

Dr Hab. Iwona Dronia

Sosnowiec, 16.04.2024

Wydział Humanistyczny

Instytut Językoznawstwa

Uniwersytet Śląski

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Justyny Jarskiej pt. Komunikacja nauczyciela i ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w nauczaniu języka angielskiego w klasach I-III szkoły podstawowej,

pracy napisanej pod kierunkiem Pani doktor habilitowanej Eugenii Rostańskiej, Prof. AWSB

Rozprawa doktorska mgr Justyny Jarskiej składa się z dwóch części, teoretycznej i empirycznej, które obejmują sześć rozdziałów, zakończenie, wykaz tabel i rysunków, oraz bibliografii, do których dołączono dwa załączniki przedstawiające protokoły rozmowy w ramach edukacji domowej i próbki czasowe (protokoły rozmów szkolnych). W pracy znajdują się także streszczenia w języku angielskim i w języku polskim.

Biorąc pod uwagę fakt, iż ocenie poddano rozprawę doktorską o charakterze interdyscyplinarnym, zgromadzona bibliografia jest niezbyt obszerna, gdyż obejmuje 131 pozycji źródłowych i 15 z dostępu online.

Już w tym miejscu można zauważyć pewną dysproporcję w doborze publikacji -podczas gdy źródła dotyczące ogólnie edukacji, edukacji inkluzyjnej i konkretnych specjalnych potrzeb edukacyjnych są dość bogato dobrane, pozycje dotyczące specyfiki nauczania języka angielskiego, kwestii przyswajania i uczenia się języka, rozwijania sprawności i podsystemów językowych i nauczania języka angielskiego dzieci reprezentujących specjalne potrzeby edukacyjne (SPE), a także komunikacji w języku obcym i sposobu analizy danych o charakterze korpusowym są zdecydowanie bardziej ograniczone, stosunkowo mało jest również cytowania aktualnych źródeł. Te uwagi będą rozwinięte jeszcze w kolejnej części recenzji.

Pracę otwiera *Wstęp* (str. 5-11), uzasadniający wybór tematu badawczego, poświęconego istotnemu aspektowi komunikacji nauczyciela i dziecka reprezentującego specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej. Autorka słusznie wskazuje na potrzebę badań w tym zakresie zauważając, iż liczba dzieci diagnozowanych rośnie, istotne jest więc wypracowanie sposobów komunikowania się z tą grupą, zwłaszcza w sytuacji konieczności i nieuchronności nauki języka angielskiego w szkole. Mimo zapewnień Doktorantki (str. 9), iż „powstało wiele prac na temat komunikacji z uczniem, natomiast nie uwzględniono w nich problemu komunikacji z uczniem ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi w nauczaniu języka angielskiego”, takowe badania jak najbardziej istnieją, nie zostały jednak przez nią przedstawione w pracy (np. publikacje Pani Profesor Joanny Nijakowskiej poświęcone nauczaniu języka angielskiego dzieci z dysleksją; wiele publikacji Pani doktor Agnieszki Kałdonek-Crnjaković poświęconych nauczaniu języka angielskiego dzieci ze SPE, publikacje dr Iwony Konieczny). Zgadzam się jednak, iż temat pracy jest jak najbardziej aktualny, a jego interdyscyplinarny charakter i zastosowana metodologia potencjalnie mogłyby uczynić z tej rozprawy dysertację spełniającą wymogi rozporządzenia i artykułu 187 Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce o nadawaniu stopnia doktora. Niestety, w moim odczuciu tak się nie dzieje, a Doktorantce w pełni nie udało się „unieść” ciężaru i wymagań rozprawy interdyscyplinarnej. Szczegółowe zastrzeżenia i odnotowane przeze mnie błędy i zaniedbania wyszczególniam poniżej:

