

prof. dr hab. Elżbieta Awramiuk
Katedra Językoznawstwa Porównawczego i Stosowanego
Wydział Filologiczny
Uniwersytet w Białymstoku

UNIwersytet warszawski
Wydział Polonistyki
wpłynęło dnia 24.08.2023

Ocena rozprawy doktorskiej mgr Agnieszki Jastrzębskiej
Efektywność polisensorycznych gier i zabaw dydaktycznych
w procesie nauczania języka polskiego jako obcego
we wczesnej fazie dorosłości
Promotor: dr hab. Piotr Garncarek
Wydział Polonistyki, UW

1. UWAGI WSTĘPNE

Przedłożona do oceny rozprawa mgr Agnieszki Jastrzębskiej to interdyscyplinarne studium poświęcone efektywności wykorzystania elementów ludycznych w glottodydaktyce polonistycznej. Zasadniczy nurt rozważań osadzony jest w językoznawstwie stosowanym, ale Autorka korzysta również z prac (nie tylko polskojęzycznych) z zakresu dydaktyki, pedagogiki i psychologii oraz innych dyscyplin naukowych.

Przedmiotem oceny jest maszynopis o łącznej objętości 263 stron. Część merytoryczna zawiera się na 214 stronach i obejmuje wstęp (6 stron), pięć rozdziałów (205 stron) i zwięzłe zakończenie (3 strony). Część uzupełniającą pracy stanowią: bibliografia, lista tabel i wykresów, załączniki oraz anglojęzyczne streszczenie.

2. ZAWARTOŚĆ MERYTORYCZNA DYSERTACJI

Tytuł rozprawy zapowiada skonkretyzowany problem badawczy i odpowiada jej zawartości, a układ treści stanowi jego logiczne rozwinięcie. We wstępie wybór tematu został przekonująco uzasadniony. Autorka dowodzi, że choć o grach i zabawach w dydaktyce napisano już wiele, to brakuje badań potwierdzających ich skuteczność w glottodydaktyce polonistycznej w odniesieniu do osób dorosłych. Celem rozprawy jest zatem zbadanie efektywności lekcji języka polskiego jako obcego (jpjo) z zastosowaniem zabaw wykorzystujących różne zmysły (s. 9). Autorka postawiła trzy hipotezy badawcze (s. 10), w tym tę najważniejszą, że gry i zabawy wzmacniają efektywność nauczania nie tylko na dobrze opisanym etapie dziecięcym, ale także na etapie wczesnej dorosłości.

Rozdział pierwszy (s. 12-44) zatytułowany jest *Rola zmysłów w nauczaniu języka obcego*. We wprowadzeniu pojawiają się ogólne refleksje na temat roli zmysłów w życiu

człowieka, a także przykłady ich klasyfikacji. Za szczególnie ciekawe – w kontekście glottodydaktyki – uznaję tu refleksje na temat kulturowych uwarunkowań poznawania świata poprzez zmysły. W dalszej części Autorka koncentruje się na pięciu zmysłach charakterystycznych dla kultury Zachodu: wzroku, słuchu, dotyku, węchu oraz smaku. Każdy podrozdział ma trójdzielną kompozycję, odnoszącą się do budowy danego narządu, jego rozwoju w ontogenezie oraz roli w procesie uczenia się języka obcego.

Choć w tytule rozdziału został wyeksponowany aspekt glottodydaktyczny, Autorka zdaje się więcej uwagi poświęcać aspektowi biologicznemu. Omówienie budowy pięciu głównych zmysłów i ich rozwoju w ontogenezie – jak rozumiem – stanowi nawiązanie do tytułowego przymiotnika *polisensoryczny*, ale ponieważ Doktorantka wkracza na obszar innej niż językoznawstwo dyscypliny, fragmenty te mają charakter sprawozdawczy, często za popularnonaukowymi źródłami internetowymi (dobitny przykład stanowi tutaj p. 1.4.1). Nie mam odpowiednich kompetencji do oceny merytorycznej tych fragmentów.

