

Marta Kotarba

AUTOREFERAT

Warszawa, kwiecień 2019

Układ treści

1. Wykształcenie

- a. Tytuł zawodowy magistra
- b. Stopień naukowy doktora nauk humanistycznych
- c. Studia podyplomowe

2. Przebieg dotychczasowego zatrudnienia w jednostkach naukowych

3. Osiągnięcie naukowe w rozumieniu 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. 2003 nr 65 poz. 595)

- a. Tytuł osiągnięcia naukowego
- b. Wykaz publikacji
- c. Cel naukowy prowadzonych badań i możliwości wykorzystania uzyskanych wyników

4. Pozostałe osiągnięcia naukowo-badawcze

1. Wykształcenie

a. Tytuł zawodowy magistra

W 2005 roku ukończyłam z wyróżnieniem jednolite, pięcioletnie studia magisterskie na kierunku pedagogika w specjalności pedagogika szkolna / projektowanie edukacyjne i uzyskałam tytuł zawodowy magistra na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Pracę magisterską pt. *Szkolnictwo alternatywne w latach 1945-2005. Tendencje światowe i polska egzemplifikacja* wykonałam pod kierunkiem prof. dr. hab. Czesława Kupisiewicza, a recenzowała ją prof. dr. hab. Henryka Kwiatkowska.

b. Stopień naukowy doktora nauk humanistycznych

W 2008 roku uzyskałam stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki w Instytucie Badań Edukacyjnych MEN. Pracę doktorską pt. *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych i krajowych raportach edukacyjnych* wykonałam pod kierunkiem prof. dr. hab. Czesława Kupisiewicza, a recenzowali ją: prof. dr. hab. Stefan M. Kwiatkowski oraz prof. dr. hab. Czesław Banach.

c. Studia podyplomowe

2017-obecnie – **Indywidualna ścieżka szkoleniowa w Międzynarodowym Stowarzyszeniu Psychologii Analitycznej** (*International Association for Analytical Psychology, IAAP*), gdzie przygotowuję się do certyfikacji, egzamin połówkowy złożyłam przed komisją w składzie prof. Grażina Gudaitė (Katedra Psychologii Klinicznej, Uniwersytet w Wilnie), mgr Tom Kelly (University of Toronto).

2015-2018 – **Całościowy 4-letni kurs psychoterapii analitycznej**, Polskie Towarzystwo Psychologii Analitycznej, egzamin dyplomowy złożyłam przed komisją w składzie: mgr Maria Łokaj – dyplomowany psychoanalityk IAAP, psycholog kliniczny oraz mgr Mirosław Giza – dyplomowany psychoanalityk IAAP, psychoterapeuta z certyfikatem SNP Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (nr 487).

2013 – **Filozofia XX wieku** – Collegium Civitas w Warszawie – prace dyplomowe na temat (1) filozofii analitycznej przygotowałam pod kierunkiem prof. dr hab. Marka Maciejczaka oraz (2) kategorii kobiecości i męskości w pracach C. G. Junga pod kierunkiem prof. dr hab. Pawła Dybla.

2011 – **Menedżer innowacji – zarządzanie innowacjami i komercjalizacja wyników badań naukowych** – Szkoła Główna Handlowa w Warszawie – praca dyplomowa obejmowała interdyscyplinarny projekt komercjalizacji wyników badań naukowych w obszarze nauk pedagogicznych.

2006 – **Edytorstwo naukowe dokumentów z epok dawnych** – Instytut Badań Literackich Państwowej Akademii Nauk.

2. Przebieg dotychczasowego zatrudnienia w jednostkach naukowych

2018-obecnie – **adiunkt** – Wszechnica Polska. Szkoła Wyższa w Warszawie, Katedra Filologii i Pedagogiki

funkcje organizacyjne: **kierownik Katedry Pedagogiki**

2010-obecnie – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

2010-2018 – **adiunkt** – Wydział Nauk Pedagogicznych, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji, Katedra Pedagogiki Małego Dziecka

funkcja organizacyjna – **zastępca dyrektora Instytutu** w latach 2012-2015

2018-obecnie – **sekretarz naukowy, koordynator projektu BECERID** – Katedra UNESCO im. Janusza Korczaka

2006-2009 – **asystent** – Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora w Pułtusk, Wydział Pedagogiczny, Zakład Dydaktyki

3. Osiągnięcie naukowe w rozumieniu 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. 2003 nr 65 poz. 595)

a. Tytuł osiągnięcia naukowego

Pedagogiczny wymiar edukacyjnej polityki językowej –
od rozwijania indywidualnej różnojęzyczności
do kształtowanie sprawności mówienia w języku obcym

b. Wykaz publikacji

Monografie

1. Kotarba-Kańczugowska M., *Edukacja otwarta na języki. Różnojęzyczność w teorii i praktyce*, Impuls, Kraków 2015. (recenzja naukowa: prof. dr hab. Mirosław S. Szymański).

Artykuły naukowe

1. M. Kotarba, *Język w kontekście czyli żywioł ziemi we wczesnym nauczaniu języka obcego*, „Języki obce w szkole” 4/2018, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 121-128. Lista B.
2. M. Kotarba, *Just say it! – o swobodnych wypowiedziach dziecięcych. Refleksje z zajęć z perspektywy projektu badawczego pt. Developing young learners’ communicative competences in a foreign language*, „Języki obce w szkole” 1/2018, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 39-43. Lista B.
3. Kotarba-Kańczugowska M., *Kształtowanie indywidualnej różnojęzyczności na wczesnych etapach w opinii nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego* – Kwartalnik „Kultura i Edukacja” nr 3 (103) 2014, s. 206-234. ERIH.
4. Kotarba-Kańczugowska M., *Różnojęzyczność w polu dyskursywnym nauczycieli małego dziecka. Doniesienia z badań własnych* – Kwartalnik: „Poradnik Językowy” nr 2/2013, s. 43-57. ERIH.

5. Kotarba-Kańczugowska M., *Dynamika wczesnej nauki języków obcych czyli o tym, co się dzieje na styku przedszkola ze szkołą podstawową*, „Języki Obce w Szkole” 1/2013, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 16-21. Lista B.
6. Kotarba-Kańczugowska M., *Wielojęzyczność w edukacji na podstawie programów nauczania języków w austriackich przedszkolach i szkołach podstawowych* – Kwartalnik: „Poradnik Językowy” 2/2012, s. 33-50. ERIH.
7. Kotarba-Kańczugowska M., *Kształtowanie indywidualnej różnorodności na wczesnych etapach nauczania – europejski kontekst oraz egzemplifikacje* – Kwartalnik: „Kultura i Edukacja” 4 (90) 2012, s. 102-126. ERIH.
8. Kotarba-Kańczugowska M., *On Difficulties of Early Foreign Language Teaching – Based on Observation of the Organization of Language Learning of Bedouin Children in Israel* – “Culture and Education” no. 5 (84) / 2011, p. 95-105. ERIH.

