

dr hab. Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska, prof. UW
Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej
Wydział Lingwistyki Stosowanej
Uniwersytet Warszawski

**Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Magdaleny Paluch
pt. „The impact of strategy training on the effectiveness of EFL grammar learning for
primary school students with special educational needs”,
napisanej pod kierunkiem dr hab. Joanny Zawodniak, prof. UZ**

1. Cel, struktura, materiał badawczy rozprawy

Celem rozprawy doktorskiej mgr Magdaleny Paluch jest „zbadanie wpływu celowego treningu strategii na efekty nauki gramatyki języka angielskiego przez uczniów szkół podstawowych z SPE”, tj. ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także „ustalenie, czy bezpośrednie nauczanie oparte na strategiach może poprawić biegłość gramatyczną uczniów oraz zidentyfikowanie, które konkretne strategie wiążą się z większymi postępami w nauce” (s. iii rozprawy, Streszczenie; także s. 120).

Recenzowana rozprawa, napisana w języku angielskim, liczy 256 stron i w części głównej składa się ze Wstępu i 5 rozdziałów, z których każdy podzielony jest na podrozdziały, ponumerowane z zachowaniem ciągłości w ramach całej pracy. Pierwszy rozdział nosi tytuł „The key factors in second language acquisition and students with special educational needs” i liczy 75 stron (s. 4-78); drugi rozdział nosi tytuł „The role of grammar in second language learning” i zajmuje 41 stron (s. 79-119); trzeci rozdział został zatytułowany „Research methodology” i liczy 42 strony (s. 120-161); rozdział czwarty o tytule „Results” to 39 stron (s. 162-200); rozdział piąty, ostatni, zatytułowany „Discussion” zajmuje 18 stron (s. 201-218). Pracę zwieńcza bibliografia (s.219-248) oraz 5 załączników. Do zaproponowanego rozkładu treści nie mam uwag.

Materiałem badawczym, który został poddany analizie porównawczej są wyniki kilkietapowego badania przeprowadzonego przez Autorkę na grupie 72 uczniów klas siódmych i ósmych szkoły podstawowej, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez nich.

W pracy wykorzystano obszerny materiał źródłowy (polsko- i anglojęzyczny), dobrany adekwatnie do zamieszczonych w pracy treści. Autorka posługuje się tym materiałem bardzo sprawnie, choć w bibliografii nie zamieściła dość sporej liczby pozycji, do których odwołuje się w treści pracy (więcej na ten temat dalej).

Zaproponowany przez Autorkę podział tematyczny nie budzi wątpliwości, a strukturyzacja pracy jest właściwa. Bardzo istotne w świetle poruszanych przez Autorkę zagadnień jest to, że jest ona nie tylko teoretykiem, ale także praktykiem, tj. czynnym nauczycielem języka angielskiego w szkole podstawowej, co zdecydowanie zasługuje na podkreślenie.

2. Ocena merytoryczna rozprawy

Na główną część rozprawy składa się pięć rozdziałów. W pierwszym rozdziale (pt. „The key factors in second language acquisition and students with special educational needs”) w zwięzły sposób przedstawiono najistotniejsze z punktu widzenia tematyki rozprawy teorie dotyczące języka (de Saussure, Sapir i Whorf, Chomsky, Jakobson), wybrane teorie dotyczące akwizycji pierwszego języka, a następnie drugiego języka. Autorka opisuje także różnicujące uczniów czynniki kognitywne i afektywne i sporo miejsca poświęca specjalnym potrzebom edukacyjnym. W ramach tej części koncentruje się na procesie diagnostycznym oraz profilach poznawczych, emocjonalnych i społecznych uczniów z trudnościami w uczeniu się.

