

dr hab. Ariadna Strugielska, prof. UMK

Wydział Humanistyczny

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Olgi Puzi-Sobieskiej

pt. „ Approaches towards English language teaching to young learners with specific learning disorders. A comparative study.”

napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Teresy Siek-Piskozub

Przedłożona do recenzji rozprawa ma objętość 467 numerowanych stron, na które składają się: wstęp, dziesięć rozdziałów, podsumowanie, licząca ponad 50 stron bibliografia, oraz załączniki.

Uwagi dotyczące doboru tematyki rozprawy oraz stopnia realizacji celu badawczego

Tematyka rozprawy doktorskiej mgr Olgi Puzi-Sobieskiej dotyczy kształcenia dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w ramach powszechnego systemu edukacji. Temat ten jest ciekawy i istotny, zarówno z perspektywy badawczej, jak i społecznej. Jak bowiem wykazały wcześniejsze badania prowadzone w tym obszarze, mimo przyjętego w Polsce ustawodawstwa, w tym w szczególności wynikającego z członkostwa w Unii Europejskiej, osoby ze specyficznymi problemami w uczeniu się, takimi jak dysleksja i dysfazja, bywają nadal wykluczane z powszechnego systemu edukacji lub w nim stygmatyzowane. Tendencja ta jest zauważalna już na etapie wczesnoszkolnym, który w polskiej rzeczywistości edukacyjnej wydaje się być wciąż bardziej kształtowany przez podejście oparte na integracji niż na inkluzji. Dzieci ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi są, na przykład, często pomijane w realizacji zadań językowych, a zasada indywidualizacji procesu edukacyjnego nie zawsze jest respektowana. Widać zatem wyraźnie, że mimo iż Polska już od ponad dwudziestu lat pozostaje w zasięgu działania prawa unijnego, zakładającego wspólną edukację wszystkich uczniów niezależnie od ich zdolności, tematyka dotycząca rzeczywistej obecności inkluzji w powszechnym systemie edukacji, w tym w szczególności na początkowym etapie nauczania, kiedy to kształtują się podstawowe nawyki i sprawności, również w zakresie języka obcego, pozostaje aktualna. Rozprawa magister Puzi-Sobieskiej nie tylko nawiązuje do tych aktualnych zagadnień badawczych, ale również wzbogaca je o perspektywę europejską, co nadaje pracy uniwersalny charakter.

Pierwotnym celem rozprawy, który pozostaje zaanonsowany w tytule pracy, było porównanie podejść do nauczania języka angielskiego dzieci w trzech krajach członkowskich Unii Europejskiej: Austrii, Czechach i Polsce, w sposób uwzględniający zarówno analizę formalnych dokumentów i literatury specjalistycznej, jak i obserwację rzeczywistej sytuacji edukacyjnej

uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w trzech krajach. W związku z wybuchem epidemii Covid-19 i niemożnością pełnej realizacji empirycznego wymiaru pracy, cel rozprawy uległ modyfikacji i studium komparatystyczne zostało zawężone do analizy dokumentacji i literatury. Jednocześnie, wgląd w praktykę edukacyjną został ograniczony do kontekstu polskiego. Tym samym, dwustopniowym celem rozprawy stało się, po pierwsze, zdiagnozowanie mocnych i słabych stron podejścia do edukacji włączającej w Polsce, zawężającego się do kształcenia językowego na pierwszym etapie edukacyjnym, i skonfrontowanie go z wyłaniającymi się również z dokumentacji podejściami w Czechach i Austrii; po drugie, zweryfikowanie ustalonego w ten sposób obrazu edukacji włączającej w Polsce z praktyką edukacyjną w oparciu o wielopoziomowy materiał badawczy, na który złożyły się: programy studiów, ankiety, obserwacje lekcji, oraz wywiady. Zmodyfikowany cel rozprawy udało się zrealizować w stopniu zadowalającym a otrzymane wyniki przyczyniają się do wypełnienia luki badawczej dotyczącej obecnego kształtu edukacji obcojęzycznej dzieci ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi w Polsce na tle wybranych krajów Unii Europejskiej.

