

Dr hab. (prof. KUL) Arkadiusz Gut  
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II  
Wydział Filozofii (Kognitywistyka)

Lublin, dnia 15 września 2018

Recenzja rozprawy doktorskiej p. Karoliny Mieszkowskiej pt. *Internal State Lexicon of bilingual and monolingual pre- and early school children (Terminy wyrażające stany wewnętrzne u dwujęzycznych i jednojęzycznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym)*, przygotowanej pod kierunkiem dr hab. Ewy Haman (promotor) oraz dr hab. Agnieszki Otwinowskiej-Kasztelanic (promotor pomocniczy).

Ustawa mówi, że kanon oceny prac doktorskich powinien dotyczyć trzech kwestii: po pierwsze - trzeba pokazywać, w jakim zakresie podjęta problematyka i jej ujęcie przez autora pracy jest oryginalne i zawiera nowe składniki w ramach podejmowanego problemu naukowego; po drugie, recenzent ma ocenić wiedzę teoretyczną doktorantki w danej dyscyplinie naukowej; po trzecie ma ukazać, w jakim zakresie doktorantka posiadała umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej, co przekłada się na zawarty w pracy wynik naukowy. W przedstawionej ocenie postaram się uwzględnić te trzy kwestie, czy też kryteria.

#### **Układ pracy:**

Zasadniczym zadaniem pracy jest zbadanie, czy jednojęzyczność lub dwujęzyczność - czyli status językowy - wpływa na użycie ISL (terminów wyrażających stany wewnętrzne) oraz czy u dzieci dwujęzycznych zakres użycia terminów wewnętrznych jest podobny w obu językach (tutaj: angielskim i polskim). Zakreślony temat realizowany był w następującym porządku.

Pierwszy Rozdział bada właściwości terminów stanów wewnętrznych, ich charakterystykę, ich typowe klasyfikacje w podklasach i specyficzne pojęcia zawarte w tych podklasach. Rozdział 2 przedstawia, w perspektywie rozwojowej, nabywanie słownika ISL i łączy rozwój określonego leksykonu z rozwojem kompetencji w ramach teorii umysłu u dzieci. Z kolei Rozdział 3 koncentruje się na dzieciach dwujęzycznych. W tym punkcie omówiono różnice między nabywaniem języka, szczególnie leksykonu ISL u osób dwujęzycznych i jednojęzycznych. Pytania badawcze i metodę analizy w ramach badań własnych przedstawiono w Rozdziale 4. Wyniki analiz statystycznych, uzyskane rezultaty przeprowadzonych badań przedstawia Rozdział 5. W końcu Rozdział 6 zawiera dyskusję wyników oraz praktyczne implikacje. Sam podział pracy nie budzi zastrzeżeń, jest raczej świadectwem zdolności Doktorantki do podziału większej partii materiału na poszczególne składniki oraz zdolności do ułożenia poszczególnych podpunktów w logiczną i spójną całość.

#### **Ramy teoretyczne:**

**Tło badań:** Osadzenie pracy w literaturze przedmiotu odbywa się w trzech pierwszych rozdziałach.

Rozdział 1 omawia w sposób kompetentny charakterystykę terminów wewnętrznych. Ilość tych terminów jest oczywiście przeogromna. Przez większość rozdziału Doktorantka skupia się przede wszystkim na możliwych klasyfikacjach tych terminów, poczynając od kognitywnych (wiedzieć, myśleć, wyobrażać sobie, zakładać) poprzez emocjonalne (przestraszony, zły, smutny), czy tych wyrażających pragnienia (chcieć, marzyć) itd. Analizuje także ich wielorakie funkcje oraz polisemiczność. Kluczową sprawą – mając na uwadze całość pracy oraz późniejsze badania własne – jest poszukiwanie połączenia ich w pewne grupy lub klasyfikacja całego tego zespołu terminów wewnętrznych w podkategorie. Co ważne, to właśnie te rozważania mają uzasadnić późniejszy wybór trzech podklas terminów wewnętrznych, które wyróżni Doktorantka w swoich badaniach. Te trzy podklasy to “terminy emocjonalne, mentalne (zawierające zarówno terminy kognitywne jak i te wyrażające pragnienia) oraz dodatkowo terminy percepcyjne. Poszukując dokładnego uzasadnienia i kryterium dla tej klasyfikacji znajdujemy w pracy jedynie twierdzenia, że są to najczęściej wyróżniane podklasy (szczególnie te dwie pierwsze). Brakuje głębszego wskazania na kryteria podziału, a szczególnie podania kryterium wyróżnienia grupy terminów mentalnych, są tam bowiem takie terminy, jak: *móc, próbować ale także wiedzieć czy myśleć*.

