

dr hab. Agnieszka Olechowska, prof. APS

Warszawa, 2024-12-08

Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Warszawa

RECENZJA

rozprawy doktorskiej autorstwa mgr Agnieszki Bojarczuk-Tüncer

Edukacja lingwistyczna z zakresu języka angielskiego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wieku wczesnoszkolnym w szkołach ogólnodostępnych

przygotowanej pod kierunkiem naukowym prof. UAM, dr hab. Kingi Kuszak i

Promotor pomocniczej prof. UAM dr hab. Katarzyny Sadowskiej

Podstawa prawna sporządzenia recenzji

Recenzja została sporządzona w związku z powołaniem mnie w dniu 24.09.2024 r. przez Radę Naukową Dyscypliny Pedagogika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu do pełnienia funkcji recenzenta rozprawy doktorskiej mgr Agnieszki Bojarczuk-Tüncer.

Zgodnie z art. 13 ust. 1 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule naukowym w zakresie sztuki (t.j. Dz.U. 2017 poz. 1789, dalej jako: u.s.n.), mającego zastosowanie w sprawie w związku z art. 175 ust. 1 Przepisów wprowadzających ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 3.7.2018 r. (Dz.U. 2018 r. poz. 1669), recenzent ocenia, czy rozprawa doktorska stanowi oryginalne rozwiązanie problemu naukowego oraz wykazuje ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w dyscyplinie pedagogika oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej.

Ustawowe kryteria uzasadniające otrzymanie stopnia doktora można podzielić na formalne i merytoryczne.

Zgodnie z art. 12 ust. 1 u.s.n. kryteria formalne to: posiadanie tytułu zawodowego magistra, zdane egzaminy doktorskie, przedstawiona i obroniona rozprawa doktorska. Kryteria

te są poza zakresem oceny dokonywanej przez recenzenta w przewodzie doktorskim, którego uwaga winna się koncentrować na ocenie rozprawy doktorskiej.

Natomiast kryterium merytoryczne, uzasadniające nadanie stopnia doktora, dotyczy właśnie rozprawy doktorskiej. Przede wszystkim powinna ona stanowić **oryginalne rozwiązanie problemu naukowego** (co znajduje wyraz w postawionej w niej tezie lub tezach szczegółowych), dowodzić **ogólnej wiedzy teoretycznej** doktoranta/doktorantki w dyscyplinie pedagogika, a także **umiejętności prowadzenia samodzielnie pracy naukowej**.

Z perspektywy tych właśnie kryteriów zostanie oceniona przedłożona do oceny rozprawa doktorska.

Podstawa faktyczna sporządzenia recenzji

Recenzja została sporządzona na podstawie oceny rozprawy złożonej przez wnioskodawczynię mgr Agnieszkę Bojarczuk-Tüncer. Praca liczy 617 stron (w tym 33 strony bibliografii, 16 stron załączników oraz 5 stron spisu tabel).

Teza rozprawy doktorskiej

Teza rozprawy doktorskiej jest kluczowym elementem oceny recenzenckiej, ponieważ całość pracy zmierza ku jej weryfikacji, a spełnienie warunku nowatorstwa postawionej tezy wypełnia warunek jednego z podstawowych kryteriów oceny rozprawy doktorskiej: dowiedzenia rozpoznania problemu naukowego i przedstawienia oryginalnego jego rozwiązania.

Choć autorka recenzowanej rozprawy nie sformułowała wprost tezy swojej pracy doktorskiej, można wyprowadzić ją w sposób pośredni z treści dysertacji i uznać, że aby optymalnie nauczać języka angielskiego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie jest wystarczające zapoznanie się z treścią opinii i orzeczeń formułowanych w poradni psychologiczno-pedagogicznej, ale konieczne jest również przeprowadzenie wieloaspektowego i wielopłaszczyznowego badania dyspozycji dziecka do nabywania języka angielskiego, a następnie na jego podstawie nakreślenie obszarów wspomagania tego procesu w szkole, w toku postępowania metodycznego łączącego oddziaływanie terapeutyczne z edukacyjnymi.



Jest tak ponieważ, jak pisze autorka „U dzieci z tej samej grupy specjalnych potrzeb edukacyjnych dostrzega się różnorodne funkcjonowanie, co oznacza, że dopiero szersza diagnostyka wskazuje na deficyty węższych funkcji i to różnice w ich kształtowaniu wpływają na indywidualne funkcjonowanie. Oznacza to, że nie zawsze ta sama przyjęta droga metodyczna będzie odpowiednia dla dzieci z tej samej grupy specjalnych potrzeb edukacyjnych, ze względu na różnorodny profil poznawczy i percepcyjny” (s. 354).

Metodologia badań doktorskich, cele i problemy badawcze

W postępowaniu badawczym pani mgr Agnieszka Bojarczuk-Tüncer wykorzystwała **mieszaną strategię badawczą** ilościowo-jakościową. Do metody analizy dokumentów dobrała technikę analizy treściowej, do studium przypadku ponownie metodę analizy dokumentacji oraz metodę wywiadu, obserwacji i pomiaru pedagogicznego, do metody sondażu diagnostycznego technikę ankiety.

