



Uniwersytet Łódzki Wydział Filologiczny Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej
90-514 Łódź, al. Kościuszki 65, tel. (48 42) 665 52 25, 665 52 48 e-mail: glotto@uni.lodz.pl

RECENZJA

rozprawy doktorskiej mgr Danuty Gałygi pt.: *Skuteczność nauczania cudzoziemców języka polskiego jako obcego w Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego* (komputeropis, 371 ss.), napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. W. T. Miodunki

29 marca 2014 r.

Środowisko glottodydaktyków polonistycznych było od dłuższego czasu informowane o badaniach Danuty Gałygi nad jakością nauczania języka polskiego jako obcego (jpjo) w Instytucie Polonijnym UJ (IP). Szczególnie zapamiętałam Autorkę z wystąpień na konferencjach Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego. Na każdej z nich referaty, w których rozwijała poszczególne zagadnienia metodologiczne oraz relacjonowała rezultaty badań szczegółowych, wzbudzały duże zainteresowanie słuchaczy, jak również – z powodu stosowanych przez Nią narzędzi pomiaru – podziw uczestników konferencji. Nikt dotąd bowiem w polonistycznym środowisku glottodydaktycznym nie podjął poważnych badań z użyciem podobnej metodologii. Cieszę się więc, że mogłam jako jedna z pierwszych osób w środowisku zapoznać się z rozprawą podsumowującą Jej badania.

Rozprawa Danuty Gałygi składa się z dziewięciu rozdziałów. Rozdziały 1 – 5 (łącznie 99 stron) mają duży walor historyczny i teoretyczno-metodologiczny. Celem tych właśnie części rozprawy było: ukazanie w perspektywie historycznej procesu nauczania języka polskiego jako obcego w Polsce, najważniejszych osiągnięć specjalistów reprezentujących tę dziedzinę (rozdział 1. – 9 stron) oraz specyfiki nauczania jpjo w IP UJ w latach 1996-2004 (rozdział 2. – 33 strony), przedstawienie programu badań własnych (rozdział 3. – 15 stron), zdefiniowanie i scharakteryzowanie narzędzi pomiaru dydaktycznego i procedur pomiaru (rozdział 4. – 13 stron.), jak też procedur i technik ewaluacji (rozdział 5. – 16 stron). Charakterystykę wyników badań własnych Autorki, przeprowadzonych w latach 1996-2004, znajdujemy w obszernym (233 stron) rozdziale 6. W rozdziale 7. (16 stron) Autorka podsumowuje swoje badania, oceniając skuteczność nauczania jpjo w IP w określonych latach, a krótki (3 stron), ale potrzebny rozdział 8. to Jej głos na temat wpływu egzaminów

certyfikatowych z jpjo na sposób pomiaru dydaktycznego w nauczaniu jpjo w świecie. Rozdział 9. zawiera bogatą bibliografię, w której zostały wydzielone opracowania naukowe (aż 284 prace), słowniki, gramatyki i podręczniki do nauczania jpjo (56 prac) oraz materiały ze stron internetowych (2 pozycje). Zebrana przez Autorkę literatura świadczy o dogłębnej znajomości przedmiotu badań; szczególnie imponujący jest zestaw prac dotyczących metodologii badań dydaktycznych, szczególnie w zakresie mierzenia jakości procesu dydaktycznego. Rozprawę kończy anglojęzyczne streszczenie rozprawy. Brakuje mi jedynie przykładów testów językowych; zebrane w aneksie mogłyby ilustrować zmiany, jakie w nich zaszły pod wpływem samej ewaluacji, jak też standardów nauczania obowiązujących w danym okresie.

Kompozycję pracy oceniam jako właściwą. Autorka, może trochę wbrew regułom kompozycyjnym znanym z innych rozpraw doktorskich, przesunęła rozdział charakteryzujący badania własne na dalsze miejsce, ale ma to uzasadnienie – najpierw chciała bowiem przedstawić kontekst własnych badań, następnie musiała zdefiniować ważne pojęcia. W sumie więc to przesunięcie okazało się szczęśliwe dla całości – rozprawę bardzo dobrze się czyta, przekaz jest jasny, a wszystkie treści odpowiednio ze sobą powiązane. Styl Autorki cechuje zwięzłość, rzeczowość i obiektywizm: cechy pożądane, a nie tak często obecne w rozprawach doktorskich. Autorka nie żongluje słowami ani ocenami – pisze na temat, opisywane teorie naukowe i koncepcje metodologiczne zawsze traktuje jako bazę badań własnych.

