

Recenzja rozprawy doktorskiej pt. „Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie w samoocenie pracowników z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym” autorstwa mgr. Mateusza Szafrąńskiego napisana pod kierunkiem dr hab. Ditty Baczały prof. UMK w Toruniu

1. Uwagi wstępne dotyczące koncepcji rozprawy doktorskiej

Oddana do recenzji rozprawa dotyczy problematyki bardzo ważnej, choć - biorąc pod uwagę liczebność populacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną - stosunkowo marginalnej. W związku z tym, niewielu badaczy poświęca uwagę zagadnieniom związanym z zatrudnianiem osób z tej grupy społecznej, również dlatego, że są one w dużej mierze bierne zawodowo. Jednak współcześnie coraz więcej działań podejmuje się, aby aktywizować zawodowo dorosłych z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, co zwiększa ich szansę na integrację społeczną, a przede wszystkim, na włączanie w główny nurt życia społeczeństwa.

Zatem stawianie pytań o kompetencje, które rozwinęły się u pracujących osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, jako efekt ich całozyciowego uczenia się, jest ciekawym przedsięwzięciem badawczym, szczególnie gdy oni sami mają je u siebie dostrzec i ocenić. Autor pracy uznał partycypację badanej populacji w procesie badawczym za bardzo istotną ideę, tym samym wyraził swój szacunek do tych osób, a zarazem zaufanie do nich i wiarę w ich kompetencje kluczowe.

Doceniam pomysł naukowo-badawczy mgr. Mateusza Szafrąńskiego ujęty w tytule pracy, choć wydaje mi się, że brakuje tam określenia (kompetencje kluczowe) *nabyte* w procesie uczenia się przez całe życie... Druga kwestia, bardziej istotna, dotyczy użycia terminu *samoocena*, który najogólniej rzecz ujmując wiąże się z poczuciem własnej wartości, czyli jest to pewna postawa wobec samego siebie. W pracy temu pojęciu nie poświęcono uwagi, zaś ze sposobu jego stosowania w całej dysertacji wynika, że Autorowi zależało raczej na ocenie przez samych siebie czy samodzielnie przeprowadzonej przez respondentów ocenie kompetencji kluczowych nabytych w procesie całozyciowego uczenia się. Zatem druga część tytułu rozprawy powinna zostać skorygowana do brzmienia: „...w ocenie pracowników z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym”.

2. **Opinia na temat struktury i zawartości merytorycznej pracy doktorskiej**

Rozprawa dotyczy zagadnień z obszaru pedagogiki specjalnej, usytuowana jest zatem w dyscyplinie – pedagogika. Ma charakter teoretyczno-empiryczny, co odzwierciedla się w jej strukturze: składa się na nią cztery rozdziały stanowiące podbudowę teoretyczną dla prowadzonych badań, rozdział metodologiczny oraz dwa rozdziały, w których opracowano materiał uzyskany z badań ilościowych. Całość liczy 236 s., w tym wstęp, bibliografię oraz aneks zawierający narzędzia badawcze. W recenzji odniosę się do poszczególnych części dysertacji.

We Wstępie Autor uzasadnia podjęcie problematyki zasygnalizowanej w tytule pracy, zarysowuje swój projekt badawczy oraz charakteryzuje zawartość poszczególnych rozdziałów rozprawy doktorskiej. Może warto już tu wyjaśnić pojęcie kompetencji kluczowych oraz jego źródło i wymienić te osiem, które Autor wziął pod uwagę w badaniach, uzasadniając ich wybór. Bowiem określenie wybranych kompetencji w konstrukcji problemu badawczego (przytoczonego już we Wstępie) powoduje, że pytanie jest nadmiernie rozbudowane, wydłużone, a jego zapis zawiły.

W pierwszym rozdziale pt. „Kapitał społeczny w perspektywie kompetencji kluczowych” zostaje wyjaśniony termin kapitału społecznego w odniesieniu do kapitału ludzkiego. Następnie autor analizuje 4 teorie kapitału społecznego autorstwa: Bourdieu, Colemana, Putnama i Fukuyamy. Porównuje je pod kątem przedmiotu, determinantów, podstawowych kategorii, funkcji oraz ulokowania w dyscyplinie naukowej, po czym jako wiodącą dla prowadzonych rozważań wybiera koncepcję Pierre’a Bourdieu, uzasadniając swój wybór. Ważnym fragmentem rozdziału jest ten dotyczący zależności między kapitałem społecznym a indywidualnym kapitałem ludzkim. Ponieważ Autor rozpatruje kapitał ludzki i społeczny w odniesieniu do kompetencji osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich nabywania w procesie całożyciowego uczenia się, może warto byłoby sięgnąć do publikacji z zakresu pedagogiki, w których badano kapitał ludzki w postaci kluczowych kompetencji uczniów w relacji do kapitału grupy szkolnej (np. autorstwa Bolesława Niemierko).