Autorka przedstawiła w ocenianej dysertacji aż pięć **celów ogólnych**:

„I. Wskazanie komponentów diagnozy, które odnoszą się do nabywania przez dzieci kompetencji z języka angielskiego na podstawie dokumentacji z poradni psychologiczno-pedagogicznych. (analiza dokumentacji z poradni psychologiczno-pedagogicznych). (Etap 1)

II. Diagnozę dyspozycji dzieci do nabywania języka angielskiego (badanie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z wykorzystaniem różnych narzędzi diagnostycznych). (Etap 2)

III. Poznanie funkcjonowania dzieci z trudnościami edukacyjnymi na zajęciach/lekcjach języka angielskiego w opiniach nauczycieli (badanie sondażowe nauczycieli języka angielskiego). (Etap 3)

IV. Diagnozę opinii i doświadczeń nauczycieli na temat tworzenia warunków do nabywania języka angielskiego przez dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (badanie sondażowe nauczycieli języka angielskiego). (Etap 3)

V. Określenie potencjalnych rozwiązań procesu wspierania deficytów i dysfunkcji dziecka istotnych dla nabywania kompetencji lingwistycznych w zakresie języka angielskiego. (Etap 4)” (s. 332).

Do celów ogólnych autorka sformułowała 7 **problemów badawczych** pierwszego i 19 pytań badawczych drugiego rzędu.

Wśród badanych **zmiennych zależnych** autorka umieściła: komponenty diagnozy (ZZ1), deficyty rozwojowe i dysfunkcje (ZZ2.1), trudności szkolne i pozaszkolne (ZZ2.2.),

trudności lingwistyczne (ZZ2.3), sprawności językowe (ZZ2.4), formy wspierania (ZZ3), funkcjonowanie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na zajęciach j. angielskiego (ZZ4.1), trudności lingwistyczne (ZZ4.2), „wykorzystywanie przez nauczycieli informacji zawartych w dokumentacji” (ZZ5.1), „organizowanie procesu dydaktycznego: (ZZ5.2.), „rozwiązania i dostosowania” (ZZ6.1), „wsparcie” (ZZ6.2), sprawności językowe (ZZ6.3), trudności lingwistyczne (ZZ6.4), „podejście metodyczne” (ZZ6.5), wspieranie (ZZ7).

Do niektórych zmiennych zależnych autorka zdefiniowała **wskaźniki**, np.:

- do Zmiennej Zależnej ZZ3 „formy wspierania” zostały wskazane określniki takie jak: wspieranie systemowe, indywidualizacja pod kątem funkcjonowania dziecka, wspieranie przez rodzinę, wspieranie przez pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej (s. 337),
- do Zmiennej Zależnej ZZ6.5 „podejście metodyczne” zostały wskazane określniki takie jak: sposób planowania zajęć, zorganizowanie przestrzeni, dobór metod i technik kształcenia, dobór środków dydaktycznych (s. 339).

Pani mgr Agnieszka Bojarczuk-Tüncer sformułowała trzy zmienne niezależne: wiek dziecka, poziom kompetencji nauczyciela języka angielskiego oraz poziom przygotowania nauczyciela języka angielskiego do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (formalnego i nieformalnego) (s. 339). Do żadnego z nich nie sformułowała wskaźników.

Wśród narzędzi wykorzystanych do badań autorka wymieniła: orzeczenia i opinie formułowane w poradni psychologiczno-pedagogicznej, Kwestionariusz wywiadu z rodzicem przed-diagnostyczny (ZAŁ.3), Kwestionariusz wywiadu post-diagnostyczny, uzupełniający (ZAŁ. 3), Kwestionariusz rozmowy kierowanej z dzieckiem (ZAŁ.4), Arkusz obserwacyjny dziecka w trakcie badań diagnostycznych dyspozycji językowych (ZAŁ. 2), Notatka badawcza, Test standaryzowany: *Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów w wieku 7–9 lat. Bateria-7/9 [B-7/9]*, (Bogdanowicz, Kalka, Karpińska, Sajewicz-Radtke, Radtke LUB *Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów w wieku 10–12 lat. Bateria-10/12 [B-10/12]* (Bogdanowicz, Kalka, Karpińska, Sajewicz-Radtke, Radtke LUB *Bateria metod diagnozy rozwoju psychomotorycznego dzieci pięcio- i sześciolatek. Rewizja 2015. Bateria-5/6R* (Bogdanowicz, Sajewicz-Radtke, Radtke, Kalka), test niestandaryzowany z języka angielskiego w opracowaniu własnym (ZAŁ. 1). Badane dzieci zostały także poddane przeprowadzonemu przez specjalistów psychologów badaniu psychologicznemu, w którym wykorzystano narzędzia takie jak: Skala Inteligencji Stanford-BINET - polska adaptacja (Sajewicz-Radtke, Radtke, Lipowska), *IDS-2 Skale Inteligencji i Rozwoju dla Dzieci i Młodzieży* – polska adaptacja (Jaworowska, Matczak, Fecenec), *Leiter-3 Międzynarodowa*



Wykonaniowa Skala Leitera – wydanie trzecie, - polska adaptacja (Matczak, Jaworowska, Martowska).

