



Recenzja rozprawy doktorskiej

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***

Temat dysertacji pani mgr Moniki Kubiak-Antoszewskiej nawiązuje do złożonego problemu: z jednej strony kieruje ku zagadnieniom edukacji polonistycznej – językowej i kulturowej wśród uczniów w późnym wieku szkolnym. Z drugiej – obejmuje rozwijanie tych kompetencji w oparciu o działania eksperymentalne, dość nietypowe w codziennej praktyce szkolnej, polegające na wprowadzeniu do edukacji polonistycznej bodźca eksperymentalnego w postaci elementów biblioterapii i ćwiczeń logopedycznych. Spośród kwestii związanych z podnoszeniem kompetencji językowych i komunikacyjnych dzieci Autorka wybrała zakres łączący język z literaturą, wskazując, iż ta druga ma poza kształceniem także działanie terapeutyczne, niewykorzystane w edukacji instytucjonalnej. Temat dysertacji i sposób jej realizacji sytuują więc pracę w obrębie tego nurtu lingwodydaktyki/lingwistyki edukacyjnej, który w sposób szczególny łączy teorię języka (nabywanie języka, genologię (nie tylko lingwistyczną), pragmatykę językową, lingwistykę edukacyjną) i literaturę (genologia), także biblioterapię z czynnikami fizjologiczno-lingwistyczno-psychologicznymi (terapia logopedyczna) i społecznymi (psychologia, pedagogika, nauka o edukacji). Z tego względu praca ma charakter interdyscyplinarny. Dodatkowo wypełnia ona lukę, z którego to wypełnienia mogliby korzystać nauczyciele polonisci poszukujący nowych narzędzi do skutecznego rozwijania sprawności językowych swych podopiecznych. Warto bowiem zauważyć, że coraz powszechniejsza w klasach obecność uczniów z dysfunkcjami rodzi potrzebę wskazania nauczycielom na dodatkowe narzędzia, metody, techniki wspomagające rozwój językowy i komunikacyjny dzieci, u których kształcenie reprezentatywnej funkcji języka wymaga niestandardowego potraktowania. Tych narzędzi i literatury o charakterze teoretyczno-aplikacyjnym, która wsparłaby polonistów w rozwijaniu kompetencji językowych, komunikacyjnych, tekstotwórczych czy kulturowych uczniów, brakuje. Doktorantka wskazuje również na pragmatyczny charakter inspiracji do podjęcia problematyki badań: jest polonistką,



a pisząc pracę, czerpała ze swoich doświadczeń zawodowych i z przemysłów, przełożonych na działania aplikacyjne. Już na wstępie warto zaznaczyć, że znaczne fragmenty recenzowanej pracy wspomniany brak uzupełniają.

Sformułowanie przedmiotu badań przez panią Monikę Kubiak-Antoszewską wskazuje jednoznacznie na jego pragmatyczno-teoretyczne zakorzenienie. Na recenzowaną pracę składają się bowiem dwa komponenty: teoretyczny (rozdziały 1, 2, 3) oraz badawczy – oparty na projekcie aplikacyjnym (rozdziały 4. i 5.). Taki układ decyduje o naukowym charakterze rozprawy. Jej zasadnicze rozważania zostały wyznaczone przez pytania badawcze na temat wykorzystania w trakcie zajęć z języka polskiego, z dziećmi w klasie czwartej, technik biblioterapeutycznych i logopedycznych, oraz na temat wpływu tych technik na stopień rozwoju kompetencji z zakresu literatury, kultury, wiedzy o języku oraz redagowania wypowiedzi językowych, a także na rozwój emocjonalny, społeczny i moralny uczniów biorących udział w badaniach. Celem poszukiwań stało się stworzenie programu, a następnie sprawdzenie/zdiagnozowanie skuteczności programu kształcenia polonistycznego opartego na naukowych przesłankach dotyczących rozwoju językowego dzieci, przesłankach dydaktycznych dotyczących lingwo- i kulturoedukacji, a także na przesłankach wiedzowych związanych z refleksyjnymi (czytelniczymi) i logopedycznymi terapiami.