Rozdział pierwszy „Funkcjonowanie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasach I-III w szkole podstawowej” (str. 12-44) w moim odczuciu jest najlepiej napisanym i obszernym rozdziałem w całej pracy. Autorka szczegółowo wyjaśnia zagadnienia związane z tematem, dobrze dobrana jest również literatura przedmiotu. Rozdział składa się z czterech części składowych, szczegółowo omawiających ucznia klas 1-3 w spektrum zaburzeń autystycznych, ucznia z mutyzmem wybiórczym, ucznia z afazją i dysleksją. Omawiając ucznia z dysleksją należało odwołać się jednak nie tylko do prac Pani Profesor Bogdanowskiej, lecz również, biorąc pod uwagę interdyscyplinarny charakter pracy, licznych artykułów Pani Profesor Joanny Nijakowskiej, od lat zajmującej się dysleksją i spowodowanymi przez nią trudnościami w uczeniu się języka angielskiego. Rozdział pierwszy zyskałby również na wprowadzeniu innych publikacji ekspertów od dawna badających proces nauczania języka obcego uczniów ze SPE w Polsce, np. w ogóle nie wymienionych nawet publikacji Profesor Katarzyny Karpińskiej-Szaj, doktor Joanny Pitury, Profesor Ewy-Domagały-Zyśk, Anny Butkiewicz i Katarzyny Bogdanowicz, których badania wniosły bardzo wiele do

dziedziny dydaktyki językowej dotyczącej m.in. nauczania języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy też kształcenia nauczycieli języków obcych pracujących z takimi grupami.

Rozdział drugi zatytułowany „Nauczanie języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej (str. 45- 68) podzielony jest na osiem podrozdziałów, odpowiednio dotyczących celów i treści nauczania języka angielskiego w klasach 1-3 w szkole podstawowej, procedury osiągnięcia celów programowych w nauczaniu języka angielskiego w tych klasach, technik nauczania sprawności i podsystemów językowych, założeń programowych nauczania języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej, standardów osiągnięć ucznia w tych klasach, sposobów weryfikacji jego osiągnięć i wreszcie osobie nauczyciela języka angielskiego.

Rozdział drugi oparty jest o zdecydowanie mniejszą ilość źródeł, wiele z nich powtarza się bardzo często (Publikacja Pani Profesor Hanny Komorowskiej, program nauczania języka angielskiego Boguckiej). Doktorantka ani razu nie odwołała się do prac jednej z największych ekspertów w Polsce w dziedzinie nauczania języków obcych dzieci - wieloletniej badaczki aspektów nauczania języka angielskiego dzieci w szkole podstawowej Pani Profesor Joanny Rokity-Jaśkow, czy też innych znanych publikacji z tej dziedziny np. Magdaleny Szpotowicz i Małgorzaty Szulc-Kurpaskiej, Teresy Siek-Piskozub, Profesor Drożdżał-Szelest. Bazując na okrojonym zestawie źródeł, Doktorantka nie scharakteryzowała szczegółowo istotnych aspektów swojej pracy. Pierwsze zastrzeżenia kieruję w stronę punktu 2.3 dotyczącego procedury osiągnięcia celów programowych w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej. W świetle tematu pracy, pojęcie kompetencji komunikacyjnej jest jednym z najbardziej istotnych aspektów dysertacji i powinno zostać omówione bardzo dogłębnie. W pracy (w kilku miejscach) znajdujemy bardzo pobieżne wytłumaczenie tego zagadnienia, brak jednak wielu bardzo istotnych kwestii. Po pierwsze, samo wspomnienie o pracach Chomskiego (bez najistotniejszej kwestii podziału pomiędzy tzw „performance i competence”) jest niewystarczające, gdyż dało to przyczynek do kolejnych (również tylko częściowo wspomnianych) badań związanych z rozwojem tej kompetencji (Hymes’a, Bachmana, a przede wszystkim opracowania podziału kompetencji komunikacyjnej Canal i Swain (1980), którzy to wyodrębnili prawdopodobnie najczęściej stosowany podział na kompetencję gramatyczną, socjokulturową, kompetencję strategiczną i kompetencję dyskursu. Piszę o tym braku ze względu na jego istotne połączenie z tematem pracy i podjętego badania. Skoro mowa o rodzaju komunikacji i problemach z nią uczniów reprezentujących SPE, to jakie konkretnie aspekty kompetencji komunikacyjnej nie są



wykształcane albo stanowią problem dla badanej grupy dzieci? Odpowiedź na to pytanie nie jest w pełni uargumentowana.

