

# **AUTOREFERAT**

## **SPIS TREŚCI**

- I. Dane osobowe str. 1**
- II. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe str. 1**
- III. Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych lub artystycznych str. 2.**
- IV. 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.) str. 3-13**
- V. Informacja o wykazywaniu się istotną aktywnością naukową albo artystyczną realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej, lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej str. 13-25**
  - 1. Obszar glottodydaktyczny str. 15-21**
    - a. Cykl publikacji dotyczących kompetencji dydaktycznych i interpersonalnych nauczyciela str. 16-18**
    - b. Cykl publikacji dotyczących dyskursu nauczyciela i czynników na niego wpływających str. 18-21**
    - c. Publikacje przed uzyskaniem tytułu doktora str. 21-22**
  - 2. Obszar językoznawczy str. 22-25**
- VI. Informacja o osiągnięciach dydaktycznych, organizacyjnych oraz popularyzujących naukę lub sztukę str. 26-29**
  - 1. Informacje o osiągnięciach dydaktycznych str. 26-28**
  - 2. Informacja o osiągnięciach organizacyjnych str. 28-29**
  - 3. Informacja o osiągnięciach popularyzujących naukę str. 29-30**
- VII. Cytowane źródła str. 30-34**

Iwona Dronia  
Instytut Językoznawstwa  
Wydział Humanistyczny  
Uniwersytet Śląski

## **AUTOREFERAT**

### **I. Imię i nazwisko**

Iwona Dronia

### **II. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe**

2008 – Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, stopień nadany przez Radę Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; tytuł rozprawy *The Language of Political Correctness and Special Education Needs*. Promotorem rozprawy był prof. zw. dr hab. Rafał Molencki, recenzenci w przewodzie: prof. zw. dr hab. Tadeusz Piotrowski oraz dr hab. Prof. PŚ Piotr Mamet.

2002 – Magister filologii angielskiej, tytuł uzyskany w Instytucie Filologii Angielskiej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (specjalność nauczycielska); temat pracy magisterskiej *Postawa nastolatków wobec metod nauczania języków obcych ze szczególnym uwzględnieniem metody komunikacyjnej*, praca napisana pod kierunkiem dr Elżbiety Krawczyk-Neifar

1999 - Licencjat na kierunku Filologia w zakresie filologii angielskiej po nauczycielskim kolegium językowym

1999 - Dyplom ukończenia Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu

2015 - Dyplom ukończenia studiów podyplomowych w zakresie Zarządzania Zasobami Ludzkimi na Wydziale Administracji i Zarządzania Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu

### **III. Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych lub artystycznych**

2017- do dziś – pracownik badawczo-dydaktyczny w Instytucie Językoznawstwa na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (zatrudnienie na pełny etat)

10.2020 – do dziś -wykładowca w Akademii Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej (umowa zlecenie)

10. 2016 - 09. 2017 Adiunkt w Wydziale Zamiejscowym Akademii Ignatianum w Mysłowicach na kierunku filologia angielska (zatrudnienie na pół etatu)

2012-2015 - Lektor i wykładowca na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (od 01.10.2012 -30.09.2013 jako lektor, zatrudnienie na pół etatu i od 01.10.2013-31.07.2015 zatrudnienie w charakterze wykładowcy na pół etatu)

01.10. 2009 – 31.01. 2020 Adiunkt w Wyższej Szkole Humanitas w Sosnowcu (zatrudnienie na pełny etat od 01.10.2011 roku; od 01.10.2015 do 01.10.2018 Dyrektor Instytutu Filologii Angielskiej)

10. 2006 - 06. 2011 Nauczyciel języka angielskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu (zatrudnienie w wymiarze  $\frac{3}{4}$  etatu)

02. 2002 - 09. 2012 Wykładowca w Wyższej Szkole Zarządzania i Języków Obcych w Katowicach (umowa zlecenie)

Przerwy w zatrudnieniu spowodowane urlopami macierzyńskimi:

06.2004 – 10.2004 urodziłam syna

11.2008– 10.2009 urodziłam syna

**IV. 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.).**

Monografia autorska: **Communicating with Generation Z. The Development of Pragmatic Competence of Advanced Polish Users of English**, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 2022, ISBN 978-83-226-4209-2 (wersja papierowa), ISBN 978-83-226-4210-8 (wersja elektroniczna), ss.376.

Recenzentka wydawnicza: Prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny z siedzibą w Warszawie).

Monografia, podobnie jak inne moje publikacje reprezentuje podejście interdyscyplinarne i wpisuje się w nurt badań socjolingwistycznych (w szczególności aspektów związanych z komunikacją językową i międzypokoleniową), socjokulturowych, socjopragmatycznych (różnice kulturowe szczególnie w ujęciu kontrastywnym, polsko-angielskim) i glottodydaktycznych (próba opisu rozwoju kompetencji pragmatycznej u zaawansowanych użytkowników języka angielskiego).

Książka jest efektem ponad trzyletniego badania podłużnego przeprowadzonego na terenie Uniwersytetu Śląskiego. Wydaje się, iż obecni studenci (osoby urodzone około 2000 roku) znacząco różnią się w swoich priorytetach i umiejętnościach językowych od poprzednich. Wieloletnie obserwacje skłoniły mnie do wyciągnięcia pewnych wniosków, a mianowicie, iż sposób produkcji języka obcego (angielskiego) odbiega od form preferowanych przez rodzimych użytkowników języka (widoczny jest stosunkowo niski poziom kompetencji pragmatycznej), a poziom opanowania kompetencji językowej jest niższy niż w przypadku studentów podejmujących studia jeszcze kilka lat temu. Sytuacja ta jest o tyle zastanawiająca, iż obecne pokolenie (generacja Z) ma praktycznie nieograniczone możliwości pozyskania bogatego inputu językowego (rich linguistic input) niezbędnego w procesie uczenia się/przyswajania języka obcego. Brak ograniczeń ze strony poruszania się i podróżowania, a z drugiej strony bezproblemowy dostęp do nowoczesnych technologii i internetu predysponują (teoretycznie przynajmniej) tą grupę do bycia skazanym na sukces językowy. Tak jednak się nie dzieje. Badania Aleksandrowicz-Pędich (2019) prowadzone w kontekście studentów innych narodowości niż polska również potwierdzają, iż nawet studenci filologii angielskiej posługują się specyficzną formą języka, w swych uproszczeniach zdecydowanie bliższą ELF (English as a lingua franca) niż bardziej wymagającym językowo i pragmatycznie normom komunikacji

akademickiej. Już w 2013 roku Jennifer Jenkins pisała o szybkich tendencjach wzrostowych używania ELF, obecnie można jednak zauważyć, iż nawet środowisko akademickie, także nasze własne, związane z nauczaniem polskich użytkowników języka angielskiego mierzy się z problemem niewystarczająco rozwiniętych kompetencji językowych i pragmatycznych u osób studiujących np. na specjalnościach nauczycielskich bądź tłumaczeniowych, od których wymagamy przecież pełnej biegłości i poprawności. Moje kolejne obserwacje dotyczą zmiany preferencji komunikacyjnych -pokolenie generacji Z znacząco częściej wybiera media społecznościowe jako prymarny kanał, jednocześnie rzadziej korzystając z komunikacji bezpośredniej (tzw. face-to-face communication). Ostatnim wnioskiem jest zmiana oczekiwań, nastawienia i motywacji osób studiujących filologię angielską. Bardzo często przekonani o swoich wysokich kompetencjach językowych, niekoniecznie chcą poświęcić swój czas na naukę rzeczy nowych, bądź dalej doskonalić swój warsztat. Te wszystkie spostrzeżenia stanowiły inspirację do podjęcia badania mającego na celu znalezienie odpowiedzi na pytanie jakimi użytkownikami języka angielskiego jest współczesne pokolenie Z, a jego wynikiem jest niniejsza publikacja. Monografia składa się z dwóch części: trzy pierwsze rozdziały stanowią tło teoretyczne i omawiają pojęcie komunikacji z punktu widzenia językoznawczego, międzypokoleniowego i międzykulturowego, rozdział czwarty wprowadza informację na temat organizacji, przebiegu i zastosowanej metodologii badawczej, rozdział piąty przedstawia zgromadzone wyniki a szósty jest rozdziałem podsumowującym, odpowiadającym na pytania badawcze i wyprowadzającym pewne implikacje pedagogiczne.

Celem rozdziału pierwszego było szczegółowe omówienie idei komunikacji, ze szczególnym uwzględnieniem różnic pomiędzy interakcją w języku ojczystym i języku obcym. W rozdziale poruszane są trzy główne aspekty: opis specyfiki komunikacji w języku obcym, czynników utrudniających ten proces, a także pojęcia kompetencji komunikacyjnej jako niezbędnego elementu zespołu umiejętności istotnie wpływających na efektywność tejże komunikacji. Pierwsza część rozdziału skupia się na procesie komunikacji i czynnikach mających bezpośredni wpływ na przesyłanie i odbiór wiadomości. Omawiam tu kwestię kanałów komunikacyjnych i istotności ich dopasowania do przekazywanej wiadomości (Daft & Lenge, 1984), a także wpływ czynnika parawerbalnego jakim jest ton na interpretację przekazu (Kiely, 1993). Kolejno opisuję wpływ hałasu zewnętrznego, wewnętrznego i semantycznego (Skinder, 2013) i ich powiązania na umiejętność produkcji i właściwego odkodowania wiadomości. Ta część rozdziału zamknięta jest opisem rozwoju umiejętności produkcji poszczególnych funkcji językowych i aktów mowy w języku obcym, i ich porównaniem pod kątem trudności z językiem ojczystym. Badania Hill & Miller (2006)

wskazują, iż pewne funkcje językowe wymagające bardziej złożonych procesów myślowych (higher-order thinking), lub rozwoju języka akademickiego (a nie tylko potocznego) mogą w ogóle nie rozwinąć się u osób dorosłych uczących się języka obcego. Z kolei pewne akty mowy mogą być ogromnie trudne do wyuczenia w komunikacji w języku nieojczystym, gdy sposób ich realizacji znacznie odbiega od naszego własnego, lub w ogóle w nim nie istnieje (Huang, 2007).

Kolejna część rozdziału pierwszego skupia się na różnicach pomiędzy procesem uczenia się, a przyswajania języka obcego, ich powiązaniu z jakością języka i poziomem jego autentyczności i zbliżenia do natywnego wzorca pozyskanego w ich efekcie, a także preferencji do używania danego medium (ustnej lub pisemnej formy komunikacji, McIntyre, et.al., 1998). Następnie omówione są różnice pomiędzy etapami rozwoju języka ojczystego i języka obcego, a także kilka czynników pojawiających się w trakcie tego drugiego istotnie wpływających na cały proces: czynnikami tymi są lęk i zahamowanie, chęć komunikacji (WTC) i motywacja. Badania przeprowadzone przez np. Piechurską-Kuciel (2008) lub Dewaele & Al. Saraj (2013) jednoznacznie wskazały osłabiający wpływ lęku, (Foreign language anxiety) i wszystkich jego form na proces rozwoju języka obcego a także powiązanie pomiędzy chęcią komunikacji a motywacją. Kolejne ustalenia tych badaczy prowadzą również do wniosku, iż efektem oddziaływania lęku może być również brak chęci interakcji w sytuacjach odmiennych dla nas pod kątem socjokulturowym i socjopragmatycznym, a co za tym idzie, brak umiejętności wykształcenia (lub ograniczone wykształcenie) pewnych kompetencji komunikacyjnych.

