

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Katarzyny Cichockiej-Segiet, pt. Działania podejmowane przez nauczycieli współorganizujących kształcenie w klasach integracyjnych w procesie wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Poznań 2024.

Promotorka: dr hab. Agnieszka Konieczna, prof. APS.

Współnauczanie (ang. co-teaching) jest jedną z wiodących strategii upowszechniania włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacji w główny nurt szkolnictwa, a właściwie upowszechniania edukacji włączającej jako takiej. Z tego powodu badania dotyczące tej strategii, jej odmian, uwarunkowań i efektywności, są bardzo potrzebne nie tylko pedagogom specjalnym, osobom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich rodzicom, ale całemu społeczeństwu. Choć badań takich w świecie prowadzi się stosunkowo dużo (por. np., Szumski i in., 2021), to nadal istnieją poważne luki w naszej wiedzy na ten temat. Dużo gorsza niż na świecie sytuacja panuje w Polsce, gdzie liczba publikacji empirycznych na temat współnauczania jest bardzo ograniczona. Taki stan badań stanowi dobre uzasadnienie dla wyboru obszaru problemowego, którego dokonała mgr Katarzyna Cichocka-Segiet przystępując do pisania rozprawy doktorskiej. Również sygnalizowana w tytule analiza działań nauczycielskich, a zatem analiza samego procesu wspierania uczniów w klasach jest w moim przekonaniu bardzo obiecującym wyborem, gdyż na temat tego, co robią współnauczający nauczyciele w klasach, jak przebiegają takie lekcje, czym to jest warunkowane i jakie ma skutki, wiemy naprawdę niewiele.

Ogólna struktura rozprawy jest prawidłowa. Autorka wprowadziła klasyczny podział treści wyodrębniając trzy duże rozdziały: przeglądowy, metodologiczny i empiryczny. Części główne poprzedza wstęp a kończy dyskusja wyników, zakończenie oraz bibliografia. Także ogólne proporcje długości poszczególnych części nie są zaburzone, a zatem należy uznać, że mgr Katarzyna Cichocka-Segiet zna zasady konstruowania rozpraw doktorskich w naukach społecznych i potrafi je stosować.

Pierwszy rozdział, zatytułowany *Problematyka pracy w świetle literatury przedmiotu*, powinien pełnić funkcję teoretycznego wprowadzenia i uzasadnienia badania własnego Autorki. W praktyce niestety wypełnia on tę funkcję tylko częściowo. Mam trzy ogólne uwagi krytyczne do tej części. Po pierwsze, Autorka zastosowała raczej narrację deskryptywną niż problemową. Treści zostały zatem przeważnie opisane w sposób sprawozdawczy, zgodnie z tym, jak poszczególne wątki są prezentowane w literaturze przedmiotu, a nie problemowy,

