

prof. dr hab. Jolanta Nocoń
Instytut Językoznawstwa
Uniwersytet Opolski

UNIwersytet warszawski
WYDZIAŁ POLONISTYKI
wpłynęło dnia 15.04.2020

Recenzja pracy doktorskiej mgr Heleny Balcerek
nt. *Nauczanie pisemnych form narracyjnych uczniów z ASD na etapie szkoły podstawowej*
(na przykładzie opowiadania i kartki z pamiętnika)

Dysertacja doktorska na temat *Nauczanie pisemnych form narracyjnych uczniów z ASD na etapie szkoły podstawowej (na przykładzie opowiadania i kartki z pamiętnika)* mieści się w obszarze badawczym lingwistyki stosowanej i poświęcona jest niezwykle ważnemu społecznie problemowi edukacyjnemu, przy tym jak dotąd bardzo rzadko stanowiącemu przedmiot naukowego oglądu. Choćby z tego powodu należy docenić trud mgr Heleny Balcerek, która zechciała okiem badacza spojrzeć na uczniów ze spektrum autyzmu w kontekście edukacji polonistycznej, a w szczególności na jedną z podstawowych umiejętności kształconych na lekcjach języka polskiego – redagowanie tekstu pisemnego. Wybór przedmiotu badań uznać należy za jak najbardziej zasadny. W części wstępnej autorka dysertacji dowodzi na podstawie literatury przedmiotu, iż jednym z najistotniejszych deficytów dzieci z ASD są zaburzenia w sferze komunikacji społecznej, w tym interakcyjne, którym towarzyszyć mogą zaburzenia w rozwoju języka. Uczniowie z ASD uczą się też języka trudniej i wolniej, a tworzenie tekstów to jedna z kompetencji najtrudniejsza dla nich do opanowania.

Mgr Balcerek mając świadomość złożoności i obszerności problematyki dysfunkcji językowo-komunikacyjnych charakterystycznych dla uczniów z ASD, postanowiła skupić swoje badania na umiejętności redagowania dłuższych form narracyjnych, z ograniczeniem do dwóch tzw. szkolnych form wypowiedzi: opowiadania i kartki z pamiętnika, oraz na metodyce kształcenia językowego, a właściwie na specyfice nauczania uczniów z ASD. Doktorantka zdecydowała się tym samym na badania pogłębione w wąskim obszarze, co w kontekście całej pracy można uznać za trafny wybór, dający w efekcie wieloaspektową, szczegółową diagnozę, która niekoniecznie dotyczy wyłącznie umiejętności tworzenia tekstów narracyjnych, ale ma wymiar bardziej ogólny.

Autorka dysertacji postawiła sobie dwa cele badawcze: pogłębienie wiedzy na temat specyfiki trudności w zakresie umiejętności tekstotwórczych uczniów z ASP oraz wypracowanie skutecznej metodykę, tzn. wzorcowego modelu organizowania procesu nauczania-uczenia się tworzenia tekstów narracyjnych przez uczniów z ASD. Do zrealizowania celów doktorantka wybrała, jak najbardziej słusznie, metodę badania podłużnego, czyli wielokrotnej obserwacji tekstów narracyjnych autorstwa wybranej grupy tych samych uczniów z ASD w ciągu kilku lat (w tym przypadku w latach 2012-2019). Tylko poprzez rozpoznanie przyrostu (lub nie) kompetencji tekstotwórczych ujawnianych w kolejnych tekstach można było określić efektywność działań edukacyjnych podjętych między kolejnymi testami pisania. Zatem to nie diagnoza okazała się być głównym celem badań, choć jej opis dominuje objętościowo w tekście dysertacji, ale, co trafnie sugeruje tytuł dysertacji, odpowiedź na pytanie, jak rozwijać wiedzę o języku, świadomość językową i kompetencje tekstotwórcze uczniów z ASD na drugim etapie szkoły podstawowej (w klasach 4-6), by niwelować deficyty zaburzające sferę komunikacji społecznej. Funkcja diagnozy sprowadzona została tym samym do nieintuicyjnego

rozpoznania problemów edukacyjnych jako warunku niezbędnego do projektowania skutecznej metodyki. W moim przekonaniu jest to jedyna droga do podnoszenia efektywności dydaktyki przedmiotowej.