Uwagi dotyczące struktury rozprawy i jej merytorycznej zawartości

Struktura pracy obejmuje, poza wprowadzeniem i wnioskami, dziesięć rozdziałów, z których trzy pierwsze stanowią przegląd literatury przedmiotu, pięć kolejnych to opis badania komparatystycznego, wynikającego z pierwotnego celu pracy, a dwa ostatnie powiązane są z przedstawieniem badania uzupełniającego, wynikającego z modyfikacji pierwotnego celu rozprawy.

Struktura rozprawy jest przemyślana i logiczna, co przejawia się w proporcjonalnym podziale treści na rozdziały oraz w spójnej strukturze wewnątrz rozdziałów. Spójność między rozdziałami zostaje jednak do pewnego stopnia zachwiana w przypadku rozdziału czwartego oraz, opartych na nim, rozdziałów 5, 6 i 7, co wiąże się z decyzją Doktorantki, aby osiem pytań badawczych, przedstawionych w rozdziale czwartym i stanowiących, w założeniu, trzon architektury rozdziałów 5-7 przedstawić w formie siedmiu, a nie ośmiu, podsekcji. Zabieg ten, w wyniku którego drugie i piąte pytanie badawcze z rozdziału czwartego, czyli, odpowiednio, „jakie rozwiązania systemowe ukierunkowane na inkluzję zostały wprowadzone do krajowych systemów edukacji?” oraz „jak zorganizowane są instytucje edukacyjne i usługi wsparcia dla uczniów z STU w trzech porównywanych krajach?”, zostają, w dalszych rozdziałach, scalone powoduje automatyczne przesunięcie w całym katalogu – np. czwarte pytanie badawcze omówione jest w podsekcji numer 3, a szóste w podsekcji numer 5. Chociaż tego typu przesunięcie wydaje się być samo w sobie nieznaczne, w kontekście całej pracy, którą charakteryzuje bogactwo rozwiązań metodologicznych, zachowanie maksymalnej spójności zdecydowanie ułatwiłoby czytelnikowi nawigację w tekście. Podobnym ułatwieniem byłoby przyjęcie konwencji dotyczącej brzmienia nagłówków podsekcji, które dotyczą podobnych wątków. Na podstawie spisu treści rozdziałów 1, 2 i częściowo 3, czytelnik spodziewa się bowiem, że powtarzalność tematyki oznacza powtarzalność tytułów (np. konsekwentne stosowanie słowa „phase” we wszystkich sekcjach rozdziału 1, frazy „developmental learning

disorder” w rozdziale 2, czy też frazy „specific learning disorders” w rozdziale drugim i pierwszej sekcji rozdziału trzeciego. Tymczasem, w drugiej części rozdziału trzeciego w spisie treści pojawiają się dwa określenia: „foreign/English language teaching approaches” i „educational approaches to English language teaching”, które wydają się dotyczyć tego samego zjawiska. Ponownie, choć takie zróżnicowanie wydaje się być samo w sobie nieznaczne, staje się zdecydowanie bardziej znaczące w kontekście tytułu rozprawy, który zarówno w języku angielskim, jak i w polskim tłumaczeniu zawiera, odpowiednio, „approaches towards English language teaching” oraz „podejścia w nauczaniu języka angielskiego”. W rezultacie przyjętej heterogeniczności rozwiązań, czytelnik, prawdopodobnie wbrew intencjom Doktorantki, zostaje skonfrontowany z czterema (potencjalnie) różnymi interpretacjami pojęcia „podejście”. W tym kontekście oraz z uwagi na szczególne miejsce terminu „podejście” w badaniach glottodydaktycznych, wydaje się, że pierwsza część rozprawy, czyli wstęp (Introduction), powinna wprowadzać to kluczowe dla rozprawy pojęcie, wskazując na przyjęte interpretacje.

Przegląd literatury, który został zawarty w rozdziałach 1-3, można podzielić na dwie części: dotyczącą (specyficznych) trudności w uczeniu się języka (obcego) (rozdziały 1 i 2) oraz poświęconą omówieniu rozwiązań edukacyjnych uwzględniających specyficzne trudności w uczeniu się języka (obcego) (rozdział 3).

