

Olsztyn, dnia 22.04.2026 r.

Prof. dr hab. Marzenna Zaorska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Wydział Nauk Społecznych

Katedra Pedagogiki Specjalnej i Resocjalizacji

R E C E N Z J A

pracy doktorskiej mgr Katarzyny Warchoła na temat: *Uwarunkowania procesu wsparcia uczniów z niepełnosprawnością w młodszym wieku szkolnym w publicznych i niepublicznych szkołach podstawowych,*

Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiki i Filozofii,
ss. 302 (wraz z aneksem),

przygotowanej pod kierunkiem dr hab. Krystyny Barłóg, prof. UR
(dziedzina: nauki społeczne, dyscyplina: pedagogika)

Refleksje wstępne

Zagadnienie edukacji włączającej (edukacji inkluzyjnej) od ponad dwudziestu lat wywołuje w naszym kraju żywe zainteresowanie przedstawicieli świata nauki (szczególnie pedagogiki specjalnej), ministerstw związanych z działaniami na rzecz wspomaganie dzieci i młodzieży wykazujących specjalne potrzeby w rozwoju oraz kształceniu (zasadniczo Ministerstwa Edukacji Narodowej), jak również praktyki pedagogicznej. Stanowi odzwierciedlenie postulatów zawartych w aktach prawa międzynarodowego (np. w Konwencji o prawach osób z niepełnosprawnościami, 2006, 2012) i polskiego (np. Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 59, z późn. zm.). Przede wszystkim jest rezultatem naturalnego procesu rozwoju cywilizacji ludzkiej, wynikiem działań przedstawicieli organizacji pozarządowych funkcjonujących na rzecz osób z niepełnosprawnościami i ich rodzin, postulujących prawo każdego dziecka do edukacji ogólnodostępnej, wspólnie z rówieśnikami, w placówce znajdującej się najbliżej jego miejsca zamieszkania.

W Strategii na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2021-2030 (Uchwała nr 27 Rady Ministrów z dnia 16 lutego 2021 r. w sprawie przyjęcia dokumentu Strategia na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2021–2030 (<https://niepelnosprawni.gov.pl/download/Uchwała-Nr-27-Rady-Ministrow-w-sprawie-przyjecia-Strategii-1614284683.pdf>) zawarto priorytet III Edukacja, obejmujący komponent wczesnej pomocy, edukacji włączającej, przygotowanie do

wejścia na rynek pracy, rozwoju oraz zapewnienia uczniom i studentom z niepełnosprawnościami form komunikacji zgodnych z ich potrzebami.

W cytowanym dokumencie wskazano, że: „Do najważniejszych priorytetów będzie należało rozwijanie włączającego systemu edukacji na wszystkich poziomach kształcenia tak, by w coraz większym stopniu odpowiadał na zróżnicowane potrzeby dzieci i uczniów uwarunkowane m.in. różnym poziomem sprawności, stanem zdrowia, pochodzeniem etnicznym i kulturowym, uzdolnieniami. Celem jest dążenie do zapewnienia możliwości wspólnej nauki jak najbliżej miejsca zamieszkania, w sposób zapewniający wszystkim dzieciom integralny rozwój, postępy w nabywaniu wiedzy i umiejętności, rozwijanie kompetencji kluczowych oraz włączenie społeczne. Realizacja tego celu będzie się odbywać przy zachowaniu nadrzędnego prawa rodziców dziecka do wyboru miejsca i sposobu kształcenia, uwzględniania w procesie oceny potrzeb, planowania rodzaju zakresu wsparcia oraz oceny skuteczności tego wsparcia, głosu każdego ucznia/słuchacza, w tym z niepełnosprawnością, w sposób dostosowany do wieku i indywidualnych możliwości psychofizycznych” (s. 170).

W art. 1 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59, z późn. zm., s. 1-3) zawarto zapis bezpośrednio ukierunkowujący na edukację włączającą. Obecne w przywoływanej ustawie treści art. 1 obligują przedszkola, szkoły, placówki do indywidualizacji procesu kształcenia i wychowania każdego dziecka/ucznia, rozpoznawania jego potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, zapewnienia pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Edukacja włączająca, tak w kontekście promowanym w Polsce, jak i w innych państwach angażujących się we wdrażanie do istniejącego w nich systemu oświaty założeń edukacji włączającej, w tym w państwach członkowskich Unii Europejskiej, rozumiana jest w kategorii systemu edukacyjnego obejmującego wszystkich uczących się (dzieci, młodzież, uczące się osoby dorosłe), wspierającego wszystkich uczących się w ich rozwoju i kształceniu, niezależnie od tego jakie poziomy rozwojowo-funkcjonalne prezentują. Postuluje spersonalizowane wsparcie w edukacji zależnie od posiadanych potrzeb i możliwości. Oznacza, że wszystkie osoby uczące się kształcą się wspólnie w tych samych przedszkolach/szkołach/placówkach, bowiem mają prawo do edukacji włączającej (Model edukacji dla Wszystkich, MEiN, 2020, s. 259-260).

Koncepcja edukacji włączającej zakłada wysoką jakość kształcenia dla Wszystkich osób uczących się, a jej celem jest wyposażenie każdej osoby w takie kompetencje, które

będą niezbędne do (s)tworzenia w perspektywie przyszłości włączającego społeczeństwa, tj. społeczeństwa, w którym Wszyscy, mimo swoich odmienności, inności (do których przecież mają prawo) są równoprawnymi, identycznie znaczącymi członkami społeczeństwa. Zaś ich różnorodność stanowi cenny korelat oraz warunek cywilizacyjnego rozwoju ludzkości (tamże, s. 259-260).

W edukacji włączającej chodzi o psychospołeczny rozwój każdego człowieka, o jego przygotowanie do autonomicznego życia w dorosłości, do realizacji ról osobistych i społecznych na miarę pojawiających się wyzwań determinowanych rozwojem nauki, techniki, nowych technologii, społeczeństwa. Aby to osiągnąć edukacja włączająca zakłada działania na rzecz wyzwalań, rozwijania oraz konstruowania indywidualnego potencjału rozwojowego każdej osoby uczącej się oraz jakościowe wsparcie w okolicznościach, kiedy pojawi się jego potrzeba. Stąd edukacja włączająca, artykułując tezę systemowego, wielowymiarowego, wielokierunkowego działania w obszarze edukacji jest nakierowana na realizację elastycznych ścieżek i programów kształcenia, tworzenie warunków nauki umożliwiających rozwijanie spersonalizowanych zasobów każdego uczestnika/każdej uczestniczki edukacji jako pełnoprawnego podmiotu procesu kształcenia (tamże, s. 259-260).

