

dr hab. Aleksandra Wach, prof. UAM

Wydział Anglistyki

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Dominiki Dzik  
pt. „Rozwijanie kompetencji wielojęzycznej u uczniów szkoły podstawowej.  
Badanie transferu strategii uczenia się”  
napisanej pod kierunkiem dr hab. prof. UP Joanny Rokity-Jaśków**

Przedłożona do recenzji rozprawa ma objętość 240 numerowanych stron, na które składają się: wstęp, sześć rozdziałów, implikacje dydaktyczne, licząca 23 strony i ok. 320 pozycji bibliografia, oraz 15 załączników.

**Uwagi dotyczące doboru tematyki rozprawy oraz stopnia realizacji celu badawczego**

Tematyka pracy dotyczy efektywności treningu strategicznego w nauczaniu kolejnego języka obcego. Temat ten jest ciekawy, ważny z perspektywy dydaktycznej i aktualny z perspektywy badawczej. Około dekadę temu nastąpił zwrot ku wielojęzyczności (ang. *multilingual turn*) w dydaktyce językowej (Conteh & Meier, 2014; May, 2014) i od tego czasu obserwujemy gwałtowny wzrost publikacji dotyczących uczenia się i nauczania trzeciego i dalszych języków; zjawisko to odzwierciedla dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość edukacyjną w Europie. Strategie uczenia się języka od lat dziewięćdziesiątych XX wieku (Oxford, 1990) niezmiennie pozostają przedmiotem zainteresowań badaczy, co znajduje odzwierciedlenie w najnowszych publikacjach (Oxford, 2017; Pawlak, 2021; Teng, 2023). Zastosowanie strategii uczenia się w kontekście wielojęzyczności jest tematem świeżym i nadal istnieje zauważalna luka badawcza w tym zakresie. Podjęcie takiej tematyki w rozprawie doktorskiej uważam więc za wysoce uzasadnione.

Konkretny cel badania nie został jednak przez Autorkę rozprawy jednoznacznie określony. We wstępie znajdujemy bowiem informację, że celem rozprawy jest zaobserwowanie, jak uczniowie z doświadczeniem w uczeniu się pierwszego języka obcego radzą sobie z uczeniem się kolejnego (str. 8), co sugeruje efektywność uczenia się i, być może, wymiar i sposób stosowania strategii, natomiast w sekcji 4.2. The aims of the study (str. 89) główny cel został określony jako zbadanie efektywności treningu strategicznego w uczeniu się języka trzeciego (hiszpańskiego). Kwestii transferu strategii używanych w nauce języka drugiego do uczenia się języka trzeciego poświęcone jest pierwsze pytanie badawcze, które według Autorki jest najważniejszym pytaniem odzwierciedlającym cel pracy (str. 90). W ten sposób pojawiają się trzy powiązane, ale jednak różne kwestie przedstawione w różnych miejscach jako główny cel pracy: (1) stosowanie strategii w nauce języka trzeciego, (2) efektywność treningu strategicznego, (3) transfer strategii z uczenia się języka drugiego do uczenia się języka trzeciego.

Stopień realizacji tych celów badawczych oceniam jako umiarkowany. Wyniki badań wyraźnie wskazują na stosowanie poszczególnych strategii (czytania i słuchania, a nie uczenia się języka w sensie ogólnym) i ten aspekt został w pracy potraktowany bardzo szczegółowo i solidnie udokumentowany. Jest to niewątpliwie mocny punkt rozprawy. Skuteczność treningu strategicznego również została przebadana, choć brak dokładnych informacji na temat sposobu przeprowadzenia tego treningu rzutuje nieco na rzetelność interpretacji danych badawczych. Jeśli chodzi o zaobserwowanie i udokumentowanie transferu stosowanych strategii z uczenia się języka drugiego na uczenie się języka trzeciego, realizacja tego celu jest niekompletna. Główne wnioski z badania sformułowane przez Autorkę w krótkim podsumowaniu wyników (str. 159-160) dotyczą konieczności stosowania treningu strategicznego oraz stwarzania warunków do częstego ćwiczenia różnorodnych strategii – trudno się z takim wnioskiem nie zgodzić. Szkoda jednak, że brak w pracy sekcji poświęconej wnioskom. Taka sekcja (Conclusions) powinna stanowić ważną część pracy akademickiej.