Rozdział pierwszy koncentruje się na historycznym przeglądzie badań nad trudnościami w uczeniu się, które doprowadziły do wyłonienia się kategorii specyficznych trudności w uczeniu się. Czytelnie uporządkowane według pięciu etapów, omówienie badań uwypukla ewolucję refleksji nad trudnościami w uczeniu się i wskazuje na zmiany kluczowe dla jej dalszego rozwoju. Autorka akcentuje, między innymi, przejście z perspektywy medycznej do edukacyjnej, z badań indywidualnych do zespołowych, z podejścia integracyjnego do inkluzyjnego. Należyta uwaga zostaje również poświęcona diagnostyce uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, bez której niemożliwa byłaby „rewolucja włączająca”. Doktorantka celnie zauważa, że perspektywa historyczna uwypukla różnorodność definicji i klasyfikacji trudności w uczeniu się, w tym w szczególności w obszarze języka (obcego), co skłania ją do pogłębienia rozważań w tym zakresie.

W rozdziale drugim szerzej omówiono definicje i klasyfikacje specyficznych trudności w uczeniu się, koncentrując się na odniesieniach do języka obcego. Autorka w sposób umotywowany i przemyślany dokonuje wyboru definicji opisywanego zjawiska, które następnie porządkuje w oparciu o szczegółową taksonomię. Przejrzystość i wyczerpująco przedstawiono wpływ dysleksji i dysfazji, czyli trudności o kluczowym znaczeniu dla rozwoju kompetencji językowych, na uczenie się czytania, pisanie, mówienie, słuchanie i matematyki. W odniesieniu do rozdziału drugiego, i pośrednio do rozdziału pierwszego, chciałabym jednak zwrócić uwagę, że tytuł „Language related learning disorders” nie tylko nie w pełni adekwatnie oddaje zawarte w nim treści, które zostają tu sprofilowane jako „specific learning disorders”, ale również jest zbliżony do tytułu rozdziału pierwszego - „Language related learning disorders in historical perspective” - w sposób sugerujący nieumotywowane przejście od szczegółu do ogółu. Wydaje się, że

rozwinięcie tytułu rozdziału drugiego w sposób uwypuklający jego specyfikę lub całkowita zmiana jego brzmienia byłyby tu lepszymi rozwiązaniami.

Jak już wspomniano, rozdział trzeci stanowi drugą część przeglądu literatury, w którym Doktorantka przedstawia rozwiązania mające zaspokoić specyficzne potrzeby edukacyjne dzieci. Autorka umiejętnie syntetyzuje rozwiązania obecne na różnych poziomach, poczynawszy od regulacji prawnych, w tym w szczególności dokumentów unijnych, przez rekomendacje odnośnie podejść i strategii uczenia się języka obcego, po dobór materiałów dydaktycznych wspierających edukację włączającą. W rozdziale trzecim Doktorantka nadal konsekwentnie zawęża obszar badawczy, koncentrując się w coraz większym stopniu na nauczaniu języka angielskiego. W analogiczny sposób nie dokonano jednak doprecyzowania grupy uczniów, na której skupiają się rozważania. Problem ten można już zauważyć na poziomie tytułu rozprawy, który w wersji angielskiej odnosi się do „young learners” a w wersji polskiej po prostu do uczniów. Z kolei na poziomie rozdziału trzeciego Autorka używa określeń „children” (sekcja 3.1) i „young learners” (sekcja 3.2), przy czym rozdział ten nie zawiera definicji żadnej z tych grup. Brak ten jest szczególnie wyraźny na tle rozdziałów 1 i 2, gdzie definicji (specyficznych) trudności w uczeniu się języka (obcego) poświęcono należną uwagę. Co więcej, niedoprecyzowanie w obrębie rozdziału trzeciego zostaje pogłębione w tej i dalszych częściach pracy, gdzie stosowane są takie określenia jak: younger learners of pre-school and primary level of schooling (np. strona 83), primary (level) education (np. strony 100, 102, 252), early education (np. strona 189). Doktorantka wydaje się zatem (niekonsekwentnie) wskazywać, że dzieci przedszkolne, wczesnoszkolne i starsze pozostają w obszarze zaplanowanych badań. Innym problemem w rozdziale trzecim jest brak zgodności między zawartością zapowiedzianą we wstępie do sekcji 3.2 i jej rzeczywistą zawartością. Uszczegóławiając, Autorka informuje czytelnika, że przegląd „popularnych podejść edukacyjnych”, notabene obejmujących zarówno podejścia jak i metody, zostanie dokonany pod kątem uwypuklenia ich przydatności w nauczaniu dzieci ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, co zostanie ujęte w odpowiednich podsumowaniach. Niestety, jedynie w odniesieniu do metody tradycyjnej wykazano przydatność zarówno w uczeniu dzieci, jak i w odniesieniu do szczególnych potrzeb edukacyjnych (niektóre podsekcje nie zawierają nawet zapowiedzianego podsumowania).

