

Katowice, 11.02.2026 r.

prof. dr hab. Bernadeta Niesporek-Szamburska  
prof. emerita, Uniwersytet Śląski w Katowicach

**Recenzja rozprawy doktorskiej**

**mgr Moniki Nowickiej**

**pt. *Diagnozowanie poziomu znajomości języka szkolnej edukacji***

***ukraińskich dzieci z doświadczeniem migracyjnym***

***w polskiej szkole podstawowej na drugim etapie nauczania***

przygotowanej pod kierunkiem promotor prof. dr hab. Agnieszki Rypel

Przedmiotem recenzji jest rozprawa doktorska autorstwa pani mgr Moniki Nowickiej pod tytułem: *Diagnozowanie poziomu znajomości języka szkolnej edukacji ukraińskich dzieci z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole podstawowej na drugim etapie nauczania* napisanej pod kierunkiem promotor prof. dr hab. Agnieszki Rypel, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Celem recenzji jest, zgodnie z obowiązującymi przepisami, ustalenie, czy rozprawa doktorska stanowi oryginalne rozwiązanie problemu naukowego, a doktorant wykazuje ogólną wiedzę teoretyczną w danej dyscyplinie naukowej językoznawstwo oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej.

Recenzja została opracowana na potrzeby przewodu doktorskiego o nadanie Autorce rozprawy stopnia doktora nauk humanistycznych w dyscyplinie językoznawstwo prowadzonego na Wydziale Językoznawstwa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Podstawy prawne recenzji regulują:

- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, (Dz.U.2018 poz. 1668); art. 187.1-41.
- Rozporządzenie MNiSzW z dnia 19 stycznia 2018 r. w sprawie szczegółowego trybu i warunków przeprowadzania czynności w przewodzie doktorskim, w postępowaniu habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu profesora (Dz.U. 2018 poz. 261).
- Uchwała Rady Dziedziny Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy z dnia 09 grudnia 2025 roku w sprawie powołania mnie na recenzenta rozprawy doktorskiej.

Recenzję przygotowano w oparciu o odniesienie się do przedmiotu badań, celów i problemów badawczych, aplikacji uzyskanych rezultatów, metodologii prowadzonych badań oraz wartości merytorycznej i formalnej rozprawy. Z perspektywy tych kryteriów zostanie oceniona rozprawa doktorska przedstawiona przez panią mgr Monikę Nowicką.

W polskiej szkole szybko rośnie liczba dzieci, dla których język polski nie jest językiem ojczystym, a gwałtowny wzrost liczby uczniów uchodźczych – wraz z eskalacją wojny w Ukrainie – ujawnił szereg wyzwań w edukacji. Należy do nich złożony kontekst edukacyjny migrujących i uchodźczych dzieci: zróżnicowane uwarunkowania językowe, społeczne oraz psychologiczne. Wymagają one doskonalenia istniejących i wprowadzenia nowych narzędzi oraz rozwiązań systemowych, a także szczególnych kompetencji nauczycieli, którzy na bieżąco muszą sobie radzić z włączaniem nowych uczniów do systemu polskiej edukacji, a ponadto umożliwiać im podejmowanie działań językowych, dzięki którym dzieci te zaspokoją potrzeby rozumienia przekazywanej wiedzy.

Z tego względu temat dysertacji pani mgr Moniki Nowickiej podejmuje problem aktualny i ważny, nakierowany na wypracowanie w polskiej szkole możliwie najlepszej ścieżki językowego wsparcia dziecka z kontekstem migracji. Autorka, zmotywowana dynamicznym przyrostem grup migrujących/ uchodźczych dzieci z Ukrainy (od 2024/2025 – objętych w Polsce obowiązkiem szkolnym), mając na uwadze wagę kwestii związanych z nauczaniem polszczyzny jako języka szkolnej edukacji, podejmuje się opracowania narzędzia do diagnozy poziomu opanowania polszczyzny przede wszystkim jako języka szkolnej edukacji (JSE), a także umiejscowienia tego narzędzia w projekcie całościowej procedury wyrównywania szans uczniów migrujących w dostępie do edukacji. Doktorantka zakłada przy tym znalezienie rozwiązań najbardziej efektywnych, uzasadnionych naukowo i pragmatycznie sprawdzonych. Każde działanie opisane w dysertacji zostało zaplanowane tak, by stawało się ono krokiem do realizacji tak postawionego celu.

