

Dr hab. Anna Zamkowska, prof. URad.
Uniwersytet Radomski im. K. Pułaskiego
Wydział Filologiczno-Pedagogiczny
Katedra Pedagogiki

Recenzja pracy doktorskiej Pani mgr Katarzyny Cichockiej-Segiet nt. *Działania podejmowane przez nauczycieli współorganizujących kształcenie w klasach integracyjnych w procesie wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* napisanej po kierunkiem dr hab. Agnieszki Konicznej, prof. APS

Przedstawiona do recenzji dysertacja doktorska dotyczy pola badawczego dotychczas niewystarczająco eksplorowanego, zwłaszcza poprzez wnikliwą analizę jakościową, a istotnego dla teorii i praktyki pedagogiki specjalnej, a mianowicie roli i zadań nauczyciela współorganizującego kształcenie w klasie integracyjnej. Jej celem jest wnikliwa analiza działań podejmowanych przez wspomnianego nauczyciela w przygotowaniu i realizacji działań wspierających uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Praca obejmuje 588 stron maszynopisu, przy czym 253 strony stanowi główny tekst pracy, a pozostałe 335 stron stanowią załączniki. Część teoretyczna zawarta jest w pierwszym rozdziale, w drugim wskazano podstawy metodologiczne przeprowadzonych badań, a w trzecim ich wyniki wraz z wnioskami. Dyskusja wyników, zakończenie i spis bibliografii dopełniają całości tekstu dysertacji. Można zatem uznać, że konstrukcja dysertacji jest poprawna. Zachowano równowagę objętości tekstu stanowiącego część teoretyczną i empiryczną recenzowanej pracy.

We wprowadzeniu wyraźnie zarysowano kontekst przemian w modelach kształcenia od kształcenia integracyjnego do edukacji włączającej, wskazując na zaniedbany obszar praktyk kształcenia integracyjnego, któremu poświęcono w ostatnich latach stosunkowo niewiele uwagi, chociaż funkcjonuje w praktyce edukacyjnej od roku 1989. Należy zatem docenić wskazanie przez autorkę zaniedbanego obszaru badawczego.

Wyraźnie określono cel pracy i teoretyczne założenia, na których opiera się metodologia badań. Są to koncepcje teoretyczne przestrzeni klasy Zenona Gajdzicy, mniej znanego w polskiej literaturze modelu funkcji nauczania M. Rodriguez-Dorta i Africa Borges oraz modelu zadań nauczyciela współorganizującego kształcenie autorstwa Anny Zamkowskiej i Piotra Nogaja. Pod rozwagę poddaję jedynie terminologię wykorzystywaną do określenia nauczyciela klasy, dla której nie ma jednoznacznego odpowiednika w polskiej literaturze. Terminy nauczyciel ogólny czy ogólnodostępny mogą jednak być niezbyt precyzyjnie, wieloznacznie rozumiane, zwłaszcza w kontekście edukacji wczesnoszkolnej. Proponuję zatem wykorzystanie innych bardziej zrozumiałych określeń takich jak nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciel/wychowawca klasy.

Część teoretyczna zawarta została jedynie w rozdziale pierwszym obejmującym 80 stron tekstu. Sugeruję podział na dwa rozdziały, jeden wskazujący na założenia teoretyczne, prawne i organizacyjno-