Rozdział drugi dotyczy najistotniejszego dla pracy i badań terminu, czyli kompetencji kluczowych w procesie uczenia się (chyba jednak w tytule warto zaakcentować, że są one *nabywane* w procesie uczenia się). Został on podzielony na części, w których Autor kolejno analizuje literaturę pod kątem całożyciowego uczenia się, jego form i możliwości realizacji przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną, kompetencji – ich rodzajów i uwarunkowań, aby na koniec poświęcić uwagę kompetencjom kluczowym nabywanym w procesie całożyciowego uczenia się, ujętym w najnowszych zaleceniach Rady Unii Europejskiej (2018

r.). Każdą z kompetencji kluczowych przedstawiono w podobnym schemacie: najpierw definicję zgodną ze wskazanym aktem unijnym, a następnie „wykorzystanie kompetencji przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną”, biorąc pod uwagę zawarte w tych fragmentach treści proponowałabym jednak tytuł – „nabywanie kompetencji i korzystanie z nich przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną”.

Generalnie ten rozdział został przygotowany poprawnie, na podstawie aktualnej literatury, przekaz Autora jest klarowny i konkretny. Zabrakło w rozważaniach nad nabywaniem kompetencji obywatelskich odniesienia do self-adwokatury, jako ruchu społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną, który sprzyja rozwojowi ich autonomii, samostanowienia i świadomości obywatelskiej (rozumienia praw własnych i reprezentowania grupy w ich wyrażaniu i walce o nie).

Trzeci rozdział teoretyczny dotyczy dorosłości osób z niepełnosprawnością intelektualną, a więc zagadnienia charakteryzującego podmioty uczestniczące w badaniach. W pierwszym punkcie mgr Szafrąński przedstawił niepełnosprawność intelektualną jako stan i zjawisko, następnie opisał funkcjonowanie osób z orzeczoną stopniem lekkim, umiarkowanym, znacznym i głębokim niepełnosprawności intelektualnej w kategoriach doświadczanych trudności i problemów, zasobów oraz potrzebnego wsparcia. Doceniam zbiorcze ujęcie zagadnienia na s.78-81, przygotowane na podstawie wielu źródeł, które może być przydatne dla studentów. Jednak fragment poprzedzający te uporządkowane treści jest w mojej ocenie dość chaotycznie zaprezentowany - Autor przeskakuje z definicji niepełnosprawności intelektualnej do jej klasyfikacji, przez historyczne ukazanie modeli niepełnosprawności – należałoby dopracować tę część podrozdziału.

W kolejnym podpunkcie został uzasadniony wybór modelu i paradygmatu niepełnosprawności przyjęty w projekcie badawczym. Autor powiązał model społeczny niepełnosprawności z podejściem emancypacyjnym, które „w dysertacji polega na przyjmowaniu przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną ról czynnych uczestników badań oraz ekspertów – konsultantów narzędzia badawczego” (s.89)

W kolejnym podrozdziale kontynuowano rozważania nad założeniami paradygmatu emancypacyjnego, tym razem w odniesieniu do polskich i europejskich rozwiązań prawnych. Poddano analizie najistotniejsze ustawy i dokumenty międzynarodowe i rodzime, zwracając uwagę na prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną.

W mojej ocenie treść rozdziału III nie oddaje wszystkich zagadnień, które należałoby przedstawić w odniesieniu do dorosłej osoby z niepełnosprawnością intelektualną, w szczególności brakuje ukazania roli pracownika, która przynależy do dorosłości, a z którą coraz

lepiej radzą sobie osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, głównie za sprawą programów wspierających zatrudnienie tej grupy, takich jak zatrudnienie wspomagane z udziałem trenera pracy (założenia dotyczące tego programu zostały tu jedynie zasygnalizowane, a nieco obszerniej opisane w następnym rozdziale).

