

dr hab. Ewa Czaplewska, prof. UG  
Uniwersytet Gdański

**Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Danuty Piórkowskiej-Poniewierskiej  
pt. "Kompetencja metajęzykowa a komunikacja w pisaniu",  
napisanej pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Marty Bogdanowicz  
na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego**

Przedstawiona do recenzji rozprawa doktorska liczy 350 stron, z czego 278 stron to tekst główny, reszta natomiast obejmuje streszczenia w języku polskim i angielskim, spis treści, bibliografię, spis rysunków, spis tabel, spis wykresów oraz załączniki.

Rozprawa poświęcona jest, jak podaje Autorka, „wykazaniu istotnych powiązań pomiędzy zdolnościami i wiedzą językową rozumianą jako kompetencja metajęzykowa z umiejętnościami językowymi i tekstowymi realizowanymi podczas pisania tekstu” (s. 1).

Podjęta w pracy tematyka jest ważna zarówno z teoretycznego, jak i z praktycznego punktu widzenia. Zgadzam się z Doktorantką, iż w literaturze przedmiotu częściej znajdujemy relacje z badań nad trudnościami w czytaniu niż pisaniu oraz, że problem trudności w pisaniu jest zazwyczaj podejmowany w kontekście błędnego zapisu wyrazów i zaburzeń poziomu graficznego pisanego tekstu. Ostatnie badania nad umiejętnością tworzenia tekstu pisanego u polskich uczniów w kontekście lingwistycznym (np. Awramiuk, 2006; Awramiuk i inni, 2015; Awramiuk, Krasowicz- Kupis, 2017) wciąż nie wyczerpują tematu. Szczególny niedosyt w tej kwestii dotyczy uczniów klas starszych. Znalezienie czynników wpływających na trudności w tworzeniu tekstów pisanych może się z całą pewnością przyczynić zarówno do usprawnienia procesu dydaktycznego, jak i do tworzenia coraz lepszych programów terapeutycznych dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce.

Przedstawioną do oceny pracę charakteryzuje przejrzysty układ. Treści o charakterze teoretycznym i metodologicznym są zrównoważone. Rozprawa składa się z dwóch wyraźnie wyodrębnionych części. W pierwszej Autorka przywołuje informacje dotyczące kompetencji językowej ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji pisemnej. Część druga, to omówienie założeń metodologicznych pracy, przedstawienie wyników badań własnych oraz podsumowanie i wnioski do dalszych badań.

O ile nie mam uwag dotyczących ogólnej kompozycji pracy, to jednak analiza rozdziałów przedstawiających wyniki badań każe mi się zastanowić, czy aby na pewno Autorka nadała najbardziej odpowiedni tytuł swojej dysertacji. Niezwykle szczegółowa charakterystyka

różnych aspektów pisemnej komunikacji językowej dziesięciolatków zajmuje bowiem 31 stron, kompetencji metajęzykowej 35, a liczba stron poświęconych głównemu zagadnieniu, a więc zależności pomiędzy kompetencją metajęzykową a kompetencją językową w pisaniu już tylko 13. Być może moja uwaga ma swoje źródło w tym, iż za najcenniejszą w całej pracy uważam szczegółową charakterystykę pisemnej komunikacji językowej dziesięciolatków, dokonaną z niezwykłą starannością przez Autorkę. Jestem przekonana, że informacje zwarte w owej charakterystyce mogą być podstawą opracowania programów zarówno edukacyjnych dla dziesięciolatków jak i terapeutycznych dla dzieci z trudnościami w nauce pisania.