c. Cel naukowy prowadzonych badań i możliwości wykorzystania uzyskanych wyników

Badania, które prowadzę dotyczą problemu **edukacyjnej polityki językowej**, która jest od kilku lat przedmiotem licznych dyskusji¹ (naukowców zajmujących się tą tematyką zreszta *The Language Policy Research Network*, LPREN). W rozważaniach na ten temat wskazuje się, że nawet jeżeli przedszkole, czy szkoła nie deklarują oficjalnie, że posiadają określoną politykę językową to i tak „jakaś” politykę realizują. W polskiej polityce językowej strategia monojęzyczna postrzegana jest jako pożądane rozwiązanie, co oddziałuje na opracowywane programy nauczania, czy pakiety edukacyjne. M. Cronin² przestrzega przed takim myśleniem. Utrzymuje on, że język wpisany jest w sprzeczności obecne w społeczeństwie. Jego zdaniem współczesne społeczeństwa muszą przyjąć, że pluralizm językowy oraz kulturowy jest stałym elementem rzeczywistości i nie zniknie, a konflikty i napięcia z nim związane będą się pojawiać, a nawet nasilać. Píše, że należy aktywnie formować edukacyjną politykę językową, mając jednocześnie na uwadze, że każde rozwiązanie w zakresie tej polityki jest tymczasowe, niestabilne i podejmowane działania nigdy nie wykluczają dalszych konfliktów w przyszłości. Dlatego ważna jest nieustanna refleksja nad kształtem edukacyjnej polityki językowej, stałe monitorowanie wprowadzanych rozwiązań, a także ich krytyczna ewaluacja. Przyjęte rozwiązania i strategie muszą być poddawane ocenie ze względu na ich trafność, skuteczność i użyteczność. Konieczna jest postawa otwartości i wrażliwości na procesy społeczne, które powstają z udziałem języka. Trudno o taką postawę w społeczeństwach monojęzycznych oraz monokulturowych. Jednakże obecnie większość społeczeństw w mniejszym lub większym stopniu jest pluralistyczna i wielokulturowa, co nie znaczy, że wszystkie one potrafią efektywnie zarządzać edukacyjną polityką językową i dostosowywać przyjmowane strategie do potrzeb różnych grup społecznych. Otwarta postawa wobec języków i kultur wymaga dużej wrażliwości zarówno po stronie uczących się, jak również – a może przede wszystkim – po stronie osób organizujących kształcenie i wychowanie w placówkach edukacyjnych, w tym tych, które są odpowiedzialne za tworzenie regulacji prawnych, programów nauczania oraz materiałów dydaktycznych.

¹ J. W. Tolefson (ed.) (2013) *Language Policies in Education. Critical Issues*, Routledge, New York; Hébert Y., Guo Y., Pellerin M. (2008) *New Horizons for Research on Bilingualism and Plurilingualism: A Focus on Languages of Immigration in Canada*, “Encounters on Education” vol. 9 / 2008; Ricento T. Cronin M. (2012), *Who fears to speak in the new Europe? Plurilingualism and alterity*, “European Journal of Cultural Studies” vol. 15 no. 2 / 04.2012 (2004) *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*, Routledge, New York; Spolsky B. (2004) *Language Policy*, Cambridge University Press, London.

² M. Cronin (2012), *Who fears to speak in the new Europe? Plurilingualism and alterity*, “European Journal of Cultural Studies” vol. 15 no. 2 / 04.2012.

W rozważaniach nad pedagogicznym wymiarem edukacyjnej polityki językowej akcent kładzie się na (1) rozwijanie indywidualnej różnojęzyczności uczniów, albo na (2) kształtowanie ich sprawności mówienia w wybranym języku obcym. W swoich badaniach oraz praktyce pedagogicznej podejmuję zarówno jeden, jak i drugi wątek badawczy i dlatego prezentację swoich osiągnięć naukowych podzieliłam na dwie części. Ważne dla mnie jest, aby przedłożyć do oceny publikacje z obu tych obszarów badawczych, dlatego oprócz monografii pt. *Edukacja otwarta na języki. Różnojęzyczność w teorii i praktyce*, która ma ograniczoną objętość – ponieważ została opublikowana ze środków finansowych projektu badawczego – chciałabym zwrócić również uwagę na wybrane artykuły naukowe opublikowane w czasopismach *Kultura i Edukacja (Lista C)*, *Poradnik Językowy (Lista C)* oraz *Języki Obce w Szkole (Lista B)*.

Rozwijanie indywidualnej różnojęzyczności uczniów

Od początku mojej pracy naukowej interesuję się zagadnieniem innowacji pedagogicznych w procesie kształcenia. Prowadząc badania do pracy doktorskiej dokonałam analizy dyskursu na temat innowacji pedagogicznych w międzynarodowych i krajowych raportach edukacyjnych. Realizując projekt badawczy zwróciłam uwagę, że szczególne miejsce – w europejskim dyskursie na temat nowatorskich rozwiązań edukacyjnych – zajmują kwestie związane z językami obcymi. Było to zagadnienie interesujące mnie zarówno w aspekcie teoretycznym, jak również praktycznym, ponieważ pracowałam w tym czasie jako lektor języka obcego w przedszkolach oraz klasach I-III. Z ciekawością śledziłam więc rozwój różnego typu rozwiązań, które zmierzały do intensyfikacji efektywności wczesnego nauczania języków obcych. Wśród innowacji pedagogicznych pojawiła się między innymi idea zwiększania świadomości językowej uczniów. Model zwiększania świadomości językowej (*Language Awareness*) różni się od klasycznych modeli nauczania języków obcych, czy prowadzenia edukacji w dwóch lub więcej językach³. Współcześnie terminu tego używa się w kontekście wyników badań teorii akwizycji językowej, które potwierdzają, że kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną.

³ Model *Language Awareness* stworzył E. Hawkins. Wyzaczył on jego standardy. Opracowania Hawkins'a stanowiły źródło inspiracji dla późniejszych teoretyków i praktyków. Ruch Świadomości Językowej ma brytyjskie korzenie, jednak wiele z jego założeń zostało opracowanych w trakcie europejskich projektów. Wkład Hawkins'a w rozwijanie ruchu *Language Awareness* był dwojaki. Po pierwsze, sformułował podstawy teoretyczne – *Modern Languages in the Curriculum* (1981); *Awareness of Language: An Introduction* (1984). Po drugie pokazał praktyczne możliwości zastosowania modelu w klasie szkolnej.

