

dr hab. Barbara Ostapiuk, prof. nadzw. US
Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Szczeciński
e-mail: ostapiukbarbara@gmail.com
tel. 501 930 905

Szczecin, 9. 04. 2018 r.

Recenzja rozprawy doktorskiej Pani mgr Magdaleny Harmacińskiej-Kowalewskiej
pt. ***Pamięć dziecka a syntetyzowanie wyrazów z fonemów na etapie
przygotowania do nauki czytania i pisania,***
przygotowanej po kierunkiem Pani dr hab. Małgorzaty Rocławskiej-Daniluk prof. UG

Tematykę i interdyscyplinarny charakter rozprawy doktorskiej, przygotowanej przez Panią Magdaleny Harmacińską-Kowalewską pod kierunkiem prof. UG dr hab. Małgorzaty Rocławskiej-Daniluk, zapowiada jej tytuł: *Pamięć dziecka a syntetyzowanie wyrazów z fonemów na etapie przygotowania do nauki czytania i pisania*. Jedna fraza tytułu (*pamięć dziecka*) anonsuje rozważania psychologiczne, druga (*syntetyzowanie wyrazów z fonemów*) wiąże problematykę rozprawy nie tylko z psychologią, ale także z kilkoma innymi dyscyplinami: z językoznawstwem (obszar nauk humanistycznych) oraz, co jednoznacznie zapowiada zwłaszcza trzecia fraza tytułu (*przygotowania do nauki czytania i pisania*), z pedagogiką, wyodrębnioną obok psychologii w obszarze nauk społecznych, i z logopedią (w ministerialnym wykazie nieobecna).

Rozprawa liczy 202 strony¹. W części głównej (145 stron) znajdują się: *Spis treści* (2 strony), *Wstęp* (3 strony) oraz sześć rozdziałów (136 stron) i *Podsumowanie badań* (4 strony). Druga część, wyodrębniona jako *Aneks* (35 stron), zawiera siedem załączników – wśród nich przykłady zadań wprowadzanych do programów terapeutycznych (8 stron), materiał obrazkowy do badania rozumienia wyrazów (9 stron), instrukcja do badania pamięci fonologicznej (1 strona), trzy arkusze badania (3 strony), przykłady scenariuszy zajęć realizowanych przez nauczycieli z badanymi uczniami (8 stron) oraz spisy ośmiu rycin, trzydziestu sześciu tabel, dwudziestu trzech wykresów, dwóch fotografii (6 stron). Pracę zamyka alfabetyczny nienumerowany spis 247 pozycji bibliograficznych (18 stron) i anglojęzyczny *Abstract* (3 strony).

Przedmiotem podjętych przez Panią magister Magdaleny Harmacińską-Kowalewską badań jest „związek (korelacja) pomiędzy stanem funkcjonowania pamięci operacyjnej a stanem syntetyzowania wyrazów z fonemów u dzieci w wieku wczesnoszkolnym” (s. 87).

¹ Strony 82, 83, 84, 85, 86 są umieszczone w pracy dwukrotnie.

