

Załącznik nr 2
dr Magdalena Aleksandrak
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Neofilologii
Instytut Lingwistyki Stosowanej

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko:

Magdalena Aleksandrak

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej:

2003 – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Neofilologii, Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki (obecnie Instytut Lingwistyki Stosowanej)

Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa na podstawie rozprawy pt. *Rozwijanie umiejętności samooceny w kształtowaniu świadomości językowej i wrażliwości językowo-komunikacyjnej na poziomie zaawansowanym* nadany uchwałą Rady Wydziału Neofilologii z dnia 16 października 2003 roku.

promotor: prof. dr hab. Izabela Prokop

recenzenci: prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka, prof. dr hab. Weronika Wilczyńska

1995 - Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Neofilologii, Instytut Filologii Angielskiej

Tytuł magistra filologii angielskiej, praca magisterska z zakresu literatury amerykańskiej pt. *Consciousness, reality and fiction in Philip Roth's writing*

promotor: prof. dr hab. Andrzej Kopcewicz

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu i pełnionych funkcjach

3.1. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowo-dydaktycznych.

2003 – obecnie – adiunkt, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Neofilologii, Instytut Lingwistyki Stosowanej (wcześniej Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki)

2000 – 2003 – doktorantka w Katedrze Glottodydaktyki i Translatoryki (obecnie Instytut Lingwistyki Stosowanej) na Wydziale Neofilologii UAM w Poznaniu

1996 – 2000 – lektor języka angielskiego w Katedrze Glottodydaktyki i Translatoryki (obecnie Instytut Lingwistyki Stosowanej) na Wydziale Neofilologii UAM w Poznaniu

2004 – 2008 – starszy wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej we Włocławku

2004 – 2007 – wykładowca w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi

1995-1996 – wykładowca w Wyższej Szkole Oficerskiej im. Stefana Czarnieckiego w Poznaniu

3.2. Informacje o dotychczas pełnionych funkcjach

2005 - 2009 - zastępca Dyrektora Instytutu Lingwistyki Stosowanej ds. studiów stacjonarnych

2015 – obecnie – członek Rady Programowej Instytutu Lingwistyki Stosowanej UAM

2015 – obecnie – asystentka koordynatora i członek komisji rekrutacyjnej w programie Erasmus+ w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM

4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 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 ze zm.):

a) tytuł osiągnięcia naukowego: monografia pt. *Rozwijanie sprawności mówienia w kształceniu neofilologicznym z perspektywy studentów uczących się języka angielskiego jako obcego. Badanie jakościowe*

b) autor, data wydania, tytuł, nazwa wydawnictwa, recenzent wydawniczy

Aleksandrzak, Magdalena. 2018. *Rozwijanie sprawności mówienia w kształceniu neofilologicznym z perspektywy studentów uczących się języka angielskiego jako obcego. Badanie jakościowe*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, str. 408.

ISBN 978-83-232-3364-0

recenzent wydawniczy: prof. dr hab. Hanna Komorowska

Monografia opublikowana jako zeszyt 22 w serii „Język – Kultura – Komunikacja” (redaktorzy serii: prof. dr hab. Izabela Prokop i prof. dr hab. Aldona Sopata)

c) omówienie celu naukowego w/w pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania

Główne cele pracy

Umiejętność swobodnego wypowiedzania się w danym języku jest zazwyczaj utożsamiana ze znajomością tego języka (Wilczyńska 2002), a dla wielu uczących się stanowi główną miarę sukcesu w nauce (Komorowska 2004). Komunikowanie się z innymi to także sposób, w jaki ludzie tworzą swój wizerunek oraz negocjują status w różnorodnych relacjach społecznych. Procesy komunikacji angażują uczestników danej sytuacji zarówno fizycznie, jak i mentalnie

(Dakowska 2005), i oznaczają podjęcie sporego wysiłku, którego wymaga konstruowanie i werbalizowanie przekazywanego komunikatu oraz odczytywanie informacji płynących od rozmówców. W sytuacji komunikacji obcojęzycznej skala trudności związana z połączeniem tych niełatwych zadań z użyciem języka obcego zdecydowanie wzrasta, a końcowy efekt działań komunikacyjnych często bywa nie do końca zadowalający dla podejmujących wyzwanie. Powyższe refleksje, połączone z obserwacjami zgromadzonymi w trakcie długoletniej praktyki dydaktycznej i analizą literatury przedmiotu oraz przekonanie o konieczności wypracowania skutecznych formuł dydaktycznych dla kształcenia neofilologicznego skłoniły mnie do podjęcia tematyki rozwijania sprawności mówienia wśród zaawansowanych studentów kierunków neofilologicznych.

W omawianej monografii podjęłam próbę przynajmniej częściowego usystematyzowania wybranych zagadnień związanych z rozwijaniem umiejętności mówienia w języku obcym. W obliczu mnogości ujęć teoretycznych i rozwiązań praktycznych proponowanych w literaturze przedmiotu konieczne było jednak wyraźne zawężenie i zdefiniowanie pola moich zainteresowań, zarówno w odniesieniu do rozważań teoretycznych, jak i przedmiotu badań. Zabiegiem umożliwiającym uzasadnione ograniczenie tego pola było skupienie się na aspektach sprawności mówienia szczególnie ważnych na zaawansowanym poziomie kształcenia obcojęzycznego oraz istotnych z perspektywy osób uczących się języka angielskiego jako obcego w warunkach kształcenia neofilologicznego. W obliczu tak nakreślonego obszaru zainteresowań należy stwierdzić, iż omawiana praca wpisuje się w nurt glottodydaktyki aplikatywnej i jako taka oferuje, poza dyskusją teoretyczną, ogląd fragmentu rzeczywistości edukacyjnej z określonej perspektywy. Płaszczyzną wiodącą jest w tym przypadku perspektywa podmiotowa, która wskazuje konkretny kierunek myślenia glottodydaktycznego. Perspektywa ta, stawiająca osobę uczącą się w centrum procesu dydaktycznego, pozwala na zindywidualizowany, choć często bardzo subiektywny, ogląd badanych zagadnień, zjawisk i uwarunkowań oraz uchwycenie ich zróżnicowanego charakteru w obrębie określonego środowiska edukacyjnego.

