

Prof. emerytowany dr hab. Teresa Siek-Piskozub

Os. Letnie 9

62-200 Welnica

Poznań, 27.01. 2021

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Moniki Michalak p.t:

Ciekawość sytuacyjna i zainteresowanie w procesie glottodydaktycznym. Badanie na przykładzie adolescentów uczących się języka angielskiego jako obcego

Przedstawiona do oceny dysertacja pod tytułem *Ciekawość sytuacyjna i zainteresowanie w procesie glottodydaktycznym. Badanie na przykładzie adolescentów uczących się języka angielskiego jako obcego* podejmuje problem wpływu ciekawości i zainteresowań na proces uczenia się języka obcego. Jest to więc praca z pogranicza psychologii, neurologii, dydaktyki i glottodydaktyki. Interdyscyplinarność nie jest tu wadą a zaletą pracy, ponieważ glottodydaktyka jest nauką pogranicza, a podjęty problem badawczy jest niezwykle skomplikowany i jest w centrum zainteresowania różnych domen, co znajduje odzwierciedlenie zarówno w naświetleniu podstaw teoretycznych zawartych tu w trzech rozdziałach, jaki i w opisie i analizie badań własnych.

Dysertacja liczy 337 stron, a uporządkowana jest wokół dwu części – pierwsza ma charakter teoretyczny a druga w zasadzie empiryczny, jednakże opisane i zanalizowane w niej pięć badań poprzedzonych jest też sekcją teoretyczną właściwą dla uzasadnienia kontekstu badania. Praca składa się ze wstępu (poprzedzonego spisem: treści, aneksów i wykresów), dziewięciu rozdziałów, niezwykle obszernej bibliografii cytowanych źródeł, 16 załączników oraz spisu tabel i wykresów. Jest to więc praca obszerna.

We wstępie Autorka wskazuje na potrzebę prowadzenia badań nad ciekawością i zainteresowaniami mającymi wpływ na procesy poznawcze oraz na słabe zainteresowanie owymi zagadnieniami w glottodydaktyce - stąd jej własne zainteresowanie problemem. Następnie krótko nakreśla tematykę poszczególnych rozdziałów. Zabrakło mi tu wyraźniej skonkretyzowanego celu badawczego, np. przywołanie hipotez badawczych, jak i metodologii badawczej, co ułatwiłoby śledzenie wywodu. Te informacje zawarte są dopiero w części empirycznej. Wstęp bardziej przypomina streszczenie niż wprowadzenie w problematykę badawczą.

Część pierwsza pracy zatytułowana *Podstawy teoretyczne badań własnych* składa się z trzech rozdziałów o charakterze teoretycznym. Zabrakło mi tu wprowadzenia, bo trudno za to uznać cytat, który co najwyżej może pełnić rolę motta. Rozdział pierwszy poświęcony jest przybliżeniu tematyki ciekawości i zainteresowań z różnych perspektyw. Autorka przedstawia porównanie obu terminów i ich pochodnych w j. polskim, w którym napisana jest praca i angielskim, w którym

opublikowano większość wykorzystanych i cytowanych w pracy źródeł. Wskazuje też na niekiedy odmienne rozumienie obu terminów we współczesnej literaturze przedmiotu ilustrując to wybranym modelem (Shin, Kim 2019) (r. 1.1). Kolejno omawia rozumienie i stosunek do pojęcia ciekawość z perspektywy filozoficzno-historyczno-kulturowej począwszy od starożytności (Grecja, Rzym i Egipt) do czasów nowożytnych według okresów (średniowiecze, epoka odrodzenia, reformacja, wiek XVII..., oświecenia, romantyzm, pozytywizm, wiek XX) (r. 1.2.), by przejść do charakteryzacji obu pojęć w różnych nurtach psychologicznych XX i XXI wieku (r. 1.3.) Rozdział kończy podsumowanie, które de facto jest streszczeniem rozdziału. Całość ciekawa, ale przydługa, zawierająca nadmiar ciekawostek. Np., na potrzeby niniejszej pracy za zbędny uważam rys historyczny (s. 16-36). Wystarczyłoby scharakteryzowanie tych pojęć w świetle teorii i podejść w XX i XXI w.