Wskazane powyżej uchybienia w rozdziałach 1-3 nie wpływają na moją ogólną, wysoką ocenę przeglądu literatury, którego dokonała Doktorantka. Autorka zademonstrowała bardzo dobrą orientację w omawianych zagadnieniach, czego wyrazem są częste odniesienia do przykładów i wyjaśnień zaczerpniętych z różnych źródeł w celu ilustracji omawianych treści i pogłębienia wyводу. Podobną funkcję pogłębienia wyводу i zapewnienia rzetelności w prezentowaniu treści spełnia podawanie odniesień do innych części rozprawy, co jest strategią ujawniającą bardzo nawigację po własnym tekście i kontrolę nad zawartymi w nim obszernymi, wielowątkowymi treściami. Warto dodać, że przegląd literatury został opracowany z wykorzystaniem odpowiednio dobranej, różnorodnej i aktualnej literatury przedmiotu. Dobór treści w tej części rozprawy jest powiązany z przedmiotem i zakresem badania własnego; rozdziały 1-3 stanowią więc bogate i adekwatne wprowadzenie do rozdziałów 4-10.

Podobnie jak w części teoretycznej, w części empirycznej jest również zauważalna struktura dwuczłonowa. Rozdziały 4-8 stanowią pierwszą część, poświęconą badaniu komparatystycznemu, które otwiera opis metodologii. Autorka wyróżnia tu cztery wskaźniki, czy też obszary, które zostały poddane analizie i pozwoliły na sformułowanie ośmiu pytań badawczych. Nie do końca jest jednak jasne, w jaki sposób obszary te zostały wyodrębnione. Można je co prawda odnieść do wątków w części teoretycznej, często jednak w sposób implicytny. Innymi słowy, podczas gdy niektóre z przyjętych przez Doktorantkę wskaźników, np. metody nauczania języków obcych, są wprost powiązane z poprzednimi rozdziałami i można je odnaleźć już na poziomie spisu treści, inne, np. kształcenie nauczycieli języków obcych, są, z perspektywy czytelnika, znacznie mniej oczywistym wyborem. Inną przeszkodą w zrozumieniu logiki doboru wskaźników, czy też kryteriów, jest ich nie w pełni konsekwentne rozumienie (w tym kontekście warto porównać listy na stronach 4-5, 95, 101-102, oraz 104). Zarzut ten nie ma zastosowania do pytań badawczych, które, raz sformułowane, stosowane są z właściwą konsekwencją. Wątpliwości natomiast budzi ich liczba, która, w mojej ocenie, mogłaby zostać pomniejszona z pożytkiem dla pracy. Zrezygnowanie z pytań badawczych 1 i 3 poskutkowałoby nie tylko większą spójnością między badaniem właściwym i uzupełniającym (w którym pytania te zostają pominięte), ale również pozwoliłoby pełniej zrealizować tę część celu rozprawy, która dotyczy oceny stopnia wprowadzenia podejścia inkluzyjnego do nauczania języka angielskiego. W odniesieniu do pytań 1 i 3, dla których Autorka nie wskazuje mocnych i/lub słabych stron w kontekście żadnego z trzech analizowanych krajów, ocena ta nie jest bowiem możliwa w tym samym stopniu w jakim została ona dokonana w odniesieniu do pozostałych pytań. Ograniczenie liczby pytań badawczych pozwoliłoby również zachować lepsze proporcje między aspektami, które analizowane są w bezpośrednim związku z nauczaniem języka angielskiego dzieci (pytania 7-8) i tymi, dla których powiązanie to jest mniej wyraziste (pytania 1-6). Kolejnym elementem rozdziału czwartego, który należałoby opisać w sposób bardziej wyczerpujący, są kryteria doboru dokumentów, które zostały poddane analizie. Nie jest bowiem jasne, na jakiej podstawie Doktorantka, w przypadku Czech, uwzględniła 6 dokumentów, z których najwcześniejszy pochodzi z 1948, w przypadku Austrii 8 dokumentów, z których najwcześniejszy pochodzi z 1962, w przypadku Polski 13 dokumentów, z których najwcześniejszy pochodzi z 1991 roku. Stwierdzenie Autorki, że wybór koncentrował się na najważniejszych dokumentach (strona 109) jest kryterium subiektywnym i nie pozwala na w pełni rzetelną replikację badania. Poza kryteriami na podstawie których dokonano w(y)łączenia dokumentów, doprecyzowania wymaga również metoda analizy materiału badawczego, określona jako mieszana. Brak szczegółowej procedury, wyraźnie wskazującej na wykorzystane w niej elementy ilościowe i jakościowe, sprawia, że podejście wypracowane przez Doktorantkę traci na istotnej przecież w badaniach naukowej obiektywności.