Cele badawcze wytyczone w ramach omawianej pracy należy odnieść zarówno do jej zawartości teoretycznej, jak i empirycznej. Cele epistemologiczne na płaszczyźnie teoretycznej to przede wszystkim:

- omówienie teoretycznych podstaw procesu rozwijania sprawności mówienia na poziomie zaawansowanym w kształceniu o profilu neofilologicznym,
- sformułowanie ogólnych założeń dydaktyki mówienia w neofilologicznym kształceniu językowym.

W odniesieniu do badania empirycznego za cele o charakterze epistemologicznym należy uznać:

- zbadanie efektywności kształcenia neofilologicznego w zakresie dydaktyki mówienia z perspektywy studentów lingwistyki stosowanej UAM w Poznaniu,
- określenie poziomu i charakteru umiejętności w zakresie sprawności mówienia w języku angielskim z perspektywy uczących się w przededniu ukończenia studiów licencjackich,

- zbadanie i opisanie wybranych indywidualnych uwarunkowań procesu rozwijania kompetencji mownych,
- wypracowanie propozycji modelu dla neofilologicznej dydaktyki mówienia na poziomie zaawansowanym.

Za cel metodologiczny pracy przyjąłam określenie skuteczności zastosowanych technik badawczych, a cel dydaktyczny zdefiniowałam jako uzyskanie wiedzy przydatnej w kształceniu nauczycieli zainteresowanych problematyką rozwijania sprawności mówienia wśród osób dorosłych na poziomie zaawansowanym, szczególnie w ramach studiów filologicznych.

Omówienie założeń szczegółowych i wyników badań

Praca jest podzielona na część teoretyczną (rozdziały 1-3) i badawczą (rozdziały 4 -5), które są wspólnie podsumowane w zamykającym monografię rozdziale szóstym.

W rozdziale pierwszym omawiam rozwijanie umiejętności mówienia w języku obcym jako proces integracji wiedzy i sprawności (Bygate 2009, Thornbury 2012) oraz definiuję oba terminy w perspektywie glottodydaktycznej. Omawiam ponadto wiodące podejścia teoretyczne do nauczania języków obcych – podejście kognitywne (DeKeyser 2007, 2010), socjokulturowe (Lantolf 2006) i interakcjonistyczne (Swain 1995, Long 1996) oraz sugerowane możliwości podejść hybrydowych, z podkreśleniem roli, jaką w ich obrębie można przypisać umiejętnościom mownym. W tej części pracy krótko przedstawiam również mechanizmy produkcji mowy obcojęzycznej (Levelt 1989, Kormos 2006). W dalszej części rozdziału pierwszego analizuję pojęcie kompetencji komunikacyjnej (KK) i szereg kwestii terminologicznych związanych ze stosowaniem terminu oraz omawiam strukturę elementów konstruktów w wybranych modelach KK (m. in. Canale 1980, Bachman 1990, Celce-Murcia, Dörnyei i Thurell 1995). Następnie prezentuję kluczowy dla całości opracowania model osobistej kompetencji komunikacyjnej autorstwa Weroniki Wilczyńskiej (1999, 2002) i związany z nim bezpośrednio konstrukt wrażliwości językowo-komunikacyjnej (Wilczyńska 2002, Wojciechowska 2008). W modelu tym podstawowe znaczenie ma osobisty charakter kompetencji danej osoby, jej zmienność w czasie i przestrzeni oraz ewolucja w kierunku „na własną miarę” (Wilczyńska 1999). Takie ujęcie w naturalny sposób implikuje perspektywę podmiotową, która stoi u podstaw koncepcji całości pracy. W ramach przyjętego modelu zaproponowałam ponadto autorski konstrukt indywidualnej kompetencji w mówieniu (IKM), który dotyczy określonej sytuacji komunikacyjnej, tworzy się na bazie kompetencji składowych szczególnie istotnych w danym kontekście społecznym i sytuacyjnym, a także jest zależny od uwarunkowań osobowościowych i afektywnych jednostki. Rozdział pierwszy zamykają rozważania dotyczące trudności związanych z definiowaniem poziomu zaawansowania obcojęzycznego, w szczególności zaś problemów jakie następcza określa stopnia biegłości w zakresie sprawności mówienia. Refleksje o charakterze ogólnym są uzupełnione obserwacjami odnoszącymi się bezpośrednio do narzędzi opisu proponowanych w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (Council of Europe 2003). Wskazuję na istnienie pewnych kontrowersji natury metodologicznej i niedostatków wynikających między innymi z trudności samego przedsięwzięcia jakim jest opis/ocena umiejętności obcojęzycznych w zakresie sprawności mówienia, chociaż w podsumowaniu uznaję, iż skale zawarte w ESKOJ są potencjalnie przydatne w badaniu, analizie i opisach kompetencji z perspektywy indywidualnej.

