

Dr hab. Katarzyna Kaczorowska-Bray, prof. UG
Instytut Logopedii
Uniwersytet Gdański

Gdańsk, 18 maja 2022 r.

Recenzja

rozprawy doktorskiej mgr Kingi Mietz

**„Pamięć i rutynizacja jako czynniki warunkujące nabywanie języka w normie i w oligofazji
– ujęcie psycho- i neurolingwistyczne”**

Kraków 2022

(promotor – prof. dr hab. Mirosław Michalik)

Przedłożona do recenzji praca doktorska Pani mgr Kingi Mietz dotyczy tematu istotnego tak dla lingwisty, jak i dla logopedy, a mianowicie czynników warunkujących nabywanie umiejętności komunikacyjnych. Swoje badania, których celem było zgłębienie problematyki roli pamięci i rutynizacji w rozwoju językowym, przeprowadziła w grupie dzieci o rozwoju typowym oraz z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia. Wybór tematu, dokonany przez Doktorantkę, jest więc interesujący badawczo i trafny przynajmniej z dwóch powodów.

Niepełnosprawność intelektualna (NI) jest najczęściej występującą formą zaburzeń rozwojowych (ang. *developmental disorder*) (Maulik i Harbour, 2011). Obok zaburzeń emocjonalnych, specyficznych zaburzeń uczenia się i zaburzeń komunikacji zaliczana jest do zaburzeń o najwyższej frekwencji (Short-Meyerson i Benson, 2014, s. 110). Niepełnosprawność intelektualną uznaje się za najistotniejszą z epidemiologicznego punktu widzenia przyczynę niepełnosprawności wśród dzieci i młodzieży. Dotyczy ona 60–70% ogółu niepełnosprawnych osób w Polsce (Wyczasany, 2009, s. 137). Zgodnie z tym, co podaje DSM-5 (2013, s. 38), w ogólnej populacji wskaźnik występowania NI wynosi ok. 1%, jednak jego wartość zmienia się w zależności od grupy wiekowej badanych i głębokości zaburzenia. Dotyczy ok. 2–3% populacji dzieci zamieszkujących kraje cywilizowane (Carson, Butcher i Mineka, 2003, s. 766; Siwek, 2006, s. 33). Niestety, częstość występowania wykazuje tendencje wzrostowe. Badania, których celem było zebranie danych dotyczących występowania zaburzeń rozwojowych w USA u dzieci w grupie wiekowej od 3 do 17 r.ż., jednoznacznie wykazały, że w porównaniu do okresu 2009–2011 w latach 2015–2017 zanotowano wzrost liczebny tej części populacji aż o 25,8% (Zablotsky i in., 2019, s. 4). Lekki stopień NI jest przy tym diagnozowany najczęściej. Ten poziom funkcjonowania spotyka się aż u 85% osób z diagnozą NI. Biorąc to

pod uwagę, należy uznać, że wszelkie działania badawcze, zmierzające do lepszego poznania funkcjonowania tej części populacji, są istotne i mają wyraźny aspekt aplikacyjny.

Podkreślając wagę pamięci oraz rutynizacji dla przebiegu wszystkich procesów poznawczych, Autorka uczyniła przedmiotem swoich dociekań naukowych wpływ obu tych zjawisk na nabywanie języka w normie oraz w oligofazji, a więc zaburzeniu komunikacji językowej, u którego podłoża leży niewykształcenie sprawności percepcyjnych w zakresie mobilnego mózgu i wydolnej pamięci (s. 8). Zasadność wyboru takiej tematyki pracy doktorskiej wynika z faktu, iż problemy pamięciowe i trudności w uczeniu się przypisane są grupie osób z NI niejako z definicji. W klasyfikacji DSM-5 czytamy bowiem w kryterium A. o obecności deficytów w funkcjonowaniu intelektualnym, takich jak wnioskowanie, rozwiązywanie problemów, planowanie, myślenie abstrakcyjne, ocenianie, uczenie się oraz uczenie się na podstawie doświadczenia. Mimo iż nadal istotnym kryterium oceny funkcjonowania badanego jest obniżenie sfery intelektualnej (o co najmniej dwa odchylenia standardowe i $IQ < 70$), to dużą wagę przykładą się do funkcjonowania adaptacyjnego, które charakteryzuje się w trzech obszarach, w tym w sferze koncepcyjnej, a więc zdolności i umiejętności w zakresie języka, czytania, pisania, matematyki, myślenia, wiedzy oraz pamięci. Ponieważ głównym celem terapeutycznym w pracy z dzieckiem z NI jest poszerzenie jego wiedzy o świecie oraz poprawa umiejętności komunikacyjnych, dzięki czemu będzie mogło ono stać się aktywnym członkiem społeczności, temat podjęty przez Panią Kingę Mietz ma wyraźne walory aplikacyjne i wpisują się w poczet problemów psycho- i neurolingwistycznych, co też Autorka logicznie uzasadnia we wstępie do swojego opracowania.

