

Prof. dr hab. Joanna Głodkowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
Warszawa

RECENZJA

**pracy doktorskiej Pani mgr Agaty Borowskiej
pt. „Ewaluacja percepcji szkolnego zespołu psychoedukacyjnego w budowaniu
zindywidualizowanego procesu kształcenia ucznia z ASD w oparciu o badania
w działaniu”,
napisanej pod kierunkiem naukowym Pana prof. dr hab. Jacka Bleszyńskiego**

Podstawy opracowania niniejszej recenzji oraz elementy jej struktury

Postawę prawną recenzji tej pracy doktorskiej stanowi Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*. Zgodnie z art. 187 tej Ustawy, rozprawa doktorska ma prezentować ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w danej dyscyplinie, a także potwierdzać jego umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej. Przedmiotem rozprawy doktorskiej jest oryginalne rozwiązanie problemu naukowego (Dz. U. z dnia 10 marca 2023 r. poz. 742 z późn. zm.).

Recenzja została sporządzona na podstawie decyzji Rady ds. Stopni Naukowych Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie z dnia 19 października 2023 roku (Uchwała nr 16/2023/2024) o powołaniu na recenzenta w sprawie dysertacji Pani mgr Agaty Borowskiej pt. „Ewaluacja percepcji szkolnego zespołu psychoedukacyjnego w budowaniu zindywidualizowanego procesu kształcenia ucznia z ASD w oparciu o badania w działaniu”. Promotorem jest Pan prof. dr hab. Jacek Bleszyński z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

Zapoznanie się z treścią tej dysertacji, umożliwiło mi sformułowanie uwag, komentarzy, niekiedy sugestii, czy też wskazówek, które przedstawię w tej recenzji, uwzględniając następujące elementy oceny: (1) tytuł pracy oraz jej struktura, (2) podstawy teoretyczne projektu badawczego, (3) problematyka i cele badań oraz metodyka badawcza, (4) empiryczne rozwiązanie problemu. Recenzję kończy sformułowanie KONKLUZJI, poprzedzonej refleksją końcową i kwestiami podsumowującymi (5).

1. Tytuł pracy doktorskiej oraz jej struktura

Współczesność określana jest jako „epoka oszałamiających zmian”. Rozpoznanie owych zmian wymaga zastosowania odpowiednich metod badawczych. Stąd też nauki społeczne coraz intensywniej wykorzystują metody umożliwiające zarówno identyfikację tego,

czy obiekt, zjawisko prezentują cechy i funkcjonowanie zgodne z oczekiwaniami, czy też standardami, jak i rozpoznanie tych obszarów, które wymagają zmian, czy też udoskonaleń. Jedną z metod, spełniającą te warunki, jest ewaluacja, która niejako narzuca konieczność włączenia w badania takich jej modeli, które umożliwią wykazanie dynamiki zachodzących zmian w różnych obszarach poznania naukowego.

Doktorantka podejmuje zadanie badawcze wykazania zmian w szczególnym obszarze edukacji, koncentrując się na zindywidualizowanym procesie kształcenia ucznia z zespołem Aspergera, objętego edukacją włączającą. Już w tytule zatem Autorka zaakcentowała istotny wymiar współczesnego systemu edukacji, jakim jest dynamika, szybkie tempo przemian rzeczywistości edukacyjnej. Fakt ten staje się także czynnikiem zmiany naukowej eksploracji istotnych obszarów systemu oświaty, którego immanentną częścią jest edukacja włączająca. Rozprawa doktorska Pani mgr Agaty Borowskiej skupia się na zmianach zachodzących w środowisku nauczycieli i specjalistów, bezpośrednio zaangażowanych w kształcenie ucznia z ASD.

Tytuł pracy „Ewaluacja percepcji szkolnego zespołu psychoedukacyjnego w budowaniu zindywidualizowanego procesu kształcenia ucznia z ASD w oparciu o badania w działaniu” w ogólnym zarysie oddaje empiryczne zamierzenie Doktorantki. Tytuł dysertacji jest złożony, ale w miarę komunikatywny. Nakreśla interesujący poznawczo oraz znaczący praktycznie przedmiot badań i zastosowany paradygmat badawczy. Mam jednak pewne uwagi do tak sformułowanego tytułu tej pracy doktorskiej i w moim odczuciu zasadne jest zastanowienie nad jego modyfikacją. Po pierwsze, tytuł nie powinien być nazbyt rozbudowany, a powinien zawierać tylko niezbędne informacje, zapowiadające obszar badawczy. Dlatego też sądzę, że można było zrezygnować w tytule z fragmentu odnoszącego się do metodologii badań: „w oparciu o badania w działaniu”. Część metodologiczna tej pracy w sposób wystraszający ukazuje kwestie dotyczące zasadności zastosowania badań w działaniu. Po drugie, pojawia się nieścisłość (może brak jednoznaczności) w sformułowaniu „ewaluacja percepcji szkolnego zespołu”. Z tego zapisu można odczytać, że percepcja dotyczy postrzegania zespołu przez jakiś obiekt zewnętrzny, a nie percepcji zachodzącej w tym zespole. Sądzę, że w tytule potrzebne jest pewne doprecyzowanie i większa jednoznaczność we wskazaniu poszukiwań badawczych tego projektu, w tym także wyeksponowanie podmiotu badań – ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD). Ponieważ, zgodnie z przyjętymi założeniami metodologicznymi, ewaluacja percepcji dotyczy również szczególnej charakterystyki ucznia z ASD, która w czasie i pod wpływem różnych okoliczności badawczych także ulega zmianie w świadomości (percepcji) badanych nauczycieli i specjalistów. Tu można się powołać na stwierdzenia Autorki, która pisze: „W pracy zespołu psychoedukacyjnego ewaluacja jest istotna w procesie uczenia się oraz sposobie myślenia o uczniu odmiennym neurorozwojowo” (s. 196) i jeszcze dalej „Refleksyjny praktyk jest osobą wnikliwą, której sposób działania będzie wynikał z horyzontalnego, całościowego spojrzenia na ucznia ze spektrum autyzmu w oparciu o teorie neurorozwojowe oraz paradygmat, w którym człowiek – uczeń stanowi wartość nadrzędną” (s. 196). Jeżeli kierować się tymi stwierdzeniami, to już w tytule należy wyeksponować zarówno główny podmiot (ucznia), jak i podejmowane wobec niego oddziaływania edukacyjne. Po tych rozważaniach, moja propozycja tytułu brzmi następująco: „Ewaluacja percepcji ucznia z ASD i zindywidualizowanego procesu jego kształcenia, zachodząca w szkolnym zespole nauczycieli i specjalistów”.

