

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Moniki Kubiak-Antoszewskiej nt.

Wpływ biblioterapii na rozwój kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych dzieci w późnym wieku szkolnym - na przykładzie autorskiego programu terapeutyczno-dydaktycznego z elementami logopedycznymi

Przedłożona do oceny rozprawa doktorska mgr Moniki Kubiak-Antoszewskiej pt. *Wpływ biblioterapii na rozwój kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych dzieci w późnym wieku szkolnym – na przykładzie autorskiego programu terapeutyczno-dydaktycznego z elementami logopedycznymi*, obejmująca 550 stron wydruku wnosi do nurtu współczesnych badań dydaktycznych perspektywę praktyka, nauczyciela języka polskiego, który doskonale rozumie, jak złożonym przedmiotem jest "język polski". Doktorantka z powodzeniem łączy zainteresowania naukowe z doświadczeniem zawodowym nauczyciela języka polskiego, co ma wpływ na podjęty problem badawczy i kształt recenzowanej dysertacji.

Powstała praca składa się z pięciu rozdziałów, z których pierwsze trzy mają charakter teoretyczny, a dwa ostatnie praktyczny. Doktorantka stawia sobie wiele celów badawczych, ale również praktycznych skoncentrowanych na rozwoju kompetencji językowych ucznia. Na wstępie stwierdza: *Moje badania oscylować będą przede wszystkim wokół kształcenia językowego –dopowiada jednak, że – kształcenie literackie uważa się za jeden z czołowych elementów nauczania języka polskiego w szkołach, obok zadań z wiedzy o języku – i wyjaśnia, że dlatego – w przygotowanym przeze mnie cyklu lekcji nie mogło zabraknąć kształcenia umiejętności czytania czy analizy i interpretacji tekstu literackiego, które można określić mianem niezbędnych do właściwego funkcjonowania człowieka w społeczeństwie (s. 7).* Istotnie, zaprezentowane badania, w równym stopniu rozwijają i mierzą kompetencje językowe oraz literackie.

Badanie ma wieloetapowy charakter, składa się na niewiele elementów realizujących poszczególne cele szczegółowe, tj. analiza wymagań podstawy programowej z języka polskiego dla II etapu edukacji, ocena metod nauczania związanych z omawianiem baśni i bajek stosowanych przez nauczycieli, ocena programów kształcenia i podręczników w tym

zakresie oraz: stworzenie dla nauczycieli wzorcowej bazy dobrych praktyk i narzędzi dydaktycznych, które wpłyną na podniesienie kompetencji językowych uczniów (s. 208-209).

Doktorantka przed zbudowaniem własnego cyklu lekcji dokonała szczegółowej analizy dokumentów oświatowych i podręczników. Zbadała przede wszystkim, jak w dwu najczęściej wybieranych przez nauczycieli podręcznikach (wydawnictw Nowa Era i Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe) łączy się kształcenie językowe z literackim i kulturowym w rozdziałach związanych z omawianiem bajek i baśni. W konkluzji stwierdza, że w podręczniku Nowej Ery tylko 3 kategorie ćwiczeń na 19 mają typowy dla kształcenia językowego charakter (wyjaśnianie związków frazeologicznych, wykorzystanie wyrażeń przymiennych, przysłówkowych i przymiotnikowych, ćwiczenia ortograficzne), oraz że zaplanowano je tylko przy trzech baśniach (na pięć zamieszczonych w tym podręczniku). W podręczniku GWO znalazło się tych ćwiczeń jeszcze mniej (dwa typy ćwiczeń i tylko przy dwu baśniach).

Łączenie kształcenia literackiego z językowym jest też w opinii nauczycielek niezbyt częste w praktyce szkolnej. Takie wnioski wyprowadza autorka z analizy odpowiedzi udzielonych w kwestionariuszu skierowanym do 124 nauczycielek. Służył on poznaniu *Sposobów pracy nauczycieli z baśniami i bajkami w szkołach podstawowych*. Pozwolił Doktorantce zauważyć, że *żadna z respondentek nie dostrzega szerokich możliwości wykorzystania baśni, np. przy kształceniu językowych czy kształceniu komunikacyjnym. Ponadto nauczycielki nie zdają sobie sprawy z ich terapeutycznej funkcji* (s. 398). Kwestionariusz wypełniło 124 osoby, jak wyjaśnia Autorka, więcej nauczycieli nie zechciało wziąć udziału w badaniach (warto byłoby podać w pracy, ile ankiet rozesłano). Niemniej przyjętą próbę można uznać za istotną dla realizacji postawionych sobie przez Doktorantkę celów, analiza kwestionariusza stanowi bowiem uzupełnienie, jak wykazano wcześniej, wielu innych badań jakościowych (dotyczących podstawy programowej, programów oraz podręczników). O wartości ocenianych badań stanowi nie tylko liczba respondentów, ale też przede wszystkim ich szeroki zakres.

