

Prof. dr hab. Barbara Bokus

Warszawa, 19 września 2020r.

ORCID 0000-0002-3048-0055

Wydział Psychologii UW

Katedra Psychologii Poznawczej

i Neurokognitywistyki

Recenzja rozprawy doktorskiej
Pani Mgr Danuty Piórkowskiej-Poniewierskiej
na temat
KOMPETENCJA METAJĘZYKOWA
A KOMUNIKACJA W PISANIU
(Promotor: Prof. dr hab. Marta Bogdanowicz)

Z wielką przyjemnością i dużym zainteresowaniem przestudiowałam rozprawę doktorską przygotowaną na Uniwersytecie Gdańskim przez Panią Mgr Danutę Piórkowską-Poniewierską pod kierunkiem Profesor Marty Bogdanowicz. Rozprawa podnosi ważne zagadnienie, które dotychczas nie doczekało się w Polsce gruntownego opracowania w literaturze psychologicznej ani pedagogicznej. Solidne podstawy teoretyczne i empiryczne rozprawy lokują ją wśród prac o niebagatelnym znaczeniu tak dla teoretyków, jak i praktyków. Rozprawę oceniam jako wyróżniającą.

Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders – DSM-5 opisuje zespół trudności w pisaniu jako “specyficzne zaburzenie uczenia się z upośledzeniem umiejętności pisania”, akcentując konieczność określenia objawów tychże trudności od strony ortograficznej, gramatycznej, interpunkcyjnej, a także organizacji tekstu pisanego jako całości, jego kompozycji i spójności. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* – ICD-10 przedstawia zaburzenia komunikacji pisemnej, w rozumieniu nieprawidłowego rozwoju umiejętności wypowiedzania się za pomocą pisma,

w ogólnej kategorii: „Zaburzenia rozwoju psychicznego”. W pozycji F81.8 znajdujemy podkategorię: „Inne zaburzenia rozwojowe umiejętności szkolnych”. Doktorantka, podobnie jak Pani Promotor (Bogdanowicz, 2017), uznaje, że w tej podkategorii mieszczą się zaburzenia wypowiedziane się za pomocą pisania (s. 118).

Przeгляд literatury dokonany przez Kandydatkę do stopnia naukowego doktora obejmuje 456 pozycji i wskazuje na niewystarczające opracowanie trudności napotykaných przez dzieci polskojęzyczne w procesie tworzenia tekstów pisanych. Doktorantka stanęła więc przed nie lada wyzwaniem. Jak z tym wyzwaniem sobie poradziła? Przedstawię teraz bardziej szczegółowo ocenę recenzowanej rozprawy.

Rozprawa kandydata do stopnia naukowego doktora powinna spełniać trzy podstawowe kryteria:

po pierwsze, ma potwierdzać ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w danej dyscyplinie naukowej;

po drugie, powinna stanowić oryginalne rozwiązanie problemu naukowego;

po trzecie, powinna również dowodzić, że kandydat ma umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej.

Odnosząc się do tych trzech kryteriów, prześlę dokonania Doktorantki.

Zaprezentowana w pracy wiedza teoretyczna przedstawiona została w sposób klarowny i uporządkowany. Jako podstawę rozważań przyjęto założenie, że pisemna forma komunikacji i ewentualne trudności w pisaniu są uwarunkowane rozwojem językowym. Dlatego wiele uwagi w rozdziale pierwszym poświęcono kompetencji językowej i jej wyższej formie, a mianowicie kompetencji metajęzykowej. Przyjęto rozróżnienie poziomu epijęzykowego i metajęzykowego, dokonane przez Gomberta (1992), a następnie rozwinięte w warunkach polskich przez Krasowicz-Kupis (1999, 2004). Na podstawie przestudiowanej literatury dokonano opracowania w formie tabelarycznej terminologii przyjętej w rozprawie

(Tabela 2). I tak jako kompetencję epijęzykową uznaje się intuicyjne, wrodzone zdolności i umiejętności przejawiane automatycznie w spontanicznych zachowaniach językowych bez udziału świadomej kontroli. Do ujawnienia się kompetencji wystarczy dziecku przebywanie w środowisku mówiących (s. 31). Kompetencja metajęzykowa jest zaś uwewnętrzną wiedzą, przyswojoną świadomie i intencjonalnie, która ujawnia się w trakcie realizacji w zewnętrznej formie (pisanej, mówionej). Efektem jest poziom wykonywania zadania, który świadczy o stopniu nabycia umiejętności (zob. Grabias, 2002; Krasowicz-Kupis, 2008, w rozprawie s. 30/31).

