

Dr hab. Anna Wasilewska, prof. AMW

Gdańsk, 26 kwietnia 2022 roku

Akademia Marynarki Wojennej

im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni

Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych

Katedra Studiów Edukacyjnych

Instytut Pedagogiki UG

Wpłynęło dnia.....27.04.2022
A. Wlaż

Recenzja

rozprawy doktorskiej mgr Izabeli Pietrowskiej:

Zasoby polskich i brytyjskich studentów ze specyficznymi zaburzeniami

w uczeniu się warunkujące ich powodzenie edukacyjne,

napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Teresy Zaniewskiej

Problematyka przedłożonej do recenzji rozprawy dotyczy w szerokim zakresie sytuacji osób dorosłych ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się. Autorka wyodrębnia określoną klasyfikację takich zaburzeń, które w Jej założeniach badawczych mają znaczenie dla osób nimi dotkniętych w możliwości zdobycia wykształcenia zgodnego z ich predyspozycjami intelektualnymi. Jest to dysleksja, dyskalkulia, dysgrafia i dysortografia. Owe zaburzenia są przedmiotem wielu badań psychologicznych oraz pedagogicznych, a ich opis, dotyczący tak diagnozowania, jak i terapii, znajdziemy w publikacjach nie tylko naukowych (w dużej mierze przywoływanych w recenzowanej pracy), ale także popularnonaukowych, adresowanych do rodziców i nauczycieli. Jednak warto zauważyć, że większości przypadków zakres opisu tej problematyki dotyczy sytuacji szkolnej dzieci. Natomiast problemem funkcjonowania osób dorosłych z dysleksją, w tym sytuacją studentów w ostatnim dziesięcioleciu zajmuje się między innymi czołowa polska badaczka tego zagadnienia, Marta Bogdanowicz. To Ona właśnie zwróciła uwagę, że w Polsce nie ma w dostatecznym stopniu obowiązujących regulacji prawnych zapewniających wsparcie studentom ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się. Natomiast tego typu regulacje systemowe, takie jak diagnoza, terapia, środki materialne, dostosowanie sposobu nauczania i oceniana dla zdiagnozowanych dysleksją studentów, są wdrożone w Wielkiej Brytanii. Zauważenie znaczących różnic w zakresie wsparcia osób

uczących się na poziomie akademickim w Polsce i w Wielkiej Brytanii stało się inspiracją dla mgr Izabeli Pietrowskiej w podjęciu badań porównawczych dotyczących zasobów warunkujących powodzenie edukacyjne polskich i brytyjskich studentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Autorka uzasadnia podjęcie tej problematyki w badaniach własnych poczuciem swoistej misji, by móc przyczynić się do pozytywnych zmian w tym zakresie. Jakkolwiek „poczucie misji” u badacza może być motorem podjęcia badań, to należy zwrócić uwagę, by taka romantyczna postawa nie wpływała na proces prowadzenia tychże badań. Trzeba jednak zauważyć, że Autorka stara się odciąć od swojego emocjonalnego nastawienia, przyjmując za cel zbudowanie teoretycznego modelu uwarunkowań powodzenia edukacyjnego studentów. Znakomicie się Jej to udaje.

Podejmując się na wniosek Rady Dyscypliny Pedagogika Uniwersytetu Gdańskiego recenzji dysertacji mgr Izabeli Pietrowskiej, przystąpiłam do analizy przedłożonego mi tekstu w odniesieniu do wyodrębnionych aspektów:

1. Struktura pracy, aspekt formalny i językowy.
2. Opracowanie podstawy teoretycznej i jej odniesienia do przyjętego problemu badawczego.
3. Założenia metodologiczne i ich wykorzystanie w analizie danych.
4. Wartość uzyskanych rezultatów badań własnych dla nauki i praktyki pedagogicznej.