W teoretycznej części rozprawy (80 stron), zgodnie z oczekiwaniami wynikającymi z tytułu rozprawy i przedmiotu badań, Autorka omawia na podstawie literatury problematykę pamięci (trzy rozdziały – 57 stron) oraz problematykę syntetyzowania wyrazów z fonemów (rozdział czwarty – 23 strony). Doceniam wkład Autorki w zebranie i opracowanie przedstawionego w nich obszernego materiału. Nie jestem jednak w pełni usatysfakcjonowana doborem i kompozycją treści, zwłaszcza w rozdziałach poświęconych pamięci (*Pamięć – tło historyczne*, *Główne systemy pamięci człowieka*, *Pamięć w początkowych latach życia i edukacji dziecka*), w których Doktorantka omawia ogólne i szczegółowe zagadnienia wyłonione z wielowątkowej literatury, m.in. definicje pamięci, jej złożoność, rodzaje, sposoby badania, udział pamięci w procesach poznawczych, jej rozmaite modele teoretyczne (w obecnej wersji ta część rozprawy może stanowić teoretyczną podstawę badań nad pamięcią w odniesieniu do wielu innych zagadnień). Jeśli Autorka planuje publikację rozprawy – zachęcam, by rozważyła selekcję materiału, a osią organizacji przedstawianych treści uczyniła przede wszystkim pamięć operacyjną (określaną zamiennie w literaturze i w pracy – krótkotrwałą) oraz koncepcje pamięci roboczej. Sugeruję też zmianę niektórych tytułów rozdziałów (podrozdziałów), gdyż nie zawsze są w pełni zgodne z prezentowaną w nich zawartością. Na przykład początek rozdziału pierwszego (4 strony), zatytułowanego *Pamięć – tło historyczne*, to kilka ogólnikowych zdań, w których Autorka mówi czym jest pamięć („złożonym zjawiskiem”), następnie przywołuje cztery definicje pamięci (anonsowane niezręcznym zdaniem: *W związku ze złożonością procesu, jakim jest pamięć, w literaturze odnaleźć można cztery jej definicje – s. 7*) oraz krótko, a nawet zdawkowo, w niechronologicznym porządku, przedstawia podejście trzech autorów (jednego XIX-wiecznego, jednego starożytnego i jednego średniowiecznego) do pamięci, a kończy prawie jednostronicowym wątkiem, który zawiera treści przedstawiane w następnej części tekstu, wyodrębnionej jako pierwszy podrozdział zatytułowany *Główne nurty badań procesów pamięciowych*. Sugeruję, by w rozdziale rozpoczynającym rozważania o pamięci zrezygnować w tytule z *tła historycznego* i, wykorzystując zgromadzony materiał, przedstawić złożoność i wielowymiarowość pamięci, trudności w dostępie do poznania oraz badania jej właściwości i funkcji w złożonej strukturze ludzkiego umysłu, czego wyrazem jest między innymi różnorodność terminów, definicji (*umysłowa zdolność do..., system przechowujący..., wewnętrzny zapis..., zbiór procesów, które...*) i modeli pamięci w historycznej i współczesnej refleksji badawczej, które są w pracy omawiane. W trosce o przejrzystość myśli warto również uwzględnić zachowanie zasady wydzielenia w rozdziałach co najmniej dwóch podrozdziałów (w pierwszym rozdziale jest tylko jeden),

podobnie w podrozdziałach – co najmniej dwóch paragrafów (w podrozdziale 6.1. jest jeden) oraz zasady rozdzielania tytułów rozdziału i pierwszego podrozdziału (podrozdziału i pierwszego paragrafu) tekstem, anonsującym zawartość całości (rozdział 4., podrozdział 5.6.).

Uzasadniając wybór problematyki badawczej, Autorka mówi we *Wstępie* o swoim zainteresowaniu syntetyzowaniem wyrazów z fonemów i pamięcią, które zrodziło się w jej pracy zawodowej (terapeutycznej, psychologicznej, logopedycznej, glottodydaktycznej) z dziećmi (s. 6) oraz szczególnie – ze względu na dostrzeżenie w praktyce roli, jaką „odgrywa stymulacja syntetyzowania i pamięci” (s. 6) w przygotowaniu dziecka do nauki czytania i pisania – o intrygującym ją związku „pomiędzy pamięcią operacyjną a syntetyzowaniem wyrazów z fonemów”. Związek ten, „Jak dotąd niedostatecznie opisany” (s. 4), stał się dla Pani magister Magdaleny Harmacińskiej-Kowalewskiej punktem wyjścia w zaplanowanych badaniach, których celem jest nie tylko ustalenie, czy między umiejętnością syntetyzowania wyrazów z fonemów a pamięcią operacyjną „jest „korelacja (...) i jaki jest jej charakter” (s. 4), ale również – co obciążało badaczkę, ale znacznie podniosło wartość samego planu badawczego i wzbogaciło wnioski płynące z wyników badań – o ustalenie, czy „po usprawnianiu syntetyzowania i pamięci” „korelacja pomiędzy wskaźnikami pamięci operacyjnej i syntetyzowania wyrazów z fonemów zmienia się” (s. 87). W pierwszym głównym problemie badawczym, który jest wyrażony zdaniem pytajnym z partykułą „czy”, Doktorantka zmierza do rozstrzygnięcia: „istnieje czy nie istnieje korelacja dodatnia”, co oznacza, iż już przed badaniem korelacji założyła, że „korelacja istnieje”. Dociekania, które *de facto* są prowadzone w badaniach Pani magister, trafniej wyraża pytanie dopełnienie, na przykład: Czy istnieje korelacja pomiędzy wskaźnikami pamięci operacyjnej i wskaźnikami syntetyzowania wyrazów z fonemów, a jeśli tak, jaki jest jej kierunek i siła?