W podpunktach poświęconym roli poszczególnych zmysłów w procesie uczenia się języka obcego uwaga Autorki wykracza poza zakres zasygnalizowany tytułem. Obok refleksji dotyczących glottodydaktyki pojawiają się akapity poświęcone ogólnie uczeniu się i odsyłające do literatury ogólnodydaktycznej i psychologicznej (por. np. wprowadzenie do p. 1.1.3), czasami nawet zręcznie powiązane z perspektywą glottodydaktyczną, jednak pozostawione bez autorskiego komentarza (por. p. 1.2.3). Ciekawi mnie, w jaki sposób zaburzenia analizy i syntezy słuchowej wpływają na trudności w różnicowaniu zmiękczeń podczas pisania przez obcokrajowców w języku polskim (s. 25). W tych podrozdziałach – kluczowych przecież dla podejmowanej tematyki – komentarze dotyczące zaburzeń związanych z funkcjonowaniem zmysłów są moim zdaniem mniej istotne. Przy opisie zmysłu węchu w procesie uczenia się języka obcego (s. 36 i n.) Autorka bardzo dużo uwagi poświęca opisom eksperymentów z udziałem węchu, przy czym referuje je za innymi badaczami (głównie za Ewą Czerniawską). Opisane eksperymenty nie dotyczą glottodydaktyki, ale w autorskich komentarzach widać próby odniesienia omawianych treści do tematu rozprawy. Podpunkt dotyczący węchu jest zdecydowanie najbardziej rozbudowany spośród wszystkich poświęconych roli poszczególnych zmysłów w procesie uczenia się języka obcego, co wynika ze skoncentrowania uwagi w tym miejscu na wielozmysłowości.

Wywód w pierwszym rozdziale dowodzi, że zmysły pełnią istotną rolę w życiu człowieka, a wiedza o ich funkcjonowaniu ma znaczenie w procesie uczenia się języków obcych.

W rozdziale drugim (s. 45-76) zostały zaprezentowane teorie zabawy oraz jej rola na poszczególnych etapach rozwoju człowieka. Autorka omawia tu pokrótce najpierw

biologiczne i neurologiczne spojrzenie na zabawę, dowodząc, że zabawa jest cechą nie tylko ludzi, ale i zwierząt oraz pełni funkcję adaptacyjną, a następnie – jak sama pisze – dokonuje „subiektywnego wyboru hipotez” dotyczących gier i zabaw (s. 46). Doktorantka referuje nie tylko teorie dotyczące genezy i funkcji zabaw (takie jak teoria nadmiaru energii, teoria atawizmu, teoria ćwiczenia przygotowawczego czy teoria funkcji zastępczej), ale także autorskie koncepcje zabawy powstałe na gruncie historii i teorii kultury (Johan Huizinga), psychologii (Jean Piaget, Danił Elkonin), socjologii (Roger Caillois) i pedagogiki (Wincenty Okoń). Wybór jest subiektywny, przez co momentami i zaskakujący, ale też powierzchowny. Brakuje mi w tym opisie jakiegoś porządku czy hierarchizacji, jednak intencje Autorki rekonstruuje w ten sposób, że stara się ona wykazać, iż zabawa – jako istotna forma aktywności w rozwoju człowieka – stała się przedmiotem eksploracji na wielu polach badawczych. Tu akcent znowu został położony na inne niż językoznawstwo dyscypliny (głównie na pedagogikę i psychologię).

Ważny podrozdział stanowią rozważania na temat zależności zakresowej między użytymi w tytule pracy pojęciami *gra* i *zabawa*. Autorka przytacza różne podejścia do tego problemu, choć brakuje jej odniesienia do referowanej problematyki. Wyjaśnienie takie pada co prawda we wstępie (przyjmuje za Wincentym Okonem, że gra jest formą zabawy, s. 7), a także w rozdziale czwartym (przy analizie badań własnych używa pojęcia zabawy w znaczeniu „gry i zabawy dydaktyczne”, s. 92), ale w omawianym miejscu takie domknięcie rozważań byłoby bardzo wskazane.