W rozdziale pierwszym Doktorantka zamieszcza informacje dotyczące teoretycznych podstaw kompetencji językowej, omawia różne formy dyskursu. Uważna analiza treści tego rozdziału prowadzi do wniosku, że mgr Danuta Piórkowska-Poniewierska dobrze zna literaturę przedmiotu, zarówno polską jak i zagraniczną. Już sama liczba publikacji zawartych w *Bibliografii* na blisko czterdziestu stronach i, co istotne, wykorzystanych w odpowiedni sposób w pracy, świadczy o poważnym potraktowaniu tematu przez Doktorantkę. Autorka szczegółowo charakteryzuje różne koncepcje i poglądy na istotę kompetencji językowej, metajęzykowej, wiedzy językowej, zdolności językowych czy dyskursu. Wybranie i uzasadnienie wyboru odpowiednich koncepcji, a co za tym idzie definicji dotyczących owych zagadnień nie jest zadaniem łatwym. Wielość teorii i niejednoznaczność definicji wyboru tego nie ułatwia. Muszę przyznać, że Doktorantka dobrze poradziła sobie z tym zadaniem. Pokazała kształtowanie się omawianych pojęć na przestrzeni kilkudziesięciu lat, poczynając od Chomsky'ego a kończąc na definicjach współczesnych kognitywistów takich jak Langacker (2009), czy Quine (2000). Nie do końca jedynie zgadzam się z przedstawionym przez Autorkę na rys. 1 *Modelem opisu kompetencji metajęzykowej w komunikacji pisemnej – w koncepcji S. Grabiassa* (także przedstawianej przez Doktorantkę). W przywołanej koncepcji bowiem sprawność i umiejętności językowe to tożsame zjawiska. Rozumiem jednak, że Doktorantka miała własne argumenty, które pozwoliły jej wyodrębnić te dwa aspekty? Niewątpliwie, jak pisałam wyżej, mgr Danuta Piórkowska-Poniewierska pokazała, że zna dobrze współczesne koncepcje akwizycji językowej. Zastanawiam się tylko, które z nich, oprócz tej przedstawionej przez Gomberta, uważa za najważniejsze podstawy teoretyczne dla swoich badań. Wprawdzie, możemy przeczytać iż: „W opracowaniu podłoża teoretycznego dla przyjętej koncepcji badań w znacznym stopniu posłużono się modelem wiedzy językowej Idy Kurcz, badaczy zajmujących się rozwojem językowym (m.in. Gombert, Krasowicz-Kupis) oraz koncepcjami organizacji gramatyki i jej związku z leksykonem (Chomsky, Jackendoff, Langacker) (s.60), jednak jak dla mnie, Autorka nie uwypukliła wystarczająco

najistotniejszych dla swojej pracy założeń teoretycznych. Z zaciekawieniem zatem wysłucham uzupełnienia Doktorantki.

W drugim rozdziale recenzowanej pracy pt. *Komunikacja językowa w pisaniu – przegląd badań*, Autorka dokonała przeglądu badań na temat pisania jako jednego z aspektów komunikacji językowej. Słusznie, moim zdaniem, Doktorantka uznaje pismo za tak zwaną złożoną wyższą czynność psychiczną. Także i w tym rozdziale mgr Piórkowska-Poniewierska prezentuje dużą znajomość literatury, przywołując współczesne koncepcje dotyczące zarówno procesu nauki pisania, jak i trudności, które mogą się pojawić podczas nabywania tej istotnej kompetencji.

Część metodologiczną otwiera rozdział trzeci, który zawiera między innymi informacje na temat celu i założeń badań, narzędzi badawczych, grupy badanej, oraz zmiennych i ich operacjonalizacji. Rozdział ten jest napisany odpowiednio do formy pracy, informacje na temat metodologii są wyczerpujące. Zastanawia mnie jednak treść części pytań badawczych. I tak: do Problemu 1: *W jakim stopniu badani przyswoili kompetencję metajęzykową, czyli leksykalno-semantyczną i gramatyczną?* Doktorantka przyporządkowała Pytanie 3: *Czy wyróżnione podskale TKM, badające kompetencje metajęzykowe dziesięciolatków były dla badanych trudne do wykonania?* Zastanawiam się, czy stopień trudności poszczególnych podskal TKM jest rzeczywiście najlepszym wskaźnikiem kompetencji metajęzykowej uczniów. Temat ten rozwinę w dalszej części recenzji. Z kolei do Problemu 2. *Jaki jest poziom realizacji, charakterystyka systemu językowego oraz umiejętność organizacji tekstu w komunikacji pisemnej uczniów klas czwartych?* zostało m.in. przyporządkowane Pytanie 9. *Jak przebiega sekwencja pojawiania się kategorii leksykalno-semantycznych w wypowiedaniu się za pomocą pisma?* Ponieważ Doktorantka nie przeprowadzała badań longitudinalnych, badała grupę dziesięciolatków w tym samym czasie, zatem bardziej adekwatne wydają mi się tutaj sformułowania zawarte w pytaniach 12. i 13. – jaki jest *poziom* i *właściwości* poszczególnych aspektów językowych u osób badanych.

