

## RECENZJA

pracy doktorskiej mgr Małgorzaty Bycy

pt.

**Ocena jakości kształcenia dwujęzycznego geografii poprzez języki polski i angielski**

wykonana pod kierunkiem prof. dr hab. Floriana Plita

Od wielu już lat tematyka dotycząca kształcenia dwujęzycznego jest obecna w literaturze zachodniej. W Polsce pojawiają się opracowania, które podnoszą to zagadnienie, zwracając uwagę na jego istotę, walory, efekty dydaktyczne, ale także trudności. Od ponad dwudziestu lat geografia jest w Polsce nauczana dwujęzycznie (jako pierwsze powstały w liceach klasy dwujęzyczne polsko-francuskie), umożliwiając poznawanie zjawisk i procesów przyrodniczych oraz oddziaływań człowieka w różnych skalach przestrzennych, a także językowych, akcentując jednocześnie kształcenie w aspekcie wielokulturowości. Bardzo ostrożnie podchodzi się w podejmowanych badaniach do oceny jakości tego typu kształcenia, ponieważ jest to zadanie trudne. Tym bardziej w kształceniu dwujęzycznym. Pani mgr Małgorzata Byca podjęła się tego zadania, proponując procedurę oceny jakości geograficznego kształcenia dwujęzycznego, polsko-angielskiego. Niestety, niezręcznie został sformułowany tytuł dysertacji jako *Ocena jakości kształcenia dwujęzycznego geografii poprzez języki polski i angielski*. W nauczaniu dwujęzycznym uczestniczą dwa języki, ojczysty i obcy, zamiennie używane w kontekstach merytorycznych. Odmianą nauczania dwujęzycznego jest zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe, którego istotą jest nauczanie przedmiotów niejęzykowych nie w języku obcym, lecz *wraz z językiem obcym i poprzez język obcy*. Zatem powtarzanie we wszystkich ujęciach, śródtytułach i podpisach pod rycinami, tylko *poprzez* ale bez *wraz* jest niewystarczające. Jest to jednocześnie trudne w odbiorze, dlatego proponuję, aby pozostawić tytuł pracy tylko w brzmieniu: *Ocena jakości kształcenia dwujęzycznego geografii w języku*

*polskim i angielskim*. Pod względem formalnym na recenzowaną pracę doktorską, obejmującą łącznie 195 stron, składają się:

- 152 strony tekstu rozprawy zawarte w 11 rozdziałach,
- 27 rycin i 49 tabel,
- 6 stron spisu literatury o ogólnej liczbie pozycji 78, w tym 12 obcojęzycznych w języku angielskim oraz 2 publikacje elektroniczne,
- 4 strony streszczenia w języku polskim i angielskim,
- 29 stron załączników (kwestionariusz ankiety dla nauczycieli i uczniów oraz przykłady testów).

Konstrukcja rozprawy jest poprawna. We wstępie (4 strony) autorka wyjaśnia pojęcie jakości w edukacji oraz przybliży historię podejmowanych w tym zakresie badań. Jakość, zgodnie z ujęciem Platona to pewien stopień doskonałości. Natomiast według definicji Słownika Języka Polskiego, w odniesieniu do procesu kształcenia jest to stopień jego odpowiedniości. Jakość to zgodność z wyznaczonymi osiągnięciami uczniów. Mgr M. Byca proponuje za M. Koszmidrem (2008) rozumienie tego pojęcia jako transformacja. Zatem, traktuje jakość jako transformację, której poddawani są uczniowie. Jest to dosyć dyskusyjne ujęcie, jak również kolejność wymienianych elementów wpływających na jakość kształcenia, która powinna być lepiej uporządkowana. Dalej autorka porusza sprawę standardów kształcenia oddziałujących na jakość. Warto jednak pamiętać, że obecna podstawa programowa zniosła zapis standardów kształcenia, przedstawiając treści nauczania w języku efektów kształcenia. Niemniej standardy występują we wszystkich dziedzinach działań człowieka, zatem i one są obecne w procesie kształcenia. Dosyć lakonicznie zostało potraktowane w tym rozdziale zagadnienie kompetencji kluczowych, lokując kształcenie dwujęzyczne tylko w obszarze kompetencji językowych.