Czas wymienić najważniejsze walory tej rozprawy.

/1/ Za bardzo wartościowe uważam przedstawienie w rozdziale 1. historii i ewolucji nauczania języka polskiego jako obcego w naszym kraju. Autorka rozpoczyna opis rozwoju glottodydaktyki polonistycznej, poczynając od lat 30. XX wieku, gdy rozpoczęły się w Polsce (w UJ) pierwsze kursy wakacyjne jpjo dla obcokrajowców a następnie przedstawia osiągnięcia poszczególnych krajowych ośrodków uniwersyteckich, które od lat 50. XX wieku zaczęły specjalizować się w nauczaniu jpjo. Podkreśla wagę badań naukowych, prac komisji eksperckich, opracowujących pierwsze standardy i programy nauczania jpjo w Polsce, a wreszcie rolę, jaką spełniło w rozwoju glottodydaktyki polonistycznej Stowarzyszenie „Bristol”, jak też budowany od pierwszego roku nowego tysiąclecia system państwowego poświadczania znajomości jpjo.

Przedstawienie poszczególnych etapów rozwoju nauczania jpjo jako dziedziny praktycznej i naukowej uznaję za rzeczowe i obiektywne, aczkolwiek można przypuszczać, że badacz pochodzący z innej uczelni nieco inaczej wartościowałby pewne zdarzenia z dziejów

tej dziedziny (np. w innych ośrodkach akademickich uczących cudzoziemców przyjmuje się za rzeczywisty początek systemowego nauczania jppo w naszym kraju daty założenia ośrodków uczących cudzoziemców, a nie daty pierwszych kursów letnich; niektóre badania naukowe wartościuje się także inaczej niż w pracy D. Gałygi). Zgadzam się także z oceną Autorki, przedstawioną w rozdziale 8., na temat wpływu egzaminów certyfikacyjnych z jppo, nazywanych (zgodnie z terminologią B. Niemirki) egzaminami doniosłymi, na rozwój narzędzi i metodologii pomiaru wyników nauczania jppo oraz na wzrost jakości nauczania. Tak, należy uznać (za W. Miodunką, którego opinia została przytoczona przez Autorkę), że certyfikacja to ważna innowacja w nauczaniu jppo. Trzeba jednak wziąć pod uwagę to, że nie w każdym ośrodku edukacyjnym w Polsce czy za granicą zmieniła ona sposób nauczania tak, jak to się stało w IP UJ. Gdy w nauczaniu cudzoziemców – jak to się dzieje np. w przypadku ośrodka UŁ – priorytetem jest przygotowanie cudzoziemców do studiów w Polsce, wpływ standardów opracowanych na potrzeby certyfikacji jppo jest mniej istotny.

/2/ Bardzo interesujące dla każdego specjalisty i badacza rozwoju glottodydaktyki polonistycznej jest przedstawienie w rozdziale 2., a także dalej w obszernym rozdziale 6., specyfiki nauczania w Instytucie Polonijnym UJ. Autorka rozprawy, pracując w latach 1996-2004 jako glottodydaktyk-praktyk, a jednocześnie ewaluator wewnętrzny, dysponowała właściwą perspektywą, jak też odpowiednimi kompetencjami, by taki opis przedstawić. Uważam, że byłoby to zdecydowanie za trudne zadanie, jeśli w ogóle możliwe, dla typowego uczestnika studiów doktoranckich, mającego 4 lata na rozpoczęcie i uwieńczenie planu badawczego. Opis zaprezentowany przez Danutę Gałygę ma duży walor dokumentacyjny. Śmiało można go postawić w jednym szeregu z książką *Oswajanie chrząszcza w trzcinie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ*, pod red. W. Miodunki i J. Rokickiego, Kraków 1999. Dodam na marginesie, że w tym jubileuszowym tomie Danuta Gałyga przedstawiła artykuł *Czego się nauczyli? Rezultaty nauczania języka polskiego jako obcego w Instytucie Polonijnym w roku akademickim 1997/98*. (Było to, jak sądzę, jedno z najwcześniejszych sprawozdań z podjętych przez nią badań). W tym samym tomie został zamieszczony artykuł M. Gaszyńskiej-Magiery, P. Horbatowskiego, E. Lipińskiej i S. Mędarka *Testy biegłości '98. Koncepcja teoretyczna i organizacja* oraz inicjujący tom artykuł W. Miodunki *Cudzoziemcy, polszczyzna, kultura polska i Uniwersytet Jagielloński. O potrzebie opisu ich relacji*. W rozprawie doktorskiej Danuty Gałygi znajdujemy więc kontynuację wielu wątków snutych w tomie *Oswajanie chrząszcza w trzcinie....* Autorka tym samym zapisuje się w historii glottodydaktyki polonistycznej UJ jako jej dokumentator i interpretator. Dostarcza także badaczom z innych ośrodków krajowych, a także