Pytanie 7. *Czy czynnik płci ma istotne znaczenie w rozwoju kompetencji metajęzykowej u dziesięciolatków?* nie zostało poprzedzone analizą literatury.

Na użytek badań własnych Doktorantka skonstruowała narzędzie - *Test Kompetencji Metajęzykowej* (TKM), „opisujący właściwości kompetencji językowej uczniów klas czwartych” (s. 135). Przy konstrukcji testu Autorka wzorowała się na dwóch istniejących narzędziach do oceny kompetencji językowej dzieci w wieku 4-8 lat. Są to: *Test Sprawności* (nie – *Kompetencji*, jak pisze Doktorantka) *Językowej* (2001) i *Przesiewowy Test Logopedyczny* (2002), oba autorstwa Zbigniewa Tarkowskiego (2001). Wydaje się, że *Test Kompetencji*

*Metajęzykowe* jest narzędziem dobrym, o czym świadczą przedstawione przez Autorkę jego psychometryczne właściwości.

TKM jest, jak podaje Autorka, narzędziem „do określenia poziomu zdolności i wiedzy o systemie językowym na płaszczyźnie leksykalno-semantycznej i gramatycznej. (...). Ostateczna wersja eksperymentalna TKM składa się z 24 zadań. Wszystkie pozycje dotyczą zdolności i wiedzy leksykalno-semantycznej i gramatycznej, które zgodnie z podstawą programową, uczniowie powinni mieć utrwalone po ukończeniu pierwszego etapu nauczania. Zakres treści zadań został opracowany na podstawie dostępnych podręczników szkolnych do klas III i IV” (s. 135) w roku prowadzenia badań. Wszystkie pozycje testowe zostały przyporządkowane do czterech językowych kategorii: leksyki, semantyki, morfologii i składni. Przyjęto, że wyodrębnione kategorie językowe, stanowią jednocześnie wymiary kompetencji metajęzykowej. Do każdej kategorii przyporządkowano inną liczbę zadań. Każde zadanie odzwierciedla rodzaj wiedzy metajęzykowej przewidzianej podstawą programową języka polskiego dla klas czwartych szkoły podstawowej. Jak podaje Autorka: „Przyporządkowanie poszczególnych zadań do składników kompetencji nastąpiło w drodze konsultacji z polonistami w badanych klasach na etapie tworzenia testu oraz ostatecznej weryfikacji przez sędziów kompetentnych po badaniach pilotażowych. Ostateczne przyporządkowanie zadań do poszczególnych aspektów języka akceptował i wniósł poprawki prof. zw. dr hab. Edward Łuczyński - profesor językoznawstwa Uniwersytetu Gdańskiego (s.137). Myślę, że Pani mgr Piórkowska-Poniewierska podjęła odpowiednie kroki, aby poszczególne pozycje były przyporządkowane do właściwych kategorii. Tym niemniej, mam kilka uwag dotyczących interpretacji wyników badań związanych m.in. z omawianą kategoryzacją, które wyrażę w dalszej kolejności.