Ostatnim zagadnieniem omówionym w tym rozdziale jest Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (CEFR) i umiejętności, które użytkownik języka obcego powinien wykształcić na danym poziomie. Ponieważ próbę wybraną do przeprowadzonego przeze mnie badania stanowili zaawansowani użytkownicy języka angielskiego, ta część rozdziału skupia się na opisie kompetencji (językowych i pragmatycznych), które powinny charakteryzować osoby na poziomie C1 i C2, a także problemów dotyczących tej grupy (np. rozbieżność pomiędzy umiejętnością recepcji i produkcji języka, lub używanie języka nieautentycznego (Richards, 2008).

Rozdział drugi skupia się na opisie i klasyfikacji różnych grup wiekowych i generacji (Howe & Strauss, 2000). Rozpoczyna się od definicji generacji, a więc okresu opiewającego 25-30 lat i zrzeszającego osoby urodzone w tym czasie, uczestniczące w podobnych wydarzeniach społecznych, politycznych, korzystające z tych samych innowacji technologicznych i w ten sposób wykształcające podobne cechy i poczucie przynależności. Pomysł podziału na generacje zapoczątkowany w 1987 roku przez Howe'go i Strauss'a

wyróżnia kilka grup, których nazewnictwo nie jest przyjęte przez wszystkich badaczy i dlatego w zależności od cytowanych badań, nazwy grup mogą się nieco różnić. W monografii przyjąłam jednak podział zaproponowany przez pionierów tych opracowań i dzielący ludność na sześć głównych grup: generację GI (osoby urodzone pomiędzy 1901-1924), tzw. Silent Generation (1925-1942), Generację Boom (lub często Baby Boomers, urodzoną w latach 1943-1960), Generację X (1961-1981), Generację Y (tzw. Millenialsów, 1982- do około 2005) i Generację Z. W zależności od cytowanych źródeł, generacja ta obejmuje osoby urodzone pomiędzy 1995-2012 rokiem. Ostatnią wymienianą przez socjologów grupą jest Generacja Alfa, która obejmuje dzieci obecnie uczęszczające do szkół podstawowych. Mimo pewnej niezgodności dotyczącej nazewnictwa i dat urodzenia, wszyscy badacze zgodni są co do opisu Generacji Z charakteryzując ją jako najbardziej zaawansowaną technologicznie, otwartą, tolerancyjną, pełną indywidualności, lecz również wrażliwą i zaangażowaną społecznie. Jest to również pierwsza z generacji, która ma nieograniczony dostęp do mediów społecznościowych, zasobów internetowych i wręcz „przerostu informacyjnego”. Regularny kontakt z wirtualną rzeczywistością sprawia, iż jest ona nie tylko najbardziej zaawansowana technologicznie, ale i również najbardziej od niej uzależniona. Stymulacja (głównie wzrokowa) wykształciła w niej potrzebę zwielokrotnionych bodźców, z drugiej zaś strony, ograniczyła czas możliwego skupienia się na zadaniu. Generacja ta wychowana w czasach stosunkowego dobrobytu i spokoju ma problemy z własną autonomią będąc jednocześnie ciągle mocno zależną od rodziców, i zdaniem Jaleniauskiene and Juceviciene (2015) oczekując podobnego podejścia nawet od nauczycieli akademickich. Główne problemy doświadczane przez tą grupę dotyczą obszarów komunikacji, a w szczególności relacji interpersonalnych i kontaktów osobistych. W sytuacji, w której głównym medium interakcji stały się media społecznościowe, promujące natychmiastowe reakcje (np. w postaci emotikonów), wiadomości pisemne i „luźne” podejście do norm grzecznościowych, trudniej posługiwać się językiem mówionym i zachowywać poprawnie zwłaszcza w stosunku do osób starszych, których preferencje komunikacyjne są rozbieżne od oczekiwań grupy Z. Opisana w rozdziale drugim specyfika generacji Z uwzględnia również ich inne potrzeby i oczekiwania edukacyjne, którym nauczyciel akademicki powinien umieć sprostać.

Ostatnim rozdziałem natury teoretycznej jest rozdział trzeci, poświęcony komunikacji międzykulturowej w różnych kontekstach socjopragmatycznych. Można wyróżnić dwa podstawowe obszary objęte w tym opisie: część pierwsza skupia się na komunikacji międzykulturowej a w szczególności barierach i obszarach problematycznych, oraz niejednoznacznej percepcji grzeczności kulturowej. Część druga szczegółowo definiuje

kompetencję pragmatyczną i interakcyjną a także przedstawia różnice pragmatyczne w realizacji aktów mowy. Ze względu na fakt, iż część empiryczna pracy dotyczy trzech aktów mowy (proszenia, reakcji na komplement i przeproszenia) to właśnie te akty zostały szczegółowo omówione w rozdziale w ujęciu kontrastywnym tzn. różnic pomiędzy językiem polskim i angielskim. Dobór tych konkretnych aktów jest celowy, gdyż każdy z nich jest przykładem znaczących rozbieżności pragmatycznych pomiędzy językami. Z kolei podczas ich realizacji, w efekcie niewystarczająco wykształconej kompetencji pragmatycznej, mogą pojawić się błędy pragmalingwistyczne (spowodowane różnicami w językowym odkodowaniu siły/ „ciężkości” pragmatycznej (pragmalinguistic force, Thomas, 1983) lub socjopragmatyczne (w przypadku innej percepcji tego, co stanowi odpowiednie/stosowne zachowanie językowe (Thomas, 1983: 99). Rozwój kompetencji pragmatycznej w klasie języka obcego determinowany jest przez spełnienie trzech podstawowych warunków: 1. Uczniowie mają zapewnioną wystarczającą ilość bogatego wzorca językowego (inputu), dzięki czemu może zaistnieć zjawisko „zauważenia” elementów językowych (noticing hypothesis, Timpe-Laughlin, 2016), 2. Wprowadzane są aktywności zwiększające refleksyjność uczniów nad zadaniami natury pragmatycznej; 3. Uczniowie biorą udział w aktywnościach promujących interakcję z innymi użytkownikami języka. Mimo zapewnienia tych warunków, uczniowie języka obcego nie zawsze są w stanie w pełni wykształcić kompetencję pragmatyczną, np. z powodu niechęci do postępowania wbrew znanym sobie normom pragmatycznym. Ostatnim aspektem poruszonym w rozdziale trzecim, jest sposób pomiaru kompetencji pragmatycznej, ze szczególnym uwzględnieniem pomiaru stopnia zaawansowania w realizacji aktów mowy. Ishihara i Cohen (2010) rekomendują wzięcie pod uwagę kilku czynników, m.in. poziom „ciężkości” (degree of imposition) danego aktu (np. w prośbach) lub wykroczenia (w przeprosinach), dobór strategii, poziom znajomości pomiędzy rozmówcami, różnicę w statusie, etc. Szczegółowe wytyczne przedstawione w rozdziale uwzględniają sposób oceny kompetencji socjo i pragmalingwistycznej. Jednym z najbardziej efektywnych i najczęściej stosowanych narzędzi jest pisemna bądź ustna wersja scenariusza sytuacyjnego (Discourse completion task -DCT). Kolejnym dobrym rozwiązaniem promującym zwiększenie refleksyjności i świadomości pragmatycznej jest zastosowanie instrumentów samooceny (SAI, Maibodi, et.al., 2016), w trakcie której uczniowie oceniają własne umiejętności realizacji danego aktu na skali Likerta. Pozostałe narzędzia służące pomiarowi kompetencji pragmatycznej zostały szczegółowo opisane w rozdziale czwartym w części zastosowana metodologia.



Rozdział czwarty stanowi wstęp do badania, definiuje cele badawcze, a także charakteryzuje zastosowane narzędzia, jak również sposób organizacji badania, jego przebieg oraz sposób zbierania i analizowania danych. Głównym celem mojego projektu badawczego było zebranie informacji umożliwiających ocenę sposobu komunikowania się pokolenia Z w języku angielskim i czynników kształtujących tę komunikację. Ocena efektywności komunikacyjnej oparta jest tu przede wszystkim na stopniu rozwoju kompetencji pragmatycznej i językowej respondentów – 100 osób studiujących filologię angielską na Uniwersytecie Śląskim należących do pokolenia Z. Grupa ta wzięła udział w badaniu podłużnym (*longitudinal study*) trwającym od 2018 do 2021 roku i mającym na celu weryfikację stopnia opanowania kompetencji pragmatycznej studentów – zarówno kompetencji związanej z rozumieniem (*pragmatic comprehension*), jak również produkcją (*pragmatic production*). Materiał zgromadzony podczas badania pozwolił na ocenę rozwoju tej kompetencji i wyciągnięcie wniosków dotyczących omawianej grupy i jej charakterystykę jako użytkowników języka angielskiego. W badaniu zastosowano pięć narzędzi badawczych – dwa kwestionariusze rozprawdzone wśród uczestników przed rozpoczęciem i po jego zamknięciu (*pre- i post-study questionnaire*), kwestionariusz mierzący poziom rozumienia pragmatycznego, trzy scenariusze scenek sytuacyjnych (WDCT), protokół retrospektywny (WRVP) i test z wprowadzenia do pragmatyki. Dodatkowo, korpus uzyskany z WDCT i WRVP posłużył do oceny poziomu zaawansowania językowego badanej grupy, przy jednoczesnym wykorzystaniu go w analizie statystycznej z zastosowaniem oprogramowania LIWC 20, Receptiviti i aplikacji Grammarly.

Analiza odpowiedzi uzyskanych z kwestionariusza rozpoczynającego i kończącego badanie miała na celu ustalenie najczęściej wybieranych kanałów komunikacyjnych, problemów związanych z nauką języka angielskiego, a także opinii studentów na temat procesu uczenia się tego języka. Dodatkowo chciałam również ocenić poziom rozwoju kompetencji pragmatycznej uczestników badania (stan wiedzy deklarowanej), ich podejście do poprawności językowej, a także sprawdzić, czy w okresie trzech lat studiów ich podejście i świadomość językowo-pragmatyczna się zmieniła.

Kolejnym istotnym narzędziem badawczym był WDCT (*discourse completion task*) wymagający od respondentów reakcji na trzy sytuacje, z którymi byli konfrontowani: poproszenia o pożyczenie długopisu, reakcji na komplement i przeproszenia za spóźnienie. Analiza uzyskanych odpowiedzi miała na celu oszacowanie faktycznego poziomu rozwinięcia kompetencji pragmatycznej (w szczególności pragmalingwistycznej) studentów deklarujących nie niższy niż C1 poziom biegłości językowej. Protokół retrospekcyjny pozwolił zaś nie tylko

na zebranie korpusu umożliwiającego kolejną analizę oceny poziomu językowego badanych, lecz przede wszystkim procesów myślowych, strategii i problemów, na które napotykali respondenci formułując opisane już wcześniej trzy akty mowy. Kwestionariusz rozumienia sytuacji pragmatycznych pozwolił na ocenę umiejętności socjopragmatycznych studentów, a test z wprowadzenia do pragmatyki stanowił swoiste podsumowanie całego badania i kolejną możliwość weryfikacji ich wiedzy z zakresu pragmatyki.