Mimo wskazanych uchybień, badanie porównawcze pozwala Autorce na dokonanie szeregu istotnych obserwacji. Wynika z nich, że chociaż we wszystkich trzech krajach, kierując się rekomendacjami unijnymi, zawarto konieczność włączenia uczniów ze szczególnymi potrzebami w powszechny system edukacji, stworzono ośrodki diagnozowania uczniów i wspomagania nauczycieli, określono dopuszczalną w klasach liczbę uczniów, w tym że

specyficznymi potrzebami, oraz nakazano wprowadzenie problematyki do programów kształcenia i dokształcania nauczycieli, najlepiej z wdrażaniem podejścia inkluzyjnego poradziła sobie Austria. Tam bowiem najwcześniej wystąpiło zainteresowanie problemem i poszukiwanie rozwiązań na zasadzie badań pilotażowych w wybranych regionach, które następnie mogły być zaimplementowane w pozostałych. Stworzono też system dokształcania nauczycieli, zgodnie z którym nauczycielowi należą się dni wolne na dokształcanie i dostępność kursów bez konieczności ponoszenia opłaty. Na tle rozwiązań austriackich, ale również czeskich, Polska wypada stosunkowo niekorzystnie. Słabością jest, na przykład, brak procedur umożliwiających rzetelną ocenę kompetencji nauczycieli w zakresie nauczania uczniów ze specyficznymi potrzebami, jak również brak szczegółowych zaleceń co do nauczania zdiagnozowanych uczniów. Ponadto, w Polsce dominuje, oparte na podręczniku, nauczanie podające, wymagające od ucznia dostosowania się do poleceń nauczyciela. Jedynie w sprzyjających sytuacjach indywidualny uczeń może polegać na pomocy nauczyciela asystenta (specjalisty). Co więcej, nauczycielowi nie przysługują dni wolne i dodatkowe środki na dokształcanie.