czyli taki, który wprost odnosi omawianą wiedzę do zamysłu badawczego Autorki. Przyjęte rozwiązanie nie pozwoliło w pełni zademonstrować Pani mgr Katarzynie Cichockiej-Segiet jej umiejętności w zakresie analizy i syntezy wiedzy naukowej. Przede wszystkim jednak taki sposób budowania narracji czasami utrudnia czytelnikowi śledzenie teoretycznego osadzenia pomysłu badawczego Doktorantki. Po drugie, cały rozdział pierwszy jest zdominowany przez odwołania do krajowej literatury przedmiotu i w niewielkim stopniu uwzględnia publikacje międzynarodowe. Tymczasem zarówno kształcenie integracyjne i edukacja włączająca, jak i współnauczanie jako wiodąca strategia ich urzeczywistniania nie są zagadnieniami emicznymi, lecz uniwersalnymi i są badane na całym świecie. O ile koncentracja na krajowej myśli w początkowych podrozdziałach rozdziału pierwszego, w których dyskutowana jest idea kształcenia integracyjnego daje się usprawiedliwić bogatą rodzimą literaturą, o tyle pominięcie wielu zagranicznych pozycji dotyczących współnauczania i nauczycieli współorganizujących kształcenie implikuje wyraźne szkody dla jakości rozprawy. Po trzecie, bardzo poważną i kontrowersyjną kwestią jest przyjęty przez Doktorantkę raczej *implicite*, ogólny model teoretyczny, który można nazwać redukcjonistycznym. Pani mgr Katarzyna Cichocka-Segiet przeanalizowała różne aspekty funkcjonowania nauczycieli współorganizujących kształcenie traktując ich jako byty samoistne w szkole i klasie, a zatem w wyabstrahowaniu od kontekstu ich aktywności zawodowej. Tymczasem w literaturze dominuje podejście ekologiczne, ekosystemowe, które już u podstaw uwzględnia, że klasa prowadzona we współnauczaniu posiada dwóch nauczycieli, co z złożenia tworzy jakościowo nowe środowisko edukacyjne, jest systemem innego rodzaju, niż klasa tradycyjna. Mówiąc jeszcze inaczej jest ona rzeczywistością emergentną, której funkcjonowania, w tym działań podejmowanych przez nauczycieli współorganizujących nie da się wyjaśnić ani zrozumieć ich pedagogicznego sensu odwołując się do praw jednostkowych. To systemowe podejście znajduje odzwierciedlenie w wielu aspektach. Najpowszechniej znanym spośród nich jest prawdopodobnie typologia modeli współpracy nauczycieli we współnauczaniu, wykorzystywana na wiele sposobów w analizach teoretyczno-empirycznych i w metodyce kształcenia. Następstwem przekonania o użyteczności podejścia systemowego są także silne rekomendacje metodologiczne do stosowania analiz w diadach przy badaniu współnauczania, aby można było uchwycić dynamikę wzajemnego oddziaływania obu nauczycieli. Treści o takim charakterze zostały w rozdziale pierwszym pominięte, a przynajmniej bardzo silnie ograniczane. Będę bardzo wdzięczny Doktorantce za odniesienie się w dyskusji do tej kwestii, przedstawienie argumentów przemawiających na rzecz odrzucenia podejścia systemowego w analizie, a później także w badaniu działań podejmowanych przez

nauczycieli pedagogów specjalnych współorganizujących proces kształcenia. Podtrzymuje jednak, że taka decyzja nie usprawiedliwia pominięcia prezentacji podejścia systemowego w wielu jego płaszczyznach analitycznych w tzw. teoretycznej części rozprawy, czyli w rozdziale pierwszym.

Dwie, drobniejsze uwagi do rozdziału pierwszego. W rozdziałach 1.4.3 i 1.4.4. Autorka opisała modele kompetencji nauczycieli i nauczycieli współorganizujących kształcenie. Te opisy są merytorycznie poprawne, jednak nie w pełni zgodne z aktualnymi trendami badawczymi w tym obszarze. W odniesieniu do nauczycieli współorganizujących najczęściej w ostatnich latach eksploruje się model trzyczynnikowy, obejmujący wiedzę i umiejętności z zakresu edukacji włączającej, postawy wobec włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz poczucie samoskuteczności w edukacji włączającej (krótki zarys koncepcji w polskiej literaturze: Chrzanowska i Szumski, 2019). Moim zdaniem warto było zatem włączyć ten model do analiz i przedyskutować go wraz z innymi, by ostatecznie podjąć decyzję o konceptualizacji przyjętej w tej rozprawie. Z kolei w podrozdziale 1.4.5. *Wyzwania i obciążające aspekty roli zawodowej* Autorka opisała problematykę wypalenia zawodowego nauczycieli w klasach włączających. Choć jest to poważny problem, który może mieć konsekwencje dla działań podejmowanych przez tych nauczycieli, to ten wątek nie został objęty badaniami prezentowanymi w rozprawie.

Mgr Katarzyna Cichocka-Segiet przyjęła w swojej rozprawie interpretatywny paradygmat badawczy i wykorzystała jakościowe metody badań. Te decyzje uważam za słuszne, gdyż w literaturze przedmiotu nadal brakuje danych pogłębionych, które ułatwiają czytelnikowi zrozumienie tego, jak nauczyciele we współnauczaniu pojmują swoje role zawodowe i w jaki sposób jest to powiązane z ich działaniami w klasach szkolnych. W szczególności informacji takich brakuje w odniesieniu do polskiej rzeczywistości szkolnej, która z oczywistych powodów może różnić się od doświadczeń w innych krajach, w tym krajach Zachodnich, z których pochodzi większość dotychczas przeprowadzonych badań.