By zrealizować ten cel, Autorka podejmuje szereg kroków dotyczących zgłębienia wiedzy na temat dotychczasowego przygotowania językowo-literackiego czwartoklasistów i rozwoju językowego dzieci. Prezentuje także z perspektywy teoretycznej (genealogicznej, historycznej i dydaktycznej) wprowadzany do autorskiego programu gatunek (bajkę, baśń, bajkoterapię/baśnioterapię). Część badawcza dotyczy diagnozy i weryfikacji umiejętności respondentów (695 uczniów) pod kątem sprawności językowych i literackich: na początku i na końcu, by ocenić skuteczność wprowadzonego po pierwszej diagnozie programu autorskiego (10 scenariuszy zawierających teksty baśniowe). Doktorantka uzupełnia materiały badawcze (o dokumenty oświatowe i pomoce dydaktyczne: podstawę programową, programy i podręczniki), o materiał z ankiet przeprowadzonych wśród nauczycieli (124 nauczycieli), a także o ankietę ewaluacyjną po każdej lekcji z autorskiego programu. Badania przeprowadzone przez Monikę Kubiak-Antoszewską mają więc wymiar diagnostyczny – ujęty w interdyscyplinarny paradygmat.

Całość rozprawy, obejmująca 550 stron, ma dość przemyślaną, choć nie do końca przejrzystą kompozycję: obejmuje pięć wewnętrznie mocno rozczłonkowanych rozdziałów, poprzedzonych wstępem i zamkniętych podsumowaniem badań z wnioskami końcowymi.



Dopełnia ją: zestawienie bibliograficzne, spisy tabel, wykresów, rysunków, indeks nazwisk oraz aneks zawierający zeskanowane teksty lektur – podstawa scenariuszy lekcji. Rozdziały – zwłaszcza analityczne – zostały zilustrowane tabelami, wykresami i zestawieniami. Niestety, w ich wewnętrznym rozczłonkowaniu trudno dostrzec komponent organizujący czytelność całości wywodu: trudno zorientować się w hierarchii poszczególnych komponentów. Przykładowo, w rozdziale 1. występuje podrozdział 1.1., a następane podporządkowanie przybiera numerację: 1.1.1., co wydaje się klarowne i czytelne. Jednak już w podrozdziale 1.3. podporządkowane komponenty nie są numerowane, ale podkreślone wytłuszczeniem. W dalszych rozdziałach i podrozdziałach Autorka postępuje tak samo: czasem wprowadza hierarchizującą numerację, a czasem jedynie bold (np. w podrozdziale 1.8 mamy zejście do poziomu trzeciego – 1.8.1, ale dalej jest już tylko wytłuszczenie). Trudno się też zgodzić z rozczłonkowaniem części analitycznej i włączeniem analizy programów i podręczników do rozdziału I – z natury teoretycznego. Zdecydowanie bardziej spójne byłoby połączenie analizy podstawy z analizą programów i podręczników (w rozdziale 5. – wyraźnie analitycznym). Rozdziały teoretyczne są wielowątkowe i bardzo rozległe – brakuje w nich także porządných podsumowań – krótkie nawiązanie do projektowanego programu nie podsumowuje zawartych w rozdziałach treści (np. w rozdziale stustronicowym).

Część teoretyczna świadczy o dobrej orientacji Doktorantki w problematyce teoretycznej związanej z tematem dysertacji – dotyka właściwie wszystkich aspektów, które wnoszą poszczególne jego komponenty (najczęściej zresztą opisanych zbyt szeroko). Rozdział 1.: *Biblioterapia jako forma kształcenia kompetencji kulturowych oraz metoda postępowania terapeutycznego*) Autorka rozpoczyna od historii biblioterapii, choć wprowadza do rozległego rozdziału (100 stron) nawiązaniem do roli literatury i jej znaczenia w życiu człowieka, jednak sam gatunek, znaczący dla człowieka – także dla dziecka – przesuwana na dalsze pozycje. Wcześniej zajmuje się obszernym opisem biblioterapii: jej klasyfikacją, elementami, celami, metodami, formami i technikami, wreszcie – procesem postępowania biblioterapeutycznego. W podrozdziale 1. snuje też rozważania dotyczące definiowania pojęcia *biblioterapii*, jednego z podstawowych w dysertacji pojęć, by po zaprezentowaniu wielu definicyjnych ujęć (z perspektywy psychologii, socjologii, pedagogiki) przedstawić zastosowane w badaniach własnych (rozumiane jako dobór środków terapeutycznych – bajek, baśni – stanowiących pomoc w rozwiązywaniu problemu i zrozumieniu siebie, a także środek do samodoskonalenia, s. s. 20). Bardzo wiele uwagi Doktorantka poświęca także klasyfikacji biblioterapii, różnym teoriom czytania, procesowi postępowania w biblioterapii. Należałoby się zastanowić, czy