Autorka zaplanowała i przeprowadziła interesujący eksperyment pedagogiczny, wykorzystując – najpierw w badaniu pilotażowym, a następnie w dwóch etapach badań właściwych – cztery narzędzia badawcze (do badania rozumienia wyrazów, do wyznaczania wskaźników pamięci operacyjnej, do badania syntetyzowania wyrazów z fonemów, do badania wpływu stymulacji pamięci operacyjnej oraz syntetyzowania wyrazów z fonemów). W pierwszym etapie zbadała 150 dzieci 5- i 6-letnich, uczęszczających do klas „zerowych” lub pierwszych (w szkołach lub przedszkolach w pięciu różnych miastach). W drugim etapie badań uczestniczyło 60 dzieci, które zostały wybrane z pierwszej grupy badawczej na podstawie niskich wyników syntetyzowania wyrazów z fonemów (druga grupa

badawcza). Z przedstawionych danych wynika, że taki wynik dotyczy 73 badanych w I etapie (tabela 12). Brakuje mi wyjaśnienia, dlaczego 13 osób nie wzięło udziału w II etapie badań.

Wyniki tych dwuetapowych badań Autorka prezentuje w rozdziale szóstym (40 stron), analizując je statystycznie (ilościowo i jakościowo), najpierw w odniesieniu do dwóch głównych problemów badawczych (podrozdział 1., 2.), następnie – dwóch problemów szczegółowych (podrozdział 3., 4.) z wykorzystaniem dwudziestu jeden wykresów i dwudziestu ośmiu tabel. We wprowadzeniu brakuje mi krótkiego przedstawienia struktury rozdziału (nie *paragrafu* – s. 103), które powinno zastąpić zbyt ogólnikowe zdanie: *Został on (rozdział – B.O.) podzielony na kolejne podrozdziały, w których prezentowane są poszczególne wyniki badań* (s. 108). Sugeruję również, by w tabelach zrezygnować z symboli, które wymagają wielokrotnego objaśnienia w przypisach (lepiej mniejszą czcionką wpisać pełną nazwę). Inny rodzaj utrudnienia w dostępie do treści, a nawet jej zniekształcenia, powstaje z powodu niezręczności w komentarzu tekstowym do danych w tabeli, na przykład informacja w zdaniu: „Grupa 35 dzieci z przeciętnymi wynikami w zakresie pamięci operacyjnej uzyskała wynik przeciętny lub wysoki w syntetyzowaniu” (s. 118; podkreślenia – B.O.) jest myląca. Analiza danych w tabeli piętnastej pozwala odkryć, że mowa o części 63-osobowej grupy z przeciętnymi wynikami (18+17), pozostałe 28 osób (44%) ma niski wynik w syntetyzowaniu.

Trud badawczy Pani magister Magdaleny Harmacińskiej-Kowalewskiej zaowocował interesującymi wnioskami, które omawiane są w *Podsumowaniu badań*. Wymienię niektóre z nich:

- „pamięć operacyjna oraz syntetyzowanie wyrazów z fonemów są to dwa odrębne procesy poznawcze, które pozostają ze sobą w możliwej do zbadania relacji”;
- „między pamięcią operacyjną a syntetyzowaniem fonemów w wyrazy istnieje dodatnia korelacja”;
- „pamięć operacyjna może w niewielkim stopniu stanowić bazę dla kształtowania się kompetencji w zakresie syntetyzowania wyrazów z fonemów”;
- wysoki poziom pamięci operacyjnej nie gwarantuje uzyskania wysokich wyników w syntetyzowaniu wyrazów z fonemów”;
- związek „między płcią i wiekiem a pamięcią operacyjną i syntetyzowaniem wyrazów z fonemów u dzieci na etapie II przed powtórny badaniem oraz po jego przeprowadzeniu (...) jest znikomy i nieistotny statystycznie, niezależnie od sposobu analizy tej zależności”.