W rozdziale metodologicznym Autorka zadeklarowała wykorzystanie czterech metod zbierania danych: obserwacja, wywiad, analiza dokumentów i notatki terenowe. Także tę decyzję oceniam pozytywnie, jest ona zgodna ze współczesnymi standardami metodologicznymi, które obejmują rekomendację stosowania wielu metod i wielu źródeł informacji. Z opisu Autorki (s. 91-93) wnioskuję, że zastosowała ona obserwację jednego rodzaju (jawną i bezpośrednią) a nie dwa typy obserwacji, jak to napisała na s. 93. Drugą metodą były wywiady. Niestety, Doktorantka nie zamieściła bliższej charakterystyki

wykorzystanej przez siebie wersji tej metody, co jest sporym ograniczeniem. Przecież możliwie szczegółowy opis metod ma kluczowe znaczenie w poznaniu naukowym i służy replikacji badania. Proszę zatem o uzupełnienie tych informacji. Jeszcze większym problemem są niejasności w odniesieniu do respondentów. Z opisu wynika, że Autorka prowadziła wywiady z obserwowanymi nauczycielami i nauczycielami z innych, nieobserwowanych klas. Można się domyślać, że miały one inne cele i inny przebieg, jednak brakuje informacji na ten temat w rozprawie. Kluczowe są jednak wywiady z nauczycielami, których działania Doktorantka obserwowała w klasach (s. 94-95). Wyprzedzając nieco rzeczywistość muszę odnotować, że informacje z tych wywiadów nie zostały zamieszczone i przeanalizowane w rozprawie w powiązaniu z działaniami podejmowanymi przez obserwowanych nauczycieli. Tym samym opisany materiał empiryczny nie pozwala na zrozumienie subiektywnych przesłanek decyzji podejmowanych przez nauczycieli współorganizujących odnośnie do strategii wspierania edukacyjnego uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Mówiąc inaczej, w rozdziale trzecim Doktorantka opisała działania podejmowane przez obserwowanych nauczycieli (np. obserwował uczniów na końcu kasy, otworzył uczniowi podręcznik na odpowiedniej stronie, przeczytał mu polecenie, wyszedł na zaplecze itp.), ale nie dostarczyła informacji o tym, czym kierowali się nauczyciele podejmując te działania, jak pojmują oni ich pedagogiczny sens. Uzupełnienie tego braku jest koniecznym warunkiem realizacji głównego celu badania opisanego w rozprawie. Doktorantka powinna również dodać pełne informacje o tym, jakie analizowała dokumenty i w jaki sposób to robiła. Być może umożliwi to czytelnikowi zrozumienie, w jaki sposób analizy te pozwoliły uzyskać wgląd w praktyki nauczycieli współorganizujących kształcenie (s. 96). W odrębnej sekcji 2.4.1 *Organizacja badań* mgr Katarzyna Cichocka-Segiet wspomina o „kilku rozmowach” przeprowadzonych spontanicznie z nauczycielami współorganizującymi podczas obserwacji (s.98). Będę wdzięczny za wyjaśnienie, czy to jest coś innego niż wywiady. Na marginesie, wydaje mi się, że do celów rozprawy bardzo dobrze nadawały się wywiady szczególnego rodzaju, znane pod nazwą „introspekcji kierowanej” (Kruszewski, 1987). Chętnie dowiem się od Doktorantki, czy znała tę metodę, a jeśli tak, to dlaczego nie zdecydowała się na jej zastosowanie. Notatki terenowe zostały przez Doktorantkę opisane w sposób prawidłowy.

