

Prof. dr hab. Jolanta Tambor
Instytut Językoznawstwa
Uniwersytet Śląski w Katowicach

UNIWERSYTET WARSZAWSKI
WYDZIAŁ POLONISTYKI
wpłynęło dnia 10.01.2024

Recenzja

rozprawy doktorskiej mgr Agnieszki Jastrzębskiej

pt. *Efektywność polisensorycznych gier i zabaw dydaktycznych w procesie nauczania języka polskiego jako obcego osób we wczesnej fazie dorosłości*

napisanej pod kier. dr. hab. Piotra Garncarka

Wiele jest prac, książek, artykułów na temat wykorzystania różnych metod w nauczaniu. Także na temat wykorzystania metod ludycznych. Jeśli jednak chodzi o glottodydaktykę polonistyczną, są to najczęściej jednak opisy pojedynczych lekcji, działań, przeprowadzenia jakiejś zabawy w konkretnej sytuacji. Teksty te opisują przebieg i krótkotrwałe efekty zabaw i gier, najczęściej podporządkowane są doraźnym celom leksykalnym bądź kulturowym. Rzadko zdarza się, żeby ktoś podjął długoterminowe badania metodycznie przygotowane z wytyczeniem tez, celów i założonym sposobem kontrolowania wyników.

Oczywiście, nie chcę tu twierdzić, że brak jest teorii gier i zabaw w relacji do ludzkiego poznania, nabywania wiedzy czy procesu kształtowania umiejętności komunikacyjnych. Tych prac jest sporo, a przełom wieku XX i XXI przyniósł wyjątkowe zainteresowanie tymi zagadnieniami. Pisząc o braku całościowych opracowań, mam na myśli znikomą liczbę prób eksperymentów, które w większym zakresie sprawdzałyby przystawalność tych teorii do sytuacji nauczania języków obcych, w tym języka polskiego jako obcego szczególnie.

Agnieszka Jastrzębska podjęła się badań zakrojonych szeroko ze sporym aparatem kontrolnym. Wprawdzie co do niektórych elementów można mieć pewne zastrzeżenia (o czym później), niemniej jednak należy ją pochwalić za ich merytoryczną zawartość, rzetelne podejście metodologiczne i organizację projektu. O jej świadomości badawczej świadczy choćby potraktowanie grup bezpośrednio badanych i grup kontrolnych – w tym i wymiennosc tych grup, co jej pozwala na formułowanie bardziej sprawdzalnych wniosków. Z tej perspektywy formuluje cel badawczy, którym jest przede wszystkim ocena efektywności zabaw polisensorycznych, którą jak sama pisze, rozumie „jako różnicę pomiędzy wartością względną

przyrostu leksyki w grupach eksperymentalnych a wartością względną przyrostu leksyki w grupach kontrolnych (wartość względną to różnica pomiędzy wynikami posttestu i pretestu)”. Ową wartość względną – różnymi sposobami obliczaną i różnie wyrażaną bada dla sprawności receptywnych i produktywnych w języku polskim.

Doktorantka przyjęła słuszne założenie, żeby swoje badania prowadzić w grupach na poziomie biegłości językowej A1 (decyzję tę podjęła świadomie po badaniach pilotażowych, które prowadzone były także w grupach zaawansowanych), gdyż pozwoliło jej to na skuteczniejszą ocenę pomiaru efektywności. Jak zresztą pokazały badania przedwstępne, różnice w przyroście leksyki na wyższych poziomach biegłości mogłyby być o wiele trudniej mierzalne, choćby ze względu na spore trudności w ocenie wiedzy wyjściowej.

Nie wszystko wszak w rozprawie jest wykonane w sposób właściwy. Omawiając kolejne rozdziały pracy, będę wskazywać ich pozytywy, ale też niedostatki i niedoskonałości.

