



Dr hab. Jarosław Krajka, prof. UMCS
Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej UMCS

**Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Yulii Asotskiej-Wierzby pt. “Rozwijanie kompetencji akademickich i umiejętności językowych w zakresie języka angielskiego specjalistycznego w perspektywie autonomicznego uczenia się studentów na zajęciach zdalnych” napisanej pod kierunkiem dr hab. Małgorzaty Pamuły-Behrens, prof. UP, na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Kraków, 2019, maszynopis stron 333**

1. Ocena celu naukowego rozprawy i stopnia jego realizacji

Mgr Yuliya Asotska-Wierzba podejmuje w swojej rozprawie temat niezwykle istotny dla współczesnej glottodydaktyki, jakim jest specyfika nabywania języków specjalistycznych w nauczaniu na odległość w realiach szkoły wyższej. Mimo coraz większego zainteresowania glottodydaktyków badaniami interdyscyplinarnymi, zwłaszcza odwołującymi się do technologii komputerowych w nauczaniu, stan badań na ten temat pozostawia wiele do życzenia, zatem w tym kontekście należy rozważyć przedstawioną do recenzji rozprawę doktorską mgr Asotskiej Wierzby jako ważny, potrzebny i istotny głos w literaturze glottodydaktycznej. Zamiar przeanalizowania specyfiki autonomicznego uczenia się języka w e-learningu zasługuje na pochwałę jako istotnie poszerzający stan refleksji w zakresie glottodydaktyki języków specjalistycznych wspomaganych komputerowo.



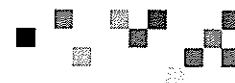
Oceniając cele naukowe rozprawy i postawione hipotezy, można stwierdzić, że zostały one nakreślone odpowiednio, a zamysł pracy wypełnia znamiona nowatorskiego sposobu rozwiązania istotnego dla dyscypliny (językoznawstwa stosowanego – glottodydaktyki) problemu. Wyniki badań własnych, w zamiarze Autorki, miały dostarczyć informacji na temat specyfiki nabywania kompetencji akademickich i umiejętności językowych podczas ekspozycji na autorski zestaw materiałów oferowanych na specjalnie przygotowanej platformie.

Cel diagnozy został osiągnięty, przynajmniej częściowo – dzięki przeprowadzonej serii ankiet Autorka zgłębiła dosyć dokładnie w perspektywie mikro proces nauczania i uczenia się przez jedną wybraną grupę studencką (44 osób). Szkoda jednak, że Autorka ograniczyła się w swoich działaniach badawczych tylko do jednej grupy, dobranej celowo. Można było oprócz perspektywy mikro rozpocząć badania od perspektywy makro, poprzez przeprowadzenie tej samej ankiety w różnych uczelniach wyższych, w których prowadzony jest kierunek „gospodarka przestrzenna”. Również w przypadku działań quasi-eksperymentalnych (design experiment) można było spróbować nawiązać kontakt z lektorami na innych uczelniach i zainteresować ich wykorzystaniem autorskiej platformy z gotowym kursem do wspomagania nauczania j. angielskiego. Rozszerzenie bazy uczestników o różne uczelnie z pewnością zwiększyłoby ilość danych, umożliwiło interesujące porównania oraz nadało większą moc wysuwany wnioskom.

Podsumowując tę część recenzji, należy stwierdzić, że Autorka dokonała zebrania, opracowania i zinterpretowania dużej ilości danych uzyskanych z jednego wybranego kontekstu dydaktycznego, które jednak mogłyby zostać w odpowiedni sposób przetworzone statystycznie dla wzmocnienia argumentacji, gdyby liczba uczestników badań była większa. Trudno oczekiwać, że wyniki ankiet udowodnią występowanie zależności, jeżeli nie zastosuje się procedur pozwalających na ich sprawdzenie i nie stosuje się testowania wstępnego i końcowego, a opiera się jedynie na subiektywnej percepcji studentów.

