



Poznań, dn. 1 września 2017 r.

Prof. zw. dr hab. Katarzyna Karpińska-Szaj
Wydział Neofilologii, UAM

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Werony Król-Gierat pt. "Teaching English as a Foreign Language in Inclusive Classrooms at the Lower-Primary Level. An Analysis of Teachers' Needs and the Achievements of Learners with Special Educational Needs" / „Nauczanie języka angielskiego jako obcego w oddziałach integracyjnych na etapie wczesnoszkolnym. Diagnoza potrzeb nauczycieli i osiągnięć uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, napisanej pod kierunkiem dr hab. Joanny Rokity-Jaśkow, prof. UP.

Przedstawiona do recenzji rozprawa doktorska dotyczy nauczania języka angielskiego dzieci w oddziałach integracyjnych, w których uczą się uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wraz ze swoimi pełnosprawnymi kolegami. Autorka stawia sobie za cel zbadanie potrzeb nauczycieli języka angielskiego w zakresie przygotowania do nauczania w środowisku inkluzji oraz zaproponowanie działań dydaktycznych zmierzających do optymalizacji sposobów nauczania języka angielskiego jako obcego. W tak zakrojonym zakresie tematycznym badania glottodydaktyczne należą ciągle do stosunkowo rzadko podejmowanych. Cele rozprawy są bardzo ambitne, a temat koncepcyjnie i badawczo niezwykle złożony i jednocześnie wrażliwy w swoim wymiarze społecznym. Czytając rozprawę doktorską z tego zakresu spodziewam się zatem znaleźć nie tylko spójny wywód naukowy właściwy dla dysertacji, ale także wyważone wnioski – implikacje dydaktyczne, które nie powielą stereotypów na temat nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a wręcz przeciwnie, wskażą na możliwości ich osobistego (językowego) rozwoju.

Uwagi merytoryczne

Praca składa się z sześciu rozdziałów podzielonych symetrycznie na część teoretyczną (trzy pierwsze rozdziały) i empiryczną (kolejne trzy). Całość poprzedzona jest wstępem, do wyводу dołączona jest bibliografia, spis tabel i grafów, załączniki (wzorcowe egzemplarze ankiet i kwestionariuszy, konspekty lekcji) oraz streszczenie w języku polskim.

Część teoretyczna podzielona jest na logicznie komponujące się rozdziały, przygotowujący jest aparat pojęciowy używany w pracy oraz wyłonione zostają główne zagadnienia

związane z kształceniem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Polsce i w Unii Europejskiej. Przedstawiono także obecnie obowiązujące uregulowania prawne dotyczące edukacji dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz kwalifikacje nauczycieli pracujących w różnorodnym środowisku. Studium terminologii dokonane jest w przemyślany, odpowiedni dla potrzeb dysertacji sposób, gdyż Doktorantka nie przytacza wszystkich znanych jej pojęć odnoszących się do kształcenia w systemie integracji (czy w nowszym ujęciu, inkluzji) i do specjalnych potrzeb edukacyjnych, lecz wybiera tylko te, które są przydatne do naświetlenia problemów edukacji wczesnoszkolnej wobec starań o wdrożenie zasad nauczania włączającego na tym etapie nauczania w kontekście nauki języka obcego.

Celem rozdziału drugiego jest omówienie specjalnych potrzeb edukacyjnych w świetle różnic indywidualnych. Doktorantka próbuje określić potencjalne deficyty poznawcze i językowe, stara się też wyjaśnić trudności w uczeniu się języków obcych jako pochodnych obniżonych kompetencji w języku ojczystym nawiązując do hipotezy różnic w kodowaniu językowym, hipotezy deficytu przetwarzania fonologicznego i hipotezy współzależności języków. Chociaż w ostatniej części tego rozdziału Autorka odwołuje się do znaczenia motywacji i postaw wobec nauki języka obcego, wyjaśnienia zasadzające się na dyskusji wspomnianych wyżej hipotez są w niewielkim stopniu skorelowane właśnie z czynnikiem zaangażowania i osobistych celów uczenia się języków. Podsumowując bowiem charakter związków tworzących się między językami w trakcie nauki języka obcego, można by bardziej uwypuklić coraz częściej opisywany w badaniach nad przyswajaniem języka przez dzieci z deficytami rozwojowymi fakt, że w dużej mierze to nie poziom wyjściowych kompetencji językowych decyduje o wartości nauczanego języka obcego dla rozwoju poznawczego, lecz stosunek osoby uczącej się do nabywanego języka.