Kolejnym aspektem przedstawionym bardzo pobieżnie i selektywnie w wyborze jest opis metod nauczania języka angielskiego wybranej przez Autorkę grupy wiekowej. Nie jest jasne, dlaczego metoda/podejście naturalne nie jest w ogóle opisana w pracy, podczas gdy Doktorantka wspomina o innych dokonaniach być może najbardziej znanego na świecie lingwisty -Stephena Krashena. To właśnie stworzona przez niego metoda naturalna zalecana jest w nauczaniu języka obcego (L2) dzieci ze względu na swoje podobieństwo do aspektów związanych z przyswajaniem języka ojczystego. To zagadnienie, a mianowicie różnica pomiędzy przyswajaniem a uczeniem się języka ma istotny wpływ na specyfikę komunikacji w klasie, procesy te, zdaniem Krashena i innych badaczy nigdy nie będą porównywalne. Pisząc o komunikacji w klasie języka obcego i nie przytaczając tej teorii (a jedynie jeden z jej komponentów, czyli model monitorowania na str. 75) jest błędem rzeczowym. Punkt 2.4 jest chyba jednym z najslabiej opisanych fragmentów tego rozdziału. Autorka opisuje nauczanie sprawności i podsystemów językowych opierając się znowu na bardzo ograniczonych źródłach, ten aspekt wszakże został już bardzo dobrze zbadany i doczekał się wyjątkowo licznych opracowań dokonanych zarówno przez Polaków, jak i zagranicznych badaczy. Każda ze sprawności omówiona jest w wyjątkowo lapidarny sposób, niektóre fragmenty tych opisów budzą również poważne zastrzeżenia, np. na str. 55 Doktorantka pisze o znaczeniu technik nauczania wymowy, „*gdyż uczeń poznaje wzorce wymowy poszczególnych słów za brytyjskim native speaker-em. Współczesne oprogramowania do tablic interaktywnych umożliwiają przedstawienie uczniom wymowy rodowitych Brytyjczyków*”. Omawiając ten cytowany fragment pracy, nie wiadomo, do którego z błędów odnieść się w pierwszej kolejności. Po pierwsze, w metodyce nauczania języka angielskiego od wielu już lat nie promuje się tzw. brytyjskiego standardu, gdyż koncept British superiority i zwłaszcza tzw. RP (received pronunciation) stracił na znaczeniu już w XX wieku. Fakt, iż język angielski zawdzięcza swą pozycję i status lingua franca (tzw. ELF czyli English as Lingua Franca) nie wypływa z dominacji geopolityczno-ekonomicznej Wielkiej Brytanii, lecz, przede wszystkim pozycji Stanów Zjednoczonych, i jest to jeden z powodów, dla których nie ma przekonania o wyższości wymowy brytyjskiej nad amerykańską. Obecnie bardzo dyskusyjnym aspektem jest również przywołany przez Autorkę motyw tzw. „rodowitego Brytyjczyka”. Podsumowując ten wywód, próba nauczania dzieci brytyjskiego wzorca wymowy, do której nikt już od dawna nie aspiruje, jest nie tyle niepotrzebna, co wskazuje na ogólne braki w wiedzy i kompetencji socjokulturowej Doktorantki.

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Humanistyczny

ul. Gen. Grotta-Roweckiego 5, 41-200 Sosnowiec

tel. 32 364 08 28, e-mail: wh@us.edu.pl



Omawiając metody nauczania znajdujemy tu niestety również wiele niedopowiedzeń, np. str 52 „Komunikacja jest ważniejsza [w metodzie/podejściu komunikacyjnym] niż poprawność wypowiedzi” -w ogólnym rozumieniu tak, ale metoda ta ewoluowała (z tzw. shallow end- do deep end”) i teraz również mówi się o tym, iż w zależności od potrzeb językowych grupy metoda komunikacyjna może pomóc również w rozwijaniu poprawności wypowiedzi (zwłaszcza, iż jeden z wcześniej przedstawionych komponentów kompetencji komunikacyjnej to kompetencja gramatyczna) . Z kolei wspomniana metoda audiolingwalna (str. 53), której zdaniem Doktorantki głównym założeniem było nabywanie kompetencji komunikacyjnej jest tylko częściowo prawdziwe, gdyż przede wszystkim celowała ona w rozwój nawyków językowych.