2. Uwagi do struktury rozprawy i jej zakresu tematycznego

Przedstawiona do recenzji rozprawa stanowi próbę połączenia osiągnięć glottodydaktyki



języków specjalistycznych, dydaktyki e-learningu i wspomaganego komputerowo nauczania języków obcych w procesie badania rozwijania sprawności akademickich poprzez samodzielne autonomiczne uczenie się w środowisku e-learningowym.

W rozprawie można wyodrębnić wstęp, siedem rozdziałów, bibliografię, zestaw załączników i streszczenie w języku polskim. Z siedmiu rozdziałów trzy pierwsze stanowią przegląd literatury i poświęcone są, odpowiednio, edukacji językowej w szkolnictwie wyższym w kontekście polityki językowej, dydaktyce języków specjalistycznych w realiach szkoły wyższej oraz kształceniu zdalnemu i autonomii ucznia. Rozdział 4 stanowi opis metodologii badania własnego, rozdział 5 prezentuje wyniki badań ankietowych i wywiadów, rozdział 6 to analiza i interpretacja tychże wyników, a rozdział 7 to zakończenie i sugestie na przyszłość.

Kompozycję rozprawy należy ocenić generalnie pozytywnie, Autorka radzi sobie z dużym wyzwaniem, jakim jest stworzenie podstaw interdyscyplinarnych badań naukowych, podział na część teoretyczną i empiryczną jest odpowiednio uzasadniony, dobór obszarów tematycznych do zrelacjonowania w rozdziałach teoretycznych jak najbardziej trafiony. Przy jednak zamiarze stworzenia tak szerokiej podbudowy teoretycznej trudno jest uniknąć pewnych problemów i niedociągnięć, które zostały pokrótce wymienione poniżej:

- Raczej nietypowe jest nazywanie zakończenia pracy osobnym rozdziałem, który wówczas liczy jedynie 4 strony, pozostając w dużej dysproporcji do innych rozdziałów (rozdział 5 to stron 75!). Bardziej zrozumiałe i oczekiwane byłoby nazwanie zakończenia po prostu „Conclusions and implications for the future”.
- Nie wiedzieć czemu w pracy zabrakło zwyczajowego rozdziału poprzedzającego rozdział metodologiczny, w którym streszczone byłyby poprzednie badania podobne do tych planowanych przez Autorkę. Tego typu rozdział potrzebny jest zazwyczaj po to, aby wprowadzić stan badań empirycznych, do których można odnieść się później w analizie wyników własnych. Tu tego elementu zabrakło, przez co można odnieść wrażenie, że badania Autorki są pierwsze i jedyne dotyczące e-learningu w kształceniu językowym w szkole wyższej (por. uwagi w sekcji poświęconej doborowi i wykorzystaniu literatury przedmiotu).



- W pracy występują duże dysproporcje pomiędzy długością rozdziałów, co oczywiście jest spowodowane doбором treści i ich zakresów tematycznych – rozdziały części teoretycznej (1-3) powinny być tak sprecyzowane a ich zagadnienia tak dobrane, aby w efekcie były na podobnym stopniu szczegółowości. Aktualnie rozdział 1 to jedynie 20 stron w 3 podrozdziałach, a rozdział 2 to 56 stron w 6 sekcjach.
- Prezentacja wyników ankiety ogólnopolskiej jest zbyt szczegółowa, ponad 60 stron tekstu w rozdziale 5 w znacznym stopniu dominuje część empiryczną, zwłaszcza drugi etap procesu badawczego (wywiady grupowe). Nie zawsze potrzebne jest podawanie bardzo dużej ilości wykresów, jeżeli można te same dane przedstawić w sposób bardziej skondensowany (w tabeli lub krótkim opisie tekstowym).
- W rozdziale 4 brak odniesienia do istniejących platform (np. Moodle czy Blackboard), ich krytycznej oceny i uzasadnienia konieczności stworzenia własnej platformy. W szczególności zabrakło opisu funkcjonalności, jakie zawiera własna platforma, których nie zawiera chociażby Moodle czy Canvas.
- W rozdziale 4 Autorka powinna również opisać proces tworzenia materiałów od strony współpracy z programistą – czy korzystano z szablonów ćwiczeń, przez kogo przygotowanych, jaki stopień interaktywności zakładała platforma, jak wyglądał proces pozyskiwania materiałów tekstowych, graficznych i dźwiękowych, jakie problemy napotkano i jakie rozwiązania udało się wypracować.
- Rozdział 3 (poświęcony kształceniu na odległość i jednocześnie – nie wiedząc do końca dlaczego – autonomii ucznia) posiada pewne luki – przy charakterystyce rozwoju Sieci od Web 1.0 przez Web 2.0 do Semantic Web brak refleksji nad rozwojem historycznym CALLu (czy to według Warschauera i Healey, czy Baxa); niewiele (lub prawie nic) znajdziemy o historycznym rozwoju e-learningu; brak wreszcie poczynienia podstawowych rozróżnień definicyjnych – e-learning vs. distance learning vs. blended learning, CALL, LMS vs. VLE vs. CMS.
- Powstaje pytanie, dlaczego autonomia ucznia została „doklejona” do rozdziału o