Cechą charakterystyczną *Language Awareness* jest jego osadzenie w praktyce pedagogicznej – idee modelu były i są wcielane do edukacji przez nauczycieli zarówno pierwszego (oficjalnego języka danego kraju), jak i dodatkowych języków. Świadomość językowa nie jest równoznaczna z uczeniem się wielu języków obcych. Głównym celem zwiększania świadomości językowej jest pomoc w zrozumieniu sposobu, w jaki język działa i jakie ma funkcje – pokazanie, że pewne cechy języka są uniwersalne. W modelu tym zakłada się, że poprzez odpowiednie działania można kształtować właściwe postawy do odmiennych języków i kultur, wywoływać motywację do uczenia się oraz – co istotne – rozwijać tzw. kompetencję różnojęzyczną. Taki model pracy ma korzystny wpływ na uczniów, którzy mówią językiem kraju gospodarza oraz tych, którzy mówią dwoma lub więcej językami, a także na tych którzy reprezentują mniejszości językowe

W swoich badaniach postanowiłam pogłębić rozumienie innowacji pedagogicznych w zakresie kształcenia językowego, eksplorując mało rozpowszechnioną w Polsce ideę edukacji różnojęzycznej oraz jej pedagogiczne implikacje. W związku z tym zdecydowałam się podjąć badania pt. ***Rozwiązania wspierające indywidualną różnojęzyczność uczniów***, nastawione na ustalenie: (a) jakie rozwiązania wspomagające nauczanie i wychowanie dzieci z różnorodnymi doświadczeniami językowymi i kulturowymi stosuje się w przedszkolach oraz początkowych klasach szkoły podstawowej w wybranych krajach europejskich?; (b) czy rozwiązania te służą rozwijaniu kompetencji różnojęzycznej u wszystkich uczniów? – istotą modelu zwiększania świadomości językowej jest pedagogiczne wykorzystanie przez nauczyciela różnorodności językowej i kulturowej z korzyścią dla grupy i poszczególnych uczniów⁴.

Materiał badawczy zebrałam, podczas wizyt studyjnych, realizowanych w ramach koordynowanego przeze mnie projektu. Były to wizyty w szkołach w Wiedniu⁵ (04-08. kwietnia 2011 r.) oraz Londynie⁶ (14-18 listopada 2011 r.). W zrealizowanych badaniach posłużyłam się studium przypadku w rozumieniu socjologicznym, gdzie *case study* traktuje się jako całościową analizę pewnego układu społecznego.

⁴ Por. C. Helot, A. Young (2006) *Imagining Multilingual Education In France: A Language and Cultural Awareness Project at Primary Level* [w:] O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas, M.E. Torres-Guzman (eds.), *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Glocalization*. United Kingdom, pp. 69-90; K. Menken, O. Garcia, *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*, United Kingdom, 2010.

⁵ Wizyta studyjna pn. *Szkolnictwo elementarne w wielojęzycznej społeczności*, Wiedeń, Austria – grant z programu CEDEFOP w ramach Programu Wizyty Studyjne, finansowany ze środków Komisji Europejskiej.

⁶ Wizyta zrealizowana w ramach projektu badawczego nr BSTM 1/11-I finansowanego z dotacji celowej przyznanej przez MNiSW na finansowanie działalności polegającej na prowadzeniu badań naukowych lub prac rozwojowych oraz zadań z nimi związanych, służących rozwojowi młodych naukowców oraz uczestników studiów doktoranckich.

Interesowały mnie zasady funkcjonowania wybranych rozwiązań, a także ich wewnętrzna dynamika. Badania na terenie szkół podstawowych zostały zrealizowane z wykorzystaniem bezpośredniej obserwacji. Metodę towarzyszącą stanowił wywiad (z dyrektorami szkół i nauczycielami, a także – w miarę możliwości – z uczniami). Analizę materiału badawczego pogłębiłam o informacje na temat polityki językowej stosowanej w szkole, badając udostępnione przez szkołę dokumenty. Analizując poszczególne warunki, wykorzystałam model grupy czynników wpływających na wdrożenie innowacji pedagogicznych opracowany przez M. Fullana. Postępowanie takie pozwoliło na wyodrębnienie czynników w zakresie właściwości innowacji, okręgu szkolnego, szkoły oraz czynników zewnętrznych, które zdecydowały o powodzeniu określonego rozwiązania dydaktyczno-wychowawczego w danej placówce, jak również rozwiązań, które zaadoptować można do innych systemów oświatowych.

W związku z tym, że dla wdrażania nowatorskich rozwiązań istotne są zaangażowanie, przygotowanie oraz refleksyjna postawa nauczycieli, uznałam, że warto zbadać, czy i w jakim zakresie polscy nauczyciele są zainteresowani rozwijaniem indywidualnej różnorodności wychowanków. Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie stanowiło impuls do opracowania kolejnego projektu badawczego pt. *Kształtowanie indywidualnej różnorodności na wczesnych etapach nauczania w opinii nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz wczesnoszkolnego*⁷. Priorytetowym celem badania było ustalenie: jakie przekonania deklarują polscy nauczyciele wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego w odniesieniu do różnorodności uczniów, a także do kształtowania kompetencji różnorodnej u dzieci. Badania miały charakter ilościowy, ale zostały pogłębione o aspekt jakościowy (wywiady narracyjne z nauczycielami).

Dane empiryczne były zbierane w marcu (n=40) i grudniu (n=60) 2012 roku. Łącznie uzyskałam 100 ankiet od polskich nauczycieli ze szkół podstawowych i przedszkoli. Badania zrealizowano m.in. w okolicach Warszawy, Olsztynie, Gdańsku, Szczecinie, Białymstoku, Koszalinie, Mielnie, Gorzowie Wielkopolskim, Poznaniu. W badaniu wzięły udział wyłącznie nauczycielki zatrudnione w szkołach podstawowych i przedszkolach. W badanej grupie nieznacznie przeważały osoby mieszkające w mieście (53%vs.47%). Średni wiek respondentek to 40 lat – najliczniej reprezentowane były kobiety w wieku 35-45 lat.

⁷ Projekt finansowany był z dotacji celowej przyznanej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego na finansowanie działalności polegającej na prowadzeniu badań naukowych lub prac rozwojowych oraz zadań z nimi związanych, służących rozwojowi młodych naukowców oraz uczestników studiów doktoranckich – projekt nr BSTP 1/11 – III WNP oraz ze środków własnych uzyskanych w ramach stypendium Rektora APS.

W badaniu zastosowano metodę CAPI (*Computer Assisted Personal Interview*). Zapewniło to wysoką jakość uzyskanych wyników (eliminację podstawowych błędów związanych ze stosowaniem reguł przejść, kontrolę logiczności udzielanych odpowiedzi). Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety opracowany i udostępniony mi przez Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (ECML). Narzędzie to przetłumaczyłam oraz dostosowałam do polskich realiów, a także do badanej grupy. Poprawność konstrukcji narzędzia została zweryfikowana podczas badania pilotażowego. Uzyskane wyniki poddałam obróbce statystycznej w programie SPSS.