W związku z licznymi dylematami pojawiającymi się wokół oraz wobec koncepcji, idei, założeń, uwarunkowań wdrożenia do systemu edukacji – edukacji włączającej, a także mając na uwadze uniwersalne prawo każdej osoby uczącej się do edukacji ogólnodostępnej, w treści recenzowanej rozprawy została podjęta próba przedstawienia kwestii wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach publicznych i niepublicznych, tym bardziej, że dotychczas nie podejmowano badań empirycznych porównujących jednocześnie placówki publiczne i niepubliczne oraz grupy rodziców i nauczycieli. Należy wobec powyższego pogratulować Doktorantce, że potrafiła i zachciała dostrzec wskazane zagadnienie oraz podjąć wyzwanie przeprowadzenia badań naukowych, których celem była analiza uwarunkowań procesu wsparcia uczniów z niepełnosprawnością w młodszym wieku szkolnym w publicznych i niepublicznych szkołach podstawowych, określenie skuteczności stosowanych metod i strategii wspierających, porównanie funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością w różnych typach szkół oraz identyfikacja barier i wyzwań w realizacji edukacji włączającej, identyfikacja najlepszych praktyk w zakresie wsparcia edukacyjnego i terapeutycznego, oceny poziomu dostosowania systemu edukacyjnego do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością, analiza roli nauczycieli, pedagogów specjalnych oraz rodziców w procesie edukacji i integracji, przedstawienie

rekomendacji dotyczących usprawnienia systemu wsparcia edukacyjnego dla uczniów z niepełnosprawnością w Polsce (s. 10).

Ogólna ocena rozprawy doktorskiej

Recenzowana rozprawa doktorska składa się z/ze wstępu, pięciu rozdziałów (dwóch teoretycznych, dwóch metodologicznych, jednego empirycznego), podsumowania, bibliografii, spisu tabel oraz aneksu, w którym zamieszczono wykorzystany w badaniach własnych autorski kwestionariusz ankiety dla rodziców, nauczycieli, kwestionariusz Skali Praktyk Włączających Iana Dempseya w badaniu rodziców i Skali postaw Margeret A. Wizner, tj. Skali postaw nauczycieli wobec edukacji włączającej dzieci z ASD w wieku przedszkolnym.

We „Wstępie” Doktorantka dokonała wprowadzenia do problematyki podejmowanej w rozprawie oraz jej znaczenia w polu wdrażania edukacji włączającej naszym kraju oraz wspomagania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zasadniczo z niepełnosprawnościami, w systemie szkolnictwa ogólnodostępnego. Omówiła cele badań własnych i strukturę rozprawy wraz z krótką charakterystyką jej poszczególnych elementów.

Rozdział pierwszy (teoretyczny) pt. Proces wsparcia ucznia z niepełnosprawnością w ujęciu nauk społecznych włącza sześć podrozdziałów: 1.1 Niepełnosprawność w kontekście edukacji – ustalenia definicyjne przyjęte dla potrzeb pracy (może bardziej trafnie należałoby ująć tytuł podrozdziału 1.1 jako: Niepełnosprawność w kontekście edukacji – ustalenia definicyjne), 1.2 Modele niepełnosprawności a zmiany paradygmatyczne w pedagogice specjalnej, 1.3. Typologie (rodzaje) wsparcia, 1.4. Uwarunkowania (determinanty procesu wsparcia) – sądzę, że bardziej precyzyjny byłby następujący tytuł tego podrozdziału: Uwarunkowania (determinanty) procesu wsparcia, 1.5. Charakterystyka polskiego systemu wsparcia dla uczniów z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi i ich rodziny, 1.6. Wsparcie w ujęciu współczesnych modeli i paradygmatów pedagogiki specjalnej.

Rozdział drugi (również teoretyczny) pt. Wsparcie ucznia z niepełnosprawnością w systemie edukacji konstruuje pięć rozdziałów podstawowych, a generalnie (wraz z podrozdziałami bardziej detalicznymi) siedem bardziej szczegółowych elementów: 2.1. Problematyka wspierania rozwoju ucznia z niepełnosprawnością w kontekście specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych (definicje rozwoju np. Bogdanowicz, wsparcia, specjalnych potrzeb rozwojowych, specjalnych potrzeb edukacyjnych) – w moim

odczuciu nie potrzebne jest doprecyzowanie podane w nawiasie, 2.2 Rewalidacja jako forma wspierania ucznia w niepełnosprawnością, 2.3. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna, wsparcie specjalistyczne, specjaliści, trzy poziomy wsparcia – model, 2.4. Formy i metody wspierania ucznia z niepełnosprawnością w środowisku szkolnym [2.4.1 Indywidualizacja procesu nauczania (np. IPET, WOPF, dostosowania – Olechowska specjalne potrzeby edukacyjne) – sądzę, że dopowiedzenie obecne w nawiasie jest zbędne, bowiem treści przedstawione w danym podrozdziale koncentrują się na kwestiach wskazanych w nawiasie, 2.4.2 Wsparcie specjalistyczne – dobre praktyki i współczesne rozwiązania (metody wykorzystywane w procesie terapii, wspieranie rozwoju poznawczego, społecznego, emocjonalnego, fizycznego)], 2.5 Współprac szkoły z rodzicami i opiekunami [2.5.1 Rodzina dziecka z niepełnosprawnością – charakterystyka (może właściwsze byłoby ujęcie: Specyfika funkcjonowania lub po prostu funkcjonowanie rodziny dziecka z niepełnosprawnością, 2.5.2 – cytuję: Rola rodziny w procesie wspierania rozwoju dziecka z niepełnosprawnością – konteksty współpracy i partnerstwa (modele pracy z rodziną – współczesne podejścia familiocentryczne (skoncentrowany na rodzinie) Twardowski A., J. Kielin) – doprecyzowanie podane w nawiasie, jeśli chodzi o tytuł tego podrozdziału w mojej opinii jest niepotrzebne].

W rozdział trzeci (metodologiczny) pt. Metodologiczne podstawy badań własnych wpisano cztery podrozdziały: 3.1 Cel badań i przedmiot, 3.2 Problemy i hipotezy badawcze, 3.3 Metody, techniki i narzędzia badawcze, 3.4 Metody analizy statystycznej. Podobnie rozdział czwarty (także metodologiczny) pt. Przebieg badań własnych - cztery podrozdziały, a licząc bardziej szczegółowo – pięć elementów strukturalnych: 4.1 Teren badań, 4.2 Przebieg badań, 4.3 Etyka prowadzonych badań, 4.4. Charakterystyka badanych grup (4.4.1 Charakterystyka badanej grupy nauczycieli, 4.4.2 Charakterystyka badanej grupy rodziców).

