

Toruń, 20 lipca 2023 r.

prof. dr hab. Jacek J. Bleszyński
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

**Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Eweliny Młynarczyk-Karabin
pt. *Komunikacja dzieci z autyzmem w przedszkolu w znanych i nowych kontekstach
sytuacyjnych***

**napisanej pod kierunkiem dr hab. Barbary Marcinkowskiej, prof. APS
i promotor pomocniczej dr Urszuli Gosk-Sobańskiej;**

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2023

Ogólna ocena rozprawy

Przedstawiona mi do recenzji rozprawa doktorska mgr Eweliny Młynarczyk-Karabin doktorska pt. *Komunikacja dzieci z autyzmem w przedszkolu w znanych i nowych kontekstach sytuacyjnych* składa się z 212 stron. Podjęto w niej problematykę funkcjonowania dzieci doktorska w wieku przedszkolnym z diagnozą autyzmu (zaburzeń ze spektrum autyzmu) doktorska w zorganizowanych sytuacjach w trakcie zajęć przedszkolnych.

Działania badawcze, jakich podjęła się Doktorantka są ważne z uwagi na analizę intencjonalnego zachowania dzieci w wieku przedszkolnym - z dokonywaniem strukturalizowania w odniesieniu do skuteczności i oceny społecznej.

Struktura i zawartość treściowa rozprawy

Praca ma charakter opracowania naukowego w ujęciu tradycyjnym. Część teoretyczną tworzą, dwa rozdziały z podrozdziałami (1. *Komunikacja i jej uwarunkowania – założenia teoretyczne*, s. 11; 2. *Komunikacja dzieci z autyzmem*, s. 29; 2.1. *Autyzm – terminologia i klasyfikacja*, s. 29; 2.2. *Charakterystyka komunikacji dzieci z autyzmem*, s. 34; 2.3. *Wybrane teorie wyjaśniające zachowania osób z autyzmem*, s. 43). Część metodologiczna to jeden rozdział (3. *Metodologiczne podstawy badań własnych*, s. 49; 3.1. *Wybór orientacji metodologicznej*, s. 49; 3.2. *Przedmiot, cele i problemy badawcze*, s. 52; 3.3. *Etapy badań*, s. 56; 3.4. *Organizacja, przebieg badań i charakterystyka badanej grupy*, s. 59). Kolejna część to przedstawienie wyników badań (4. *Charakterystyka komunikacji dzieci z autyzmem w znanych i nowych kontekstach sytuacyjnych – analiza wyników badań własnych*, s. 62; 4.1. *Charakterystyka komunikacji dzieci z autyzmem w znanych kontekstach sytuacyjnych*, s. 63; 4.2. *Charakterystyka komunikacji dzieci z autyzmem w nowych kontekstach sytuacyjnych*,

s. 137). Praca kończą rozdziały nienumerowane (*Podsumowanie i wnioski* s. 171; *Model wspierania rozwoju komunikacji dziecka z autyzmem w wieku przedszkolnym z uwzględnieniem znanych i nowych kontekstów sytuacyjnych*, s. 182) oraz bibliografia (s. 191-207), spis schematów i tabel (s. 208) oraz załączniki (s. 209-212).

Praca ma charakter komplementarny i spełnia wymogi opracowania naukowego.

Ocena merytoryczna poszczególnych części rozprawy

Część teoretyczna, to wprowadzenie do sformułowanego problemu badawczego w ujęciu interdyscyplinarnym, czyli m.in. z zakresu pedagogiki, psychologii, logopedii, językoznawstwa.

W pierwszym rozdziale pt. *Komunikacja i jej uwarunkowania – założenia teoretyczne* Autorka zaprezentowała przeglądowo problem komunikacji, wychodząc od wyjaśnienia terminu w ujęciach filozofów, socjologów, językoznawców, psychologów i pedagogów, do których w dalszych częściach nie odwoływała Doktorantka. Podział, jaki został przedstawiony w tym rozdziale nie jest do końca prawidłowy - komunikacja interpersonalna powinna, moim zdaniem, zawierać w podrozdziałach komunikację werbalną i pozawerbalną.

Mam również uwagi do stwierdzeń typu: *że każde zachowanie w sytuacji spotkania dwóch osób ma charakter informacyjny, tzn. jest komunikacją* (s. 12) - jest to uproszczone i zawężone ujęcie problemu. Komunikacja jest najszerszym elementem interakcji, jakie występują nie tylko w środowisku człowieka, ale również zwierząt, jak i interakcji pomiędzy ludźmi, zwierzętami, jak i materią martwą - choćby powołując się na Jeana Aitchisona (np. *Ssak, który mówi: Wstęp do psycholingwistyki*). Tu pojawia się problem podejścia do komunikacji i samego podziału. Leon Kaczmarek w okresach rozwoju mowy, w etapie melodii (od 0-1 roku życia), wymienia krzyk, głuźnienie, gaworzenie, a dopiero w drugim okresie, określonym jako wyrazu (pozostawiam oryginalną nazwę), pojawiają się pierwsze słowa. W przypadku dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności rozwój mowy - artykulacji, nie zawsze jest synchroniczny z komunikacją, w której używane są dźwięki niesystemowe (np. krzyk, pomruki, itp.), jak również dźwiękonaśladowcze (np. [ko-ko] określające kurę itp.). Z tego względu istotą komunikacji werbalnej, szczególnie w podejściu osób zajmujących się komunikacją wspomagającą i alternatywną, jest nadawanie znaczenia desygnatowi. W dalszej części pojawia się jedynie wzmianka w odniesieniu do języka, który powinniśmy tu rozumieć jako «sposób porozumiewania się ludzi pewnego środowiska lub zawodu oraz zapisu i przekazywania informacji w jakiejś dziedzinie wiedzy» (<https://sjp.pwn.pl/szukaj/j%C4%99zyk.html>). System ten jest ważny w budowaniu

werbalnej, jak i pozawerbalnej komunikacji (w rzeczywistości wszystkie systemy komunikacji alternatywnej oparte są na jakimś języku, np. daktylografia).