Przedstawiona do recenzji rozprawa doktorska zawarta jest na 405 stronach i obejmuje wprowadzenie (9 stron), trzy części, w tym dwie teoretyczne (pierwsza 152 strony, druga 111 stron), część metodologiczno-empiryczną (96 stron, w tym metodologiczną – 70 stron, empiryczną – 26 stron), strukturę pracy i jej szczegółowe omówienie z podsumowaniem i wnioskami (10 stron) oraz bibliografię i aneks.

Bibliografia prezentuje bogatą literaturę przedmiotu zarówno polską, jak i anglojęzyczną, tak monografie, jak i artykuły z czasopism naukowych i publikacji pod redakcją, a także akty prawne i źródła internetowe. Jednak nie wszystkie materiały z dostępu elektronicznego są w pełni udokumentowane nazwiskiem autora, tytułem, a także źródłem publikacji. Celem rzetelności i precyzji zapisu źródeł, takie informacje w bibliografii (źródłach internetowych) są konieczne.

Aneks obejmuje dokument, informujący o indywidualnym planie badawczym Doktorantki oraz materiały, dopełniające część metodologiczno-empiryczną: pismo skierowane do dyrekcji szkoły o umożliwienie Doktorantce przeprowadzenia badań, Indywidualny Profil Ucznia (IPU) z zespołem Aspergera, etapy tworzenia programu pracy z uczniem zdolnym ze spektrum autyzmu (zespołem Aspergera), dziennik refleksji z portfolio pedagogiki specjalnej badaczki, protokół z rozmowy telefonicznej z pedagogiem rewalidacyjnym prowadzącym zajęcia rewalidacyjne z uczniem z zespołem Aspergera.

Rozpatrując strukturę tej rozprawy doktorskiej, zauważam wyraźne rozbudowanie obszaru teoretycznego, który obejmuje dwie części (łącznie 263 strony), natomiast trzecia część metodologiczno-empiryczna ma prawie trzykrotnie mniejszą objętość (96 stron). W dalszej części recenzji, po merytorycznej ocenie, podejmę kwestię zasadności wskazanej w strukturze dysproporcji.

Na uwagę zasługuje, że w przypisach całej pracy doktorskiej Autorka zamieszcza oryginalne teksty w języku angielskim, które przetłumaczone przywołuje w tekście właściwym. Świadczy to o rzetelności naukowej Doktorantki i skrupulatności w prezentacji tekstów cytowanych z anglojęzycznych opracowań innych autorów.

2. Podstawy teoretyczne projektu badawczego

Podstawy teoretyczne zawarte są w dwóch częściach, które niestety nie są zatytułowane. Sądzę, że sformułowane tytuły tych części – przez swoje uogólnienie – podkreślałyby tematyczne powiązania zamieszczonych w nich treści rozdziałów i podrozdziałów. Brak tytułów powoduje, że czytelnik nie uzyskuje obrazów całościowych, a przecież wyodrębnionych obszarów teoretycznych, a zapoznawany jest z nadmierną liczbą rozdrobnionych rozdziałów i podrozdziałów. Sądzę, że nadanie tytułów częściom teoretycznym umożliwiłoby ich odbiór czytelniczy, wyznaczony nadrzędnym tytułem danej części pracy.

Obszar teoretyczny tej rozprawy ujęty jest w ośmiu rozdziałach, które zgodnie z tytułami, odnoszą się do: teorii naukowych dotyczących spektrum zaburzeń autystycznych, psychogennych i biomedycznych koncepcji ASD, neuroróżnorodności w dyskursie pedagogicznym, zespołu Aspergera w klasyfikacji ICD-11 i DSM-5, nauczyciela i pedagoga specjalnego, ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, modeli relacji z uczniem oraz dylematów filozoficznych w środowisku szkolnym. Oceniam, że podjęte zagadnienia w ogólnym zarysie wyczerpują obszar nakreślony tytułem pracy doktorskiej. Są tu szeroko

uwzględnione: (1) teorie naukowe wyjaśniające zaburzenia neurorozwojowe związane ze spektrum zaburzeń autystycznych, (2) kwestie związane z definicjami, klasyfikacjami i charakterystyką zespołu Aspergera oraz (3) zagadnienia dotyczące kształcenia uczniów z ASD i ich środowiska szkolnego. W tych trzech, wskazanych przeze mnie, zagadnieniach (trzech rozdziałach odpowiednio zatytułowanych, a nie ośmiu) widziałabym opracowanie podstaw teoretycznych tej pracy doktorskiej. Zwłaszcza, że poszczególne rozdziały dwóch części teoretycznych wyraźnie zaburzają proporcję w liczbie podrozdziałów i stron (Rozdział 1. liczy 85 stron, gdy Rozdział 3. zaledwie 12). Jednocześnie podrozdział, dotyczący diagnozy nozologicznej i funkcjonalnej (4.2.), powinien być włączony do części drugiej, która opisuje środowisko edukacyjne ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz edukacyjne warunki i dostosowania w procesie jego kształcenia. Dlatego też, nie wnikając jeszcze szczegółowo w podjęte przez Doktorantkę analizy przeglądowe, zauważam, że struktura tak zbudowanego obszaru teoretycznego tej dysertacji budzi moje zastrzeżenia. Należy zauważyć, że dbałość o proporcje jest także istotnym aspektem w prezentacji projektu badawczego.