Ostatni rozdział – piąty (empiryczny) pt. Analiza wyników badań własnych – jak sama jego nazwa wskazuje - jest poświęcony prezentacji wyników badawczych uzyskanych w ramach zrealizowanych badań naukowych, i jest skonstruowany z pięciu (a nie jak to jest podane w spisie treści z sześciu) podrozdziałów, a konkretyzując z sześciu bardziej szczegółowych elementów: 5.1 Analiza wyników badania ankietowego wśród nauczycieli, 5.2 Analiza wyników badania ankietowego wśród rodziców, 5.3 Analiza wyników badań Skalą Praktyk Włączających (5.3.1 Analiza wyników badań przeprowadzonych Skalą Postaw wobec edukacji włączającej wśród nauczycieli, 5.3.2 Analiza wyników badań przeprowadzonych Skalą Praktyk Włączających wśród rodziców), 5.4 Weryfikacja założeń

badawczych w grupie rodziców i nauczycieli, 5.5 Wnioski badawcze (w spisie treści jest numeracja 5.6).

W podsumowaniu obecne jest odniesienie do celu badań własnych, ogólnej analizy uzyskanych danych empirycznych, znaczenia badań dla praktyki edukacji włączającej oraz weryfikacji założeń teoretycznych tego typu edukacji.

Bibliografia wskazuje na 190 pozycji literatury naukowej związanych z problematyką rozprawy, tak polskiej jak i zagranicznej, z których skorzystała Doktorantka pisząc pracę doktorską.

Szczegółowa ocena rozprawy

W treści niniejszej recenzji przedstawionej powyżej podałam już pewne uwagi dotyczące struktury rozprawy doktorskiej oraz tytułów wielu rozdziałów i podrozdziałów opiniowanej pracy. Stąd poniżej postaram się nakreślić moje wątpliwości związane z częścią teoretyczną, metodologiczną i empiryczną. Przede wszystkim pragnę zauważyć, że część empiryczna - w moim odczuciu – jest najlepiej przygotowanym elementem dysertacji, szczególnie dotyczy to systemowego podejścia do analizy uzyskanych wyników badawczych w kontekście ich wpisania w założone hipotezy badawcze.

Rozdział pierwszy, bazując na wybranej literaturze przedmiotu oraz wybranych aktach prawa międzynarodowego, wybranych aktach polskiego prawa oświatowego, przedstawia zagadnienie wsparcia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zasadniczo dzieci z niepełnosprawnościami, w aspekcie definicyjnym, aktualnie funkcjonujących modeli niepełnosprawności (np. medyczny, biopsychospołeczny, społeczny) generalnie bazując na Klasyfikacji Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia WHO (2001). Odnosi się do typologii wsparcia w ujęciu House'a, uwarunkowań procesu wsparcia dzieci i młodzieży w instytucjach edukacyjnych, rozwiązań systemowych działań wspierających osoby uczące się i ich rodziny, korelacji pomiędzy współczesnymi modelami wsparcia a współczesnymi paradygmatami polskiej pedagogiki specjalnej.

Jeśli chodzi o analizowany rozdział moje zastrzeżenia dotyczą nie tyle jego konstrukcji, a nawet formy zdefiniowania tytułu poszczególnych podrozdziałów – chociaż i w tej kwestii pojawiają się istotne wątpliwości (wskazałam je powyżej), ile wielokrotnego powtarzania treści, które już były przedstawione w poprzednim podrozdziale lub podrozdziałach, niedoprecyzowania zdań, niedoprecyzowania myśli, które/którą Autorka chce

przekazać, stosowania terminów aktualnie uznanych za stygmatyzujące (np. wada, uszkodzenie, upośledzenie, głuchota, głuchy), stosowania określeń mogących mieć niejednoznaczną interpretację (np. jednostka – jednostka może oznaczać jednostkę metryczną, miary, długości, wagi itd. - niekoniecznie odnosić się do osoby, człowieka), stosowania nienaukowych ujęć omawianej problematyki, identyfikacji zagadnienia specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych jako zasadniczo potrzeb dzieci/uczniów z niepełnosprawnościami. Pragnę też zauważyć, że uczniowie z głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej nie posiadają w Polsce statusu ucznia – są wychowankami grup edukacyjno-terapeutyczno-wychowawczych. Nie można również zamiennie stosować określeń niepełnosprawność wielozakresowa i niepełnosprawność sprzężoną. Inna jest bowiem istota niepełnosprawności wielozakresowej/niepełnosprawności wielozakresowych a inna niepełnosprawności sprzężonej czy niepełnosprawności sprzężonych. Dostrzegam wielokrotne stosowanie określenia osoba/dziecko/uczeń niepełnosprawna/niepełnosprawne/niepełnosprawny zamiast określenia osoba/dziecko/uczeń z niepełnosprawnością oraz tendencję do utożsamiania niepełnosprawności w kategorii przeciwieństwa zdrowia.

Pozwolę sobie zacytować wybrane, i jedynie niektóre z rozdziału pierwszego stwierdzenia, celem podkreślenia moich wątpliwości pod adresem pierwszego rozdziału opiniowanej pracy doktorskiej (w pliku rozprawy podałam inne moje uwagi):

- „Pedagogika specjalna wspiera uczniów z niepełnosprawnościami na poziomie podstawowym we współczesnym świecie, a także w naukach społecznych, takich jak psychologia, socjologia i polityka społeczna.” (s. 13),
- „Przed przystąpieniem do analizy procesu wsparcia konieczne jest sformułowanie jasnego wyjaśnienia podstawowych pojęć, które będą stanowić podstawę teoretyczną niniejszych badań.” (s. 13),
- „Niepełnosprawność w edukacji specjalnej można wyjaśnić medycznie i społecznie.” (s. 15),
- „Naukowcy muszą badać, jak definicje niepełnosprawności ewoluują z biegiem czasu, ponieważ informacje te ujawniają, jak systemy edukacyjne ewoluują, aby sprostać wymaganiom osób z niepełnosprawnościami.” (s. 15),

- „Pojęcie niepełnosprawności jest przedmiotem wielu badań, w tym medycyny, psychologii, edukacji i społeczeństwa.” (s. 15),
- „Według Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania w Rodzinie (ICF) niepełnosprawność jest zjawiskiem złożonym, ponieważ obejmuje przyczyny zdrowotne (takie jak uraz lub długotrwała choroba) w połączeniu z kontekstem społecznym, kulturowym i środowiskowym.” (s. 18) – czy taka jest nazwa tej klasyfikacji?,
- „Niepełnosprawność edukacyjna wymaga wielu działań, ponieważ jest problemem edukacyjnym.” (s. 19),
- „Szkoły specjalne izolowały uczniów z niepełnosprawnościami od uczniów zdrowych, co skutkowało wykluczeniem społecznym i niskim wskaźnikiem integracji dorosłych.” (s. 21),
- „Utrata słuchu należy do poważnych niepełnosprawności, które skutkują całkowitym lub częściowym uszkodzeniem zmysłu słuchu.” (s. 23),
- „Dzieci z wadami słuchu i niedosłuchem mają wyjątkowe potrzeby edukacyjne.” (s. 23),
- „Uczniom tym trudno jest nawiązywać kontakty towarzyskie w szkole, uprawiać sport i robić inne rzeczy, które dają im poczucie niezależności i satysfakcji.” (s. 28-29),
- „W przypadku dzieci z ostrymi przypadkami zaburzeń zaleca się edukację specjalną lub klasy integracyjne, które służą dostosowaniu nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia.” (s. 30),
- „Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym lub głębokim otrzymują specjalnie opracowaną podstawę programową, dostosowaną do poziomu ich rozwoju poznawczego i społecznego.” (s. 33) – nie istnieje podstawa programowa dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim,
- „W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną wysokiego stopnia edukacja ma głównie charakter terapeutyczny i obejmuje różne dyscypliny wsparcia, w tym rehabilitację fizyczną, terapię sensoryczną i logopedię.” (s. 33),
- „Zgodnie z polskim prawem, dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mają możliwość uczęszczania do szkół ogólnodostępnych, specjalnych lub integracyjnych. Mogą również zapisać się do szkół specjalnych lub integracyjnych.” (s. 34),