Rozdział trzeci skupia się na nauczaniu języka angielskiego jako obcego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przytoczono w nim ogólną charakterystykę niepełnosprawności i deficytów odpowiednio do klasyfikacji przyjętej w odnośnym prawie i w dokumentach oświatowych. Zawsze obawiam się próby uogólniania cech uczniów z niepełnosprawnością, deficytami rozwojowymi i poznawczymi, gdyż siłą rzeczy wszelkie skrótowe przedstawienie charakterystyki takich uczniów niesie z sobą ryzyko uśrednienia, prowadzącego do pogłębiania stereotypów lub wręcz tworzenia kolejnych, uproszczonych portretów tej bardzo złożonej i niejednorodnej grupy uczniów. W konsekwencji takich zabiegów, w dydaktyce często podejmowane są starania o dostosowanie działań edukacyjnych do potrzeb uczniów z etykietką danej specjalnej kategorii, opisanej wcześniej w bardzo ogólny, schematyczny sposób. Z uznaniem odnotowuję, że w pracy Pani mgr Weroni Król-Gierat tak się nie dzieje. Autorka w sposób bardzo wyważony przytacza możliwe do zaobserwowania cechy poszczególnych rodzajów specjalnych potrzeb, zaznaczając, iż w każdym przypadku należy liczyć się z indywidualną ścieżką rozwoju ucznia. Jednym wyjątkiem od tej reguły ostrożności jest zacytowanie na str. 77. typologii uszkodzeń słuchu z literatury pośredniej z 2010 roku. Choć klasyfikacja ubytków słuchu

tylko dla częstotliwości mowy (warto to także zaznaczyć) nie zmieniła się, to prognozowanie efektów rehabilitacji języka i mowy już tak, zważywszy z jednej strony na rozwój możliwości protezowania, a z drugiej na bardzo indywidualne możliwości jego wykorzystania i postępy w rozwoju językowych kompetencji komunikacyjnych (por. np. pracę Kazimierzy Krakowiak z 2012 roku: „Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu”. Lublin: Wydawnictwo KUL). Także wspomniany na str. 83. Polski Język Migowy (PJM) i System Językowo-Migowy (SJM), stosunkowo najczęściej używane przez uczniów niesłyszących, nie oddaje rzeczywistej sytuacji w Polsce, a dotyczy to zwłaszcza dzieci z uszkodzeniami słuchu w szkołach ogólnodostępnych. Z powyższych powodów można założyć, że dla nauczyciela istotniejszy jest rzeczywisty poziom językowych kompetencji komunikacyjnych ucznia, a nie stopień niepełnosprawności słuchowej. Na marginesie, dla nauczyciela jest to też o tyle ważne spostrzeżenie, że zwalnia go z obowiązku bycia „fachowcem od wszystkiego” (także od problemów medycznych i alternatywnej komunikacji), a nakierowuje na rozwijanie umiejętności diagnostycznych na potrzeby nauczania.