Problem kompetencji komunikacyjnej. Według Stanisława Grabiasa, językoznawcy i logopedy, dotyczy ona zarówno rozumienia, jak i mówienia (to wypadkowa umiejętności: językowej **sprawności** systemowej oraz komunikacyjnej, na którą składają się: językowa sprawność społeczna, sytuacyjna i pragmatyczna). U Noama Chomsky'ego, twórcy psycholingwistyki, można odnaleźć podwójne rozumienie kompetencji, jako: **zdolności** językowej w ogóle (genetycznie uwarunkowana) oraz w zakresie danego języka. Chciałbym zwrócić uwagę Doktorantce, iż te podejścia są podobne, ale nie tożsame.

Podsumowując, w rozdziale tym nie dokonano wyraźnego podziału i nie ukazano istoty różnicującej komunikację, mowę i język, brak jasnego podejścia w omówieniu ujęć dotyczących komunikacji, ani też podjęcia dyskusji. Brakuje odniesienia do rozwoju języka, przykładem mogą być teorie psycholingwistyczne (np. Ida Kurcz, Jean Aitchison), w psychologii rozwojowej (np. Marta Bogdanowicz) lub logopedii (np. Leon Kaczmarek, Józef Porayski-Pomsta). Brakuje podjęcia problemu komunikacji alternatywnej i wspomagającej, szczególnie, gdy Doktorantka zwraca uwagę na problematykę rozwoju mowy u dzieci z autyzmem. Warto było w tym miejscu odnieść się do niedorozwoju funkcji komunikacyjnych - w szczególności mowy i języka, co jest dzisiaj podstawą do prowadzonych dyskursów. Przedstawiony w tym rozdziale materiał uważam za ubogi i o niskim poziomie wnioskowania (bardziej sprawozdawczy).

Kolejny rozdział pt. *Komunikacja dzieci z autyzmem* został w rzeczywistości poświęcony autyzmowi - ASD. Odniesiono się w nim do klasyfikacji międzynarodowych DSM i ICD, nawiązując do najnowszych publikacji (ICD 11 i DSM 5). Zwrócono uwagę na dokonujące się zmiany w podejściu i ocenie nasilenia objawów. Nie mogę się zgodzić ze twierdzeniem, iż *Wprowadzono termin „spektrum zaburzeń autystycznych” (Autism Spektrum Disorders - ASD), który obejmuje zaburzenia autystyczne, zespół Aspergera, całościowe zaburzenia rozwojowe nieokreślone inaczej* (s. 17). W Klasyfikacji DSM 5 np. zespół Aspergera nie występuje, ponieważ włączono go do zaburzeń autystycznych, a tym samym w diagnostyce już nie używamy tego terminu.

W podrozdziale pt. *Autyzm - terminologia i klasyfikacja* zabrakło odniesienia się do problemu etiologii i nasilenia wstępowania ASD. Brakuje również ujęcia problemu w odniesieniu do PDD i kształtowania się funkcji społecznych, w tym komunikacyjnych.

W podrozdziale pt. *Charakterystyka komunikacji dzieci z autyzmem* poruszono problem komunikacji, na podbudowie pierwszego rozdziału. Przedstawiono ogólnie problematykę, co powoduje niedosyt czytającego. Pominięto ważne publikacje, np. Carl

Delacato (*Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko*), w odniesieniu do występujących zaburzeń sensorycznych u osób ze spektrum autyzmu (i zaburzących komunikację) - to podejście pomogłoby Doktorantce wyjaśnić nietypowy odbiór bodźców przez badanych. Nie odniesiono się do Simon Baron-Cohena, czołowego specjalisty w dziedzinie psychopatologii i psychologii rozwojowej, zajmującego się neuropsychologią autyzmu (zjawisko ślepoty umysłu, warunkujące odmienną odbiór informacji z otoczenia - ważne w interpretacji zachowań w komunikacji).

Trzeci podrozdział pt. *Wybrane teorie wyjaśniające zachowania osób z autyzmem*, został oparty na opracowaniu Andrzeja Twardowskiego, bez pogłębienia choćby o teorie Pawłowa (warunkowania klasycznego), Piageta (mapa myśli), czy Ausubela (świadomość wcześniejszej wiedzy). Teorie przedstawiono w sposób sprawozdawczy, brakuje pogłębionej dyskusji, argumentacji.

Rozdział ten, mimo wielu powołań i ciekawie dobranej literatury, nie stanowi odniesienia się Doktorantki do ważnych publikacji w zakresie zachowań osób z autyzmem. Przedstawione analizy nie są dyskursem, argumentacją wyboru wiodącej teorii. Szkoda, że Doktorantka nie przedstawia w tym rozdziale analiz związanych stricte z zaburzeniami związanymi z autyzmem.