metodyczne kształcenia integracyjnego, a drugi charakteryzujący zadania nauczyciela współorganizującego kształcenie. Proponuję konsekwentnie wykorzystywać tylko prawnie usankcjonowany termin nauczyciel współorganizujący kształcenie. Rozdział pierwszy, zwłaszcza podrozdział 1.1., wymaga lepszego organizacji treści. Dotyczą one różnych zagadnień poruszanych szczegółowo w dalszej części rozdziału, w tym etapów kształcenia integracyjnego czy jego założeń prawnych. Podobnie początek 1.2. mógłby stanowić krótkie wprowadzenie do treści opisywanych szczegółowo w dalszych podrozdziałach. Warto zadbać o aktualizację terminologii. Na s. 13 pojawił się nieużywany termin upośledzenie. W podrozdziale 1.2.1. opisano modele zaproponowane przez Z. Gajdźcę i G. Szumskiego. Brakuje ich porównania, oceny na ile realizowane są obecnie w polskich warunkach, dyskusji. Ta sama sugestia dotyczy kolejnych podrozdziałów. Zawarte w nich definicje specjalnych potrzeb edukacyjnych należy uzupełnić o dyskusję oraz uzasadniony wybór definicji przyjętej na potrzebę badań własnych. Szczegółowe przytaczanie zawartości aktów prawnych dotyczących procesu wydawania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, opracowania wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia czy indywidulanego programu edukacyjno-terapeutycznego nie jest konieczne, są one powszechnie znane i dostępne. Sugestie Z. Gajdźcy dotyczące zbyt małej aplikacyjnej przydatności orzeczeń pochodzą z roku 2011, warto wspomnieć, że od tego czasu formuła orzeczeń została znacznie rozbudowana właśnie o szczegółowe zalecenia dla zespołów. Na s. 37 proponuję przytoczyć bezpośrednio z pozycji M. Piszczek model pracy zespołów nie odwołując się do publikacji B. Trochimiak. Należy także opis tych modeli uzupełnić o dyskusję, wyniki badań. Podobnie nie ma potrzeby zbyt szerokiego omawiania podstawy programowej, powszechnie znanej i dostępnej. Sugeruję także aby opis form integracji przytoczony za D. Klus-Stańską był w większym stopniu parafrazą niż cytowaniem oryginalnego tekstu.

Podrozdział 1.4. odnosi się do kwalifikacji i obowiązków nauczycieli klas integracyjnych. Znaczną część testu poświęcono na omówienie kwestii regulacji prawnych dotyczących kwalifikacji nauczycieli by następnie w dość pracochłonnych zestawieniach tabelarycznych zaprezentować obowiązki nauczycieli wynikające z przepisów prawa oświatowego. Wkład autorki dysertacji polegał na uporządkowaniu tego zakresu w oparciu o przyjęty podział na zalecenia o charakterze oczekiwań, o charakterze formalnym z uwzględnieniem czasu ich realizacji i oceny. W każdym z tych obszarów wyodrębniono dodatkowo zadania nauczyciela odnoszące się do ucznia, do nauczyciela (proponuję by uniknąć powtórzeń- zastosować określenie „do niego samego”) oraz odnoszące się zarówno do nauczyciela, jak i ucznia. Niekiedy trudno przyporządkować zapisy jednoznacznie do jej z kategorii, gdyż działania odnoszące się do ucznia wymagają zaangażowania nauczyciela. Warto skondensować podobne zapisy, aby zapewnić większą czytelność tekstu.

Następnie zaprezentowano definicje kompetencji w ujęciu uznanych pedeutologów, by wyłonić klasyfikację kompetencji będących podstawą do dalszych analiz. Nie było to zadanie łatwe, zwłaszcza w przypadku podobnych znaczeniowo kompetencji realizacyjnych i przekazowych będących jednocześnie jedną z kategorii kompetencji i ich kwintesencją. W podsumowaniu na s. 61 wskazane jest posłużenie się przyjętymi terminami takimi jak możliwości psychofizyczne, zasoby, strategie wsparcia

edukacyjnego. W akapicie dotyczącym możliwości interpretowania trudności i niewiedzy ucznia sugeruję odnieść się do koncepcji konstruktywizmu pedagogicznego (jest bowiem mowa o konstruowaniu wiedzy poprzez nabywanie doświadczeń).

Jak słusznie zauważa Autorka dysertacji zestaw kompetencji pedagoga specjalnego, w tym pełniącego rolę współorganizującego kształcenie jest wielozakresowy, a jego kompleksowy wykaz usiłovali konstruować różni autorzy. Warto, oprócz przytaczania zaproponowanych przez nich klasyfikacji, także podjąć próbę dyskusji, wskazującej na podobieństwa ich zakresów, różnic ich ujęć czy wyłonienie szczególnych akcentów położonych przez różnych autorów.

