



**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”**

1. Temat i struktura pracy

Rozprawa doktorska mgr Sławomiry Kołsut podejmuje problem zaangażowania emocjonalnego młodzieży uczącej się języka obcego wg założeń podejścia zadaniowego. Praca liczy w sumie 352 strony, z czego tekst właściwy to 299 stron. Na pozostałą część składają się 3 załączniki prezentujące zastosowane narzędzia badawcze, obszerna prezentacja wyników EKG, bibliografia oraz streszczenia w języku polskim i angielskim.

Już na wstępie należy z całą mocą podkreślić zasadność podjętej w rozprawie problematyki i jej aktualność w kontekście szeroko promowanego tzw. nauczania zadaniowego. To, co stanowi szczególną wartość w zaproponowanym przez Doktorantkę podejściu do tematu, to obranie za punkt wyjścia faktycznej praktyki dydaktycznej i zbadanie jej narzędziami naukowymi celem weryfikacji jej jakości i skuteczności. To swoiste badanie w działaniu podjęte przez mgr Sławomirę Kołsut wysoko zaświadcza o jej bogatym doświadczeniu zawodowym i dojrzałości badawczej. Choć zrealizowane badanie pozwala z pewnością wyjaśnić postawione przez Doktorantkę hipotezy badawcze, to w jego trakcie pojawiają się nowe punkty zapytania, które Autorka trafnie identyfikuje, będąc jednocześnie w pełni świadomą ograniczeń swojego eksperymentu. Niemniej jednak zainicjowanym badaniem otwiera sobie ona drogę do dalszych poszukiwań badawczych w obszarze glottodydaktyki, co każe wnioskować, że problemów naukowych, które chciałaby rozważyć i/lub poddać analizie nie zabraknie jej na długie lata.

Struktura dysertacji obejmuje wstęp, 6 rozdziałów opatrzonych numeracją rzymską prezentujących założenia teoretyczne podjętego problemu (rozdziały I-V) oraz wyniki zrealizowanego eksperymentu badawczego (rozdział VI), jak również krótkie zakończenie. Sama w sobie struktura pracy jest logiczna i zasadna, a poszczególne jej części omawiają zagadnienia znajdujące się w centrum problematyki badawczej



Doktorantki (tj. emocje i zaangażowanie emocjonalne, podejście zadaniowe), kierując stopniowo uwagę czytelnika od kwestii teoretycznych do ich weryfikacji w praktyce dydaktycznej. Należy zasygnalizować jednak brak symetrii pomiędzy objętością części teoretycznej i empirycznej, na niekorzyść tej ostatniej. Podobne dysproporcje dają się także zauważyć w konstrukcji poszczególnych rozdziałów składających się na część teoretyczną (np. rozdz. III vs rozdz. I, II, IV lub V).

W wstępie Doktorantka objaśnia powody zainteresowania tematyką zaanonsowaną w tytule rozprawy, wskazując – wśród najważniejszych – rolę emocji w nauce i życiu człowieka, odniesienie do nich aktów prawnych regulujących kształcenie językowe w Polsce (podstawa programowa) oraz uwzględnienie ich w faktycznej realizacji procesu dydaktycznego w polskiej rzeczywistości szkolnej. Z pewnością nie można zaprzeczyć zasadności podnoszonych argumentów, które wskazują, że problem jest i należy się z nim zmierzyć, co czyni mgr Kołsut na kartach swojej rozprawy. Inspiracją i motywacją do pracy badawczej jest także własna i długoletnia działalność dydaktyczna Autorki, która skłoniła ją do zabrania głosu w przedmiotowej kwestii. Tym samym Doktorantka słusznie odważyła się „steoretyzować” własne spostrzeżenia dydaktyczne, a następnie przenieść je na grunt refleksji i analizy naukowej, formułując wnioski mogące mieć zastosowanie w szerszym kontekście odniesienia. Oceniając konstrukcję i treść wstępu rozprawy mam jednak wrażenie, że wykazane przez Doktorantkę przesłanki koncentrują się zasadniczo na jednym z problemów zasygnalizowanych w tytule (tj. emocjach), niedostatecznie rzucając światło na problem drugi tj. podejście zadaniowe. Warto byłoby zrównoważyć ciężar argumentacji obydwu kluczowych dla pracy pojęć, tak we wstępie, jak i dalej w treści rozdziałów, gdzie – wg mnie – proporcje odwracają się na rzecz szerszej prezentacji podejścia zadaniowego.

