

## AUTOREFERAT

**1. Imię i nazwisko:** Marzanna Karolczuk

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

1995 – dyplom magistra filologii rosyjskiej, Filia Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku, praca magisterska nt. *Antroponimia gminy Suraż*, promotor: prof. zw. dr hab. Michał Kondratiuk.

2003 – dyplom doktora nauk humanistycznych (specjalność: teoria i metodyka nauczania i wychowania, język rosyjski jako obcy), uzyskany w Mińskim Państwowym Uniwersytecie Lingwistycznym na Białorusi. Tytuł rozprawy doktorskiej: *Методика предупреждения грамматической интерференции в процессе обучения русской речи польских студентов-филологов (на материале имен существительных)*, promotor: dr hab. Roman Hajczuk, prof. UwB; konsultant naukowy: doc. dr Tatiana P. Leontiewa; recenzenci: prof. Larysa A. Murina (Białoruski Uniwersytet Państwowy), doc. dr Tatiana W. Kononienko (Miński Państwowy Uniwersytet Lingwistyczny); wiodąca organizacja recenzująca: Białoruski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M. Tanka (Katedra Współczesnego Języka Rosyjskiego). W 2004 roku dyplom został nostryfikowany i otrzymałam Zaświadczenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu stwierdzające, że otrzymany dyplom kandydata nauk, wydany w Mińsku decyzją Wyższego Komitetu Atestacyjnego Republiki Białoruś, jest równoważny z polskim dyplomem doktora nauk humanistycznych, nadawanym w Rzeczypospolitej Polskiej.

**3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych/artystycznych:**

1.02.1997–30.09.1998	–	Uniwersytet w Białymstoku, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej, Zakład Lingwodydaktyki – lektor
1.10.1998–30.09.2005	–	Uniwersytet w Białymstoku, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej, Zakład Lingwodydaktyki – asystent
od 1.10.2005 do chwili obecnej	–	Uniwersytet w Białymstoku, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej, Zakład Lingwodydaktyki – adiunkt
2006–2011	–	Wyższa Szkoła Menedżerska w Białymstoku – wykładowca

**4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. z 2016 r. poz. 882 ze zm. w Dz.U. z 2016 r. poz. 1311):**

**a) tytuł osiągnięcia naukowego:**

monografia autorska: *Nauczanie języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego w Polsce z perspektywy edukacji międzykulturowej*;

**b) (autor, tytuł publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa, recenzenci wydawniczy):**

Marzanna Karolczuk, *Nauczanie języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego w Polsce z perspektywy edukacji międzykulturowej*, 2016, Wydawnictwo Prymat, Białystok; recenzenci wydawniczy: dr hab. Krystyna Miłułka, prof. UR (Uniwersytet Rzeszowski), dr hab. Andrzej Charciarek, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski);

**c) omówienie celu naukowego ww. pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania:**

**Omówienie celu naukowego pracy i osiągniętych wyników**

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość społeczno-ekonomiczna Europy ostatnich 10 lat, w tym również Polski, ułatwiona komunikacja i kontakty między ludźmi mówiącymi różnymi językami, zwiększona mobilność Europejczyków wpływają na kształtowanie społeczeństw różnojęzycznych i różnokulturowych. Sytuacja ta zmusza człowieka do tego, aby nauczył się istnieć we współczesnym świecie, budując przyjazne więzi z przedstawicielami innych kultur. Ważną rolę odgrywa tu język, a dobra znajomość kilku języków, połączona z ukształtowaną kompetencją międzykulturową, jest atutem i potrzebą.

Problemy związane z różnokulturowością wychodzą poza granice Unii Europejskiej, co oznacza, że nie wystarczy znać języki funkcjonujące w państwach Wspólnoty i rozumieć ich mieszkańców. Na rozwój gospodarczy, społeczny i polityczny każdego państwa członkowskiego wpływa między innymi znajomość przez jego obywateli języków i kultur krajów nienależących do Unii Europejskiej. Jeszcze większe wyzwania w tym kontekście stawia obecna sytuacja, związana z wojną za naszą wschodnią granicą – na Ukrainie – oraz kryzys imigracyjny w Europie.

Wobec transformacji ekonomiczno-politycznej społeczeństwa polskiego na przełomie lat 80. i 90. XX wieku, a w konsekwencji szerokiego otwarcia na wpływy zewnętrzne w XXI wieku (wstąpienie Polski do Unii Europejskiej) niezbędną umiejętnością jest zdolność skutecznego porozumiewania się z osobami reprezentującymi inne społeczności kulturowe. Globalne zmiany wywarły, nadal wywierają i będą wywierać wpływ na kształcenie językowe w polskich szkołach, rodząc nowe wyzwania w edukacji. Są one związane nie tylko z wyżej wymienionymi potrzebami, ale również z pojawieniem się w szkole obowiązkowego pierwszego języka obcego (1JO), nauczanego od pierwszej klasy szkoły podstawowej, oraz drugiego języka obcego (2JO) – w gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej, a także jako nadobowiązkowego w szkole podstawowej.

Monografia *Nauczanie języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego w Polsce z perspektywy edukacji międzykulturowej* skupia się na obszarze nauczania języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego w warunkach zinstytucjonalizowanych. Po II wojnie światowej język rosyjski był nauczany we wszystkich szkołach oraz uczelniach wyższych jako obowiązkowy i przez wiele lat wykorzystywano go jako narzędzie radzieckiej propagandy. Zmiany nastąpiły w latach 80. ubiegłego wieku wraz z pojawieniem się nowych programów i podręczników, a w roku 1990 status języka rosyjskiego został zrównany ze statusem innych języków obcych i przestał on być w Polsce przedmiotem nauczania obowiązkowego. Niestety, wydarzenia historyczne, rzeczywistość, w jakiej przyszło żyć wielu Polakom, oraz współczesne polityczne i gospodarcze spory wpływają na niski poziom motywacji do nauki języka rosyjskiego w szkole oraz na negatywne postawy uczniów wobec Rosjan i Rosji. Problematyka nauczania języków obcych, w tym języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego, w kontekście kształcenia międzykulturowego znakomicie wpisuje się w aktualne potrzeby europejskiej społeczności. Międzykulturowe ukierunkowanie oznacza taki proces nauczania i uczenia się drugiego języka obcego, w którego centrum znajduje się uczeń jako potencjalny partner realnej komunikacji międzykulturowej.

Jak wynika z dotychczasowych obserwacji, wprowadzenie do polskich szkół języka rosyjskiego jako 2JO wymaga określonych działań na wielu płaszczyznach – między innymi pojawia się potrzeba wszechstronnej analizy rzeczywistego stanu rzeczy i określenia potrzeb zarówno od strony praktycznej, jak i teoretycznej. Niniejsza monografia próbuje uzupełnić tę lukę. Nauczanie drugiego języka obcego to coś więcej niż rozwijanie poszczególnych sprawności językowych. To także nauczanie innej kultury, innego patrzenia na świat i obcowania z nim, kształtowanie otwartych postaw nacechowanych tolerancją, kształtowanie kompetencji międzykulturowej. Warto zaakcentować szczególne miejsce języka rosyjskiego, jakie zajmuje on we wschodniej części Polski, która jest nie tylko bramą na Wschód dla Polaków, ale również bramą na Zachód dla Rosjan. Dlatego też, jak pokazują dane statystyczne, język rosyjski cieszy się niesłabnącą popularnością w tej części naszego kraju i jest najczęściej nauczany 2JO w województwie podlaskim oraz w województwie lubelskim.

Książka *Nauczanie języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego w Polsce z perspektywy edukacji międzykulturowej* składa się z dwóch części: teoretycznej oraz studium empirycznego.

Część pierwszą *Drugi język obcy w szkole a edukacja międzykulturowa. Zarys teoretyczny* otwierają rozważania dotyczące potrzeby nauczania i uczenia się 2JO w kontekście kształcenia międzykulturowego. Na wstępie omówiono różnice w przyswajaniu języka pierwszego, uczeniu się pierwszego i drugiego języka obcego, znaczenie języka i kultury w tych procesach, a także rezultaty wybranych badań prowadzonych w tym obszarze oraz ich dydaktyczne implikacje. Następnie skupiono uwagę na znaczeniu edukacji międzykulturowej, w tym postaw w nauczaniu i uczeniu się języków obcych oraz w skutecznym porozumiewaniu się międzykulturowym. Dalej został zaprezentowany rys historyczny nauczania języka rosyjskiego oraz analiza współczesnych trudności, wyzwań, jak również ich wpływ na motywację do nauki języka rosyjskiego jako 2JO w szkole.

Na potrzebę edukacji międzykulturowej oraz zaniedbania w tym zakresie zwraca się uwagę od wielu lat. W 1999 roku Jerzy Nikitorowicz<sup>1</sup> zaznaczył, że „wielokulturowość jest faktem, a międzykulturowość zadaniem i wyzwaniem edukacyjnym”. Szesnaście lat później Urszula Żydek-Bednarczuk<sup>2</sup> zauważa, że edukacja międzykulturowa nadal nie jest zbyt rozpowszechniona w Polsce.

Edukacja ta jest rozumiana bardzo szeroko. Jeśli przyjmiemy, że międzykulturowość oznacza, po pierwsze, świadomość odrębności innych grup, a po drugie, zbiór kompetencji usprawniających komunikowanie się z przedstawicielami różnych kultur i funkcjonowanie w nowym środowisku, to za Lucyną Aleksandrowicz-Pędich<sup>3</sup> można zakładać, że celem edukacji międzykulturowej jest przysposobienie do współistnienia z różnymi kulturami oraz przygotowanie do uniknięcia niepowodzeń w komunikacji z nimi. Osoba uczestnicząca w tym procesie uczy się wrażliwości, empatii, refleksji, oceniania bez negatywnego wartościowania, zdobywa wiedzę o innych kulturach. Dodaje się również, że celem omawianego procesu jest nie tylko poznanie tego, co inne, ale w konfrontacji z odmiennością kulturową lepsze zrozumienie siebie – postaw, zachowań, poglądów – oraz „uczenie wspólnego bycia pomimo różnic”<sup>4</sup>. W ramach edukacji międzykulturowej mieści się zatem rzetelne wzajemne poznanie, akceptowanie różnych kultur i ludzi, którzy je tworzą, a także proces poznawania siebie przez uczenie się Innych. Chodzi więc o kształtowanie zdolności ucznia do uczestniczenia w dialogu, którego skuteczność jest uzależniona od wiedzy na temat drugiego człowieka i jego odmienności kulturowej. Niezmiernie ważne w tym kontekście jest wykształcenie pozytywnych lub przynajmniej neutralnych postaw wobec inności.