Celem rozdziału pierwszego było zatem nakreślenie założeń stanowiących podstawy koncepcyjne pracy, zarysowanie tła teoretycznego dla dalszych rozważań oraz uzasadnienie kierunku interpretacji zjawisk i problemów poruszanych w monografii. Omówienie to prowadzi do wniosku, iż przedstawione podejścia do nauczania języków obcych nie wykluczają się wzajemnie (Lantolf 2011, Larsen-Freeman 2002), lecz mogą stanowić swoisty konglomerat, który umożliwi lepsze zrozumienie szeregu zagadnień związanych z nabywaniem umiejętności w języku obcym, a w szczególności z rozwijaniem sprawności mówienia. Model językoznawczy przyjęty dla potrzeb niniejszej pracy to zatem model zaczerpnięty z językoznawstwa kognitywnego, rozpatrujący mówienie w języku obcym jako sprawność, a jej nabywanie wyjaśniający w kategoriach proceduralizacji wiedzy deklaratywnej. Model psychospołeczny wywodzi się z teorii socjokulturowej i podkreśla rolę strefy najbliższego rozwoju i interakcji społecznych. Tendencje interakcjonistyczne są uwzględnione poprzez akceptację przekonania o kluczowej roli uczestnictwa w interakcjach komunikacyjnych dla rozwoju językowego uczących się. Istotną rolę pełni też wzajemne oddziaływanie wpływów zewnętrznych (związanych na przykład z kontekstem uczenia się lub, bardziej szczegółowo, z typem zadania) oraz wewnętrznych (czynniki indywidualne związane między innymi z predyspozycjami naturalnymi, osobowością i motywacją) charakteryzujących konkretną osobę.

W rozdziale drugim skupiam się na zagadnieniach bezpośrednio łączących się z dydaktyką mówienia, która jest traktowana w niniejszym ujęciu jako subdyscyplina dydaktyki językowej. Poza wskazaniem ogólnych obszarów zainteresowania (McCarthy 1998, Thornbury 2007) i problemów dydaktyki języka mówionego, podkreślam potrzebę precyzyjnego zdefiniowania przedmiotu uczenia się i nauczania. Specyfika kształcenia neofilologicznego oznacza bowiem, że kompetencja komunikacyjna danej osoby winna równolegle rozwijać się w dwóch kierunkach. Z jednej strony pożądaną wysoki poziom biegłości w języku docelowym jest interpretowany jako umiejętność wpisania się w społecznie usankcjonowane normy określające charakter praktyk komunikacyjnych, z drugiej zaś oznaczać powinien zdolność tworzenia wypowiedzi osobistych, czyli odzwierciedlających całą gamę czynników indywidualnych, które decydują o odrębności jednostki, a także jej zamysł samorealizacyjny (Wilczyńska 1999). W rozdziale tym zreferowane zostały ponadto wiodące podejścia do dydaktyki mówienia. Szczególną uwagę poświęciłam podejściu zadaniowemu i podejściu opartemu na gatunkach języka mówionego zakładając, iż połączenie tych podejść może okazać się rozwiązaniem szczególnie efektywnym dla dydaktyki mówienia w kształceniu neofilologicznym. Zastosowanie podejścia hybrydowego (które proponuję w zamykającym pracę rozdziale 6) pozwala bowiem na uzasadnione potrzebami danej grupy przesuwanie punktu ciężkości z działań komunikacyjnych nastawionych na przekazywanie treści w ramach określonych typów dyskursu, na działania, których istotą jest nie tyle wpisywanie się w konwencje, lecz komunikowanie treści osobistych (autentycznych) i realizowanie celów pozajęzykowych. W rozdziale drugim omawiam ponadto formy aktywności uczących się w klasie językowej służące rozwijaniu sprawności mówienia oraz wskazuję na ich zalety i wady w kontekście pracy nad sprawnością mówienia w edukacji neofilologicznej. Kolejną część rozdziału stanowi dyskusja na temat dyskursu i interakcji dydaktycznych, w której uwzględniam problemy terminologiczne, wybrane modele dyskursu szkolnego (Johnson 1995, van Lier 1996, Seedhouse 2004) i typologie interakcji dydaktycznych. Rozdział drugi zamykają rozważania dotyczące problematyki autentyczności komunikacji szkolnej (klasowej).

Analizuję różne interpretacje pojęcia autentyczności i komunikacji autentycznej, co służyć ma między innymi pełniejszemu uzasadnieniu perspektywy przyjętej w monografii, zgodnie z którą poczucie autentyczności komunikacji klasowej jest wynikiem postawy i działań uczestników sytuacji dydaktycznej i komunikacyjnej oraz tego, w jaki sposób postrzegają oni dyskurs typowy dla danej klasy językowej. Nie jest natomiast jedynie funkcją języka stosowanego przez nauczyciela i uczących się, stopnia jego obiektywnie rozumianego poziomu zaawansowania lub poprawności, czy też podobieństwa do komunikacji doświadczanej w warunkach naturalnych, w tym tej prowadzonej przez rodzimych użytkowników języka.

Rozdział trzeci skupia się na czynnikach indywidualnych w nauce języka obcego, a konkretnie na roli wybranych uwarunkowań osobowościowych, afektywnych i motywacyjnych w kształceniu umiejętności mówienia. Ze względu na szeroki zakres tematyki różnic indywidualnych (ang. *individual differences*) oraz wielość ujęć i interpretacji, prezentacja wybranych zagadnień ma charakter wysoce selektywny, a jej celem jest omówienie tych czynników, które w sposób szczególny wydają się łączyć z rozwojem kompetencji w mówieniu. Rozdział trzeci rozpoczyna się zatem zarysowaniem tła rozważań przez wprowadzenie wybranych definicji i typologii osobowości. W dalszej części omawiam czynniki osobowościowe i afektywne uznawane w literaturze przedmiotu za szczególnie istotne w rozwijaniu umiejętności mówienia: poziom ekstrawersji/introwersji, lęk językowy oraz zagadnienia samooceny i skłonności do podejmowania ryzyka.