mamy tu już terapię, czy po prostu jeszcze głębokie czytanie. Na temat uważności w czytaniu, przygotowaniu do niego w procesie edukacji domowej, a następnie instytucjonalnej, pisano przecież wiele – dawniej i dziś (np. Joanna Papuzińska: *Inicjacje czytelnicze...*, 1981; Krystyna Koziołek: *Czytanie z innym. Etyka – lektura – dydaktyka*, 2006; Krystyna Koziołek: *Czas lektury*, 2017). Wiele też stron poświęcono mechanizmom odbioru tekstu literackiego przez dzieci (m.in. naturalnej identyfikacji z bohaterem) i roli odbiorcy pośrednika, w tym także w baśni (zob. Zofia Adamczykowa: *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*, 2004). Pani Kubiak-Antoszewska, przygotowując grunt teoretyczny rozprawy w zakresie biblioterapii, wykazuje się niezwykłą orientacją w ocenie stanu badań, opiera się na bogatej literaturze. A jednak wymienione opracowania, choć reprezentują inne ujęcie zagadnienia: polonistyczne, dydaktyczne, prowadzą do tego samego celu – zrozumienia i samodoskonalenia się.

W części rozdziału 1. poświęconej gatunkowi – *bajce* (także *baśni*) Doktorantka zajmuje się teorią gatunków, z których korzysta biblioterapia: bajką i jej podgatunkiem – baśnią. Sporządzając listę wyznaczników gatunkowych, opiera się na literaturze poświęconej terapiom (s. 47). Byłoby z pożytkiem dla ścisłości wywodu, także klasyfikacji gatunków wywodzących się od bajki, gdyby Autorka oparła się tę część teoretyczną na opracowaniach filologicznych (eksperckich) czy folklorystycznych znawców gatunku czy/i folkloru (wszak *bajka* – gatunek pierwotny, oralny, ma proveniencję ludową). Na przykład, Juliana Krzyżanowskiego (wprowadził do kategoryzacji gatunku klasyfikację uznawaną do dziś – nie tylko w Polsce¹), czy Jolanty Ługowskiej (wprowadzającej czytelne i proste zestawienie wyznaczników bajki. W tej części rozdziału zabrakło także odwołań do: Zofii Adamczykowej czy Joanny Papuzińskiej (obie pisały na temat świata wartości w bajce/baśni. Niezależnie jednak od uwag dotyczących uzupełnień literatury trzeba uznać gruntowne przygotowanie części teoretycznej (biblioterapeutycznej), także w zakresie literatury przedmiotu.

Za dyskusyjne, zaburzające spójność wywodu, wydaje się natomiast wspomniane już włączenie do rozdziału 1. części związanej z analizą programów i podręczników szkolnych w kontekście wykorzystania baśni (podrozdz. 1.10.). Pełne zaprezentowanie teorii bajkoterapii i wszystkich kontekstów związanych z gatunkiem bajki powinno służyć w rozdziale teoretycznym wykazaniu zasadności wykorzystania tejże dyscypliny w badaniach, a jej komponentów jako specyficznych zależnych, które mogą zostać wykorzystane w autorskim

¹ Tą klasyfikacją posługuje się także Violetta Wróblewska w *Słowniku polskiej bajki ludowej* (<https://bajka.umk.pl>). Autorka uznaje także (za Krzyżanowskim) inne określenie *baśni* (podporządkowanej bajce ludowej) jako *bajki magicznej* (nigdy: *czarodziejskiej*).



programie do uzyskania progresu (na razie hipotetycznego). Jednocześnie uznaję, że analiza programów, zwłaszcza zadań do baśni zamieszczonych w podręcznikach, choć powinna się znaleźć w innym miejscu, jest niezwykle rzetelna, a czytelne i syntetyczne podsumowanie w postaci tabeli dowodzi, że Doktorantka potrafi syntetyzować prezentowane treści.

