

Marzena Wysocka-Narewska
Instytut Językoznawstwa
Wydział Humanistyczny
Uniwersytet Śląski

AUTOREFERAT

I. Imię i nazwisko

Marzena Wysocka-Narewska

II. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe

2008 – Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa stosowanego , stopień nadany przez Radę Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; tytuł rozprawy „Stages of fossilization in advanced learners and users of English: a longitudinal diagnostic study”. Promotorem rozprawy była prof. zw. dr hab. Maria Wysocka, Recenzenci w przewodzie: prof. dr hab. Anna Michońska-Stadnik i prof. dr hab. Danuta Gabryś-Barker

2003 – Magister filologii angielskiej, tytuł uzyskany na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (specjalność nauczycielska); temat pracy magisterskiej „A syllabus proposal for developing cultural awareness in a FL classroom”, praca napisana pod kierunkiem prof.dr hab. Danuty Gabryś-Barker

2001 – Licencjat na kierunku Filologia w zakresie filologii angielskiej po nauczycielskim kolegium językowym

2001 – Dyplom ukończenia Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu

2010 – stopień nauczyciela mianowanego nadany przez Prezydenta Miasta Bytomia

III. Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych lub artystycznych

XI 2017 – VI 2020 - pracownik badawczo-dydaktyczny w Instytucie Języka Angielskiego na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (zatrudnienie na pełny etat)

VII 2020 – nadal - pracownik badawczo-dydaktyczny w Instytucie Językoznawstwa na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (zatrudnienie na pełny etat)

X 2015 – IX 2017 – Instytut Języka Angielskiego w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach (umowa o dzieło)

X 2011 – IX 2015 – Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej (umowa o dzieło)

X 2008 – X 2017 – adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Języka Angielskiego w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie (zatrudnienie na pełny etat)

X 2003 – IX 2007 – asystent naukowo-dydaktyczny w Instytucie Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (zatrudnienie na pół etatu)

X 2007 – VI 2008 – lektor w Instytucie Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (zatrudnienie na pół etatu)

II 2004 – IX 2007 – Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach (umowa zlecenie)

XII 2004 – I 2005 – Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Zabrze (umowa o dzieło)

Przerwy w zatrudnieniu:

XII 2013 – I 2015 – urlop macierzyński (urodziłam córkę)

II 2015 – I 2017 – urlop wychowawczy

II 2017 – X 2017 – urlop macierzyński (urodziłam córkę)

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.).

1. Badania nad fosylizacją języka (monografia autorska i 11 artykułów) – główne dzieło

Monografia autorska: **Language Fossilization in the Advanced Learners of Polish as a FL: Focus on Problems and Possible Solutions**, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katowice, 2021, ISBN 978-83-226-3900-9 (wersja papierowa), ISBN 978-83-226-3901-6 (wersja elektroniczna), ss.187. Recenzent wydawniczy: Dr hab. Waldemar Martyniuk, prof. UJ.

Ostatnie kilkanaście lat badań poświęciłam zjawisku fosylizacji języka (ang. *language fossilization*). Zainteresowanie tematem sfosylizowanej kompetencji językowej pojawiło się w trakcie przygotowań do mojej pracy doktorskiej pt. „Stages of fossilization in advanced learners and users of English: A longitudinal diagnostic study”, która została wydana w 2009 roku przez Wyższą Szkołę Lingwistyczną w Częstochowie. Swoje pierwsze spostrzeżenia dotyczące fosylizacji opublikowałam w artykułach w latach 2005-2008 i były to pierwsze publikacje w literaturze przedmiotu dotyczące zjawiska u polskich użytkowników języka angielskiego oraz polskiego jako obcego (punkt publikacje przed uzyskaniem stopnia doktora).

Monografia ta jest dotychczas jedną z pierwszych publikacji na rynku polskim i światowym podejmującą kwestię fosylizacji języka polskiego. Powstała z przekonania, że zaprezentowane trudności, jakie uczący się języka polskiego jako obcego przejawiają w mowie i piśmie, a także kilka sugestii ćwiczeń do wdrożenia na zajęciach w postaci tekstów poetyckich mogą urozmaicić tradycyjny kurs języka polskiego dla obcokrajowców, zwiększając m.in. świadomość językową uczących się oraz poprawność językową.