Drugi rozdział rozprawy (pt. „The role of grammar in second language learning”) dotyczy roli gramatyki w procesie nauczania i uczenia się języka obcego (choć w oryginale Autorka korzysta z określenia „second language”, a w Streszczeniu posługuje się określenie „język drugi”, to bazując na tytule rozprawy oraz na opisywanej w pracy grupie badanych zakładam, że chodzi o język obcy – powrócę do tej kwestii w dalszej części recenzji) oraz strategii uczenia się gramatyki, a także nauczania bazującego na strategiach.

Trzeci oraz czwarty rozdział rozprawy należą już do części empirycznej. Trzeci rozdział (pt. „Research methodology”) poświęcony jest, zgodnie z jego tytułem, założeniom metodologicznym, przedstawieniu pytań badawczych i hipotezy, charakterystyce uczestników badania, sposobowi zbierania i analizowania danych. Czwarty rozdział (pt. „Results”) to prezentacja wyników badania, zgodnie z kolejnością zbierania danych, zwieńczona przedstawieniem związku między strategiami wybieranymi przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a osiąganymi przez nich rezultatami (w nauce języka obcego, tu: angielskiego).

Piąty rozdział (pt. „Discussion”) to dyskusja wyników w nawiązaniu do postawionych pytań badawczych i hipotezy, omówienie ograniczeń badania, jego znaczenia dla sposobu nauczania gramatyki w klasach integracyjnych itp.

Odnosnie struktury pracy należy stwierdzić, że jest ona poprawna, z łatwą do „odnalezienia” częścią teoretyczną i praktyczną. Co więcej, dzięki wielu odwołaniom do poszczególnych podrozdziałów Autorka zadbała o sprawne poruszanie się czytelnika po pracy, co zdecydowanie ułatwia lekturę (niestety jednak na s. 113 pojawia się odwołanie do nieistniejących podrozdziałów 3.6.2.1 i 3.6.2.2; podobnie na s. 182 pojawiają się odnośniki do nieistniejących ilustracji X.1 oraz X.2). Każdy duży rozdział pracy został poprzedzony krótkim wprowadzeniem (Introduction), co warto jest odnotowania jako zabieg bardzo słuszny. Podobnie warto zwrócić uwagę na sprawne łączenie aspektów teoretycznych, omawianych w pracy, z tematyką pracy – Autorka często stosuje w tym celu krótki akapit końcowy podrozdziału. Ponadto Autorka wielokrotnie odnosi analizowaną przez siebie kwestię teoretyczną do interesujących ją uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co również jest dużą zaletą tej pracy.

Mimo ogólnej bardzo pozytywnej oceny pracy chciałabym i powinnam wskazać miejsca, które w mojej ocenie wymagają głębszej refleksji i ewentualnej korekty ze strony Autorki. Pierwsza kwestia dotyczy (wspomnianego już wyżej) rozróżnienia i zdefiniowania w języku polskim pojęć „język drugi” i „język obcy”. Z tytułu ocenianej pracy doktorskiej wynika, że praca dotyczy EFL, tj. English as a Foreign Language, co znajduje potwierdzenie w polskojęzycznej wersji tytułu zapisanej na stronie tytułowej, w którym pojawia się określenie „język angielski jako obcy”. Jednak w streszczeniu w języku polskim (Streszczenie) na s. iii oraz iv Autorka pisze o języku drugim, a nie języku obcym. Biorąc pod uwagę to, że w terminologii polskojęzycznej język obcy i język drugi nie są tym samym, nasuwa się pytanie, czy Autorka rozróżnia te dwa pojęcia (w świetle tematyki pracy jest w niej mowa o języku obcym, a nie języku drugim) – bardzo proszę Autorkę o ustosunkowanie się do tej kwestii.

