

Wrocław, 28 marca 2026 r.

dr hab. Anna Mystkowska-Wiertelak, prof. UWr
Uniwersytet Wrocławski
Instytut Filologii Angielskiej

Recenzja rozprawy doktorskiej pani mgr Anastasii Romanovej pt. *Investigating language anxiety through a variety of perspectives: Coping strategies and methods to improve classroom dynamics*

Przedstawiona mi do recenzji rozprawa doktorska pani mgr Anastasii Romanovej pt. *Investigating language anxiety through a variety of perspectives: Coping strategies and methods to improve classroom dynamics* to próba zidentyfikowania czynników wpływających na powstawanie lęku językowego wśród osób dorosłych uczących się języka angielskiego oraz sformułowanie zaleceń pedagogicznych zmierzających do ograniczenia wpływu tej negatywnej emocji na efekty nauki języka. Doktorantka podkreśla, że do tej pory głównym obiektem badań w tym zakresie były dzieci i osoby nastoletnie, a zjawisko to równie dotkliwie wpływa na rozwijanie sprawności językowych wśród dorosłych, stąd wybór próby badawczej w Jej projekcie.

Rozprawa składa się z czterech rozdziałów, z których pierwszy zatytułowano *Wstęp*, drugi *Classroom Dynamics*, trzeci *Methodology*, a czwarty *Practical Applications*. W części końcowej znajduje się nienumerowana sekcja *Wnioski*, która wydaje się częścią rozdziału 4. Ponieważ nie podano numeracji podsekcji w rozdziałach, trudno jednoznacznie zinterpretować strukturę pracy. Praca zawiera 8 załączników oraz bibliografię (112 pozycji). Łącznie ze streszczeniami w języku polskim i angielskim obejmuje tylko 145 stron, z czego 107 to tekst pracy. Rozdziały nie kończą się podsumowaniem, co utrudnia lekturę tekstu i refleksję na temat kompletności prezentowanych twierdzeń i zasadności podziału treści.

Moja ocena rozprawy ma charakter krytyczny i obejmuje wiele jej aspektów, które zostaną omówione w odniesieniu do poszczególnych części pracy.

W streszczeniu Autorka stwierdza, że pierwszy rozdział „przedstawia przegląd dotychczasowych badań, aktualne umiejscowienie problemu w kontekście edukacyjnym oraz różnorodne stanowiska badaczy dotyczące możliwych rozwiązań kwestii lęku językowego“ (p. 4). Nie jest to zgodne ze stanem faktycznym. Opisując kluczowe dla swoich rozważań zjawisko lęku językowego, skupia się na pionierskiej pracy Horwitz, Horwitz i Cope (1986) oraz kilku pozycjach z lat 90 ubiegłego wieku całkowicie pomijając dorobek Jean-Marca Dewaele, który jest autorem i współautorem wielu prac dotyczących emocji, przede wszystkim lęku językowego. Jest także współautorem nowego narzędzia do pomiaru lęku językowego (Botes, Van der Westhuizen i Dewaele, 2022), o czym Doktorantka nie wspomina. Pominięcie kilkudziesięciu lat badań nad lękiem językowym w pracy na ten temat uważam za istotne niedociągnięcie. Ponadto Doktorantka popełnia częsty błąd dotyczący lęku językowego, a



mianowicie wyróżnia trzy jego rodzaje. Otóż Elaine Horwitz (np. 2001) wielokrotnie wyjaśniała, iż takie podejście jest niewłaściwe, wskazując, że lęk językowy jest specyficznym rodzajem lęku, a jego aspekty korelują z lękiem przed oceną, testem lub komunikacją.

W tej części pracy znajduje się Tabela 1, zawierająca czynniki wywołujące lęk językowy podzielone na 4 kategorie: psychologiczną, metodologiczną, kognitywną i społeczną. Ten podział wydaje się arbitralny i mylący. Na przykład introwersja znalazła się wśród czynników kognitywnych, a brak wsparcia wśród czynników psychologicznych. Wielokrotnie, nie tylko w rozdziale pierwszym, Autorka formułuje twierdzenia bez podania źródeł. Na przykład, na stronie 20 znajdziemy zapis: „According to studies, adults as more socially-developed individuals, often subconsciously choose adaptive strategies,” nie ma jednak żadnego źródła na poparcie tej tezy. Podobnie w sekcji 1.4. (str. 21) czytamy: „Although numerous studies have addressed situational anxiety in relation to varying environments and social interactions (...),” jednak żadne przykładowe źródło nie zostało wymienione. Można podać wiele przykładów takiego sposobu formułowania sądów w całej pracy.