Rozdział pierwszy został przez A. Jastrzębską poświęcony roli zmysłów w nauczaniu języka obcego. Jest to potrzebne autorce ze względu na jej eksperyment, w którym chce zbadać, jaki wpływ na przyrost leksyki ma zaangażowanie w zabawach liczby zmysłów i dodatkowo, które zmysły lepiej, a które słabiej wpływają na przyswajanie proponowanego w zabawie słownictwa. Przytacza autorka różne teorie na temat zmysłów i budowy narządów za nie odpowiadających. Nie zawsze są one jednak spójne i nie zawsze są potrzebne w kontekście późniejszych badań eksperymentalnych. Pozytywnie należy ocenić fakt, że autorka rozprawy wyraźnie podkreśla wybrane teorie polisensoryczne, wielozmysłowe, bo takie potem są jej potrzebne w badaniach. Píše: „Nauczyciel powinien zatem nie tylko odnajdywać wskazówki dotyczące preferowanych przez uczniów zmysłów, ale również proponować i zachęcać uczniów do poznawania języka kilkoma zmysłami”. Jednak niektóre fragmenty uważam za zupełnie zbędne. Zbyt szczegółowo opisuje narządy zmysłów – taki opis anatomiczno-medyczny nie jest przez nią w dalszej, właściwej części rozprawy w żaden sposób wykorzystywany. Odnosi się wrażenie, że A. Jastrzębska pisze wszystko, co wie i co gdziekolwiek wyczytała. Nie przynosi to dobrego wrażenia. Ale co ważne i co należy traktować z aprobatą, w podsumowaniu każdej części, każdego opisu narządu zmysłu opiniuje ich wartość dla nauczania języka obcego, wskazuje, w jaki sposób i do ćwiczenia jakich sprawności są one potrzebne. Jako przykład takiego postępowania można przytoczyć podsumowanie rozważań o zmyśle słuchu: „Tomatis stwierdza, że słuchanie kogoś przez dłuższy czas powoduje zmiany w sposobie słyszenia, intonacji, akcencie. Powyższe stwierdzenie jest niezmiernie ważne w

kontekście akwizycji języka obcego. Zarówno nauczyciel, jak i środki, z których korzysta uczący się, stają się wzorem do odtwarzania mowy”.

Doktorantka przytacza opinie naukowców, którzy badali wpływ różnych zmysłów na przyjmowanie pewnych treści, akceptowanie i zapamiętywanie. Wskazuje na dominację w nauczaniu wzroku i słuchu oraz zdecydowanie słabszą rolę innych zmysłów, np. węchu, ale stara się podkreślać ich wzmacniającą funkcję w opanowywaniu języka. Próbuje znaleźć źródła tych funkcji. W zmyśle smaku np. akcentuje rolę identyfikacji ze smakami rodzimymi.

Drugi rozdział poświęciła autorka teoriom zabawy i ich roli na poszczególnych etapach rozwoju człowieka. Sięga do właściwych tekstów, potrafi je odpowiednio zestawić, zinterpretować, wskazując przydatność ustaleń badaczy z różnych dziedzin do swoich założeń. Niektóre z teorii i hipotez omawia bardziej szczegółowo. Przydałoby się wszak, by zarówno tu, jak i w dalszych częściach częściej robiła to bezpośrednio, korzystając z ustaleń ich twórców, a nie z drugiej ręki, lub by chociaż wyraźniej wskazała, dlaczego czyni to w taki sposób, dlaczego nie cytuje oryginalnego autora, tylko przetworzenie jego myśli przez kogoś innego. Niektóre z omawianych tekstów są zapewne zbyt stare, ale może mogłaby doktorantka swoje podejście lepiej uzasadnić. Ten rozdział autorka podsumowuje próbą wskazania podobieństw i różnic między grą i zabawą, omawiając różne podejścia do tego rozróżnienia i wzajemne przenikanie się tych pojęć. Zwraca przede wszystkim uwagę na obwarowanie gier regułami i ważny dla gier czynnik rywalizacji w przeciwieństwie do relaksacyjności i rekreacyjności zabaw. Poszukuje przy tym czynników przemawiających za korzystaniem z gier i zabaw w dydaktyce właśnie. Pokazując gry i zabawy jako jedną z istotniejszych metod i technik dydaktycznych zauważa też zagrożenia, jakie czyhają na nauczyciela i na ucznia. Wśród tych zagrożeń za jedno z najistotniejszych uważa „świadomość poniesienia porażki podczas gry czy niezaproszenie do zabawy przez rówieśników, co może powodować zamknięcie się na grupę, lęk przed ośmieszeniem”.