Druga kwestia dotyczy bardzo szerokiego ujmowania kategorii „specjalne potrzeby edukacyjne” w ocenianej pracy. W mojej ocenie rozdział dotyczący specjalnych potrzeb edukacyjnych mógłby być nieco bardziej rozbudowany, ponieważ w dalszej części pracy Autorka czasami wymiennie stosuje określenie „special educational needs” i „learning difficulties”, pozostając w obszarze uczniów z dysleksją. Uważam, że należy być tu ostrożną, ponieważ kategoria specjalnych potrzeb edukacyjnych jest bardzo szeroka – przypomnę, że są do niej zaliczani także np. uczniowie z ADHD, uczniowie z doświadczeniem migracji, ale i uczniowie zdolni. Ci ostatni w ramach specjalnych potrzeb edukacyjnych mierzą się z zupełnie

innymi problemami niż np. należący do grupy SPE uczniowie ze spektrum autyzmu czy dysleksją. W literaturze przedmiotu funkcjonuje także określenie „specyficzne potrzeby edukacyjne” oraz wspomniane już „trudności w uczeniu się” – taki poszerzony rozdział dawałby możliwość wprowadzenia czytelnika w ten szeroki obszar pojęciowy.

W podrozdziale 1.5.5 i jego podrozdziałach Autorka zwraca uwagę na trudności uczniów z dysleksją związane z odmiennością poziomu fonetycznego i graficznego wyrazów np. w języku angielskim. Szkoda, że w tym kontekście nie pada określenie „phonological transparency” w odniesieniu do konkretnych języków, ich złożoności fonetycznej, czy raczej rozbieżności pomiędzy fonemami i grafemami, co jest powodem trudności dla uczniów z dysleksją (języki uważane za fonetycznie transparentne nie stanowią tak dużej trudności dla uczniów z dysleksją).

Kilka uwag formułuję także w odniesieniu do części analitycznej pracy, przede wszystkim odnośnie do niewystarczającej informacji o sposobie anonimizacji i informacji o uczestnikach badania. Już na s. 145 (a także na s. 147, 170, 171) zaczęłam gubić się w oznaczeniach, ponieważ Autorka wprowadziła symbole, których nie wyjaśniła (tabela 7, oznaczenia 7E, 8E, 7C, 8C). Wymusiło to na czytelniku (tj. na mnie) wykonanie pewnego wysiłku umysłowego, aby rozszyfrować je na podstawie wcześniejszych opisów – wystarczyłoby jednak w sposób jednoznaczny podać sposób interpretacji tych oznaczeń (klasa 7, 8; „C” grupa kontrolna, „E” grupa eksperymentalna). Podobnie, na ilustracji 15 (s. 149) pojawiają się oznaczenia od A3 do B18, jednak czytelnik nie wie, czym one są (prawdopodobnie jest to numeracja poszczególnych uczestników badania, jednak nie wynika to wprost z tekstu; jeśli jest to numeracja badanych, to być może należałoby przedstawić w formie tabelarycznej informacje o poszczególnych badanych, które mogą być istotne w świetle ich trudności, np. wiek, diagnoza itp.). Na s. 179 pojawiają się kolejne oznaczenia (7a1 oraz 7a2, 7a3, 8b4, 8b5, 8b6), które są trudne dla czytelnika do zinterpretowania i zrozumienia, ponieważ nie zostały wyjaśnione (czasami warto wręcz powtórzyć pewne informacje). W opisie badania brakuje także wyraźnej informacji o sposobie (kluczu) podziału uczniów na 18-osobowe grupy (s. 146). Nie było dla mnie jasne także to, dlaczego na s. 163 Autorka ograniczyła się do przedstawienia strategii w odniesieniu do 36, a nie 72 uczestników badania. W opisach ilustracji 20 i 21 na s. 182 warto by dodać wyraźną adnotację odnośnie grupy badanych, której dotyczą.