Rozdział kończą rozważania na temat funkcji zabawy w różnych okresach życia, w tym – w dorosłości, co nawiązuje do tytułu rozprawy. Sporo uwagi Autorka poświęca typologii gier i zabaw osób dorosłych, a znaczna część tych rozważań opiera się na pracy Iwony Czai-Chudyby poświęconej pedagogice zabawy. W punkcie 2.13 pojawia się dyskusyjne (bądź niezręczne) stwierdzenie, że w okresie późnego dzieciństwa (czyli w wieku między 6. a 12. rokiem życia) rozwija się słuch fonematyczny (s. 65).

Wywód przeprowadzony w rozdziale drugim przekonuje, że zabawa pełni istotne funkcje w życiu człowieka. Jej rola jest najistotniejsza w dzieciństwie i choć z wiekiem słabnie, to nie znika, stale zaspokajając zróżnicowane potrzeby.

Rozdział trzeci (s. 77-88) poświęcony jest formom kształcenia i metodom nauczania na etapie wczesnej dorosłości. Autorka najpierw krótko za Urlichem Schrade wymienia formy kształcenia w szkołach wyższych, wśród których występują istotne w kontekście jej badań własnych lektoraty, a następnie przechodzi do klasyfikacji metod nauczania i miejsca, jakie zajmują w nich gry dydaktyczne. Obok informacji dość powszechnie znanych pojawia się tu

bardziej istotna w kontekście podjętego tematu wzmianka dotycząca badań nad efektywnością metod nauczania wśród studentów pedagogiki (s. 81). W tym podrozdziale dominują treści z zakresu dydaktyki, a w przywoływanej literaturze – wbrew tytułowi rozdziału – występują też pozycje z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej (Stańdo, Spławska-Murmyło 2017) oraz dydaktyki przedmiotowej w szkole podstawowej (Pisarski 2017).

Kolejny podrozdział dotyczy metod nauczania języków obcych osób dorosłych, zatem Autorka przechodzi do tematyki ściśle związanej z zakresem badań własnych. Omawia tu specyfikę pracy ze studentami na lektoratach, charakteryzuje stres jako istotny czynnik demotywujący, podkreśla konieczność opracowania odpowiednich strategii uczenia się i ustalenia celów nauki. Słusznie zauważa podmiotowość osób uczących się i odmienną niż na wcześniejszych etapach edukacyjnych rolę nauczyciela, opowiadając się na różnorodnością metod i strategii zapamiętywania. W tych fragmentach Autorka wreszcie lepiej pokazuje siebie i swój sposób myślenia, a także w szerszym zakresie korzysta z opracowań glottodydaktycznych. Widać, że pisze o sprawach, które zna z własnego doświadczenia zawodowego i nie podąża bezkrytycznie za literaturą.

Choć zasadniczo wywód w rozdziale trzecim jest spójny, to w niektórych miejscach pozostawia niedosyt. Fragment dotyczący metod nauki języka obcego (s. 86 i n.) jest niezręczny, gdyż brakuje w nim metatekstowych wskaźników sygnalizujących przechodzenie od jednej charakteryzowanej grupy (metod konwencjonalnych) do drugiej (metody naturalnej wśród metod niekonwencjonalnych), a ponadto pominięte w nim zostało omówienie kilku wymienionych wcześniej metod (m.in. podejścia komunikacyjnego). Ze zdaniem „Dominującymi metodami w nauczaniu dorosłych są zazwyczaj metody podające i problemowe” (s. 79) zgadzam się w pełni, ale już z dwoma kolejnymi („Źródłem wiedzy jest nauczyciel. To on pozostaje aktywny, natomiast słuchacze są raczej bierni i jedynie odbierają przekaz”) – już nie. Sposób narracji sugeruje, że ta charakterystyka dotyczy obu metod wymienionych w pierwszym zdaniu, dopiero w toku dalszej lektury można się zorientować, że Autorka omawia metody podające.