Badani nauczyciele wysoko ocenili stwierdzenia, które dotyczyły korzyści ze stosowania strategii różnojęzycznej w pracy z dziećmi, dostrzegając pozytywny wpływ aktywności nastawionych na kontakt z różnymi językami i kulturami na uczniowskie postawy wobec odmienności językowych oraz kulturowych, a także podkreślając, że działania takie mogą zwiększyć pewność siebie u dzieci w kontakcie z różnymi językami i ich elementami, zarówno pisany, jak i ustny. Wielu nauczycieli dostrzegło też związek pomiędzy indywidualną różnojęzycznością a rozwojem kompetencji językowych i komunikacyjnych w zakresie języka polskiego oraz kształtowaniem się świadomości językowej u dzieci. Nauczyciele w większości zgodzili się nawet ze stwierdzeniem, że treści z zakresu edukacji różnojęzycznej powinny być włączone do programu nauczania. Optymistyczne jest to, że 78% nauczycieli stwierdziło, że aktywności z zakresu edukacji różnojęzycznej nie powinny być podejmowane jedynie w grupach zróżnicowanych językowo, bądź kulturowo.

Jednakże – przy pozytywnej ocenie koncepcji różnojęzyczności – badani nauczyciele sami stosunkowo rzadko podejmują działania, które sprzyjają rozwijaniu indywidualnej różnojęzyczności u dzieci, a jeśli nawet decydują się na ich wprowadzenie, to mają one charakter incydentalny. Większość wskazywanych przez badanych aktywności ma charakter okazjonalnego wydarzenia, a nie systematycznie podejmowanych działań, które nastawione byłyby na rozwijanie kompetencji różnojęzycznej u dzieci. Badane nauczycielki – wskazując aktywności, które realizują – podkreślają ich pozaprogramowy charakter (dni innych krajów, konkursy, teatryki, warsztaty kulinarne). Pojawia się mało odpowiedzi, które dotyczyłyby działań podejmowanych w ramach realizowanego programu, podczas codziennych zajęć z dziećmi. Tym samym jedynie 8% badanych nauczycieli dopuszcza możliwość wykorzystania podczas codziennych zajęć z uczniami języków obcych, których nauczyciel nie zna.

Przyczyn tej sytuacji szukać można m.in. w organizacji nauki szkolnej w Polsce. Nauczyciele pozostają wierni modelowi, w którym ważna jest poprawność językowa. Z badań nad kontekstami społecznymi a potencjalnymi rezultatami uczenia się języka obcego wynika, że podczas klasycznych lekcji z języka obcego, przez które przechodzili nauczyciele w wieku szkolnym, wielu uczącym się nie udaje się osiągnąć znaczącej funkcjonalnej biegłości ustnej w języku obcym, przy wysokiej biegłości w czytaniu i pisaniu. Podsumowując – badanych nauczycieli cechuje wysoka świadomość teleologiczna przy niskiej świadomości praktycznej, przez co deklaratorywnie przypisują wartości poznawcze, czy motywacyjne kształtowaniu kompetencji różnojęzycznej, ale nie podejmują działań, które mogłyby kształtować kompetencję różnojęzyczną na wczesnych etapach edukacji.

Według mnie, zadanie, które stoi przed decydentami w dziedzinie edukacji, ale także osobami zarządzającymi placówkami edukacyjnymi dotyczy wypracowania i wdrożenia systematycznej polityki językowej, która będzie miała na celu wsparcie indywidualnej różnojęzyczności. Polityka językowa przejawiać się może w dwóch powiązanych ze sobą obszarach. Po pierwsze, dotyczy wymiaru ponad-indywidualnego – polityki realizowanej przez władze państwowe, która obejmuje regulacje oraz przepisy prawne, a także decyzje – podejmowane na szczeblu rządowym – odnośnie finansowania określonych rozwiązań, których celem jest upowszechnianie języków oraz promowanie wymiany międzynarodowej. Po drugie, polityka językowa związana jest z wymiarem indywidualnym np. w rozumieniu polityki językowej szkoły. W wymiarze indywidualnym zawierają się określone działania, które podejmowane są przez poszczególne osoby w zakresie ochrony i promowania danych języków, czy kultur. Wymiar ten związany jest także z wyborem języków i włączaniem ich do oferty zajęć przedszkolnych / szkolnych. Nauczyciele mogą odgrywać ważną rolę w kształtowaniu określonych postaw wobec różnych języków zarówno europejskich, jak i pozaeuropejskich. Jednak, aby mogli oni podejmować aktywne działania na rzecz promowania różnych języków w przestrzeni edukacyjnej należy objąć ich odpowiednim przygotowaniem zawodowym do podejmowania działań nastawionych na kształtowanie kompetencji różnojęzycznych u dzieci.

W związku z tym, że w roku akademickim 2012/2013 uczestniczyłam w programie *Erasmus – mobilność kadry akademickiej* w Belgii, miałam okazję przyrzeć się polityce językowej szkół, w których zróżnicowanie językowe jest wysokie. Podczas pobytu w Belgii wygłosiłam referat na temat edukacji różnojęzycznej oraz prowadziłam warsztaty ze studentami oraz nauczycielami nastawione na ćwiczenie określonych kompetencji metodycznych, umożliwiających włączenie różnojęzyczności do programu nauczania.

Było to ważne doświadczenie, ponieważ belgijska polityka językowa zdecydowanie różni się od polskiej. Dokonałam wówczas wstępnego rozpoznania, jak odmienność językową prezentuje się w dokumentach legislacyjnych, a także w pakietach edukacyjnych i materiałach przeznaczonych dla nauczycieli. Zainspirowało mnie to do dalszych badań w tej dziedzinie z uwzględnieniem polskich realiów.

W ramach kolejnego projektu pt. *Mono, duo, multi? Dyskurs na temat języków w polityce oświatowej w Polsce* postawiłam sobie za cel identyfikację i analizę dyskursów na temat języków, które są konstruowane w regulacjach prawnych. Przyjmowaną przeze mnie w badaniach perspektywą teoretyczną – mieszczącą się w obszarze paradygmatu konstruktywistycznego, który koncentruje się na zjawiskach językowych w ich społecznym użyciu⁸ – jest teoria dyskursu. Ustalenia metodologiczne były dla mnie ważnym aspektem podczas pracy nad projektem badań własnych. Chciałam dobrze przygotować procedurę badawczą, ponieważ analiza dyskursu interesowała mnie od czasu badań, które były podstawą mojej pracy doktorskiej. Doskonając swój warsztat badawczy, wiele skorzystałam z organizowanych co roku *Transdyscyplinarnych Sympozjów Badań Jakościowych*, a także z udziału w *Letnich Szkołach Młodych Pedagogów*. Możliwość konsultowania programu badań na bieżąco, dyskusji nad nim okazała się nieocenioną pomocą. Z uwagi na znaczne zróżnicowanie tradycji teoretycznych i badawczych związanych ze „zwrotem lingwistycznym” w naukach społecznych i humanistyce⁹, zdecydowałam się na podporządkowaną celom badania integrację kilku koncepcji tradycji dyskursywnej. Tego rodzaju integracje teoretyczne w obszarze teorii dyskursu mają już swoje reprezentacje w badaniach społecznych i edukacyjnych¹⁰. Przyjmuję, że dyskurs to wieloaspektowa wiązka semiotycznych praktyk społecznych, które dotyczą określonego makrotematu (w tym przypadku – języków i kultur) i mają określoną wagę normatywną. W praktykach tych uczestniczą różni aktorzy społeczni, którzy tworzą określone wspólnoty dyskursu.