Rozdział piaty przedstawia zgromadzone wyniki uzyskane z poszczególnych narzędzi badawczych. Jak wspomniano wcześniej, w procesie rozwijania kompetencji pragmatycznej istotne są trzy czynniki, jednym z nich jest sprowokowanie samooceny studentów. Ten cel został zrealizowany m.in. z pomocą kwestionariusza rozprowadzonego przed i po zakończeniu całego projektu badawczego. Zarówno w 2018, jak i w 2021 studenci wysoko ocenili swoje umiejętności językowe (60% w 2018 i 81% w 2021 oceniło się na poziom C1) i pragmatyczne (86% w 2018 i 85% w 2021). 79% w 2018 i 85% w 2021 postrzega się również jako efektywnych użytkowników języka angielskiego i aż 79% zdecydowanie, lub raczej chce pogłębiać swoją wiedzę z zakresu pragmatyki (w 2018 było to 70%). Kwestionariusz wskazał również najczęściej używane kanały komunikacyjne w języku obcym. Niezmiennie, media społecznościowe i wiadomości tekstowe uzyskały najwyższe wskazania procentowe (odpowiednio 89% i 78%). Media społecznościowe zostały również wyselekcjonowane jako te, które w największym stopniu „uczą ich języka angielskiego”.

Kolejnym analizowanym tu aspektem były obszary problematyczne. Jednym z największych problemów pokolenia Z jest odczuwanie lęku w trakcie komunikacji w języku angielskim, szczególnie podczas mówienia (50% w 2018 i 71% w 2021), lecz również pisanie (1% w 2018 i 9% w 2021). Oceniając poziom trudności poszczególnych przedmiotów tworzących blok tzw. „praktycznej znajomości języka angielskiego”, zdaniem respondentów najłatwiejsze są rozumienie tekstu (40% w 2018 i 55% w 2021 uznało je za łatwe i bardzo łatwe) i pisanie (37% w 2018 i 59% w 2021). Przedmiotami najtrudniejszymi nadal pozostają fonetyka (19 % w 2018 i 26% w 2021 oceniło ją jako łatwą i bardzo łatwą) i gramatyka (24% w 2018 i 29% w 2021). W analizie zgromadzonych wyników (tutaj przedstawionych jedynie wybiórczo) należy pamiętać, iż zakończenie projektu badawczego miało miejsce podczas pandemii i nauczania zdalnego. Oba te czynniki wzmocnione przymusem izolacji społecznej i braku regularnych kontaktów z grupą rówieśniczą mogły mieć wpływ na tendencje komunikacyjne. Z drugiej jednak strony, podobne preferencje komunikacyjne respondenci wykazywali już w 2018 roku. Niewątpliwie dalsza izolacja społeczna i powrót do nauczania

zdalnego mogłyby pogłębić tę tendencję i zagrozić rozwijaniu płynności językowej, a także osłabić umiejętności interpersonalne.

Bardzo istotne wnioski z punktu widzenia celów badawczych dostarczyła analiza scenariuszy sytuacyjnych: proszenia, reakcji na komplement i przeprosin. Należy tutaj nadmienić, iż zaraz po wypełnieniu WDCT, respondenci mieli opisać swoje myśli, odczucia, wykorzystane strategie w protokole retrospekcyjnego myślenia. Analiza ilościowa i jakościowa zgromadzonego korpusu (ocena DCT przez polskich i amerykańskich nauczycieli akademickich, a także zastosowane oprogramowanie LIWC 20) pozwalają na wysnucie kilku wniosków. Po pierwsze, respondenci wykazują znaczne problemy z właściwą oceną kontekstu, np. wymaganego stopnia formalności (braki natury socjopragmatycznej). Po drugie, co ciekawe, te same akty mowy, czyli proszenie i przepraszanie postrzegane są przez nich jako najprostsze i najtrudniejsze zarazem. Po trzecie, w trakcie aktu przepraszania respondenci używali stanowczo za mało strategii, większość wypowiedzi była bardzo krótka i ograniczała się w większości do zwrotu przepaszam (*I'm sorry*), co biorąc pod uwagę kontekst było wysoce niestosowne (braki natury pragmalingistycznej). Z kolei prosząc o pożyczenie długopisu stosowali zbyt długie i stanowczo zbyt wyszukane zdania, co również po prostu nie pasowało do przedstawionej im sytuacji. Chociaż akt komplementowania wydaje się najprostszy dla badanych, analiza retrospekcyjna ujawniła nie tylko swoisty dyskomfort odczuwany przez respondentów w trakcie przyjmowania komplementu i zażenowanie, ale również poczucie „tożsamości wielorakich” - badani zwracali uwagę na towarzyszące im dylematy, brak wiedzy co do których norm (polskich często jeszcze odrzucających komplementy, czy też angielskich przyjmujących je w większym stopniu) powinni się stosować. Analiza holistyczna zgromadzonych danych pozwala na wysnucie hipotezy, iż to brak wystarczająco rozwiniętej kompetencji językowej oraz zbyt niska świadomość i wiedza dotycząca komunikacji międzykulturowej uniemożliwia im rozwinięcia kompetencji pragmatycznej. Informacje uzyskane z protokołów dodatkowo ukazują duży poziom niepewności, lęku i problemów z właściwą oceną sytuacyjną. Dane uzyskane z LIWC 20, a zwłaszcza interpretacja poziomu myślenia analitycznego wskazują na to, iż respondenci preferują używanie języka potocznego i nieformalnego. Z kolei wyniki wygenerowane przez receptivity (część oprogramowania LIWC 20) wskazują na niską samoocenę, pewne wycofanie i refleksyjność.

Kolejnym analizowanym narzędziem wykorzystanym w ocenie rozwoju kompetencji pragmatycznej pokolenia Z był test rozumienia pragmatycznego i test końcowy, kończący ich kurs „wprowadzenie do pragmatyki językowej”. Wyniki tego pierwszego są dość pozytywne,

niemniej w zadanych siedmiu pytaniach średnia poprawnych odpowiedzi wynosi jedynie 68%. Mimo, iż ocena kontekstu socjopragmatycznego była w większości wypadków właściwa, to jednak respondenci proszeni o podanie wyjaśnienia dlaczego wybrana przez nich opcja jest tą poprawną, nie potrafili tego zrobić.

Ostatnim narzędziem weryfikującym wiedzę respondentów dotyczącą pragmatyki był test kończący kurs z tego przedmiotu. Średnia wszystkich zdających była stosunkowo wysoka (79%) przy założeniu 65% progu zdawalności jedynie 11% studentów nie uzyskało tego wyniku.

Ostatnim wnioskiem płynącym z przeprowadzonego przeze mnie badania jest pewność, iż pokolenie Z zaawansowanych polskich użytkowników języka angielskiego ma problemy z właściwą oceną własnych umiejętności językowych (które nie korespondują z wymaganiami CEFR dla poziomu C1 lub C2) przy jednoczesnym braku świadomości metapragmatycznej.

O wartości i nowatorskim charakterze mojej monografii świadczyć może kilka czynników:

- 1. Badania nad procesami kognitywnymi zachodzącymi u uczniów języka obcego w trakcie wykonywania zadań natury pragmatycznej są wyjątkowo rzadkie** (Huang, 2007). Do tej pory brak takich opracowań uwzględniających polskich użytkowników języka angielskiego. W przeprowadzonym przeze mnie badaniu procesy kognitywne badane były przy użyciu kilku narzędzi -pisemnego protokołu retrospekcyjnego (WRVP) i oprogramowania LIWC 20, receptivity i Saillee. Oprogramowanie analizuje również myślenie analityczne i emocje osób poddanych analizie.
- 2. Generacja Z jest nadal jedną z najmniej zbadanych populacji**, bardzo mało jest również opracowań natury glottodydaktycznej wskazującej na implikacje pedagogiczne, które powinny być brane pod uwagę w trakcie nauczania języka obcego tej grupy wiekowej.
- 3. Zastosowana metodologia badawcza:** trzyletnie badanie podłużne (longitudinal study) oraz rozbudowana metodologia: dwa kwestionariusze, WDCT, WRVP, analiza jakościowa i ilościowa oparta o oprogramowanie LIWC 20, receptivity, Saillee i Grammarly nigdy nie były użyte łącznie w opracowaniach dotyczących rozwoju kompetencji pragmatycznej. LIWC 20, ze względu na stosunkowo krótki okres wprowadzenia na rynek, nadal jest postrzegany jako swoiste novum, według mojej wiedzy mimo, iż zalecany jest do prowadzenia badań nad procesami kognitywnymi

nigdy nie został jeszcze wykorzystany w opracowaniach dotyczących rozwoju kompetencji pragmatycznej. Protokoły retrospekcyjne są również stosunkowo rzadko używanymi narzędziami badawczymi.

- 4. Kompleksowe podejście do omawianego zagadnienia** -zbadanie poziomu rozwoju kompetencji językowej (analiza dokonana przez polskich i amerykańskich nauczycieli akademickich oraz oprogramowanie Grammarly) i kompetencji pragmatycznej (analiza dokonana przez w.w. nauczycieli, dwa kwestionariusze, WDCT, WRVP, zastosowanie oprogramowania LIWC 20, receptivity i Saille). Uzyskane przez respondentów wyniki wskazujące o stosunkowo niskiej kompetencji językowej potwierdzają hipotezę wysnutą przez Ruedę (2006) o konieczności rozwoju tej kompetencji jako determinującej możliwy dalszy rozwój kompetencji pragmatycznej

- 5. Wskazanie luki badawczej**

Studenci filologii angielskiej, mimo dość znacznie zaawansowanego poziomu językowego, wykonując zadania natury pragmatycznej odczuwają niepokój, mają świadomość swojej niewiedzy, lecz także poczucie „tożsamości wielorakiej” – z jednej strony starają się podążać za wymogami narzuconymi przez język angielski, z drugiej jednak nie potrafią (i nie chcą?) zapomnieć o polskich normach pragmatycznych. Przeprowadzone badanie jednoznacznie wskazało na potrzebę kontynuowania dalszych prac nad rozwojem kompetencji pragmatycznej polskich użytkowników języka angielskiego i poszerzenie ich o aspekty afektywne, odczuwanie negatywnych emocji w trakcie nauki i produkcji języka obcego. Złożony przeze mnie wniosek *Rozbieżność pragmatyczna i jej powiązanie z chęcią komunikowania się jako czynnikiem afektywnym a rozwój kompetencji pragmatycznej* do programu Opus jest wynikiem właśnie tych implikacji.

- 6. Aktualność badań**

Badanie przeprowadzone na potrzebę mojego projektu było kontynuowane w trakcie trwania globalnej pandemii Covid 19. Ostatnie dane obejmują więc rok 2021 i z tego względu są bardzo aktualne. Płynące z nich wnioski dotyczą również wpływu konieczności nauczania w formie zdalnej na sposób rozwoju języka obcego wśród generacji Z.

Monografia jest również tematycznie połączona z kilkoma wcześniej i później napisanymi artykułami. Publikacja z 2017 roku (2017c), dotycząca rozwoju kompetencji pragmatycznej u młodzieży szkół średnich i studentów filologii angielskiej, stanowiła

podwaliny moich późniejszych badań. Kolejna z 2017 roku (2017b) zwracała uwagę na problem transferu pragmatycznego dotyczącego nawet pozornie zaawansowanych użytkowników języka angielskiego, a także ich niechęć do postępowania zgodnie z normami grzecznościowymi tego języka. Artykuł z 2019 roku, poświęcony percepcji grzeczności i używania w korespondencji mailowej zwrotów osłabiających (hedges i mitigations) analizował również umiejętności pragmatyczne studentów przejawiające się właściwym zrozumieniem kontekstu i stosownym doбором wymaganych strategii. Publikacja z 2020 roku, mimo, iż poświęcona tzw. „Milenialsom”, była również istotna z punktu widzenia ewolucji moich badań nad komunikacją międzypokoleniową i różnicami w tym zakresie pomiędzy grupami wiekowymi.

