



UNIwersytet
Warszawski

Wydział Lingwistyki Stosowanej
Instytut Lingwistyki Stosowanej

Recenzja rozprawy doktorskiej

mgr Agnieszki Borowiak

pt. "Exploring the role of individual variables
in the success of CLIL as an approach to EFL learning"

„Rola czynników indywidualnych w procesie uczenia się języka angielskiego
jako języka obcego w klasie dwujęzycznej”

Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (ang. Content and Language Integrated Learning, w skrócie CLIL) jest od ponad dwudziestu lat popularną metodą nauczania języka obcego wśród młodzieży szkolnej zarówno w Polsce jak i w całej Europie. Przyjmuje ono formę kształcenia prowadzonego równolegle w dwóch językach w zakresie wybranych przedmiotów na poziomie szkoły ponadpodstawowej – obecnie liceum ogólnokształcącego, ale do ostatniej reformy edukacji w Polsce także na poziomie gimnazjalnym. Metoda ta uważana jest powszechnie za bardzo skuteczną, co potwierdzają wyniki wielu badań empirycznych. Jednakże ciągle trudno stwierdzić jednoznacznie, czy sukces metody opiera się na połączeniu edukacji językowej z kształceniem przedmiotowym, czy jest on po prostu efektem większej liczby godzin kontaktu z językiem obcym, czy w końcu stanowi on konsekwencję faktu, że w programie – często postrzeganym jako elitarny i przyciągający wielu chętnych – uczestniczy wyselekcjonowana grupa młodzieży, która posiada zestaw cech predestynujących ją do osiągnięcia lepszych wyników nauce języka.

Rozprawa doktorska mgr Agnieszki Borowiak podejmuje próbę odpowiedzi na przynajmniej jedną z tych wątpliwości, gdyż jej przedmiotem jest analiza wpływu cech indywidualnych uczniów kształcących się metodą zintegrowaną na osiągnięte wyniki w przyswajaniu języka obcego. Autorka wykazuje, że uczniowie w klasach dwujęzycznych są na wyższym poziomie biegłości językowej niż ich rówieśnicy nieuczestniczący w programie CLIL, oraz że charakteryzują się oni pożądanym profilem cech indywidualnych takich jak duża motywacja, wysoki poziom autonomii, pozytywne nastawienie do uczenia się języka czy dobre posługiwanie się strategiami uczenia się (str. 458). Jednocześnie



Doktorantce nie udaje się wykazać, że wyniki pojedynczych uczniów uczestniczących w programie CLIL są powiązane z ich cechami indywidualnymi.

Praca ma bardzo okazałe rozmiary, gdyż w sumie zawiera 457 stron, w tym ponad 302 strony tekstu, ponad 40 stron odnośników i około 100 stron załączników. Treść rozprawy składa się ze wstępu, części teoretycznej (150 stron), części empirycznej (135 stron) oraz konkluzji.

Dwa pierwsze rozdziały części teoretycznej poświęcone są zintegrowanej metodzie przedmiotowo językowej. W pierwszym z nich przedstawiona została historia tego podejścia do nauczania w Europie i Polsce, a także ramy organizacyjne i prawne w jakich funkcjonuje. Z kolei rozdział drugi zawiera szczegółowy opis metody, jej założeń, stosowanych technik, materiałów dydaktycznych, roli nauczyciela i sposobów ewaluacji wyników. Bardzo ważnym elementem pracy jest rozdział trzeci, w którym niezwykle szczegółowo zostały omówione kluczowe dla całej dysertacji zagadnienia. Autorka definiuje w nim pojęcie różnic indywidualnych, a następnie gruntownie omawia każdą z nich w oparciu o szeroką literaturę przedmiotu. Co więcej dla każdej z opisywanych cech przedstawione jest jej szczególne znaczenie w kontekście nauczania zintegrowanego. W dalszej części rozdziału Autorka analizuje dziesiątki badań poświęconych metodzie CLIL przeprowadzonych na całym świecie, a także w Polsce. Stanowią one podstawę do postawienia wstępnych hipotez oraz opracowania planu badania w dalszej części pracy. W tym miejscu należy podkreślić doskonałą orientacją mgr Agnieszki Borowiak w zakresie zagadnień empirycznych interesujących badaczy w związku z omawianą metodą.