Protokół badań, ze względu na bardzo szeroki zakres tychże składał się z kilku **etapów**. Tak dużą złożoność badań autorka uzasadniła potrzebą wieloaspektowego poznania i szczegółowego interpretowania ich wyników. W istocie, zakres badań jest bardzo szeroki: od obszaru diagnozy kompetencji w zakresie j. angielskiego, przez funkcjonowanie w szkole dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, doświadczenia nauczycieli języka obcego w ich kształceniu, aż do prognoz i postulatów dotyczących możliwych sposobów wspierania rozwoju dziecka ze SPE w uczeniu się języka angielskiego na drodze realizacji odpowiednio zaprojektowanego podejścia metodycznego łączącego w sobie oddziaływania terapeutycznego z edukacyjnymi.

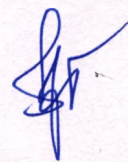
Wybór tematu rozprawy doktorskiej

Problematyka procesu nabywania umiejętności w zakresie języka obcego przez dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, czyli dzieci mające różnie uwarunkowane trudności w jego nabywaniu, nie jest jeszcze dostatecznie często i wyczerpująco podejmowana w literaturze pedagogicznej, co dzieje się z niewątpliwą szkodą dla wszystkich podmiotów tego procesu. Podjęcie zatem przez mgr Agnieszkę Bojarczuk-Tüncer badań w tym obszarze jest trafne i uzasadnione zarówno poznawczo jak i utylitarnie.

Struktura rozprawy doktorskiej

Przedstawiona do oceny dysertacja liczy 617 stron (w tym 33 strony bibliografii, 16 stron załączników oraz 5 stron spisu tabel). W części zasadniczej składa się ze Wstępu, 25 podrozdziałów pierwszego poziomu umieszczonych w sześciu rozdziałach oraz Wniosków końcowych. Pracy towarzyszy Spis tabel, 32-stronicowa Bibliografia (s. 569-601) i Aneks.

Rozdział I dotyczy teoretycznych rozważań na temat języka, nabywania pierwszego i drugiego języka, a także czterech aspektów wiedzy językowej dla języka polskiego oraz angielskiego. W rozdziale II autorka skupiła się na zagadnieniach specjalnych potrzeb edukacyjnych i wybranych kwestiach dotyczących wspomaganie, wspierania i stymulowania rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W Rozdziale III autorka zawarła treści dotyczące rozwoju sprawności językowych dzieci w wieku wczesnoszkolnym w zakresie pierwszego języka oraz scharakteryzowała funkcjonowanie dzieci z wybranych grup mających



określony rodzaj specjalnych potrzeb edukacyjnych. Zestawiła również cechy rozwoju kompetencji językowych dla grup dzieci z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście nabywania pierwszego i drugiego/obcego języka. W Rozdziale IV mgr Agnieszka Bojarczuk-Tüncer skupiła się na omówieniu metodyki nauczania języka angielskiego w tym w odniesieniu do możliwych dostosowań tego procesu do indywidualnych potrzeb dzieci. Zaproponowała zestaw zaleceń metodycznych i rozwiązań dla dzieci z SPE wraz z propozycjami rozwijania ich sprawności językowych. Rozdział V zawiera założenia metodologiczne, a Rozdział VI wyniki badań wraz z implikacjami pedagogicznymi dla tworzenia działań wspierających i wspomagających rozwijanie sprawności językowych dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na zajęciach z języka angielskiego.

Zalety rozprawy doktorskiej

Zaletą całej pracy doktorskiej jest jej wieloaspektowość, przez co pewna kompleksowość sposobu ujmowania badanego problemu oraz niewątpliwie ogromny wkład pracy autorki w przeprowadzenie badań i dokonanie szczegółowej analizy ich wyników. Niektóre części pracy chciałabym jednak szczególnie wyróżnić. Należą do nich wszelkie zestawienia treści opracowane w formie tabelarycznej. Między innymi należy do nich zawarta na 14 stronach (od 356 do 370), własna propozycja autorki wskazania tych aspektów w procesie uczenia się języka angielskiego, które mogą ulegać zakłóceniom w przypadku stwierdzenia u dziecka określonych deficytów zawartych w opiniach i orzeczeniach przygotowanych na podstawie diagnozy przeprowadzonej w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Choć autorka zaznacza, że jest to jedynie propozycja, to już sama możliwość zapoznania się z nią przez nauczycieli języka angielskiego może wpłynąć na uaktywnienie bardziej szczegółowego wglądu i zastanowienia się na temat możliwego wpływu określonych deficytów na skuteczność uczenia się dzieci języka obcego, a przez to sprzyjać indywidualizowaniu tego procesu. Zdecydowanie rekomendowałabym autorce powrót do tej części pracy i kontynuowanie działań w tym zakresie, w tym doprecyzowanie używanej terminologii, opatrzenie określonych stwierdzeń przypisami z literatury, z której niewątpliwie korzystała autorka podczas opracowywania treści zawartej w Tabeli 31. Równie cenną w mojej ocenie częścią pracy jest własne opracowanie zestawu dyspozycji dla nauczycieli języka angielskiego zawartego w Tabeli 60. znajdującej się w pracy na stronach od 544 do 559. Autorka, na podstawie „przeanalizowanych opinii i orzeczeń, omówionych studium przypadku, opinii nauczycieli oraz przeglądu literatury” (którą powinna wskazać poprzez sporządzanie przypisów), prezentuje w