kształceniu zdalnym – tak naprawdę jest to konstrukt łączący wszystkie 3 obszary tematyczne, do których odwołuje się rozprawa, więc można było odnieść się do autonomii ucznia zarówno w rozdziale 1 przy okazji prezentacji założeń europejskiej polityki językowej, rozdziale 2 przy charakterystyce metodyki nauczania języków specjalistycznych oraz w rozdziale 3 wskazując na uczenie się autonomiczne w e-learningu i uczeniu się komplementarnym.

Mimo wskazanych powyżej niekonsekwencji natury strukturalnej, należy podkreślić, że Autorka na ogół radzi sobie z szerokim zakresem tematycznym obranym w rozprawie, choć niekonsekwencje strukturalne powinny zostać wyeliminowane.

3. Uwagi do doboru i wykorzystania źródeł

Rozprawa odwołuje się do szerokiej gamy właściwie dobranych źródeł, odzwierciedlających stan myśli naukowej w zakresie glottodydaktyki wspomaganej komputerowo, autonomii ucznia i dydaktyki ESP. W bibliografii znajdują się prace głównie anglojęzyczne, na uwagę z pewnością zasługuje dbałość o aktualność pozycji (co jest niezbędne biorąc pod uwagę tematykę rozprawy).

Stan badań został przedstawiony na ogół z zachowaniem konwencji właściwych pracy naukowej, Autorka należycie zaznacza przytaczane fragmenty prac innych autorów. W niektórych fragmentach pracy Autorka wydaje się jednak nadmiernie opierać wywód na pojedynczym „meta-źródle” – np. rozdział 2 to w dużej mierze naprzemienne streszczanie Hutchinsona/Watersa oraz Dudleya-Evansa i St. John. Zbyt często, niestety, Autorka stosuje cytowanie „z drugiej ręki”, co w przypadku tak istotnych badaczy jak Holec czy Little wydaje się być niewłaściwe.

Autorka w raczej niewielkim stopniu odnosi się krytycznie do przytaczanych definicji czy rozróżnień, głównie je przytaczając czy wymieniając jednym tchem – w rozprawie doktorskiej można oczekiwać bardziej krytycznego podejścia do dokonań poprzednich autorów, większej ilości własnej interpretacji lub wnioskania na ich podstawie.

Liczba pozycji bibliograficznych skonsultowanych przy opracowaniu rozprawy jest znaczna, choć brak większej liczby badań traktujących o specyfice kształcenia



