

Zielona Góra, 26 maja 2026 r.

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

### **1. Wprowadzenie**

Przedmiotem niniejszej recenzji jest rozprawa doktorska pt. „Investigating language anxiety through a variety of perspectives: coping strategies and methods to improve classroom dynamics” autorstwa mgr Anastasii Romanovej. Praca powstała pod kierunkiem dr hab. Piotra Pęzika, prof. UŁ. Wcześniej opiekę naukową nad rozprawą sprawował dr hab. Przemysław Krakowian, prof. UŁ, którego Autorka wymienia na stronie tytułowej.

Recenzja została sporządzona na podstawie powołania przez Komisję Uniwersytetu Łódzkiego do spraw stopni naukowych w dyscyplinie językoznawstwo. Podstawą prawną postępowania w sprawie nadania stopnia doktora w dyscyplinie językoznawstwo jest Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 r.

### **2. Budowa rozprawy**

Do oceny przedstawiono pracę w wersji elektronicznej, w pliku pdf, opatrzonym podpisem zaufanym Autorki datowanym na 10 października 2025. Praca jest napisana w języku angielskim i liczy łącznie 145 stron. W jej skład wchodzi: strona tytułowa, wykaz skrótów, streszczenia w języku angielskim i polskim, cztery numerowane rozdziały, z których pierwszy nazwany jest wstępem („Introduction”), oraz wnioski. Rozdziały oraz wnioski zajmują strony od 6 do 112, co oznacza, że zasadnicza część rozprawy liczy 106 stron. Pod względem objętości praca wypada dość skromnie jak na nauki humanistyczne, zwłaszcza że zawiera także tabele i ryciny. Uzupełnienie stanowią: osiem załączników, zestawienia rycin i tabel oraz bibliografia.

### **3. Treść rozprawy**

Rozprawa mgr Romanovej podejmuje tematykę zjawiska lęku językowego wśród dorosłych uczących się języka angielskiego w Polsce. Rozdział pierwszy jest zatytułowany „Introduction”, czyli „Wstęp”. Nie ma on jednak charakteru typowego rozdziału wprowadzającego, w którym czytelnik znalazłby cel pracy oraz zapowiedź jej struktury, lecz stanowi rozdział teoretyczny. Rozpoczyna się przeglądem literatury i przedstawia zagadnienie lęku językowego w kontekście

badan nad nauką języków obcych. Autorka definiuje w nim pojęcia niezbędne do zrozumienia prowadzonych badań oraz wskazuje zidentyfikowaną przez siebie lukę badawczą.

Rozdział drugi to kolejny rozdział o charakterze teoretycznym. Traktuje on o dynamice pracy w klasie językowej oraz o czynnikach dydaktycznych mogących wpływać na poziom lęku językowego odczuwanego przez uczniów. Rozdział ten podkreśla też rolę interakcji w klasie. Omawia rolę nauczyciela, w tym różnice między rodzimym i nierodzimym użytkownikiem nauczanego języka, a także różnice w prowadzeniu zajęć w grupach jedno- i wielojęzycznych. Analizuje również wpływ doboru metod nauczania, strategie radzenia sobie z lękiem, sposoby zarządzania grupą oraz znaczenie interakcji w grupie, odwołując się m.in. do koncepcji wielorakich inteligencji.

Rozdział trzeci zatytułowany jest „Methodology”. Autorka przedstawia w nim metodologię przeprowadzonego badania. Opisuje wykorzystane narzędzia badawcze (kwestionariusze, wywiady, arkusze obserwacyjne i tabele ewaluacyjne) oraz charakterystykę próby badawczej. Jednocześnie w tym samym rozdziale omawia wyniki ich zastosowania oraz sposoby ich walidacji.

Rozdział czwarty nosi nazwę „Practical Application”, co sugeruje część aplikacyjną pracy. Autorka analizuje w nim wybrane podręczniki do nauki języka angielskiego oraz przedstawia rekomendacje dydaktyczne dotyczące ograniczania lęku językowego w procesie nauczania.

Układ treści, mimo wskazanych nieścisłości nazewniczych, jest przejrzysty i konsekwentny, co sprzyja realizacji postawionych celów badawczych.