Podejmując zagadnienie różnic indywidualnych, nawet w ograniczonym głównym temacie monografii zakresie, wyraźnie zaznaczam, iż tematyka ta nie jest wolna od wewnętrznych problemów, związanych z brakiem w miarę jednoznacznej definicji czynników indywidualnych oraz ich jednolitej typologii (Pawlak 2017). Podkreślam jednak, iż w ciągu ostatnich dwóch dekad na plan pierwszy stopniowo wysuwa się podejście zakładające dynamiczny charakter tych czynników, co znajduje bodaj najpełniejszy wyraz w tzw. teorii dynamicznych systemów złożonych (de Bot, Lowie i Verspoor 2007; Larsen-Freeman i Cameron 2008). Jej istotą jest uwzględnienie procesualnego i zmiennego charakteru różnic indywidualnych, w tym zmian zachodzących pod wpływem kontekstu sytuacyjnego. W ramach omawianej teorii czynniki indywidualne są interpretowane przez pryzmat szeregu systemów, które współlistnieją wzajemnie na siebie oddziałując, a na tę złożoną sieć zależności między różnorodnymi czynnikami kognitywnymi, afektywnymi i motywacyjnymi (Dörnyei 2009) wpływa ponadto konkretne środowisko uczenia się.

Znaczną część rozdziału trzeciego zajmuje tematyka motywacji (Michońska-Stadnik i Wąsik 2008, Dörnyei 2014). Poza wprowadzeniem i omówieniem wybranych perspektyw, definicji i typologii, w tej części monografii podjęłam próbę powiązania zjawiska motywacji z budowaniem obcojęzycznych sprawności mownych poprzez wskazanie grup czynników na ten rozwój oddziałujących. Rozdział trzeci, a tym samym część teoretyczną pracy, zamyka dyskusja dotycząca gotowości komunikacyjnej (MacIntyre 2007), złożonego i wielowymiarowego konstrukt, który niejako zawiera w sobie cały zestaw elementów o zdecydowanie indywidualnym charakterze, w tym omawiane wcześniej czynniki motywacyjne i osobowościowe.

Rozdział czwarty otwiera część badawczą monografii. W rozdziale tym przedstawiam główne i szczegółowe problemy badawcze, dokonuję charakterystyki i uzasadnienia wyboru

metodologii (badania jakościowe) oraz prezentuję zastosowane techniki badawcze (ankiety, wywiady, obserwacja). Rozdział czwarty zawiera ponadto charakterystykę badanej grupy podzieloną na część ogólną oraz część zawierającą dane na temat autoewaluacji wybranych aspektów sprawności mówienia dokonanej w oparciu o skale zaczerpnięte z ESOKJ. Analizę zebranego bogatego materiału badawczego zawarłam w rozdziale piątym. W rozdziale tym znajdują się ponadto indywidualne profile 15 uczestników badania, wybrane losowo w liczbie pięciu dla każdego z reprezentowanych poziomów zaawansowania obcojęzycznego (B1, B2 i C1 według tzw. skali globalnej ESOKJ). Każdy zestaw profili jest podsumowany poprzez wskazanie pewnych tendencji charakterystycznych dla danej grupy uczących się i zidentyfikowanie cech odróżniających dany poziom (w odniesieniu do badanych zagadnień) od kategorii niższej lub wyższej. Część kończąca rozdział piąty to konkretne odpowiedzi na postawione przeze mnie pytania badawcze i wyniki badań, które można w dużym skrócie przedstawić w następujący sposób:

Problem główny 1 – dotyczy autoewaluacji (samooceny) wybranych aspektów sprawności mówienia, czynników na nią wpływających oraz aspektów dominujących w samoocenie:

- większość wyborów studentów w badaniach samooceny w oparciu o skale ESKOJ sytuuje się na poziomie B2 (badana grupa – studenci 3 roku studiów licencjackich kończący studia dzienne na specjalności lingwistyka stosowana), który jest postrzegany jako kategoria bezpieczna choć niezadowolająca,
- zdecydowanie dominuje autoewaluacja negatywna, badani mają trudności ze wskazaniem swoich mocnych stron w zakresie umiejętności mówienia natomiast chętnie skupiają się na omawianiu własnych niedostatków,
- badani podkreślają znaczenie i specyfikę sprawności mówienia (jest to w ich opinii zdecydowanie najważniejsza i najtrudniejsza do opanowania sprawność językowa) oraz subiektywny charakter oceny umiejętności mownych,
- za najtrudniejsze aspekty sprawności mówienia spośród tych poddanych badaniu za pomocą skal ESOKJ badani uznają precyzję i płynność wypowiedzi,
- inne powszechnie doświadczane trudności to opanowanie języka formalnego, wyraźnie odczuwane braki leksykalne, nieumiejętność stosowania nowo poznanych słów i wyrażeń w interakcji oraz dostosowanie używanego języka do charakteru sytuacji komunikacyjnej, czyli stosowanie odpowiedniego stylu i rejestru w wypowiedziach.

Problem główny 2 – dotyczy form aktywności uczących się w trakcie zajęć z mówienia:

- rozmowy i dyskusje w małych grupach i parach są uważane za zdecydowanie najskuteczniejsze formy rozwijania sprawności mówienia na zajęciach praktycznych,
- za bardzo potrzebne i pomocne badani uważają słuchanie i/lub oglądanie programów anglojęzycznych, które w ich ocenie dostarczają niezbędnych wzorców języka w konkretnym kontekście sytuacyjnym,
- część badanych podkreśla walory indywidualnych (krótkich) prezentacji na forum grupy, które pozwalają na przygotowanie wypowiedzi na określony temat,

- wielu badanych wyraża przekonanie, iż język obcy na tym etapie nauki wymaga intensywnego doskonalenia również poza murami uczelni,
- badani uznają brak zindywidualizowanego feedbacku ze strony nauczyciela za główny niedostatek zajęć z mówienia,
- dyskurs edukacyjny jest generalnie uznawany za przykład komunikacji nieautentycznej, sztucznej, mało przydatnej w funkcjonowaniu obcojęzycznym w tzw. realnym życiu.