Rozdział drugi zawiera analizę podejść do ciekawości i zainteresowania z perspektywy nauk pedagogicznych (2.1). W dwu kolejnych nieponumerowanych, choć zatytułowanych sekcjach Autorka dokonuje naprzemiennej analizy roli obu zjawisk w edukacji XX w., wskazując na zmieniające się podejścia, a także dla przykładu wymieniając prowadzone w owym czasie badania odnośnie do zjawiska ciekawości, co zamieszcza w tabeli (s. 76). Następnie Autorka przedstawia obszary badań nad zainteresowaniem zarówno opisowo, jak i tabelarycznie z uwzględnieniem dwu zmiennych (niezależnej i zależnej), a także charakteryzuje złożoność zagadnienia zainteresowania według Guryckiej (1978), prezentując to na uproszczonym przez ową badaczkę modelu funkcjonowania aktywności poznawczej zgodnie z jedną z teorii (Berlyne 1954, 1969). W kolejnym podrozdziale nakreśla różne perspektywy pomiaru obu zjawisk. Szczególną uwagę poświęca zainteresowaniu, którego klasyfikację, a także dynamiczny rozwój z zainteresowania sytuacyjnego na indywidualne przedstawia na modelach omawianych badaczy (2.2). Następny podrozdział zawierają już zatytułowane i ponumerowane cztery sekcje opisujące przykładowe badania – dwa nad ciekawością i dwa nad zainteresowaniem (2.3). Trochę zaskakuje strategia zapowiedzi, a raczej jej braku, a jedynie podanie informacji o źródle (autor, data, tytuł w oryginale i z tłumaczenie Autorki) bez jakiegokolwiek wyjaśnienia zaraz po tytule sekcji i często bez przywoływania dalej w sposób oczywisty wymienionego źródła (zob. np. s. 90. gdzie oprócz uwag na temat różnych badań cytowanych autorów wyjaśnia powód wybrania danego źródła, by nowy akapit rozpocząć od słów „Pierwsze badanie ...” bez czytelnego przywołania cytowanego źródła a jedynie na końcu akapitu podając strony). Ostatni podrozdział to podsumowanie (2.4).

Wydaje mi się, że rozdział ten zyskałby na przejrzystości, gdyby podzielić go na dwa główne podrozdziały ze względu na dwa zagadnienia interesujące Autorkę, a następnie każdy z

podrozdziałów podzielić na ponumerowane i zatytułowane sekcje (rola, perspektywy pomiaru, przykładowe badania). Czytelnik zyskałby pogłębiony obraz danego zagadnienia nie przerywany analizami dotyczącymi drugiego zagadnienia. Uporządkowałoby to też rozdział strukturalnie.