Rozdział czwarty recenzowanej pracy to analiza wyników badań. Muszę przyznać, że jestem pod wrażeniem pracowitości Doktorantki. Dokonała ona bowiem niezwykle szczegółowej analizy wyników swoich badań, co samo w sobie jest zjawiskiem nader pozytywnym, zasługującym na uznanie. Odnoszę jednak wrażenie, że dla jasności wyводу można by pominąć część szczegółowych analiz, natomiast skupić się bardziej na interpretacji tych, które są istotne z punktu widzenia tematu pracy. I tak np. zastanawiam się, czy rzeczywiście *Analiza trudności wykonania zadań* (s. 165) dokonana, jak pisze Doktorantka dzięki porównaniu „średniego wyniku w każdej skali, wystandaryzowanego jako procent wyniku maksymalnie możliwego i jako procent najwyższego osiągniętego w całej próbie” (s.165) przynosi rzeczywiście istotne z punktu widzenia tematyki pracy, informacje. Autorka pisze np., że uzyskane wyniki pozwoliły na stwierdzenie, iż „dla pewnej liczby badanych

zadania składniowe były szczególnie trudne. Zadania morfologiczne także sprawiały trudność niektórym badanym, ale mniejszą niż składniowe. Natomiast w podskali semantycznej nie wystąpiła różnica pomiędzy wynikiem maksymalnie możliwym a najwyżej osiągniętym, a w leksykalnej- niewielka” (s.166). Dalej autorka dodaje, że dla uczniów z niskimi wynikami „Tylko składnia prezentuje się nieco lepiej, co być może jest zasługą dominującego w tym względzie treningu pedagogicznego, choć to tylko przypuszczenie” (s.173). Czy zatem rzeczywiście na podstawie analizy trudności poszczególnych pozycji możemy stwierdzić, że jeden aspekt języka jest lepiej opanowany, a inny gorzej? Zwłaszcza, że w przypadku części pozycji testowych (moim zdaniem w większości) trzeba wykazać się odpowiednimi kompetencjami w zakresie wielu aspektów językowych jednocześnie. Być może po prostu jedne zadania były tak ułożone, że same w sobie były trudniejsze od innych – może np. miały bardziej skomplikowaną instrukcję niż pozostałe? Chciałabym poznać zdanie Doktorantki na ten temat. Podobne wątpliwości budzą u mnie stwierdzenia, że „dla niektórych dziesięciolatków przyswajanie gramatycznej płaszczyzny języka było trudniejsze niż znaczeniowej” (s.166), bo „zadania morfologiczne także sprawiały trudność niektórym badanym, ale mniejszą niż składniowe. Natomiast w podskali semantycznej nie wystąpiła różnica pomiędzy wynikiem maksymalnie możliwym a najwyżej osiągniętym, a w leksykalnej- niewielka” (s.166). Prosiłabym także Doktorantkę o wyjaśnienie, co dokładnie miała na myśli pisząc: „Analiza stopnia trudności podskal na wynikach przeliczonych na standardowe potwierdza, że kompetencja metajęzykowa dziesięciolatków jest zróżnicowana ze względu na stopień trudności wykonania zadań składniowych” (s.167). Jednocześnie, pragnę dodać, iż jako współautorka testu językowego doskonale zdaję sobie sprawę, jak trudno jest skonstruować zadania językowe tak, aby ich przyporządkowanie do poszczególnych aspektów języka nie budziło żadnych wątpliwości. Tym bardziej więc doceniam pracę Doktorantki i odwagę podjęcia się tak trudnego zadania.

