

Prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak

Wydział Studiów Edukacyjnych

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

### Recenzja

**rozprawy doktorskiej pt. *Skuteczność stylu wyzwalającego w pracy nauczyciele języka niemieckiego w przedszkolu* przygotowanej przez panią mgr Gabrielę Chorab pod naukową opieką pani prof. PK dr hab. Janiny Świrko w Uniwersytecie Szczecińskim**

#### Ocena formalnej strony pracy

Przetawiona do oceny praca doktorska liczy 336 stron, z czego 236 stron zajmuje tekst właściwy, na 100 stronach zamieszczono dwa załączniki. Praca ma klasyczną strukturę, rozpoczyna ją wstęp, następnie rozdział zatytułowany: *Interdyscyplinarne podstawy rozwijania kompetencji językowych i komunikacyjnych w procesie nauczania języka obcego w przedszkolu* (s. 10-77), który z założenia ma stanowić podstawę dla autorskiego projektu rozwijania kompetencji komunikacyjnych dziecka w procesie edukacji z zakresu języka niemieckiego w przedszkolu. Projekt jako to określono „autorskich” badań przedstawionno w treści rozdziału drugiego zatytułowanego: *Źródła i założenia autorskiej koncepcji rozwijania kompetencji komunikacyjnych w procesie nauczania języka niemieckiego w przedszkolu* (s. 78-134). Koncepcja badań opisana została w rozdziale trzecim (s. 135-152) noszącym tytuł: *Założenia metodologiczne i konceptualizacja badań własnych*. Ostatni rozdział pt. *Skuteczność stylu wyzwalającego w pracy nauczyciela języka niemieckiego w przedszkolu w świetle wyników badań własnych* (s. 153-204) poświęcony został omówieniu wyników badań. Całość zamyka zakończenie (s. 205-207), bibliografia mieszcząca się na stronach 208-229 licząca 364 pozycje. W tomie drugim zamieszczono dwa załączniki: dziennik obserwacji zajęć języka niemieckiego oraz scenariusze zabaw z języka niemieckiego. Strukturę pracy można zatem uznać za prawidłową.

## Ocena merytorycznej strony pracy

We wstępie rozprawy, Autorka uzasadnia potrzebę podjęcia badań, argumentując brakiem aktualnych koncepcji kształcenia języków obcych w edukacji przedszkolnej (s. 7). Jestem innego zdania, w ostatnich latach widoczne jest duże zainteresowanie tym zagadnieniem zarówno w obszarze prowadzenia badań i tworzenia teorii, jak i proponowanych na ich podstawie rozwiązań metodycznych. Dostępna jest spora ilość nowych publikacji, wymienię dla przykładu: „Nauczanie języka obcego w przedszkolu na przykładzie języka niemieckiego”- projekt zrealizowany w Uniwersytecie Śląskim, „Język obcy w przedszkolu: od edukacji językowej do międzykulturowej” – projekt zrealizowany w Uniwersytecie Zielonogórskim, „Tablit – innowacyjny program wychowania przedszkolnego”- projekt zrealizowany w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz opracowań metodycznych, jak np. „The good start method for English: Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju i uczeniu się dzieci rozpoczynających naukę języka angielskiego” autorstwa Marty Bogdanowicz, Katarzyny Marii Bogdanowicz, Marty Łockiewicz, a także opracowań teoretyczno-metodycznych, jak np. „Wczesny start językowy: wybrane zagadnienia" (red) Joanna Rokita-Jaśkow, Weronia Król-Gierat (Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków).

W treści dwóch kolejnych rozdziałów Autorka przywołuje wybrane koncepcje i teorie pedagogiczne, lingwistyczne z zakresu psycholingwistyki i psychologii, tworzące ramę teoretyczną dla podjętego projektu badawczego. Czyni to jednak bez głębszej refleksji nad istotą podjętych zagadnień, bez pogłębionego namysłu nad znaczeniem teorii dla praktyki edukacyjnej. Dowodzą tego rozbieżności między deklaracjami autorki wywiedzionymi z teorii a wyzierającą z tekstu, wbrew tym deklaracjom, teorią potoczną i praktyką edukacyjną wywiedzioną z zupełnie innego nurtu- behawioralnego. Autorka deklaruje np. osadzenie pracy w pedagogicznym nurcie konstruktywistycznym, tymczasem język pracy odzwierciedla perspektywę behawioralną. Dowodem tego jest fakt, że Autorka pisze np. o „nauczaniu języka obcego w przedszkolu”. We współczesnej dydaktyce bazującej na najnowszych koncepcjach psychopedagogicznych postrzega się ten proces jako równoczesną aktywność nauczyciela i ucznia- proces *nauczania-uczenia się*. W myśl założeń koncepcji zanurzonych w nurcie konstruktywistycznym kluczową rolę odgrywają osoby uczące się przy aktywnym wsparciu bardziej zaawansowanego partnera/partnerów (np koncepcja epizodów wspólnego zaangażowania małego dziecka i opiekuna, koncepcja tutoring edukacyjnego, koncepcja strefy aktualnego i najbliższego rozwoju, koncepcja budowania rusztowania, itp) a nie bierne