Rozdział czwarty (s. 89-100) dotyczy gier i zabaw dydaktycznych w nauczaniu osób dorosłych i bazuje na literaturze z zakresu dydaktyki, psychologii i glottodydaktyki. Aspekt glottodydaktyczny przewija się w każdym z podrozdziałów, ale nie jest pierwszoplanowy. Po wprowadzaniu, w którym została zdefiniowana gra dydaktyczna i jej cechy, a także przywołano stanowiska wobec różnic między grami a zabawami dydaktycznymi, Autorka przytacza klasyfikacje gier i zabaw dydaktycznych, a następnie koncentruje się na polisensorycznych grach i zabawach językowych oraz zasadach ich tworzenia, czyli na

kwestiach istotnych w kontekście podjętego tematu. Wywód zmierza do wykazania, że polisensoryczne gry i zabawy językowe powinny stanowić stały element procesu glottodydaktycznego.

Treści tego rozdziału nawiązują do tych, które pojawiły się w rozdziale trzecim (częściowo także w drugim), co z jednej strony rodzi pewne powtórzenia treści (np. różnice między grą a zabawą), a z drugiej – pozostawia niedomówienia. Gra dydaktyczna jako metoda problemowa została scharakteryzowana jako działanie, którego celem jest rozwiązanie problemu metodą aktywności badawczej (s. 89), podczas gdy wcześniej wśród metod problemowych zostały wyodrębnione zarówno gry dydaktyczne, jak i metoda badawcza (s. 79). Rodzi się zatem pytanie, na czym polega istota metody badawczej i jakie „problemy badawcze” (s. 98) rozwiązują uczący się.

Rozważania przeprowadzone w **rozdziałach teoretycznych** dowodzą ogólnej orientacji w literaturze przedmiotu, choć interdyscyplinarność glottodydaktyki jako subdyscypliny lingwistycznej przyjęła tutaj dość niefortunną postać. Za zbędne uważam rozważania z zakresu biologii i zalecałabym większą ostrożność w sposobie nawiązywania do neurolingwistyki, z kolei uzasadnione w tej pracy odwołania do psychologii i pedagogiki, a szczególnie do dydaktyki, zdominowały aspekt językoznawczy. Ogólny zamysł konstrukcji części teoretycznej jest jednak czytelny – Autorka odniosła się do poszczególnych fraz z tytułu rozprawy. Brakuje natomiast szerszych rozważań nad efektywnością stosowania konkretnych metod i technik nauczania w glottodydaktyce, które stanowiłyby dobre tło do poświęconych temu problemowi badań własnych. Czytelnik nie dowiaduje się, czy takie badania były prowadzone, a jeśli tak, to czego dotyczyły, jakich użyto metod i jakie uzyskano w nich rezultaty.

Wywód w rozdziałach teoretycznych, zasadniczo spójny i pozwalający odtworzyć główny tok myślowy, zmierzający do uzasadnienia wybranego tematu i pokazania go na tle szerszego kontekstu, bywa nierówny. Autorka potrafi zadbać o logiczne przejścia między rozdziałami i podrozdziałami (por. np. nawiązanie między punktami 2.11 a 2.12), ale zdarzają się jej przeskoki myślowe (np. dwa cytaty obok siebie na s. 41) bądź inne niezręczności (np. wymienienie 5 typów wykładów na s. 77, podczas gdy chodzi o 3 typy, spośród których ostatni ma dwie odmiany). W referowaniu treści i przytaczaniu opinii innych badaczy niekiedy autorska narracja sprowadza się do odtwarzania i przytaczania, co obrazuje np. wywód dotyczący projektowania gier językowych za Siek-Piskozub (s. 99) czy – w formie najbardziej przerysowanej – obszerny fragment cytowany w p. 1.4.2. *Budowa narządu węchu*. Ponadto Doktorantce zdarza się powołać na „niektórych badaczy” (s. 80), bez

doprecyzowania, o kogo chodzi, sięgać po źródła popularnonaukowe, bądź przywołać nazwisko bez odniesienia bibliograficznego (np. Aleksander Kamiński na s. 90), do czego jeszcze powrócę w dalszej części recenzji.

