

Prof. dr hab. Anna Michońska-Stadnik
Instytut Filologii Angielskiej
Uniwersytet Wrocławski

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Agnieszki Dudzik pt. *Course planning and syllabus design in the teaching of English for medical purposes*

(Przygotowana zgodnie z Ustawą z dn. 14 marca 2003 r. z późniejszymi zmianami, ostatnie zmiany z 2014 roku poz. 1198, o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki)

Celem recenzowanej rozprawy jest 1/ prezentacja sposobów planowania kursów języka angielskiego dla osób studiujących medycynę – przyszłych lekarzy – oraz ich ocena krytyczna; 2/ próba skonstruowania sylabusu z języka angielskiego dla celów medycznych na poziomie studiów wyższych (str. 8 dysertacji) w taki sposób, aby zaspokajał on potrzeby studentów – przyszłych lekarzy.

Skoro Doktorantka taką próbę podjęła, oznacza to, że dotychczas stosowane programy nauczania języka angielskiego dla celów medycznych nie satysfakcjonują osób zainteresowanych. Inaczej mówiąc, nie spełniają one swoich edukacyjnych zadań. Ciekawe byłoby się dowiedzieć dlaczego te programy nie są właściwe i dlaczego Doktorantka chce je zmieniać i na podstawie jakich przesłanek. Śledząc treść rozprawy, postaramy się znaleźć odpowiedź na te pytania.

Recenzowana rozprawa ma typową dwudzielną strukturę: cztery krótsze rozdziały zostały poświęcone zagadnieniom teoretycznym oraz dwa dłuższe, zawierają prezentację badań własnych, wraz z wnioskami z nich płynącymi. Bardzo krótki wstęp przedstawia cel pracy oraz streszczenie poszczególnych rozdziałów. Jeśli chodzi o formalną stronę rozprawy, to zauważam brak polskiej strony tytułowej oraz streszczenia w języku polskim. Ten brak jest niezgodny ze wspomnianą w tytule tej recenzji Ustawą, a konkretnie z artykułem 13, pkt. 6. Proponuję dodać brakujące części.

Na początku chcę zaznaczyć, że sam pomysł tematyki rozprawy jest bardzo aktualny i znakomicie wpisuje się we współczesne trendy w edukacji wyższej, a mianowicie – upracticznienie studiów, zachęcanie do uczenia się przez całe życie oraz edukacja kadr zdolnych do podjęcia pracy w każdym środowisku.

Streszczenie rozprawy, jestem przekonana, pojawi się w Autoreferacie Doktorantki podczas publicznej obrony. Ja natomiast zajmę się oceną treści rozdziałów, a szczególną uwagę zwrócę na badanie empiryczne.

Na początku części teoretycznej szczególnie ważna wydaje się prezentacja cech charakterystycznych modułu „angielski dla celów specjalistycznych” (ESP), z podziałem na cechy absolutne (niezmienne) oraz zmienne. Cechy absolutne obejmują: zależność kursów od potrzeb studentów/uczniów; zastosowanie metod i technik nauczania właściwych dla dyscypliny wiedzy, której materiał jest przekazywany; język i sprawności nauczane są

zgodnie z powyższymi technikami. Wymienieni przez Autorkę rozprawy specjaliści z lat 1980-tych są zdania, że ESP występuje w kontraście do tzw. ogólnego angielskiego. Natomiast nieco później, czyli w latach 1990-tych, różnica między tymi dwoma obszarami znacznie się zaciera. Potrzeby osób korzystających z ESP opierają się, w związku z tym, raczej na pełnym kontekście dyskursu profesjonalnego, niż na konkretnych elementach języka, związanych z wykonywanym zawodem. Ważne jest, aby studenci w trakcie kursu mieli okazję zetknąć się z językiem autentycznym (tu nacisk na jak najczęstsze wykorzystywanie materiałów autentycznych), w celu rozwijania szeroko pojętej kompetencji komunikacyjnej, związanej z ich środowiskiem studiów i przyszłej pracy zawodowej. Krótko mówiąc, nie tylko słownictwo specjalistyczne powinno być rozwijane, ale także umiejętność konstruowania dyskursu zawodowego i pozazawodowego. Trudno się z tym nie zgodzić. Takie podejście stanowi jedną z podstaw badania empirycznego Autorki rozprawy. Drugą taką podstawę stanowi pogłębiona analiza potrzeb, przedstawiona w rozdziale drugim.