Podsumowując II etap badań Autorka stwierdza, że „stymulacja pamięci operacyjnej i syntetyzowania pozwala na zwiększenie liczby syntetyzowanych fonemów”, ale jednocześnie podkreśla „rolę stymulowania obydwu procesów” i zaznacza „iż ważnym uczestnikiem w procesie stymulacji pamięci i syntetyzowania jest nauczyciel”, co przyjmuję z zadowoleniem, gdyż czytając pracę, odczuwałam niedosyt informacji o nauczycielach prowadzących z badanymi dziećmi zajęcia stymulujące (ich przygotowaniu merytorycznym, formalnym wykształceniu, zwłaszcza w zakresie glottodydaktyki ojczystojęzycznej B. Rocławskiego). Uzyskiwanie efektów w procesie stymulacji w znacznej mierze może być związane z poziomem wiedzy i umiejętności nauczycieli, którzy prowadzili z dziećmi zajęcia.

O syntetyzowaniu wyrazów z fonemów Autorka mówi jako o ważnej czynności, „której opanowanie jest konieczne na początkowym etapie nauki czytania i pisania”. Warto podkreślić, że niedocenianie potrzeby jej (prawidłowego) kształtowania w praktyce i w literaturze jest częste, a badania (zwłaszcza w obrębie pedagogiki) nad przyczynami braku umiejętności syntetyzowania wyrazów z fonemów u dzieci rozpoczynających naukę szkolną, przede wszystkim w kontekście poziomu (nie)przygotowania nauczycieli w zakresie wiedzy o analityczno-syntetycznych operacjach na wyrazach (co stanowi jedno ze źródeł niepowodzeń w nauczaniu czytania), niezwykle rzadkie. Autorka – jak wynika z wielu fragmentów pracy – jest tego problemu w pełni świadoma. Dlatego uważam, że – pomimo wskazanych niedoskonałości – opublikowanie rozprawy Pani mgr Magdaleny Harmacińskiej-Kowalewskiej, w której przedstawia się rolę syntetyzowania wyrazów z fonemów w opanowaniu umiejętności czytania i – pośrednio – pisania (jako mechanizm kontrolny „uruchamiany w procesie tzw. autokontroli podczas analizowania wyrazów”, o czym Autorka pisze na stronach 71–72, przywołując pracę S. Milewskiego) uważam (pod warunkiem dokonania niezbędnych skrótów i poprawek) za wskazane.

Doktorantka, omawiając problematykę syntetyzowania wyrazów z fonemów „z punktu widzenia nauk językoznawczych, psychologicznych, jak i pedagogicznych” (s. 69, 70), zaznacza, że podejście „językoznawców niekiedy znacznie różni się od tego, które opisują psychologowie czy pedagogzy” (s. 70), a istotę braku „porozumienia pomiędzy językoznawcami a psychologami czy pedagogami” (s. 73) widzi w odmienności ich podejścia do syntetyzowania (psychologowie ujmują je „głównie w kontekście procesów poznawczych” (s. 73), do źródeł niepowodzeń w nauce czytania/pisania („W orzecznictwie psychologicznym niedostatecznie weryfikuje się sposób, w jaki dziecko było nauczane czytania i pisania w języku ojczystym” – s. 73) oraz w niedostatku kształcenia akademickiego („Wiedza