Przyjęta kompozycja części teoretycznej, jak wyjaśnia sama Doktorantka we wstępie, jest celowa. Autorka zarysowuje podwaliny teoretyczne, podsumowuje istniejące badania, wprowadza używaną nomenklaturę i omawia podstawowe pojęcia. Pewien niedosyt pozostawia jednak brak wyraźnego sprobematyzowania przedstawianych zagadnień w sposób, który będzie ujęty w części empirycznej, np. w odrębnych akapitach poświęconych podsumowaniom czy wnioskom z prowadzonej refleksji. Nie czynię z tej obserwacji zarzutu, gdyż luka ta wynika zapewne z przyjętego schematu pracy: problematyka badań wyłania się w części empirycznej, a część ją poprzedzająca ma za zadanie pokazać podwaliny teoretyczne samego zagadnienia. Rada byłabym jednak poznać zdanie Autorki odnośnie do wpływów kompetencji języka pierwszego na przyswajanie/naukę języka drugiego rozumianego nie tylko jako rozwój podsystemów języka, ale także kształtowanie funkcji pragmatycznej (w kontekście hipotezy Cumminsa jest o tym częściowo mowa w podrozdziale 2.2.4.) oraz możliwości rozwijania sposobów użycia języka podczas nauki języka drugiego (obcego) i ich przenoszenia na do repertuaru strategii w języku pierwszym. Czy dyskusje na temat wpływów międzyjęzykowych mogą (czy powinny?) być uwzględnione w projektowaniu badań glottodydaktycznych dotyczących nauczania języka obcego w sytuacji niedoborów języka pierwszego? Czy wobec ograniczeń związanych z rozwojem językowych kompetencji komunikacyjnych, w praktyce nauczania warto rozwijać tzw. kompetencje kluczowe? Nota bene, Doktorantka zaznaczyła w podsumowaniu badań (str. 248), że nie wzięła tego aspektu po uwagę. Może warto było to już uzasadnić wcześniej?

Uwagi dotyczące metodologii badań

Druga część pracy poświęcona jest badaniom własnym przeprowadzonym w latach 2011-2015 wśród nauczycieli i uczniów oddziałów integracyjnych w Krakowie. Podziw wzbudza

przede wszystkim wysiłek włożony w tak szeroko zakrojone badania. Składają się one bowiem, zgodnie z zasadą triangulacji, z trzech etapów, w których użyto odmiennych narzędzi badawczych. Jako badaczka, Doktorantka zdała egzamin znakomicie: odpowiednio wprowadza do tej części wyjaśniając problem badawczy, stawia pytania badawcze, objaśniając dobrane doń narzędzia zbierania danych. W precyzyjny sposób podsumowuje też wyniki trzech etapów badań w rozdziale szóstym i prowadzi do implikacji dydaktycznych. Wyłoniłam jednak kilka zastrzeżeń i kwestii wartych moim zdaniem zastanowienia i, być może, polemiki z Autorką.

Pierwsze z nich dotyczy badania ankietowego przeprowadzonego wśród nauczycieli. Ankieta jest bardzo trudnym narzędziem badawczym, narażającym badacza na wiele miewanych i potyczek dotyczących rozbieżności interpretacji problemów przez ankietę i respondentów, niejednoznaczności sformułowań, trudności z przekazaniem poglądów, nakładaniem się pytań itd. Części tych pułapek nie uniknęła także Doktorantka. W ankiecie przygotowanej dla nauczycieli, większość pytań jest niezwykle szeroka, wymuszająca opis działań dydaktycznych, nierzadko sugerowane też są odpowiedzi respondenta. Zdarza się, że z pytania niemal bezpośrednio wynika pożądana odpowiedź (pytanie 5.) Nie bardzo zrozumiałe jest też odgraniczenie odpowiedzi z pytania 5 i 7: materiały spoza podręcznika, to materiały „dodatkowe”, czy nie? Zastanawia umieszczenie niektórych pytań w tej samej kategorii „Czy jest Pani/Pan w stanie rozpoznać problemy, z jakimi borykają się na lekcji języka obcego poszczególni uczniowie z orzeczeniem do kształcenia specjalnego? (wymuszona jest odpowiedź czarno-biała *tak-nie*) i pytanie dodatkowe: „W jaki sposób organizuje pani/Pan ich naukę w klasie...?” - dotyczy konkretnego przypadku - co sugeruje pierwsza część, czy, ogólnie, klasy? Także w części III ankiety, w pytaniu 10. respondent nie ma możliwości dopisania własnej odpowiedzi spoza szablonu *tak/nie*, a zaznaczenie radykalnej odpowiedzi na pytanie „Czy potrafi Pani/Pan sterować procesem nauczania języka obcego dzieci ze spe?” jest przecież zaskakujące, bo o jakie konkretne sytuacje chodzi? I wreszcie niezręczności językowe, np. w pytaniu „Czy aktualnie bierze (brała/brał) Pani/Pan udział w kursach... - jeśli czas przeszedł, to dlaczego „aktualnie”? Razi także powielenie niestosowanej już nomenklatury „upośledzenie umysłowe” w pytaniu 12. Wprawdzie określenie to zdarza się nawet w obowiązujących dokumentach oficjalnych, ale warto zadbać o niestygmatyzującą terminologię we własnej pracy/działaniach (zwłaszcza w dokumencie przeznaczonym dla nauczycieli), tym bardziej, że po podpisaniu przez Polskę ratyfikacji Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych w 2012 roku, terminologia ta jest obowiązkowa. Zastanawia także pytanie 13. „Jakie specjalne potrzeby edukacyjne stanowią dla Pani/Pana największe wyzwanie w nauczaniu ...?”. Na szczęście Doktorantka nie wyciąga z odpowiedzi na to pytanie radykalnych wniosków o przypadłościach stanowiących największe wyzwanie dydaktyczne, choć istnieje niestety ryzyko, że inny czytelnik rozprawy o taki powierzchowny wniosek lub uogólnienie może się pokusić.... Należy odnotować pozytywnie fakt uprzedniego przetestowania przez Autorkę ankiety (str. 135), nie wiadomo jednak, czy po takim badaniu pilotażowym, jej treści uległy zmianie. Być