Brakuje jednak wyraźnie w tych panegirykach na cześć gier i zabaw stwierdzenia zdecydowanego i wydatnego, że jednak w przypadku uczenia się języka – szczególnie w nauczaniu dorosłych – gry i zabawy są/powinny być elementem/techniką towarzyszącą. Język w sytuacji „wyuczania” wymaga wszakże żmudnego czasem wysiłku, powtarzania, robienia ćwiczeń itp. Wprawdzie takie wnioski wypływają później z przeprowadzonego samodzielnie eksperymentu – pisze o efektywności metod tradycyjnych, jednak już na etapie przygotowania do przedsięwzięcia warto byłoby stonować pochwały gier i zabaw, równoważąc je ocenami i innymi, mniej ludycznymi technikami i metodami.

Drugi rozdział kończy autorka stwierdzeniem o przewadze innych form aktywności w dorosłym życiu człowieka – o przejściu z dominacji zabaw w dzieciństwie na uczenie się i pracę. To pozwala jej płynnie przejść do kolejnego rozdziału, który poświęca formom i metodom uczenia się na etapie wczesnej dorosłości. Zachwiane są w tym rozdziale proporcje w omawianiu poszczególnych teorii – nie widzę potrzeby zastanawiania się nad typami wykładu w sytuacji, gdy w innym kierunku – czyli zdecydowanie bardziej aktywizującym, ćwiczeniowym, zadaniowym (bo taki wszak charakter mają gry i zabawy) – zmierza rozprawa i zmierzały badania autorki, które stały się podstawą tej pracy. Dalej omawiane metody kształcenia również nie są konieczne w takiej formie. Znowu odnosi się wrażenie, że autorka pisze wszystko, co wie, co wyczytała. Ograniczenie wywodu do fragmentów właściwych dla badań byłoby z wielką korzyścią dla odbioru jej pracy.

A. Jastrzębska pisze w tej części o przewadze metod podających w nauczaniu dorosłych. Należałoby wszakże uwzględnić w tym miejscu dwie kwestie, które zmieniają perspektywę oglądu: po pierwsze, charakter kształcenia, jakiego dotyczą jej badania, czyli uczenie się języka obcego (a nie o języku obcym), a to raczej wyklucza metody podające, po drugie, aktualną sytuację osób, które są uczone – pokolenie Z, a jest ono obecnymi wczesnymi dorosłymi, nie jest pokoleniem nastawionym na odbiór treści podawanych *ex cathedra*. Oczekiwałabym od doktorantki, że te fakty zauważy i zinterpretuje, nawet przy cytowaniu starszych prac. A może nawet tym bardziej – wiedząc jako praktykująca lektorka, że niektóre z cytowanych teorii do aktualnej sytuacji nie przystają.

W tym rozdziale, w części dotyczącej glottodydaktyki zwraca uwagę szokujący wręcz brak odniesień do artykułów i książek z glottodydaktyki polonistycznej, chociażby ze środowiska krakowskiego – wystarczy wspomnieć nazwiska Władysława Miodunki, Anny Seretny, Ewy Lipińskiej, czy Iwony Janowskiej, która przeszczepiła na polski grunt zasady metody zadaniowej. Z większością ustaleń i interpretacji można się zgodzić, ale brak nowej i najnowszej literatury glottodydaktycznej jest nie do przyjęcia i mocno osłabia wartość rozprawy. Autorka, jeśli chce dalej zajmować się glottodydaktyką, musi swoją wiedzę uzupełnić. Odwołania do Seretny i Lipińskiej pojawiają się dopiero w rozdziale piątym, czyli opisującym autorski eksperyment A. Jastrzębskiej. Są to jednakże odwołania wyłącznie na poziomie ustalania jednostki badawczej, czyli nie dotyczą metodyki glottodydaktyki polonistycznej czy glottodydaktyki w ogóle. To ustalenie leksykologiczne, które nie musiało być zaczerpnięte z badań glottodydaktycznych. Oczywiście, i prace warszawskie byłyby tu

konieczne (choćby promotora rozprawy, ale nie tylko) i wiele innych. To pominięcie należy uznać za najważniejszy mankament rozprawy.

Rozdział czwarty stanowi połączenie i podsumowanie dwóch poprzednich – mówi o metodach nauczania języka obcego osób dorosłych i wkomponowaniu w tę dydaktykę gier i zabaw. Ciekawe w tym rozdziale są rozważania autorki, poparte różnymi tekstami, na temat wątpliwości co do wprowadzenia specjalnego rozróżnienia na gry i zabawy ogólnie oraz gry i zabawy dydaktyczne. A. Jastrzębska stwierdza – i słusznie, iż takie rozróżnienie jest przeciwko samej istocie gier i zabaw. Edukacyjność wszak jest nieodłącznym atrybutem każdej gry i zabawy. To zdanie ważne i istotne nie tylko z perspektywy psychologii rozwojowej, ale także z punktu widzenia (glotto)dydaktyki i dobrze, że autorka je podkreśliła. Widzi w grze dydaktycznej stopień do wprowadzania metod problemowych, które uważa się za tak istotne w dydaktyce.