Kluczową sprawą jednakże jest to, że Doktorantka podkreśla, że rozumie wewnętrzny leksykon jako zawierający wszystkie słowa związane ze stanami wewnętrznymi, niezależnie od kategorii gramatycznej: czasowniki i rzeczowniki, przymiotniki i przysłówki (s. 75-76). W związku z tym, jak zobaczymy w pracy, w przeprowadzonych badaniach własnych nie podejmuje się nawet próby przebadania i przestudiowania ewentualnych różnic w nabywaniu i operowaniu terminami wewnętrznymi przez dzieci dwujęzyczne i jednojęzyczne w zależności do jakiej kategorii gramatycznej należą dane terminy. Trochę szkoda, że Doktorantka nie podjęła takiej próby i nie podała uzasadnienia takiej decyzji, skoro w tych samych badaniach np. w użytych przez siebie testach sprawdzających kompetencję językową przykład: OSTR, istnieje podział na rzeczowniki, przymiotniki i czasowniki. Dlaczegoż nie przyjąć podobnej klasyfikacji dla terminów wewnętrznych i podjąć się analiz terminów wewnętrznych nie tylko podzielonych na podklasy: mentalne, emocjonalne i percepcyjne, czyli w zależności do którego z typów stanów wewnętrznych się one odnoszą, ale także ze względu na kategorie gramatyczne, do których należą.

Rozdział drugi przedstawia perspektywę rozwojową – tutaj Doktorantka pokazuje nie tylko sekwencję nabywania tych terminów wewnętrznych, ale także - co wydaje się kluczową sprawą - ich rolę w społecznym i poznawczym rozwoju. Pokazuje także, jakie czynniki wspomagają i są lewarem wyłaniania się tych terminów w języku dziecka. Mówi się tutaj o wspólnej uwadze jako pierwszym milowym kroku, potem o świadomości innych i siebie. Wymiernym wskaźnikiem obecności tych pojęć w zasobach kognitywnych dziecka jest cały czas wyłącznie ekspresja językowa. Szkoda, że Doktorantka nie rozważa nigdzie takiej oto możliwości – skoro przyjmuje, że nabywanie IST jest powiązane z rozwojem kompetencji czytania i rozumienia stanów mentalnych – to czy ta eksplicytna, tj. werbalna ekspresja nie ma swojego prekursora w implicytnych „ekspresjach”, ale ucieleśnianych w zachowaniu. Mam takie wrażenie, że nie tylko Doktorantka, ale także wielu innych badaczy pomija głębszą analizę rozwojową badanych przez siebie kompetencji. Może to, czego nośnikiem stają się

słowa/terminy wewnętrzne, jest najpierw ucieleśniane w zachowaniu i to zachowanie – (czyli behavior) jest nośnikiem tych treści, które następnie zostają wyrażane, przetransferowane w amodalne symbole językowe. I ten sam transfer jest kluczowy i moderuje różnice między dwujęzycznymi i jednojęzycznymi dziećmi. Wyłonienie się amodalnych nośników treści mentalnych przychodzi łatwiej dzieciom dwujęzycznym. Na taką możliwość pośrednio mogą wskazywać badania Goetz (2003), które Doktorantka omawia, a które pokazują, że w jednym z zadań z grupy ToM (test nieoczekiwanej zmiany), w którym dzieci nie musiały udzielać eksplicytnej, werbalnej odpowiedzi, nie pojawiały się różnice między dwiema grupami dzieci, tj. dwujęzycznymi i jednojęzycznymi. Takie różnice pojawiały się z kolei, gdy zadanie wymagało od dziecka werbalnej odpowiedzi. Szkoda, że Doktorantka nie rozważa takiej hipotezy i tym samym nie proponuje w swoich badaniach żadnego z zadań z grupy ToM w formie niewerbalnej.