Problem główny 3 – dotyczy wybranych czynników indywidualnych (czynniki osobowościowe i afektywne, motywacja, gotowość komunikacyjna) i ich wpływu na rozwijanie indywidualnej kompetencji w mówieniu:

- badani bardzo wyraźnie podkreślają istnienie związku między uwarunkowaniami osobowościowymi a rozwijaniem umiejętności mówienia,
- za wymiar osobowości najsilniej związany z rozwojem tej sprawności badani uznają poziom ekstrawersji/introwersji,
- czynnikiem najsilniej wpływającym na ilość i charakter produkcji językowej w trakcie zajęć jest zdaniem respondentów lęk językowy, a jego najczęściej wymienianą w tym kontekście odmianą jest lęk przed negatywną oceną społeczną,
- wysoka samoocena ogólna nie musi wiązać się z określonym poziomem lęku językowego,
- motywacja do nauki języka angielskiego w badanej grupie jest dość wysoka lub średnio wysoka (wg przyjętej skali), przy czym motywy wewnętrzne i zewnętrzne zazwyczaj koegzystują w systemie indywidualnej motywacji,
- deklarowana gotowość komunikacyjna badanych sytuuje się na poziomie niskim lub średnim.

Monografię zamyka rozdział 6, w którym zawarłam podsumowanie badań, wnioski końcowe i możliwe kierunki dalszych badań, a także przedstawiłam propozycję autorskiego modelu dydaktyki języka mówionego. Model ten, opracowany na podstawie przeprowadzonych badań, zgodnie z zamierzeniem łączy podejście gatunkowe i zadaniowe do nauczania języka obcego oraz odpowiada wymogom kształcenia neofilologicznego na poziomie zaawansowanym.

Wykaz prac cytowanych w powyższym omówieniu

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M. 2009. Teaching and testing speaking. W: M. H. Long i C. J. Doughty (red.), *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell. 412-440.
- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. W: J. C. Richards i R. Schmidt (red.), *Language and Communication*. London: Longman. 2-27.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. i Thurell, S. 1995. A pedagogical framework for communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6 (2). 5-35.
- Council of Europe. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Dakowska, M. 2005. *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- de Bot, K., Lowie, W. i Verspoor, M. 2007. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10. 7-21.

- DeKeyser, R. M. (red.). 2007. *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. M. 2010. Cognitive-psychological processes in second language learning. W: M. H. Long i C. J. Doughty (red.), *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell. 119-138.
- Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. 2009. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. 2014. Motivation in second language learning. W: M. Celce-Murcia, M. Brinton i M. Snow (red.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: National Geographic Learning/Cengage Learning. 518-531.
- Johnson, K. E. 1995. *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Komorowska, H. 2004. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kormos, J. 2006. *Speech Production and Second Language Acquisition*. Mahwah: Erlbaum.
- Lantolf, J. P. 2006. Sociocultural theory and L2: state of the art. *Studies in Second Language Acquisition* 28. 67-109.
- Lantolf, J. P. 2011. Integrating sociocultural theory and cognitive linguistics in the second language classroom. W: E. Hinkel (red.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Volume II*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 303-318.
- Larsen-Freeman, D. 2002. Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. W: C. Kramsch (red.), *Language Acquisition and Language Socialisation: Ecological Perspectives*. London: Continuum. 33-46.
- Larsen-Freeman, D. i Cameron, L. 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Levelt, W. J. M. 1989. *Speaking: from Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Long, M. H. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. W: W. Ritchie i T. Bhatia (red.), *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press. 413-468.
- MacIntyre, P. 2007. Willingness to communicate in the second language: understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal* 91. 564-576.
- McCarthy, M. 1998. *Spoken Language & Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Michońska-Stadnik, A i Wąsik, Z. (red.). 2008. *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych. Tom I*. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu.
- Pawlak, M. 2017. Dynamiczny charakter zmiennych indywidualnych – wyzwania badawcze i implikacje dydaktyczne. *Neofilolog* 48 (1). 9-28.
- Seedhouse, P. 2004. *The Interactional Architecture of the Language Classroom. A Conversational Analysis Perspective*. Malden: Blackwell.
- Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. W: G. Cook i B. Seidlhofer (red.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press. 125-144.
- Thornbury, S. 2007. *How to Teach Speaking*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Thornbury, S. 2012. Speaking instruction. W: A. Burns i J. C. Richards (red.), 198-206.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wojciechowska, B. 2008. Wrażliwość językowa jako czynnik warunkujący autonomię uczeniowo-komunikacyjną w interakcjach ustnych. W: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań – Kalisz - Konin: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu i Wydawnictwo PWSZ w Koninie. 91-100.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych

Poza monografią omówioną powyżej opublikowałam 26 prac (łącznie), których szczegółowy wykaz znajduje się w załączniku nr 4. Na mój dorobek składają się:

2 monografie zbiorowe (jedną z nich współredagowałam, w przypadku drugiej, która ukaże się niebawem w druku nakładem wydawnictwa Naukowego UAM w Poznaniu jako zeszyt 23 w serii wydawniczej „Język – Kultura – Komunikacja”, byłam samodzielnym redaktorem naukowym).

8 artykułów w czasopismach z listy B MNiSW („Neofilolog” i „Glottodidactica”).

14 rozdziałów w recenzowanych monografiach (w tym jeden we współautorstwie) wydanych zarówno w Polsce, jak i w renomowanych wydawnictwach zagranicznych (Cambridge Scholars Publishing, Peter Lang, SprachLit Regensburg).