zagranicznych, ważnych informacji na temat organizacji procesu nauczania (zob. np. schemat przedstawiony na s. 16), wzajemnych powiązań między poszczególnymi elementami procesu nauczania – nauczającymi, uczącymi się, metodami, materiałami, treściami nauczania, sposobami ewaluacji itd. Opis systemu nauczania i oceniania jpjo wypracowany w Instytucie Polonijnym UJ z pewnością skłoni badaczy z innych ośrodków do porównań i refleksji naukowych.

/3/ Za największą wartość rozprawy uważam postawienie przez Autorki hipotezy, i udowodnienie jej w wyniku badań opisanych w rozdziałach 3–6, o ścisłym powiązaniu jakości nauczania z procesem monitorowania procesu kształcenia. Systemowe monitorowanie procesu jakości nauczania to zadanie niesłychanie trudne. Wymaga stworzenia odpowiednich warunków dla jego przeprowadzenia: motywującej postawy dyrekcji danego ośrodka, wytworzenia właściwych narzędzi pomiaru jakości nauczania, przewyciężenia oporów zespołu nauczającego przed oceną i krytyką, a także stałej koordynacji tego procesu. Efektem stałej ewaluacji skuteczności nauczania jpjo w Instytucie Polonijnym UJ w latach 1996-2004 były m.in.: innowacje w zakresie programów nauczania w IP, zmiany w zakresie kompozycji testów oraz – do pewnego stopnia – sposobów nauczania poszczególnych lektorów. Autorefleksja na temat skuteczności stosowania własnych strategii nauczania to bardzo istotny element pracy i samorozwoju każdego dydaktyka.

Bardzo interesujące były dla mnie te fragmenty pracy, w których – po analizie wyników testów śródsemestralnych lub semestralnych – dociekliwa Badaczka próbowała zrozumieć, dlaczego wynik testów w danej grupie odstawał na plus lub minus od wyników innych grup. W narracji odautorskiej ten etap analizy zapowiadany jest słowami: „Ewaluator postanowił znaleźć przyczynę np. wysokiej / niskiej średniej w grupie X z danej sprawności”; „Wyjaśnienia wymagały również zagadnienia Y i Z”. Bardzo ciekawe są także te fragmenty rozprawy, w których opisano konfrontację ewaluatora z nauczycielem prowadzącym daną grupę. Doprowadzenie to autorefleksji nauczycieli na temat własnych strategii nauczania, jak też na temat celów wspólnych, uważam za wartość dodaną badań przeprowadzonych przez Autorkę tej rozprawy. Należy także docenić szczerłość Badaczki, która stwierdzała nieraz na kartach swojej rozprawy, że każdego roku była w IP grupa nauczycieli niechętnych ewaluacji i opornych na krytykę (zob. np. komentarz podsumowujący na s. 339). Byli to zwykle lektorzy przyzwyczajeni do starego, opartego na zasadach gramatyki opisowej, sposobu nauczania jpjo, którzy nie potrafili zaakceptować zmian wywołanych upowszechnieniem się podejścia komunikacyjnego.