- „W literaturze pedagogicznej i psychologicznej istnieje wiele rodzajów wsparcia, a jednym z najpopularniejszych jest typologia House'a, obejmująca wsparcie emocjonalne, informacyjne, instrumentalne i ewaluacyjne.” (s. 42),
- „Edukacja włączająca to metoda nauczania, która zakłada, że wszystkie dzieci o różnych potrzebach edukacyjnych mogą być nauczane razem w normalnej szkole.” (s. 49),
- „Edukacja jest zapewniona wszystkim dzieciom w Polsce, niezależnie od ich stanu zdrowia lub innych okoliczności, zgodnie z postanowieniami Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej i przepisami prawa oświatowego.” (s. 57),
- „Nauczyciele zajmujący się uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych otrzymują również dodatkowe wynagrodzenie z tytułu prowadzenia zajęć resocjalizacyjnych i terapii pedagogicznej.” (s. 60) – chyba rewalidacyjnych?,

W odwołaniu do treści wstępu pragnę nadmienić, że Konwencję o prawach osób niepełnosprawnych, uchwaloną przez ONZ w roku 2006 Polska podpisała w roku 2007, a ratyfikowała dopiero w roku 2012 (wstęp – s. 7). Nie w pełni rozumiem określenie „szkoły wczesnoszkolne” (s. 7), „specjaliści ds. edukacji” (s. 8), „trudności akademickie” (s. 8) – dodam, że wskazane określenia pojawiają się również w treści kolejnych rozdziałów pracy doktorskiej.

W rozdziale drugim, teoretycznym, Doktorantka opisała zagadnienie wsparcia ucznia z niepełnosprawnością w polskim systemie edukacji koncentrując się między innymi na dylematach wspierania ucznia z niepełnosprawnością z uwzględnieniem jego specjalnych, zróżnicowanych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, odwołując się do konkretnych rodzajów niepełnosprawności. Szczególną uwagę zwróciła na aspekt rewalidacyjny, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, modele i poziomy wsparcia, w tym wsparcia udzielanego ze strony nauczycieli specjalistów i innych specjalistów, wymóg indywidualizacji procesu wspierania, IPET, WOPF, wybrane metody oddziaływań specjalistycznych, rolę rodziny w działaniach pomocowych szkoły adresowanych do ucznia ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi wynikającymi z niepełnosprawności – także w wymiarze rozwiązań modelowych współpracy na kontinuum szkoła-rodzina.

Jeśli chodzi o rozdział drugi, to podobnie jak w stosunku do rozdziału pierwszego, moje wątpliwości dotyczą ujęcia tytułu niektórych podrozdziałów, obecności nieodpartego wrażenia o powtarzaniu się treści z rozdziału pierwszego i wcześniejszych podrozdziałów

rozdziału drugiego, niedoprecyzowania zdań, stosowania stygmatyzującej osoby z niepełnosprawnościami terminologii, identyfikacji zagadnienia specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych jako zasadniczo potrzeb dzieci/uczniów z niepełnosprawnościami. Pragnę zaznaczyć, że termin „rewalidacja” aktualnie nie jest powszechnie stosowany w opracowaniach z zakresu pedagogiki specjalnej, chociaż obecny w prawie oświatowym. Nie jestem też zwolenniczką stosowania terminu „pacjent” pod adresem dzieci/uczniów kształcących się w placówkach systemu oświaty, który jest przywoływany w treści danego rozdziału.

Podobnie, jak przy omawianiu rozdziału pierwszego, pozwolę sobie przywołać niektóre przykłady potwierdzające moje – zasygnalizowane wyżej – wątpliwości (w pliku rozprawy podałam inne moje uwagi):

- „Wspieranie uczniów wiąże się z wieloma koncepcjami w kontekście edukacji osób z niepełnosprawnościami.” (s. 69),
- „System edukacji wymaga od uczniów specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ze względu na ich niepełnosprawność oraz sposób funkcjonowania mózgu i emocji.” (s. 69),
- „Rozwój, według Bogdanowicza, to dynamiczna transformacja, która zachodzi w sferze umysłowej, emocjonalnej, społecznej i fizycznej.” (s. 72),
- „Uczniowie z niepełnosprawnościami nie potrafią nawiązywać i podtrzymywać relacji z innymi ludźmi.” (s. 75),
- „Rehabilitacja, jako sposób wspierania rozwoju uczniów z niepełnosprawnościami, obejmuje kilka etapów, które dotyczą różnych aspektów życia dziecka. Jej celem jest nie tylko uzupełnienie braków, ale przede wszystkim wzmocnienie umiejętności ucznia i nauczenie go samodzielnego utrzymania się.” (s. 75),
- „Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne zapewnia uczniom wsparcie terapeutyczne, korekcyjno-kompensacyjne i dydaktyczno-kompensacyjne, które pozwala im osiągać doskonałe wyniki w nauce. Ponadto, wsparcie to zapewnia uczniom trening umiejętności społecznych, który pozwala im lepiej radzić sobie w relacjach społecznych.” (s. 76),
- „Współczesny system edukacji aktywnie promuje inkluzywność, tworząc idealne środowisko edukacyjne dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich specyficznych wyzwań i ograniczeń.” (s. 82),

- „Coraz częściej mówi się o edukacji spersonalizowanej w odniesieniu do uczniów borykających się z różnymi problemami rozwojowymi i edukacyjnymi we współczesnym systemie edukacji i terapii pedagogicznej.” (s. 82),
- „Terapia behawioralna jest przydatna w procesie edukacyjnym, ponieważ kształtuje dobre nawyki i pomaga dzieciom radzić sobie z problemami emocjonalnymi i społecznymi.” (s. 84),
- „Dzieci ze specjalnymi potrzebami potrzebują rozwoju społecznego w ramach edukacji i terapii. Pomaga to dzieciom, które mają problemy z interakcjami z dorosłymi i rówieśnikami.” (s. 86),
- „Nie da się znaleźć dwóch rodzin, w których jedno dziecko z niepełnosprawnością jest inne. Każda rodzina różni się rodzajem niepełnosprawności, na którą cierpi dziecko, stopniem jej zaawansowania, a także sytuacją ekonomiczną i kulturową rodziny.” (s. 90-91),
- „Zgodnie z modelem środowiskowym opracowanym przez Ecosystem, rozwój dziecka wynika z interakcji z licznymi środowiskami, takimi jak rodzina, szkoła i społeczność lokalna, dlatego zapewnienie skutecznej opieki dziecku niepełnosprawnemu wymaga koordynacji wielu instytucji.” (s. 91),
- „Dzieci z niepełnosprawnościami stanowią zagrożenie dla swoich rodzin pod względem psychicznym, społecznym i ekonomicznym.” (s. 98).