Rozdział trzeci, zatytułowany *Ciekawość i zainteresowanie w procesie glottodydaktycznym (na przykładzie adolescentów)*, de facto wykracza poza zasygnalizowaną tytułem tematykę. Wprawdzie we wprowadzeniu Autorka uzasadnia potrzebę uwzględniania ciekawości i zainteresowań w procesie nabywania kompetencji językowej, przywołując opinie uznanych glottodydaktyków (głównie zagranicznych), a także wymienia zagadnienia, które zamierza omówić, to już sekcje często dotyczą zjawisk badanych przez psychologów i pedagogów (np. Piageta, Eriksona, Brzezińską i in.) lub w kontekście innym niż wynikałoby z tytułu rozdziału lub sekcji, a także nie zawsze wyciągając z tego wnioski dla glottodydaktyki czy badań własnych. Na przykład, w sekcji poświęconej okresowi adolescencji (3.1.1) omówione badanie i wnioski dotyczą dzieci w wieku 4-6 lat; z kolei na s. 128 w sekcji poświęconej 'zaangażowaniu' przytacza badania i wnioskowanie na temat tych zjawisk w naukach przyrodniczych (3.6). Dość też przypadkowy, a może tylko w nieprzemyślany sposób, dobrano tematykę poszczególnych sekcji, których jest osiem, a dałoby się je uporządkować w nadrzędne kategorie. Nie bardzo pasuje mi tu np. sekcja 3.4 dotycząca czterofazowego modelu zainteresowań (ss. 122-125), który jako pewne podsumowanie koncepcji mógłby znaleźć się w rozdziale pierwszym lub jako propozycja dla edukacji w rozdziale drugim. Komponenty zainteresowania (3.3) też bardziej pasowałyby do rozdziałów poprzedzających rozdział trzeci. Gdyby zatytułować ten rozdział *Uwarunkowania stymulacji zjawisk ciekawości i zainteresowania w procesie glottodydaktycznym u adolescentów*, wtedy dałoby się temat uporządkować wokół trzech głównych kategorii: (1) uwarunkowania indywidualne, (2) uwarunkowania kontekstowe, (3) implikacje dla glottodydaktyki.

Podsumowując część teoretyczną pozwolę sobie wyrazić opinię, że nie ulega wątpliwości, że Autorka zapoznała się z niezwykle bogatą literaturą skomplikowanego przedmiotu badań, jakim jest ciekawość sytuacyjna i zainteresowanie w procesie glottodydaktycznym. Widać, że kierowała się zainteresowaniem, a nie tylko ciekawością poznawczą na użytek badań własnych. Moim zdaniem nie dokonała jednak wystarczającej selekcji i w rezultacie zreferowała najróżniejsze badania niekoniecznie powiązane z celami badań własnych. Jest to problem, który dotyczy wielu prac mniej doświadczonych badaczy, którzy chcieliby przedstawić w dysertacji wszystko czego się dowiedzieli w trakcie studiów literaturowych. Wydaje mi się, że praca zyskałaby na innej organizacji jej struktury i poprzedzeniu bardziej skonkretyzowanym wstępem zapowiadającym jaki jest cel tej części pracy.

Druga część pracy licząca sześć rozdziałów, a zatytułowana *Badanie empiryczne dotyczące znaczenia oraz roli ciekawości sytuacyjnej i zainteresowania w procesie glottodydaktycznym*, stanowi opis i analizę 5 badań własnych poprzedzonych zbiorczym rozdziałem przybliżającym metodologię niezwykle rozbudowanych badań empirycznych. Jest to – moim zdaniem - najcenniejsza część dysertacji. Każdy z rozdziałów opisuje oddzielne badanie, które łączy wspólny cel, jakim jest lepsze poznanie interesujących Autorkę zjawisk w kontekście glottodydaktycznym, uczniowie oraz osoba Badaczki. Każdy z nich zawiera wprowadzenie teoretyczne na temat badanego kontekstu, zastosowane procedury badawcze, analizę danych i podsumowanie.