Doktorantka podkreśla opinie pozytywnie oceniające gry i zabawy jako stymulujące, zaciekawiające, pobudzające poznawanie. W tym rozdziale przedstawia też, co ważne dla jej własnych badań, omówienia i podziały gier i zabaw wykorzystywanych w glottodydaktyce, które ćwiczą różne sprawności językowe. Ciekawe dla badań autorki są też podziały gier i zabaw z wykorzystaniem różnych technik dydaktycznych (jak np. krzyżówki, rebusy, odtwarzanie ról, gry naśladowe). Na końcu tego rozdziału autorka wiąże teorie gier i zabaw z wcześniejszymi rozważaniami na temat zmysłów i wielozmysłowego poznawania.

Po przedstawieniu ustaleń i też różnych badaczy w zakresie pojęć ważnych w jej pracy, a więc – zmysłów i ich roli w rozwoju człowieka, samego rozwoju i jego etapów, roli gier i zabaw w rozwoju psycho- i socjologicznym człowieka oraz odrębnie w procesie uczenia się i nauczania na tle innych metod i technik przystępuje doktorantka w rozdziale piątym do zaprezentowania swojego eksperymentu, zaczynając od przyjętej przez siebie metodologii badań własnych. Prezentuje, jak sama twierdzi, przedmiot i podmiot badań, wymienia cele, problemy i hipotezy badawcze, omawia metody, techniki i narzędzia badawcze.

Aby jak najbardziej zniwelować wpływ komponentów indywidualnych uczestników badań na rezultaty, każdą grupę traktuje autorka naprzemiennie raz jako grupę badawczą, a raz jako kontrolną. A. Jastrzębska zdaje sobie sprawę z czynników zakłócających wyniki i wskazuje na konieczność eliminowania niektórych rezultatów ze względu na ich niepewność spowodowaną np. nieobecnością niektórych uczestników w trakcie części badań. Opisuje dokładnie warunki wyjściowe eksperymentu: przedstawia dla nich wykresy i tabele. Zaczyna od znajomości języka polskiego na początku badań, dopytując też uczestników o sposób

osiągnięcia tego etapu znajomości polszczyzny (samodzielne, bądź w systemie lekcyjnym) i o samoocenę własnych aktualnych umiejętności. Przedstawia wiek badanych (płeć rozłożona mniej więcej równo), który ogólnie określa jako wiek wczesnej dorosłości i wskazuje wspólnotę doświadczeń tej grupy. Omawia też poziom wykształcenia osób badanych, choć generalnie należą i pod tym względem do jednej grupy: wszyscy są studentami – różni ich tylko co najwyżej kierunek i stopień studiów. Autorka dokładną charakterystykę pod tym względem podaje, choć nie ma ona znaczenia. Nie miał w zasadzie wpływu na wyniki badań język rodzimy badanych, gdyż jak pokazała to na kolejnym wykresie autorka, w zasadzie we wszystkich czterech grupach rozrzut języków rodzimych jest jednakowy, bo w grupach są prawie pojedynczy przedstawiciele różnych języków. Podobnie wygląda rozkład narodowości. Pozostawia niedosyt opis terenu funkcjonowania grup. Może sensowne byłyby zdjęcia pomieszczeń lub wymienienie bodźców w WSF, bo samo stwierdzenie o przebodźcowaniu jest niewystarczające, a poza tym lakoniczne stwierdzenie, że zajęcia jppo były jedynymi prowadzonymi na siedząco budzi zdziwienie w sytuacji badań wpływu zabaw, do których siedzenie nie pasuje. Domyślać się można już w tym miejscu, że zabawy nie zajmowały całego czasu lekcyjnego, ale tego autorka nie wyraża wprost – warto podać zakresy czasowe (może nawet dokładniejszy konspekt zajęć?). Ten podrozdział, który wydaje mi się w opisie warunków początkowych badań najistotniejszy, jest stanowczo zbyt skrótowy i nie daje właściwego wyobrażenia o grupach.