1 tekst popularyzatorski w periodyku *Nowa Matura. Język angielski*. (2004, Warszawa: Wydawnictwo Bauer)

1 recenzja (w czasopiśmie *Glottodidactica*)

Od obrony rozprawy doktorskiej moje prace były cytowane 45 razy (według programu Google Scholars w bazie *Publish or Perish*), a mój obecny indeks Hirscha wynosi 3 (wg *Publish or Perish*).

Brałam udział w 20 konferencjach naukowych, w tym w 5 konferencjach zagranicznych (w Marburgu, Bremie, Wilnie i Nijmegen) i w 15 krajowych (w tym wielu międzynarodowych).

Moje zainteresowania naukowe koncentrowały się dotychczas wokół trzech głównych obszarów, które można zdefiniować w następujący sposób:

- 1) rozwijanie autonomii w procesie uczenia się i nauczania języka obcego ze szczególnym podkreśleniem znaczenia dydaktyki autonomizującej w kształceniu neofilologicznym;
- 2) rola czynników indywidualnych w uczeniu się języka obcego, w szczególności w odniesieniu do kwestii związanych z wpływem czynników afektywnych i osobowościowych na indywidualne procesy rozwijania umiejętności obcojęzycznych;
- 3) dyskurs szkolny i rola interakcji w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych uczących się w aspekcie teoretycznym i praktycznym;

Istotnym aspektem mojej działalności badawczej jest poszukiwanie i zgłębianie zagadnień, które pozwalają na naukowo i praktycznie efektywne łączenie wskazanych obszarów.

5. 1. Autonomia w procesie uczenia się i nauczania języka obcego

Moje trwające do dnia dzisiejszego zainteresowanie tematyką autonomii wiąże się z uczestnictwem w interfilologicznym projekcie badawczym *Autonomizacja studentów a efektywność dydaktyki na poziomie zaawansowanym* przeprowadzonym pod kierunkiem prof. dr hab. Weroniki Wilczyńskiej na Wydziale Neofilologii UAM w latach 2000-2002 (grant KBN nr 5 HO1D 002 20). To niezwykle cenne doświadczenie poznawcze i badawcze ugruntowało moje przekonanie o znaczeniu dydaktyki autonomizującej w kształceniu neofilologicznym oraz w dużym stopniu wpłynęło na mój sposób myślenia glottodydaktycznego. Do tematyki autonomii powracałam również wielokrotnie po obronie pracy doktorskiej.

I tak, na przykład w artykule opublikowanym w nr 29 *Neofilologa* (Aleksandrak 2006) podjęłam zagadnienie roli wiedzy metakognitywnej w kształtowaniu autonomii uczących się. Omówione w tekście badanie, które przeprowadziłam na grupie studentów UAM wykazało, iż podejmowanie autoewaluacji i stosowanie konkretnych działań autodydaktycznych zdecydowanie wpłynęło na rozwój wiedzy metakognitywnej i rozwinięcie repertuaru strategii metakognitywnych wśród badanych osób. Z kolei artykuł z roku 2010 pt. *Autonomy in teaching and learning English at the advanced level – between theory and practice*, który ukazał się numerze XXXVI czasopisma *Glottodactica* był próbą usystematyzowania definicji kategorii pojęciowych pojawiających w dyskusjach na temat autonomii w nauce języków obcych. Dodatkowo, przedstawione definicje i interpretacje zostały osadzone w kontekście kształcenia i (samo)kształcenia w edukacji na poziomie zaawansowanym, szczególnie w warunkach polskiej szkoły wyższej.

Z kolei w tekście pt. *Functions of self-assessment in teaching and learning speaking skills* (Aleksandrak 2014), który ukazał się w monografii zbiorowej wydanej nakładem Cambridge Scholars Publishing powracam do zagadnienia samooceny (autoewaluacji), która była głównym tematem mojej rozprawy doktorskiej. W części teoretycznej tego artykułu zaproponowałam rozwiniętą definicję samooceny oraz starałam się nakreślić jej podstawowe funkcje jako techniki (auto)dydaktycznej. W części empirycznej przedstawiłam wyniki badania, które zmierzało ku zidentyfikowaniu (poprzez autoewaluację) obszarów trudności i mocnych stron badanych osób w zakresie sprawności mówienia, opinii respondentów na temat różnych form ćwiczeń w mówieniu na zajęciach językowych oraz wytyczeniu indywidualnych celów uczenia się. Badanie to było formą pilotażu przed badaniami przeprowadzonymi na potrzeby pracy habilitacyjnej.

W artykule opublikowanym również w roku 2014 pt. *Świadomość językowa i jej funkcje w dydaktyce autonomizującej* rozważam pojęcia świadomości językowej i wrażliwości językowo-komunikacyjnej w kontekście ich związków z rozwijaniem autonomii w uczeniu się i komunikacji. Celem pracy było między innymi wskazanie korzystnych w perspektywie autonomizacji kierunków rozwoju świadomości językowej. Za główne wyznaczniki świadomości językowej w ramach przyjętej interpretacji uznałam uwagę i autokontrolę.

