

dr hab. Joanna Angiel
Uniwersytet Warszawski
Wydział Geografii
i Studiów Regionalnych

ul. Krakowskie Przedmieście 30
00 – 927 Warszawa
j.angiel@uw.edu.pl

Recenzja

pracy doktorskiej mgr Małgorzaty Bycy

pt. „*Ocena jakości kształcenia dwujęzycznego geografii poprzez języki polski i angielski*”

napisanej na Wydziale Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego
pod kierunkiem prof. dr hab. Floriana Plita

Przedstawiona do recenzji praca mgr Małgorzaty Bycy liczy 195 stron (główny trzon rozprawy liczy 152 strony tekstu) i składa się ze *Wstępu* oraz dziesięciu zasadniczych rozdziałów, *Wniosków* i *Zakończenia* oraz spisu literatury. Główne rozdziały to: *Cel pracy, pytania i hipotezy badawcze, Ocena jakości kształcenia, Organizacja i przebieg badań, Nauczanie dwujęzyczne na świecie i w Polsce, Uwarunkowania kształcenia dwujęzycznego geografii, „Polski” model kształcenia dwujęzycznego geografii, Struktura wiedzy uczniów i narzędzia jej kontroli, Konstrukcja testów ewaluacyjnych, Analiza i ewaluacja testów, Wyników pomiaru struktury wiedzy i umiejętności uczniów a oceny szkolne*. Dopelnieniem jest *Streszczenie i słowa kluczowe, Spis tabel* (zamieszczono ich 49) oraz *Spis rycin* (27). Do pracy dołączone zostały *Załączniki* w formie: *Ankiety dla nauczycieli, Ankiety dla uczniów, Testu GIMNAZJUM I, Testu GIMNAZJUM III, Testu LICEUM I* oraz *Testu LICEUM III*, a także *Tablicy rozkładu współczynnika korelacji r Pearsona*.

We wstępie Doktorantka przedstawia bardzo zwięźle (balansując między zwięzłością a zdawkowością) historię badań prowadzonych zarówno na świecie jak i w Polsce nad jakością oraz skutecznością kształcenia, a także wyjaśnia pojęcie *jakości* w kontekście oczekiwań zainteresowanych stron efektywnością usług edukacyjnych. Przeprowadza rozważania nad wieloznacznością pojęcia *jakości* oraz dokonuje interpretacji, jak również uzupełnień przedłożonych definicji na podstawie literatury przedmiotu (uwaga: tylko pięć pozycji). Wyjaśnia, czym są standardy w procesie edukacji i w jaki sposób warunkują ocenę

efektywności oraz jakości kształcenia. Prezentuje kompetencje kluczowe przedstawione w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europy, których osiągnięcie warunkuje dobrą jakość kształcenia oraz stanowi jeden z fundamentów strategii uczenia się przez całe życie. Nawiązując do tej strategii należało według mnie sięgnąć także do podstawowych, kierunkowych celów edukacji, wytyczonych poprzez cztery jej filary przedstawione w Raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku (a zatem aktualnych i w drugiej jego dekadzie). Ważne są także pod tym względem (a nie wspomniane w pracy), ustalenia dotyczące kluczowych (i węzłowych) tematów oraz kierunków edukacji geograficznej zapisane jeszcze w ubiegłym wieku (1992 r.) w Międzynarodowej Karcie Edukacji Geograficznej.

Temat pracy „*Ocena jakości kształcenia dwujęzycznego geografii poprzez języki polski i angielski*” brzmi niezręcznie pod względem stylistycznym. Po pierwsze – nie istnieje „*kształcenie (...) geografii*” (bowiem kształcimy uczniów). Mamy do czynienia z *kształceniem geograficznym*. Po drugie, obecne brzmienie tematu może sugerować, że Autorka będzie oceniać jakość tego kształcenia *poprzez języki: polski i angielski*.

Właściwe moim zdaniem byłyby sformułowanie tematu: *Ocena jakości kształcenia geograficznego w klasach dwujęzycznych* lub *Ocena jakości dwujęzycznego nauczania-uczenia się geografii*