Do teoretycznego ujęcia drugiego komponentu tematu nawiązują rozdziały 2. i 3. (*Aspekty rozwoju dziecka w późnym wieku szkolnym; Język oraz kompetencje językowe, komunikacyjne i kulturowe*). W rozdziale 2. Doktorantka obszernie zaprezentowała aspekty rozwoju dziecka: rozwój fizyczny, psychiczny, społeczny, moralny, osobowości, a także rozwój języka w okresie późnego dzieciństwa. To niewątpliwie ważna część opracowania, która pozwoliła Autorce trafniej zaprogramować treści decydujące o zaangażowaniu emocjonalnym i społecznym, także językowym uczniów biorących udział w przygotowanym dla nich programie. W rozdziale 3. Autorka, przedstawiając wiedzę o funkcjonowaniu języka, oparła się mocno na teorii lingwistyki edukacyjnej. Subdyscyplina ta skupia się na zagadnieniach m.in. społecznego aspektu dyskursu edukacyjnego, indywidualnych potrzebach językowych (jak: zaburzenia mowy, trudności w czytaniu i pisaniu, przyswajanie języka obcego), języka dyskursu szkolnego (podręczniki, słowniki, narzędzia elektroniczne w nauczaniu), sprawdzaniu umiejętności językowych oraz instytucjonalnego wymiaru kształcenia językowego, czyli tej części lingwistyki stosowanej, która jest niezbędna do opracowania właściwych działań dydaktycznych. Jako ugruntowanie teoretyczne badań stanowi słuszny wybór. Zabrakło mi w tej części paru odniesień do funkcjonowania języka i komunikacji w szkolnym dyskursie zglobalizowanego świata – i wprowadzenia pojęć koniecznych w działaniach współczesnego polonisty: *język pierwszy, drugi, odziedziczony*, a zwłaszcza *język edukacji szkolnej*, skoro zadanie szkoły (a także autorskiego programu) polega na rozwijaniu sprawności językowych dziecka. Znajomość przytoczonych pojęć, radzenie sobie z problemami, które się za nimi kryją, to już nie tylko obowiązek glottodydaktyka, gdy w każdej klasie szkolnej jest obecne dziecko z doświadczeniem migracji i ze słabiej rozwiniętą biegłością w języku lokalnym. Tu także dodałabym do już bogatego zakresu opracowań te dotyczące komunikacji: Bogusława Skowronka *O dialogu na lekcjach w szkole średniej*, a także Olgi Przybyli *Akty mowy w języku nauczycieli*. Z kolei w części poświęconej nauczaniu językowemu koniecznie: Jolanty Nocoń *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku* i Marty Szymańskiej *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*.



Zdecydowaną wartość pracy stanowi następująca po rozdziałach teoretycznych część badawcza (por. rozdziały 4. i 5.), przy czym ujednoliciłoby strukturę wywodu wspomniane już przesunięcie fragmentu rozdziału 1., poświęconego analizie dokumentów edukacyjnych i pomocy dydaktycznych (podręczników).

W rozdziale 4. Autorka skrupulatnie przedstawia procedurę badań – opisuje założenia samych poszukiwań oraz diagnozowania, precyzuje także metody, techniki, formy oraz narzędzia pracy związane z organizowaniem testowania przyrostu umiejętności uczniów. Przy doborze metody i budowaniu narzędzi pani Magister kieruje się zasadą łączenia odbioru tekstu z działaniami biblioterapeutycznymi i ćwiczeniami logopedycznymi, a także łączenia w zadaniach tekstu z działaniami na języku. Prezentuje też zasady budowania poszczególnych komponentów lekcyjnych programu terapeutyczno-dydaktycznego z elementami logopedycznymi: wskazując odpowiednie fazy zajęć, metody ich prowadzenia oraz rodzaje stosowanych ćwiczeń.