Ostatni artykuł z 2022 r., jest swoistym pokłosiem moich badań prowadzonych na potrzeby monografii. Opisuję w nim również generację Z i jej umiejętności socjopragmatyczne i pragmalingwistyczne, jednak respondentami byli studenci różnych narodowości. Uzyskane wyniki zdają się wskazywać, iż problemy z niewystarczająco rozwiniętą kompetencją pragmatyczną w trakcie komunikacji w języku angielskim dotyczą całej populacji pokolenia Z, bez względu na narodowość. Z kolei poziom zaawansowania językowego studentów filologii angielskiej (w większości posługujących się formą bardziej zbliżoną do ELF, niż do wzorców akademickich), nie jest wystarczający by stanowić podstawę do rozwoju kompetencji pragmatycznej.

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

Obszar zainteresowań badawczych od samego początku mojej pracy naukowej znajdował się na pograniczu glottodydaktyki i językoznawstwa. Niektóre z artykułów (np. *Teacher discourse and the language of questions as a source of face-threatening acts.*, 2013, lub *Wpływ czynników socjolingwistycznych na dyskurs edukacyjny nauczyciela akademickiego*, 2013, *Students' perception on polite discourse. Factors contributing to teachers' politeness* (2017a) czy też *Teaching pragmatic competence. The contrastive analysis of discourse completion tests findings on the usage of compliments and compliment responses among Polish learners of various proficiency levels and American native speakers.* 2017c) dotyczą zarówno kwestii bliskich językoznawstwu stosowanemu, lecz także aspektem socjologicznym, sociopragmatycznym i stricte językoznawczym. Jako absolwentka kolegium nauczycielskiego

i magisterskich studiów uzupełniających na specjalizacji nauczycielskiej, jestem bliska kwestii dotyczących nauczycieli, w szczególności zaś nauczania na poziomie akademickim. Filologia angielska (jak zresztą każda filologia obca) zawsze była kierunkiem wymagającym, w której niezwykle ważne jest nie tylko poprawne operowanie językiem obcym pozwalające studentom na pozyskanie odpowiedniego wzorca modelowego, lecz także kompetencje dydaktyczne nauczyciela istotnie determinujące okoliczności, w których ten proces ma miejsce. Wśród moich publikacji można więc zauważyć nie tylko dwa obszary (glottodydaktyczny i językoznawczy), ale również cykl artykułów poświęconych czynnikom wpływającym na dyskurs nauczycieli. Wieloletnie obserwacje dokonane na różnych uczelniach, w których przyszło mi pracować, ale także własna działalność gospodarza i kontakt z różnymi użytkownikami języka angielskiego (np. osobami dorosłymi, rozpoczynającymi naukę w późniejszych latach życia) upewniły mnie, iż nawet pozornie zaawansowani użytkownicy tego języka, nie potrafią w pełni komunikować się w sposób prawidłowy. Obszarem największych luk w mojej ocenie jest rozbieżność pragmatyczna. To właśnie jej zdecydowałam się poświęcić swe późniejsze badania. [Kwestia rozbieżności pragmatycznej, rozumiana tutaj jako operowanie językiem oparte w dużej mierze na transferze pragmatycznym z języka ojczystego, a zarazem wybór konstrukcji leksykalno-gramatycznych odmiennych od tych preferowanych przez rodzimych użytkowników języka angielskiego, stanowi punkt odniesienia kolejnego cyklu moich publikacji, tj. czynnikom natury socjopragmatycznej i pragmalingwistycznej wpływającym na użycie języka angielskiego przez osoby dorosłe.

Kwestie pragmatyczne poruszane też były w moich zagranicznych wystąpieniach. Na zaproszenie uniwersytetu Jaume I (Castello, Hiszpania), w ramach wykładów otwartych LAELA open lectures, wygłosiłam wykład (10.11.2021) "*Measuring pragmatic competence of advanced users of English. How close are we to native-speakers' standards?*". Spotkanie to zaowocowało również nawiązaniem współpracy i otwarciem możliwości organizacji badań również na uczelni hiszpańskiej, wśród studentów filologii angielskiej. W trakcie konferencji organizowanej 10.06.2022 roku przez stowarzyszenie ITAP Spring Seminar 2022. *New Advances in L2 Pragmatics and Technology*. Facultat de Filologia i Comunicació. Uniwersytet w Barcelonie, wygłosiliśmy z panią doktor Agnieszką Ślęzak-Świat referat *Difficulty and complexity of pragmatic comprehension tasks. An eye-tracking pilot study of advanced Polish users of English*, który przedstawiał wyniki przeprowadzonego przez nas badania wśród studentów filologii Uniwersytetu Śląskiego z użyciem eye-trackera oceniającego percepcję trudności i złożoności tekstów natury pragmatycznej. Szczegółowe analizy i wyniki

przedstawiliśmy w artykule pod tym samym tytułem złożonym obecnie do Journal of pragmatics i będącym w trakcie recenzji. Z kolei wspólnie z doktorem Pawłem Zakrajewskim wzięliśmy udział w międzynarodowej, cyklicznej konferencji Sociolinguistics Symposium 23 ,w Hong Kongu (07-10.06.2021) wygłaszając referat: *Maintaining respectful ? communication in the spoken and written discourse in the academic settings*. Wyniki przeprowadzonego przez nas badania korpusowego emaili studentów stały się również podstawą publikacji w monografii wieloautorskiej *Language, culture, identity. Between ethnolinguistics and ethnomethodology* z 2022 dla wydawnictwa Vandenhoeck & Ruprecht w Getyndze.

Fragment swoich badań (opisany później w artykule *Millennials as second language users. Cross-cultural analysis of communication patterns* z 2020 roku) z zakresu pragmatyki i socjolingwistyki przedstawiłam również w trakcie wystąpienia konferencyjnego *Age and communication preferences in the perception of (im)politeness* w Cambridge (17-19.07. 2019) podczas 12th International Conference on (Im)politeness, organizowanej przez Anglia Ruskin University.

Oprócz aktów prośzenia, komplementowania i przeproszania, bardzo istotnych z punktu widzenia różnic kulturowych, innym badanym przeze mnie aktem mowy jest akt zwracania uwagi. Wyniki wcześniejszego (pilotażowego) badania zostały zaprezentowane podczas mojego wystąpienia *The development of pragmatic competence of various non-native advanced speakers of English. Cross-cultural differences manifested in the act of admonition* już w 2018 roku w trakcie uczestnictwa w międzynarodowej, cyklicznej konferencji 8<sup>th</sup> International Conference on Intercultural Pragmatics & Communication organizowanej pomiędzy 08-10.06 2018 na Cyprze. Uzyskany tam feedback zachęcił mnie do kontynuowania tego nurtu, pogłębienia badania (zwiększenia liczby respondentów i użycia bardziej zaawansowanej analizy statystycznej) i publikacji zgromadzonych wyników w artykule o tym samym tytule złożonym do *Linguistica Silesiana* i oczekującym na recenzje.

## **1. Obszar glottodydaktyczny**

Obszar glottodydaktyczny poruszany jest w 15 artykułach (z czego dwie to publikacje przed uzyskaniem tytułu doktora), cztery z nich wspomniane powyżej, są przykładami publikacji interdyscyplinarnych, gdyż dotyczą również kwestii językoznawczych, socjolingwistycznych i pragmatycznych. W obszarze glottodydaktycznym można również wyodrębnić dwa nurty: cykl



publikacji dotyczących kompetencji dydaktycznych i interpersonalnych nauczyciela, a także czynników wpływających na używany przez niego język.

#### **a. Cykl publikacji dotyczących kompetencji dydaktycznych i interpersonalnych nauczyciela**

Publikacje wpisujące się w ten nurt to *Teaching styles and roles and their influence on teachers experiencing Face Threats* (Dronia, 2021), *Różne oblicza dialogu* (Dronia, Kijak, Zakrajewski, red., 2018), *Dialogiczność relacji z nauczycielem akademickim a oczekiwania studentów* (Dronia, 2018), *Multiple identities displayed by post-graduate English majors at personal, academic and professional level* (Dronia, Szymańska-Tworek, 2018), *Refleksja w nauczaniu gramatyki praktycznej studentów filologii angielskiej niezbędnym komponentem rozwoju kompetencji metodycznej nauczyciela* (Dronia, 2015), *Dialogiczność relacji ze studentami a założenia grzeczności językowej* (Dronia, 2014). Wśród wymienionych powyżej, można zauważyć trzy publikacje dotyczące koncepcji dialogiczności. Pierwsza z nich (Dronia, 2014) dotycząca dialogiczności relacji ze studentami zwraca uwagę na style nauczania i związany z nimi społeczny kontekst komunikowania, osobowość nauczyciela i podejście do grzeczności i zasad dobrego wychowania. Starłam się tu również odpowiedzieć na pytanie, czy nauczyciel pragnący relacji dialogicznych ze swymi studentami skazany jest z góry na utratę szacunku, pozbawienie się swej uprzywilejowanej pozycji, ryzyko utraty godności, twarzy, a wręcz nawet porażkę edukacyjną. Ostatnia część artykułu porusza zagadnienia związane ze strategiami stosowanymi przez nauczycieli pragnących zachować większy dystans wobec swoich studentów w obawie, iż „nadmierna dialogiczność” może jednak doprowadzić do nadszarpnięcia ich autorytetu.

Druga publikacja dotycząca dialogiczności to redakcja monografii wieloautorskiej (Dronia, Kijak, Zakrajewski, 2018). Ta praca zbiorowa poświęcona dialogowi, czyli prymarnej działalności człowieka, rozpatrywana jest tutaj z punktu widzenia interdyscyplinarnego i dotyczy takich dziedzin jak edukacja, językoznawstwo, literaturoznawstwo, czy też komunikacja społeczna i biznesowa. Dialog stanowi tu centrum odniesienia wszystkich prezentowanych artykułów.

Trzecia publikacja dotycząca dialogiczności pochodzi ze wspomnianej wcześniej monografii wieloautorskiej i znowu skupia się na istnieniu relacji dialogicznych pomiędzy nauczycielem akademickim a jej/jego studentami (Dronia, 2018). Głęboko zakorzeniony w polskiej kulturze i mentalności pogląd związany z istnieniem asymetrycznej pozycji pomiędzy nauczycielem,

zwłaszcza tym na szczeblu uniwersyteckim, a studentem sugeruje, iż istnienie więzi dialogicznej może nie być w ogóle możliwe. Z drugiej jednak strony zmieniające się standardy dotyczące „skracania dystansu” pozwalają sądzić, iż relacja partnerska i nawiązanie dialogu nawet w sytuacji związku nadrzędno-podrzędnego (Marcjanik, 2009) jest już możliwe. W odpowiedzi na to pytanie przedstawiam analizę odpowiedzi respondentów uczelni państwowych i niepublicznych udzielonych w trakcie badania dotyczącego istnienia relacji dialogicznych pomiędzy kadrą i jej audytorium. Wyniki badania jednoznacznie wskazały iż studenci obu rodzajów uczelni bardzo oczekują relacji dialogicznych i są na nie otwarci. Uzyskane dane są dość zaskakujące, zwłaszcza w sposobie formułowania dialogu i relacji dialogicznych. Studenci uczelni państwowej znacząco częściej definiowali je jako komunikację i interakcję, zaś respondenci uczelni niepublicznej jako wymianę myśli, wolę rozmowy, jednocześnie podkreślając prawo obydwu stron do uczestniczenia w niej, wzajemnego zadawania pytań, słuchania w atmosferze szacunku do naszego rozmówcy. Kolejne ustalenia to odczuwanie leku przez studentów w kontaktach z nauczycielem akademickim zarówno w uczelni państwowej, jak i niepublicznej.