Kolejnym niedociągnięciem merytorycznym jest brak wspomnienia nawet o etapach rozwoju języka (tzw. stages of L2 development, opracowanych przez wspomnianego już Stephena Krashena). To właśnie odwołując się do tego modelu możemy porównać typowy/spodziewany dla danej grupy wiekowej rozwój języka obcego, na tej podstawie opierają się programy nauczania języka. Nie znajdziemy w pracy również opisu rozwoju kognitywnego dzieci (Piaget), czy rozwoju psychospołecznego wg np. Eriksona. To właśnie te założenia istotnie determinują metodykę nauczania języka obcego, to według nich wiemy, które treści nie będą rozumiane przez dzieci z powodu ich ograniczeń kognitywnych. Te z kolei wpływają na rodzaj interakcji w klasie począwszy od metod nauczania, poruszanych zagadnień programowych, kończąc na rodzajach i formie pytań stawianych przez nauczyciela. Kończąc krytyczne omawianie zastrzeżeń merytorycznych drugiego rozdziału, należy jeszcze wspomnieć o niewystarczająco dogłębnie omówionych rolach nauczyciela języka angielskiego (brak podstawowych publikacji w tym zakresie autorstwa Harmera, Ur, Larsen-Freeman, Grasha, Wright, itp.), i kompletnie przemilczanych stylach nauczania, a przecież rodzaj pełnionej roli i preferencja dotycząca stylu ma ogromny wpływ na rodzaj komunikacji w klasie. Wybór stylu autorytarnego na przykład, będzie w sposób oczywisty wpływał na odczuwanie lęku językowego u uczniów i znacząco osłabiał ich chęć komunikowania się. W punkcie 2.7 dotyczącym sposobów weryfikacji osiągnięć ucznia w klasach 1-3 szkoły podstawowej nie wprowadzono żadnych informacji (istotnych z punktu widzenia tematu pracy) dotyczących kryteriów oceny uczniów ze SPE.



Rozdział trzeci pracy zatytułowany „komunikacja nauczyciela i ucznia w nauczaniu języka angielskiego” podzielony jest na trzy części, odpowiednio komunikacja ucznia w klasach 1-3 szkoły podstawowej w ujęciu psycholingwistycznym, komunikacja nauczyciel-uczeń w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej i komunikacja pomiędzy nauczycielem a uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w nauczaniu języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej. Początek rozdziału stanowi wprowadzenie do teorii komunikacji, Autorka przedstawia również model Laswella (bez szczegółowego omówienia konkretnych komponentów). To w tym miejscu należałoby zwrócić uwagę na rozbieżności w przypadku komunikacji w języku ojczystym i w języku obcym: Komunikacja w języku obcym przebiega inaczej niż w języku ojczystym, pojawiają się czynniki, które mogą być zupełnie nieobecne w trakcie interakcji w języku natywnym, np. nie zachodzi zjawisko transferu językowego (gramatycznego, leksykalnego, fonologicznego, pragmatycznego), nie pojawia się również (z reguły) problem związany z samą produkcją językową i dylematem „jak coś powiedzieć” (pod kątem np. składniowym, fonetycznym i leksykalnym), szum komunikacyjny może przybrać inne formy (np. stereotypy, negatywne nastawienie w przypadku komunikacji międzykulturowej), lęk również może wyglądać inaczej i inne czynniki będą odpowiadać za jego pojawienie się. Żaden z tych aspektów nie został nawet wspomniany w dysertacji, której, nota bene tytuł wskazuje na komunikację w klasie języka angielskiego. Doktorantka (str. 71) wspomina o pojawieniu się lęku i o jego wpływie na atmosferę w klasie. Czynniki ten jednak z racji swojego znaczenia w komunikacji w języku obcym (Foreign language anxiety i jego pochodnych, czyli communication apprehension -lęk przed komunikacją, fear of negative social evaluation -lęk przed negatywną oceną innych i text anxiety -lęk przed uczestniczeniem w teście) zasługuje na znacznie szersze omówienie, wyjątkowo dobrze jest on również opisany w literaturze przedmiotu (publikacje m.in. McIntyre, Piechurska-Kuciel, Daewele, Mystkowska-Wiertelak - nawet nie wymienione). Lęk ten może dotyczyć wszystkich uczniów języka obcego, oczywiście jednak jego natężenie będzie większe o uczniów ze SPE. Aspekt ten prowadzi do kolejnego -znowu pominiętego- zagadnienia, czyli tzw. willingness to communicate (WTC) a więc chęci komunikowania się. Doktorantka opisuje specyfikę komunikacji w klasie (przynajmniej niektóre jej komponenty), brakuje jednak jasnego opisu specyfiki komunikacji w klasie językowej. Rozdział trzeci poza wymienionymi brakami charakteryzuje pozostałe istotne zagadnienia procesu komunikacji w klasie w stopniu zadawalającym.