Kolejne rozdziały obejmują cel pracy, pytania i hipotezy badawcze, metodykę oceny jakości kształcenia, organizację i przebieg badań wraz z metodami, a także charakterystykę ośmiu szkół (cztery gimnazja i 4 licea ogólnokształcące), w których prowadzono badania (łącznie 13 stron). Celem pracy przyjętym przez Panią mgr M. Bycę jest ocena jakości kształcenia dwujęzycznego geografii poprzez język polski i angielski. Jest on identyczny jak tytuł dysertacji i nie powinien być w taki sam sposób sformułowany. W pracy postawione zostały trzy pytania badawcze dotyczące wpływu dokonywanych przez uczniów wyborów i czasu kształcenia w klasach dwujęzycznych na większą motywację do nauki oraz różnic w strukturze wiedzy w odniesieniu do tradycyjnego systemu kształcenia. Ponadto, sformułowano trzy hipotezy badawcze: 1) uczniowie kształcący się w oddziałach z geografiami nauczana dwujęzycznie

wykazują większą motywację do nauki tego przedmiotu, niż uczniowie uczący się geografii tylko w języku polskim; 2) motywacja uczniów do nauki wzrasta wraz z długością trwania tej formy kształcenia; 3) czas nauki geografii w oddziale dwujęzycznym będzie wpływał pozytywnie na strukturę wiedzy uczniów zwiększając ich umiejętności zastosowania wiedzy w sytuacjach prostych i problemowych. W celu udowodnienia hipotez zastosowane zostały następujące metody badań: badania ankietowe i wywiady wśród nauczycieli (łącznie 26 ankiet), badania ankietowe wśród uczniów (łącznie 335 ankiet) oraz test jako narzędzie pomiaru dydaktycznego (we wszystkich wybranych szkołach, w klasach pierwszych i trzecich).

W 4. rozdziale omówiono istotę nauczania dwujęzycznego na świecie i w Polsce, (łącznie 11 stron), lokując historycznie ten system kształcenia, jak również omawiając najważniejsze modele dwujęzycznego nauczania, tzn. model kanadyjski, amerykański i europejski. Rozdział 5. zawiera opis uwarunkowań kształcenia dwujęzycznego geografii (łącznie 21 stron) uwzględniający charakterystykę nauczycieli i uczniów ze szkół biorących udział w badaniu, motywy wyboru przez uczniów klas dwujęzycznych oraz metody nauczania stosowane w takim kształceniu. Głównymi motywami wyboru dwujęzycznego nauczania są: chęć pogłębienia znajomości języka angielskiego i poznania geograficznej terminologii, wysoki poziom nauczania, możliwość zdawania dwujęzycznej matury z geografii, zainteresowanie geografiami czy też możliwość podjęcia studiów za granicą. Czasem zdarza się, że uczeń jest przydzielany do klasy dwujęzycznej decyzją dyrekcji szkoły. Niestety, jak pisze autorka, taka sytuacja może powodować mniejszą motywację do nauki i przekładać się na niskie efekty nauczania. Pojawia się tutaj informacja, że „wstępna analiza wyników uzyskanych przez uczniów wskazuje, że w drugiej klasie liceum i gimnazjum następuje spadek wyników nauczania”. Szkoda, że nie wyjaśniono tej sytuacji podając przyczyny. Rozdział ten informuje także o innej stronie wpływającej na wybory uczniów, tzn. rodzicach, których autorka traktuje jako „klientów” szkół. Bardzo często to wybory rodziców decydują o ścieżce edukacyjnej własnych dzieci, szczególnie na poziomie gimnazjum. Im wyższe wykształcenie posiadają rodzice, tym większe aspiracje pokładają w edukacji swoich dzieci.