#### **4. Problem badawczy**

Podjęty w rozprawie problem badawczy dotyczy analizy zjawiska lęku językowego występującego u dorosłych uczących się języka angielskiego w formalnych kontekstach edukacyjnych w Polsce. Jest to zagadnienie zarówno ważne, jak i aktualne z perspektywy dydaktyki języków obcych. Lęk językowy stanowi ważny czynnik wpływający na efekty osiągane przez wszystkich uczących się języka obcego, niezależnie od ich wieku. Lęk językowy to zagadnienie o charakterze interdyscyplinarnym, które znajduje się w kręgu zainteresowań nie tylko glottodydaktyki, lecz także psychologii, psycholingwistyki oraz pedagogiki.

Na podstawie przeglądu literatury Autorka zidentyfikowała lukę badawczą, którą, Jej zdaniem, stanowi niewielka liczba badań lęku językowego u dorosłych uczących się języka obcego. Opisane przez Nią studium ma zatem stanowić przyczynek do poszerzenia obecnego stanu wiedzy w tym obszarze. Za uzasadnione i interesujące z perspektywy dydaktycznej, zwłaszcza w nauczaniu dorosłych, należy uznać zestawienie wyników analizy danych zebranych od uczestników z praktyką nauczania oraz sformułowanie rekomendacji dydaktycznych.

Prymarnym celem badania była identyfikacja czynników wpływających na występowanie lęku językowego wśród osób dorosłych uczęszczających na kursy języka angielskiego w Polsce. Dodatkowym założeniem pracy jest zaproponowanie możliwych do zastosowania strategii dydaktycznych służących ograniczaniu tego zjawiska poprzez dostosowanie metod nauczania oraz strategii radzenia sobie z lękiem do potrzeb różnych grup osób uczących się.

Powyższe sformułowanie celu pojawia się zarówno w streszczeniu polskim, jak i angielskim. W dalszych częściach pracy występują jednak pewne niejednoznaczności dotyczące określania celów

badawczych. W różnych fragmentach rozprawy wskazywane są bowiem nieco odmienne cele, takie jak: analiza czynników wpływających na poziom lęku językowego, badanie wpływu metod nauczania na poziom lęku, analiza relacji między lękiem a wynikami testów czy analiza podręczników i ich roli w redukowaniu lęku językowego. W niektórych miejscach wskazane cele odnoszą się raczej do poszczególnych etapów lub części badania niż do całości rozprawy. Przykładowo, na ss. 63-64 cel badania został sformułowany jako porównanie dwóch metod nauczania, co dotyczy wyłącznie części empirycznej pracy.

Rozprawa zyskałaby większą przejrzystość, gdyby cele zostały wyraźnie podzielone na: cel główny, cele szczegółowe oraz cel aplikacyjny. Korzystne z punktu widzenia klarowności wyводу byłoby również przedstawienie ich w jednym miejscu, np. we wstępie („Introduction”), a następnie konsekwentne odwoływanie się do nich w odpowiednich częściach pracy.

## 5. Metodologia

Mgr Romanova przeprowadziła swoje badania z wykorzystaniem metod mieszanych: ilościowych i jakościowych. Zastosowała następujące narzędzia badawcze: kwestionariusze dla studentów, wywiady ze studentami, wywiady z nauczycielami, arkusze samooceny nauczycieli oraz tabelę obserwacji przejawów lęku językowego. Narzędzia wykorzystane do zbierania danych zostały dołączone do rozprawy w formie załączników.

Kwestionariusze zostały opracowane na podstawie wcześniejszych badań Horwitz i in. (1986), McIntyre’a i Gardniera (1994), Turuli (2006) oraz Oxford (1999). Zważywszy na zróżnicowany poziom znajomości języka angielskiego wśród respondentów, Autorka opracowała kwestionariusze dla studentów w języku polskim. Działanie to należy uznać za słuszne, gdyż mogło przyczynić się do ograniczenia potencjalnego dodatkowego stresu respondentów, wynikającego z użycia języka obcego w narzędziu badawczym.