niej bogaty zestaw konkretnych działań jakie mogą podejmować nauczyciele, ukierunkowując ich uwagę na szczegółowe rozwiązania w tym zakresie.

Ograniczyłam się do dokładniejszego odniesienia się do dwóch, ale pragnę szczególnie zaznaczyć, że fragmenty treści pracy zawarte we wszystkich opracowanych przez autorkę tabelach mają w mojej opinii szczególny walor aplikacyjny i, jak już wspomniałam powinny (po uwzględnieniu wskazanych uzupełnień) stanowić podstawę opracowania przez autorkę publikacji metodycznej dla nauczycieli języka angielskiego pracujących z dziećmi na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

Jednak najważniejszym walorem i niezaprzeczną wartością pracy są studia przypadków, które autorka przeprowadziła w sposób bardzo szczegółowy, uwzględniając różne ekologiczne obszary rozwoju i uczenia się poszczególnych dzieci: rodzinę (mikrosystem rodzinny - rozmowy z rodzicami i samymi dziećmi), mikrosystem szkolny (ankiety dla nauczycieli języka angielskiego na etapie wczesnoszkolnym) oraz mezosystem (diagnoza w poradni psychologiczno-pedagogicznej, opinie i orzeczenia). Autorka kierowała się w tym przypadku dążeniem do udzielenia odpowiedzi na dwa problemy badawcze, dotyczące tego, „Które deficyty rozwojowe i dysfunkcje wiążą się z trudnościami w nabywaniu kompetencji lingwistycznych na zajęciach języka angielskiego w szkołach ogólnodostępnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej?” (s. 373) oraz tego, „Jakie są formy wspierania rozwoju kompetencji lingwistycznych z zakresu języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na wybranych przypadkach?” (Tamże). W toku konstruowania opisu każdego przypadku analizie poddała cechy: „rozwoju poznawczego, mowy, funkcji percepcyjno-motorycznych (w tym funkcji słuchowo-językowych, wzrokowo-przestrzennych), sposoby komunikowania się dziecka z otoczeniem, rozwój społeczno-emocjonalny, lateralizację, specyfikę trudności szkolnych, osiągnięcia szkolne oraz predyspozycje dziecka do uczenia się języka angielskiego w zakresie sprawności: słuchania, rozumienia, mówienia, wymowy, sprawności leksykalnej, sprawności syntaktycznej/gramatycznej, czytania, pisania, świadomości i sprawności fonologicznej, a także informacje dotyczące wspierania i wspomaganie dziecka w nauczaniu przez inne podmioty.” (s. 373). tak przeprowadzone studia indywidualnego przypadku dają bardzo dobry wgląd w sytuację dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w procesie uczenia się języka angielskiego i stanowią obszerne kompendium wiedzy dla przyszłych odbiorców pracy.



niej bogaty zestaw konkretnych działań jakie mogą podejmować nauczyciele, ukierunkowując ich uwagę na szczegółowe rozwiązania w tym zakresie.

Ograniczyłam się do dokładniejszego odniesienia się do dwóch, ale pragnę szczególnie zaznaczyć, że fragmenty treści pracy zawarte we wszystkich opracowanych przez autorkę tabelach mają w mojej opinii szczególny walor aplikacyjny i, jak już wspomniałam, powinny (po uwzględnieniu wskazanych uzupełnień) stanowić podstawę opracowania przez autorkę publikacji metodycznej dla nauczycieli języka angielskiego pracujących z dziećmi na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