Skoro kompetencja metajęzykowa jest wiedzą uwewnętrzną, nabytą w toku edukacji, intencjonalnie stosowaną, to jest też dostosowywana pod wpływem autokontroli do kontekstu. Transfer tej wiedzy odzwierciedla się w umiejętnościach świadomego stosowania znaków i reguł językowych oraz terminologii dotyczącej języka. A sprawność stosowania tej wiedzy przejawia się w poziomie wykonania zadań (zob. elementy definicji kompetencji metajęzykowej przedstawione w Tabeli 3). W części teoretycznej rozprawy ukazano ze znanstwem model wiedzy językowej (kompetencji językowej i komunikacyjnej) autorstwa Idy Kurcz, a także koncepcje badaczy zajmujących się rozwojem językowym. Na uwagę w tym punkcie zasługują dwa modele, które przybliżono. Autorem jednego jest Jean-Emile Gombert (1992), a autorką drugiego – Grażyna Krasowicz-Kupis (2008).

Przechodząc do problematyki tworzenia tekstu pisanego, zaprezentowano w pracy koncepcje ujmowania tego procesu jako formy zachowania komunikacyjnego. Ukazano też rozwój umiejętności pisania w kontekście percepcyjno-motorycznym i rozwój narracji pisemnej w ujęciu psycholingwistycznym. Po przedstawieniu badań dotyczących problematyki pisania, w ujęciu procesualnym, percepcyjno-motorycznym i komunikacyjno-językowym, Doktorantka przytoczyła ujawnione w badaniach problemy w komunikacji za pomocą pisania (np. Bogdanowicz, 2012, 2017; Borawska, 2004; Czaplewska, 2015;

Domagała i Mirecka, 2017; Filipiak, 1996; Krasowicz-Kupis, 2012; Krasowicz-Kupis i Wiejak, 2017; Makarewicz, 2006; Pietras, 2008; itd.).

Cześć teoretyczną rozprawy oceniam bardzo wysoko. Stanowi kompendium wiedzy obejmującej tak modele teoretyczne, jak i konkretne rezultaty przytaczanych badań dotyczących umiejętności dzieci w zakresie pisania. Zaletą jest krytyczny stosunek Autorki do prezentowanej wiedzy, ujawniający się w dostrzeganiu luk i niejasności w literaturze. Szczególnie akcentowany jest niedosyt analiz prac uczniów w starszym wieku szkolnym.

W rozprawie (na s. 122) Mgr Danuta Piórkowska-Poniewierska podkreśla, że praktycy stykają się z poważnymi problemami w opanowaniu przez dzieci poprawnej komunikacji za pomocą pisma na różnych etapach edukacji. Wylicza, co następuje:

- Trudności w opanowaniu poprawnej komunikacji za pomocą pisma nie są w pełni diagnozowane w polskich poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Nie stanowią jednego z aspektów badania diagnostycznego, dlatego brakuje informacji o stanie rozwoju komunikacji za pomocą pisma w końcowych dokumentach z badań;

- Opisy trudności w tworzeniu tekstu nie tylko nie są zamieszczane w opiniach poradni psychologiczno-pedagogicznych, ale też nie stają się przedmiotem oddziaływań terapeutycznych;

- Jednocześnie sprawność w komunikacji pisemnej podlega skrupulatnej ocenie szkolnej, począwszy od momentu przejścia na etap nauczania przedmiotowego. W konsekwencji deficyty w tworzeniu tekstu stają się powodem istotnego obniżania ocen szkolnych, zwłaszcza podczas tzw. sprawdzianów, kartkówek i klasówek przedmiotowych;

- Edukacja i ocena tego aspektu umiejętności pisania jest domeną nauczycieli polonistów, którzy nie są specjalistami z zakresu problematyki specyficznych zaburzeń

czytania i pisania w kontekście klinicznym, co jest przyczyną niezrozumienia problemów ucznia i nieadekwatnej oceny jego prac;

- Niezrozumienie przyczyn trudności w komunikacji za pomocą pisania skutkuje nie udzieleniem właściwej pomocy potrzebującym uczniom (zob. Bogdanowicz, 1997, 2012, 2017, patrz s. 122 rozprawy).

