

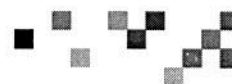


Dr hab. Jarosław Krajka, prof. UMCS
Katedra Lingwistyki Stosowanej
Instytut Językoznawstwa i Literaturoznawstwa UMCS

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Anny Dziury
pt. „The Potential of Asynchronous Podcasting in Developing EFL Learners
Communicative Competence”
napisanej pod kierunkiem prof. Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie dr hab.
Anny Turuli w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Rzeszowskiego
Rzeszów, 2022, maszynopis stron 220

1. Ocena celu naukowego rozprawy i stopnia jego realizacji

W dobie niczym nieskrępowanej dostępności narzędzi do nagrywania podkastów, vlogów i shortów oraz wszechobecnego amatorskiego publikowania nagrań w mediach i na portalach społecznościowych, zbadanie wpływu nagrywania materiałów obcojęzycznych na rozwój ustnej kompetencji komunikacyjnej w języku obcym, z jednoczesnym precyzyjnym zmierzeniem tego wpływu przy wyeliminowaniu zmiennych zakłócających, zasługuje na uwagę badaczy-glottodydaktyków jako istotnej metody samokształcenia w edukacji językowej. W szczególności precyzyjne zbadanie korelacji między profilem komunikacyjnym ucznia uwidocznionym w jego własnych podkastach a realizacją zadań komunikacyjnych podczas ustnej matury mogłoby dostarczyć przekonujących dowodów skuteczności autonomizujących działań w środowiskach

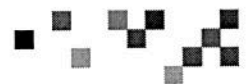


cyfrowych na rzecz rozwoju kompetencji komunikacyjnej w języku obcym.

Oceniając cele naukowe rozprawy i postawione hipotezy, można stwierdzić, że zostały one nakreślone odpowiednio, Autorka stosownie określiła lukę badawczą, dobrze określone hipotezy badawcze zostały zweryfikowane na podstawie zestawu danych pozyskanych z różnych perspektyw: testu wstępnego i końcowego, obserwacji oraz ankiet samooceny.

Podsumowując tę część recenzji, należy stwierdzić, że Autorka dobrze określiła cel i zakres rozprawy, w szczególności dokonała zebrania, opracowania i zinterpretowania wystarczającej ilości danych uzyskanych z różnych źródeł, wnioski wyprowadzone w rozprawie są właściwie udokumentowane i uprawnione. Oczywiście można byłoby poczynić zarzut niewystarczającej innowacyjności tworzenia podkastów w chwili, gdy przedmiotem rozpraw doktorskich jest wykorzystanie wirtualnej rzeczywistości, rozszerzonej inteligencji, modeli uczenia maszynowego czy inteligentnych asystentów głosowych w kształceniu językowym (por. obroniona w połowie lutego 2023 na UMCS rozprawa mgr Klaudii Gajewskiej poświęcona kształceniu umiejętności mediacyjnych uczniów z wykorzystaniem asystenta głosowego Alexa). Jednak biorąc pod uwagę ważny cel dydaktyczny, jakim jest dowiedzenie pozytywnego wpływu działań autonomizujących w środowisku cyfrowym (nawet mało wyrafinowanym technologicznie) na rozwój ustnej kompetencji komunikacyjnej, można uznać cel naukowy rozprawy za uzasadniony i ważny dla językoznawstwa stosowanego.

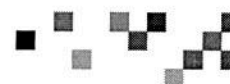
2. Uwagi do struktury rozprawy i jej zakresu tematycznego



Przedstawiona do recenzji rozprawa stanowi ambitną w zamiarze próbę wzbogacenia dorobku glottodydaktyki w zakresie wspomagania rozwijania ustnej kompetencji komunikacyjnej z wykorzystaniem nagrywania materiałów dźwiękowych przez uczniów w procesie przygotowania do matury ustnej.

Dysertacja składa się z pięciu rozdziałów. W rozdziale 1 przedstawiono ogólne zagadnienia związane z procesem nauczania sprawności mówienia w języku obcym. Autorka pokrótce charakteryzuje kilka wybranych metod nauczania języków obcych, modele kompetencji komunikacyjnej, rodzaje funkcji językowych, proces nauczania sprawności mówienia z uwzględnieniem strategii komunikacyjnych, wpływ czynników afektywnych oraz rolę nauczyciela w procesie rozwijania sprawności mówienia. Rozdział drugi poświęcono ocenianiu ustnej produkcji, zarówno w wymiarze wewnątrzklasowym jak i w ocenianiu zewnętrznym (w odniesieniu do polskiej matury). Rozdział trzeci porusza problematykę dydaktyki wspomaganą komputerowo, cyfrowych narzędzi wykorzystywanych w procesie autonomizacji ucznia oraz narzędzi do nagrywania produkcji uczniów.