Problem utworzenia systemu umożliwiającego migrującym dzieciom równy dostęp do nauki, zwłaszcza sprawdzonego i funkcjonalnego narzędzia diagnozującego poziom języka edukacji (JSE), był już wprawdzie obiektem badań i postulatów zarówno na gruncie polskim (zob. D. Bucko i A. Mikulska 2019; B. Jędryka 2022; M. Pamuła-Behrens 2018; A. Seretny 2018, 2022, 2023, 2024; też: raporty zespołów badaczy z: CEO z 2023 i 2024 r.; Fundacji

Szkoła z Klasą z 2022 r.; dobre praktyki i rekomendacje wydane przez IBE w 2024 r.), jak i międzynarodowym (zob. I. Kaprielian-Churchill 1996; M. Crul 2016). Jednak do tej pory problem ten – jako podstawowy krok funkcjonalizujący edukację dzieci z doświadczeniem migracji – nie przybrał w Polsce aplikacyjnego charakteru.

Temat dysertacji sytuuje rozprawę w obrębie tego nurtu glottodydaktyki, który w sposób szczególny łączy teorię języka (założenia nabywania i uczenia się języka, pragmatykę językową) z uczeniem się języka drugiego i kolejnych, przy uwzględnieniu czynników biologicznych i społecznych (psychologicznych i pedagogicznych) oraz kulturowych (wielokulturowość, międzykulturowość). Z tego względu praca ma charakter wieloaspektowy i interdyscyplinarny. Z kolei pragmatyczne ukierunkowanie badań może wypełnić lukę aplikacyjną, którą odczuwają obecnie liczni nauczyciele – poloniści i nauczyciele kluczowych przedmiotów, pracujący w klasach integracyjnych czy w oddziałach przygotowawczych. Pomocy dydaktycznych o charakterze diagnostycznym i teoretyczno-aplikacyjnym, które pomogłyby im w rozwijaniu językowych kompetencji uczniów (w tym: kompetencji specjalistycznych czy tekstowych/tekstotwórczych), a także zaplanowaniu dla nich indywidualnych ścieżek rozwoju, ciągle jest za mało.

Całość rozprawy, obejmująca 338 stron, ma przemyślaną kompozycję: składa się z pięciu wewnętrznie rozcłunkowanych rozdziałów, poprzedzonych wstępem i zamkniętych zakończeniem. Dopełnia je zestawienie bibliograficzne (z wydzielonymi subkategoriami – netografią, listą badanych podręczników i zestawieniem aktów prawnych), spis tabel, wykresów, schematów i ilustracji oraz aneks zawierający testy wypełnione przez poddanych diagnozie ukraińskich uczniów. W wewnętrznym rozcłunkowaniu rozdziałów widać troskę o czytelność całości wywodu: zamykają je porządkujące odbiór podsumowania kolejnych rozdziałów i etapów postępowania badawczego. Z kolei tabele (a) zestawiające efekty nauczania polskie i ukraińskie, b) z terminami zawartymi w podstawach programowych i programach nauczania polskich i ukraińskich, c) z analizą fragmentów tekstów z podręczników, d) zawierające wyniki osiągnięte przez poddanych diagnozowaniu ukraińskich uczniów) ukonkretniają proces analizy badawczej, ułatwiają odbiór rezultatów i dokumentują kolejne etapy pracy.

Sformułowanie przedmiotu badań przez panią mgr Monikę Nowicką – umotywowane we wstępie – wskazuje jednoznacznie na jego pragmatyczno-teoretyczne zakorzenienie. Na recenzowaną pracę składa się bowiem kilka komponentów: poznawczy, teoretyczny i badawczo-aplikacyjny.

**W komponencie poznawczym** Doktorantka buduje historyczne, społeczne i prawne tło do badań. Prezentuje w nim: historyczne i kulturowe podłoże związane z migracjami do Polski dawniej i obecnie (rozdz. 1.); polskie regulacje prawne dotyczące edukacji dzieci migrujących, również ostatnie – wprowadzane po masowym uchodźctwie z Ukrainy (rozdz. 2); reformę ukraińskiego systemu oświaty (Nowa Ukraińska Szkoła – NUS) w zestawieniu z polskim systemem edukacji na poziomie II etapu kształcenia (rozdz. 2.). W komponencie poznawczym (rozdz. 1.) zostały zarysowane szeroko: zróżnicowane przyczyny migracji do Polski – różnych grup etnicznych oraz społecznych uczestniczących w ruchach migracyjnych, ze wskazaniem na wzrost liczby migrantów po przełomie w 1989 roku i w latach późniejszych. Tłem do badania stało się także określenie profilu najliczniejszej grupy migrantów z Ukrainy, a także określenie stopnia zróżnicowania niedorosłych migrantów.

