



Dr hab. Joanna Rokita-Jaśkow, prof. UP
Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków
Instytut Filologii Angielskiej

Uniwersytet Wrocławski Dziekanat Wydziału Filologicznego (6)		
Wpłynęło do WF	14-12-2020	Załączniki
Wpt. do jedn. org.	Data	Symbol
Znak oprawy		

7.12.2020

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Małgorzaty Serafin

pt. **Individual vs group learning; Investigating the most beneficial form of classroom interaction.**

Przedstawiona mi do oceny rozprawa doktorska poświęcona jest różnym sposobom interakcji w klasie. Jako punkt wyjścia mgr Małgorzata Serafin przyjęła założenie, że „interakcja jest niezbędnym czynnikiem nauki (...) a uczenie się staje się najbardziej efektywne, gdy uczeń jest mocno zaangażowany” (str. 236). Stąd celem Autorki było zbadanie, który ze sposobów interakcji (tj. praca indywidualna lub w grupie) jest najbardziej korzystny dla uczniów. Temat ten jest wciąż aktualny, gdyż nadal wielu uczniów mimo kilku lat nauki szkolnej, nie potrafi się skutecznie porozumiewać w języku obcym, co może wskazywać na nieadekwatne wykorzystanie czasu lekcyjnego na komunikację w języku obcym.

Niniejsza praca składa się z 6-ściu rozdziałów, standardowo podzielonych na część teoretyczną (rozdziały 1-3) i empiryczną (rozdziały 4-6). Liczy w sumie 245 stron tekstu wraz z bibliografią i załącznikami.

W rozdziale pierwszym Autorka przedstawia historyczny przegląd badań nad dyskursem w klasie językowej, od wczesnych badań nad mową kierowaną do dzieci, po badania prowadzone w klasie językowej. Przedstawia kluczowe teorie dla rozwoju tej subdyscypliny (np. ‘interaction hypothesis’ Michaela Longa, 1985; ‘output hypothesis’, Merrill Swain, 1985), a także cechy dyskursu klasowego. Za szczególnie ciekawe i nowatorskie w tej sekcji uważam poruszenie takich aspektów, jak odpowiedzialność nauczyciela w podejmowaniu i angażowaniu uczniów do różnych form interakcji (str.56), a także współzawodnictwo uczniów (str. 58) – zagadnienie do dziś nie badane. Opisuując możliwe sposoby interakcji, Autorka, co warto podkreślić, nie pomija najnowszych możliwości i rozwiązań, jakim jest telekolaboracja w nauczaniu zdalnym.

W rozdziale drugim mgr Serafin szeroko omawia pedagogiczne aspekty każdego ze sposobów organizacji pracy w klasie, jego zalety i wady, a także czynniki wpływające na ich wybór, tj. dynamika klasy, klimat klasowy, motywacja, i inne. Pozytywnie oceniam fakt, że doktorantka zwraca uwagę na trudności z organizowaniem pracy w klasach heterogenicznych, w tym gdy mamy do czynienia z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (sekcja 2.3.5). W rozdziale 3-cim Doktorantka celowo koncentruje się na porównaniu pracy indywidualnej i pracy w grupach, charakteryzując takie aspekty wpływające na sposób organizacji pracy w klasie, jak rozmiar grupy, kolejność zabierania głosu (ang. *turn-taking*), sposoby zadawania pytań przez nauczyciela, sposoby udzielania informacji zwrotnej, użycie J1. Ten rozdział stanowi bezpośrednie tło do przeprowadzonego projektu badawczego.