W części badawczej pracy został wytyczony cel i przedmiot badań – oparte na założeniach teoretycznych, ale też wsparte analizą zawartości dokumentów oświatowych, pomocy dydaktycznych, a także opinii nauczycieli. Pani Magister wyodrębniła główny problem stojący przed badaniami (odnoszący się przede wszystkim do oddziaływania na poziom kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych uczniów IV klasy) i pytania badawcze (otwierające metodę działania i zmierzające do wyznaczenia wstępnego i końcowego poziomu owych kompetencji). Zbudowała testy: diagnozujący wstępnie i końcowy – weryfikujący, sprawdzający działanie czynnika eksperymentalnego. Z kolei czynnik ten, czyli program złożony z 10 lekcji, w które wprowadzono innowacyjne komponenty (baśniowy i logopedyczny) i wyposażono w metody dostosowane do możliwości i warunków pracy ucznia, został obudowany arkuszem obserwacji lekcji i kwestionariuszami ewaluacyjnymi. Wszystkie te kroki, zastosowane w procedurze badawczej, świadczą o kompetencji diagnostycznej Doktorantki. Kompetencję tę potwierdza (opisany w kolejnych krokach) wybór zasadniczej metody badań: jest nim eksperyment pedagogiczny – odpowiedni do sprawdzenia skuteczności edukacyjnej. Pani Kubiak-Antoszewska dobrze także uzasadniła wybraną technikę jednej grupy – jako najprostszą, pozwalającą wprowadzić do znanej sytuacji czynnik eksperymentalny i mierzyć zmiany powstałe pod jego wpływem – tak, aby możliwe było porównanie stanu początkowego ze stanem końcowym. Tylko taki format badań obserwacyjnych pozwala na weryfikację założeń i porównanie wpływu czynników występujących na początku na



zachodzące zmiany, gdy Doktorantka określiła wyjściowy poziom umiejętności językowych i kulturowych dzieci.

Należy docenić trud, jaki Doktorantka włożyła w dobór i opis grupy badawczej. Z ogromną starannością dokonała rozszerzonego opisu badanej grupy uczniów, co pozwoliło na precyzyjne uchwycenie zmian po wdrożeniu programu. Dobór próby jest reprezentatywny dla wybranej grupy wiekowej (opis w rozdziale 5.), metodologicznie określanej jako duża. Badana grupa uczniów liczy bowiem 695 czwartoklasistów. Warto dodać, że jej opis ujmuje uwarunkowania socjolingwistyczne: zróżnicowanie regionalne i społeczne. Dzieci pochodzą z 41 ośrodków/szkół uczestniczących w badaniach, ze wsi, z małego i dużego miasta. W opisie znajduje się także – ujęta w tabeli i zilustrowana za pomocą wykresu – precyzyjna lokalizacja pochodzenia respondentów z różnych regionów Polski. Została też określona liczebność klas biorących udział w programie. Z kolei dokładna charakterystyka uczniów pod kątem ich sprawności w czytaniu i pisaniu została opracowana na podstawie arkuszy obserwacyjnych wypełnionych przez nauczycieli. Równie rzetelnie Doktorantka opisała grupę 124 nauczycieli/nauczycielek biorących udział w ankiecie oraz ich pracę z baśniami. Wartościowym dopełnieniem charakterystyk (uczniów i nauczycieli) są ponownie tabele i wykresy (por. s. 394-406; 406-413).