Kolejne trzy publikacje związane są bezpośrednio z aspektami dotyczącymi nauczyciela. Inspiracją do napisania pierwszej z nich (Dronia, 2015) było długoletnie prowadzenie przedmiotu „gramatyka praktyczna” zarówno na Uniwersytecie Śląskim (gdzie od wielu lat pełnię rolę koordynatora tego przedmiotu na 1 roku studiów 1 stopnia), jak również podczas pracy w WSZMiJO, w Kolegium Nauczycielskim w Sosnowcu i Akademii Ignatianum (odział w Mysłowicach). Artykuł zwraca uwagę na rolę refleksji nauczyciela podczas prowadzenia tego właśnie przedmiotu. Stawia hipotezy, iż pewne podręczniki popularnie używane w nauczaniu gramatyki praktycznej są nie tylko mniej lubiane przez studentów, lecz również ta niechęć spowodowana jest użytym w nich metajęzykiem i czytelnością tekstu. W przeprowadzonym badaniu dane jakościowe zgromadzono z pomocą wywiadu nieskategoryzowanego i obserwacji, analiza ilościowo-jakościowa opiera się również na wynikach kalkulatora czytelności i dostępności tekstu Gunning Fog Index (FOG index). Uzyskane wyniki jednoznacznie potwierdziły, iż refleksja nauczyciela, jego „przecucie”, może być zasadne i pociągać za sobą pewne dalsze konsekwencje edukacyjne. Studenci zrażeni i poniekąd zmuszani do korzystania z materiałów, które, spełniając kryteria tekstów relewantnych, nie są dla nich zrozumiałe, mogą stracić motywację do dalszej nauki. Pozyskiwanie feedbacku od studentów, prowadzone w formie dialogu, poparte stałą refleksją, powinno stanowić nieodłączną część pracy nauczyciela.

Publikacja z 2018 roku, napisana wspólnie z panią doktor Aleksandrą Szymańską-Tworek, (udział pracy określam jako 50%:50%) dotyczy również nauczycieli, tym razem jednak skupia się na tych, którzy są jeszcze studentami studiów uzupełniających, jednocześnie podejmując pracę zawodową. Analizujemy w niej tożsamość nauczycieli, na poziomie osobistym, akademickim i profesjonalnym, na dwóch grupach respondentów -studentach trybów dziennych i zaocznych studiów uzupełniających. Wyniki przeprowadzonego badania wskazują na odczuwany przez nich konflikt ról i trudność w płynnym przechodzeniu pomiędzy nimi. Wpływa to na ich entuzjazm i motywację do pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego.

Ostatnia z publikacji nurtu dydaktycznego to artykuł z 2021 roku dotyczący stylów nauczania i pełnionych ról i ich wpływowi na odczuwanie zagrożenia utraty twarzy (FT) przez nauczycieli akademickich. Uzyskane wyniki jednoznacznie potwierdzają hipotezę o odczuwaniu takich zagrożeń w klasie języka obcego. W rezultacie, wielu nauczycieli czuje się zażenowanymi, zdenerwowanymi, odczuwają lęk, czy wręcz upokorzenie. Trzy z spośród badanych ról wydają się najczęściej prowadzić do takich sytuacji, i są to role obserwatora, asystenta i źródła wiedzy (resource). Hipoteza twierdząca o istnieniu korelacji pomiędzy FT a stylem nauczania, mimo, iż widoczna dla aż 75% respondentów, nie została potwierdzona statystycznie ( $p > 0,05$  we wszystkich badanych stylach nauczania).

#### **b. Cykl publikacji dotyczących dyskursu nauczyciela i czynników na niego wpływających**

Publikacje wpisujące się w ten nurt to: *Students' perception on polite discourse. Factors contributing to teachers' politeness* (Dronia, 2017a), *Perception of time and time management skills and their influence on teachers discourse* (Dronia, 2015), *Błędy retoryczne w dyskursie akademickim i ich wpływ na naukę / przyswajanie języka drugiego* (Dronia, 2014), *Umiejętne zarządzanie dyskursem gwarantem sukcesu w praktyce dydaktycznej nauczyciela akademickiego* (Dronia, 2014), *Teacher discourse and the language of questions as a source of face-threatening acts* (Dronia, 2013) i *Wpływ czynników socjolingwistycznych na dyskurs edukacyjny nauczyciela akademickiego* (Dronia, 2013).

Wszystkie z nich mają jeden istotny punkt odniesienia, a mianowicie starałam się po kolei analizować i badać czynniki, które w mojej ocenie mogą determinować dyskurs nauczyciela języka obcego. Pierwsza z nich z 2013 roku stawia hipotezę, iż to czynniki natury socjolingwistycznej w istotnym stopniu kształtują język nauczyciela. Prowadzone wcześniej

badania Bernsteina (1970) i Rittel (1994, 2008) stanowiły podwalinę mojej własnej inspiracji tym tematem. Postawiłam hipotezę istnienia wpływu czynników socjologicznych, takich jak rama i klasyfikacja (widoczna w asymetrii pomiędzy osobami prowadzącymi wykłady i studentami z uwagi na fakt posiadania przez te pierwsze stopni i tytułów naukowych), wyrażanych przede wszystkim w sposobie formułowania języka, jego złożoności, wysokim stopniu trudności, a także zachowaniach wykładowców determinowanych słabą/mocną ramą i klasyfikacją wewnętrzną i zewnętrzną. Moim celem było sprawdzenie, do jakiego stopnia mocna rama i klasyfikacja wpływają na sposób produkcji dyskursu, tj. używanie tylko języka drugiego, brak tłumaczenia słów, prawdopodobnie niezrozumiałych dla studentów, użycie „strategii maskowania się i asekuracyjnych”, rozumianych tu jako brak kontaktu (np. wzrokowego) z odbiorcą, czy też formę prowadzenia wykładów, tj. użycie monologu bądź dialogu. Weryfikacja hipotez odbyła się z wykorzystaniem testów statystycznych. W celu zweryfikowania zależności pomiędzy zmiennymi mającymi charakter nominalny wykorzystany został test niezależności chi-kwadrat, natomiast weryfikację zależności pomiędzy zmiennymi porządkowymi przeprowadzono w oparciu o test dla współczynnika korelacji Spearmana. Uzyskane wyniki pozwalają na przypuszczenie, iż dyskurs nauczycieli akademickich jest w dużym stopniu kształtowany przez czynniki socjolingwistyczne. Stosowanie kodu rozwiniętego, jak również wszechobecna asymetria wpływają na odczuwanie przez studentów dystansu.

Motywnym kolejnego artykułu z 2013 roku jest zjawisko utraty twarzy (face threat) przez ucznia wywołane pytaniami nauczyciela. Artykuł ten jest przykładem publikacji interdyscyplinarnej, bierze pod uwagę glottodydaktyczny aspekt zadawania pytań, ich rodzaje i rolę w procesie przyswajania języka obcego, uwzględnia jednak rolę dyskursu nauczyciela i sposób pytania mający konsekwencje socjo i pragmalingwistyczne, a mianowicie poczucie zagrożenia utraty twarzy ucznia.

Publikacja z 2014 roku omawia kolejny czynnik determinujący dyskurs nauczyciela, a mianowicie kompetencję retoryczną. Postawiona przeze mnie hipoteza dotyczy wpływu błędów retorycznych w dyskursie akademickim na proces przyswajania języka obcego. Aktywne uczestnictwo w wykładach uniwersyteckich prowadzonych w języku obcym jest więc procesem dość skomplikowanym, zważywszy na to, iż nasi odbiorcy nie dysponują przecież wiedzą przedmiotową, trudny może być również dla nich do zrozumienia stosowany profesjolekt. Ta specyficzna sytuacja komunikacyjna wymaga więc od nadawcy szczególnej troski dotyczącej jakości i sposobu produkcji języka, istotne jest więc opanowanie i używanie przez wykładowców akademickich technik retorycznych i erystycznych. Artykuł omawia

najważniejsze zasady i techniki komunikacyjne mogące istotnie wpłynąć na proces uczenia się języka obcego.

Podobna tematyka podjęta jest w kolejnym artykule z 2014 roku dotyczącemu zarządzaniu dyskursem. Wyniki badania przeprowadzonego na Uniwersytecie Śląskim pozwalają wysnuć przypuszczenie, iż „efektywne zarządzanie” dyskursem w kontekście akademickim i jego dalsze przełożenie na sukces w nauce/przyswajaniu języka obcego przez studentów neofilologii będzie uwarunkowane mieszanką stosowania kilku strategii, np. strategii zmiany kodu językowego, stosowania środków retorycznych i erystycznych, wprowadzania formy dialogicznej wykładów, a także precyzji i sposobu zadawania pytań.

Ostatni z badanych przeze mnie czynników determinujących dyskurs nauczyciela skupia się na percepcji czasu i zarządzaniu dyskursem. Percepcja czasu analizowana jest tu głównie przez pryzmat tzw. czasu psychologicznego, czyli subiektywnego odczuwania jego upływu pomiędzy kolejnymi wydarzeniami. Moim zamierzeniem było również przedstawienie wpływu percepcji czasu na dyskurs nauczycieli akademickich. W artykule omówiłam czynniki wpływające na subiektywne postrzeganie czasu, a więc teorię zainteresowania (Kintsch, 1980), motywację i wiek. Rodzaj produkowanego dyskursu, czyli zastosowanie formy monologicznej bądź dialogicznej w trakcie prowadzenia wykładów, a także decyzja o jego samodzielnym przedstawieniu czy odczytaniu są też w dużym stopniu uwarunkowane przez czas i mają swoje konsekwencje w ich odbiorze, przyczyniają się bowiem do wzrostu bądź spadku zainteresowania tematem wśród studentów.

Nieco inny charakter ma moja publikacja z 2017 roku (Dronia, 2017a), która skupia się na subiektywnej percepcji grzeczności nauczycieli akademickich, a konkretnie dyskursu produkowanego przez nich w trakcie prowadzonych wykładów w języku angielskim. W artykule omówione zostały zagadnienia związane ze specyfiką dyskursu używanego w klasie języka obcego, typów dyskursu i jego rolę w kształtowaniu percepcji grzeczności. To właśnie ta ostatnia kwestia stanowi podstawę przeprowadzonego przeze mnie badania nad percepcją grzeczności i czynnikami wpływającymi na postrzeganie danego dyskursu w tych kategoriach. „Grzeczny nauczyciel” to więc zdaniem respondentów taki, który zwalnia, kiedy to potrzebne (w trakcie prowadzenia wykładu w języku angielskim), wprowadza wyjaśnienia i dodatkowo tłumaczy, gdy studenci o to proszą, mówi wyraźnie i używa zwrotów grzecznościowych. Dodatkowo, respondenci zwrócili również uwagę na konieczność zachowań niewerbalnych (np. utrzymanie kontaktu wzrokowego ze studentami podczas wykładów), prowadzenie zajęć w formie dialogicznej i możliwość zadawania pytań przez studentów.