Recenzowana rozprawa doktorska liczy łącznie 293 strony, z czego 260 stron to tekst główny, pozostała natomiast część obejmuje: aneks, zawierający przykładową kartę diagnostyczną, bibliografię (s. 263-279), wykaz rysunków, wykresów i tabel. W tekście znalazło się także streszczenie polsko- i angielskojęzyczne oraz słowa kluczowe.

Przedłożona do recenzji dysertacja ma klasyczną trójdzieloną strukturę. Część pierwszą, która służy omówieniu zagadnień istotnych dla podjętego tematu, stanowią rozdziały od pierwszego do czwartego (s. 12-134). Należy docenić przejrzystą budowę tej części monografii, z dobrze uporządkowanymi rozdziałami szczegółowymi, napisanymi w sposób jasny i precyzyjny. Część tę rozpoczyna Doktorantka od przedstawienia wybranych modeli akwizycji języka, co stanowi dobre wprowadzenie do tematyki badawczej. Za bardzo istotny należy uznać podrozdział 1.4. *Nabywanie języka w dyskursie zaburzonym*, w którym odwołuje się do klasyfikacji zaburzeń mowy autorstwa Stanisława Grabiasa, łączącej w jeden syntetyczny model przyczyny zaburzeń, ich objawy i procedury terapii. W podrozdziale 1.4.1

charakteryzuje zaburzenia mowy ujawniające się na tle niewykształconych sprawności biologicznych, warunkujących język. Wśród zaburzeń tych, obok wynikających z głuchoty i niedosłuchu, autyzmu, padaczki, alkoholowego zespołu płodowego¹, alalii prolongaty, alalii, niedokształcenia mowy o typie afazji, S. Grabias umiejscawia także oligofazję. W rozdziale 1.4.2. omówiona została druga grupa zaburzeń, wyodrębniona w tej klasyfikacji. Są to zaburzenia mowy ujawniające się na tle niedostatecznego wykształcenia sprawności realizacyjnych (przy zdobytych kompetencjach), a więc dyslalia, dysglosja, dyzartria, jąkanie, jąkanie wczesnodziecięce. W tej części pracy dobrze byłoby oprzeć się na nowszym niż cytowane przez Doktorantkę opracowaniu klasyfikacji, które autor zaprezentował w wydaniu czwartym (uzupełnionym) swojej monografii *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii* (2019), ponieważ różni się ono od poprzednich. Moim zdaniem należałoby zadać sobie także pytanie, czy konieczne było omówienie w tychże podrozdziałach wszystkich wskazanych powyżej zaburzeń, skoro nie są one powiązane z tematem pracy i nie są notowane u dzieci z grup objętych badaniem. Wydaje mi się, że należałoby skupić uwagę na oligofazji, bo przecież dzieci z NI lekkiego stopnia są w badaniu grupą podstawową.

Konkluzją rozdziału 1.4.2 (s. 42) jest uwaga: „Reasumując, można stwierdzić, iż akwizycja języka w dyskursie zaburzonym przebiega odmiennie niż w dyskursie niezaburzonym. W przypadku osób z niewykształconymi sprawnościami percepcyjnymi obserwuje się opóźnienia w nabywaniu systemu językowego, co uniemożliwia, a później utrudnia posługiwanie się mową. Z kolei osoby z niewykształconymi sprawnościami realizacyjnymi nie mają większych trudności z przyswajaniem systemu lingwistycznego, lecz w ich przypadku utrudnione jest mówienie, stanowiące ważny komponent mowy (Mietz 2017b: 61)”. O ile trudno polemizować z pierwszym twierdzeniem, o tyle chciałabym stwierdzić, że osoby z niewykształconymi sprawnościami realizacyjnymi zazwyczaj mają problemy w przyswojeniu systemu lingwistycznego. Problemy te mogą być na tyle poważne, że utrudniają dziecku rozwinięcie swojego potencjału intelektualnego.