Cel pracy został poprawnie określony. Jego ważność i kontekst Autorka wyprowadza z dyskusji nad zasadnością kształcenia dwujęzycznego oraz poprzez prezentację jego plusów i minusów rozpatrywanych z punktu widzenia rozwoju uczniów. Równocześnie dyskusja ta prowadzi Doktorantkę do sformułowania trzech istotnych **pytań badawczych**: 1) Czy uczniowie wybierający kształcenie w oddziałach dwujęzycznych, w których geografia jest nauczana poprzez język polski i angielski, posiadają większą motywację do nauki? 2) Czy czas nauki w systemie dwujęzycznym będzie tym czynnikiem, który wpływał na motywację do nauki w tym systemie? 3) Czy struktura wiedzy uczniów kształcących się w systemie dwujęzycznym różni się znacząco od struktury wiedzy uczniów kształcących się w systemie tradycyjnym? Dwa pierwsze pytania, moim zdaniem, wymagają dopowiedzeń i uściślenia. W pierwszym zabrakło końcowego sformułowania, które brzmiałoby: „...posiadają większą motywację do nauki geografii niż ich koledzy uczący się geografii w języku polskim”. W drugim przypadku – należałby uściślić ostatni człon pytania tak, by zaakcentować, że chodzi o *większą motywację* do nauki w tym systemie.

Doktorantka, jak sama napisała – „na podstawie literatury ogólnej” (nie wymienia jednak pod tym stwierdzeniem żadnej jej pozycji – uważam to za uchybienie merytoryczne)

sformułowała trzy **hipotezy badawcze**: 1) uczniowie kształcący się w oddziałach dwujęzycznych posiadają większą motywację do nauki geografii niż uczniowie uczący się tego przedmiotu tylko po polsku 2) motywacja uczniów do nauki wzrasta z długością czasu trwania tej formy kształcenia 3) długość czasu trwania procesu nauczania – uczenia się geografii będzie wpływać pozytywnie na strukturę wiedzy w kierunku zwiększania umiejętności zastosowania wiedzy w sytuacjach prostych i problemowych.

W rozdziale pt. Ocena jakości kształcenia (napisanym w sposób bardzo zdawkowy) przedstawiony został zakres pracy oraz wyłożone składowe procesy kształcenia mające wpływ na jakość kształcenia, różne czynniki nań oddziałujące oraz charakterystyki jakości procesu nauczania – uczenia się. I w tym przypadku zabrakło szerszego odniesienia do literatury przedmiotu. Doktorantka nie wyjaśniła również pojęcia *kształcenie* (a jest ono jednym z kluczowych w tej pracy). Jak twierdzi W. Okoń, jest to jedno z najmniej jasnych pojęć pedagogicznych, rozumianych w rozmaity sposób przez różnych badaczy. Według tegoż autora są to działania edukacyjne zrównoważone w aspektach emocjonalnym oraz poznawczym. Według Doktorantki chyba nie, bowiem jako narzędzia pomiaru jakości kształcenia wybrała testy, w których aspekt emocjonalny nie był brany pod uwagę. W literaturze pedagogicznej najczęściej spotkać można pogląd, że kształcenie to łączne pojmowanie nauczania i uczenia się. Zabrakło zatem (patrz s.11): zaprezentowania różnych poglądów w tej kwestii, dyskusji oraz przyjęcia przez Autorkę danej definicji wraz z jej wyjaśnieniem (uzasadnieniem).

Organizację i przebieg badań przeprowadza Autorka w sposób poprawny. Prezentuje: etapy i czas przeprowadzonych badań, jasne kryteria doboru badanych szkół, rozmieszczenie ich na obszarze Polski, zastosowane **metody i narzędzia badawcze**, które w odniesieniu do istoty problemu badawczego, próby jego rozwiązania, czasu badań oraz realiów organizacyjnych uważam za właściwe i wystarczające. Zwracam jednak uwagę na kwerendę, którą przeprowadzono na wstępnym etapie badań i o której Autorka powinna napisać w tym rozdziale.

Charakterystyki badanych szkół (czterech gimnazjów oraz czterech liceów) z uwzględnieniem zakresu nauczania i podziału godzin przeznaczonych na nauczanie geografii w klasach z nauczaniem dwujęzycznym w danym cyklu edukacyjnym, a także sposobów realizacji lekcji geografii zostały przedstawione poprawnie Określony został także udział procentowy stosowanego języka angielskiego podczas lekcji geografii, co wpływa na efekty przebiegu procesu kształcenia geograficznego (i oczywiście – językowego).