Omawiając tematykę pracy, chciałabym też zaznaczyć, że w mojej ocenie jej tytuł nie został prawidłowo sformułowany. Badanie dotyczyło bowiem stosowania strategii czytania i słuchania w języku trzecim, a tytuł „Rozwijanie kompetencji wielojęzycznej” sugeruje znacznie szerszy obszar. Uważam, że rozwijanie sprawności receptywnych powinno być uwzględnione w tytule. Poza tym podtytuł „Badanie transferu strategii uczenia się” powinno być raczej zamienione na sformułowanie dotyczące efektywności treningu strategicznego, co wydaje się być głównym celem badania.

### Uwagi dotyczące struktury rozprawy i jej merytorycznej zawartości

Struktura pracy obejmuje sześć rozdziałów, z których trzy pierwsze zawierają przegląd literatury, a trzy kolejne stanowią część empiryczną.

Zanim przejdę do omówienia zawartości poszczególnych rozdziałów, muszę odnieść się do wstępu do całej rozprawy (Introduction). Ta ważna część pracy jest ewidentnie niedokończona, wywód urywa się bowiem gwałtownie na przedstawieniu trzeciego rozdziału, a więc mniej więcej w połowie. Być może, gdyby wstęp został napisany do końca, bardziej klarownie przedstawione zostałyby cele rozprawy, czego wyraźnie brakuje. Wyjaśnienie motywów podjęcia tematyki badawczej z odniesieniem do prywatnego i zawodowego doświadczenia Autorki uważam jednak za cenny element wprowadzenia do rozprawy.

Struktura części zawierającej przegląd literatury budzi moje zastrzeżenia. Już ogląd spisu treści wskazuje bowiem, że trudno w strukturze dostrzec logiczny, spójny układ treści od ogółu do szczegółu; nie widać zastosowania struktury lejka lub góry lodowej. Na przykład pomiędzy rozdziałem 1 i 2 następuje gwałtowny przeskok z omówienia tematu wielojęzyczności do tematu sprawności receptywnych (poza kontekstem wielojęzyczności), podobnie gwałtowny przeskok następuje pomiędzy 2 i 3 rozdziałem. Brak podkreślenia powiązań, tzw. fug, pomiędzy rozdziałami. Trzeba też zaznaczyć, że w wewnętrznej strukturze rozdziałów jest zbyt wiele sekcji, dłuższych lub bardzo krótkich, z których niektóre mogłyby być połączone (np. sekcje 1.1., 1.2. i 1.3.) w celu podniesienia spójności układu treści. To sprawia, że układ pracy wydaje się mało przejrzysty. Konsekwencją jest brak wyraźnej myśli przewodniej, która scalałaby treści w tej części pracy, pomiędzy rozdziałami oraz wewnątrz nich.

Rozdział 1 dotyczy wielojęzyczności oraz transferu umiejętności uczenia się. Zaprezentowane w nim treści są istotne i ciekawe. Za bardzo jednak moim zdaniem koncentruje się na kwestiach formalnych, dokumentacji, polityki językowej kosztem zagadnień, które wydają się bardziej kluczowe dla rozprawy, takich jak językowe, kognitywne, neuro-kognitywne oraz edukacyjne aspekty wielojęzyczności. Brakuje na przykład solidnego zdefiniowania i omówienia samego pojęcia wielojęzyczności i jej różnych aspektów i rodzajów. Brakuje także definicji pojęcia repertuaru językowego osoby wielojęzycznej, niezwykle istotnego w kontekście tematu pracy. Brakuje wreszcie wyraźnego podkreślenia, w jakich obszarach uczeń pierwszego języka obcego różni się od ucznia kolejnego języka obcego i na czym konkretnie polega przewaga osoby wielojęzycznej w procesie uczenia się. Nie dowiadujemy się z rozdziału, jaka jest specyfika