Dobrze należy ocenić przygotowanie do eksperymentu właściwego, czyli badania pilotażowe. Pozwoliły one odpowiednio dobrać ostateczne grupy badawcze i przygotować sposób wyliczania efektów.

Dalej opisany zostaje już sam badawczy eksperyment. Dyskutowałabym z podstawami metodologicznymi eksperymentu w kwestiach większych i drobniejszych – np. dwukrotne powtórzenie wyrazu ćwiczzonego na lekcji to chyba stanowczo zbyt mało (należałoby wykorzystać ustalenia Seretny z *Rozwijania kompetencji leksykalnej*). Nie zgadzam się też z podejściem „(orto)graficznym” w badaniach leksykalnych. Autorka pisze: „W części badającej sprawność produktywną uczestnicy eksperymentu mieli za zadanie podpisać ilustracje. Za dobre odpowiedzi uznałam wyrazy zapisane poprawnie z uwzględnieniem zasad polskiej ortografii. Przykłady dla każdego posttestu znajdują się w Załączniku 1.” – w badaniach opanowania leksyki pełna poprawność ortograficzna nie jest miernikiem najważniejszym. Doktorantka zdaje sobie sprawę z wielu ograniczeń swoich badań i je wymienia. Szkoda tylko, że w niektórych przypadkach nie rozwinęła myśli. Np. dla glottodydaktyka i osoby

zainteresowanej komunikacją międzykulturową ciekawe byłoby wskazanie dla jakich narodowości jakie elementy gier z wykorzystaniem jakich zmysłów były nie do przyjęcia – o jaki dotyk chodziło?

Śmiem też sugerować, że testy podsumowujące wyniki są niewspółmiernie skomplikowane w stosunku do (liczbowych parametrów) materiału. Poza tym np. wyniki zabawy nr 1 wyraźnie pokazują, że należy odrzucić wartości skrajne, w tym wypadku ową osobę z Ukrainy, której wyniki przed eksperymentem znacząco odbiegały od reszty.

Nie zawsze zgadzałabym się z autorką w ocenie istotności różnic w wynikach. W tak małej grupie i na tak małej liczbie wyrazów nie oceniałabym wyników na podstawie wartości procentowych (niektóre wyniki mieszczą się po prostu w granicach błędu statystycznego). W ocenie np. wyników grupy kontrolnej w zabawie nr 2 pada zdanie: „Najwyższe rezultaty na poziomie równym bądź wyższym niż 80% osiągnęły jedynie 2 osoby, co stanowi 31% grupy kontrolnej”. Nie można takiego wyniku ocenić w kategoriach procentowych. Nie da się bowiem określić, czy te dwie osoby nie byłyby takim samym ewenementem w grupie 100-osobowej, a wtedy stanowiłyby 2% – zamienianie tak małych liczb na wartości procentowe stanowi niebezpieczne naginanie faktów. Właściwsze jest spojrzenie z perspektywy wielkości liczbowych bezwzględnych. One pokazują nieco inny obraz, zdecydowanie bardziej spłaszczony niż ten sugerowany przez procenty.

Badania zaproponowane przez autorkę mają wartość same w sobie i dane liczbowe (w wartościach bezwzględnych) są w zupełności wystarczające, by docenić jej wysiłek i inwencję. Pewnie też praca byłaby efektywniejsza (bo efektywna jest), gdyby autorka pokusiła o interpretację opisową wyników. Oczywiście, da się takową stworzyć na podstawie danych tabelarycznych, a jednak lepiej byłoby, gdyby sama chciała skomentować te dane. Moje wątpliwości budzi zabawa nr 4 dotycząca nazw przypraw i ich rozpoznawanie po zapachu i smaku – ja nie lubię przypraw i absolutnie nie odróżniłabym: bazylii, tymianku, oregano, rozmarynu..., a jestem świadomą rodzimą użytkowniczką języka polskiego. Więc nie o nazwy i wyrazy chodziłoby w takiej zabawie – zresztą dla uczestników też tak chyba było, skoro wyniki pretestu są nieistotne statystycznie. Podsumowanie daje widoczne wyniki. Tu nie dziwi słaby wynik grupy kontrolnej z zabawy nr 4 o przyprawach – bo bez ich wypróbowania lekcja mogła być w ogóle absolutnie abstrakcyjna. Trudno to rozstrzygnąć zresztą, jeśli nie znamy przebiegu tej lekcji, ale... z dużą dozą prawdopodobieństwa można twierdzić, że część studentów nie miała pojęcia, co kryje się pod poznawanymi nazwami, bo nawet tłumaczenie ich na język rodzimy nic im nie dawało.