W dysertacji doktorskiej dominuje perspektywa nauczyciela języka polskiego w klasie integracyjnej. Autorka jest doświadczonym praktykiem, o ponadprzeciętnych kompetencjach warsztatowych, emocjonalnie bardzo związanym ze swoimi uczniami z ASD, co w tekście rozprawy uwidacznia się niejednokrotnie. Z drugiej strony stara się swoje osobiste zaangażowanie wytłumić, by nie zaburzało chłodnego spojrzenia badacza. To czasami trudne, ale w kontekście całej rozprawy można uznać, że udało się zobiektywizować analizę zgromadzonych danych i wnioski, a doświadczenie zawodowe podniosło zdecydowanie jakość interpretacji i uzasadnienie wnioskowania.

Na tekst rozprawy doktorskiej składa się wstęp, 5 rozdziałów oraz zakończenie, bibliografia i aneks. Kompozycja na poziomie globalnym nie budzi zastrzeżeń, jest przemyślana, logiczna i przejrzysta. Dwa pierwsze rozdziały mają charakter teoretyczny i poświęcone są kolejno badaniom nad ASD w psychiatrii, neurologii, psychologii i pedagogice oraz charakterystyce form gatunkowych opowiadania i kartki z pamiętnika w perspektywie edukacyjnej, trzeci jest metodologiczny, zawiera także opis grupy badawczej, a w czwartym (poświęconym opowiadaniu) i piątym (dotyczącym kartki z pamiętnika) omówiono wyniki badań diagnostycznych oraz metodykę zastosowaną w procesie kształcenia.

W rozdziale 1. *ASD – różne znaczenia i definicje autyzmu* doktorantka omawia w porządku chronologicznym i w ujęciu interdyscyplinarnym próby zdefiniowania spektrum zaburzeń autystycznych (tzw. ASD), opisanie charakterystycznych symptomów autyzmu oraz ustalenia kryteriów diagnostycznych. Szczególnie interesują ją wątki, które koncentrują się na deficytach w rozwoju języka i sferze komunikacji społecznej (odbiorze, przetwarzaniu, rozumieniu i tworzeniu wypowiedzi), istotne z perspektywy lingwodydaktycznej. Doktorantka podkreśla, iż w przypadku uczniów z ASD edukacja pełni również funkcje terapeutyczne, zwraca przy tym uwagę, że autyzm może mieć różne postaci, co powoduje znaczne zróżnicowanie uczniów autystycznych pod względem funkcji społecznych, komunikacyjnych i intelektualnych, a w konsekwencji utrudnia organizację procesu dydaktycznego, ale także diagnozę, gdyż wymusza w dużym stopniu podejście zindywidualizowane, podmiotowe. Rozdział pierwszy stanowi teoretyczny punkt odniesienia na temat ASD – do informacji w nim przedstawionych mgr Balcerek odwołuje się wielokrotnie w rozdziałach analitycznych, szukając przyczyn rozpoznanych deficytów w tworzeniu tekstów przez uczniów autystycznych oraz do projektowania skutecznej metodyki. Widać, że wiedza doktorantki o ASD nie ma charakteru biernego, ale jest przez nią nieustannie aktywizowana i czynnie wykorzystywana w praktyce nauczycielskiej, a także w procedurach badawczych.

Rozdział 2. *Opowiadanie i kartka z pamiętnika jako przykłady pisanych form narracyjnych* budzi mój największy niedosyt w kontekście całej dysertacji, co spowodowane zostało zbyt słabym, w moim przekonaniu, zanurzeniu prezentowanych w nim zagadnień w literaturze przedmiotu z zakresu lingwistyki tekstu i genealogii lingwistycznej. A mamy tu próby zdefiniowania trudnych także dla językoznawstwa kategorii pojęciowych, takich jak m.in. tekst, tekst pisany, tekst uczniowski, dyskurs (zastanawiam się, po co to pojęcie zostało w pracy przywołane?), nawet językowy obraz świata (tu uzasadnienia mogłabym się doszukać, ale autorka go nie widzi, bo w interpretacjach w rozdziałach