podleganie dzieci oddziaływaniom nauczycielki/nauczyciela. Z tego a także innych przykładów, do których odwołam się jeszcze w kolejnej części recenzji wynika, iż Autorka nie potrafi wykorzystać teorii dla uzasadnienia potrzeby własnych badań. Dostrzegam niespójność między tytułem pierwszego rozdziału a jego treścią a także brak spójności w tekście tego rozdziału. Rozpocznę od tytułu rozdziału, w którym Autorka posługuje się pojęciem „kompetencji językowych” i „kompetencji komunikacyjnych” (tytuł rozdziału: *Interdyscyplinarne podstawy rozwijania kompetencji językowych i komunikacyjnych w procesie nauczania języka obcego w przedszkolu*) zaś we wprowadzeniu do rozdziału pojawia się pojęcie: „umiejętności językowych” (pominę w tym miejscu uwagę na temat sformułowania: „nauczanie języka obcego w przedszkolu”- przejdę do tej kwestii w dalszej części) zaś w dalszych rozważaniach rozdziału pisze o „sprawnościach językowych”. Te pojęcia nie są tożsame, wymagają po pierwsze zdefiniowania i określenia zakresu każdego z nich, po drugie określenia relacji między nimi w perspektywie wybranych ujęć teoretycznych. Z treści rozdziału nie wynika, jaki jest zdaniem Autorki zakres treści takich pojęć, jak: *kompetencja komunikacyjna, kompetencja językowa, umiejętności językowe, sprawności językowe*. Czy Jej zdaniem pojęcia te są tożsame, czy jedno zawiera się w innym, itp. Trzeba przyznać, że Autorka dość szczegółowo omawia dwie koncepcje: Noama Chomsky’ego Della Hymesa. Wspomina też o koncepcjach Wygotskiego, Brunnera, Schaffera, Tomasello oraz o kształtującej się w okresie dzieciństwa teorii umysłu i jej roli w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych i sprawności językowych dziecka, uczenia się języka obcego w perspektywie psychologii rozwojowej. Pisze na temat znaczenia różnic indywidualnych w procesie rozwijania kompetencji komunikacyjnych. Odnoszę jednak wrażenie, iż przywołuje te koncepcje bez pogłębionej nad nimi refleksji, bez świadomości tego, co podkreśla Dorota Klus-Stańska pisząc, iż za każdą praktyką kryje się poprzedzająca ją teoria zaś „nasze sądy, przeświadczenia, postawy, uczucia, intencje-wszystko to tworzy pewien umysły model świat i jego elementów w odniesieniu do praktyki nauczycielskiej przybierający postać osobistych teorii pedagogicznych” (2007, s. 15). Osobiste, potoczne teorie Autorki zdają się we dominować nad teoriami naukowymi, w treści wszystkich rozdziałów: poświęconego źródłom i założeniom autorskiej koncepcji rozwijania kompetencji komunikacyjnych w procesie nauczania język niemieckiego, w rozdziale poświęconym założeniom badań, w rozdziale poświęconym analizie wyników badań własnych.

Nieprawidłowe jest konsekwentne posługiwanie się przez Doktorantkę pojęciem „ucznia” w odniesieniu do dziecka w wieku przedszkolnym. Chwilami niejasne jest, czy Autorka na

pewno pisze o dziecku w okresie średniego dzieciństwa czy opisuje dziecko starsze, które pełni rolę ucznia, np. na s. 42 i dalszych jest obszerny fragment o uczniu i jego zdolnościach kognitywnych, stylu poznawczym jednostki, stylu uczenia się, motywacji, itp. Także w dalszej części tekstu na s. 52 czytamy: „przedstawione liczne badania wskazały znaczący związek między omówionymi indywidualnymi właściwościami ucznia a jego sukcesem w przyswajaniu języka obcego”. Autorka zdaje się nie dostrzegać, że dziecko w wieku przedszkolnym jest osobą uczącą się, konstruującą swoją wiedzę i doświadczenie nie funkcjonuje jednak w roli ucznia i takich zadań nie stawia przed nim współczesna edukacja. Dodam też, że w aktualnych periodyzacjach rozwoju, w literaturze psychopedagogicznej, a także w aktualnej podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla określenia osoby w wieku przedszkolnym odnajdziemy następujące pojęcia: „dziecka”, „dziecka w wieku przedszkolnym”, „dziecka w okresie średniego dzieciństwa”, itp. Nieobecne jest w odniesieniu do tej grupy wiekowej pojęcie „ucznia” a także pojęcie, które upodobała sobie Autorka: „nauczania języka”, czy obecne w pracy pojęcie: „kształcenia przedszkolnego” (s. 64), itp. Zwrócę uwagę, iż w aktualnym dyskursie na temat edukacji małego dziecka funkcjonują pojęcia: „wczesnej edukacji” lub „wczesnodziecięcej edukacji”, „edukacji przedszkolnej” lub w bardziej tradycyjnych ujęciach: „wychowania przedszkolnego”. A zatem dostrzegam poważne błędy w zakresie posługiwania się pojęciami kluczowymi dla subdyscypliny, którą praca reprezentuje.

