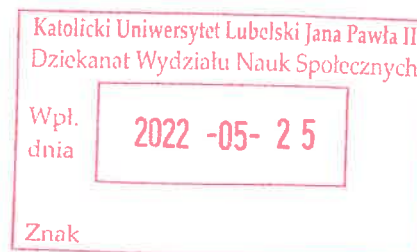


Dr hab. Monika Wiśniewska-Kin, prof. UŁ
Uniwersytet Łódzki



Ocena
dorobku naukowego i rozprawy habilitacyjnej
pt. „Kształtowanie umiejętności czytania w edukacji przedszkolnej. Studium
porównawcze metod analityczno-syntetycznej i glottodydaktyki”
(Lublin 2021, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego)

Pani dr Barbary Borowskiej

Doktor Barbara Borowska ukończyła studia magisterskie na kierunku filologia polska ze specjalnością nauczycielską na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Tam też obroniła w 2011 r. rozprawę doktorską nt. *„Zainteresowań czytelniczych i kulturalnych młodzieży liceów ogólnokształcących na przykładzie byłego województwa radomskiego oraz liceów francuskich w regionie Île-de-France (2005–2008)*. Pracę zawodową podjęła na Wydziale Nauk Społecznych, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, najpierw na stanowisku naukowo-dydaktycznym w Katedrze Edukacji Literackiej i Teatralnej, z czasem w Katedrze Pedagogiki Chrześcijańskiej i Biografistyki Pedagogicznej, w której pracuje do dziś. Oprócz zatrudnienia akademickiego na Jej doświadczenie zawodowe składa się też 36 lat pracy nauczyciela języka polskiego oraz wychowania przedszkolnego.

W części dydaktycznej swojej pracy akademickiej dr Barbara Borowska w ciągu dziesięciu lat zatrudnienia na Wydziale Nauk Społecznych prowadziła zajęcia z ok. trzydziestu przedmiotów związanych z różnymi aspektami kształcenia (to zróżnicowanie tematyczne musiało być niezwykle obciążające dla Habilitantki). Była promotorem wielu prac licencjackich. Podejmowała współpracę z nauczycielami-praktykami zarówno przez bezpośrednie kontakty z przedszkolami, jak też z Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli wydział w Radomiu. Uczestniczyła też aktywnie w działalności organizacyjnej na Uczelni, a na szczególne podkreślenie zasługuje pełnienie funkcji koordynatora programu Erasmus+ w Instytucie Pedagogiki KUL (w latach 2017-2019).

W ramach współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym Habilitantka prowadziła działania społeczne dla Polonii we Francji, m.in. w 2015 roku uczestniczyła w 70. Zjeździe Katolickim Polonii Francuskiej w Osny pod Paryżem, a w 2016 roku wzięła udział w spotkaniu stowarzyszeń polonijnych w Senacie RP. Współpracuje także ze Związkiem Polaków we Francji, na Białorusi i Ukrainie oraz ze Stowarzyszeniem Nauczycieli Szkół Polskich na Litwie „Macierz Szkolna” i Centrum Kultury Polskiej na Litwie. W ramach Uniwersytetu Trzeciego Wieku prowadzi wykłady i uczestniczy w spotkaniach środowisk lokalnych w powiecie zwoleńskim i lipskim. Współpracuje także z przedstawicielami władz oświatowych i samorządowych, tj. Lubelskim Kuratorem Oświaty, wizytatorami placówek przedszkolnych, Burmistrzem Miasta i Gminy Lipsko, Starostą Puławskim, Kierownikiem Wydziału Edukacji Starostwa Powiatowego w Puławach, Prezydentem Miasta Puławy i Kierownikiem Wydziału Edukacji, Sportu i Spraw Społecznych, Posłami i Senatorami Rzeczypospolitej Polskiej.

Od 2001 roku jest ekspertem Ministerstwa Edukacji Narodowej komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy z języka polskiego, wiedzy o kulturze, pedagogiki i zarządzania oświatą.

Była odznaczona przez Rektora nagrodą za przedsięwzięcia, które spowodowały istotną poprawę warunków pracy dydaktycznej i wyników kształcenia, Medalem Rektora za najlepszą współpracę międzynarodową, Złotym Medalem za długoletnią służbę, Medalem Komisji

Edukacji Narodowej oraz Medalem „Służymy poczciwej sprawie” przyznany przez Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA.

Trzy wątki dociekań, jakie odnajdujemy w całym dorobku dr B. Borowskiej odnoszą się do zagadnień: (1) zainteresowań czytelniczych w kontekście kulturoznawczym w tym uczestnictwa młodzieży w kulturze; (2) wczesnej nauki czytania i kształtowania dojrzałości czytelniczej najmłodszych użytkowników języka oraz (3) nabywania umiejętności czytania w Polsce i w innych krajach w wymiarze komparatystycznym. Ta problematyka pojawiła się już w pracy magisterskiej, potem doktorskiej, poświęcona jest jej największa liczba publikacji, wystąpień na konferencjach oraz działań w obszarze pracy zawodowej Habilitantki.

W swoich publikacjach Habilitantka opisuje problem analfabetyzmu realnego w dobie „ogłądactwa”, uruchamiającej inny rodzaj percepcji i inny typ wrażliwości odbiorczej. W zachowaniu młodzieży, ich nastawieniu na konsumpcyjny tryb życia, B. Borowska upatruje brak zainteresowania czytaniem lektur, wypieranych przez „bryki”. Z Jej rozpoznania wynika, że uczniowie szkół średnich, nie opanowali sztuki biegłego czytania, a tym samym nie rozumieją, tego co czytają. Zgłębiając problem braku zainteresowania czytaniem wśród dorosłych użytkowników języka, zainteresowała się też strategiami nauki czytania i pisania na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W tym celu skończyła kurs z glottodydaktyki i glottoterapii ojczystojęzycznej autorstwa wybitnego polskiego filologa B. Rocławskiego (autora jednej z opisanych w pracy metod, recenzenta wydawniczego pracy habilitacyjnej). Z czasem zajęła się problematyką akwizycji językowej w ujęciu komparatystycznym. Efektem tych działań badawczych jest międzynarodowy projekt innowacyjny o charakterze naukowo-badawczym dotyczący wczesnego wykrywania trudności dzieci w przedszkolu „More Opportunities for Every Child: early detection of child difficulties in kindergarten”.