Ostatni rozdział w części teoretycznej dotyczy nabywania kompetencji kluczowych przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. W pierwszym punkcie Autor przedstawia polski system edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami, w tym z niepełnosprawnością intelektualną, jako formalne miejsca nabywania kompetencji. Porównuje polskie szkolnictwo specjalne, integracyjne i włączające z rozwiązaniami istniejącymi w innych krajach, a na koniec prezentuje wybrane treści z podstawy programowej przedszkola, szkoły podstawowej i szkoły przysposabiającej do pracy oraz ich związek z kompetencjami kluczowymi, które powinny być kształtowane u dzieci i młodzieży z głębszą niepełnosprawnością podczas realizacji tych treści. Drobną uwagę: nie funkcjonuje już nazwa nauczyciela włączającego, cytowane przez mgr. Szafrąńskiego rozporządzenie MEN, wskazuje na możliwość zatrudniania w klasach integracyjnych nauczyciela (pedagoga specjalnego) w celu współorganizowania kształcenia integracyjne, a w szkołach ogólnodostępnych - nauczyciela współorganizującego kształcenie specjalne (Dz. U. z 2017, poz. 1578).

Natomiast w punkcie 4.2. Autor opisuje pozaformalne nabywanie kompetencji kluczowych poprzez udział w kursach i szkoleniach dostępnych dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zwraca uwagę na słabą ofertę przygotowaną dla tej grupy społecznej. Dla dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną są to głównie szkolenia podnoszące kwalifikacje zawodowe.

Z kolei nieformalne nabywanie kompetencji kluczowych ma charakter nieintencjonalnego uczenia się, rozwijania umiejętności oraz kształtowania postaw poprzez codzienną praktykę i zdobywanie doświadczeń. W podrozdziale poświęconym tym zagadnieniom mgr Szafrąński ukazuje system instytucjonalnych form wsparcia, takich jak: warsztaty terapii zajęciowej, środowiskowe domy samopomocy, zakład aktywności zawodowej oraz projektowych rozwiązań typu zatrudnienie wspomagane czy spółdzielnie socjalne. Na koniec przybliża funkcjonowanie domów pomocy społecznej oraz mieszkań chronionych i treningowych jako codziennych przestrzeni kształtowania i rozwoju kompetencji kluczowych.

Rozdział czwarty został przygotowany poprawnie. Doceniam autorski pomysł na jego przedstawienie, choć niektóre treści zostały przeniesione z aktów prawnych lub opracowane z pominięciem pewnych znaczących faktów (np. zatrudnienie wspomagane zostało zaszczerpione na gruncie polskim przez Wrocławski Sejmik Osób Niepełnosprawnych, a Polskie

Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną rozpropagowało ten model zatrudnienia).

Podsumowując, część teoretyczna rozprawy została przygotowana na dość dobrym poziomie, w oparciu o niezbędną wiedzę pozyskaną z literatury polskiej i zagranicznej. Co prawda, niektóre fragmenty wymagają uporządkowania, uzupełnienia i korekty językowej, o czym już wspomniałam, jednak należy stwierdzić, że mgr Mateusz Szafranski wykazał się znajomością zagadnień, które stanowią podbudowę teoretyczną dla badań podjętych w ramach pracy doktorskiej.

W każdej pracy badawczej ważną część stanowi rozdział metodologiczny. Również w recenzowanej rozprawie poświęcono tej problematyce sporo uwagi. Autor usytuował swoje badania w strategii ilościowej, pokrótce wyjaśniając swoje stanowisko. W różnych miejscach rozdziału określa cel i przedmiot badań. Niestety, między tytułem pracy, jej przedmiotem i celem występuje niespójność. W tytule pracy akcent położony został na *samoocenę* (a raczej – zgodnie z uczynioną wyżej uwagą – oceną), przypomnę tytuł „Kompetencje kluczowe (nabywane, dop. BC) w procesie uczenia się przez całe życie w samoocenie pracowników z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym”. Stąd przedmiotem badań powinna być ocena poziomu nabycia owych kompetencji czy umiejętności z zakresu wskazanych kompetencji, zaś celem - poznanie oceny pracowników z niepełnosprawnością intelektualną w odniesieniu do poziomu nabycia przez siebie umiejętności w zakresie wybranych kompetencji kluczowych (można przyjąć, że najbardziej adekwatnie sformułowano cel na s. 131 pracy i konsekwentnie tak powinien być przytaczany w różnych miejscach, np. we Wstępie czy na s.128). Również problem badawczy (główny), porządkujący proces analizy zebranego materiału, powinien dotyczyć wyróżnionej w tytule pracy samooceny (oceny) (np. mógłby brzmieć: jak badani pracownicy z niepełnosprawnością intelektualną oceniają poziom nabycia przez siebie umiejętności z zakresu kompetencji kluczowych?), dopiero pytania szczegółowe powinny dotyczyć zależności między zmiennymi: poziomem nabycia kompetencji kluczowych (w ocenie badanych) jako zmiennej zależnej a określonymi przez badacza zmiennymi niezależnymi: płeć, wiek, typ ukończonej szkoły, stanowisko pracy i ukończone szkolenia (należy tu doprecyzować czy chodzi o szkolenia podnoszące kwalifikacje zawodowe? Wskaźnikiem tej zmiennej uczyniono potwierdzenie lub zaprzeczenie jej wystąpienia, a to nic nie wnosi, jeśli nie dowiemy się jakie szkolenia mogły mieć znaczenie w nabywaniu kompetencji kluczowych – s.149-150). Do każdej zmiennej zostały dobrane wskaźniki: poziom nabycia kompetencji kluczowych był wskazywany przez badanych na

