

AUTOREFERAT

1. Dane podstawowe

Imię i nazwisko: Krzysztof Kotuła

2. Posiadane dyplomy i stopnie naukowe

- Stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa nadany uchwałą Rady Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie 17 grudnia 2009 roku na podstawie rozprawy „Voir à travers le texte, lire à travers l'image: Les mécanismes de la lecture du manuscrit médiéval” (promotor: prof. dr hab. Anna Drzewicka, recenzenci: prof. dr hab. Maciej Abramowicz, prof. dr hab. Adam Labuda)
- Dyplom ukończenia studiów podyplomowych (Diplôme des études approfondies), profil *lettres et arts*, Université Aix-Marseille I, 27 maja 2005 roku. Praca dyplomowa „Une lecture intégrale d'un manuscrit du »Roman de la Rose« conservé à la Bibliothèque Communautaire de Draguignan (Ms. 0017)” (promotor: prof. Chantal Connochie-Bourgne)
- Tytuł magistra filologii romańskiej uzyskany w 2003 roku po odbyciu pięcioletnich studiów magisterskich w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie na podstawie pracy „Une lecture à travers les images. Le rapport entre le texte et son illustration dans neuf manuscrits du »Roman de la Rose«” (promotor: prof. dr hab. Anna Drzewicka)

Pozostałe dyplomy i stopnie:

- dyplom Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego potwierdzający uzyskanie kwalifikacji pedagogicznych do pracy nauczycielskiej (2003)
- stopień nauczyciela mianowanego (2018)

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych

Pracownik etatowy

- W okresie styczeń-kwiecień 2006 roku byłem zatrudniony jako archiwista w Sekcji Źródeł Ikonograficznych (Section des sources iconographiques – SSI) Instytutu Badań nad Historią Tekstów (Institut de recherche et d'histoire des textes – IRHT), stanowiącego część Narodowego Centrum Badań Naukowych (Centre national de la recherche scientifique – CNRS) w Orleanie (Francja)

- Od 1 października 2011 roku do chwili obecnej jestem zatrudniony na stanowisku adiunkta w Katedrze Lingwistyki Stosowanej (pierwotnie Zakład Lingwistyki Stosowanej) stanowiącej część Instytutu Językoznawstwa i Literaturoznawstwa (pierwotnie Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej) Wydziału Filologicznego (pierwotnie Wydział Humanistyczny) Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Inne formy zatrudnienia

- 2004-2010 – prowadzący zajęcia w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego (lektorat języka francuskiego, fonetyka francuska, historia literatury francuskiej XVII i XVIII wieku, zajęcia opcyjne z paleografii średniowiecznej) – umowa zlecenie/umowa o dzieło
- 05.2008-04.2011 – członek grupy badawczej FIBULA realizującej grant badawczy „Historia kolekcji rękopisów romańskich w księgozbiornie »berlińskiej« w Bibliotece Jagiellońskiej w Krakowie” (Instytut Filologii Romańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego) – umowa zlecenie

Zatrudnienie w szkołach publicznych na stanowisku nauczyciela j. francuskiego

- 2011-2021 – V LO im. Augusta Witkowskiego w Krakowie (niepełny wymiar godzin)

4. Omówienie osiągnięć o których mowa w art. 219 ust. 1 pkt. 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2021 r. poz. 478 z późn. zm.).

4.1. Wskazane osiągnięcia naukowe:

Monografia:

Krzysztof Kotuła, *Gra komputerowa na lekcji języka obcego. Procesy interakcyjne w zgamifikowanej klasie języka francuskiego*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2022, ISBN 978-83-227-9654-2.

Recenzent wydawniczy: dr hab. Mariusz Kruk, prof. UZ

4.2. Omówienie celu naukowego pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania

Monografia poświęcona jest zagadnieniu wykorzystania gier komputerowych w nauczaniu języków obcych. Podjęcie tego tematu wydało mi się szczególnie potrzebne w kontekście nauki języka obcego w warunkach szkolnych. Gry komputerowe, pomimo, że stanowią nieodłączną część życia młodych ludzi, są często postrzegane jako zbędna, a czasem wręcz szkodliwa rozrywka. Tymczasem, liczne badania pokazują, że gry wideo dysponują dużym potencjałem, angażując użytkowników w wymiarze kognitywnym, afektywnym i

behawioralnym. Stawiają one przed użytkownikami określone wyzwanie, a mechanizmy w nie wbudowane zachęcają użytkowników do ciągłego podejmowania ryzyka i wypróbowania różnorodnych strategii rozwiązania problemów. Udział w cyfrowej rozgrywce daje także użytkownikom poczucie sprawczości wynikające z faktu, że każde podejmowane przez nich działanie wywołuje określoną reakcję programu i jest odpowiednio nagradzane. Należy również podkreślić, że współczesne gry charakteryzują się wysokim stopniem komplikacji, prezentują rozbudowane światy i skomplikowane narracje, co dodatkowo angażuje graczy. Wszystko to powoduje, że gracze poświęcają dużo czasu i energii by opracować optymalne strategie pozwalające rozwiązać stojące przed nimi problemy. Nic więc dziwnego, że niektórzy badacze podejmują próby ustalenia czy mechanizmy charakterystyczne dla gier komputerowych da się przeszczepić na inny grunt i wykorzystać ich potencjał w kontekście edukacyjnym. Trend ten jest także widoczny na gruncie glottodydaktycznym: od kilkunastu lat pojawiają się badania – wciąż jeszcze nieliczne – mające na celu wykazanie, w jaki sposób potencjał gier cyfrowych można wykorzystać w nauczaniu języków obcych. Większość z nich koncentruje się jednak albo na kontekście pozaszkolnym (pokazując na przykład jak granie w czasie wolnym wpływa na przyswajanie słownictwa) albo jest przeprowadzana w warunkach quasi-laboratoryjnych (gdzie każdemu z użytkowników zostaje przypisana kabina z indywidualnym stanowiskiem komputerowym), nie odpowiadających realiom klasy szkolnej. Nadal brakuje badań pokazujących, jak można stosować gry komputerowe w typowych warunkach zinstytucjonalizowanego nauczania języka obcego i jak można wykorzystać ich potencjał do stworzenia autentycznych sytuacji komunikacyjnych w klasie. Ambicją mojej pracy było zapewnienie tej luki.

Głównym celem monografii *Gra komputerowa na lekcji języka obcego. Procesy interakcyjne w zgamifikowanej klasie języka francuskiego* jest analiza procesów interakcyjnych zachodzących w klasie języka francuskiego, w której zaimplementowano techniki ludyczne oparte na autorskim modelu prowadzenia cyfrowej rozgrywki oraz wykazanie, w jaki sposób tego typu aktywności podejmowane w klasie języka obcego wpisują się w założenia podejścia zorientowanego na działanie. Moim zamierzeniem było ustalenie, jak kształtuje się komunikacja ustna między uczestnikami zajęć języka obcego wzbogaconymi o komponent wideoludyczny oraz ukazanie, w jaki sposób gry komputerowe pozwalają na stworzenie przestrzeni komunikacyjnej w obrębie której uczestnicy zajęć używają języka obcego po to, by wspólnymi siłami rozwiązać problemy stojące na drodze do osiągnięcia zamierzonego celu.

Monografia podzielona jest na sześć rozdziałów. W rozdziale pierwszym zdefiniowane zostają podstawowe pojęcia, takie jak *gra*, *zabawa* czy *symulacja*. Zaprezentowane także zostają różne definicje pojęcia gamifikacji, a także zaprezentowane zostają podejścia *digital game-based* oraz *digital game-enhanced language learning*. W tym pierwszym wykorzystywane są gry, które zostały zaprojektowane z myślą o zastosowaniach edukacyjnych, w tym drugim natomiast tzw. *vernacular games*, których główną rolą jest dostarczenie odbiorcy przyjemności. Główną zaletą pierwszego podejścia jest to, że pozwala ono na używanie programów dostosowanych do potrzeb uczących się i na realizację określonego programu nauczania. Jednak często gra zaprojektowana przez dydaktyków okazuje się nieefektywna pedagogicznie, a uczniowie odczuwają nudę w toku rozgrywki.

Dlatego tego typu rozwiązania okazują się zwykle skuteczne w wąskim zakresie, np. w przypadku, gdy nauczycielowi zależy na stworzeniu programu mającego za zadanie ułatwienie opanowania słownictwa z danego zakresu. Ponieważ jednak moim celem było badanie potencjału technik wideoludycznych w kontekście stwarzania warunków sprzyjających aktywności językowej uczniów oraz zaangażowania ich w interakcje nakierowane na realizację określonych celów, w moich badaniach zostały użyte komercyjne gry rozrywkowe. W ostatniej części rozdziału omówione zostały różne gatunki gier cyfrowych oraz to, jakie czynniki determinują ich potencjalną przydatność w nauczaniu języków obcych.

W rozdziale drugim dokonuję przeglądu badań poświęconych zastosowaniu gier cyfrowych w nauczaniu języków obcych, które ukazały się na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat. Pierwsza grupa tych badań koncentruje się na wpływie prowadzenia rozgrywki na opanowanie podsystemów języka, przy czym najczęściej chodzi o opanowanie nowego słownictwa. Badania tego typu zaprojektowane są zwykle w taki sposób, że porównywane są wyniki grupy kontrolnej, w której stosuje się tradycyjne metody nauczania, z wynikami grupy eksperymentalnej, prowadzącej rozgrywkę przez określoną ilość godzin. Wyniki tych badań nie są jednoznaczne: z jednej strony nie brakuje takich, w których zaobserwowano istotną statystycznie różnicę na korzyść grupy eksperymentalnej, przy czym autorzy uzasadniają zazwyczaj ten fakt tym, że w grze nowe, nieznane przez uczniów słowa, pojawiają się w sposób skontekstualizowany, logicznie powiązany z konkretnymi czynnościami wykonywanymi przez gracza; z drugiej strony istnieją także badania, w których uczestnicy biernie obserwujący rozgrywkę zapamiętali więcej nowych słów niż gracze. Dowodzić to może, że przynajmniej w niektórych przypadkach równoczesne prowadzenie efektywnej rozgrywki i poświęcanie uwagi warstwie językowej programu może się okazać zbyt trudnym wyzwaniem. Druga grupa badań koncentruje się na czynnikach afektywnych i motywacyjnych. U obserwowanych przez badaczy uczniów – na przykład grających w gry *online* i komunikujących się ze sobą za pośrednictwem odpowiednich funkcji interfejsu – zaobserwowano na ogół niższy poziom lęku językowego i wyższy poziom gotowości komunikacyjnej niż w przypadku uczniów uczestniczących w tradycyjnych zajęciach szkolnych. Należy także podkreślić, że użycie gier komputerowych skutkuje w odczuciu wielu uczniów tym, że akcent zostaje przesunięty z dążenia do pełnej poprawności językowej na efektywną komunikację. Kolejna grupa badań, poświęcona użyciu gier MMO (*massively multiplayer online game*) w nauczaniu języka obcego, skupia się najczęściej na rozwijaniu osobistej kompetencji komunikacyjnej. Gry MMO pozwalają graczom na porozumiewanie się w języku obcym z praktycznie nieograniczoną liczbą osób pochodzących z różnych zakątków świata, używając do tego celu czatu tekstowego lub głosowego. Jak zaobserwowała część badaczy, by być w stanie skutecznie się komunikować z partnerami, uczniowie muszą nieraz przyswoić sobie nowe słownictwo oraz nauczyć się używać slangu i języka nieformalnego. Ponieważ prowadzenie rozgrywki odbywa się w takim modelu bez interwencji nauczyciela, w nieformalnym kontekście, a priorytetem uczniów jest szybka wymiana informacji, stosują oni często skrótowce i niestandardowe formy gramatyczne; licznie występują także błędy ortograficzne. Dla niektórych uczestników komunikacja z nieznanymi wcześniej osobami okazuje się jednak bardzo trudna, szczególnie, gdy inni gracze oczekują od uczących się

biegłości w prowadzeniu rozgrywki i nie mają czasu lub ochoty na objaśnianie reguł gry. Dlatego też zastosowanie gier MMO w kontekście glottodydaktycznym może rodzić różne problemy.