Rozdział II, zatytułowany *Oligofazja, czyli zaburzenie komunikacji językowej osób z niepełnosprawnością intelektualną* (s. 43-60), należałoby uznać za kluczowy w części teoretycznej monografii. Tu zawarła Autorka definicję NI, zaczerpniętą z DSM-5, dane epidemiologiczne, omówiła etiologię oraz powróciła do problematyki oligofazji, przy czym przez niedopatrzenie podrozdziału 2.2. *Oligofazja – ujęcie terminologiczne* nie umieściła w

¹ FAS uwzględnia modyfikacja klasyfikacji z 2019 roku (S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*. Wyd. 4. Lublin: Wydawnictwo UMCS).

spisie treści. Kolejne podrozdziały dotyczą tematu etiologii zaburzeń mowy, przebiegu rozwoju mowy oraz zaburzeń typowych dla grupy osób z NI. Niestety, trudno byłoby uznać ten rozdział za pogłębioną próbę podjęcia problematyki NI i związanych z nią trudności komunikacyjnych. Doktorantka istotne kwestie potraktowała dość skrótowo. I tak omówienie etiologii zaburzeń mowy w grupie osób z NI zajmuje strony 52-53 (a dokładnie 21 wersów), zaś złożoną problematykę zaburzeń komunikacji Autorka przedstawiła na s. 56 (16 wersów). Niepokojąca jest także dość ograniczona liczba źródeł bibliograficznych, będących podstawą tej części monografii. Tematyka umiejętności komunikacyjnych osób z NI nie doczekała się jeszcze, co prawda, pełnego opracowania, jednakże literatura przedmiotu jest obfita. W wielu przypadkach Autorka nie dotarła przy tym do istotnych źródeł, lecz podaje wybrane z nich informacje za innymi autorami. Tymczasem monografie, o których tu piszę, są dostępne na naszym rynku wydawniczym. Przykładem mogą być chociażby: Marcelli D., Cohen D., 2013, *Psychopatologia wieku dziecięcego*, red. wyd. polskiego H. Jaklewicz, Wrocław; Kendall P.C., 2004, *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji. Mechanizmy zaburzeń i techniki terapeutyczne dla praktyków i rodziców*, Gdańsk; Kowalik S., 2007, *Psychologia niepełnosprawności umysłowej*, [w:] Helena Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, t. 2, Warszawa, s. 135-155; Wald I., 1987, *Upośledzenie umysłowe*, [w:] Dąbrowski S., Jaroszyński J., Pużyński S. (red.), *Psychiatria*, t. 1, Warszawa.

W tej części pracy brakuje także skupienia uwagi na problematyce możliwości komunikacyjnych osób z NI lekkiego stopnia. To właśnie tej części populacji osób z NI Autorka powinna poświęcić najwięcej miejsca i w wyraźny sposób wskazać, na czym polega specyfika ich funkcjonowania, także komunikacyjnego.

Wspomniane wyżej podejście do literatury przedmiotu widoczne jest w kolejnych rozdziałach pracy, a mianowicie w rozdziale trzecim *Pamięć jako jedna z biologicznych determinant nabywania języka* oraz czwartym, dotyczącym rutynizacji. I tak na przykład w podrozdziałach *Pamięć a język*, *Pamięć krótko- oraz długotrwała z perspektywy rozwojowej*, *Strategie zwiększania zakresu pamięci operacyjnej*, *Prawidłowości rozwoju pamięci długotrwałej*, *Rozwój pamięci semantycznej*, *Rozwój pamięci epizodycznej* Autorka odwołuje się głównie do trzech publikacji: Jagodzińska 2008, Lipowska 2011 oraz Eliot 2020. Tymczasem literatura na ten temat jest znacznie bogatsza. Szkoda także, że nie przywołano tu opracowań anglojęzycznych, dostępnych w internetowych bibliotekach, chociażby *The Handbook of Memory Disorders* (2002; red. A. D. Baddeley, M. D. Kopelman, B. A. Wilson), w którym to opracowaniu znajdziemy bardzo interesujący rozdział dotyczący zaburzeń pamięci u dzieci z NI.