Kolejne zastrzeżenie dotyczy sposobu przedstawienia strategii radzenia sobie z lękiem językowym (str. 19-20), które stanowią ważny element nie tylko w rozważaniach teoretycznych, ale także w części badawczej. W końcowej części pracy Doktorantka formułuje zalecenia dotyczące tego aspektu. Odnosi się tu do znanej, ale nienowej literatury (Cummings, 1991; Zeidner & Endler, 1996), nazywając je “coping mechanisms,” “coping strategies” lub “skills,” pomijając tu obszerną literaturę dotyczącą regulacji emocji w ogóle (np. Gross, 2015) i w kontekście nauki języka obcego (np. Bielak i Mystkowska-Wiertelak, 2021).

W rozdziale pierwszym znajduje się także passus odnoszący się do motywacji do nauki języka świadczący o niewystarczającej znajomości tematyki. Autorka odnosi się do teorii autodeterminacji (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) przedstawiając wybiórczo jej elementy. Pomija typy motywacji zewnętrznej i błędnie definiuje motywację wewnętrzną, co ma skutki na etapie analizy danych w części empirycznej (str. 66), w której motywy zewnętrzne zostały zaliczone do motywacji wewnętrznej. Należy tu wspomnieć, że model Deci i Ryana jest jednym z wielu modeli motywacji. Odnosi się do wszystkich aspektów ludzkiej aktywności i choć badacze w dziedzinie językoznawstwa stosowanego często się na niego powołują, to istnieją jednak teorie wyjaśniające tylko motywację do nauki języka obcego. Uważam za poważne niedociągnięcie pominięcie prac Roberta Gardnera (między innymi 1972, 2001) oraz Zoltana Dörnyei’a (między innymi 2001, 2009, 2020). Nieznajomość literatury w tym zakresie ma konsekwencje na poziomie tworzenia narzędzia badawczego i interpretacji wyników. Rozdział pierwszy zawiera także krótki opis mechanizmu powstawania lęku na poziomie neurobiologii. Brak uzasadnienia i związku z pozostałą częścią pracy. Ponadto opis dotyczy lęku w ogóle, a nie lęku językowego, który opisano wcześniej. Fragment kończący rozdział dotyczy zjawiska „primingu” i ma wymiar dydaktyczny, gdyż zawiera opis technik wspierających zapamiętywanie. Brak uzasadnienia dla przedstawienia tych treści w rozdziale, który kończy się nagle na stronie 25 bez podsumowania.



Rozdział drugi zatytułowany *Classroom Dynamics* nie dotyczy właściwie dynamiki interakcji w klasie językowej, na którą składa się dynamicznie zmieniająca się sieć interakcji, emocji, zaangażowania i czynników kontekstowych, kształtujących proces nauczania i uczenia się. Zamiast tego Doktorantka przedstawia poglądy na miejsce i rolę języka pierwszego w klasie językowej. Obraz nie jest kompletny, ponieważ opiera się na bardzo ograniczonej liczbie źródeł. Równie powierzchownie przedstawiono opinie na temat nauczycieli języka będących rodzimymi i nierodzimi użytkownikami języka. W tym przypadku Autorka posłużyła się tylko jednym źródłem: Moussu i Llurda z 2008 roku. W sekcji dotyczącej wpływu nauczyciela (2.1. *Teacher influence*, str. 26) znajdują się podsekcje opisujące wpływ uczniów (klasa jednojęzyczna, klasa wielojęzyczna). Doktorantka wspomina o napływie uchodźców z Ukrainy przybyłych w efekcie napaści Rosji na ten kraj. Nie odnosi się jednak do żadnych publikacji na ten temat (np. Szymańska, 2024) ani statystyk publikowanych przez Ministerstwo Oświaty. Nie znamy zatem rzeczywistego obrazu sytuacji.