Na tle prowadzonych wcześniej badań, podjęte przeze mnie poszukiwania, których celem było ustalenie jak kształtują się procesy interakcyjne między uczniami uczestniczącymi w cyfrowej rozgrywce w warunkach szkolnych, charakterystycznych dla standardowej lekcji języka obcego, i w jaki sposób uczniowie komunikują się ze sobą w języku obcym by osiągnąć zamierzony cel, ma więc w dużej mierze charakter pionierski i pozwala wypełnić istotną lukę w literaturze przedmiotu.

W rozdziale trzecim pokazuję, w jaki sposób technologie cyfrowe mogą zostać zaimplementowane w klasie języka obcego i przedstawiam założenia autorskiego modelu implementacji strategii ludycznych w klasie językowej. Ponieważ moim priorytetem było stworzenie sytuacji komunikacyjnej, w której uczestnicy zajęć współuczestniczący w rozgrywce komunikują się w sposób jak najbardziej zbliżony do interakcji ustnych zachodzących w warunkach naturalnych (a nie np. za pośrednictwem czatu), zaproponowałem konfigurację, w której przestrzeń gry była współdzielona. Za interfejs posłużyła dotykowa tablica multimedialna. Model współpracy wyglądał w ten sposób, że jeden z uczniów – ochotnik lub osoba wskazana przez prowadzącego zajęcia – prowadził rozgrywkę, odpowiednio reagując na polecenia, pytania lub sugestie sformułowane przez partnerów obserwujących jej przebieg na ekranie. W tego typu konfiguracji akcent położony jest przede wszystkim nie na rywalizację, ale raczej na współpracę uczniów starających się wspólnymi siłami osiągnąć określony cel. Postawiona także została teza, że zaproponowany model rozgrywki wpisuje się w założenia podejścia ukierunkowanego na działanie. Wskazuje na to cały szereg elementów. Po pierwsze, grupowe granie w gry komputerowe można zdefiniować jako zespół działań zmierzających do konkretnego wyniku. Po drugie, język jest tu w zamierzeniu przede wszystkim narzędziem, które jest używane do rozwiązania problemów pojawiających się trakcie rozgrywki. Powinno to skutkować tym, że uczestnicy interakcji koncentrują się bardziej na znaczeniu niż na poprawności językowej. Po trzecie, realizacja tego typu zadań zakłada wycofanie się na dalszy plan nauczyciela, powodując, że uczniowie są w stanie przejąć większą kontrolę nad przestrzenią interakcyjną.

Trzy ostatnie rozdziały książki stanowią zasadniczy trzon mojej refleksji. Opierając się na analizach interakcji między uczącymi się, starałem się ukazać, jakim uwarunkowaniom podlega komunikacja w klasie języka obcego. W rozdziale czwartym przedstawiam analizę interakcji o charakterze symulacyjnym oraz nakierowanych na rywalizację określonego celu zarejestrowanych w tradycyjnej klasie językowej oraz w toku lekcji odbywających się w świecie wirtualnym *Second Life*. Pozwoliło to na wskazanie fundamentalnych uwarunkowań i ograniczeń w zakresie stwarzania autentycznych sytuacji komunikacyjnych, charakterystycznych dla tych środowisk. Celem tych analiz było ustalenie punktu odniesienia dla moich dalszych rozważań, bowiem tylko na tym tle możliwe jest uchwycenie specyfiki zaproponowanego przeze mnie podejścia opartego na grach cyfrowych. Sformułowane przeze mnie konkluzje, odnoszące się do specyfiki środowiska klasowego, stanowią grunt pod rozważania zawarte w rozdziale piątym.

W tymże rozdziale analizie poddałem fragmenty zarejestrowanych przeze mnie lekcji języka francuskiego. Badaniu, prowadzonemu w latach 2013-2020, została poddana grupa 76 uczniów liceum ogólnokształcącego, których poziom językowy sytuował się w momencie rozpoczęcia nauki na poziomie ~A2. We wszystkich klasach zastosowano ten sam zestaw gier: *Snail Bob 2*, *Bermuda Escape*, *Fragment of Dejavu*, *Pierre Hotel*, *Covert Front 2*, *Fog Fall 3*, a także jedną grę komercyjną – *Life Is Strange*. Ogółem na tego typu zajęcia poświęcono między 18 a 21 godzin w całym trzyletnim cyklu nauczania ($M = 19.16$, $SD = 1.33$), co stanowi około 20% wszystkich zajęć konwersatoryjnych. Sformułowane zostały następujące pytania badawcze: 1) pod jakimi względami procesy interakcyjne w zgamifikowanej klasie języka obcego różnią się od tych, które zaobserwować można w innych kontekstach 2) czy prowadzenie cyfrowej rozgrywki na lekcji języka obcego wpisuje się w założenia podejścia ukierunkowanego na działanie 3) co analiza zarejestrowanych lekcji mówi o roli, jaką może odgrywać nauczyciel w tego typu kontekście i 4) jakie wnioski można sformułować odnośnie potencjału gier komputerowych w pracy nad podsystemami języka obcego. Analiza nagranych fragmentów lekcji pozwoliła na stwierdzenie, że zarejestrowane przeze mnie interakcje pokazują wyraźnie odejście od modelu komunikacji typowego dla tradycyjnego środowiska klasowego, w którym nauczyciel pełni funkcję dominującą, co oznacza, że inicjuje on większość wypowiedzi, wyznacza poszczególnych uczniów do realizacji określonych zadań, a także zakłóca bieg interakcji poprzez częste interwencje, przez co ogranicza przestrzeń komunikacyjną uczniów. Zaprezentowane w rozdziale piątym fragmenty lekcji obfitują w sekwencje, w których uczniowie spontanicznie zabierają głos, dokonując samoselekcji i podejmując wysiłek rozwiązania stojącego przed nimi problemu przy bardzo niewielkim lub bez żadnego wsparcia prowadzącego zajęcia. W omawianych fragmentach lekcji wyraźnie widoczne są symptomy świadczące o zaangażowaniu uczniów, takie jak różnego rodzaju ekspresywy towarzyszące istotnym momentom rozgrywki, zwiększanie głośności wypowiedzi czy też używanie sygnałów utrzymania głosu świadczące o tym, że uczestnikom zajęć zależy na wypowiedzeniu się, a problem stawiany przez grę autentycznie ich angażuje. Używane przez nich strategie interakcyjne i kooperacyjne wykazują zarazem duże zróżnicowanie: z jednej strony uczestnicy zajęć potrafią ze sobą współpracować, wspomagając się w realizacji niektórych działań, z drugiej natomiast nie wahają się otwarcie zanegować propozycji partnerów i konkurują o to, by to ich koncepcja uzyskała aprobatę pozostałych członków grupy i została zrealizowana. Stąd też obserwowane w krytycznych momentach rozgrywki szczególne natężenie zjawisk takich jak *latching* czy *overlapping*. Komunikacja w zgamifikowanym środowisku językowym wyróżnia się także innym elementem o zasadniczym znaczeniu, a mianowicie leżącym u jej fundamentów ścisłym skoordynowaniem dwóch czynności: formułowania wypowiedzi w języku obcym i wykonywania określonych, powiązanych logicznie z tymi wypowiedziami działań. Cechą charakterystyczną gier cyfrowych jest ich wysoka reaktywność, objawiająca się w fakcie, że każde działanie uczniów wywołuje określoną reakcję programu (np. naciśnięcie klawisza → przejście do innego pomieszczenia). Środowisko grze cechuje się wysoką złożonością i interaktywnością, co umożliwia realizację działań o wysokim stopniu komplikacji, niemożliwych do realizacji w tradycyjnej klasie języka obcego. Jak pokazują przeprowadzone przeze mnie analizy, gry cyfrowe w niczym nie ustępują swoim potencjałem narzędziu o dużo

bardziej ugruntowanej pozycji w kontekście edukacyjnym – światem wirtualnym. Mało tego, pewne ich cechy charakterystyczne (takie jak zdolność do samoistnego reagowania na poczynania użytkownika czy też fakt, że poczynania uczniów wpisują się i funkcjonują w ramach określonego scenariusza i są ze sobą logicznie powiązane) powodują, że są atrakcyjną alternatywą dla programów typu *Second Life*.

Analiza interakcji w zgamifikowanej klasie języka francuskiego pokazuje też wyraźnie, że prowadzenie cyfrowej rozgrywki w pełni wpisuje się w założenia podejścia ukierunkowanego na działanie. Po pierwsze, zadanie zakłada, że uczniom dostarcza się określone informacje, które muszą oni odpowiednio przetworzyć, by móc osiągnąć zamierzony cel. W grach cyfrowych użytkownicy są zmuszeni do nieustannej analizy dostarczanych im przez program danych, zarówno werbalnych jak i pozawerbalnych, bez czego nie są w stanie odnieść sukcesu. Po drugie, cyfrowa rozgrywka musi niewątpliwie zostać uznana za zespół działań zmierzających do jasno określonego celu i konkretnego wyniku. Nawet jeśli ten cel nie jest sygnalizowany w początkowej fazie rozgrywki, gracze odkrywają go stopniowo, uzyskując podczas gry nowe informacje. Po trzecie, jak pokazują analizowane fragmenty lekcji, w toku realizacji zadania uwaga uczestników skoncentrowana jest głównie na znaczeniu. Używają oni wszelkich dostępnych instrumentów, włącznie z środkami komunikacji pozawerbalnej, by przekazać w sposób maksymalnie efektywny swoje instrukcje, uwagi i sugestie prowadzącemu rozgrywkę, przy czym niejednokrotnie poprawność językowa formułowanych przez uczniów wypowiedzi traktowana jest przez nich drugorzędnie. Po czwarte, gry komputerowe wymagają umiejętności adaptacji do nieprzewidywalnych okoliczności, uaktywniając tym samym różnorodne strategie i kompetencje danej osoby.