choćby z zakresu fonetyki i fonologii, która jest przedstawiana przyszłym specjalistom na studiach, często jest niewystarczająca” – s. 73). Szkoda, że Autorka nie wyjaśnia, co konkretnie stanowi źródło nieporozumień, jakie niedostatki wiedzy (z zakresu fonetyki i fonologii) ograniczają dobrą praktykę nauczania czytania/pisania, pozostawiając czytelnika w sferze domysłów. Ogólnikowe stwierdzenie: „Językoznawcy dzięki swojej wiedzy mają możliwość odniesienia się do całej polskiej ortografii. Mogą patrzeć na opisywane zagadnienia z perspektywy zarówno synchronicznej, jak i diachronicznej. Językoznawcy patrzą na syntetyzowanie szczegółowo, badając wyrazy pod względem ich budowy fonemowej” (s. 70) nie pozwala ustalić, jaki (i dlaczego taki) jest stosunek Autorki do spornych kwestii. Jedną z nich dotyczy materiału językowego, stosowanego przez specjalistów w badaniu umiejętności analityczno-syntetycznych na wyrazach – w *Podsumowaniu badań* Doktorantka ujawnia, choć pasywnie i z ostrożnością, swoje stanowisko: „syntetyzowanie powinno przebiegać z wykorzystaniem wyrazów znanych dziecku” (s. 145; podkreślenie – B.O.) (podejście stosowane w logopedii i glottodydaktyce), a użycie „materiału, który nie ma znaczenia (tzw. pseudosłów)” (s. 145; podkreślenie – B.O.) (podejście stosowane w testach psychologicznych) „[...] nie ułatwia nauki syntetyzowania wyrazów” (s. 145; podkreślenie – B.O.), ale – z drugiej strony – łagodząc krytycyzm, stwierdza: „Oczywiście etap syntetyzowania wyrazów niemających żadnego znaczenia może być wprowadzany w celu generalizacji i usprawnienia już nabytej umiejętności syntetyzowania” (s. 145; podkreślenie – B.O., por. s. 101). Moja wyrozumiałość w tej kwestii jest znacznie mniejsza. Nie dlatego, że użycie pseudowyrazów (sztucznych wyrazów) nie ułatwia nauki syntetyzowania wyrazów, a nawet ją utrudnia. Dlatego, że nie znajduję zasadności ich użycia – można by, a nawet trzeba by je stosować, gdyby umiejętność syntetyzowania pseudowyrazów z fonemów była warunkiem opanowania umiejętności czytania. Tak jednak nie jest. Argument nawiązujący do potrzeby generalizacji i usprawniania umiejętności syntetyzowania w obronie pseudowyrazów nie jest przekonujący – do osiągnięcia takiej biegłości w syntetyzowaniu, która pozwala opanować umiejętność czytania wystarczą „prawdziwe” wyrazy. Obrona obecności pseudowyrazów w testach psychologicznych, które służą do ustalenia poziomu i rodzaju trudności w wykonywaniu zadań testowych u osoby badanej, jest szczególnie zaskakująca – trudno bowiem sądzić, że brak ekstremalnej biegłości w syntetyzowaniu pseudowyrazów z fonemów tłumaczy jakiegokolwiek trudności w czytaniu/pisaniu. Moje uwagi w tej kwestii nie są oczywiście adresowane do Doktorantki, która – jak myślę na podstawie wielu fragmentów pracy – do obrońców pseudowyrazów nie należy. Jedynym powodem

użycia pseudowyrazów do syntetyzowania z fonemów może być zabawa z dziećmi, które nie mają problemu z syntetyzowaniem wyrazów „prawdziwych”.

Odmienne podejście reprezentantów różnych dyscyplin jest również motywem mojej kolejnej dygresji. Autorka ocenia pamięć operacyjną w obu etapach badań, używając testu *Pamięć fonologiczna*, który jest częścią stosowanego w badaniu psychologicznym anglojęzycznego narzędzia *Intelligence and Development Scales*² i jego polskiej adaptacji *Skale Inteligencji i Rozwoju dla Dzieci w wieku 5–10 lat*³ (zał. 4 w aneksie, opatrzony nieobjaśnionym dopiskiem: „w wersji eksperymentalnej dla Magdaleny Harmacińskiej”). Miarę pamięci krótkotrwałej stanowi w nim wierność odtwarzania różnicznych (od dwóch do ośmiu) sekwencji liczb (największą liczbą jest 10, najmniejszą – 1) oraz liter (bez dwuznaków), o czym badający uprzedza badanego, mówiąc: *Powiem kilka liczb lub liter*, przy czym w instrukcji badania czytamy, że: *Spółgłoski wymawiamy z użyciem samogłosek. Liter y B, F wymawiamy jako „be”, „ef”* (s. 100, 166). Trudno nie mieć wątpliwości, co dla autorów testu jest składnikiem badanych sekwencji: fonemy – anonsowane w tytule tego narzędzia, litery – zapowiadane przez osobę prowadzącą badanie, czy – wymienione obok liter w instrukcji – spółgłoski. Czy jednak – jak wynika z analizy zawilej i pokrętnie przedstawionej treści obu zdań instrukcji – *a l f a b e t y c z n e n a z w y l i t e r*, które z fonemami, elementarnymi jednostkami języka oraz z ich głoskowymi realizacjami w tekstach nie mają związku. W pierwszej wskazówce (*Spółgłoski wymawiamy z użyciem samogłosek*) mamy do czynienia z nonsensem: spółgłoska wymówiona z użyciem samogłoski jest po prostu sylabą (nie spółgłoską) i – jak wiadomo – takie wybrzmiewanie głosek w izolacji nie służy opanowaniu umiejętności syntetyzowania wyrazów z fonemów. W drugiej wskazówce (*Litery B, F wymawiamy jako „be”, „ef”*) mówi się z kolei o literach, jednak nie o literach jako graficznych znakach fonemowych (fonologicznych) jednostek języka (czy ich głoskowych reprezentacji), lecz o alfabetycznych nazwach liter (be, ce, de ...), co samo w sobie stawia pod znakiem zapytania nazwę testu (*Pamięć fonologiczna*). Narzędzie *de facto* dotyczy pamięci alfabetycznej, przydatnej w poznawaniu literowej budowy wyrazów (na przykład pisowni nazwisk) na podstawie ustnie podanych alfabetycznych nazw sekwencji liter. Koncepcja uczenia liter w skojarzeniu z ich alfabetycznymi nazwami (a nie z fonemami/głoskami), powszechnie stosowana w anglojęzycznym nauczaniu czytania i pisania (ang. *spelling*, na przykład „**C** [si:] like **Charles** [tʃa:lz]”), jest pokrętna – alfabetyczne nazwy liter nie tylko nie są potrzebne do