Aby wymienione wyżej cele mogły być zrealizowane, edukacja międzykulturowa powinna rozpoczynać się od najmłodszych lat życia dziecka. Źródłem oraz miejscem gromadzenia doświadczeń poznawczych i społecznych w kontekście międzykulturowym jest między innymi jego najbliższe otoczenie (rodzice, dziadkowie, koledzy), szkoła (lekcje języków obcych, języka polskiego, geografii, historii, wiedzy o społeczeństwie), jak również media. Między edukacją międzykulturową a komunikacją z przedstawicielem innej kultury jest proces, który obejmuje między innymi wychowanie, spotkania z kulturami w szkole, jak i poza nią, kształcenie językowe i wreszcie rozwijanie kompetencji międzykulturowej. W literaturze przedmiotu proponuje się rozpoczęcie rozwijania kompetencji międzykulturowej na lekcjach 1JO i 2JO już na I i II etapie edukacyjnym, ponieważ jest to odpowiedni czas na budowanie motywacji do nauki, rozbudzenie fascynacji poznawaniem językiem i kulturą.

---

<sup>1</sup> J. Nikitorowicz, 1999. *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Białystok: Trans Humana, s. 25.

<sup>2</sup> U. Żydek-Bednarczuk, 2015. *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 81.

<sup>3</sup> L. Aleksandrowicz-Pędich, 2005. *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok: Wydawnictwo UwB, s. 15.

<sup>4</sup> K. Miłułka, 2010. *Edukacja międzykulturowa – założenia, cele, zadania*, [w:] *Słowo w dialogu międzykulturowym*, red. W. Chłopicki, M. Jodłowiec, Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium”, s. 356.

Rozważania podjęte w tej części książki pozwalają na sformułowanie następujących wniosków, które syntetycznie można przedstawić w następujący sposób:

1. Rozróżnienie pojęć *przyswajanie* i *uczenie się języka*, mimo że w literaturze przedmiotu są one używane zamiennie, ma uzasadnienie w kontekście porządkowania i opisu pewnych zjawisk. Podobnie należy odnieść się do terminów *pierwszy/drugi język* i *pierwszy/drugi język obcy*. Analiza procesów, jakie zachodzą w ich obrębie, wskazuje na ich istotne zróżnicowanie. Przyswajanie języka pierwszego czy drugiego odbywa się w warunkach głębokiego zanurzenia w kulturze określonej społeczności, jednak istniejąc w tej kulturze, jednostka czuje, obserwuje i przyswaja ją równoległe z językiem. Osoba, która uczy się języka obcego w warunkach szkolnych, poza grupą kulturową, dla której ten język jest pierwszy, ma ograniczone możliwości wypróbowania go w bezpośrednim kontakcie z cudzoziemcem. Tym samym nie dochodzi do osobistego kontaktu z poznawaną kulturą i maleje szansa na rzeczywiste jej poznanie. Oba procesy mają jednak część wspólną: zarówno przyswajanie języka pierwszego, jak i uczenie się języka obcego w szkole nie może odbywać się bez poznawania kultury określonej wspólnoty narodowej. Język i kultura obszaru wyznaczonego przez granice państwowe są ze sobą ściśle powiązane. Dlatego nauczanie i uczenie się języka obcego powinno być spotkaniem z szeroko rozumianą kulturą kraju nauczanego języka.

2. Nauczanie i uczenie się pierwszego języka obcego w polskiej szkole (języka angielskiego) i drugiego języka obcego (języka rosyjskiego) nie jest procesem tożsamym, ale uzależnionym od wielu czynników, na przykład od motywacji jednostki, postaw uczniów wobec innych kultur, indywidualnych doświadczeń, zdobytych wcześniej umiejętności i zdolności ich transferu do innych obszarów edukacyjnych, a także od warunków formalnych, w tym dokumentów regulujących kształcenie językowe, tj. od podstawy programowej. Dokument ten, w różnych jego wydaniach, nie wspiera nauczycieli w uświadomieniu potrzeby zróżnicowania edukacji językowej w ramach 1JO i 2JO.

Motywacja zależy od wielu czynników i motywów, które w różny sposób będą wpływać na proces nauczania i uczenia się pierwszego i drugiego języka obcego. Należy spodziewać się, że w procesie uczenia się języka angielskiego (1JO) ważną rolę będą odgrywać zarówno motywy zewnętrzne, jak i wewnętrzne – tak instrumentalne, jak i integracyjne. Wsparcie w nauce języka *lingua franca* uczniowie otrzymują również od najbliższego i dalszego otoczenia. Takie czynniki, jak uzyskanie satysfakcjonującego wyniku na maturze, możliwość porozumiewania się z „prawie wszystkimi” podczas wyjazdów turystycznych lub poprzez Internet, perspektywa poszerzenia kręgu znajomych poprzez poznawanie przedstawicieli innych kultur, szansa na lepszą pracę w kraju lub za granicą – połączone z życzliwą atmosferą na lekcji – kreują pozytywne postawy wobec procesu uczenia się języka i kultury. Język angielski jest kojarzony nie tylko z kulturą angielską, ale przede wszystkim masową, zwłaszcza amerykańską. Uczniowie utożsamiają go ze Stanami Zjednoczonymi oraz z innymi krajami anglojęzycznymi. Natomiast w przypadku uczenia się 2JO, którego praktyczne wykorzystanie ma ograniczone ramy, motywy instrumentalne i integracyjne, zewnętrzne i wewnętrzne będą oddziaływać na nieliczną grupę uczniów,

świadomych potrzeby uczenia się różnych języków obcych. Osoby te uznają znajomość 2JO za wartość dodaną do rozwoju osobistego. Są one często wspierane w nauce przez najbliższe otoczenie. Motywacja do nauki 2JO jest również uzależniona od postaw uczniów wobec języka i kultury, ich wyobrażeń na temat ludzi mówiących tym językiem jako pierwszym oraz od nastawienia społeczności, z którą uczniowie obcuje na co dzień.

3. Pojęcie *postawa* jest definiowane jako tendencja człowieka do pozytywnego lub negatywnego wartościowania jakiegoś obiektu, na przykład osoby, zdarzenia, sytuacji. Wskazuje się na trzy elementy postawy: emocjonalny, poznawczy i behawioralny. Element emocjonalny (afektywny) odnosi się do uczuciowo-oceniającego ogniwa postaw, kiedy to osoba wyraża emocje i uczucia jako reakcje na bodziec. Przedmiot postawy może wywoływać uczucia dodatnie lub ujemne. Komponent poznawczy (kognitywny) składa się z wiedzy na temat przedmiotu postawy, przekonań i przypuszczeń. Przekonania jednostki, zawierają aspekt oceniający na temat danego obiektu, pełnią główną rolę w wydzielonym komponencie. Natomiast zachowania pozytywne lub negatywne – jako reakcje na określony obiekt – odnoszą się do elementu behawioralnego. W jego skład wchodzi opinie oraz określone działanie (na przykład nawiązywanie kontaktu lub jego unikanie).

Postawa kształtowana przez zdobyte do pewnego momentu doświadczenia, emocje, wiedzę na temat konkretnego obiektu wpływa na kolejne sądy, decyzje i działania względem niego. Postawy są nabywane i kształtowane w procesie socjalizacji, modyfikowane przez doświadczenie. Stosunek do obiektu może wynikać ze skojarzeń z innymi obiektami lub też z jego ocen, czyli ze zdań określających cechy tego obiektu.

Rozróżnia się pozytywny, negatywny lub neutralny znak postawy. Na przykład jednostka może odczuwać wobec przedmiotu postawy emocje dodatnie, ujemne lub nie przejawiać żadnych uczuć, co odpowiadałoby postawie neutralnej. Inny wymiar postawy to siła. Na przykład dana osoba może przeżywać silne lub słabe stany emocjonalne. Umiarkowana negatywna postawa może wywoływać unikowe działanie wobec bodźca, natomiast silna – chęć zniszczenia przedmiotu. Stwierdzono zależność między sympatią wobec przedstawicieli określonej narodowości a wiedzą o nich. Pozytywne emocje wiążą się z większą wiedzą, co wywołuje bardziej pozytywne zachowanie. Stanisław Mika<sup>5</sup> wskazuje, że zmiana postawy jest możliwa, ale trudniejsza niż kształtowanie postaw, które wcześniej nie istniały. Trudniejsza jest również zmiana ukształtowanej postawy na postawę o znaku przeciwnym niż na postawę o znaku neutralnym. Natomiast uważa się, że modyfikacja siły postawy jest łatwiejsza niż zmiana jej znaku.

Jednostka nie może odziedziczyć postaw, nie są one przekazywane genetycznie. Postawy są wyuczone, mogą mieć charakter poznawczy i afektywny. Oznacza to, że mogą być przedmiotem myślenia i percepcji, a także wywoływać uczucia i emocje. W kontekście nauczania i uczenia się języka obcego ważne jest ustalenie, że w związku z tym, iż postawy są nabywane, wyuczone, to mogą być modyfikowane poprzez doświadczenie, mimo że charakteryzują się tendencją

---

<sup>5</sup> S. Mika, 1987. *Psychologia społeczna dla nauczycieli. Wychowanie*, Warszawa: WSiP, s. 128–129.

do trwałości. Postawy różnią się stopniem przychylności/nieprzychylności wobec określonego obiektu, są więc raczej stopniowalne, a nie dwubiegunowe. Ponadto mogą wpływać na działania jednostki, w tym na skuteczne porozumiewanie się międzykulturowe.