Rozdział pierwszy przedstawia zagadnienie fosylizacji języka jako utrwalone i odporne na zmiany formy językowe (Han 2004), w tym podział na fosylizację składającą się z form poprawnych i niepoprawnych językowo (ang. *erroneous* and *non-erroneous fossilization*). Te pierwsze sygnalizuje Preston (1989) utożsamiając fosylizację z zakorzenionymi niepoprawnymi formami językowymi, a także Brown (1987) mówiąc o włączeniu na stałe niepoprawnych form językowych do kompetencji językowej uczących się. Drugie stanowisko

- przyjęte przeze mnie - prezentuje m.in. Ellis (1994) podkreślając pojawianie się zarówno bezbłędnych, jak i błędnych struktur językowych. Równie istotny podział zjawiska to ten, który jednocześnie wskazuje na uwarunkowanie językowe sfosylizowanych form, tj. fosylizację spowodowaną wpływem języka pierwszego (najczęściej transferu językowego z L1 lub zmiany kodu językowego (*ang. L1-induced fossilization*) oraz języka docelowego m.in. z powodu nadmiernie uogólnionych reguł języka obcego (*ang. TL-induced fossilization*). Przykłady obu form zostały zaprezentowane w oparciu o wcześniejsze badania na użytkownikach języka angielskiego pochodzących m.in. z Europy zachodniej i Eurazji oraz moich (Wysocka 2007a, 2009a, 2010a, 2013) poświęconych Polakom uczącym się języka angielskiego oraz obcokrajowcom i ich kompetencji w języku polskim. Ta ostatnia grupa osób została również bardzo szeroko opisana w oparciu o studia polonistyczne z zakresu kształcenia cudzoziemców, które były zasobne w przykłady licznych interferencji językowych (np. Magajewska 2008, Markiewicz-Pławecka 2008). Ponadto omówione zostały czynniki odpowiedzialne za pojawienie się zjawiska, takie jak uwarunkowania kognitywne, psychologiczne, neurobiologiczne i środowiskowe, a także symptomy świadczące o sfosylizowanej kompetencji językowej, ilustrujące jednocześnie zakres omawianego procesu od syntaktyki, leksyki i morfologii po fonologię. Na uwagę zasługują tzw. wyznaczniki fosylizacji (*ang. fossilization indicators*) ustnej i pisemnej wyszczególnione przeze mnie we wcześniejszym badaniu w kontekście języka angielskiego (Wysocka 2008a), które posłużyły do wyodrębnienia z wypowiedzi ustnych i pisemnych komponentów języka polskiego, odzwierciedlających obszary ulegające fosylizacji języka. Są to m.in. jednostki niegramatyczne, niepoprawne leksykalnie, źle wymawiane bądź zapisywane głoski, wypełniacze wypowiedzi, powtórzenia, falstarty, niedokończone fragmenty zdań czy nadużycia w formie znaczników dyskursywnych, kategorii redundantnych i ostatecznie wyrażenia pozbawione sensu.

W rozdziale drugim pojawiają się przykłady interakcji między językami. Istnieje bowiem dowód na to, że prawdopodobieństwo uzyskania kompetencji zbliżonej do rodzimej jest określone przez sposób, w jaki języki zdają się od siebie różnić morfo-syntaktycznie i leksykalno-semantycznie (Franceschina, 2005). Przykładowo, niemożność nauczenia się języka (L2) jest spowodowana przez funkcje ograniczone i klasyfikowane tylko przez jeden język (np. zwanie krtaniowe – *ang. glottal stop* w języku angielskim, *scharfes s* w języku angielskim czy głoska *ł* w języku polskim). Szczególną uwagę poświęciłam językom innym niż język angielski i język polski, z przykładami interferencji utrudniających przyswojenie języka. Charakterystyka oraz przebieg fosylizacji języka z podziałem na stałe i tymczasowe zmiany w

języku, z usytuowaniem zjawiska w procesie rozwoju interjęzyka kończą część teoretyczną monografii.