analitycznych w ogóle się do tego konstruktowi nie odnosi) – to wszystko mieści się na kilku zaledwie stronach w postaci zbioru nie do końca spójnych i istotnych informacji. W ogóle pominięta została choćby próba zdefiniowania kategorii gatunku mowy i przywołania choćby wybranych teorii opisu wzorców gatunkowych tekstów. Brakuje także teoretycznego omówienia podstawowej dla rozprawy kategorii tekstów narracyjnych jako jednego z modeli tzw. rozwinięć tematycznych tekstu (czy też schematów kompozycyjnych, różną się w tym przypadku stosuje terminologię). Problem tkwi w źródłach, do których doktorantka sięgnęła – mają one charakter głównie zapośredniczony (tzn. że relacjonuje się w nich badania nieautorskie), często skierowane są do odbiorcy nauczyciela, a nie do badacza. Literatura rzeczywiście naukowa, niejako „z pierwszej ręki”, jest sporadycznie przywołana w tym rozdziale. A można była, a nawet należało, jeśli już autorka podjęła pewne tematy, sięgnąć do tekstów na przykład Jerzego Bartmińskiego (jedeny tekst tego autora, do którego doktorantka się odwołuje, ma charakter dydaktyczny, a nie językoznawczy), Marii Wojtak i/lub Bożeny Witosz (teoria gatunku), Urszuli Żydek-Bednarczuk (narracyjne struktury tekstowe).

Myślę, że bez szkody dla całości dysertacji można było w tym rozdziale pominąć większość definicyjnych rozważań, gdyż nie mają one znaczenia dla relacjonowanych w pracy badań, nie wspierają analizy, interpretacji i wnioskowania, i ograniczyć się przede wszystkim do omówienia zapisów w podstawach programowych dotyczących kompetencji tekstotwórczej i do opisu wzorców gatunkowych szkolnego opowiadania i szkolnej kartki z pamiętnika. Podkreślam szkolnego/szkolnej, gdyż oba typy tekstów nie mają przełożenia na realną komunikację społeczną, to twory sztuczne, którym przypisane zostają nie tylko schematy treściowo-formalne, ale i specyficzne cele edukacyjne (przydałoby się parę słów na ten temat). Nie należało natomiast pominąć wątku tekstów narracyjnych, tym bardziej, że w skądinąd trafnej charakterystyce wyznaczników szkolnego opowiadania brakuje rozróżnienia dwóch typów narracji: narracji-historii (typowej dla opowiadania) i narracji-relacji (właściwej m.in. dla sprawozdania). W świetle teorii z zakresu lingwistyki tekstu trudno się zgodzić ze stanowiskiem autorki, że przyczynowo-skutkowy przebieg zdarzeń to cecha zaledwie dodatkowa opowiadania (s. 35). Rozróżnienie dwóch typów narracji bardzo przydałoby się w rozdziałach analitycznych, gdzie z powodu jego braku oba typy są traktowane równorzędnie jako właściwe dla opowiadania, co z kolei nie pozwala zdiagnozować problemów uczniów z ASD z komponowaniem zdarzeń w relacji przyczyna-skutek i w konsekwencji zastępowania opowiadania sprawozdaniem. W niektórych przywołanych w rozdziale 5. tekstach widać, że uczniowie nie opowiadają historii, a relacjonują przebieg zdarzeń w następstwie czasowym. Problem ten nie ma znaczenia w przypadku kartki z pamiętnika, w której wzorzec gatunkowy są wpisane obie struktury narracyjne. Wydaje mi się, choć mogę się mylić, że doktorantka używa terminu opowiadanie w dwóch znaczeniach: szerokim – jako synonim narracji oraz wąskim – jako nazwę jednego z gatunków narracyjnych.