Twierdzenie autorki o słabej efektywności zabaw dwusensorycznych w zaproponowanym zestawie jest trudne do obronienia. Aby to stwierdzić, trzeba by jednak zbadać różne zestawy zmysłów. Propozycje autorki bliskie wszak były ćwiczeniom z lekcji klasycznych, tradycyjnych.

Różnice wyników między osobami słowiańsko- i niesłowiańskojęzycznymi autorka interpretuje poprawnie i są to wyniki, które należy mieć na uwadze, przygotowując zadania lekcyjne i np. w grupach mieszanych pomyśleć o dwóch zestawach ćwiczeń (?).

Rzeczowo podchodzi autorka do wyników zróżnicowania wiekowego, a właściwie do braku tego zróżnicowania. Wydaje mi się, że te rozważania można by pominąć, gdyż różnice wiekowe w badanych grupach są absolutnie nieznaczące. Na ocenę wyników wpływa również przyjęty przez autorkę warunek poprawności zapisu – stąd być może niski wynik dla zabawy B: autorka pisze o słabej motywacji do opanowania właściwej pisowni internacjonalizmów.

Ogólnie, jak kilkakrotnie wskazywałam, zamysł autorki jest należyty, a sam eksperyment odpowiednio ukierunkowany. Kolejność rozdziałów i dobór ich treści świadczy o przemyśleniu zawartości i przygotowaniu do badań. Eksperyment i jego rezultaty wyznaczają przed glottodydaktykami właściwą drogę – wzmacnianie efektów nauczania odpowiednimi polisensorycznymi gramami i zabawami, ale bez zbędnego ich nadmiaru i z odpowiednim dobozem technik. Takich badań zbyt mało jest w polskiej (a właściwie polonistycznej) przestrzeni glottodydaktycznej, więc wysiłek Agnieszki Jastrzębskiej trzeba docenić.


To, co budzi poważny sprzeciw, to brak wykorzystania bardzo bogatej literatury przedmiotu z glottodydaktyki polonistycznej. Powołuje się autorka na dydaktyków ogólnych, rzadko na glottodydaktyków ogólnych (tu wyłomem jest Komorowska), dydaktyków języka rodzimego. Jednak brak literatury glottodydaktycznej polonistycznej jest widoczny. Chciałabym wierzyć, że tę literaturę autorka zna i tylko z nieznanych mi przyczyn jej nie wykorzystwała w omówieniach. Nie wszystkie wykorzystane w tekście prace znalazły się w bibliografii. Poza tym zdarzają się błędy – w tekście pojawia się Kisiel J., a w bibliografii Kisiel M., inne daty wydań zdarzają się cytacjach w tekście, inne w bibliografii.

Nie można też w recenzji pominąć wielu usterek redakcyjno-technicznych: nieoznaczane akapity, nieumiejętne zaznaczanie wewnętrznych cudzysłowów, mieszanie cudzysłowów polskich i angielskich. W tekście rozprawy ogromna jest liczba literówek: często w końcówkach, ale najbardziej rażące są te w nazwiskach, np. Karol Groos zamiast Gross (i to kilkakrotnie), dalej Ziolo-Puziuk naprzemiennie z Pużuk i inne; nazwiska nie zawsze są też

dobrze odmienione, nawet polskie. I wreszcie trzeba zwrócić uwagę na fatalną interpunkcję – zasady stawiania przecinków są autorce obce.

Ostatecznie doceniając nowatorskość pomysłu badawczego i jego wykonanie, wysiłek włożony w podsumowanie eksperymentu kilkoma sposobami, właściwą i rzetelną interpretację, stwierdzam, że te czynniki przeważają nad mankamentami rozprawy. Uznaję, iż przedstawiona mi do oceny rozprawa doktorska mgr Agnieszki Jastrzębskiej pomimo wskazanych braków i usterek zawiera walory oryginalnego rozwiązania problemu badawczego i w tym aspekcie realizuje wymagania stawiane pracom doktorskim określone w Ustawie z dnia 14.03.2003 roku O stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. Nr 65, poz. 595). W związku z tym stawiam wniosek o jej przyjęcie i dopuszczenie Doktorantki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Katowice, 29.12.2023



Jolanta Tambor