Rozdział 3 niejako kontynuuje tematycznie dwa poprzednie rozdziały, z tym, że teraz Doktorantka ogranicza się wyłącznie do ukazania badań nad dwujęzycznością. W tym punkcie pracy p. K. Mieszkowska, wskazuje na odpowiednie rozumienie dwujęzyczności i słusznie zauważa, że dwujęzyczna osoba nie musi być na tym samym poziomie zaawansowania w dwóch językach oraz, że bycie osobą dwujęzyczną tworzy unikalną lingwistyczną konfigurację (Grosjean, 1984, 2010). Co ważne, ta unikalność badana jest głównie od strony wpływu na określone zdolności kognitywne. Szczególnie chodzi tutaj o rozwój zdolności do mindreadingu. Jednocześnie Doktorantka wskazuje, że różne kultury mogą symulować nieco odmienną trajektorię rozwoju. Dobrze, że Doktorantka to zauważa. Oczywiście trzeba dodać, że te czynniki, decydujące o tym, dlaczego w jednym środowisku kulturowo-językowym dzieci nabywają później kompetencji ToM, może mieć wielorakie przyczyny poza językowe. Trochę żałuję, że Doktorantka nie przytacza tutaj tekstu np.: K. Lee, D.R. Olson, N. Torrance, Chinese Children's Understanding of False Beliefs: The Role of Language, „Journal of Child Language” 26 (1999), s. 1-21;, który wskazuje, że w niektórych językach (np. chińskim), ze względu na odmienne konotacje terminów kognitywnych - ich używanie w testach FB – generuje odmienne poziomy wykonywanie zadań z grupy FBT. Przywołanie tych badań mogłoby zasugerować Doktorantce pewien profil dla jej własnych badań, ale także wskazać nowe odmienne sposoby eksploracji terminów należących do ISL.

W tym samym rozdziale Doktorantka pokazuje, że w tzw. narratywnych zdolnościach nie zarejestrowano istotnych różnic między dziećmi dwu i jednojęzycznymi. Interesująca jest tutaj hipoteza, że zdolności narratywne są istotnie powiązane, a może nawet lewarowane przez zdolności kognitywne i że te zdolności kognitywne są nośnikiem transferu czegoś, co znajduje się i jest ćwiczone w L1 do L2 (s. 68). Ponownie autorka pracy powraca do wewnętrznego leksykonu i dzieci dwujęzycznych. Badania, które przywołuje, pokazują, że dzieci dwujęzyczne zarówno w L1, jak i w L2 używają porównywalnej ilości słów wewnętrznych. Z tego omówienia można odnieść wrażenie, że brakiem w literaturze jest a/porównanie w aspekcie słownika ISL między dziećmi dwujęzycznymi i jednojęzycznymi oraz b/ wprowadzenie do badań różnych podklas terminów wewnętrznych. Myślę, że dostrzeżenie tych dwóch braków, czy też luk badawczych jest kluczowe dla całości pracy.

Myślę jednak, że w rozważaniach teoretycznych są dwie kwestie fundamentalne dla całej pracy, do czego Doktorantka wraca bardzo często w całej rozprawie. Zauważmy zatem za literaturą i Doktorantką: dzieci dwujęzyczne, w stosunku do jednojęzycznych w testach językowych osiągają niższe wyniki. Jednocześnie jednak, mając na uwadze jak to jest ustawiane i pokazywane w pracy oraz w literaturze, że funkcjonalność terminów wewnętrznych w naszych mentalnych zasobach łączy się z poziomem posiadanej kompetencji ToM sprawdzanej najczęściej TFP (FBT), to okazuje się, że dzieci dwujęzyczne wykazują przewagę w stosunku do dzieci jednojęzycznych. Czyli mniejsze zasoby słownikowe, a wyższy poziom ToM (niezależnie w jakim języku przeprowadzamy badanie).