5. 2. Czynniki indywidualne w rozwijaniu osobistej kompetencji komunikacyjnej

Niezwykle szeroka i interesująca tematyka czynników i różnic indywidualnych w nauczaniu i uczeniu się języków obcych jest ważnym obszarem moich zainteresowań naukowych. Sama rozległość zagadnienia, a także jego indystryplinary charakter powoduje wiele konterwersji i jest źródłem licznych dylematów już na poziomie definiowania tych czynników, co jest przedmiotem moich rozważań w artykule opublikowanym w tomie zbiorowym pt. *Lingwistyka stosowana: doświadczenia i perspektywy* (Aleksandrak, Ciepielewska-Kaczmarek i Urban (red.) 2016). W tekście tym moim głównym celem było właśnie uwypuklenie problemów związanych z interpretacją konkretnych konstruktów oraz stereotypów funkcjonujących w świadomości nauczycieli i uczniów, które są efektem między innymi braku jednolitych definicji oraz nadal w znacznym stopniu rozpowszechnionego tradycyjnego paradygmatu różnic indywidualnych. Jego przeciwieństwem jest coraz częściej przywoływany w piśmiennictwie specjalistycznym nowy paradygmat oparty na teorii systemów dynamicznych, który wydaje się oczywistym punktem odniesienia we wszelkich debatach i badaniach dotyczących czynników indywidualnych w uczeniu się języków obcych w świetle najnowszych badań. W moim opracowaniu podejmuję dyskusję na temat wybranych tzw. czynników (różnic) podstawowych: zdolności językowych i motywacji, jak również różnic dodatkowych (np. poziom lęku, emocje, wiedza ogólna). Odnoszę się również do czynników, co do których statusu brak jednorodności w literaturze przedmiotu (strategie i style uczenia się).

W kolejnej publikacji pt. *Individual factors in foreign language learning and their influence on students' willingness to communicate*, która stanowi części monografii zbiorowej wydanej przez niemieckie wydawnictwo Regensburg SprachLit zajęłam się tematyką wybranych uwarunkowań indywidualnych w kontekście ich związków z gotowością komunikacyjną uczących się. Ten coraz częściej poddawany badaniom wielowymiarowy konstrukt stanowi swoisty konglomerat różnorodnych czynników indywidualnych i ich

wzajemnych zależności, a także uwzględnia kontekst społeczny komunikacji. W badaniu przeprowadzonym na potrzeby omawianego artykułu starałam się określić:

- związki między charakterem i poziomem motywacji badanych a ich aktywnością komunikacyjną w klasie językowej i poza nią,
- sposób postrzegania przez badanych ich indywidualnej gotowości komunikacyjnej w języku docelowym,
- relację między wybranymi czynnikami osobowościowymi a gotowością komunikacyjną z punktu widzenia badanych.

Interesujące wyniki projektu stanowiły istotny asumpt do dalszych badań nad gotowością komunikacyjną, które podjęłam również w ramach badań przeprowadzonych na potrzeby monografii habilitacyjnej oraz zamierzam kontynuować w przyszłości.

5. 3. Rola dyskursu szkolnego i interakcji w budowaniu umiejętności obcojęzycznych oraz procesy rozwijania indywidualnej kompetencji w zakresie sprawności mówienia

W artykule *Approaches to describing and analyzing classroom communication* opublikowanym w czasopiśmie *Glottodidactica* nr XL/2 (Aleksandrak 2013) skupiłam się na zagadnieniu komunikacji szkolnej. Omówiłam w nim główne podejścia teoretyczne i metodologiczne do dyskursu szkolnego rozpowszechnione w językoznawstwie stosowanym oraz poddałam analizie wybrane modele i interpretacje komunikacji szkolnej w glottodydaktyce. Za szczególnie istotną uznałam problematykę autentyczności, która jest interpretowana w literaturze glottodydaktycznej w zróżnicowany sposób. Wskazałam zatem na konieczność precyzyjnego definiowania pojęcia autentyczności w opracowaniach dotyczących komunikacji w klasie językowej, jak również zaznaczyłam potrzebę jego przeformułowania w kontekście nauki szkolnej, aby możliwe było odejście od stereotypowych ujęć, które utożsamiają komunikację autentyczną z dyskursem w warunkach naturalnych. Do tematyki autentyczności powróciłam w tekście pt. *Authenticity in foreign language learning and teaching – controversies and interpretatins*, który ukazał się w roku 2017 w monografii zbiorowej wydanej przez Cambridge Scholars Publishing. W tekście tym rozszerzyłam zasięg tematyki o zagadnienie tzw. materiałów autentycznych.

Zjawisko interakcji w ujęciach teoretycznych w perspektywie psychologicznej, socjologicznej i pedagogicznej, a przede wszystkim jej rola w wybranych podejściach do nauczania języków obcych było przedmiotem moich rozważań w artykule opublikowanym w

Neofilologu nr 49/2. W artykule tym omawiam ponadto wybrane typologie interakcji dydaktycznych oraz poddaję krytycznej analizie konstrukt kompetencji interakcyjnej. Uzasadniam trafność interpretowania kompetencji interakcyjnej jako wspólnej konstrukcji uczestników danej interakcji ściśle związanej z konkretnym kontekstem sytuacyjnym i społecznym.

Charakter dyskursu edukacyjnego i interakcji w klasie językowej jest w znacznej mierze odbiciem określonego podejścia do rozwijania sprawności mówienia w języku obcym, która to tematyka stała się moim głównym tematem badawczym w ostatnich latach, co znalazło wyraz w omówionej powyżej monografii przedstawionej jako główne osiągnięcie naukowe (Aleksandrzak 2018). Problematyka rozwijania sprawności mówienia była przez mnie podejmowana także we wcześniejszych publikacjach (np. Aleksandrzak 2010, Aleksandrzak 2011). W artykule pt. *Aspects of the learner-oriented and discourse-based teaching of speaking – from the theoretical and students’ perspectives*, który ukazał się w roku 2014 w pracy zbiorowej wydanej nakładem wydawnictwa Peter Lang prezentuję trudności związane z określaniem przedmiotu uczenia się i problemy nauczania interakcji w kształceniu formalnym nastawionym na rozwijanie sprawności mówienia. W tekście tym przedstawiam także wyniki projektu badawczego (badanie *action research*), którego celem było zbadanie efektywności wybranych skal zawartych w ESOKJ i różnych typów zadań w mówieniu w rozwijaniu tej sprawności produktywnej wśród uczących się na poziomie zaawansowanym.