czterostopniowej skali ocen – od bardzo dobrze do bardzo źle, zaś do zmiennych niezależnych dobrano adekwatnie wskaźniki empiryczne.

Zastanawiam się nad kolejnością określania poszczególnych elementów procesu badawczego, w ocenianej pracy najpierw opisano strategię i cel badań, potem wskazano zmienne, następnie zdefiniowano przedmiot badań i ponownie przytoczono ich cel (tym razem w innym brzmieniu, jak już wspomniałam, zdecydowanie poprawniejszym), dalej ujęto problem badawczy - w podrozdziale dotyczącym „operacjonalizacji zmiennych” (!). W moim odczuciu Autor pracy zupełnie nie trzyma się logiki metodologicznej. Koniecznie należy uporządkować te treści.

Natomiast z dużą satysfakcją przeczytałam opis przebiegu procesu przygotowywania narzędzia badawczego: operacjonalizację kompetencji, czyli określenie umiejętności, które opisują poszczególne kompetencje kluczowe; standaryzację kwestionariusza testu; konsultacje z sędziami kompetentnymi na dwóch poziomach, w tym z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Także przedstawienie: doboru próby badawczej oraz jej charakterystyki, metody i techniki zbierania danych i ich analizy oraz zagadnień etycznych nie budzi większych zastrzeżeń.

Przechodząc do oceny części empirycznej dysertacji, chciałabym podzielić się spostrzeżeniem dotyczącym dysproporcji w strukturze całej pracy: część teoretyczna zajmuje w niej 120 stron, metodologiczna – 26 stron, natomiast opracowanie wyników – 31 stron. Rozumiem, że dużą rolę w analizie danych spełniły metody statystyczne, to dzięki nim Badacz uzyskał gotowe wyniki, ukazujące korelacje między zmiennymi i ich istotność. Zależność między oceną poziomu nabycia poszczególnych umiejętności z zakresu kompetencji kluczowych a poszczególnymi zmiennymi niezależnymi została określona dość lapidarnie, w oparciu o istotność badanego związku, przytaczam: „osoby młodsze mają wyższą samoocenę ogólną i samoocenę związaną ze wszystkimi grupami kompetencji”; „kobiety mają wyższy poziom samooceny ogólnej oraz samooceny kompetencji cyfrowych”; „typ ukończonej szkoły nie różnicuje poziomu samooceny osób z niepełnosprawnością intelektualną”, „osoby wykonujące zawody z grupy człowiek-człowiek mają wyższą samoocenę w porównaniu z osobami wykonującymi zawody z grupy człowiek-technika”. Natomiast ostatnia zależność: „osoby, które ukończyły szkolenie mają niższy poziom samooceny związany z kompetencjami obywatelskimi, w porównaniu do osób, które szkolenia nie ukończyły...” wydaje się paradoksalna, gdyż z jednej strony nie wiemy, o jakie szkolenia chodzi, a przecież Badacz pytał o to respondentów, z drugiej – jak to możliwe, że osoby, które podejmują działania

samorozwojowe (tak należy rozumieć uczenie się pozaformalne) oceniają swoje kompetencje obywatelskie w kategoriach – „źle” i „bardzo źle”?