Badania wstępne pomogły Doktorantce zaobserwować niewielki stopień zintegrowania kształcenia językowego z kształceniem literackim (na przykładzie omawiania bajek i baśni) i w konsekwencji sformułować problem badawczy, postawiony w formie pytania: *Czy wykorzystanie technik biblioterapeutycznych i logopedycznych w trakcie zajęć z języka polskiego w klasie czwartej szkoły podstawowej wspomogą rozwój kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych uczniów?* oraz postawić wynikającą z niego hipotezę, założenie, że: *poszerzenie edukacji polonistycznej o elementy wiedzy i umiejętności z zakresu*

biblioterapii i logopedii znacznie wpłynie na rozwój kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych, a także na rozwój emocjonalny, społeczny i moralny uczniów biorących udział w badaniach (s. 213).

Uporządkowany opis metodologii badań, w tym celów, znalazł się w odrębnym czwartym rozdziale (4.2) obejmującym niemal pięćdziesiąt stron. Jednak wielokrotnie wcześniej (w bardzo rozbudowanych rozdziałach teoretycznych) autorka uzupełnia wywód uwagami wiążącymi omawianą teorię z postawionym problemem badawczym i ze szczegółowymi celami swoich badań (np. omawiając rozwój językowy dzieci, wyjaśnia: *Chciałam, aby w myśl wyrównywania szans rozwojowych (kodu rozwiniętego i ograniczonego) m.in. poszerzyć słownictwo uczniów, zwiększyć ich wiedzę na temat języka (w tym jego struktur)* s. 136; a w rozdziale dotyczącym pojęcia kompetencji językowej pisze: *Celem mojego programu terapeutyczno-dydaktycznego jest sprawienie, aby uczniowie stali się partnerami dialogu, którzy rozumieją, potrafią wykorzystać pragmatycznie akty mowy, a także chętnie podejmują dyskusję (a nie jedynie odpowiadają na pytania zadawane przez nauczycieli, s. 198).*

Autorka recenzowanej dysertacji, dążąc do zweryfikowania przyjętej hipotezy, opracowuje *zintegrowany programu terapeutyczno-dydaktycznego z elementami logopedycznymi, który pozytywnie wpłynąłby na rozwój kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych uczniów (s. 208).* W tym programie elementy biblioterapii oraz logopedii wprowadzone zostały do lekcji skoncentrowanych na baśniach i bajkach, jak wyjaśnia autorka, ze względu na terapeutyczne właściwości tych gatunków literackich (co szczegółowo przedstawia w rozdziale 1.).

Szeroki zakres badań i przyjętych celów wymaga od młodej badaczki zastosowania wielu technik i narzędzi badawczych. Doktorantka zatem gromadzi i omawia szereg podręczników z zakresu metodologii badań pedagogicznych, co pomaga ująć w ramy metodologiczne tak wielowymiarowy projekt badawczy. Jednak zbędne wydaje się referowanie różnych koncepcji pedagogicznych, poprzedzające formułowanie przyjętych w pracy założeń metodologicznych, ponieważ prowadzi to do rozbicia wywodu i przejrzystości przyjętych założeń metodologicznych.

Doktorantka określa swoje badania jako diagnostyczno-weryfikacyjne oraz decyduje się na zastosowanie metody eksperymentu edukacyjnego. Przedmiotem badań czyni Pani Monika Kubiak-Antoszevska *działalność pedagogiczną, która obejmuje przede wszystkim proces nauczania i uczenia się uczniów klas czwartych uczniów szkoły podstawowej zgodnie z podstawą programową dla II etapu kształcenia polonistycznego w zakresie literackim, kulturowym i językowym połączony z działaniami o charakterze wychowawczo-terapeutycznym*

(s.206). Doktorantka wybierając metodę eksperymentu pedagogicznego, posługuje się techniką jednej grupy. Brak grupy kontrolnej wynika zapewne z braku możliwości technicznych przeprowadzenia tak szeroko zakrojonych badań przez jedną osobę. Autorka ten wybór uzasadnia pisząc, że nie jest konieczne przestrzeganie *każdego założenia pomiaru o charakterze naukowym, ponieważ ich [tych badań] prymarnym celem staje się nie tylko sprawdzenie dotychczasowych sposobów nauczania i ocena ich efektów, a eksperyment poparty został analizą podstawy programowej i programów nauczania, ankietą dla nauczycieli dotycząca charakterystyki zespołu klasowego oraz oceną poszczególnych zajęć dokonanych przez dydaktyków biorących udział w badaniu* (s. 216-217). W eksperymencie przeprowadzono badanie początkowe i końcowe umiejętności uczniów, co w ocenie Autorki pozwoliło zmierzyć efektywność proponowanego autorskiego cyklu nauczania, bez przyjęcia grupy kontrolnej. Warto podkreślić, że w badaniu wzięła udział ponad setka nauczycielek (124), a tym samym pomiar dydaktyczny dotyczył również licznej grupy uczniów (695), co pozwala uznać przedstawione wyniki za statystycznie wartościowe, chociaż mierzyły one rozwój tylko grupy eksperymentalnej.

W świetle przytoczonych założeń metodologicznych, a zwłaszcza przyjęcia techniki jednej grupy, warto zauważyć, że najistotniejszą częścią prezentowanych badań staje się samo opracowanie autorskiego cyklu lekcji z nowatorskimi pomysłami dydaktycznymi oraz innymi niż proponowane w popularnych podręcznikach typami ćwiczeń, cykl, w którym ćwiczenia językowe zajmą istotne miejsce. Cykl, który poddano ewaluacji 124 nauczycielek i zmierzono jego efektywność na grupie blisko 700 uczniów klas czwartych z różnych miejscowości (41 placówek z różnych obszarów Polski) jest zatem centralnym elementem recenzowanej pracy badawczej.