Rozdziały trzeci oraz czwarty opisują metodologię badań własnych. W mojej opinii zamiast dwóch, można było zaproponować w pracy jeden rozdział, poświęcony prezentacji założeń metodologicznych w kontekście zrealizowanych przez Doktorantkę badań naukowych. Tak jak sugerowałam powyżej, część metodologiczna i empiryczna są najlepiej opracowanymi elementami rozprawy doktorskiej (szczególnie podrozdział poświęcony omówieniu metod statystycznych), chociaż nie pozbawionymi określonych mankamentów, o których napiszę poniżej.

W rozdziale trzecim wskazano cele (teoretyczny, poznawczy, praktyczno-wdrożeniowy) i przedmiot badań własnych, problemy i hipotezy badawcze, zastosowaną metodę, zastosowane techniki i narzędzia badawcze. Oddzielnie omówiono metody analizy statystycznej.

W rozdziale czwartym nakreślono przebieg badań własnych w aspekcie terenu, przebiegu (choć tytuł rozdziału w formie uogólnionej odnosi się do kategorii przebiegu

badan własnych), etyki badan, scharakteryzowano badana grupę nauczycieli i rodziców w oparciu o takie kryteria jak: 1) grupa nauczycieli: płeć, stanowisko, rodzaj i lokalizacja placówki, w której pracują, forma pracy z uczniami, stopień awansu zawodowego (pragnę zauważyć, że od 1 września 2022 roku nie istnieje stanowisko nauczyciela stażysty i nauczyciela kontraktowego – na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz.U. z dnia 12 września 2022 r., poz. 1914, staż pracy; 2) grupa rodziców: płeć, wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania, wiek dziecka, rodzaj placówki, do której uczęszcza dziecko, rodzaj niepełnosprawności dziecka.

W odniesieniu do treści przedstawionych w rozdziale trzecim również pojawiają się moje wątpliwości generalnie tożsame z już wypowiedzianymi pod adresem treści zawartych w rozdziale pierwszym i drugim. Dotyczą one między innymi niedostatecznej precyzji w formułowaniu myśli. Mam tu też na uwadze sposób ujęcia celów badań (np. cel poznawczy: „Rozpoznanie procesu wsparcia oraz czynników wpływających na jego efektywność.” – s. 102), problemów badawczych – tak problemu głównego jak i problemów szczegółowych (np. Jaka jest ogólna ocena wsparcia uczniów z niepełnosprawnością w publicznych i niepublicznych placówkach edukacyjnych oraz jakie są jego uwarunkowania? – s. 104; Czy nauczyciele wykorzystują różnorodne metody pracy oraz indywidualizację wymagań edukacyjnych? – s. 105, Jaki jest poziom współpracy ze specjalistami w zakresie wsparcia dziecka z niepełnosprawnością? – s. 105, Czy występuje adekwatność metod i tempa nauki do poziomu możliwości dziecka? – s. 105, Czy i w jakim stopniu szkoła jest przygotowana pod względem architektonicznym?). Konsekwencją danej sytuacji jest sposób formułowania hipotez badawczych, które z uwagi na niedoprecyzowanie problemu badawczego, również są niedoprecyzowane, np. Zakłada się, że rodzice z posyłający dzieci do placówek niepublicznych lepiej oceniają komunikacje i współpracę ze szkołą i nauczycielami w kwestiach edukacji dziecka. – s. 106, Zakłada się, że poziom współpracy ze specjalistami w zakresie wsparcia dziecka z niepełnosprawnością jest wysoki. – s. 106, Zakłada się, że w szkołach niepublicznych dostosowanie architektoniczne jest lepsze niż w placówkach publicznych. – s. 107, Zakłada się, że ogólna ocena edukacji włączającej dziecka z niepełnosprawnością w placówkach niepublicznych jest wyższa niż w placówkach publicznych. – s. 107. Mam wątpliwość wobec zastosowania w badaniach własnych Skali Postaw Nauczycielskich w Edukacji Włączającej Dzieci z Zaburzeniem Spektrum Autyzmu (ASD), która jest przeznaczona do oceny postaw wobec dzieci w wieku przedszkolnym.

Pragnę także przywołać wybrane przykłady wątpliwie sformułowanych zdań z danego rozdziału (w pliku rozprawy podałam inne moje uwagi):

- „Zgodnie z literaturą, cel badawczy odnosi się do konkretnego wysiłku mającego na celu zrozumienie pewnego aspektu rzeczywistości, który jest interesujący dla badacza w danym kontekście.” (s. 101),
- „Cel badań powinien być jasno i weryfikowalny.” (s. 101),
- „Problem badawczy jest podstawowym elementem, który powinna zawierać rozprawa doktorska. Problem badawczy jest istotnym elementem rozprawy doktorskiej.” (s. 103),
- „Hipoteza ma wiele definicji, ale wszystkie one opierają się na koncepcji przewidywania zależności między zmiennymi.” (s. 105),
- „Według Pilcha i Baumana hipoteza badawcza to stwierdzenie oparte na przesłankach teoretycznych lub wcześniejszych badaniach, którego celem jest prognozowanie zależności między danym zjawiskiem.” (s. 105),
- „Naukowcy, którzy błędnie przypisują zmienne do swoich jednostek, mogą uzyskać błędne wyniki badań, które obniżają wartość naukową ich pracy.” (s. 108),
- „Zły wybór któregośkolwiek z tych elementów może mieć duże znaczenie w obniżeniu jakości całego procesu badawczego.” (s. 110).