Część empiryczna pracy składa się z dwóch głównych rozdziałów. W rozdziale czwartym przedstawione zostały cele badania, oraz sformułowane pytania i hipotezy badawcze. Autorka opisała w nim także uczestników projektu (uczniów 1. i 2. klasy dwóch liceów ogólnokształcących), oraz zarysowała ramy czasowe i strukturę działań. W rozdziale zostały opisane instrumenty użyte do zebrania danych na potrzeby badania. Na szczególną uwagę zasługuje staranność w ich opracowaniu i przygotowaniu. Zostały one oparte w większości na istniejących wcześniej kwestionariuszach, jednak specjalnie zmodyfikowane dla potrzeb badania oraz przetłumaczone na język polski, a następnie sprawdzone w badaniu pilotażowym na porównywalnej grupie uczniów. Autorka przeprowadziła też analizę statystyczną ich rzetelności, opisaną w rozdziale piątym, wykazując, że są one odpowiednimi narzędziami dla celów badania. Rozdział piąty przedstawia także bardzo szczegółowo zebrane dane oraz rezultaty ich analizy statystycznej wraz z interpretacją wyników.

Cel badania odpowiada tematowi całej rozprawy. Jest on jednak ujęty dość ogólnie jako eksploracja wpływu czynników indywidualnych na sukces zintegrowanego nauczania przedmiotowo-

językowego (*The aim of this study is to explore the role of individual variables in the success of CLIL as an approach to EFL*, str. 175). W świetle dwóch pytań badawczych jakie stawia Autorka, wpływ ten można rozumieć w dwojaki sposób. Pierwsza interpretacja sugeruje zależność pomiędzy wynikami poszczególnych uczniów uczących się metodą CLIL a ich cechami indywidualnymi takimi jak motywacja czy stosowane strategie, co sugerowałoby pytanie 1. (*Is there any statistically significant correlation between selected individual variables such as language proficiency and motivation, autonomy, beliefs about foreign language learning, strategy use, and attitude towards CLIL programs and language proficiency in a group of CLIL learners?*, str. 175. Przy okazji zwracam uwagę, że w pytaniu wkraść się błąd, gdyż najważniejsza zmienna dotycząca biegłości językowej (language proficiency) została powtórzona dwukrotnie na początku i na końcu pytania.) Druga interpretacja celu badawczego wskazuje na zależność specyficznego profilu cech indywidualnych uczniów podejmujących naukę metodą CLIL en masse i osiąganych przez nich lepszych wyników w nauce języka w porównaniu z uczniami uczącymi się języka bez integracji z innymi przedmiotami, co sugerowałoby pytanie 2. (*Are CLIL learners characterized by statistically significant higher capacities in such areas as motivation, autonomy, use of learning strategies, positive beliefs about foreign language learning than non-CLIL learners and do CLIL learners have a positive attitude towards CLIL programs?*, str. 175). Oba pytania są równie ciekawe i ważne, ale nie uzupełniają się one wzajemnie, a raczej stanowią zupełnie inne ujęcie problemu, co moim zdaniem nie jest właściwie zasygnalizowane przed Doktorantką we wprowadzeniu do badania. Co więcej w opcji drugiej pominięta jest zupełnie kwestia istotnej zależności przyczynowo-skutkowej – czy to metoda zintegrowana rozwija pewne cechy indywidualne w uczniach, co z kolei prowadzi do osiągania przez nich lepszych wyników, czy to uczniowie ze szczególnym profilem cech indywidualnych (takich jak wyższa motywacja czy autonomia), które z zasady prowadzą do lepszych wyników w nauce, przejawiają większą chęć do wyboru metody przedmiotowo-językowej. Wysuwane tutaj przeze mnie zastrzeżenia co do ujęcia tematu mogą wydawać się dzieleniem włosa na czworo, jednak precyzyjna konceptualizacja przedmiotu badań jest pierwszym i podstawowym etapem procesu badawczego.