Druga wyraźnie wyodrębniona strukturalnie część pracy to rozdziały 4 i 5, gdzie rozdział 4 przedstawia kontekst badania, zmienne, hipotezy badawcze, metody zbierania danych, procedurę przeprowadzenia badania, uczestników oraz narzędzia wykorzystane do gromadzenia, przetwarzania i analizy danych. Wreszcie rozdział 5 zawiera dyskusję uzyskanych wyników w odniesieniu do literatury przedmiotu, omawia ograniczenia przeprowadzonych badań i podaje sugestie na przyszłość.

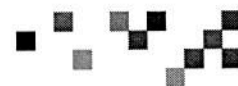


Rozprawę zamyka Zakończenie, obszerny (30 stron!) spis pozycji bibliograficznych skonsultowanych w pracy, zestaw załączników z różnorodnymi materiałami wykorzystanymi podczas badań oraz streszczenie w j. angielskim i polskim,.

O ile część badawcza rozprawy jest zrealizowana w zgodzie z kanonem opisu badań glottodydaktycznych, niestety nie można równie wysoko ocenić części teoretycznej rozprawy. Trudno zrozumieć, dlaczego rozdział pierwszy zaczyna się od metody CLT, a nie od porozumiewania się, potem kompetencji komunikacyjnej? Przecież metoda CLT to tylko jedna z wielu form osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej. Również dziwne jest wprowadzenie omówienia funkcji językowych dopiero po opisie metod i różnych ujęć kompetencji komunikacyjnej – czy lepiej byłoby rozpocząć rozważania od natury języka i różnych form jego postrzegania przez wieki, jako zestawu struktur, funkcji, leksyki, po czym przejść do kompetencji (językowej, komunikacyjnej i innych), wreszcie do metod nauczania języków obcych (CLT, TBT) jako form osiągnięcia celów. W rezultacie tego zamieszczenia kompozycyjnego, tytuł podrozdziału 1.1. jest mało adekwatny do jego zawartości, a cały rozdział pierwszy nie w pełni przekonywujący.

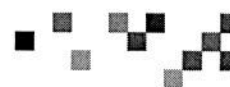
Za mało uwagi poświęcono koncepcji kompetencji komunikacyjnej i mediacyjnej w CEFR, zarówno pierwotnej wersji z 2001 roku jak i Companion Volume (2018/2020) – jedynie wspomnienie w jednym z podrozdziałów, gdzie można było oczekiwać osobnego podrozdziału, opartego na samym dokumencie (a nie na źródłach wtórnych, jak Janowska 2019b).

Szkoda, że pierwszy rozdział nie odnosi się w większym stopniu do środowisk ucyfrowionych – np. istnieje bardzo bogata literatura dotycząca roli nauczyciela we wspomaganym cyfrowo nauczaniu, co z pewnością wzbogaciłoby podrozdział 1.3.3.



Opis polskiej matury w rozdziale 2 jest niewątpliwie potrzebny w kontekście późniejszych badań własnych, jednak można było w tym miejscu oczekiwać bardziej innowacyjnego podejścia – np. porównania matury z języka obcego w Polsce i w innych krajach (zarówno tych „bliskich”, jak sąsiednie Czechy, Litwa czy Węgry, jak i „dalszych” kulturowo, jak np. Turcja czy Gruzja), które podobnie jak Polska mają charakter przeważająco jednojęzyczny, a język angielski jest językiem obcym, a nie drugim. Fascynujące byłoby pokazanie polskiej specyfiki na tle takiego szerokiego obrazu, co nie jest trudne biorąc pod uwagę dostępność arkuszy egzaminacyjnych i opisów matur z różnych krajów. Na marginesie, zastanawiające jest, dlaczego opis polskiego egzaminu maturalnego oparty jest o Informator maturalny z 2013 roku – czy oznacza to, że nic się nie zmieniło w kształcie, zadaniach i kryteriach oceniania przez te 10 lat? Można było opisać główne zmiany pomiędzy tzw. Formułą 2015 oraz Formułą 2023, nawet jeżeli sam kształt egzaminu ustnego nie uległ istotnym zmianom, dodając w ten sposób rozprawie bardziej aktualny charakter. Na pewno należało też odwoływać się do możliwie najnowszego informatora.