Rozdział czwarty zatytułowany „Założenia metodologiczne badań nad komunikacją pomiędzy nauczycielem i uczniem klas 1-3 w szkole podstawowej (str. 89-102) składa się z trzech części: komunikacji pomiędzy nauczycielem i uczniem ze SPE klas 1-3 w nauczaniu języka angielskiego. Problemów badawczych, wybranych metod i technik badań w komunikacji między nauczycielem i uczniem. Chociaż tytuł rozdziału można interpretować jako teoretyczny przegląd założeń dotyczących opracowania metodologii badań nad komunikacją, w rzeczywistości jednak jest to wprowadzenie do opisu badania, w którym Autorka przedstawia problemy badawcze, przegląd technik i procedurę badawczą. Rozdział piąty (str. 103-163) dotyczy komunikacji pomiędzy nauczycielem i uczniem ze SPE w klasach 1-3 szkoły podstawowej i przedstawia reprezentację wypowiedzi w ujęciu matrycowym (rozdział podzielony jest na 6 podpunktów). Pracę zamyka rozdział szósty „Komunikacja pomiędzy nauczycielem i uczniem ze SPE w klasach 1-3 w nauczaniu języka angielskiego – w świetle badań” (str. 164-179). Wszystkie z empirycznych rozdziałów pracy są jednak dość mocno wymieszane i niespójne. Rozdział czwarty otwiera część praktyczną pracy, rozdział 5 to przedstawienie danych a 6 ma raczej charakter rozdziału podsumowującego Autorka przedstawia/uzupełnia jednak informacje dotyczące przebiegu badania właśnie w tym rozdziale, z kolei w rozdz. 5 dodaje informacje teoretyczne. Wszystko to wpływa na poczucie chaosu, braku uporządkowania. Będąc pod koniec czytania dysertacji nadal do końca nie da się jasno stwierdzić, jaką metodologię zastosowała Doktorantka.

Moje największe zastrzeżenia dotyczące części empirycznej dysertacji budzą następujące kwestie:

1. **Kwestie językowo-stylistyczno-redakcyjne:** użycie czasu sugerujące dopiero intencję przeprowadzenia badania, a nie rzeczywisty opis już dokonanych przedsięwzięć, np. str. 89 „*Badania, które zamierzam przeprowadzić*”, str. 90 *Celem naukowym rozprawy jest rozpoznanie cech komunikacji pomiędzy nauczycielem i uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w nauczaniu języka angielskiego wraz z elementami wnioskowania praktycznie niezbędnych strategii edukacyjnych*” -jest to o tyle niefortunne, iż to tutaj właśnie dowiadujemy się o celu pracy, a trudno zrozumieć intencje Autorki czytając powyższy fragment i kuriozalne wręcz określenie „praktycznie niezbędnych strategii edukacyjnych” -które z nich konkretnie Autorka uznaje za praktycznie niezbędne nie dowiemy się czytając dysertację;





str. 90 „*Nauczanie języka angielskiego miało miejsce w trakcie rozmów z uczniami, bezpośredniej komunikacji z uczniem indywidualnie*”, co z kolei sugeruje, iż oprócz zajęć lekcyjnych uczniowie przyswajali (?) materiał podczas dodatkowych spotkań -ta kwestia, prawdopodobnie ze względu na sposób zapisu jest jednak bardzo niejasna;

str. 91 „*Wyeliminowanie czynników podtrzymujących milczenie, zapewnia pomyślne warunki rozwoju umiejętności komunikacyjnych ucznia. W komunikacji warto zwrócić uwagę na dwukierunkowość relacji: uczeń jako sprawca i rozmówca własnej aktywności*” -ten fragment jest bardzo niepoprawny i zagmatwany, nie wiadomo co znaczy „rozmówca własnej aktywności”.

Str. 94 „*Dobór próby jest celowy i planuje się przebadanie około 10 uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (...)*” -ten fragment jest nie tylko niefortunny pod kątem językowym, ale wręcz metodologicznym -czy opisując przeprowadzone przez siebie badanie typu jakościowego Autorka naprawdę nie potrafi wskazać, ile dokładnie przypadków uwzględniono w badaniu?