Moje wątpliwości budzi wpisanie w strukturę badania analizy zmian cech indywidualnych w czasie (*In order to analyze the data longitudinally five main collection times were organized during a single school term, that is, between February and May 2018.*, str. 195). Przede wszystkim analiza dynamiki różnic indywidualnych nie została przedstawiona jako jeden celów badania i nie jest powiązana z żadnym pytaniem badawczym. Co więcej, w badaniu w rzeczywistości przeanalizowano zmiany tylko jednej z badanych cech – motywacji, natomiast pozostałe: poziom autonomii, przekonania i użycie strategii nie zostały potraktowane w aspekcie podłużnym. Uczestnicy badania wypełniali dwukrotnie jedynie

kwestionariusz oceniający poziom motywacji: na początku i na końcu badania. Autorka uzasadnia taką decyzję chęcią analizy zmiany motywacji w okresie jednego semstru (*The data obtained at the beginning and the end of the term are delineated separately in order to take into consideration possible changes in the motivation over the school term.*, str. 201). Brakuje jednak uzasadnienia, dlaczego można spodziewać się, że taka zmiana mogłaby nastąpić w badanym okresie czasu. Oczywiście motywacja jest cechą dynamiczną, zmieniającą się czasie pod wpływem wielorakich czynników (patrz Dörnyei 2005¹), ale mam wątpliwości, czy taka zmiana może być na tyle intensywna, aby być widoczna w tak krótkim okresie (mniej niż trzy miesiące) i w dość stabilnym miejscu cyklu nauczania (drugi semestr pierwszego i drugiego roku nauki metodą zintegrowaną). Jeśli zmiana w poziomie motywacji ma być analizowana, wydawałoby się bardziej zasadnym zebranie wstępnych danych przed lub tuż po rozpoczęciu cyklu kształcenia nową metodą, czyli tuż po rozpoczęciu roku szkolnego w pierwszej klasie liceum, a następnie po upływie wystarczającego okresu czasu (raczej dłuższego niż 12 tygodni), kiedy uczniowie wdrożą się już w nowe sposoby nauki. Pozwoliłoby to pokazać, na ile nowa metoda wzmacnia lub osłabia motywację uczniów do nauki języka angielskiego. Zebranie danych na początku i pod koniec drugiego semestru pierwszego, a nawet drugiego roku nauki raczej nie może przynieść istotnego wglądu w dynamikę zmian w motywacji, co zresztą pokazała analiza statystyczna wyników całej i poszczególnych części ankiety badającej poziom motywacji dla obu grup uczniów (Tabela 24).

Inaczej sytuacja przedstawia się z badaniem sukcesu metody przedmiotowo-językowej. Doktorantka słusznie chce porównać przyrost wiedzy uczniów w badanym okresie z grupą kontrolną, którą w tym przypadku są uczniowie nieodbierający kształcenia językowego w formie zintegrowanej z nauką przedmiotów. Ponieważ jest bardziej niż prawdopodobne, że uczniowie w obu grupach nie reprezentują tego samego poziomu biegłości, Doktorantka prawidłowo zebrała dane na początku badania, które powinny spełniać funkcje testu wstępnego pozwalającego określić poziom obu grup badanych uczniów. Zebranie danych dotyczących biegłości na koniec badania i porównanie przyrostu w obu grupach pozwala na określenie skuteczności obu podejść do nauczania języka. Badaczka słusznie zastrzega także, że ten przyrost może być spowodowany większą ilością kontaktu z językiem w grupie przedmiotowo-językowej, a nie samymi technikami pracy. Zadziwia jednak, że Autorka używa pretestu, do wyciągnięcia wniosku o szczególnym oddziaływaniu (skuteczności) metody CLIL (*This suggests that the CLIL teaching affects the results of the majority of the CLIL learners obtained from T1.*, str. 276). Oczywiście analiza statystyczna