Moje zastrzeżenia budzi także brak wyraźnie sformułowanych na wstępie celów pracy, wskazujących, co jest konkretnie zamierzeniem poczynañ naukowo-badawczych i jaki jest ich punkt docelowy. Choć wcześniej Doktorantka uzasadniła swoje zainteresowanie tytułowym zagadnieniem, nie precyzuje jednak dość dokładnie „co?”, „po co?” i „w jaki sposób?” pragnie zweryfikować. Co prawda częściowo można wyłuskać te elementy z zapowiedzi rozdziału VI (str. 11), gdzie objaśnione zostały cele eksperymentu badawczego, jednak zasadnym byłoby zasygnalizować wstępnie pytania badawcze i wyraźniej wykazać celowość całego przedsięwzięcia, jakie stanowi przedłożona rozprawa naukowa, podczas gdy badanie z rozdziału VI jest jedynie jej częścią.

Co do konstrukcji rozdziałów tematycznych, to jak wspomniałam wcześniej widać pewną dysproporcję w ich objętości, ale również da się zauważyć szersze potraktowanie kwestii związanych z podejściem zadaniowym w stosunku do tematu emocji. Choć cztery rozdziały dysertacji (II, III, IV i V) poświęcone podejściu zadaniowemu starają się przedstawić je z różnych perspektyw dyscyplinarnych, to nie jestem przekonana, aby taki



podział tytułowego problemu był do końca zasadny. Postawienie pojęcia zadaniowego w centrum czterech rozdziałów skutkuje powtarzaniem pewnych elementów wywodu, co widać m.in. na przykładzie identycznego sformułowania śródtytułów (np. 2.3.2., 3.2.3.3. i 4.1.2; 2.3.3 i 4.1.3), jak też i treści zawartych w podrozdziałach (np. samoorganizacja, dobrostan, odniesienie do koncepcji konstruktywistycznych rozdz. II i IV, kompetencja działaniowa s. 117 i 177; co do tej ostatniej to warto byłoby sprecyzować informację co do źródła, ponieważ wskazane fragmenty wykazują rozbieżności w tym zakresie).

2. Merytoryczna ocena pracy

Jak napisałam powyżej, rozprawa doktorska mgr Sławomiry Kolsut składa się z sześciu tematycznych rozdziałów, poprzedzonych wstępem i zwieńczonych krótkim zakończeniem.

Rozdział 1 (str. 13-42) omawia szereg kluczowych zagadnień dotyczących problematyki emocji i zaangażowania emocjonalnego w trakcie nauki języka obcego. W podrozdziałach, które są jego integralną częścią, Doktorantka porusza takie kwestie jak m.in. pochodzenie emocji, ich związek z kognicją, spostrzeganiem, pamięcią, uwagą i świadomością. Opisuje także do roli emocji w komunikacji, procesie uczenia się oraz teorii poznania, stopniowo kierując uwagę czytelnika na problem zaangażowania emocjonalnego. Oceniając pierwszy rozdział teoretyczny należy podkreślić, że pomimo odniesienia się do szeregu różnorodnych kwestii natury psychiczno-psychologicznej, zwarte i spójnie tematyczne podrozdziały dostatecznie omawiają trafnie wyselekcjonowane specjalistyczne zagadnienia, nie czyniąc rozdziału zbyt hermetycznym dla odbiorcy. Jest to z pewnością zasługą Autorki, która potrafiła w sposób syntetyczny, ale też przystępny i zrozumiały omówić zagadnienia ważne z przyjętej przez siebie perspektywy badawczej i celu badania.