Istotna dla ustalenia miejsca własnych badań Autorki stała się zwłaszcza ta część rozdziału 2. komponentu, która określa sytuację edukacyjną migrujących uczniów, ich prawa w Polsce i modele funkcjonowania w polskim systemie oświatowym. Zarysowuje ona równocześnie skalę ograniczeń, jakie pociąga za sobą przeszłość edukacyjna migrujących uczniów, także prawo – doskonałe, ale nieujmujące całego zróżnicowania i uwarunkowań, które trzeba wziąć pod uwagę, programując działania włączające dla wyodrębnionej grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Na właściwe rozumienie specyfiki budowanego przez Doktorantkę projektu – stworzenia procedury diagnostycznej dla językowej edukacji włączającej – jest włączenie do dokumentów kontekstowych programu Nowej Ukraińskiej Szkoły (NUS), a dalej jego analityczne zestawienie z polskim systemem edukacji (m.in. ukraińskiego programu standardowego z języka i literatury z polską podstawą programową z języka polskiego w zakresie efektów kształcenia na II etapie kształcenia). Komponent poznawczy został tu także wzbogacony porównaniami zawartości przedmiotowej, godzinowej i systemu przyrastania wiedzy w obu dokumentach, co umożliwia określenie zakresu języka szkolnej edukacji do opanowania. Tak zaprojektowany komponent świadczy o istotnej umiejętności Doktorantki: określenia badań własnych jako części większej całości (badań lingwistyki stosowanej, glottodydaktyki), których rezultat jest zależny od szerokiego zestawu uwarunkowań.

**Teoretyczne ujęcie problemu badawczego** (komponent teoretyczny pracy) obejmuje przede wszystkim rozdziały 3., 4. i 5., a także fragmenty rozdziałów 1. i 2. Komponent ten posłużył Doktorantce do kontekstualizacji swych badań w odniesieniu do teorii przyswajania i uczenia się języka komunikacji oraz szkolnej edukacji, zjawiska akulturacji i adaptacji, które mają wpływ na proces nabywania/uczenia się języka drugiego. Doktorantka szczególną uwagę

poświęciła językowi szkolnej edukacji – w opozycji do języka komunikacji, gdyż to od znajomości tego pierwszego zależy równy dostęp do kształcenia migrujących uczniów. Wskazała przy tym na (cenne dla dydaktyki) podobieństwo JSE do języka specjalistycznego, a swoje rozważania teoretyczne odniosła do szczegółowo ujętych fundamentalnych podsystemów JSE – leksyki i składni (z odwołaniem do rdzenia teorii poznawania języków ESOKJ – poziomów biegłości językowej z leksyki i składni). W części analitycznej odniosła się też do teorii podręcznika szkolnego i jego funkcji (rozdz. 3.), a także do teorii strategii studium przypadku (rozdz. 5.). Moje oczekiwania jako odbiorczyni zostały w tej części prawie całkowicie zaspokojone: Autorka opiera się w nich na wszystkich znaczących pracach, w których zajmowano się problemem, z badań zagranicznych znajdziemy tu odwołania do Cummins'a (pośrednie) czy Schleppegrell; a wśród polskich teoretyków i praktyków zjawiska znaleźli się glottodydaktycy: Gębał, Jędryka, Komorowska, Lipińska i Seretny, Miodunka; Miodunka, Tambor i in., Mikulska, Pamuła-Behrens, Szymańska, Seretny i Lipińska, Szybura, Ligara i Szupelak. Warto docenić fakt, że Doktorantka podstawy własnych analiz umocowuje także w teorii językoznawstwa polskiego: w pracach językoznawców, którzy o charakterystyce języka specjalistycznego – odmianie języka naukowego (także jego ujęciu w dydaktyce) – pisali od 80. lat ubiegłego wieku i wcześniej. Wśród nich znaleźć można nazwiska uznanych typologów języka, socjolingwistów, stylistów czy dydaktyków, np.: Danecka-Chwals, Grabias, Gajda, Grucza F., Klemensiewicz, Polański E., Chłopicka-Wielgos i Pukas-Palimaka, Rypel, Tabisz, Urbanczyk, Wilkoń, Zgólkowa. W tym miejscu zwrócę uwagę na pewien szczegół dotyczący teorii przyswajania/uczenia się języka drugiego – determinant wpływający na ten proces, czyli motywację w uczeniu się języka. Doktorantka wielokrotnie nawiązuje do roli motywacji i jej braku (roli „filtra afektywnego”) w uczeniu się języka polskiego, jednak nie znalazłam w pracy odniesienia do badań nad emocjami podczas uczenia się języka drugiego czy nad determinantami lęku językowego (zob. np. Dewaele 2010, Pawlak 2017, Półtorak 2022), szczególnie ważnych w przypadku dzieci z doświadczeniem migracji. Proponowane wzbogacenie komponentu teoretycznego, a następnie wykorzystanie w opisie studiów przypadku mogłoby być korzystnym dla całości uzupełnieniem, zwłaszcza że Autorka sporo miejsca poświęca również uczniowi o specjalnych potrzebach (tu znajdują odwołania do prac z dyscypliny pedagogiki i psychologii: Bogdanowicz, Borkowska, Bernacka-Langier, Durlak i Szydłowska), a także szczególnym kompetencjom nauczycieli dzieci migrujących (odwołania: Kusiak i Nowakowska-Buryła, Majcher-Legawiec, Papuda-Dolińska, Knopik i in., Stankiewicz i Żurek). Podsumowując komponent teoretyczny rozprawy, można stwierdzić, że Autorka dysertacji prezentuje dobry poziom wiedzy teoretycznej w zakresie dyscypliny