Rozdział trzeci otwiera część empiryczną monografii, a w niej podjęte dotychczas studia poświęcone fosylizacji języka angielskiego, od roku 1978 (Schumann 1978) do 2009 (Wysocka 2009a). Opis ten stanowi wstęp do szczegółowej prezentacji zaprojektowanego badania poświęconego fosylizacji języka polskiego w rozdziale czwartym. Badania, o których mowa, to badania podłużne prowadzone na przestrzeni niespełna 2 lat (październik 2012- czerwiec 2014) na grupie 146 osób uczęszczających na zajęcia z języka polskiego w Szkole Języka i Kultury Polskiej przy Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Próba reprezentowała przedstawicieli trzech różnych gałęzi z rodziny języków indoeuropejskich, tj. rodziny germańskiej (13 osób z j. niemieckim, 16 szwedzkim i 13 angielskim), rodziny słowiańskiej (24 osoby z j. ukraińskim i 25 ze słowackim) i rodziny języków romańskich (14 osób z j. włoskim, 18 z hiszpańskim i 19 z francuskim), żeby ukazać jak najszersze spektrum zmian oraz cechy wspólne i odrębne dla języków pokrewnych. Pierwszym etapem badań był 45-minutowy test ogólnej kompetencji języka polskiego w formie zaproponowanej przez Seretny (2011) składający się z 60 pytań wielokrotnego wyboru z zakresu gramatyki, leksyki i morfologii w celu sprawdzenia i ujednolicenia poziomu językowego reprezentowanego przez próbę. Wszyscy, którzy uzyskali próg co najmniej 60% poprawnych odpowiedzi zostali poproszeni o wypełnienie ankiety, dzięki której zebrałam dane personalne, ale przede wszystkim informacje związane z samooceną doświadczeń próby pod kątem nauki języka polskiego, m.in. preferencje co do typów zadań, ewaluacja trudności materiału językowego przerabianego na lekcji, ekspozycja na język z częstotliwością i jakością oraz doświadczane przez badanych sukcesy i porażki językowe. Trzecim etapem badań był pomiar próbek tekstów języka mówionego i pisanego grupy, który odbył się trzykrotnie - każdy w siedmiomiesięcznym odstępie czasowym (luty 2013, październik 2013 i czerwiec 2014) celem sprawdzenia faktycznego poziomu kompetencji językowej badanych. W przypadku języka mówionego, uczestnicy zostali poproszeni o trzyminutową wypowiedź podyktowaną wylosowanym uprzednio przysłowiem lub cytatem do dyskusji z puli 100 cytatów sławnych osób, która została nagrana dyktafonem. Pomiar języka pisanego polegał na napisaniu krótkiej wypowiedzi (na temat bądź przysłowie z tej samej puli), na którą badani mieli 30 minut, po czym teksty zostały zebrane do analizy. W przypadku dyskursu mówionego, kryterium oceny stanowiła poprawność i płynność językowa oparta odpowiednio na elementach syntaktycznych, semantycznych i fonologicznych oraz tempa i ciągłości produkcji mowy, a w przypadku tekstów pisanych oceniano poprawność oraz

spójność tekstu, gdzie komponent fonologiczny został zastąpiony pisownią i ortografią a spójność traktowała m.in. o połączeniu znaczeniowym i składniowym tekstu.

W rozdziale piątym, poświęconym analizie danych z ankiety, wykazany został wysoki poziom samoświadomości językowej respondentów oraz ich pozytywne nastawienie do nauki języka polskiego podczas bieżącego kursu. Jeśli chodzi o ewaluację materiału językowego, nie zanotowano obszarów łatwych do przyswojenia, a największe trudności, jakie przysparza badanym język polski dotyczyły gramatyki i wymowy. Jednym z łatwiejszych materiałów i zadań lekcyjnych do wykonania było czytanie oraz słuchanie, a zadania z pisania zdobyły więcej zwolenników niż ćwiczenia z mówienia. W kwestii błędów wszyscy wykazali świadomość tego, że popełniają błędy, ale też że są na dobrej drodze do sukcesu biorąc pod uwagę kontakt z językiem, jaki mają poza środowiskiem klasy szkolnej w postaci przyjaciół, współpracowników, rodziny czy mediów.