Procedura badawcza i jej podstawowe założenia oraz uwarunkowania przedstawiona została w rozdziale 3. *Kształcenie umiejętności tekstotwórczych uczniów z ASD – wprowadzenie do analizy prac.* W tym fragmencie znajdujemy m.in. dokładny opis sylwetek wszystkich 19 uczniów z diagnozą ASD, których objęło badanie. Doktorantka w opisie uwzględniła orzeczenia i opinie poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz własne obserwacje z lekcji indywidualnych oraz zajęć klasowych, a syntetyczne zestawienie porównawcze obrazujące m.in. wysoki stopień zróżnicowanym spektrum zaburzenia ujęte zostało w formie tabelarycznej – znalazły się w nim zwięzłe informacje na temat sześciu sfer rozwoju istotnych z perspektywy tworzenia tekstu narracyjnego (ogólny rozwój intelektualny, poziom rozwoju w skali słownej, poziom rozwoju w skali bezsłownej, komunikacja

werbalna, umiejętność pisania, poziom funkcjonowania w szkole). Opisana została także procedura badania diagnostycznego, na którą składała się diagnoza wstępna na początku klasy 4 oraz kolejne diagnozy w przeciągu trzech lat edukacji, między którymi podejmowane były przez doktorantkę celowe działania metodyczne mające na celu rozwijanie kompetencji tekstotwórczej w zakresie redagowania tekstów narracyjnych. W kolejnych klasach uczniowie tworzyli teksty opowiadań i kartek z pamiętnika na coraz bardziej złożone i abstrakcyjne tematy, poczynając od opartych na własnych doświadczeniach, poprzez odtwórcze, a następnie twórcze na podstawie lektury, aż do fikcyjnych, co pozwoliło zbadać przyrost kompetencji, a pośrednio efektywność zastosowanej metodyki.

Procedura badawcza i charakter zastosowanych narzędzi diagnostycznych, a także przyjęte kryteria oceny tekstów pisemnych zostały trafnie i przekonująco umotywowane specyfiką zaburzeń spektrum autyzmu. Doktorantka zwraca uwagę na preferowanie powtarzających się schematów i wzorów (w tym przypadku wzorców gatunkowych) w procesie poznawczym dzieci z ASD, co w przypadku redagowania dłuższych wypowiedzi pozwala im „otworzyć własny proces twórczy” (s. 11). Na podstawie własnych doświadczeń nauczycielskich konstruuje dla potrzeb nie tylko badania, ale przede wszystkim procesu nauczania-uczenia się, autorskie schematy opowiadania (s. 78) i kartki z pamiętnika (s. 80), dostosowane do możliwości percepcyjnych badanych uczniów. Oba schematy to narzędzia dydaktyczne, zatem ich funkcja sprowadza się do wspomagania procesu dydaktycznego obejmującego specyficzną grupę uczniów, nie muszą tym samym w pełni przystawać do modeli ogólnych oraz stosowanych w przypadku uczniów w normie. Autorka dysertacji ma tego świadomość – rekontekstualizując dla własnych potrzeb przyjęte w lingwodydaktyce schematy obu form wypowiedzi, skupia się na cechach najistotniejszych, decydujących o narracyjności tworzonych przez uczniów opowiadań i kartek z pamiętnika. W moim przekonaniu jest to dobra droga do sukcesu edukacyjnego, co zresztą udowadniają analizy tekstów w rozdziałach 4. i 5.

W tej części dysertacji doktorskiej mgr Balcerek zwraca uwagę na jeszcze jedną trudność, z jaką borykają się uczniowie z ASD, redagując teksty pisemne. Chodzi o niemożność jednoczesnego skupienia uwagi na treści (opowiadaniu historii) i na elementach formalnych (kompozycji, segmentowaniu, poprawności języka i zapisu). Doświadczenie nauczycielskie autorki prowadzi ją do wniosku, iż uczniom z ASD „łatwiej jest realizować bardzo ogólnie zaproponowany temat, wokół którego uczeń może budować tekst wedle własnego pomysłu” (s. 77), z drugiej jednak strony jest zdania, iż całkowity brak inspiracji ze strony nauczyciela może utrudniać wykonanie zadania ze względu na deficyty natury językowo-komunikacyjnej (s. 77). Ponadto skupienie się na odtworzeniu schematu formy wypowiedzi wymusza mniej osobiste pisanie, co z jednej strony podnosi walory formalne tekstu, z drugiej może blokować indywidualność w procesie twórczym. To kolejny dylemat, z którym zmierzyć się musi (co także potwierdzają analizy w kolejnych rozdziałach) nauczyciel języka polskiego uczący uczniów z ASD redagowania tekstów pisemnych.