Na szczególną uwagę zasługuje kolejna sekcja (sekcje nie są numerowane, a jedynie wytłuszczone) *Choice and Evaluation of Teaching Methods*, która ma istotne znaczenie dla kolejnych etapów pracy i sposobów operacjonalizacji zmiennych. Doktorantka nie definiuje terminu „metoda nauczania” i odwołuje się do metod lub technik dotyczących użycia języka ojczystego uczących się w procesie nauczania. Posługując się źródłami z drugiej połowy ubiegłego wieku (Byrne, 1986; Willis, 1981) wypowiada się niezwykle pozytywnie o strukturze lekcji opartej na modelu prezentacja, ćwiczenie, produkcja (ang. Presentation, Practice, Production, PPP), jako słusznym i zalecanym. Należy docenić, że przytacza także głosy krytyczne wobec takiego modelu lekcji. Jego pochwałę powtórzy w rozdziale końcowym zawierającym rekomendacje pedagogiczne. Czytając fragment dotyczący metod nauczania, można się domyślać, że Doktorantka nie ma świadomości kontrowersji wokół metod nauczania (np. Ellis i Shintani, 2014; Kumaradivelu, 2002; Richards, 2014) i nie zapoznała się z bardziej nowoczesnym podejściem uwzględniającym specyfikę kontekstu i odbiorcy. Na stronie 40 znajduje się przykład konkretnej techniki nauczania, jednak nie podano źródła, z którego ten przykład pochodzi.

Na stronie 42 znajduje się tabela porównująca Metodę Bezpośrednią i Tłumaczenie Pedagogiczne. Tylko niektóre twierdzenia zostały poparte źródłami. Pierwsza podsekcja (nienumerowana) w Sekcji 2.2, traktująca o strategiach radzenia sobie z lękiem językowym, została przygotowana na podstawie jednego źródła. Odniosłam się już wcześniej do kwestii regulacji emocji i strategii regulacji emocji. Informacje zawarte w kolejnych podsekcjach odnoszą się do wcześniej opisywanych zjawisk: rola nauczyciela pojawia się w sekcji *Group strategies* oraz *The influence of group interactions and teacher management*. Trudno odnaleźć myśl przewodnią.

Na stronach 49 i 50 Autorka prezentuje zalecenia dla nauczycieli, powołując się na Abhishek Sharma. Nie podaje jednak żadnego źródła tego autora, co wskazuje na niewystarczającą rzetelność naukową. Drugi rozdział kończy się sekcją dotyczącą teorii



inteligencji wielorakich (Gardner, 1983). Mimo że intuicyjnie atrakcyjna, ponieważ podkreśla różnorodność uczniów i potrzebę stosowania zróżnicowanych metod dydaktycznych, teoria ta jest uznawana za kontrowersyjną. Badania nie potwierdzają istnienia odrębnych, niezależnych inteligencji, brak rzetelnych, naukowo potwierdzonych testów do ich mierzenia (Waterhouse, 2006). Brakuje także uzasadnienia dla opisanego w tym miejscu. Rozdział drugi także nie zawiera podsumowania. Odnoszę wrażenie, że nie przemyślano struktury rozdziału, treści nie zostały należycie podzielone na sekcje.

Podobnie w rozdziale 3, *Methodolgy*, treść nie została podzielona na typowe podrozdziały: cele badania, pytania/hipotezy badawcze, procedura poboru danych i narzędzia, charakterystyka grupy badawczej, typ analizy, wyniki, dyskusja. Fakt, że treści nie zostały należycie pogrupowane, utrudnia lekturę i zrozumienie treści. Odnosząc się do metodologii badawczej, Doktorantka nie podaje żadnych źródeł, z których czerpała informacje na temat cech paradygmatów badawczych, narzędzi poboru danych, metod analizy, interpretacji wyników, co rzutuje na cały projekt. Prezentacja danych jest chaotyczna, zamiast omówienia wyników pokazywane są surowe dane np. *Table 5* str. 59-60. Dopiero na stronie 63 pojawia się informacja: „The aim of the present research is to determine whether the level of language anxiety differs when adult learners are taught the same language using different instructional methods (the Direct Method or the Pedagogical Translation method).“

Zastanawiające są także wyniki analizy regresji, która wskazuje, że im większe doświadczenie, co interpretuję jako dłuższy czas nauki i wyższy poziom znajomości języka, tym większy lęk językowy. Interpretacja tego wyniku (str. 79) nie jest przekonująca, brak również informacji o jej weryfikacji na przykład w formie wywiadu. Analizę wykonano dwukrotnie i nie jest jasne z jakiego powodu. Podane wytłumaczenie nie jest wystarczające.