Interesującym fragmentem rozważań są doniesienia dotyczące wyzwań w realizacji roli nauczyciela, w tym pedagoga specjalnego takich jak wypalenie zawodowe, obciążenie rolą, osamotnienie. Warto najwięcej miejsca poświęcić na omówienie tych zjawisk w pracy pedagoga specjalnego. Literatura z tego zakresu jest bowiem bogatsza [m.in. Strzelecki, D., Nieradka, F. (2023). Wypalenie zawodowe pedagogów specjalnych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia--Psychologia*, 36(4), 115–134. DOI: 10.17951/j.2023.36.4.115-134; Monika Węglarz-Masłowska (2023) Wypalenie zawodowe pedagogów specjalnych, WN UP].

Interesującym fragmentem pracy są modele pracy nauczyciela opisane w podrozdział 1.5. wskazujące na proces stawania się dojrzałym praktykiem oraz rolę autorefleksji nad różnymi zakresami zadań zaobserwowanych w klasie. Sugeruję by podsumować ten rozdział wskazując na elementy stanowiące o kształcie modelu wykorzystanego do własnych analiz badawczych.

W rozdziale poświęconym prezentacji metodologicznych założeń badań własnych odpowiednio uzasadniono wybór interpretacyjnego podejścia do badań specyfiką przedmiotu badań i terenu klasy integracyjnej. Wskazane jest wyraźne określenie przedmiotu badań. Odpowiednio dobrano cele badań. Dopracowania wymagają problemy badawcze główne. Autorka deklaruje podjęcie poszukiwań obejmujących dwa etapy pracy nauczyciela współorganizującego: przygotowawczy i realizacyjny. Pytanie główne odnosi się jedynie do tego drugiego etapu. Brakuje zatem pierwszego problemu głównego odnoszącego się do etapu przygotowawczego. Problemy badawcze szczegółowe dotyczą dwóch problemów głównych. Sugeruję także dodanie kolejnego problemu szczegółowego: w jaki sposób nauczyciele współorganizujący określają potrzeby i planują pracę z uczniami z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego? Proponuję by przemyśleć kolejność pytań szczegółowych (s. 89), np. pytanie 2.2.2. powinno być, w moim odczuciu, postawione przez 2.1.1. W pytaniach szczegółowych do problemu 2.2. brakuje odniesienia do podstawy programowej.

Szczegółowo omówiono specyfikę badań etnograficznych oraz wykorzystanych metod badawczych uzasadniając ich wybór i wyjaśniając sposób ich zastosowania w badaniach własnych. Prawidłowo zaplanowana procedura badań ujmuje także kwestie zapewnienia ich rzetelności i trafności, poprzez triangulację źródeł, dbałość o zapewnienie równowagi pomiędzy byciem uczestnikiem i

obiektywnym obserwatorem zjawisk. Zadbano o zapewnienie etyczności badań poprzez poinformowanie badanych o ich celu i przebiegu oraz uzyskanie ich zgody na udział w badaniach. W przyszłych badaniach wskazane jest uzyskanie także opinii uczelnianej komisji etyki.

We wstępie do opisu wyników badań wskazano na przedmiot badań poszerzony o trudności napotykane przez nauczycielki w codziennej pracy i strategię ich przewyższania, a także przestrzenną organizację klas. Przedmiot badań, jego cele należałoby uzupełnić o wymienione kwestie. Potrzebne jest także wyjaśnienie terminologiczne, czy i dlaczego termin specjalne potrzeby edukacyjne jest używany zamiennie z terminem uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (początek podrozdziału 3.2.1). Charakterystyka próby badawczej (uczniów i nauczycielek) jest wyczerpująca. Interesująca jest analiza przestrzeni klasy i sposobu przemieszczania się w niej nauczycieli, która wskazuje na ich wspierającą aktywność w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, potrzebę zaplanowania intensywności udzielania pomocy poszczególnym uczniom i stopień realizacji idei ich społecznej integracji. Na s. 120 proponuję wyjaśnić skróty NO i NW, a w aneksie PW.