może zawiloci redakcyjne tego instrumentu byly przyczyna jego niskiej zwrotnosci (na 100 ankiet analizie zostalo poddanych 39)?

Zdecydowanie mój wiekszy entuzjazm budzi II i III faza badan: badanie w dzialaniu oraz bardzo wartosciowe studium przypadku. Calosc opisana jest niezwykle precyzyjnie, oba badania maja bardzo duza wartosc poznawcza i dydaktyczna. Zastrzezeniem, a wlasciwie pytaniem do Doktorantki jest tylko celowosc wprowadzenia analizy porownawczej wyjsciowych kompetencji i postepow uczniow ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z pozostalymi uczniami w klasie w badaniu w dzialaniu. Zaleta badania w dzialaniu jest takze (a nawet przede wszystkim) to, ze badacz, ktory jest w srodku badania jest takze uczestnikiem badania, moze analizowac i modyfikowac wstepne hipotezy w zaleznosci od przebiegu eksperymentu, a wartoscia tych badan jest obserwacja i wnioskowanie na podstawie zmieniajacej sie rzeczywistosci. Z tego względu nie jest konieczne wylonienie grup eksperymentalnej i kontrolnej, bo istotnym jest zbadanie samego procesu, a wiec w omawianej tu sytuacji, skutecznosci autorskiej interwencji dydaktycznej. Jest to szczegolnie wazne na tak wzraliwym terenie, jakim sa postepy uczniow nietypowych (a w inkluzji, tych typowych takze, ale nie w aspekcie porownawczym), gdzie zgodnie z zasada indywidualizacji, miara postepu jest odniesienie go do stanu wyjsciowego konkretnego ucznia. Wszak Doktorantka tak wlasnie postepuje w podsumowaniu tych wynikow, stad tym bardziej zagadkowe jest uwidocznienie roznic z uczniami „zwyklymi”.