przetwarzania języka w umyśle osoby wielojęzycznej i jaką rolę odgrywa w nim transfer językowy. Pojęcie wpływów międzyjęzycznych oraz transferu pojawia się w sekcji 1.8., jednak poza krótką definicją podaną za Odlinem (1989) transfer językowy nie jest omówiony. Sekcja ta dotyczy bardziej transferu wiedzy w bardziej ogólnym sensie. W podsekcji 1.8.1. pojawia się termin wpływów międzyjęzycznych (ang. *cross-linguistic influence*), lecz i tu nie jest bardziej dogłębnie omówiony, a szkoda, bo jest to zagadnienie ważne; brak również odniesień do prac Sharwooda Smitha i Kellermanna, twórców terminu „cross-linguistic influence”. W podsekcji 1.8.2. omówiono terminy „transfer uczenia się” i „transfer treningu”, ważne w kontekście badania własnego. Rozróżnienie pomiędzy nimi nie jest jednak jasno wyjaśnione, a można przypuszczać, że solidne ich zdefiniowanie pozwoliłoby uniknąć problemów z określeniem głównego celu badania.

W rozdziale 1 znajdujemy jednak ważne treści dotyczące zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, również w Polsce. Omówione są też pojęcia takie jak świadomość międzyjęzyczna, świadomość metajęzykowa, psychotypologia i multikompetencja. Wszystkie te pojęcia stanowią ważne elementy w procesach uczenia się języków przez osoby wielojęzyczne.

Tytuł rozdziału 2 wskazuje, że dotyczy on psycholingwistycznych procesów wpływających na rozpoznawanie słów w tekstach mówionych i pisemnych. Moje wątpliwości dotyczą powiązań pomiędzy tytułem a treściami zawartymi w rozdziale. Nie jest dla mnie jasne, dlaczego tytuł nie dotyczy po prostu rozwijania sprawności receptywnych. Temat sprawności receptywnych jako obszaru badań własnych powinien pojawić się w tytule rozprawy i być wyraźnie zaznaczony we wstępie, o czym pisałam powyżej. Ponieważ rozumienie tekstów ustnych i pisemnych wymaga od osoby słuchającej lub czytającej znacznie więcej niż rozpoznawanie słów, a strategie w badaniu własnym również wykraczały znacznie poza rozpoznawanie słów, uwzględnienie frazy „word recognition” w tytule rozdziału 2 uważam za posunięcie niewłaściwe i wprowadzające czytelnika w błąd. Podsekcja 2.7.2. Cognate processing in the foreign language wskazuje, że być może chodzi o rozumienie kognatów w procesach słuchania i czytania, nie jest to jednak wyjaśnione i uzasadnione przez Autorkę w treści rozdziału. Zastanawiam też, dlaczego procesy przetwarzania wznoszącego (*bottom-up*) i opadającego (*top-down*) uwzględnione są w sekcji dotyczącej czytania (sekcja 2.6.), a nie sprawności receptywnych w ogóle (2.1.) – dotyczą one przecież w takim samym stopniu sprawności słuchania. W podrozdziałach dotyczących słuchania i czytania (2.5. i 2.6.) trudno wychwycić myśl przewodnią, są to raczej mozaiki wybranych zagadnień. Sekcja 2.8. wydaje się nie pasować do reszty rozdziału, nawet jej tytuł nie nawiązuje do sprawności receptywnych. W sekcji tej pojawiają się istotne dla tematu rozprawy pojęcia, takie jak uwaga, świadomość, predyspozycje językowe, pamięć robocza, pamięć

deklaratywna i proceduralna, jednak potraktowane są dość pobieżnie (brakuje nawet wymienienia komponentów konstruktów predyspozycji językowych), a przede wszystkim ich związek z tematyką pracy, czyli, ogólnie mówiąc, wielojęzycznością, i podjętym badaniem empirycznym jest bardzo słabo uzasadniony i niejasny dla czytelnika.