Liczne podziały i klasyfikacje języka angielskiego dla celów specjalistycznych przywołane przez Doktorantkę w części 3 i 4 rozdziału pierwszego, rozróżniają kilka wyraźnych obszarów, m.in. język angielski dla celów medycznych. Jednakże, jak sama Autorka rozprawy zauważa (str. 24), podziały te charakteryzują się znacznym stopniem dwuznaczności oraz brakiem wyraźnych granic między nimi. Jedno wydaje się pewne – według cytowanych źródeł ESP obejmuje głównie programy nauczania języka dla osób dorosłych, natomiast tzw. ogólny angielski – dla wszystkich grup wiekowych. Nie wspomina jednak Autorka o ogromnie ostatnio popularnych programach CLIL (Content and Language Integrated Learning), gdzie angielski i inne języki dla celów specjalistycznych pojawiają się już w szkołach średnich, w tzw. klasach dwujęzycznych. Przedmioty szkolne, np. geografia, biologia czy matematyka, są w tych programach nauczane w obcym języku. Tak więc ESP nie jest wyłącznie specyfiką szkół wyższych i kursów dla dorosłych. Wielokrotnie wspomniana analiza potrzeb ma miejsce nie tylko w przypadku kursów ESP, ale także angielskiego dla celów ogólnych. Jednakże, jak pisze Doktorantka, w przypadku tych pierwszych wszyscy są świadomi swych potrzeb, natomiast w tych drugich – raczej nie.

Określone potrzeby uczniów determinują treść i formę programów nauczania. I właśnie programom – sylabusom – poświęcona jest ostatnia, bardzo obszerna część rozdziału pierwszego. Doktorantka wykazała się tutaj znacznie pogłębioną wiedzą teoretyczną i umiała przedstawić zagadnienie formy i treści sylabusu z perspektywy historycznej. Na szczególną pochwałę zasługuje część 5.2, gdzie Doktorantka bardzo kompetentnie wyjaśniła różnicę pomiędzy programem nauczania a sylabusem. Jednakże nie jest dla mnie jasny podział na sylabusy typu A i B, zaproponowane przez Rona White'a (tabela nr 34). Według niego te pierwsze podkreślają treści, a te drugie – sposób nauczania. Z tabeli jednak to nie wynika. Sformułowania takie, jak np. „determined by authority” czy „interventional” mogą dotyczyć zarówno treści jak i sposobów nauczania, podobnie jak przeciwstawne im frazy z części B tabeli („negotiated between learners and teachers”, „non-interventional”). Podział na sylabusy typu A i B jest dla mnie oczywisty, ale definiowanie obu tych grup – już nie, ponieważ nie można na podstawie podanych w tabeli charakterystyk określić dokładnie, które z nich dotyczą treści, a które sposobów nauczania. Moim zdaniem, Doktorantka powinna była przyrzeć się propozycje White'a z nieco większą dozą krytycyzmu.