Rozdział poświęcony metodologii. Jest to bardzo krótki rozdział, oparty jedynie na polskich przedstawicielach badań metodologicznych, w tym na koncepcji metodologii Mieczysława Łobockiego. Zastosowaną metodą jest obserwacja bezpośrednia i uczestnicząca, techniką będzie próbka zdarzeń, narzędziem zaś autorski kwestionariusz *Arkusze do obserwacji zachowań komunikacyjnych dziecka z autyzmem (AZK-DZ)*.

Brakuje wskazania paradygmatu, w jakim prowadzone były badania. Jest to podstawowy błąd popełniony przez Doktorantkę, który wynika, moim zdaniem z niewystarczającego i wyrywkowego zapoznaniem się z aktualną polską i światową metodologią badawczą. Brakuje odniesienia do Krzysztofa Rubachy (ukazującego nowe ujęcie podejść badawczych, piszącego również o paradygmatach), Zbigniewa Kwiecińskiego, Amadeusza Krause (w pedagogice specjalnej), czy postaci badań jakościowych, np.: Danuta Urbaniak-Zajac, Beata Borowska-Beszta. Trudno tu nie wspomnieć o zagranicznych autorach, którzy przecież mają już swoje miejsce w polskiej pedagogice, przykładowo David Silverman (np. *Prowadzenie badań jakościowych; Interpretacja danych jakościowych*), Earl Babbie (*Badania społeczne w praktyce*), czy Robert V. Kozinets (*Netnografia. Badania etnograficzne online*).

Przedstawione cele na stronie 52 (poznawczy i praktyczny) - są powtórzone na stronach 9 i 171. Brakuje teoretycznego ujęcia problemu badawczego, co jest

konsekwencją braku wyznaczenia paradygmatu. W przypadku wykorzystanych metod, brakuje przedstawienia analizy dokumentów. Doktorantka sama wskazała, iż bada dzieci z diagnozą autyzmu, tym samym musiała opierać się na dokumentach stwierdzających ten fakt. Jeśli chodzi o wykorzystany, autorski kwestionariusz - nie ma informacji o jego dostosowywaniu, walidacji, analizie rzetelności i trafności.

Przedstawiony schemat badań w formie opisowej i graficznej oddaje ich istotę (s. 53-54).

Problem badawczy jest skorelowany z sformułowanymi dwoma pytaniami badawczymi z uszczegółowieniami - pięciu w przypadku pierwszego i trzema w przypadku drugiego pytania badawczego. Jest to zabieg przemyślany, wynikający z kontekstów sytuacji, w jakich prowadzono badania.

Dobór próby, który jak wyjaśnia Doktorantka ulegał zmianom w wyniku występującej pandemii, jest jednak dla mnie jako pedagoga specjalnego i logopedy, problematyczny. W pełni zgadzam się z przyjęciem modelu instytucji, z jakich dobrano grupy badanych dzieci (jednorodne, dwa przedszkola integracyjne), ale nie podano umiejscowienia tych przedszkoli (przysiółek, wieś, miasto). Innymi problemami, na jakie napotykam, to przede wszystkim:

- wiek badanych dzieci od 3,3 do 6,4, to $\bar{x}=4,85$; chłopcy od 3,3 do 6,4 oraz dziewczynki od 3,3 do 6,3. W logopedii, uznajemy za L. Kaczmarkiem, iż jest to okres swoistej mowy dziecięcej (od 3 do 7 roku życia), podczas którego dokonuje się wiele zmian w kształtowaniu się zarówno w aspekcie artykulacyjnych (kształtowanie się szeregów głosek), jak również form komunikacyjnych. To bardzo duży przedział wiekowy;

- nasilenie zaburzeń wynikających z diagnozy autyzmu. Jak zwróciła uwagę Doktorantka, obecnie w DSM 5 wspomina się o 3 stopniach nasilenia zaburzeń w zakresach w komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz ograniczonych, powtarzalnych wzorcach zachowań, zainteresowań i aktywności. Takiego zróżnicowania nie dokonano, a co w przypadku badań komunikacji dzieci z autyzmem wydają się być bardzo ważne, a czasami kluczowe;

- brak informacji o uwarunkowaniach prowadzonych terapii (zarówno w odniesieniu do rodzaju, czasu, intensywności, momentu zainicjowania, ewentualnych działań innych specjalistów), współwystępowania innych zaburzeń rozwojowych (np. nadpobudliwość psychoruchowa, zaburzenia w zakresie funkcji poznawczych itp.);

- brak informacji dotyczących funkcjonowania rodzinnego (np. czy dziecko jest jedynakiem / jedynaczką), charakterystyki środowiska rodzinnego (np. rodzina pełna, niepełna, zrekonstruowana).

Przedstawiony powyżej zakres problemów, w sposób istotny, w szczególności w badaniach jakościowych, rzutuje na dokonywane analizy, nie odnoszące się do ilości, ale opisu badanego zjawiska (o czym wspomina Autorka na s. 49-50). Powyższe spostrzeżenia stawiają pytanie o przygotowanie metodologiczne Doktorantki.

W rozdziale czwartym jest konsekwentnie realizowany program prezentacji wyników prowadzonych badań. Na szczególną uwagę zwraca profesjonalizm przedstawianych opisów sytuacyjnych, są one konsekwentne, czasami wskazujące na problematyczne działania opiekuńcze i wychowawcze podejmowane w placówkach przedszkolnych. Zaprezentowany w formie graficznej schemat, opis dokonanej obserwacji oraz analiza wskazują na dojrzałość analityczną Doktorantki.