⁸ N. Fairclough (2004) *Analyzing Discourse. Textual Analysis for Social Research*, Routledge, London and New York.

⁹ L. Rasiński (2009), „Reguły” i „gry” świata społecznego – Wittgenstein, de Saussure i zwrot lingwistyczny w filozofii społecznej [w:] L. Rasiński (red.) *Język, dyskurs, społeczeństwo*, PWN, Warszawa; Howarth D. (2008) *Dyskurs*, Oficyna Naukowa, Warszawa.

¹⁰ J. Dobrołowicz (2013), *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków; Popow M. (2012), *Dyskurs obywatelstwa w podręcznikach do kształcenia literaturowego w gimnazjum. Krytyczna analiza dyskursu*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 2; M. Cackowska, L. Kopciewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek (2012), *Dyskursywne konstrukcje podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, *Ars Educandi Monografie*, T. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk; K. Starego (2012), *Krytyczna Analiza Dyskursu w badaniach nad ukrytym programem szkolnym* [w:] P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz, *Władza, sens, działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej szkoły Wyższej, Wrocław.

Język w tym ujęciu nie jest traktowany jako bierne narzędzie, ale jako aktywny czynnik, który wpływa zarówno na osoby, przekazujące pewne znaczenia, jak i na odbiorców, wywołując określone postawy i prowokując do działania. Przyjętym w badaniach modelem analitycznym była metoda ciągłego porównywania (*constant comparison*), wykorzystywana głównie w badaniach prowadzonych według metodologii teorii ugruntowanej.

Wyniki przeprowadzonych analiz przedstawiłam w książce pt. *Edukacja otwarta na języki. Różnojęzyczność w teorii i praktyce*. Opracowaną metodologię wykorzystuję obecnie do analizy programów i pakietów edukacyjnych, co mam nadzieję pozwoli – dzięki identyfikacji dominujących koncepcji języków i kultur – na określenie podstawowych przeszkód w edukacji wielojęzycznej i wielokulturowej. Koncentracja na procesie konstruowania dyskursów, które dotyczą języków i kultur pozwala bowiem na ujęcie podręczników i pakietów jako istotnego medium kulturowego, a tym samym jako medium socjalizacyjnego, poprzez które i dzięki któremu kształtowane są zbiorowe i indywidualne koncepcje języków i kultur. Jak pisze E. Zalewska, perspektywa dyskursywna badań nad podręcznikami szkolnymi pozwala na ujęcie w polu badawczym kontekstów politycznych i kulturowych podręczników szkolnych, oraz ich socjalizacyjnej funkcji, a tym samym stanowi wartościowe uzupełnienie dla podejścia konwencjonalnego do podręczników szkolnych reprezentowanego przez takich badaczy jak: K. Sośnicki, T. Paranowski, W. Okoń, czy J. Skrzypczak¹¹. Prowadzona przeze mnie jakościowa analiza dyskursu na temat języków i kultur, wspomagana aplikacją Atlas TI obejmuje następujące wymiary: kontekst wewnątrztekstowy, kontekst intertekstualny, a także kontekst instytucjonalny (społeczno-polityczny). Takie podejście pozwala na wieloaspektową analizę dyskursu. Zasięg analizy dyskursu staram się poszerzać o historyczne i polityczne warunki funkcjonowania różnych języków i kultur w przestrzeni społecznej. Wynika to z przyjętej perspektywy analitycznej zgodnej z podejściem E. Laclaua i Ch. Mouffe, dla których dyskursy stają się synonimami systemów stosunków społecznych¹². Dyskursy są, jak pisze N. Fairclough, zróżnicowanymi sposobami reprezentacji różnych aspektów świata materialnego (procesów, relacji oraz struktur), mentalnego (myśli, odczuć, wierzeń) oraz społecznego.

¹¹ E. Zalewska (2009), Programy kształcenia i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury” [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.) *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

¹² E. Laclau, Ch. Mouffe (1987) *Post-Marxism without apologies* [w:] “*New Left Review*”, 1987 no. 166, s. 79-106.

Na podstawie analizy dyskursu na temat języków i kultur w przestrzeni publicznej można więc wyprowadzić szereg ważnych wniosków dotyczących sposobu kształtowania polityki edukacyjnej w Polsce, w tym dla kształcenia nauczycieli oraz tworzenia programów nauczania. Mam również nadzieję, że opracowaną przeze mnie koncepcję metodologiczną będzie można zaadoptować do prowadzenia analiz dyskursu w obszarze badań pedagogicznych.

Kształtowanie sprawności mówienia w języku obcym u dzieci

Wczesna nauka języka obcego ma pozytywny wpływ na uczniów w zakresie umiejętności językowych, postaw do innych języków i kultur oraz pewności siebie. Komisja Europejska UE podkreśla więc, że należy inwestować we wczesne nauczanie języka obcego nie tylko dlatego, że może to ułatwić nabywanie językowych kompetencji komunikacyjnych. W namyśle nad wczesnym nauczaniem języków podkreśla się, że sprzyja ono promowaniu pozytywnych postaw wobec wielokulturowości i wielojęzyczności. Tym samym nauczanie języków obcych – wraz z ideą edukacji różnojęzycznej – staje się ważnym elementem edukacyjnej polityki językowej.

Regulacje prawne w polskim systemie kształcenia zakładają obowiązkowe nauczanie języków obcych już na poziomie edukacji przedszkolnej. Od września 2017 roku wszystkie dzieci objęte wychowaniem przedszkolnym uczą się języka obcego w ramach obowiązkowych zajęć w zakresie Podstawy Programowej Wychowania Przedszkolnego. Zmiany legislacyjne w tym obszarze, wprowadzane sukcesywnie od 2012 roku wywoływały liczne kontrowersje i niepokoje, dlatego też zdecydowałam się podjąć badania w projekcie pt. *Developing young learners' communicative competences in a foreign language*, w ramach którego – przy wsparciu finansowym Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji – zorganizowałam w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie tygodniowe, międzynarodowe spotkanie europejskich ekspertów. Podczas niego dyskutowana była problematyka wczesnego nauczania języków obcych oraz możliwości organizowania instytucjonalnych zajęć na poziomie edukacji przedszkolnej w różnych modelach (nauczanie przez wynajętego lektora, nauczyciela wychowania przedszkolnego ze specjalnym przygotowaniem lub bez niego itd.). Przeprowadzone przeze mnie analizy dokumentów programowych w zakresie nauczania języków wykazały, że w programach wczesnego nauczania języków obcych deklaruje się, że podczas pierwszego etapu kształcenia nadrzędnym celem zajęć z języka obcego jest rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia.