Pozytywnie oceniam część teoretyczną pracy. Wskazuje ona na wielostronne zapoznanie się doktorantki z tematem i może stanowić punkt odniesienia dla innych osób chcących zajmować się badaniami nad dyskursem klasowym. Ukazała ona zagadnienie interakcji w klasie z wielu perspektyw, nie rzadko wprowadzając zagadnienia mało spopularyzowane, jak np. współzawodnictwo (ang. *competition*), istnienie grup nieformalnych (ang. *friendship groups*), które utrudniają nauczycielowi skuteczne zarządzanie klasą. Do niedostatków jednak muszę zaliczyć fakt cytowania prac z przełomu lat 80tych i 90tych ubiegłego wieku, które niestety nie są zbyt aktualne. Oczywiście pewne teorie czy modele (np. „output hypothesis” M. Swain) nie uległy przedawnieniu, jednak Autorka zbyt bezkrytycznie cytuje za tamtymi źródłami nieaktualne już sądy, np. wskazuje na dryl językowy jako typowy przykład dyskursu klasowego (za: Widdowson 1978, str. 46) lub wspomina o lukach w badaniach powołując się na źródła z roku 1991 (za: Stotz, str. 141) – wiele ze wskazanych luk zostało już na pewno wypełnionych. Zamiast tego można było przejrzeć prowadzone badania w klasie, chociażby przez Instytut Badań Edukacyjnych (por. Muszyński, Campfield i Szpotowicz, 2015) lub wiele innych dostępnych w internecie w otwartym dostępie (np. Sato & Lyster, 2012, Tobin, K., Ritchie, S.M., Oakley, J.L. et al., 2013, Pianta R.C., Hamre B.K., Allen J.P., 2012)). Zaproponowane przez mnie artykuły to tylko cząstka tych, które mają część wspólną z zaprojektowanymi przez Doktorantkę badaniami tj. związkiem pomiędzy sposobem interakcji a kształtowaniem poprawności i płynności językowej.

Myślę też, że można było się pokusić o rozdział dotyczący różnic indywidualnych, które są tylko marginalnie wspomniane (str. 96) w odniesieniu do pracy indywidualnej. Wydaje się, że różnice indywidualne są istotną zmienną wpływającą na preferencje, sposób i częstotliwość interakcji w klasie, co wydaje się zauważać sama Badaczka skoro wykorzystuje

w projekcie badawczym takie narzędzia, jak np. kwestionariusz Myers-Briggs (polska adaptacja za Lang, 2009) do zbadania cech osobowości na skali introwersji-ekstrawersji. Podobnie w tej części można było poruszyć takie zagadnienia jak zaangażowanie i emocje uczniów, zwłaszcza, że są one wykorzystane jako zmienne w badaniu (str. 190) i argumenty w dyskusji (str.204). Ponadto badaczka stosuje własny kwestionariusz 'Nastrojów i odczuć' (ang. 'Moods and feelings' questionnaire). Warto by więc było wskazać źródła, na których oparła ona konstrukcję tego kwestionariusza.

Część empiryczną stanowi badanie quasi-eksperymentalne, tj. takie, w którym Autorka porównuje percepcję sposobów interakcji w dwu różnych grupach uczniów. Doktorantka podjęła się zadania ambitnego, samodzielnie projektując oryginalne badanie, nie opierając się na żadnych wcześniejszych projektach. Postawiła oryginalne pytania badawcze i hipotezy, próbując zbadać aspekty, dotąd wcześniej nie zbadane, tj. związek pomiędzy sposobem interakcji w klasie a płynnością, poprawnością wypowiedzi i zaangażowaniem uczniów. Rzadko również badacze podejmują się badania uczniów 13-14- letnich (wtedy uczniów gimnazjów) czy badań podłużnych, co świadczy o podjętym trudzie i zaangażowaniu mgr Serafin w podjęte badania. Niestety projektując swoje badanie nie ustrzegła się ona pewnych błędów metodologicznych, z których najważniejsze charakteryzuję poniżej:

- Brak wyraźnej operacjonalizacji zmiennych zależnych tj. poprawności językowej (ang. *accuracy*), płynności językowej (ang. *fluency*) oraz zaangażowania uczniów (ang. *engagement*), tj. ich definicji i opisu, w jaki sposób były one mierzone.
- Brak zaznaczenia w sekcji 4.2. *Research method*, że mamy do czynienia z eksperymentem; za to w sekcji 4.4. *Research design*, badaczka opisuje eksperyment wraz z całą procedurą. Moim zdaniem należało uporządkować te sekcje wg jednego wzoru np. APA i jasno opisać następujące składowe: Aim, Method, Participants, Instruments, Procedure.
- Nie jest jasna rola badacza; czy badaczka regularnie uczyła tę samą klasę, czy tylko od czasu do czasu, niejako gościnnie u innego nauczyciela? Jeśli miało miejsce to drugie rozwiązanie, to w jaki sposób, badaczka upewniła się, że obie grupy biorące udział w eksperymencie były nauczane we wskazany sposób, tj. odpowiednio z wykorzystaniem pracy w grupach lub parach ?
- Nie jest jasnym, dlaczego w badaniu badaczka skupia się na porównaniu pracy indywidualnej (która w zasadzie oznacza brak interakcji) i pracy w parach, a nie np. interakcji na linii nauczyciel – uczniowie.