Doktorantka przywołuje standardowy pogląd tłumaczący przewagę dzieci dwujęzycznych nad jednojęzycznymi pisząc:

“The source of bilingual advantage on the false-belief tasks lies partially in their better developed interference suppression (ignoring or suppressing a faulty response, see e.g. Bialystok, Craik, Green, & Gollan, 2009) and enhanced ability to override an egocentric bias (e.g. Leslie et al., 2005)”

Takie wyjaśnienie jest jakoś przekonywujące, jednakże Doktorantka nie podejmuje próby rozważenia, czy to jest słuszny pogląd i nie wyciąga z tego żadnych konsekwencji dla swoich badań. Jeśli ten pogląd jest słuszny, to dwujęzyczność raczej wpływa na pojawienie się lub wykształcenie określonych funkcji wykonawczych, ważnych w zdaniach sprawdzających ToM, a nie jest czynnikiem konstytuującym sam ToM (to dokładnie opisuje Doktorantka w rozdziale III). Myślę jednak, że intencją Doktorantki jest pokazanie, czy sam ToM, czyli sama kompetencja (jej zasoby kognitywne – pojęcia którymi ona operuje), jest powiązana z leksykonem wewnętrznym lub z określonymi podklasami terminów wewnętrznych w dwóch grupach dzieci. Wymaga to więc przedyskutowania pewnych hipotez teoretycznych, których jednak Doktorantka nie podejmuje.

### **Badania własne**

Doktorantka podkreśla wielokrotnie, że dane wykorzystywane do bieżącej analizy – czyli jej własnych badań - pochodzą z dwóch projektów badawczych. projektu Bi-SLI-Poland, którego dane zostały dodatkowo zakodowane i przeanalizowane pod różnymi kątami w ramach projektu WLRB. Doktorantka zastrzega, że analizy przedstawione w niniejszej pracy wykraczają poza zakres obu tych projektów. Projekt Bi-SLI-Poland "Rozwój poznawczy i językowy polskich dzieci dwujęzycznych w wieku szkolnym - zagrożenia i szanse" został zaprojektowany w celu zbadania i opisanie typowych wzorców rozwojowych polsko-angielskich dzieci dwujęzycznych mieszkających w Wielkiej Brytanii. Doktorantka dodaje również, że analizy przeprowadzone na potrzeby jej pracy zostały wykonane tylko na potrzeby jej pracy i wykraczają poza te przygotowane w dwóch wspomnianych projektach. W takim podejściu nie ma niczego kłopotliwego, co powinno budzić jakiejkolwiek wątpliwości. Udział Doktorantki i zbieranie danych pierwotnie w ramach innych projektów – nie jest problemem. Niemniej mam takie wrażenie, czemu już dałem wyraz w uwagach przy omawianiu części teoretycznej (wskazując na brak rozważania w pracy alternatywnych wyjaśnień teoretycznych lub przyjmowania odmiennych punktów widzenia), że ramy tych dwóch projektów wyznaczyły

nie tylko zakres zebranych danych (użyte w pracy testy i zadania), ale także pewien szlak myślenia Doktorantki – który „blokował” stawianie bardziej twórczych hipotez przekładających się na zakreślenie własnych badań.

## Wyniki

Pierwsze przedstawione wyniki przez Doktorantkę potwierdzają zastane w literaturze ustalenia, a mianowicie - po przebadaniu dzieci dwujęzycznych i jednojęzycznych trzema testami: Obrazkowym Testem Słownikowym, OTSR, Testem Nazywania Obrazków, ZNO, oraz Testem badającym rozumienie gramatyki (Test of Reception of Grammar – TROG-2) - okazało się, dzieci jednojęzyczne, w zrobionych pomiarach zdolności językowych czynnych i biernych słownikowych i gramatycznych (receptive and expressive vocabulary size, receptive grammar knowledge), przejawiają przewagę nad dziećmi dwujęzycznymi. Jednocześnie korzystając z Testu Refleksji nad Myśleniem (TRM, Reflection on Thinking Test; Białecka-Pikul, 2012), okazało się, że zachodzi sytuacja odwrotna. Tutaj dzieci dwujęzyczne mają przewagę nad dziećmi jednojęzycznymi. Kwestię tę poruszyłem wcześniej, więc zostawiam ją bez komentarza.

Doktorantka podjęła próbę porównania zdolności językowych (ogólnej produkcji słów) oraz tych dotyczących użycia terminów mentalnych w kontekście narracji. Okazało się, że zarówno dwujęzyczni jak i jednojęzyczni wypowiadali nieróżniącą się istotnie liczbę słów – opowiadając historie po polsku. Co istotne, narracje w obu grupach były nasycone w ten sam sposób terminami mentalnymi – było to około 3% słów. (tabela 3)

Następnie, także przebadano dzieci dwujęzyczne w dwóch językach polskim i angielskim testami OSTR i TROG. Okazało się, że ich bierna znajomość języka w obu językach jest praktycznie taka sama. Przebadano także dzieci dwujęzyczne – tzn. ich ogólne, czynne zdolności językowe w trakcie opowiadania historii. Tutaj okazało się, że w narracjach wykonywanych po angielsku pojawiła się na granicy istotna różnica statystyczna, tzn. w narracjach w tym języku dzieci wypowiadały więcej słów niż po polsku. Jednakże nasycenie słowami mentalnymi było prawie identyczne (także na poziomie 3%).