Po uzyskaniu stopnia naukowego doktora była autorką 1 publikacji (opublikowana wersja pracy doktorskiej) współredaktorką 4 publikacji (do oceny zostały wybrane 2 publikacje pod wspólnym tytułem „Pedagogika wczesnoszkolna w Polsce i na świecie”), w których w niepokojąco rozproszonym kontekście omówione są wątki związane z pedagogiką wczesnoszkolną: od wychowania estetycznego S. Szumana do zespołu nerczycowego jako choroby przewlekłej).

Napisała też samodzielnie lub z innymi autorami 20 artykułów w pracach zbiorowych oraz 7 artykułów w czasopismach naukowych (3 w „Rocznikach Pedagogicznych” wydawanych przez Towarzystwo Naukowe KUL & Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II – Wydział Nauk Społecznych, 2 w „Rocznikach Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy”, litewskim czasopiśmie językoznawczym „Kalba ir kontekstai” oraz 1 w „Edukacji Ustawicznej Dorosłych”).

Dla rozwoju naukowego Habilitantki niewątpliwie duże znaczenie miały też: czynny udział w 35 konferencjach naukowych międzynarodowych, (Francja, Włochy, Hiszpania, Litwa, Słowacja, Ukraina, Białoruś, KUL, WSH w Radomiu, Senat RP) i ogólnopolskich (UKSW, WSH w Radomiu, KUL, OMEP Gdańsk, AWSB w Dąbrowie Górniczej) oraz uczestnictwo w sympozjum i kongresach międzynarodowych (Hiszpania, Francja, Litwa). Szkoda jedynie, że ta intensywna aktywność konferencyjna, nie przełożyła się na publikowanie tekstów w punktowanych czasopismach zagranicznych.

Równie ważne były odbyte staże naukowe: 3-miesięczny staż naukowy zrealizowany w zagranicznym ośrodku akademickim na Université Paris Sorbonne-Paris IV-UFR d'Etudes Slaves (2015 r.); 12 staży w ramach programu Erasmus+ (w latach 2013-2021); staż w krajowym ośrodku naukowym, zrealizowanym w Instytucie Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (2018/2019 r.).

Na uwagę zasługuje też działalność Habilitantki w ramach realizacji projektów naukowo-badawczych: od 2019 roku jest kierownikiem zespołu polskiego realizującego międzynarodowy projekt innowacyjny o charakterze naukowo-badawczym (Erasmus+ KA202 – D13E1ED8)

„More Opportunities for Every Child: early detection of child difficulties in kindergarten”. W latach 2013-2018 była wykonawcą zrealizowanych 4 projektów, współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej i Narodowego Centrum Badań i Rozwoju.

Cenne jest również doświadczenie Habilitantki zdobyte w trakcie współpracy w 3 międzynarodowych i w 5 krajowych organizacjach i towarzystwach naukowych, takich jak: Stowarzyszenie Naukowców Polaków Litwy w Wilnie; International Association for the Educational Role of Language; Polski Komitet Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP; Towarzystwo Naukowe KUL; Towarzystwo Naukowe Polska-Wschód; Zespół Pedagogiki Społecznej PAN; Zespół Pedagogiki Chrześcijańskiej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN; Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna. Doktor B. Borowska jest też członkiem jednostki badawczej Membre associé de l'Unité de recherche CERES w l'Institut Catholique de Toulouse we Francji.

Najważniejszym osiągnięciem w dorobku dr Barbary Borowskiej jest rozprawa „Kształtowanie umiejętności czytania w edukacji przedszkolnej. Studium porównawcze metod analityczno-syntetycznej i glottodydaktyki”, wydana w 2021 r. przez Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w Lublinie. Przedmiotem badań Habilitantka uczyniła naukę czytania i dziecięce kompetencje w tym zakresie. Podjęty wątek jest niewątpliwie znaczący. Budzenie zainteresowania procesem czytania dzieci w wieku przedszkolnym powinno być jednym z podstawowych celów realizowanych przez przedszkole. Za rozwijaniem umiejętności czytania, szerzej posługiwania się językiem, przemawia szereg argumentów. Rozwój intelektualny, psychofizyczny i społeczny dziecka wyraża się w jego aktywności językowej. Język jest jednocześnie sposobem socjalizacji jednostki, a zarazem warunkiem koniecznym istnienia jednostki w zbiorowości i samej zbiorowości jako grupy socjalnej (B. Bernstein 1980: 557).

Należy także stwierdzić, że język jest zarówno narzędziem służącym usprawnianiu artykulacji, jak i metodą rozwijania człowieka w takich zakresach, jak np. rozwój jego słownika, semantyki, rozumienia (T. Rzepa, S. Frydrychowicz), a wychowanie intelektualne nabyte w procesie kształcenia języka to decydujący czynnik rozwijania kompetencji kulturowej jednostki (M. Czerwiński). Tylko język może wyrazić wielość ról pełnionych przez tego samego rozmówcę w ramach komunikacji językowej między nadawcą i odbiorcą (T. Rittel). Dlatego podjęcie w ramach pracy naukowej wysiłku zmierzającego do rozpoznania skuteczności metod nauki czytania jest zadaniem o dużym znaczeniu, który oceniam bardzo pozytywnie.