Nieco inaczej wygląda podrozdział 3.8.2. *Deficyty pamięci w zaburzeniach rozwoju*, w którym odwołania do literatury są bogatsze. Jednakże należałoby się zastanowić nad sensownością omawiania problemów pamięciowych, notowanych u dzieci z FAS, SLI, ze specyficznym zaburzeniem funkcji motorycznych, autyzmem, ADHD, tikami oraz zaburzeniami lękowymi. Oczywiście, zrozumiała jest chęć przedstawienia zagadnienia w całej jego złożoności, ale mam wrażenie, że Doktorantka chwilami traci z pola widzenia główny temat, któremu poświęciła dysertację. Widoczne to jest także w rozdziale czwartym, w którym kwestia najistotniejsza, moim zdaniem, dla tematu opracowania, a mianowicie *Rutynizacja a inteligencja*, omówiona została pobieżnie na niespełna stronie tekstu (s. 123-124).

Kolejny rozdział stanowi część metodologiczną, która w każdej pracy naukowej jest szczególnie istotna, w niej bowiem badacz prezentuje swój warsztat naukowy, określając przedmiot badań, formułując cele badawcze i hipotezy, których weryfikacji poświęci kolejne części monografii, prezentując metody i techniki zastosowane w czasie zbierania danych, a także opisując sam przebieg procedur badawczych.

Jako przedmiot badań własnych Doktorantka wskazała „procesy pamięci i rutynizacji u dzieci niedotkniętych żadnymi zaburzeniami rozwojowymi oraz ich rówieśników z oligofazją o podłożu niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim” (s. 136). Celem zaś jest: „wykrycie szybkości i skuteczności uczenia się przez powtarzanie różnego rodzaju materiału językowego przez dwie wyżej wspomniane grupy dzieci” (s. 136). Wydaje mi się, że sformułowanie celu nie jest fortune. Nie trzeba chyba wykrywać szybkości i skuteczności uczenia się, bo są to cechy immanentne tego procesu. Gdy się uczymy, robimy to zawsze z określoną szybkością i skutecznością (bądź jej brakiem). Zapewne Autorce chodziło raczej o określenie, z jaką szybkością i jaką skutecznością uczą się dzieci z grupy badanej i kontrolnej. W tej części pracy znalazło się także omówienie autorskiego narzędzia diagnostycznego, służącego do badania słuchowej pamięci bezpośredniej oraz efektywności procesu uczenia się przez powtarzanie różnego rodzaju materiału językowego (szeregów 12 cyfr, 12 sylab, 12 asemantycznych słów). Nasuwają mi się tu dwie uwagi. Otóż na wstępie rozdziału piątego Doktorantka zaznacza, iż podjęte badania dotyczą pamięci i rutynizacji, ujmowanych w niniejszej pracy doktorskiej jako **determinanty akwizycji języka** (s. 135; podkreślenie recenzenta). Czy w związku z tym nie lepiej byłoby posłużyć się materiałem werbalnym o konkretnym znaczeniu, odsyłającym badanego do określonego wycinka rzeczywistości? W czasie badania dziecko miało powtarzać liczby (i to budzi najmniej moich wątpliwości), ale też sylaby i pseudosłowa. Dziecko z NI ma szczególne trudności w rozumieniu i przyswajaniu treści abstrakcyjnych, przenośnych, nie powiązanych z konkretem. Jest to zresztą jedna z

