



# UNIwersytet Warszawski

Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych  
i Edukacji Europejskiej UW

Warszawa, 11 października 2023 r.

prof. ucz. dr hab. Joanna Nijakowska  
CKNJOiEE UW  
Aleja Niepodległości 22, 02-653 Warszawa  
e-mail: [j.niakowska@uw.edu.pl](mailto:j.niakowska@uw.edu.pl)

**Ocena rozprawy doktorskiej pani mgr Bogusławy Gosiewskiej-Turek pt.: "The impact of multisensory second language instruction on self-efficacy in dyslexic students"  
(Wpływ nauczania języka obcego metodą polisensoryczną na poczucie własnej skuteczności u uczniów z dysleksją)**

Celem recenzowanej rozprawy była analiza wpływu nauczania wielozmysłowego na poczucie własnej skuteczności u uczniów z dysleksją rozwojową w procesie uczenia się języka angielskiego jako języka obcego. Cieszę się, że praca o tej tematyce powstała i przeczytałam ją z zainteresowaniem, bo dotyczy ważnych zagadnień. Ważnych oczywiście ze względu na szeroko pojęty dobrostan uczniów z dysleksją, ale także ważnych ze względu na to, że wpisują się w obecny nurt badań dotyczących edukacji włączającej. Poczucie czy też przekonanie o własnej skuteczności opiera się na wierze we własne możliwości w zakresie radzenia sobie z różnymi sytuacjami i zadaniami, wpływając nie tylko na samopoczucie, ale także na szanse odniesienia sukcesu. Efektywna edukacja włączająca z definicji stwarza równe możliwości dla wszystkich uczniów, zmniejsza bariery powodujące marginalizację i wykluczenie, również poprzez budowanie wiary we własne możliwości i poczucia skuteczności. Badania stosowane, mające charakter aplikacyjny, oferujące konkretne implikacje i rekomendacje dla nauczycieli i praktyki szkolnej są jak najbardziej pożądane w edukacji.

Przedstawiona do recenzji rozprawa doktorska liczy 213 stron, w tym 165 stron tekstu, 21 stron bibliografii oraz załączniki, streszczenie w języku polskim i angielskim, spis treści i spis tabel. Bibliografia jest obszerna, składa się z 304 pozycji, i jeśli chodzi o objętość, to z nawiązką spełnia wymagania. Jeśli chodzi o dobór źródeł, to Doktorantka odnosi się do ważnych pozycji, ale moim zdaniem warto było również przywołać nowsze, bardziej aktualne źródła. Ponad połowa cytowanych publikacji to prace opublikowane przed 2000 rokiem, tylko 15 zacytowanych prac, to nowsze publikacje, wydane w roku 2015 i później.

Ogólna struktura pracy jest logiczna, jednak układ i organizacja treści nie wydają mi się w pełni uzasadnione, odniosę się do tego w dalszej części recenzji. Praca zawiera wstęp oraz pięć rozdziałów, w tym trzy rozdziały teoretyczne, rozdział empiryczny referujący badanie własne

autorki oraz rozdział przedstawiający implikacje płynące z badania i rekomendacje dla praktyki szkolnej.