Najobszerniejszy **rozdział piąty** (s. 101-216) poświęcony jest omówieniu badań własnych. Wbrew tytułowi *Metodologia badań własnych* i akapitowi wprowadzającemu zawiera on także omówienie wyników badań własnych.

Metodologia badań własnych została opisana rzeczowo, a Autorka wykazuje się świadomością ograniczeń przeprowadzonego badania (s. 114-115). Mimo iż posługuje się ona terminami: *eksperyment*, *grupa eksperymentalna i kontrolna*, *pretest i posttest*, badanie miało charakter quasi-eksperymentalny i w istocie polegało na obserwowaniu skuteczności kilku odrębnych zajęć wprowadzających nową leksykę z wykorzystaniem różnego typu ćwiczeń. Grupę badawczą stanowili uczestnicy prowadzonych przez Autorkę lektoratów na poziomie A1 (wybór tego poziomu został przekonująco wyjaśniony) – łącznie 61 osób. Grupa zwana przez Autorkę eksperymentalną miała do czynienia z zabawami wielozmysłowymi, a grupa zwana kontrolną – z tradycyjnymi zadaniami leksykalnymi. W tym kontekście wyjaśnienia Autorki dotyczące powodów nietypowego traktowania naprzemiennie obu grup jako eksperymentalnej i kontrolnej są akceptowalne.

Ze zrozumieniem przyjmuję fakt, że na dobór badanych wpływ miały możliwości prowadzenia badań w konkretnym miejscu i czasie. Dobór ten nie spełniał ściśle wymogów badań eksperymentalnych, ale był poprawny w odniesieniu do obserwowania efektywności zabaw polisensorycznych. Chciałabym się natomiast dowiedzieć, jak Autorka rozumie uniwersalny charakter badanej próby (s. 102).

Opisując uzyskane wyniki, Autorka sięgnęła po testy statystyczne w celu sprawdzenia, które z zaobserwowanych różnic są statystycznie istotne, a które można uznać za przypadek. Choć nie czuję się kompetentna, aby ocenić użycie przez Autorkę aparatu statystycznego, chcę podkreślić, że jego zastosowanie nadaje jej pracy charakter bardziej ścisły, a uzyskane wyniki mogą zostać poddane replikacji. Przeprowadzone analizy dowiodły, że zabawy polisensoryczne wzmacniają proces zapamiętywania nowej leksyki, choć ich efektywność nie okazała się tak wysoka, jak Autorka się spodziewała. Takie podejście do uzyskanych rezultatów wzmacnia poczucie, że badanie zostało przeprowadzone rzetelnie.

Pewien niedosyt wiąże się z niedostatecznym wyjaśnieniem charakteru ćwiczeń leksykalnych realizowanych w grupach kontrolnych (czy ich dobór mógł mieć wpływ na uzyskane wyniki?), a także ze sposobem opisu zabaw przeprowadzonych w grupach zwanych eksperymentalnymi. Czy koordynacja wzrok–ręka (s. 114) lub ręka–oko (s. 172, 183) to

zmysł? A jeśli nie, to czemu zabawa 5. jest nazywana zabawą polisensoryczną, skoro bazuje jedynie na wzroku i słuchu? A może jednak bazuje na trzecim niewymienionym zmysle, skoro studenci wycinali i naklejali nazwy mebli? Czemu w zabawie 1. nie wymieniono wśród wykorzystanych zmysłów słuchu, skoro studenci słuchali zadawanych pytań? Dlaczego zabawa A została zaliczona do zabaw duosensorycznych? Czy w zabawie B pary wyrazów były jedynie widziane (por. komentarz s. 112: „antonim do usłyszanych wcześniej wyrazów”)? Czy ruch jest synonimem zmysłu dotyku, czy raczej „inną aktywnością” (por. s. 207)? Liczę, że na te pytania uzyskam odpowiedź podczas obrony.