Niezbędnym jest tutaj omówienie samego narzędzia badawczego (*Appendix 1*, str. 113). Skala pomiaru lęku językowego składa się z 12 punktów i zgodnie z deklaracją w części *Conclusion* (str. 107): „The analysis of learners’ adapted FLCAS questionnaires has drawn a clear line between significant and non-significant factors influencing language anxiety,” czytelnik dowiaduje się o pochodzeniu narzędzia, jednak odnajduję niewiele podobieństw pomiędzy zastosowaną tu skalą a oryginalnym kwestionariuszem (FLCAS). Instrukcja brzmi: „Zaznacz, które z tych sytuacji wywołują u Ciebie najwięcej stresu (1 – wcale nie, 5 – najwięcej),“ zatem narzędzie dotyczy stresu, a nie lęku językowego. Stres i lęk językowy nie są tym samym. Autorka nie definiuje stresu jako zmiennej rozpatrywanej w analizie. To oraz fakt, że nie oszacowano wewnętrznej rzetelności skali, podważa wyniki i celowość procedury.

Nie jest jasne, jak informacje zebrane przy użyciu *Anxiety Trait Actions Chart* (*Appendix 2*) zostały wykorzystane w procedurze i czy nauczyciel był w stanie dokonywać zapisu dotyczącego każdego ucznia w trakcie lekcji. Nie wiadomo, jak wykorzystano dane zebrane przy użyciu *Formularza samooceny nauczyciela*. Został wspomniany dwa razy: w spisie treści i jako załącznik 4.



Rozdział czwarty, *Practical Application*, przedstawia analizę siedmiu podręczników przy użyciu kryteriów zaproponowanych przez Budnikową (2021) (w bibliografii dwie publikacje tej autorki z 2021 roku bez oznaczeń a i b). Doktorantka nie wyjaśnia związku między przeprowadzoną przez siebie analizą a wynikami badania. Ponadto powołuje się na opinie studentów, np. „Students showed considerable interest in the topics offered by the coursebook. However, they struggled to retain and apply the target vocabulary after completing each unit” (str. 85), jednak nie podaje, kim są owi studenci, czy są częścią próby badawczej, jaki poziom językowy prezentują, do której kohorty należą. W drugiej części rozdziału, *Recommendations for Reducing Language Anxiety in the Classroom*, Doktorantka prezentuje zalecenia dla nauczycieli dotyczące działań, które mają obniżyć poziom lęku. Wykraczają poza wyniki badania, ponieważ nie tylko dotyczą użycia języka ojczystego, typu lekcji (PPP), ale także konkretnych typów aktywności, czasu trwania lekcji, planowania i zarządzania czasem itp. Wśród zaleceń na stronie 103 znajduje się informacja: „More than a third of the students interviewed mentioned that working with the application Quizlet in their free time helped retain vocabulary throughout the course.” Nie podano dokładnych danych, niewiele jest informacji na temat wywiadów, na które powołuje się tu Doktorantka. Brakuje protokołu wywiadu, informacji o czasie trwania wywiadów, typie analizy jakościowej, kodowaniu. Nie wskazano jednoznacznie, które dane pochodzą od uczniów, które od nauczycieli. Rozdział kończy się propozycjami dalszych badań. Lektura części badawczej jest utrudniona, głównie przez brak właściwej struktury.

Wymienione przez mnie usterki nie wyczerpują listy problemów. Nie dochowano także należytej stranności w przygotowaniu manuskryptu, np. znak „&” pojawia się w tekście pomiędzy nazwiskami autorów (str. 48), pominięto numery stron cytując źródła (np. str 68-69).

Reasumując, przedstawiona rozprawa doktorska pani mgr Anastasii Romanovej nie spełnia wymogów stawianych pracom doktorskim w zakresie językoznawstwa stosowanego. W pracy dostrzegalne są istotne braki w znajomości literatury przedmiotu, uchybienia metodologiczne, niespójność struktury oraz niewystarczający rygor naukowy na poziomie konceptualizacji, operacjonalizacji zmiennych i interpretacji wyników. Zastrzeżenia budzi zarówno część teoretyczna, jak i empiryczna, a przedstawione wnioski i rekomendacje nie znajdują wystarczającego oparcia w przeprowadzonym badaniu. W związku z powyższym nie mogę pozytywnie ocenić rozprawy i stwierdzam, że w obecnej formie nie stanowi ona podstawy do nadania stopnia doktora.

Recenzowała:

dr hab. Anna Mystkowska-Wiertelak, prof. UWr

Wrocław 28 marca 2026 r.

Anna Mystkowska-Wiertelak



INSTYTUT FILOLOGII ANGIELSKIEJ

ul. Kuźnicza 21-22

50-138 Wrocław

tel. +48 71 375 24 39 | +48 71 375 24 41

ifa@uwr.edu.pl | ifa.uwr.edu.pl