Na początku chciałabym zasygnalizować kwestię, którą uważam za ważną dla istoty rozprawy. Można odnieść wrażenie, że Autorka czasem dość niefrasobliwie używa niektórych terminów i radykalnie opisuje zjawiska, które są bardziej skomplikowane niż sugeruje zero-jedynkowy opis zawarty w niektórych fragmentach pracy. Na przykład, już we wstępie, podając genezę pomysłu na badanie opisane w rozdziale empirycznym, Doktorantka odnosi się do swojej nauczycielskiej praktyki z uczniami doświadczającymi trudności w uczeniu się języka obcego, jednak nie wyjaśnia charakteru tych trudności. Myślę, że warto było to doprecyzować, bo pojęcie „learning difficulties”, którym posługuje się doktorantka jest pojemnym pojęciem i nie ogranicza się do trudności typu dyslektycznego. Warto zwrócić uwagę na fakt, że trudności w uczeniu się języków obcych, które obserwujemy w klasach szkolnych mogą, ale przecież nie muszą i bardzo często nie mają charakteru dyslektycznego. Trudności w uczeniu się języków obcych mogą doświadczać zarówno uczniowie z dysleksją, jak i bez dysleksji. Autorka czasem posuwa się w pracy do dość definitywnych stwierdzeń czy nieuzasadnionych generalizacji, które nie mają potwierdzenia w wynikach badań i w praktyce szkolnej, a mogą budować błędny i szkodliwy obraz sugerujący, że wszystkie osoby z dysleksją uczące się języka obcego będą doświadczały trudności w uczeniu się języków obcych, co nie jest prawdą (np. „(...) dyslexic students are not able to accomplish second/foreign language classroom requirements” str. 6). Oczywiście, wyniki licznych badań potwierdzają, że wiele (ale nie wszyscy) osób, u których zdiagnozowano dysleksję w języku ojczystym, doświadcza trudności w nauce kolejnych języków, ale, co też istotne, o bardzo różnym nasileniu, zarówno w środowisku szkolnym, jak i w środowiskach naturalistycznych. Pamiętać należy jednak, że dysleksja nie musi wiązać się z trudnościami w nauce języka obcego, a to czy one wystąpią zależy od wielu czynników. Przyjąć należy, że nieścisłości, które pojawiają się w pracy nie wynikają z braku świadomości Doktorantki, ale z niefortunnego i nieprecyzyjnego doboru środków językowych. Wnioskuje to z dyskusji, którą na ten temat prowadzi Doktorantka pod koniec rozdziału pierwszego, odnosząc się na przykład do hipotezy różnic w kodowaniu językowym (str. 38) czy omawiając wyniki badań (str. 84).

We wstępie Doktorantka wymienia trzy zmienne, na których skupia się w pracy i które jej zdaniem mogą wpływać na osiągnięcie sukcesu w uczeniu się języka obcego, mianowicie rodzaj instrukcji (nauczanie wielozmysłowe), poczucie własnej skuteczności oraz dysleksję rozwojową. Konstrukcja pracy uwzględnia te zmienne, choć nie w jednakowych proporcjach. Dysleksji rozwojowej i poczuciu własnej skuteczności Doktorantka poświęciła osobne rozdziały, metoda wielozmysłowa opisana została w rozdziale o dysleksji, w sekcji 1.6, w podsekcji 1.6.3.

Mam wątpliwości czy decyzja dotycząca tytułów rozdziałów pierwszego i drugiego była poprawna, gdyż sugerują one, że dyskusja będzie prowadzona pod nieco innym kątem niż w istocie jest, a mianowicie w kontekście przyswajania/uczenia się języka obcego („in second

language acquisition”). W związku z tym dla porządku proponowałabym usunąć tę część z tytułów obu rozdziałów. Rozdział pierwszy poświęcony jest dysleksji rozwojowej i, jak wspomniałam, w tytule zapowiada omówienie tego zjawiska w kontekście przyswajania języka obcego („Theoretical background of developmental dyslexia in second language acquisition”). W rzeczywistości jednak tylko ostatnia sekcja 1.6 odnosi się do kontekstu języka obcego (i jest to zasygnalizowane dodatkowo w jej tytule – „Developmental dyslexia in second language acquisition (SLA)”), podczas gdy pozostała część rozdziału ma charakter uniwersalny, związany z przyswajaniem języka ojczystego, niespecyficzny dla kontekstu nauczania języka obcego. Autorka omawia w nim definicje, typologie, symptomy, diagnozę i terapię specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania, nie odnosi się jednak do obowiązujących międzynarodowych klasyfikacji – *International Classification of Diseases (ICD-11)* i *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Zabrakło mi również dyskusji dotyczącej obowiązującej terminologii i dyskursu na temat specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania (dysleksji), a w tym zakresie na przestrzeni lat nastąpiły istotne zmiany. Dyskurs odzwierciedla zarówno tradycję badawczą, jak i przyjmowany model niepełnosprawności (np. medyczny czy społeczny), który również definiuje sposób oddziaływań pedagogicznych i metod nauczania (np. edukacja włączająca). Nie znalazłam w tekście rozprawy odniesień do tych zagadnień, pomimo iż są one kluczowe dla rozumienia zjawiska specjalnych potrzeb edukacyjnych.