językoznawstwo ze szczególną preferencją językoznawstwa stosowanego (glottodydaktyki), obudowanego interdyscyplinarną wiedzą sięgającą do nauk społecznych (zwłaszcza pedagogiki, psychologii i socjologii), a także do kulturoznawstwa.

Zdecydowaną wartość pracy stanowi **komponent badawczo-aplikacyjny** (zob. rozdziały: 3, 4 i 5). Jest on również rozwijany w kilku rozdziałach, gdyż dotyczy bazy przygotowywanej do zarysowania propozycji systemowego ujęcia postępowania wobec uczniów z doświadczeniem migracji, diagnozowania ich kompetencji językowej, w tym także budowanego narzędzia do diagnozy – testu. I tak w rozdziale 3. Autorka prezentuje analizę dokumentów programowych (ukraińskie i polskie) i pomocy dydaktycznej – podręczników polskich (badając ich czytelność Jasnopisem), by (1) wskazać na różnice w słownictwie terminologicznym pomiędzy badanymi systemami edukacyjnymi i wyznaczyć rudymenty do rozwijania/uzupełniania polskiej polszczyzny edukacyjnej u migrujących uczniów; (2) zobrazować stopień trudności polskich podręczników (leksyki i składni), wymagający dostosowania i uproszczenia języka szkolnej nawigacji (JSN).

Kolejny krok – na bazie wcześniejszych teoretycznych rozważań i analiz (ze wskazaniem przyczyn i poziomów trudności) – stanowi propozycja kompleksowych działań zapewniających równy dostęp migrujących dzieci do polskiego systemu edukacji, a także scharakteryzowanie elastycznego narzędzia diagnozującego poziom polszczyzny edukacyjnej ukraińskich dzieci z kontekstem migracji. To narzędzie dwuczęściowe, tematycznie powiązane ze szkolnymi przedmiotami, którego struktura i zadania wynikają z rezultatów wcześniejszych analiz odnośnie do leksyki i składni, a operacje zadaniowe są zróżnicowane pod względem trudności. Obudowa narzędzia zawiera: cele każdego zadania, jasne zasady punktacji oraz szczegółową interpretację uzyskiwanych przez badane dzieci wyników (rozd. 4). Komponent pracy o badawczo-aplikacyjnym charakterze – ze wskazaną wyżej zawartością, przywołujący też rozważania nad kompetencjami, które powinny charakteryzować współczesnego nauczyciela, dobrze świadczy o kompetentności Doktorantki w procesie diagnozowania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a przyjęty przez nią układ komponentu decyduje o naukowym charakterze rozprawy i świadczy o umiejętności samodzielnego zaplanowania i prowadzenia pracy naukowej.