Mój najnowszy artykuł *Teacher's personality and cultural identity impacting students' motivation. Effective dialogue/discourse in a classroom* (złożony do Kwartalnika Pedagogicznego i będący w trakcie recenzji) podsumowuje wcześniejsze badania dotyczące nauczycieli i umiejętności nawiązania dialogu w klasie języka obcego. Tym razem skupia się jednak na wpływowi osobowości i tożsamości kulturowej nauczyciela i ich oddziaływaniu na motywację uczniów. Przeprowadzone przeze mnie badanie wśród studentów czwartego i piątego roku filologii angielskiej magisterskich studiów uzupełniających na Uniwersytecie Śląskim wskazało jednoznaczne preferencje studentów do bycia motywowanym do nauki poprzez nauczycieli z osobowością sangwiników i flegmatyków. Motywacja ta rozumiana tu jest również jako chęć brania udziału w zajęciach, zaangażowanie, rozwijanie płynności językowej i nawiązywanie dialogu z nauczycielem. Co ciekawe, inne cytowane opracowania (Nhlanhla and Thubelihle, 2014, online) zdają się przeczyć tymże preferencją, jednoznacznie wskazując, iż nauczyciele sangwinicy mają tendencję raczej do prowadzenia własnego monologu i dominowania tzw „czasu mówienia nauczyciela” (Teacher Talking Time) na niekorzyść swoich uczniów w ten sposób pozbawionych możliwości własnego rozwoju płynności językowej.

### **c. Publikacje przed uzyskaniem tytułu doktora**

Przed uzyskaniem tytułu doktora opublikowałam dwa artykuły. Pierwszy z nich *The use of onomatopoeic expressions in developing learners' second language lexicon* (2007) przedstawia zalety stosowania wyrazów dźwiękonaśladowczych w nauczaniu języka angielskiego, które pomagają nam precyzyjnie określać i nazywać dźwięki. Przedstawione zagadnienia teoretyczne omawiają obecność wyrazów dźwiękonaśladowczych w naszym życiu (dźwięki wydawane przez ludzi, przedmioty, naturę) i ich powiązanie z ewolucją języka (teoria Bow-wow, Taitt, 1996). Część empiryczna artykułu to z kolei zbiór ćwiczeń do nauki języka angielskiego pogrupowany pod kątem stopnia trudności i wieku uczniów.

Druga publikacja *The indygo children -some alternative ideas of teaching the learners with ADHD*, również z 2007 roku, porusza kwestię alternatywnych metod nauczania stosowanych w nauczaniu dzieci z ADHD i ADD. W artykule prezentuję charakterystykę uczniów dotkniętych zespołem nadwrażliwości psychoruchowej i zaburzeniami z koncentracją, dodatkowo omówione są alternatywne sposoby pracy z w.w. uczniami, np. gimnastyka mózgu, elementy jogi (Jelska, 2006), elementy edukacji Waldorfskiej, techniki wspomaganie pamięci

(mnemonic devices), czy też pełnienie roli asystenta nauczyciela przez ucznia z ADHD (Moon, 2000).

## 2. Obszar językoznawczy

Publikacje z obszaru językoznawczego to 7 artykułów, redakcja naukowa mini słownika polsko-śląsko-angielskiego i jedna monografia autorska (publikacja doktoratu). Trzy z nich związane są mocno z dyskursem specjalistycznym, a zwłaszcza językiem poprawności politycznej (Dronia, 2009, 2011, 2012). Cztery następne dotyczą kompetencji pragmatycznej i komunikacyjnej polskich użytkowników języka angielskiego.

Cykl publikacji poświęconych poprawności politycznej otwiera moja monografia autorska *The Language of Political Correctness and Special Education Needs* z 2012 roku. Poza omówieniem kontekstu i uwarunkowań historyczno-społecznych dających podwalinę do rozwoju poprawności politycznej (PP), książka kładzie szczególny nacisk na dyskurs stosowany w kontekście osób reprezentujących specjalne potrzeby edukacyjne (SPE). Część teoretyczna omawia genezę powstania PP i ruchu tzw. akcji afirmatywnej (affirmative action), pojęcie grzeczności, jako nieodzownego elementu PP, a także grupę reprezentującą SPE. Część empiryczna rozpoczyna się rozdziałem wprowadzającym opis i przebieg badania, a także zastosowanej metodologii badawczej, tj. kwestionariuszy, wywiadów, opisu studium przypadku, a także badania korpusowego. Rozdział piąty przedstawia przykłady wyrażen poprawnych i niepoprawnych politycznie zarówno w języku angielskim, jak i w polskim. Rozdział szósty jest rozdziałem podsumowującym i proponującym również zabiegi leksykalne i gramatyczne pozwalające na właściwe i pełne szacunku określenia wyżej wymienionej grupy osób.

Kolejne dwie publikacje (Dronia, 2009 i 2011) również dotyczą poprawności politycznej. Pierwsza prezentuje wyniki badania korpusowego uwzględniając poprawne i niepoprawne wyrażenia stosowane w opisie niepełnosprawności i specjalnych potrzeb edukacyjnych. Druga publikacja (2011) prezentuje wycinek danych zgromadzonych na potrzebę wcześniej wspomnianej monografii i również skupia się na wyrażeniach będących zgodnymi z wymogami polskiej i angielskiej PP i stosowanymi w kontekście edukacyjnym.

Publikacja z 2017b r *Multiple identities and the development of pragmatic competence displayed in workplace environment* rozpoczyna cykl publikacji dotyczących kompetencji pragmatycznej. Analizuję w niej pojęcie tożsamości, a także “tożsamości wielorakich” (multiple identities), które w mojej ocenie charakteryzują nienatywnych

użytkowników języka obcego (angielskiego). Przytoczone badania (np. Boroditsky, 2011 i Ramarajan, 2014) jednoznacznie wskazują, iż podczas komunikacji w języku obcym, często polegamy na normach pragmatycznych i interpretacji kontekstu socjokulturowego w oparciu o naszą wiedzę pochodzącą z języka ojczystego. Ten transfer pragmatyczny jest widoczny m.in. w trakcie komunikacji biznesowej. Część empiryczna artykułu przedstawia wyniki badania korpusowego 39 emaili zgromadzonych od Polskich, Włoskich i Węgierskich użytkowników języka angielskiego. Przytoczone przykłady pokazują jak często nasza tożsamość i poczucie norm zachowań grzecznościowych typowych dla języka pierwszego ujawnia się w trakcie komunikacji w języku drugim (np. pisanie You wielką literą z szacunku dla odbiorcy naszej wiadomości).

Kolejny artykuł napisany w 2017c r. (*Teaching pragmatic competence. The contrastive analysis of discourse completion tests findings on the usage of compliments and compliment responses among Polish learners of various proficiency levels and American native speakers*) oparty jest na badaniu przeprowadzonym na potrzeby pracy magisterskiej pani Beaty Garczyńskiej, która była moją seminarzystką na UŚ. Będąc aktywnie zaangażowaną w organizację i przebieg badania, a także nadzorując pisanie całej pracy, uzyskałam zgodę autorki na wykorzystanie tego badania dla potrzeb swego artykułu<sup>1</sup>. W badaniu zastosowano pisemną wersję DCT (discourse completion task). Dwie grupy respondentów -uczniowie szkół średnich i studenci filologii angielskiej mieli za zadanie stworzyć i zareagować na komplement w zgodzie z prezentowanym im scenariuszem sytuacyjnym. Uzyskane wyniki porównano następnie z odpowiedziami udzielonymi przez amerykańskich respondentów. Obie polskie grupy biorące udział w badaniu używały innych strategii niż amerykańscy respondenci preferując odrzucenie lub kwestionując szczerść komplementu (disagreement, no acknowledgment, downscaling), co może być traktowane jako przejaw transferu i niewystarczająco rozwiniętej kompetencji pragmatycznej.

Publikacja z 2019 r. *Students' beliefs on politeness –the analysis of hedging patterns used in email correspondence* jest przykładem badania korpusowego, w którym studenci UŚ zostali poproszeni o napisanie dwóch emaili (w języku polskim i w angielskim) prosząc swego promotora o sprawdzenie fragmentu pracy dyplomowej. Inspiracją do mojego badania było to wcześniejsze przeprowadzone przez Paltridge'a (2012) na

---

<sup>1</sup> Beata Garczyńska widnieje jako współautorka tego artykułu, chociaż faktycznie cała analiza ilościowa i jakościowa zebranego korpusu, tło teoretyczne, przegląd literatury, dyskusja, itp. są wynikiem mojej pracy. Jej wkład procentowy w napisanie go określiłabym jako nie większy niż 20%.



japońskich użytkownikach języka angielskiego. Uzyskane wyniki były dość zaskakujące, a mianowicie polscy studenci byli bardzo bezpośredni, ilość strategii mitygujących (hedges i mitigation devices) była mocno ograniczona, a oba maile wyglądały praktycznie tak samo, bez względu na język, w którym zostały napisane. Ich ton był wymagający, a wręcz nawet narzucający (highly imposing), jednocześnie łamiąc zarówno polskie, jak i angielskie zasady grzeczności. Zgromadzony materiał jednoznacznie wskazywał na duże problemy socjopragmatyczne i pragmalingwistyczne osób biorących udział w badaniu.

Artykuł *Millennials as Second Language Users. The Analysis of Communication Patterns Employed for L1 and L2 Interactions* z 2020 roku będący częścią monografii wieloautorskiej (Michalik, Zakrajewski, Sznicer, Stwora, red.) analizuje sposób komunikacji w języku ojczystym i w angielskim przyjęty przez grupę potocznie zwaną „Millenialsami”. W badaniu kwestionariuszowym przeprowadzonym na respondentach pochodzących z 25 krajów i posługujących się na co dzień językiem angielskim (w kontekście zawodowym lub akademickim), moim celem było zweryfikowanie najczęściej stosowanych przez nich kanałów komunikacyjnych, lecz także określenie nastawienia w stosunku do poprawności językowej każdego z nich. Uzyskane wyniki pozwalają na przypuszczenie, iż poprawność językowa jest istotna dla tej grupy wiekowej szczególnie w trakcie komunikacji w języku drugim (angielskim), jednocześnie wykazując zdecydowanie mniej wymagające podejście w tej kwestii w trakcie porozumiewania się w języku ojczystym. Jeśli zaś chodzi o najczęstsze kanały komunikacyjne w języku ojczystym, oprócz kontaktów osobistych (face-to-face communication), drugim najczęściej wybieranym są media społecznościowe. W przypadku komunikacji w języku angielskim to właśnie media społecznościowe są pierwszymi preferencjami komunikacyjnymi.