Oba podrozdziały poświęcone maturze ustnej w Polsce (2.2.2. oraz 2.2.3) nie odwołują się do żadnych badań na jej temat – czy rzeczywiście nie ma żadnych studiów w tym zakresie? Dwie przykładowe propozycje lektury to chociażby doktorat Marcina Smolika (obecnie Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej) zatytułowany „Badanie trafności oceniania na przykładzie części ustnej egzaminu maturalnego (nowej matury) z języka angielskiego na poziomie podstawowym” (Lublin, UMCS, 2008) czy dostępny na Akademii artykuł dr Smolika pt. „Każdy każdego własną miarą. Kilka uwag o kryteriach oceniania egzaminu ustnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym”.



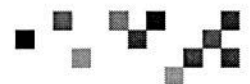
Tematyka narzędzi asynchronicznych do nagrywania dźwięku, kluczowa w badaniu, również została potraktowana dosyć pobieżnie w podrozdziale 3.1.4 – można było oczekiwać, chociażby, przeglądu rozwoju technologii, danych liczbowych dotyczących wykorzystania podkastów na przestrzeni ostatniego 10-lecia, czy bardziej szczegółowych analiz przydatności dydaktycznej.

Brak w dysertacji zwyczajowo stosowanego rozdziału relacjonującego badania bardzo podobne do planowanego – w obecnym kształcie nie ma wystarczająco jasno zarysowanej luki badawczej, nie wiemy, jakie badania były prowadzone, w jakim stopniu autorka wzoruje/kontynuuje/modyfikuje poprzednie badania. Co prawda Autorka przywołuje kilka badań nad zastosowaniem podkastów na początku rozdziału 4, jednak jest to ze zbyt dużym stopniem ogólności, badań jest też zdecydowanie za mało.

Podsumowując, kompozycja rozprawy nie jest w pełni przemyślana, brak rozdziału relacjonującego podobne badania do tych projektowanych przez Doktorantkę, niekonsekwencje w kolejności podrozdziałów oraz brak wystarczająco wyczerpującej realizacji wielu ważnych dla planowanych badań obszarów poddają w wątpliwość jednoznacznie pozytywną ocenę kompozycji i struktury pracy.

3. Uwagi do doboru i wykorzystania źródeł

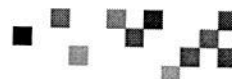
Rozprawa odwołuje się do szerokiej gamy właściwie dobranych źródeł, odzwierciedlających stan myśli naukowej w zakresie oceniania ustnej kompetencji komunikacyjnej, stosowania asynchronicznych narzędzi głosowych i tworzenia podkastów oraz nauczania sprawności mówienia w języku obcym. Stan badań został przedstawiony z zachowaniem konwencji właściwych pracy naukowej, choć Autorka w



niektórych miejscach nadmiernie cytuje jedną wybraną pracę (np. Janowska 2011), stosując cytowanie „z drugiej ręki”. W przypadku mniej znanych autorów można być może to zrozumieć, ale cytowanie Della Hymesa „z drugiej ręki” dla opisu kompetencji komunikacyjnej (s. 17) jest zdecydowanie niewłaściwe. W bibliografii pojawia się Hymes 1984 w języku francuskim, jak się jednak okazuje na s. 17, jest to pozycja zacytowana „z drugiej ręki” za romanistką Janowską. Dlaczego zatem prace cytowane „z drugiej ręki” są umieszczone w bibliografii i ile jeszcze, oprócz Hymesa 1984, jest takich pozycji? Kolejne kilka pozycji wymienionych w nawiasie „jednym tchem” za Agnieszką Sendur (2020), a więc Alderson i Wall 1993, Biggs 1995, Cheng 1997, Carr 2011, również są wymienione w bibliografii jako „pełnoprawne” źródła.

Liczba źródeł skonsultowanych przy opracowaniu rozprawy jest wystarczająca, zwłaszcza biorąc pod uwagę precyzyjny dobór pozycji o charakterze badawczym. Jednak bardzo widoczna jest przewaga autorów polskich nad światowymi, niektóre podrozdziały wręcz oparte prawie wyłącznie na źródłach polskich (rola nauczyciela), również w rozdziale 2 przeważają odwołania do prac Polaków, natomiast źródła obcojęzyczne wymieniane są „jednym tchem” w nawiasie, bez wskazania, co który autor wnosi do dyskusji. Oparcie się na autorach polskich sprawia, że brak jest fundamentalnych nazwisk kojarzonych bezpośrednio z określonymi obszarami glottodydaktyki – trudno pisać o autonomii ucznia bez choćby jednej pracy Davida Little’a, a o technologiach mobilnych w nauczaniu bez zauważenia dorobku Agnes Kukulskiej-Hulme!