W rozdziale drugim zatytułowanym: *„Źródła i założenia autorskiej koncepcji rozwijania kompetencji komunikacyjnych w procesie nauczania języka obcego stylem wyzwalającym w przedszkolu”* Autorka słusznie założyła, że dziecko w wieku przedszkolnym jest szczególnie wrażliwe na doświadczenia językowe i deklaruje osadzenie propozycji programu w koncepcji early partial immersion, u podstaw której znajduje się założenie, że drugi język przyswajany jest przez dziecko w trakcie naturalnych spotkań w środowisku przedszkolnym, w sposób holistyczny, zaś zanurzone w nim zaczyna traktować go jako środek komunikacji w tym środowisku. Moje uwagi i liczne wątpliwości wywołują:

1. Tytuł rozdziału i podrozdziałów:

- Tytuł rozdziału *„Źródła i założenia autorskiej koncepcji rozwijania kompetencji komunikacyjnych w procesie nauczania języka obcego stylem wyzwalającym w przedszkolu”*, który raczej powinien brzmieć: *„Źródła i założenia autorskiej koncepcji wyzwalającego rozwijania kompetencji komunikacyjnych z zakresu języka obcego”*. Można było też

pozostawić: „*Źródła i założenia autorskiej koncepcji rozwijania kompetencji komunikacyjnych z zakresu języka obcego*”.

- Tytułu podrozdziału 2.2. „*Cele i zadania rozwijania kompetencji komunikacyjnych w autorskiej koncepcji nauczania języka niemieckiego w przedszkolu*”, który powinien brzmieć np. „*Cele i zadania wczesnej edukacji języka niemieckiego w autorskiej koncepcji*”.

- Tytuł podrozdziału 2.7. „*Warunki skuteczności działań nauczyciela stylem wyzwalającym w autorskiej koncepcji rozwijania kompetencji komunikacyjnych w języku niemieckim*”, w moim przekonaniu powinien brzmieć: „*Warunki skuteczności stylu wyzwalającego w autorskiej koncepcji rozwijania kompetencji komunikacyjnych w języku niemieckim*”.

2. W odniesieniu do treści (odniosę się do wybranych przykładów):

- Opis postaw uczących się wobec języka (s. 89 i dalsze). Trudno mi zrozumieć zasadność opisywania postaw rozumianych przez Autorkę jako „zewnątrzny wyraz tożsamości danej osoby” (s. 89) w odniesieniu do dzieci przedszkolnych. W tym okresie rozwoju nie możemy mówić o postawie czy postawach wobec uczenia się języka, a już z całą pewnością nie możemy mówić o postawie jako „manifestacji tożsamości jednostki”. Możemy natomiast mówić o rozwijaniu zainteresowań językiem, które w przyszłości mogą stać się elementami postaw dzieci wobec drugiego języka.

- Rozważania na temat rozwijania świadomości językowej dzieci przedszkolnych poprzez „odkrywanie reguł w zestawionych materiałach, opracowywanie własnej gramatyki uczniowskiej, badanie języka w otoczeniu” (s. 91). Zastanawiam się, jak Doktorantka zamierza „opracowywać własną gramatykę” z dziećmi, które dopiero opanowują podstawy komunikacji w języku ojczystym. W tym okresie rozwoju obcując z dziećmi obserwujemy pierwsze przejawy, elementy wiedzy językowej. Dziecko w tym wieku stosunkowo sprawnie stosuje w praktyce pewne reguły języka ojczystego, co przejawia się np. poprawnością użycia formy rzeczownika/przymiotnika w ściśle określonym kontekście językowym i komunikacyjnym, potrafi przywołać znaną mu zasadę, itp., natomiast nie jest w stanie „opracowywać gramatyki”. Autorka zdaje się proponować dzieciom nad wiek skomplikowane zadanie w odniesieniu do gramatyki języka obcego.

-Interpretacja zapisu podstawy programowej. Doktorantka pisze na s. 85, iż jednym z celów określonych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego jest „rozbudzenie zainteresowania nauką, w tym także nauką języków obcych”. Tymczasem z treści dokumentu wynika, iż: „celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji”. Dalej na s. 86 pani Gabriela Chorab podkreśla, iż: „Zadaniem przedszkola jest przygotowanie dzieci do życia w wielojęzycznej i zróżnicowanej kulturowo Europie i w świecie. Znajomość języków obcych jest dla osiągnięcia tego celu niezbędna. Niezbędnym celem językowym jest rozwój kompetencji komunikacyjnych uczących się na poziomie dwujęzyczności funkcjonalnej tzn. zdolności posługiwania się językiem polskim, jak i językiem niemieckim w życiu zawodowym i osobistym”. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego nie określa takiego warunku. Czytamy w niej, iż jednym z celów przedszkola jest „tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających budowaniu zainteresowania dziecka językiem obcym nowożytnym, chęci poznawania innych kultur”. W podstawie programowej jest natomiast zapis wskazujący na to, iż „dokonując wyboru języka obcego nowożytnego, do posługiwania się którym będą przygotowywane dzieci uczęszczające do przedszkola lub innej formy wychowania przedszkolnego, należy brać pod uwagę, jaki język obcy nowożytny jest nauczany w szkołach podstawowych na terenie danej gminy”. Szkoda, że Autorka nie skorzystała z tego argumentu, a także argumentu sąsiedztwa i perspektywy posługiwania się językiem niemieckim w dalszym życiu dzieci, w ich przyszłej pracy zawodowej, relacjach społecznych ze względu na terytorialną bliskość.