W badaniu wzięło udział 497 dorosłych uczących się języka angielskiego. Było wśród nich 240 mężczyzn i 257 kobiet. 146 osób zaliczono do grupy młodszej, 223 do grupy średniej, a 128 osób do grupy starszej. Dane były zbierane w okresie czterech lat i zostały zanonimizowane. Kwestia liczebności próby wymaga jednak doprecyzowania, gdyż w innych częściach rozprawy pojawia się również liczba 142 uczestników, do czego odniosę się także w dalszej części recenzji.

Większość uczestników (414 z 497) uczęszczała na zajęcia prowadzone przez polskich nauczycieli, natomiast dane dotyczące pozostałych 83 osób pochodziły z obserwacji i ankiet odnoszących się do zajęć prowadzonych przez rodzimych użytkowników języka angielskiego. Włączenie tej grupy do badania miało dwa cele: lepsze poznanie opinii uczniów i poprawę jakości lekcji oraz porównanie doświadczeń nauczycieli stosujących metodę bezpośrednią w nauczaniu języka jako rodzimi użytkownicy angielskiego.

Dobór zastosowanych narzędzi badawczych umożliwia zebranie danych dotyczących poglądów i doświadczeń uczestników, dlatego można go uznać za trafny.

W części „aplikacyjnej” (tj. rozdziale czwartym) Autorka analizuje wybrane fragmenty ośmiu podręczników do nauczania języka angielskiego różnych wydawnictw, przeznaczonych dla osób dorosłych na poziomach średnio zaawansowanym i zaawansowanym. Ich przeznaczenie dla uczniów dorosłych stanowiło kryterium doboru materiałów.

Analiza treści podręczników obejmowała czynniki wpływające na skuteczność uczenia się, takie jak: komponent poznawczy (wiedza o języku i kulturze), komponent operacyjny (umiejętności komunikacyjne), komponent aksjologiczny (wartości, np. empatia i otwartość na różnorodność językową), obecność różnych odmian języka angielskiego (World Englishes), dodatkowe materiały dostępne w internecie oraz komponent aplikacyjny (umiejętność spontanicznego używania języka). Celem tej analizy była weryfikacja, które rozwiązania najskuteczniej wspierają rozwój kompetencji językowych i efektywność nauczania.

Analiza ta stanowi przyczynek do sformułowanych w części 4.2 zaleceń dotyczących ograniczania lęku językowego w klasie.

## 6. Wyniki badania

W pierwszym etapie badania Autorka przeanalizowała współczynnik sukcesu w 17 grupach obejmujących 142 dorosłych uczących się języka angielskiego. Ze względu na brak pełnych danych udostępnionych przez szkoły analiza nie objęła wszystkich uczestników. Uzyskane wyniki wskazują, że współczynnik sukcesu mierzony oceną końcową był zbliżony zarówno w grupach uczonych metodą bezpośrednią, jak i z wykorzystaniem tłumaczenia pedagogicznego.

Część ankietowa dostarczyła szeregu danych dotyczących czynników wpływających na poziom lęku językowego u dorosłych uczących się języka angielskiego. Do najważniejszych predyktorów tego zjawiska zaliczono: płeć, metodę nauczania, postawę i sposób pracy nauczyciela oraz wcześniejsze doświadczenia uczestników związane z nauką języków obcych. Analiza regresji przeprowadzona w programach *Excel* i *RStudio* potwierdziła statystyczną istotność tych zmiennych, przy jednoczesnym braku istotności takich czynników jak wiek, poziom wykształcenia, motywacja, język ojczysty czy forma zajęć (stacjonarna lub zdalna).

Wyniki sugerują również, że zastosowanie metody bezpośredniej wiązało się z wyższym poziomem lęku językowego niż stosowanie tłumaczenia pedagogicznego, mimo porównywalnych wyników osiąganych przez studentów. Interesujące są także obserwacje dotyczące wpływu nauczyciela będącego rodzimym użytkownikiem języka, którego obecność, zdaniem części respondentów, może zwiększać poziom stresu językowego.

Na uwagę zasługuje również analiza zależności między lękiem językowym a wybranymi uwarunkowaniami zdrowotnymi, takimi jak ADHD, spektrum autyzmu czy dysleksja. Uzyskane wyniki sugerują możliwość silniejszego odczuwania lęku przez osoby z dysleksją, jednak niewielka liczebność tej grupy nie pozwala na formułowanie daleko idących uogólnień. Wątek ten może stanowić interesujący kierunek dalszych badań.