Doceniając wartość merytoryczną tej części dysertacji oraz pracowitość mgr Piórkowskiej-Poniewierskiej, namawiałbym jednak Autorkę do pewnej formy łagodzenia, czasami zbyt kategorycznych, moim zdaniem, twierdzeń. Wydaje się bowiem, że w kilku przypadkach lepiej było zachować pewną ostrożność niż dokonywać swoistej nadinterpretacji omawianych zjawisk. I tak np. na s.173 czytamy: „Poziom kompetencji metajęzykowej uczniów z pierwszej ćwiartki jest znacząco zaniżony w porównaniu do pozostałych badanych. Dotyczy to wszystkich wyróżnionych aspektów kompetencji metajęzykowej. Głębokość problemów na obu płaszczyznach języka jest porównywalna, jednak najsłabiej rozwija się zdolność rozumienia reguł semantycznych. Umiejętności semantyczne są największym

hamulcem rozwoju językowego (podkreślenie moje). Dla uczniów z dobrymi kompetencjami językowymi zachodzi odmienne zjawisko. Zdolności semantyczne są największą dźwignią rozwoju kompetencji metajęzykowych (podkreślenie moje), choć gramatyka wyrazu rozwija się w porównywalnym tempie.” I dalej: „Głębokość problemów na obu płaszczyznach języka jest porównywalna, jednak najslabiej rozwija się zdolność rozumienia reguł semantycznych. Umiejętności semantyczne są największym hamulcem rozwoju językowego (podkreślenie moje). Dla uczniów z dobrymi kompetencjami językowymi zachodzi odmienne zjawisko. Zdolności semantyczne są największą dźwignią rozwoju kompetencji metajęzykowych, choć gramatyka wyrazu rozwija się w porównywalnym tempie.” (s.173). Moim zdaniem jednak można polemizować z powyższą interpretacją. Oto bowiem mamy do czynienia z pewnym narzędziem, którego parametry socjometryczne wskazują na to, iż spełnia ono kryteria narzędzia wystarczająco dobrego. Tymczasem, niskie wyniki uzyskane w zadaniach „semantycznych” mogły być spowodowane także innymi trudnościami, które to mogą być w rzeczywistości „największym hamulcem rozwoju językowego”. Przykładowo, w zadaniu 20. dziecko ma napisać „co oznaczają przysłowia”, (np. *Kwiecień plecień, bo przeplata trochę zimy trochę lata* ). Z kolei polecenie w zadaniu 21. brzmi: *Napisz w jednym zdaniu, co oznaczają powiedzenia, np. Dumny jak paw, W siódmym niebie*. Oba zadania zostały przyporządkowane do kategorii semantycznej. Tymczasem dziecko mogło mieć trudności nie tyle lub nie tylko z kwestią semantyczną, ale z właściwym, poprawnym ułożeniem jednozdaniowej wypowiedzi, czyli w rzeczywistości - ze składnią. Oczywiście mogło, ale nie musiało. Tym niemniej, jak pisałam wyżej, zalecałabym większą ostrożność w formułowaniu tak jednoznacznych interpretacji.

Pomimo powyższych uwag, pragnę nadmienić, iż doceniam aspekty merytoryczne przeprowadzonej przez mgr Piórkowską-Poniewierską analizy. Dokonany przez nią szczegółowy opis właściwości kompetencji metajęzykowej dziesięciolatków uważam za niezwykle cenny.

Oprócz opisu kompetencji metajęzykowej, Autorka dokonała także analizy jakościowo-ilościowej wypowiedzi pisemnych badanych dziesięciolatków. Wytworzone samodzielnie teksty były analizowane pod względem rodzaju i liczby poprawnie użytych jednostek językowych oraz liczby i rodzaju popełnionych błędów językowych. Wskaźniki organizacji tekstu przyjęto, słusznie moim zdaniem, zgodnie z koncepcją Gomberta (1999, 2003, za: Krasowicz-Kupis, 2004). Ustalono także tzw. wskaźniki negatywne wyrażające liczbę błędów językowych, zakwalifikowanych do wyróżnionych podsystemów języka.

W opracowaniu załączników do ustalenia wskaźników do analizy wypracowań posiłkowano się literaturą (Dubisz, 2002; Karpowicz, 2018; Markowski 1999, 2002, 2004) oraz opracowaniami CKE z roku prowadzenia badań, co uważam za postępowanie słuszne.