- Interpretacje zadań przedszkola wynikających z podstawy programowej. Na s. 87 Autorka pisze: „rozwój sprawności czytania i pisania w zasadzie jest znikomy w przedszkolu, niemniej jednak mogą być podejmowane pierwsze próby czytelnicze i pisarskie, w zależności od możliwości i chęci dzieci”, w podstawie programowej zapis jest następujący: „Przedszkole jest miejscem, w którym poprzez zabawę dziecko poznaje alfabet liter drukowanych. Zabawa rozwija w dziecku oczekiwania poznawcze w tym zakresie i jest najlepszym rozwiązaniem metodycznym, które sprzyja jego rozwojowi. Zabawy przygotowujące do nauki pisania liter prowadzić powinny jedynie do napięcia mięśniowego, ćwiczeń planowania ruchu przy kreśleniu znaków o charakterze literopodobnym, ćwiczeń czytania liniatury, wodzenia po

ślądzie i zapisu wybranego znaku graficznego. W trakcie wychowania przedszkolnego dziecko nie uczy się czynności złożonych z udziałem całej grupy, lecz przygotowuje się do nauki czytania i pisania oraz uczestniczy w procesie alfabetyzacji”. W świetle tego zapisu rozwijanie „sprawności czytania i pisania” wcale nie jest znikome, jest wyraźnie wyeksponowane jako jedno z kluczowych zadań przedszkola. Doktorantka jako nauczycielka pracująca w przedszkolu powinna o tym wiedzieć.

- Treść podrozdziału 2.4. „*Styl wyzwalaający w autorskiej koncepcji rozwijania kompetencji komunikacyjnych*”, w swojej istocie odnosi się do kompetencji językowych, komunikacyjnych i kompetencji z zakresu organizacji procesu edukacyjnego nauczyciela/nauczycielki a nie do rozwijania, tworzenia warunków do rozwoju kompetencji komunikacyjnych dzieci. Autorka zdaje się utożsamiać kompetencje językowe i komunikacyjne nauczycielki/nauczyciela z kompetencjami do rozwijania potencjału językowego i komunikacyjnego dzieci.

- Konsekwentne posługiwanie się pojęciem „*nauczania*” i „*nauczyciela nauczającego*”, „*nauczyciela przekazującego treści przedmiotowe*”. Dysonans wywołują te sformułowania w zestawieniu z opisywanym na s. 104-108 „stylem wyzwalaającym” wywiedzionym (jak sama twierdzi) w koncepcji konstruktywistycznej J. Brunnera, którego myśl przywołuje w pierwszym zdaniu tego podrozdziału a także wraca do niej w kolejnym podrozdziale (2.5.). W kolejnych zdaniach zdaje się o tej koncepcji zapominać posługując się konsekwentnie pojęciami mającymi swoje źródła w zupełnie innej koncepcji.

- Posługiwanie się pojęciem „*maniery*” w odniesieniu do stylu wyzwalaającego np. na s. 107 pisze: „styl ten wymaga od nauczyciela, oprócz przekazywania treści, także okazywania maniery człowieka wyzwolonego”. Zarówno sformułowanie „*przekazywanie treści*” stanowi zaprzeczenie istoty stylu wyzwalaającego aktywność dzieci, jak i pojęcie „*maniery*” które, jak się domyślam, zostało przetłumaczone dosłownie z oryginalnego niemieckojęzycznego tekstu. Warto mieć świadomość, że słowo „*maniera*” w języku polskim (poza obszarem sztuki) odnosi się do „*charakterystycznych, nienaturalnych i zwykle irytujących zachowań jakiejś osoby*”<sup>1</sup>. Nie jestem pewna, czy Autorce chodziło o takie, nacechowane pejoratywnie znaczenie stylu wyzwalaającego aktywność dzieci.

- Dyrektywne komentarze Autorki na temat edukacji z zakresu języka obcego. Pani Gabriela Chorab pisze np., iż: „*nauczyciel stosuje zadania sprawdzające*”, „*nauczyciel zwraca uwagę*”

---

<sup>1</sup> Słownik Języka Polskiego PWN, Warszawa, 2011, s. 426

na stopień poprawności wyuczonych i powtarzanych wypowiedzi dzieci- słów, zwrotów, wierszyków”. Czytając test trudno, po raz kolejny uniknąć wrażenia, że najbliższą perspektywą dla Autorki jest perspektywa funkcjonalno-behawioralna.

- Infantyilizowanie procesu edukacji w przedszkolu i roli nauczycielki/nauczyciela jako przejaw osobistej potocznej teorii Doktorantki, czego dowodem są Jej refleksje typu: „Nauczyciel pracujący z dziećmi w wieku przedszkolny nie jest dla nich nauczycielem w prostym tego słowa znaczeniu. Jest osobą, z którą poza członkami rodziny, dziecko ma najbliższy kontakt” (s.102). Trudno jest zaakceptować takie refleksje w rozprawie naukowej.