Do procedury badawczej nie można mieć zastrzeżeń, jest ona wręcz wzorcowa dla badań podłużnych, dostosowana do celów badawczych i specyfiki grupy badawczej. Zastrzeżenia mam do chaotycznej kompozycji rozdziału 3. oraz do niedomówień, co utrudnia lekturę. Na przykład na stronach 41 i 75 mamy dwa różne podziały uczniów za każdym razem na 4 grupy. Dopiero po lekturze całego podrozdziału można się domyślić, że pierwsza tabela to podział po prostu rocznikowy, a druga to kompetencyjny i nie mają one ze sobą nic wspólnego. Czy słusznie? Czy nie powinno się jednak ujawnić, jak rozkładali się uczniowie z grup kompetencyjnych pomiędzy poszczególne roczniki? Z

drugiej jednak strony autorka dysertacji nie odnosi się w ogóle do tych podziałów w dalszej części pracy. Brakuje mi także wyjaśnienia stosowanych skrótów do identyfikacji poszczególnych uczniów – wprawdzie w przypisie 105 mamy informację o przypisaniu kodu pozwalającego zidentyfikować pracę, ale nic poza tym. Z kolei kryteria podziału według kompetencji na grupy na stronie 75 uwzględniają w opisie grup wskaźniki oceny tekstu (realizacja tematu, komponenty formalne, spójność i poprawność językowa, ortograficzna i interpunkcyjna), o których mowa jest dopiero w kolejnych podrozdziałach – czy zatem nie należałoby odwrócić kolejności podrozdziałów 3.2. i 3.3.? I wreszcie zdecydowanie brakuje mi zestawienia w jednym miejscu wszystkich tematów opowiadań i kartek z pamiętnika z podziałem na kolejne klasy – informacje na ten temat zostały rozproszone w kolejnych rozdziałach, pełnego zestawienia nie ma nawet w aneksie.

Najważniejszą część rozprawy doktorskiej stanowią rozdziały 4. *Analiza tekstów uczniowskich w formie opowiadania* i 5. *Analiza tekstów uczniowskich w formie kartki z pamiętnika*. Ponieważ ich kompozycja i zastosowana procedura analityczna są identyczne, częściowo omówione zostaną wspólnie.

Składowe kompetencji tekstotwórczej, których realizację w wypracowaniach uczniów z ASD wybrała autorka dysertacji do szczegółowego oglądu, są zgodne z przyjętymi i wdrażanymi w procesie kształcenia schematami wzorca gatunkowego każdej z dwóch form wypowiedzi i uwzględniają zarówno aspekt treściowy, jak i formalny tekstu. Kolejno analizie poddawane są: komponenty formalne („zbiór obowiązkowych elementów składowych (kompozycji) wypowiedzi pisemnej, wykładników, świadczących o jego przynależności do formy” s. 88), spójność i poprawność językowa, oryginalność narracji (uwzględniono trzy rodzaje szkolnych narracji: reproduktywną, produktywną i twórczą) oraz ortografia z interpunkcją. Każdy z rozdziałów rozpoczyna rozpoznanie poziomu umiejętności na początku klasy czwartej, co dla badań podłużnych jest kluczowe, gdyż pozwala ustalić punkt odniesienia umożliwiający porównywanie efektów edukacyjnych w kolejnych latach. W każdym też analizy statystyczne sprowadzone zostały do minimum na rzecz jakościowego opisu wybranych tekstów lub ich fragmentów, co wydaje się jak najbardziej zasadne przy małej próbie badawczej, a przede wszystkim przy tak dużych różnicach indywidualnych.