Zapisy niektórych tytułów rozdziałów/podrozdziałów nie są zgodne z zasadami interpunkcji w przypadkach, gdy „a” jest częścią połączenia „między... a” lub też wchodzi w skład konstrukcji łącznej. W tytułach zapis powinien być bez przecinków: odmiennosc neurorozwojowa a paradygmat pozytywistyczny (1.1.), teoria umysłu a złożone procesy mentalizowania (1.6.), zdolności samorodne, wyspowa a zespół sawanta (1.7.), pomiędzy mitem a kolektywizmem (Rozdział 2.), teoria biomedyczna – alternatywna a interwencyjny behawioryzm (2.3.), między wiedzą ekspercką a potoczną (Rozdział 8.). Tego rodzaju i jeszcze inne niezgodności z zasadami zapisu interpunkcji można stwierdzić w licznych miejscach dysertacji. Jednocześnie zauważam, że Doktorantka w całej pracy posługuje się nazbyt licznymi cytatami (zamieszcza prawie na każdej stronie po jednym lub kilka, nawet cytaty półstronicowe). Uznaję, że są one umiejętnie i zasadnie wplecione w rozważania teoretyczne Autorki i nie zaburzają logiki przekazu, ale powodują zwiększenie części teoretycznej prawie do trzech czwartych objętości pracy, co zaburza podział treści i praca z założenia empiryczna staje się bardziej pracą teoretyczną (przeglądową), niż rozpoznającą badawczo przyjęty obszar rzeczywistości edukacyjnej.

Rozdział pierwszy prezentuje wybrane naukowe teorie neurorozwojowe, dotyczące spektrum zaburzeń autystycznych i wynikające z nich implikacje pedagogiczne. W kilku podrozdziałach ukazane są zagadnienia, które między innymi podejmują tematykę: odmiennosci neurorozwojowej, stylu poznawczego, continuum spektrum autyzmu, teorii umysłu, zespołu sawanta. Rodzi się jednak pytanie, czy tytuł tego rozdziału *Teorie naukowe – neurorozwojowe* jest adekwatny, przecież w innych rozdziałach zaprezentowane teorie też są naukowe. Zauważana jest także niespójność tematyczna, bo niektóre fragmenty (np. dotyczące teorii umysłu) są przywoływane w różnych podrozdziałach, gdy jednoznacznie, zgodnie ze spisem treści, ich miejsce jest w konkretnie zatytułowanym podrozdziale 1.6. Wnikając merytorycznie w poszczególne rozdziały części pierwszej, stwierdzam, że mimo wskazanych niespójności strukturalnych, czy też niedopracowań, zamieszczone w nich treści zasługują na uznanie. Autorka ze skrupulatnością wyjaśnia odmiennosc neurorozwojową, włączając zagadnienie paradygmatu pozytywistycznego i związanej z nim medykalizacji.

W rozdziale drugim Doktorantka zamieszcza zagadnienia, dotyczące zaburzeń ze spektrum autyzmu z punktu widzenia psychoanalitycznego, humanistycznego, biomedycznego.

W rozdział ten wprowadzają interesujące rozważania Autorki nad kolektywizmem naukowym i myślą mitologiczną w nauce, co prowadzi do Jej stwierdzenia, że „Nauki społeczne i humanistyczne na przestrzeni dziejów ukazywały swoją orientację kolektywną w sposobie interpretacji przyczynowości autyzmu” (s. 100). W literaturze poszukuje dowodów na obalanie mitów, dotyczących przyczyn autyzmu. Doktorantka, analizując literaturę, zaświadcza o swojej wiedzy, umiejętności doboru odpowiednich koncepcji oraz umiejętności krytycznej analizy połączonej z własnymi rozważaniami i cenną refleksją naukową, która prowadzi do znaczącej konkluzji pedagogicznej: „różnorodność cech w obrębie spektrum autystycznego... jest szczególnie wskazówką dla pedagogów i terapeutów, ponieważ wskazuje, że nie ma jednakowych, stałych form i metod pracy edukacyjno-terapeutycznej z uczniem ze spektrum autyzmu, w obrębie którego znajdują się uczniowie z diagnozą zespołu Aspergera” (s. 149).