Umiejętności komunikacyjne z reguły kształtuje się na poziomie wyrazu i prostego zdania. Z zaleceń metodycznych dla pierwszego etapu edukacyjnego wynika także, że należy respektować okres ciszy, a tym samym nie należy zmuszać dzieci do mówienia w języku obcym. Respektowanie okresu ciszy nie wyklucza jednak działań, które zmierzają do rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej, dlatego też zdecydowałam się podjąć badania, które zmierzały do próby ustalenia **efektywności kształtowania językowej kompetencji komunikacyjnej uczniów podczas wczesnego nauczania języków obcych.**

W pierwszym etapie badań metodologiczną podstawą do ich prowadzenia stanowiła bezpośrednia obserwacja ustrukturalizowana, aby ocenić, jak organizuje się kształtowanie sprawności komunikacyjnych uczniów i jak przebiegają procesy komunikacji podczas zajęć z języków obcych dla dzieci. W tej fazie badań istotne było zaobserwowanie tych zjawisk tak, jak one występują na co dzień. Podczas obserwacji zajęć prowadzonych w celu oceny przebiegu i zakresu procesu komunikacji, została zastosowana technika tzw. obserwacji topograficznej, z wykorzystaniem arkusza obserwacji, w którym rejestrowano określone zachowania nauczycieli oraz uczniów. Cały zebrany materiał podlegał analizie. Przedmiotem obserwacji na każdym etapie badań były: proces komunikacji nauczyciela z uczniami, wspieranie przez nauczyciela gotowości do mówienia (prowadzenia rozmowy) u dzieci, warunki metodyczno-warsztatowe organizowania sytuacji, w których może zachodzić komunikacja między uczniami a nauczycielem, a także między uczniami. Na podstawie zebranych danych (w wyniku hospitacji, analiz dziecięcych wypowiedzi oraz wywiadów z nauczycielami itp.) chciałam ustalić warunki oraz metody sprzyjające i niesprzyjające używaniu języka obcego przez dzieci.

W drugim etapie badań celem było ustalenie zakresu możliwości rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej u dzieci w trakcie instytucjonalnych zajęć z języka obcego przy zastosowaniu określonych metod. Badania w tej fazie projektu prowadzone były techniką grup równoległych – w czterech grupach eksperymentalnych (realizujących materiał głównie z wykorzystaniem storytellingu oraz metody projektu) i dwóch grupach kontrolnych (pracujących na tym samym materiale językowym klasycznie zgodnie regułą: *preparation – presentation – practice – evaluation*). Dzieci w trakcie zajęć językowych w projekcie badawczym połączono w grupy różnowiekowe (uczestnicy zajęć mieli od 3 do 6 lat w momencie rozpoczęcia projektu oraz od 5 do 8 lat przy jego zakończeniu). Każda grupa składała się z 12-15 dzieci. Realizacja zajęć – tam, gdzie to możliwe – utrwalana była kamerą wideo.

Dodatkowo w drugim roku szkolnym trwania projektu prowadzono zajęcia w innych grupach przedszkolnych w instytucjach publicznych, aby zweryfikować na ile wprowadzenie określonych metod nauczania do procesu kształcenia korelować będzie z występowaniem swobodnych aktów komunikacji na zajęciach. Uzyskane wyniki pozwalały oszacować w jakich warunkach można skutecznie rozwijać u dzieci umiejętność swobodnego wypowiadania się w języku obcym, używania języka do różnych celów oraz tzw. działania słowami.

W wyniku analizy zebranego materiału potwierdziła się hipoteza, że czas na ćwiczenie sprawności prowadzenia rozmowy oraz budowanie spontanicznych wypowiedzi w trakcie wczesnego nauczania języka obcego jest stosunkowo krótki i wynosi średnio podczas zajęć 30-minutowych około 3 minut. Jednakże przy zastosowaniu odpowiednich metod nauczania czas ten wydłuża się do około 11 minut. Zgromadzony materiał badawczy wskazuje także, że rozwijanie sprawności mówienia we wczesnej edukacji językowej obejmuje głównie kształtowanie sprawności wypowiedzi (często odtwórczych, będących powtórzeniem po nauczycielu). Zdecydowanie rzadziej dzieci mają podczas zajęć możliwość swobodnego budowania wypowiedzi. W grupie kontrolnej spontaniczna komunikacja w języku obcym pojawiała się rzadko – zdarzały się zajęcia, gdzie wskaźnik aktywnego użycia języka obcego przez dzieci był zerowy. Średnio plasował on się na poziomie trzy, cztery wystąpienia w trakcie jednych zajęć, przy czym akty spontanicznego użycia języka obcego nie były podtrzymywane przez nauczyciela, często bywały też niezauważone. W grupie eksperymentalnej wskaźniki spontanicznego zwracania się przez dziecko w języku obcym bezpośrednio do nauczyciela lub do innego dziecka występowały ze znacząco większą częstotliwością – średnio szesnaście razy w trakcie jednostki zajęciowej.

We wszystkich grupach na bieżąco starano się oceniać postępy dzieci, stosując ocenianie kształtujące. Co kwartał odbywały się cykle zajęć kontrolnych, a ewaluacja dotyczyła głównie: liczby zapamiętanych słów, nawiązywania interakcji z rówieśnikiem / nauczycielem w języku obcym, swobodnie budowanych obcojęzycznych wypowiedzi zgodnie z kontekstem. Wstępne wyniki badań wskazują, że dzieci z grupy eksperymentalnej dysponowały niejednokrotnie mniejszym zestawem słów (pamiętały mniej słów niż dzieci z grupy kontrolnej). Jednakże dzieci z grupy eksperymentalnej z dużo większą łatwością budowały swobodne wypowiedzi, uczestnicząc w aranżowanych rozmowach, wspierając się tzw. kompetencjami strategicznymi.

Zrealizowane przeze mnie badania poszerzają rozumienie warunków, które optymalizują proces kształtowania sprawności używania języka obcego przez dzieci. W metodyce wczesnego nauczania języka obcego od wielu lat rozwijają się modele teoretyczne nabywania języka obcego, co przekłada się na instrumentarium metodyczne zalecane do pracy z różnymi grupami wiekowymi. Jednoznacznie nie sposób wyjaśnić, jaki jest mechanizm przyswajania języka obcego. W tym obszarze pojawiały się liczne koncepcje, m.in. teorie nabywania drugiego języka zdeterminowanego przez strukturę pierwszego¹³, teorie interjęzyka¹⁴, hipoteza identyczności¹⁵, teoria monitorowania Krashena¹⁶. Co więcej coraz silniej w metodyce nauczania języków obcych akcentuje się podział sprawności mówienia na wypowiedź i rozmowę. W związku z tym pojawiają się liczne wątpliwości, jak to robić skutecznie i czy w ogóle jest to możliwe z najmłodszymi słuchaczami, czyli dziećmi w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym. W tym zakresie również opracowane zostały różne modele¹⁷ m. in. leksykalny model W. Levelta, później zmodyfikowany przez de Bota, model dystrybucji z koncentracją na klasie zaproponowany przez P. Nationa, model hipotezy wyjściowej M. Swaina, czy model ACCESS E. Gatbonton i N. Segalowitza, który próbuje pogodzić różne podejścia w ramach możliwości rozwijania sprawności komunikacyjnych.