Bardzo interesujące i trafne są analizy języka tekstów uczniowskich z odniesieniem do funkcji użytych przez ucznia środków językowych, skoncentrowane na wychwyceniu niedostatków w kompetencji językowej (np. w opowiadaniu stopień nasycenia tekstu kluczowymi dla tej formy czasownikami, zróżnicowanie struktur składniowych i wiązanie zdań w większe spójne całości, zachowanie jednolitości kategorii czasu czasowników). Doktorantka ujawnia wysoką sprawność analityczną, ponadprzeciętną dla nauczyciela-praktyka, potrafi głęboko wniknąć w warstwę językową tekstu ucznia, nie tylko ją opisać, ale i poddać wieloaspektowemu wartościowaniu, a rozpoznane braki kompetencyjne konsekwentnie wyjaśniane są przyczynami natury ASD, np. przywołane zostały zaburzenia utrudniające kontrolę graficznej strony tekstu, w tym wydzielania akapitów.

Zastosowana procedura diagnostyczna doprowadza autorkę dysertacji do szeregu przekonujących, co należy podkreślić, wniosków ogólnych i szczegółowych dotyczących kompetencji uczniów z ASD w zakresie tworzenia tekstów narracyjnych. Ponieważ pod tym względem praca jest bogata, odwołam się jedynie do niektórych, w moim przekonaniu najbardziej interesujących i nośnych dydaktycznie. Za udowodnioną w kontekście przeprowadzonych analiz należy uznać tezę, iż „...uczniowie z ASD działając wielopłaszczyznowo, nie są w stanie kontrolować poszczególnych elementów swoich

wypracowań”, redagują tekst w dużej mierze intuicyjnie, przestają zwracać uwagę na niektóre komponenty, co obniża ich jakość, stąd też np. większość uczniów z ASD nie przywiązuje wagi do poprawności zapisu i technicznej strony pisania, gdyż jest zbyt pochłonięta budowaniem historii i tworzeniem narracji. To, co trudne dla uczniów z ASD, związane jest także m.in. z poczuciem irracjonalności sytuacji komunikacyjnej wpisanej w temat tekstu (np. problem stanowi konieczność nawiązania nierealnej intymnej relacji z pamiętnikiem albo pisanie w imieniu bohatera literackiego o fikcyjnych wydarzeniach) czy też intensyfikacją odczuwanych emocji, skutkującą widocznym w analizowanych tekstach natłokiem myśli i skojarzeń.

Wyniki badań pokazują znaczne dysproporcje w strukturze kompetencji tekstotwórczej każdego z uczniów indywidualnie, co doktorantka wiąże ze zróżnicowaniem spektrum zaburzenia. Wniosek ten uświadamia, przed jak trudnym zadaniem staje nauczyciel języka polskiego, próbujący znaleźć odpowiedź na pytanie, jak uczyć tworzenia tekstów uczniów z ASD. W rozprawie znajdujemy odpowiedź, czy raczej podpowiedź, tym bardziej wartościową, że sprawdzoną praktycznie i zdiagnozowaną pod względem efektywności w kolejnych latach badania podłużnego.

W ostatnich dwóch rozdziałach znajdujemy też szczegółowe opisy metodyki kształcenia kompetencji tekstotwórczej uczniów z ASD, która oparta została na dwóch głównych założeniach. Po pierwsze, uczeń z ASD powinien być widziany przez nauczyciela jako jednostkowy podmiot, a proces dydaktyczny dostosowany do jego potrzeb i możliwości poznawczych i nieustannie modyfikowany na podstawie ciągłej diagnozy. Wiedza nauczyciela o uczniu jest w tym przypadku kluczowa. Po drugie, metodyka musi się koncentrować na eliminacji błędów, stąd punktem wyjścia powinna być nauczycielska analiza tekstów uczniowskich, bardzo szczegółowa, zindywidualizowana, pokazująca rzeczywiste problemy każdego ucznia z osobną, pozwalającą jednak na syntezę, wyodrębnienie powszechnych problemów, nad którymi należy pracować. Cele dydaktyczne muszą zyskiwać wymiar terapeutyczny.