W pracy cenne są również inne fragmenty rozdziału 5. poświęcone analizie podstawy programowej, analizie ankiet ewaluacyjnych do lekcji, a także rezultatów dotyczących diagnozy wstępnej i finalnej poziomu kompetencji językowych i kulturowych uczniów – sproblematyzowane, z dodatkowym uporządkowaniem dotyczącym kontekstu społecznego, obudowane tabelami i wykresami z precyzyjnymi danymi. Wysoko oceniam szczegółowe odniesienia liczbowe i procentowe dotyczące sprawności językowych i kulturowych dzieci, analizy porównawcze, zestawianie danych w odniesieniu do komponentów i konstrukcji osadzonych w odpowiedziach uczniów z obu testów – z jednoczesnym wskazaniem postępu lub rodzaju niedostatku. Nieco słabiej wypadła interpretacja danych – odnosząca dobre lub słabe rezultaty jedynie do społecznego uzasadnienia – umiejscowienia szkoły na wsi, w małym lub dużym mieście (w diagnozie wstępnej) lub do ocenianej kategorii (kształcenie językowe, kształcenie literackie, tworzenie wypowiedzi). Można bowiem zauważyć spory brak postępu, po udziale w programie, w zakresie kształcenia językowego: ogółem u prawie 15% uczniów; a w zakresie tworzenia wypowiedzi – brak postępu widoczny jest u 33% uczniów. Taki znaczący brak postępu w zakresie sprawności powinien kierować do analizy składników programu: działań/zadań zastosowanych w obu zakresach, i do ponownej oceny, na czym polega brak



skuteczności zadań. Dalszej refleksji wymaga także środowiskowe zróżnicowanie wyników badań (wieś, małe miasto, duże miasto). Wyjściowa hipoteza postawiona na początku poszukiwań prowadzonych przez mgr Monikę Kubiak-Antoszewską zyskała potwierdzenie, co świadczy dodatkowo o poprawności zastosowanych procedur badawczych. Gdyby jednak Doktorantka pokusiła się o sugerowaną przez wyniki weryfikację programu (już poza rozprawą), zyskałaby dodatkowo jeszcze lepsze narzędzie dla edukacji językowej i kulturowej dzieci w późnym wieku szkolnym.

Powtórzę, że do walorów dysertacji należy rzetelne dokumentowanie rozprawy licznymi tabelami, wykresami, zestawieniami, co czyni wywód w pełni naukowym. Doktorantka podsumowuje rozprawę, odpowiadając na problemy, pytania i cele szczegółowe postawione w założeniach opracowania: wskazuje na zależności pomiędzy wprowadzonymi metodami a motywacją uczniów do działania, także na skuteczność w zakresie podniesienia kompetencji językowych i literacko-kulturowych uczniów.

W pracy mgr Moniki Kubiak-Antoszewskiej można też dostrzec pewne uproszczenia, uchybienia w toku analizy i organizacji tekstu (na te już zwracałam uwagę), nadmierne generalizacje niemające wystarczającego potwierdzenia w badaniach czy nawet pominięcia. Przywołam niektóre z nich:

1. Choć w recenzji wspominam o umiejętnościach Autorki dotyczących syntetyzowania, zwrócę uwagę na braki w tym zakresie, zwłaszcza w rozdziale 1. Uznaję, że wykorzystanie biblioterapii w pracy nie obligowało do objęcia tej subdyscypliny pełnym omówieniem wszystkich jej aspektów (co np. wnosi do pracy badawczej duży fragment zawierający etapy powieści według Christophera Voglera (s. 11-12) czy historia biblioterapii (s. 14-16) i inne).
2. Do niepotrzebnych dłużyżn należą też opisy metod umieszczone w środku opisu programu (s. 255-257), gdy mogły zostać tylko wymienione z nazwy. Szkoda też, że Autorka, ceniąc metody aktywizujące, nie włączyła w nie metod kształcenia sprawności językowych Anny Dyduchowej.
3. W rozdziale 3. zabrakło – należących do językoznawstwa – komponentów logopedycznych, wykorzystanych w programie. Moje oczekiwania w zakresie teorii dotyczyły potrzeb dzieci w późnym wieku szkolnym odnośnie do terapii logopedycznych. Czy to celowe pominięcie? Dla zachowania logiki w działaniach logopedycznych miałoby sens wiązanie problemów (np. typowych dla dzieci w określonym wieku) z konkretnymi ćwiczeniami.