¹ Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

(test t Studenta) wyników testu wstępnego pokazuje, że uczniowie w grupach zintegrowanych mają wyższy poziom biegłości językowej, niż uczniowie w pozostałych grupach. Ale na tej podstawie nie można wysnuć wniosku, że są oni lepsi dzięki zastosowanej metodzie nauczania. Nie mamy danych na temat biegłości językowej uczniów na początku kształcenia nową metodą, ale bezpiecznie możemy założyć, że już na starcie edukacji w szkole średniej mieli oni wyższy poziom niż pozostali uczniowie, gdyż przeszli oni specjalną rekrutację do klas dwujęzycznych, o czym pisze Doktorantka w rozdziale 4. Takiego samego wniosku na temat skuteczności metody zintegrowanej nie możemy wysnuć porównując wyniki testu końcowego obu grup, jak to robi Autorka. (*On the basis of the data presented above, it can be concluded that also in terms of T2 the CLIL teaching influences the final results of the majority of the CLIL learners obtained at the end of the study (T2).*, str. 277.). Skoro uczniowie w grupie CLIL byli statystycznie znacząco lepsi na początku badania, to fakt, że są także lepsi na końcu badania nie jest dowodem na oddziaływanie metody. Jedyne co takie oddziaływanie może pokazać, to różnice w przyroście sprawności językowych w obu grupach uczniów. Analiza zmian w biegłości uczniów została przeprowadzona (sekcje 5.2.3 i 5.2.6), ale ujawniła ona brak istotnych różnic pomiędzy grupami (*The analysis presented above suggests that both groups of participants, that is, the CLIL and the non-CLIL learners make similar progress.*, str. 278). Pomimo to Autorka nalega, że takie różnice istnieją (*Still, it should be noted that the scores obtained by the CLIL learners from the initial and the final test are higher than the scores obtained by the non-CLIL learners.*, str. 278).

Brak spodziewanych różnic w przyroście biegłości językowej pomiędzy obiema grupami może być wyjaśniony faktem, że użyty instrument (Oxford Placement Test) nie jest wystarczająco zniuansowany i wrażliwy, aby uchwycić tak drobne zmiany w biegłości, które zachodzą w tak krótkim okresie czasu. Trudno byłoby zaproponować inny powszechnie znany i używany standardowy test językowy, który uchwycił by taką różnicę. Ta uwaga pokazuje ponownie, że wydłużenie okresu badania pozwoliłoby w większym prawdopodobieństwie wychwycić zmiany w obu grupach uczniów zachodzące w obrębie nie tylko różnic indywidualnych jak i biegłości językowej, jeśli oczywiście takie zachodzą.

Część korelacyjna badania odpowiadająca na pierwsze pytanie badawcze została przeprowadzona prawidłowo. Autorka zasadnie powstrzymuje się od stawiania hipotez dotyczących zależności przyczynowo-skutkowej pomiędzy cechami indywidualnymi uczniów a ich wynikami testów językowych, gdyż badania korelacyjne takich powiązań nie są w stanie wykazać. Otrzymane rezultaty nie potwierdzają hipotezy o związku pomiędzy poszczególnymi cechami indywidualnymi a biegłością językową. Taki wynik może mieć swoją genezę w dość małej grupie badawczej (29 osób) i jej dość dużej homogeniczności.

Trudno jednak stawiać Doktorantce zarzut z tego powodu, gdyż wybrany przez nią przedmiot badania wymagał zebrania danych w środowisku naturalnym, w którym zawsze bardzo trudno jest zapewnić wystarczającą liczbę i zróżnicowanie uczestników.