Jeśli chodzi o treści zawarte w rozdziale czwartym, to pragnę podkreślić bardzo solidnie opracowaną kwestię etyki badań własnych, co oczywiście w konsekwencji znalazło swoją bezpośrednią i pośrednią egzemplifikację w praktycznej realizacji procesu badawczego. Aczkolwiek moje wątpliwości wywołuje kwestia doprecyzowania myśli wielu zdań z tego elementu strukturalnego opinowanej rozprawy doktorskiej, np.:

- „Szkoly prywatne miały mniej uczniów, ale eksperymentowały z różnymi technikami nauczania i koncentrowały się na zindywidualizowanych programach rozwoju dziecka w przyjaznej atmosferze, która pomagała uczniom zaadaptować się i stać się częścią szkoły.” (s. 117) – taką tezę należy udowodnić konkretnymi wynikami badań,
- „Odnotowano w nich większe zaangażowanie społeczności i intensywną współpracę między nauczycielami a rodzicami.” (s. 117),

- „Nauczyciele i rodzice zostali wykorzystani do dostarczenia danych za pomocą ankiety online, która została im udostępniona w formie bezpośredniego linku.” (s. 118-119),
- „Po zakończeniu fazy zbierania danych w czerwcu 2025 r. rozpoczęto kolejne przetwarzanie.” (s. 119),
- „Etyka badań naukowych jest stosowana na wszystkich etapach procesu badawczego, począwszy od fazy planowania.” (s. 120),
- „Wszystkie etapy badań, w tym formułowanie pytań badawczych, przygotowywanie materiałów, analiza i upowszechnianie wyników, zostały przeprowadzone zgodnie z zasadami etycznymi, które chronią uczestników i gwarantują brak stronniczości w wynikach.” (s. 120),
- „Jednym z ważnych elementów było zachowanie dobrowolnego charakteru udziału. Każdy nauczyciel i rodzic mógł według własnego uznania odmówić udziału.” (s. 120),
- Próba badawcza jest zdominowana przez nauczycieli, którzy stanowią ponad dwie trzecie próby, podczas gdy inni specjaliści włączeni do próby badawczej to tylko garstka osób.” (s. 123),
- „Nauczyciele bez doświadczenia uczą od 1 do 5 lat i stanowią 17,4% (n=23).” (s. 126),
- „Podsumowując, rozkład danych pokazuje, że w próbie biorą udział zarówno nauczyciele na początku kariery, jak i doświadczeni.” (s. 127),
- Zgodnie z wynikami analizy, szkoły i instytucje wspierające muszą dostosować swoje metody komunikacji i współpracy do potrzeb tej grupy wiekowej, biorąc pod uwagę jej ograniczoną ilość czasu oraz ogromną chęć czerpania korzyści z systemu edukacji.” (s. 129),
- „Rząd wymaga wdrożenia mobilnych usług wsparcia w szkołach, zwiększenia liczby specjalistów w szkołach wiejskich oraz rozszerzenia programów edukacyjnych w tych regionach.” (s. 131),
- „Wysoki odsetek dzieci 8- i 9-letnich w badaniu może wskazywać, że rodzice są zaniepokojeni i szukają wsparcia akademickiego i terapeutycznego dla swoich dzieci na tym etapie edukacji. W związku z tym badanie skoncentrowało się na dzieciach, które rozwijały podstawowe umiejętności akademickie i społeczne.” (s. 131).

Zaniepokoiło mnie również wnioskowanie obecne w danym rozdziale, jak i w rozdziale empirycznym, o wyższości szkół niepublicznych na publicznymi w realizacji działań wspierających rozwój oraz edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym generalnie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na tle niepełnosprawności, np.: „Ta liczba pokazuje, że rodzice wybierają szkoły, które są bardziej elastyczne i mają mniejsze klasy lub są bardziej dostosowane do specjalnych potrzeb dzieci z niepełnosprawnościami. Aby sprostać potrzebom poszczególnych uczniów, szkoły prywatne mają większą autonomię w reagowaniu na potrzeby poszczególnych uczniów niż szkoły publiczne.” (s. 132) – tym bardziej, że badanych było 61 rodziców (na 131 badanych rodziców ogółem), których dzieci kształcą się w szkołach niepublicznych oraz 38 nauczycieli (na 131 badanych rodziców ogółem) pracujących w takich szkołach. Mam też wątpliwość co do zastosowania skali do badaniach postaw wobec dzieci z ASD w wieku przedszkolnym w stosunku do innych rodzajów niepełnosprawności oraz dzieci w wieku szkolnym (od 7 do 10 lat).

Rozdział empiryczny przedstawia opis oraz analizę danych badawczych uzyskanych w ramach zrealizowanych badań ankietowych w grupie badanych nauczycieli i badanych rodziców. W moim odczuciu – jak już to wcześniej podkreśliłam - należy rozdział ten zdefiniować jako najlepiej przygotowany w recenzowanej rozprawie doktorskiej, nie tylko z uwagi na teoretyczne i praktyczne znaczenie (z)realizowanych przez Doktorantkę badań własnych, ale również obecne w nim, niezwykle istotne, mogące podwyższyć jakość edukacji włączającej, wnioski. Na przykład dotyczące preferowanych przez badanych rodziców form wspierania ich dziecka w placówce szkolnej - preferencja dotyczyła osoby asystenta ucznia (67,3%); jest mi to bardzo bliska tematyka z tego powodu, że byłam koordynatorką badań naukowych przeprowadzonych na potrzeby projektu „Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pilotaż”, który był realizowany na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej w ramach Osi priorytetowej: II. Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji, Działanie: 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty. Numer naboru: POWR.02.10.00-IP.02-00-001/20. Zakładany, wstępny czas realizacji projektu przewidywał okres od 04.05.2020 r. do 31.12.2021 r., jednak ze względu na pandemię COVID-19 oraz inne uwarunkowania organizacyjne został przedłużony do końca grudnia 2023 roku (okres realizacji projektu 04.05.2020 roku do 31.12.2023 roku). Pragnę podkreślić bardzo merytoryczne ujęcie treści zawartych w podrozdziale 5.4. Weryfikacja założeń badawczych w grupie rodziców i nauczycieli z placówek publicznych i niepublicznych, w którym –

z zastosowaniem analiz statystycznych – podjęto dyskurs nad przyjęciem lub odrzuceniem hipotez badawczych sformułowanych pod adresem zrealizowanych badań własnych.

W kontekście danego rozdziału pragnę zasygnalizować istniejącą możliwość zmiany jego tytułu – z obecnego tytułu: Analiza wyników badań własnych na np.: Uwarunkowania procesu wsparcia uczniów z niepełnosprawnością w młodszym wieku szkolnym w publicznych i niepublicznych szkołach podstawowych – wyniki badań własnych. Dostrzegam obecność stygmatyzującej osoby z niepełnosprawnością terminologii (np. wady, upośledzenie), utożsamiania niepełnosprawności wielorakiej z niepełnosprawnością sprzężoną, wnioskowania o dominującej wiedzy badanych nauczycieli i rodziców na temat ASD (skoro najczęściej było wśród badanych rodziców – rodziców mających takie dziecko, podobnie jak wśród badanych nauczycieli – najczęściej było tych, którzy uczą uczniów z ASD).