Ponadto w treści całego rozdziału rażą błędy typu: „w procesie nauczania języka obcego stylem wyzwajającym w przedszkolu”, „nauczanie strategii uczenia się skupia uwagę uczniów na tym, jak się uczą”, „zakłada się, że uczniowie korzystają nie tylko ze zrozumienia zawartości lekcji, ale również z posiadania świadomości procesu uczenia się”, „powyższe cele stanowiły kierunek mojego działania i działania dzieci. Stanowiły też kryterium kontroli i oceny przebiegu zajęć eksperymentalnych, jak też moich działań autokorektywnych”.

W rozdziale trzecim zatytułowanym: „*Założenia metodologiczne i konceptualizacja badań własnych*” przedstawiono informacje na temat badań, które Doktorantka zamierzała podjąć. Autorka, zadeklarowała, iż usytuowała swój pomysł w paradygmacie interpretatywnym w strategii badań jakościowych, sformułowała cel badawczy, którego istotą było określenie skuteczności działań nauczyciela pracującego w sposób wyzwajający rozwój kompetencji językowych i komunikacyjnych dziecka przedszkolnego w zakresie języka niemieckiego. Badania zostały zrealizowane metodą eksperymentu jakościowego przy wykorzystaniu techniki jednej grupy. Wybór strategii jakościowej uważam za chybiony. Trudno jest mi zrozumieć, na czym zdaniem pani mgr Gabrieli Chorab polegała weryfikacja „skuteczności działań edukacyjnych” ujęta w formie następującego problemu badawczego: *Jaka jest skuteczność działań nauczyciela posługującego się stylem wyzwajającym w zakresie rozwijania kompetencji komunikacyjnych w języku niemieckim dzieci w wieku przedszkolnym?* (z którego wyprowadziła trzy problemy szczegółowe odnoszących się do „zakresu rozwijania umiejętności: rozumienia wypowiedzi, budowania wypowiedzi, stosowania reguł gramatycznych i elementów leksykalnych). Doktorantka zadeklarowała zamiar zbadania skuteczności stylu wyzwajającego, nie wyjaśniła jednak, jak rozumie to pojęcie, narażając się tym samym na ryzyko, iż „badania nie spełnią pokładanych w nich oczekiwań będą bowiem badać „coś” z zakresu pedagogiki, nie mając nawet w przybliżeniu określonego celu



badawczego (H. H. Kruger, N. Pfaff, 2005, s. 35). I tak w istocie się stało, co postaram się pokazać w dalszej części recenzji. Skuteczność działań można zmierzyć korzystając z metody klasycznego eksperymentu, w którym zgodnie z zasadami metodologii badań społecznych formułuje się zmienne: niezależne, zależne, określa się relacje między nimi, formułuje się wskaźniki, dokonuje się wyboru grup eksperymentalnych i kontrolnych wybierając np. technikę grup równoległych czy technikę czterech grup, technikę rotacji, itp. Niejasne jest też dla mnie, co Autorka rozumie pod pojęciem ujętym w problemie badawczym jako „zakres rozwijania umiejętności”- to również nie zastało wyjaśnione. Autorka definiuje natomiast pojęcie „indywidualnej kompetencji komunikacyjnej dziecka”, której w swojej pracy w istocie nie bada.

Trudno jest mi dalszej części opracowania doszukać się postępowania pozostającego w zgodzie ze specyfiką określoną w metodologii badań jakościowych. Przyjmując, że „decyzja co do precyzyjnego postawienia problemu w ramach badań jakościowych jest bardzo ważna dlatego, że od niej zależą dalsze etapy badania, dobór i skład materiału empirycznego, wybór instrumentów zdobywania danych oraz preferowane metody ich ewaluacji” (H. H. Kruger, N. Pfaff, 2005, s. 21), nie dostrzegam tej konsekwencji w postępowaniu Doktorantki. Po lekturze opisu założeń badawczych niejasne jest to: na czym polegało badanie, co właściwie Autorka badała. Ani z treści rozdziału, ani załączonego dziennika obserwacji nie sposób wnioskować, jakie założenia badawcze poczyniono, na czym polegał dobór materiału empirycznego, w jaki sposób rejestrowano przejawy badanego zjawiska. Niewyczerpujące jest zasygnalizowanie za Gerhardem Kleinigenem dwóch technik badawczych: redukcji i intensyfikacji. Autorka opisując te techniki, nie wyjaśnia jednak na czym, w przypadku prowadzonego przez Nią eksperymentu polega redukcja i intensyfikacja, jakie obszary funkcjonowania językowego i komunikacyjnego dzieci objęte zostały badaniem przy wykorzystaniu tych technik. Jedyną informacją, którą można odnaleźć na s. 149 jest następująca: „w wersji eksperymentu jakościowego w moich badaniach najbardziej użyteczna była technika reedukcji i intensyfikacji, która miała na celu taką prezentację przedmiotu badań, która wskazywała na przekształcenie tego przedmiotu w wyniku zastosowanej interwencji”. Jest ona zarówno dla samej Badaczki, jak dla czytelnika zupełnie nieużyteczna. Autorka nie wykorzystwała tej teorii w celu zaprojektowania i realizacji własnych badań. W jaki sposób „przekształcano przedmiot w wyniku zastosowania interwencji”- nie zostało wyjaśnione. Jakiego rodzaju interwencję miała na myśli- nie jest dla mnie jasne. Z treści kolejnych rozważań trudno jest zorientować się, w jaki sposób Autorka prowadziła badania,

co obserwowala, w jaki sposob przeprowadzila analizy zgromadzonego materialu badawczego.