² Autorzy: Alexander Grob, Christine S. Meyer, Priska Hagmann-von Arx.

³ Autorzy: Aleksandra Jaworowska i Anna Matczak.

ustalenia fonemowej struktury czytanego wyrazu, ale – wypaczając ją – prowadzą do pseudoczytania (jeśli w=/wu/, o=/o/ d=/de/, a=/a/, to efektem syntezy jest *wuodea*, nie *woda*). Nie mówiąc o tym, że umiejętność syntetyzowania wyrazów z fonemów kształtuje się u dzieci w edukacji na etapie przygotowania do nauki czytania i pisania, czyli przed opanowaniem alfabetu, alfabetycznych nazw liter, poznaniem funkcji liter alfabetu w porządkowaniu elementów zbiorów według alfabetycznej kolejności. Adresatem tych uwag też nie jest Doktorantka, która – jak sędzę – z nadmierną ufnością skorzystała z polskiej adaptacji anglojęzycznego narzędzia, lecz do jego adaptatorów i użytkowników.

Zachęcam Doktorantkę, by – jeśli planuje opublikowanie rozprawy – poświęciła czas na udoskonalenie tekstu. Do już zgłoszonych uwag dołączam sugestie, by poprawiła wizualną „przezroczystość” tekstu (stosując między innymi różnicowanie formatowania, na przykład mniejszą interlinię, inny kształt i wielkość czcionki w tabelach; ujednoliciła wielkość czcionki różnych poziomów hierarchicznej struktury tytułów, m.in. niejednakowa jest wielkość czcionki tytułów 5.6.1. i 5.6.2.), usunęła błędy interpunkcyjne (m.in. w przypisach 17,18), błędy użycia łącznika i myślnika (m.in. s. 104, 106), błędy stylistyczne (dziecko *zaliczyło* zadanie/polecenie, m.in. s. 107, 147, 151), uzupełniła nazwy poziomów w wykresie szóstym (s. 109) lub rozważyła jego usunięcie, gdyż jest powtórzeniem danych z tabeli 12. (s. 108), ujednoliciła wielkość pierwszej litery w nazwach poziomów trudności w tabeli 13. (s. 110).

Pragnę wyraźnie podkreślić, że wskazane mankamenty nie przekreślają całości dokonań Pani mgr Magdaleny Harmacińskiej-Kowalewskiej w przedstawionej dysertacji – są tylko jej słabą stroną. Doceniam podjęcie i wykonanie badań nad ważną, złożoną i oryginalną problematyką badawczą. Przedstawioną pracę oceniam pozytywnie.

Uznaję, że recenzowana rozprawa Pani mgr Magdaleny Harmacińskiej-Kowalewskiej pt. *Pamięć dziecka a syntetyzowanie wyrazów z fonemów na etapie przygotowania do nauki czytania i pisania*, przygotowana po kierunkiem Pani dr hab. Małgorzaty Rocławskiej-Daniluk prof. UG spełnia wymogi stawiane rozprawom doktorskim w myśl Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. nr 65, poz. 595, z późn. zmianami).

Zwracam się do Wysokiej Rady Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Gdańskiego o dopuszczenie Pani mgr Magdaleny Harmacińskiej-Kowalewskiej do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