Pytania badawcze postawione w rozprawie są prawidłowe. Zostały one ujęte w trzy grupy i stanowią spójną całość. Niektóre spośród nich mają charakter czysto diagnostyczny, a odpowiedzi na nie sprowadzają się prostej konstatacji faktów. Inne jednak są bardziej

złożone, dotyczą możliwych przyczyn zróżnicowanych działań nauczycieli. Co więcej, przyczyny te mogą być wewnątrzsobowe, a zatem wynikać z wiedzy i przekonań nauczycieli, jak i zewnętrzne, wynikające z cech uczniów i sytuacji, w której realizowane było nauczanie. Także zaprezentowana w kolejnych podrozdziałach organizacja badania (2.4.1) oraz sposób analizy danych (2.5) nie budzą większych zastrzeżeń. Jednak wyróżnione na stronie 103 trzy wymiary analiz jakościowych mogły zostać opisane dokładniej, przede wszystkim poprzez zdefiniowanie operacyjne wyszczególnionych kategorii. Tytułem przykładu, co Autorka rozumie przez „szczególne działania” oraz „modyfikacje metod i form pracy”? Czy to są na pewno kategorie rozłączne? Wydaj mi się, że jeśli nauczyciel współorganizujący odczytuje uczniowi polecenie do zadania, do którego inni uczniowie sami je odczytują to mamy do czynienia jednocześnie ze szczególnym działaniem tegoż nauczyciela i modyfikacją metody kształcenia.

Zaprezentowane w rozdziale trzecim wyniki badania są trochę rozczarowujące przede wszystkim z powodu słabego ich osadzenia w specyficznym kontekście badanych środowisk, w tym szkoły, na terenie której badanie było prowadzone. Czytelnik właściwie dowiadyuje się tylko, że badanie było prowadzone w placówce w Warszawie. Brakuje informacji o tym, czy to szkoła integracyjna czy z klasami integracyjnymi, jak długie są jej tradycje w integracji, w jakim środowisku ona funkcjonuje, jak definiowana jest misja szkoły, na ile silne jest przywództwo dyirekcji na rzecz edukacji włączającej, jaka kultura organizacyjna i pedagogiczna panuje w placówce itp. Ten brak opisu i analizy kontekstu pozostaje w sprzeczności z obiecywanym przez mgr Katarzynę Cichocką-Segiet etnograficznym charakterem badania (s. 89-91), które zresztą mogło stanowić o jego szczególnej wartości.

Innym problem jest prezentacja wyników badań, która nie odnosi się wprost do sformułowanych pytań badawczych i kolejności ich stawiania. Pierwszy podrozdział rozdziału 3, który wprost poświęcony jest charakterystyce wyników badań zawiera opis przestrzennej organizacji klas na podstawie obserwacji (r.3.4). Jednak żadne pytanie badawcze nie dotyczyło tego zagadnienia, w żadnym z nich przestrzenna organizacja klasy nie występuje jako zmienna. Samo badanie proksemicznych aspektów funkcjonowania klas integracyjnych jest oczywiście istotne i ma pewną tradycję. Niektóre obserwacje i wysuwane przez Doktorantkę wnioski są ciekawe. Jednak ogólny cel poznawczy tej analizy nie jest jasny. Doktorantka nawiązuje do wielu wątków: korzyści odnoszonych przez nauczyciela, znaczenia organizacji dla wsparcia poszczególnych uczniów oraz dla wprowadzania przez nauczycieli zakłóceń w klasie itd. Jednak niektóre refleksje nie są konkluzyjne, np. co znaczy,