Str. 95 błąd językowy, który jest również błędem rzeczowym –„*Conversation analysis*” -które Autorka postanawia samodzielnie tłumaczyć jako „*analiza rozmowy*”, a w rzeczywistości w literaturze przedmiotu od dawna funkcjonuje jako analiza konwersacyjna;

str. 95 „*zrozumienie przez rozmówcę tego, co zostało powiedziane w poprzednich kolejkach (...)*”- taki kolokwializm nie powinien się znaleźć w dysertacji doktorskiej;

str. 96 „*Efektywna obserwacja nauczycielska w szkole w świetle przygotowania materiału do analizy będzie obejmowało następujące fazy (...)*”

str 133 „*Tłumaczenie reguł gramatycznych w języku polskim demonstracyjną wstawką na rozpoczęcie sygnalizuje także autorytatywną pozycję nauczyciela w sytuacji komunikacyjnej*”

str. 165- „*Przeprowadzono 15 rozmów (...) to łącznie: 47 próbek czasowych (...)*” (podczas gdy na str. 102 dowiadujemy się, że jest ich 46) -to tylko nieliczne przykłady z wielu obecnych lapsusów językowych, redakcyjnych, lecz niestety również czasami i merytorycznych obecnych w dysertacji.



2. Niejasności i braki dotyczące zastosowanej metodologii i doboru próby:

Autorka w rozdziale wymienia kilka narzędzi i metodologii badawczych -począwszy od analizy konwersacyjnej, próbek czasowych, analizy dokumentów, wywiadów z rodzicami ucznia (str 97 kolejne niespójności językowe w tej części pracy), obserwacji, a także adaptacji matrycy opracowanej przez Miles'a i Huberman'a (2000). Co szalenie istotne, większość z tych narzędzi została jedynie wspomniana w rozdziale czwartym pracy, a dane uzyskane z ich zastosowania nie są nigdzie przedstawione, (np. wywiad z rodzicami pominięty, brak konkretnych pytań w załącznikach); nie wiemy jaki konkretnie rodzaj obserwacji zastosowano, (znowu brak arkusza obserwacji w załączniku). Opis danego przypadku to zaledwie kilka linijek tekstu (opis wszystkich przypadków łącznie zajął nie więcej niż 2,5 strony, str. 98-101). Kolejne bardzo poważne zastrzeżenie natury metodologicznej dotyczy doboru próby. Wyjątkowo zadziwia zaklasyfikowanie chłopca pochodzenia ukraińskiego jako tego, który reprezentuje specjalne potrzeby edukacyjne. Według cytowanego przez Autorkę rozporządzenia, do grupy tej mogą należeć dzieci powracające z zagranicy, w tym jednak przypadku sytuacja jest zupełnie inna. Co więcej, i to jest tutaj kluczowe, chłopczyk ten, jak twierdzi sama Doktorantka, dobrze radzi sobie na lekcji języka angielskiego i nie ma żadnych orzeczeń (taka informacja przynajmniej nie widnieje w pracy str. 100). Dlaczego więc jego sytuacja porównywalna jest i wspólnie analizowana z dziećmi ze spektrum Aspergera, niedowidzącymi, z ograniczeniem intelektualnym, mutyzmem wtórnym, itp.? Uznaję to za błąd merytoryczny.

3. Kwestie dotyczące przedstawienia danych i ich analizy:

Kolejne zastrzeżenie związane z recenzją części empirycznej dysertacji to brak proporcjonalnego przedstawienia i analizy danych uzyskanych ze wszystkich narzędzi badawczych i od wszystkich analizowanych przypadków. Największa część materiału badawczego przedstawionego i analizowanego w pracy stanowi korpus nagrań rozmów przeprowadzonych z dziewczynką (D), córką Autorki pracy, mimo, iż stanowiły one tylko 15 z 62 przeprowadzonych rozmów. Takie podejście nie pozwala na rzetelną holistyczną interpretację danych i nie daje podstaw na wyciągnięcie wniosków i implikacji, które obiecuje tytuł tej rozprawy: jak wygląda komunikacja z dziećmi reprezentującymi różne SPE, a nie tylko mutyzm wtórny.