W rozdziale trzecim, w sposób systematyczny i z odwołaniem do odpowiednich źródeł, ukazane są zagadnienia neuroróżnorodności, neuroodmienności, którym nadaje wymiar interdyscyplinarny z zaakcentowaniem pedagogicznego. Rozdział czwarty w sposób logiczny i uporządkowany ukazuje autyzm we współczesnych klasyfikacjach (ICD-11, DSM-5) oraz genezę i diagnostykę autyzmu wraz z ukierunkowaniem na działania edukacyjno-terapeutyczne. W rozdziale piątym Autorka podejmuje zagadnienia nauczyciela i pedagoga specjalnego w dydaktyce szkolnej i terapii uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Swoje opracowanie rozpoczyna od przywołania kilku cytatów z „Listów do Młodego Nauczyciela” Marii Grzegorzewskiej, w których zaakcentowane są wyzwalamąco-działaniowe cechy pedagoga, zajmującego się uczniami odbiegającymi od normy. W rozdziale tym zasadnie Autorka wprowadza także informacje o pedagogu specjalnym, współtworzącym proces edukacyjno-terapeutyczny i jego wielozadaniowej roli w szkole ogólnodostępnej (edukacji włączającej), a także o zespole nauczycieli i specjalistów, zindywidualizowanej ścieżce kształcenia uczniów objętych specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, W tym też rozdziale rozpatruje zagadnienie, istotne dla realizacji projektu badawczego, jakim jest ewaluacja percepcji, zachodząca w zespole ds. pomocy psychoedukacyjnej, świadczonej uczniom z ASD. Rozdział szósty koncentruje się na zagadnieniach potrzeb dziecka/ucznia z ASD w szkole ogólnodostępnej oraz przyczynach jego trudności i niepowodzeń edukacyjnych. Zawarta jest tu szeroka, pogłębiona wiedza, ale i tak ważna refleksja Autorki nad „indywidualną specyfiką funkcjonowania ucznia z autystycznego spektrum w warunkach edukacji formalnej” (s. 211).

W rozdziale siódmym Autorka podejmuje zagadnienie teorii przywiązania i uzasadnia jej wartość w wyjaśnianiu istotnych aspektów funkcjonowania dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz ukazuje model regulacji stanów emocjonalnych i teorię poliwalgalną. Jednak należy stwierdzić, że opracowany materiał jest w większości oparty na cytowanych materiałach internetowych. Co najmniej nieścisłością w prezentacji tej tematyki jest także nieuwzględnienie koncepcji Mary Ainsworth, jednej z głównych twórczyń teorii przywiązania. Badaczka ta bowiem opracowała style przywiązania u dzieci, które także wymienia Doktorantka. Niestety, na tę koncepcję i wyróżnione style przywiązania powołuje się w oparciu o wtórne źródła internetowe, nie wymieniając nawet twórczyni – Mary Ainsworth. Jako cenne uznaję rozważania zamieszczone w rozdziale ósmym, ukierunkowane stwierdzeniem Autorki: „Barierą w podjęciu dyskursu nad rozumieniem autystycznego spektrum nie w kategorii „braku” tkwi w świadomości społecznej, często utrwalanej medialnie” (s. 251).

Konkludując tę część recenzji, stwierdzam, że w obszarze teoretycznym tej pracy doktorskiej, Autorka odwołuje się do aktualnej, bogato zaprezentowanej literatury przedmiotu, dając tym samym możliwość skonstruowania podstaw własnej koncepcji badawczej. Dwie części teoretyczne z ośmioma rozdziałami prezentują szerokie i wielowątkowe analizy przeglądowe. Na uwagę zasługuje zamieszczony w każdym rozdziale wstęp, który w sposób interesujący i świadczący o elokwencji Doktorantki, wprowadza w rozpatrywane w nim zagadnienia. Z uznaniem stwierdzam, że Autorka we wstępach do rozdziałów jawi się jako refleksyjny, przenikliwy i kompetentny poszukiwacz istotnych wyjaśnień do podejmowanych kwestii teoretycznych.

Uwzględniając zawartość treściową poszczególnych rozdziałów, uważam, że stanowią one zasadny merytorycznie przeglądowy obszar tej pracy doktorskiej. Wyraźnie została zarysowana perspektywa pedagogiczna, edukacyjna, ale także interdyscyplinarna w przywołaniu istotnych ujęć teoretycznych i wyników dotychczasowych badań. Uznaję, że ogół treści teoretycznych wyznacza kierunek metodologicznego myślenia Doktorantki, celem opracowania konstruktu własnego projektu badawczego, a w konsekwencji przeprowadzenia analiz i interpretacji uzyskanych wyników badań.

W pracy naukowej, jaką jest praca doktorska, należy dbać o klarowność prezentacji i stawianych tez oraz ich interpretacji. Uznaję, że obszar teoretyczny podjętego zagadnienia odzwierciedla odpowiedni i wystarczający stopień znajomości podjętej przez Autorkę problematyki, a także wskazuje na zrozumienie prezentowanych zagadnień i umiejętność podejmowania nad nimi dyskusji i własnej refleksji. Doktorantka, wyrażając swoje poglądy, czyni to umiejętnie, powołując się na różne koncepcje i opracowania innych autorów. Zagadnienia rozpatruje w sposób merytoryczny i zarazem wnikliwy, argumentuje z przekonaniem o słuszności własnego stanowiska.

Doceniam wielość podjętych przez Autorkę wątków tematycznych, ale stwierdzam, że treści te są miejscami niewystarczająco uporządkowane w logicznym, syntetycznie zasadnym i konsekwentnym przeglądzie teoretycznym. Wiele wątków tematycznych podjętych jest (czy też niekiedy sygnalizowanych) w różnych miejscach teorii. To może wzbudzać u czytelnika poczucie pewnego chaosu, a miejscami natłoku informacji, które zdają się być niezbyt powiązane. Obszar teoretyczny pracy naukowej powinien spełniać walor uporządkowania, w którym kolejność, merytoryczne tytuły poszczególnych części, rozdziałów i podrozdziałów tworzą całość, układającą się w sekwencję logiczną. Stąd też oczekiwałam, aby teoria była wynikiem konsekwentnego namysłu Autorki, co najmniej w przejściu „od ogółu do szczegółu”, czy też w wyodrębnieniu istotnych płaszczyzn rozważań teoretycznych i nadania im w całej pracy merytorycznej spójności.