I wreszcie, sama zasada triangulacji. Nie do konca jest dla mnie jasna interpretacja jej celu, choc samo przedsiwziecie jest jak najbardziej pozadane i godne pochwal. Glowna wartoscia triangulacji jest bowiem uzyskanie odpowiedzi na te same pytania badawcze za pomoca roznych srodkow (narzedzi) w celu uzyskania danych uwypuklajacych poszczegolne aspekty pytan badawczych. W inkryminowanym badaniu sa zbierane odpowiedzi dla kolejnych pytan (np. na pytania badawcze 1-5 ma odpowiedziec ankiet, na kolejne - badanie w dzialaniu itd.). W takim wypadku chodzi wiec raczej o uchwycenie zlozonosci sytuacji badawczej, a nie o wieloaspektowosc poszczegolnych problemow badawczych. Taki cel triangulacji danych zostal osiagniety w przypadku oceny skutecznosci interwencji dydaktycznej (ocena prowadzacej oraz oceny uczniow), ale jest on dla mnie duzo mniej widoczny w przypadku zalozenia wstepnych opinii nauczycieli na II i III etap badania.

Uwagi formalne

Caly wywod jest prowadzony bardzo sumiennie, bibliografia jest wlasciwie przytaczana i komentowana w tekście ciaglym pracy. Na pochwalę zasluguje strona graficzna rozprawy: dzieki licznym tabelom, grafom, zastawieniom, wywod jest jeszcze bardziej czytelny. Jako nie anglistce trudno jest mi odnieśc się do jakosci języka rozprawy. Nieliczne usterki, ktore zauwazyłam dotyczą pomyłki w skrócie Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego (PWN zamiast PTN, str. 34), zapisu bibliograficznego w tekście ciaglym (powtórzenia Wysocka

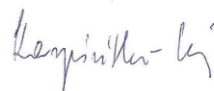
2011: 169 na str. 147) i w liście końcowej (powtórzenie pozycji na str. 257, zmiana kolejności wg dat na str. 263 i niepełny zapis na str. 271). Brakuje też dat wejścia przy źródłach elektronicznych. Bibliografia końcowa stanowi prawdziwe kompendium aktualnej, interdyscyplinarnej literatury przedmiotu. Każdą listę można zawsze poszerzyć, nie jest szczególnie trudne, gdy pracę ocenia reprezentant innego obszaru językowego. Pomijam więc pokusę przytoczenia bibliografii włoskiej (kraju o jednej z najdłuższych tradycji inkluzji w Europie), czy francuskojęzycznych cennych opracowań zbiorowych o nauczaniu w systemie inkluzji w UE. Zaznaczam jednak dotkliwy, z powodów przytoczonych w uwagach merytorycznych, brak książki prof. Kazimierzy Krakowiak z 2012 roku i polecam znakomitą pozycję autorstwa Agnieszki Kossowskiej „Duże sprawy w małych głowach” (Opole 2016) do wykorzystania także w praktyce nauczania i wdrażania dzieci do życia w różnorodnym świecie (co, jak zauważa sama Autorka, może być realizowane z powodzeniem także na lekcji języka obcego).

Podsumowanie

Podsumowując, stwierdzam, że oceniana rozprawa jest rzeczowa, oraz że zawarte w niej treści charakteryzują się odpowiednim dla pracy doktorskiej poziomem naukowym. Przedstawione w recenzji uwagi merytoryczne i metodologiczne mają charakter polemiczny i nie umniejszają wartości pracy. Pani mgr Weronia Król-Gierat w konsekwentny sposób prowadzi wywód, realizując przy tym postawione cele badawcze. Wykazuje się przy tym dużą znajomością literatury przedmiotu i doświadczeniem dydaktycznym widocznym szczególnie w przeprowadzonym badaniu własnym. Koncepcja pracy jest logiczna i odpowiednio zilustrowana. Autorka precyzyjnie przedstawia wyniki swoich badań, a co najistotniejsze, proponuje ciekawe implikacje dydaktyczne, które wykraczają poza dydaktykę języka angielskiego i mogą być wykorzystane w ogólnie pojętym kształceniu językowym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku inkluzji na lekcjach języka obcego.

Wniosek

Stwierdzam, iż przedstawiona mi do oceny rozprawa doktorska mgr Weroni Król-Gierat w pełni odpowiada wymaganiom stawianym przez ustawę o stopniach i tytule naukowym i wnoszę o dopuszczenie Doktorantki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.



prof. zw. dr hab. Katarzyna Karpińska-Szaj