Na koniec chciałabym zauważyć, że wśród obszernego materiału źródłowego zabrakło opracowania K.M. Bogdanowicz (*nota bene* anglistki z dysleksją, a prywatnie córki pani prof. M. Bogdanowicz) z 2011 roku pt. „Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla

nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją”, które doskonale wpisywałyby się w opisywane zagadnienia. Z pewnym zawodem i nieskromnie odnotowuję także brak jakiegokolwiek wzmianki dotyczącej mojej książki z 2018 r. pt. „Podręczniki glottodydaktyczne. Struktura – funkcja – potencjał w świetle badań okulograficznych” (łatwo dostępnej bezpłatnie w internecie), w której opisuję m.in. badania okulograficzne dotyczące dostosowania układu graficznego podręczników szkolnych do nauki języka angielskiego pod kątem uczniów z dysleksją. Mogłaby ona stanowić bardzo dobre uzupełnienie np. podrozdziału 2.5.3.1.3, w którym Autorka odwołuje się do opracowania Król-Gierat i Forma 2020. Natomiast pewnym uzupełnieniem podrozdziału 3.2.3 mogłyby być opracowania A. Antoniuk z 2022 r. (niepublikowana rozprawa doktorska „Strategia memoryzacji tekstów – jej potencjał glottodydaktyczny i rola w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczących się języka obcego” – mam świadomość tego, że mogłoby być trudno do niej dotrzeć) oraz A. Antoniuk z zespołem z 2019 r. (Researching the glottodidactic potential of selected techniques of working with language material using fMRI), która prowadziła badania z wykorzystaniem funkcjonalnego rezonansu magnetycznego (fMRI) dotyczące zapamiętywania w trakcie nauki języka angielskiego.

Podsumowując ocenę merytoryczną rozprawy należy stwierdzić, że powyższe uwagi nie wpływają w znaczący sposób na moją całościową, bardzo pozytywną ocenę. Podjęta tematyka jest bardzo ciekawa i została opracowana w bardzo dobry, wciągający czytelnika sposób.

Lektura niniejszej rozprawy prowadzi mnie także do postawienia kilku pytań, które zawsze powracają do mnie po przeczytaniu tekstów dotyczących podobnej tematyki. Na s. 153 Autorka stwierdza, że „The strategy-based grammar instruction took place over ten sessions, spanning from September to April, and was embedded within regular English lessons conducted by the researcher” – chętnie dowiedziałabym się od Autorki, czy wpłynęło to na realizację programu nauczania (Autorka poświęciła na trening 10 godzin lekcyjnych), czy też nie miało to żadnego wpływu? Czy zaburzyło to organizację zajęć, albo czy wpłynęło w jakiś sposób na (ograniczony) czas, jakim dysponuje nauczyciel w pracy szkolnej z uczniami? W jaki sposób, zdaniem Autorki, można by wpleść trening strategii do praktyki szkolnej? Czy w polskiej szkole ogólnodostępnej jest w ogóle czas na wprowadzanie treningu strategii i czy nauczyciele mają w tym obszarze wystarczające kompetencje?

Praca została napisana z dużą starannością (także edytorską), dlatego też z dość dużym zdziwieniem odnotowałam znaczącą liczbę pominięć w bibliografii materiału źródłowego, do którego Autorka odwołuje się w pracy. Brak jest w bibliografii takich opracowań, jak np. (w nawiasie podaję numer strony, na której pojawia się odniesienie do danego źródła): Sousa 2017

(s. 30), Wullur 2014 (s. 46), Cheng i in. 1999 (s. 47), Dörnyei i Ushioda 2009 (s. 54), MEiN 2023a (s. 64), MEN 2017 (s. 64), Snowling 2001a (s. 72), Stein i in. 2001 (s. 72), Nicolson I in. 1999 (s. 73), Larsen-Freeman 2001 (s. 83, 84, 85, 88, 91, 92), Bloomfield 1042 (s. 85), Fries 1945 (s. 85), Currant 1972 (s. 88), Anderson i Fincham 1994 (s. 91), O'Malley i Chamot 1994 (s. 98), ME 2024 (s. 105, 106, 107, 112), Reid 2018 (s. 116, 117), Oxford 1989 (s. 121), Pawlak 2009 (s. 136, 137), Pawlak 2023 (s. 136), Łockiewicz i in. 2020 (s. 142), Harklau 2022 (s. 149, 203), Steinberg 2014 (s. 149, 203), Dahl i in. 2018 (s. 149), Galván 2017 (s. 149), Knoll i in. 2017 (s. 149), Erikson 1968 (s. 150), jackwestin.com (s. 31).