Trzeba przy tym zastrzec, że pani mgr Monika Nowicka, zakładając tak uniwersalny charakter budowanego narzędzia, nie uniknęła swego rodzaju pominięć: skupiając się na odpowiedniej zawartości testu i języku szkolnej nawigacji zadań, pominięła w części opisowej (wstępnej) konieczność odwołania się do badań związanych z zasadami konstrukcji,

procedurami wytwarzania, oceną jakości i przydatności zadań testujących i samych testów. W opisie testu brakuje bowiem informacji na temat zasad, na jakich oparto np. trafność testu, jego rzetelność i praktyczność (ESOKJ; Komorowska 2003). Byłoby dobrze wprowadzić do tej części rozprawy nieco pojęciowych objaśnień z badań pedagogicznych czy glottodydaktycznych (np. za Niemierką, 1999 lub Komorowską, 2002).

Uniwersalność testu diagnostycznego warto też przed drukiem przemyśleć pod kątem rozwoju poznawczego badanych dzieci. Test ma służyć diagnozie uczniów z II etapu kształcenia (czyli w wieku 10-15 lat). Etap ten obejmuje środkowy i późny wiek szkolny. Uczniów 10-letni to dziecko – często jeszcze myślące konkretnie, zaczynające dopiero rozumieć znaczenie przenośne. Trzynastolatek to już młody człowiek, którego charakteryzuje myślenie abstrakcyjne. Ta króciutka charakterystyka znajduje swoje niewątpliwe odbicie w znajomości języka szkolnej edukacji, a także umiejętności rozwiązywania trudniejszych zadań (np. zadanie 12. czy zadania dłuższej odpowiedzi z części B testu mogą być za trudne dla 10-11-latków). Warte przemyślenia byłoby opracowanie dwóch wersji testu: dla młodszych uczniów (10-12 lat) i dla starszych (13-15lat) – ze zróżnicowanym stopniem trudności.

Te drobne uwagi nie obniżają mej opinii o wysokich kompetencjach Doktorantki – potwierdza je już kolejny rozdział pracy (5.), stanowiący dopełnienie komponentu badawczo-aplikacyjnego. Autorka wprowadza w nim opis zastosowania w kolejnym etapie badań strategii studium przypadku – niezbędnej w przypadku diagnozowania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ustalania zindywidualizowanego programu kształcenia oraz usprawniania. I tak pani mgr Monika Nowicka poddaje procedurze diagnostycznej i testowi kilkoro (sześcioro) uczniów ukraińskich z kontekstem migracji. Poza określonym wiekiem szkolnym (IV-VIII klasa) dobór dzieci został podyktowany przede wszystkim zmianą statusu języka polskiego, szczególnie statusu odmiany edukacyjnej polszczyzny, jaką odnotowano w ich biografii językowej. Opisy przyjętej strategii postępowania (z konkretyzacją kolejnego komponentu systemu: schematu wywiadu swobodnego z dzieckiem i rodzicami, określającego sytuację dziecka: rodzinną, szkolną, językową) oraz badania testowego, zakończone podsumowaniem wyników poddanych procedurze dzieci, potwierdzają trafność i zasadność całościowej procedury diagnostycznej, a także skuteczność narzędzia diagnozującego poziom opanowania JSE. Podkreślona została również rola wszystkich komponentów procedury diagnozowania w zaprojektowaniu indywidualnie dalszej edukacji młodych Ukraińców. Ta część pracy – studia przypadku opisane według określonego schematu – staje się dodatkową wartością dysertacji, ukazuje ostatecznie zespolenie wielu czynników (glottodydaktycznych, socjologicznych, psychologicznych), które wpłynęły na dynamikę/tempo nabywania polszczyzny.