/4/ Dużą wartością tej rozprawy są jej walory teoretyczno-metodologiczne. Danutę Gałygę cechuje wysoka świadomość metodologiczna poparta licznymi lekturami i przemyśleniami. Jej plan badań przedstawiony w rozdziale 3. m u s i zostać potraktowany przez kolejnych badaczy jako ścieżka edukacyjna, którą – nawet jeśli nie zechcą podążać wprost – będą musieli przejść w chwili, gdy podejmą kolejne badania skuteczności nauczania języków obcych. Autorka przeprowadziła badania za pomocą opisowej metody monograficznej (z technikami takimi jak: badanie dokumentacji, obserwacja uczestnicząca, ankieta, wywiad), a także z użyciem obiektywnych metod i narzędzi pomiaru dydaktycznego, za pomocą których badała testy osiągnięć. Użyte narzędzia, procedury pomiaru i techniki ewaluacji zostały bardzo dobrze opisane w rozdziale 4. i 5. (m.in. rodzaje testów, wskaźniki łatwości, trafności i rzetelności testu), natomiast analityczny rozdział 6. ukazuje, jak można stosować opisane narzędzia ewaluacji w praktyce.

Analiza danych z poszczególnych lat może się wydać osobie pozostającej z dala od praktycznego nauczania jpjo nużąca, jednak specjaliści docenią konsekwencję metodologiczną Badaczki oraz wartość poznawczą drobiazgowych fragmentów cząstkowych tej porządnie przeprowadzonej jakościowo-ilościowej analizy, zobrazowanej wieloma tabelami i wykresami.

Na zakończenie chciałabym się podzielić pewnymi uwagami i wątpliwościami, jakie narodziły się w trakcie czytania rozprawy.

Czy właściwy jest przedstawiony przez Autorkę na s. 28 opis metody kognitywnej jako takiej, która *traktuje język jako narzędzie interakcji [...] a najważniejszym celem tej metody jest osiągnięcie przez ucznia kompetencji rozumianej jako umiejętności poprawnego reagowania na komunikaty interlokutora?* Por. całkiem inny opis tej metody np. w cenionej pracy W. Pfeiffera *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, s. 80-82, w której podkreśla się przede wszystkim rolę świadomości, innowacyjności i rolę języka ojczystego w uczeniu się. Hanna Komorowska akcentuje natomiast w *Metodyce nauczania języków obcych*, s. 28) twórczy charakter języka i rolę spontaniczności w nauczaniu. Opis D. Gałygi bardziej pasuje do przedstawienia podejścia komunikacyjnego (fakt, że ono w dużej mierze wyrosło z metody kognitywnej).

Na s. 54 , a także w końcowej części pracy na s. 338, Autorka rozprawy określa siebie jako *ewaluatora wewnętrznego*, a następnie jako *zewnętrznego*, czyli tego, kto dokonał ewaluacji ewaluacji (ewaluacji wtórnej). Mam pewne wątpliwości, czy ta sama osoba może być jednocześnie ewaluatorem wewnętrznym i zewnętrznym? Może wystarczyłoby mówić w

drugim wypadku o podsumowaniu / wnioskach z ewaluacji wewnętrznej (wtedy ewaluator nie wychodzi ze swojej podstawowej roli ewaluatora wewnętrznego)?

Na s. 212 Autorka pisze, analizując wyniki grupy 5 – *Opiekunem grupy był polonista, bezpodręcznikowiec, który wybrał podręcznik kursowy „Kiedyś wrócisz tu”*. Może określenie „bezpodręcznikowiec” jest etykietką przyznaną nauczycielowi na wyrost?

W części podsumowującej na s. 344, a także w wielu miejscach w trakcie analiz szczegółowych przeprowadzanych w rozdziale 6., Autorka określiła skuteczność nauczania jpjo w IP w latach 1996-2004 jedynie na podstawie wyników przeprowadzonych testów. Wiemy jednak (co sama rzetelnie odnotowała), że pewna grupa uczących się w każdej grupie nie pisała testów. Nie do końca mogę się więc zgodzić z Autorką, że wynik, jakim jest fakt zdania przez 78% wszystkich piszących *świadczy o bardzo wysokiej skuteczności nauczania w tej jednostce, bowiem ponad 3/4 badanej populacji opanowało wszystkie badane w trakcie testowania aspekty języka na ocenę pozytywną* (s.344-345). Określenie „badana populacja” odnosi się oczywiście do osób testowanych, jednak jest ona mniejsza od całej populacji uczących się w ośrodku w danych latach. Skuteczność nauczania w każdej jednostce edukacyjnej, nie tylko w ośrodku krakowskim, obniżają uczący się bierni, nieumotywowani, niekończący kursów. Powinni zostać uwzględnieni w ogólnej ocenie skuteczności nauczania – Autorka w rozdz. 6. uwzględnia obecność takich osób w raporcie z badań szczegółowych, ale brakuje takiej informacji w podsumowaniu.