Co się tyczy odpowiedzi na dwa ostatnie pytania badawcze, udało się ustalić, iż pomimo że środowisko gry jest wysoce reaktywne i autonomiczne (co oznacza, że działania uczniów pociągają za sobą określone, widoczne dla wszystkich skutki), nie można uznać za realistyczny scenariusz, w którym nauczyciel nie bierze czynnego udziału w rozgrywce, a uczniowie całkowicie samodzielnie doprowadzają stojące przed nimi zadanie do pomyślnego zakończenia. W zgamifikowanej klasie języka obcego nauczyciel pełni szereg istotnych funkcji. Nie chodzi przy tym jedynie o dostarczanie uczniom korekcyjnej informacji zwrotnej czy też inicjowanie sekwencji pobocznych (w niektórych przypadkach prowadzący zajęcia zawiesza tok rozgrywki i inicjuje sekwencję mającą na celu np. klaryfikację określonych kwestii gramatycznych). Równie ważna jest pełniona przez prowadzącego zajęcia rola regulatora językowej aktywności uczniów, choć nie można tu mówić o centralnej pozycji charakterystycznej dla tradycyjnego środowiska klasowego. Status nauczyciela w klasie jest płynny: w toku właściwej rozgrywki wchodzi on nieraz *de facto* w rolę gracza, odnosząc się aprobowano lub krytycznie do postępowania uczestników zajęć.

W ostatnim, szóstym rozdziale opisuję wyniki badania ankietowego, któremu zostali poddani uczestnicy prowadzonych przeze mnie zajęć. Celem badania było ustalenie jakie są opinie badanych na temat zastosowania gier komputerowych w toku nauczania języka francuskiego, w jakim stopniu opinie uczących się na temat ich umiejętności językowych oraz skutecznych metod uczenia się języków obcych mają wpływ na ich ocenę technik ludycznych oraz czy istnieje związek między płcią uczestników, długością nauczania języka francuskiego

oraz częstością grania w gry komputerowe a oceną lekcji wzbogaconych o komponent ludyczny. Analiza wyników wskazuje na to, że wśród ocen sformułowanych przez uczniów przeważały oceny pozytywne lub wysoce pozytywne. Uczestnicy badania szczególnie docenili korzyści płynące z uczestnictwa w działaniach wideoludycznych w zakresie pozytywnego wpływu na zwiększanie płynności wypowiedzi w języku francuskim jak i opanowywania nowego słownictwa, natomiast nieco bardziej sceptycznie podchodzili do kwestii przydatności tego rodzaju technik w kontekście opanowywania nowych konstrukcji gramatycznych czy też ewentualnego wpływu uczestnictwa w cyfrowej rozgrywce na zwiększone poczucie pewności siebie. Wielu respondentów podkreślało przyjazną atmosferę na lekcji oraz niski poziom odczuwanego lęku językowego, a także zaznaczało, że przyjemność ta szła w parze z efektywną nauką języka obcego oraz że udział w grach cyfrowych stwarzał im możliwości w zakresie większej niż zwykle partycypacji w zadaniach komunikacyjnych. 11 uczestników eksplicytnie podkreśliło w swych odpowiedziach działaniowy charakter prowadzenia rozgrywki i jej zorientowanie na realizację określonego celu. Co się tyczy wyników badania korelacyjnego, najsilniejsze w tej grupie ($r_s > 0.5$) były korelacje ze zmiennymi „posługuję się biegle językiem francuskim w mowie i piśmie”, „staram się mieć jak najwięcej kontaktu z językiem francuskim poza szkołą” oraz „czuję się pewnie mówiąc w języku francuskim przy innych”. Wskazuje to na fakt, że działania o charakterze ludycznym były oceniane tym bardziej pozytywnie, im wyżej dana osoba oceniała poziom swoich kompetencji językowych i pewności siebie. Natomiast ocena poziomu trudności języka francuskiego jak i itemy odnoszące się do poglądów uczniów na temat skutecznych sposobów uczenia się języka obcego nie korelowały istotnie z oceną działań ludycznych podejmowanych w toku lekcji. Co się tyczy dalszej części badania, nie stwierdzono różnic statystycznych między płcią uczestników a oceną przydatności gier komputerowych w kontekście glottodydaktycznym (U Manna-Whitneya = 596.500, $p = 0.785$). Nie odnotowano także związku między częstotliwością grania w gry komputerowe a opinią na ten temat: nie zaobserwowano bowiem istotnych statystycznie różnic między opiniami wyrażonymi przez uczniów niegrających, grających sporadycznie oraz grających często (test H Kruskala-Wallisa = 0.803, $df = 2$, $N = 71$, $p = 0.669$).

W podsumowaniu mojej pracy podejmuję próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie jakie warunki muszą zostać spełnione, by realnym stało się upowszechnienie opisanych przeze mnie rozwiązań w klasie języka obcego. Z jednej strony zależy to od bazy sprzętowej dostępnej w danej szkole, z drugiej zaś od kompetencji nauczyciela, który musi posiadać przynajmniej podstawową wiedzę o grach komputerowych oraz odpowiednio rozwinięte kompetencje techniczne. Sformułowane wnioski mogą posłużyć do modyfikacji istniejących już programów nauczania języków obcych, włączania nowych treści w programy kształcenia nauczycieli języków, jak i zaproponowania nowych dla procesu kształcenia językowego metod dydaktycznych.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych

Poza zaprezentowaną powyżej książką, opublikowałem dotąd 3 monografie oraz 36 artykułów naukowych. Moja aktywność naukowo-badawcza podjęta po uzyskaniu stopnia

doktora związana jest prawie wyłącznie z glottodydaktyką. Moje wcześniejsze zainteresowania naukowe koncentrowały się natomiast na różnych aspektach procesu lektury tekstów rękopiśmiennych w wiekach średnich. Moją dotychczasową działalność publikacyjną można podzielić na siedem obszarów: nauczanie wymowy języka obcego wspomagane komputerowo, zdalne nauczanie języków obcych, telekolaboracyjne tworzenie tekstów, użycie gier komputerowych w nauczaniu języków obcych, edycja i produkcja materiałów audiowizualnych przez uczących się języka obcego, proces lektury tekstu średniowiecznego i nauczanie języków w wiekach średnich, rola nauczyciela w dobie nowych technologii. W dalszej części autoreferatu omówię je pokrótce, wskazując na publikacje dotyczące wyżej wspomnianych zakresów.

5.1. Nauczanie wymowy języka obcego wspomagane komputerowo

Pięć spośród moich publikacji poświęconych zostało różnym aspektom nauczania wymowy języka francuskiego. W tekście *Nowe media wspomagające autonomię uczniów szkół ponadgimnazjalnych w nauce wymowy języka francuskiego* (2014) dokonałem przeglądu narzędzi informatycznych pozwalających uczącym się języka francuskiego na samodzielne ćwiczenie i opanowanie poszczególnych aspektów wymowy tego języka, takich jak łączenie międzywyrazowe, intonacja itd. Osobny ustęp poświęciłem programom typu *text-to-speech*, tzn. syntezy mowy, które umożliwiają przekształcenie tekstu pisanego na wypowiedź w postaci dźwiękowej. Są one szczególnie przydatne, ponieważ umożliwiają uczniom weryfikację poprawności lektury wybranych tekstów. Rozwiązaniom tego typu przyjrzałem się dokładniej w moim kolejnym artykule, *Les TICE dans l'enseignement du FLE : le cas de la prononciation* (2014). Przedstawiłem w nim wyniki badania, w której grupa 30 nauczycieli języka francuskiego, zarówno *native speakerów* jak i Polaków, oceniała cztery programy służące do syntezy mowy (*Oddcast, Natural Reader, Ivona* oraz *Virtual Speaker*) pod kątem ich ewentualnej przydatności w kontekście edukacyjnym. Na podstawie zaprezentowanych im próbek nagrań tekstów, uczestnicy badania mieli odnieść się do takich aspektów jak jakość dźwięku, wymowy, intonacji, itd. Jak się okazało, zmienną, która miała najbardziej wyraźny wpływ na ocenę zaprezentowanych programów była długość doświadczenia zawodowego, natomiast nie zaobserwowano istotnych statystycznie różnic między ocenami przyznanymi przez lokutorów natywnych a nie-natywnych języka francuskiego. Najwyżej został oceniony *Virtual Speaker* ($M = 26.83/30$ pkt.) który, choć nie jest stworzony do zastosowań glottodydaktycznych (lecz np. do telemarketingu), został uznany za narzędzie, które może odegrać wspomagającą rolę w pracy nad wymową.

W kolejnym artykule przynależącym do tej podgrupy tematycznej, *The relationship between students' pronunciation self-perception and their immediate and recalled anxiety levels in a French as a Foreign Language classroom* (2017), skoncentrowałem się na zagadnieniu lęku językowego. Przebadłem grupę 22 studentów, którzy zostali poproszeni o przeczytanie dwóch tekstów w języku francuskim, przy czym jedna z lektur została zarejestrowana przy użyciu kamery wideo. W obu przypadkach została zliczona liczba popełnionych błędów. Równocześnie uczestnicy zostali poproszeni o autoewaluację każdej z lektur oraz wypełnili ankietę, której itemy zostały zaczerpnięte z *Foreign Language*

Classroom Anxiety Scale oraz *Phonetics Learning Anxiety Scale*. Test *t* Studenta wykazał, że uczestnicy odczuwali wyższy poziom lęku językowego za każdym razem, gdy ich wystąpienie było rejestrowane. Nie wpłynęło to jednak w sposób istotny statystycznie ani na ich samoocenę ani na rzeczywistą jakość wymowy, gdyż w obu przypadkach średnia liczba popełnianych błędów okazała się zbliżona ($M_1 = 11.545$, $M_2 = 11.727$, $t(21) = -0.217$, $p = 0.830$). Wyniki mojego badania nie pokrywały się więc z konkluzjami wielu wcześniej prowadzonych badań w tym obszarze, gdzie podobny efekt (tzn. wpływ poziomu odczuwanego lęku na jakość wymowy) został nieraz zaobserwowany. Co ciekawe, wyniki testu dystansowego (*delayed post-test*), zrealizowanego po upływie tygodnia, wskazały, że większość uczestników oceniła swoją drugą lekturę (tzn. tę, która była nagrywana) jako wyraźnie gorszą od pierwszej, co wskazuje, że upływ czasu może być czynnikiem modyfikującym samoocenę uczących się.