Doktorantka zaprezentowała w sposób dość pobieżny ale poprawny historię i **sposoby nauczania dwujęzycznego na świecie i w Polsce**. Przedstawiła definicję dwujęzyczności (nie zaznaczyła jednak na podstawie jakich publikacji, jakich autorów) i rozwój tego zjawiska, rozpatrując je w aspekcie lingwistycznym oraz w ujęciu społeczno-kulturowym i historycznym. W sposób interesujący, syntetyczny i wystarczający opisała dwa modele nauczania bilingwalnego: europejski i kanadyjski. Przedstawiła krótką historię nauczania dwujęzycznego w Polsce z wyróżnieniem stosowanych języków i przedmiotów, które były w ten sposób nauczane. Zilustrowany też został procentowy udział poszczególnych języków w kształceniu bilingwalnym w Polsce według typów szkół oraz przedstawiona liczba szkół z klasami dwujęzycznym według danych języków na tle podziału administracyjnego Polski, co pozwala na zorientowanie się w kwestii przestrzennego zróżnicowania badanego zjawiska w naszym kraju.

Wyniki badań pozwoliły Autorce na rozpoznanie **uwarunkowań kształcenia dwujęzycznego geografii**, a wśród nich tych, które dotyczą nauczycieli (to jest: ich wykształcenie geograficzne, stopień awansu zawodowego, kompetencje językowe, nastawienie do tego typu nauczania, stosowane przez nich metody) oraz te, które dotyczą uczniów (są to m.in.: motywy wyboru tego typu uczenia się wraz z czynnikami mającymi na to wpływ oraz poziom motywacji uczniów). W tym ostatnim przypadku Doktorantka odniosła się do kluczowych pozycji literatury pedagogicznej z tego zakresu, wskazując m.in. na poziom działań i poziom postaw.

Odczuwam duży niedosyt wobec jedynie „muśnięcia” przez Autorkę ważnego czynnika wpływającego na motywację uczniów (jej poziom) jakim są cechy indywidualne nauczyciela, jego osobowość, a także pasja zawodowa. Należało moim zdaniem przedstawić, a może i szerzej rozwinąć ten wątek, podjąc dyskusję nad prezentowanymi stanowiskami, poglądami i wynikami badań na ten temat obecnymi w literaturze naukowej (np. A.T. Pearson, 2002, *The Teacher. Theory and Practice in Teacher Education*; K. Denek, 2006, *Ewaluacja i innowacje w edukacji* oraz *O nowy kształt edukacji*, M. Hunter, *Mastery teaching*, 1982; S.G. Paris, L.R. Ayers, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, 1997). Nie wspomniano o innych czynnikach mających wpływ na efektywność nauczania - uczenia się jak np. produktywnie wykorzystanie czasu czy kwestia ładu klasowego (R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, 2000).

Szczególnie interesujący (i wymowny z punktu widzenia dydaktycznego) jest jeden z cząstkowych wyników badań, na podstawie którego Autorka stwierdza, że najczęściej stosowanymi metodami i technikami nauczania są nadal metody podające, w przypadku

których efektywność procesu nauczania-uczenia się jest mocno dyskusyjna i poddawana krytyce pedagogów (zwłaszcza ukierunkowanych na podejście konstruktywistyczne czy też konektywistyczne). Szkoda, że autorka nie pogłębiła tego wątku, przywołując przykładowe, znaczące jej zdaniem prace badawcze na ten temat. Stwierdzono także, że wśród zdecydowanej większości uczniów motywem wyboru nauki w klasie dwujęzycznej z nauczaniem geografii była chęć podwyższenia znajomości języka angielskiego (a nie zainteresowania geograficzne). Zdecydowana większość uczniów ocenia pozytywnie swój wybór i ponownie wybrałaby naukę w takim oddziale. Większość uczniów uważa, że wiedza geograficzna jest niezbędna człowiekowi wykształconemu, ale jednocześnie postrzegają oni tę wiedzę, jako nieprzydatną w wykonywaniu ich przyszłego zawodu (ponieważ zamierzają dalej pogłębiać umiejętności językowe, nie zespolone już z nauką geografii).

Modele kształcenia dwujęzycznego geografii przyjęte w polskich szkołach.

W modelach tych różne są: cele nauczania, organizacja procesu kształcenia, proporcja użycia języka ojczystego i obcego, rodzaj przyjętej podstawy programowej. W wyniku ich przeglądu Doktorantka słusznie zauważa, że model polski zbliżony jest bardziej do kanadyjskiego (którego głównym celem jest biegłość językowa) niż do europejskiego, a pod względem proporcji stosowania języków jest to model przeplatania podczas lekcji geografii języka polskiego i obcego.

Ważną częścią pracy są rozważania nad **strukturą wiedzy uczniów i narzędzi** służących do jej kontroli. Doktorantka przywołuje na podstawie literatury zagranicznej i polskiej różne taksonomie celów nauczania, dokonuje wyboru jednej z nich (taksonomia B. Niemierki) oraz przedstawia na podstawie prac polskich teoretyków dwa zbliżone modele pożądanej struktury wiedzy stanowiące podstawę do dalszych porównań i dyskusji.