Punktem wyjścia analiz teoretycznych w recenzowanej pracy są streszczenia uregulowań prawnych nauki czytania w przedszkolu w latach 1970-2020, wyznaczników umiejętności czytania w edukacji przedszkolnej oraz założeń i metod nauki czytania w przedszkolu. Habilitantka omawia klasyczne metody: syntetyczne, analityczne, analityczno-syntetyczne, funkcjonalne oraz metody alternatywne: odmienną, symultaniczno-sekwencyjną, glottodydaktyczną. Sama w pracy nie wyraża wprost swojego zdania na temat opisanych metod, ogranicza się do przywołania argumentów innych badaczy. W rozważaniach teoretycznych uwzględniła również kwestię dojrzałości szkolnej dzieci w zakresie nabywania umiejętności czytania, dokonując przeglądu wybranych koncepcji i metod badania dojrzałości szkolnej z uwzględnieniem kształtowania umiejętności czytania (s. 61 – 79). Habilitantka nie włącza się jednak w toczącą się w Polsce i na świecie dyskusję nad konceptualizacją pojęcia gotowości szkolnej. Odwołam Habilitantkę do prac A. Brzezińskiej, E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, G. Krasowicz-Kupis, R. Michalak, M. Żytko, w których autorki krytycznie ustosunkowując się do dojrzałości szkolnej, uruchamiają namysł nad koniecznością zmiany rozumienia tego pojęcia. Czołowa badaczka dojrzałości szkolnej B. Wilgocka-Okoń, w późniejszych pracach, proponowała diagnozy dziecięcej dojrzałości szkolnej zastąpić badaniami dojrzałości szkoły do pracy z dziećmi o różnych charakterystykach kompetencyjnych i rozwojowych.

Opisana w pracy habilitacyjnej całość analiz teoretycznych, o charakterze podręcznikowym, sprowadza się do przeglądu literatury.

W części empirycznej pracy Habilitantka analizuje dziecięce umiejętności w zakresie czytania na podstawie sześciu wyznaczników: pamięci fonetycznej, syntetyzowania wyrazów z fonemów, znajomości liter polskiego alfabetu, tempa, techniki i rozumienia czytanego tekstu. Zastosowała nielosowy dobór celowy, materiał empiryczny zebrała z dwóch próbek: dzieci 6-7-letnie nauczone metodą analityczno-syntetyczną (N = 135) i dzieci 6-7-letnie nauczone metodą glottodydaktyki (N = 125). Badaniami objęła dwieście sześćdziesięcioro dzieci, ich rodziców oraz nauczycieli (16 pracujących metodą analityczno-syntetyczną i 10 pracujących metodą glottodydaktyki). W dalszej części recenzji uszczegółowi swoją wypowiedź na temat doboru próby badawczej.

Materiał empiryczny dr B. Borowska zbierała za pośrednictwem samodzielnie skonstruowanych narzędzi badawczych (arkusza do badania pamięci fonetycznej, arkusza do badania syntetyzowania wyrazów z fonemów, arkusza do badania znajomości liter polskiego alfabetu, arkusza do badania tempa, techniki i rozumienia czytanego tekstu (teksty do badania tempa, techniki i rozumienia czytanej treści pochodziły z pracy B. Roślawskiego (2012: 42-43) oraz z dokumentów (plan pracy nauczycieli, arkusze poziomu kompetencji kluczowych dzieci, arkusze obserwacji i diagnozy dojrzałości szkolnej dziecka) a także z wywiadów z dyrektorami przedszkoli, nauczycielami i rodzicami dzieci biorących udział w badaniu.

Opis dziecięcych umiejętności aktywizowanych w procesie czytania, poddała analizie statystycznej ze względu na dwa etapy badania, okresy uczęszczania do przedszkoli, metodę oraz wartość skośności i kurtozy w poszczególnych pomiarach badawczych w podziale na metodę. Odrębnie dokonała zestawienia zmiennych niezależnych ze zmiennymi osobowymi i środowiskowymi oraz przytoczyła opinie wybranych nauczycieli (rozdz. 7.8.).

Zasadnicza konkluzja, jaką Habilitantka formułuje na podstawie przeprowadzonych badań, sprowadza się do trzech wniosków: (1) dzieci nauczone metodą glottodydaktyki osiągnęły lepsze wyniki w zakresie pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej, znajomości liter oraz tempa i techniki czytania, rozumienia czytanego tekstu niż dzieci nauczone metodą analityczno-syntetyczną; (2) dynamika wzrostu dziecięcych umiejętności była zdecydowanie wyższa wśród dzieci nauczanych metodą glottodydaktyki niż metodą analityczno-syntetyczną; (3) ważnym czynnikiem wpływającym na efektywność czytania przedszkolaków był czas przeznaczony na rozwijanie gotowości do czytania i kształtowanie umiejętności czytania (im dłuższy był czas wspomagania dzieci przedszkolnych w kształtowaniu gotowości do nauki czytania i umiejętności czytania, tym lepsze były efekty możliwości poznawczych dzieci).

Podsumowując, doceniam znaczenie podjętego obszaru badawczego, który we współczesnym czasie jest szczególnie aktualny (obniża się motywacja do czytania, zmniejsza się biegłość w czytaniu, ujawniają się przeszkody kulturowe), jestem jednak zmuszona sformułować zastrzeżenia do rozprawy habilitacyjnej dr B. Borowskiej.

