

Kraków, 25 kwietnia 2020 r.

Dr hab. Iwona Janowska, prof. UJ
Katedra Języka Polskiego jako Obcego

RECENZJA

rozprawy doktorskiej mgr Sławomiry Kołsut pt.
Zaangażowanie emocjonalne młodzieży uczącej się języka obcego a efektywność
procesu kształcenia językowego. Podejście zadaniowe w ujęciu
glottodydaktycznym i neuropedagogicznym
przygotowanej pod kierunkiem dr. hab. Przemysława Gębala, prof. ucz.

Począwszy od lat 80. XX wieku w światowej literaturze glottodydaktycznej wiele się pisze o korzyściach płynących z zastosowania podejścia zadaniowego do nauczania i uczenia się języków obcych. Powstało szereg inspirujących prac teoretycznych na ten temat, opracowano także modele nauczania zadaniowego (np. Nunan 2004, Willis&Willis 2007, Samuda&Bygate 2008), oparte na badaniach pochodzących z różnych dyscyplin naukowych. Jednak jest to temat stosunkowo rzadko spotykany w działaniach praktycznych. Pani mgr Sławomira Kołsut w recenzowanej rozprawie doktorskiej trafnie rozpoznała ten właśnie problem: choć podejście zadaniowe zostało powszechnie uznane za jedno z bardziej atrakcyjnych we współczesnej dydaktyce języków obcych (ESOKJ 2003: 9), nadal jednak brakuje motywacji oraz praktycznych wskazówek dla nauczycieli, pomocnych w jego stosowaniu w polskiej edukacji szkolnej. Często więc teorią zajmują się, i przetwarzają ją w różnorodny sposób, teoretycy, a nauczyciele nie znają potencjału, jaki niesie ze sobą to podejście, nie umieją przełożyć opracowanych koncepcji dydaktycznych na efektywne działania pedagogiczne. Autorka niniejszej rozprawy postanowiła zmienić ten stan rzeczy i wystąpić w roli interpretatora skomplikowanych procesów, jakie sprzyjają nauczaniu i uczeniu się języków obcych, pokazując jak połączyć emocje z procesami o charakterze kognitywnym. Proponuje zastosowanie zadań, których wykonanie wymaga nie tylko

zdolności komunikacyjnych, ale przede wszystkim zaangażowania i uruchomienia potencjału afektywnego, społecznego i kognitywnego użytkownika języka. Doktorantka stara się dowieść, projektując badanie o dużym stopniu trudności, że klasa językowa może stać się przestrzenią kształtowania młodych uczących się, którzy muszą być przygotowywani do tego, by działać – autonomicznie i z zaangażowaniem – w życiu społecznym.

OCENA STRUKTURY PRACY

Swoje zamierzenia badawcze Autorka zrealizuje w kolejnych częściach rozprawy doktorskiej, która liczy 352 strony, w tym 299 stron tekstu właściwego, 17 stron bibliografii i webgrafii oraz 26 stron przeznaczonych na aneksy zawierające dokumentację przeprowadzonego eksperymentu pedagogicznego.

Struktura rozprawy obejmuje wstęp, sześć tematycznych rozdziałów oraz zakończenie, a także streszczenia opracowane w wersji polskojęzycznej i anglojęzycznej. W tekście dysertacji znajdujemy 12 schematów i 54 tabele, które stanowią w większości rodzaj podsumowania przebiegu i wyników badań. Brak jest jednak spisu schematów i tabel, co wydaje się niezbędnym elementem w opracowaniu o charakterze naukowym.

Tekst właściwy rozprawy merytorycznie dzieli się na dwie części: pierwszą – przeglądową i teoriiotwórczą (225 stron) oraz drugą – badawczo-weryfikacyjną (59 stron), w której zaprezentowano kontekst i wyniki przeprowadzonego eksperymentu pedagogicznego. Zaproponowana struktura pracy i układ poszczególnych części wydają się logiczne, biorąc pod uwagę cel, jaki stawia sobie Doktorantka, a mianowicie „przybliżenie podejścia zadaniowego z różnych perspektyw: glottodydaktycznej, pedagogicznej i neurobiologicznej oraz pokazanie jego kompleksowości i interdyscyplinarności” (s.12).