Zalety Doktorantki w roli badacza poznajemy w części empirycznej rozprawy, kiedy stawia oczekiwane przez praktyków pytania problemowe, łącząc wiedzę teoretyczną z wymogami praktyki. Jako obszar badań wybiera ten etap nauczania, w którym według podstawy programowej „po zakończeniu edukacji wczesnoszkolnej uczeń uzyskuje umiejętność wyrażania swoich myśli, emocji i intencji za pomocą pisma na poziomie zapewniającym prawidłową komunikację z czytelnikiem” (Rozporządzenie MEN, 2008, 2017, 2018, zob. s. 123 rozprawy).

Doktorantka postawiła trzy cele badawcze:

1/ Analiza i opis kompetencji metajęzykowej (w aspekcie leksykalno-semantyczno-gramatycznym) osiągniętej w toku formalnego nauczania. Pytanie, na które poszukiwano odpowiedzi, sformułowane zostało następująco: W jakim stopniu badani przyswoili kompetencję metajęzykową, czyli leksykalno-semantyczną i gramatyczną? (s. 126);

2/ Zidentyfikowanie umiejętności językowych realizowanych w trakcie tworzenia pisemnej wypowiedzi. Tu zadano pytanie: Jaki jest poziom realizacji, charakterystyka systemu językowego oraz umiejętność organizacji tekstu w komunikacji pisemnej uczniów klas czwartych? (s. 127);

3/ Ustalenie powiązań pomiędzy zdolnościami i wiedzą językową (intuicyjną i formalną), a przejawianymi umiejętnościami w samodzielnie pisanych tekstach. Pytanie problemowe brzmiało: W jaki sposób przyswojona wiedza leksykalno-semantyczna i gramatyczna,

rozumiana jako kompetencja metajęzykowa, koresponduje z umiejętnością jej użycia w komunikacji pisemnej? (s. 128).

Tym głównym celom towarzyszyły dwa inne:

4/ Określenie częstości występowania obniżonej kompetencji metajęzykowej w populacji uczniów klas czwartych na wybranym terenie (tu: na terenie Gdańska);

5/ Dotarcie do ewentualnych różnic w kształtowaniu się kompetencji metajęzykowej u dziewcząt i chłopców.

Podstawowe pytania badawcze wyznaczały treść pytań szczegółowych: do pierwszego pytania problemowego sformułowano ich siedem, dziesięć do drugiego pytania i trzy do trzeciego pytania problemowego pracy.

Prawdziwy kunszt Doktorantki poznajemy przy przygotowywaniu narzędzi badawczych. Już samo ich utworzenie mogłoby wystarczyć na przyznanie Autorce stopnia naukowego doktora. O jakie narzędzia chodzi? Jakie testy zawdzięczamy pracom w ramach rozprawy doktorskiej Pani Magister Danucie Piórkowskiej-Poniewierskiej?

Po pierwsze, chodzi o **Test Kompetencji Metajęzykowej (TKM)** do badania poziomu przyswojenia wiedzy o języku, przewidzianej Podstawą Programową Kształcenia Ogólnego dla klas czwartych (Rozporządzenie MEN, 2008). Jest to oryginalny test autorski, który powstał w nawiązaniu do modelu kompetencji metajęzykowej Gomberta. TKM będzie mógł wypełnić dotkliwą lukę w polskim poradnictwie i będzie mógł być podstawą oddziaływań terapeutycznych. Sposób przygotowania tego testu (w dwu fazach) oceniam bardzo wysoko. Test zawiera cztery podskale: leksykalną, semantyczną, morfologiczną i składniową. Przy przyporządkowywaniu zadań do poszczególnych aspektów języka skorzystano z pomocy wybitnego profesora językoznawstwa – Profesora Edwarda Łuczyńskiego. Materiał testowy, oprócz arkusza zadań dla ucznia i instrukcji, zawiera też klucz odpowiedzi (tzw. wzorzec prawidłowych odpowiedzi) oraz protokół z badania.

Wskaźnikiem kompetencji metajęzykowej ucznia jest suma punktów uzyskanych w TKM. Właściwości psychometryczne Testu Kompetencji Metajęzykowej są zadowalające.