Nawiązując do niewłaściwie użytego określenia *samoocena*¹, brzmienie przytoczonych zależności ewidentnie wprowadza czytelnika w błąd – inaczej rozumiemy stwierdzenie, że ktoś ma wyższą samoocenę ogólną czy wyższy poziom samooceny ogólnej niż wyrażenie – młodsi badani ocenili ogólnie swoje kompetencje wyżej lub na wyższym poziomie, a przecież na tak rozumianą ocenę wskazują wyniki analizy statystycznej.

W opracowywaniu wyników brakuje odwołania się do poszczególnych umiejętności z zakresu kompetencji kluczowych. Ich konceptualizację przytoczono w rozdziale metodologicznym (s. 136) oraz zostały im przydzielone pytania w kwestionariuszu (s.137), jednak te informacje dotyczą testu do przeprowadzenia badań standaryzujących narzędzie, natomiast w stosunku do kwestionariusza do badań właściwych te dane są zamieszczone tylko w aneksie.

Podkreślam, nie został wykorzystany pełen potencjał zebranego materiału. Rozumiem, że badania przeprowadzone przez Mateusza Szafrąńskiego miały charakter ilościowy, jednak analiza danych liczbowych, daje możliwości interpretacji jakościowej, a na pewno jest to niezbędne w badaniach pedagogicznych. Co prawda, Badacz próbował odnieść uzyskane wyniki statystyczne do wiedzy już istniejącej w literaturze, a także do wyników z badań prowadzonych przez innych badaczy i to należy docenić, jednak większość swoich dywagacji poświęcił zagadnieniom już poruszonym w części teoretycznej rozprawy.

Ostatni rozdział ocenianej dysertacji dotyczy dwóch kwestii: w pierwszym podrozdziale kompetencje kluczowe nabyte przez badane osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w trakcie całożyciowego uczenia się zostały odniesione do kapitału społecznego, drugi podpunkt poświęcono rekomendacjom dla praktyki, która miałaby rozwój tych kompetencji wspierać. W pierwszym fragmencie oczekiwałam, że Autor odwoła się do preferowanej w części teoretycznej teorii kapitału społecznego Pierre’a Bourdieu, jednak takiego ramowania interpretacyjnego nie dostrzegłam.

Każda praca pedagogiczna powinna zawierać wskazania dla praktyki, w tym przypadku – dotyczącej instytucji formalnego i form nieformalnego uczenia się oraz placówek wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością intelektualną. Tak też kończą się rozważania mgr. Mateusza Szafrąńskiego i do tej części pracy nie mam większych uwag.

¹ Najbardziej znanym testem do badania samooceny jest Skala samooceny SES Morrisa. Rosenberga

Podsumowując, część empiryczna rozprawy jest najmniej satysfakcjonująca dla mnie, jako osoby oceniającej merytoryczną stronę pracy doktorskiej. Badacz powinien w zdecydowanie bardziej obszernej formie przedstawić analizę zebranego materiału. Zatem, jak już wspomniałam, potencjał zawarty w danych empirycznych, choć wydaje się obiecujący, nie został w pełni wykorzystany.

Mam też pewne uwagi dotyczące redakcji pracy – zbyt często zdarzają się błędy językowe, stylistyczne i powtórzenia, co chwilami utrudnia płynność czytania tekstu. Warto wziąć pod uwagę bardziej wnikliwe jej sprawdzenie.

3. Uwagi końcowe i konkluzje

Przygotowana przeze mnie recenzja pracy doktorskiej pt. „Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie w samoocenie pracowników z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym” ma wymiar krytyczny, jednak warto pamiętać, że krytyka nie musi mieć wartości negatywnej. Moim zamysłem nie było wyszukiwanie błędów i słabości pracy, ale taki jej ogląd, żeby móc zrozumieć zamysł teoretyczno-badawczy Autora, a zarazem pokazać nieścisłości w jego realizacji, które można poprawić i uzupełnić. Warto tego dokonać, gdyż w pracy tkwi potencjał, słabo jednak wyeksponowany, szczególnie w części empirycznej. Należy jednak docenić wiedzę mgr. Szafrąńskiego z zakresu pedagogiki, głównie specjalnej i jego wkład pracy w zbieranie materiału, a przede wszystkim przygotowanie autorskiego narzędzia do badań. Ten ostatni element może świadczyć o oryginalności rozprawy, która to zasada stanowi wymóg stawiany pracom doktorskim.

Biorąc pod uwagę całokształt mojej oceny, uważam, że dysertacja spełnia podstawowe wymagania stawiane rozprawom doktorskim określone w Ustawie o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki. Wnioskuje zatem o jej dopuszczenie do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Beata Cytońska