Układ treści zwartych w części poświęconej różnym prądom i koncepcjom teoretycznym we współczesnej glottodydaktyce ma charakter koncentryczny (spiralny): Autorka powraca w różnych miejscach dysertacji do tych samych zagadnień z zamiarem poszerzenia ich, naświetlenia z innej perspektywy. Jest to wymagająca technika pisarska, której próbę zastosowania należy pochwalić. Jednak niestety nie zawsze udana, bowiem nie udało się Doktorantce uniknąć powtórzeń pewnych treści (zob. rozdział II i IV). Widoczne to jest także w spisie treści, gdzie odnajdujemy identyczne tytuły poszczególnych sekcji pracy (np. *Samoorganizacja* § 2.3.2. i 4.1.2, *Zorientowanie na proces* § 2.3.3 i 4.1.3), co – w mojej

opinii – jest sygnałem, że rozdział II (*Podjęcie zadaniowe w ujęciu pedagogicznym. W stronę nowej kultury uczenia się*) i IV (*Podjęcie zadaniowe w ujęciu glottopedagogicznym*) powinny stanowić jedną spójną część dysertacji, na wzór rozdziału V.

MERYTORYCZNA OCENA PRACY

Rozważania zawarte w pierwszych rozdziałach rozprawy (I-V) tworzą teoretyczne podstawy pracy, której celem jest wieloaspektowe ujęcie podejścia zadaniowego. Doktorantka analizuje tę koncepcję dydaktyczną z szerokiej perspektywy, a mianowicie: teorii emocji, tzw. nowej kultury uczenia się, podejścia konstruktywistycznego oraz neuronauk.

W swych dociekaniach i analizach teoretycznych Autorka pracy zwraca uwagę na to, że człowiek konstruuje swój system wiedzy przez całe życie dzięki pozytywnym emocjom, zdolności do organizowania i reorganizowania doświadczeń, strukturyzowania i restrukturyzowania ich, a cały ten proces zachodzi w określonym kontekście społeczno-kulturowym. W procesie tworzenia wiedzy i posługiwania się nią kluczowe znaczenie ma kultura, a zwłaszcza język, jako jej główny element. Szczegółowa i wieloaspektowa diagnoza teorii naukowych dotyczących optymalnych warunków nauczania i uczenia się języka obcego prowadzi panią Sławomirę Kołsut do wyboru konkretnych rozwiązań dydaktycznych, które umożliwią holistyczne podejście do uczącego się. Doktorantka upatruje w zastosowaniu podejścia zadaniowego możliwości rozwijania nie tylko językowej kompetencji komunikacyjnej, ale przede wszystkim kapitału społecznego uczących się, formowania postaw, otwartości i gotowości do dialogu. Dokonany wybór w pełni uzasadnia celowość dalszych dociekań teoretycznych, w których Autorka omawia podejście oparte na wykonywaniu zadań z perspektywy glottodydaktycznej i pedagogicznej. Przedstawia jego genezę, podstawy i główne założenia teoretyczne oraz narzędzia praktyczne stosowane w procesie dydaktycznym. Zwraca uwagę na dużą atrakcyjność technik zadaniowych, ale z pełną rozważą analizuje i eksponuje zagrożenia, jakie niesie ze sobą zastosowanie tej metody w praktyce pedagogicznej

Oceniając pozytywnie część teoretyczną pracy, chciałabym zwrócić uwagę na kilka zagadnień, które – w moim odczuciu – wymagają dyskusji/uzupełnienia:

1) Tytułowe podejście zadaniowe zostało zaprezentowane w pracy na tle podejścia komunikacyjnego, co stanowi zabieg w pełni uzasadniony. Jednak odnoszę wrażenie,

że Doktorantka zbyt krytycznie i wybiórczo podchodzi metodologii komunikacyjnej, której nie sposób jednoznacznie zdefiniować i ocenić, choćby ze względu na czas, w jakim to podejście ewoluowało oraz jego różne „oblicza” (funkcjonalno-pojęciowe, komunikacyjne, działaniowe). Autorka pracy utożsamia nauczanie komunikacyjne z tradycyjnym schematem lekcji – PPP, zapominając, o tym, że w obrębie tego podejścia powstały i były z powodzeniem stosowane inne – indukcyjne czy „odwrócone” modele lekcji. Podobnie rzecz się ma z postrzeganiem roli nauczyciela w podejściu komunikacyjnym, który, w pewnych fragmentach dysertacji (np. s. 97, 292, 289) jawi się jako osoba autorytarna, mocno instruująca swych podopiecznych i zachęcająca tym samym uczących się do biernych postaw.