W rozdziale pierwszym Autorka poświęca dużo uwagi typologiom dysleksji, ale nie przedstawia w sposób eksplicytny teorii etiologicznych (przyczyn i patomechanizmu) dysleksji. Wydaje się, że dyskusja mogłaby być bardziej klarowna, gdyby Autorka odniosła się do konkretnych teorii i dominujących hipotez wyjaśniających zjawisko dysleksji na różnych poziomach (np. biologicznym, poznawczym), opierając się na najnowszych wynikach badań. Warto też selektywnie i z większą refleksją dobierać źródła tak, aby zbudować rzetelny, a przede wszystkim aktualny obraz badanego zjawiska. Niektóre treści zaprezentowane w tym rozdziale mają wartość historyczną, a myślę, że czytelnik doceniłby przegląd stanu wiedzy oparty na bardziej aktualnych publikacjach i wynikach badań. Doktorantka pomija też w swojej dyskusji wiele ważnych kwestii, na przykład zagadnienie wielojęzyczności i dysleksji czy diagnozy dysleksji w języku drugim.

Treści bardzo istotne dla tematu pracy – czyli dostosowanie wymagań edukacyjnych i metod nauczania do potrzeb osób z dysleksją zostały omówione w sekcji 1.6, w podsekcji 1.6.2. Myślę, że poza prawidłowo dokonanym przeglądem technik i typów aktywności oraz pomocy naukowych, które mogą wykorzystać nauczyciele na lekcjach warto było przedyskutować sytuację szkolną i prawa uczniów z dysleksją w świetle konkretnych, aktualnych i obowiązujących aktów prawnych (np. rozporządzeń ministerialnych, aktów unijnych), które nakładają na instytucje i nauczycieli określone obowiązki. Umocowałoby to dość ogólne rozważania Autorki na temat dostosowania wymagań w obecnych realiach, jednocześnie legitymizując konieczność prowadzenia badań aplikacyjnych takich, jak badanie opisane w recenzowanej rozprawie. Nauczanie wielozmysłowe i szereg technik zacytowanych przez

Doktorantkę, to techniki stosowane we włączającej edukacji językowej, która nie stoi w opozycji, jak twierdzi Doktorantka (str. 39 „Such a schooling system with special educational arrangements promotes the education of inclusion in oppositions to mainstream education”; str. 164 „Students with developmental dyslexia benefit from attending mainstream as well as inclusive education”) do głównego nurtu w edukacji, bo inkluzja staje się właśnie głównym nurtem w edukacji, również językowej. Minimalizowanie nierówności związanych z obecnością, uczestnictwem, dostępnością i osiągnięciami (sukcesami) w edukacji to jeden z celów określonych na najbliższe lata w agendzie zrównoważonego rozwoju przez Zgromadzenie Ogólne ONZ. I choć wiele zmian jeszcze należy wprowadzić, aby uznać systemy edukacyjne za całkowicie włączające, to nie można nie dostrzegać tych istotnych zmian (od segregacji, poprzez integrację do inkluzji), które mają miejsce zarówno w świadomości i nastawieniu nauczycieli, jak i w sposobie funkcjonowania instytucji edukacyjnych czy kształceniu nauczycieli języków obcych. Kwestią bardzo interesującą dla nauczycieli jest też to, w jaki sposób pracować z uczniami z dysleksją (i innymi uczniami ze specjalnymi oraz zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi) w czasie regularnych zajęć w klasie, gdzie indywidualizacja procesu nauczania i zróżnicowanie instrukcji jest wyzwaniem, zwłaszcza w większych grupach (i w odróżnieniu od zajęć indywidualnych z uczniem). Wartością dodaną pracy byłyby sugestie w tym zakresie, bo to odpowiadałoby na bardzo realne potrzeby nauczycieli. Być może dobrą propozycją byłoby rozważenie zalet uniwersalnego projektowania w edukacji (UDL), zwłaszcza, że poziom zróżnicowania zdolności, umiejętności i (specjalnych) potrzeb uczniów w klasie jest ogromny. W moim przekonaniu prowadzenie edukacyjnych badań wdrożeniowych wymaga szczególnej uważności i śledzenia na bieżąco publikacji i regulacji prawnych. I o ile Doktorantka sięga do znanych i sprawdzonych źródeł, to zachęcam także do uwzględnienia nowszych doniesień badawczych oraz przyjęcia szerszej perspektywy, co ułatwi precyzyjniejsze ułożenie własnych badań na tle ważnych edukacyjnych zmian.