5. 4. Dalsze plany badawcze

Zamierzam kontynuować badania nad wpływem czynników afektywnych i osobowościowych na rozwijanie sprawności mówienia i przebieg procesów interakcyjnych w klasie językowej wśród osób dorosłych na poziomie zaawansowanym. W dalszej pracy planuję skupić się na badaniach dynamicznych, które umożliwią nie tylko opis stanu kompetencji z określonej perspektywy w konkretnym momencie w czasie, ale przede wszystkim pozwolą na prześledzenie tempa i charakteru zmian zachodzących na skutek lub pod wpływem określonych działań dydaktycznych i autodydaktycznych.

Stosunkowo nowym obszarem moich zainteresowań badawczych jest tematyka języków specjalistycznych, a ich owocem jest między innymi monografia zbiorowa pod moją redakcją naukową pt. *Języki specjalistyczne w lingwistyce stosowanej: między teorią i praktyką*, która ukaże się wkrótce nakładem Wydawnictwa Naukowego UAM w Poznaniu (praca po pozytywnej recenzji wydawniczej została zakwalifikowana do druku we wrześniu 2018). W

temacie języków specjalistycznych za szczególnie interesujące i warte pogłębienia w kontekście dydaktyki językowej uważam zagadnienia związane z nauczaniem języka akademickiego, a konkretnie angielskiego języka akademickiego (ang. *English for academic purposes*). Planuję pogłębione studia nad procesami nabywania umiejętności w zakresie języka akademickiego w odniesieniu do wybranych gatunków języka mówionego. Jest to teren stosunkowo słabo zbadany i opisany, szczególnie w porównaniu do opracowań dotyczących akademickich gatunków języka pisanego, które zdecydowanie dominują w piśmiennictwie specjalistycznym.

6. Działalność dydaktyczna i organizacyjna oraz nagrody

Prowadziłam dotychczas różnorodne zajęcia dydaktyczne, których ofertę wciąż poszerzam wraz z rozwojem własnych zainteresowań naukowych. Wśród zajęć prowadzonych w latach ubiegłych wymienić należy zajęcia z praktycznej nauki języka angielskiego, gramatyki języka angielskiego i wykłady z metodyki nauczania. Obecnie prowadzę ćwiczenia z dydaktyki języka angielskiego na studiach licencjackich i magisterskich, ćwiczenia z wymowy języka angielskiego, autorski wykład z psychologii języka i komunikacji oraz seminarium licencjackie. Moja praca dydaktyczna jest wysoko oceniana przez studentów, co znajduje wyraz w wynikach regularnie przeprowadzanych ankiet studenckich. Dotychczas wypromowałam 44 magistrów oraz około 80 licencjatów. Wielokrotnie byłam członkiem i przewodniczącą komisji egzaminacyjnych i recenzentką prac dyplomowych (licencjackich i magisterskich).

Jako członek Rady Programowej ILS aktywnie uczestniczę w tworzeniu i modyfikowaniu programów nauczania dla specjalności lingwistyka stosowana na UAM. Okresem wzmożonej pracy organizacyjnej były dla mnie lata 2005-2009, w których pełniłam funkcję zastępcy dyrektora Instytutu Lingwistyki Stosowanej do spraw studiów stacjonarnych. W tym czasie bardzo aktywnie i z sukcesami zabiegałam między innymi o intensywny rozwój angielskiej ścieżki naszej specjalności, która obecnie cieszy się ogromnym zainteresowaniem wśród kandydatów na studia I stopnia.

Współorganizowałam 2 konferencje międzynarodowe, w tym jedną zagraniczną w Nijmegen w Holandii. W roku 2016 byłam recenzentem w międzynarodowym programie Radar (Regulating AntiDiscrimination and AntiRacism). Ten szeroko zakrojony projekt był realizowany równoległe w sześciu krajach Unii Europejskiej w ramach Siódmego Programu Ramowego (akronim projektu: JUST/2013/FRC/AG/6271). Moje zadanie polegało na ocenie

od strony merytorycznej i językowej opracowań przygotowanych w języku angielskim przez polskich uczestników projektu. Funkcję kierownika projektu pełniła prof. Gabriella B. Klein z Uniwersytetu w Perugii (Włochy). Uczestniczyłam w 20 konferencjach krajowych i międzynarodowych. W czerwcu 2018 roku wygłosiłam wykład plenarny pt. *A complex dynamic systems theory in Foreign Language Teaching as a new paradigm and theoretical framework for modelling the learning process - practical implications for language teachers* na międzynarodowej konferencji, która odbyła się na Radboud Universiteit w Nijmegen w Holandii.

Jestem głównym współpracownikiem koordynatora programu Erasmus+ w ILS i członkiem komisji rekrutacyjnej w tym programie. Zostałam również powołana do komitetu organizacyjnego kolejnej konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, która odbędzie się we wrześniu 2019 roku na UAM w Poznaniu. Prace tego komitetu już się rozpoczęły. W ramach pracy w Zakładzie Glottopedagogiki Interkulturowej aktywnie uczestniczę w trójstronnej, intensywnej współpracy międzynarodowej z Uniwersytetem im. Philippsa w Marburgu i oraz z Uniwersytetem Radboud w Nijmegen, której efektem są między innymi regularnie organizowane seminaria, konferencje i wymiany studenckie.

W trakcie swojej pracy na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu otrzymałam dwie nagrody Rektora UAM. W roku 2003 była to nagroda III stopnia za osiągnięcia w pracy naukowej, a w roku 2008 indywidualna nagroda za osiągnięcia w pracy dydaktycznej i organizacyjnej.

Magdalena Aleksandrzak