Przyjęty przez Doktorantkę format badań pozwolił bowiem na realizację założonego dla rozprawy celu badawczego oraz aplikacyjnego: weryfikację modelu diagnozowania uczniów z doświadczeniem migracji i możliwości uruchomienia dla nich czytelnej, wyrazistej indywidualnej ścieżki nauczania w ramach edukacji włączającej. To oryginalne i odważnie zaplanowane rozwiązanie problemu do tej pory funkcjonującego w postulatach opracowań i raportów. Można powiedzieć, że całość rozprawy spełnia warunki *case study* rozumianego szerzej jako monograficzne ujęcie problemu – w tym przypadku: diagnozowania poziomu znajomości języka edukacji wśród uczniów ukraińskich z kontekstem migracji – z rozpoznaniem istoty i uwarunkowań złożonego stanu zjawiska, przy wykorzystaniu wiedzy naukowej i szerokim uwzględnieniu kontekstu (społecznego, kulturowego, w tym – edukacyjnego) – do wyjaśnienia jego przyczyn, mechanizmów oraz dynamiki zmian. Prawdliwość poczynionego rozpoznania została – przy zastosowaniu zróżnicowanych technik i narzędzi (analizy dokumentów, wywiadu swobodnego, testu diagnostycznego) – zweryfikowana w odniesieniu do kilkorga uczniów, co umożliwia sformułowanie dla nich zaleceń postdiagnostycznych – zaplanowania indywidualizacji ich dalszej edukacji językowej. Z tej perspektywy warto rozważyć (przed drukiem rozprawy – jako, że stanowi ona w części badawczo-aplikacyjnej cenne źródło mogące służyć nauczycielom) dodanie we wstępie fragmentu związanego z „przyjrzeniem się” istotnemu w tytule dysertacji rzeczownikowi odczasownikowemu *diagnozowanie*. Pełni on w języku (i w odniesieniu do rozprawy) znaczącą rolę semantyczną – konotuje wieloetapowość, proces poznawania, rozpoznawania problemu, opisywanie go i wyjaśnienie przyczyn problemu (natomiast *diagnoza* to także rezultat procesu diagnozowania). Warto te konotacje sensu *diagnozowania* wyeksponować, gdyż będą one dodatkowo „objaśniały” zawartość pracy.

Z teoretycznie zarysowanej procedury dotyczącej komponentów badania rozpoznawania poziomu znajomości polszczyzny edukacyjnej, Doktorantka uwzględniła całą złożoność procesu diagnozowania i aplikacji programu diagnostycznego. Wartość badań należy widzieć także w ich wielopłaszczyznowości i różnorodności form, a były to: przemyślana wieloetapowość (z efektem końcowym w postaci diagnozy przeprowadzonej u kilkorga uczniów), stosowanie wielu metod i technik badawczych (w tym: analiza aktów prawnych, dokumentów oświatowych polskich i ukraińskich, dokumentów programowych i podręczników, wywiad swobodny. Narzędziem badawczym w ostatniej fazie stał się dla Doktorantki stworzony przez nią test diagnostyczny mierzący poziom znajomości języka szkolnej edukacji.

Należy również docenić koherentność pracy i zastosowaną w niej konsekwencję badawczą: porównanie systemów edukacji w Polsce i w Ukrainie stanowiło podstawę do analizy dokumentów programowych w zakresie efektów kształcenia, a następnie terminologii wybranych przedmiotów. Rozpoznanie teoretycznych podstaw języka szkolnej edukacji (z uzupełnieniem o język specjalistyczny) skutkowało dokładnym rozpoznaniem roli leksyki i składni, zwłaszcza specyfiki języka szkolnej nawigacji w pomocach dydaktycznych (podręcznikach). Tak zebrane dane Doktorantka wykorzystała w teście, by na koniec pokazać jego zastosowanie przy diagnozowaniu dzieci objętych strategią studium przypadku.

Wysoko też oceniam analizę i opis materiału uzyskanego w wywiadach swobodnych, by odtworzyć przeszłość edukacyjną i biografię językową uczniów, jak też interpretację rezultatów osiągniętych przez uczniów (ze wskazaniem na przyczyny postępu lub niedostatku) i wyekscerpowania wniosków ogólnych dotyczących edukacji dzieci ukraińskich z doświadczeniem migracji. Do walorów dysertacji należy także rzetelne dokumentowanie rozprawy licznymi tabelami, wykresami i schematami, także przykładami rozwiązań testów, co czyni wywód w pełni naukowym. Diagnostyczny i aplikacyjny wymiar pracy pani mgr Moniki Nowickiej został ujęty w nowoczesny, interdyscyplinarny paradygmat. Doktorantka sprostowała złożoności podjętego zagadnienia: ujęła i zbadała wiele jego aspektów, poradziła sobie z przedstawieniem podjętego problemu w pełnym ukontekstowaniu.