Prezentację cyklu, opis badań i analizę ich wyników poprzedzają trzy pierwsze teoretyczne rozdziały pracy. Autorka odnosi się w nich do naukowej literatury związanej z kluczowymi pojęciami przyjętymi w autorskim programie: biblioterapii (rozdział 1), kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej (rozdział 3) oraz rozwoju dziecka (rozdział 2). Nie poświęcono odrębnego rozdziału na zbudowanie teoretycznego tła dla pełniących istotną rolę w cyklu ćwiczeń logopedycznych, ale na temat samego rozwoju językowego dziecka przeczytamy w rozdziale 2, który nosi tytuł *Aspekty rozwoju dziecka w późnym wieku szkolnym* (w części dotyczącej rozwoju językowego).

Wątpliwości budzi użycie niezdefiniowanego w pracy określenia – *późny wiek szkolny*. Wyrażenie to pojawia się w tytule pracy, tytule rozdziału drugiego, spisie treści oraz jednokrotnie na stronie 136. Wydaje się, że jest to pomyłka redakcyjna, ponieważ grupa

badawcza to uczniowie klasy czwartej, zatem dzieci w wieku lat 10/12 (s.115). Okres ten to okres *późnego dzieciństwa*, etap rozwojowy opisany szczegółowo przez Autorkę w rozdziale 2, gdzie wielokrotnie używa się właśnie określenia – *późne dzieciństwo*, który – jak zauważa Doktorantka – niektórzy badacze określają też *środkowym wiekiem szkolnym* (s. 112).

Część teoretyczna obejmuje dwieście stron tekstu, a Doktorantka w swoim wywodzie odwołuje się do ogromnego zasobu (257) lektur, niekiedy jednak podając zbyt wiele nieuogólnionych informacji. Warto zauważyć, że wykład teoretyczny prowadzony jest bardzo sprawnie, i nawet, jeśli niekiedy bywa zbyt szczegółowy (jak np. przy omawianiu samego pojęcia komunikacji i wszystkich jej odmian), to dowodzi znajomości przywoływanych lektur.

W rozdziale pierwszym zreżcznie połączono omówienie różnych koncepcji biblioterapii i historii gatunków bajki i baśni z analizą programów nauczania i podręczników szkolnych. Na uwagę zasługuje przedstawiona w tabelach kategoryzacja zadań proponowanych w podręcznikach w związku omawianiem bajek i baśni. Pozwala ona zorientować się czytelnikowi w metodach i technikach stosowanych w pracy polonisty, który, jak wynika z kwestionariusza przeprowadzonego przez Doktorantkę, najczęściej ogranicza się do realizacji podręcznikowych zadań przypisanych do tekstów literackich.

Wnikliwa analiza programów nauczania, podręczników i ankiet przeprowadzonych wśród nauczycieli pozwoliła dostrzec autorce recenzowanej rozprawy możliwość poszerzenia wachlarza stosowanych w pracy nad baśniami i bajkami metod i uczyniła to swoim problemem badawczym, zakładając jednocześnie, że poszerzenie polonistycznego zbioru technik i narzędzi (o te zaczerpnięte z biblioterapii i logopedii) zwiększy kompetencje uczniów.

Istotne dla pracy pojęcie *biblioterapii* autorka szeroko omawia, przywołując wiele definicji biblioterapii. W wywodzie przytoczono między innymi słowa Ireny Boreckiej przestrzegającej, że *nie należy zapominać, iż zawsze jest ona [biblioterapia] nastawiona na leczenie* (s. 19). Opracowane zajęcia adresowane są jednak dla każdego zespołu klasowego, w którym dzieci nie są pacjentami terapeuty, ale uczniami na lekcjach języka polskiego. Doktorantka również to zauważa, pisząc: *Należy zaznaczyć, iż w przypadku moich badań uczestnikami terapii nie będą pacjenci, tylko uczniowie klas czwartych szkoły podstawowej, którzy mogą zmagać się z problemami opisanymi w podpunkcie b) i c)* (s. 40) oraz wyjaśnia, że wykorzysta *elementy terapii określanej mianem rozwojowej (z klasyfikacji R.J. Rubin i J. Clarka), ale też klasycznej (I. Koźmińskiej i E. Olszewskiej) z użyciem baśni i bajek terapeutycznych* (s. 22)

Wybiera również tylko niektóre cele biblioterapii, to znaczy: *zwrócenie uwagi na bardzo ważny aspekt emocjonalny i moralny (wskazanie sposobów rozpoznawania emocji,*

radzenia sobie z nimi czy naukę wartościowania), poprawę komunikacji w zespole klasowym i zachęcanie uczniów do współpracy, naukę akceptacji siebie... (s. 34). Należy przyznać, że są to cele niezwykle ważne w pracy nauczyciela, wynikają z potrzeb rozwojowych dziesięcioletka i nie muszą wiązać się z terapią (która służy pokonaniu deficytów, polepszeniu stanu pacjenta). Być może warto byłoby w recenzowanej pracy silniej wyartykułować pozytywny wpływ baśni na wszechstronny rozwój dziecięcego odbiorcy i mówić nie tyle o wykorzystaniu na lekcjach języka polskiego właściwości terapeutycznych bajek i baśni, ile o ich funkcji poznawczej, zwłaszcza w zakresie poznawania przez uczniów postaw, zachowań i emocji bohaterów, a tym samym poznawaniu siebie. Polonista, sięgając po narzędzia biblioterapii umożliwi uczniom dotarcie do sensów głębokich utworu, pomoże odnieść tekst do własnych przeżyć, co przecież nie zawsze jest jednoznaczne z terapią.