Pisząc o komunikacji z tą grupą dzieci oczekuje się, iż Autorka przedstawi więcej „materiału dowodowego” zgromadzonego od tych właśnie dzieci, szczegółowo omówi problemy po kolei dziecka z Aspergerem, niedowidzącego, itp. i problemy komunikacyjne typowe dla każdego przypadku. Tak jednak się nie dzieje, najwięcej uwagi poświęconej jest mutyzmowi. Temat pracy nie do końca więc odpowiada jej zawartości. Stanowczo lepszym rozwiązaniem byłoby sformułowanie tytułu pracy nieco inaczej, a mianowicie „komunikacja nauczyciela i ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ze szczególnym uwzględnieniem mutyzmu wtórnego w nauczaniu języka angielskiego w klasach I-III szkoły podstawowej”. Analiza materiału zgromadzonego od innych dzieci jest praktycznie minimalna, brak tu jasno określonych problemów komunikacyjnych pojawiających się w trakcie lekcji języka angielskiego, brak konkretnych rozwiązań. Nie ma podstaw metodologicznych do wysunięcia implikacji natury pedagogicznej. Autorka (str 186) pisze, iż wnioski płynące z jej pracy pozwolą na wypracowanie strategii edukacyjnych z mutyzmem wybiórczym, zespołem Aspergera, dysleksją, itp. -wydaje się jednak, iż zbiór bardzo ogólnych sformułowań i brak opracowanych konkretnych wniosków dotyczących natury tej komunikacji, brak nazwania strategii nie pozwala na to, a przecież tego można by oczekiwać od dysertacji i badań na poziomie doktorskim. To poniekąd obiecuje ta praca – w jaki sposób komunikować się z dziećmi reprezentującymi SPE. Należy pamiętać, iż grupa specjalnych potrzeb jest bardzo szeroka, więc należy zastosować konkretne rozwiązania do konkretnego zaburzenia, jeśli wręcz nie konkretnego przypadku.

Jednym z najbardziej zasłużonych badaczy zajmujących się w Polsce dyskursem edukacyjnym na lekcji języka obcego (zwłaszcza języka angielskiego) jest bez wątpienia Profesor Jan Majer. Naprawdę trudno znaleźć wytłumaczenie dlaczego i to nazwisko nie pojawiło się w pracy tak bardzo związanej z obszarem badawczym Pana Profesora. Uważna lektura artykułu „analiza dyskursu na lekcji języka obcego” pozwoliłaby Doktorantce na lepsze przedstawienie i kategoryzację danych, właściwy sposób dokonywania transkrypcji, czy wreszcie na zaznajomienie się z odpowiednimi nazwami technik/strategii używanymi w trakcie komunikacji na lekcji (np. przeformułowanie, eksplicytna korekta bezpośrednia, zmiana kodu, itp.). Nazewnictwo poszczególnych strategii może się oczywiście różnić w zależności od tego, czy powołujemy się na badania wywodzące się z obszaru komunikacji języka polskiego, czy też angielskiego, ale właściwy metajęzyk powinien pojawić się w analizie zgromadzonego materiału.

Kolejne zastrzeżenie dotyczące pracy to kwestia występowania w niej wielu powtórzeń, zarówno jeśli chodzi o aspekty teoretyczne, jak również przykłady językowe. Można odnieść wrażenie, że zebrany materiał badawczy jest bardzo ograniczony, gdyż bez względu praktycznie na omawiane zagadnienie Autorka ciągle przytacza dokładnie te same rozmowy i te same przykłady służą analizie pod innymi kątami.

W pracy występują również załączniki -jest to piętnaście protokołów rozmowy w ramach edukacji domowej i czterdzieści sześć próbek czasowych. Brak jednak w nich informacji dotyczących diagnozy uczniów -nie wiadomo jaki to aspekt SPE danego ucznia (wiemy tylko, że to materiał zgromadzony od sześciu uczniów, str. 280); Autorka pokrótce opisuje przebieg rozmowy (transkrypt), ale biorąc pod uwagę, iż jest to obserwacja, podaje bardzo ograniczone informacje (brak np. celu lekcji pod kątem struktur językowych i słownictwa -czy jest to wprowadzenie nowego materiału czy utrwalenie już wcześniej realizowanego, jakie dokładnie ćwiczenia wykonywano, w którym etapie lekcji nastąpiło konkretne nagranie próbki czasowej, jak wyposażona była klasa, z jakich materiałów korzystano, jaki był kontekst sytuacyjny, ile dzieci w klasie itp.). Większość przykładów jest ograniczona pod kątem ilościowym (bardzo krótka transkrypcja), wyjątki są bardzo nieliczne, a i w nich nadal brakuje wcześniej wspomnianych aspektów.

W 1 rozdz. Autorka prezentuje sugerowany porządek komunikacji z dzieckiem z mutyzmem wtórnym (Johnsossn i Wintgens, 2018), a także 10 etapów rozmowy. Szkoda, iż w analizie zebranego materiału Autorka nie odwołała się do tego podziału zaznaczając, który z etapów dziecko reprezentuje, czy następują postępy językowe, itp. -takie podejście pomogłoby w lepszej interpretacji danych.