2) Ciekawi mnie również relacja, jaką Doktorantka ustala w swojej pracy pomiędzy podejściem komunikacyjnym, ukierunkowanym na działanie i zadaniowym oraz ich odniesienia do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Sekcja 3.1. rozprawy nosi tytuł *Podejście zadaniowe jako kontynuacja podejścia komunikacyjnego*, jednak z tego rozdziału nie dowiadujemy się, co je łączy i w jakim wymiarze, bowiem akcentowane są tu głównie różnice między podejściami. Nie do końca też jasno określony został status podejścia ukierunkowanego na działanie w wyżej wspomnianym układzie.

3) W pracy zabrakło mi głębszej refleksji związanej kompetencjami ogólnymi użytkownika języka (*savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre*) ich rozwojem oraz relacji z teoriami prezentowanymi w rozprawie.

4) W moim odczuciu w pracy zbyt mało miejsca poświęcono zagadnieniu „zadania”, które stanowi nie tylko centralne pojęcie omawianego podejścia (w ujęciu teoretycznym), ale jest również podstawowym narzędziem w praktyce pedagogicznej.

Całościowy ogląd części teoretycznej dowodzi erudycji Autorki rozprawy oraz umiejętności precyzyjnego wychwytywania kluczowych treści z wielu konceptów teoretycznych. Pani Sławomira Kołsut przedstawia zagadnienia teoretyczne w sposób wyważony, choć nie zawsze uporządkowany i wystarczająco krytyczny. Jej obserwacje i interpretacje pozwoliły jednak na nowo przyjrzeć się podejściu zadaniowemu i umieścić je w kontekście zmian i wyzwań, z którymi musi się zmierzyć współczesna dydaktyka językowa.

W swych rozważaniach Doktorantka nie poprzestaje na prezentacji stanu badań oraz rozstrzygnięciach teoretycznych, idzie dalej i podejmuje próbę pomiaru skuteczności zadaniowych narzędzi dydaktycznych. By ten cel zrealizować, obmyśliła projekt badawczy i zrealizowała go na lekcjach języka niemieckiego dla młodzieży w wieku 12 – 17 lat. Jej działania edukacyjne i badawcze objęły w sumie 92 uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych.

Rozdział VI dysertacji to opis przebiegu i wyniki przeprowadzonych badań empirycznych. Po sformułowaniu hipotez badawczych, Autorka pracy opisuje metody i narzędzia badawcze. Jasno określa wybrany model teoretyczny i uzasadnia wybór narzędzi badawczych, mając w pełni świadomość ich wad i zalet. Uzyskane dane jakościowe i ilościowe Doktorantka potrafiła uporządkować, przeanalizować i podsumować. W pracy pojawiają się syntetyczne zestawienia – głównie tabelaryczne, które znacznie ułatwiają odczytywanie danych. Rezultaty poszczególnych faz badań zostały także dodatkowo zobrazowane w załącznikach zebranych w Aneksie.

Zamysł badawczy zaprezentowany w niniejszej rozprawie oceniam pozytywnie. Projekt uznać należy za ambitny i potrzebny, jako że podejmuje próbę oceny skuteczności podejścia zadaniowego w konkretnym kontekście nauczania. Niestety nie udało się w pełni potwierdzić stawianych hipotez, a powodów takiego stanu rzeczy można się doszukiwać w następujących aspektach prowadzonego badania: szczególnych warunkach badań, zmiennych wynikających z różnorodności badanych grup, czy w końcu zaproponowanych scenariuszach zajęć. W mojej opinii scenariusz zadaniowy został źle zaprojektowany i nie wykorzystuje w pełni potencjału zadania o charakterze działaniowym (*task*); opis czynności dydaktycznych niewiele się różni od propozycji zawartych w scenariuszu komunikacyjnym.