Doktorantka w innym miejscu pracy pisze o tym, że *elementy terapeutyczne, miały pomóc dzieciom znajdującym się w okresie średniego dzieciństwa z przewyciężeniem kryzysów tego wieku rozwojowego* (s. 251). Zakłada więc bardziej profilaktyczne niż terapeutyczne działanie tekstu.

W związku z tymi wszystkimi zastrzeżeniami użycie nazwy *program terapeutyczno-dydaktyczny* nie wydaje się najtrafniejsze, podobnie jak nazwanie zespołów klasowych realizujących przedstawiony cykl *uczestnikami terapii*. Zbiór zaprezentowanych scenariuszy to raczej cykl lekcji, w którym autorka, świadomie korzystając z narzędzi i technik biblioterapii i adaptując je na potrzeby działań polonistycznych, prowadzi uczniów do takiego odczytania tekstu, by dziecięcy odbiorca mógł je odnieść do swoich własnych doświadczeń i typowych dla tego okresu rozwojowego problemów.

Analiza przedstawionego autorskiego cyklu lekcji oraz zamieszczonych w pracy wyników ankiet ewaluacyjnych oraz testów diagnostycznych pozwala uznać, że świadomość terapeutycznej roli literatury, a zwłaszcza baśni i bajek oraz znajomość technik pracy biblioterapeuty i logopedy wpływa na znacznie lepsze wykorzystanie w pracy dydaktycznej nauczyciela polonisty potencjału baśni i bajek. I tę wiedzę ma Doktorantka, ujawnia się ona w zaprezentowanym cyklu lekcji.

W recenzowanej pracy odbija się bowiem nie tylko szeroka wiedza Pani Moniki Kubiak-Antoszewskiej na temat biblioterapii, ale również praktyczna znajomość pracy polonistycznej, już wtedy, kiedy Autorka analizuje polecenia z badanych podręczników i opatruje je trafnymi komentarzami (np. 84). Analiza ta przeprowadzona została bardzo szczegółowo i uporządkowana zgodnie z przyjętą formalną klasyfikacją poleceń – podziałem na pytania proste i złożone. Podział ten pozwolił Autorce poruszać się sprawnie w bogatym

materiale, ale nie zawsze pomaga czytelnikowi dostrzec skomplikowaną naturę omawianych poleceń, ponieważ określenia *proste* i *złożone* nie odpowiadają czynnościom myślowym projektowanym przez dane polecenie a jedynie ich budowie (np. polecenie skalsyfikowane jako proste – *Dlaczego szewczyk musiał wyruszyć w świat?* (s. 91) wymaga od ucznia wielu operacji myślowych i językowych, jak sama Autorka zauważa np., na s. 106).

Wiele miejsca poświęca Pani Monika Kubiak-Antoszevska różnym koncepcjom nauczania językowego w szkole (przywołując poglądy wielu badaczy, m. in. Marii Nagajowej, Michała Jaworskiego, Reginy Pawłowskiej, Krzysztofa Koca, Agnieszki Rypel), a także nauczaniu kompetencji komunikacyjnej i kulturowej. Jak wyjaśnia, tak obszerna podbudowa teoretyczna pozwoliła jej *na poszerzenie własnej wiedzy, a co za tym idzie na skonstruowanie autorskiego narzędzia badawczego – scenariuszy zajęć wykorzystanych w kolejnych rozdziałach* (s.199) [w istocie zdanie powinno mieć taki kształt składniowy: "scenariuszy wykorzystanych w badaniach, a zaprezentowanych w kolejnych rozdziałach"].

Dwa ostatnie rozdziały pracy zawierają w większości prezentację i omówienie badań. Powodzenie badania opierało się na skonstruowaniu takiego cyklu lekcji, by każdy polonista, pracując z dostarczonymi materiałami, mógł prowadzić lekcję i osiągnąć zamierzony przez Autorkę (zgodny z wymaganiami podstawy programowej) progres w rozwoju kompetencji swoich uczniów.

Najważniejszym elementem podlegającym badaniu był rozwój kompetencji językowych i komunikacyjnych uczniów, taki bowiem został sformułowany problem badawczy. Wyniki okazały się w tym obszarze nieznacznie mniej zadowalające niż w wyniki osiągnięte przez uczniów w rozwoju kompetencji czytelniczych i emocjonalnych, jednak były na tyle wysokie, że pozwalają uznać skonstruowany cykl lekcji za realizujący postawione cele.