s. 314 – Czy na pewno przedstawione w roku akademickim 2003/2004 *miały na celu stworzenie własnej odrębnej teorii nauczania jpjo*? Sądzę, że w IP miało w tym momencie miejsce raczej dostosowywanie nauczania do standardów europejskich...

Podczas lektury rozprawy odnotowałam inne jeszcze drobne nieścisłości bądź usterki o charakterze językowym. Oto najważniejsze z nich:

Spis treści – pomyłka w numeracji stron od rozdz. 3. do 6.;

s. 5. – dziwaczna forma nagłówka: *Proces nauczania języka polskiego jako obcego a jego badania*; lepiej: „Badanie procesu nauczania jpjo”;

s. 13; 196; 286 – jest: *wydawał się być* (s. 13; 286), poprawnie: „wydawał się”;

s. 23 – brakuje danych ilościowych o liczbie studentów z Korei Pd.;

s. 20; 37; 38 i dalej w wielu miejscach – powtarzający się błąd składniowy: *końcem lat 70., 80.*; powinno być: „z końcem lat ...”;

s. 79 – do poprawy składnia zdania: *Egzamin połówkowy zatem z kursu ogólnego było to test pisemny*;

s. 94; 3 linijka od końca – jest: (w cytacie z Łobockiego): *po sobie badanie* (poprawnie: *badan*) i w ostatniej linijce: *[specjaliści] wyróżnia dwa typy rzetelności* (poprawnie: „wyróżniają...”);

s. 99 w 3 linijce od końca – jest: *do zaprezentowania ich*; poprawnie: „do zaprezentowania”;

s. 145 – jest: *Prawie 90% grupy uzyskała*; musi być: „...uzyskało”.

s. 146; ort. – jest: *nie oddawaniem prac domowych*; s. 161: *nie zaliczeniem kursu*; musi być pisownia łączna;

s. 156 styl. – jest: *niesamowicie niska* – lepiej: „wyjątkowo niska”

s. 173 – do poprawy składnia zdania: *..a sprawnościom receptywnym nie udzielał wiele uwagi*; powinno być: „do sprawności ... nie przywiązywał większej wagi”;

s. 214. ort. – jest: *mini konferencje*; musi być pisownia łączna.

s. 256 literówki – jest: *została wybrana grupę* (musi być: „grupa”); *Analiza test wykazał* (musi być: „wykazała”)

s. 266 i na innych stronach w sg. i pl.; styl. – jest: *Obaj panowie*; lepiej: zamiast określić panowie / panie wobec stosować formę: „uczestnicy kursu”.

s. 291 – jest: *dużą ilość pisemnych zadań domowych*; lepiej: „...liczbę...”;

s. 301 – ort. jest: *nowowydanego [podręcznika]*; musi być: „nowo wydanego”.

W zakresie interpunkcji w wielu miejscach brakuje przecinka po elementach z imiesłowem przysłówkowym –*qc*.

Wymienione tu usterki w niczym nie zakłócają narracji, nie wpływają również na obniżenie wartości tej rozprawy. Mam nadzieję, że ich wykaz okaże się pomocny w ostatecznej redakcji rozprawy do druku, który gorąco rekomenduję.

Stwierdzam, że recenzowana rozprawa spełnia wszystkie wymagania stawiane rozprawom doktorskim, określone w Ustawie o stopniach naukowych i tytule naukowym: Stanowi oryginalne rozwiązanie problemu naukowego, dowodzi rozległej wiedzy ogólnej i teoretycznej Kandydatki oraz Jej umiejętności samodzielnego prowadzenia pracy naukowej. Równocześnie wnoszę o dopuszczenie Autorki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.



Grażyna Zarzycka, dr hab., prof. UŁ
Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ; e-mail: grazyna.zarzycka@wp.pl