Hipotezy badawcze sformułowane we wstępie (s. 10) zostały uszczegółowione w rozdziale metodologicznym (s. 101). Hipoteza trzecia dotycząca braku wpływu wieku młodych dorosłych na efektywność zabaw polisensorycznych została potwierdzona, ale przy takim doborze próby uważam, że jej weryfikacja była zbędna. W świetle tytułu rozprawy uznaję, że najważniejsza hipoteza dotyczyła efektywności polisensorycznych zabaw dydaktycznych i ta została udowodniona.

Chociaż grupa badanych osób nie była liczna, a zakres przeprowadzonych badań dotyczył jedynie krótkotrwałej efektywności zabaw polisensorycznych, Autorka w rozdziale piątym dowiodła, że potrafi zaplanować badania, a następnie je przeprowadzić, rzeczowo zaprezentować i zanalizować uzyskane wyniki oraz sformułować logiczne wnioski. W tej części pracy wywód zasadniczo jest poprawny, choć zdarzają się – podobnie jak w części teoretycznej – miejsca niezręczne, jak np. sposób pisania o celach poznawczych i praktycznych (s. 101), mieszanie terminów *pretest* i *posttest* (por. s. 117-118), używanie niefortunnego sformułowania „najniższa wartość mediany” (s. 156, 175), co kładę na karb niestaranności redakcyjnej.

Wizualizacja uzyskanych wyników w formie tabel i wykresów stanowi ważną, wzmacniającą przekaz część rozdziału analitycznego. Zwrócę tu jedynie uwagę na mylącą zmianę kolorów przy prezentacji wyników uzyskanych przez grupy zwane eksperymentalnymi (zwykle na wykresach oznaczane kolorem zielonym) i kontrolnymi (zwykle oznaczane kolorem niebieskim, por. np. wykresy: 12, 15, 16, 18, 51). Na wykresach 17. (s. 135), 50. (s. 198) i 52. (s. 202) kolory te zostały zamienione.

3. UWAGI DOTYCZĄCE KOMPOZYCJI

Zasadniczy układ pracy jest klarowny i logicznie wynika z tematu oraz przyjętej koncepcji. Rozprawa ma klasyczną strukturę: rozdziały od pierwszego do czwartego stanowią wprowadzenie teoretyczne, a potem następuje omówienie badań własnych (rozdział piąty).

Rozdziały teoretyczne cechuje pewna asymetria. O ile dwa pierwsze stanowią obszerne wprowadzenie w sygnalizowane nagłówkami obszary, o tyle trzeci i czwarty rozdział liczą po 11 stron i w pewnym zakresie dotyczą tego samego – zastosowania gier i zabaw w kształceniu dorosłych. Sądzę, że z korzyścią dla wyvodu byłoby połączenie ich w jeden rozdział i takie uporządkowanie treści, aby uniknąć powtórzeń.

Jak już sygnalizowałam, tytuł rozdziału V jest niezręczny, gdyż odnosi się jedynie do części zawartości rozdziału. Zapowiada omówienie metodologii, w rzeczywistości dodatkowo – zgodnie z zapowiedzią we wstępie (s. 11) – stanowi także omówienie wyników badań własnych. Należałoby albo zmienić tytuł rozdziału, albo podzielić go na dwa (*Metodologia badań własnych* – punkty 5.1–5.11) oraz *Prezentacja wyników badań własnych* (obecne punkty 5.12–5.14).