W rozdziale szóstym skonfrontowano to, jak o swojej kompetencji językowej wyrażają się badani z tym, jak faktycznie używają języka polskiego wypowiadając się spontanicznie (ustnie) i po chwili zastanowienia (pisemnie). Dane z materiału językowego zebranego podczas trzech pomiarów ustnej i pisemnej kompetencji językowej cudzoziemców poddano analizie w oparciu o wyznaczniki fosylizacji. Najpierw zaprezentowane zostały wyniki dotyczące języka mówionego na przestrzeni czasu (pomiar I, II i III). Stałymi wyznacznikami fosylizacji, określonymi przeze mnie we wcześniejszym badaniu (Wysocka 2008a), wykorzystanymi w niniejszym studium w zakresie gramatyki są: powielanie bądź opuszczanie podmiotu zdania, brak związku zgody i rzędu, błędy w zakresie przyimków, zaimków, w tym zaimków względnych, przypadków, stopniowania przymiotników, form mnogich i pojedynczych rzeczowników, oraz zdania bez orzeczenia. W zakresie leksyki wyróżniono niepoprawnie użyte słowo, kolokację lub słowo użyte w wyniku zmiany kodu językowego. Morfologicznie za symptomy fosylizacji uznaje się niepoprawne przyrostki i przedrostki oraz dwa razy zrealizowane te same morfemy, a pod kątem fonologicznym złe intonowanie i wymawianie dźwięków. Jeśli chodzi o kryterium płynności językowej, do objawów sfosylizowanej kompetencji zaliczamy pauzy w wypowiedzi (zarówno krótkie i długie), powtórzenia, utarte zwroty, słowa - wypełniacze oraz wszystkie urwane i nieskończone próby zwerbalizowania myśli. Ze względu na swój charakter to właśnie przykłady braku płynności będą odzwierciedlały przykłady fosylizacji bezbłędnej, a wyznaczniki z kategorii od gramatyki po fonologię pokazują zakres błędnej fosylizacji. Na podstawie zebranych danych zaobserwowano kilka tendencji świadczących o fosylizacji charakteryzującej język mówiony próby – za

symptom fosylizacji uznałam formę powtarzającą się więcej niż 10 razy, a wszystkie przypadki o niższej częstotliwości zostały uznane za zbyt incydentalne i nieregularne, by mogły świadczyć o nieodwracalności i permanentności form typowych dla fosylizacji. W pomiarze pierwszym w kontekście gramatyki nie zaobserwowano znaczących różnic między przedstawicielami narodowości. Najczęściej powtarzającymi się nadużyciami były te z wielokrotnym podmiotem w zdaniu np. *Ja powiem, że ..., ja myślę, że ...*. Najrzadziej pojawiały się niepoprawnie użyte zaimki, włączając w to zaimki względne i brak orzeczenia w zdaniu np. **One nazwali..., Oni powinni [...] poważni...* W drugim pomiarze zanotowano jeszcze więcej sfosylizowanych form w każdej z podkategorii i uwidoczniły się wpływy językowe (L1 na L2) (np. **bardziej pogodniejszy....*). Trzeci pomiar pokazał wzrost niepoprawności gramatycznej spowodowanej wpływem języka pierwszego w przypadku problemów z przyimkami, zaimkami czy przymiotnikami (np. **Cieszę się do niej, *Nie wierzyłem w tobie..., *bardzo gorzej*). Pod kątem leksykalnym w pomiarze pierwszym zanotowano m.in. niepoprawnie użyte słowa, np. **Wyzywa mnie na obiad*, a także uwidoczniły się przykłady zmiany kodu (**To taki miało flow, *Ja mam zawsze Handy, *mówię manana...*). W pomiarze drugim wzrosła liczba niepoprawnie sformułowanych wyrazów u każdego z obcokrajowców oraz przykłady zmiany kodu w postaci słów anglojęzycznych niezależnie od L1 (np. *Dzieci lubią candy floss, Mam taki power...*), a w trzecim przykłady zmiany kodu zdominowały próbę (najwięcej wpływów zaobserwowano z języka angielskiego, niemieckiego i włoskiego – np. *molto kasy, Sorry, ale to fajne...*). Podobnie było w przypadku nieistniejących zwrotów, jak np. *mam słonia w kieszeni*, które ilościowo przeważały na tym etapie. Morfologiczna analiza z pomiaru pierwszego ukazała liczne błędy w słowotwórstwie w formie niepoprawnych przedrostków niezależnie od języka pierwszego badanych (np. **namocnienie sił, *zazagranica*), czego nie zaobserwowano podczas pomiaru drugiego. Trzeci, z kolei, pokazał zwielokrotniony problem podwójnych morfemów (np. *rehabilitatować*) oraz skróconych form typu *To są pop książki, Ja lubię jego wykon*). Fonologicznie rzecz biorąc, przykładów złej intonacji i wymowy było więcej niż jakichkolwiek wcześniej zanotowanych zdarzeń gramatycznych, leksykalnych czy morfologicznych na każdym z etapów. Najczęściej były to zmiany akcentu pojedynczych słów (np. *robiliŚMY*), opadająca intonacja w przypadku zadawanych pytań i wznosząca w twierdzeniach oraz rekordowe ilości złej wymowy, najczęściej w wyniku palatalizacji (**sksidła, *tilko, *chiba*). Pod kątem płynności językowej zaobserwowano najczęściej przypadków braku ciągłości wypowiedzi spowodowanej przez pauzy, powtórzenia i utarte zwroty językowe, „wypełniacze” oraz często niedokończone wypowiedzi. W drugim i trzecim pomiarze nadal