W rozdziale teoretycznym pracy omówiona literatura, nie odnosi się do najnowszych badań dotyczących dziecięcych umiejętności poznawczych, tj. kategoryzowanie, identyfikowanie, kodowanie, dekodowanie i rozumienie, które są niezbędne w procesie nauki czytania. Pominięte zostały również zagadnienia poświęcone strategiom uczenia się (a) uczenia się o charakterze wizualnym (obserwacja zachowań językowych), (b) uczenia się przez doświadczanie (wykorzystanie inteligencji ciała w procesie ucieleśnionego poznania, wykorzystanie naturalnej ludzkiej tendencji do rozpoznawania świata za pośrednictwem dotyku, do nadawania sensu abstrakcyjnym pojęciom przez aktywność percepcyjno-motoryczną), tworzenie analogii, (c) uczenia się przez mówienie, elaborację (nadawanie znaczenia wspomnieniom), generowanie (tworzenie trwałych wspomnień), (d) uczenie się przez pytanie, formułowanie efektywnych pytań, słuchanie oraz wymianę pomysłów i opinii, (e) uczenie się

przez działanie, które doprowadza do powstania dziecięcej potrzeby, by wiedzieć oraz rozwija kontrolę poznawczą dziecka (por. St. Dehaene 2021, D. L. Schwartz, J. M. Tsang, K. P. Blair 2017, H. Dumont, D. Istance, Fr. Benavides 2013). Streszczona literatura ma charakter wyraźnie podręcznikowy, zdecydowanie brakuje krytycznego ustosunkowania się Habilitantki do podejmowanych w części teoretycznej zagadnień.

Największe zastrzeżenia budzi jednak rozdział metodologiczny pracy. W rozdziale poświęconym prezentacji założeń metodologicznych badań własnych czytelnik znajduje podstawowe błędy. To, co szczególnie zaskakuje, to metodologiczna nieświadomość Habilitantki, dotycząca formułowania celu badań, przedmiotu, hipotez i pytań badawczych oraz konceptualizacji i operacjonalizacji zmiennych. Wymienię najbardziej rażące.

- Zakłócenia w przyjętej strategii badań porównawczych. Strategia porównawcza nie daje mocnych podstaw do wnioskowania przyczynowego jeśli (a) stosunki czasowe między obiema zmiennymi są niejednoznaczne i (b) próbki pobrane z populacji są heterogeniczne (K. Konarzewski 2000: 66 - 67). Na mocy takiego badania nie możemy wnioskować o przyczynach (K. Rubacha 2012: 359). W przeprowadzonych badaniach porównawczych istnieją poważne wątpliwości, że zmienna zależna ukształtowała się później niż zmienna niezależna (pomiar pierwszy ze stycznia w 2017 i 2018 r. wykazał, że badane dzieci przed wprowadzeniem metody miały już zróżnicowane doświadczenia w zakresie identyfikacji liter, techniki czytania i rozumienia czytanego tekstu). Próbkę pobraną z populacji badanych dzieci i nauczycieli są zdecydowanie niejednorodną.
- Niejasność w obszarze stosowanych metod. W procesie prowadzonych badań porównawczych Habilitantka wyróżniła elementy, które określa jako „dwie warstwy”. Jak pisze, w pierwszej warstwie analizując efekty edukacyjne, skorzystała z metod jakościowych (nie precyzuje z jakich?) i ilościowych (sondaż diagnostyczny, analiza dokumentów). Natomiast w drugiej warstwie dokonała analizy porównawczej metody analityczno-syntetycznej według E. i F. Przyłubskich i metody glottodydaktyki w koncepcji B. Rocławskiego (czy analizę porównawczą traktuje jako metodę?). Zdaniem Habilitantki, dobrą stroną tak skomponowanych warstw badawczych jest możliwość ustalenia, które wyznaczniki badanych zmiennych zależnych przynoszą lepsze efekty pedagogiczne i która metoda jest skuteczniejsza w edukacji przedszkolnej” (s. 18, 163, Autoreferat). Z opisu „dwóch warstw” wynika, że Habilitantka porównywała metody, a przynajmniej nie tylko dziecięce umiejętności w zakresie czytania. Nie objaśnia jednak w pracy, jak pojmuje możliwości porównania tych dwóch znacznie różniących się metod nauczania.
- Brak zdefiniowania celu badań. Czytelnik nie dowiaduje się, co było celem przeprowadzonych badań naukowych, czy były to wyjaśnienia dotyczące teorii, uprawomocniające typ badań teoretycznych (w tym badania eksploracyjne i badania weryfikacyjne), czy raczej wyjaśnienia dotyczące praktyki, podejmowane w badaniach praktycznych (w tym badania diagnostyczne, oceniające i badania w działaniu).

Czy opisane przez Habilitantkę eksploracja i opis odnoszą się do:

- (a) schematu badań eksploracyjnych (choć w przypadku tych badań badacz przystępuje do pracy z ogólnikowym pytaniem: „Od czego to może zależeć?” a nie z konkretnymi założeniami opisanymi w tej pracy chociażby w trzeciej hipotezie (s. 153),
- (b) czy do eksploracji porównania (schemat badań porównawczych),

(c) czy może do eksploracji efektów (badania efektywności nauczania)¹.

Ostatecznie nie wiadomo, jakie zjawisko na poziomie teoretycznym Habilitantka chce rozpatrywać. Opisana strategia badawcza oraz sformułowane we wnioskach „rekomendacje do praktyki” ujawniają, że badanie realizuje cel praktyczno-metodyczny. Choć wkład kadry uniwersyteckiej w praktykę szkolną może być ważny i owocny (sama również jako nauczyciel glottodydaktyk ten rodzaj działań traktuję w swoim dorobku za istotny zawodowo), jednak trzeba pamiętać, że prowadzenie badań naukowych i tworzenie naukowej teorii to jednak nie to samo, co doradzanie nauczycielowi i rodzicom (s. 322-323); rządzi się innymi celami, metodologią i strategiami myślenia.

W kontekście tych rozważań poruszę jeszcze wątek paradygmatu opisanego przez Habilitantkę jako teoretyczno-praktyczny. Jak rozumie jego istotę? Paradygmat potraktowany – w dużym uproszczeniu – jako uporządkowany zbiór teoretycznych przeświadczeń i wyprowadzonych zeń społecznie akceptowanych praktyk, cechuje się spójnością teoretyczno-metodologiczną. Badacz powinien mieć świadomość, na fundamencie jakiego paradygmatu profiluje swoje badania (obiektywistycznego, interpretatywno-konstruktywistycznego czy transformatywnego) (D. Klus-Stańska 2018: 52).