Dostrzegam fakt niedoprecyzowania tytułu wielu tabel (np.: Tabela 1. Obecność w placówce wewnętrznego systemu monitorowania postępów uczniów w niepełnosprawnością. – s. 141, Tabela 2. Formy organizacyjne dominujące w placówkach. – s. 142, Tabela 3. Dostęp uczniów z niepełnosprawnością do specjalistycznych form pomocy. – s. 149, Tabela 4. Działania podejmowane przez szkołę na rzecz społecznej integracji. – s. 153-154, Tabela 5. Ocena zaangażowania rodziców w proces edukacyjny ich dziecka. – s. 156, Tabela 6. Opinia nauczycieli na temat skutecznych rozwiązań w edukacji włączającej. – s. 160, Tabela 7. Opinie badanych nauczycieli odnośnie zmian jakie należałoby wprowadzić w przepisach prawa oświatowego. – s. 161-162, Tabela 8. Opinia nauczycieli na temat wynagrodzenia za dodatkowe obowiązki związane z pracą z uczniem z niepełnosprawnością. – s. 162-163, Tabela 9. Ocena przygotowania szkoły pod względem architektonicznym do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością. – s. 164, Tabela 10. Opinia nauczycieli o wartościowym wsparciu ze strony dyrekcji. – s. 165 oraz prawie wszystkich, w których podawane są dane uzyskane w grupie badanych rodziców. Dostrzegam tendencję identyfikowania edukacji włączającej z edukacją integracyjną (np. s. 185). Opis wyników badań jest przedstawiany raz z zastosowaniem czasu przeszłego a za moment czasu teraźniejszego.

Poniżej przedstawiam przykłady zdań budzących wątpliwość nie tylko w kontekście stylistycznym, ale również możliwej niejednoznacznej interpretacji znaczenia desygnatowego i kontekstowego (w pliku rozprawy podałam inne moje uwagi):

- „Wyniki w tabeli pokazują, że większość nauczycieli czuje się przygotowanych i rozumie swoje możliwości nauczania uczniów z niepełnosprawnościami. Badanie wykazało, że 63,7% nauczycieli (84 na 100) otrzymało pozytywne odpowiedzi.” (s. 135),
- „Według danych z tabeli, większość uczelni posiada wewnętrzny system monitorowania postępów studentów z niepełnosprawnościami (65,2% (N=86)).” (s. 142),
- „Statystyki w powyższej tabeli pokazują, że większość szkół ma normalną strukturę organizacyjną, z klasami ogólnodostępnymi, w których uczą się również uczniowie niepełnosprawni, co stanowi 68,9% całkowitej liczby (N=91). Różne formy klas integracyjnych są stosowane w 20,5% (N=27) przypadków (...).” (s. 142),
- „Nauczyciele stosują różnorodne podejścia, które świadczą o ich zdolności adaptacji do uczniów i dążeniu do łączenia edukacji z terapią.” (s. 145),
- „Tabela przedstawia ocenę wartości zajęć wyrównawczych dla rozwoju dziecka przez nauczycieli.” (s. 151),
- „Zgodnie z tabelą, większość respondentów uważała, że klasy miały otwarte i akceptujące środowisko.” (s. 155),
- „Wyniki wskazują, że największymi problemami w relacjach między nauczycielami a rodzicami dzieci niepełnosprawnych są rozbieżności w oczekiwaniach i brak zaangażowania rodziców w edukację.” (s. 159),
- „Spośród zapytanych nauczycieli 78,0% (N=103) stwierdziło, że najbardziej pomocne wsparcie ze strony administracji szkoły dotyczyło wartości.” (s. 165),
- „Na podstawie ustaleń, instruktorzy mają liczne trudności w odniesieniu do organizacji pracy i instytucji edukacyjnych, a także ich interakcji z rodzicami i specjalistami.” (s. 168),
- „Aż 39 nauczycieli, czyli 29,6%, odpowiedziało neutralnie na to pytanie, 9,8%, czyli 13 nauczycieli, stwierdziło, że nie są w tym zbyt dobrzy, a 4,5%, czyli 6 nauczycieli, stwierdziło, że są w tym bardzo słabi.” (s. 169),
- „Spośród wszystkich nauczycieli, 46,2%, czyli 61 nauczycieli, przekazało, że są przyzwyczajeni do tego, że osoby z niepełnosprawnościami powinny być traktowane tak samo we wszystkich aspektach społeczeństwa (...).” (s. 171),

- „Przedstawienie wyników w tej sekcji zapewnia pełniejszy obraz grupy badanej i stanowi podstawę wniosków dotyczących potrzeb edukacyjnych i wsparcia rodzin dzieci z niepełnosprawnościami.” (s. 172),
- „Największa liczba rodziców — 62,6% (82 z 131) — uważa, że informacje i wsparcie są raczej dobre. Kolejne 22,9% (29 z 30) uważa, że są świetne.” (s. 172),
- „Negatywne opinie były jeszcze rzadsze: tylko 1,5% (2 z 131) uważało, że są słabe, a tylko 0,8% (1 z 131) było pewnych, że są słabe.” (s. 173),
- „Komunikację szkoła-rodzina można określić jako wysoce skuteczną i wygodną.” (s. 173),
- „Liczba rodziców, którzy odwiedzali raz w miesiącu, wyniosła 21,4% (N=28).” (s. 173),
- „Okolo 8% rodziców nie spotyka się z nauczycielem wspierającym, co może wskazywać na potrzebę szerszej wiedzy na temat procesu wspierania dzieci i większego zaangażowania, aby nie pozostawić żadnego dziecka w tyle.” (s. 173-174),
- „Mniej problematycznym problemem był hałas w klasie - 21,4% rodziców (N=28) przyznało mu najwyższą ocenę, a 16,0% (N=21) przyznało mu 4 ze średnią 3,0.” (s. 178),
- „Według 6,9% rodziców (N=9) szkoły otrzymują słabe lub rzadkie raporty o postępach i wyzwaniach.” (s. 182),
- „Analiza pokazuje, że zajęcia mają duży wpływ na rozwój społeczny uczniów niepełnosprawnych i że rodzice bardzo je cenią.” (s. 183),
- „Szkolenie uzyskało średnią ocenę 19,9% (26 rodziców), a tylko 4 rodziców (3%) oceniło je jako słabe.” (s. 186),
- „Odpowiedzi z ankiety wskazują, że większość rodziców nie doświadcza konfliktów dotyczących edukacji swoich dzieci ze szkołą.” (s. 193),
- „Wyniki pokazują, że większość rodziców utrzymuje dobre relacje zawodowe ze szkołą, ale niektóre rodziny nadal doświadczają konfliktów.” (s. 194),
- „Na podstawie wyników tych badań stwierdza się, że nauczyciele w pełni popierają edukację inkluzywną, ponieważ postrzegają ją jako coś przydatnego zarówno dla uczniów z autyzmem, jak i dla uczniów uczących się w trybie normalnym.” (s. 203),