Jednak należy podkreślić fakt, że Doktorantka podjęła złożony, trudny problem i przeprowadziła procedurę badawczą, uzyskując konkretne wyniki. Największą zaletą eksperymentu badawczego jest cenny wkład w metodologię badań nad skutecznością podejścia zadaniowego do nauczania i uczenia się języków obcych.

OCENA FORMALNEJ STRONY PRACY

Tekst dysertacji został zredagowany z poszanowaniem zasad dyskursu naukowego, a Doktorantka wykazała się umiejętnością formułowania i przekazywania myśli w postaci

syntetycznej. Jednak nie udało się Autorce uniknąć potknięć językowych i błędów redakcyjnych.

W pracy odnajdujemy błędy stylistyczne (np. *Szczególnie* nie doceniane były w kontekście procesów poznawczych, *szczególnie* w procesie ... - s. 13; fazy *badawcze* projektu *badawczego* - s. 248), słownikowe (np. mimika twarzy - s. 33; okres czasu - s. 33, puls serca! - s. 245, 250, 251, 262 i in.), składniowe (np. Sam proces uczenia się przybiera *różnego charakteru.* - s. 46; konstruktywizm radykalny zaprzecza *istnienie* obiektywnego świata - s. 75; Konstruktywizm poznawczy zwraca uwagę na aktywność uczącego się, *będącej* głównym źródłem - s. 75; ...w stosunku do gramatyki, *opracowywaną* w układzie spiralnym - s. 105), ortograficzne (np. *szczególnie nie doceniane* - s. 13), interpunkcyjne (notoryczny brak kropek, np. s. 11, 17, 66, 67, 71 i in. oraz przecinków, np. s. 13, 41, 43, 45, 57, 75, 85, 160 i in.) oraz błędy w odmianie nazwisk lub brak ich odmiany (np. ... zdaniem Dewey'a - s. 108; ... typologii zadań wg [...] Nunan, Richards - s. 142; zdaniem [...] Van den Branden - s. 156).

W trakcie lektury pracy odnotowano także usterki o charakterze typograficznym:

- różny zapis cytatów: raz w cudzysłowie (np. s. 31, 55 i in.), innym razem kursywą (np. s. 47 i 48), jeszcze w innym miejscu kursywą i w cudzysłowie (np. s. 58);
- nieuporządkowane podpisy pod tabelami i schematami: czasem Autorka wskazuje pełne źródło (autor, tytuł dzieła, strona), innym razem przywołuje tylko nazwisko autora publikacji i datę jej powstania (por. np. schemat 1 i 6);
- błąd w numeracji schematów (brak schematu nr 12);
- niejednorodny zapis obcojęzycznych terminów naukowych - przy użyciu cudzysłowów lub kursywy (np. *learning by doing* - s. 67, *priming* - s. 21, „feedback” - s. 127).

Stwierdzono również nieprawidłowości w zapisach/odniesieniach bibliograficznych oraz w samej bibliografii:

- brak danych bibliograficznych kilkudziesięciu pozycji, na które Autorka pracy się powołuje się lub które cytuje (zob. np. Roth 2008 - s. 15, 22, 23, 25, 28, 203; Ciompi 2010 - s. 16, 17; Grein 2013 - ss. 190-194; Goleman 1995 - s. 34, Blikle i al. 2011 - s.34, Winter 2012 - s. 51, Schön 1993 - s. 53, Dylak 2013 - s. 61, Hasselhorn i Gold 2006 - s. 78, 82, Stawna 1991 - s. 81, 87, 88, 100, Komorowska 1993 - s. 80, Lewicka 2007 - s. 84, Wolski 2008 - s. 84, Wilczyńska 2002 - s. 94, Szejnberg 2004 - s. 95, Winitzky 2001 - s. 103, Żylińska 2007

– s. 104, Osika 2011 – s. 111, Meyer 1989 – s. 115, Martin 2000 – s. 123, Klafki 1993 – s. 130, Gudjons 1987 – s. 130, Long i Crookes 1991 – s. 133, Willis i Willis 2001 – s. 134, Caspari 2006 – s. 135, Candlin 1987 – s. 151, Wright 1987 – s. 151, Robinson i Ross 1996 – s. 161, Wygotsky 1971 – s. 182, Longstaff 2002 – s. 189, Spitzer 2007 – s. 197, Shirp 2012 – s. 229, Piccardo 2015 – s. 236 i inne);