Interesujące w ramach tych wyników są dwie kwestie: pierwsza z nich dotyczy użycia terminów emocjonalnych zarówno w jednym L1, jak i drugim L2 języku u dzieci dwujęzycznych. Okazuje się, że jest ich znaczenie mniej niż terminów mentalnych jak i percepcyjnych. Okazuje się, że terminy emocjonalne z grupy terminów wewnętrznych używane są najrzadziej.

W tym miejscu pojawia się istotny niedosyt, który pojawia się w trakcie czytania całej pracy i zrobionych badań. Jeśli grupujemy na podklasy terminy wewnętrzne – i wyróżniamy ich obecność w słowniku dzieci oraz zgodnie z literaturą odnosimy operowanie tymi terminami do kompetencji ToM, co podobnie czyni Doktorantka w swojej pracy, to wydaje się, że ważne byłoby użycie w badaniach tych testów, które selektywnie badają zdolność rozumienia kognitywnych stanów mentalnych, ale także rozumienie emocji. Nie wiem, dlaczego nie użyto TEC (Testu Rozumienia Emocji: Pons F.), który w trzech wymiarach sprawdza zdolności dzieci w dziedzinie atrybucji i rozumienia emocji i ich powiązania z rozumieniem innych stanów

mentalnych (ma też formę historyjek i wspomagany jest rysunkami, podobnie, jak TRM). Gdyby Doktorantka dysponowała takimi badaniami mogłaby przeprowadzić analizę bardziej wiarygodną. A tak po stronie ToM operujemy zgeneralizowaną kompetencją, a po stronie słownika wewnętrznego operujemy pod-klasami. Oczywiście TRM jest przystosowany do wielorakiej oceny poziomu rozwoju teorii umysłu i zawiera jedno zadanie dotyczące rozumienia emocji. Zgodnie jednak z logiką TRM i zaakceptowaną przez Doktorantkę techniką oblicza się sumaryczne wyniki, tj. sumuje się wyniki z poszczególnych pytań i oblicza się dwa wymiary wskaźnik poprawności refleksji nad myśleniem i wskaźnik poziomu refleksji.

W tym obszarze, dostrzegamy również inne interesujące rzeczy, a mianowicie, że w czasie opowiadania historii w języku polskim u dzieci pojawia się mniej terminów emocjonalnych niż percepcyjnych i mentalnych. Ale bez bardziej selektywnych badań w ToM pozostają nam tylko spekulacje, dlaczego tak się dzieje. Zauważmy także, że rozbieżność między użyciem terminów emocjonalnych pojawia się w badaniu przy użyciu interaktywnych pytań, tutaj okazuje się, że występuje różnica istotna między dziećmi dwujęzycznymi i jednojęzycznymi. W pozostałych podklasach terminów wewnętrznych nie spotykamy takich różnic (p. 139).

Operując zbyt ogólnym miernikiem użytym do badania ToM nie stworzono możliwości, aby głębiej móc eksplorować uzyskiwane różnice w podklasach terminów wewnętrznych. Nie ma więc nic zaskakującego w tym, że w analizach regresji ToM nie jest jednym z predyktorów dla IST, skoro użyte w pracy narzędzie Test Refleksji nad Myśleniem wymaga od dziecka operowaniem praktycznie pojęciami kognitywnymi i percepcyjnymi (8 z 9 pytań dotyczą kognitywnych stanów mentalnych), czyli patrząc od strony słownika wewnętrznego – tzn. podziału przyjętego w pracy - podklasą terminów perceptualnych i w części mentalnych. Stąd jeśli pojawia się silny związek, a tak się zdarzyło, że wystąpił u dzieci dwujęzycznych w języku angielskim, to był to związek między intensywnością refleksji nad myśleniem a liczbą angielskich terminów percepcyjnych (p. 120). Trudno oczekiwać innych korelacji skoro TRM zasadniczo bada refleksję nad stanami mentalnymi z dziedziny poznawczej.