Ad. 1. Struktura pracy, aspekt formalny i językowy

Praca zbudowana jest z pięciu rozdziałów opatrzonych wstępem, zakończeniem, spisem bibliograficznym oraz aneksem. Trzy pierwsze rozdziały stanowią część teoretyczną, na którą składa się kolejno: prezentacja kluczowych dla założeń badawczych teorii dotyczących zasobów warunkujących powodzenie edukacyjne studentów (rozdział I, s. 12-35); problematyka zasobów wewnętrznych (rozdział II, s. 40-140); problematyka zasobów zewnętrznych (rozdział II, s. 163-277). Rozdział IV poświęcony jest prezentacji metodologii badań własnych (s. 259-277), a ostatni rozdział - analizie wyników badań, wraz z ich dyskusją. To przejrzysta i uzasadniona struktura, jednak mam pewne wątpliwości dotyczące podziału treści, co opiszę w recenzji poszczególnych rozdziałów. Stronę formalną pracy oceniam wysoko ze względu nie tylko na jej poprawność i czytelność, ale także wysoki poziom (estetyczny oraz merytoryczny) opracowań graficznych, tak w części teoretycznej, jak i empirycznej pracy.

Całość liczy 406 stron, przy czym właściwy tekst mieści się na 376 stronach. Jest to imponująca wielkość, co oczywiście budzi mój podziw dla pracowitości Doktorantki, jednocześnie sprawia wrażenie nadmiaru. Drobiazgowość niektórych opisów wydaje mi się niepotrzebna w odniesieniu do przyjętego problemu badawczego, ponieważ zakłóca przejrzystość argumentacji. Jednak stwierdzam, że Autorka wykazuje się erudycją, oraz kompetentnie posługuje się językiem naukowym.

Rozprawa spełnia wymogi formalne wymagane dla tego typu prac.

Ad. 2. Opracowanie podstawy teoretycznej i jej odniesienia do przyjętego problemu badawczego

Mgr Pietrowska referując założenia swojego projektu jako podstawę teoretyczną przedstawia teorię salutogenezy Aarona Antonovsky'ego oraz teorię zachowania zasobów Stevana E. Hobfolla. Obie koncepcje zostały opisane w rozdziale pierwszym (s.12-29): *Zasoby warunkujące powodzenie edukacyjne polskich i brytyjskich studentów ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się w kontekście wybranych teorii*, co sprawia, że należy je traktować jako wyjściowe dla dalszych kroków w procesie badawczym.

W modelu salutogenetycznym Antonovsky'ego kluczowe kategorie stanowią „poczucie koherencji”, „uogólnione zasoby odpornościowe” oraz „stresory”. Na pierwszą kategorię składają się pojęcia poczucia zrozumiałości, poczucia zaradności oraz poczucia sprawczości jednostki. Kategoria ta może przyczynić się do opisu doświadczania siebie w świecie człowieka – zrozumiałości bodźców docierających do jednostki w drodze życia, poczucia radzenia sobie z doświadczeniami oraz poczucie sensu bycia w świecie. Uogólnione zasoby odpornościowe to właściwości (fizyczne, biochemiczne, przedmiotowo-materialne, oceny i nastawienia człowieka, interpersonalno-relacyjne i makrosocjokulturowe), które dają możliwość radzenia sobie ze stresorami. Do stresorów zaliczane są stresujące sytuacje życiowe będące fragmentem konstruktów uogólnionych zasobów-deficytów. W tej pracy wielokrotnie podkreśla się, że stresorami stają się doświadczenia związane ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się studentów. Autorka powołuje się w tym uzasadnieniu przede wszystkim na badania Marty Bogdanowicz, które potwierdzają, że doświadczanie niepowodzeń w szkole przez dzieci z dysleksją doprowadza do powstania wtórnych zaburzeń rozwoju emocjonalnego oraz społecznego. Zatem osoby takie dążą do utrzymania odpowiednich poziomów zasobów, aby móc radzić sobie ze stresem. Poczucie koherencji jest osią modelu salutogenetycznego, ponieważ łączy pozostałe komponenty w pewną logiczną całość. W założeniach mgr