Organizacyjne aspekty pracy w poszczególnych klasach zostały omówione w sposób czytelny i uporządkowany, podobnie jak obszary trudności ujawniane w analizie dokumentów, które dotyczą niejasnych zapisów IPET. Ich analiza wskazuje na potrzebę wyposażenia nauczycieli w kompetencje dotyczące analizy dokumentów i szczegółowego planowania działań wspierających ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w oparciu o wykorzystanie większej liczby źródeł niż orzeczenie. I tu warto zasugerować krótką analizę wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia pod kątem źródeł, na których się opiera. Sugeruję by w komentarzu dotyczącym zawartości IPETu zwrócić uwagę na brak wyodrębnienia sfery emocjonalnej oraz kontekstu środowiskowego wsparcia (np. usuwania barier, włączania uczniów do grupy społecznej) wynikającego z modelu bio-psycho-społecznego i aktualnych przepisów dotyczących zawartości orzeczeń o pogrzebku kształcenia specjalnego i IPET.

Analiza działań podejmowanych przez nauczycieli współorganizujących kształcenie zajmuje największą część rozdziału. Zebrano bogaty materiał badawczy o czym świadczy obszerność tabel zamieszczonych w tekście i aneksie. Jego uporządkowanie wymagało przyjęcia kryterium porządkującego tekst, czym autorka słusznie uczyniła ukierunkowanie na odbiorcę działań. Można w tym miejscu uzasadnić wybór przyjętego kryterium i poddać go dyskusji w kontekście modeli zadań nauczyciela czy konkretnie zadań/strategii wsparcia realizowanych przez nauczyciela współorganizującego (model Zamkowskiej i Nogaja, strategia „rusztowania”). Na s. 149 pkt 1 powinno być chyba pytanie do uczniów (brakuje „do”). Pewną trudność stanowiło rozłączne przypisanie działań do poszczególnych kategorii, np. działania skierowane na siebie można było także zakwalifikować do działań dotyczących współdzielenia roli („stawanie obok nauczyciela wiodącego”). Podobnie poinformowanie ucznia o zajęciach logopedycznych zostało przypisane zarówno do kategorii współdzielenia roli, jak i przejęcia części spraw organizacyjnych, co jest dodatkowym dowodem trudności w jednoznacznym przypisaniu zadań do wyłonionych kategorii.

Ze względu na dokładne opisanie czynności nauczyciela współorganizującego w tabelach sugeruję zmniejszenie liczby przykładów w opisach słownych poszczególnych kategorii, by nie powielać wielokrotnie tych samych przykładów i zwiększyć czytelność tekstu. Należy jednak przyznać, że opis pozwala na ustalenie głównych obszarów i priorytetowych działań nauczycieli współorganizujących w klasach integracyjnych. Wskazuje także na wieloaspektowy i złożony zakres ich roli, wymagający ustalania priorytetów i zachowania równowagi pomiędzy pracą na rzecz ucznia wspieranego i całej klasy, wykonywania zadań nakierowanych na innych, nauczyciela wiodącego i siebie oraz na działania dydaktyczne, opiekuńczo-wychowawcze i organizacyjne. Proponuję zastąpić nieco nieformalnie brzmiące imiona respondentów pełną wersją ich brzmienia.

Należy przyznać, że Autorce udało się wskazać na trudności i dylematy, których źródłem jest konieczność wykonywania wielu zadań w tym samym czasie, co jest szczególnie trudne w przypadku wsparcia uczniów o niskich kompetencjach, wymagających ciągłej asysty ze strony nauczyciela. Wskazane byłoby zasugerowanie rozwiązania takiego dylematu, który jest udziałem znacznej liczby nauczycieli współorganizujących w klasie integracyjnej, w której może uczyć się od 3 do 5 uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Na s. 183 należy dodać komentarz do kategorii „głośne powtarzanie i uzupełnianie własną wiedzą wypowiedzi ucznia”.