Podejście, jakie prezentuję w swoich najnowszych publikacjach, nakłania do odchodzenia od nadinterpretowania, na rzecz wczucia się i zrozumienia: *Istotnym wyzwaniem, ... jest nie tylko możliwość, lecz także konieczność wsłuchania się w głos osób ze spektrum autyzmu.* W pracach Doktorantki występują zarówno interpretacja (jako specjalisty-pedagoga), wyjaśnianie (jako profesjonalisty), jak i poszukiwanie wyjaśnień (własne doświadczenia poznawcze). Wymienię poniżej swoje uwagi i podejście w formie dyskusji, powołując się jedynie na wybrane przykłady. Problemy, jakie napotkałem, to przede wszystkim:

- brak odniesienia do podejścia Carla Delacato oraz doświadczeń osób z autyzmem np. Temple Grandin, Liane Holliday Willey. W przypadku badań jakościowych ważne jest nie tylko dokonanie obserwacji, jej opisanie, ale interpretacja z wykorzystaniem różnorodnych materiałów, opracowań, odniesień. Doktorantka opiera się na własnej interpretacji, co mimo doświadczenia / a może przez to doświadczenie ukierunkowujące, powoduje zawężenie pola wyjaśniającego. Zauważam nazbyt częste tłumaczenie zachowań dzieci z ASD chęcią zwrócenia na siebie uwagi otoczenia - uznaję to za nadużywane.

Przykłady:

- strona 67 – [...] *Dziewczynka trzymała nauczycielkę za rękę, po chwili zaczęła ciągnąć jej rękę, a następnie ją puściła. [...] Po chwili dziewczynka ponownie wyciągnęła rękę w kierunku nauczycielki, ona chwyciła rękę dziewczynki. Julita następnie wyszarpnęła swoją dłoń, a po chwili ponownie wyciągnęła rękę w kierunku nauczycielki, która chwyciła dziewczynkę za rękę. Julita po chwili puściła dłoń nauczycielki. Dziewczynka powtarzała swoje zachowania kilkakrotnie.* Interpretowała zachowanie przez Doktorantkę: *Julita wielokrotnie wyszarpywała nauczycielce swoją dłoń, co wyglądało na próbę przyciągnięcia uwagi nauczycielki* - co może być również interpretowane

za C. Delacato, jako nadwrażliwość dotykową (tu zbyt duży ucisk lub krótkotrwałe doświadczenie);

- pozytywnie odnoszę się do spostrzeżenia Doktorantki na s. 74, w którym zwróciła uwagę na problem *Zachowanie chłopca może wskazywać na to, że odszedł od stolika, ponieważ potrzeba głodu została u niego zaspokojona lub posiłek mu nie odpowiadał (konsystencja, smak, zapach, kolor)* - na co wielokrotnie zwracają uwagę osoby z autyzmem, T. Grandin, C. Pang, jak i T. Atwood i in.;
- strona 89, problemem wydają się bardziej zachowania autostymulacje *Na niektóre pytania kolegów Aleksander odpowiadał w sposób werbalny, na inne reagował „kręcąc głową” (komunikat „nie”). W pewnym momencie chłopiec pochylił głowę do przodu i zaczął nią kręcić od lewego do prawego ramienia. Robił to coraz dłużej i coraz szybciej. W tym czasie koledzy patrzyli na niego. Jeden z nich, siedząc obok Aleksandra, zadał mu pytanie. Chłopiec nie odpowiedział, po chwili kolega zadał mu kolejne pytanie. Chłopiec nie odpowiedział. Po chwili Aleksander przestał „kręcić głową”, chłopiec wstał i zaczął chodzić po sali, później zaczął biegać. Nauczycielka [...] Podeszła do chłopca, położyła swoją dłoń na dłoni Aleksandra, następnie usiadła na podłodze. Poprosiła chłopca, aby usiadł przed nią (Aleksander był zwrócony plecami do nauczycielki). Nauczycielka wzięła do ręki pileczkę z kolcami i zaczęła masować nią ramiona i plecy chłopca.* Można też odnieść się, jako do opisu zachowań nadpobudliwości psychoruchowej, i prób jej rozładowania. Trudno mi odnieść się do stwierdzenia *Zgodnie z przyjętymi teoriami wyjaśniającymi nieprawidłowy przebieg procesów przetwarzania sensorycznego (Clark, 2013; Baruth i in., 2010; Bogdashina, 2019), „kręcenie głową” było jednym ze sposobów odreagowania napięcia emocjonalnego*
- to bardzo problematyczne wyjaśnienie;
- strona 93, przedstawiono stymulację zmysłową [...] *W pewnym momencie chłopiec wysypał z pudełka wszystkie klocki, odwrócił pudełko do góry dnem, wziął do ręki jeden klocek i zaczął uderzać nim w pudełko. Nauczycielka powiedziała do Nataniela, aby przestał tak robić. Chłopiec wykonał polecenie, spojrzal na nauczycielkę i uśmiechnął się. Po chwili inny chłopiec zaczął uderzać klockiem o klocek. Wtedy Nataniel ponownie zaczął uderzać klockiem w pudełko. Tym razem robił to coraz mocniej. Nauczycielka ponownie zwróciła mu uwagę. Po chwili Nataniel przestał uderzać klockiem, spojrzal na nauczycielkę i powiedział: „kurwa”. Nauczycielka spojrzala na chłopca. Nataniel odszedł i rozpoczął inną aktywność.* Jest to przykład stymulacji, o jakiej wspomina T. Grandin, opisuje również C. Delacato i ja (*Co osoby*

z autyzmem mówią o sobie. Raport z badań) - chęć dostymulowania, o czym świadczy nasilenie bodźców, ich intensyfikacja, a nie tylko nakierowanie przez dziecko na reakcję nauczycielki. Wówczas, stwierdzenie, iż *uderzanie przedmiotami było zawsze niestosowne* staje się dyskusyjne, ponieważ ważna jest tu otwartość na możliwości interpretacji, a nie ograniczenie się do stereotypowych, niepogłębionych stwierdzeń;