Jednak najważniejszym walorem i niezaprzeczną wartością pracy są studia przypadków, które autorka przeprowadziła w sposób bardzo szczegółowy, uwzględniając różne ekologiczne obszary rozwoju i uczenia się poszczególnych dzieci: rodzinę (mikrosystem rodzinny - rozmowy z rodzicami i samymi dziećmi), mikrosystem szkolny (ankiety dla nauczycieli języka angielskiego) oraz mezosystem (diagnoza w poradni psychologiczno-pedagogicznej, analiza treści opinii i orzeczeń). Autorka kierowała się w tym przypadku dążeniem do udzielenia odpowiedzi na dwa problemy badawcze, dotyczące tego, „Które deficyty rozwojowe i dysfunkcje wiążą się z trudnościami w nabywaniu kompetencji lingwistycznych na zajęciach języka angielskiego w szkołach ogólnodostępnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej?” (s. 373) oraz tego, „Jakie są formy wspierania rozwoju kompetencji lingwistycznych z zakresu języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na wybranych przypadkach?” (Tamże). W toku konstruowania opisu każdego przypadku analizie poddała cechy: „rozwoju poznawczego, mowy, funkcji percepcyjno-motorycznych (w tym funkcji słuchowo-językowych, wzrokowo-przestrzennych), sposoby komunikowania się dziecka z otoczeniem, rozwój społeczno-emocjonalny, lateralizację, specyfikę trudności szkolnych, osiągnięcia szkolne oraz predyspozycje dziecka do uczenia się języka angielskiego w zakresie sprawności: słuchania, rozumienia, mówienia, wymowy, sprawności leksykalnej, sprawności syntaktycznej/gramatycznej, czytania, pisania, świadomości i sprawności fonologicznej, a także informacje dotyczące wspierania i wspomaganie dziecka w nauczaniu przez inne podmioty.” (s. 373). tak przeprowadzone studia indywidualnego przypadku dają bardzo dobry wgląd w sytuację dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w procesie uczenia się języka angielskiego i stanowią obszerne kompendium wiedzy dla przyszłych odbiorców pracy.



Uwagi polemiczne i krytyczne do rozprawy doktorskiej

Autorka wskazała określniki (wskaźniki) tylko niektórych zmiennych zależnych. Np. sformułowała wskaźniki do Zmiennej Zależnej ZZ6.5 „podejście metodyczne” i zaliczyła do nich: sposób planowania zajęć, zorganizowanie przestrzeni, dobór metod i technik kształcenia, dobór środków dydaktycznych (s. 339), a jednocześnie nie sformułowała wskaźników do Zmiennej Zależnej ZZ5.2 „organizowanie procesu dydaktycznego” (s. 338). Tymczasem operacjonalizując ją napisała, że są to „wszelkie działania podejmowane przez nauczyciela dla tworzenia warunków i przestrzeni dla nabywania języka, w tym planowania, organizacji przestrzeni, doboru metod i technik kształcenia, wykorzystanie środków dydaktycznych, dokonywanie oceniania” (s. 338). W tym przypadku powstała zatem sytuacja, w której organizowanie przestrzeni raz jest elementem operacjonalizacji Zmiennej Zależnej ZZ5.2 „organizowanie procesu dydaktycznego”, a innym razem wskaźnikiem Zmiennej Zależnej ZZ6.5 „podejście metodyczne”. Przykładów tego typu jest więcej. Pytanie brzmi, czy czytając w pracy o „organizowaniu przestrzeni”, czytelnik będzie umiał odróżnić, czy czyta o zmiennej zależnej czy o wskaźniku innej zmiennej zależnej?

Dostrzegam pewne mankamenty w konstrukcji niektórych narzędzi badawczych. Na przykład, w *Kwestionariuszu dla nauczyciela języka angielskiego (ZAŁ.5)*, zdarza się niespójne konstruowanie kafeterii, tzn. ujmowanie w jednej kafeterii odpowiedzi metod pomiaru bazujących na pytaniu o stopień częstotliwości (np. „bardzo rzadko”) równocześnie z pytaniami o stopień nasilenia badanego wskaźnika (np. „w każdej klasie kilkoro dzieci”, „w każdej klasie jedno dziecko”), t.j.:

„9. Pracuję z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: (Proszę o zaznaczenie tylko jednej odpowiedzi.)

- w każdej klasie kilkoro dzieci
- w każdej klasie jedno dziecko
- zdarzają się w niektórych klasach
- bardzo rzadko
- nie ma takich dzieci w naszej szkole
- inne,.....” (s. 612).

Poprawnie byłoby, gdyby autorka zdecydowała się na spójną listę możliwych odpowiedzi według tylko jednego z wymienionych kryteriów, np.: „Pracuję z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: (Proszę o zaznaczenie tylko jednej odpowiedzi.)



- bardzo często
- raczej często
- ani często, ani rzadko
- bardzo rzadko
- nigdy

LUB, aby ułatwić respondentom podjęcie decyzji co do stopnia częstotliwości, mogłaby dodać informacje o stopniu nasilenia badanego wskaźnika jako pomocnicze, np.:

- bardzo często (w każdej klasie kilkoro dzieci)
- raczej często (w każdej klasie jedno dziecko)
- ani często, ani rzadko (zdarzają się w co którejś klasie)
- bardzo rzadko (kilku uczniów w całej szkole)
- nigdy (nie ma takich dzieci w naszej szkole)