W następnym tekście, *Le doublage comme un moyen de travailler sur la prononciation française : théorie et pratique* (2018), skoncentrowałem się na tym, w jaki sposób ćwiczenia dubbingowe mogą wspomóc bardziej zaawansowanych użytkowników języka francuskiego w opanowaniu niektórych aspektów jego wymowy. Zadaniem badanych studentów – uczestników prowadzonych przeze mnie zajęć z fonetyki francuskiej – było nagranie w parach ścieżki dźwiękowej do dwóch scen zaczerpniętych z serialu *Scènes de ménages*. Tego typu ćwiczenie jest stosunkowo trudne, gdyż wymaga nie tylko opanowania wymowy poszczególnych dźwięków, umiejętności imitacji intonacji oraz wyrażania zróżnicowanych emocji właściwych dla lokutorów natywnych, lecz wymusza także dostosowanie się do ścieżki wideo, tzn. wypowiedanie kwestii w odpowiednim tempie. Badanie ankietowe wskazało, że choć realizacja zadania okazała się czasochłonna, to poziom satysfakcji uczestników był wysoki; pozytywnie ocenili oni także wpływ podobnych działań na rozwój swoich umiejętności językowych. Co ciekawe, istotna statystycznie korelacja dodatnia została zaobserwowana między zmienną odnoszącą się do postrzeganej subiektywnie trudności opanowania poprawnej wymowy francuskiej a oceną wpływu projektu na polepszenie wymowy ($r_s = 0.55$, $p < 0.05$) co oznacza, że w im większym stopniu studenci postrzegali wymowę francuską jako trudną tym bardziej docenili korzyści płynące z realizacji projektu.

W ostatnim artykule z tej grupy, napisanym wspólnie z dr Françoise Collinet z Uniwersytetu Jagiellońskiego (*Les apprenants polonophones du français et la phonétique : représentations et auto-évaluation*, 2020), skoncentrowałem się na kwestii samooceny wymowy uczących się języka francuskiego. Przebadana została grupa 25 uczestników zajęć z fonetyki francuskiej, studentów pierwszego roku lingwistyki stosowanej. W pierwszej kolejności uczestnicy wypełnili ankietę, w której dokonali między innymi samooceny różnych aspektów własnej wymowy. Następnie zostali poproszeni o przeczytanie na głos tekstu przygotowanego przez autorów badania. Po zakończeniu lektury, która została nagrana, studenci dokonali ponownej samooceny. Nagrania zostały przekazane do oceny trzem nauczycielom języka francuskiego, rodzimym użytkownikom tego języka. Hipoteza, która została przyjęta była taka, że studenci poddani badaniu w sposób bardziej krytyczny będą oceniać swoje umiejętności bezpośrednio po dokonaniu nagrania i że ocena ta będzie bardziej zbliżona do oceny zaproponowanej przez ekspertów. Uzyskane wyniki w dużej mierze potwierdziły tę hipotezę: po lekturze tekstu studenci oceniali swoją wymowę wyraźnie niżej

przed nią (różnice te były istotne statystycznie, a wartość współczynnika d Cohena określająca wielkość efektu mieściła się w przedziale od 0.275 do 0.763), a oceny te okazały się zbliżone do ocen nauczycieli. Wskazuje to na fakt, że w określonych warunkach uczący się są w stanie ocenić swoje kompetencje językowe w sposób zbliżony do ekspertów.

5.2. Zdalne nauczanie języków obcych

Trzy spośród moich publikacji poświęcone są zagadnieniu nauczania *online* w trybie synchronicznym, tzn. wideokonferencji. Pierwsza z nich, *Teaching a Foreign Language in a Desktop Videoconferencing Environment* (2016), przedstawia wyniki badania, w którym wzięło udział 124 nauczycieli języków obcych (głównie angielskiego, niemieckiego i francuskiego) uczących za pośrednictwem programu *Skype*, ogłaszających się na stronie e-korepetycje.net. Uczestnicy zostali poproszeni o wypełnienie kwestionariusza, w którym mieli wyrazić swoje opinie na temat zdalnego nauczania języków obcych i opisać swoje doświadczenia. Zdecydowana większość badanych używała programu *Skype* do udzielania korepetycji jednoosobowych, ale część z nich prowadziła również zajęcia *online* w grupach dwu-czterooosobowych. Pośród zalet tego typu rozwiązań większość nauczycieli wymieniała oszczędność czasu i pieniędzy oraz możliwość dotarcia do klientów z całego kraju. Do wad natomiast zaliczyli brak bezpośredniego kontaktu z uczniem oraz problemy techniczne, wynikające głównie z niezadawalającej jakości połączenia. W dalszej części kwestionariusza uczestnicy odnosili się do szeregu stwierdzeń, dokonując wyboru odpowiedzi w pięciostopniowej skali Likerta. Analiza głównych składowych pozwoliła na wyodrębnienie czterech czynników odnoszących się do: 1) opinii uczestników odnośnie potrzeby bezpośredniego kontaktu twarzą w twarz w procesie dydaktycznym 2) ich przekonania o byciu dobrym nauczycielem 3) ich poglądu na temat przydatności nowych technologii w nauczaniu języków obcych oraz 4) ich postrzegania własnych kompetencji informatycznych. Zauważono, że kobiety w wyraźnym większym stopniu niż mężczyźni są przekonane, że komunikacja twarzą w twarz jest fundamentalnym komponentem procesu dydaktycznego i narzędzia *online* nie mogą być postrzegane jako pełny substytut tradycyjnego nauczania ($M_{\text{female}} = 2.71$, $M_{\text{male}} = 1.84$, $t(122) = 6.86$, $p < 0.001$). Nie zaobserwowano natomiast istotnych statystycznie korelacji między długością doświadczenia zawodowego, subiektywnym postrzeganiem siebie jako kompetentnego nauczyciela oraz samooceną swoich kompetencji informatycznych a ogólną oceną przydatności narzędzi takich jak *Skype* w nauczaniu języków obcych.

W dwóch kolejnych publikacjach, *Informacja zwrotna w świetle analizy interakcji na przykładzie zdalnej nauki języka obcego w szkole ponadpodstawowej* (2021) oraz *Les aspects interactionnels des pratiques de l'enseignement à distance durant la pandémie: le cas d'une classe de français langue étrangère dans un lycée polonais* (2022) podjęty został temat procesów interakcyjnych w zdalnej klasie języka obcego. Punktem wyjścia refleksji zawartych w niniejszych artykułach były obserwacje poczynione w toku nauczania zdalnego wymuszonego epidemią Covid-19. Postanowiłem zająć się tym tematem ponieważ wciąż brakuje badań pokazujących specyfikę tego typu nauczania – szczególnie w kontekście, gdzie nauczanie *online* nie jest stosowane jako uzupełniające, ale jest wyłączną formą prowadzenia

zająć przez długi okres czasu. Analizie zostały poddane fragmenty lekcji zarejestrowane podczas prowadzonych przeze mnie lekcji języka francuskiego w szkole ponadpodstawowej. Skupiłem się przede wszystkim na różnicach między nauczaniem w „tradycyjnej” klasie językowej, tzn. w sytuacji, w której nauczyciel i uczniowie są fizycznie obecni w jednym miejscu i komunikują się twarzą w twarz, a nauczaniem zdalnym w trybie synchronicznym. Z jednej strony, programy typu *Zoom* posiadają wiele zalet, umożliwiając uczniom znajdującym się w oddalonych od siebie miejscach na uczestnictwo w zajęciach edukacyjnych. Z drugiej strony, tego typu nauczanie niesie ze sobą wiele trudności. W toku tradycyjnej lekcji języka obcego nauczyciel może swobodnie przemieszczać się w przestrzeni klasy, przysłuchując się np. językowej aktywności uczniów pracujących w parach lub grupach, którzy z kolei mogą łatwo zasygnalizować (np. gestem lub spojrzeniem) potrzebę skorzystania z jego pomocy. Nauczyciel może natomiast posługiwać się szeroką paletą gestów deiktycznych np. w celu wskazania interlokutora lub dowolnego elementu przestrzeni klasowej (np. zdania na tablicy). W toku lekcji *online* te proste czynności okazują się często bardzo czasochłonne, co wynika wprost z ograniczeń interfejsu programów służących do wideokonferencji. Analizowane fragmenty pozwalają także na zilustrowanie innych aspektów specyfiki nauczania *online*, takich jak trudności w dostarczeniu adekwatnej informacji zwrotnej w przypadku niektórych ćwiczeń, problemy w znalezieniu wspólnego punktu odniesienia czy też – szczególnie w przypadku, gdy kamery uczniów pozostają wyłączone – trudności z określeniem, czy dany uczeń rzeczywiście uczestniczy w zajęciach.

5.3. Użycie gier komputerowych w nauczaniu języków obcych

Następna grupa moich publikacji, największa objętościowo, (*Créer un environnement interactif en classe de FLE* – 2012; *Od cRPG do gier logicznych. Rozważania na temat użycia gier komputerowych w kontekście glottodydaktycznym* – 2013; *Computer games and language skills development* – 2014; *New technologies and classroom interaction. Computer-enhanced ludic techniques in language learning* – 2015; *Media w przestrzeni klasowej. Nowe modele interakcji na ustnej na lekcji języka obcego* – 2015; *Le rôle de l'enseignant d'une langue étrangère dans un environnement numérique: des mondes virtuels aux jeux vidéo* – 2016; *Rzeczywistość wirtualna w nauczaniu języków obcych – nowy paradygmat komunikacji w dyskursie szkolnym?* – 2017; *Place et rôle des jeux numériques dans le développement des activités narratives dans une classe de FLE* – 2019) poświęcona jest zagadnieniu użycia gier komputerowych na lekcji języka obcego. Jako że rozważania zawarte we wspomnianych artykułach są w dużej mierze załączkiem refleksji zawartej w monografii habilitacyjnej, pozwolę sobie skupić się tutaj tylko na jednej publikacji, w której rozwijam wątki innego typu.