W czterech następujących po sobie rozdziałach II (str. 43-85), III (str. 86-173), IV (str. 174-186) i V (str. 187-238) Doktorantka obszernie omawia drugie tytułowe zagadnienie tj. podejście zadaniowe, które jest rozpatrywane kolejno w ujęciu pedagogicznym, glottodydaktycznym, glottopedagogicznym i neuropedagogicznym. Ponieważ elementem łączącym w/w cztery rozdziały jest podejście zadaniowe w swojej ocenie odniosę się do nich zbiorczo. Początkowe rozważania skłaniają Doktorantkę do prezentacji założeń teoretycznych, na których bazuje zaprezentowana dalej „koncepcja nowej kultury uczenia się” oraz przeglądu teorii konstruktywistycznych. Te ostatnie pokazują paradygmat przyjęty przez Doktorantkę w realizowanym przez siebie postępowaniu badawczym i dają solidne umocowanie dla postulowanego podejścia zadaniowego, stawiając w centrum uwagi działanie, które z kolei warunkuje proces poznania. W dalszych sekcjach Doktorantka prezentuje porównawczy opis podejścia



komunikacyjnego, działaniowego i zadaniowego, odnosząc się do kluczowych dla nich pojęć, teorii i stanowisk, by w końcowej fazie omówić proces uczenia się z perspektywy neurobiologicznej, wskazując na budowę i funkcjonowanie neurologicznego wyposażenia człowieka tak w perspektywie anatomicznej, jak i badawczej.

Oceniając tę część dysertacji należy podkreślić rozległość i kompleksowość poruszanych w niej zagadnień, a – jak już wspomniałam na wstępie – objętość opisu względem podejścia zadaniowego kontrastuje z rozmiarami rozdziału poświęconego emocjom. Pomimo faktu, że Doktorantka wieloaspektowo odniosła się do szeregu kwestii definiujących, charakteryzujących, warunkujących itd. podejście zadaniowe na przestrzeni czterech rozdziałów, odnoszę nieodparte wrażenie, że ten opis nadal pozostaje dość ogólny i pobieżny w odniesieniu do nauki języka obcego. W mojej ocenie, niedostatecznie wyraźnie zostało wykazane powiązanie pomiędzy podejściem zadaniowym w nauce języka obcego a jego potencjałem dla współczesnej praktyki glottodydaktycznej. W trakcie lektury pracy nie dostrzegłam także jasnego określenia stanowiska samej Doktorantki względem koncepcji podejścia zadaniowego, jaką ona sama przyjmuje dla potrzeb swojej pracy w świetle wypracowanych już koncepcji i stanowisk. A te z kolei można byłoby osadzić m.in. w dwóch epokach czasowych tj. przed publikacją ESKOJ i po publikacji ESOKJ. Rozważania teoretyczne przedstawione w rozprawie bazują zasadniczo na publikacjach badaczy anglosaskich (m.in. Nunan, Willis), co skłania do wniosku, że podejście *Task-Based Learning* wypracowane w latach 80., a więc przed publikacją ESOKJ w 2001 r., nadaje ramy dydaktyczno-metodologiczne projektowi Doktorantki. Potwierdzeniem tego stanu rzeczy może być także stwierdzenie ze str. 173, w którym, przywołując pracę Iwony Janowskiej, Doktorantka stwierdza, że cytowana badaczka „charakteryzuje podejście zadaniowe na podstawie zadań językowych i stosownego schematu lekcyjnego, lecz wywodzi rodowód tej koncepcji z założeń *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*”. Można odnieść wrażenie, że Doktorantka, jeśli nie odcina się zupełnie od przedstawionej w ESOKJ koncepcji perspektywy zadaniowej, to z pewnością pomija ją w swoich rozważaniach, choć odwołania do wspomnianego dokumentu są obecne w dysertacji. Być może będę miała sposobność poznać stanowisko Doktorantki w tej kwestii podczas obrony pracy doktorskiej. Ten brak jasności co do perspektywy czasowej przyjętej wobec podejścia zadaniowego odbija się także miejscami na zasadności argumentacji, jak ma to miejsce np. w podrozdziale 3.3.2, gdzie Doktorantka prezentuje perspektywę zadaniową w kontekście niemieckim i polskim. Nie da się nie zauważyć, że opis dotyczący Niemiec uwzględnia lata 70-80. XX wieku, podczas gdy kontekst edukacji w Polsce dotyczy okresu po 2000 r.