W obszarze teoretycznym chcę podjąć jeszcze jedną kwestię. Tematyka tej pracy doktorskiej i koncepcja badań własnych wyraźnie wpisują się w zagadnienia dydaktyki specjalnej, których niewątpliwie w teorii tego opracowania brakuje. Fakt ten odbieram jako niedostatek, niekompletność ujęcia teoretycznego, bo przecież obszar dydaktyki specjalnej bezpośrednio odnosi się do procesu kształcenia ucznia wymagającego specjalnej realizacji jego potrzeb edukacyjnych, w tym także ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Stąd też dostrzegam potrzebę odwołania się co najmniej do kanonów i zasad dydaktyki specjalnej, które definiowane są w kategoriach: różnicowanie, dostosowywanie i harmonizowanie (Głodkowska, 2017a, 2017b, 2020a, 2020b). Szczególnie kanon różnicowania, jak również

dostosowywania i odpowiadające im zasady, bezpośrednio można było analizować w odniesieniu do zindywidualizowanego procesu kształcenia. Należy bowiem zauważyć, że opracowania dydaktyki specjalnej mogą stanowić szczególnego rodzaju narzędzia, służące zarówno prowadzeniu analiz teoretycznych, formułowaniu założeń metodologicznych, jak i realizowaniu rozpoznań empirycznych. Przewiduję, że włączenie do teorii tej pracy doktorskiej ustaleń w konwencji dydaktyki specjalnej – co najmniej „od wzorca do interpretacji” – mogłoby wydatnie posłużyć do nakreślenia kierunku zarówno analiz teoretycznych, jak i założeń metodologicznych oraz rozpoznań empirycznych.

3. Problematyka, cele badań oraz metodyka badawcza

W metodyczno-empiryczną część trzecią zasadnie wprowadza myśl Heleny Radlińskiej o naukach praktycznych, będących nie tylko „teorią projektowania, ale również i działania”. Stwierdzenie to staje się faktycznie wiodącym mottem podjętego projektu badawczego, którego celem jest „rozwiązanie problemu edukacyjnej praktyki, dostrzeżonego i wyodrębnionego przez badacza i badanych” (s. 277), którzy podejmują wspólną aktywność w nowej przestrzeni badawczej, uwolnionej od wykluczającego dzielenia teorii i praktyki z jednoczesnym wprowadzeniem dialogu społecznego, poszukującej refleksji, otwartości na współuczestnictwo. W sposób przekonywujący Autorka odwołuje się do nowego paradygmatu badawczego, jakim jest *Mode 2 Science*, naświetlając kluczowe jego elementy, podejmując problem odpowiedzialności za proces badawczy, możliwość eksploracji różnych perspektyw rzeczywistości, a także ukazując kategorie partycypacji w badaniach, kreowanie rzeczywistości z zastosowaniem badań w działaniu oraz nakierowanie na zmianę praktyki edukacyjnej i zaangażowanie refleksyjnej sprawczości uczestników badań. Zgodnie z założeniem badawczym w trybie *Mode 2*, zespół nauczycieli i specjalistów podjął pracę nad konkretnymi problemami, aby udoskonalić proces kształcenia ucznia z zespołem Aspergera. Jest w tym realizacja zarówno celu praktycznego, jak i celu poznawczego, które Doktorantka prawidłowo sformułowała.

Należy zauważyć, że ewaluacja, która jest głównym przedmiotem badań tego projektu, zmienia swoje znaczenie w badaniach naukowych. Dziś nie jest tylko pomiarem skuteczności działań, ale wnika w rozpoznawanie wartości owego działania dla rozwoju konkretnej sytuacji, interakcyjnego postrzegania zależności skutkowo-przyczynowych w procesie ewaluacyjnym oraz wartości dla zaangażowanych w nią podmiotów – uczestników. Z uznaniem zauważam, że Doktorantka podjęła właśnie takie badania, aby wykazać znaczące zmiany – przejawy ewaluacji – we fragmencie istotnego obszaru współczesnego systemu edukacji w Polsce, jakim jest edukacja inkluzyjna.

Badanie ewaluacyjne polega na możliwie wnikliwym zbieraniu informacji na temat postępu w konkretnych sytuacjach, czy też działaniach. W przypadku tego projektu badawczego, ewaluacji poddana została percepcja, jaka charakteryzuje szkolny zespół nauczycieli i specjalistów, który organizuje zindywidualizowany proces kształcenia ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu – dokonuje wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, opracowuje indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, ocenia efektywność udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, projektuje dalsze działania doskonalące proces kształcenia. Badanie ewaluacyjne w podjętym obszarze edukacyjnym

związane jest z gromadzeniem informacji na temat postępu w zakresie określonych działań, podejmowanych przez zespół, a w szczególności służy doskonaleniu procesu kształcenia ucznia z ASD. Zadania zespołu przebiegają we wzajemnych relacjach uczeń-nauczyciele-specjaliści oraz zadania te realizowane są w czasie. Stąd też ważne jest rozpoznanie nie tyle stanu, co dokonujących się zmian, jakie zachodzą w percepcji członków zespołu podczas wspólnych prac nad wielospecjalistyczną oceną funkcjonowania ucznia, opracowaniem IPET-u wraz z oceną jego efektywności i skuteczności dokonanych modyfikacji.