Analiza potrzeb jest, według wielu specjalistów, podstawą ułożenia programu kursu języka dla celów specjalistycznych. Autorka rozprawy konsekwentnie prowadzi czytelnika poprzez różnorodne klasyfikacje potrzeb, które zostały zaproponowane głównie w latach 1980-tych i 1990-tych. Wiele z nich wykazuje podobieństwa, które Doktorantka skrzętnie odnotowuje, co niewątpliwie zasługuje na uznanie. Co więcej, prezentując różnorodne podejścia do analizy potrzeb studentów, zauważa słusznie, że autentyczne potrzeby komunikacyjne, niekoniecznie i nie tylko formalno-językowe, zostały zauważone już pod koniec lat 1970-tych. Rezultatem tej świadomości był procesor potrzeb komunikacyjnych Munby'ego (1978). Ten procesor znacznie przyczynił się do rozwoju nauczania języków dla celów specjalistycznych. W rozważaniach na temat wcześniejszych schematów analizy potrzeb nie znalazłam jednak wzmianki o projekcie Rady Europy z lat 1970-tych, który historycznie był bardzo ważny. Przeprowadzona w ramach tego projektu analiza potrzeb pozwoliła na opracowanie tzw. sylabusu dla komunikacji (ang. communicative syllabus) i znacznie przyczyniła się do rozwoju podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych (por. Ian Van Ek, *Threshold Level*, Council of Europe, 1975). Książka Van Eka została wznowiona 1990 roku i zawiera rozszerzone charakterystyki efektów kształcenia w zakresie potrzeb komunikacyjnych z języka obcego na przykładzie funkcji języka angielskiego. Jak widać, projekt ten miał miejsce bardzo dawno, ale jego osiągnięcia są niezwykle istotne dla zrozumienia całości i istoty zmian, jakie przeszło pojęcie analizy potrzeb ucznia. Pomimo tego wyraźnego braku, zmiany zachodzące w pojęciu analizy potrzeb zostały w rozdziale przedstawione rzetelnie i w miarę wyczerpująco, ze zwróceniem uwagi na fakt, że potrzeby nie powinny być definiowane i określane na podstawie np. wcześniejszych doświadczeń instruktora, ale za pomocą profesjonalnych metod i narzędzi, z których najbardziej odpowiednie wydają się wywiad dowolny (str. 79) oraz obserwacja (str. 81).

Komunikacja w obszarze medycznym (EMP) rozwinęła się jako przedmiot badań w latach 1960-tych. Podstawowe jej konteksty to dialog pomiędzy lekarzem a pacjentem oraz interakcje na tematy zawodowe w grupie lekarzy. W obecnych czasach popularny staje się także dyskurs prewencyjno-profilaktyczny, o charakterze komunikacji bardziej publicznej niż profesjonalnej. Autorka, cytując innych specjalistów, opisuje dwa rodzaje podejść do dyskursu medycznego – pierwsze, skoncentrowane na lekarzu oraz drugie – skoncentrowane na pacjencie. Nie ulega wątpliwości, że w dzisiejszych czasach nauczanie prowadzenia interakcji o tematyce medycznej jest nieodzownym elementem instrukcji w zakresie angielskiego dla celów medycznych. Stosowne opracowanie typów dyskursu medycznego zawarła Doktorantka w rozdziale III rozprawy. Istnieją przewodniki z modelami wywiadów medycznych z pacjentami i takie też powinny być wprowadzane w nauczaniu angielskiego dla celów medycznych (str. 106). Przeglądając modele interakcji medycznej przedstawione w rozprawie, z zainteresowaniem przeczytałam o znaczeniu gestu, mimiki i panowania nad głosem. Nie tylko komunikacja werbalna ma więc znaczenie w kontaktach pomiędzy lekarzem i pacjentem.

W kolejnym rozdziale przedstawiona została ewolucja języka angielskiego dla celów medycznych jako przedmiotu nauczania, rodzaje takich kursów, wymagania oraz charakterystyka ucznia/studenta. Nie ulega wątpliwości, że Doktorantka temat zna dogłębnie i wszystkie zagadnienia związane z medycznym angielskim przedstawia w sposób wyczerpujący i przejrzysty. Rozdziały III i IV przeczytałam z dużym zainteresowaniem i

sporo z nich się dowiedziałam, nie będąc specjalistką w zakresie nauczania języka angielskiego w tym obszarze tematycznym.