Ponadto, warto przypomnieć, że Skala Likerta nie przewiduje udzielenia odpowiedzi „inne”...., którą to z kolei możliwość odpowiedzi warto byłoby dodać w pytaniu 30. Jeśli chodzi o pozostałe spostrzeżenia dotyczące sposobu skonstruowania tego samego narzędzia, warto zwrócić uwagę na to, że pytania zawierające dyrektywne dychotomiczne stwierdzenia „tak” lub „nie” (jak np. pytanie o to czy nauczyciele stosują pakiety edukacyjne), jest bardzo prostym pytaniem pierwszego rzędu (pytaniem rozstrzygnięcia), co niewiele wnosi do pracy. Wydaje się, że korzystniej byłoby w tym przypadku zaplanować kafeterię zamkniętą: bardzo często; raczej często; ani często, ani rzadko; raczej rzadko; bardzo rzadko; nie stosuję. Poniesieniem wartości Kwestionariusza byłoby również ujednolicenie kafeterii i wykorzystywanie wszędzie odpowiedzi opartych np. na Skali Likerta, a zatem również w pytaniach nr 18 czy 21. Natomiast w pytaniach 22 i 23 przeniesienie określenia „prawie wcale” do kolumny „rzadko” w celu możliwości uzyskiwania jednoznacznej odpowiedzi „nigdy”. W przypadku takiej konstrukcji kafeterii jaka została zastosowana czytelnik nie dowie się z jakimi rodzajami specjalnych potrzeb dzieci badani nauczyciele nigdy nie mieli do czynienia. Przy połączeniu w tej samej odpowiedzi „prawie wcale” i „nigdy” nie ma bowiem takiej możliwości.

W procesie konstruowania narzędzi badawczych należy być bardzo uważnym i posiadać gruntowną wiedzę dotyczącą problemu badań oraz procedury budowania narzędzia. Nie jest poprawne, gdy wśród np. typów specjalnych potrzeb edukacyjnych (pyt. 22 w *Kwestionariuszu dla nauczyciela języka angielskiego*) znajdują się odpowiedzi (stanowiące kategorie nadrzędne, „parasolowe”), zawierające w swoim polu znaczeniowym inne odpowiedzi znajdujące się w tym samym Kwestionariuszu. Taki sposób skonstruowania Kwestionariusz może sprawiać duże



trudności interpretacyjne, kiedy w jednej tabeli wymienione są jako odrębne zaburzenia kategorie „parasolowe” np. „rozwojowe zaburzenia ruchowe” oraz zaburzenia mogące wchodzić w ich skład. Ma to miejsce np. w odniesieniu do pytania: „Spotykam się z następującymi typami specjalnych potrzeb edukacyjnych na etapie edukacji wczesnoszkolnej [...], odpowiadając na które respondent może zaznaczyć zarówno: „rozwojowe zaburzenia ruchowe” (rodzaj nadrzędnego zaburzenia), a nieco dalej w kwestionariuszu takie mogące wchodzić w skład rozwojowych zaburzeń ruchowych zaburzenia podrzędne, jak: „obniżona koordynacja wzrokowo-ruchowa”, „obniżona sprawność motoryki dużej”, „niska sprawność manualna” czy „zaburzony poziom graficzny pisma”. Podobnie można skomentować pytanie dotyczące „zaburzeń funkcji wzrokowych i widzenia”, wśród których można wyodrębnić mającą związek np. z zaburzeniami wzroku m.in.: „obniżoną koordynację wzrokowo-ruchową” czy „zaburzenia percepcji wzrokowej”. Tego typu zależności między kategoriami odpowiedzi w omawianym Kwestionariuszu jest więcej.

Ocena poprawności konstrukcji Kwestionariusza staje się jednak jeszcze bardziej utrudniona, ponieważ wśród zamieszczonych w nim odpowiedzi oprócz używania w sposób rozłączny nadrzędnych i podrzędnych kategorii zaburzeń autorka dołącza również objawy niektórych z nich, jak np. „odwzorowywanie”, jak sędzę rozumiane w znaczeniu „trudności/błędów w odwzorowywaniu”. Te zaś, mogą być przejawami zarówno „rozwojowych zaburzeń ruchowych”, jak i „zaburzeń funkcji wzrokowych i widzenia”.

Jeśli chodzi o obszerność vs wartość uzyskanego materiału badawczego, także sama autorka na etapie analizowania uzyskanych wyników badań wielokrotnie dostrzega możliwe mankamenty w tym zakresie. Po pierwsze wyniki badań przeprowadzonych w grupie nauczycieli j. angielskiego nie są reprezentatywne, co sama stwierdza (s. 503), pisząc, że „Ze względu na liczbę osób biorących udział w badaniu pragnę podkreślić konieczność spojrzenia na badania i dokonanie analizy nie generalizując uzyskanych wyników, lecz raczej na uzyskaną możliwość ukazania pewnej perspektywy i poglądu na daną problematykę.” (s. 503). Po drugie, jest w pewnym stopniu dyskusyjne czy badani nauczyciele pytani o to jak często w klasach, w których uczą języka angielskiego spotykają dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z określonych przyczyn (np. niepełnosprawności intelektualnej, rozwojowych zaburzeń ruchowych, itd.) poprawnie je identyfikują. Jest to warte zastanowienia, tym bardziej że przygotowanie pedagogiczne jakie najczęściej otrzymują osoby przygotowujące się na studiach lingwistycznych, językoznawczych do nauczania języka angielskiego w szkołach, nie obejmuje wystarczająco szerokiego spektrum wiedzy i