Cennym elementem rozprawy jest próba powiązania struktury podręczników oraz organizacji procesu dydaktycznego z poziomem lęku językowego uczniów. Autorka wskazuje, że przewidywalna struktura zajęć, równoważenie poszczególnych sprawności językowych oraz stosowanie zróżnicowanych aktywności dydaktycznych mogą sprzyjać redukcji lęku językowego. Na tej podstawie formułuje szereg praktycznych rekomendacji dla nauczycieli pracujących z osobami dorosłymi.

Interesującą obserwacją jest także zwrócenie uwagi na potencjalny wpływ organizacji kursu na poziom lęku językowego. Autorka wskazuje, że angażowanie wielu prowadzących w realizację

jednego kursu może prowadzić do przeciążenia poznawczego studentów i zwiększenia poziomu stresu związanego z nauką języka obcego.

W końcowej części rozdziału Autorka przedstawia ograniczenia badania oraz proponuje możliwe kierunki dalszych analiz, m.in. dotyczące zależności między lękiem językowym a sukcesem akademickim, porównania różnych metod dydaktycznych oraz opracowania materiałów dydaktycznych wspierających redukcję stresu językowego.

## 7. Uwagi polemiczne

Rozprawa ma swoje walory poznawcze, jednak w trakcie jej lektury pojawiło się również kilka kwestii wymagających doprecyzowania lub dyskusji.

Na początku warto zwrócić uwagę na pominięcie części istotnych badań. Na s. 2 („Outline”) Autorka stwierdza, że literatura przedmiotu poświęca niewiele uwagi postrzeganiu stresu przez dorosłych uczących się języka obcego; tezę tę powtarza również w streszczeniu (s. 4). Ujęcie to wydaje się jednak zbyt kategoryczne, ponieważ w literaturze można wskazać szereg badań poświęconych lękowi językowemu u dorosłych uczących się języka obcego. W Polsce badania takie prowadzą np. Mariusz Kruk, Mirosław Pawlak i Joanna Zawodniak. Lęk językowy znajduje się wśród zmiennych afektywnych pozostających w kręgu zainteresowań wymienionych badaczy. Co więcej, ich prace dotyczą dorosłych uczących się języka, czyli dokładnie tej grupy, której poświęcony jest recenzowany doktorat.

Wzmocnieniem podbudowy teoretycznej byłoby zapewne również odwołanie do hipotezy filtra afektywnego zaproponowanej przez Stephena Krashena (1982). Wyjaśnia ona, w jaki sposób emocje, w tym lęk, wpływają na efektywność nauki języka. W tym kontekście warto zauważyć, że stwierdzenie ze s. 7: „This type of anxiety has been proven to diminish both the level of acquisition and practical use of the target language (Sparks & Ganschow, 1991)” odnosi się do zjawiska opisanego wcześniej przez Krashena.

Rozważania teoretyczne zyskałyby również na rozwinięciu jedynie zasygnalizowanych koncepcji. Na s. 8 czytamy: „Multiple scales of anxiety were established in order to evaluate students’ feelings correctly; however, this thesis relies mainly on Elaine K. Horwitz’s Foreign Language Classroom Anxiety Scale, developed in 1986.” W tym miejscu nasuwają się pytania: jakie były te liczne skale, kto je zaproponował, dlaczego zostały odrzucone oraz z jakich powodów Autorka zdecydowała się na wybór właśnie tej skali?

Kolejna uwaga dotyczy spójności przeglądu literatury. Autorka przywołuje różne pojęcia i modele, jednak ich nie objaśnia ani nie poddaje analizie krytycznej. Przykładem może być wspomniana na s. 39 hipoteza *Linguistic Coding Deficit Hypothesis*, a także modele lekcji (*ESA*, *OHE*, *ARC*, *EPA*), które zostały jedynie wyliczone. Autorka nie komentuje tych koncepcji ani nie wskazuje podobieństw i różnic między nimi. W efekcie brakuje analizy i syntezy omawianych podejść, przez co trudno określić, jaki jest cel przywołania tych treści w tym fragmencie pracy.