Ostatnim z prezentowanych w tej części zarzutów jest sposób szeregowania danych do użytej w pracy adaptacji matrycy Miles'a i Huberman'a (2000). Wiele z przykładów cytowanych przez Autorkę przyporządkowanych jest w moim odczuciu do niewłaściwej kategorii. Dobrym tego odzwierciedleniem jest np. str 109, gdzie w ostatniej kolumnie tabeli (oznaczonej jako reprezentacja wypowiedzi oznaczająca relacje między uczestnikami rozmowy) znajdujemy takie przykłady jak np. U3 i U4 „a jak jest myszozjelen po angielsku (...), jak zapytamy skąd jesteś? (...) i U4 Tiger. Ja znam tylko tiger; Ok, nauczmy się pozostałych (...)”. Naprawdę trudno domyśleć się dlaczego te konkretnie przykłady znajdują się w tej części tabeli, a nie np. w sekcji „ reprezentacja wypowiedzi uwzględniająca przekazywanie wiedzy i opinii”.

Być może decyzje Doktorantki byłyby łatwiejsze w zrozumieniu, gdyby podała ona jasne kryteria klasyfikacji i kodowania danej wypowiedzi.

4. Brak części dotyczącej krytycznej analizy własnego badania

W rozprawie doktorskiej powinno pojawić się krytyczne spojrzenie jej Autora/Autorki na ograniczenia swego własnego badania. Należy poddać je gruntownej analizie i starać się obiektywnie spojrzeć na własną pracę pod względem np. zastosowanej metodologii badawczej, doboru próby, itp. Żadne z powyższych nie znalazło się w pracy Doktorantki. Ani w jednym miejscu nie można znaleźć uzasadnionych metodologicznie obiekcji, które zawsze pojawiają się w przypadku zastosowania obserwacji (tzw. observer's paradox - a więc stopnia, w jakim sama obecność kogoś z zewnątrz, a także mikrofonów i kamer, zmienia zwyczajowe zachowanie uczniów i nauczyciela), czy też wyboru i poddaniu obserwacji własnego dziecka. Zadziwia, iż ta decyzja, mimo, iż usprawiedliwiona, nie została jednak właśnie omówiona krytycznie, a mianowicie iż dane uzyskane tak naprawdę również z obserwacji własnych zachowań (Autorka pracy jest przecież nie tylko matką dziewczynki, ale również jej nauczycielką języka angielskiego) nie mogą być w 100% uznane za obiektywne.

Wniosek:

Reasumując, uważam, że wobec licznych usterek i błędów zarówno w sposobie przeprowadzenia projektu badawczego jak i w sposobie prowadzenia dyskursu naukowego, nie sposób wysoko ocenić tej dysertacji. Mimo naprawdę interesująco postawionego tematu pracy i jej interdyscyplinarnego charakteru, Doktorantce, przy dużej ilości niedociągnięć natury merytorycznej, nie udało się w pełni wypracować konkretnych implikacji pedagogicznych dotyczących komunikacji z grupą dzieci reprezentujących SPE i rzucić nowego światła na omawiane zagadnienie, gdyż wyciągnięte przez nią konkluzje w większości powielają wyniki już dawno opracowane.

Pozytywnym aspektem przeprowadzonego badania jest jednak skupienie się na stosunkowo rzadko omawianym aspekcie, a mianowicie na mutyzmowi wtórnemu. W tym względzie, mimo wcześniej omawianych zaniedbań, praca jest ważna pod względem pedagogicznym, gdyż każda próba wypracowania nowych sposobów pracy na lekcji języka angielskiego z dziećmi reprezentującymi tą grupę jest bardzo cenna. Całościowa analiza przedstawionej do recenzji dysertacji, mimo, iż w ogólnej ocenie jest krytyczna, częściowo przynajmniej spełnia wymagania określone w artykule 187

Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce, a jej Autorka prezentuje ogólną wiedzę teoretyczną w zakresie pedagogiki.

W związku z powyższym moja ocena przedłożonej dysertacji jest **warunkowo pozytywna** i dopuszczam Panią magister Justynę Jarską do dalszych etapów procedury postępowania doktorskiego.

Dr hab. Iwona Dronia