Kolejna poważna wątpliwość w odniesieniu do rozdziału 2 dotyczy powiązań pomiędzy jego tytułem i zawartością a tematyką pracy, to znaczy uczeniem się języka obcego w kontekście dydaktyki wielojęzycznej. Wydaje mi się oczywistym, że rozważania na temat rozwijania sprawności receptywnych powinny być mocno osadzone w kontekście uczenia się kolejnego języka. Punktem wyjścia do takich rozważań mogłoby oczywiście być omówienie tych sprawności w sensie ogólnym, jednak pojawia się coraz więcej opracowań teoretycznych i empirycznych poświęconych specyfice rozwijania tych sprawności przez osoby wielojęzyczne (np. Bruggink et al., 2022; Budde, 2023, Escamilla et al., 2022; Lee et al., 2020). Takie źródła powinny więc zostać uwzględnione w pracy. Podsumowując, rozdział 2 uważam za najsłabszy w całej pracy.

Rozdział 3 dotyczy w ogólnym sensie strategii uczenia się języka – tytuł rozdziału jest zbyt ogólny, powinien on być bowiem poświęcony strategiom uczenia się języków przez osoby wielojęzyczne. Wywód w sekcji 3.1. zaczyna się bezpośrednio pod jej nagłówkiem, a dopiero po 8 stronach następuje podział na trzy podsekcje, z których każda jest zresztą krótsza niż tekst „wprowadzający” bezpośrednio pod nagłówkiem sekcji. Ta uwaga dotyczy struktury rozdziału, jednak uwypukla problemy ze spójnością treści; niektóre treści, np. na temat samoregulacji, są bowiem powtórzone w dwóch miejscach. Rozdział 3 jest najbardziej powiązany z tematem rozprawy i byłby jeszcze bardziej, gdyby dotyczył kontekstu wielojęzyczności. Rola wykorzystania strategii przez ucznia i samoregulacji w nauce, a także autonomii ucznia są ważnymi kwestiami i dobrze, że je omówiono. Autonomii ucznia poświęcono jednak tylko jedną stronę, nie uwzględniono w ogóle związków pomiędzy autonomią a wielojęzycznością, choć pojawiły się źródła na ten temat (np. Illés, 2012). Sekcje 3.3. i 3.4. są najbliższe tematyki rozprawy, dotyczą bowiem treningu strategicznego oraz transferu strategii pomiędzy uczeniem się języka drugiego i języka trzeciego. Trudno nie zgodzić się z Autorką, że nie ma wielu opracowań na temat takiego transferu, pojawiło się jednak kilka opracowań, m.in. Dmitrenko (2017, 2019), Haukas (2015), Razkane i Diouny (2022). Przegląd badań poświęconych tematyce strategii w kontekście wielojęzyczności w sekcji 3.6. jest wartościowym elementem rozdziału, dobrym pomysłem było umieszczenie w niej przejrzystej tabeli podsumowującej kontekst i główne wyniki badań.