W artykule *New Technologies and the 'Wow' Factor: Investigating the Relationship Between Time of Exposure to New Media and Students' Opinions on Game-Supported Language Learning* (2016) przedstawiam badanie, którego celem było stwierdzenie, czy i na ile opinie uczących się mających po raz pierwszy kontakt z grami komputerowymi na lekcji języka obcego będą kształtowały się odmiennie od wyrażonych przez uczniów, którzy już mieli kontakt z tego typu technikami w toku nauczania. W tym celu przeprowadziłem badanie

kwestionariuszowe w dwóch grupach. Pierwsza z nich (grupa A) była złożona z uczniów, którzy wielokrotnie prowadzili rozgrywkę na lekcjach języka francuskiego, druga zaś (grupa B) z uczniów, którzy po raz pierwszy mieli styczność ze strategiami wideoludycznymi. Opierając się na koncepcji *wow factor*, odnoszącej się zarówno do bardzo pozytywnych jak i bardzo negatywnych reakcji osób mających po raz pierwszy styczność z nową technologią, moim celem była weryfikacja słuszności hipotezy, że między opiniami wyrażonymi przez członków dwóch grup wystąpią zauważalne różnice. Wyniki badań przeprowadzonych przeze mnie potwierdziły tę hipotezę, przy czym członkowie grupy złożonej z uczniów uczonych przez innych nauczycieli, którzy nie mieli wcześniej styczności z grami cyfrowymi w klasie języka obcego ocenili tego typu techniki niżej niż ci, którzy mieli doświadczenie w prowadzeniu cyfrowej rozgrywki na lekcji. Dodatkowo, rozkład odpowiedzi kształtował się odmiennie w obu grupach: 61% uczniów w grupie A wyraziło się bardzo pozytywnie lub pozytywnie (4 lub 5 w skali pięciostopniowej) na temat grania w gry, podczas gdy w grupie B odpowiedzi te rozkładały się dużo bardziej równomiernie, i odsetek osób niezadowolonych był wyraźnie wyższy. Ponieważ jednak liczba przebadanych osób (47) była stosunkowo niska, wynik testu Manna-Whitney'a nie osiągnął poziomu istotności statystycznej ($U = 148$, $p = 0.35$). Rezultaty te są dosyć ciekawe, ponieważ racjonalne wydawałoby się założenie, że zależności te będą się kształtować odmiennie: uczniowie po raz pierwszy grający w gry komputerowe na lekcji języka obcego będą nastawieni do tego typu działań entuzjastycznie, a ci, którzy są już przyzwyczajeni do zastosowania gier cyfrowych w toku nauczania będą je oceniać bardziej powściągliwie, a nie odwrotnie.

5.4. Telekolaboracyjne tworzenie tekstów na lekcji języka obcego

Cztery spośród moich publikacji poświęcone są grupowemu tworzeniu tekstów (ang. *collaborative writing*). Pierwszy artykuł należący do tej podgrupy tematycznej, *Creating Texts Together – Collaborative Writing in Polish Secondary School* (2016) porusza kwestię realizacji pisarskich projektów telekolaboracyjnych w szkole ponadgimnazjalnej. W opisywanym badaniu wzięło udział 27 uczących się języka francuskiego, których poziom językowy sytuował się w okolicach ~B1. Ich zadaniem było stworzenie w przeciągu pięciu tygodni opowiadania detektywistycznego w grupach trzyosobowych. Jako platformę wybrano program *Google Docs*, ponieważ umożliwia on równoczesną edycję tekstu przez wielu autorów używających różnych urządzeń (komputer, smartfon itd.) oraz posiada opcję wglądu w historię modyfikacji pliku, co pozwala nauczycielowi dokonać precyzyjnej oceny wkładu pracy każdego autora. Założeniem badania było wskazanie przez uczących się czynników, które mogą mieć wpływ na ocenę tego typu działań.

Wyniki badania ankietowego wskazały, że uczniowie bardzo pozytywnie ocenili swoje doświadczenie ($M = 4.6/5$), podkreślając, że są zadowoleni zarówno ze swojego wkładu pracy w tworzenie tekstu jak i z jakości pracy w grupie. Docenili także pozytywny wpływ realizacji podobnych zadań na rozwijanie sprawności językowych, przede wszystkim opanowanie nowego słownictwa. Analiza głównych składowych zastosowana do pozostałych itemów kwestionariusza pozwoliła na wyodrębnienie trzech czynników odnoszących się do 1) subiektywnie postrzeganego poziomu własnych umiejętności językowych 2) stosunku

uczniów do pracy grupowej i 3) przekonania o zasadności używania nowych technologii w nauczaniu języków obcych. Analiza korelacji nie wskazała na istnienie istotnych statystycznie związków pomiędzy wspomnianymi czynnikami a zmienną odnoszącą się do opinii uczestników na temat projektu, co nie pokrywało się do końca z oczekiwaniami autora. Wydawać by się na przykład mogło, że zostanie zaobserwowany wprost proporcjonalny związek między skłonnością do angażowania się w projekty grupowe a pozytywną oceną projektu; okazało się tymczasem, że uczniowie preferujący pracę indywidualną nie ocenili swojego doświadczenia niżej niż pozostali.

Refleksje te kontynuowałem w artykule *Une première expérience d'écriture collaborative – Enjeux et défis de co-création des textes selon la perspective des membres d'un groupe nouvellement constitué* (2016). O ile we wspomnianym w poprzednim paragrafie tekście został opisany przebieg projektu pisarskiego zrealizowanego w klasach drugich i trzecich, których uczniowie dobrze się znali i realizowali w przeszłości projekty kolaboracyjne różnego typu, to tym razem uczestnicy badania rekrutowali się spośród uczniów klas pierwszych rozpoczynających naukę w liceum. Grupowe tworzenie tekstu było więc pierwszym projektem telekolaboracyjnym w którym brali udział. Podstawowym celem było stwierdzenie, jak będzie przebiegać realizacja zadania w tego typu klasie i czy odbiegać ona będzie w istotny sposób od tego, co zostało zaobserwowane we wcześniejszym badaniu.

Analiza odpowiedzi udzielonych w kwestionariuszu wskazała na fakt, że poziom satysfakcji uczniów oraz ich subiektywna ocena wpływu realizacji podobnych zadań na rozwijanie sprawności językowych były niższe niż w przypadku pierwszego badania, nawet jeśli większość z tych różnic nie była istotna statystycznie. Zauważono natomiast bardzo wysoką dodatnią korelację pomiędzy pozytywnym nastawieniem do uczenia się języka francuskiego oraz wiarą w możliwość skutecznego opanowania go w przyszłości a oceną projektu ($r = 0.94$). Kontrastuje to z wynikami wcześniejszego badania, gdzie żaden z wziętych pod uwagę czynników nie okazał się istotnym predyktorem poziomu satysfakcji z udziału w projekcie. Ponieważ jednak uczestnicy nie mieli okazji ze sobą wcześniej współpracować, duża część spośród nich podkreślała, że nieraz trudno im było ustalić wspólny plan działania i efektywnie go zrealizować, szczególnie, że tworzenie dłuższego tekstu przez okres kilku tygodni wymaga dobrej koordynacji działań.

Kolejny artykuł należący do tej grupy (*Strategie współtworzenia tekstów w procesie glottodydaktycznym* – 2017) koncentruje się na tym właśnie zagadnieniu, starając się rzucić światło na proces powstawania tekstów współtworzonych przez uczniów. Jako materiał do analizy posłużyły teksty stworzone w ramach dwóch badań opisanych powyżej. Dzięki opcji śledzenia zmian w tworzonych dokumentach było możliwe bardzo precyzyjne prześledzenie procesu twórczego. Jak się okazało, poszczególne grupy przyjęły radykalnie odmienne strategie: w części z nich uczniowie ustalili dokładny plan działania, budując w pierwszej kolejności szkielet tekstu, który następnie był wypełniany treścią, w części natomiast uczniowie dodawali kolejne fragmenty opowiadania w sposób nieskoordynowany, bez założonego z góry planu. Często wynikało to z układu sił w grupie: w niektórych z nich jeden z uczniów przyjmował rolę organizatora, który dokonywał podziału ról i nadzorował w większym lub mniejszym stopniu proces powstawania opowiadania, w pozostałych natomiast żaden z uczestników nie zajmował tego typu uprzywilejowanej pozycji, a tekst powstawał

spontanicznie. Zaobserwowano także, że w grupach, których uczniowie się znali i mieli doświadczenie we wspólnej realizacji różnego rodzaju projektów uczestnicy nie wahali się dokonywać często daleko idących modyfikacji tekstu współpracowników i nie obawiali się pracy w trybie synchronicznym. Natomiast w grupach współpracujących ze sobą po raz pierwszy uczestnicy unikali podobnych zachowań, starając się nie dokonywać ingerencji w tekst tworzony przez innych uczestników i ograniczając się co najwyżej do przekazywania swoich uwag w formie komentarzy.

W ostatnim artykule przynależącym do tej podgrupy – *Ocena telekolaboracyjnych projektów pisarskich realizowanych na platformach synchronicznych* (2020) zająłem się natomiast kwestią oceny efektów pracy uczniów biorących udział w projektach zakładających grupowe tworzenie tekstów z punktu widzenia nauczyciela. Zadanie, przed którym stoi prowadzący zajęcia przystępujący do ewaluacji wyników pracy uczniów nie jest łatwe. Konieczne jest bowiem wzięcie pod uwagę szeregu czynników, a nie jedynie ilościowego wkładu pracy w realizację zadania mierzonego ilością słów stworzonych przez każdego z członków grupy. Równie istotna jest aktywność na innych polach: to, czy uczeń uczestniczył w pracach nad planem opowiadania, czy przekazywał swoje sugestie partnerom, czy wprowadzał do tekstu poprawki językowe itd. Jak wykazała przeprowadzona przeze mnie analiza aktywności poszczególnych członków grupy, może się ona realizować odmiennie na każdej z tych płaszczyzn. Nierzadko można napotkać ucznia, który na przykład w mniejszym stopniu angażuje się w tworzenie opowiadania, ale za to dokonuje przeglądu całości tekstu i wprowadza do niego rozległe poprawki natury językowej. Dużo zależy również od układu sił w grupie. Gdy pojawi się w niej jednostka o nastawieniu dominującym, przestrzeń kreatywnej wolności partnerów może ulec znaczącemu zawężeniu. Nierzadko uzdolniony uczeń o dużym potencjale zostaje w takiej sytuacji zdominowany przez innych uczestników, co nie pozwala mu w pełni zaprezentować swoich mocnych stron. Nauczyciel przystępujący do ewaluacji projektu musi być świadom istnienia tych uwarunkowań.

5.5. Produkcja i edycja materiałów audiowizualnych w toku nauczania języka obcego

Pięć spośród opublikowanych przeze mnie artykułów poświęconych jest zagadnieniu produkcji różnego rodzaju materiałów audiowizualnych w ramach nauki języka obcego. W dwóch z tych tekstów, *Edycja i produkcja materiałów audiowizualnych w ramach nauki języka obcego. Nowe technologie a rozwijanie kompetencji ogólnych i językowych* (2013) oraz *O pracy z kamerą na lekcji języka obcego słów kilka* (2014) dokonuję przeglądu dotychczasowych badań poświęconych temu zagadnieniu oraz wskazuję potencjalne zalety płynące z tworzenia mediów w ramach zajęć języka obcego. Wśród nich często wymienia się między innymi zwiększenie poziomu motywacji uczących się, zaspokojenie potrzeby młodzieży odnośnie tworzenia treści multimedialnych, a także autonomizację uczniów oraz pogłębienie więzi w grupie. Uczący się mogą realizować bardzo zróżnicowane projekty, wymagające zarówno manipulacji istniejącym materiałem filmowym (nagranie ścieżki dźwiękowej do filmu, stworzenie zwiastuna filmowego) jak i stworzenie od podstaw swojego nagrania (reklama wybranego produktu, oprowadzanie po szkole, wydanie wiadomości itd.). Co się natomiast tyczy kompetencji rozwijanych poprzez udział w podobnych projektach,

wymienić można nie tylko kompetencje językowe, ale także ogólne, takie jak zdolność do efektywnego współdziałania podczas pracy w grupach lub parach oraz umiejętności heurystyczne, takie jak choćby umiejętność korzystania z nowych technologii. W grę wchodzi także różnorakie uwarunkowania osobowościowe (tzw. *savoir-être*): chodzi tu np. o stymulację kreatywności jak i budowanie poczucia własnej wartości wynikające z realizacji autorskiego projektu w języku obcym.