Choć zasadniczo pozytywnie oceniam wybory koncepcyjno-metodologiczne dokonane przez Autorkę, nie mogę się zgodzić, aby zupełnie pominąć w podjętej refleksji dorobek wypracowany na rzecz podejścia zadaniowego w okresie dwóch dekad po 2001 r.



Publikacja ESOKJ stanowi bardzo ważny etap w ewolucji metod komunikacyjnych, do których zresztą nawiązuje Doktorantka w swoim badaniu, a który zaowocował zdefiniowaniem nowego aparatu pojęciowego i rzucił nowe światło na proces planowania i realizowania nauki języka obcego. Uważam nawet, że nawiązanie do aparatu pojęciowego ESOKJ, odniesienie prezentowanych w nim elementów (takich jak m.in. kompetencji, kontekstów użycia języka, typologii zadań, rodzaju działań językowych) do zaangażowania emocjonalnego w trakcie nauki języka obcego opartej na zadaniach odbyłoby się z pożytkiem dla rozważań mgr Kołsut. W mojej ocenie bardzo pożądane byłoby poruszenie kwestii kompetencji (ogólnych i komunikacyjnych), jakie są aktywowane w trakcie różnorodnych działań językowych, będących przedmiotem i/lub celem zadań dydaktycznych, co pozwoliłoby silniej powiązać analizowane zagadnienie z kwestią nauki języka. *Nota bene* omawiane przez Doktorantkę dwukrotnie (str. 117 i 177) kompetencje fachowe, metodyczne, społeczne i personalne dałoby się bardzo łatwo odnieść do kompetencji ogólnych wyróżnionych przez ESOKJ. Podobna uwaga dotyczy uwzględnienia kompetencji ESOKJ w autorskim modelu uczenia się prezentowanym na str. 241 (schemat 11).

Trudno mi się także w pełni zgodzić ze stwierdzeniem ze str. 139, że „Uczniowie uczą się przez interakcje, które charakteryzują zadania. Ukierunkowane są na pozyskiwanie autentycznych danych językowych, na bazie których odbywa się komunikacja między uczącymi się. Jest to ciągły proces rozwijania swoich umiejętności językowych, a nie zdobywanie wiedzy językowej i faktów”. Przy braku odniesienia się Doktorantki do innych działań językowych, wnioskuję z cytowanego fragmentu, że jedynym działaniem, które charakteryzuje zadania i sprzyja uczeniu się są działania oparte na interakcji. Czy w takim razie pozyskiwanie danych językowych, na których bazuje komunikacja (ale także i działanie) nie może być (i nie jest) wynikiem działań o charakterze produktywnym, receptywnym czy mediacyjnym? Przedstawione powyżej spojrzenie Doktorantki bardzo słyca perspektywę analizy i nie pozwala zwrócić dostatecznej uwagi zarówno na rodzaj zadań językowych/ komunikacyjnych, wykonywanych przez uczącego się, jak i na typ realizowanych działań oraz zaangażowanych w nie kompetencji, a co za tym idzie także i emocji.