Niedoskonały dobór źródeł jest, niestety, wyraźnie widoczny jeżeli przeanalizuje się liczbę prac z najważniejszych czasopism naukowych z dziedziny CALL/MALL: ReCALL 1, CALICO Journal 0, Computers and Education 1, British Journal of

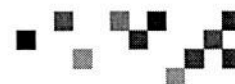


Educational Technology 0, JALT CALL Journal 2, CALL-EJ 1, Language Learning & Technology 3, Teaching English with Technology 2, z kolei Języki Obce w Szkole występują w bibliografii aż 26 razy! Można mieć wrażenie, że z uwagi na zapewne swój zawodowy *background* Autorka ceni i korzysta z pozycji praktycznych, przytaczając z nich wskazania realizacyjne dla poszczególnych narzędzi czy technologii, zbyt rzadko sięgając do pozycji stricte badawczych, zbyt mało relacjonując też badania empiryczne.

Podsumowując, na stwierdzenie, czy Doktorantka należycie sprostała zadaniu stworzenia podstaw teoretycznych dla własnych badań empirycznych duży wpływ mają fragmenty pracy oparte na źródłach opublikowanych w Polsce, w czasopiśmie o charakterze praktycznym. Patrząc jednak na całokształt rozdziałów 1-3, można wyrazić pozytywną opinię na temat wykorzystania źródeł, doceniając przede wszystkim ilość pozycji oraz sposób ich wykorzystania.

4. Uwagi dotyczące metodologii badań

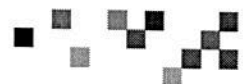
Badania własne przeprowadzone podczas przygotowania niniejszej rozprawy zostały zaprojektowane i zrealizowane w zasadzie w zgodzie z kanonami metodologii eksperymentalnych badań glottodydaktycznych, choć należy podkreślić, że oba narzędzia testowe (test wstępny i test końcowy) nie zostały opracowane przez Autorkę, ale były gotowymi narzędziami Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (choć w przypadku testu wstępnego, tzw. „mock matura”, nie zostało to jasno sprecyzowane). Proces badawczy został dosyć skrupulatnie opisany. Autorka zadbała o właściwą dokumentację procesu badawczego, podając dokładnie przeprowadzane działania, ilustrując je zestawem narzędzi badawczych w aneksach oraz stosując dobrze dobrane i umiejętnie



wykonane analizy statystyczne.

W tym miejscu należy jednak skierować kilka uwag o charakterze krytycznym, wskazujące na pewne problemy zmniejszające możliwości generalizacji wyników:

- Dobór próby badawczej był celowy, co ma często miejsce w badaniach glottodydaktycznych, dotyczący już ukształtowanych zespołów klasowych. Ma to jednak istotny wpływ na możliwość generalizacji wniosków. Szkoda, że Badaczka przeprowadziła jedynie badanie właściwe, bez badania pilotażowego czy też bez powtórzenia badania właściwego w kolejnym roku (biorąc pod uwagę czas, który upłynął od badania – rok szkolny 2018/2019 – powtórzenie badania byłoby z pewnością interesujące).
- Obserwacja jako metoda badawcza (według Łobockiego) powinna być planowa, celowa, usystematyzowana, obiektywna – brak w wynikach obserwacji danych obiektywnych, widzimy jedynie subiektywną interpretację postrzeganej rzeczywistości.
- Nie jest jasne, jak wyglądała procedura walidacji testu wstępnego oraz jak został opracowany – czy była to matura próbna (na co wskazuje określenie „mock matura” w przypisie 37 na s. 129)? Brak opisu testu wstępnego i końcowego w sekcji Instrumentation, brak samych testów w załącznikach, brak również określenia rzetelności obu narzędzi.
- Wielka szkoda, że Autorka nie pochyliła się nad samymi podkastami tworzonymi przez uczniów – można było poddać je analizie, stworzyć na ich podstawie profil komunikacyjny uczniów, wreszcie porównać biegłość komunikacyjną przystępujących do matury ustnej z tymże profilem (np. pod kątem występowania

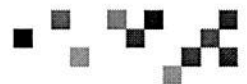


określonych kategorii błędów, zakłóceń komunikacyjnych czy bogactwa leksykalno-gramatycznego). Brak jednocześnie jakiegokolwiek zrelacjonowania wiadomości zwrotnych przekazywanych przez nauczyciela w fazie trzeciej quasi-eksperymentu.