Analizując programy, Doktorantka dostrzegła, że w tych dokumentach *cały czas dominują tematy będące odległymi kulturowo od doświadczenia ucznia, a to w konsekwencji może wpłynąć na zahamowanie prawidłowego rozwoju kompetencji językowej* (s. 162), dlatego też bardzo wiele miejsca w swoim cyklu lekcji poświęca takiemu odczytywaniu baśni, by stały się one bliskie doświadczeniu dziecka. Pani Monika Kubiak-Antoszevska, chcąc przywrócić uczniom przyjemność czytania, słusznie zakłada, że nie będzie *skupiła się na omawianiu gatunków literackich, lecz treści utworów. Istotne będzie dla mnie właściwe dobranie tekstów terapeutycznych do okresu rozwojowego uczniów klas czwartych* (s. 204). Wybory tekstów dokonane przez Doktorantkę uznać należy za trafne i funkcjonalne wobec postawionych celów. W zbiorze znalazły się tylko klasyczne teksty (np. *Kot w butach, Kopciuszek, Bajka o rybaku i złotej rybce*) ale i współczesne teksty, np. *Rubinek*.

Uczestniczące w projekcie 124 nauczycielki, posługując się skonstruowanymi przez Doktorantkę narzędziami (arkuszem obserwacji uczniów, testem diagnostycznym oraz testem, końcowym, a także ankietą ewaluacyjną dołączoną do każdego scenariusza) zweryfikowały założenia Doktorantki w grupie blisko 700 uczniów.

Ważnym elementem badania ze względu na przyjętą technikę jednej grupy były testy początkowy i końcowy. Pozwoliły one na zaobserwowanie rozwoju kompetencji uczniów. Do testów Autorka dołączyła schemat oceniania, według którego kompetencje językowe bada ponad połowa, bo 8 na 15 zadań z testu (zadania 5, 6, 11, 12, 13, 14). Zadania, obejmujące różne rodzaje ćwiczeń językowych (fleksyjne, frazeologiczne, gramatyczno-stylistyczne, fonetyczne, ćwiczenia leksykalne i słownikowe) odpowiadały wymogom podstawy programowej i celom konstruowanego cyklu lekcji.

Czytając i analizując przygotowany przez Doktorantkę cykl lekcji trzeba zwrócić uwagę na jego wszechstronności, różnorodność i atrakcyjność wynikającą z doboru wielu atrakcyjnych form ćwiczeń, ale też z rozwijania różnego rodzaju sprawności, przy zachowaniu spójności wokół nadrzędnego tematu zajęć wnoszonego przez daną baśń.

W większości ćwiczenia leksykalne dobrze wpisują się w rytm projektowanej lekcji, służą analizie i interpretacji tekstu, zwłaszcza zadania związane z rozwojem słownictwa uczniów, np. ćwiczenia w nazywaniu uczuć (np. *Kopciuszka*), określaniu cech charakteru (np. *Jasia i Małgosi*). Trzeba jednak dodać, że te właśnie ćwiczenia zostały skomentowane przez niektóre nauczycielki za trudne, *powodem tego* – jak pisze Doktorantka – *może być zbyt ubogie słownictwo dzieci* (s. 427). W ankietach ewaluacyjnych sygnalizowano kłopoty uczniów z zadaniami typu: układanie wyrazów z rozsypanki sylabowej, spontaniczne nazywanie cech charakteru postaci, np. *Powiedz, jak mógł się czuć Kopciuszek?* (s. 312), podawanie cech bohaterów *Kota w butach* (s. 299), wyjaśnianie leksyki z *Kopciuszka* s. 313 czy archaizmów z *Rybaka i złotej rybki*, (s. 327), niemniej nauczycielki sformułowały zdecydowanie więcej uwag potwierdzających, że proponowany cykl wpłynął pozytywnie na rozwój kompetencji leksykalnej uczniów (np. s. 434). Może warto byłoby w cyklu lekcji zaplanować zatem nie tyle oczekiwaną aktywność leksykalną uczniów, co rozwijanie ich słownictwa poprzez regularną pracę nad znaczeniem wyrazu (np. według metod opisanych przez R. Pawłowską w *Metodyce nauki czytania*, Gdańsk 2008).

Również ćwiczenia frazeologiczne pojawiają się wielokrotnie w badanym scenariuszu, co znajduje uzasadnienie w samej formie bajki. Doktorantka proponuje różne rodzaje gier i zabaw doskonale przez uczniów i nauczycieli odbieranych, które służą poznaniu zarówno samych struktur jak i ich znaczeń frazeologizmów powiązanych z omawianym tematem.

W cykl wpleciono również wiele ćwiczeń ortograficznych, w mniej lub bardziej atrakcyjnych formach, podkreślić należy, że Autorka stara się, by problemy ortograficzne opracowywać na leksemach związanych z omawianym tekstem, tym samym uczeń wielokrotnie obcuje z trudnym wyrazem, co sprzyja wykształceniu nawyku ortograficznego.

Problemy uczniom sprawiały zadania dotyczące formułowania zasad ortograficznych, co zasygnalizowano w ankietach ewaluacyjnych (por. np. s. 429, s. 437). Nauczycielki piszą, np., że problemem nie było wykonanie ćwiczenia, ale sformułowanie zasad pisowni "ch i "h".

Zapewne ma to związek z tradycją szkolną, która nakazuje uczyć zasad pisowni wyrazów już od najmłodszych klas szkoły podstawowej, i oczekiwać recytowania tych zasad, co pozostaje w sprzeczności z możliwościami dziecka w wieku do lat 11, które nie opanowało jeszcze myślenia abstrakcyjnego. Podobne problemy sygnalizowały nauczycielki niemal przy każdym zadaniu związanym z podawaniem zarówno zasad ortograficznych, jak i innych i definicji, np. definicji sylaby czy pamiętnika.