- Ponadto proponuję, by w przyszłości dane uzyskane za pomocą skali Likerta (tabele 5.1.) przedstawiać jako średnie dla wyrażenia (wraz z odchyleniem standardowym), a nie procentowo. Można wtedy pokazać różnice w poglądach pomiędzy grupami łatwiej i bardziej syntetycznie, a nie pytanie po pytaniu, jak to ma miejsce obecnie (Fig. 5.3. – 5.10).

Jestem pewna, że Badaczka brała te elementy pod rozwagę podczas projektowania swojego badania, jednak nie zostały one wyraźnie wyjaśnione w tekście. Powyższe uwagi mają więc na celu udoskonalenie warsztatu pisarskiego i badawczego doktorantki na przyszłość. Sam projekt badawczy uważam za wartościowy, a wśród jego zalet można wymienić:

- Celową triangulację badania
- Prawidłową strukturę projektu badawczego
- Staranny dobór uczestników badania za pomocą testu umiejętności, tak by grupy były jednorodne pod względem liczby i zaawansowania językowego
- Znajomość zasad projektowania badania o charakterze eksperymentalnym
- Klarowne przedstawienie wyników na wykresach
- Z uznaniem zauważam znajomość zagadnień statystycznych i wykorzystania jej do analizy (np. zbadanie różnic pomiędzy obiema grupami za pomocą t-testu).
- Samodzielną konstrukcję kwestionariusza odczuć uczniów oraz arkusza obserwacyjnego dla nauczyciela

Całość pracy jest zasadniczo napisana językiem poprawnym, jednak nie wszędzie Autorka czytelnie podpisuje tabele czy odniesienia do źródeł. Utrudnia to czytelnikowi orientację w tekście. Przykładowo: nie jest jasne do których kwestionariuszy odnosi się Autorka, pisząc 'the first questionnaire' (str. 160), 'the second questionnaire' (str.161), 'the third questionnaire' (str. 163). Podobnie wykresy (Fig. 5.3. – 5.10) również byłyby bardziej czytelne, gdyby w podpisie uwzględniono tematykę pytania. Podobne nieścisłości zdarzają się w części teoretycznej, przy przytaczaniu sądów np. na str. 144 nie wiadomo, do jakich źródeł odnosi się Autorka wspominając o 'positive and critical approaches', choć na ogół wszystkie źródła są rzetelnie odnotowywane.

Reasumując przedstawione powyżej uwagi mają na celu poprawienie warsztatu badawczego doktorantki na przyszłość, nie dyskredytują jednak wartości samej pracy, umiejętności samodzielnego poszukiwania rozwiązań na stawiane sobie pytania i problemy badawcze.

Uważam, że rozprawa doktorska mgr Małgorzaty Serafin spełnia warunki określone w art.13.1. ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym,

wykazuje ogólną wiedzę teoretyczną w zakresie językoznawstwa oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej. Tym samym wnoszę o dopuszczenie mgr Małgorzaty Serafin do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Joanna Różalska

Bibliografia cytowana:

- Muszyński, M., Campfield, D. i Szpotowicz, M. (2015). *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011–2014)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pianta R.C., Hamre B.K., Allen J.P. (2012) Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In: Christenson S., Reschly A., Wylie C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Sato, M., & Lyster, R. (2012). PEER INTERACTION AND CORRECTIVE FEEDBACK FOR ACCURACY AND FLUENCY DEVELOPMENT: Monitoring, Practice, and Proceduralization. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(4), 591-626. Retrieved December 3, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/26328973>
- Tobin, K., Ritchie, S.M., Oakley, J.L. et al. Relationships between emotional climate and the fluency of classroom interactions. *Learning Environ Res* **16**, 71–89 (2013).
<https://doi.org/10.1007/s10984-013-9125-y>