że nauczycielka, która miała daleko względem siebie usadzonych uczniów wymagających intensywnego wsparcia chodząc między nimi zyskiwała przestrzeń na odpoczynek (s.127) a niektóre stwierdzenia nie mają wsparcia w danych, np. z obserwacji rozmieszczenia uczniów i aktywności nauczycieli trudno wnioskować, że „nauczycielki dokonywały **bieżącej** hierarchizacji potrzeb uczniów” (s.127). Gdyby Doktorantka uzupełniła obserwację ukierunkowanym wywiadem mogłaby sformułować bardziej jednoznaczne i lepiej uzasadnione wnioski. Brak łączenia danych zdobytych za pomocą różnych metod ogranicza heurystyczną wartość rozprawy także w innych jej partiach. W podrozdziale 3.6 *Obszary trudności nauczycielek ujawnione w analizie dokumentów uczniów* mgr Katarzyna Cichocka-Segiet opisała kilka interesujących ustaleń dotyczących orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego oraz indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych. W odniesieniu do orzeczeń zebrała przekonujące dowody na to, że przygotowujące je zespoły często formułują zalecenia do pracy z uczniami w sposób mechaniczny, gdyż są one identyczne mimo różnych charakterystyk funkcjonowania poszczególnych uczniów. Gdyby jednak konstatacje te uzupełniono informacjami pochodzącymi od nauczycieli współorganizujących na temat tego, jak oni wykorzystują te zalecenia, jak zapatrują się na, intensywnie ostatnio dyskutowany, zamysł zastąpienia diagnoz nozologicznych diagnozami funkcjonalnymi itp. zebrane informacje lepiej wpisywałyby się w temat pracy a wartość poznawcza pracy byłaby o wiele większa. Analogicznie, pogłębione wywiady na temat procedur konstruowania IPET-ów na terenie szkoły, zaangażowania badanych nauczycieli w ten proces, napotykanym barier i sposobów ich pokonywania pozwalałyby Doktorantce wyjść poza supozycję, że „kopiowanie fragmentów programów może być próbą radzenia sobie przez nauczycieli z trudnościami w opracowywaniu dokumentów” (s. 146). Takie połączenie danych tworzyło okazję do zrozumienia rzeczywistych przyczyn niskiej jakości wielu IPET-ów. O ile niska jakość IPET-ów w Polsce jest dość dobrze udokumentowana w literaturze naukowej (por. Olechowska, 2022), o tyle jej przyczyny nie są wystarczająco poznane. Doktorantka miała zatem szansę na wyraźne uzupełnienie luk w istniejącej wiedzy.

Podrozdział 3.7 *Działania podejmowane przez pedagogów specjalnych pracujących w badanych klasach* stanowi kluczową część rozdziału prezentującego wyniki badań własnych Doktorantki. Jest to także podrozdział najdłuższy, co jest zasadne, gdyż zaprezentowano w nim najważniejsze dla pracy dane. Jako narzędzie porządkowania i analizy zaobserwowanych działań nauczycieli Doktorantka zaproponowała podział konstrukcji własnej, który obejmuje 5 kategorii zachowań: skierowane do uczniów ze specjalnymi

potrzebami edukacyjnymi, skierowane do uczniów wymagających wsparcia spoza powyżej wymienionej grupy, skierowane do całej klasy, skierowane do nauczyciela wiodącego i skierowane do siebie (s.148). Chociaż badacze uznają klasyfikacje lub typologie za pełnowartościowe wytwory wiedzy pedagogicznej, w tym wypadku trudno jest zgodzić się z tą tezą. Brakuje podstawy teoretycznej zaproponowanego w rozprawie podziału. Na podstawie dostępnych informacji trudno jest zrekonstruować jego pedagogiczną użyteczność. O ile proporcje działań ukierunkowanych na uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i na całą klasę są interpretowalne w kategoriach opisanych w literaturze modeli edukacji włączającej, o tyle interpretowanie sensu pozostałych kategorii zachowań jest bardzo trudne. Nie wiadomo również jaki jest status logiczny zaproponowanego w rozprawie podziału, czy to jest klasyfikacja czy typologia. Wyodrębnione kategorie nie zostały zdefiniowane, co tworzy duże ryzyko arbitralnego przypisywania działań nauczycieli do poszczególnych kategorii. Sporym problemem jest także to, że obserwacje działań nauczycieli nie są precyzyjnie osadzone w pedagogicznym kontekście lekcji. Przykładowo, Doktorantka odnotowała serię obserwacji dzieci na końcu klasy (s.155) nie wiemy jednak ani jaki był cel tych działań, ani w jakich sytuacjach dydaktycznych (uczniowie pracują samodzielnie, w grupach, lekcja frontalna itp.) to się odbywało. Brak analizy kontekstu i kompleksowego ujęcia danych prowadzi niejednokrotnie do wysuwania wniosków, które w nieuzasadniony sposób wykraczają poza dane, są ogólnikowe albo po prostu błędne. Przykładowo, Doktorantka analizując intensywność pomocy nauczycielki kierowanej do poszczególnych uczniów z orzeczeniami w klasie napisała „... trzecia uczennica w klasie z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi otrzymywała wsparcie jedynie wtedy, gdy sama się o nie zwróciła (...) co może sugerować, że jej potrzeby zostały zdegradowane na dalszy plan” (s. 201). Pomijając nieprecyzyjność wypowiedzi, zwłaszcza niejasność określenia „zdegradowane” należy zauważyć, że za tą oceną stoi brak rozumienia roli i sensu bezpośredniego wsparcia nauczycieli współorganizujących kształcenie. Wsparcie bezpośrednie nie jest dobre samo w sobie, a tylko wtedy, gdy jest ono konieczne. Na tej myśli opiera się uniwersalne projektowanie nauczania, jedna z głównych strategii metodycznych współczesnej edukacji włączającej, zmarginalizowana w rozprawie. Na podstawie przedstawionych danych czytelnik nie jest w stanie ocenić, czy wsparcie udzielane uczennicy było optymalne. Z kolei brak głosu samej nauczycielki pozbawia nas możliwości zrozumienia, jakie jej przekonania pedagogiczne, motywy, zewnętrzne uwarunkowania itp. kierowały dystrybucją jej bezpośredniego zaangażowania we wspieranie.