językowego w szkole wyższej (zarówno w środowiskach technologicznych jak i „tradycyjnych”) czy technologiach komputerowych w glottodydaktyce języków specjalistycznych (tu za przykład mogą służyć monografie pod redakcją Eugenii Smyrnovej-Trybulskiej wydawane corocznie po konferencjach e-learningowych organizowanych w Cieszynie, artykuły z czasopism e-mentor, Teaching English with Technology, Języki Obce w Szkole, Glottodidactica czy Lingwistyka Stosowana, monografie zbiorowe po konferencjach PL-CALL w serii Studies in CALL redagowanej przez Annę Turulę czy ogromny dorobek corocznych konferencji Wirtualny Uniwersytet). Kwerenda badań w zakresie e-learningu w kształceniu językowym powinna być znacznie szersza, należało przede wszystkim dostrzec i odnieść się do efektów badań prac doktorskich obronionych w Polsce traktujących o wykorzystaniu e-learningu w dydaktyce językowej w szkole wyższej, takich jak chociażby rozpraw Iwony Mokwy-Tarnowskiej, Marii Chojnackiej, Ryszarda Kalamarza, Roberta Oliwy, Edwarda Gilliana, Sylvii Maciaszczyk czy Małgorzaty Kurek. W bibliografii brak jakiegokolwiek pracy Elżbiety Gajek, co biorąc pod uwagę zakres Jej badań i bogaty dorobek jest istotnym zaniedbaniem. Brakuje również publikacji odnoszących się konkretnie do autonomii ucznia w e-learningu i uczeniu się wspomaganym komputerowo, chociażby Klausa Schwienhorsta.

Generalnie rzecz biorąc, w przeglądzie literatury przeważają pozycje o charakterze podręcznikowo-poradnikowym, mało jest badań empirycznych, które podawałyby wyniki konkretnych procedur badawczych.

Uzupełnienie bazy teoretycznej o wspomnianych powyżej autorów i obszary, jak również dotarcie do badań empirycznych, z pewnością nada rozprawie walor kompletności. Podsumowując kwestię doboru i wykorzystania źródeł, należy ocenić stan aktualny częściowo pozytywnie, z tym, że przed ewentualną publikacją Autorka powinna jeszcze dopracować część teoretyczną pracy.

4. Uwagi dotyczące metodologii badań

Badania własne przeprowadzone podczas przygotowania niniejszej rozprawy zostały zaprojektowane i zrealizowane w sposób jasny i klarowny. Proces badawczy opiera się

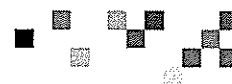


na pojęciach scharakteryzowanych w rozdziałach teoretycznych, choć mógłby być lepiej osadzony w istniejącej literaturze przedmiotu o charakterze empirycznym - w tego typu pracach najczęściej przywołuje się kilka badań bardzo zbieżnych z tymi zakładanymi przez badacza, celem wykazania luki badawczej i określenia nowatorstwa podejścia własnego, czego tu zabrakło.

Docenić należy zawarty w rozdziale 5 wyczerpujący opis zawartości treściowej kursu (poparty zrzutami ekranowymi w załącznikach), ale w zasadzie brak informacji o narzędziach, które złożyły się na kurs – dla transparentności prowadzonych badań należałoby napisać dokładnie, jak platforma powstała, przy użyciu jakich narzędzi tworzono zawartość, jakie procedury podjęto dla stworzenia elementów tekstowych, graficznych i dźwiękowych. Warto było w tym miejscu odnieść się do opisywanych wcześniej paradygmatów (typu behawioryzm, konstruktywizm społeczny) i określić, w jakim paradygmacie edukacyjnym zostały opracowane materiały dydaktyczne do kursu.

Dane zebrano przy pomocy ankiet (3) skierowanych do wszystkich 44 uczestników oraz wywiadów z wybranymi 12 z nich – brak danych pochodzących z platformy – wyników testów, logów aktywności, prac pisemnych studentów na platformie etc. Pierwszy etap badania (pierwsza ankieta dotycząca sposobów uczenia się, oczekiwań, doświadczeń z uczeniem się online itd.) mógł zostać przeprowadzony dużo szerzej, w wielu ośrodkach akademickich w kraju. Pozwoliłoby to na uzyskanie dużo większej ilości danych, które po poddaniu obróbce statystycznej (np. korelacje rang Spearmana) dałyby w miarę pełny obraz zastosowania e-learningu w dydaktyce języków specjalistycznych na uczelniach wyższych. Po takiej perspektywie makro, przejście do perspektywy mikro i jednej konkretnej grupy (w tym przypadku, kursu dla 44 studentów gospodarki przestrzennej) poddanej działaniom quasi-eksperymentalnym byłoby uzasadnione i wskazane.