Rozdział czwarty stanowi opis metodologii wieloetapowych badań empirycznych, które przedstawione są w kolejnych rozdziałach. Autorka wykazuje się dobrą znajomością metod i narzędzi badawczych stosowanych w naukach społecznych i glottodydaktycznych. Informuje o założonej orientacji badawczej (4.1), celach badawczych (4.2), pytaniach badawczych (4.3), które zestawia też w tabeli, gdzie odnosi się w sposób opisowy również do źródeł. Biorąc pod uwagę, że pytań szczegółowych jest 10 i przyporządkowane są dwóm pytaniom ogólnym, szkoda iż nie zostały one też ponumerowane; tym bardziej, że Autorka odwołuje się też do nich w dalszych sekcjach rozdziału i dalszych częściach pracy. Przywołane źródła najczęściej nie były też przytoczone w części teoretycznej, gdzie można było się ich spodziewać. Kandydatka kolejno formułuje 10 hipotez badawczych (4.4), których ponumerowanie pomogłoby lepszemu odniesieniu się do rezultatów badań zawartych w podsumowaniu całej pracy. Zanurzenie hipotez w komentarzach dotyczących literatury przedmiotu też nie ułatwia ich śledzenia. Następnie przedstawiona zostaje próba badawcza (4.5), której szczegółowe dane zebrane w tabeli nr 5 poprzedzone są komentarzem. Na marginesie, nie rozumiem dlaczego podając dane dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych Autorka nie uwzględniła ich także w kolumnach dot. ogółu populacji, jak dla innych branych pod uwagę czynników, a jedynie w rozbiciu na klasy. Ostatnia, złożona sekcja rozdziału opisuje strukturę badania (4.6), wyjaśniając jakie uwzględnione zmienne i wskaźniki, metody i techniki pozyskiwania danych i ich narzędzia, a także harmonogram badania trwającego od 2017/2018 roku do września 2019. Informacje dotyczące struktury są niezwykle szczegółowe; na przykład, po opisowym uzasadnieniu przedstawiono zidentyfikowane zmienne i wskaźniki w odniesieniu do poszczególnych pytań badawczych. W badaniu zastosowano triangulację jeśli chodzi o metody badawcze i zastosowane narzędzia, które zostały też zamieszczone w 16. załącznikach. Rozdział kończy szczegółowy harmonogram przeprowadzonego badania, a właściwie serii badań. Założenia i organizacja badań jest więc opisana nadzwyczaj dokładnie.

Rozdział piąty jest opisem i analizą pierwszego z badań dotyczącego wpływu techniki dramy na ciekawość sytuacyjną i zainteresowanie nauką języka angielskiego uczniów klasy 5 i 6. Na podstawie adekwatnej literatury przedmiotu Autorka wyjaśnia czym są 'gesty kodowane' (5.1.), a także 'ruch sceniczny' (5.2) stosowane w technice dramy. Kolejno przedstawia neurologiczne podstawy technik dydaktycznych opartych na dramie (5.3). Sekcję tę kończy sformułowanie trzech celów badawczych jakie zostały wyznaczone dla opisanego tu badania. Następnie Badaczka omawia procedurę badawczą, składającą się z czterech etapów, polegającą na subiektywnej ocenie przez uczniów różnych aspektów ciekawości przed udziałem w projekcie przygotowania i wystawienia dramy i w różnych etapach po jego zakończeniu (5.4). W tym celu uczestnicy wypełniali kwestionariusz podzielony na sekcje właściwe dla fazy (zob. Aneks 1). Dzielili się też swoimi uwagami z nauczycielem – przykłady wypowiedzi zawarto w tabeli 12. W początkowej fazie badania uczniowie zostali podzieleni na dwie grupy badawcze – jedna przygotowująca się do dramy, gdzie nauczyciel wykorzystywał kodowany gest (5.4.1), a druga ruch sceniczny (5.4.2). Następnie Autorka opisuje, jak przygotowywano przedstawienie zatytułowane „Bears in the Night” (5.4.). Sekcja 5.5. stanowi opis i analizę pozyskanych danych, które poddano obróbce statystycznej i zademonstrowano w tabelach i wykresach. Nie jest dla mnie jasne czemu służył podział na dwie podgrupy badawcze ze względu na zastosowaną technikę kodu lub ruchu, ponieważ w sekcji poświęconej analizie pozyskanych danych Badaczka omawia rezultaty zgodnie z fazami badań, uwzględniając wyznaczone aspekty ciekawości oraz płeć respondentów. Brak jest też komentarza dotyczącego dość niskiego rezultatu dla pytania dotyczącego wielokrotności stosowania gestu i ruchu (zob. tabela 11). Być może powodem jest wspólne wymienienie owych technik, podczas gdy każda znana była tylko części uczestników. W podsumowaniu Autorka w zasadzie odpowiada na postawione sobie pytania, chociaż nie do końca - moim zdaniem - uwzględnia pytanie dotyczące poziomu zaangażowania uczniów przy wykorzystaniu technik gestu i ruchu.