Bardzo ważny jest 6. rozdział (34 strony) dotyczący polskiego modelu dwujęzycznego kształcenia geografii, który autorka porównuje z europejskim i amerykańskim modelem. Omawia znane w literaturze operacyjne modele programowe dla języka obcego, transponując je do badanej sytuacji, rozpatrywanej w dysertacji. Stwierdza duże zróżnicowanie w udziale języka obcego używanego na lekcjach geografii, od 10% do 90%, co potwierdza fakt indywidualnego podejścia nauczycieli do nauczania dwujęzycznego. Jednocześnie zwraca uwagę

na specyfikę nauczania dwujęzycznego, polegającą na stosowaniu tzw. code-switching, czyli przeplatania się języków. Wyboru modelu operacyjnego dokonuje nauczyciel uwzględniając poziom biegłości języka obcego, zarówno własny, jak i uczniów. Jednakże nie można starać się tego ujednoclić w skali np. kraju, bo nie ma takiej potrzeby, a przede wszystkim wynika to z umiejętności językowych osób biorących bezpośredni udział w procesie kształcenia.

Rozdział 7. został poświęcony omówieniu struktury wiedzy uczniów i narzędzia jej kontroli. Pani mgr M. Byca nawiązuje w nim do taksonomii celów kształcenia, chyba zbyt szczegółowo i niepotrzebnie tutaj omówionej. Natomiast ważny jest podrozdział dotyczący modelu struktury wiedzy i umiejętności, w którym omawia dwa wybrane z literatury: model struktury wiedzy studentów szkół wyższych wg K. Denka (2006) oraz model struktury wiedzy uczniów gimnazjum wg A. Dylkowej (1990). Modele te zakładają inne procentowe ujęcie poszczególnych składowych wiedzy: poziomu wiedzy biernej, rozumienia, zastosowania wiadomości w sytuacjach prostych oraz zastosowania wiedzy w sytuacjach problemowych. K. Denek przyjmuje większy udział zastosowania wiadomości w sytuacjach prostych (30%) i sytuacjach problemowych (40%), natomiast A. Dylkowa podkreśla znaczenie wiedzy biernej (20%), jednak największy udział powinno stanowić rozumienie i zastosowanie wiadomości w sytuacjach prostych (70%). To do tych dwóch modeli będzie odnoszona wiedza i umiejętności uczniów, które nabywają w procesie dwujęzycznego nauczania geografii. Jednocześnie wymienione modele były podstawą konstrukcji testów.

Konstrukcja testów omówiona została szczegółowo w rozdziale 8. Pojawiło się tu określenie „konstrukcja testów ewaluacyjnych”. Ewaluacja jest procesem polegającym na opisie, analizie, diagnozie i wprowadzaniu ewentualnych zmian, a więc znacznie szerszym niż tylko sprawdzanie. Zatem tytuł powinien brzmieć: konstrukcja testów diagnostycznych. Testy zbudowane zostały z 20 zadań, a nie pytań, jak pisze autorka. Jest zasadnicza różnica pomiędzy pytaniem a zadaniem, także przejawiająca się w ich sformułowaniu. Zadania są interesujące i poprawnie sformułowane, za wyjątkiem zadań zamkniętych na dobieranie, w których pojawia się błąd metodyczny (zbiory informacji, które mają być przyporządkowane, nie mogą być równe pod względem liczbowym). Zwrócono uwagę na zadania sprawdzające określone poziomy wiedzy (poziom wiedzy biernej, rozumienia, zastosowania wiadomości w sytuacjach prostych oraz zastosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych). Przygotowano analizę macierzową poprawności układu zadań, która stanowiła podstawę do obliczenia wskaźnika optymalności testu, czyli powiązania tematycznego kolejnych zadań. Na jego podstawie stwierdzono dużą optymalność testów, tym samym pozwoliło to na przeprowadzenie badań

pilotażowych w dwóch szkołach, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, w klasach pierwszych i trzecich.