W rozdziale IV na str. 123 znajduje się stwierdzenie, które przynajmniej częściowo uzasadnia cel pracy: „Although the rise of prominence of English in medical sciences in the 20th century has been widely documented, the literature concerning the methodology of teaching EMP, medical English course planning, and materials development is not very extensive”. Stwierdza się istnienie niewielu opracowań na temat metod nauczania EMP, na temat planowania kursów czy na temat przygotowywania materiałów nauczania. Zadaniem Autorki rozprawy byłoby więc stworzenie pewnych podstaw czy modelu wstępnego do opracowania wszystkich tych niezbędnych elementów – tzw. model syllabus (str. 150). EMP to nie tylko angielski w celach naukowych, np. rozumienie i pisanie artykułów. Obecnie jest to także dyskurs lekarza z pacjentem, jego rodziną, z pielęgniarką oraz innymi lekarzami. Logicznie rzecz biorąc, osoby uczące się medycznego angielskiego są dorosłe, nie jest to już młodzież szkolna. W związku z powyższym Doktorantka, bardzo słusznie, przedstawia charakterystykę osób dorosłych jako uczących się języka obcego. Teorie dotyczące dorosłych jako uczniów języka oparte są, według Doktorantki, na andragogice, samo-ukierunkowaniu oraz uczeniu transformacyjnym, które bierze pod uwagę wszelkiego rodzaju doświadczenia życiowe ucznia. W związku z tym, także rola nauczyciela w przypadku EMP jest inna niż rola nauczyciela w klasach ogólnych. W EMP uczeń może mieć i często ma większe doświadczenie zawodowe (medyczne) niż nauczyciel języka. Nauczyciel powinien więc odnosić się do tego doświadczenia i z niego korzystać w umiejętny sposób, również przygotowując specjalne materiały dydaktyczne (str. 141).

Na tym kończy się część teoretyczna pracy. Rozdziały V i VI są poświęcone badaniu empirycznemu Doktorantki.

Autorka rozprawy zaplanowała badanie trzystopniowe typu mieszanego – jakościowo/ilościowego. Rozpoczęła, bardzo rozsądnie, od analizy potrzeb, najpierw początkujących studentów medycyny, potem tych ze starszych lat studiów i wreszcie – praktykujących lekarzy. Oprócz analizy potrzeb studenci starszych lat zostali poproszeni o ocenę programu EMP oferowanego przez Uniwersytet Medyczny w Białymstoku.

W pierwszym badaniu ankietowym, które odbyło się w październiku 2014 i 2015 roku, razem udział wzięło 230 studentów I roku Uniwersytetu Medycznego w Białymstoku. Odpowiadali na pytania ankietowe, w których mogli zaznaczyć właściwą odpowiedź z kilku podanych opcji lub ewentualnie wpisać inne możliwe odpowiedzi. Około 20% zadeklarowało gotowość pracy za granicą i wszyscy określili swoje potrzeby w aspekcie nauki języka, ze szczególnym uwzględnieniem sprawności mówienia i słuchania. Co ciekawe, tylko około 23% byłoby usatysfakcjonowanych uczeniem się wyłącznie medycznego angielskiego. Pozostała część chętnie połączyłaby kurs ogólny ze specjalistycznym, z naciskiem na nauczanie poprawnej wymowy oraz specjalistycznego słownictwa.

Drugie stadium badania przeprowadzono wśród studentów starszych lat (rok III – VI) miało na celu sprawdzenie, czy potrzeby językowe uległy zmianom w stosunku do tych określonych na I roku studiów. Należy wspomnieć, że wszystkie zaplanowane kwestionariusze zostały przygotowane i przeprowadzone przez Doktorantkę w języku polskim, aby uniknąć ewentualnych nieporozumień. Nie wszyscy bowiem ankietowani

reprezentowali odpowiednio dobrany poziom językowy; niektórzy z nich nie uczyli się języka angielskiego wcale przez podjęciem studiów. Kwestionariusze są dostępne w aneksie do pracy.