Rozdział drugi dotyczy zjawiska poczucia własnej sprawczości i podobnie jak w przypadku pierwszego rozdziału, tytuł drugiego rozdziału sugeruje, że dyskusja w nim zawarta osadzona jest w kontekście uczenia się języka obcego („Theoretical background of self-efficacy in second language acquisition”), kiedy w rzeczywistości ten aspekt omówiony jest tylko w ostatniej sekcji tego rozdziału 2.6, co zostało dodatkowo podkreślone w jej tytule („Self-efficacy in a school context and in SLA”). Ten rozdział uważam za szczególnie ważny. Autorka przyjmując perspektywę historyczną, dokonuje przeglądu teorii dotyczących poczucia (przekonania) o własnej skuteczności, omawia i definiuje to zjawisko. Rozdział zawiera typologię i charakterystykę możliwych źródeł poczucia własnej skuteczności, a więc przekonania jednostki o jej zdolności do wykonania konkretnych zadań lub osiągnięcia określonych celów. Ostatnia sekcja dotyczy kluczowego dla badania własnego Doktorantki zagadnienia, mianowicie poczucia własnej skuteczności w kontekście szkolnym, a szczególnie w zakresie uczenia się języka obcego. Poczucie własnej skuteczności jest kluczowym czynnikiem w kontekście edukacyjnym, ponieważ wpływa na motywację, wyniki, odporność, wytrwałość, samopoczucie, obraz siebie i ogólny dobrostan osoby uczącej się. Wysokie poczucie własnej

skuteczności może pomóc zmniejszyć niepokój związany z wykonywaniem zadań szkolnych w ramach poszczególnych przedmiotów. Uczniowie, którzy wierzą w swoją zdolność do osiągnięcia sukcesu, rzadziej doświadczają wyniszczającego lęku lub stresu związanego z udziałem w lekcjach i osiąganiem satysfakcjonujących wyników. Wzmacnianie poczucia własnej skuteczności wśród uczniów może mieć długotrwały pozytywny wpływ na ich funkcjonowanie w warunkach szkolnych, w kontekście danego przedmiotu, dlatego ważne jest, aby nauczyciele i instytucje edukacyjne stwarzały możliwości do zwiększenia poczucia własnej skuteczności w ramach swoich wysiłków na rzecz promowania efektywnego uczenia się i rozwoju osobistego. Badanie własne Doktorantki wpisuje się w ten postulat.

W zakresie organizacji treści i podziału treści w rozprawie rozdział trzeci wzbudził moje wątpliwości. Moim zdaniem zamiast rozdziału trzeciego w obecnym kształcie być może warto było rozważyć umieszczenie w strukturze pracy rozdziału dotyczącego wpływu specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania (dysleksji rozwojowej) na uczenie się języka obcego (na różne komponenty biegłości językowej) (np. *The impact of developmental dyslexia on learning additional languages*) – zarówno w kontekście instytucjonalnym (w klasie), jak i naturalistycznym (w środowisku naturalnym) i uzupełnienie bibliografii o ważne pozycje w tym zakresie (np. Kormos 2017, 2020; Peer i Reid, 2016). I tu w sposób naturalny i logiczny należałoby dokonać przeglądu badań (obecnie podsekcja 3.1.1). Ten rozdział zawierałby również przegląd włączających metod i technik nauczania oraz sposobów dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości uczniów z dysleksją (obecnie sekcja 1.6) i przegląd badań nad skutecznością różnych typów instrukcji (w tym metody wielozmystowej) w nauczaniu języka obcego uczniów z dysleksją (obecnie podsekcja 3.1.2). Reasumując, z mojego punktu widzenia dla klarowności wyводу warto by było połączyć treści z sekcji 1.6 (rozdział pierwszy) oraz z sekcji 3.1. (rozdział trzeci), tworząc osobny rozdział. Natomiast przeglądu badań na temat poczucia własnej sprawczości u uczniów z dysleksją i bez dysleksji w kontekście uczenia się języka obcego spodziewałabym się w rozdziale drugim.