W wielu miejscach pracy występują problemy z atrybucją koncepcji teoretycznych. Autorka albo nie podaje autorów danych koncepcji, albo przypisuje je niewłaściwym osobom. Przykładowo, na s. 12 rozróżnia koncepcje *language acquisition* oraz *language learning*, jednak nie przypisuje ich Stephenowi Krashenowi (którego nie wymienia w pracy w ogóle), lecz Kuniyoshiemu Sakai. Innym przykładem błędnej atrybucji jest wspomniana na s. 39 *Linguistic Coding Deficit Hypothesis*.

Doktorantka nie tylko jej nie opisuje, ale również błędnie przypisuje jej autorstwo. Hipotezę tę sformułowali Richard Sparks i Leonore Ganschow, a nie Jeong-Won. Dodatkowo Jeong-Won nie jest nazwiskiem, lecz imieniem autora przywoływanej pracy, do której jeszcze wrócę w dalszej części recenzji. Błędym przypisaniem autorstwa jest także „Language testing. Referred to as test anxiety in Horwitz’s classification (1986)” (s. 16). Fragment ten sugeruje, że jedna osoba o nazwisku Horwitz opracowała omawianą klasyfikację.

Niejasne przypisanie autorstwa koncepcji występuje również na ss. 6-7. Autorka podaje, że koncepcję lęku wprowadziła „Worde” (nazwisko podaję w cudzysłowie zgodnie z oryginalnym zapisem w rozprawie) w 1998 r. Następnie czytelnik dowiaduje się, że Horwitz nazwała ją „situation-specific anxiety” w 2001 r., po czym w kolejnym akapicie pojawia się informacja, iż była ona przedmiotem analiz Sparksa i Ganschowa już w 1991 r. Po sprawdzeniu przywoływanej publikacji Horwitz (2001) okazuje się jednak, że nie przypisuje ona sobie autorstwa tej koncepcji. Na s. 113 E. Horwitz pisze: „More recently the term situation-specific anxiety has been used to emphasize the persistent and multi-faceted nature of some anxieties (MacIntyre & Gardner, 1991a)”.

W pracy pojawiają się także koncepcje, których autorstwo nie zostało przypisane żadnym badaczom. Na s. 7 czytamy: „foreign language anxiety was only formally recognized as a distinct category of anxiety in 1986”. Nie wiadomo jednak, kto uznał lęk językowy za odrębną kategorię lęku. Na tej samej stronie Doktorantka stwierdza również, że „research has shown that foreign language anxiety does not correlate with lower intellectual capacity or cognitive ability”, nie wskazując autorów tych badań. Na s. 14 znajduje się zdanie: „Ways of dealing with pressure and difficulties are referred to as *coping strategies*.” Także tutaj Autorka nie wskazuje autora terminu. Z kolei na s. 48 Autorka pisze: „Many researchers emphasise”, nie wymieniając żadnego z przywoływanych badaczy.

Problem z przypisaniem źródła pojawia się również na ss. 40-41, gdzie Autorka podaje przykład interakcji w klasie oparty na zasadzie *guided discovery*, nie wskazując jednak skąd ten przykład zaczerpnęła. Z kolei na s. 28 pojawia się informacja o wzroście liczby osób spoza Polski aplikujących na kursy języka angielskiego, jednak brak źródła tych danych.

Jak sugerowałem wcześniej (4. *Problem badawczy*), rozprawa charakteryzuje się niejednoznacznym sposobem przedstawiania celów badania. Cele różnią się w zależności od miejsca w tekście. Cel prymarny został wyrażony w streszczeniu, natomiast cele przedstawione w zasadniczej części rozprawy mają raczej charakter szczegółowy lub etapowy. Sytuację tę można interpretować jako zmianę celu (lub celów) w trakcie pisania pracy, brak ich jednoznacznego zdefiniowania od początku albo mylenie celu badania z celem części empirycznej.