W publikacji *Les pratiques innovatrices en classe de langues. L'édition et la production des films dans l'enseignement de FLE* (2015) relacjonuję przebieg badania, którego celem było określenie stopnia atrakcyjności projektów audiowizualnych dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej. Zadaniem uczestników badania było przygotowanie ścieżki dźwiękowej do fragmentu filmu zaczerpniętego z serialu telewizyjnego przedstawiającego kłótnię między parą aktorów. Ponieważ oryginalna ścieżka dźwiękowa została usunięta przez autora badania, uczniowie musieli wymyślić scenariusz odpowiadający zawartości filmu, odpowiednio rozpisać role oraz wymyślić i nagrać w parach dialog w taki sposób, żeby mógł on zostać zsynchronizowany ze ścieżką obrazu. W fazie przygotowawczej został nagrany film instruktażowy w języku francuskim prezentujący programy, które powinny zostać użyte w toku realizacji projektu i objaśniający wszystkie fazy pracy nad filmem. Po wykonaniu zadania, uczestnicy zostali poproszeni o wypełnienie kwestionariusza zbudowanego w oparciu o itemy zaczerpnięte z *Beliefs About Language Learning Inventory* oraz *Learners' Motivations, Goals, Needs, and Beliefs Questionnaire*. 70% uczestników oceniło projekt w sposób pozytywny lub bardzo pozytywny. Zaobserwowano wyraźną korelację dodatnią między oceną projektu a deklarowanym upodobaniem do pracy w grupach i parach ($r = 0.59$, $p = 0.01$), nie stwierdzono natomiast różnic w ocenie projektu ze względu na płeć, poziom deklarowanych kompetencji informatycznych czy profil uczniów (ściśly lub humanistyczny).

W dwóch ostatnich tekstach przynależących do tej podgrupy tematycznej koncentruję się na odmiennym zagadnieniu, a mianowicie w jaki sposób kamera może być wykorzystana w toku lekcji języka obcego przez nauczyciela. W szczególności skupiłem się na tym, jak nagrania wideo mogą być użyte do dostarczenia uczniom informacji zwrotnej odnoszącej się do ich wypowiedzi ustnych. Utrwalenie produkcji ustnej pozwala uczniowi na rzeczową refleksję nad swoimi słabymi i mocnymi stronami, nauczycielowi zaś na precyzyjną ocenę wszystkich aspektów tychże wypowiedzi (poprawność gramatyczna, bogactwo leksyki, jakość wymowy itd.). W przeciwieństwie do korekty dokonywanej na bieżąco, przerywającej tok wypowiedzi ucznia, nie może zostać uznana za tzw. *face-threatening act* i nie wywołuje silnych reakcji emocjonalnych. W pierwszym artykule (*Video annotation and delayed oral corrective feedback* – 2015) poddałem badaniu dwie grupy: licealistów ($N = 25$) oraz studentów lingwistyki stosowanej ($N = 30$), których indywidualne wypowiedzi zostały zarejestrowane, a następnie udostępnione im w sieci. Korekcyjna informacja zwrotna została im przekazana za pomocą adnotacji, wyświetlających się na ekranie w chwili powstania błędu. Zastosowano dwie strategie: albo na ekranie wyświetlała się poprawna forma, albo komunikat (*prompt*) mający nakłonić uczniów do samodzielnego znalezienia poprawnej formy. Należy podkreślić, że członkowie obu grup byli przyzwyczajeni do używania kamery przez nauczyciela w toku zajęć językowych.

Jak pokazały wyniki badania ankietowego, członkowie obu grup byli zgodni co do tego, że nagrywanie wypowiedzi ustnych w klasie języka obcego jest dobrym rozwiązaniem, nie zgadzając się zarazem z twierdzeniem, że poprawianie błędów na bieżąco przynosi lepsze rezultaty. Różnice między rezultatami uzyskanymi w obu grupach okazały się nieistotne statystycznie, co wskazuje, że tego rodzaju techniki mogą zostać uznane za wartościowe przez uczących się w różnym wieku i na różnym poziomie zaawansowania. Również w obu grupach zdecydowana większość badanych uznała *prompt* za preferowaną formę korekty błędów. Zaobserwowałem także kilka interesujących korelacji, przede wszystkim między czynnikiem odzwierciedlającym przekonanie uczniów o konieczności poprawiania przez nauczyciela popełnionych przez nich błędów oraz pozytywną opinię na temat stosowania kamery na lekcji języka obcego a liczbą popełnionych błędów. Negatywna korelacja, choć stosunkowo słaba ($r_s = -0.31$, $p = 0.02$) wskazuje na to, że im więcej błędów popełnili uczestnicy, tym mniej chętnie odnosili się do idei bycia nagrywanym i korygowanym przez prowadzącego zajęcia. Drugi związek, tym razem dużo silniejszy ($r_s = 0.75$, $p < 0.01$) występował między czynnikiem odzwierciedlającym lęk uczniów przed byciem nagrywanym oraz korygowanym a preferowanym typem korekcyjnej informacji zwrotnej: im wyższy poziom wspomnianego czynnika, tym bardziej uczestnicy preferowali podanie poprawnej formy przez nauczyciela (*explicit correction*). Wskazuje to, jakiego typu zmienne mogą determinować sposób, w jaki uczniowie postrzegają zasadność użycia kamery w klasie języka obcego.

Celem ostatniej publikacji (*Les enregistrements vidéo en classe de langue- vers une nouvelle approche de la correction des erreurs orales?* – 2015) było rozszerzenie refleksji zawartej w artykule opisanym powyżej. Tym razem obiektem badań była grupa uczniów ($N = 45$), która nigdy wcześniej nie była nagrywana w toku lekcji języka obcego. Zostali oni poddani dokładnie takiej samej procedurze co poprzednio – tym razem jednak okazało się, że są oni znacznie mniej pozytywnie nastawieni do idei bycia nagrywanym na lekcji języka obcego. Równocześnie większość z nich preferowała bezpośrednią korektę błędów i podanie poprawnej formy przez nauczyciela (*recast*) niż *prompt*. Wskazuje to na fakt, że nastawienie uczących się języka obcego do bycia nagrywanym w czasie lekcji może z czasem ewoluować.

5.6. Nauczanie języków w wiekach średnich – proces lektury tekstu średniowiecznego

W moich publikacjach powstałych przed doktoratem oraz w dwóch powstałych po nim koncentruję się na roli ilustracji w procesie lektury tekstu rękopiśmiennego (*Le dieu d'amour, l'amant et la rose ou un problème de géométrie* – 2007, *Od tekstu do ilustracji : problem przekładalności tekstu literackiego na język obrazu na przykładzie dziesięciu portretów z Powieści o Róży Guillaume'a de Lorris* – 2007, *Voir à travers le texte, lire à travers l'image* – wydanie drukiem rozprawy doktorskiej – 2019, *Le locus amoenus de Guillaume de Lorris et son maître : l'iconographie du dieu d'amour dans les manuscrits du „Roman de la Rose”* – 2021), a także na funkcji mnemotechnicznej elementów graficznych oraz not marginalnych (*Deux méthodes de structuration du texte : le cas des mss Londres, British Library, Royal 19 B XII et Rouen, Bibliothèque Municipale 1056* – 2007). W jednej z nich, opublikowanej po doktoracie (*Le rôle des images dans l'apprentissage des langues étrangères. Pratiques*

modernes et médiévales – 2010), staram się odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób różne elementy graficzne pojawiające się w przestrzeni strony mogły być pomocne uczącym się czytać teksty łacińskie, który to język – a nie języki wernakularne – był fundamentem systemu edukacji. Dzieci – a dokładniej wąska grupa, do której przynależeli na przykład ci, którzy mieli zostać w przyszłości ludźmi Kościoła – uczyli się czytać i rozumieć teksty pisane w oparciu o najbardziej rozpowszechnione teksty, zaczerpnięte np. z psalterzy, często wyselekcjonowane w oparciu o cechę która miała ułatwiać ich zapamiętywanie, jak choćby częstotliwość występowania określonego dźwięku (*Ave MAria grAciA plenA*). Uczącym się zwracano także uwagę na konieczność zapamiętywania nie tylko samego tekstu, ale także wszystkich elementów graficznych (pozycji inicjałów, rubryk itd.), które miały ułatwić odtworzenie pamięciowe przekazywanych treści. W niektórych rękopisach pojawiają się zresztą ciekawe rysunki marginalne, co do których spekuluje się, że mogły służyć dzieciom w toku edukacji – na przykład w rękopisie noszącym sygnaturę lat. 1156B z Biblioteki Narodowej Francji dekoracje marginalne folio 135r^o przedstawiają przechadzających się ludzi zbierających do koszy litery alfabetu, co być może pomagało w przeprowadzaniu różnorodnych ćwiczeń o charakterze ludycznym. Refleksje te, dopiero wstępnie zarysowane we wspomnianej publikacji, pragnąłbym rozwijać w przyszłych badaniach (zob. punkt. 8).

5.7 Nauczyciel języka obcego w dobie nowych technologii

Dwie ostatnie publikacje poświęcone są w szczególności roli nauczyciela w nauczaniu języków obcych wspomaganym komputerowo. W pierwszej z nich, *Sukces nauczyciela języka obcego w dobie nowych technologii* (2014) omawiam czynniki warunkujące sukces nauczyciela XXI wieku, w szczególności jego kompetencje (np. techniczną, organizacyjną czy konceptualizacyjną) a także potencjalne bariery stojące na skutecznej implementacji technologii w klasie języka obcego. W kolejnym artykule, *Réfléchir sur les TICE en classe d'anglais: cas des enseignants en formation initiale* (2014) przedstawiam wyniki badania, któremu zostało poddanych 45 studentów specjalizacji nauczycielskiej uczestniczących w prowadzonych przeze mnie zajęciach „nowe media w dydaktyce języków obcych”. Celem badania było określenie, czy istnieje zależność między poziomem refleksyjności, rozumianej jako zdolność do krytycznej analizy planowanych i realizowanych przez siebie działań a umiejętnością zaplanowania lekcji skutecznie integrującej nowe technologie. Uczestnicy zostali poproszeni o wypełnienie dwóch kwestionariuszy: *RTQ (Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking)*, umożliwiającego pomiar myślenia refleksyjnego studentów oraz ankiety zawierającej pytania o samoocenę kompetencji informatycznych. Następnie studenci zostali poproszeni o stworzenie konspektu lekcji integrującej wybrane nowe technologie, które zostały ocenionych przez dwóch nauczycieli.