Niezależnie od walorów w pracy mgr Moniki Nowickiej można też dostrzec pewne uproszczenia, uchybienia w toku analizy i organizacji tekstu czy pominięcia. Przywołam niektóre z nich:

1. W części opisującej test diagnostyczny (s. 195) doprecyzowania wymaga jego charakterystyka w miejscu, w którym Autorka kategorycznie rozdziela zadania na: część A: zadania związane z leksyką, część B: zadania związane ze składnią. Jednak nie wszystkie zadania można przyporządkować do jednego poziomu języka. Już w instrukcji dla nauczycieli sama Doktorantka wpisuje w części A cele związane z doskonaleniem kompetencji składniowych (i słusznie), a w części B – cele doskonalące znajomość leksyki (zob. zadania w części A: 5 i 6; w części B: 1, 3, 4, 7). Warto poinformować odbiorcę w trakcie opisywania testu o integrującym poziomie języka charakterze zadań.
2. Wątpliwości budzi też dokładna analiza poleceń do zadań (JSN), czasem także treści, i z tej perspektywy spojrzeć na rezultaty uzyskane przez badane dzieci (rozdz. 5.). I tak na przykład w zadaniu 2a, w części A polecenie ma formę: *Otocz pętlą*

czasownik – mamy tu mniej znany czasownik w formie 2. os. trybu rozkazującego (*otocz*) i użycie terminu *czasownik*, a do zadaniowego wyboru ucznia – zestaw wyrazów należących do rodziny *biegać* (*bieg* – *bieganie* – ***biegać*** – *biegowy* – *biegający*). Polecenie może sprawiać trudność uczniowi nieznającemu operatora *otoczyć* i znaczenia terminu *czasownik*, ale jest precyzyjne. Z kolei uproszczone polecenie do zadania: *Proszę zaznaczyć działanie* wprowadza zadaniowy zestaw wyrazów należących do rodziny *czytać*: ***czytanie*** – ***czytać*** – *czytanka* – *czytnik* – *czytający*. Jak osoba sprawdzająca test potraktuje zaznaczenie wyrazu *czytanie*? To też jest działanie, ale wyrażone rzeczownikiem<sup>1</sup>... Podobne wątpliwości pojawiają się przy zadaniach w części B. I tak w zadaniu 2. polecenie zaleca: *Proszę połączyć 2 zdania w 1 zdanie*. Do łączenia podano spójniki: *i*, *lub*, ***a***, *czyli*, *ponieważ*. Podano także rozwiązany przykład: [*Czesław Miłosz pisał wiersze. Bolesław Prus pisał powieści*] – *Czesław Miłosz pisał wiersze, a Bolesław Prus pisał powieści*. Niestety, dalszych zdań nie można tak łatwo połączyć – należy w nich również usunąć pewne składniki wypowiedzeń wchodzących w żądane rozwiązanie – tak jest w przykładach b), c) i d), a to już w poleceniu nie zostało dopowiedziane (wyniki badanych dzieci potwierdzają, że w tym zadaniu polecenie jest nieprecyzyjne/niejasne). Z kolei w zadaniu 3. z grupy B uczeń ma zgodnie z poleceniem dodać czasownik (*Proszę dodać czasownik*). I ponownie w rozwiązaniu przykładowym wystarczyło dodać czasownik: a) [*Ona ciągle tutaj?*] *Ona ciągle tutaj mieszka*? W przykładach do rozwiązania nie wystarczy jednak jedynie dodanie czasownika (jak w przykładzie), np. w zadaniach: c), d), w których uczeń musi zamienić rzeczownik na czasownik, zmienić wykrzyknienie na formę osobową czasownika (i to w formie trybu rozkazującego). Także w tym przypadku rezultaty uzyskane przez uczniów (rozdz. 5) wskazują, być może, na trudność wywołaną przez niejasno sprecyzowane polecenie i niewłaściwie dobrane przykłady rozwiązań. Przyznaję rację Doktorantce co do upraszczania poleceń (z JSN), ale nie może ono dźiać się kosztem precyzji (i uzyskiwanych przez uczniów wyników). Test ma charakter uniwersalny – nauczyciel może w nim wprowadzać zmiany, więc zalecenia dotyczące precyzowania prostych poleceń zadaniowych winny się też znaleźć w instrukcji dla nauczycieli (zob. też o dydaktyce czasowników operacyjnych – Jędryka, 2025).