Autorka dysertacji odtwarza tok procesu kształcenia, omawia typy ćwiczeń, uzasadnia ich zastosowanie, odwołując się do rozpoznanych w analizowanych tekstach problemów redakcyjnych i do specyfiki zaburzeń ASD, opisuje efektywność – w analizie pokazuje jak przyrastały sprawności w kolejnych latach. Za najskuteczniejszą w przypadku uczniów z ASD metodę wprowadzania wzorca gatunkowego uznaje metodę analizy i twórczego wykorzystania wzoru Anny Dyduchowej (choć nazwa ta nie pada w pracy), tym samym jednoznacznie wskazuje na wagę podejścia tekstocentrycznego w edukacji uczniów z ASD. Podkreśla konieczność opisanie schematu formalnego tekstu: „W przypadku uczniów z ASD wszelkie schematy budowania wypowiedzi wspierają kreatywność, gdyż narzucona forma (struktura i kompozycja wypowiedzi) – wzór, niweluje frustracje związane ze sposobem ujęcia własnej, nienormatywnej interpretacji rzeczywistości” (s. 129), charakterystyczny układ graficzny ułatwia rozpoznanie kolejnych elementów konstrukcyjnych tekstu i pomaga zredagować tekst. Sugeruje, aby w fazie doskonalenia kompetencji tekstotwórczej skupiać się początkowo na jednym elemencie tekstu, w pierwszej kolejności na komponentach formalnych, a w dalszej na językowo-stylowych, i pozwolić, by pozostałe odbiegały od normy – z jej praktyki nauczycielskiej wynika, że działanie wielopłaszczyznowe wywołuje blokadę, gdyż uczeń z ASD nie jest w stanie kontrolować wszystkiego jednocześnie; dopiero w dalszej fazie procesu po odpowiednich ćwiczeniach (w tym transformacyjnych) należy przejść do łączenia umiejętności z poszczególnych warstw tekstu. Uważa, że rozwijanie kompetencji tekstotwórczej powinno być wspierane wiedzą o języku i tekście, ale specyficzną, sfunkcjonalizowaną, pokazującą uczniowi autystycznemu jej

praktyczne zastosowanie. I wreszcie podkreśla wagę sposobu sformułowania tematu tekstu, który w przypadku uczniów z ASD musi budzić pozytywne skojarzenia, także emocje, bo to pobudza do aktywności twórczej, ułatwia konstruowanie narracji. Co nie oznacza, że należy rezygnować z tematów trudniejszych, bardziej abstrakcyjnych, ale w odpowiednim momencie. To bardzo nowoczesne podejście do kształcenia kompetencji tekstotwórczej, do tego w dużym stopniu uniwersalne, możliwe do zastosowania także w przypadku uczniów w normie (co pewnie doktorantka czyni, ucząc w klasach integracyjnych).

Każdy model dydaktyczny wymaga praktycznej weryfikacji jego efektywności. Badanie podłużne, którego wyniki relacjonowane są w rozprawie mgr H. Balcerek, pełni właśnie taką funkcję. Autorka w kolejnych etapach badań diagnostycznych pokazuje, jak na przestrzeni trzech lat rozwijają się kompetencje tekstotwórcze ucznia z ASD prowadzonego przez świadomego nauczyciela. To wydaje się być wystarczającą rekomendacją dla przedstawionych w ocenianej dysertacji badań i propozycji.

Jeśli chodzi o rozdziały 4. i 5., to zastrzeżenia można mieć przede wszystkim do ubogiej literatury przedmiotu, dotyczącej kategorii tekstologicznych, do których doktorantka odwołuje się w swoich analizach. Brakuje np. tak podstawowej literatury, jak prace Teresy Dobrzyńskiej o delimitacji, Anny Wierzbickiej o metateksie, nie ma źródłowych opracowań językoznawczych o spójności tekstu (badania Marii Renaty Mayenowej zostały przypisane Dorocie Zdunkiewicz-Jedynak s. 116). W pracach z obszaru lingwistyki stosowanej należałoby oczekiwać translokacji wiedzy naukowej dla potrzeb, w tym przypadku, lingwodydaktyki, ale jest to słabość wielu publikacji tego typu. Niewystarczające rozpoznanie kategorii tekstologicznych wykorzystanych do analizy tekstów uczniów z ASD skutkuje czasami rozstrzygnięciami, do których można mieć zastrzeżenia, np. segmenty tekstowe mogą być zaznaczać nie tylko wcięciem akapitowym, ale i tzw. światłem między wersami lub rozpoczynaniem nowego segmentu od nowego wersu, rozwinięcie nie musi się składać z pojedynczego akapitu, może być wieloakapitowe, „[...] i został legendą” spełnia warunki formuły finalnej ramy tekstowej tekstu narracyjnego (s. 108-109). Definicje i konceptualizacje pojęć tekstologicznych są niepełne, zbyt uproszczone (np. spójność formalna została sprowadzona do jednego tylko mechanizmu, rozczłonkowania tematyczno-rematycznego zdania, będącego *nota bene* mechanizmem z poziomu treści, a nie formy s. 116), co czasami prowadzi do błędów w analizie tekstów (np. uznanie przykładu 2. S. 120 za wypowiedź niespójny, choć łańcuch tematyczno-rematyczny jest tu wyraźnie zachowany).