Kolejny rozdział 9., bardzo obszerny (29 stron) z powodu nieumiejętnie wykorzystanych powierzchni stron, zawiera analizę i ewaluację testów. Poprawnie zaprezentowane zostały sposoby obliczania podstawowych parametrów statystycznych testów, takich jak rozstęp wyników, mediana, wariancja, odchylenie standardowe. Wartości te wykorzystano następnie w obliczeniach współczynników: łatwości zadania (tu pogrupowano wyniki uczniów na lepsze i gorsze), średniej łatwości testu, mocy różnicującej zadania, rzetelności testu. Na ich podstawie stwierdzono, że: w teście dla klasy I gimnazjum przeważały zadania umiarkowanie trudne, przy obecności zadań trudnych i łatwych; test został zaliczony do umiarkowanie trudnych; zadania były dostatecznie zróżnicowane a test był rzetelny. Natomiast test dla klasy III gimnazjum określono jako łatwy (autorka tłumaczy ten fakt tym, że łatwość testu może być związana z przyrostem wiedzy i umiejętności uczniów po całym cyklu edukacyjnym); zadania były dostatecznie zróżnicowane a test także rzetelny. W przypadku testów dla liceum, test dla klasy pierwszej okazał się trudny, ponieważ występowały zadania trudne, umiarkowanie trudne i bardzo trudne. Test nie zawierał zadań łatwych, zadania były dostatecznie zróżnicowane a sam test rzetelny. Parametry testu dla III klasy liceum były podobne, obecność zadań trudnych i umiarkowanie trudnych, moc dostatecznie różnicowała uczniów a test był rzetelny. Wszystkie narzędzia pomiaru były właściwie opracowane, co pozwoliło autorce na przeprowadzenie dalszych badań i ocenę kompetencji uczniów w zakresie wiedzy i umiejętności.

W rozdziale 10. przedstawione zostały wyniki pomiaru struktury wiedzy i umiejętności uczniów z wybranych do badań szkół. Uwzględniając wskaźniki struktury wiedzy wg A. Dylikowej (1990) oraz K. Denka (2006) a także rangi dla każdego poziomu wiedzy, w recenzowanej dysertacji dla klas dwujęzycznych przyjęto następujący model struktury wiedzy: wiedza bierna (40%), rozumienie (30%), zastosowanie wiadomości w sytuacjach prostych (20%) oraz w sytuacjach problemowych (10%). Zgodnie z taką proporcją konstruowane były testy. Dodatkowo obliczono globalny wskaźnik wiedzy uwzględniający rangi poszczególnych poziomów wiedzy. Szczegółowe obliczenia wymienionych wskaźników dla poszczególnych szkół i uczniów umożliwiły zbadanie poziomu wiedzy na początku i końcu każdego z etapów edukacyjnych. Mgr M. Byca stwierdziła, że w trzech z czterech szkół w klasach trzecich nastąpił u uczniów blisko 10 procentowy przyrost umiejętności stosowania wiedzy w sytuacjach problemowych. Zjawisko to jest bardzo pozytywne, jednakże nadal poziom wiedzy pamięciowej jest bardzo wysoki. Z powodu braku wyraźnych różnic w strukturze wiedzy i umiejętności

uczniów na początku i końcu cyklu edukacyjnego autorka odrzuciła hipotezę 3., mówiącą o wpływie czasu nauki na strukturę wiedzy, głównie zwiększenie umiejętności zastosowania wiedzy w sytuacjach prostych i problemowych. Stwierdziła, że kształcenie w omawianym modelu trwa zbyt krótko.

W tym rozdziale dokonano także korelacji wyników z testów i przeliczeń na oceny szkolne oraz korelacji wyników z testu z ocenami semestralnymi zarówno w gimnazjum, jak i liceum. Słabą zależność pomiędzy tymi ocenami autorka wyjaśnia brakiem dostatecznego pomiaru wiedzy i umiejętności podczas testu lub brakiem odzwierciedlenia faktycznego poziomu wiedzy przez oceny semestralne. Według autorki, oceny semestralne dodatkowo mogą uwzględniać obok wiedzy geograficznej, także kompetencje językowe uczniów.