Ta dość negatywna ocena sytuacji nauczania dzieci ze specyficznymi problemami w Polsce skłoniła Autorkę do bliższej empirycznej analizy zjawiska w rozdziałach 9 i 10. Badanie kontekstu polskiego przeprowadzono z użyciem pięciu technik: analizy dostępnych publicznie 52 programów studiów filologii angielskich, o profilu ogólnoakademickim i praktycznym, prowadzonych w uczelniach wyższych funkcjonujących w różnych regionach Polski, badań ankietowych na grupie 47 nauczycieli języka angielskiego z 13 miast, obserwacji 15 lekcji języka angielskiego, przeprowadzonych w klasach 2 i 3, oraz nagranych ustrukturyzowanych, a następnie transkrybowanych, wywiadów przeprowadzonych z czwórką rodziców dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, a także z dwoma ekspertami z dwóch ośrodków akademickich oraz dwoma ekspertami z ośrodka doskonalenia nauczycieli. Różnorodność zastosowanych technik miała pozwolić Doktorantce na uzyskanie wglądu w kontekst polski z wielu perspektyw. W mojej ocenie, jednakże, nie wszystkie wybory, w tym w szczególności wywiady, umożliwiają obserwację nauczania dzieci ze specyficznymi problemami w Polsce, czyli na makro-poziomie, koncentrując się raczej na micro-, czy też nawet nano-skali zjawiska. Moje zastrzeżenia budzi również dobór materiału badawczego powiązanego z pierwszą z ww. technik. Autorka analizuje bowiem programy studiów filologii angielskich, obowiązujące w roku akademickim 2021/2022, mając na uwadze stopień, w którym zapewniają one przygotowanie do nauczania dzieci, w domyśle, wczesnoszkolnych. Jednakże standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, będący załącznikiem nr 1 do rozporządzenia MNiSW z 2019 roku, który ma zastosowanie do kształcenia na kierunkach wskazanych przez Autorkę, nie obejmuje wykonywania zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i nie umożliwia zdobycia kwalifikacji w tym zakresie na studiach filologicznych. Nie jest zatem jasne, dlaczego te programy studiów zostały poddane analizie a programy studiów prowadzonych na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, które są dedykowane kształceniu, w tym w zakresie języka obcego, nauczycieli pracującymi z dziećmi, nie zostały w niej uwzględnione.

Mimo braku jasnych kryteriów doboru części materiału badawczego, merytoryczną zawartość rozdziałów 8-10 oceniam wysoko. Zastosowana metodologia badawcza jest, co do zasady, dobrana prawidłowo, opis procedur (w rozdziale 8) jest rzetelny i szczegółowy, podobnie jak przedstawienie wyników badania (w rozdziale 10). Wyniki zostały zaprezentowane z wykorzystaniem odpowiednio dobranych środków wizualnych w formie klarownych tabel, wykresów i grafów. Wnioski są spójne, logiczne i wskazują zarówno na implikacje jak i ograniczenia powiązane z przeprowadzonym badaniem. Sposób prezentacji danych, formułowania wniosków oraz świadomość ograniczeń świadczy o dojrzałości badawczej Doktorantki.

Uwagi dotyczące języka i redakcyjnej strony rozprawy

Rozprawa jest napisana w akademickim języku angielskim na zadowalającym poziomie poprawności gramatycznej, leksykalnej i stylistycznej. Występują w niej dość liczne usterki językowe, niewątpliwie wynikające częściowo z objętości rozprawy, które obejmują, m.in., nieprawidłowości w strukturze zdań podrzędnych, stosowaniu określników i ustalaniu zgodności między podmiotem i orzeczeniem.

Pod względem redakcyjnym praca została również dobrze opracowana, choć i tu zdarzają się uchybienia, w tym błędnie zapisane nazwisko Promotor rozprawy (strona 202), niewłaściwe nagłówki niektórych tabel (np. numer 12 i 16), oraz nieprawidłowe odniesienia do tabel i sekcji np. na stronach 41, 143, 195).

Wnioski

Rozprawa doktorska autorstwa pani mgr Olgi Puzi-Sobieskiej stanowi istotny wkład w badania nad obecnością inkluzji w powszechnym systemie edukacji w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia językowego dzieci. Zaprezentowano w niej wyniki ciekawych i inspirujących badań, które stanowią świadectwo szerokiej i pogłębionej wiedzy Doktorantki, umiejętności krytycznego i kreatywnego myślenia oraz formułowania wniosków, a także autentycznego zaangażowania badawczego. Rozprawa potwierdza również potencjał Autorki do prowadzenia dalszej udanej pracy badawczej.

Rozprawa pani mgr Olgi Puzi-Sobieskiej spełnia wymogi stawiane rozprawom doktorskim przez Ustawę. Wnioskuje o dopuszczenie Doktorantki do dalszych etapów postępowania o nadanie stopnia doktora nauk humanistycznych w dyscyplinie językoznawstwo.

Aniade Strupele

Toruń, 25.10.2024