Przypadkowo i blednie skonstruowane zostaly dwa narzedzia badawcze (kwestionariusze obserwacji) z tego wzgledu nie mialy ona szansy spelnic swojej funkcji, choc Autorka zalozyła (na s. 151), ze „istota obserwacji bylo zamierzone, planowe i systematyczne spostrzezenie zjawisk i procesow dydaktycznych w celu ujawnienia towarzyszacym im lub wywolowywanych przez nie zmian oraz stwierdzenie zachodzacych miedzy nimi związkow i zaleznosci”, poza ta deklaracja, zadnych zalozen jednak nie poczynila, o czym swiadcza dokumenty zamieszczone w zalaczniku do pracy. Tymczasem prowadzenie eksperymentu wymaga precyzyjnego zaprojektowania narzedzi, ktore pozwola dokladny pomiar, na rzetelne rejestrowanie faktow. Dokumentowanie badanego zjawiska moze oczywiscie przyjac forme dziennika obserwacji (tak jak to zadeklarowala Doktorantka), w ktorym odnotowuje sie np. zachowania werbalne i niewerbalne poszczegolnych dzieci w zaproponowanych im eksperymentalnych sytuacjach edukacyjnych/zadaniowych. Zawarty w aneksie pracy „dziennik obserwacji” jest jednak zbiorem luznych przemyśleń i refleksji prowadzacej typu: „dzieci ukladaja slowa z rozsypanek sylabowych”, „dzieci szybko nauczily sie wierszyka”, „uwielbiaja cwiczenia tj. kolorowanie, rysowanie, wyklejanie, wydzieranie”, „dzieci koloruja, rysuja, maluja...”, „dzieci probowaly zbudowac komunikatywna wypowiedz uzywajac czasu terazniejszego”, „ruch oraz muzyka wyzwalala w dzieciach radość i sprawia, ze przedszkolaki staja sie bardziej aktywne, usmiechniete i pozytywnie nastawione do dalszych zadani iz zabaw”, „po miesiacu potrafią juz zaspiewac cala piosenki...”. Takie refleksje o duzym poziomie ogolnoscii nie maja jednak zadnej wartosci naukowej. Nie jasne jest, jakie zmiany odnotowano w odniesieniu do poszczegolnych dzieci, jest bowiem malo prawdopodobne, by wszystkie rozwijaly sie w tym samym tempie i tak samo reagowaly na proponowane im aktywnosci w ramach eksperymentu. W przedstawionych zapisach trudno jest doszukac sie takich informacji, podobnie, jak trudno jest doszukac sie przyjetego schematu postepowania eksperymentalnego. Nie wiadomo, co i w jaki sposob Badaczka robila i jak te dzialania przyczynialy sie do zmiany funkcjonowania jezykowego i komunikacyjnego dzieci. Dla przykladu odniosę sie do nastepujacej „obserwacji” zawartej w dzienniku: „po miesiacu dzieci potrafią juz zaspiewac cala piosenki” – nie rozumiem, jaka jest zaleznosc miedzy spiewaniem calych piosenek przez dzieci w grupie a zmianą w zakresie kompetencji jezykowych i komunikacyjnych w jezyku niemieckim. Dowiaduje sie tylko tego, ze dzieci (nie wiem, czy wszystkie czy tylko niektore) nauczily sie na pamiec slow piosenek. Nie

wyjaśnione pozostaje: czy rozumieją te słowa, na potrafią wyjaśnić ich znaczenie, czy i na ile wykorzystują je w innych kontekstach językowych, społecznych itp. Nie wiem też, na ile „śpiewanie piosenek” jest zdaniem Doktorantki przejawem kompetencji językowej czy komunikacyjnej, czy może innej.

Również drugie narzędzie służące do rejestrowania zmian jakościowych– trudno jest uznać za dające podstawy do prowadzenia rzetelnych badań i na ich podstawie formułowania wniosków mających wartość naukową. Narzędzie jest niepoprawnie skonstruowane. Autorka w jednej kategorii umieściła kilka badanych zmiennych: zakres umiejętności społecznych, zakres umiejętności motorycznych i zakres umiejętności społecznych, które należałoby badać oddzielnie. Autorka próbowała też jednocześnie zbadać np. „rozwijanie sprawności manualnych w pracach plastycznych i technicznych”, „przestrzeganie reguł fair- play”, „rozumienie i branie udziału w czynnościach w przedszkolu” (aneks, s. 21), zaznaczając w sąsiednich rubrykach odpowiednio: „tak”, „nie”, sporadycznie uzupełniając krótkim komentarzem typu: „czasami zapomina, późno odbierany z przedszkola” (s. 69). Trudno taki sposób rejestracji danych uznać za wnoszący naukową wiedzę. Nie bardzo mogę też zorientować się, jaki jest związek między tym, co Doktorantka badała, a tym co sobie założyła, że będzie badać. Wspomnę dla przykładu, iż by zweryfikować zakres umiejętności produktywnych i tworzenia wypowiedzi badała następujące przejawy zachowań: „naśladuje wymowę i intonację niemiecką”, „potrafi zaśpiewać piosenkę/powiedzieć wierszyk/odegrać scenkę”- zwrócę tylko uwagę, że wymowa i intonacja to dwie odrębne kwestie, podobnie rzecz ma się ze śpiewaniem piosenek, recytowaniem wierszyków i odgrywaniem scenek. Dodam też, że wymienione przejawy nie wskazują na „produktywność i tworzenie wypowiedzi” tylko na odtwórczość językową, bezrefleksyjne powtarzanie przez dzieci tekstów, pamięciowe opanowanie jakiegoś fragmentu tekstu w obcym języku.