umiejętności koniecznych do optymalnej pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, na co wskazują liczne badania naukowe (m.in. Kormos i Smith 2012, Kovacikova 2015, Olechowska 2020), a także doświadczenia samych uczniów i ich rodziców. Tego rodzaju wątpliwości zdaje się potwierdzać sama autorka pisząc np. „Zgodnie z przyjętą definicją specjalnych potrzeb edukacyjnych, sugerującą, że każde dziecko je posiada, a także biorąc pod uwagę założenia indywidualizacji, w interpretacji zaskakujące może być, że nadal dla nauczycieli języka angielskiego występowanie w klasach takich dzieci jest postrzegane tylko przez perspektywę „zdarzania się” w niektórych klasach.” (s. 504). Co wyjaśnia pisząc nieco dalej: „Najprawdopodobniej pojęcie, zgodnie ze wskazanym rozpoznaniem definicyjnym we wcześniejszych rozdziałach, jest rozumiane różnorodnie przez nauczycieli i być może myśląc o specjalnych potrzebach edukacyjnych wskazują jedynie uczniów z orzeczeniem lub opinią z poradni psychologiczno-pedagogicznych.” (s. 504). Jak z tego wynika, w interpretacji wyników badań, zwłaszcza w części, w której autorka opiera się na odpowiedziach uzyskanych w badaniach kwestionariuszowych, za pomocą ankiety powinna być szczególnie ostrożna i tak też czyni, pisząc np. „Najczęściej wybieraną kategorią w skali jest występowanie danego komponentu czasami, co niewiele mówi o faktycznej sytuacji.” (s. 506), jak też: „Analizując wymienione elementy widoczny jest pewien dysonans. Z jednej strony, w często ukazującym się zachowaniu nauczyciele wskazują na trudności w czytaniu oraz pisaniu ze słuchu, z drugiej jednak strony wszystkie funkcje, które odpowiadają za te umiejętności ukazane są jako rzadko lub prawie wcale/nigdy nie występujące.” (s. 507), itd.

Reasumując, wydaje się, że część pracy poświęcona informacjom pozyskanym na podstawie *Kwestionariusza dla nauczyciela języka angielskiego* jest najsłabszym ogniwem recenzowanej dysertacji. Z uwagi jednak na zastosowanie wielu innych narzędzi, w tym standaryzowanych, szczęśliwie nie wyklucza faktu, iż praca jest w znacznej swojej większości bardzo wnikliwa i poprawna. Dlatego też, pomimo dostrzeżonych i zreferowanych tu usterek nie wpłynie negatywnie na konkluzję w sprawie uznania jej wartości dla awansu naukowego pani mgr Agnieszki Bojarczuk-Tüncer. Nie stanie się tak, tym bardziej że w odniesieniu do omawianej części wyników autorka wykazała się dojrzałością i krytycyzmem w dokonywaniu analizy otrzymanych wyników. Słusznie zastanawia się i dostrzega fragmenty, które skłaniają do refleksji, potrafi odróżnić deklaracje składane przez nauczycieli od niemożliwej do zweryfikowania w badaniu internetowym rzeczywistości, trafnie identyfikuje elementy protokołu badawczego, które ewentualnie w przyszłości, podczas powtarzania lub kontynuowania badań tego typu z pewnością podda gruntownej rewizji.



Aspekty formalne i językowe rozprawy doktorskiej

W odniesieniu do językowego obszaru recenzowanej rozprawy doktorskiej zwraca uwagę pewne niedopracowanie jej warstwy lingwistycznej, które nie powinno mieć miejsca, ale jednocześnie, które postrzegam jednak raczej jako wynikające ze swoistego zderzenia obszerności pracy z presją czasu, nie zaś brak kompetencji autorki.

Zauważam zatem w pracy błędy językowe, jak np.:

- fleksyjne, np. „celi badawczych” (s. 75, 561), „tą grupę” (s. 264, 350), „równie często ukazana została obniżona grafomotorykę” (s/ 506),
- o charakterze kontaminacji: „z jakimi napotyka się trudnościami lingwistycznymi” (s. 337), zamiast „z jakimi spotykają się” lub „na jakie napotykają”,
- o charakterze elizji słów, np. „do pracy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, zamiast „do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”,
- semantyczne, np.: „nakierowuje to podczas budowania procesu dydaktycznego” (s. 354), zamiast „ukierunkowuje budowanie procesu dydaktycznego”, „takie same fonemy, lecz ujawniające się w innych grafemach” (363), zamiast , np. „takie same fonemy, lecz kodowane przez różne grafemy”.

W pracy występują w co najmniej pewne nieścisłości w niektórych sformułowaniach. Kilukrotnie, w tym w tytułach podrozdziałów, autorka używa w wypowiedzeniach frazy „wspieranie deficytów i dysfunkcji dziecka” (np. s.6, 332, 335, 542, itd.). Wydaje się jednak, że autorce nie chodzi o wspieranie nieprawidłowości (deficytów i dysfunkcji), ale o wspieranie kompetencji dziecka, które mogą pomóc mu w przezwycięzeniu deficytów i dysfunkcji, nie zaś odwrotnie. Bardziej właściwe wydawałoby się zatem użycie w tym przypadku określenia” „wspieranie procesu przezwycięzania deficytów i dysfunkcji dziecka”. Podobnie rzecz się ma w przypadku wypowiedzeń typu: „na rozwój funkcji poznawczych czy percepcyjno-motorycznych” (s. 372), podczas, gdy funkcje percepcyjno-motoryczne należą do funkcji poznawczych. Poprawne byłoby zatem wypowiedzenie” „na rozwój funkcji poznawczych, w tym percepcyjno-motorycznych”.