Rozdział szósty poświęcony jest weryfikacji wpływu krajobrazu językowego w procesie budzenia ciekawości sytuacyjnej i zainteresowania uczeniem się języka angielskiego. We wstępie Autorka definiuje i referuje za innymi badaczami czym jest krajobraz językowy, aby w sekcji 6.1. naświetlić ten problem z perspektywy glottodydaktyki. Sekcję kończy podanie dwóch celów badawczych. Kolejna sekcja opisuje procedury badawcze (6.2) i etapy badań, na które składało się: warsztaty teoretyczno-praktyczne (6.2.1), krajobraz językowy okolicy uczestnika (6.2.2.) oraz krajobraz językowy wybranych ulic Poznania (6.2.3). Sekcja 6.3. przedstawia rezultaty badania i ich analizę zarówno opisowo, jak i z użyciem metod statystycznych (wykresy, tabele) pozwalających wyodrębnić cztery elementy składowe (emocje, uwaga, wiedza, wartość), a także preferencje z

podziałem na pleć. W podsumowaniu Badaczka potwierdza pozytywny wpływ stymulowania krajobrazem językowym na rozwój różnych umiejętności społecznych oraz badawczych owych zjawisk (odkrywanie, badanie/refleksja, interpretacja).

Badanie ciekawie zaaranżowane i dokładnie zanalizowane. Do przeprowadzenia jego Badaczka zaangażowała 3 gimnazjalistki, które wcześniej brały udział w zorganizowanym przez uczelnię (Instytut Lingwistyki Stosowanej) szkoleniu w zakresie krajobrazu językowego. To one wprowadziły swoich kolegów w tematykę i pokazały przykłady zebrane w jednym z pobliskich miasteczek. Rezultaty projektu umieszczone na planie Poznania zostały przedstawione na szerszym forum (innym uczniom, studentom uczelni i opiekunom). Badaczka wykazała się dużą umiejętnością współpracy w ramach planowanego projektu badawczego.

Kolejne badanie, dotyczące wpływu właściwości tekstu w języku obcym na budzenie zainteresowania sytuacyjnego, opisano w rozdziale siódmym. Część badawczą poprzedza dość obszerna część teoretyczna zawarta we wprowadzeniu oraz dwóch kolejnych sekcjach. Wstęp uważam za mało koherentny. To co łączy poszczególne akapity to zagadnienie zainteresowania i zapowiedź wykorzystania dwu koncepcji zainteresowania sytuacyjnego bazującego na tekście. Brak jakiegokolwiek wzmianki o badaniu własnym. W sekcji 7.1., jak wynikałoby z tytułu, Autorka przywołuje koncepcje zainteresowania opartego na tekście według Hidi (1990, 2001). Faktycznie jest tu wiele innych informacji, częściowo już opisanych w rozdziale pierwszym (np. koncepcje Berlyne'a – 1.3.6 – 1.3.7) lub drugim (np. kategorie tekstu według Schraw i Lehmana, 2001); nie zawsze Autorka odsyła do owych partii lub wręcz je myli (np. s. 225 odesłanie do wykresu 3, s. 86 jako kategorii Schraw i Lehman podczas gdy de facto jest to późniejszy wykres – wyk. 4, s. 226). W tabeli zawarto zestawienie nieomówionych badań nad właściwością tekstu. Nie bardzo widzę logiczne powiązanie cytatu na s. 225 z zapowiadającym zdaniem. Kolejna sekcja omawia model Schrawa i in. 1995 oraz podaje skrótowe informacje o tym jak przeprowadzili owi badacze swoje badanie i jakich użyli narzędzi. W tej sekcji dopiero następuje odniesienie do celów, jak się domyślam, własnego badania zapowiedzianego w nowym akapicie, po wnioskach wspomnianych badaczy: „W związku z powyższym omawiane w niniejszym rozdziale badanie miało następujące cele:...” (s.227).