---

<sup>1</sup> Na marginesie: w kluczu podana są inne formy wyrazów niż te figurujące w zadaniu (zob. *biegać* – *biegają*, *czytać* – *czytam*).

3. Określenia: *dzieci z doświadczeniem migracji* (s. 39) – brak przypisu (za kim to określenie). Te terminy ktoś stworzył (na pewno są opisane w: Miodunka, Tambor i in. 2018).
4. Do błędów wynikających z rozległości pracy zaliczam te, które obejmują odwołania i zapisy bibliograficzne. Należą do nich: niewłaściwe daty, braki w bibliografii, różniące się zapisy w tekście i w bibliografii. Podam przykłady: na s. 99 jest: „Miodunka, Tambor 2012” – powinno być: Miodunka, Tambor i in. 2018; jest: „Gąsiorek i in. 2017” (s. 136) – brak takiej pozycji w bibliografii; jest: „Synowiec 2010” (s. 138) – brak takiej pozycji w bibliografii; jest: „Pamuła-Behrens, Szymańska, str.int.” (przypis 141) – nie wiadomo, o jaki adres bibliograficzny chodzi; jest: „Dz.U. 2023 poz. 2094” (s. 189) – w bibliografii (**akty prawne**) ten sam akt jest zapisany jako: „Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 sierpnia 2023 r. [...], Dz.U. 2023 poz. 2094”.
5. Na s. 146 zdarzyła się błędnie podana informacja: w tekście Autorka informuje: „Tabele 13-20 dotyczą części informacyjnych podręczników, natomiast tabele 21-28 – poleceń i pytań”; powinno być: Tabele 15-22 dotyczą części informacyjnych podręczników, natomiast tabele 23-30 – poleceń i pytań.
6. Autorka posługuje się skrótami. Część jest dobrze znana z publikacji glottodydaktycznych, inne – mniej. Autorskie objaśnienia skrótów – także tych mniej oczywistych – pojawiają się dopiero na s. 209, a same skróty znacznie wcześniej – bez objaśnień, np.: JSN – s. 196 i inne.

Praca napisana jest poprawną polszczyzną, zdarzają się – nieliczne – literówki, usterki językowe (nieliczne błędy interpunkcyjne).

Dostrzeżone przeze mnie niedociągnięcia wpływają wprawdzie na jakość pracy, ale nie na jej wartość merytoryczną. Upatruję ją w przejrzystości metodologicznej, połączeniu teorii i praktyki na gruncie założeń glottodydaktyki: w harmonijnej symbiozie perspektywy lingwistycznej, społecznej, kulturowej i dydaktycznej.

### **Konkluzja**

W świetle przeprowadzonej analizy i oceny rozprawy doktorskiej p. mgr Moniki Nowickiej pt. *Diagnozowanie poziomu znajomości języka szkolnej edukacji ukraińskich dzieci z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole podstawowej na drugim etapie*

**nauczania**, w kontekście przewidzianych prawem kryteriów wymagających spełnienia dla uzyskania stopnia naukowego doktora, należy stwierdzić, że kryteria te zostały spełnione.

Przedstawiona do recenzji rozprawa doktorska stanowi oryginalne rozwiązanie ważnego problemu diagnozowania poziomu językowego dzieci z doświadczeniem migracji. Ponadto, badania i praca projektowa (budowanie procedury i narzędzi diagnozujących) zawarte w pracy dowodzą pogłębionej ogólnej wiedzy teoretycznej Doktorantki w dziedzinie nauk humanistycznych, w dyscyplinie językoznawstwo (obudowanych interdyscyplinarną wiedzą z nauk społecznych: pedagogiki, psychologii i socjologii; także kulturoznawstwa), a także umiejętności prowadzenia samodzielnie pracy naukowej.

Praca doktorska pani **Moniki Nowickiej** spełnia warunki określone w art. 13.1 Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r. poz. 1668 ze zm.). Wnioskuje do Rady Dziedziny Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego o dopuszczenie **mgr Moniki Nowickiej** do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Dodatkowo, uwzględniając szczególną wartość metodologiczną i poznawczą rozprawy, wnioskuję, by dysertację mgr Moniki Nowickiej wyróżnić i skierować do druku.

*B. Niesporek-Szamburska*

Katowice, 2026.02.11.

prof. dr hab. Bernadeta Niesporek-Szamburska