istotnych różnic między nim a rówieśnikiem o rozwoju typowym. Praca na materiale, który nie ma związku z konkretnym desygnatem, powoduje szybkie zmęczenie i obniża motywację do dalszej pracy, ponieważ jest to ćwiczenie, którego sensu dziecko z NI nie rozumie i którego użyteczności nie widzi. Autorka powinna według mnie uwzględnić przy tym w większym stopniu aspekt aplikacyjny badań. W terapii logopedycznej czy też podczas nauki szkolnej nie korzystamy zazwyczaj z umiejętności zapamiętywania sylab czy też pseudosłów. Nawet ucząc się języka obcego, słowa o dziwnym dla nas początkowo brzmieniu natychmiast łączymy ze znaczeniem. Oczywiście, w pełni szanuję prawo Autorki do wyboru takiego, a nie innego materiału do prób badawczych, ale dobrze byłoby zawrzeć w tej części pracy wyraźne uzasadnienie takiej konstrukcji narzędzia. Nie znalazłam także pełnych informacji o tym, w jaki sposób dobrano strukturę pseudosłów. Ważnym jest stwierdzenie, czy uwzględniono prawdopodobieństwo fonotaktyczne, czyli prawdopodobieństwo wystąpienia danej sekwencji fonemów w danym języku (Storkel i Rogers, 2000; Storkel, 2001). Najczęściej stosowane są dwie miary pozwalające określić skalę prawdopodobieństwa wystąpienia danego słowa w języku. Pierwsza szacuje szansę współwystąpienia poszczególnych difonów (dwóch fonemów) na kolejnych pozycjach w ramach danego słowa (tzw. *biphone probability*). Druga miara pozwala ustalić prawdopodobieństwo wystąpienia poszczególnych pojedynczych fonemów na określonej pozycji w słowie lub sylabie (tzw. *positional probability*; Jusczyk, Luce, i Charles-Luce, 1994; Storkel i Rogers, 2000).

Moim zdaniem Doktorantka powinna także przemyśleć trafność użycia terminu *słowo asemantyczne*, ponieważ słowo jest semantyczne z definicji (PWN SJP: „słowo 1. «znak językowy mający jakieś znaczenie»”). Jeśli dany wyraz nie znajduje się w czynnym i biernym zasobie leksykalnym dziecka, można go potraktować jako *logatom* (gr. *lógos* ‘wyraz’, *átomos* ‘niepodzielny’), *pseudosłowo*. Pomocnym w odpowiednim doborze leksyki w tym zakresie może być opracowanie H. Zgółkowej i K. Bułczyńskiej „Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Listy frekwencyjne” (1987), w którym autorki przedstawiły wyniki analizy 100 tysięcy użyć wyrazów z tekstów mówionych dzieci w wieku od 3 do 7 lat.

Część metodologiczną kończą podrozdziały, które posłużyły przedstawieniu terenu badań i scharakteryzowaniu grup badanych oraz opisowi przebiegu i organizacji prób badawczych. Badaniami objęto trzydzieścioro dwoje dzieci ze zdiagnozowaną niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim: szesnaścioro w wieku 9 i 10 lat i szesnaścioro w wieku 12 i 13 lat oraz tyle samo dzieci pełnosprawnych intelektualnie (szesnaścioro w wieku 9 i 10 lat i szesnaścioro w wieku 12 i 13 lat). Liczebność obu grup można

uznać za wystarczającą. Należałoby jednak wyjaśnić wybór takich, a nie innych grup wiekowych.

Analiza zebranych danych znalazła miejsce w końcowym rozdziale dysertacji (s. 148-248). Całość zaś wieńczy *Podsumowanie* oraz *Zakończenie*. Bezsporną zaletą pracy jest poddanie materiału badawczego analizie statystycznej, co pozwoliło wskazać, które z zaistniałych między grupami poddanych badaniu różnic mają charakter istotny. Należy także podkreślić rzetelność w przedstawieniu zebranych danych i ich logiczne uporządkowanie. Jednakże ta część pracy budzi moje największe zastrzeżenia. Wartością każdego opracowania naukowego jest zebrany materiał, zgromadzone dane oraz w miarę możliwości ich analiza statystyczna. Jednakże istotniejsze jest omówienie, opisanie związków, zależności, korelacji, wytłumaczenie zarysowujących się tendencji itd. I tego w pracy Doktorantki zabrakło. Autorka pisze na wstępie rozdziału szóstego: „Zawarto w nim analizę ilościową oraz jakościową uzyskanych wyników, przeprowadzoną za pomocą następujących narzędzi statystycznych: testu U Manna-Whinteya, testu ANOVA Friedmana oraz testu korelacji Spearmana, a także dokonano ich interpretacji” (s. 148). Trudno jednak nie zauważyć, że strony 149-192 zajmują wykresy, prezentujące indywidualne krzywe uczenia się oraz średnie wyniki uczenia się osiągnięte przez poszczególne grupy, objęte próbami badawczymi. Wykresy te są uporządkowane, sporządzone w sposób czytelny, ale brak tu jakiegokolwiek interpretacji wyników, które wizualizują. Tabele i wykresy służą zebraniu i zobrazowaniu danych. Oczywiście, tekst nie powinien powielać tego, co w nich zawarto, ale same tabele i wykresy nie mogą stanowić głównej i zasadniczej części pracy, szczególnie tej o wyraźnym, jak sama Autorka pisze, charakterze psycho- i neurolingwistycznym (s. 135). Znaczna część wykresów, szczególnie tych, stanowiących indywidualne krzywe uczenia się, powinna moim zdaniem znaleźć się w *Aneksie*.