Jedną z najlepiej napisanych części rozprawy jest *Dyskusja wyników*. W tej części Autorka zaprezentowała dobrą znajomość współczesnej literatury przedmiotu i aktualnych wyników badań na temat współnauczania. Sformułowane przez nią tezy są też o wiele bardziej precyzyjne i o wiele lepiej wspierane odpowiednimi argumentami, niż w pozostałych partiach rozprawy. Problem polega jednak na tym, że ta dyskusja jest w znacznej mierze „obok” wyników Doktorantki. Najlepiej widać to na przykładzie konstatacji, że „działania wspierające uczniów często mają charakter reaktywny, odpowiadając na bieżące potrzeby uczniów, zamiast rozwijać ich długoterminowe kompetencje poznawcze” (s. 232). Do sformułowania takiego wniosku nie wystarczy obserwowanie działań nauczycieli przez pryzmat kategorii zaproponowanych przez Doktorantkę. Proaktywne wspieranie odbywa się głównie zanim zacznie się lekcja: poprzez bieżącą analizę wytworów i aktywności dzieci, dobór i adaptację zadań edukacyjnych dla nich, zaplanowane wspólnie przez obu nauczycieli aktywności itp. O tym, czy nauczanie sprzyja rozwijaniu kompetencji uczniów trudno także wypowiadać się nie obserwując ich aktywności podczas lekcji, czy są zaangażowani w zadania, czy otrzymują wsparcie wtedy, gdy wyłączają się lub popełniają błędy itp. Danych tego typu brakuje jednak w rozprawie.

Podsumowując, mgr Katarzyna Cichocka-Segiet podjęła się niezmiernie trudnego zadania, którego unikają bardziej doświadczeni badacze, posiadający dostęp do dużo bogatszych zasobów badawczych. Niestety, ryzyko to nie przyniosło efektów w postaci oryginalnego rozwiązania problemu naukowego. Również wiedza Doktorantki na temat współnauczania zawiera poważne luki, co miało znaczenie dla jakości konceptualizacji przedmiotu badań i problemów badawczych. Tym samym rozprawa nie spełnia wymagań określonych w art. 187 ustawy z dnia 30 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r., poz. 1668 z późn.zm.). Ponieważ aktualnie obowiązujące przepisy prawne nie dopuszczają rekomendowania poprawy rozprawy opowiadam się przeciw nadaniu mgr Katarzynie Cichockiej-Segiet stopnia doktora na podstawie przedłożonej rozprawy pt. *Działania podejmowane przez nauczycieli współorganizujących kształcenie w klasach integracyjnych w procesie wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*.

Prof. dr hab. Grzegorz Szumski

Warszawa, 12.01.2026