Pietrowskiej podejście salutogenetyczne staje się podstawową teorią dla opracowania koncepcji badań własnych, ponieważ „umożliwia wielowymiarowe spojrzenie na szeroko pojęte uwarunkowania powodzenia edukacyjnego polskich i brytyjskich studentów ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się. Osoby te znajdują się bowiem w grupie ryzyka, która może być narażona na stresory” (s. 25). Ta teza pojawia się w dalszych częściach pracy i jest konfrontowana dalej także z innymi teoriami oraz badaniami zarówno w Polsce, jak i na świecie. Powracanie w kolejnych odniesieniach teoretycznych do kluczowych koncepcji dotyczących zasobów osób z zaburzeniami w uczeniu się, ze szczególnym uwzględnieniem radzenia sobie ze stresem, stanowi oś przewodnią całej dysertacji, ale też świadczy o wysokich kompetencjach akademickich Autorki, szczególnie umiejętności korzystania z różnych źródeł w procesie twórczej konceptualizacji własnego projektu.

Model salutogenetyczny przedstawia rzeczywiście w przejrzysty sposób strukturę czynników, które determinują zdrowie w procesie doświadczania stresu. I jeżeli przejmujemy, że osoby z dysleksją przeżywają permanentny stres, to model, który obejmuje uogólnione zasoby odpornościowe, w tym nie tylko kategorie osobowościowe (emocjonalne, poznawcze), ale także kulturowe i społeczne, umożliwia szeroki opis stanu i funkcjonowania takich osób. Jednak w założeniach metodologicznych badań prezentowanych w recenzowanej pracy została wykorzystana tylko osiowa kategoria modelu salutogenetycznego, tj. poczucie koherencji, która ma w stanowić „zasoby wewnętrzne” studentów.

Pojęcia zasobów wewnętrznych i zewnętrznych zaś jest zapożyczony z teorii Stevena E. Hobfolla. W tym podejściu zasoby wewnętrzne to przede wszystkim cechy osobowości, które są ważne dla procesów samoregulacji i rozwoju. Natomiast do zasobów zewnętrznych zalicza się wsparcie społeczne, zatrudnienie oraz status ekonomiczny. W teorii Hobfolla szczególne znaczenie przypisuje się różnorodnym strategiom ochrony zasobów w procesie radzenia sobie ze stresem. Autorka dysertacji prezentuje teorię zachowania zasobów także jako uzasadnienie dla własnych założeń badawczych, ponieważ zaburzenia w uczeniu się ujmowane zostają jako sytuacje trudne, stres, a „studenci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się przezwyciężyli związane z nimi trudności, co umożliwiło im podjęcie dalszego kształcenia w szkołach wyższych” (s. 35).

Obie teorie są dosyć szczegółowo opisane w rozdziale pierwszym na tle współbrzmiających z nimi badań współczesnych. Jednak w opracowaniu własnych założeń badawczych zostały wykorzystane tylko wybrane elementy obu teorii, co jest tłumaczone „selekcją uwzględniającą specyfikę podejmowanego zagadnienia” (s.37). Oczywiście Autorka

ma prawo do wyboru określonych kategorii, użytecznych dla opracowania problemów badawczych, jednak czuję pewien niedosyt wyjaśnienia dlaczego pominięto te, które wydają się znaczące w opisie zasobów studentów, jak uogólnione zasoby odpornościowe z modelu suldogenetycznego (np. interpersonalne czy makrosocjokulturowe).