- zaburzenia w układzie alfabetycznym pozycji bibliograficznych (s. 338);
- błędny zapis niektórych nazwisk (np. na str. 92 pojawia się odniesienie do pozycji Czechowicz 2004 i Czechowskiej 2004 – chodzi zapewne o tę samą pozycję; Myrtek i Myrtek – s. 248 i 249; Howat i Howat – s. 171 i 332);
- niekonsekwencje w sposobie zapisu tytułów przywoływanych opracowań: np. *Europejski system opisu kształcenia językowego* zapisano na stronie 93 i 256 bez kursywy i bez cudzysłowu, gdzieindziej (s. 106, 113, 140, 170) zapisano przy użyciu kursywy; tytuły niektórych pozycji umieszczono w cudzysłowie (np. s. 101);
- niejednorodny zapis w przywołaniach bibliograficznych pozycji dwóch autorów – użycie rozlicznych połączeń między nazwiskami: „&” (np. Brahd & Markowitsch 2006 – s. 19, 21; Finn & Zimmer 2012 – s. 245,), „/” (np. Markowitsch / Welzer 2005 – s. 209), „i” (np. Marois i Ivanoff 2005 – s. 19; Maher i Spitzer 1993 – s. 31), „und” (np. Häcker und Rihm 2005 – s. 53), „and” (np. Krashen and Terrell 1983 – s. 133), a także przecinek (np. Salovey, Mayer 1990 – s. 34).

Wszystkie wymienione wyżej uwagi nie stanowią poważnych zarzutów, a zmierzają raczej do uczynienia tekstu bardziej przyjaznym czytelnikowi w razie publikacji rozprawy, np. jako serii artykułów.

OCENA KOŃCOWA

Pragnę podkreślić, że pomimo uwag krytycznych i polemicznych, przedłożona mi do oceny rozprawa doktorska jest pracą wartościową, innowacyjną, oryginalną, o charakterze interdyscyplinarnym i stanowi znaczny wkład w rozwój glottodydaktyki.

Wskazane w recenzji uwagi i wątpliwości nie umniejszają naukowej wartości pracy i nie wpływają na jej pozytywną ocenę. Praca stanowi nie tylko interesujące studium badawcze, ale dostarcza obszernego materiału o charakterze teoretycznym, tak rzadko spotykanym w polskojęzycznej literaturze przedmiotu poświęconej podejściu zadaniowemu.

Przedstawiona do recenzji rozprawa świadczy o nowatorskim podejściu Doktorantki do nauczania i uczenia się języków obcych. Podjęła ona trud dość ryzykownego eksperymentu pedagogicznego i dowiodła umiejętności samodzielnego prowadzenia pracy naukowej oraz wnioskowania na podstawie zgromadzonego materiału badawczego. Nie byłoby to możliwe bez odpowiedniego poziomu wiedzy teoretycznej Autorki i dobrej orientacji w literaturze przedmiotu. Badaczka sięga do licznych tekstów znanych światowych psychologów, językoznawców i glottodydaktyków, mądrze czerpie z doświadczeń innych bardziej zaawansowanych badań empirycznych, czyniąc z nich podstawę dla własnych rozwiązań.

Pani mgr Sławomira Kołsut udowodniła, że dydaktyka interesuje Ją jako forma, teoria i praktyka wprowadzania młodego człowieka w świat, zaś podejście oparte na wykonywaniu zadań jest dla Niej nie metodą dla metody, nie modą dydaktyczną lecz istotnym elementem kształtowania osobowości ucznia i sposobem przygotowania go do życia.

Stwierdzam zatem, iż przedstawiona mi do oceny rozprawa doktorska mgr Sławomiry Kołsut stanowi oryginalne rozwiązanie problemu naukowego i wyczerpuje wymagania stawiane pracom doktorskim określone w Ustawie z dnia 14.03.2003 roku *O stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki* (Dz.U. Nr 65, poz. 595). W związku z tym stawiam wniosek o jej przyjęcie i dopuszczenie Doktorantki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Gwone Jonańska