Jak pokazało badanie, uczestnicy stosunkowo wysoko ocenili swoje kompetencje informatyczne, choć nierównomiernie we wszystkich obszarach (nisko ocenili np. swoją umiejętność tworzenia stron internetowych czy programowania). Co się tyczy merytorycznej oceny zaprezentowanych przez nich konspektów dokonanej przez ekspertów, zostały one ocenione bardzo różnie – oceny zawierały się w przedziale od 2.5 do 7.83 ($M = 5.1$, $SD = 1.35$). Analiza korelacyjna wskazała, że poziom myślenia refleksyjnego koreluje dodatnio z

wynikiem uzyskanym przez studentów ($r_s = 0.46$, $p < 0.01$), choć siła tego związku jest umiarkowana. Wystąpiła także dodatnia korelacja między poziomem kompetencji informatycznych uczestników a oceną przyznaną przez ekspertów ($r_s = 0.41$, $p < 0.01$). Jak wykazała analiza regresji, poziom refleksyjności okazał się istotnym statystycznie predykatorem tłumaczącym 21% zmienności zmiennej zależnej, natomiast poziom kompetencji informatycznych tłumaczył 14% tejże wariancji. Wskazuje to, że refleksyjność jest istotną cechą determinującą umiejętność zaplanowania lekcji języka obcego integrującej nowe technologie, lecz należy także wziąć pod uwagę inne czynniki, nie wzięte pod uwagę w moim modelu.

6. Informacja o wykazywaniu się istotną aktywnością naukową albo artystyczną realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej.

6.1 Dziewięciomiesięczny pobyt badawczy w Orleanie (Francja), październik 2005 – czerwiec 2006

W roku akademickim 2005/2006, w początkowym etapie przygotowywania mojej rozprawy doktorskiej poświęconej rękopisom trzynastowiecznego poematu alegorycznego *Powieść o Róży* pisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Anny Drzewickiej, wyjechałem na dziewięciomiesięczne stypendium Erasmus do Orleanu. Moje badania nad iluminowanymi rękopisami prowadziłem w Instytucie Badań nad Historią Tekstów (Institut de recherche et d'histoire des textes – IRHT), który stanowi część Narodowego Centrum Badań Naukowych (Centre national de la recherche scientifique – CNRS). Pobyt ten pozwolił mi na dostęp do mikrofilmów około stu manuskryptów średniowiecznych. Praca doktorska, której pierwsza część powstała w tym okresie, stała się podstawą opublikowanej później monografii naukowej pt. *Voir à travers le texte, lire à travers l'image. Les mécanismes de la lecture du manuscrit médiéval*, Peter Lang, 2019.

Równocześnie, w okresie styczeń-kwiecień 2006, zostałem zatrudniony jako archiwista w Sekcji Źródeł Ikonograficznych (Section des sources iconographiques – SSI) tegoż Instytutu, gdzie pracowałem pod kierunkiem Claudii Rabel, kierownika SSI, co pozwoliło mi na poznanie specyfiki pracy w instytucji badawczej tego typu oraz aktywne uczestnictwo w zadaniu katalogowania i digitalizacji cennych zbiorów bibliotecznych. Do moich obowiązków służbowych należała również praca nad rozbudową elektronicznych baz danych Instytutu.

6.2. Członek grupy badawczej FIBULA (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie), maj 2008 – kwiecień 2011

Przez trzy lata byłem członkiem grupy badawczej FIBULA, złożonej z pracowników naukowych Instytutu Filologii Romańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego. W tym okresie nasz zespół, kierowany przez prof. dr hab. Piotra Tylusa, realizował grant badawczy „Historia kolekcji rękopisów romańskich w księgozbiórce »berlińskim« w Bibliotece Jagiellońskiej w Krakowie” dzięki wsparciu udzielonemu przez Islandię, Liechtenstein oraz Norwegię poprzez

dofinansowanie ze środków Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru Gospodarczego. Celem projektu było przygotowanie katalogu rękopisów romańskich z kolekcji „berlińskiej”, będącej obecnie częścią zbiorów Biblioteki Jagiellońskiej. Moja praca polegała na sporządzeniu dokładnych opisów kodykologicznych kilkudziesięciu spośród tych rękopisów, prześledzeniu ich historii oraz ustaleniu jakie teksty są w nich zawarte. W czasie trwania grantu odbyłem dwie kwerendy zagraniczne w bibliotekach francuskich: w okresie sierpień-wrzesień 2010 (Bibliothèque Nationale de France, Bibliothèque Mazarine, Paryż) oraz styczeń 2011 (Bibliothèque Municipale de Lyon). Zorganizowałem również serię spotkań informacyjnych mających na celu spopularyzowanie wiedzy o rękopisach wśród młodzieży szkolnej. Wszystkie opracowane przeze mnie opisy manuskryptów (blisko 60) są opublikowane na stronie internetowej grupy badawczej FIBULA: <http://info.filg.uj.edu.pl/fibula/pl/manuscripts/103> (dostęp 08.01.2023). Rezultatem moich badań jest także pięć publikacji anglojęzycznych.

6.3. Współpraca z Uniwersytetem Pedagogicznym w Krakowie: konsorcjum PL-CALL, 2013 – do chwili obecnej

Od roku 2013 współpracuję na wielu płaszczyznach z konsorcjum naukowym PL-CALL, prowadzącym działalność mającą na celu integrację polskiego środowiska specjalistów z zakresu nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo oraz stworzenie dla nich platformy wymiany myśli. Pierwszym aspektem działalności tej organizacji było stworzenie strony internetowej, na której publikowane są wszelkiego rodzaju materiały odnoszące się do zastosowania w glottodydaktyce narzędzi takich jak światy wirtualne (prof. dr hab. Włodzimierz Sobkowiak, UAM w Poznaniu) czy platformy e-learningowe (dr hab. Anna Turula, prof. UP w Krakowie). Mojej osobie przypadło w udziale prowadzenie działu tematycznego poświęconemu grom komputerowym (<http://pl-call.pl/grupy-tematyczne/gry/>) (dostęp 08.01.2023), które to zagadnienie jest centralną osią refleksji mojej monografii będącej podstawą do ubiegania się o nadanie stopnia naukowego. Dzięki tej inicjatywie było możliwe stworzenie przestrzeni umożliwiającej dzielenie się z badaczami refleksjami na temat zastosowania technik ludycznych w nauczaniu języków obcych. Drugim obszarem działalności konsorcjum PL-CALL jest organizacja międzynarodowych konferencji naukowych, w których wszystkich edycjach brałem udział jako prelegent i prowadzący obrady. W roku 2022 zostałem zaproszony do członkostwa w Komitecie naukowym kolejnej edycji konferencji, której tematem przewodnim został wybrany *Sustainable CALL – Attainable CALL* (zob. punkt 6.4).

6.4. Organizacja konferencji naukowych poza UMCS

- Członek komitetu organizacyjnego międzynarodowej konferencji naukowej pt. *Umiejętność czytania i pisanie w środowisku edukacyjnym: teoria i praktyka*, 22-23 października 2018, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Zamiarem organizatorów konferencji było stworzenie forum dyskusyjnego poświęconego szeroko rozumianej tematyce rozwijania umiejętności czytania i pisania w świetle nowych teorii oraz wyników badań empirycznych. Wśród poruszanych zagadnień znalazły się także problemy związane z kształceniem tych umiejętności na różnych etapach edukacji, w środowiskach mono- i multilingwalnych, ze szczególnym uwzględnieniem nauczania języka drugiego/obcego. Celem konferencji było również zapewnienie wymiany doświadczeń pracownikom naukowym i dydaktycznym, teoretykom i praktykom zainteresowanym zgłębianiem wiedzy dotyczącej procesu nauczania i rozwoju umiejętności czytania i pisania z perspektywy różnych dziedzin, takich jak: akwizycja języka rodzimego i drugiego, językoznawstwo, psycholingwistyka, psychologia, pedagogika, czy dydaktyka języków obcych. Adres www konferencji: <http://www.literacyconference.pswbp.pl/pl/o-nas/> (dostęp 08.01.2023).

- Członek komitetu naukowego międzynarodowej konferencji PL-CALL 2023, *Sustainable CALL – Attainable CALL*, 26-27 maja 2023, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Jako temat konferencji wybrane zostało zagadnienie zrównoważonego rozwoju i jego różne aspekty w perspektywie postpandemicznej rzeczywistości edukacyjnej. Wśród tematów poruszanych w ramach konferencji znajdują się: edukacja na odległość w dobie pandemii Covid-19, nowe metody w nauczaniu języków obcych, wirtualna i rozszerzona rzeczywistość w klasie językowej a także sztuczna inteligencja i jej wpływ na edukację językową.

7. Informacja o osiągnięciach dydaktycznych, organizacyjnych oraz popularyzujących naukę lub sztukę.

7.1. Osiągnięcia dydaktyczne

Od momentu zatrudnienia na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej prowadziłem w Katedrze Lingwistyki Stosowanej następujące zajęcia: Ćwiczenia sprawności zdywersyfikowanych 2. języka, Praktyczne ćwiczenia kompozycyjne 2. języka, Praktyczne ćwiczenia zintegrowane 2. języka, Praktyczna fonetyka w komunikacji 2. języka, Praktyczne ćwiczenia receptywno-dyskursywne 2. języka, Historia i kultura krajów 2. języka, Historia literatury 2. języka, Realioznawstwo krajów 2. języka, Terminologia specjalistyczna w praktycznym przekładzie tekstów użytkowych, Przekład tekstów użytkowych 2. języka, Tłumaczenie symultaniczne 2. języka, Tłumaczenie konsekwentne 2. języka, Nowe media w dydaktyce języków obcych, Seminarium licencjackie indywidualne, Seminarium magisterskie indywidualne, oraz dwa przedmioty na studiach III stopnia na kierunku Językoznawstwo i Literaturoznawstwo dla mgr neofilologii: Nowoczesne metody i techniki prowadzenia zajęć, Modern teaching methods and techniques.

Od 2012 roku wypromowałem 23 prace licencjackie i 6 prac magisterskich, zrecenzowałem 8 prac licencjackich i 6 magisterskich.