Bardzo dobrym zabiegiem było to, iż „Dla dokonania analizy częstości występowania poszczególnych typów błędów obliczono również wskaźniki wyrażające stosunek określonych błędów językowych do wszystkich użytych słów. Dzięki temu możliwa była analiza częstości występowania poszczególnych błędów niezależnie od długości tekstu” (s.141).

Rozdział 4.2 *Umiejętności językowe w komunikacji pisemnej dziesięciolatków*, to niezwykle szczegółowa analiza przejawów kompetencji językowej w pisaniu. Ta część pracy, świadcząca o dużej pracowitości Doktorantki, dostarcza cennych informacji na temat zjawisk językowych charakteryzujących prace pisemne dziesięciolatków. Jedyne zastrzeżenia jakie mam do tej części dysertacji dotyczą pojawiającego się w kilku miejscach określenia „Sekwencja pojawiania się kategorii...”. Zgadzam się, że „Dane ilościowe na rysunku 20 (na podstawie mediany w tabeli 22 i 23 oraz liczby epitetów w tabeli 24) pokazują, że zasób słownictwa przyporządkowany do odpowiednich kategorii leksykalnych jest ilościowo zróżnicowany” (s.185). Ale takie są właściwości języka, czy też prac pisemnych dziesięciolatków. Nie oznacza to bynajmniej, że świadczy to o sekwencji pojawiania się konkretnych kategorii w ciąg rozwoju ontogenetycznego, czy o, jak pisze Autorka, „linii rozwojowej” (s.245). Aby poznać sekwencję należałoby przeprowadzić badania longitudinalne lub ewentualnie odpowiednio zaprojektowane badania poprzeczno-podłużne. Doktorantka diagnozowała w tym samym czasie tylko jedną grupę wiekową. Nie ma żadnych danych pozwalających stwierdzić, iż u dziesięciolatków, którzy uzyskali najwyższą punktację, tak właśnie przebiegał, a u tych, którzy uzyskali niską punktację, będzie przebiegał proces rozwojowy. Szczegółowa analiza, której dokonała Autorka jest wystarczająco cennym materiałem, zatem nie widzę potrzeby tworzenia na jej podstawie konstrukcji profilu rozwojowego, co do którego można mieć wątpliwości. Pozostając pod dużym wrażeniem tej części pracy, prosiłabym także Doktorantkę o wyjaśnienie, co było podstawą przyjęcia wskaźników organizacji tekstu: „kompozycji tekstu, wyczerpania tematu, perspektywy czasowej (zachowania jednolitego czasu gramatycznego zdarzeń), ekspresji emocji (umiejętności językowego wyrażania emocji w tekście), oryginalnego ujęcie fabuły” (s. 145-146). Czy rzeczywiście poprawny, ale nie „oryginalny” opis świadczy o niewystarczających kompetencjach w zakresie pisania? I czy rzeczywiście zawsze należy „wyrażać emocje”, aby tekst był uznany za bardzo dobry? Pytania te oczywiście mają charakter jedynie polemiczny.