badani bazowali w swych wypowiedziach na pauzach wokalnych i powtórzeniach, co sprawiło, że nie potrafili przekazać zamierzonej treści.

Treści pochodzące z części pisemnej zostały zanalizowane pod kątem tych samych wyznaczników fosylizacji jak w przypadku języka mówionego, czyli w kontekście poprawności (wyznaczniki z zakresu gramatyki, słownictwa i morfologii). Zamiast wyznaczników fonologicznych, w skład analizy weszły wyznaczniki pisowni (niepoprawna ortografia i literowanie) i interpunkcji (błędy w zakresie znaków przestankowych, a zamiast płynności językowej badana była spójność wypowiedzi zakłócana z powodu nadużyć w postaci utartych zwrotów).

W zakresie poprawności języka, największy odsetek sfosylizowanych form uwidocznił się w gramatyce języka polskiego. W przypadku pomiaru pierwszego najczęściej zauważono nadużycia podmiotu w zdaniu (*Ja wiem, że ja czuję...*) i brak związku zgody (**One pokazaliście*). W pomiarze drugim problemy badanych z gramatyką zwiększyły się ilościowo i dotyczyły prawie każdego z wypunktowanych podkategorii symptomów. W trakcie pomiaru trzeciego odnotowano największe braki końcówek fleksyjnych oraz zły szyk zdania (**Oni mają ładny obraz nich od*). Pod kątem leksykalnym zauważono mniej incydentów fosylizacji języka na każdym z pomiarów w porównaniu do syntaktyki. Pierwszy pomiar wykazał problemy z dopasowaniem słów do kontekstu (*Rzeka jest głęboka, bo nie pada*), a na drugim etapie ciągle jeszcze pojawiały się problemy z zapisem kolokacji (*całuje zamknięte drzwi*), gdzie w trakcie pomiaru trzeciego zauważono ogromną ignorancję reguł dotyczących części mowy i w efekcie jeszcze więcej połączeń typu **ciężki pracować*, **dobre tradycji*. Jeśli chodzi o „zdarzenia” w zakresie morfologii pomiar I i III nie wykazały żadnych niepoprawności, podczas gdy drugi pomiar pokazał złe użycie przedrostków (np. **My spododziewamy się*, **zudownie*). Pisownia okazała się dużo bardziej problematyczna. Podczas pierwszego pomiaru uczestnicy badania najczęściej przenosili swoje reguły do języka polskiego (np. niemieckie *Kollege*, czy opuszczanie w pisowni głoski h – *onor-*, która to w j. francuskim jest naturalnie głoską niemą). Podobnie było podczas drugiego pomiar z dużymi brakami ortograficznymi, spowodowanymi np. zupełnie odmienną Cyrylicą. Na etapie trzecim, większość z badanych miała problemy z użyciem dwuznaków (ch,rz,) i z literowaniem słów (np. **eventuallnie*, **aktuallnie*). Interpunkcyjnie rzecz ujmując, najwięcej przypadków problematycznych na wszystkich etapach zaobserwowano w wyniku korzystania przez próbę z „własnej” interpunkcji (np. ** Ja wiem że*). Niedopełnione kryterium spójności tekstu w dyskursie pisemnym oznaczało nadużycie utartych zwrotów i w efekcie defragmentaryzację wypowiedzi. W początkowej fazie

pomiaru, najczęstszym zwrotem wszystkich badanych był zwrot *Ja myślę, że...* Zdawali się kontynuować pisanie dla samego pisania bez dbałości o przekazywanie treści i byli bardzo oszczędni w słowa i tworzyli bardzo krótkie wypowiedzi. W pomiarze drugim całkowita ilość użytych pozornie „bezpiecznych słów” świadczących o niepewności nadawcy co do formy dalszej wypowiedzi (ang. *hedges*) zmalała, co poskutkowało jednakowoż lapidarnością wypowiedzi. W przypadku ostatniego pomiaru w czasie, ilość symptomów fosylizacyjnych wzrosła w każdej podgrupie badanych, co pokazało, że generowanie pisemnej wypowiedzi odwróciło niejako uwagę próby od treści, którą powinni byli przekazać na rzecz formy języka, której zdali się poświęcić całą uwagę.