Kolejne sekcje są już ściśle związane z badaniem Autorki. Opisano tu procedury badawcze zastosowane w tym badaniu. Pytanie rodzi się przy zapowiedzi, iż zostało ono przeprowadzone wśród uczniów klas VI i VII, podczas gdy w rozdziale czwartym informowano, że w badaniach uczestniczyli uczniowie klas V i VI. Zakładam, że to byli ci sami uczniowie w kolejnym roku szkolnym, ale tej informacji brak. Badaczka opisuje materiały i narzędzia badawcze, na które (7.3.1) składały się dwa, jak domyślam się napisane przez Autorkę, opowiadania oraz dwa kwestionariusze służące do pomiaru

zainteresowania - adaptowane ze znanych z literatury narzędzi pomiarowych. Jeden z tekstów dotyczył dość standardowej sytuacji życiowej (wakacje za granicą), drugi był tekstem o duchach. Autorka odsyła do załączników, gdzie zamieściła oba teksty i oba narzędzia pomiaru. Następną sekcja wyjaśnia jakie właściwości tekstu oceniano. Autorka zaznacza, że różniły się one od tych zawartych w opisanych w poprzedniej sekcji, a wynikających z modelu Schrawa (7.3.2.). Kolejna część sekcji opisuje przebieg badań. Składało się na to: okres przygotowawczy (praca nad słownictwem i strukturami wykorzystująca aplikację na telefon komórkowy), czytanie na głos przez nauczycieli tekstu pierwszego, czytanie tekstu drugiego (po dniu przerwy). Uczniowie dysponowali wersją pisaną. Bezpośrednio po zakończeniu czytania tekstu uczniowie wypełniali kolejno oba kwestionariusze, w których oceniali z użyciem pięciopunktowej skali Likerta prawdziwość stwierdzeń (7.3.3). Zebrane dane zanalizowano metodami statystycznymi oceniając średnią danej właściwości oddzielnie dla każdego tekstu (Tabele 24 i 25) i ukazując różnice na wykresach (wykresy 15-23). Ponadto dokonano analizy różnic ze względu na płeć biorąc pod uwagę afekt, wiedzę i uwagę (wykresy 24 i 25) (7.4). W podsumowaniu (7.5) Badaczka zauważa, że każda z właściwości tekstu odegrała istotne znaczenie, ale dopiero ich współwystępowanie angażuje uczniów młodocianych emocjonalnie i poznawczo. Bez większego znaczenia okazał się jedynie stopień znajomości tematyki.

Kolejne badanie związane jest z wykorzystanymi w poprzednim badaniu tekstami i dotyczy zaciekawienia językiem, wywołanego przez przedstawiane teksty, a mierzonego ilością i rodzajem pytań, jakie uczestnicy mieli sobie zadać po wysłuchaniu/przeczytaniu fragmentów tekstów i zapisać w formularzu (zał. 10). Autorka zaczyna od sekcji teoretycznej (8.1) rozwijającej omówione już w rozdziale 3.7 zagadnienie pytań; przytacza Szmidtowską (2006) klasyfikację pytań charakteryzujących tzw. myślenie pytajne i przedstawia je w tabeli 33, dzieląc na 3 poziomy przetwarzania, z których każdy dodatkowo dzieli się na dwa typy pytań. Po tym następuje opis zastosowanej procedury badawczej (8.2). I tu rodzą się moje wątpliwości. Autorka podaje: na s. 250 „Badanie zostało przeprowadzone równoległe z badaniem właściwości tekstu” (zob. rozdz. 7). Jednakże dopiero po ponownym zapoznaniu się z opisem obu badań staje się jasne na czym polegało oddziaływanie dydaktyczne. Na dodatek nietrafiona jest chronologia zreferowania obu badań, a właściwie studiów. Jak z obu opisów można wywnioskować, nauczycielka czytała głośno tekst podzielony na fragmenty a dostępny uczniom w formie wydruku. Po każdym fragmencie uczniowie mieli w ciągu 2 minut zapisać, jakie pytania rodzą się w ich głowie, na skonstruowanym przez Badaczkę arkuszu, zanim usłyszeli kolejny fragment. Dopiero po zakończeniu ekspozycji na cały tekst wypełniali ankiety wykorzystane do opisanego tu badania siódmego nad właściwościami tekstów. Wynika więc z tego, że myślenie pytajne poprzedzało refleksję nad właściwościami tekstu i