– Niejednoznaczne zdefiniowanie przedmiotu badań (dowolność w definiowaniu przedmiotu badań nie jest uprawniona w badaniach naukowych). Niejasne jest, co Habilitantka badała. W wielu miejscach pracy przedmiot jest różnie zdefiniowany:

- a) efekty umiejętności czytania dzieci przedszkolnych kształconych metodą analityczno-syntetyczną według E. i F. Przyłubskich i metodą glottodydaktyki w koncepcji B. Ročławskiego. (s. 17, 151),
- b) efekty kształtowania umiejętności czytania metodą analityczno-syntetyczną według E. i F. Przyłubskich i metodą glottodydaktyki B. Ročławskiego wśród dzieci przedszkolnych (s. 148),
- c) efektywność edukacyjną nabywania umiejętności czytania przez dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną według E. i F. Przyłubskich i metodą glottodydaktyki w koncepcji B. Ročławskiego (s. 149),
- d) efekty edukacyjne nauki czytania dzieci przedszkolnych kształconych według metody analityczno-syntetycznej E. i F. Przyłubskich i metody glottodydaktyki B. Ročławskiego (s. 149),
- e) efekty nauczania dzieci przedszkolnych w zakresie umiejętności czytania przy zastosowaniu metody analityczno-syntetycznej i metody glottodydaktyki (s. 303),
- f) efektywność czytania (s. 24),
- g) zaangażowanie dzieci w trakcie kształtowania nauki czytania i badawcza analiza wraz z interpretacją opanowania tej ważnej umiejętności (s. 303).

Wbrew podtytułowi pracy (studium porównawcze metod analityczno-syntetycznej i glottodydaktyki), podkreśla w pracy, że podstawą zamierzeń nie była ocena obu metod (s. 303), lecz porównanie efektów nauczania/efektów edukacyjnych nauki

¹ W zakresie badań efektywności nauczania, badacz powinien uwzględniać rolę i znaczenie zarówno czynników psychologicznych (motywy uczenia się, ogólne zdolności umysłowe, temperament i zainteresowania uczniów), jak i dydaktycznych (przygotowanie się nauczyciela do zajęć, dobór treści nauczania, powtarzanie i podsumowywanie wiadomości, stosowanie pomocy naukowych, tempo lekcji, zakres wiadomości realizowanych w toku jednej lekcji) Por. St. Pałka, *Warunki efektywności nauczania w szkole średniej*, Warszawa 1977, s. 180.

czytania/efektywności edukacyjnej (s. 149) dzieci przedszkolnych w zakresie umiejętności czytania przy zastosowaniu dwóch różnych koncepcji analityczno-syntetycznej i glottodydaktyki. Z jednej strony pisze, że nie oceniała metod, z drugiej jednak próbuje je oceniać zestawiając ze sobą, aby wykazać ich skuteczność.

W pracy opisuje, że interesowała ją też „obserwacja zaangażowania dzieci w trakcie kształtowania nauki czytania wraz z interpretacją opanowania tej ważnej umiejętności”. Brakuje danych na temat tego obszaru badawczego, nie zostały one uwzględnione na etapie konstruowania problemów, hipotez, zmiennych. Informacja o tym obszarze badawczym pojawia się we wnioskach pracy (s. 303).

- Niejednoznaczne zdefiniowanie zmiennej niezależnej. Wskaźniki zmiennej niezależnej pojmuję raz jako proces nauki czytania według metody analityczno-syntetycznej E. i F. Przyłubskich i proces nauki czytania według metody glottodydaktyki B. Ročławskiego (s. 155) a raz jako (b) metodę analityczno-syntetyczną E. i F. Przyłubskich i metodę glottodydaktyki B. Ročławskiego (Autoreferat).
- Brak uzasadnienia teoretycznego dla części zależności ujętych w hipotezach. Habilitantka przyjęła, że istnieje związek między wielkością miejscowości zamieszkania a pamięcią fonetyczną dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki (s. 153-154). I wykazała, że dzieci zamieszkałe w mniejszych miejscowościach uzyskały statystycznie istotnie wyższe wyniki pamięci fonetycznej niż dzieci zamieszkałe w większych miastach (s. 209). W nauce możemy posługiwać się tylko takimi wynikami, co do których mamy pewność, że charakteryzują się wystarczającą trafnością teoretyczną (K. Rubacha 2012: 100). Gdyby tak nie było, istniałaby możliwość korelowania wszystkiego z wszystkim, z probabilistyki wynika, że w zdarzeniach losowych mogą potwierdzić się korelacje między przypadkowo dobranymi danymi.
- Nieprawidłowości w sposobach doboru próby. Zastosowany w pracy nielosowy dobór celowy, uniemożliwia uogólnienie wyników badania na całą populację (K. Rubacha 2012: 124). Województwa wybrane do badań cechuje wyraźna dysproporcja: dzieci nauczane metodą glottodydaktyczną w większości uczęszczały do niepublicznych przedszkoli na terenie województwa mazowieckiego, zaś dzieci nauczane metodą analityczno-syntetyczną do przedszkoli miejskich na terenie województwa lubelskiego. Geograficzne (urbanizacyjne), ale też socjo-ekonomiczne i kulturowe zróżnicowanie tych województw, może przekładać się na osiągnięcia badanych dzieci. W kontekście tych dysproporcji trudno się zgodzić z przekonaniem Habilitantki, „że w wybranych placówkach oświatowych zachodzą podobne procesy charakterystyczne dla innych przedszkoli w różnych obszarach Polski” (s. 169).