Negatywne postawy uczniów, szczególnie wobec przedstawicieli różnych narodowości, ich ojczystego języka i kultury, rodzą trudności w procesie nauczania i uczenia się języka obcego. Często wynikają z bazowania na niepełnej lub zniekształconej wiedzy. Przejawiają się między innymi w braku empatii, otwartości, tolerancji, kognitywnych umiejętności uświadomienia i zrozumienia zjawisk odnoszących się do poznawanej kultury, zaburzają skuteczne porozumiewanie się z przedstawicielem innej narodowości.

4. Porozumiewanie się międzykulturowe, rozumiane jako skuteczna interakcja i dialog, zależy od wysokiego poziomu kompetencji międzykulturowej, kształtowanej między innymi na lekcji języków obcych.

*Kompetencja międzykulturowa* jest pojęciem złożonym, interpretowanym wielokierunkowo, ale wszystkie definicje proponowane w literaturze wskazują na wspólny jej cel – ułatwienie współistnienia w świecie wielu kultur, skutecznego porozumiewania się w duchu dialogu, akceptacji Innych i lepszego zrozumienia siebie oraz swojej społeczności kulturowej. Dla lepszego zrozumienia tego terminu zostały wyodrębnione jego elementy, tj. postawy (płaszczyzna afektywna), wiedza (płaszczyzna kognitywna) i umiejętności (płaszczyzna behawioralna), które stały się przedmiotem wielu badań i podstawą modeli kompetencji międzykulturowej. Jednym z takich modeli, wielokrotnie przywoływanym między innymi w literaturze rosyjsko-, angielsko- i niemieckojęzycznej, jest model kompetencji międzykulturowej zaproponowany przez Michaela Byrama<sup>6</sup>, odwołujący się do edukacji szkolnej. Wymienia on cztery kompetencje cząstkowe komunikacyjnej kompetencji międzykulturowej: lingwistyczną, socjolingwistyczną, dyskursywną oraz międzykulturową. W ramach kompetencji międzykulturowej zostały wyodrębnione trzy obszary (postawy, wiedza i umiejętności), które są ze sobą skorelowane, zazębiają się, tworząc harmonijną całość. P o s t a w y wiążą się z takimi zjawiskami, jak: empatia, odnoszenie się (lub nie) do stereotypów w procesach kognitywnych i interakcjach komunikacyjnych, otwartość, ciekawość, zaufanie do zachowań przedstawicieli innej kultury, unikanie etnocentryzmu w kontekście własnej kultury na rzecz relatywizacji postaw. Wydzielony obszar odnosi się do percepcji emocjonalnych i intelektualnych jednostki. W i e d z a to wszelkie informacje na temat świata, kultury własnej i kultury kraju, z którego pochodzi współ rozmówca, oraz o procesach efektywnej komunikacji interpersonalnej i społecznej. Wiedza ma charakter porównawczy i odwołuje się szerokiego kontekstu historycznego, geograficznego, społecznego. Z k o l e i u m i e j ę t n o ś c i dotyczą praktycznej strony kompetencji międzykulturowej. Zawierają się w obserwowaniu oraz interpretowaniu dokumentów i wydarzeń z kultury własnej i obcej oraz identyfikowaniu podobieństw i różnic w ramach tych kultur; nabywaniu nowej wiedzy o kulturze, a następnie przenoszeniu tej wiedzy i zdolności zarządzania własnymi postawami emocjonalnymi na działania

---

<sup>6</sup> M. Byram, 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.

w sferze kontaktów międzykulturowych; zobiektywizowanej ocenie poglądów, wartości, zachowań w zakresie kultury własnej i obcej na podstawie jednoznacznie sprecyzowanych kryteriów.

5. Jak pokazał rys historyczny dotyczący nauczania i uczenia się języka rosyjskiego na tle innych języków, od setek lat docenia się znaczenie znajomości różnych języków obcych, na przykład dla rozwoju gospodarki państwa, turystyki, utrzymania bezpieczeństwa czy choćby dla satysfakcji prowadzenia rozmów towarzyskich. Na przestrzeni lat więcej uwagi poświęcano jednak takim językom, jak niemiecki, angielski czy francuski. Miało to miejsce zarówno w kształceniu zinstytucjonalizowanym, jak i nieformalnym. Wydarzenia historyczne i długoletni okres przymusu uczenia się języka rosyjskiego nie wpłynął pozytywnie na postawy Polaków wobec Rosji i Rosjan oraz na motywację do uczenia się tego języka w wieku XXI. Dlatego edukacja międzykulturowa jest szczególnie potrzebna na lekcji języka rosyjskiego. Należy jednak podkreślić, że powinno się ją wprowadzać dużo wcześniej – od najmłodszych lat życia dziecka – a naturalnym miejscem treningu międzykulturowego powinna być lekcja 1JO.

6. Język rosyjski należy rozpatrywać w kategoriach drugiego/trzeciego języka obcego nauczanego w szkole. Wymaga to podjęcia innych działań dydaktycznych niż w przypadku języka angielskiego (1JO), którego uczenie się przez wielu jest postrzegane jako „inwestycja w siebie”. Chodzi przede wszystkim o zaakcentowanie pilnej potrzeby nauczania języka rosyjskiego jako drugiego obcego w kontekście edukacji międzykulturowej, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji międzykulturowej, w tym dwóch jej płaszczyzn – postaw i umiejętności – na gruncie wiedzy kulturoznawczej. Uwzględnienie tego postulatu wiąże się ze spełnieniem kilku kryteriów, które warto uświadamiać władzom szkolnym, uczniom i ich rodzicom, a następnie wdrażać w życie. Są to kryteria: konkurencyjności, geograficzne i gospodarcze.

Zaplanowane działanie nauczyciela wykorzystującego odpowiednie materiały dydaktyczne pozwala na zgłębienie tajników kulturowych odnoszących się do rosyjskiego obszaru językowego, budowanie pozytywnych lub neutralnych postaw wobec Rosji i Rosjan oraz rozwijanie umiejętności nawiązywania kontaktów z rosyjskojęzycznymi rówieśnikami, samodzielnego zdobywania informacji kulturoznawczych czy wyszukiwania podobieństw i różnic między kulturą własną a obcą.

Druga część książki, zatytułowana *Postawy uczniów szkół średnich wobec społeczeństw, języków i kultur. Studium empiryczne*, pokazuje wyniki analizy porównawczej podręczników do nauki języka rosyjskiego na II, III i IV etapie edukacyjnym oraz wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród uczniów wybranych szkół średnich, uczących się języka rosyjskiego jako 2JO i języka angielskiego jako 1JO.

Celem części badawczej niniejszej pracy była próba odpowiedzi na pytanie, na ile polski uczeń jest przygotowany do skutecznego porozumiewania się międzykulturowego z przedstawicielem rosyjskiego obszaru kulturowego.

Badanie przeprowadzone w niniejszym opracowaniu miało charakter diagnozy poprzecznej, rozumianej jako jednokrotne zbadanie stanu rzeczy zastanego przez autorkę w momencie jego przeprowadzania<sup>7</sup>, i przebiegało dwufazowo. W pierwszej części poddano analizie

<sup>7</sup> H. Komorowska, 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa: PWN, s. 172.



12 opublikowanych w latach 2004–2014 podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej o zasięgu lokalnym, z których korzystali uczniowie uczestniczący w badaniu kwestionariuszowym. Analiza materiałów dydaktycznych, z którymi styka się bezpośrednio uczeń, miała na celu zdiagnozowanie ich użyteczności w kształtowaniu kompetencji międzykulturowej. Posłużono się w tym celu listą kryteriów analizy materiałów dydaktycznych, w której uwzględniono trzy płaszczyzny kompetencji międzykulturowej: afektywną, kognitywną i behawioralną. Założono, że poddane analizie serie uwzględniają potrzeby ucznia, który znalazł się w nowej rzeczywistości po wejściu Polski do Unii Europejskiej (2004) i przystąpieniu do Układu z Schengen (2007).

Druga część badania polegała na zdiagnozowaniu postaw polskiej młodzieży wobec Rosjan i Anglików oraz preferowanych przez nią źródeł pozyskiwania informacji na temat kultury rosyjskiej i angielskiej. Założono, że świadomość istoty kompetencji międzykulturowej (szczególnie jej komponentu afektywnego) w skutecznym porozumiewaniu się z przedstawicielem innej kultury, rozwinięta w uczniach na lekcjach pierwszego języka obcego, czyli angielskiego, będzie implikować co najmniej neutralne postawy wobec przedstawicieli innych kultur, w tym naszych wschodnich sąsiadów. Postawy te powinny być dodatkowo wzmacniane przez treści zawarte w materiałach do nauki języka rosyjskiego na wszystkich etapach kształcenia językowego.

Badanie kwestionariuszowe przeprowadzono jednorazowo w połowie roku szkolnego 2012/2013 wśród 90 uczniów dwóch wybranych szkół średnich w Białymstoku, którzy uczyli się języka angielskiego i rosyjskiego. W badaniu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, wykorzystując jedną z jej technik – ankietę<sup>8</sup>. Kwestionariusz składał się z dwóch części. Część pierwsza służyła do pomiaru postaw afektywnych respondentów i zawierała dwa zadania. Pierwsze zadanie polegało na udzieleniu przez ankietowanych odpowiedzi na 11 pytań. Trzy pierwsze dotyczyły spontanicznych skojarzeń z Rosjanami i Rosją / Anglikami i Anglią, kolejne nawiązywały do skali dystansu społecznego Bogardusa. Pytania zostały ułożone w taki sposób, że tworzyły w ankiecie kontinuum stopni wzrastającego natężenia kontaktów między badanymi a Rosjanami/Anglikami. W ramach drugiego zadania respondenci mieli wybrać spośród 30 podanych w kwestionariuszu cech te, które charakteryzują Polaków, Rosjan i Anglików. Druga część ankiety miała na celu zbadanie, jakiego rodzaju kontakty uczniowie posiadają z kulturą rosyjską i angielską, w tym z Rosjanami i Anglikami. Zadaniem respondentów było zakreślenie odpowiedzi TAK/NIE bez jej uzasadnienia.