Zadania dotyczące kształcenia językowego w zakresie fleksji również często wymagały od uczniów teoretycznych wiadomości, które były sprawdzane w testach, np. *Przy każdej grupie wyrazów napisz, jakie to części mowy: czasownik, rzeczownik czy przymiotnik* (s. 233) czy *Wymień pytania, na które odpowiada czasowi i rzeczownik*. Zostały one skomentowane jako trudne: ... *nie wszyscy uczniowie potrafili wymienić pytania tych części mowy, mimo że to zagadnieniu, które powinno zostać utrwalone w czasie edukacji wczesnoszkolnej* (s. 447). Utrwalone mogło zostać jedynie pamięciowe opanowanie szkolnej regułki, trudno oczekiwać od dziecka klas młodszych, by zrozumiało istotę klasyfikacji leksemów na części mowy. Doktorantka słusznie przecież zauważa, że *dziecko w wieku 6-11 lat znajduje się w okresie operacji konkretnych* (s. 123) a okres operacji formalnych to dopiero 12-15 rok życia. Wiedza abstrakcyjna oczekiwana w klasie czwartej wynikać zatem musi z własnych badań ucznia, z jego obserwacji świata, ale badań, możliwych do wykonania, obserwacji tego, co da się zaobserwować, porównać i sklasyfikować. Bardzo dobrze widać rozbieżność pomiędzy oczekiwaną wiedzą abstrakcyjną a możliwościami czwartoklasistów zwłaszcza przy zadaniach dotyczących polskich głosek (np. s. 442). Autorka dysertacji cytuje nauczycielkę, która słusznie zauważa, że *nie wszyscy uczniowie słyszą i wyczuwają różnicę między głoskami, dlatego szybko się zniechęcili* (s. 452). Nauczycielki wnioskujeją, że uczniowie *nie mają usystematyzowanej wiedzy, nie rozróżniają podziału na sylaby i litery*, (s. 432;) i uważają, że *podczas lekcji powinno być więcej takich kreatywnych zadań dotyczących wskazywania liczby sylab, liter i głosek, ponieważ te zagadnienia sprawiają uczniom wiele kłopotu, a taka forma zabawy z pewnością zachęci ich do utrwalenia*, s. 433. Wydaje się jednak, że problemem nie jest

utrwalanie tego zagadnienia, tylko jego należyte opracowanie. W załączonych zadaniach wielokrotnie (zgodnie ze szkolną tradycją) poleca się uczniom podkreślanie samogłosek (s. 233, 241), liczenie głosek w zapisanych wyrazach (s. 241), łączenie głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych w pary na załączonym diagramie (s. 243), zatem, stosuje się szkolne uproszczenia, wykonując zadania z fonetyki na pisemnej postaci wyrazu, co zaciera różnicę między głoską a literą. Głosek nie można podkreślać, otaczać pętlą, można je zapisać literami. Między innymi takie uproszczenia prowadzą do stworzenia w uczniach przekonania, że w szkole obowiązuje swoisty kod, który jest właściwy tylko dla szkolnego dyskursu i często narusza zasady logiki, zatem, uczniowie sądzą, że tej szkolnej wiedzy nie da się zrozumieć. A przecież w recenzowanej pracy już na s. 7 czytamy, że ćwiczenia językowe *zwiększają świadomość językową (szczególnie wiedzę na temat różnicy między głoską a literą)*, warto zatem zadbać o poprawną redakcję poleceń.

Podobnie nie można się zgodzić z twierdzeniem, że sukces gry *60 sekund z rzeczownikiem* prowadzi do rozwoju wiedzy językowej uczniów. Uczniowie, *którzy zaczęli dostrzegać, że otoczenie, w którym żyją pełne jest "rzeczowników", które nie tylko stanowią część mowy, ale również są częścią ich życia codziennego* (s. 456) nie osiągnęli świadomości językowej, ponieważ celem nauczania językowego, jest uświadomienie uczniom, że język i rzeczywistość to dwa odrębne światy: na obrazku są przedmioty, a ich zapisane lub wypowiedziane nazwy to wyrazy, które językoznawcy nazywali rzeczownikami.

Wprowadzenie do cyklu lekcji z baśni i bajek ćwiczeń logopedycznych było świadomym założeniem Doktorantki, służyć miało, jak wszystkie poprzednio omówione typy zadań, rozwojowi kompetencji językowej i komunikacyjnej uczniów. W zaprezentowanych scenariuszach znalazło się bardzo wiele ciekawych zadań związanych z ćwiczeniem artykulatorów. Niewątpliwie jest to bardzo cenny zwrot w stronę dawno zapomnianych praktyk nauczyciela polonisty, który dbał o staranną i poprawną wymowę swoich uczniów. Trzeba zauważyć, że Doktorantka w różny sposób stara się te ćwiczenia łączyć z omawianym tekstem, np. poprzez nawiązania graficzne, np., kot na pomocy dydaktycznej przy bajce o kocie w butach (s. 298), rybki z łamańcami językowymi przy baśni o *Rybaku i złotej rybce*. Nauczycielki komentując w ankietach ewaluacyjnych tego typu ćwiczenia zwróciły jednak uwagę na częstą niechęć dzieci do ich wykonywania. Ma to zapewne związek z tym, co stwierdza Doktorantka, to znaczy z brakiem przyzwyczajenia, ale jednocześnie trzeba zauważyć, że wiele z proponowanych w cyklu ćwiczeń nie było w swej pierwotnej formie przeznaczone do wykonywania w grupie klasowej przez nastolatków. W wieku jedenastu lat pojawia się już wstyd przed publiczną aktywnością tego typu (co wprost nazywa jedna z ankietowanych