bez opisu tego studium trudno zorientować się, jaką naprawdę zastosowano strategię dydaktyczną, która pozwalała na zebranie danych do analizy. W opisie przeprowadzonych zajęć jest mowa o fragmentach; z formularza zamieszczonego w załączniku (10) wykorzystanego do obu tekstów wynika, że było ich 5, a teksty składają się z większej i to nierównej liczby akapitów. Wytworzona na owe 2 minuty luka informacyjna miała niewątpliwie wpływ na rodzaj zadawanych sobie pytań, co zapewne nie było też bez wpływu na ich kategoryzację. W sekcji poświęconej analizie danych (8.3) Badaczka przedstawia wyniki (opracowane z pomocą arkusza Excel) z podziałem na poziomy przetwarzania, rodzaje pytań według kategorii Szmida uzupełnione o kategorie otwarte i zamknięte dla każdego z tekstów, uwzględniając ogólną liczbę pytań danego typu i średnią dla ucznia. Wyniki opisuje, a także umieszcza na wykresach – zbiorczo dla tekstów (wyk. 26) i z podziałem na płeć oddzielnie dla każdego tekstu (wyk. 27 i 27). Dodatkowo ilustruje te dane przykładowymi pytaniami zapisanymi przez uczniów w języku polskim lub angielskim, wpisując je w tabelę zgodną z wyodrębnionymi kryteriami dla obu tekstów. W podsumowaniu (8.4) Autorka pisze: „...pomimo przewagi pytań faktograficznych w przypadku obu tekstów, treści opowiadania o właściwościach potencjalnie wzbudzające zainteresowanie sytuacyjne została przetworzona przez uczniów efektywniej....”(s. 257). To tylko potwierdza, że decyzja, aby opisać te badania rozłącznie była nietrafiona, a przez to czytelnik może poczuć się zagubiony. Taki podział został zapewne wymuszony przez niezrozumiałą dla mnie strategię opisu poszczególnych badań, w którym - mimo rozległych rozdziałów teoretycznych (część I) - dla każdego badania oddzielnie podaje się uzupełniające informacje teoretyczne.

Ostatnie opisane w rozdziale 9.0 badanie dotyczyło wpływu wybranych czynników pozaszkolnych na interesujące Badaczkę zagadnienia. Autorka motywuje badaniami dostępnymi w literaturze przedmiotu swoje zainteresowanie zachowaniami eksploracyjnymi uczniów i zależnością owych zachowań od statusu socjoekonomicznego. W swoim badaniu przeprowadziła dwa studia – w pierwszym jako procedury badawcze zastosowała dwa narzędzia (zał.7 i 8), z których jeden jest stworzonym przez Badaczkę narzędziem pomiaru indywidualnych zainteresowań nauką języka angielskiego, a drugi autoryzowaną przez amerykańskich twórców polską wersją pomiaru różnic indywidualnych studentów uniwersytetu (Kashdan i in. 2009) (9.1). Wykorzystując metody statystyczne pozyskane dane podzielono na cztery poziomy ciekawości poznawczej oraz indywidualnych zainteresowań językiem angielskim i opisano oraz zebrano w tabelach (36 i 37),^{z tabeli} oraz zilustrowano na wykresie. Wynika z nich współwystępowanie obu rodzajów ciekawości, a także dających się zaobserwować tendencji w przypadku rozbieżności (9.1.2).