Chciałabym się teraz odnieść do przeglądu badań, którego dokonała Autorka w rozdziale trzecim. Zgadzam się z wyszczególnionymi przez Autorkę obszarami, w których ten przegląd został dokonany, podoba mi się sposób podsumowania wyników wybranych badań w przejrzystości zaprojektowanych tabelach. Nie przekonuje mnie natomiast sam dobór badań i sposób ich przedstawienia w podsekcjach 3.1.1 i 3.1.2. Na przykład w sekcji poświęconej badaniom na temat dysleksji i uczenia się języka obcego moim zdaniem zbyt obszerne prezentacje, z wieloma nierelevantnymi fragmentami, zaledwie czterech badań mogłyby być zastąpione bardziej zwięzłym podsumowaniem wniosków z większej liczby badań. Stanowiłoby to bardziej racjonalne uzasadnienie podjętych przez Doktorantkę badań własnych. Pozwoliłoby to również lepiej zrealizować cel tego przeglądu określony we wstępie do sekcji 3.1. Badań w tym zakresie przeprowadzono bardzo dużo, zarówno z udziałem uczniów (np. Bonifacci i in., 2017; Dimililer i Istek, 2018; Fazio i in., 2020; Kormos i in., 2019; Kořak-Babuder i in., 2019; Łockiewicz i Jaskulska, 2016, 2019), jak i nauczycieli (np. Indrarathne,

2019; Nijakowska i in. 2018, 2020; Nijakowska, 2022; Russak, 2016) i w odniesieniu do różnych języków obcych.

Zwróciłam też uwagę na pewną niedbałość i niedokładność w relacjonowaniu wyników badań i przytaczaniu opinii innych badaczy, co może wprowadzić czytelnika w błąd. Za przykład niech posłuży opis mojego badania zacytowanego przez Autorkę pracy. W sekcji 3.1.2 Doktorantka dwukrotnie odwołuje się do badania z 2008 roku, cytując je jako dwa odrębne badania. Co więcej, niewłaściwie opisuje procedurę badania (str. 83, 144), błędnie informując czytelnika o sposobie zbierania i zakresie danych w tym badaniu oraz o sposobie przeprowadzenia interwencji pedagogicznej. Odpowiedzialność i rzetelność badawcza wymagają poprawności i dbałości o szczegóły w przytaczaniu wyników badań oraz w oddawaniu sensu argumentów i intencji innych badaczy, których cytujemy w naszych pracach.

Celem badania własnego Autorki była analiza efektywności nauczania języka obcego metodą wielozmysłową i wpływu tego typu instrukcji na poczucie własnej skuteczności u uczniów z dysleksją rozwojową w procesie uczenia się języka angielskiego jako języka obcego. Metodologia i opis badania przedstawione w rozdziale czwartym są prawidłowe, problem badawczy został jasno określony, a wyniki badania stanowią wkład w wypełnienie luki w badaniach na temat wpływu metody wielozmysłowej na poczucie własnej skuteczności u uczniów z dysleksją uczących się języka obcego. Autorka przeprowadziła studium przypadku z udziałem dwojga uczniów z dysleksją uczących się języka angielskiego jako obcego, pozyskując dane do badania z analizy dokumentów, wywiadów z uczestnikami badania i ich rodzicami, kwestionariusza, testów przeprowadzonych przed i po interwencji pedagogicznej oraz dokumentowanej pisemnie obserwacji prowadzonej przez prowadzącą badanie. Można mieć wątpliwości co do konstrukcji niektórych narzędzi, na przykład testów świadomości fonologicznej, gdzie pierwszy test sprawdzał umiejętność rozpoznawania czy pary wyrazów rozpoczynają się tą samą głoską, a drugi test sprawdzał umiejętność rozpoznawania czy pary wyrazów kończą się tą samą głoską. Zastanawia mnie, dlaczego testy się różnią oraz dlaczego ograniczono badanie świadomości fonologicznej (kluczowej z punktu widzenia trudności w czytaniu i pisaniu typu dyslektycznego) do jednego i czemu właśnie zadania – tj. rozpoznawania głosek początkowych lub końcowych w wyrazach.