- strona 107, *W czasie zabawy konstrukcyjnej niektóre dzieci z autyzmem uderzały przedmiotami. [...] W sali było głośno. Julia siedziała na podłodze, rozglądała się po sali, czasami wkładała palce do uszu [...] Po chwili Julia wstała, chwyciła pokrywę od pudelka, w którym były nakrętki i zaczęła uderzać nią o podłogę. Dziewczynka robiła to tak mocno, że po chwili pokrywa pękła. Podeszła do niej nauczycielka i zabrała jej pokrywę. Julia zaczęła krzyczeć, wyciągała ręce w kierunku pokrywy. Nauczycielka odłożyła pokrywę i chwyciła dziewczynkę tak, aby ta nie mogła jej dosięgnąć. [...] Nauczycielka cały czas przytrzymywała dziewczynkę, która ugryzła ją w dłoń i próbowała jej się wyrwać. Po chwili do sali weszły nauczycielka i psycholożka. Doktorantka dokonała analizy zachowania wyglądało to na zachowanie stereotypowe, wskazywane w charakterystyce dzieci z autyzmem. Najprawdopodobniej ze względu na hałas, który był w sali, dziewczynka mogła czuć się niekomfortowo. Zgonie z podejściem C. Delacato było to zachowanie autostymulacyjne, jak również reakcja na zagrożenie, jakie zlekceważone zostało przez nauczycielki. Stwierdzenie, iż *Zachowanie Julii zinterpretowano jako skuteczne i niestosowne* jest obiektywnie analizując zasadne. Odnosząc się do sytuacji braku zabezpieczenia poczucia bezpieczeństwa dziecka, narażenie go na przebodźcowanie, spowodowało wysyłanie przez nie jednoznacznych komunikatów, które interpretować można jako celowe i stosowne - w tej sytuacji. Zastanawiam się, co dziecko jeszcze mogłoby zrobić przy braku reakcji specjalistów (nauczycielek przedszkola)? W takiej sytuacji zachowanie określone jako niestosowane, powinniśmy traktować jako zachowanie obronne, samoobrony na stworzoną sytuację;*

- brak jasnych kryteriów oceny dokonywanych aktów komunikacyjnych. Co oznacza nawiązanie kontaktu, który może mieć różny charakter, intencje i nasilenie. Samo skrzyżowanie się kontaktów, nie musi świadczyć o nawiązaniu komunikacji. Przykłady:

- strona 65 [...] *Jedynie pięć razy Filipowi i nauczycielce udało się zawiązać kontakt wzrokowy* - istotnym w tym przypadku jest nie ilość, ale nasilenie, intencjonalność, którą sama Doktorantka opisała, jako [...] *Nauczycielka nie zawsze reagowała na zachowania Filipa. Opisane zachowania oceniono jako czasami skuteczne i zawsze*

stosowne. Nie podano informacji, jak ten kontakt został nawiązany, jak była jego intensywność, czy występowały elementy potwierdzające ten kontakt, np. mimika, gest;

- strona 116, dotyczy problemu podejścia [...] *Po chwili chłopiec podjął próbę nawiązania kontaktu wzrokowego z nauczycielką. Ta podeszła do niego, usiadła naprzeciwko i nawiązała z chłopcem kontakt wzrokowy. Poprosiła Kacpra, aby uważnie słuchał, co mówi, ponieważ nie będzie wiedział, na czym będzie polegała zabawa. Kacper utrzymywał kontakt wzrokowy z nauczycielką.* Ważnym elementem jest nie tylko nawiązanie kontaktu wzrokowego, który może mieć charakter omiecenia wzrokiem, co jego efektywność - skupienie uwagi;
- strona 154, występują echolalie, *Nina spojrzała w kierunku nauczycielki, podeszła do niej i wyciągnęła rękę w jej kierunku. Dziewczynka spojrzała na nauczycielkę i powiedziała: „Daj, daj”,* które używane są adekwatnie do sytuacji, mogą to być też powtórzenia jako wzmocnienie komunikatu; podobnie s. 158 *Filip nadal chodził po sali, ręce włożył do kieszeni spodni i powtarzał: „Koniec, koniec”;* czy na tej samej stronie *W pewnej chwili Bruno (B.5,2) wszedł do okręgu, spojrzał w kierunku chłopca, który w tym czasie był poza nim i powiedział: „Chodź, chodź”,* strona 168 *Po chwili Franciszek zbliżył swoją twarz do twarzy rówieśnika i powiedział: „Łyżkę, łyżkę”;*
- nieadekwatność udzielania odpowiedzi na komunikat jako nawiązanie komunikacji, ale odmiennej, od założonej przez inicjującego. Uznać należy, iż brak odpowiedzi, jest również komunikatem:
- strona 79, *W pewnym momencie do Igora (I.4,7) podeszła nauczycielka i zapytała, czy podczas jedzenia potrzebuje jej pomocy. Chłopiec spojrzał na nią i pokazał jej język. Nauczycielka spojrzała na Igora, przez chwilę nic nie mówiła, po czym powtórzyła pytanie. Chłopiec nie odpowiedział na pytanie. Nauczycielka po chwili odeszła od stolika.* Tu mamy do czynienia z komunikatem pozawerbalnym, a nie jak zostało to zakwalifikowane *Zaobserwowano, że w czasie aktywności badane dzieci nie odpowiadały na zadane im pytania.* Tu nastąpiła odpowiedź, ale można dyskutować nad jej adekwatnością, formą, społeczną akceptacją. Nie do końca zgadzam się z wnioskiem, iż *Zachowanie chłopca wskazuje na to, że nie potrzebował pomocy nauczycielki* - poza wskazaniem medycznym i logopedycznym, gest ten jest uznawany, jako obraźliwy, co Autorka opisała, jako *zachowanie... skuteczne i niestosowne;*
- strona 80 i powtórzenie na stronie 81, wypisano inne zachowania, jednak nie przedstawiono powodu ich pominięcia w prowadzonych analizach;