Omówione powyżej dwa rozdziały pracy należy traktować jako analityczne i zostały poświęcone ocenie jakości kształcenia dwujęzycznego geografii w wybranych szkołach. Obejmują łącznie 57 stron, stanowiąc jednocześnie najważniejszą część rozprawy doktorskiej. Po tak wnikliwie przeprowadzonych badaniach brakuje jednak rozdziału syntetycznego. Pojawiają się natomiast wnioski (niecałe 4 strony) i krótkie zakończenie (niecałe 3 strony).

Na podstawie analizy pracy doktorskiej należy stwierdzić, że badania przeprowadzone przez Panią mgr M. Bycę dotyczące dwujęzycznego kształcenia geografii:

1. umożliwiły potwierdzenie hipotezy mówiącej o większej motywacji uczniów do nauki geografii w systemie dwujęzycznym, niż tylko z językiem polskim; motywacja ta jest wzmocniona chęcią pogłębienia kompetencji językowych,
2. nie wykazały wpływu długości trwania edukacji w systemie dwujęzycznym na wzrost motywacji do nauki. Większość uczniów potwierdza swoje wybory klas dwujęzycznych i jest zainteresowana nauką na dotychczasowym poziomie,
3. nie wykazały pozytywnego wpływu czasu na strukturę wiedzy uczniów, a szczególnie zwiększenia ich umiejętności zastosowania wiedzy w sytuacjach prostych i problemowych. Uczniowie powinni poprawnie rozwiązywać zadania sprawdzające umiejętności, niż te odnoszące się tylko do wiedzy pamięciowej,
4. poprzez korelację ocen semestralnych i otrzymanych z testu zwróciła uwagę na problem rzetelnego oceniania wiedzy i umiejętności uczniów przez nauczycieli. W procesie dwujęzycznego kształcenia ocenie podlegają zarówno wiedza, jak i kompetencje językowe.

Z uwagi na niewielką liczebność badanej populacji uczniów mgr M. Byca z ostrożnością podchodzi do wyników i stwierdza potrzebę kontynuowania badań, jak również prowadzenie

stałego monitoringu kształcenia dwujęzycznego, szczególnie ze strony geografów. Podejście takie jest bardzo sensowne, ponieważ obserwuje się nadal zainteresowanie edukacją dwujęzyczną. Warto w takim kontekście rozważyć aspekt przygotowania metodycznego nauczycieli do nauczania dwujęzycznego już na uczelniach.

Reasumując realizację całości, podstawowego celu, sformułowanych pytań badawczych i hipotez stwierdzam, że Pani mgr Małgorzata Byca uzyskała odpowiedzi na postawione przez siebie pytania we wstępnej części omawianej rozprawy.

Pomimo pozytywnej oceny całości recenzowanej pracy, chciałabym jednak zwrócić uwagę na uchybienia różnej natury.