Interesujących informacji dostarcza ilościowa analiza interwencji podejmowanych przez nauczycieli wobec uczniów z orzeczeniem. Potwierdza nierównomierność udzielanego im wsparcia, potrzebę hierarchizowania alokacji zasobów i poszukiwania strategii umożliwiających ich odpowiednie wykorzystanie z korzyścią dla uczniów wymagających pomocy. Z kolei analiza wywiadów zawarta w głównym tekście i ich szerszy zapis zamieszczony w aneksie wskazują na brak spójności opinii obu nauczycieli i potrzebę wypracowania wspólnych strategii działań satysfakcjonujących obie strony. Cennych konstatacji i wniosków dostarcza podsumowanie, odpowiednio uporządkowane zgodnie z przebiegiem badań. Na s. 222 dokończenia wymaga zdanie: „Czasem polecenie było”.

Praca wnosi istotny wkład do teorii i praktyki pedagogiki specjalnej. Dotychczas, oprócz pozycji wskazujących na zakres zadań nauczycieli współorganizujących kształcenie, nie prowadzono w Polsce badań obserwacyjnych, które pozwoliłyby ustalić jakie dokładnie działania realizuje nauczyciel współorganizujący kształcenie w trakcie codziennej pracy w klasie integracyjnej oraz jak przygotowany jest i jak przebiega realizowany przez niego proces wsparcia uczniów. Wnikliwa analiza pozwoliła ujawnić szereg trudności i pól niedoprecyzowanych, wymagających rozstrzygnięć, łącznie z koniecznością doprecyzowania tak kluczowych kwestii jak tożsamość zawodowa i rola nauczyciela współorganizującego i przypisanych tej roli zadań czy zakresu i sposobu jego współpracy z nauczycielem wiodącym. Badania wskazują na luki koncepcyjne i prawne, które utrudniają proces przygotowania nauczycieli do pełnienia tej roli i wzajemnej współpracy. Przedstawiona do recenzji dysertacja doktorska stanowi zatem cenny wkład w konstrukcję koncepcyjną i prakseologiczną jednego z kluczowych zagadnień współczesnej pedagogiki specjalnej, szczególnie w odniesieniu do edukacji integracyjnej i włączającej. Może być podstawą do opracowania modelowych rozwiązań w tym zakresie, niezbędnych dla jej torii i

praktyki. Zakończenie zawiera wiele cennych postulatów, które mogą być przydatne w tworzeniu tego modelu. Sugeruję by w zakończeniu wskazać na ograniczenia prezentowanych badań oraz zebrać proponowane we wcześniejszych fragmentach tekstu propozycje pól badawczych wymagających dalszej czy nowej eksploracji badawczej. Bibliografia zawiera bogaty zbiór aktualnej literatury polskiej i obcojęzycznej.

Podsumowując stwierdzam, że przedstawiona mi do recenzji **rozprawa doktorska Pani mgr Katarzyny Cichockiej-Segiet**, mimo drobnych niedociągnięć, **odpowiada warunkom określonym w art. 187 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r., poz. 1668 z późn. zm.) i może być podstawą do przeprowadzenia dalszych etapów postępowania doktorskiego**. Rozprawa doktorska prezentuje ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w przedmiotowej dyscyplinie oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej. Część teoretyczna zawiera wnikliwą i krytyczną analizę bogatej literatury podmiotu pozwalając na wyjaśnienia najważniejszych pojęć w oparciu o teorie naukowe z zakresu pedagogiki specjalnej. Konstrukcja założeń metodologicznych i usystematyzowana analiza badań opatrzona własnym komentarzem świadczy o umiejętności rozwiązania oryginalnego problemu naukowego, skonstruowania odpowiedniego instrumentarium badawczego, dokonania analizy i dyskusji uzyskanych wyników, a także zaproponowania działań aplikacyjnych przydatnych w praktyce pedagogiki specjalnej, a zwłaszcza w obszarze tożsamości roli nauczyciela współorganizującego kształcenie w klasie integracyjnej.

Radom, 26.11.2025