- strona 117, charakterystyczny element przestymulowania, [...] *natomiast Szymon położył się na podłodze. Nauczycielka spojrzała na niego i poprosiła, aby dołączył do dzieci. Przez cały czas chłopiec leżał na podłodze. Po chwili Szymon zaczął kręcić się wokół własnej osi i uderzać stopami o podłogę. Następnie zaczął krzyczeć i zatkał uszy rękoma. Podeszła do niego nauczycielka, wzięła chłopca za rękę i poprosiła, aby wyszedł z nią z sali. Chłopiec nie spojrzał na nią. Po chwili wyszedł razem z nauczycielką. Zgadzam się z Doktorantką, iż zachowanie Szymona trudno ocenić w sposób jednoznaczny. Uwzględniając potrzeby chłopca, mogło być ono zinterpretowane jako stosowne, jeśli Szymon nie chciał uczestniczyć w zabawie z powodu nadmiaru bodźców (np. kolorów, kształtów, dźwięków). Aby w sposób jednoznaczny stwierdzić, co jest przyczyną zachowań dziecka, należałoby obserwować Szymona w innych, podobnych sytuacjach.* Tym samym, Doktorantka poczyniła ważne spostrzeżenie, jakim jest specyfika zachowania dziecka z autyzmem i ich wywołanie zewnętrznymi sytuacjami (o czym wcześniej też pisałem);

- występowanie w jednym zdarzeniu wielu zachowań, kiedy nie są one analizowane wspólnie, powoduje to sztuczne zawężenie opisu obserwacji do wprowadzonej reguły, co nie jest istotą badań jakościowych. Przykładów, kiedy z kontekstu sytuacji zawierających kilka zachowań komunikacyjnych wybierany jest jeden, jest w rozprawie wiele, co wydaje się zabiegiem czasem mającym na celu udowodnienie tezy, a nie dokonanie głębszej analizy.

Przykłady:

- strona 76, *Dziewczynka spojrzała na nią i powiedziała: „Już skończyłam. Mogę pójść się pobawić?”.* Nauczycielka spojrzała na dziewczynkę i skinęła twierdząco głową mamy tu do czynienia z komunikacją werbalną i pozawerbalną, a umieszczono w *Podczas spożywania posiłków w komunikacji z nauczycielką i rówieśnikami najczęściej dzieci wykorzystywało zdania pojedyncze.* Tu na refleksję piszącej zwraca uwagę liczba mnoga podsumowania, *Komunikaty formułowane przez dziewczynkę były skuteczne i stosowne – ale nie ma odniesienia, do jakich komunikatów się odnosi;*
- strona 78, *Chłopiec (G.3,3) siedział przy stoliku, podeszła do niego nauczycielka i założyła mu śliniak. [...] Gustaw szarpał śliniak, mówiąc, że to „wielka ściera”. [...] Chłopiec po chwili zaczął krzyczeć. Podeszła do niego nauczycielka, rozwiązała sznurki i zdjęła śliniak - analizując komunikaty, poza wypowiedzią dwuwyrazową, jest krzyk (tu rozumiany, jako pozawerbalny), stanowiące zachowania interakcyjne. Stwierdzenie, iż Wypowiedź Gustawa mogła być efektem frustracji może być wyjaśnieniem podawanych słów;*