Myślę, że Doktorantka pośrednio dostrzega te kwestie w części Dyskusja, kiedy pokazuje, że w literaturze przedmiotu zwrócono uwagę, iż istnieje istotna korelacja między FBT i IST (Nielsen and Dissanayake (2000) u dzieci młodszych, zaś u starszych od 7 roku życia już takiej korelacji nie zaobserwowano (Charman and Shmueli-Goetz (1998). Niemniej, przeprowadzone w pracy badania nie dają możliwości pokazania, co może być tego przyczyną i czy czasem nie jest tak, że refleksja mająca za swój przedmiot stany kognitywne poprzedza rozwój refleksji nad stanami emocjonalnymi, co może mieć wpływ na korelacje zależnie od wieku. Doktorantka może tylko spekulować:

It might be possible that the role of language and theory of mind factors on the ISL acquisition decreases with time and actually gives way to some other factors, e.g. social factors such as the presence of siblings or peer-to-peer interaction (p. 158).

Kluczowe rzeczy pracy wynikają z porównania dzieci w dwóch grupach (dwujęzyczne i jednojęzyczne) w kwestii użycia (nasycenia) wypowiedzi terminami wewnętrznymi w dwóch sytuacjach: raz, kiedy dzieci opowiadają wcześniej niezasłyszaną historię, drugi raz, kiedy

dzieci ponownie opowiadają historyjkę od razu po wysłuchaniu wersji modelowej podanej przez dorosłego. Mamy więc tutaj dwujęzyczność i jednojęzyczność oraz spontaniczne opowiadanie i odtwarzanie zasłyszanej historii. Okazuje się, że nie ma efektu dwujęzyczny vs jednojęzyczny, tj. dzieci w obu kontekstach spontanicznej i odtworzeniowej ekspresji językowej, wypowiadają (wprowadzają do wypowiedzi) tyle samo słów należących do IST. Okazuje się jednak, że istotny efekt w obu grupach pojawia zależnie od warunków opowiadania. W sytuacji ponownego opowiadania, dzieci wykazują większą skłonność realizowaną użyciem słów, do umieszczania w wypowiedzi terminów wewnętrznych w każdej podklasie (emocjonalnej, mentalnej, percepcyjnej).

Kolejnym kluczowym ustaleniem pracy było porównanie, czy w sytuacji interaktywnej udzielania odpowiedzi na zadawane pytania pojawi się obu grupach badanych znaczący przyrost użycia terminów wewnętrznych w stosunku do sytuacji spontanicznego narratywnego opowiadania historii. W obu badanych grupach użycie terminów wewnętrznych w sytuacji interaktywnej przewyższa statystycznie istotnie użycie tych terminów w spontanicznej opowieści. Dodatkowo, okazało się, że osoby dwujęzyczne używają więcej terminów wewnętrznych w odpowiedziach na pytania, niż osoby jednojęzyczne (dodajmy takiej różnicy nie-zaobserwowano w przypadku spontanicznych opowieści). Okazało się jednak, że różnica między grupami dotyczy tylko podklasy terminów należących do grupy emocji. Z kolei brak jest takiej różnicy w podgrupie pojęć mentalnych i percepcyjnych.

Podane uwagi w trakcie recenzji, choć są dość istotne i rzutujące – jak podkreślano – na osiągnięte rezultaty i stawiane w pracy pytania i hipotezy, nie podważają osiągniętych rezultatów i rzetelności przeprowadzanych badań. Traktuje się je raczej jako wskazówki do podjęcia dalszych analiz. Mają one zatem charakter wytycznych, które mają otworzyć przestrzeń do poszerzenia ram prowadzonych dalszych badań. Nie zmienia to zatem postaci rzeczy, że zarówno opracowanie teoretyczne oraz zaplanowane badania i samo opracowanie wyników jest poprawne.

Tym samym, uważam, że przedłożona do recenzji rozprawa doktorska p. Karoliny Mieszkowskiej spełnia podstawowe wymogi określone w ustawie z dnia z dnia 18 marca 2011 – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, stawiane doktoratom w dyscyplinie psychologii, co upoważnia mnie do zgłoszenia wniosku o dopuszczenie Doktorantki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Dr hab. Arkadiusz GUT (prof. KUL)