Rozdział pierwszy kończy się graficznym (kołowym) przedstawieniem wybranych do własnego projektu badawczego kategorii badawczych: „Model 3. *Teoretyczny model zasobów polskich i brytyjskich studentów ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się warunkujących powodzenie edukacyjne w szkołach wyższych*” (s. 39). Zaprezentowany tu model ma według Autorki obrazować ideę dysertacji, w której jeszcze raz potwierdza się odwołania do dwóch, wcześniej opisanych teorii. Zasoby polskich i brytyjskich studentów podzielono na dwie kategorie: zasoby wewnętrzne, do których zaliczono „poziom samooceny” i „poczucie koherencji” oraz zasoby zewnętrzne, w obrębie których znajduje się wsparcie uzyskane w szkołach wyższych i pomoc psychologiczno-pedagogiczna. W zamyśle badawczym zasoby te mogą oddziaływać na powodzenie edukacyjne polskich i brytyjskich studentów ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się. Model jest przejrzysty, jednak wydaj mi się za wcześnie w pracy zaprezentowany. Chociażby dlatego, że pojawiła się w nim kategoria jeszcze nie opisywana w rozdziale pierwszym: „poziom samooceny” jako komponent zasobów wewnętrznych. Ta kategoria oraz zasadność jej zastosowania w badaniach własnych pojawiają się dopiero w rozdziale drugim (2.3. *Samoocena osób ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się*, s. 140-162). Została tu zaprezentowana koncepcja Morrisa Rozenberga „Skali Samooceny SES” oraz opisane badania podejmujące problematykę samooceny uczniów i studentów ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się. W opisie tym pojawiła się między innymi prezentacja badań porównawczych dotyczących samooceny studentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z wykorzystaniem „Skali samooceny SES M. Rozenberga” autorstwa mgr Pietrowskiej. Były to badania przyczynkowe dla zasadniczego projektu badawczego prezentowanego w recenzowanej tu dysertacji. Wydaje mi się, że należałoby to podkreślić, ponieważ w wielości i drobiazgowości opisów innych badań dotyczących samooceny ten fakt staje się mało czytelny.

Uważam, że prezentowana w tej części kategoria badawcza „poziomu samooceny”, jako ważny komponent zasobów wewnętrznych studentów powinna być opisana już w rozdziale pierwszym, ponieważ stanowi uzupełnienie pozostałych kategorii wyodrębnionych z teorii salutogenezy oraz teorii zachowania zasobów. Tymczasem jej prezentacja znajduje się na końcu rozdziału drugiego, ponadto poprzedzona obszernym i drobiazgowym opisem

specyficznym zaburzeń w uczeniu się oraz problematyki powodzenia edukacyjnego uczniów z dysleksją, dyskalkulią, dysgrafią i dysortografią.

Cały rozdział drugi ma w zamyśle Autorki stanowić opis zasobów wewnętrznych warunkujących powodzenie edukacyjne polskich i brytyjskich studentów. Jednak widzę tu pewną niekonsekwencję. Mianowicie wcześniej przyjęto, że zasobami wewnętrznymi są „poczucie koherencji” oraz „poziom samooceny”, tymczasem na stronach 41-56 znajdujemy prezentację sposobów definiowania oraz klasyfikowania specyficznych trudności w uczeniu się w Polsce oraz Wielkiej Brytanii. Zostało to opracowane bardzo rzetelnie i z dużym nakładem pracy, co jest warte uznania, ale znowu mam tu poczucie niewłaściwego porządku treści. Może lepiej byłoby treści podrozdziałów 2.1. oraz 2.2. umieścić na samym początku całej pracy, ponieważ dotyczą opisu wyjściowej problematyki podejmowanej w badaniach, tj. funkcjonowania osób ze specyficznymi problemami w uczeniu się. Dopiero w następnych rozdziałach przedstawiłabym podstawę teoretyczną i dalej metodologiczną badań własnych.