- strona 84, opisywano kontekst wskazywania palcem, ale i interakcji związanej z dotykiem *Gdy zbliżała się do rówieśnika, wyciągała dłoń w jego kierunku, aby go dotknąć. Po chwili dziewczynka zatrzymała się i pochyliła, a dłonie oparła na swoich kolanach. Rozejrzała się wśród uczestników i wskazała palcem na jedno z dzieci. Wskazany rówieśnik spojrzał na Marię, a następnie zaczął biec za innymi dziećmi. Gdy zbliżał się do nich, wyciągał rękę w kierunku, aby ich dotknąć. Maria biegała po sali razem z innymi dziećmi* W tej obserwacji mamy poza wskazywaniem kontakt dotykowy, wzrokowy i to celowy, przestrzeganie reguł zabawy - moje podkreślenia w tekście służą uwypukleniu form komunikacji;
- strona 144, [...] *Po chwili odpuścił ręce wzdłuż ciała, zamknął oczy, zaczął „kręcić głową” i od czasu do czasu głośno się śmiał. [...] Po chwili nauczycielka podeszła do niego, na jego ramieniu położyła swoją dłoń ponownie zachęciła chłopca do aktywności. Aleksy zaprzestał czynności „kręcenia głową”, patrzył przed siebie, czasami się śmiał. Nie uczestniczył w aktywności. Nauczycielka odeszła.* Doktorantka uznała, iż są to różne zachowania komunikacyjne: (1) niepodejmowanie aktywności; (2) opuszczenie rąk wzdłuż ciała; (3) zamykanie oczu; (4) „kręcenie głową”; (5) głośny śmiech. Jest to dochodzenie do poszerzonej analizy zachowań przedstawianych w opisie. Nie tylko skupianie się na jednym zachowaniu, z pominięciem innych i ich kontekstu;
 - w opisach zbiorczych Doktorantka analizuje nasilenie komunikatów, co jest niezgodne z założeniami analiz jakościowych, jak również prowadzonych jedynie incydentalnie obserwacji, np.:
- strona 80, *Mniej dzieci wykorzystywało wyciągnięcie ręki oraz wskazywanie palcem* jak również *Natomiast spośród zaobserwowanych zachowań werbalnych badane dzieci najczęściej wykorzystywały: zdania pojedyncze, gdzie w przypadku zastosowania techniki próbki zdarzeń, gdzie opisywane i przedstawione są wybrane sytuacje jakie miały miejsce w tych grupach;*
- strona 88 przykładem może być obserwacja: *komunikacji z rówieśnikami wyciągnięcie ręki w niektórych sytuacjach było wzmacniane komunikatem niewerbalnym* wydaje mi się pomyłkowo zachowanie Gustawa (G.3,3) [...] *Gdy wykorzystał wszystkie klocki, które leżały obok niego, spojrzał na kolegów i wyciągnął rękę w ich kierunku, a po chwili zaczął zaciskać i otwierać dłoń. [...] Po chwili ponownie spojrzał na rówieśników, wyciągnął rękę w ich kierunku i zaczął otwierać i zaciskać dłoń. Po chwili powiedział: „Daj!”. W tym czasie koledzy konstruowali budowlę. Gustaw po chwili wstał, podszedł do nich i przewrócił ich budowlę.* Doktorantka zwróciła

uwagę na wzmocnienie werbalne (podkreślenia moje w powyższym tekście), a nie pozawerbalne, natomiast problematyczne wydaje się stwierdzenie, iż *Otrzymanie klocka mogło być dla niego celem pośrednim, a docelowo Gustaw chciał dołączyć do zabawy/konwersacji z dziećmi. Zaobserwowano, że w komunikacji z rówieśnikami Gustaw jako pierwszy wybrał komunikat niewerbalny* – nie ma podanych podstaw wysnucia takich domysłów (co nie oznacza, że nie są słuszne, ale bez podania uzasadnienia, wydają się nadinterpretacyjne);

- strona 113, *U mniejszej liczby dzieci zaobserwowano zachowania komunikacyjne, takie jak: brak uczestnictwa w aktywności i zabieranie przedmiotów oraz Mniej obserwowanych dzieci w czasie trwania zabawy konstrukcyjnej w relacji z osobą dorosłą i/lub rówieśnikami wykorzystywały słowa dwusylabowe i słowa wielosylabowe [...]*;
- strona 124, *U mniejszej liczby dzieci zaobserwowano zachowania komunikacyjne, takie jak: brak uczestnictwa w aktywności i „kręcenie głową [...] Mniej obserwowanych dzieci w czasie trwania zabawy ruchowej w relacji z osobą*;
- strony 126-127, uważam za prawidłowe wskazanie przez Doktorantkę, iż *W sytuacji zadaniowej największa liczba dzieci z autyzmem w komunikacji wykorzystywała próby nawiązania kontaktu wzrokowego, czasami wzmocnione komunikatem werbalnym. Obrazuje to następująca sytuacja: [...] Chłopiec próbował nawiązać z nią kontakt wzrokowy i powiedział: „Ja tu wszystko zniszczę, porąbnie siekierą, zdemoluję” i rzucił klocek przed siebie. Po chwili chłopiec i nauczycielka nawiązali i utrzymywali kontakt wzrokowy. Nauczycielka powiedziała do Aleksego, że teraz wszyscy sprzątam zabawki. Następnie wzięła klocek, wrzuciła do pudełka i zachęciła chłopca, aby zaczął sprzątać. Brakuje tu konsekwencji opisu.*

- dyskusyjne odniesienie. Jako czytającemu pracę, nasuwają się również inne opcje, nie tylko przedstawione przez Doktorantkę, które można interpretować. Nie będąc bezpośrednim uczestnikiem, przedstawiam jedynie możliwości interpretacji:

- strona 95, odnotowano wypowiedź jako *zdanie pojedyncze* - *Po chwili ten zwrócił się do nauczycielki, która siedziała obok: „Ej, Piotrek nie może się ze mną bawić”* i interpretacje *Zdanie pojedyncze użyte przez chłopca w opisanym kontekście sytuacyjnym można ocenić jako stosowne. Wątpliwość budzi jedynie inicjujące „Ej” podczas zwracania się do nauczycielki. Co prawda zareagowała ona na komunikat chłopca, nie odniosła się jednak do użytej przez niego formy. Spostrzegam to zachowanie komunikacyjne w dwóch ujęciach, kiedy Ej, jako wykrzyknik,*

zwrócenie uwagi koledze, jako pierwszy elementu wypowiedzi kierowanej do siebie lub do kolegi, a nie nauczycielki;

- ważnym elementem, na jaki zwrócono uwagę, ale nie opisano go jest niesubordynacja uczniów na s. 129 i 130;
- strona 162, [...] *Gdy mu się nie udało, Szymon przybliżył swoją twarz do jego twarzy, próbując nawiązać z nim kontakt wzrokowy i powiedział: „Bu!”*. Kolega spojrzal na Szymona i go odepchnął. Ten po chwili popchnął rówieśnika. Traktować to zachowanie można również jako *niestosowne*, ale również występujące w naturalnych zasobach zachowań rówieśniczych;

- występowanie zachowań nieakceptowanych społecznie, stanowić powinno dodatkową analizę. Dotyczy to zjawisko zarówno aktów, przykładowo:

- werbalnych, np. s. 112, 166;
- pozawerbalnych, fizyczna, np. s. 110, 107, 119;
- ignorowanie (o niej piszę więcej w swoich książkach), np. s. 109;
- ale też zachowania oparte na wychowaniu bezstresowym, s 146.