Pełniłem funkcję promotora pomocniczego w 1 przewodzie doktorskim (autor: Syed Zafar tytuł: *Adult language learners in social networks: Investigating linguistic and cognitive*

development in social media settings, promotor: dr hab. Jarosław Krajka, prof. UMCS, data obrony: 11.02.2019).

7.2. Osiągnięcia organizacyjne

- Członek komitetu naukowego krajowej konferencji „O znaczeniu wieloznaczności w języku i życiu człowieka” UMCS, 21.10.2017.
- Członek komitetu organizacyjnego międzynarodowej konferencji „Dydaktyk, badacz, ekspert... Role i kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego we współczesnej glottodydaktyce”, UMCS, 19-20.11.2018.
- Członek komitetu naukowego krajowej konferencji „Dydaktyka i wartości: nauczyciel sprawiedliwy”, UMCS, 17.05.2018.
- Członek komitetu organizacyjnego międzynarodowej konferencji „Umiejętność czytania i pisanie w środowisku edukacyjnym: teoria i praktyka”, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, 22-23.10.2018
- Członek komitetu naukowego międzynarodowej konferencji PL-CALL 2023, „Sustainable CALL – Attainable CALL”, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, 26-27.05.2023
- Administrator konta Katedry Lingwistyki Stosowanej na platformie Facebook: opracowanie i publikowanie własnych i nadsyłanych materiałów, korespondencja z kandydatami, absolwentami, oferentami itd.
- Administrator konta Katedry Lingwistyki Stosowanej na kanale YouTube: produkcja, edycja i publikowanie materiałów filmowych, np. filmy promocyjne z serii „Co mówią absolwenci Lingwistyki Stosowanej UMCS”, nagrania z różnych imprez organizowanych przez KLS itd.
- Administrator działu „Aktualności dla studentów” na platformie „Wirtualny Kampus” Katedry Lingwistyki Stosowanej: publikacja i organizacja tematyczna materiałów, organizacja i przeprowadzenie migracji danych na nową platformę.

7.3. Osiągnięcia popularyzujące naukę

Od 2016 roku współpracuję z prowadzonym przez dr Joannę Piturę z Uniwersytetu Pedagogicznego studencko-doktoranckim kołem naukowym SNEC, które regularnie organizuje spotkania umożliwiające dzielenie się w gronie nauczycieli i studentów specjalności nauczycielskiej refleksjami na temat różnych aspektów implementacji nowych technologii w klasie języka obcego. Trzy z moich prezentacji zostały zarejestrowane:

- prezentacja na temat użycia gier cyfrowych w nauczaniu języka obcego w celu aktywizacji językowej uczniów oraz stworzenia środowiska sprzyjającego językowej aktywności uczących się (19.10.2017, link do nagrania wideo: https://www.facebook.com/kolonaukovesnec/posts/1580863878635651?_tn=-R, post na FB: <https://www.facebook.com/kolonaukovesnec/posts/1431904473531593>, dostęp 08.01.2023),
- prezentacja na temat telekolaboracyjnych projektów pisarskich, pozwalających uczniom pracować wspólnie nad różnymi formami wypowiedzi pisemnej, rozwijając tym samym ich kompetencje językowe i pozajęzykowe, takie jak umiejętność pracy w

grupach (17.01.2019, link do nagrania wideo: https://www.facebook.com/kolonaukowesnec/posts/1580863878635651?_tn=-R, post na FB: <https://www.facebook.com/kolonaukowesnec/posts/1431904473531593>, dostęp 08.01.2023) oraz

- prezentacja na temat rozwijania sprawności mówienia w światach wirtualnych typu *Second Life* (16.01.2020, link do nagrania wideo: https://www.facebook.com/watch/live/?v=1554352274741415&ref=watch_permalink, post na FB: <https://www.facebook.com/events/1336011589913859/>, dostęp 08.01.2023).

Wymienione powyżej nagrania wideo są stale dostępne w sieci internet, co pozwala nauczycielom języków obcych zainteresowanym wyżej wymienionymi tematami na dostęp do tych zasobów.

Przeprowadziłem także dwa szkolenia dla nauczycieli na temat użycia gier komputerowych na lekcji języka obcego:

- Społeczna Akademia Nauk, Warszawa, 06.06.2014
- V Liceum Ogólnokształcące, Kraków, 12.09.2016

Do mojej działalności popularyzatorskiej zaliczam także dwa artykuły, które ukazały się w czasopiśmie *Języki Obce w Szkole*:

- 2012, *Gra komputerowa na lekcji języka obcego*, *Języki Obce w Szkole* 56(3), str. 122-124.
- 2018, *Projekty audiowizualne w klasach z uczniami o zróżnicowanym poziomie znajomości języka*, *Języki Obce w Szkole*, 62(1), str. 45-48.

8. Inne informacje dotyczące kariery zawodowej, poza kwestiami wymienionymi w pkt. 1-4

Nagrody i odznaczenia

2018 Indywidualna nagroda Rektora UMCS za pracę naukową III stopnia

2020 Nagroda Rektora za wysokopunktowany artykuł naukowy

2021 Zespołowa nagroda Rektora UMCS za pozyskanie zewnętrznych środków finansowych

2022 Medal Komisji Edukacji Narodowej

Podsumowanie i perspektywy badawcze

Po uzyskaniu stopnia doktora opublikowałem 3 monografie oraz 36 artykułów naukowych i rozdziałów w monografiach w językach polskim, francuskim i angielskim, z czego 11 prac (28%) ukazało się w źródłach indeksowanych w bazach *Scopus* lub *Web of Science Core Collection*. Prace te były cytowane w sumie 48 razy (bez autocytowań), mój indeks Hirscha według bazy Google Scholar to 4. Po uzyskaniu stopnia doktora uczestniczyłem czynnie w 28 konferencjach krajowych i międzynarodowych.

W swojej dalszej pracy naukowej planuję rozwijać dwa wątki.

Z jednej strony, chciałbym kontynuować badania nad gramami cyfrowymi w nauczaniu języków obcych oraz badania o charakterze interakcjonistycznym koncentrujące się na specyfice zdalnego nauczania synchronicznego w kontekście pandemii Covid-19. W latach 2020-2021 udało mi się zrealizować wiele nagrań lekcji, które dopiero zacząłem poddawać analizie (Kotuła 2022) i jest to z pewnością bardzo obiecujący obszar badań.

Z drugiej strony, pragnąłbym połączyć w swoich przyszłych badaniach z jednej strony moje kompetencje nabyte w toku przygotowywania doktoratu, tzn. badacza kultury piśmiennej i procesu transmisji tekstów średniowiecznych, z drugiej zaś specjalisty z zakresu akwizycji języków obcych. W szczególności moją uwagę przyciąga w ostatnim czasie temat nauczania języka francuskiego w późnośredniowiecznej Anglii. O ile pewne aspekty tego problemu, takie jak uwarunkowania społeczne i kulturowe, determinujące pozycję języka francuskiego w społeczeństwie angielskim, są stosunkowo dobrze rozpoznane, wciąż pozostaje wiele obszarów, które wymagają dogłębnego zbadania. Wprawdzie w ostatnich dziesięcioleciach ukazało się kilka edycji krytycznych istotnych dla tego obszaru badań tekstów, takich jak różne wersje *Le tretiz* Waltera z Bibbesworth (rymowanego słownika francusko-angielskiego) czy też *Manières de langage* (tekstu, który może zostać nazwany praktycznym podręcznikiem konwersacji francusko-angielskiej), lecz nasza wiedza w tym zakresie jest w dalszym ciągu ograniczona. Jak wykazały moje wstępne poszukiwania, przede wszystkim niewiele jest badań pokazujących, jak w praktyce mógł wyglądać proces uczenia się języka francuskiego opierający się na tego rodzaju tekstach i jakie koncepcje rozwijania poszczególnych sprawności językowych reprezentowali średniowieczni autorzy tego typu dzieł. Jest tak prawdopodobnie dlatego, że prowadzenie podobnych badań wymaga, jak już wspominałem, połączenia dwóch odmiennych perspektyw badawczych. Korpus dzieł, które stanowiłyby trzon mojej refleksji jest mocno zróżnicowany i obejmuje różnego rodzaju dzieła: słowniki dwujęzyczne, rymowanki, „rozmówki” francusko-angielskie, i wiele innych. Kwerenda przeprowadzona w katalogach brytyjskich bibliotek (przede wszystkim w British Library w Londynie, a także w bibliotekach Cambridge i Oksford, gdzie znajduje się ponad 80% interesujących mnie egzemplarzy) pozwoliła mi na zidentyfikowanie około 30 kopii interesujących mnie tekstów (można z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, że liczba ta jest większa, ponieważ niektóre dzieła o charakterze dydaktycznym są stosunkowo krótkie i stanowią część zbiorów tekstów o różnym charakterze; tego typu manuskrypty zostają zwykle skatalogowane jako *miscellanea*). Wiele egzemplarzy pozostaje, jak na razie, niezbadanymi; podjęte przeze mnie badania miałyby więc w dużym stopniu charakter pionierski. Pragnąłbym, by moje badania koncentrowały się w przeważającej mierze nie tyle na aspektach lingwistycznych (tzn. na analizie językowej) wspomnianych tekstów, co na procesie ich lektury. Już w wiekach średnich, wielu intelektualistów zdawało sobie sprawę z tego, jak istotnym czynnikiem są wszelkiego typu elementy graficzne pojawiające się na stronach rękopisów (różnego rozmiaru i koloru inicjały, rubryki, dekoracje marginalne, itd.) oraz jak istotna jest ich rola w percepcji i memoryzacji treści w nich zawartych. Dlatego też nie obawiano się eksperymentów z układem elementów tekstowych i graficznych na stronie, śmiało proponując nowatorskie rozwiązania w tym zakresie. Szczególnie doniosłą rolę tego typu innowacje mogły odgrywać w przypadku interesujących mnie dzieł o charakterze dydaktycznym, w których dwujęzyczny tekst musiał zostać w odpowiedni sposób

zaprezentowany, tak, by przekaz był czytelny, i tym samym ułatwiał uczącemu się jego zapamiętywanie. Dodatkowych informacji może dostarczyć analiza not marginalnych pozostawionych przez czytelników, które stanowią cenne świadectwo tego, w jaki sposób teksty dydaktyczne były używane w praktyce przez uczących się języka francuskiego. Nawet jeśli w badaniach tego typu należy zachować jak najdalej posuniętą ostrożność i zasadne jest naturalnie pytanie w jakim stopniu możemy przykładać współczesne ujęcie procesu dydaktycznego do skomplikowanych okoliczności tryglosji oraz postępującej wernakularyzacji w Anglii kilkaset lat temu, a także należy brać pod uwagę fakt, że nauka języka francuskiego nie może być porównywana do w dużej mierze zinstytucjonalizowanej nauki średniowiecznej łaciny, wydaje się to być bardzo ciekawy i obiecujący kierunek badań.