Podsumowując, dysertacja pokazuje starania Autorki o przeprowadzenie quasi-eksperymentu potwierdzającego postawione hipotezy o wpływie uczenia się w oparciu o nagrywanie podkastów na rozwijanie sprawności komunikacyjnych. Triangulację zapewniają ankiety badające preferencje i odczucia studentów oraz obserwacja procesu nauczania (tu jednak brak pełnego rygoru przeprowadzenia obserwacji dla uzyskania zobiektywizowanych i mierzalnych danych). Ilość zebranych danych pozwala generalnie na weryfikację założonych hipotez, co jest zrealizowane skutecznie, z zastosowaniem dobrze dobranych i czytelnie zrelacjonowanych analiz danych.

5. Ocena strony formalno-edytorskiej rozprawy

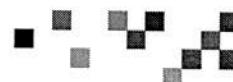
Rozprawa przygotowana jest dobrze pod względem formalno-edytorskim. Autorka należycie stosuje techniki pisania pracy naukowej, zachowując dbałość o odpowiednie używanie technik typograficznych. W miarę dobrze radzi sobie z wizualizacją danych empirycznych, zachowując konsekwencję w stosowaniu tabel i wykresów, choć dla wyników ankiet zabrakło wartości liczbowych. Język pracy jest właściwy pracy naukowej, jednak chyba zabrakło korekty natywnego użytkownika języka angielskiego, co pozwoliłoby wyeliminować błędy interpunkcyjne (zwłaszcza stosowanie przecinków) oraz niezgrabności stylistyczne wskazujące na kalki z j. polskiego. Niestety błąd gramatyczny pojawia się już w tytule rozprawy na stronie tytułowej (brak apostrofu po



learners). Brak właściwej korekty odsyłaczy bibliograficznych widać, chociażby, w nazwiskach tak znanych autorów jak Richards i Roger na s. 9 (powinno być Richards i Rodgers), Mystkowska-Wiertelak na s. 45 (zamiast Mystkowska-Wiertelak), Hammer na s. 47 (zamiast Harmer), Lightbow dwukrotnie na s. 56 (zamiast Lightbown), Hanna Kmorowska w bibliografii przy pozycji Bielska 2011 (zamiast Komorowska). Irytujący jest brak konsekwencji przy stosowaniu kapitalizacji, zwłaszcza w podpisach wykresów i grafik oraz (w szczególności) w bibliografii, gdzie tytułom w języku polskim nadano kapitalizację słów kluczowych. Brak korekty pracy widać chociażby w bibliografii – pojawiają się błędy ortograficzne we wpisach, nazwach wydawnictw (np. Wiggins), nazwiskach autorów (Richards i Rodgers) czy tytułach prac (Koralewska 2009; Krajka 2007). Trudno zrozumieć, jak można nie zauważyć podwojonego wpisu pracy autorstwa Howlett i Waemusa (2019) – raz poprawnie z nazwiskiem drugiego autora, drugi raz z jego imieniem w roli nazwiska, obie pozycje z tymi samymi tytułami jedna pod drugą. W bibliografii należało rozdzielić CEFR z 2001 od wersji 2018/2020. Wreszcie niestaranność edytorska jest odzwierciedlona w stosowaniu dodatkowego wcięcia dla niektórych wpisów.

6. Ocena ogólna pracy jest pozytywna.

Stwierdzam, że założone cele pracy zostały generalnie osiągnięte, choć wątpliwości budzi zakres zaproponowanej innowacji, która ani w wymiarze produktowym (wykorzystane narzędzia/oprogramowanie) ani procesowym (innowacyjne procedury dydaktyczne) nie przekonuje w pełni. Jednak biorąc pod uwagę fakt, że badania empiryczne były właściwie zaprojektowane, przeprowadzone i (na ogół) sprawnie



zrelacjonowane, można uznać badanie własne za spełniające wymogi stawiane pracom doktorskim.

Mimo wskazanych powyżej uchybień, głównie kwestii strukturalnych w rozdziałach teoretycznych oraz doboru źródeł, oceniam pracę doktorską mgr Anny Dziury pozytywnie, jako spełniającą w stopniu wystarczającym kryteria stawiane rozprawom doktorskim przez Ustawę i stawiam wniosek o dopuszczenie Doktorantki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Lublin, 20.02.2023 r.