Wyniki badania potwierdziły oczekiwania autorki o pozytywnym wpływie instrukcji wielozmysłowej na wyniki w nauczaniu języka angielskiego jako obcego oraz na poczucie własnej sprawczości u uczniów z dysleksją w procesie uczenia się tego języka. Autorka szczegółowo i prawidłowo relacjonuje wyniki badania, próbując wyjaśnić co dokładnie oznaczają uzyskane przez nią rezultaty i z czego mogą wynikać niespójności pomiędzy oczekiwaniami i wynikami.

W badaniu udało się wykazać, że na skutek instrukcji wielozmysłowej u obojga uczestników badania nastąpił wzrost umiejętności, choć nie we wszystkich obszarach (np. wynik uczestnika badania na teście świadomości fonologicznej był niższy po treningu niż przed, a wyniki uczestniczki badania w zakresie opanowania gramatyki nie zmieniły się) oraz że nastąpił

generalny wzrost poczucia własnej skuteczności, ale nie we wszystkich kategoriach u obojga uczestników badania (zanotowano również wartości stałe, wzrosty minimalne oraz spadki w poszczególnych kategoriach). Największą poprawę odnotowano u obojga uczestników w zakresie określenia poziomu lęku – który uległ znacznemu zmniejszeniu po treningu w porównaniu z sytuacją przed treningiem.

Warto rozważyć wszystkie możliwe wyjaśnienia uzyskanych wyników, a nie ograniczać się tylko do najbardziej oczywistych, czy też pasujących do oczekiwań badacza. Myślę, że zbyt duży optymizm w interpretacji wyników nie jest wskazany – uogólnione wnioski proponowane przez doktorantkę wydają się być zbyt pozytywne i nieco uproszczone, zwłaszcza jeśli chodzi o efekt dotyczący wzrostu poczucia własnej skuteczności. Zalecałabym większą powściągliwość i ostrożność w formułowaniu zarówno wniosków z badania, jak i implikacji oraz rekomendacji do nauczania płynących z tego badania. Nominalny wynik po treningu, choć wyższy nieco od wyniku przed treningiem, oznacza w istocie niewielki wzrost i postęp w zakresie poczucia sprawczości, siła tego efektu jest znikoma, choć oczywiście ważny jest kierunek tej zmiany – ku poprawie – i to należy podkreślić we wnioskach. Może to wynikać z istoty i procedury badania oraz jego ograniczeń i wymaga potwierdzenia w kolejnych badaniach, do czego zachęcam Autorkę. Przyjmuję, że mój odbiór tekstu może wynikać ze środków językowych zastosowanych przez Autorkę. Praca napisana jest zgodnie z wymogami stylu akademickiego, ale pojawiają się w niej dość liczne usterki językowe i błędy stylistyczne.

Doktorantka omawia znaczenie swoich badań, pokazując jak jej odkrycia pasują do istniejącej wiedzy, proponuje też implikacje pedagogiczne i rekomendacje do praktyki szkolnej. Autorka wykazała się też dużą świadomością metodologiczną, identyfikując i odnosząc się do ograniczeń swojego badania oraz proponując kierunki dalszych analiz i badań oraz możliwe udoskonalenia metodologiczne. Uważam, że recenzowana rozprawa proponuje oryginalne rozwiązanie badanego problemu. Jednocześnie, jak wspominałam wcześniej, w mojej ocenie największym ograniczeniem tego badania, bezpośrednio związanym z wyborami metodologicznymi Autorki (studium przypadku), są wnioski jakie można wyprowadzić na podstawie zgromadzonych danych.

Po zapoznaniu się z rozprawą doktorską pani mgr Bogusławy Gosiewskiej-Turek pt.: "The impact of multisensory second language instruction on self-efficacy in dyslexic students" (Wpływ nauczania języka obcego metodą polisensoryczną na poczucie własnej skuteczności u uczniów z dysleksją) oceniam ją pozytywnie i stwierdzam, że spełnia wszystkie wymagania ustawowe stawiane rozprawom doktorskim określone w art. 13 ust. 1 *Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki* z 2018 r. Wnioskuje o dopuszczenie Doktorantki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Joanna Nijakowska