4. STRONA JĘZYKOWA I REDAKtorska

Praca jest utrzymana w konwencji stylu naukowego, choć zdarzają się w tym względzie odstępstwa (np. „Nic bardziej mylnego!”, s. 68; „Wszystko to odbywa się przy lecących z głośników dźwiękach miasta”, s. 138), natomiast wyraźnie zabrakło jej starannego opracowania redakcyjnego, co w pracy polonistki robi szczególnie niekorzystne wrażenie. Brak należytej dbałości o wygładzenie tekstu skutkuje m.in. obecnością licznych uchybień językowych, widocznych nawet na stronie tytułowej. Część błędów wewnątrzjęzykowych można zakwalifikować jako błędy graficzne, tak jak w zdaniu: „[...] zostały zachowane podobne warunki eksperymenty w każdej z nich” (s. 113), w którym błąd literowy sprawia, że wypaczeniu ulega struktura składniowa. Błąd literowy zdarzył się też w terminie naukowym, por. „hipokomp” (s. 97). Złe wrażenie robią odstępstwa od normy ortograficznej (np. pisownia nazw kierunków studiów wielką literą) oraz liczne uchybienia interpunkcyjne, które czasami prowadzą do wypaczenia sensu, jak w zdaniu: „Zabawy językowe były wprowadzane odpowiednio pod koniec pierwszej jednostki lekcyjnej, czyli na etapie utrwalania materiału i tego samego dnia, kiedy odbywał się pre-test” (s. 111). Niestaranność opracowania redakcyjnego jest uderzająca w cytacie na s. 97.

Uwagi krytyczne formułuję do sposobu przywoływania źródeł, co również kładę na karb braku należytej staranności redakcyjnej. Chodzi o następujące uchybienia:

- 1) nieprecyzyjne przywołanie źródła, np. na s. 24 pojawia się cytat za Nogaj (2005: 2), w bibliografii ta pozycja (rozdział w monografii) – jak i pozostałe – nie ma oznaczonych stron, w rzeczywistości rozdział znajduje się na stronach 27-40, więc cytat został błędnie oznaczony; ponadto autorka cytowanej pracy podpisała się jako Głuska;

dodam, że we wskazanym tekście nie udało mi się odnaleźć wskazanego cytatu, więc być może na podstawie opisu Autorki dotarłam do innego tekstu;

- 2) przywoływanie nazwiska badacza bez wskazania odniesienia, np. Wiesław Sikorski (s. 12), Morris (s. 33), Morgan (s. 40), przy czym przytaczane nazwiska nie występują w bibliografii;
- 3) zniekształcenie nazwisk, np. Ziolo-Puziuk (s. 82) i Ziolo-Puzuk (s. 232), Kędzior-Niczupurok (s. 70) i Kędzior-Niczyporuk (s. 223);
- 4) brak źródła, np. cytat na s. 217;
- 5) w bibliografii (s. 220-233): niestandardowy sposób podawania informacji o artykułach w czasopismach, zaburzenia porządku alfabetycznego, obecność nazwisk, do których brak odwołania w tekście (np. Ciepłowska-Kowalczyk 2014; Grzybowska 2009).

5. KONKLUZJA

Ocena rozprawy Agnieszki Jastrzębskiej nie jest łatwa.

Z jednej strony lektura pracy przekonuje, że Autorka umie sproblematyzować podjęty temat, ma ogólną orientację w interdyscyplinarnej literaturze przedmiotu oraz potrafi zaplanować i zrealizować badanie naukowe. Dysertacja stanowi przykład holistycznego spojrzenia na język jako wspólny obiekt zainteresowania różnych dyscyplin naukowych, przy czym zasadniczy wkład Autorki w glottodydaktykę polonistyczną polega na dowodzeniu efektywności zabaw polisensorycznych w oparciu o zdyscyplinowane metody obserwacji.

Z drugiej strony oceniana rozprawa została przygotowana w zbyt dużym pośpiechu, co widać nie tylko w sferze językowej.

Moja ogólna ocena recenzowanej dysertacji jest ostatecznie pozytywna. Rozprawa mgr Agnieszki Jastrzębskiej oryginalnie rozwiązuje problem naukowy sformułowany w tytule i dowodzi efektywności polisensorycznych gier i zabaw dydaktycznych w procesie nauczania języka polskiego jako obcego we wczesnej fazie dorosłości. Stwierdzam, że spełnia ona w stopniu dostatecznym wymogi stawiane przed dysertacjami doktorskimi i **wnoszę o dopuszczenie mgr Agnieszki Jastrzębskiej do kolejnych etapów przewodu doktorskiego.**



Białystok, 12 sierpnia 2023 r.