W tej części recenzji chciałabym przejść do uwag dotyczących struktury i zawartości części empirycznej rozprawy, czyli rozdziałów 4, 5 i 6. Rozdział 4, składający się z 7 sekcji,

zawiera opis metodologii zastosowanej w badaniu własnym. Struktura tego rozdziału, oceniając po nagłówkach w spisie treści, jest poprawna: najpierw przedstawione są cele badania, później kwestie dotyczące jego organizacji i przeprowadzenia, procedury zbierania i analizowania danych badawczych. Można jedynie zaznaczyć, że zwyczajowo w pracach akademickich opis próby badawczej poprzedza omówienie zastosowanych metod i narzędzi, a tu kolejność jest odwrotna. Podoba mi się przedstawienie motywacji do przeprowadzenia badania w sekcji 4.1. Autorka uwzględnia tu wprowadzenie obowiązkowej nauki języka obcego w zreformowanej podstawie programowej oraz własne zainteresowanie transferem uczenia się pomiędzy kontekstem uczenia się języka angielskiego jako drugiego i hiszpańskiego jako trzeciego.

Moja ogólna ocena rozdziału 4 jest wysoka, zawarto w nim szczegółowe informacje dotyczące zastosowanej metodologii badawczej. Mam jednak kilka zastrzeżeń. Wydaje mi się, że liczba pytań badawczych, siedem, jest zbyt wysoka, proponowałabym połączenie niektórych z nich, np. pytań 3, 4, i 7 w jedno pytanie dotyczące efektów treningu strategicznego oraz pytań 5 i 6 w pytanie dotyczące zmiennej osiągnięć uczniów. Zmniejszenie liczby pytań badawczych sprzyjałoby w mojej ocenie większej spójności w prezentowaniu i interpretacji wyników. Poza tym przydałoby się zestawienie pytań badawczych z odpowiadającymi im metodami badawczymi pozwalającymi na uzyskanie odpowiedzi na konkretne pytania, gdyż nie w każdym przypadku te powiązania są dla mnie jasne. Jeśli chodzi o uczestników, nazywanie grup uczniów 11-, 12- i 13-letnich innymi grupami wiekowymi wydaje mi się niewłaściwe. Według ogólnie przyjętych typologii należą oni do jednej grupy wiekowej, tzw. młodszych nastolatków. Może więc chodzi bardziej o poziom opanowania języka hiszpańskiego? Poziom zaawansowania językowego, jako istotna kwestia, został pominięty w opisie grupy. W opisie grupy powinna się też znaleźć informacja, co oznacza w kontekście badania pojęcie „osiągnięć” (achievement), będące jedną z istotnych zmiennych w analizach. Dowiadujemy się tego przy innej okazji dopiero na stronie 121. Okazuje się, że jedynym kryterium osiągnięć, będącym podstawą do wyodrębnienia trzech podgrup, jest wynik jedynego w roku testu – czy to wiarygodne kryterium?

Rozdział 5 rozprawy zawiera szczegółową prezentację wyników badania z wykorzystaniem licznych tabel i diagramów. Nasuwają mi się pewne uwagi krytyczne i wątpliwości, np. dlaczego w tabelach 9 i 10 podane są wyniki t-testu dla grup niezależnych, skoro badane są różnice w obrębie poszczególnych grup. Mam również wątpliwości, czy w obliczeniach statystycznych testów inferencyjnych można stosować wartości procentowe – moim zdaniem powinno się stosować średnie wyniki testu (a więc max. 20 punktów). Podoba mi się jednak szczegółowa analiza wyników protokołów

głośnego myślenia w odniesieniu do poszczególnych uczniów, w której podano przykłady stosowanych strategii.

Po prezentacji wyników badania następuje ich omówienie w rozdziale 6. Podział treści na sekcje w odniesieniu do poszczególnych pytań badawczych i powtórzenie pytań ułatwia odbiór tekstu. W rozdziale 6 Autorka podsumowuje wyniki, poddaje je własnej interpretacji oraz zestawia niektóre z nich z literaturą przedmiotu. Z niektórymi wnioskami i interpretacjami nie mogę się jednak zgodzić. W odniesieniu do pytania 1, nie podzielam opinii Autorki, jakoby wyniki badania wskazywały na problemy uczniów a transferem strategii z kontekstu uczenia się drugiego języka na kontekst uczenia się języka trzeciego. Nie można sformułować takiego wniosku, ponieważ strategie uczenia się języka drugiego nie były przedmiotem badania. Próby zinterpretowania w ten sposób wyników pretestu oraz raportu ustnego uważam za nadużycie. Podobnie próbę powiązania wyników z predyspozycjami językowymi (str. 145) uważam za nieuprawnione – jak sama Autorka zauważa, nie przebadano predyspozycji językowych uczestników.