nauczycielek, pisząc, że dzieci *wstydzą się wykonywania ćwiczeń przed całą klasą* (s. 438). Ponadto takie zbiorowe ćwiczenia związane z wysuwaniem języka, oblizywaniem ust, zębów nawet w formie zabawy w "czyszczenie domu", mogą być nie tylko krępujące, ale też utrwalać wady tych uczniów, którzy jeszcze nie skorygowali błędnego położenia języka.

Warto zatem zweryfikować niektóre zamieszczone w cyklu propozycje i zaproponować ćwiczenia, w których uczeń np. obserwuje wymowę pojedynczych opozycyjnych głosek, np. [t] i [k] i sam opisuje położenie języka przy ich wymowie. Tę różnicę dostrzeże, ale opisanie położenia wiązań głosowych przy wymowie dźwięcznych i bezdźwięcznych par nastrocza już znacznie więcej trudności (o czym pisały badane nauczycielki) i zapewne należałoby to zagadnienie przesunąć do klas wyższych (podobnie jak wprowadzanie schematu komunikacji czy informacji na temat ośrodków mowy w mózgu).

Silniejsze (niż tylko formalne) powiązanie ćwiczeń artykulacyjnych z ćwiczeniami dotyczącymi interpretacji baśni przyniosłoby na pewno zaproponowanie uczniom przygotowania głośnego czytania (a właściwie interpretacji głosowej) wybranego przez siebie fragmentu tekstu. Wówczas ćwiczenie narządów mowy posłużyłoby przygotowaniu się do sprawnego wymawiania zauważonych wcześniej trudnych artykulacyjnie miejsc tekście, nadaniu tekstowi odpowiedniej intonacji, barwy itp.

Ewaluacja przygotowanego cyklu lekcji przeprowadzona została nie tylko na grupie ponad stu nauczycielek, ale także poprzez badanie pracujących na lekcjach niemal 700 uczniów. Testy początkowy i końcowy przygotowane zostały zgodnie ze sztuką pomiaru dydaktycznego, załączone schematy oceniania są zbieżne z znanymi już od lat testami oceniania zewnętrznego, co sprawia, że wpisują się w szkolną praktykę.

Wszystkie wnioski z badań jakościowych i ilościowych opracowuje Doktorantka bardzo wnikliwie i rzetelnie. Analiza uzyskanych wyników potwierdza to, co wynika z analizy zamieszczonych scenariuszy i zamieszczonego w dysertacji opracowania ankiet ewaluacyjnych wypełnionych przez biorące udział w badaniu nauczycielki. Najwyższe wyniki (zarówno w teście diagnostycznym jak i finalnym) uzyskują uczniowie w zadaniach dotyczących odtworzenia świata przedstawionego analizowanych utworów (średnio 70% test początkowy i 88% końcowy). Wysokie wyniki potwierdzają też opanowanie przez uczniów alfabetu i umiejętność porządkowania wyrazów w kolejności alfabetycznej. Jak zauważa Autorka nieco gorzej wypadły inne zadania związane z kształceniem językowym, np. przypisywanie do grup wyrazów nazw części mowy, zadania z rozróżniania samogłosek i spółgłosek, głosek dźwięcznych od bezdźwięcznych (od 43% do 59% w teście początkowym i 61% do 76% w teście końcowym). W ogólnym zestawieniu wyniki uczniów z kształcenia językowego

i literackiego plasują się jednak na podobnym poziomie. Najslabiej opanowali uczniowie kompetencje związane z tworzeniem własnej wypowiedzi, ale tę umiejętność kształci się przez wiele lat szkolnej nauki, w analizowanym cyklu nie był to najważniejszym celem kształcenia.

W rozdziale piątym Autorka przedstawia szereg zestawień otrzymanych wyników, analizuje odrębnie każde zadania, zestawia wyniki w wielu konfiguracjach, np.: porównuje postęp uczniów uzyskany pomiędzy testem początkowym a końcowym i prezentuje rozkład wyników ze względu na położenie szkoły. Podział badanych na mieszkańców wsi, małego i dużego miasta pokazał, że *poprawa najczęściej występowała wśród uczniów ze wsi, brak poprawy najczęściej dotyczył uczniów z dużych miasta, pogorszenie również najczęściej dotyczyło uczniów z dużych miasta* (s. 506). Wyniki przedstawiono procentowo, jednak grupy badanych były niewspółmierne, dlatego takie wnioski mają mniejszą wartość statystyczną, zdają się jednak potwierdzać dostrzeganą przez wielu badaczy różnicę w kształceniu dzieci w wielkim mieście i na wsi.