Na ss. 63-64 pojawia się również niespójność dotycząca liczebności próby badawczej. Autorka najpierw pisze o 142 badanych, a następnie o 497 osobach, nie wyjaśniając źródła tej dysproporcji. Jest to istotna kwestia metodologiczna, ponieważ liczebność próby wpływa na wiarygodność analizy statystycznej. Czytelnik powinien zatem otrzymać jasną informację, czy były to dwie odrębne próby badawcze, czy też różne etapy tego samego badania.

Pewna nieścisłość znajduje się także w kwestionariuszu dla studentów (Appendix 1, s. 113). Punkt 6 brzmi: „Jeżeli odpowiedź na pytanie 3 – TAK: Czy uczenie się angielskiego było dla Ciebie trudniejsze od poprzednich języków?”. Tymczasem pytanie 3 dotyczy języka ojczystego

respondenta. Taka konstrukcja kwestionariusza może wprowadzać dezorientację i utrudniać uczestnikom poprawne udzielanie odpowiedzi.

Uwagę zwraca również niekonsekwencja terminologiczna. Autorka stosuje zamiennie określenia *students* oraz *learners*. Na s. 53 pojawia się także termin *mature students*, jednak Autorka nie definiuje, kogo uznaje za „dojrzałego studenta”, ani na jakiej podstawie dokonuje takiego rozróżnienia.

Mylące i niejednoznaczne jest również zdanie ze s. 41: „Language learning method comprises a complex set of activities designed to develop receptive and productive skills.” Zarówno wcześniej, jak i w dalszej części pracy Autorka omawia bowiem metody nauczania, a nie metody uczenia się.

Odbiór pracy z pewnością ułatwiłoby zamieszczenie na końcu każdego rozdziału teoretycznego krótkiej sekcji podsumowującej jego treść, a jednocześnie wskazującej jego znaczenie w odniesieniu do całości pracy lub do przedstawionego badania.

## 8. Kwestie formalne i redakcyjne

Rozprawa jest napisana w przeważającej części poprawną angielszczyzną. Pojawiają się w niej jednak elementy stylu odbiegające od konwencji akademickiej, w tym sformułowania wzmacniające kategorię wypowiedzi, np. „inevitably” (s. 28), oraz twierdzenia wyrażone w sposób zbyt jednoznaczny jak na styl naukowy, np. „there is no type of learner” (s. 56). W pracy występuje także forma skrócona „don’t” (s. 104). W tekście pojawiają się również potknięcia językowe, np.: „divided between four main areas” (s. 17) czy „They can be notices in students” (s. 20). Na s. 111 Autorka użyła polskiego akronimu „RODO”, zamiast angielskiego „GDPR” (General Data Protection Regulation).

Dość niestandardowe jest nazywanie niektórych działów rozprawy, np.: „Pictures List” (s. 134) czy „Tables List” (s. 135). Tytuł „Glossary” został użyty nieprawidłowo, ponieważ w przedłożonej rozprawie jest to wykaz skrótów, a nie glosariusz terminów. Również tytuł „Outline” został użyty nieprecyzyjnie, gdyż nie jest on tożsamy ze „Streszczeniem”.

W rozprawie pojawiają się także nieprecyzyjne tytuły sekcji, które nie oddają ich treści. Np. w „2.2 Coping strategies” (s. 46) nie wiadomo, czy chodzi o strategie radzenia sobie nauczycieli z nauczaniem, uczniów z uczeniem się, czy np. ze stresem językowym. Innym przykładem jest „3. Methodology”, gdzie w treści znajduje się także opis badania oraz jego wyników.

W rozprawie brakuje konsekwencji w wyróżnianiu terminów. Przykładowo, *foreign language anxiety* oraz *xenoglossophobia* (s. 6) nie zostały wyróżnione typograficznie, podobnie jak termin *linguistic insecurity* (s. 7). Dodatkowo w pierwszym akapicie na s. 7 zastosowano dwa różne sposoby wyróżniania terminów: pogrubienie i kursywę. Występuje także mieszanie stylów cytowania, np.: styl autor-rok oraz oznaczenia typu „ibid.” są stosowane równolegle.