Zdarza się również użycie potocznego stylu językowego, np. „pochylić się” (s. 13, 25, 58, 61, 128, 352, 503, 510, 515, 517, 561, 563, 617), w wyniku którego czytelnik jest zachęcany do „pochylenie się nad”: „przypadkiem”, „znaczeniem wyrazu”, „rozwojem sprawności”, „dzieckiem”, „problematyką”, „analizą trudności” itd., a także używanie określeń nie należących do terminologii naukowej, np. „na poziomie wąskich i szerokich funkcji” (s. 372)

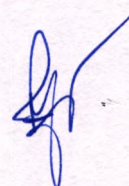
(poznawczych i percepcyjno-motorycznych), zamiast np. „na poziomie funkcji elementarnych i złożonych”.

Autorka nie w pełni poprawnie nazywa rodzaje szkół, z których rekrutowali się biorący udział w ankiecie internetowej nauczyciela języka angielskiego prowadzący zajęcia na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Używa bowiem następującej klasyfikacji: szkoła ogólnodostępna, prywatna, integracyjna. Tymczasem wszystkie placówki oświatowe w Polsce dzieli się najpierw na publiczne (państwowe) i niepubliczne (prywatne), a te dopiero na ogólnodostępne, integracyjne (i specjalne). Kategoryzacja jakiej użyła autorka pisząc: „łączą pracę w szkole ogólnodostępnej z inną placówką: z prywatną (12,1%) [...]” (s. 350) nie jest poprawna. Szkoła „prywatna” czyli w nomenklaturze formalno-prawnej niepubliczna jest bowiem kategorią nadrzędną nad jej rodzajem wynikającym z dostępności, tj. ogólną dostępnością (powszechnością dostępu) czy integracyjnością, lub też (choć w tym przypadku tacy nauczyciele nie byli włączeni do badań), ograniczoną dostępnością (szkoła specjalna). Reasumując, szkoły publiczne oraz niepubliczne mogą być zarówno powszechne (ogólnodostępne), integracyjne, jak i specjalne (z ograniczoną dostępnością). Ponadto, autorka stosuje niepoprawne pod względem formalnym nazewnictwo (choć potocznie często stosowane), m.in. w przypadku określeń: „edukacja przedszkolna” (s. 613), zamiast „wychowanie przedszkolne”,

Przed przekazaniem pracy np. do biblioteki Uniwersytetu proponowałabym dodanie do niej erraty, a w przyszłości, zwłaszcza gdyby autorka zamierzała wykorzystać fragmenty pracy w publikacjach po prostu dokonanie korekty.

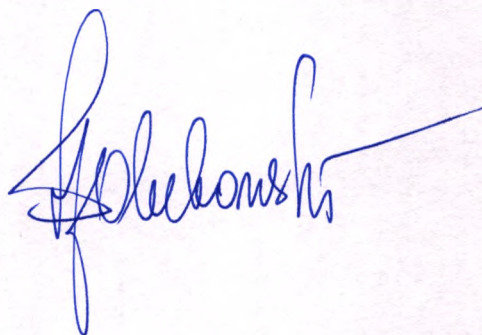
Podsumowanie

W świetle przeprowadzonej analizy i oceny rozprawy doktorskiej autorstwa mgr Agnieszki Bojarczuk-Tüncer, w kontekście przewidzianych prawem kryteriów wymagających spełnienia dla uzyskania stopnia naukowego doktora, stwierdzam, że kryteria te zostały spełnione, a praca zasługuje na ocenę pozytywną ponieważ **stanowi oryginalne rozwiązanie problemu naukowego, dowodzi ogólnej wiedzy teoretycznej doktorantki w dyscyplinie pedagogika a także dowodzi jej umiejętności prowadzenia samodzielnie pracy naukowej.**



Konkluzja

Przedstawiona do oceny rozprawa doktorska pt. *Edukacja lingwistyczna z zakresu języka angielskiego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wieku wczesnoszkolnym w szkołach ogólnodostępnych* przygotowana pod kierunkiem naukowym prof. UAM, dr hab. Kingi Kuszak i Promotor pomocniczej prof. UAM dr hab. Katarzyny Sadowskiej **odpowiada warunkom** określonym w art. 187 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2022 r. poz. 574 z późn. zm.) w związku z tym **wnoszę o przyjęcie rozprawy i dopuszczenie jej do dalszych etapów postępowania o nadanie stopnia doktora.**

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'K. Kuszak', is written over the text. The signature is stylized and includes a long horizontal stroke extending to the right.