Niemal każda klasyfikacja wyników ilustruje postępy uczniów w mierzonych kompetencjach (*u większości uczniów nastąpiła poprawa wyników diagnozy (zarówno całościowo, jak i z każdego obszaru), co wskazuje, iż duży procent badanych zwiększył swoją wiedzę i umiejętności* s. 504). Na tej podstawie Autorka wyprowadza uprawniony wniosek, że *zalożone cele zostały w pełni zrealizowane* (s. 507). W ostatnim akapicie recenzowanej dysertacji znajdujemy ostateczną konkluzję: *Eksperyment udowodnił, że możliwe jest wprowadzenie elementów biblioterapeutycznych i ćwiczeń logopedycznych na codziennych lekcjach języka polskiego bez zmiany podstawy programowej* (s. 507) z czym w pełni należy się zgodzić. Swoje przekonanie opiera Doktorantka na analizie bardzo wielu zebranych danych zarówno jakościowych jak i ilościowych, dlatego docenić należy wkład pracy Pani Moniki Kubiak-Antoszewskiej w zaprezentowane w recenzowanej pracy badania naukowe nad kształceniem językowym, a zwłaszcza sam pomysł dydaktyczny, by w działania polonisty włączyć różne techniki nauczania znane z biblioterapii i logopedii. Kształtowanie różnych kompetencji zorganizowane zostało w spójną całość wokół dobrze dobranej bajki lub baśni.

Wartością recenzowanej pracy są na pewno zamieszczone w dysertacji scenariusze lekcji, które po uwzględnieniu informacji płynących z ankiet ewaluacyjnych i diagnozy uczniów, mogą stać się inspiracją dla wielu nauczycieli.

Doktorantka w *Podsumowaniu* pisze: *Głównym celem moich badań stała się chęć udowodnienia, że wprowadzenie do lekcji języka polskiego w klasie czwartej szkoły podstawowej elementów biblioterapeutycznych i logopedycznych pozwoli uczniom na lepszy*

rozwój kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych oraz zwiększenie sprawności językowej, poszerzenie zasoby słownictwa, również tego związanego z nazywaniem stanów emocjonalnych, wartościowania świata, a także oceniania cech bohaterów literackich i ich postępowania (s. 508).

Eksperyment pedagogiczny z wykorzystaniem techniki jednej grupy przy 124 badanych zespołach klasowych (695 uczniów) realizujących cykl 10 dwugodzinnych lekcji został przeprowadzony poprawnie. Porównanie odbyło się wewnątrz badanej grupy, i jak wyżej napisano, Doktorantka udowodniła, że zaprezentowany cykl lekcji wpłynął pozytywnie na rozwój oczekiwanych kompetencji uczniów.

Liczne tabele, zestawienia i wykresy zamieszczone w różnych rozdziałach pracy są funkcjonalne i zdecydowanie ułatwiają orientację w tak dużym zbiorze wyników.

Wieloaspektowe ujęcie problemu badawczego (różnorodność analiz jakościowych i ilościowych) pokazuje, jak bardzo złożona jest praca nauczyciela języka polskiego, który na jednej lekcji odwołuje się do bardzo szerokiej wiedzy z zakresu wielu dyscyplin naukowych, konstruując spójną formalnie i znaczeniowo jednostkę metodyczną. Zgromadzenie przeszło 300 pozycji bibliograficznych (z netografią włącznie) pozwoliło Doktorantce gruntownie przygotować się do tego zadania.

Na zakończenie recenzji podkreślić należy wysoką sprawność redakcyjną autorki. Drobne usterki językowe (np. *wskazuje ilość liter* s. 466; *Warto przyrzeć się różnicy kompetencji językowej i komunikacyjne* s.180, *emocji szargających bohaterem* s. 12, *obraz świata wykreowany wraz z światopoglądem czytelnika* s. 43) nie zakłócają jasnego wyводу. Doktorantka tworzy tekst spójny, o przejrzystej konstrukcji, funkcjonalnie zilustrowany wykresami i tabelami, poprawnie obudowany aparatem naukowym. Dołączony do pracy *Indeks nazwisk* znakomicie ułatwia poszukiwanie w tak obszernym tekście. Autorka nie uniknęła jednak powtórzeń i niekiedy zbytniego uszczegółowienia wyводу. Warto byłoby niektóre problemy teoretyczne referowane w pierwszych trzech rozdziałach szczegółowe ująć bardziej ogólnie.

Podsumowując: rozprawę doktorską mgr Moniki Kubiak-Antoszewskiej nt. *Wpływ biblioterapii na rozwój kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych dzieci w późnym wieku szkolnym – na przykładzie autorskiego programu terapeutyczno-dydaktycznego z elementami logopedycznymi* uznaję za opracowanie istotne w toczącej się od kilku dziesięcioleci dyskusji nad kształtem nauczania językowego w szkole. Postulowane w pracy sprzężenie kształcenia literackiego, komunikacyjnego, kulturowego z literackim,

tu zilustrowano cyklem lekcji, który został poddany ewaluacji na bardzo licznej grupie uczniów i przyniósł oczekiwane pozytywne skutki. Zatem recenzowana praca spełnia wymogi stawiane rozprawom doktorskim i wobec powyżej przedstawionej pozytywnej jej oceny wnioskuję o dopuszczenie Doktorantki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Aneta Lewińska