Poprowadzone analizy, wyjaśnienia i interpretacje metodologiczne Autorka opatruje odniesieniami do odpowiednio przywoływanej literatury źródłowej. Z uznaniem zauważam dobre merytoryczne opracowanie własnego konstruktów badawczego oraz wyraźnie widoczną refleksyjność Doktorantki i logikę dowodzenia zasadności własnego stanowiska. Poprowadzone wywody metodologiczne w orientacji jakościowej skłoniły Autorkę do przyjęcia z pełnym przekonaniem, że „Określenie sztywnych ram paradygmatyczno-metodologicznych skutkuje zawężeniem perspektywy narracyjno-subiektywnej, nawet ją wykluczając jako element niepożądany i zakłócający obiektywizm badań naukowych na rzecz tak zwanego obiektywizmu naukowego” (s. 293) i dalej: „W naukach społecznych i humanistycznych tego rodzaju konserwatyzm badawczy jest szczególnie niebezpieczny, ponieważ dehumanizuje człowieka na rzecz przedmiotu badań” (s. 293). Z uznaniem postrzegam poprowadzenie dyskursu na temat dylematów paradygmatyczno-metodologicznych w pedagogice specjalnej (9.1.) z zasadnym odwołaniem do prekursorki opracowań w tym zakresie Ireny Obuchowskiej (1987) i sformułowanych paradygmatów: pozytywnego ukierunkowania, pomocy pomagającemu, podmiotowości oraz paradygmatu antystygmatyzującego. Wywody te zawierają trafne przywołanie stanowisk innych badaczy z jednoczesnym wkomponowaniem własnej refleksji i odautorskim ujęciem zagadnienia. I znów można przytoczyć interesującą konkluzję Autorki: „Modele terapeutyczne pochodne od paradygmatu humanistyczno-personalistycznego, tworzą przestrzeń dla podmiotowego rozwoju we wzajemnej relacyjności” (s. 308). W takich to warunkach jest możliwe uaktywnienie procesów samoświadomościowych uczestników badań i „tworzenie rozumiejącej przestrzeni do neuroróżnorodnego dyskursu” (s. 308). Zgodnie z założeniem Doktorantki, w sensie ogólnym ten projekt badawczy jest oparty na paradygmacie refleksyjno-działaniowym w ujęciu humanistyczno-personalistyczno-antropocentrycznym w orientacji badań jakościowych (s. 316). Zgadzam się z takim stanowiskiem Autorki i z uznaniem odnoszę się do Jej przekonującej refleksji metodologicznej. W tym miejscu chcę zauważyć, że dobrze byłoby zamieścić w części trzeciej podrozdział z części drugiej teoretycznej, pt. „Ewaluacja percepcji zespołu psychoedukacyjnego ucznia z ASD” (5.3). Analizy w nim przeprowadzone stałyby się zasadnym elementem konstruowania podstawy metodologicznej, ponieważ w sposób jednoznaczny wyjaśniałyby przedmiot badań własnych.

Autorka przedstawia sytuację nadrzędnej roli implikacji praktycznych nad wiedzą teoretyczną w badaniach w działaniu, bo „wiedza w *PEAR M2S* jest tworzona w kontekście jej zastosowań”. W zagadnieniach metodologicznych zostały określone pytania badawcze na etapie rekonesansu badawczego, które dotyczyły wykorzystania potencjału ucznia (w szczególności jego zainteresowań), zidentyfikowania ucznia jako zdolnego i twórczego, oceny niedostatecznej jego motywacji do uczestniczenia w procesie lekcyjnym oraz trudności we współpracy z nauczycielem. Pytania te zainicjowały dynamiczne spirale cykli badawczych

PEAR M2S. Konkretnymi pytaniami została nakreślona wstępna analiza sytuacji diagnostycznej w kategoriach spostrzeżeń, obserwacji i podejmowanych działań przez szkolny zespół nauczycieli i specjalistów. Na etapie badawczym sformułowane zostały pytania dotyczące uwarunkowań sposobu postrzegania i interpretacji zachowań ucznia z zespołem Aspergera, a także zakresu dostosowania wymagań i warunków edukacyjnych, mocnych stron ucznia, trudności relacji rówieśniczych oraz roli nauczyciela współorganizującego proces kształcenia i jego kompetencji. Autorka podjęła także ustalenia związane z „obiektywizacją doświadczeń oraz dyscyplinowaniem subiektywnych interpretacji”, podnosząc między innymi kwestie indywidualizacji kształcenia ucznia z ZA, roli w organizacji procesu kształcenia doświadczeń własnych i wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami i specjalistami, znaczenia intuicji i autorefleksji oraz oczekiwań ucznia i jego rodziców. Następnym zakresem pytań badawczych dotyczył m.in. zidentyfikowania zdolności ucznia i jego potencjału, doboru metod i form pracy z uczniem z ZA, interpretacji stwierdzenia: czy uczeń zdolny to uczeń trudny.

Przyjęty pluralizm metodologiczny, ukierunkowany metodyką *PEAR M2S*, pozwolił zastosować różne techniki: narracyjne, identyfikacyjno-twórcze oraz projekcyjne. Szczegółowy opis zastosowanych narzędzi dopełnia te ustalenia. W części metodologicznej znajduje się także szczegółowo zaprezentowany harmonogram procesu badawczego.

Ogólnie stwierdzam, że struktura części metodologicznej jest poprawna. Autorka właściwie operuje podstawową terminologią, sformułowania są umocowane odwołaniami źródłowymi, co sprawia, że tekst jest przejrzysty i wiarygodny. W moim przekonaniu, Doktorantka dokonała właściwego wyboru podejścia badawczego dla określonego przez siebie celu badań i realizacji zamierzenia badawczego. Na podstawie analizy części metodologicznej tej pracy doktorskiej, należy również podkreślić dojrzałość Autorki w uświadomieniu sobie, że podejmowane decyzje metodologiczne muszą być poprzedzone analizą możliwych konsekwencji.