- „Rodzaj pracy nauczycieli w szkołach wpływa na ich poczucie przygotowania do nauczania uczniów z niepełnosprawnościami, zgodnie z danymi chi-kwadrat.” (s. 213),
- „Przyjęto hipotezę alternatywną, która głosiła, że komunikacja między nauczycielem przedmiotu a rodzicami jest skuteczna w przypadku dzieci z potrzebami edukacyjnymi uczęszczających do placówek prywatnych w porównaniu z dziećmi uczęszczającymi do placówek publicznych.” (s. 216),
- „Pokazuje to, że rodzaj placówki wpływa na ocenę adaptacji, a placówki prywatne nie otrzymują wyższych ocen adaptacyjnych.” – s. 220,
- „Badania wykorzystane do oceny projektów architektonicznych szkół wskazują, że istnieje znaczne zróżnicowanie w zakresie udostępnianych obiektów między szkołami prywatnymi i publicznymi.” (s. 224),
- „Niektórzy instruktorzy nie są w stanie się dokształcić z powodu braku środków finansowych, czasu lub innych problemów.” (s. 227),
- „Profil niepełnosprawności, z którymi borykają się nauczyciele, pokazuje, że ich klasy są zróżnicowane. Autyzm jest najczęstszą niepełnosprawnością, z jaką borykają się nauczyciele, stąd konieczność personalizacji nauczania i wspierania rozwoju społecznego i psychicznego dzieci.” (s. 227),
- „Analiza metod nauczania wykazała, że nauczyciele najczęściej stosują zindywidualizowane metody nauczania i materiały edukacyjne dostosowane do potrzeb uczniów. Inne powszechnie stosowane metody to aktywizacja, sensoryka i terapia.” (s. 229),
- „Niektórzy rodzice napotykają problemy, ponieważ nie otrzymują pełnych informacji, nie uczestniczą w procesie opracowywania indywidualnego programu edukacyjnego (IEP) i sporadycznie doświadczają konfliktów.” (s. 233).
- „Badania wskazały, że praktyka nauczania jest jednym z głównych obszarów zainteresowania.” (s. 244),
- „Szkoły publiczne zatrudniały wykwalifikowanych instruktorów, ale stosowały mniej spersonalizowane metody nauczania, co zmniejszało wpływ ich nauczania. Wyniki pokazują, że szkolenia i rozwój zawodowy nauczycieli są kluczowe dla nauczycieli w radzeniu sobie

z uczniami z niepełnosprawnościami, a szkoły wymagają kompleksowych programów nauczania.” (s. 244).

Refleksje uzupełniające

Mimo przedstawionych wyżej uwag recenzowaną rozprawę doktorską należy postrzegać jako określoną całość, powiązaną ze sobą pod względem wykonanych analiz teoretycznych, metodologicznych i empirycznych. Relacjonowane w niej treści są strukturalnie oraz znaczeniowo czytelne, korespondują z podjętą tematyką oraz wyznaczoną perspektywą badawczą. Autorka rozprawy wykonała ważną pracę nad ugruntowaniem teoretycznym omawianej problematyki, wpisaniem tematyki rozprawy we współczesne modele teoretyczne edukacji włączającej, nad doбором adekwatnej do przyjętych założeń koncepcyjnych strategii realizacji badań własnych. Ponadto nad opracowaniem i praktycznym przeprowadzeniem badań własnych, interpretacją uzyskanych danych empirycznych i ich wkomponowaniem w istotę realizowanego dyskursu naukowo-badawczego. Na podkreślenie zasługuje to, że w opracowaniu podjęto próbę zrozumienia mechanizmów wsparcia stosowanych w różnych typach szkół (publiczne i niepubliczne) wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi wynikającymi z ich niepełnosprawności. Tematyka pracy jest nowatorska, bowiem w Polsce nie podejmowano dotychczas badań naukowych porównujących jakość edukacji włączającej realizowanej w placówkach publicznych i niepublicznych w opinii pracujących w nich nauczycieli oraz rodziców dzieci z specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, które się w nich kształcą. Wyniki badań zrealizowanych przez Doktorantkę stanowią diagnozę stanu poziomu wsparcia uczniów z niepełnosprawnością we wskazanych placówkach oraz wyznacznik do proponowania ewentualnych zmian (także systemowych) na rzecz doskonalenia edukacji włączającej w naszym kraju. Przeprowadzone przez Doktorantkę badanie naukowe pozwoliło na identyfikację czynników wpływających na efektywność strategii wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi powiązanych z ich niepełnosprawnością w szkolnictwie ogólnodostępnym. Pozwoliły ustalić znaczenie nauczycieli w tym procesie oraz współpracy nauczycieli i szkoły z rodziną w realizacji wyzwań stawianych przed tego typu systemem kształcenia. Dały możliwość wygenerowania wiedzy na temat skuteczności stosowanych w szkolnictwie ogólnodostępnym metod i strategii wspierających uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi łączącymi się z ich niepełnosprawnością, funkcjonowania danych uczniów w różnych typach szkół (publiczne i niepubliczne), obecnych barier zakłócających przebieg jakościowej edukacji

analizowanej kategorii uczniów. Pozwoliły na identyfikację istniejących praktyk w zakresie wsparcia edukacyjnego i terapeutycznego, oceny poziomu dostosowania systemu edukacyjnego do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi wynikającymi z ich niepełnosprawności, rolę nauczycieli i nauczycieli specjalistów oraz rodziców uczniów w czynieniu edukacji jakościową, odpowiadającą potrzebom współczesnego społeczeństwa i ukierunkowaną na hipotetycznie możliwe perspektywy przyszłości. Dlatego wyartykułowane w niniejszej recenzji wątpliwości pod adresem opiniowanej rozprawy doktorskiej nie rzutują istotnie na generalnie pozytywną moją opinię na jej temat.

Konkluzja: recenzowana rozprawa doktorska przygotowana przez mgr Katarzynę Warchoł pt. *Uwarunkowania procesu wsparcia uczniów z niepełnosprawnością w młodszym wieku szkolnym w publicznych i niepublicznych szkołach podstawowych* za przyczyną podjętej tematyki badawczej, teoretyczno-empirycznej drogi jej naukowej eksploracji (z zastosowaniem paradygmatu normatywnego), formą analizy oraz prezentacji wyników badań własnych spełnia moim zdaniem wymogi stawione przy nadawaniu stopnia naukowego doktora (art. 192 ustawy z dnia 20 lipca 2018 roku Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. z 2024 r., poz. 1571 z póź. zm.). Stanowi autorskie rozwiązanie przyjętego problemu naukowego, wykazuje ogólną wiedzę Kandydatki do stopnia doktora w dyscyplinie pedagogika oraz umiejętność realizacji badań naukowych. Dlatego wnoszę do Rady Dyscyplin Pedagogika i Filozofia Uniwersytetu Rzeszowskiego o dopuszczenie mgr Katarzyny Warchoł do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Marzenna Zaorska