Moja ocena notatek Doktorantki a także komentarzy zawartych w treści ostatniego rozdziału pracy pt. *„Skuteczność stylu wyzwającego w pracy nauczyciela języka niemieckiego w przedszkolu w świetle wyników badań własnych”*, który powinien stanowić opis, analizę i dyskusję nad wynikami badań jest bardzo krytyczna. Ta część obnaża niedostatki przygotowania Badaczki do prowadzenia badań naukowych, ich rejestrowania i analizowania. Nie spełniono tu żadnego z warunków koniecznych związanych z prezentacją wyników badań naukowych. Zamiast tego odnaleźć można refleksje typu: „trudności w interpretacji zgromadzonego materiału badawczego były rozpatrywane przede wszystkim na płaszczyźnie poznawczej, gdyż opis i interpretacja dotyczy wewnętrznych procesów poznawczych

widocznych jedynie w obserwowanej zmianie zachowań”. Autorka nie zdaje sobie sprawy, że Jej trudność polegała na braku rzetelnego przygotowania warsztatu badawczego.

Ostatni rozdział to garść zupełnie nieprzystających do prac naukowych swobodnych refleksji typu: „wyzwaniem językowym było dla mnie pokazanie dzieciom sposobów używania środków językowych w kontekście wyrażania emocji adekwatnej do zaistniałej sytuacji”, „Zaobserwowałam, że w komunikacji z dziećmi funkcjonuje język, którego struktury są zazwyczaj proste; zdania oznajmujące, proste pytania oraz zdania w trybie rozkazującym. Ze względu na duże tempo rozmów i naturalność sytuacji komunikacyjnych, świadomie stopniowo wzbogacałam język dzieci o bardziej skomplikowane struktury zdania złożonego” (s. 160). Co i w jaki sposób Autorka robiła, i co badała- w dalszym ciągu pozostaje dla mnie niewiadome. W tym miejscu zwrócę uwagę na wymiar etyczny badań. Badania z udziałem dzieci wymagają szczególnie odpowiedzialnego przygotowania do ich prowadzenia, wysokiego poziomu wiedzy i świadomości badacza na temat tego kogo bada i dlaczego to czyni, wiedzy w odniesieniu do całego procesu badawczego, w tym m.in. zmiennych zależnych, niezależnych, umiejętności ich kontrolowania, uchwycenia zmiennych pośredniczących, które mogą determinować zmiany w funkcjonowaniu dzieci. Rzetelność przejawia się też wartościową propozycją aktywności adresowanych w stronę dzieci. Tymczasem przedstawiony w pracy projekt zrealizowany z dziećmi w przedszkolu zawiera wiele poważnych błędów metodycznych. Notatki (aneks, s. 79-100) określone przez Autorkę mianem scenariuszy zajęć, stanowią wykaz aktywności, którym trudno przypisać wartość edukacyjną. Jest to wykaz aktywności nauczycielki i dzieci bez jakichkolwiek założeń metodycznych pozbawionych struktury typowej dla scenariusza zajęć realizowanych w przedszkolu. Ten wykaz zawiera liczne dowody na praktyczne zaprzeczanie idei stylu wyzwającego. Po raz kolejny zwracam uwagę na przejawy dyrektywnego języka i dyrektywnego kierowania dziećmi przez nauczycielkę, która pokazuje i formułuje polecenia, ćwiczenia, a dzieci posłusznie ją naśladują i wykonują to, czego oczekuje. Oto wybrane przykłady:

- „dzisiaj na zajęciach **pokazałam** im Niemcy, Austrię, Szwajcarię, Luksemburg”;

- „**Wysłuchały** historyjki o zagubionym misiu..”

- „Błędy **koryguję**- powtarzam poprawną formę”

- „Codziennie w moim planie dnia są *ćwiczenia* rozwijające sprawności receptywne i produktywne dzieci”

-, „Nowe słownictwo *pokazuję* im na obrazkach”.

- „Dzisiaj wprowadzałam stopniowo *ćwiczenia* gramatyczne indukcyjne, które odbywały się na spontanicznie wymyślanych przykładach ....

-, „Już nie muszę tak długo ich *wprowadzać* w *ćwiczenia*- ja pokazywałam krótko a one potem w parę wykonywały”.

-, „W czasie pauzy nauczyciel mówi wybraną rymowanekę, *dzieci trenują* różne sposoby powitania”

-, „*Wywołane* osoby wstają i przedstawiają się”.