Umiejętności językowe i tekstowe w komunikacji pisemnej uczniów klas czwartych diagnozowano poprzez analizy wypracowań dziecięcych na zadany temat *Opisz najprzyjemniejszy dzień, jaki pamiętasz*. Na uwagę zasługuje przejście od wcześniejszego tematu wypracowania *Mój wymarzony dzień wakacji* do tematu finalnego. Analiz opowiadań dokonywano przy wykorzystaniu dwu autorskich skal – **Skali oceny umiejętności językowych w komunikacji pisemnej** i **Skali oceny błędów językowych**. Te dwie autorskie skale, podobnie jak autorski **Test Kompetencji Metajęzykowej**, świadczą o ponadprzeciętnym warsztacie badawczym Doktorantki. Jak sygnalizowałam to wcześniej, zaprezentowaniem tych narzędzi badawczych po badaniach pilotażowych można byłoby zakończyć rozprawę doktorską, ale Pani Magister Danuta Piórkowska-Poniewierska na tym nie poprzestała.

Doktorantka przeprowadziła badania właściwe dziesięciolatków w szkołach na terenie Gdańska. Badanie w pierwszej fazie obejmowało pomiar dokonany Testem Kompetencji Metajęzykowej (badanie zrealizowane z pomocą nauczycielek-polonistek). W drugiej fazie pomiar dotyczył komunikacji pisemnej i polegał na pisaniu przez uczniów samodzielnej pracy na podany temat. Warto tu podkreślić, że wszystkie badania w tej drugiej fazie przeprowadziła osobiście Autorska rozprawy, a w badaniach uczestniczyło 301 uczniów.

Wyniki badań Testem Kompetencji Metajęzykowej analizowano, korzystając z ogólnego wskaźnika kompetencji metajęzykowej (ogólny wynik TKM), zgodnie z wynikami analiz czynnikowych, jak i ze wskaźników poszczególnych aspektów TKM. Żeby wyjaśnić podstawowy problem badawczy pracy, przeprowadzono analizy korelacyjne wszystkich wskaźników kompetencji metajęzykowych (z TKM) oraz umiejętności językowych i tekstowych (ze Skali oceny umiejętności językowych w komunikacji pisemnej oraz Skali

oceny błędów językowych), odpowiadając na szczegółowe pytania badawcze. Jak zostało to podsumowane w pracy, wszystkie uzyskane współczynniki – oprócz związku pełnej kompetencji metajęzykowej z błędami ortograficznymi – okazały się istotne (...), ale nie przekraczają poziomu $r = 0,4$. Z uwagi na to Autorka rozprawy mówi o pewnych tendencjach, jakie zachodzą w toku nabywania wiedzy o systemie językowym i umiejętnościach jej użycia w wypowiedaniu się za pomocą pisania, aniżeli o trwalszych relacjach w tym obszarze (s. 267/268). Właściwości kompetencji metajęzykowej określono na podstawie kształtu ich profilów procentowych. Uzyskane profile wyraźnie pokazują, że najbardziej różnicuje dziesięciolatków aspekt semantyczny i składniowy tworzonych tekstów.

Autorka podsumowała wyniki badań, dokonując też interpretacji powiązań pomiędzy kompetencją metajęzykową a użytym zasobem leksykalnym w wypracowaniach uczniów, z umiejętnościami semantycznymi, umiejętnościami składniowymi oraz z umiejętnościami tekstowymi zdiagnozowanymi w toku analiz wypracowań. Wiele uwagi poświęcono analizie współzależności kompetencji metajęzykowej z błędami językowymi odkrytymi w tekstach dziesięciolatków. W wyniku analiz wyłoniło się pewne kontinuum współzależności pomiędzy pełną kompetencją metajęzykową a stosowanymi w tekstach rodzajami błędów w pisaniu. Zostały one przedstawione w Tabeli 50 według wielkości współczynników korelacji, poczynszy od najsilniejszych związków do najsłabszych, ale istotnych statystycznie (zob. s. 272).