Nieco zdziwiona jestem natomiast sformułowaniem, które znalazło się na stronie 189: „A more detailed discussion of interview as a method of data collection is included in section 6.2 of Chapter 2”. Nie znalazłam takiej części w rozdziale drugim!

Stadium II badania to wywiad, w którym wzięło udział 14 studentów, już po kursie medycznego angielskiego, który miał miejsce na I i II roku studiów. Większość ankietowanych kontynuowała naukę języka na różnych kursach w szkołach prywatnych. Orzekli, że dwa lata na studiach to za mało i wielu z nich stara się doskonalić język samodzielnie. Wśród potrzeb jako najważniejsze określili umiejętność czytania fachowej literatury w języku angielskim, pisanie streszczeń referatów konferencyjnych oraz porozumiewanie się z lekarzami innych krajów. Respondenci zwrócili także uwagę, co ma duży wpływ na planowanie kursu, że komunikacja przy wyłącznym użyciu słownictwa specjalistycznego nie generuje porozumienia pomiędzy lekarzem i pacjentem. Słownictwo ogólne jest bardziej przydatne, ze względu na potrzebę parafrazowania wypowiedzi (str. 200).

Poza tym słusznie zauważono, że studenci I i II roku mają za mało doświadczenie praktyczne, aby móc w pełni wykorzystać wprowadzane słownictwo medyczne. Kurs języka angielskiego na starszych latach byłby znacznie bardziej przydatny. Potrzebna jest także instrukcja w kwestii bardziej efektywnego wykorzystania strategii uczenia się.

Autorka rozprawy bardzo przejrzyście, po każdej części badania empirycznego wykonuje jego podsumowanie oraz przedstawia implikacje dla proponowanego w ostatnim rozdziale modelu sylabusu.

Trzeci etap badania był podobny do pierwszego. Różnica dotyczyła doboru respondentów – tym razem byli to praktykujący lekarze. Badanie miało charakter ilościowy i skupiało się na rozpoznawaniu potrzeb i kontekstów, w jakich według tej grupy, angielski jest używany. I tu ponownie pojawia się odsyłacz do części 6.2 w rozdziale II, której nie ma w tekście (str. 215). Albo ja tu czegoś nie rozumiem, albo Doktorantka niezbyt starannie przejrzała ostatnią wersję pracy. Niezależnie od tych drobnych pomyłek, należy przyznać, że Autorka zawsze właściwie kwalifikuje każdą część badania pod względem metodologicznym.

W ostatniej części badania wzięła udział ogromna próba – 339 lekarzy z całej Polski, w różnym wieku, co daje bardzo reprezentatywny obraz istotnych potrzeb językowych praktykujących lekarzy. Wszystkie obserwacje zostały wykorzystane do zaproponowania modelowego sylabusu, który Autorka rozprawy przedstawiła w rozdziale VI.

Zaproponowany kurs zadbał o rozwijanie komunikacji w języku angielskim, słownictwa, a także strategii samodzielnego uczenia się. Obejmuje on 100 godzin rozłożonych na dwa lata, po 2 godziny w tygodniu i jest podzielony na 10 sekcji tematycznych. Zawiera także elementy kultury życia codziennego w krajach języka docelowego i rozwija wszystkie sprawności językowe. Autorka nie pominęła także sposobów sprawdzania wiedzy i umiejętności językowych, a także rekomenduje podręczniki, filmy, słowniki, nagrania wideo oraz inne materiały dydaktyczne do użytku instruktora.

Praca jest napisana bardzo dobrym angielskim, jest dojrzała, przejrzysta i logicznie zbudowana. Zgodnie z Ustawą, proponuje oryginalne rozwiązanie problemu naukowego wraz z jego zastosowaniem praktycznym, oparte na solidnej podstawie teoretycznej.

W związku z powyższym, uważam że rozprawa mgr Agnieszki Dudzik spełnia wymogi ustawowe stawiane rozprawom doktorskim i proponuję dopuścić jej Autorkę do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Wrocław, dn. 19 marca 2017 r.

Anna Michowska-Stadnik