Konstruowanie i budowa testów. Testy ewaluacyjne jako narzędzie badawcze zostały opracowane przez Doktorantkę, skonsultowane pod względem reprezentacji danych kategorii celów przez wybranych nauczycieli geografii uczących dwujęzycznie oraz sprawdzone w **badaniach pilotażowych** w jednym liceum i jednym gimnazjum. Autorka nie napisała jednak co wykazały owe badania. Czy ustrzegły Autorkę przed ułomną konstrukcją testów? Czy wyeliminowały któreś z pytań, zagadnień, jeśli tak, to które i dlaczego? Czy zmieniły przebieg i sposób badań? Do każdego z czterech autorskich testów (gimnazjum: klasa I oraz III; liceum: klasa I oraz III) Doktorantka zastosowała analizę macierzową, której wyniki w postaci zadowolających wskaźników optymalności konstrukcji tekstów były miernikami ich właściwego układu i powiązań tematycznych zadań.

Analizę testów przeprowadzono na podstawie: rozstępu wyników testowania (= informacja nt. zróżnicowania wyników osiągniętych przez uczniów), wartości modalnej oraz średniej, wariancji, odchylenia standardowego i mediany, czyli charakterystyk rozrzutu. Określono wskaźniki łatwości poszczególnych zadań, wskaźniki mocy różnicującej dane zadanie oraz średnią łatwość całego testu, a także – dokonano pomiarów rzetelności testów. Wyniki stanowiły podstawę do stwierdzenia, że cztery opracowane przez Doktorantkę testy pozwalają wnioskować na temat różnic wyników badań (testu) pomiędzy poszczególnymi oddziałami w szkołach.

Badania i ich wyniki nt. struktury wiedzy geograficznej i umiejętności uczniów zostały poprawnie przedstawione przez Doktorantkę w kontekście literatury pedagogicznej (głównie odnoszącej się do globalnego wskaźnika struktury wiedzy i umiejętności). Wyniki badań nie potwierdziły hipotezy, że wraz z długością procesu kształcenia zmienia się ta struktura (w kierunku wzrostu udziału w niej umiejętności zastosowania wiedzy w sytuacjach prostych oraz problemowych głównie kosztem spadku udziału wiedzy biernej). W przypadku nauczania-uczenia się geografii w gimnazjum nie stwierdzono takich różnic w sytuacjach „na wejściu” i „na wyjściu”. Autorka na tej podstawie wysunęła wniosek, że przyczyną tego stanu jest zbyt krótki czas kształcenia lub popełnione błędy w procesie kształcenia. Wykorzystując zarówno literaturę pedagogiczną, jak i nauczycielskie doświadczenia (być może i własne) można by podjąć próbę określenia, jakiego typu mogłyby być to błędy i po czyjej leżą stronie. Zadać można pytania: jaka była struktura testów, jaka jest struktura wiedzy przekazywanej poprzez podręczniki do geografii w gimnazjum i w liceum, z których uczyli się uczniowie? Z badań wynikało bowiem, że dominującymi metodami nauczania-uczenia się były jednak metody podające (w tym praca z tekstem, praca z podręcznikiem). Należałoby tę strukturę zestawić ze strukturą przyjętą jako modelową i wówczas próbować stawiać wnioski o tych, bądź jeszcze innych przyczynach braku jej zmiany w wyniku procesu kształcenia.

Doktorantka przyjęła za pożądaną strukturę wiedzy i umiejętności uczniów III klas licealnych taką, jaką określili pedagodzy na podstawie struktury treści podręcznika Cz. Kupisiewicza „Dydaktyka ogólna”. Autorka sama uznała ją jako „strukturę wiedzy studentów szkół wyższych” (s.71). Wymagało to zatem, moim zdaniem, wyjaśnienia i wytłumaczenia. Przechodzimy bowiem w tym przypadku już na wyższy etap kształcenia, a zatem odnosimy się do innych celów i osiągnięć oraz inaczej przebiegającego procesu dydaktycznego.

Na podstawie słabej korelacji wyników testu ewaluacyjnego z końcowymi ocenami semestralnymi z geografii w klasie III liceum Doktorantka wysuwa przypuszczenie, że

w badanych liceach ocenie podlegała nie tylko wiedza geograficzna i umiejętności, ale i biegłość językowa. A także – że w większości przypadków w ocenianiu wciąż bardzo istotna (fundamentalna) była dla nauczycieli wiedza faktograficzna uczniów traktowana jako bardziej przydatna i użyteczna w przygotowaniu do egzaminu maturalnego niż umiejętności jej zastosowania w różnych sytuacjach problemowych.