Kolejne podrozdziały, poczynawszy od 6.2. *Szybkość uczenia się przez powtarzanie a stopień rozwoju intelektualnego* do 6.7. *Odcinki materiału zapamiętywane z największą skutecznością* (s. 192-248), posłużyły weryfikacji hipotez badawczych, sformułowanych w części metodologicznej. I tu również dominują tabele i wykresy, samo zaś odniesienie się do hipotez przybiera formę lapidarnych stwierdzeń, z ograniczonymi jedynie i powierzchownymi próbami poddania materiału badawczego interpretacji czy też próbami wytłumaczenia prezentowanych faktów.

Wnioski, płynące z analizy materiału, Doktorantka zamieściła w *Podsumowaniu* (s. 249-258). Na podstawie analizy zebranych danych stwierdziła, iż:

- szybkość i skuteczność uczenia się przez powtarzanie zależy od stopnia rozwoju intelektualnego;
- proces uczenia się przez powtarzanie materiału językowego w obu grupach badanych przebiega szybciej u dzieci starszych niż u dzieci młodszych;
- płeć nie warunkuje tempa uczenia się;
- szybkość uczenia się przez powtarzanie zależy od rodzaju przyswajanego materiału, m.in. od stopnia jego znajomości oraz złożoności;
- kolejne powtórzenia materiału językowego przyczyniają się do wzrostu liczby zapamiętanych elementów;
- zgodnie z efektem pierwszeństwa i świeżości dzieci z największą skutecznością zapamiętują początkowe i końcowe elementy materiału seryjnego, stanowiącego przedmiot uczenia się.

Oczywiście, wnioski te są zgodne z przewidywaniami, jednakże istotne jest, co należy wyraźnie podkreślić, ich poparcie konkretnymi danymi liczbowymi i procentowymi, co stanowi bezsporną wartość przedłożonej do recenzji pracy. Można uznać, że założone przez Doktorantkę hipotezy badawcze zostały zweryfikowane i uzyskały potwierdzenie.

Zabrakło w *Podsumowaniu* podjęcia prób wytłumaczenia pewnych zarysowujących się zjawisk. Otóż Autorka, śledząc zależność między kolejnymi próbami a liczbą prawidłowo odtworzonych elementów, zaznacza, iż: „Prawidłowość ta jest bardziej widoczna u dzieci w normie rozwojowej niż u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, u których przyrosty zapamiętanych elementów wraz z kolejnymi powtórzeniami są mniejsze niż u dzieci o rozwoju typowym” (s. 250). Ogromna szkoda, że nie podaje żadnego słusznego Jej zdaniem wyjaśnienia tej prawidłowości. Bardzo żałuję także, że nie zajęła się analizą błędów popełnianych przez poszczególne grupy w próbach powtarzania pseudosłów. Byłby to ciekawy przyczynek do interpretacji wyników. Podsumowanie kończy sformułowanie wniosków aplikacyjnych, co podnosi ogólną ocenę dysertacji.

Mimo przedstawionych powyżej pytań i wątpliwości, które rodzi lektura każdej pracy badawczej, oceniam pozytywnie zaprezentowaną rozprawę doktorską. Umiejętność skonstruowania podstaw metodologii badań własnych, materiał badawczy zawarty w pracy i forma jego opracowania, znajomość literatury przedmiotu świadczą o przygotowaniu Doktorantki do dalszej pracy naukowej. Mam nadzieję, że badania problematyki poruszonej przez Panią Kingę Mietz będą przez Nią kontynuowane.

Uważam, że rozprawa „*Pamięć i rutynizacja jako czynniki warunkujące nabywanie języka w normie i w oligofazji – ujęcie psycho- i neurolingwistyczne*” spełnia wymagania stawiane rozprawom doktorskim. W związku z tym wnioskuję o dopuszczenie Pani mgr Kingi Mietz do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

H. Krawiec-Gray