W swoim badaniu Autorka posługuje się wielorakimi analizami statystycznymi (Alfa Cronbacha, korelacja liniowa Pearsona, test t Studenta, analiza wariancji). Podjęcie się dogłębnej analizy ilościowej zebranych danych zdecydowanie świadczy o potencjale badawczym mgr Agnieszki Borowiak. Analiza statystyczna rzadko jest przedmiotem kształcenia językoznawców stosowanych w Polsce, nawet na poziomie studiów doktoranckich i dlatego na plus należy zaliczyć orientację Badaczki w dostępnych instrumentach do przeprowadzania tego typu eksploracji. Niestety Autorka nie uniknęła błędów związanych z taką analizą. Przed wszystkim nie wspomina ona w pracy o przeprowadzeniu wstępnej diagnostyki danych, która pokazałaby, że mogą być zastosowane wybrane instrumenty analizy statystycznej. Nie jest powiedziane, czy zebrane dane wykazywały rozkład normalny, co jest warunkiem koniecznym do zastosowania testów parametrycznych (wizualizacja danych, analiza skośności i kurtozy lub test Shapiro-Wilka) i czy wariancje w porównywanych grupach były jednorodne (test Levene'a). Zestawiając ze sobą odpowiedzi uczniów w dwóch grupach na pojedyncze pytania ankiet nie została uwzględniona możliwość błędu I. stopnia wynikająca z wielokrotnych porównań zastosowanych w obrębie tych samych danych, co wymaga korekty poziomu istotności np. poprawką Bonferroniego. Autorka wyciąga także dość daleko idące wnioski z analizy wariancji pomiędzy grupami (*The differences in the obtained results are statistically significant ($F(5, 85)=24.1854, p<0.05$, which shows that the CLIL learners systematically score higher than the non-CLIL learners.*, str. 283). Test ANOVA pokazuje jedynie, że istnieje statystycznie znacząca różnica pomiędzy wszystkimi badanymi grupami, ale nie wskazuje, które konkretnie grupy różnią się między sobą, co można dopiero ustalić stosując testy post-hoc. Takich uchybień można było uniknąć konsultując wykonanie analiz ze statystykiem, choć niestety doświadczenie pokazuje, że bardzo trudno jest pozyskać specjalistę do tego typu projektu.

Z uwagi na ogromną ilość analiz przedstawionych w pracy nie byłam w stanie sprawdzić w szczegółach poprawności każdej z nich. Jednak pewien niepokój wzbudziły we mnie wyniki przedstawione w sekcjach 5.2.7 i 5.2.8. Autorka wspomina w pierwszych zdaniach obu sekcji, że przedstawia w nich rezultaty analizy jednoczynnikowej z powtarzaniem pomiarów (*This section presents the results of a one-way repeated measures analysis of variance (ANOVA) showing the between-group difference in scores for the initial test (T1).*, str. 282). Wydaje się być to błędnym sformułowaniem, gdyż w obu analizach porównywane są tylko wyniki dla poszczególnych grup na teście pierwszym lub końcowym, dane nie

zawierają więc niż jednego pomiaru dla tych samych uczniów. Co więcej, przedawnione dalej rezultaty w obu sekcjach wspominają już tylko o „zwykłych” testach ANOVA. Zastanawia mnie także różnica w średnich przedawnionych odpowiednio w tabelach 65 i 66 i na rycinie 21. oraz w tabelach 67 i 68 i na rycinie 22. Na przykład w tabeli 65 średnia z testu Oxford Placement Test dla grupy CLIL₁ to 146, a na rycinie wynosi 83,2. Albo w opis wkradły się błędy, albo zostały został on przedawniony nieprecyzyjnie uniemożliwiając zrozumienie przez czytelnika przeprowadzonych analiz.

Przechodząc do krótkiego omówienia pozostałych części recenzowanej rozprawy chciałabym zaznaczyć, że lista odnośników jest bardzo pokaźna i liczy ponad 350 pozycji co po raz kolejny dowodzi doskonałego opanowania mgr Agnieszki Borowiak z literaturą przedmiotu. Dużym walorem jest także umieszczenie w pracy wszystkich instrumentów badawczych użytych w badaniu. Na koniec należy także nadmienić, że praca została napisana sprawną i poprawną angielszczyzną i starannie opracowana od strony graficznej.

W przedstawionej do recenzji rozprawie Autorka wykazuje się odpowiednią wiedzą teoretyczną z zakresu zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego oraz różnic indywidualnych uczniów, dobrą znajomością literatury powiązanej z tematem, a także, choć może w mniejszym stopniu, zadowalającymi kompetencjami badawczymi. Pomimo pewnych zastrzeżeń dotyczących przejrzystej konceptualizacji przedmiotu badań oraz optymalnego rozplanowania działań badawczych, **oceniam pozytywnie dysertację doktorską mgr Agnieszki Borowiak**. Stwierdzam także, że spełnia ona warunki określone w art. 187 Ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce” z dnia 20 lipca 2018 r. **Wnioskuje zatem o dopuszczenie Kandydatki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.**



Warszawa, 30 października 2021 r.

dr hab. Agnieszka Leńko-Szymańska