¹³ K. Bausch, G. Kasper (1979): "Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der "groben" Hypothesen", *Linguistische Berichte*, 64, 3-35; R. Lado (1957) *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

¹⁴ L. Selinker, U. Lakshamanan (1992) *Language transfer and fossilization: The "Multiple Effects Principle"* [w:] S. M. Gass, L. Selinker (red.) *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins.

¹⁵ M. Burt, H. Dulay (1980) *Relative proficiency of limited English-proficient students*. [w:] J. E. Alatis (ed.) *31st Annual Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press.

¹⁶ S. D. Krashen (1981) *Second Language Acquisition and Second Language University of Southern kalifornia*: Pergamon Press Inc.

¹⁷ H. Funk (2012) Four Models of Language Learning and Acquisition and Their Methodological Implications for Textbook Design, "Electronic Journal of Foreign Language Teaching", Vol. 9, Suppl. 1, pp. 298–311; W. Levelt, (1989) *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: MIT Press; K. De Bot (1992) A bilingual processing model: Levelt's 'Speaking' Model adapted. *Applied Linguistics*, 13, 1–24; I. Nation (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press; I. Nation, J. Newton (2009). *Speaking*. New York & London: Routledge; M. Swain (1995) Three functions of output in second language learning. In: G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125–144). Oxford: Oxford University Press; M. Swain (1998) Focus on form through conscious reflection. In: C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64–81). New York: Cambridge University Press; E. Gatbonton, N. Segalowitz (2005). Rethinking communicative language teaching. A focus on access on fluency. *The Canadian Modern Language Review/La Revue des langues vivantes*, 61(3), 325–353.

Badacze akcentują pewne trudności, występujące we wczesnym nauczaniu języka obcego. R. Johnstone¹⁸ sugeruje, że dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym dysponują ograniczoną wiedzą z zakresu działania języka (znajomość struktur gramatycznych, doświadczenia związane z użyciem języka, ograniczony kontakt z różnymi dyskursami), co może oddziaływać na ich sposób rozumienia pewnych koncepcji językowych i utrudniać im swobodne budowanie wypowiedzi. Podobne wnioski ze swoich badań wyciągnęły także M. del Pilar Garcia Mayo¹⁹ oraz J. Cenoz²⁰ dodając, że postępy dzieci młodszych w przyswajaniu języka obcego i posługiwaniu się różnymi strukturami są wolniejsze niż u dzieci starszych. Jak podają badacze, większość ograniczeń wynikających z wieku dzieci można jednak pokonać, właściwie organizując wczesne nauczanie języka obcego. Zaleca się więc dostosowywanie zajęć do możliwości poznawczych dzieci, a także do ich etapu rozwojowego tak, aby uwzględnić całościowo ich funkcjonowania, włączając w to sfery fizyczną oraz społeczno-emocjonalną, podkreślając że kontakt dziecka z językiem obcym powinien w głównej mierze wspomagać całościowo jego rozwój, w tym ogólną sprawność komunikowania się.

W wyniku przeprowadzonych przeze mnie badań można wyodrębnić kilka elementów, które podnoszą wskaźniki swobodnego użycia języka przez dzieci w trakcie zajęć językowych i sprzyjają tym samym rozwijaniu u dzieci językowej kompetencji komunikacyjnej. Należą do nich: (1) osadzanie języka w kontekście z wykorzystaniem teorii skryptów społecznych, (2) staranne dobieranie materiału językowego, dostarczanie tzw. bogatego języka (zgodnie z zasadą inputu), który stymuluje dzieci do intuicyjnego tworzenia reguł i stawiania hipotez na temat języka, (3) żywe używanie języka przez nauczyciela, bezpośredni kontakt, konsekwentne używanie języka obcego, wykorzystanie dziecięcego braku zahamowań w mówieniu²¹, (4) dbanie o pozytywny klimat emocjonalny.

¹⁸ R. Johnstone (2009) *An early start: What are the key conditions for generalized success?* [w:] J. Enever, J. Moon, U. Raman (eds.) *Young Learner English Policy Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*, Garnet Education, s. 31-41.

¹⁹ Garcí'a Mayo M. P. (2003) *Age, length of exposure and grammaticality judgements in the acquisition of English as a foreign language* [w:] M. P. Garcí'a Mayo and M. L. Garcí'a Lecumberri (eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language: Theoretical issues and field work*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 94-113.

²⁰ J. Cenoz (2003) *The influence of age on the acquisition of English general proficiency, attitudes and code-mixing* [w:] M. P. Garcí'a Mayo and M. L. Garcí'a Lecumberri (eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language: Theoretical issues and field work*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 77-92.

²¹ H. Komorowska (1996) *Nauczanie języka obcego w świetle rekomendacji Rady Europy* [w:] *Języki Obce w Szkole/2*; H. Komorowska (1996) *Sytuacja polska a rekomendacje Rady Europy w zakresie nauczania języka obcego* [w:] *Języki Obce w Szkole/4*.

Szczegółowa analiza wyników mojego badania, jest obecnie w toku, w związku z tym, że projekt zakończył się pod koniec 2018 roku. Chciałabym jednak podkreślić, że pomimo, iż projekt zakończyłam niedawno, tematyką wczesnego nauczania języka obcego zajmuję się od dłuższego czasu zarówno od strony praktycznej, jak i teoretycznej, dlatego w moim dorobku znajduje się 10 publikacji naukowych na ten temat oraz liczne publikacje metodyczne upowszechniające wyniki badań naukowych. Obecnie opracowuję materiał do monografii naukowej, złożyłam także dwa artykuły do następujących czasopism: *Language Learning* oraz *European Early Childhood Education Research Journal*. Wyniki moich badań są użyteczne zarówno dla osób, które dokonują pogłębionej analizy warunków tzw. dwujęzyczności funkcjonalnej, jak również procesu wczesnego nauczania języka obcego zarówno w aspekcie teoretycznym, jak również praktycznym.

4. Pozostałe osiągnięcia naukowo-badawcze

Mój dorobek naukowy składa się łącznie z 30 publikacji, z czego 26 napisałam po uzyskaniu stopnia doktora. Dziewięć artykułów naukowych opublikowałam w czasopismach z listy *European Reference Index for the Humanities*, zaś osiem z listy MNiSW. Według bazy Google Scholar moje publikacje były cytowane 53 razy (h-index 4). Efekty swojej pracy badawczej miałam okazję przedstawić podczas spotkań naukowych. Po uzyskaniu stopnia naukowego doktora wygłosiłam referaty na 20 konferencjach naukowych (11 zagranicznych i 9 krajowych). Trzykrotnie zasiadałam też w komitetach organizacyjnych konferencji naukowych – dwóch międzynarodowych i jednej krajowej. Posiadam doświadczenie w prowadzeniu prac dyplomowych zarówno na poziomie licencjackim (83 wypromowane prace), jak i magisterskim (34 wypromowane prace). Dwukrotnie pełniłam funkcje promotora pomocniczego w przewodach doktorskich prowadzonych przez prof. dr hab. Bogusława Śliwerskiego (*Efekty wychowania w szkołach waldorfskich w Polsce*) oraz prof. dr hab. Edytę Gruszczyk-Kolczyńską (*Konsekwencje niezaspokojenia potrzeby ruchu dzieci przedszkolnych mieszkających w mieście*). Miałam też okazję podjąć się działalności recenzyjnej prac dyplomowych oraz artykułów naukowych w czasopismach krajowych, jak również zagranicznych. Recenzowałam także projekty naukowe składane na konkursy wewnątrzuczelnianie, wykonywałam ekspertyzy dla Ośrodka Rozwoju Nauczycieli. W 2012 roku byłam również laureatką konkursu EduInspiracje pod patronatem MEN oraz MNiSW za upowszechnianie idei edukacji różnorodnej.