Wreszcie, dość skromny w stosunku do poprzedzających go rozdziałów teoretycznych, rozdział VI (str. 239-298) prezentuje zrealizowany eksperyment badawczy i dokonuje interpretacji wyników. Omówienie właściwego badania zostało poprzedzone prezentacją hipotez i opisem wykorzystanych narzędzi badawczych. Co do tych ostatnich, to Autorka zamieszcza dość obszerny opis zastosowanego badania EKG, co może być uzasadnione rzadkością stosowania tego narzędzia przez glottodydaktyków. Opis uzupełnia także prezentacją dwóch pozostałych instrumentów tj. ankiety i testu wiedzy nabytej. Nadmienić trzeba, że formularz ankiety zawarto w pracy aż trzy razy (str. 253, 254 i aneks), natomiast nie załączono testu, który został wykorzystany jako ostatnie



narzędzie triangulacji. Jestem pełna uznania dla zaangażowania Doktorantki w pozyskanie odpowiedniego sprzętu do przeprowadzenia badania EKG i zastosowania go w klasie. Wyniki uzyskane tą drogą pozwalają faktycznie zobiektywizować rezultaty subiektywnej oceny wyrażonej przez uczniów w ankietach. Samo badanie z wykorzystaniem triangulacji metod oceniam bardzo wysoko, choć odczuwam spory niedosyt jeśli chodzi o dane będące podstawą pozyskanych wyników tj. organizacji i przebiegu jednostek lekcyjnych w podejściu komunikacyjnym i zadaniowym oraz testu wiedzy nabytej.

Na podstawie lektury tekstu stwierdzam, że podstawą badania były lekcje języka niemieckiego zrealizowane w oparciu o podejście komunikacyjne i zadaniowe. Przebieg obydwu lekcji można odtworzyć jedynie z przedstawionych na str. 261 faz lekcji, ale te z kolei bardzo mało mówią na temat tego, jak faktycznie wyglądała aktywność uczącego się i jakimi poleceniami ze strony nauczyciela owa aktywność była inicjowana. Biorąc pod uwagę bliskie podobieństwo treści i przebiegu poszczególnych faz lekcji w zastosowanych podejściach, co zresztą stwierdza sama Doktorantka (str. 262), trudno jest jednoznacznie określić różnice charakteryzujące podejście zadaniowe i komunikacyjne zastosowane na lekcjach. Pobieźnie można stwierdzić, że różnice dotyczą (nie)samodzielności uczniów w wykonywaniu pewnych ćwiczeń. Zastanawiam się jednak, czy takie ujęcie jest dostateczne, aby dowodzić zaangażowania emocjonalnego w naukę języka obcego? Poza tym, zadanie typu „Przygotowanie w parach dialogu do tematu ‘Wynajmowanie mieszkania’” (faza 4 lekcji przeprowadzonej metodą zadaniową) może z powodzeniem być częścią lekcji czysto komunikacyjnej, jeśli brak jest szczegółowych instrukcji co do jego wykonania (m.in. informacje na temat kontekstu zadania, jego celu, ról uczestniczących w nim uczniów, oczekiwanego rezultatu itp.). W mojej ocenie należałoby bardziej dokładnie przedstawić scenariusze obydwu lekcji, ponieważ inaczej bardzo łatwo można podważyć sugerowaną „zadaniowość” lub „komunikacyjność” danej lekcji, a tym samym wiarygodność uzyskanych wyników.