Wyniki przeanalizowanego materiału badawczego pozwoliły na sformułowanie następujących wniosków:

1. Uczniowie czerpią wiedzę o rosyjskim i angielskim obszarze kulturowym głównie z pośrednich źródeł informacji. Badana młodzież nie ma okazji do bezpośrednich kontaktów

---

<sup>8</sup> W niniejszym badaniu wykorzystano kwestionariusz zastosowany przez Krystynę Miłułkę (2012) do zbadania postaw afektywnych uczniów szkół średnich w stosunku do Niemiec i Niemców; zob. K. Miłułka, 2012. *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość (na przykładzie języka niemieckiego jako L3)*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

z przedstawicielami omawianych kultur na terenie Anglii i Rosji, czyli do osobistej obserwacji obiektywnej rzeczywistości. Pozbawiona jest zatem możliwości pełnego poznania innej narodowości i środowiska, w którym ona żyje, oraz weryfikacji swoich wyobrażeń, opinii na jej temat. Takie nośniki informacji o obcej kulturze, jak telewizja, czasopisma, przewodniki czy utwory literackie, są dużo częstszym źródłem wiedzy o Anglii i Anglikach niż o Rosji i Rosjanach. Jeżeli uczniowie mają tego świadomość, to nasuwa się pytanie, dlaczego nie wykorzystują z większą intensywnością celowo wybranych programów telewizyjnych, prasy czy literatury, aby w sposób refleksyjny pogłębić wiedzę o rosyjskim obszarze kulturowym.

Dużym zainteresowaniem cieszą się kontakty uczniów z Anglikami przez Internet. Aktywność ta nie przekłada się jednak na nawiązywanie kontaktów za pomocą narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej z Rosjanami. Znajomi dostarczają więcej informacji o kulturze angielskiej niż o rosyjskiej, natomiast dziadkowie i rodzice najczęściej uczestniczą w rozmowach o Rosji i Rosjanach niż o Anglii i Anglikach. Więcej uczniów postrzega lekcje historii jako źródło wiedzy o naszych wschodnich sąsiadach niż o mieszkańcach Anglii.

Jak deklarowała badana młodzież, najczęstszym źródłem wiedzy o kulturze rosyjskiej jest lekcja języka rosyjskiego, a o kulturze angielskiej – lekcja języka angielskiego. Na nauczycielach języków obcych oraz autorach podręczników do nauki języka rosyjskiego i angielskiego spoczywa więc olbrzymia odpowiedzialność, gdyż to właśnie oni przekazują uczniom pewien obraz obcej rzeczywistości.

2. Przeanalizowane podręczniki tylko częściowo służą rozwijaniu kompetencji międzykulturowej uczniów. Ich autorzy skupili się głównie na rozwijaniu kognitywnego komponentu wspomnianej kompetencji, a dokładniej na podaniu gotowej, niekiedy bardzo ogólnikowej wiedzy kulturoznawczej. Na wszystkich etapach edukacyjnych został zaniedbany komponent afektywny kompetencji międzykulturowej. Płaszczyzna behawioralna została zmarginalizowana w kursach do nauki na III i IV etapie edukacyjnym, a w cyklach adresowanych do uczniów szkoły podstawowej nie poświęcono jej uwagi w ogóle. Uczniowie na żadnym etapie edukacyjnym w pełni nie trenują postaw umożliwiających skuteczne porozumiewanie się międzykulturowe. Należy podkreślić, że niedoceniając w procesie nauki języka rosyjskiego zadań ukierunkowanych na rozwój umiejętności przewyższania postawy etnocentrycznej, uwrażliwiania na inność, krytycznej analizy stereotypów i uprzedzeń nie sprzyja udanym kontaktom międzykulturowym w realnym świecie.

We wszystkich cyklach zamieszczono treści wspierające uświadomienie atrybutów kultury rodzimej osób uczących się języka rosyjskiego poprzez podanie gotowych informacji lub odwoływanie się do wiedzy uczniów. Rozwój umiejętności samodzielnego zdobywania informacji o szeroko rozumianej kulturze rosyjskiej ze źródeł innych niż podręcznik ma miejsce jedynie w kursach do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej.

W analizowanych podręcznikach nie zamieszczono zbyt wielu treści zachęcających uczniów do nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z Rosji lub z innymi osobami mówiącymi po rosyjsku oraz zadań trenujących tę umiejętność. Brak zadań inspirujących do zawierania

znajomości z rówieśnikami z Rosji i używania języka rosyjskiego w praktyce może hamować motywację uczniów do jego nauki w szkole, ponieważ mogą oni postrzegać lekcje jako zajęcie czysto teoretyczne, niemające przełożenia na praktykę.

Co ciekawe, zaprezentowany w podręcznikach dość pozytywny obraz Rosji i jej mieszkańców jedynie w niewielkim stopniu znajduje odzwierciedlenie w wyobrażeniach uczniów na ten temat. Wyniki analizy ankiet pokazały, że licealiści posiadają znikomą, fragmentaryczną wiedzę o kulturze rosyjskiej. Należałoby się zatem zastanowić, dlaczego lekcja języka rosyjskiego, realizowana w oparciu o podręczniki koncentrujące się głównie na rozwoju komponentu kognitywnego kompetencji międzykulturowej, jest mało efektywna w poszerzaniu wiedzy młodzieży.

3. Zdobyte wieloletnie doświadczenie kontaktu z innością kulturową na lekcjach języka angielskiego nie wpłynęło na chociażby neutralne postrzeganie mieszkańców Rosji, albowiem licealiści nie są wolni od rozpowszechnionego w Polsce stereotypowego myślenia. Co więcej, siatka percepcyjna Anglików również nie jest wolna od stereotypów, co potwierdzają cechy przypisywane tej narodowości. Młodzież postrzega Anglików przez cechy pozytywne, zaliczane do grupy socjoekonomicznych, psychicznych i charakterologicznych, relacyjnych, kulturalno-obyczajowych, mentalnościowych i moralnych. Obraz Rosji i Rosjan jest rysowany przez pryzmat historii i współczesnej sytuacji politycznej. Sylwetka Rosjan jest charakteryzowana przez negatywne cechy, należące do grupy cech psychicznych i charakterologicznych, mentalnościowych, kulturalno-obyczajowych, socjoekonomicznych i socjopolitycznych. Analiza zebranych danych pokazała, że dystans młodzieży względem Rosjan jest dużo większy niż wobec Anglików. Naszkicowany przez młodzież dość wyrazisty pozytywny wizerunek Anglii i Anglików oraz krytyczny obraz Rosji i Rosjan nie ulega wyraźnej zmianie od wielu lat – nadal jest zbliżony do wizerunku odtworzonego na podstawie innych badań (prezentowanych również w niniejszej publikacji) oraz wielu sondaży.

Wyniki badania pokazały również, że młodzież dysponuje znikomą wiedzą o innych kulturach. Jest to wiedza powierzchowna, wybiórcza, która powstała na bazie informacji ze źródeł pośrednich i zawiera sporo luk. Obraz, jaki w swojej świadomości wytworzyli uczniowie, opiera się na informacjach w formie gotowych szablonów, bezrefleksyjnie przekazywanych w społeczeństwie.

### **Omówienie ewentualnego wykorzystania wyników badań**

Ustalenia zawarte w monografii są istotne dla kształcenia językowego w szkole. Mogą mieć zastosowanie nie tylko w procesie nauczania i uczenia się języka rosyjskiego, ale również innych języków drugich.

Wykorzystanie uzyskanych wyników badań pozwoliłoby na wprowadzenie ważnych merytorycznych zmian, uwzględniających kształtowanie postaw, rozwijanie wiedzy i umiejętności uczniów, w trakcie konstruowania nowych programów i podręczników do nauki języka rosyjskiego (oraz innych języków drugich) na różnych etapach edukacyjnych. Należałoby również wyraźnie zaakcentować w nowej, już zreformowanej podstawie programowej

obowiązek kształtowania co najmniej neutralnych postaw wobec innych kultur i uświadamiania ich znaczenia w kontaktach z innymi ludźmi od najwcześniejszych lat nauki, w tym w ramach nauki pierwszego języka obcego, oraz zapewnienia możliwości egzekwowania takich postaw i dalszego ich rozwijania przez nauczycieli drugich języków obcych. Eliminowanie lub chociaż minimalizowanie dystansu emocjonalnego i budowanie relacji opartych na wzajemnym szacunku z naszymi sąsiadami na wschodzie ma strategiczne znaczenie dla kształtowania się jeśli nie przyjaznych, to przynajmniej otwartych i poprawnych stosunków międzynarodowych na kontynencie europejskim i szerzej – na świecie. Warto zwrócić uwagę na potrzebę organizowania międzynarodowych wymian uczniów w ramach lekcji drugich języków obcych, a szczególnie języka rosyjskiego. Konieczne jest również uwzględnienie w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego na wszystkich etapach edukacji płaszczyzny behawioralnej, w ramach której rozwija się umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z rówieśnikami z Rosji i z innych krajów rosyjskojęzycznych.

Niepokój budzi brak możliwości kontynuacji nauki języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego. Nie sprzyja to ani rozwijaniu kompetencji językowej, ani komunikacyjnej, a już na pewno nie kształtuje kompetencji międzykulturowej. Władze szkolne powinny zadbać o rzeczywistą możliwość wyboru przez uczniów drugiego języka obcego i zapewnić możliwość kontynuacji nauki na poszczególnych szczeblach edukacji szkolnej. Wiąże się z tym potrzeba opracowania nowych materiałów dydaktycznych, w tym podręczników uwzględniających kolejne poziomy kształcenia językowego oraz etapy edukacyjne.

Należy również przyjrzeć się procesowi nauczania języka angielskiego jako 1JO w polskiej szkole w kontekście kształcenia zarówno językowego, jak i międzykulturowego. Jak pokazały wyniki analizy ankiet, młodzież wielokrotnie wykazuje niezadowolenie z poziomu znajomości języka angielskiego. Licealiści podkreślają, że bezpośrednie kontakty z Anglikami umożliwiają rozwój już posiadanych umiejętności językowych i komunikacyjnych. Należałoby oczekiwać, że lekcja języka angielskiego powinna sprzyjać kształtowaniu kompetencji międzykulturowej uczniów. Wyniki badania pokazują jednak, że poszczególne jej płaszczyzny, tj. postawy, wiedza i umiejętności, są rozwijane w niezadowalającym stopniu.