Wyniki badań i ich interpretacja dały wystarczającą podstawę do odrzucenia postawionej hipotezy dotyczącej wpływu długości okresu nauczania geografii na zmianę struktury wiedzy i umiejętności uczniów w kierunku zwiększenia jej udziału na poziomach taksonomicznych C i D.

Nie została również potwierdzona hipoteza druga, bowiem pomimo, że poziom motywacji uczniów do uczenia się geografii w klasach dwujęzycznych utrzymuje się na wysokim poziomie, to na podstawie wyników autorskich badań nie można mówić o jego wzroście. Potwierdzono natomiast hipotezę stwierdzającą, iż uczniowie uczący się geografii w klasach z językiem i angielskim i polskim wykazują większą motywację do uczenia się tego przedmiotu niż ich rówieśnicy w klasach, w których naucza się geografii jedynie w języku ojczystym. Jest to jednak związane z tym, że językiem nauczania jest język angielski, a nie to, że geografia jest traktowana przez uczniów jako bardzo ważny szkolny przedmiot, jak również przedmiot przydatny do wykonywania przez nich wyobrazonego zawodu.

Warstwa aplikacyjna. We wnioskach końcowych Autorka rysuje dalsze pola badawcze dotyczące nauczania dwujęzycznego geografii, między innymi słusznie wskazuje na potrzebę badań porównawczych dotyczących różnych form i różnych modeli kształcenia dwujęzycznego, co pozwoli na wykrycie najbardziej efektywnego. Przedstawia też postulat włączenia się geografów w tworzenie podręczników oraz innych materiałów dydaktycznych do kształcenia dwujęzycznego.

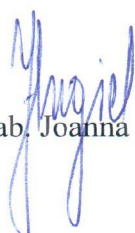
Wnioski. Autorka prawidłowo określiła przedmiot i cele badań oraz zaprezentowała interesujący problem badawczy dotyczący jakości kształcenia geograficznego w przypadku nauczania-uczenia się geografii w klasach dwujęzycznych. Warto zaznaczyć, że problem ten jest niedostatecznie rozpoznany w polskich szkołach, a tym samym podjęcie jego zbadania jest cenne w kategoriach zarówno teoretycznych jak i praktycznych. Z punktu widzenia poznawczego jest to moim zdaniem praca, która w mocno skrótowy ale dostateczny sposób nakreśla problematykę skuteczności nauczania-uczenia się geografii w klasach dwujęzycznych i przedstawia próbę rozszerzenia tej tematyki w kierunku jakości kształcenia. Doktorantka nakreśliła w sposób wystarczający problematykę dwujęzycznego kształcenia geograficznego w Polsce i na świecie, przedstawiając jego typowe modele. Wykazała się

umiejętnością rozwiązania problemu badawczego poprzez wykorzystanie stosownych, właściwie dobranych narzędzi statystycznych oraz poprzez poprawne wnioskowanie.

Praca nasuwa pytania natury metodologicznej – czy badania dotyczące jakości kształcenia geograficznego – dwujęzycznego należy prowadzić tylko metodami ilościowymi, czy też – z racji na wielowarstwowość pojęcia jakości kształcenia – także poprzez ujęcia jakościowe. Moim zdaniem potrzebne byłoby łączenie obu tych podejść. W recenzowanej rozprawie takiego podejścia zabrakło. Słabą stroną pracy jest według mnie skromne wykorzystanie literatury zarówno polskiej jak i zagranicznej dotyczącej jakości kształcenia oraz ogólnikowość wyrażania swoich myśli przekładająca się na miejscami drażniący zwięzłością i „suchością” styl pisarski.

Wyniki autorskich badań przedstawione w rozprawie mogą stanowić podstawę do dalszych badań w zakresie jakości procesu nauczania-uczenia się geografii z zastosowaniem języków obcych.

Pomimo dostrzeżonych przeze mnie uchybień i mankamentów stwierdzam, że rozprawa doktorska pani mgr Małgorzaty Bycy pt. *„Ocena jakości kształcenia dwujęzycznego geografii poprzez języki polski i angielski”* odpowiada warunkom stawianym pracom doktorskim określonym w ustawie o stopniach i tytułach naukowych. Tym samym wnioskuję o przyjęcie tej pracy jako rozprawy doktorskiej i dopuszczenie Autorki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.


dr hab. Joanna Angiel

Warszawa, 22 listopada 2014 r.