W realizowanych badaniach staram się uwzględniać bieżące przeobrażenia polskiej edukacji, dlatego w moim dorobku znajdują się artykuły na temat zmian w prawie oświatowym, które dotyczą wczesnej edukacji, alternatywnych form wychowania przedszkolnego, kształcenia językowego dzieci. W zakresie tej tematyki podejmuję prace badawcze i nawiązuję współpracę z badaczami z innych ośrodków krajowych i międzynarodowych. Kierowałam 5 własnymi projektami, z których jeden miał charakter międzynarodowy oraz uczestniczyłam w 5 projektach, z czego dwa posiadają charakter międzynarodowy. Kwestia upowszechniania wyników badań i komunikowania ich środowisku nauczycielskiemu zajmuje ważne miejsce w mojej działalności badawczej. Od 2018 roku koordynuję w Akademii Pedagogiki Specjalnej projekt pt. ***A Blog as an open learning platform for the field of Early Childhood Education about Research and Innovation to Support Disadvantaged and Diverse Children (BECERID)*** którego głównym celem jest wsparcie nauczycieli w zakresie wykorzystywania wyników badań naukowych. W projekcie uczestniczą naukowcy z ośrodków akademickich z Belgii (Odisee, UC Leuven), Holandii (Universitet Utrecht, Thomas More Kempen, Stichting CED, Stichting Fontys), Polski (Uniwersytet Warszawski, Instytut Komeńskiego) oraz Portugalii (ISCTE – Instituto Universitario de Lisboa, Instituto Politecnico do Porto, Instituto Politecnico de Lisboa). Celem naukowym projektu jest ustalenie możliwości zastosowania bloga jako narzędzia do ustawicznego doskonalenia nauczycieli. W ramach projektu powstały cztery blogi krajowe oraz jeden blog międzynarodowy, prowadzony w języku angielskim, który stanowi środowisko wymiany doświadczeń i nastawiony jest na kreowanie uczącej się wspólnoty (*learning community*). Dotychczas na blogu krajowym ukazało się sześć moich wpisów, zaś na blogu europejskim – trzy.

Prowadzone przeze mnie badania i ich wyniki stanowią wsparcie dla dyrektorów placówek oraz nauczycieli. Współpracuję z kilkoma placówkami wychowania przedszkolnego, gdzie prowadzę w ramach rad pedagogicznych warsztaty i szkolenia na temat wczesnego nauczania języka obcego, a także z Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego w Warszawie, gdzie – oprócz prowadzenia zajęć pedagogicznych – od 2016 roku przygotowywałam studentów do praktyk w charakterze nauczyciela języka obcego w przedszkolu. Od piętnastu lat jestem także czynnym nauczycielem (posiadam stopień nauczyciela mianowanego). Dotychczas związana byłam m. in. z Publicznym Przedszkolem nr 64 (Porajów 3, Warszawa), Publicznym Przedszkolem nr 192 (Liczydło 3a, Warszaw), Publiczną Szkołą Podstawową nr 342 (Strumykowa 21a,

Warszawa), Społeczną Szkołą Podstawową nr 26 (Puławska 97B, Warszawa). Współpracuję także z Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli oraz Centrum Nauki Kopernik.

W latach 2006-2009 pracowałam w Krajowym Ośrodku Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, gdzie szkoliłam kandydatów na ekspertów ds. awansu zawodowego nauczycieli oraz uczestniczyłam w projekcie ogólnokrajowym (*Programy nauczania o strukturze modułowej dla 186 zawodów*), a także koordynowałam europejskim projektem w zakresie doradztwa zawodowego (*Euroguidance*).

Na zakończenie chciałabym dodać, że oprócz pracy naukowo-dydaktycznej w obszarze pedagogiki, od wielu lat pracuję społecznie i jako wolontariuszka wspieram terapię dzieci z MPD, a także opiekuję się osobami starszymi w hospicjach. Obecnie podejmuję działania na rzecz poprawy zdrowia psychicznego wśród młodych pacjentów z zapalnymi chorobami tkanki łącznej. Jest to dodatkowo – obok mojej działalności naukowo-dydaktycznej – obszar, który związany jest z faktem, że sama od 2001 roku choruję na chorobę autoimmunologiczną (toczeń rumieniowaty układowy). Moje zaangażowanie w działalność pomocową innych chorym było ważnym elementem mojej osobistej próby poradzenia sobie z chorobą, a także impulsem do podjęcia studiów w obszarze psychoterapii. Od kilku lat realizuję projekty naukowo-edukacyjne na rzecz osób chorujących reumatycznie.

Od 2014 roku koordynuję projekt, który nastawiony jest na wsparcie psychologiczne oraz aktywizację zawodową młodych chorych reumatycznie – otrzymałam trzykrotnie granty na realizację projektu pt. *Krok Naprzód* w ramach konkursu Zwyczajnie Aktywni.

W 2016 roku zrealizowałam także badania ankietowe, dotyczące jakości życia młodych chorych z chorobami zapalnymi tkanki łącznej, w którym udział wzięło 267 osób. Wyniki zostały opublikowane w raporcie „Ja – Pacjent”, który przygotowałam dla Stowarzyszenia Pacjentów „3majmy się razem”.

Od 2017 roku realizuję – w ramach własnego projektu badawczego – badania narracyjne pt. *Boli nie tylko ciało – w poszukiwaniu duszy u młodych kobiet, chorujących na zapalne choroby tkanki łącznej*. W obszarze tym nawiązałam współpracę z instytucjami oraz pracownikami naukowymi zarówno w Polsce, jak i zagranicą. W badaniu uczestniczą młode kobiety, chorujące reumatycznie. Wyniki badań analizowane są z wykorzystaniem metodologii teorii ugruntowanej, a także zgodnie z opracowaną przeze mnie procedurą analizy dyskursu. Analizując wyniki interesuje mnie dyskurs na temat kategorii ciała i czasu w narracjach chorujących kobiet. Wyniki tych badań upowszechniam podczas międzynarodowych konferencji naukowych.

Szczegółowe informacje na temat mojej działalności naukowo-badawczej, dydaktycznej, organizacyjnej oraz popularyzującej naukę przedstawiam w Załączniku nr 4.