Przeprowadzone w mojej pracy analizy mogą być wykorzystane przez naukowców zajmujących się edukacją językową, szczególnie w kontekście porównawczym. Dalsze badania, pozwalające na lepsze zrozumienie kontekstów edukacyjnych oraz potrzeb poszczególnych społeczności językowo-kulturowych, a w efekcie opracowanie satysfakcjonujących sposobów nauczania i uczenia się drugich języków obcych, które uwzględniałyby przygotowanie jednostki do kontaktów międzykulturowych, mogą rozwijać się w dwóch kierunkach: pionowym i poziomym.

W wymiarze wertykalnym można byłoby przeprowadzić badania o charakterze diagnozy podłużnej i poprzecznej postaw uczniów (znajdujących się na różnych etapach edukacyjnych) wobec Rosji i Rosjan, obejmujące swoim zasięgiem różne regiony Polski. Interesujących danych mogą dostarczyć badania dotyczące identyfikacji i transferu wiedzy oraz umiejętności

pragmatycznych uczniów, zdobytych między innymi w ramach lekcji pierwszego języka obcego i języka ojczystego, a następnie wykorzystanie ich w nauczaniu i uczeniu się języka rosyjskiego.

Wymiar horyzontalny dotyczy możliwości poszerzenia zakresu analizy podjętego tu tematu. Chodzi o objęcie podobnymi badaniami innych języków funkcjonujących jako drugie w polskiej szkole oraz w innych krajach europejskich posiadających w ofercie szkolnej języki obce.

Podsumowując, zaprezentowane w mojej monografii studium teoretyczne oraz wyniki przeprowadzonego badania mogą być przydatne dla nauczycieli języków obcych, pedagogów, socjologów, autorów podręczników; osób zajmujących się kształceniem nauczycieli, interesujących się stosunkami polsko-rosyjskimi na płaszczyźnie społecznej, decydujących o kształcie edukacji językowej w Polsce; studentów i doktorantów prowadzących badania z zakresu nauczania i uczenia się języków obcych oraz rozwoju kompetencji międzykulturowej.

W monografii wykorzystałam własne artykuły opublikowane w czasopismach oraz jako rozdziały w monografiach zbiorowych. Zostały one rozwinięte, zmodyfikowane lub wykorzystane fragmentarycznie.

Zainteresowania naukowe i dydaktyczne dotyczące nauczania i uczenia się drugiego języka obcego zainspirowały mnie nie tylko do napisania monografii, ale również do zorganizowania ogólnopolskiej konferencji naukowej nt. „Język ojczysty, pierwszy język obcy, drugi/trzeci język obcy – wyzwania badawcze i dydaktyczne” (14–15 maja 2015 roku). Byłam pomysłodawczynią tej konferencji oraz pełniłam funkcję przewodniczącej komitetu organizacyjnego. Do współpracy przy jej organizacji zaprosiłam pracowników Zakładu Współczesnego Języka Polskiego (Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu w Białymstoku) oraz Zakładu Języka Angielskiego (Instytut Neofilologii Uniwersytetu w Białymstoku). Chciałabym, aby konferencja ta stała się cyklicznym międzynarodowym wydarzeniem naukowym, i planuję organizację kolejnej edycji na rok 2019.

## **5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych (artystycznych):**

### **5.1. Zainteresowania naukowe**

Przed uzyskaniem stopnia doktora opublikowałam 6 tekstów w czasopismach i monografiach naukowych. Na okres po obronie pracy doktorskiej przypadają **44 publikacje**, w tym: 2 monografie, 16 artykułów w czasopismach punktowanych (w tym: trzy teksty otrzymały pozytywne recenzje i zostały przyjęte do druku, dwa teksty w czasopismach znajdujących się na liście ERIH Plus), 15 artykułów w recenzowanych monografiach, seriach, materiałach pokonferencyjnych (w tym jeden tekst przyjęty do druku), 3 recenzje (w tym jedna opublikowana w czasopiśmie znajdującym się na liście ERIH), 3 sprawozdania z konferencji naukowych (w tym dwa współautorskie), 3 współautorskie podręczniki adresowane do studentów filologii rosyjskiej, współredakcja VI tomu publikacji *Z problematyki kształcenia językowego* oraz redakcja XIX tomu czasopisma „Linguodidactica”. Szczegółowy wykaz publikacji zawiera **Załącznik nr 6**.

Moje zainteresowania naukowe wpisują się w kilka obszarów badawczych. Są to: metodyka nauczania języka rosyjskiego, nauczanie i uczenie się drugiego języka obcego w szkole, kształcenie nauczycieli języków obcych, organizacja i przebieg praktyk pedagogicznych w ramach lekcji języka rosyjskiego, wykorzystanie nowych technologii w szeroko rozumianej edukacji, specjalne potrzeby edukacyjne uczniów i studentów, język jako odbicie otaczającej rzeczywistości.

### **Metodyka nauczania języka rosyjskiego**

Zagadnienia dotyczące metodyki nauczania języków obcych, w tym szczególnie języka rosyjskiego, fascynowały mnie od dawna, a przybrało to na sile podczas pracy dydaktycznej ze studentami. Zainteresowania efektywnym nauczaniem i uczeniem się języka rosyjskiego jako języka obcego zaowocowały książką *Грамматическая интерференция в процессе обучения русской речи польских студентов-филологов* (2006), która jest skróconą wersją rozprawy doktorskiej. Celem podjętego w dysertacji badania było opracowanie metodyki zapobiegania powstawaniu gramatycznej interferencji języka ojczystego w procesie nauczania i uczenia się języka rosyjskiego przez polskich studentów filologów. W ramach głównego celu badawczego zostały zrealizowane dalsze zadania szczegółowe: przeanalizowałam psychologiczny mechanizm i przyczyny pojawiania się interferencji gramatycznej w mowie polskich studentów; w toku kontrastywnej analizy kategorii rzeczownika w języku rosyjskim i polskim ustaliłam potencjalne pole interferencji gramatycznej; w oparciu o badanie empiryczne wykazałam istnienie faktycznej interferencji w mowie polskich studentów filologii rosyjskiej w zakresie użycia rosyjskich rzeczowników; omówiłam zasady precyzujące metodykę pracy z polskimi studentami filologii rosyjskiej w zakresie zapobiegania i przewyższania interferencji gramatycznej w mowie uczących się; teoretycznie uzasadniłam i opracowałam kompleks zadań zapobiegających powstawaniu interferencji gramatycznej podczas używania rosyjskich rzeczowników przez polskich studentów. W publikacji podjęłam próbę analizy zjawiska interferencji z perspektywy językoznawczej, psychologicznej i psycholingwistycznej. Szczególna uwaga została skierowana na zbadanie jej przyczyn oraz ujawnienie faktycznych błędów językowych w mowie polskich studentów w zakresie kategorii rodzaju, liczby i przypadku rosyjskich rzeczowników. Pozyskane ustalenia, w tym prognozowanie typowych błędów w mowie uczących się, pozwalają na racjonalną selekcję i gradację treści nauczania języka rosyjskiego na poziomie filologicznym. Wyniki przeprowadzonych analiz umożliwiły opisanie metodycznych zasad/podstaw zapobiegania i przewyższania transferu negatywnego, a następnie opracowanie kompleksu ćwiczeń/zadań zapobiegających wystąpieniu międzyjęzykowej i wewnątrzjęzykowej interferencji oraz eliminujących już istniejące błędne formy gramatyczne w mowie osób uczących się języka rosyjskiego.

W swoich publikacjach starałam się na bieżąco reagować na wyzwania i potrzeby związane z procesem kształcenia językowego w polskiej szkole na różnych etapach edukacyjnych, łączyłam wyniki badań naukowych z praktycznymi rozwiązaniami dydaktycznymi. W artykule dotyczącym nauczania sprawności receptywnych (Załącznik 6, pozycja D\_1) w oparciu o przeprowadzone

badanie ankietowe podjęłam próbę odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciele na lekcjach języków obcych rozwijają sprawność czytania ze zrozumieniem oraz na ile zdobyte w szkole i na studiach umiejętności i wiedza, w tym czytanie ze zrozumieniem i umiejętne korzystanie z zasobów Internetu, są wykorzystywane w życiu codziennym. Zaproponowałam również konkretne ćwiczenia (wykorzystujące teksty autentyczne), które rozwijają sprawność czytania ze zrozumieniem na lekcjach języka rosyjskiego.

W innym tekście (D\_2) podjęłam teoretyczne rozważania, na ile pisemny egzamin maturalny sprawdza wiedzę i umiejętności uczniów. Zostały one uzupełnione o wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród 115 uczniów szkół średnich, którego celem było zdiagnozowanie, jakie sprawności, zdaniem respondentów, są rozwijane na lekcji języka rosyjskiego, jakie techniki, ćwiczenia oraz materiały dydaktyczne są wykorzystywane w procesie nauczania języka obcego. Wyniki badania pozwoliły na ustalenie, że egzamin maturalny z języka rosyjskiego nie sprawdza wiedzy i umiejętności, z którymi uczeń spotkał się w toku nauki. W artykule zaproponowałam dodatkowo praktyczne wskazówki dla nauczycieli, które mogą być pomocne w skorelowaniu zadań występujących w pisemnym teście maturalnym z technikami pracy na lekcji języka obcego.