W kolejnym podrozdziale - 5.3 *Kompetencja metajęzykowa dziesięciolatek a komunikacja w pisaniu*, znalazły się informacje związane z relacjami, jakie zachodzą pomiędzy kompetencją metajęzykową rozumianą jako wiedza o języku a umiejętnościami jej zastosowania w trakcie tworzenia pisanych tekstów. Doktorantka dokonała odpowiednich analiz statystycznych i na ich podstawie uzyskała informacje pozwalające stwierdzić między innymi, iż: „U dziesięcioletnich uczniów wzrost kompetencji metajęzykowych i świadomości istnienia zasad leksykalno-semantycznych i gramatycznych pozytywnie współwystępuje z umiejętnością użycia w tekście wszystkich wypowiedzeń. Wraz z kompetencjami metajęzykowymi wzrasta umiejętność budowy tekstów z użyciem wypowiedzeń pojedynczych rozwiniętych i rozmieszczaniem całego tekstu w akapitach. Jednak wzrastające kompetencje metajęzykowe nie warunkują pozytywnie umiejętności tworzenia wypowiedzeń złożonych” (s.269). Ponadto: „Związki **kompetencji metajęzykowej z umiejętnościami tekstowymi** są liczniejsze i bardziej zróżnicowane, niż z leksykalnymi. Najsilniejsze pozytywne relacje kompetencji metajęzykowej i jej składowych zachodzą z umiejętnością kompozycji tworzonego tekstu i z wyczerpaniem tematu, co jest zgodne z oczekiwaniami” (s.269). Za najistotniejszy wniosek z tej części badań uznaję to, iż „związki kompetencji metajęzykowych z umiejętnością jej użycia w komunikacji pisemnej, zgodnie z oczekiwaniami, są na ogół pozytywne, choć niezbyt silne. (...) Zasób leksykalny natomiast, zaskakująco, nie wchodzi w prawie żadne relacje z kompetencjami, poza przymiotnikami, których użycie postępuje wraz z rozwojem kompetencji” (s.270). Istotne jest także to, iż „uzyskane kontinuum powiązań ukazuje, że najsilniejszy związek pełnej kompetencji metajęzykowej zachodzi z błędami ortograficznymi, które nie były przedmiotem analizy tego projektu badań. (...) Współczynniki powiązań wskazują, że dziesięcioletni użytkownicy języka mają większy kłopot ze stosowaniem w tekstach zasad poprawnej ortografii niż innych błędów w pisaniu, które polskie językoznawstwo kwalifikuje jako językowe. Co ważne, wiele rodzajów błędów językowych w ogóle nie wiąże się z wiedzą o języku (s.273)”.

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie dlaczego tak się dzieje, należałoby zapewne zaprojektować szereg dalszych badań, ale ciekawa jestem, czy Doktorantka ma jakieś wstępne wyjaśnienie tej kwestii.

Jeśli chodzi o redakcyjną stronę recenzowanej dysertacji to, podobnie jak w każdej pracy, zdarzają się i tu pewne błędy związane czy to z niepoprawną formą stylistyczną, czy tzw. literówki (np. *przyjęcie*, s.230; *dr Pawłowi Atroszko i mgr Arturowi Sawickiemu*- strona tytułowa; *Spis Treści*). Są to na przykład zdania:



- „Jednocześnie uczniowie, którzy posiadli już umiejętność wypowiadania się zdaniami złożonymi, wychodzą z tendencji do używania najkrótszych wypowiedzeń.” (s. 209-210);
- „Zgodnie z przewidywaniami, uzyskano lewoskośny rozkład wyników, czyli większość skupia się przy wyższych wartościach kompetencji metajęzykowej.” (s. 229);
- „W stadium przejściowym uzasadnione jest twierdzenie o zaburzeniu przebiegu nabywania podstawowej kompetencji językowej na poziomie meta.” (s. 231)
- „Wyodrębnione podsystemy na podstawie lingwistycznej, bardziej pełnią rolę teoretyczną, porządkującą i opisującą zjawiska językowe niż rzeczywiste współdziałanie.”(s. 235).

Zaznaczam jednak, iż powyższe niedoskonałości nie wpływają znacząco na odbiór tekstu.

Podsumowując, chciałabym raz jeszcze zaznaczyć, że przedstawione w recenzji uwagi merytoryczne mają w większości charakter polemiczny i nie wpływają na moją pozytywną ocenę dysertacji. Ogromna praca, jaką wykonała Doktorantka, z całą pewnością zasługuje na uznanie. Wnikliwa i szczegółowa analiza obszernego materiału badawczego dokonana przez Autorkę pozwala mi stwierdzić, że recenzowana przeze mnie rozprawa w pełni spełnia ustawowe warunki stawiane tego typu pracom, dlatego też wnioskuję o dopuszczenie mgr Danuty Piórkowskiej-Poniewierskiej do dalszych etapów postępowania doktorskiego.

Gdańsk, 11 września 2020 r.

/Ewa Czaplewska/