Równie niepokojący jest dobór próby dzieci ze względu na okresy uczęszczania dzieci do przedszkola. „Badaną grupę tworzyły dzieci, które uczęszczały do przedszkola rok, 2 lata, 3, 4, a nawet 5 lat. Najliczniejszą grupę (143 osoby) stanowiły dzieci, które uczęszczały 4 lata (55,0%)” (s. 178). Jeśli badania potwierdziły, że czas uczęszczania do przedszkola przekłada się na dziecięce umiejętności w zakresie czytania, to wynika z nich, że do badania przystąpiły dzieci zdecydowanie różniące się gotowością do czytania i umiejętnościami w zakresie czytania. Dzieci nauczane metodą glottodydaktyczną (N=125), zgodnie z zaleceniami Twórcy metody, przygotowywane są do czytania i pisania od 3 roku życia (Ročławski 1998: 13), zaś dzieci nauczane metodą analityczno-syntetyczną od 6 roku życia (jak uszczegóławia Habilitantka, kształtowanie dojrzałości i umiejętności czytania sprowadzone jest do jednego semestru (s. 321).

Pomiar ze stycznia w 2017 r. i 2018 r. potwierdził, że na starcie większe umiejętności w zakresie czytania miały dzieci nauczane metodą glottodydaktyczną: ponad połowa (55,2 %) poprawnie syntetyzowała wszystkie 33 wyrazy, w większości (81,6 %) dzieci rozpoznawały 23 litery, szybciej i skuteczniej czytały (aż 18,4 % spośród tych dzieci czytało płynnie przed przystąpieniem do badań). Dla porównania połowa dzieci (48,9 %) nauczanych metodą analityczno-syntetyczną literowała bez syntezy, co właściwie uniemożliwia proces czytania, więcej niż połowa nie znała liter (55,5 %), co wyklucza czytanie i aż u 13,3 % tych dzieci Habilitantka zdiagnozowała brak umiejętności czytania (w grupie dzieci nauczanych metodą glottodydaktyki nie potrafiło czytać tylko 5,6 %). O tym zróżnicowaniu dziecięcych umiejętności w zakresie czytania Habilitantka pisze wprost: „z analizy tygodniowych planów nauczycieli, którzy kształcili umiejętność czytania metodą analityczno-syntetyczną, wynikało, że w pierwszym etapie badania dzieci poznały 15 liter. Natomiast dzieci uczone metodą glottodydaktyki w najstarszej grupie przedszkolnej, od września utrwały poznane już wcześniej 44 litery alfabetu B. Ročławskiego” (s. 159). Dobór próby niejednorodnej pod względem umiejętności w zakresie czytania, musiał poważnie zaważyć na wynikach badań.

Brak równowagi uwidocznił się również w doborze próby nauczycielek. Z charakterystyki próby badawczej (opisanej przez Habilitantkę w rozdziale „Przygotowanie nauczycieli do nauki czytania” (s. 189-191), wynika że merytorycznie lepiej przygotowane do organizowania środowiska uczenia się są nauczycielki pracujące metodą glottodydaktyczną. Wszystkie ukończyły wielogodzinny kurs z glottodydaktyki i glottoterapii ojczystojęzycznej autorstwa B. Ročławskiego, dzięki któremu zdobyły wymagane kwalifikacje. Natomiast nauczycielki pracujące metodą analityczno-syntetyczną wiedzę o metodzie zdobywały z poradników metodycznych, kart pracy i zeszytów ćwiczeń. Z ich opinii wynika, że oprócz metody analityczno-syntetycznej, wykorzystują też inne metody. W żadnej przytoczonej wypowiedzi nie pojawiają się informacje na temat strategii organizowania procesu nauczania czytania.

- Brak informacji o standaryzacji skonstruowanych narzędzi. Habilitantka nie informuje, w jaki sposób przeprowadziła procedury standaryzacyjne zmierzające do ustalenia trafności i rzetelności arkuszy. Zaznacza jedynie, że w wyniku „sprawdzania i dopracowywania arkuszy” zwiększyła tempo wypowiedzianych w izolacji fonemów (s. 162). Wydaje się zatem, że arkusze do badania pamięci fonetycznej, syntetyzowania wyrazów z fonemów, znajomości liter polskiego alfabetu nie zostały wystandaryzowane, z wyjątkiem arkusza do badania tempa, techniki i rozumienia czytanego tekstu, w którym Habilitantka wykorzystwała wystandaryzowane teksty z pracy B. Ročławskiego. W kontekście analizy narzędzi badawczych, zastanawiają przyjęte w pracy wskaźniki czytania ze zrozumieniem przez dzieci, ograniczone do rejestrowania dziecięcych odpowiedzi na pierwsze i drugie pytanie (259-285). Czy odpowiadanie na pytania jest równoznaczne z rozumieniem tego pytania? Jaki poziom rozumienia tekstu badała Habilitantka: faktyczny (dosłowny), refleksyjny czy symboliczny? (E. Guttmejer).

Podsumowując, przeprowadzone badania porównawcze efektywności nauczania wg. metody analityczno-syntetycznej i glottodydaktyki, budzą moje poważne wątpliwości. Porównywane metody z gruntu przynależą do dwóch odrębnych strategii organizowania okazji edukacyjnych (D. Gołębniak 1998). Wyrastają z odmiennego rozumienia dziecięcych procesów poznawczych oraz strategii nauczania czytania i pisanie.

Stosowana w dydaktyce normatywnej metoda analityczno-syntetyczna wpisuje się w określoną naturę uczenia się i reguł je wspierających. Zakłada, że (1) uczenie się jest skutkiem nauczania; (2) dla prawidłowego przebiegu procesu uczenia się niezbędna jest kierownicza rola

nauczyciela, uczeń jest sterowany przez nauczyciela krok po kroku; (3) samodzielna praca ucznia to „praca samotna”, indywidualna, ale zgodna z wcześniejszymi wskazaniem uzyskanymi od nauczyciela; (4) cele kształcenia są ściśle zdefiniowane, a zadaniem nauczyciela jest ich uszczegółowienie i dokładna realizacja (D. Klus - Stańska 2018: 69).