Kolejne artykuły dotyczą wykorzystania ciekawych i skutecznych sposobów pracy na lekcjach języków obcych, w tym projektów (C\_7) oraz zadań porównawczych (C\_16). Celem pierwszego tekstu było wskazanie zalet pracy projektowej na lekcji języka obcego oraz opisanie wybranych projektów zrealizowanych w szkołach w Rosji. Chodziło o przybliżenie przyszłym i doświadczonym nauczycielom, szczególnie rusycystom, dobrych praktyk stosowanych przez innych pedagogów w procesie kształcenia językowego. Przedmiotem drugiej publikacji była próba analizy polsko-rosyjskich zadań i treści porównawczych w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego na poziomie szkoły gimnazjalnej. Zaprezentowane w niej zostało znaczenie zadań porównawczych i kontrastywnych, jak również treści dydaktycznych stosowanych na lekcji języków obcych oraz wiedzy z zakresu kultury własnej ucznia. Wyniki przeprowadzonego badania, obejmującego analizę podręczników wydanych w latach 1999–2009, pozwoliły na zaklasyfikowanie wyekscerpowanych treści o charakterze porównawczym i kontrastywnym do dwóch typów zadań adresowanych do uczniów gimnazjum, tj. zadań refleksyjnych oraz odtwórczych, a następnie wyodrębnienie podtypów ćwiczeń stosowanych w podręcznikach. Ustaliłam, że w podręcznikach nie została zachowana równowaga pomiędzy zadaniami refleksyjnymi i odtwórczymi. Urozmaicenie form kontaktu z językiem i kulturą w ramach treści oraz zadań porównawczych/kontrastywnych jest niezbędne, ponieważ intensyfikuje proces obserwacji, analizy języka i kultury – tak docelowej, jak i własnej.

Bardzo ważnym zagadnieniem podejmowanym w moich publikacjach jest kształcenie językowe w kontekście edukacji międzykulturowej. Pilna potrzeba takiego podejścia została przedstawiona w monografii *Nauczanie języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego w Polsce z perspektywy edukacji międzykulturowej* oraz w kilku artykułach. W jednym z tekstów (D\_11) podjęłam rozważania na temat trudności i wyzwań związanych z przygotowaniem dzieci

i młodzieży na lekcji języka rosyjskiego do porozumiewania się międzykulturowego. Opisałam wybrane założenia skutecznego porozumiewania się międzykulturowego, przedstawiłam czynniki, które wpływają na rzeczywiste zachowanie ucznia w kontekście polsko-rosyjskiego porozumiewania się międzykulturowego.

W innym artykule (C\_12) scharakteryzowałam wytyczne, którymi należy się kierować w procesie nauczania i uczenia się języka obcego, ukierunkowane na refleksyjne i świadome podejście do edukacji językowej, wspomagające kształtowanie pozytywnych/neutralnych postaw wobec Rosji i Rosjan, a tym samym przygotowujące uczniów do komunikacji międzykulturowej i do dialogu w warunkach pozaszkolnych. Kontynuacją tej problematyki były kolejne publikacje, w których podjęłam próbę opracowania typologii zadań kształtujących postawy i nastawienia uczniów wobec innych ludzi, kultur i języków na lekcji języka obcego (D\_10), wskazałam znaczenie zadań porównawczych oraz kontrastywnych w edukacji międzykulturowej, zorientowanych na rozwój emocji ucznia i niewartościującej oceny innych kultur, tolerancji, wiedzy o kulturze własnej i poznawanej (D\_6, D\_12, D\_14).

### **Nauczanie i uczenie się drugiego języka obcego w szkole**

Problem nauczania i uczenia się 2JO w warunkach formalnych został poruszony w monografii, wskazanej jako osiągnięcie naukowe, w kilku artykułach, a także w tekstach, których tematyka jest skorelowana z innymi obszarami badawczymi. W publikacjach z roku 2010 podjęłam dyskusję na temat celów i organizacji nauczania 2JO w polskiej szkole. Przeanalizowałam 16 programów nauczania języka rosyjskiego, niemieckiego i angielskiego (C\_6). Wyniki badania pokazały, że autorzy tych dokumentów nie precyzują obszarów nauczania drugiego/trzeciego języka obcego, nie dokonują selekcji i gradacji celów, treści, technik nauczania, strategii uczenia się w kontekście edukacji wielojęzycznej. W związku z tym wskazałam, że: (1) należy uświadomić nauczycielom i uczniom – podkreślając to w nowych programach – że procesy nauczania i uczenia się pierwszego i drugiego/trzeciego języka nie przebiegają jednakowo (m.in. ze względu na podobieństwa międzyjęzykowe, internacjonalizmy, które ułatwiają naukę, czy posiadaną wiedzę i umiejętności w trakcie uczenia się drugiego języka obcego); (2) istnieje pilna potrzeba określenia celów nauczania 2JO w szkole, ponieważ determinują one działania nauczycieli.

W drugim tekście (C\_5) podjęłam próbę analizy wybranych czynników, które mają wpływ na efektywne uczenie się drugiego języka obcego. Rozważania teoretyczne zostały uzupełnione o badanie oparte na obserwacji 386 lekcji języka rosyjskiego (2JO), które zostało przeprowadzone w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach średnich w latach 2003–2009. Celem obserwacji było zdiagnozowanie, czy na lekcji języka rosyjskiego występują jakiegokolwiek odniesienia do wiedzy i umiejętności zdobytych na lekcji języka angielskiego (1JO), a jeśli tak, to jakiego rodzaju.

W innych publikacjach zwracam uwagę na potrzebę opracowania podręczników do nauki języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego (D\_5) oraz analizuję polski kontekst edukacyjny



w odniesieniu do nauczania / uczenia się języka rosyjskiego i określam wytyczne, które uwzględniają jego charakterystykę i wpływają na jakość edukacji językowej (D\_9). Uważam, że tematyka kształcenia językowego w Polsce w ramach drugiego języka obcego (w tym języka rosyjskiego) wymaga dalszych badań, na co wskazuję również w monografii.

### **Kształcenie nauczycieli języków obcych**

Problematyka kształcenia nauczycieli języków obcych, a szczególnie języka rosyjskiego, poruszana w opublikowanych przeze mnie tekstach jest ściśle związana z moimi zainteresowaniami dydaktycznymi, tzn. z prowadzonymi ćwiczeniami i wykładami, przygotowującymi studentów do pracy w szkole. Rozważania teoretyczne, połączone z wnioskami z przeprowadzonych badań, są głosem w dyskusji nad przyszłością edukacji akademickiej w kontekście efektywnego kształcenia nauczycieli języków obcych i poszukiwania optymalnych rozwiązań we wskazanym zakresie. Do tego kręgu zagadnień odnosi się kilka publikacji.

Celem pierwszej (D\_4) było ukazanie fenomenu twórczości jako wartości w obszarze szeroko rozumianej edukacji oraz przedstawienie wyników badań przeprowadzonych wśród 212 studentów filologii angielskiej, rosyjskiej i francuskiej, kształcących się w zakresie specjalności nauczycielskiej. W ramach przeprowadzonego badania poszukiwałam odpowiedzi na pytania, jak przyszli nauczyciele definiują twórczego nauczyciela oraz kreatywne, twórcze lekcje języków obcych, a także czy mogą siebie nazwać osobami twórczymi, kreatywnymi.

Tematem kolejnego artykułu (C\_13) było uzyskiwanie kwalifikacji do nauczania dwóch języków obcych oraz wykorzystanie przez nauczycieli wiedzy i umiejętności zdobytych w ramach kształcenia akademickiego w pracy w szkole. Zaprezentowałam w nim wyniki opartego na wywiadach badania jakościowego, przeprowadzonego wśród nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania języka angielskiego i rosyjskiego, na temat przebiegu ich edukacji akademickiej i pracy w szkole. Uzyskane odpowiedzi skłoniły do postawienia ważnych pytań na temat kształcenia nauczycieli języków obcych i podejmowania rozwiązań organizacyjnych dotyczących nabywania uprawnień do nauczania dwóch języków obcych.

W innej publikacji (D\_8) opisałam trzy istotne obszary pracy z uczniem (aktywizacja uczących się, indywidualizacja pracy na lekcji, wykorzystanie narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu języka obcego), które należy uwzględnić w kształceniu nauczycieli języków obcych. Zostały one zaakcentowane przez nauczycieli w opiniach o odbytej praktyce metodycznej przez studentów.

### **Organizacja i przebieg praktyk pedagogicznych w ramach lekcji języka rosyjskiego**

Przygotowanie do zawodu nauczyciela ma charakter wielopłaszczyznowy, obejmujący zagadnienia teoretyczne i praktyczne, które stale się uzupełniają. Praktyki pedagogiczne – zarówno śródproczne, jak i indywidualne ciągle – stanowią integralną część procesu kształcenia przyszłych nauczycieli, ponieważ pozwalają studentom zapoznać się z rzeczywistą organizacją pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły, a także wypróbować nabyte (teoretyczne) umiejętności w pracy z uczniami.

Istotne znaczenie tej praktycznej części przygotowania młodych ludzi do pracy z uczniami w ramach lekcji języka rosyjskiego oraz moje doświadczenia związane z opieką nad studentami realizującymi praktyki pedagogiczne ciągłe i śródroczne na trzech etapach edukacyjnych (II, III, IV) w szkole zainspirowały mnie do podjęcia odrębnych badań. Przeanalizowałam 278 opinii o odbytej praktyce ciągłej (metodycznej), a rezultaty badania zaprezentowałam w trzech publikacjach (C\_8, C\_9, C\_10). Otrzymane wyniki pozwoliły na określenie praktycznych wskazówek skierowanych do (przyszłych) nauczycieli oraz dały podstawę do wyodrębnienia obszarów, które warto doskonalić w ramach praktyk na lekcjach języka rosyjskiego w szkole podstawowej, gimnazjum oraz szkole ponadgimnazjalnej. Na podstawie uzyskanych danych można stworzyć ogólny obraz umiejętności dydaktyczno-wychowawczych rusycystów po ukończeniu kompleksowego kursu i uzyskaniu uprawnień do pracy w szkole. Pozwalają one również podjąć dyskusję na temat merytorycznego, praktycznego i teoretycznego kształcenia nauczycieli języków obcych.

Na podstawie wieloletnich obserwacji lekcji języka rosyjskiego prowadzonych przez studentów w czasie odbywanych praktyk śródrocznych opracowałam i przedstawiłam w kolejnym tekście (C\_4) zalecenia odnoszące się do tych obszarów, w obrębie których praktykanci popełniali najwięcej błędów i które miały wpływ na jakość przeprowadzonych zajęć.