W wykazie zabaw nazwanych przez Doktorantkę scenariuszami nie doszukałam się propozycji działań rozwijających inicjatywę dzieci, ich kreatywność, wyzwalających ich aktywność, inspirujących do komunikowania się w rówieśnikami w języku niemieckim. Dodam, że część zaproponowanych dzieciom aktywności w ogóle nie rozwija kompetencji językowych w języku niemieckim. Zastanawiam się, co Autorka zamierzała „rozwijać” i „badać” proponując dzieciom np. spacerowanie po sali w ciszy i pozdrawianie się jedynie za pomocą gestów (s. 82), co zmierzała „rozwijać i „badać” proponując podopiecznym rzucanie do siebie kłębka wełny i wymienianie swoich imion (s. 83). Nie rozumiem, dlaczego Nauczycielka nie potrafiła wykorzystać naturalnych sytuacji do komunikowania się z dziećmi w języku niemieckim, natomiast stworzyła sytuacje sztuczne np. na s. 86. proponując dzieciom „zabawy łańcuszkowe, podczas których dzieci ćwiczą zadawanie pytań i udzielanie odpowiedzi z kręgu tematycznego jedzenie i picie”, zamiast inspirować je do komunikowania się w języku niemieckim podczas przygotowania do posiłku, jego spożywania i porządkowania po posiłku. Taką sytuację można by było uznać za naturalną i wyzwalającą aktywność dzieci. Propozycje Autorki stanowią zupełne zaprzeczenie.

Źle zaplanowane, niepoprawnie zrealizowane badania, pełen uchybień i błędów pomysł zajęć będący w praktyce zaprzeczeniem nowoczesnej dydaktyki wczesnej edukacji nie miały szansy zakończyć się powodzeniem. A zatem wnioski sformułowane przez Doktorantkę, nie mogą mieć i nie mają ani wartości naukowej, ani wartości metodycznej. Dla zobrazowania tej tezy przywołam jeszcze jedną z refleksji Autorki: „dzieci po dwóch miesiącach nauki języka

niemieckiego nazywały białe kartki ksero tylko po niemiecku (...) Szybko przyswoiły sobie określenia (...) oraz potrafiły używać tego słowa w odpowiednich sytuacjach”. Nie wiem na czym polega osiągnięcie rozwojowe dzieci. Czy chodzi o to, że dzieci znają w języku niemieckim jedno słowo? W podobny sposób, pozbawiony głębszego sensu zaprezentowany i omówiony został cały materiał zgromadzony podczas badań. Dziwi mnie dobre samopoczucie Autorki, i jej przekonanie wyrażone na s. 174, że „zgodnie z założeniami mojej autorskiej koncepcji starałam się zapewnić dzieciom długotrwały i intensywny kontakt, pełne zanurzenie w języku obcym. Używanie konkretnego języka przez konkretnego nauczyciela było w przedszkolu ściśle przestrzegane i w badaniu empirycznym dało oczekiwane rezultaty”. Podkreślę jeszcze raz- w pracy nie przedstawiono żadnych wyników badań poza luźnymi refleksjami Autorki.

Na zakończenie wspomnę jeszcze o licznych błędach językowych i logicznych w tej części pracy np.

-„Zasoby leksykalne związane z tekstem fachowym i treściami przedmiotowymi pojawiały się dość często” (s. 159),

-Dzieci dostrzegały w nazywaniu przedmiotów, podobieństwa i różnice do mowy ojczystej” (s. 161),

- „Zaobserwowałam, że dzieci słuchają i przyglądają się a przez to, coraz bardziej rozumiały ogólny sens wypowiedzi” (s. 162),

- „Język niemiecki w moich działaniach stylem wyzwajającym widoczny był głównie w wersji mówionej” (s. 167).

## **Konkluzja**

**Podsumowując analizę przedstawioną do oceny dysertacji doktorskiej pani mgr Gabrieli Chorab pt. „Skuteczność stylu wyzwajającego w pracy nauczyciela języka niemieckiego w przedszkolu” przygotowanej pod opieką naukową pani prof. PK dr hab. Janiny Świrko stwierdzam, iż nie spełnia ona warunków stawianych rozprawie doktorskiej określone w par. 13 ustawy z dnia 14 marca 2003r. o tytule naukowym i stopniach naukowych (Dz. U. nr 65; poz. 595 z późn. zm.).**

Praca zawiera:

- liczne błędy na poziomie wstępnego omówienia i analizy teorii i koncepcji tworzących ramę dla opracowania projektu badań własnych,
- założenia badań nie spełniają kryteriów poprawności metodologicznej, zawierają liczne błędy,
- zaproponowany projekt działań w ramach eksperymentu pedagogicznego przeczy założeniom nowoczesnej dydaktyki wczesnej edukacji,
- sposób prezentowania rezultatów badań nie spełnia wymaganych kryteriów,
- wnioski nie wnoszą nowej wiedzy ani do teorii ani praktyki pedagogicznej.

W związku z powyższym nie widzę podstaw dopuszczenia mgr Garbieli Chorab do dalszych etapów postępowania w przewodzie doktorskim.

Lingge Kurzel