Metoda glottodydaktyczna zaś, uprawomocniona w dydaktyce konstruktywistycznej, punktem wyjścia czyni aktywność ucznia a nie nauczyciela. Nauczyciel aktywizuje wiedzę osobistą uczniów w sytuacjach problemowych (dzieci mają możliwość poznania 44 liter składających się z 36 tzw. liter podstawowych i z 8 liter niepodstawowych, a nie 22 liter jak przewiduje tradycyjna metoda nauki czytania i pisania). Metoda ta daje możliwość indywidualnego podejścia do każdego dziecka i respektuje indywidualne tempo rozwoju; rozbudza myślenie twórcze i aktywność poznawczą; uczy pracy indywidualnej i zespołowej; uczy odpowiedzialności za wykonane zadanie; daje radość i satysfakcję każdemu dziecku; przygotowuje do nauki szkolnej w znacznie lepszym stopniu, niż metody tradycyjne; znacznie zmniejsza możliwość szkolnych porażek (B. Rocławski 1998). Metoda glottodydaktyczna nie tylko usprawnia dziecięce umiejętności w zakresie czytania i pisania, ale wpływa też na kompetencje poznawcze dzieci i ich samoocenę. Z założeń teoretycznych omawianych metod wynika, że każda z tych metod zakłada inny efekt, dlatego **analiza porównawcza metod analityczno-syntetycznej i glottodydaktyki** jest w moim przekonaniu chybiona.

W analizowanej pracy habilitacyjnej nie znajduję również uzasadnienia teoretycznego, dla badania (zgodnie z postawionym w pracy celem badań) **efektów umiejętności czytania** dzieci przedszkolnych kształconych metodą analityczno-syntetyczną według E. i F. Przyłubskich i metodą glottodydaktyki w koncepcji B. Rocławskiego. Badanie efektów umiejętności czytania powinno sprowadzić się do wskazania właściwości nabywania, kształcenia i rozwoju języka w zakresie podsystemu fonetycznego i fonologicznego oraz diagnozowania kompetencji przejściowych rozwojowych (*interlingua competence*). Gdy dziecko rozpoczyna naukę w przedszkolu odchodzi od języka pierwszego zstępującego, z kompetencją słabą, przejściową, interlingwalną. Charakteryzuje go zdolność produkowania i rozumienia wypowiedzi nie tyle gramatycznych, ile akceptowalnych, tj. dostosowanych do kontekstu, początkowo sytuacyjnego, potem także i werbalnego, w którym wypowiedzi są tworzone. Strukturalnie cechuje go zmienność i stała wymiana reguł (T. Rittel 1994: 48). Z czasem, w wyniku socjalizacji językowej, ujawnia się język drugi wstępujący, tzw. język przybliżony (gramatyka ucznia), z kompetencją mocniejszą (*head competence*). Strukturalnie cechuje go sukcesywna zmiana ilościowa i jakościowa, a więc rozszerzenie reguł języka, czyli uczenie stopniowe, polegające na względnej stabilności systemu. Jest to etap dojrzewiania językowego (T. Rittel 1994: 49). Wartościowe z punktu widzenia oceny dziecięcych umiejętności w zakresie czytania, byłoby zatem stworzenie bazy artykulacyjnej dźwięków naturalnych w rozwoju języka jednostki oraz bazy artykulacyjnej dźwięków naturalnych w kształceniu języka jednostki. Pierwsza uwzględnia właściwości naturalne dźwięków (artykulację), czas nabywania (akwizycję) danej głoski oraz stopień trudności dźwięku. Druga zaś zróżnicowana jest ze względu na poziom szkolnego kształcenia.

Nie przekonuje mnie także ujęte w przedmiocie badań diagnozowanie „**efektywności edukacyjnej nabywania umiejętności czytania** przez dzieci przedszkolne kształcone wyróżnionymi metodami”. W tym zakresie zdecydowanie zabrakło w pracy analizy nauczycielskich kompetencji lingwodydaktycznych (T. Rittel 1994: 179), które sprowadzają się do diagnozowania zależności między językiem i edukacją, szerzej organizowania środowiska uczenia się. To nauczyciele są odpowiedzialni za wdrożenie metody nauki czytania, to oni - za jej pośrednictwem - sukcesywnie zapełniają system fonetyczny dziecka rozpoczynającego naukę czytania na etapie edukacji przedszkolnej. To od nauczycielskiej samoświadomości zależy, w jakim zakresie będą diagnozowane i rozwijane kompetencje lingwistyczne dziecka, jakim zaufaniem obdarzają swoich uczniów w zakresie nabywania, kształcenia i rozwoju kompetencji

językowej i komunikacyjnej oraz w jakim aspekcie oceniają dziecięce osiągnięcia i braki, czy postrzegają je jako naturalny etap uczenia się.

Niezwykle ważna jest również sprawność glottodydaktyczna nauczyciela, czyli jego zdolność do kształtowania i nadawania wypowiedzi w taki sposób, aby przekazać dziecku określone właściwości językowe i ułatwić mu ich akwizycję (T. Rittel 1994: 59-60). W tym obszarze, zabrakło analiz wiedzy metajęzykowej nauczycieli, która obejmuje: znajomość zasad budowy systemu reguł języka (baza artykulacyjna języka naturalnego), znajomość, odpowiednich do wieku, zasad uczenia się języka (baza artykulacyjna języka naturalnego w logopedii), znajomość całościowej analizy fonetycznej z uwzględnieniem zaburzeń mowy (poglądowy model analizy fonetycznej) (W. Czekańska i E. Smułkowa). W pracy Habilitantka ograniczyła się do zacytowania opinii nauczycieli na temat stosowanych metod, które podsumowała lakonicznym wnioskiem: „Z przeprowadzonych wywiadów z nauczycielami, dotyczących efektywności nabywania umiejętności czytania przez dzieci przedszkolne, można wnioskować, że Panie, które stosowały metodę analityczno-syntetyczną, miały świadomość jej ograniczeń. Dlatego korzystały z innych metod, w zależności od ich skuteczności i efektywności. Natomiast nauczyciele, którzy stosowali metodę glottodydaktyki, mieli większą świadomość mocnych i słabych stron tej metody” (Autoreferat s. 13). Habilitantka nie przejęła się faktem, że część z badanych nauczycielek stosowała zróżnicowane metody, co poważnie zaburza wyniki badań. Nie informuje również czytelnika, w jaki sposób zdiagnozowała nauczycielską świadomość mocnych i słabych stron metody.