### **Wykorzystanie nowych technologii w szeroko rozumianej edukacji**

Wykorzystanie nowych technologii w procesie kształcenia językowego – zarówno uczniów wszystkich etapów edukacyjnych w szkole, jak i studentów – należy uznać za oczywistą praktykę. Internet jest postrzegany jako jeden z najatrakcyjniejszych sposobów poznawania otaczającego nas świata. Zdolność do posługiwania się technologią informacyjną jest pewnego rodzaju priorytetem, umiejętnością potrzebną w codziennym życiu osobistym, ale też niezbędną w kontekście edukacyjnym (na przykład: samodzielne uczenie się języka obcego, zdobywanie, selekcjonowanie i ostateczny wybór odpowiedniej informacji). Potrzeba nieustającego poruszania tego tematu w kontekście badawczym i aplikacyjnym jest uzasadniona jeszcze z jednego powodu. Bardzo szybki, stały rozwój nowych technologii przyczynił się do tego, że uczniowie często wyprzedzają swoich nauczycieli w umiejętnościach wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej.

Tematyka ta znalazła odzwierciedlenie w kilku publikacjach. Opisałam zalety wykorzystania komputerów na lekcji języka obcego, uwzględniając aspekt psychologiczny, metodyczny i techniczny (C\_1), oraz Internetu. Przedstawiłam też wyniki badania przeprowadzonego wśród 60 uczniów szkół średnich, które pokazało, że Internet jako narzędzie pracy na lekcjach języka angielskiego i rosyjskiego jest wykorzystywany bardzo rzadko (D\_3).

Interesuje mnie również możliwość stosowania nowych technologii w pracy ze studentami. W tym kręgu zagadnień pozostają rozważania teoretyczne na temat potrzeby rozwijania kompetencji medialnej studentów, połączone z prezentacją konkretnych sposobów wykorzystania nowych technologii w kształceniu językowym (D\_7). Celem rozważań podjętych

w kolejnym tekście było przyjrzenie się wadom i zaletom e-learningu z pozycji wykładowcy i uczących się oraz podzielenie się doświadczeniem stosowania kursów *blended learning* w pracy ze studentami (C\_15).

### **Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów i studentów**

W moim dorobku naukowym znajdują się również artykuły dotyczące szeroko rozumianych specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów i studentów. Obejmują one problem dysleksji w nauczaniu i uczeniu się języka rosyjskiego (C\_2). Opracowałam autorski katalog trudności, jakie może napotkać polski uczeń dyslektyczny w trakcie nauki języka rosyjskiego, oraz zaproponowałam ćwiczenia i sposoby pracy z uczniem dyslektycznym na lekcjach tego języka.

Interesuje mnie również temat kształcenia językowego studentów zdobywających umiejętności i kwalifikacje do pracy w branży turystyki i rekreacji (C\_3). Podjęłam próbę określenia celów nauczania języka rosyjskiego na kierunku turystyka i rekreacja, zasad doboru treści kształcenia językowego oraz sposobu prezentacji materiału leksykalnego.

W powyższy nurt badań wpisuje się również publikacja (C\_11) na temat uzdolnionej młodzieży ze szkół średnich, która bierze udział w Olimpiadzie Języka Rosyjskiego, i jej preferencjach dotyczących wyboru kierunku studiów. Uzyskane wyniki badania wskazują, że osoby kierujące poszczególnymi kierunkami studiów, zwłaszcza filologicznymi, powinny/mogą podejmować konkretne działania w celu utrzymania wysokiego poziomu kształcenia. Natomiast osoby decydujące o nauczaniu i uczeniu się języków obcych w szkołach powinny podjąć odpowiednie rozwiązania systemowe, umożliwiające nauczanie nie tylko języka obcego ogólnego, ale również specjalistycznego, czyli dostosować ofertę kształcenia do potrzeb (językowo uzdolnionych) uczniów.

### **Język jako odbicie otaczającej rzeczywistości**

Język – zarówno mówiony, jak i pisany – definiuje nie tylko poszczególne jednostki, ale również naród, przekazuje wartości określonej społeczności kulturowej, jest odzwierciedleniem jej mentalności, odbiciem działań osadniczych i politycznych określonego regionu, ukazuje stosunek jednego człowieka do drugiego, relacje między narodami. Moje zainteresowanie językiem, w którym jest odzwierciedlony otaczający świat, zaczęło się już na studiach i zostało przeniesione na grunt naukowy. W 1995 roku obroniłam pracę magisterską nt. *Antroponimia gminy Suraż*. Prace dotyczące wskazanego obszaru badawczego zostały zintensyfikowane w ostatnich latach. W powyższy nurt badań wpisuje się książka *Nauczanie języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego w Polsce z perspektywy edukacji międzykulturowej*, jak również artykuły.

W jednym z tekstów zaprezentowałam wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród uczniów szkół średnich na temat ich postaw wobec Rosji i Rosjan (C\_14). Zdiagnozowanie nastawienia młodzieży do języka obcego i poznawanej kultury stanowi ważny przyczynek do dyskusji nad doбором treści kształcenia oraz organizacji edukacji językowej.

W innym artykule (D\_13) przedstawiłam wyniki analizy dwóch cykli podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum, wydanych w latach 1999–2001 oraz 2009–2011. Wyniki badania pozwoliły odpowiedzieć na pytanie, jakie jest wyobrażenie Polaków na temat nas samych (na podstawie treści zamieszczonych w podręcznikach) oraz czy zmieniło się ono w ciągu 10 lat. Analiza treści materiałów dydaktycznych pokazała, że zawarty w nich obraz Polski i Polaków można określić jako pozytywny. Różnica w postrzeganiu naszego kraju i rodaków w obu cyklach dotyczy rozumienia patriotyzmu, sytuacji rodziny oraz otwartości społeczeństwa.

W kolejnym tekście (D\_15) wskazuję, że niektóre przysłowia i powiedzenia są odbiciem stylu życia i tradycyjnego systemu wartości mieszkańców danego kraju, stanowią ważne źródło treści kulturowych i dlatego są użytecznym narzędziem dydaktycznym na lekcji języka obcego. W artykule prezentuję dodatkowo wyniki analizy sześciu cykli podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole średniej. Badanie pozwoliło odpowiedzieć na takie pytania, jak: czy w podręcznikach występują przysłowia i powiedzenia?, w jaki sposób odbywa się ich semantyzacja?, jaką wiedzę o Rosji i Rosjanach zgłębiają uczniowie za pomocą przysłów i powiedzeń?, jakie umiejętności/sprawności są rozwijane za pomocą tych treści dydaktycznych?

Do moich opracowań naukowych odwołują się autorzy publikujący między innymi w takich czasopismach, jak: „Neofilolog”, „Lingwistyka Stosowana”, „Języki Obce w Szkole”, „Studia Neofilologiczne”.

## **5.2. Kierunek rozwoju naukowego**

W przyszłości zamierzam kontynuować badania dotyczące nauczania i uczenia się języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego. Jak zaznaczyłam w monografii, warto przeprowadzić badania o charakterze diagnozy podłużnej i poprzecznej postaw uczniów wobec Rosji i Rosjan, obejmujące swoim zasięgiem różne regiony Polski.

Interesują mnie również inne obszary badawcze. Uważam, że warto podjąć kompleksowe badania na temat uzyskiwania przez nauczycieli kwalifikacji do nauczania dwóch języków obcych. Poszukiwanie optymalnych rozwiązań w tym zakresie jest istotne ze względu na potrzeby rynku pracy, związane między innymi z koniecznością częstego przekwalifikowywania się. W swoim dorobku naukowym posiadam artykuł poświęcony temu zagadnieniu (*Kwalifikacje do nauczania dwóch języków obcych jako wyzwanie edukacyjne*, 2015).

W pracy naukowej chciałabym również zająć się efektywnym kształceniem językowym uczniów uzdolnionych językowo. Do tej grupy osób nawiązuję w artykule *Wybór kierunków studiów przez uczestników Olimpiady Języka Rosyjskiego*, 2014. Warto podkreślić, że badacze koncentrują się głównie na uczniach przeciętnych lub na osobach z różnymi dysfunkcjami, jak niepełnosprawność (na przykład wady wzroku, słuchu, autyzm) czy dysleksja. Uważam, że istnieje potrzeba wypełnienia luki w badaniach nad nauczaniem i uczeniem się uczniów uzdolnionych językowo.

W obszarze moich zainteresowań leży również komunikacja międzykulturowa, werbalna i niewerbalna. Chciałabym zgłębić to zagadnienie w aspekcie porównawczym polsko-rosyjskim,

a wyniki badań popularyzować między innymi wśród studentów filologii rosyjskiej oraz doktorantów w ramach zajęć dydaktycznych.

## **6. Pozostała działalność naukowa, dydaktyczna, popularyzująca naukę, organizacyjna:**

### **6.1. Udział w konferencjach naukowych**

Przed uzyskaniem stopnia doktora uczestniczyłam w 3 konferencjach naukowych. Po obronie rozprawy doktorskiej brałam udział w **30 konferencjach**, w tym 22 krajowych (w Białymstoku, Częstochowie, Elku, Gdańsku, Łodzi, Kielcach, Krakowie, Olsztynie, Piotrkowie Trybunalskim, Sosnowcu, Toruniu, Warszawie, Wrocławiu) i 8 zagranicznych (w Dyneburgu, Leuven, Mińsku, Moskwie, Rydze, Wilnie), gdzie wygłosiłam łącznie 29 referatów (na jednej byłam słuchaczem). Szczegółowy wykaz konferencji wraz z tytułami wygłoszonych referatów zawiera **Załącznik 7**.