Ostatni mój artykuł z 2022 r. (napisany wspólnie z panem doktorem Pawłem Zakrajewskim gdzie nasz udział pracy określam jako 50%:50%) *Maintaining respectful? communication in the spoken and written discourse in the academic settings*, jest przykładem badania korpusowego analizującego 500 emaili uzyskanych od studentów reprezentujących różne narodowości na przełomie 2020-2022 i studiujących w ramach różnych programów międzynarodowych (w większości Erasmus) na US. Celem badania było oszacowanie poziomu grzeczności i możliwych zagrożeń utraty twarzy (FT) odbierającego je nauczyciela, obszaru występowania socjo- i pragmalingwistycznego transferu językowego, a także, biorąc pod uwagę wpływ poziomu kompetencji językowej na rozwijanie kompetencji pragmatycznej, oszacowanie poziomu tej pierwszej nadawców. Nasze badanie zaowocowało kilkoma konkluzjami: po pierwsze, największy problem

sprawia studentom stosowanie odpowiedniego systemu adresatywnego -w ogromnej większości wypadków nie jest on zgodny z ogólnie przyjętymi normami komunikacji akademickiej w języku angielskim (np. brak odpowiednich form powitalnych lub kończących maile). Po drugie, zauważalny jest wysoki poziom FT obrazujący się ponagleniami nauczycieli, brakiem form grzecznościowych, zbyt wysokim poziomem bezpośredniości i jednoczesnym unikaniem form łagodzących (hedge forms i mitigations). Ponadto, zauważalny jest transfer socjopragmatyczny, prawdopodobnie spowodowany różnicami kulturowymi z jednej strony, a z drugiej zbyt nisko wykształconą kompetencją pragmatyczną. Ostatnim wnioskiem jest stosunkowo niski poziom kompetencji językowej – w analizowanym przy użyciu oprogramowania Grammarly korpusie znaleźliśmy liczne niedociągnięcia językowe, ogólny poziom czytelności tekstów, był również niższy, niż zakładaliśmy u studentów filologii angielskiej.

Moja pozostała aktywność naukowa obejmuje również redakcję i korektę językową publikacji *Key actions for raising achievement. Guidance for teachers and leaders* (2020) polskiej wersji poradnika dla nauczycieli i dyrektorów szkół, w ramach projektu Europejskiej Agencji do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej pn. „Podnoszenie osiągnięć wszystkich uczniów w edukacji włączającej” (realizowanej przez UŚ, pedagogika, oddział w Cieszynie).

Od 01.03.2020 roku jestem członkiem zespołu badawczego Dyskursy specjalistyczne (kierownik zespołu Prof. dr hab. Krystyna Warchał).

Dodatkowo, w ramach prowadzonego przeze mnie w 2015 r. projektu edukacyjnego (szczegółowo opisanego w części działalność dydaktyczna), pełniłam rolę redaktora naukowego stworzonego w wyniku tego projektu mini-słownika polsko-śląsko-angielskiego.

W ramach prowadzonej przeze mnie działalności gospodarczej wykonałam również szereg tłumaczeń ustnych i pisemnych, brałam również udział jako tłumacz w IX Międzynarodowych Zawodach Ratownictwa Górniczego (International Mines Rescue Competition) organizowanych przez Centralną Stację Ratownictwa Górniczego S.A. wspólnie z Wyższym Urzędem Górniczym pomiędzy 06.09-13.09 2014 r.

## **VI. Informacja o osiągnięciach dydaktycznych, organizacyjnych oraz popularyzujących naukę lub sztukę**

Działalność dydaktyczna, organizacyjna i popularyzatorska stanowiły od zawsze integralną część mojej pracy na Uniwersytecie Śląskim, lecz także innych uczelniach, w których pracowałam. Mój wkład w wykonywaną pracę został doceniony w 2022 r. przez Jego Magnificencję Rektora Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach prof. dr hab. Ryszarda Koziółka za „dbanie o wysoką jakość dydaktyki akademickiej w sytuacji pandemii, a zwłaszcza za profesjonalne wdrożenie zdalnego kształcenia” i za „znakomite oceny studentów”; w 2011 otrzymałam nagrodę Dyrektora Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu pana mgr Marka Pietrasa za działalność dydaktyczną, w 2015 r. nagrodę Rektora Wyższej Szkoły Humanitas pana dr hab. prof. WSH Michała Kaczmarczyka za działalność organizacyjną i „szczególne zaangażowanie w organizację pracy instytutu filologii”.

### **1. Informacje o osiągnięciach dydaktycznych**

Moja działalność dydaktyczna na Uniwersytecie Śląskim skupia się wokół kilku, regularnie prowadzonych inicjatyw. Pierwszą z nich jest mój udział w „Mobilnym Uniwersytecie Młodzieży”, w ramach którego współpracuję z dwoma szkołami średnimi prowadząc tam warsztaty i wykłady (Liceum ogólnokształcące im. J. Korczaka w Sosnowcu i im. M. Zamoyskiego w Dąbrowie Górniczej). Drugą regularnie prowadzoną aktywnością dydaktyczną jest prowadzenie seminariów licencjackich i magisterskich. Do tej pory na Uniwersytecie Śląskim zostało napisane pod moim kierunkiem 58 prac magisterskich i 13 prac licencjackich. Pełniłam funkcję promotora pomocniczego zakończonego nadaniem stopnia doktora nauk humanistycznych pana Mateusza Ostalaka w 2019 r, recenzowałam również 49 prac magisterskich i licencjackich. Dodatkowo, w ramach mojej współpracy z Wyższą Szkołą Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach byłam promotorem 24 prac magisterskich i 15 licencjackich, a podczas pracy dla Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu wypromowałam 130 prac licencjackich i zrecenzowałam 91. W ramach współpracy z Wyższą Szkołą Biznesu w Dąbrowie Górniczej napisano pod moim kierunkiem 10 prac licencjackich.

Od ukończenia studiów prowadzę zajęcia dydaktyczne. Na Uniwersytecie Śląskim są to: seminarium magisterskie i licencjackie, zajęcia z gramatyki praktycznej (jestem również koordynatorem tego przedmiotu na 1 roku studiów I stopnia), konwersacji, rozumienia tekstu, wstępu do pragmatyki i pragmatyki językowej, dydaktyki, komunikacji językowej, modułów

leksykograficznych, metodologii badań językoznawczych, tłumaczenia dla potrzeb szkolnictwa, komunikacji międzykulturowej, oraz projekty badawcze. W Wyższej Szkole Humanitas prowadziłam zajęcia z akwizycji języków, metodyki nauczania języka angielskiego, metodyki prowadzenia szkoleń (na kierunku Bezpieczeństwo i Higiena Pracy), pisanie akademickiego, seminarium licencjackiego, a na kierunku Międzynarodowy Język Biznesu zajęcia z komunikacji międzykulturowej, komunikacji interpersonalnej, aspektów kulturowych w kontaktach międzynarodowych, barier w zarządzaniu międzykulturowym oraz kierowania zespołem międzykulturowym. W Wyższej Szkole Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach prowadziłam zajęcia z gramatyki praktycznej, gramatyki pedagogicznej, rozumienia tekstu, akwizycji języka, metodyki nauczania języka angielskiego, seminarium licencjackiego i magisterskiego. Na kierunku Zarządzanie i Turystyka prowadziłam lektorat języka angielskiego. Podczas pracy w Akademii Ignatianum realizowałam zajęcia z gramatyki praktycznej i akwizycji języka, a w ramach współpracy z Akademią Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej komunikację interpersonalną i seminarium licencjackie. W ciągu pięcioletniej pracy w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu byłam koordynatorem egzaminów z praktycznej znajomości języka angielskiego (w kolegium języka francuskiego), prowadziłam zajęcia ze sprawności zintegrowanych, metodyki nauczania języka angielskiego i konwersacji.

Moja działalność dydaktyczna prowadzona jest również poza uczelnią. W 2013 roku byłam liderem polskiej grupy biorącej udział w międzynarodowym projekcie edukacyjnym „Jugend in Aktion Program” będącym częścią projektu „We are Europe” organizowanego w Dortmundzie i promującego wielokulturowość, tożsamość i zjednoczoną Europę. W 2015 byłam autorem i liderem projektu „Regionalna Edukacja Językowa”, prowadzonego przez Centrum Diakonijne Słoneczna Kraina w Katowicach w ramach konkursu organizowanego przez Centrum Miasta Katowice. W 2016 roku, również w ramach współpracy z Urzędem Miasta Katowice i „Słoneczną Krainą”, byłam autorką i prowadzącą zajęcia w projekcie edukacyjnym „Nasza tożsamość -Katowice w obiektywie historii”.

W latach 2010-2020 pełniłam funkcję opiekuna praktyk pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas na specjalizacjach nauczycielskich, biznesowych i tłumaczeniowych. W latach 2017-2019 byłam również członkiem rady programowej kierunku Zarządzanie Zasobami Ludzkimi na Rynkach Międzynarodowych, programu realizowanego przez WSH Humanitas i finansowanego przez Europejski Fundusz Społeczny.

Od października 2020 roku jestem członkiem Rady Dydaktycznej Kierunku Filologia Angielska na Uniwersytecie Śląskim. W 2019 i w 2021 roku, z ramienia Uniwersytetu Śląskiego, pełniłam również funkcję obserwatora matury języka angielskiego na poziomie rozszerzonym.

Dbam, aby jakość mojej pracy dydaktycznej ulegała stałej poprawie. W celu podniesienia moich kompetencji wzięłam udział w szkoleniu z zakresu pracy ze studentami z niepełnosprawnościami – praca z platformą Teams na poziomie podstawowym (8 godzin, 2020 r.), oraz w ramach projektu „Jeden Uniwersytet -Wiele Możliwości. Program Zintegrowany” w szkoleniu z pakietu Statistica (64 godziny, 2022r.).

O moich kompetencjach dydaktycznych mogą świadczyć wysokie wyniki ankiet studenckich, np. w ostatnich dwóch latach: 4, 86 w roku akademickim 2021/2022 i 4,88 w 2020/2021.

## **2. Informacja o osiągnięciach organizacyjnych**

Poza działalnością dydaktyczną, jestem również zaangażowana w szereg inicjatyw natury organizacyjnej. Na Uniwersytecie Śląskim pełniłam rolę zastępcy przewodniczącego Wydziałowej Komisji Rekrutacyjnej na studia stacjonarne 1 stopnia na kierunku filologia angielska (2018r.), w 2022 r. brałam udział jako egzaminator z języka angielskiego w pracach komisji rekrutacyjnej na rok akademicki 2022/2023. Ponadto, pomiędzy 12.05.2021-15.09.2021 i 15.10.2021-22.02.2022 byłam członkiem komisji konkursowych na stanowiska nauczycieli akademickich na Wydziale Humanistycznym. Od 2020 jestem członkiem Rady Dydaktycznej Kierunku Filologia Angielska, a od 2022 jestem również odpowiedzialna za prowadzenie i koordynowanie współpracy ze szkołami średnimi.

W czerwcu 2022, zostałam kierownikiem projektu wniosku złożonego w ramach konkursu OPUS pt. „Rozbieżność pragmatyczna i jej powiązanie z chęcią komunikowania się jako czynnikiem afektywnym a rozwój kompetencji pragmatycznej”, który do tej pory został zakwalifikowany do I etapu oceny merytorycznej.

Od września 2022 pełnię również funkcję Koordynatorki modułu „Komunikacja językowa”; w projekcie w ramach Programu SPINAKER – intensywne międzynarodowe programy kształcenia pt.: „Komunikacja międzykulturowa i dyplomacja” (INTERCOM), finansowanego ze środków Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej. Koordynator projektu jest dr Paweł Zakrajewski.

W Wyższej Szkole Humanitas w Sosnowcu w latach 2017-2019, w ramach współpracy z Europejskim Funduszem Społecznym, pełniłam funkcję koordynatora rady programowej kierunku Międzynarodowy Język Biznesu, a także rolę eksperta w projekcie „Od Praktyki do zawodu” realizowanego na Kierunku Filologia angielska i pedagogika. W latach 2012-2015 pełniłam również funkcję wice-dyrektora instytutu Filologii Angielskiej, a od 2015-2018 Dyrektora Instytutu Filologii Angielskiej. W 2015 i w 2017 byłam członkiem komitetu organizacyjnego i naukowego konferencji naukowych „Dialog w Języku i w Literaturze”, a także organizatorką i przewodniczącą Dyktanda Języka Angielskiego organizowanego pod patronatem WSH w latach, 2016, 2017 i 2018.