4. Celowość zadań językowych (niefunkcjonalnych). Założone przez Doktorantkę integrowanie działań językowych z literackimi/kulturowymi uważam za słuszne i celowe, pod warunkiem, że są to zadania sfunkcjonalizowane. Uczenie funkcjonalne – za Urszulą Żydek-Bednarczuk czy Martą Szymańską – rozumiem jako nauczanie takie, aby to, czego uczymy, dobrze spełniało swoją funkcję, było użyteczne, dało się praktycznie zastosować. Czyli np. przyimek i wyrażenie przyimkowe pojawiają się w sposób naturalny, gdy uczeń opisuje swój pokój. W tym samym czasie uczy się tworzenia dłuższej formy wypowiedzi – w zgodzie z kontekstem. Z perspektywy edukacyjnej korzyścią dla pracy byłoby, gdyby ćwiczenia, gdy np. uczeń dopisuje nazwy części mowy do szeregu wyrazów lub wypisuje czasowniki pojawiające się w komiksie, zamienić na sfunkcjonalizowane (np. połączone z formą wypowiedzi, uczące użycia).
5. Do błędów związanych z pewnością z bogactwem cytowanej literatury należą pominięcia w bibliografii publikacji, do których są odwołania w tekście, np. (przywołam tylko nazwiska autorów): G. Lasoń (odwołanie na s. 63), Pankowska (s. 259), Niesporek-Szamburska 2012 (s. 250). Na marginesie: w publikacji z 2012 roku nie piszę o prostym związku pomiędzy wiedzą o języku a sprawnym jego użyciem, ale – za Kowalikową – o sfunkcjonalizowanej wiedzy językowej.
6. Poprawy wymagałby zapis kolejności autorek *Dziecka w świecie języka*: jest on następujący: Bula, Krzyżyk, Niesporek-Szamburska, Synowiec. Omyłkowo też Autorka stwierdza, że w tej publikacji pisałyśmy na temat głośnego czytania (zob. przypis 108, s. 225).
7. Do błędów wynikających z pospiesznej korekty zaliczam błędy literowe, m.in. w nazwiskach, zob.: Przetacznik-Gierkowska (zam. Przetacznik-Gierowska), s. 115, 116, 117, 118, 120, 122.

Praca napisana jest poprawną polszczyzną, ale zdarzają się – nieliczne – literówki, usterki językowe, np.: nieliczne błędy interpunkcyjne – np. niestosowanie przecinków bądź zastosowanie ich w miejscu niewłaściwym (dla przykładu: s. 10, 27, 60, 73, 86, 110, 166, 168, 207, 208, 218, 224, 265, 365, 370, 459, 469, 512); błędy leksykalne: s. 13, 145; frazeologiczne: 9, 10, 13, 17, 19, 21, 31, 63, 79, 100, 108, 254; błędy składniowe, np. nieprzestrzeganie związków składniowych (zgody, rządu), zbyt długie zdania: s. 25-26, 33, 33-34, 145; błędy logiczne: s. 87, a nawet ortograficzne: s. 212, 213, 394.



Dostrzeżone przeze mnie niedociągnięcia wpływają wprawdzie na jakość pracy, ale nie na jej wartość merytoryczną. Upatruję ją w dopracowaniu metodologicznym, połączeniu teorii i praktyki na gruncie założeń lingwistyki edukacyjnej: w symbiozie perspektywy lingwistycznej, aplikacyjnej i dydaktycznej..

W konkluzji chciałabym stwierdzić, że przedstawiona do recenzji 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* jest udanym przyczynkiem do diagnozowania kompetencji językowej, literackiej i kulturowej uczniów w późnym wieku szkolnym oraz sposobów kształtowania tych kompetencji. W swej dysertacji Doktorantka udowodniła, że rozumie problemy badania skomplikowanej sieci uwikłań językowo-dydaktycznych. Świadczy to o wystarczającym poziomie metodologicznej orientacji Doktorantki oraz o umiejętności budowania narzędzi diagnozujących, a także o sprawności w analizie materiału. Praca spełnia więc warunki stawiane rozprawom doktorskim.

Stawiam wniosek o dopuszczenie mgr Moniki Kubiak-Antoszewskiej do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

B. Niesporek-Szamburska

Katowice, 2023.10.25.

prof. dr hab. Bernadeta Niesporek-Szamburska