Na koniec jedna uwaga do dyskusji i jeszcze jedna krytyczna.

Zastosowana procedura badania podłużnego wymagałaby nie tylko skoncentrowanie się na przyroście kompetencji w całej grupie badawczej (tak jak w rozdziale 4. i 5.), ale także przyjrzenia się każdemu uczniowi (lub chociażby wybranym z każdej z czterech wyróżnionych grup) z osobna. W tym celu można byłoby wybrać po jednym tekście z każdego kolejnego roku nauki tego samego autora i dokonać analizy porównawczej. Może doktorantka zechciałaby w przyszłości opublikować artykuł uzupełniający pod tym kątem rozprawę doktorską?

Uwaga krytyczna odnosi się do warstwy językowo-stylowej tekstu. Zdecydowanie wymagałaby nie tylko adiustacji, ale i redakcji. Zdarzają się lapsusy językowe, stylowe niezręczności, pomyłki i błędy, głównie interpunkcyjne. Pośpiech, który wyraźnie da się odczuć, nie przysłużył się dobrze tej stronie dysertacji doktorskiej mgr Balcerek.

Konkluzja

Uznaję przedstawioną do recenzji dysertację doktorską mgr Heleny Balcerek za udaną metodologicznie i merytorycznie, przy tym wnoszącą istotny wkład w językoznawstwo stosowane. Doktorantka podjęła temat niezwykle ważny dla współczesnej lingwodydaktyki, przy tym jak dotąd słabo opracowany. Przynależąca liczebnie grupa uczniów z najróżniejszymi deficytami rozwojowymi stanowi dla nauczycieli języka polskiego coraz większy edukacyjny problem, tym bardziej, że przygotowanie polonisty do zawodu nauczyciela raczej z boku pozostawia tę problematykę. W tej sytuacji jedną z dróg podnoszenia własnych kompetencji warsztatowych jest podjęcie badań edukacyjnych – tą drogą poszła doktorantka i w moim przekonaniu odniosła sukces. Postawiła sobie za cel pogłębienie wiedzy na temat trudności w kształceniu umiejętności tekstotwórczych uczniów z ASP i opracowanie skutecznej metodyki wspierania tej grupy uczniów w nabywaniu sprawności tworzenia tekstu pisemnego. Wsparła swoje badania na obszernej i pogłębionej wiedzy o ASD oraz na własnych praktycznych doświadczeniach nauczycielskich i wysokich kompetencjach dydaktycznych. W rezultacie powstało opracowanie spełniające wymogi badania naukowego, któremu można zaufać i które ma potencjał efektywnego zastosowania w procesie edukacyjnym.

Biorąc powyższe pod uwagę, stwierdzam, że rozprawa doktorska mgr Heleny Balcerek nt. *Nauczanie pisemnych form narracyjnych uczniów z ASD na etapie szkoły podstawowej (na przykładzie opowiadania i kartki z pamiętnika)* spełnia warunki określone w art. 13.1. ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki. Rozprawa stanowi oryginalne rozwiązanie problemu naukowego, a Doktorantka wykazała się zarówno wiedzą teoretyczną, jak i umiejętnością samodzielnego prowadzenia pracy naukowej. Tym samym przedkładam wniosek o dopuszczenie doktorantki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Opole, 2 kwietnia 2020 r.