Zespół nauczycieli i specjalistów obejmuje istotne podmioty, zaangażowane w tych partycypacyjnych badaniach w działaniu. Dlatego też brakuje mi w części metodologicznej możliwie szczegółowej charakterystyki uczestników badań (np. w kategoriach wiek, przygotowanie do zawodu, stopień awansu zawodowego, staż pracy z uczniami z ASD). Dostarczyłoby to istotnych informacji, na jakiej próbie przeprowadzone były badania, w których zaangażowani byli uczestnicy (nauczyciele i specjaliści) na równych prawach z badaczem.

4. Empiryczne rozwiązanie problemów badawczych

Uważam, że części empirycznej nie została nadana odpowiednia ranga, właściwa dla pracy doktorskiej. Część ta, w porównaniu z rozbudowaną teorią, jest zawarta na 26 stronach. Oczywiście, liczba stron nie powinna świadczyć o jakości zawartych w nich treści. Jednak, wnikając w zamieszczoną prezentację rozstrzygnięć empirycznych tej dysertacji, trudno jest z przekonaniem uznać, że faktycznie owa ewaluacja percepcji została wykazana. W prezentacji wyników badań i w sformułowanych wnioskach stwierdzam niewystarczająco pogłębioną analizę odpowiedzi na pytania badawcze, określone w części metodologicznej. Brak mi szczególnie wyeksponowania tego, co jest wiodącym zamysłem badawczym – ukazanie istotnych zmian, zachodzących w percepcji zespołu nauczycieli i specjalistów. W tym

względnie nazbyt enigmatyczne, choć znaczące, jest stwierdzenie Autorki, że „Badani dostrzegli potrzebę refleksji i analizy dotychczasowej praktyki, która w ich przekonaniu mogła zainicjować proces zmiany „nad” dotychczas rozumianym sposobem organizacji indywidualizacji procesu kształcenia dla ucznia z ZA oraz jego uwarunkowaniami (sposób percepcji ucznia z ZA powyżej normy intelektualnej)” (str. 327).

W tym miejscu ważna jest opowiedz: czy kluczowe pojęcie w tytule, jakim jest "ewaluacja", znalazło odzwierciedlenie w uzyskanych rezultatach. W pewnym zakresie mogę stwierdzić, że faktycznie ten projekt badawczy dokonuje ewaluacji w rozumieniu: prowadzenia badań z użyciem zróżnicowanych metod, zbierania danych, analizy, oceny oraz informowania o wynikach uczestników jako podmiotów uczestniczących w tym projekcie. Można ogólnie uznać, że cele (praktyczny i teoretyczny) zostały w jakimś stopniu zrealizowane w zakresie oszacowania jakości i wartości rozpoznawanego procesu oraz efektów wdrażania interwencji w konkretną sytuację edukacyjną. Odczuwam jednak pewien niedosyt ważnych informacji, które należało bardziej wyeksponować w prezentacji wyników badań własnych, także z większym odwołaniem do zamieszczonych w aneksach materiałów dopełniających. Szczególnie, że zgodnie z zapisem w metodologii, uczestnicy byli zaangażowani w różne aktywności: tworzyli konceptualizacyjno-problemowe mapy myśli, stosowali technikę strategicznie poszukującą sposobów rozwiązywania wyodrębnionych problemów, metodę „kwiat lotosu”, metodę pracy grupowej typu *World-Cafe*. Zbyt mało jest bardziej szczegółowej prezentacji właśnie efektów tych aktywności uczestników badań. Mam wrażenie, że opracowany w części empirycznej materiał jest tylko zarysem uzyskanych rezultatów badawczych i refleksją nad nimi. Odczytując interesująco zarysowaną metodologię, więcej oczekiwałabym od Doktorantki w zakresie zaprezentowania wyników badań własnych.

5. Refleksja końcowa i kwestie podsumowujące

Powołując się na analizy etapów w historii ewaluacji, można stwierdzić, że Autorka wykorzystała kolejną jej generację, która została opracowana w latach 80-tych XX wieku. Jej istotą jest rozpoznawanie procesu, przejawiającego się w ustawicznie następujących po sobie zmianach. W badaniach zrealizowanych przez Doktorantkę, podjęta została identyfikacja złożonych aspektów rzeczywistości edukacyjnej, związanej z aktywnością szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów. Należy zauważyć, że badania w działaniu nie podlegają schematom, czy też wyznaczonym kanonom. Są żywym, zmieniającym się podejściem badawczym, którego istotą jest idea łączenia badań i działania. Ważna jest tu realizacja założenia związanego z uczestniczeniem w procesie ewaluacyjnym osób zaangażowanych w badaną rzeczywistość, czego efektem ma być rozwój ich samoświadomości i skłanianie do refleksji nad wartością własnych działań. To stosuje Doktorantka, budując swój program badawczy. W ten sposób także wzmacniając ewaluacyjne kompetencje własne i pozostałych uczestników dla doskonalenia procesu kształcenia ucznia ze spektrum autyzmu, objętego edukacją włączającą. Uczestniczy zatem w zmianach, jakie zachodzą w szkolnym zespole nauczycieli i specjalistów, a związane są z nabywaniem umiejętności rozpoznawania, selekcjonowania, interpretacji oraz wartościowania i szybkiego przetwarzania informacji. Należy uznać, że wprowadzanie w proces edukacyjny metody ewaluacji jest inspirujące. Jednak nie zawsze możliwe do realizacji, bo we współczesnej polskiej szkole ewaluacja tak rozumiana w dużym stopniu

przytłoczona jest chaosem dokumentacyjnym i sprawozdawczym. To niestety prowadzi nie tyle do podkreślenia wartości ewaluacji, co do jej obniżenia w ustawicznie zmieniających się procesach edukacyjnych. Można powiedzieć, że sytuacja ta wręcz dehumanizuje ewaluację, bo proces kształcenia nazbyt uwikłany jest biurokratycznie. Dlatego też zrealizowany przez Doktorantkę ambitny projekt badawczy, mimo wskazanych w recenzji pewnych braków, czy też uchybień, zasługuje na uznanie.