O ile w wybranym przez Autorkę formacie „design experiment” może nie być randomizacji uczestników czy grupy kontrolnej, to jednak powinny być zastosowane bardziej zobjektywizowane techniki zbierania danych, przede wszystkim pomiar wstępny i końcowy oczekiwanych umiejętności. Dane z ankiet studentów określają jedynie ich odczucia, ale nie pozwalają na jasne stwierdzenie, że uczestnictwo w kursie rzeczywiście



wpłynęło na rozwinięcie sprawności akademickich i umiejętności językowych.

Podsumowując, dysertacja dokumentuje wielką dbałość Autorki o przygotowanie autorskiego multimedialnego środowiska pracy, co zostało zrealizowane w profesjonalny sposób (niestety, bez należycie szczegółowego opisu strony technicznej i proceduralnej w rozdziale 5). Należy docenić również zebranie dużej ilości danych przy pomocy trzech ankiet oraz ich wnikliwą analizę. Szkoda, że zabrakło szerszej perspektywy badawczej, wykraczającej poza małą grupę nauczaną przez Autorkę, nie przeprowadzono testów wstępnych i końcowych dla określenia przyrostu umiejętności oraz nie poddano ankiet bardziej wnikliwej analizie statystycznej. Takie zabiegi z pewnością dodałyby waloru naukowego rozprawie i pozwoliłyby na wnioski o większym stopniu uogólnienia.

5. Ocena strony formalno-edytorskiej rozprawy

Rozprawa została opracowana w sposób zadowalający pod kątem formalno-edytorskim, Autorka należycie stosuje techniki pisania pracy naukowej, zachowując konsekwencję w zakresie używania technik typograficznych. Język pracy jest poprawny, właściwy pracy naukowej, mgr Asotska-Wierzba stara się precyzyjnie definiować opisywane zjawiska. Pewna ilość raczej drobnych błędów językowych czy interpunkcyjnych powinna być wyeliminowana na etapie końcowej korekty. Styl pierwszoosobowy pojawiający się dosyć nieoczekiwanie w niektórych częściach rozprawy może zaskakiwać. Na wykresach procenty podawane są z przecinkami, w konwencji j. polskiego, a nie z kropkami.

Odsyłacze są na ogół poprawne, choć Autorka nie uniknęła tu błędów - np. Strevens staje się Strevenem (Streven's zamiast Strevens'), John zamiast Johns (Ann M. Johns), Anna Gimeno Sanz to głównie Sanz, czasem Gimeno Sanz, a w ogóle jest płci męskiej (He).

Bibliografia pracy winna zostać dopracowana, celem uzupełnienia braków (np. miejsc wydania, zakresu stron dla rozdziałów w pracach zbiorowych). Podobnie dopracować należy warstwę edytorską, najlepiej w pełni dostosować do konwencji APA przyjętej w językoznawstwie stosowanym w języku angielskim.

6. Ocena ogólna pracy jest pozytywna.



Stwierdzam, że założone cele pracy zostały w wystarczającym stopniu osiągnięte. W wyniku właściwie zaprojektowanych, przeprowadzonych i zrelacjonowanych badań ankietowych Autorka uzyskała dane empiryczne i zrelacjonowała je podając statystyki opisowe. Mimo braku bardziej dogłębnej analizy statystycznej, mogącej wykazać współzależności, rozprawa ma walor poznawczy, ukazując specyfikę uczenia się języka angielskiego w e-learningu w realiach polskich uczelni.

Pomimo wskazanych powyżej uchybień, głównie w zakresie struktury treści w części teoretycznej, korzystania ze źródeł czy metodologii badań, oceniam pracę doktorską mgr Yulii Asotskiej-Wierzby za spełniającą kryteria stawiane rozprawom doktorskim przez Ustawę i stawiam wniosek o dopuszczenie mgr Asotskiej-Wierzby do kolejnych etapów przewodu doktorskiego.



Lublin, 26.08.2019 r.