Sformułowaną na wstępie hipotezę badawczą, że kompetencja metajęzykowa wykazuje wiele powiązań z umiejętnościami językowymi i tekstowymi ujawnianymi w toku pisania przez uczniów samodzielnych tekstów, uznano – z pewnymi wyjątkami – za potwierdzoną. Wyniki badań, co niezwykle ważne, ujawniły też charakterystykę trudności w kształtowaniu się kompetencji metajęzykowej u uczniów z niskimi wynikami. Dowiedziono roli czynnika płci w kształtowaniu się kompetencji metajęzykowych wśród

dziesięciolatków (s. 277-278). Ustalono charakterystykę i zakres trudności badanych w organizacji tekstu. Jak pokazały wyniki badań, dwa najważniejsze wskaźniki, czyli kompozycja tekstu i wyczerpanie tematu, sprawiają kłopot sporej części piszących (s. 281). Biorąc pod uwagę drugie (ze sformułowanych wyżej kryteriów oceny rozprawy doktorskiej, wynik tej oceny jest bardzo pozytywny.

Umiejętność korzystania z bogatego instrumentarium interdyscyplinarności (psychologii, językoznawstwa, pedagogiki) ujawniona w rozprawie (zob. bogactwo bibliografii), stawianie szczegółowych pytań do głównych pytań problemowych pracy, a także formułowanie nowych pytań, na które należy szukać teraz odpowiedzi (ustalenie dysfunkcji językowych w aspekcie fonologicznym i poszukiwanie przyczyn niskiego poziomu umiejętności uczniów w zakresie wypowiedzania się na piśmie), traktuję jako swoisty papierek lakmusowy umiejętności samodzielnego prowadzenia pracy naukowej przez Kandydatkę do stopnia naukowego doktora. Test ten przynosi wynik niezwykle pozytywny. A sposób przygotowywania narzędzi badawczych zaprezentowanych w pracy jest tylko potwierdzeniem wysokich umiejętności Badaczki, która w mistrzowski sposób łączy wiedzę teoretyczną (interdyscyplinarną) z wymogami praktyki psychologicznej i pedagogicznej.

Rozprawa, jak znakomicie podsumowuje Autorka, prowadzi do pewnych postulatów badawczych i edukacyjno-terapeutycznych, dotyczących kształtowania kompetencji metajęzykowych w kierunku docelowym i rozwijania umiejętności wypowiedzania się na piśmie na drugim etapie nauczania. Wyniki przedstawionych badań stanowią użyteczną bazę do projektowania ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych i budowania programu terapii pedagogicznej w przypadkach zaburzeń uczenia się umiejętności wypowiedzania się za pomocą pisania (s. 283/284).

Odpowiedzi aprobuje tekst rozprawy w zakresie trzech kryteriów oceny pracy doktorskiej (kryteria przytoczone na początku tej recenzji) pozwalają mi z dużą satysfakcją

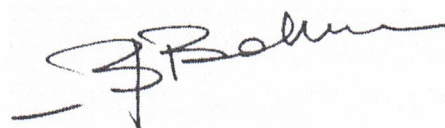
pogratulować Doktorantce i Pani Promotor. Uznaję, że oceniana praca powinna zostać opublikowana. Dotyczy niezwykle ważnego zagadnienia o charakterze psycholingwistycznym oraz edukacyjnym, a napisana jest też językiem angażującym Czytelnika. Przy przygotowywaniu tekstu do druku warto zwrócić uwagę na to, żeby poprawić na str. 20 sformułowanie 'badania Cazdena' na 'badania Cazden', gdyż chodzi o prace znanej badaczki Courtney B. Cazden (kobieta).

Cazden C. B. (1976). Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. W: J. S. Bruner, A. Jolly, K. Silva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution*. New York: Basic Books.

W bibliografii do pracy (jak pokazuje to powyższy przykład) brak jest czasami numerów stron rozdziałów w cytowanych książkach. Na pewno na uwagę w pracy o komunikacji w pisaniu zasługuje chociażby wspomnienie książki Barbary Gawdy pt. *Psychologia pisma. Poznawcza teoria związku psychika–pismo* (2018). Te drobne uwagi nie umniejszają mojej bardzo wysokiej oceny rozprawy, którą uznaję za dzieło wybitne.

W konkluzji stwierdzam, że rozprawa doktorska Pani Magister Danuty Piórkowskiej-Poniewierskiej, pt. KOMPETENCJA METAJĘZYKOWA A KOMUNIKACJA W PISANIU, spełnia z naddatkiem wymogi postawione wobec prac doktorskich w artykule 13 Ustawy z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455).

W związku z tym wnoszę o jej przyjęcie przez Wysoką Radę Dyscypliny Psychologia Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego oraz dopuszczenie do publicznej obrony. Formułuję też wniosek o wyróżnienie rozprawy.



prof. dr hab. Barbara Bokus