Zapis pozycji bibliograficznych jest niestandardowy, m.in.: nazwiska i inicjały imion autorów zapisane są drukiem wytłuszczonym, tytuły artykułów i rozdziałów zapisane kursywą, a tytuły czasopism zapisane czcionką prostą, co stanowi odwrócenie względem obowiązujących konwencji. Niektóre cytaty są niepoprawnie sformatowane, np. długi cytat zapisany w cudzysłowie i kursywą zamiast w bloku cytatu (s. 37). Zdarzają się też braki precyzyjnej lokalizacji cytowanych fragmentów, np. cytat z pracy Byrne’a na s. 37 nie zawiera numeru strony.

W pracy występują także niezgodności między cytowaniami w tekście a spisem literatury. Przykładowo, publikacje „(Lee, 2020)” (s. 26) oraz „(MacIntyre, 1998)” (s. 9) znajdują odzwierciedlenia w wykazie bibliograficznym.

Niekonsekwencje można zauważyć również w zapisie nazwisk autorów. Nazwisko von Wörde bywa zapisywane bez umlautu i konsekwentnie występuje bez „von”, lub „Horowitz” (s. 13) zamiast Horwitz. Na s. 13 błędnie przypisano nazwisko w odwołaniu do publikacji „Mohammed (2017)”. Występują też błędy w identyfikacji autorów. Przykładem jest publikacja oznaczona w tekście jako „Jeong-Won (1996/2021)”. W rzeczywistości nazwisko autora to Lee, natomiast Jeong-Won jest imieniem. Prawidłowa forma cytowania powinna mieć postać „Lee (2021)”.

Ponadto występują poważne błędy w danych bibliograficznych, np.: „Mohammed (2017)” (s. 13). Jest to błędnie podane nazwisko, ponieważ autorką cytowanej publikacji jest Jamilah Mohammed Sadiq. Jej praca ukazała się w czasopiśmie *English Language Teaching*, a nie „Canadian Center of Sciences and Education, 10(6), 1916–4750”, jak wskazano w bibliografii. Dodatkowo wskazany zakres stron w tej pozycji odpowiada numerowi ISSN czasopisma, a nie paginacji artykułu.

W przypadku pracy Muthuja (2009) w bibliografii podano „p. 87”, co sugeruje odwołanie do pojedynczej strony, a nie pełnej publikacji. Niektóre rekordy są niekompletne, np.: brak nazwy czasopisma, numeru wydania i zakresu stron w pozycji Lee (2021).

W spisie literatury występuje układ niealfabetyczny, np.: Guntar, Le Bonn, Hall & Cook (s. 139). Występują też niezgodności kolejności autorów, np.: w tekście znajduje się: „Abbas, Anjum, and Latif (2023)” (s. 13), a w bibliografii: „Abbas, S., Latif, M., & Anjum, R. (2023)”. Dwie prace Budnikovej (2021) nie zostały rozróżnione oznaczeniami 2021a, 2021b, choć w rozprawie znajduje się tylko jedno nawiązanie do jej pracy (s. 81). Niechronologicznie zostały zapisane prace Anny Turuli.

W rozprawie zastosowano niepoprawne nazewnictwo ilustracji, ponieważ użyto skrótu „Pic.”, podczas gdy w anglojęzycznym piśmiennictwie akademickim stosuje się „Figure” (Fig.). W wielu przypadkach brakuje wskazania źródeł grafik, np. na s. 33 („Pic. 1”), na s. 34 („Pic. 2” i „Pic. 3”) czy na s. 35 („Pic. 4”). Innym przykładem jest ilustracja z podręcznika „Brainy” („Pic. 5”), która została wykorzystana bez podania numeru strony źródłowej.

## 9. Konkluzja

Przedłożona do recenzji rozprawa autorstwa mgr Anastasii Romanovej pt. „Investigating language anxiety through a variety of perspectives: coping strategies and methods to improve classroom dynamics” stanowi opracowanie ważnego i aktualnego problemu badawczego. Praca zawiera wartościowe elementy poznawcze oraz ciekawe wnioski o potencjale aplikacyjnym. Mimo wskazanych zastrzeżeń rozprawa spełnia wymagania określone w art. 187 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce dotyczące uzyskania stopnia doktora. W związku z tym wnioskuję o dopuszczenie mgr Anastasii Romanovej do dalszych etapów postępowania o nadanie stopnia doktora nauk humanistycznych w dyscyplinie językoznawstwo.