Założenia metodologiczne przeprowadzonych w ciągu dwóch lat badań porównawczych budzą liczne kontrowersje. Niejasności w obszarze stosowanych metod, celu i przedmiotu badań, zmiennych zależnej i niezależnej, związków w hipotezach, a przede wszystkim zakłóceń w doborze prób badawczych, znacznie utrudniają zrozumienie istoty przeprowadzonych badań.

Co więcej, wykazanie związku między wdrożoną metodą a umiejętnościami dzieci w zakresie czytania uniemożliwia heterogeniczność prób zróżnicowanych w trzech kluczowych dla badań aspektach:

- (a) **socjo-ekonomicznych i kulturowych**: rodzice dzieci zamieszkałych w większych miastach skuteczniej motywowali swoje dzieci do nauki czytania, mając w pamięci własne trudności i niepowodzenia szkolne (Autoreferat),
- (b) **edukacyjnych**: czas oddziaływania metody był znacznie dłuższy w przypadku dzieci nauczanych metodą glottodydaktyczną (od 3 roku życia) niż analityczno-syntetyczną (od 6 roku życia przez jeden semestr); metodę wdrażali nauczyciele glottodydaktycy, lepiej przygotowani do tworzenia okazji edukacyjnych niż nauczyciele pracujący metodą tradycyjną,
- (c) **językowych**: dzieci nauczane metodą glottodydaktyki utrwały jedynie poznane wcześniej litery w zakresie 44 znaków, ponad połowa poprawnie syntetyzowała wyrazy, szybciej i skuteczniej czytały, natomiast dzieci nauczane metodą analityczno-syntetyczną literowały bez syntezy, więcej niż połowa nie znała liter, wolniej i mniej skutecznie czytały.

Wniosek ogólny

Dorobek dr Barbary Borowskiej nacechowany jest zasługującą na podkreślenie głęboką troską o jakość środowiska edukacyjnego wyzwalającego dziecięce umiejętności. Jako nauczyciel glottodydaktyk niejednokrotnie obserwowałam dziecięce umiejętności w zakresie czytania już w najmłodszej grupie dzieci przedszkolnych. Widziałam, jak doskonale radzą sobie w kontakcie z pomocami glottodydaktycznymi, jak skutecznie identyfikują obrazy dźwiękowe głoski i graficzne litery, jak przygotowują się do nauki ortografii. Analizę dziecięcych umiejętności w zakresie czytania i pisania uważam za jeden z ważniejszych obszarów

badawczych. Uzyskane rozeznanie pozwala bowiem podjąć próbę wyjaśnienia, jak na etapie wdrożenia, realizowana jest przygotowawcza nauka czytania i pisanie w formie ćwiczeń rozwijających umiejętności słuchania, widzenia i mówienia: (1) koncentrowania się na słuchaniu dźwięków, umiejętności naśladowania ich i rozumienia, (2) rozwijania zdolności widzenia, wyszukiwania obiektów i rozpoznawania ich podobieństw i różnic, (3) usprawniania rozwoju motorycznego, (4) dostrzegania podobieństw i różnic w wizualizacjach i opowiadania o ich treści oraz o własnych przeżyciach i doświadczeniach, (5) rozróżniania liter o podobnym i odmiennym kroju.

Doceniam również starania Habilitantki, by publikacje z obszaru wczesnej edukacji trafiały do nauczycieli nie tylko w Polsce, ale i za granicą. Godna uznania jest aktywność Habilitantki w obszarze nawiązywania współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym i kulturowym.

Jednak przedstawiona do recenzji rozprawa habilitacyjna, pod względem teoretycznym, metodologicznym i badawczym nie spełnia wymogów samodzielnych prac naukowych. Oprócz wykazanych konkretnych braków, niejasności i uchybień, sformułuję kilka bardziej ogólnych zastrzeżeń. W przedłożonej do recenzji monografii habilitacyjnej ujawnia się:

- osadzenie koncepcji badawczej na nieświadomie dobranym podłożu teoretycznym (przyjęty w pracy paradygmat teoretyczno-praktyczny nie został objaśniony),
- brak zdyscyplinowania metodologicznego i dokładności w dopracowaniu projektu badań, szczególnie rażący jest wadliwy dobór próby,
- słabo wyważona argumentacyjnie analiza badawcza materiału empirycznego, w strategii postępowania badawczego.

Ogólnie chcę podkreślić, że przyjęte perspektywa teoretyczna, warsztat metodologiczny i strategia postępowania badawczego nie stanowią znaczącego wkładu w dotychczasowe ustalenia naukowe. Biorąc pod uwagę dokumentację złożoną wraz z wnioskiem o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego oraz treść monografii, wskazanej jako główne osiągnięcie naukowe, negatywnie oceniam aktywność badawczą oraz dorobek naukowy dr B. Borowskiej. Stwierdzam, że chociaż dorobek naukowy pod względem ilościowym nie budzi zastrzeżeń to przedstawiona do oceny monografia habilitacyjna budzi zastrzeżenia pod względem jakościowym i nie spełnia wymogów wskazanych w Art. 16 Ustawy z 14 marca 2003 r. z późniejszymi zmianami (Dz. U. z 2014 r., poz. 1852). Tym samym wnoszę o odmowę nadania Kandydatce stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika.

Łódź, dn. 12.05.2022 r.

Anna Śmieńska - Kim