### **6.2. Działalność dydaktyczna**

W latach 2004–2017 prowadziłam wykłady, ćwiczenia, konwersatoria, laboratoria i seminaria na filologii rosyjskiej, angielskiej oraz na studiach doktoranckich z następujących przedmiotów: metodyka nauczania języka rosyjskiego, praktyczna nauka języka rosyjskiego – laboratorium, wiedza o akwizycji i nauce języków, seminarium licencjackie, kultura i sztuka Rosji, współczesne koncepcje kształcenia językowego, nauczanie e-learningowe, nowoczesne metody i techniki pracy nauczyciela akademickiego.

Wypromowałam 22 prace licencjackie na kierunku filologia rosyjska, 23 prace dyplomowe zrecenzowałam. Od początku pracy dydaktycznej do chwili obecnej jestem opiekunem praktyk pedagogicznych w Instytucie Filologii Wschodniosłowiańskiej oraz metodycznych praktyk śródrocznych.

W celu podwyższania zawodowych kwalifikacji dydaktycznych brałam udział w jednodniowych warsztatach dydaktycznych na temat efektywnych sposobów nauczania, organizowanych przez CODN, FRSE, RONiK, oraz w 40- i 24-godzinnych szkoleniach/kursach z zakresu obsługi platformy e-learningowej BlackBoard i tworzenia kursów e-learningowych (Białystok), konstruowania autorskich programów nauczania (Warszawa), komunikacji w języku rosyjskim (Moskwa). Jako słuchacz wzięłam udział w II Konferencji Ars Docendi nt. „Rozwijanie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich i doktorantów”, która odbyła się na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie.

Opracowałam materiały dydaktyczne do przedmiotów realizowanych w systemie *blended-learning*, które zostały zamieszczone na platformie e-learningowej BlackBoard Uniwersytetu w Białymstoku w postaci multimedialnych skryptów. Sprawowałam nadzór merytoryczny nad kursem *Język rosyjski w biznesie*, zgłoszonym do oferty Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu w Białymstoku. W obszar mojej działalności dydaktycznej wpisują się również współautorskie podręczniki adresowane do studentów filologii rosyjskiej (Załącznik 6, E\_1, E\_2, E\_3).

Szczegółowy wykaz dotyczący działalności dydaktycznej zawiera **Załącznik 8, poz. II**.

### **6.3. Współpraca z instytucjami i organizacjami, odbyte staże**

W 2011 roku odbyłam 2-tygodniowy staż naukowy w Mińskim Państwowym Uniwersytecie Lingwistycznym (Katedra Języka i Komunikacji, Katedra Metodyki Nauczania Języków Obcych) w ramach realizacji projektu „Nowoczesne i efektywne kształcenie we współpracy z przedsiębiorcami”, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. W 2017 roku w Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz w Instytucie Neofilologii Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie wygłosiłam wykłady gościnne nt. „Kompetencja międzykulturowa w kształceniu językowym i komunikacji” oraz „Blended learning (e-learning) w nauczaniu akademickim”. Jestem członkiem Polskiego Towarzystwa Naukowego oraz Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej.

W 2010 roku uczestniczyłam (w charakterze redaktora) w przygotowaniu jubileuszowego tomu „Studiów Wschodniosłowiańskich”, poświęconego 70. rocznicy urodzin Profesora Romana Hajczuka. Jestem członkiem Rady Redakcyjnej czasopisma punktowanego (9 pkt) „Linguodidactica” (od 2011 roku). Od 2017 roku współpracuję z czasopismem „International Journal of Research in E-learning” (Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego) w charakterze recenzenta wydawniczego.

Brałam udział (od 2004 roku) w pracach zespołu akredytacyjnego w sprawie akredytacji placówek doskonalenia nauczycieli (rekomendowana przez Podlaskiego Kuratora Oświaty). Powołany zespół, którego byłam aktywnym członkiem, w ciągu kilku lat pracy przeprowadził proces akredytacji placówek doskonalenia nauczycieli w Białymstoku, Łomży i Suwałkach.

Współpracuję z Komitetem Głównym Olimpiady Języka Rosyjskiego. Pełnię funkcję sekretarza naukowego Olimpiady Języka Rosyjskiego w Okręgu Podlaskim (od 2009 roku do chwili obecnej). Olimpiada ma charakter trójstopniowych zawodów o zasięgu ogólnopolskim i jest skierowana do uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Moim zadaniem jest kompleksowa organizacja zawodów szkolnych (m.in. merytoryczne opracowanie sprawdzianu pisemnego i ustnego eliminacji szkolnych, kryteriów oceny, weryfikacja testów pisemnych, kwalifikowanie uczniów do eliminacji okręgowych), przeprowadzenie eliminacji okręgowych w Białymstoku oraz opieka nad uczestnikami zakwalifikowanymi do eliminacji centralnych w Warszawie. Organizacja olimpiady obejmuje okres od września do kwietnia.

Szczegółowe informacje o współpracy z instytucjami, organizacjami i towarzystwami naukowymi, odbytym stażu zawiera **Załącznik 8, poz. IV**.

### **6.4. Działalność popularyzatorska**

Wyniki prowadzonych przeze mnie badań naukowych prezentowałam na licznych konferencjach krajowych i zagranicznych (szczegółowy wykaz konferencji zawiera **Załącznik 7**).

Brałam czynny udział w kilku edycjach Festiwalu Nauki. Przygotowałam i prowadziłam spotkania dotyczące następujących tematów: „Bądź autonomicznym nauczycielem i stwórz własny program nauczania języka obcego”, „*Oceniając już na wstępie, nigdy nie zrozumie się*”

*naprawdę* – o refleksji w postrzeganiu innych (na przykładzie Rosji i Rosjan)”, „*Możesz pracować ciężko albo mądrze. Z głową albo jak wół...* – czyli o tym, jak efektywnie uczyć się języka obcego”, „*Czego Jaś się nie nauczył – to Jan może się nauczyć...* – czyli o tym, jak przyspieszyć naukę języka obcego”, „*Podróże kształcą, ale tylko wykształconych* – poznaj różne oblicza Rosji”, „*W ludziach więcej rzeczy zasługuje na podziw niż na pogardę* – poznaj pasje znanych Rosjan”. Do pomocy przy organizacji warsztatów zapraszam wybranych studentów filologii rosyjskiej, którzy realizują blok pedagogiczno-psychologiczny i uczestniczą w zajęciach z metodyki nauczania języka rosyjskiego.

W 2010 roku byłam współkoordynatorką projektu „Kultury Bałtyku”. Został on zainicjowany i zrealizowany przez Szkołę Podstawową nr 6 w Białymstoku (osobą koordynującą ze strony SP6 była mgr Beata Nowicka-Nikołajuk) we współpracy z innym państwem Unii Europejskiej (Szwecją) i przy współudziale Instytutu Filologii Wschodniosłowiańskiej Uniwersytetu w Białymstoku. Celem przedsięwzięcia było kreowanie wśród uczniów świadomości odrębności innych grup narodowych i obyczajowych oraz umiejętności komunikowania się z przedstawicielami innych kultur i funkcjonowania w nowym środowisku społecznym. Jako sekretarz naukowy Olimpiady Języka Rosyjskiego w Okręgu Podlaskim popularyzuję język oraz kulturę rosyjską.

W 2013 roku zorganizowałam i prowadziłam szkolenie dla nauczycieli języków obcych nt. „Konstruowanie programów nauczania kształcenia ogólnego zgodnych z nową podstawą programową”.

Szczegółowe informacje o działalności popularyzującej naukę zawiera **Załącznik 8, poz. III**.

#### **6.4. Praca organizacyjna**

Brałam udział w licznych pracach organizacyjnych na rzecz Wydziału Filologicznego i Instytutu Filologii Wschodniosłowiańskiej Uniwersytetu w Białymstoku (na przykład pełniłam funkcję przewodniczącej Wydziałowej Komisji Wyborczej w roku akademickim 2004/2005, opiekuna roku na kierunku filologia rosyjska, osoby odpowiedzialnej za organizację jubileuszu 45-lecia pracy naukowej dr. hab. Romana Hajczuka, prof. UWb; organizowałam wyjazdy naukowe studentów filologii rosyjskiej do Państwowego Instytutu Języka Rosyjskiego im. A. S. Puszkina w Moskwie; byłam członkiem Rady Naukowej Instytutu Filologii Wschodniosłowiańskiej, zespołu realizującego zadania w ramach Aktualizacji Strategii Rozwoju Uniwersytetu w Białymstoku, Rekrutacyjnej Komisji Egzaminacyjnej). Od wielu lat pełnię funkcję opiekuna praktyk pedagogicznych. Obecnie jestem koordynatorem ds. praktycznej nauki języka rosyjskiego oraz koordynatorem ds. promocji Instytutu Filologii Wschodniosłowiańskiej. W ramach działań promocyjnych zainicjowałam i organizowałam liczne *Spotkania z językiem i kulturą rosyjską* – cykl wydarzeń kulturalnych adresowanych do uczniów szkół ponadgimnazjalnych w województwie podlaskim (wykłady i warsztaty prowadzili pracownicy Instytutu Filologii Wschodniosłowiańskiej).

Brałam udział w organizacji ogólnopolskich konferencji naukowych nt.:

1. „Język ojczysty, pierwszy język obcy, drugi/trzeci język obcy – wyzwania badawcze i dydaktyczne” (14–15 maja 2015 roku) – jako przewodnicząca komitetu organizacyjnego;

2. „Wiedza o języku w kształceniu językowym” (25–26 maja 2017 roku) – jako członek komitetu organizacyjnego.

Szczegółowe informacje o działalności organizacyjnej zawiera **Załącznik 8, poz. I**.

Za działalność naukową i organizacyjną otrzymałam kilka nagród Rektora Uniwersytetu w Białymstoku. W tym roku (2017) otrzymałam Medal Srebrny za długoletnią służbę (szczegóły w **Załączniku 8, poz. IV, pkt 8**).

Ufam, że przedstawiony tu opis działalności naukowej, dydaktycznej, popularyzatorskiej i organizacyjnej przybliży moje zainteresowania badawcze, odzwierciedla drogę rozwoju, a przede wszystkim ukazuje merytoryczny wkład, jaki starałam się wnieść do stanu badań nad współczesnym językiem rosyjskim – zwłaszcza w kontekście jego nauczania jako języka obcego.

*Marzanna Karolewicz*