#### 1. Uwagi do tekstu w rozdziałach:

- usterki stylistyczne w kwestionariuszach ankiet oraz testach,
- zastrzeżenie budzi kolejność uwarunkowań procesu transformacji na ryc. 1, str. 5,
- definicja procesu kształcenia, str. 11: proces kształcenia to integralny proces nauczania i uczenia się; powinno być inne wyjaśnienie, bo są to pojęcia wzajemnie się oznaczające. Zasady kształcenia nie są składnikami procesu kształcenia; zasady to normy warunkujące ten proces,
- ewaluacja to nie tylko ocena, a pomiar nie jest jej końcowym etapem, str. 13,
- wśród kryteriów doboru grupy badawczej: stwierdzenie *nauczanie poprzez j. polski i angielski oraz oba języki używane podczas każdej lekcji*, mają identyczny sens,
- czy uczniowie klas dwujęzycznych mogą zdawać maturę międzynarodową? Str. 31; Według mnie nie, ponieważ są to dwa zupełnie inne systemy,
- wśród metod nauczania błędnie zostały wymienione: ankietą i karta pracy, str. 34 i 35; powinno być: praca z kartą, natomiast ankietą nie jest metodą nauczania,
- dwa zdania o takim samym sensie, str. 35,
- niezręczne określenie: „... podwyższenia znajomości języka ...” , powinno być: pogłębienia; „...liczba jest wysoka...” powinno być: duża, str. 38,
- str. 59 – pojawiło się zdanie „Takie podejście jest typowe np. we Francji, gdzie obowiązuje zasada „jeden język – jeden nauczyciel”. Czy nie jest to przypadkiem nadinterpretacja?
- str. 61, 63 – nauczanie dwujęzyczne nie można nazwać formą nauczania, raczej systemem,
- str. 62 – istnieje zdanie „Brak jednego, wyraźnie dominującego modelu operacyjnego kształcenia dwujęzycznego może być bardzo niepokojący”? Dlaczego tak podchodzi autorka?
- str. 66 – powtórzone zdania „Dokonując transformacji ...”,
- str. 115 – „Zgodnie z hipotezą czwartą niniejszej pracy ...” – w pracy przyjęto 3 hipotezy,
- str. 119 – hipoteza czwarta, uwaga jw.,
- str. 117-118 oraz 133-134 – zamieszczone są ryciny, a nie tabele, zatem podpis pod wykresami,

- str. 120 – mało zrozumiały fragment tekstu,
- str. 132 – pojawia się zdanie: „Następuje negatywne zjawisko zwiększania się zakresu wiedzy biernej”. Czy to jest rzeczywiście negatywne, w sytuacji kiedy CKE informuje, że uczniom brakuje wiedzy.

## 2. Uwagi dotyczące ankiet i testów:

- usterki stylistyczne w kwestionariuszach ankiet oraz testach,
- pytanie 19 w ankiecie: czy Twoim zdaniem wykształcony człowiek powinien posiadać wiedzę z zakresu geografii, uważam za niepotrzebne; jeżeli uczeń kończy szkołę ogólnokształcącą, to powinien posiadać wiedzę geograficzną, chociażby w najbardziej ogólnym zarysie; tym bardziej, że jak zauważa 44% uczniów liceów wiedza geograficzna będzie im potrzebna do wykonywania ich przyszłego zawodu,
- nadmierne używanie w zadaniach wyboru wielokrotnego czasownika *wskaz* odnoszącego się do lokalizowania na mapie; powinno być: wybierz, zaznacz, podkreśl,
- w zadaniu 16. na str. 188 umieszczono fotografię, a nie rysunek.

Usunięcie powyższych usterek, czasem błędów nie powinno stanowić większego kłopotu, a jest jednocześnie warunkiem w przypadku przekazywania całości pracy lub jej części do druku.

W rozprawie, Pani mgr M. Byca zaproponowała tylko 78 pozycji literatury przedmiotu. Niestety, niektóre interesujące opracowania zostały pominięte. Zauważa się natomiast umiejętność cytowania odpowiednich pozycji we właściwych miejscach, co świadczy o dobrym przygotowaniu doktorantki do samodzielnej pracy naukowej.

Niezależnie od kwestii usterek i niedociągnięć uważam, że rozprawa doktorska Pani mgr Małgorzaty Bycy jest poprawnym opracowaniem naukowym, miejscami niestety niezręcznym językowo i stylistycznie, co czasem utrudnia czytanie. Ale jest to praca rzetelna z punktu widzenia naukowego, a jej wartościowym elementem w wielu miejscach jest stwierdzanie zagadnień i problemów, co do których można mieć wątpliwości i które oczekują na dalsze rozwiązanie.

Biorąc pod uwagę moją pozytywną ocenę recenzowanej rozprawy stwierdzam, że spełnia ona wymogi formalne i merytoryczne stawiane przez Ustawę o tytule naukowym i stopniach naukowych, może być podstawą jej obrony publicznej i wnoszę do Wysokiej Rady Wydziału Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego o dopuszczenie Pani mgr Małgorzaty Bycy do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

*dr hab. Iwona Piotrowska*