Z tego też powodu sugerowałabym ograniczone zaufanie do uzyskanych wyników, które, choć przeprowadzone na dużej próbie statystycznej, nie przechylają dostatecznie wyraźne szali na rzecz podejścia komunikacyjnego czy zadaniowego w kwestii stopnia zaangażowania uczących się. Do wskazanych powyżej czynników można byłoby dodać także nieneutralne dla badaczki środowisko szkolne czy też jednorazowy charakter eksperymentu. Bez względu na poczynione wyżej uwagi krytyczne, jestem jednak w pełni przekonana, że zrealizowane badanie było potrzebne i stanowi solidny punkt wyjścia do dalszych poszukiwań badawczych z uwzględnieniem szeregu innych parametrów, co zresztą dostrzega sama Doktorantka. Bardzo doceniam nutę samokrytyki mgr Kołsut, która jest świadoma ograniczeń zrealizowanego eksperymentu i widzi konieczność przeprowadzenia go na większej próbie i szerszym kontekście.



3. Ocena formalna pracy

Praca zredagowana jest w języku polskim. Jest to jej niewątpliwym atutem, ponieważ pozwala na popularyzację wyników badania w środowisku polskich glottodydaktyków. Praca jest bardzo solidnie osadzona w literaturze przedmiotu, a zakres wykorzystanych źródeł jest bardzo szeroki. Doktorantka korzystała z publikacji w języku polskim, angielskim i niemieckim, co pozwoliło jej mieć szerszy ogląd analizowanych zagadnień. Wykorzystane źródła są bardzo aktualne, wydane w większości po 2000 r., z odwołaniem także do obowiązkowych klasyków. Autorka właściwie dokumentuje i ilustruje swój wywód za sprawą odniesień do odpowiednio wybranych pozycji źródłowych. Zapis bibliograficzny w spisie końcowym i w tekście rozprawy jest poprawny i nie budzi zastrzeżeń.

Dysertacja zredagowana jest z poszanowaniem zasad dyskursu naukowego. Wywód jest logiczny, zasadny, dobrze uargumentowany, a tekst zaprezentowany w sposób bardzo estetyczny i staranny. Nieliczne literówki czy potknięcia stylistyczne nie zaburzają właściwego odbioru treści. Doskonałym uzupełnieniem komentarza tekstowego jest starannie przygotowany materiał ilustracyjny, tak w obrębie tekstu głównego, jak i w załącznikach. Starannie opracowane obliczenia statystyczne, prezentacja danych w formie czytelnych tabel, diagramów i schematów potwierdza zasadność formułowanych wniosków i stanowi wiarygodną ilustracją prowadzonego wywodu.

Odnosić muszę wreszcie, że przeprowadzone badanie jest rzetelne, wnioski są formułowane adekwatnie do czynionych obserwacji. Rozprawa doktorska mgr Sławomiry Kołsut jest oryginalna, interesująca i bardzo potrzebna w kontekście ewoluujących metod nauczania języków obcych oraz warunków, w jakich realizuje się faktycznie nauka języka obcego.

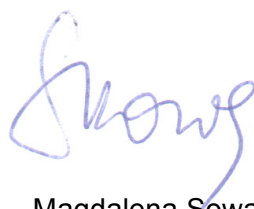
4. Konkluzja

Uwagi krytyczne wyrażone powyżej nie umniejszą w żadnym stopniu wartości merytorycznej rozprawy, a mają jedynie służyć pomocą Doktorantce na dalszych etapach aktywności naukowo-badawczej. Wysoko oceniam zarówno pomysł na eksperyment badawczy, jak i sposób jego realizacji i prezentacji. Mgr Sławomira Kołsut z powodzeniem wykazała swoje wysokie kompetencje naukowo-badawcze i dowiodła umiejętności samodzielnego prowadzenia ambitnego przedsięwzięcia naukowego. Dobrze ujęty problem badawczy, właściwie dobrane narzędzia, zasadny i przekonujący



sposób budowania wyводу pozwalają zaliczyć ją do grona obiecujących badaczy z perspektywami na przyszłość.

W świetle powyższego, oświadczam, że rozprawa doktorska mgr Sławomiry Kołsut spełnia wymogi stawiane rozprawom doktorskim, w związku z czym wnoszę o dopuszczenie jej Autorki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.



Magdalena Sowa

Lublin, dn. 30 marca 2020 r.