Moje umiejętności organizacyjne są wykorzystywane również w pracy poza uniwersytetem. Od 2000 roku prowadzę działalność gospodarczą w ramach której organizuję szkolenia, tłumaczenia językowe i językowe audyty kompetencyjne. Od 2005 współpracuję z firmą Edupartners biorąc czynny udział w procesach rekrutacyjnych (ocena biegłości językowej kandydatów na stanowiska) i krajowych oraz międzynarodowych audytach komunikacyjnych.

W ramach wolontariatu, od 2011 roku organizuję obozy i półkolonie językowe dla dzieci w Katowicach.

### **3. Informacja o osiągnięciach popularyzujących naukę**

W ramach działalności popularyzatorskiej, od wielu lat biorę udział w Dniach Otwartych (prowadzenie warsztatów dla uczniów szkół średnich) i od 2021 Nocy Anglistów organizowanych przez Uniwersytet Śląski. Dodatkowo, jestem również zapraszana na podobne wydarzenia organizowane przez szkoły średnie Województwa Śląskiego (np. liceum ogólnokształcące im. S. Staszica w Sosnowcu, im. M. Konopnickiej w Katowicach, im. M. Skłodowskiej-Curie- w Katowicach, im. J. Słowackiego w Chorzowie), w ramach których prowadzę wykłady i warsztaty specjalistyczne dla uczniów. Otrzymałam szereg podziękowań i dyplomów „Przyjaciela szkoły”. Planuję wziąć też udział w tegorocznej edycji Śląskiego Festiwalu Nauki.

05.10.2020 na zaproszenie Małopolskiej Uczelni Państwowej im. Rotmistrza Witolda Pileckiego w Oświęcimiu poprowadziłam wykład inauguracyjny ”Cztery pokolenia pod jednym dachem. O efektywnej komunikacji międzypokoleniowej”.

10.11.2021 na zaproszenie Uniwersytetu Jaume I w Castello (Hiszpania) poprowadziłam wykład „Measuring pragmatic competence of advanced users of English. How close are we to native-speakers’ standards?”.

22.02. 2022 zostałam poproszona o poprowadzenie wykładu inauguracyjnego w ramach I Kongresu Nauczycieli Języków Obcych w RODN „WOM” w Katowicach pt. „Komunikacja z pokoleniem Z i A a umiejętność aktywacji ucznia na lekcji”.

## VII. CYTOWANE ŹRÓDŁA:

Aleksandrowicz-Pędich, L. (2019, September). English as Lingua Franca and First Language Comfort Zones at an Internationalized University in Warsaw. *Journal of Intercultural Management*, 11(3), 45–65.

Bernstein, B. 1970. *Primary Socialization, Language and Education*. London: Routledge & K. Paul.

Boroditsky, L. (2011). How Language Shapes Thought. February 2011, ScientificAmerican.com.

Daft, R. L., & Lenge, R. H. (1984). Information richness: A new approach to managerial behavior and organizational design. In B. Staw & L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 6, pp. 191–233). Greenwich, CT: JAI Press.

Dewaele, J. M., & Al Saraj, T. (2013). Foreign language anxiety: Some conceptual and methodological issues. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 68(3), 72–78.

Dronia, I. (2007). The use of onomatopoeic expressions in developing learners’ second language lexicon. *The Teacher* 2 (46). Str. 35-39

Dronia, I. (2007). The Indigo children – some alternative ideas of teaching the learners with ADHD. *The Teacher* 5 (49). Str. 42-45

Dronia, I. (2009). Niepełnosprawność i specjalne potrzeby edukacyjne w świetle polskiej i brytyjskiej poprawności politycznej w: *Neofilolog*, 33, str. 29-40

Dronia, I. (2011). Political correctness in the educational context. The analysis of the language used towards Special Education Needs learners. w: *Hermeneia, Language and Education*. 11; str. 19-27

Dronia, I. (2012). The Language of Political Correctness and Special Education Needs. Sosnowiec: Oficyna wydawnicza Humanitas

- Dronia, I. (2013). Wpływ czynników socjolingwistycznych na dyskurs edukacyjny nauczyciela akademickiego. w *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*; Pawlak, M. (red.) str 31-46.
- Dronia, I. (2013). Teacher discourse and the language of questions as a source of face-threatening acts. *Linguistica Silesiana*, 34, str. 319–334.
- Dronia, I. (2014). Dialogiczność relacji ze studentami a założenia grzeczności językowej w: *Jak możliwy jest dialog? Księga jubileuszowa*. Oficyna wydawnicza Humanitas, str. 147-155
- Dronia, I. (2014). Błędy retoryczne w dyskursie akademickim i ich wpływ na naukę / przyswajanie języka drugiego. w: *Episteme: Vol. 11 Czasopismo Naukowo Kulturalne*. str. 167-180.
- Dronia, I. (2014). Umiejętne zarządzanie dyskursem gwarantem sukcesu w praktyce dydaktycznej nauczyciela akademickiego. w: *Wyznaczniki sukcesu nauczyciela i ucznia w glottodydaktyce*. Warszawa: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego; str. 173-184
- Dronia, I. (2015). Perception of time and time management skills and their influence on teachers discourse. In: *Dyskursy specjalistyczne. Rejestry, gatunki, tłumaczenia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Długosza, Częstochowa. Str.49-58.
- Dronia, I. (2015). Refleksja w nauczaniu gramatyki praktycznej studentów filologii angielskiej niezbędnym komponentem rozwoju kompetencji metodycznej nauczyciela. W: *Edukacja Jutra. Kształcenie osób dorosłych – aktywność w życiu zawodowym*. Oficyna wydawnicza Humanitas, Sosnowiec. Str. 147-155
- Dronia, I. (2015). Słownik polsko-śląsko-angielski (ed.). (En.: *Polish-Silesian-English Dictionary*). Wydawnictwo Głos Życia, Katowice. ISBN: 978-83-60438-32-9
- Dronia, I. (2017a). Students' perception on polite discourse. Factors contributing to teachers' politeness. W: *Dyskursy specjalistyczne 3. Rejestry, gatunki, tłumaczenia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Długosza, Częstochowa. Str.9-24.
- Dronia, I. (2017b). Multiple identities and the development of pragmatic competence displayed in workplace environment. *Kwartalnik Neofilologiczny*, LXIV(2), 220–230.
- Dronia, I., & Garczyńska, B. (2017c). Teaching pragmatic competence. The contrastive analysis of discourse completion tests findings on the usage of compliments and compliment responses among Polish learners of various proficiency levels and American native speakers. *English Insights*, 1, 7–24.



Dronia, I. Zakrajewski, P., Kijak, A. (2018). *Różne oblicza dialogu* (red.), (En.: *Various Dimensions of Dialogue*). Oficyna wydawnicza Humanitas, Sosnowiec.

Dronia, I. (2018). Dialogiczność relacji z nauczycielem akademickim a oczekiwania studentów in *Różne oblicza dialogu* (Red. Dronia, Zakrajewski, Kijak, 2018). Oficyna wydawnicza Humanitas, Sosnowiec. str. 23-40

Dronia, I. Szymańska-Tworek, A. (2018). Multiple identities displayed by post-graduate English majors at personal, academic and professional level. w: *Zeszyty Konińskie, Volume 6 No. 3/2018; str. 303-328*

Dronia, I. (2019). Students' beliefs on politeness – the analysis of hedging patterns used in email correspondence. *Kwartalnik Neofilologiczny, LXVI*, str. 133–148.

Dronia, I. (2020). Millennials as second language users. Cross-cultural analysis of communication patterns. In U. Michalik, P. Zakrajewski, I. Sznicer, & A. Stwora (Red.), *Exploring business language and culture* (str. 23–39). Cham: Springer.

Dronia, I. (2021). Teaching styles and roles and their influence on teachers experiencing Face Threats. In J. Latkowska (Ed.), *Issues in foreign language teaching and teacher development: Reflection and analysis* (str. 113–134). Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.

Dronia, I. (2022). Communicating with Generation Z. The development of pragmatic competence of advanced Polish users of English. Katowice: Wydawnictwo UŚ.

Dronia, I. Zakrajewski, P. 2022. Maintaining respectful? Communication by Generation Z students. The case of written discourse in the academic settings. *Language, culture, identity. Between ethnolinguistics and ethnomethodology*. Wydawnictwo Vandenhoeck & Ruprecht w Getyndze.

Hill, J., & Miller, K. (2006). *Classroom instruction that works with English language learners*. 2nd edition. Denver: ASCD.

Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next generations*. New York: Vintage Books.

Huang, Y. (2007). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2010). *Teaching and learning pragmatics. Where language and culture meet*. Harlow: Pearson Education Limited.

Jaleniauskiene, E., & Juceviciene, P. (2015). Reconsidering university educational environment for the learners of Generation Z. *Socscie Social Sciences*, 88(2).

Jelska, S. (2007). "Ogród Dzieciństwa. Przedszkole inne niż wszystkie" w *Wróżka*, 2/2007, str. 30-32

Jenkins, J. (2013). *English as a Lingua Franca in the International University: The Politics of Academic English Language Policy*. 1st ed., Routledge,

Kiely, M. (1993, October). When "no" means "yes." *Marketing*, 7-9.

Kintsch, W. (1980). *Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway* [w] "Poetics" 9: s. 87-89.

MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clement, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in an L2: Situational model of L2 confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.

Maibodi, A. H., Fazilatfar, A. M., & Allami, H. (2016). Exploring subjectivity in verbal reports of Iranian EFL learners in institutional discourse. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5(5), 252-263.

Marcjanik, M. 2009. *Mówimy Uprzejmie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.

Nhlanhla and Thubelihle (2014). Teacher personality on pupils' performance in literature in English in Bulawayo metropolitan province. *European Scientific Journal*, July 2014 edition vol.10, No.19. 172-182.

Retrieved from <http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/3794/3610>

Paltridge, B. (2012). *Discourse Analysis. An Introduction*. London: Bloomsbury Publishing.

Piechurska-Kuciel, E. (2008). *Language anxiety in secondary grammar school students*. Opole: University of Opole Press

Ramarajan, L. (2014). Past, Present, and Future Research on Multiple Identities: Toward an Intrapersonal Network Approach. *The Academy of Management Annals*, Vol. 8, No.1, 589-659

Richards, J. C. (2008). *Moving beyond the plateau. From intermediate to advanced levels in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rittel, T. 1994. *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*. Kraków: Wyd. Naukowe

Rittel, T. and J. Ożdżyński, 2008. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Rueda, Y. T. (2006, September). Developing pragmatic competence in a foreign language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 169-182.

Skinder, M. (2013). Teoretyczne uwarunkowania i zastosowanie komunikowania w społeczeństwie informacyjnym. In *Studia z zakresu prawa, administracji i zarządzania UKW*

(str. 243–266). Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; Instytut Prawa, Administracji i Zarządzania.

Taitt, D. (1996).. *The Shaping of English. A Survey of the Language Past and Present*. Tarnów: Progress.

Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure (str. 91–112). *Applied Linguistics*, 4: *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London: Longman.

Timpe-Laughlin, V. (2016). Learning and development of second and foreign language pragmatics as a higher-order language skill: A brief overview of relevant theories (str. 1–8). *ETS Research Report* No. RR–16–35, Princeton, NJ: Educational Testing Service.

.....Iwona Drowa.....

(podpis wnioskodawcy)