Podsumowując część empiryczną rozprawy, pomimo wszystkich krytycznych uwag i wątpliwości przedstawionych powyżej, chcę podkreślić niewątpliwe zalety opisanego badania. Był to projekt badawczy niełatwy w realizacji, trwający 18 tygodni i mający charakter badania w działaniu. Wykorzystano różne metody zbierania danych (protokół głośnego myślenia, testy i kwestionariusze), co pozwoliło na uzyskanie różnorodnych, wzajemnie się uzupełniających wyników. Autorka omówiła ograniczenia przeprowadzonego przez siebie badania, co wskazuje na jej świadomość w tym zakresie. Chciałabym podkreślić szczególną wartość sekcji 6.9., ważną dla nauczycieli języków obcych, zawierającą szereg implikacji dydaktycznych sformułowanych na podstawie otrzymanych wyników.

### Uwagi dotyczące języka i redakcyjnej strony rozprawy

Praca jest napisana w języku angielskim na w miarę odpowiednim poziomie poprawności gramatycznej i leksykalnej. Najprawdopodobniej jednak nie została sumiennie sprawdzona pod względem językowym, ponieważ jest w niej spora liczba błędów, pomyłek i różnego rodzaju niedociągnięć, a niektóre z nich utrudniają swobodny odbiór i zrozumienie tekstu. Wymienię tu tylko niektóre z wynotowanych przeze mnie dość podstawowych błędów językowych: *The emphasize is placed...; knowing foreign languages is a key to aim of education in Poland* (str. 13); *the second tool that concentrates* (powinno być: *another tool*) (str. 18); *more experience learners* (str. 22); *There are two more aspect*

*of learning strategies* (str. 66); *play crucial role* (str. 67 i wiele innych. Styl językowy rozprawy nie jest do końca stylem akademickim, co widać w strukturze zdań i dyskursu; zdania są często bardzo krótkie i brakuje między nimi łączników. Styl jest mało zniuansowany, np. często stosowane są frazy typu „this research proves” zamiast „this research indicates/shows”.

Strona redakcyjna rozprawy również wymagałaby solidnej poprawy; sporo niedociągnięć znajduje się w niestarannie sformatowanej bibliografii. W zapisie pozycji bibliograficznych brakuje konsekwencji, np. w stosowaniu wielkich i małych liter w tytułach; czasami jest podany nr doi, czasem go nie ma, podawany jest ponadto według różnych konwencji. Dodatkowo, co rzadko się zdarza w pracach na tym poziomie, w wielu miejscach w bibliografii zaburzona jest kolejność alfabetyczna.

## Wnioski

Rozprawa pani mgr Dominiki Dzik stanowi wkład w badania nad wielojęzycznością w polskiej dydaktyce językowej. Zaprezentowano w niej wyniki ciekawego, dość innowacyjnego badania empirycznego z wykorzystaniem różnorodnej metodologii. Nauczyciele języków obcych z pewnością znajdą w niej inspirację do efektywnego wykorzystywania repertuarów językowych swoich uczniów.

W odniesieniu do powyższych argumentów i pomimo wymienionych w niniejszej recenzji uchybień stwierdzam, że praca pani mgr Dominiki Dzik spełnia wymogi stawiane rozprawom doktorskim przez Ustawę i wnioskuję o dopuszczenie Doktorantki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Poznań, 14.07.2023

Aleksandra Wach