Stwierdzam, że recenzowana praca doktorska ma wartość zarówno praktyczną, jak i poznawczą. Doktorantka zrealizowała badania w działaniu, które właściwie skoncentrowała na rozwiązywaniu problemu, dotyczącego doskonalenia procesu kształcenia ucznia z ASD w warunkach edukacji włączającej. Należy uznać wartość implikacji praktycznych tego projektu oraz stwierdzić, że udokumentowane i uzasadnione postępowanie metodologiczne dostarczyło także wiedzy o możliwościach konstruowania modeli zmian w różnych obszarach rzeczywistości edukacyjnej.

Sformułowane w tej recenzji uwagi, komentarze i sugestie stanowią jedynie propozycje do rozważań Doktorantki nad doskonaleniem własnego warsztatu naukowego. Uznaję, że dysertacja prezentuje ogólną wiedzę teoretyczną Autorki w dyscyplinie pedagogika. Przedmiotem rozprawy jest oryginalne rozwiązanie problemu naukowego, co potwierdza umiejętność Doktorantki w zakresie samodzielnego prowadzenia pracy naukowej. Dysertacja ma charakter interdyscyplinarny z odwołaniami do literatury pedagogicznej, psychologicznej, ale i filozoficznej. Z uznaniem podkreślam mocne merytoryczne podstawy teoretyczne oraz uzasadnione i wyraźnie przemyślane oraz źródłowo udokumentowane skonstruowanie podstaw metodologicznych. Ogólnie mogę przyjąć, że przeprowadzone badania i prezentacja ich wyników realizują sformułowane cele badawcze tego projektu.

W tym miejscu chcę podjąć kwestię zamieszczonej wcześniej uwagi (1. Ocena tytułu pracy doktorskiej i jej struktury) o wyraźnym rozbudowaniu obszaru teoretycznego (263 stron) w porównaniu z częścią metodologiczno-empiryczną (96 stron). Po przeprowadzonych analizach, niestety stwierdzam, że wskazana dysproporcja nie jest korzystna dla całości podjętej problematyki. Doceniam, jak wcześniej zauważyłam, wielość wątków teoretycznych, ale ich uporządkowanie i dokonanie pewnej syntezy pozwoliłoby Autorce bardziej skupić się na analizach części empirycznej, tym samym wzmacniając wartość uzyskanych własnych rezultatów badawczych. Cenne byłoby również wprowadzenie w części empirycznej istotnych odwołań, zaczerpniętych z części teoretycznej i metodologicznej. W ten sposób wyraźniej zaistniałaby ciągłość i logiczne powiązanie rozważań w triadzie: teoria – metodologia – empiria, a w niej wyeksponowanie tych zagadnień, które wzmacniałyby ustalenia badacze własnego projektu.

W ramach podsumowania pragnę podkreślić, że recenzowana dysertacja stanowi inspirującą próbę wypracowania modeli istotnych fragmentów ustawicznie zmieniającej się edukacji uczniów objętych specjalnymi potrzebami. Sformułowana metodologia i opracowane wyniki badań tego projektu można uznać za ważną przesłankę konstruowania dalszych ustaleń badawczych w obszarach, które współczesna dydaktyka specjalna co najmniej ujmuje w kanonach i zasadach. Stąd też odwołanie się do nich w tej dysertacji pozwoliłoby wnikliwiej (a może także inaczej) rozpoznawać główne podmioty procesu edukacyjnego: ucznia w kategoriach kanonu „różnicowanie”, zespołu nauczycieli i specjalistów w rozumieniu kanonu „harmonizowanie” oraz warunków kształcenia ukierunkowanych na spełnianie kanonu

„dostosowywanie”. Sądzę zatem, że odwołanie się do zagadnień dydaktyki specjalnej mogłoby uzasadniać kierunek poszukiwań badawczych oraz otworzyłoby szerszą (a może jeszcze inną) perspektywę rozpoznawania dokonujących się zmian w doświadczeniach szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, pracującego z uczniem z ASD.

KONKLUZJA

Na podstawie analizy niniejszej rozprawy doktorskiej, stwierdzam, że zostały spełnione warunki określone w art. 186 i art. 187 *Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce* (Dz. U. 2021, Poz. 478) w sprawie nadania stopnia naukowego doktora w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie naukowej pedagogika. Pozytywnie oceniając rozprawę doktorską Pani mgr Agaty Borowskiej pt. „Ewaluacja percepcji szkolnego zespołu psychoedukacyjnego w budowaniu zindywidualizowanego procesu kształcenia ucznia z ASD w oparciu o badania w działaniu”, opowiadam się za przyjęciem tej dysertacji, dopuszczeniem jej do publicznej obrony i kontynuowaniem czynności w ramach przewodu doktorskiego.

Warszawa, dnia 05 stycznia 2024 r.