W podsumowaniu Doktorantka powtórzyła część rozdziału metodologicznego, co uznaję za zbędne. Nie został, moim zdaniem, rozwiązany problem istoty pracy doktorskiej, tj. oprócz założenia Doktorantki *Zgodnie z przyjętymi założeniami rozprawy doktorskiej wnioski zostały opracowane z myślą o nauczycielach, terapeutach i rodzicach w celu polepszenia komunikacji z dzieckiem* (s. 171), brakuje, poza praktycznym aspektem, rozwiązania teoretycznego. Ma to swoje odbicie w skromnym odniesieniu się w podsumowaniu i wnioskach zarówno do teorii poruszanej w pierwszej części, jak również nawiązania do prowadzonych badań przez inne osoby - choćby nawiązania do nich.

Informacje o organizacji badań, powinny znajdować się nie w podsumowaniu, ale w rozdziale 3.4. *Organizacja, przebieg i charakterystyka badanej grupy* (s. 59-60).

Wnioskowanie odnosi się bezpośrednio do postawionych pytań badawczych. Jednak na szczególne uznanie zasługuje przedstawienie *Modelu wspierania rozwoju komunikacji dziecka z autyzmem w wieku przedszkolnym z uwzględnieniem znanych i nowych kontekstów sytuacyjnych*, który uznaję za znaczący wkład Doktorantki do prowadzonych działań tworzenia założeń teoretycznych, jakie mogą być wdrażane w praktyce.

Podsumowując przedstawione analizy, na szczególną uwagę zasługuje rzetelnie opisany materiał badawczy, który wymagał od Doktorantki wielu umiejętności i doświadczenia. Bardzo ważnym było użycie prawidłowego języka, ograniczenie nadinterpretacji i infantylizacji w opisach. Dokonany opis był jasny i klarowny, brakowało jednak

dostosowania do uwarunkowań, które w sposób istotny wpływają na zachowania komunikacyjne badanych dzieci, takie jak: wiek (tu podany wiek życia, ale nie rozwojowy), sytuacja rodzinna, terapie i zakres ich prowadzenia. Poważnym mankamentem jest brak odnoszenia się od literatury, opisów i już dokonanych badań w zakresie funkcjonowania komunikacyjnego osób z ASD.

Wykorzystana literatura

W spisie bibliograficznych ujęto ponad 250 pozycji, które zostały prawidłowo dobrane. Brakuje, jak wskazałem powyżej, pozycji odnoszących się do poruszanej problematyki. Wykorzystano publikacje przede wszystkim w formie powołania się, jednak brakuje tu pogłębionej dyskusji. Bibliografia jest przedstawiona w sposób uporządkowany i konsekwentny.

Formalna strona rozprawy

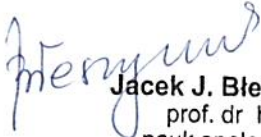
Rozprawa doktorska została napisana z dbałością o poprawność językową. Narracja jest czytelna i spójna, a poszczególne rozdziały odpowiadają treściowo tytułom i pojawiają się w odpowiedniej kolejności. Występują nieliczne błędy, które nie wpływają w sposób istotny na odbiór tekstu. Zaliczam do nich: redakcyjne - niepotrzebna kropka przed nawiasem s. 56; niepotrzebne dwie kropki s. 66 i 133; występują nieuzasadnione przerwy pomiędzy tekstem, np. s. 82, 83 i 84; brak wielkiej litery po kropce s. 116, brak spacji; brak kropki s. 128; nieprawidłowy akapit s. 152; językowe - stwierdzenia z *punktu widzenia* s. 85; s. 106 *Wyniki badań wskazują ...* s. 181; określenia - s. 111, nieprawidłowa klasyfikacja [...] *dzieci z autyzmem w komunikacji wykorzystywały zdania pojedyncze, gdzie w opisie znajdujemy „Ale super zabawa. Podobała mi się”*.

Uwagi końcowe i konkluzja

Dokonując ostatecznej oceny, mimo wielu uwag, do których będzie się mogła odnieść Doktorantka w trakcie obrony, pragnę stwierdzić, iż przedstawiona mi do oceny rozprawa doktorska mgr Eweliny Młynarczyk-Karabin pt. *Komunikacja dzieci z autyzmem w przedszkolu w znanych i nowych kontekstach sytuacyjnych* napisana pod kierunkiem dr hab. Barbary Marcinkowskiej, prof. APS i promotor pomocniczej dr Urszuli Gosk-Sobańskiej, spełnia wymagania określone w Ustawie z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. 2018 poz. 1668 z późniejszymi zmianami).

Wnoszę do Rady Naukowej Dyscypliny Pedagogika Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie o przyjęcie i dopuszczenie rozprawy doktorskiej mgr Eweliny Młynarczyk-Karabin do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Toruń, 10 lipca 2023 r.


Jacek J. Bleszyński
prof. dr hab.
 nauk społecznych