Nie jestem także przekonana co do słuszności decyzji Autorki odnoszącej się do odwoływania w tekście pracy do prac pod redakcją, a nie konkretnych artykułów/rozdziałów z tych opracowań (np. Hinkel i Fotos 2002 s. 83 rozprawy; Birsh 2011 s. 86; Doughty i Williams 1998 s. 90; Edge 2001 s. 130) – chętnie zapoznam się z motywacją Autorki w tej sprawie.

Gdyby praca miała zostać skierowana do druku, należy przeprowadzić korektę pisowni np. nazwisk, ponieważ występują rozbieżności w zapisie w części głównej i w bibliografii (np. s. 18 Vanpatten i VanPatten s. 246; Sellinker s. 20 i Selinker s. 242; Sekhan s. 37, 38 i Skehan s. 243; John i Pervin 2001 s. 42 i Pervin i John s. 240; Myers i Briggs 1962 s. 42 i Myers 1962 s. 236; Teimouri i in. s. 48 i Teimouri i in. 2019 s. 245; Griffiths s. 57 i Griffiths s. 228; Caver s. 59 i Carver s. 222; Król-Giernat s. 115 i Król-Gierat s. 232; Nikos s. 132 i Nyikos s. 238; Kassa s. 139 i Kaasa s. 229); korektę interpunkcyjną; uzupełnić brakujące fragmenty zdań, np. s. 7 „Influenced by both the idea of 18th- and 19th-century German philosopher Herder and Humboldt that the language system shapes (...)”, s 121 „Extracting the grammar-relevant (...) enables researchers to situate grammar work within learners' broader strategic” oraz dokonać korekty pod względem drobnych potknięć ortograficznych (np. „english”) i językowych.

Powyższe usterki nie wpływają w znaczący sposób na przeprowadzony wywód ani na ostateczną ocenę pracy.

3. Uwagi końcowe

Reasumując, ogólna ocena przedłożonej przez mgr Magdalenę Paluch rozprawy doktorskiej pt. „The impact of strategy training on the effectiveness of EFL grammar learning for primary school students with special educational needs” wypada bardzo pozytywnie. Praca podejmuje ciekawą i bardzo ważną tematykę, popartą wynikami autorskiego badania. Podejście do analizowanego materiału jest na swój sposób oryginalne, rozciągnięte w czasie (ponad 8 miesięcy), choć jednocześnie osadzone we wcześniejszych badaniach, a Autorka wykazuje się dogłębną znajomością tematu oraz szerokim rozeznaniem w analizowanym przez siebie

obszarze. Przedstawiony przez Autorkę cel pracy został zrealizowany.

Przedstawiona do oceny rozprawa jest tekstem bardzo ciekawym, dojrzałym, dobrze opracowanym, obfitującym w bardzo trafne spostrzeżenia i wnioski. Praca jest dopracowana językowo – czyta się ją dobrze, jest merytorycznie poprawna, sporadycznie zdarzają się niedociągnięcia edytorskie i drobne językowe, co jest całkowicie naturalne w tekście tak dużych rozmiarów.

4. Konkluzja

W mojej opinii niniejsza rozprawa doktorska mgr Magdaleny Paluch, napisana pod kierunkiem dr hab. Joanny Zawodniak, prof. UZ, spełnia w wystarczającym stopniu merytoryczne i formalne wymagania stawiane dysertacjom doktorskim w art. 187 Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. „Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce” (Dz. U. z 2018 r. poz. 1668 ze zm.) i może stanowić podstawę nadania mgr Magdalenie Paluch stopnia doktora.