Przypominam, że według Modelu 3. *Teoretyczny model zasobów...* do zasobów wewnętrznych zaliczono dwa komponenty: „poczucie koherencji” oraz „poziom samooceny”, wobec tego w rozdziale przeznaczonym na prezentację zasobów wewnętrznych powinny być opisane właśnie te kategorie w odniesieniu do problematyki badań własnych. Oczywiście doświadczenia związane z trudnymi sytuacjami wynikającymi ze specyficznych trudności w uczeniu się stają się zasobami badanych osób, jednak w założeniach badań tu prezentowanych mają się przejawiać w poczuciu koherencji lub/i w poziomie samooceny tych osób. Doświadczenia takie nie są przedmiotem badań, ale jedynie wstępnym założeniem, że należą do sytuacji trudnej, przy czym Autorka pracy słusznie zauważa, że „studenci ci sprostali wcześniejszym wyzwaniom (dlatego jest to interesująca zbiorowość), bowiem pomimo specyficznych zaburzeń w uczeniu się w efekcie sobie poradzili”(s.40).

Rozdział trzeci dotyczy zasobów zaliczanych do zewnętrznych i tu znajdujemy prezentację warunków środowiska życia osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, a w tym zakresie opis metod wsparcia przez rodziców, przez nauczyciela oraz grupę rówieśniczą. Znowu są obszernie i dosyć drobiazgowo referowane rozmaite badania dotyczące tej złożonej problematyki, co niekoniecznie wydaje się potrzebne w tej pracy, ponieważ pojawiające się tu treści znajdujemy w wielu publikacjach nie tylko naukowych, ale także poradnikowych (np. sposoby postępowania rodzica czy nauczyciela w pracy dzieckiem z dysleksją). Może wystarczyłoby tylko odwołać się do tych publikacji bez tak drobiazgowego opisu.

W następnym podrozdziale zaś znajdujemy opis sposobów pomocy psychologiczno-pedagogicznej w kontekście aspektów prawnych w Polsce oraz w Wielkiej Brytanii. Bardzo rzetelnie opracowany podrozdział prezentujący systemowe warunki funkcjonowania osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się na wszystkich poziomach edukacji w obu państwach. To bardzo ważne treści, wręcz kluczowe dla podejmowanej w dysertacji problematyki, ponieważ ukazują znaczące różnice w sytuacji studenta ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, wynikające z innego rodzaju wsparcia satemowego w przebiegu całej drogi edukacji w Polsce i Wielkiej Brytanii.

Podsumowując, stwierdzam, że podstawy teoretyczne projektu badawczego mgr Pietrowskiej są uzasadnione i osadzone w aktualnej dla podejmowanej problematyce literaturze przedmiotu. Moje uwagi dotyczące podziału i kolejności treści w rozdziałach teoretycznych nie należy traktować jako twardego zarzut, tylko jako sugestie, które być może przydadzą się w opracowaniu tekstu do ewentualnej publikacji. Propozycja innego podziału treści wynika z pewnego mojego niepokoju dotyczącego poczucia jasności i przejrzystości wywodu w całym tekście.

Ad 3. Założenia metodologiczne i ich wykorzystanie w analizie danych

Praca ma charakter badań ilościowych, w metodzie sondażu diagnostycznego, z techniką ankiety, w której zostały wykorzystane gotowe skategoryzowane narzędzia. Na uznanie zasługuje autorskie opracowanie narzędzi badawczych, dostosowanych do wymagań założonych problemów szczegółowych oraz przedmiotu badań. Są to kwestionariusze służące do pomiaru poziomu powodzenia edukacyjnego studentów w szkole wyższej: *Kwestionariusz „4xD” Izabeli Pietrowskiej – wersja A* – w polskiej i angielskiej wersji językowej. Narzędzie przeznaczone do pomiaru poziomu samooceny *Skala Samooceny SES M. Rosenberga*, także w dwóch wersjach językowych oraz do badania poczucia koherencji - *Kwestionariusz Orientacji Życiowej SOC-29 Aarona Antonovsky*”ego. Wszystkie kwestionariusze mają także wersję angielską dla studentów brytyjskich. Badaniem objęto 600 studentów z różnych typów szkół wyższych oraz na różnych kierunkach. Respondentów podzielono dla celów porównawczych na osoby ze zdiagnozowanymi specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz bez zdiagnozowanych trudności.