W studium drugim, umotywowanym badaniami z zakresu nauk społecznych i edukacyjnych, zastosowano kwestionariusz (zał. 9) adresowany do rodziców, których dane socjodemograficzne opracowano metodami statystycznymi i zebrano w tabeli (9.2.1). W kolejnych sekcjach przedstawiono analizę zebranych danych (9.2.2), tj. odnośnie do indywidualnych uczniowskich zainteresowań nauką języka uporządkowanych ze względu na stwierdzony poziom, a także z podziałem na kategorie ciekawości (afekt, wartość i wiedza) (9.2.2.1). Spodziewałabym się tych wyników raczej jako sekcji do podrozdziału 9.1. gdzie opisano odpowiednie narzędzie i przedstawiono część danych. Ponieważ Badaczka zaplanowała zestawienie tych opinii z opiniami rodziców, stąd zapewne taka decyzja. Sekcja 9.2.2.2 przedstawia zestawienie opinii uczniowskich i rodzicielskich. Analiza pokazuje na potencjalną zależność poziomu zainteresowań uczniowskich od zainteresowań rodziców, poziomu znajomości języka, wykorzystywania w pracy oraz działań motywujących rodziców - z wyodrębnieniem wpływu matek i ojców. Kolejno dokładniejszej analizie poddane zostają wybrane czynniki socjodemokratyczne (wykształcenie, płeć, wiek). Dane zobrazowano na wykresach. W podsumowaniu Badaczka podkreśla wyraźny wpływ ogólnej ciekawości poznawczej na zainteresowanie językiem u uczniów, choć ten pierwszy czynnik dominuje u nastolatków. Dostrzega też pozytywny wpływ znajomości i wykorzystania języka przez rodziców, choć inne czynniki (wykształcenie, wiek) mają też wpływ moderujący.

Część merytoryczną pracy kończy podsumowanie zaczynające się od wyjaśnienia motywów podjęcia badań wynikających z rezultatów polskich badań nad efektywnością nauczania języka obcego, a także nad zjawiskami ciekawości i zainteresowania. Wskazuje na przejawy ciekawości sytuacyjnej jako reakcję na działania nauczyciela i/ lub kontekstu (form pracy i właściwości materiałów dydaktycznych). Kolejno weryfikuje słuszność założeń badawczych, tj. sformułowanych 10. hipotez. W części poświęconej implikacjom dla glottodydaktyki formułuje rady dla nauczycieli praktyków.

Podsumowując swoją ocenę stwierdzam, że Autorka wykazała się dobrą znajomością literatury przedmiotu, tj. badań nad zjawiskami ciekawości poznawczej i zainteresowań w ujęciu różnych nauk, a także metodologii badawczej wykorzystywanej w naukach edukacyjnych. Pomysłowo zaplanowała, zorganizowała i przeprowadziła niezwykle skomplikowane badania, angażując do swojego projektu uczniów, innych nauczycieli, zagranicznych naukowców. Wykazała się umiejętnością krytycznej analizy zarówno przywoływanych źródeł, jak i wyników badań własnych. Słabszą stroną jest umiejętność syntezy, co próbowałam wykazać przy ocenach częściowych pracy. Są tu też drobne usterki językowe. Uważam też, że każdy z rozdziałów projektu badawczego (z wyjątkiem 7 i 8) zasługuje na opublikowanie w czasopiśmie glottodydaktycznym, nie

tylko ze względu na wyniki, ale jako przykłady technik mogących wzbogacić praktykę nauczania. Badania z rozdz. 7 i 8 powinny być opisane jako jedno kilkietapowe badanie, bo trudno zrozumieć przebieg jednego bez drugiego.

Biorąc pod uwagę zalety i wady dysertacji, w mojej ocenie, praca spełnia wymogi stawiane pracom doktorskim i wnioskuję o dopuszczenie Kandydatki do dalszych procedur.

Prof. dr hab. Teresa Siek-Piskozub