Na uwagę i uznanie zasługuje koncepcja przebiegu procesu oraz struktury badań, w tym zaplanowanie i przeprowadzenie trzech etapów badań pilotażowych. Autorka wykazała się tu rzetelnością, pracowitością i wysokimi kompetencjami naukowymi. Uzyskała bogatą pulę

zróznicowanych danych empirycznych, które zaprezentowała w sposób poglądowy w postaci tabeli, wykresów oraz opisów. Pozyskane w analizie statystycznej wyniki zostały kompetentnie poddane dyskusji w odniesieniu do porównywalnych badań oraz znaczących teorii dotyczących podejmowanej problematyki.

W podsumowaniu, w przejrzysty sposób zostały zaprezentowane relacje między zmiennymi w postaci graficznego modelu 11. *Model regresji strukturalnej (analiza ścieżki) przedstawiający oddziaływanie zmiennych na powodzenie edukacyjne oraz sieci zależności między zmiennymi i siły ich zależności* (s. 357-358). Taka prezentacja wyników badań jest niezwykle przydatna, zważywszy na wielość zmiennych oraz złożoność relacji między nimi.

Jakość zastosowanych procedur badawczych oraz ich wykorzystanie oceniam wysoko.

Ad. 4. Wartość uzyskanych rezultatów badań własnych dla nauki i praktyki pedagogicznej

Model uwarunkowań powodzenia edukacyjnego tu obejmuje tzw. zasoby wewnętrzne i zewnętrzne studentów, co sprawia, że zakres oglądu wykracza daleko poza problematykę związaną z dysleksją. To powoduje, że zaprezentowane badania stają się ważne tak z perspektywy psychologii (uwarunkowania wewnętrzne), jak i pedagogiki (uwarunkowania zewnętrzne, w tym dydaktyczne i systemowe). Ponadto teoretyczny model relacji między zmiennymi, który stanowi w tej pracy podsumowanie badań ukazuje wiele złożonych zależności dotyczących warunków powodzenia edukacyjnego polskich i brytyjskich studentów, co otwiera także perspektywę dla dalszych badań podejmujących pojawiające się tu wątki. Należy zauważyć, że Autorka w zakończeniu pracy wytycza możliwe dalsze drogi badawcze, podkreślając wielowymiarowość problematyki, która skłania do podejścia interdyscyplinarnego. Dlatego podejmowany tu problematyka oraz uzyskane interesujące wyniki badań własnych mogą mieć kontynuację w badaniach także jakościowych, które pewne wątki pozwolą pogłębić.

Realizacja celu praktycznego, tj. ustalenie zakresu wsparcia polskich i brytyjskich studentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się może rzeczywiście mieć znaczenie dla wytyczania zmian, chociażby w postrzeganiu sytuacji takich studentów przez podmioty zaangażowane w edukację akademicką (w tym wykładowców oraz władze uczelni). Propozycję konkretnych rozwiązań organizacyjnych w pracy ze studentami oraz postulaty systemowych rozwiązań, także uznaję za wartościowe.

Konkluzja

Całość dysertacji oceniam wysoko, tak w aspekcie teoretycznym, jak i empirycznym, a pewne moje wątpliwości oraz uwagi, przede wszystkim dotyczące podziału treści, nie służą umniejszeniu wartości pracy mgr Izabeli Pietrowskiej. Wyrażam uznanie dla Jej pracowitości, oryginalności koncepcji oraz kompetencji akademickich.

Stwierdzam, że rozprawa spełnia wymagania sformułowane w Ustawie z dnia 14 marca 2003 roku o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki i wnoszę o dopuszczenie jej do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Dr hab. Anna Wasilewska