Podsumowując wyniki próbek tekstów i nawiązując do pytań badawczych (rozdział siódmy), należy podkreślić szeroki zakres problemów językowych - zarówno w piśmie i mowie – oraz fakt, iż powinno się rozpatrywać fosylizację w sposób globalny. Istnieje przewaga form niepoprawnych nad poprawnymi, czyli możemy mówić częściej o fosylizacji niepoprawnych form (ang. *erroneous fossilization*) oraz w większości przypadków rysuje się tendencja rosnąca jeśli chodzi o zakres oraz częstotliwość pojawiających się symptomów na przestrzeni trzech pomiarów. Zaobserwowana zależność pokazuje, że nawet jeśli dana kategoria nie zostaje na pewnym etapie zrealizowana w postaci świadczącej o stałej lub powtarzającej się okoliczności sformułowań językowych niemożliwych do zaakceptowania, w kolejnym (a najczęściej ostatnim stadium) ponownie wzrasta jej (nad)użycie. Wnioskiem natychmiastowym nasuwającym się tutaj jest wysoka nieprzewidywalność procesu fosylizacji. O ile możemy zaobserwować pewne tendencje typowe dla użytkowników języka polskiego jako obcego ze względu na interferencje języka pierwszego bądź drugiego, obraz zaobserwowanego zjawiska jest bardzo dynamiczny i zmienny w sposób bliżej nieokreślony i będzie miał charakter mniej lub bardziej osobliwy w zależności od grupy badanych osób. W końcu, okazuje się, że informacje uzyskane z ankiet dotyczące percepcji kompetencji języka polskiego przez badanych są w dużej części nieadekwatne w stosunku do ogromu zaobserwowanych symptomów sfosylizowanej kompetencji językowej podczas właściwej produkcji językowej, najprawdopodobniej z powodu braku umiejętności dokonania regularnej „uczniowskiej refleksji” nad językiem lub zaniechań w tym zakresie. W rozdziale siódmym przedstawiam szereg implikacji dydaktycznych oferujących zestaw ćwiczeń jako panaceum na trudności językowe doświadczane przez próbę. Chodzi o zadania językowe przygotowane w oparciu o wiersze pochodzące z moich tomików wierszy (Wysocka 2010c, 2012d). Są to ćwiczenia typowo skoncentrowane wokół poprawnego rozpoznawania form i struktur (ang. *recognition*

tasks- Exercise 1), gdzie przykładowo uczący się języka zostają poproszeni tylko o podkreślenie rzeczowników w liczbie pojedynczej i mnogiej, i takie, w których zadanie polega na uzupełnieniu luk w tekście poprawnymi leksemami (*Exercise 3*), gdzie nadrzędną rolę pełni tutaj wcześniejsze zrozumienie tekstu oraz zadania oparte na produkcji językowej (ang. *production task*), gdzie należy uzupełnić zdanie będące ostatnim wersem tekstu (*Exercise 10*). Zaproponowane ćwiczenia są dostosowane do niedociągnięć językowych i luk wykazanych przez uczestników badania z zakresu gramatyki, leksyki, morfologii, fonologii, ortografii oraz płynności językowej, ale przede wszystkim mają ogromny potencjał ze względu na podwójną autentyczność – tę przypisywaną materiałom autentycznym, czyli kontakt z prawdziwym, żywym językiem przeznaczonym dla rodowitych użytkowników danego języka oraz autentyczność poezji wzbudzającą emocje i refleksje – również te nad językiem. Struktura oraz zawarta treść utworów może zostać wykorzystana dowolnie według potrzeb danej grupy kursantów, np. w charakterze materiałów uzupełniających podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego, takie jak te autorstwa Ruszer (2011) i Lipińskiej (2017). Jestem przekonana, że niezależnie od formy użycia, estetyczna wartość tekstów poetyckich wpłynie w pozytywny sposób na odbiór języka polskiego przez cudzoziemców zachęcając jednocześnie do indywidualnej pracy nad jego formą i refleks

O wartości i nowatorskim charakterze mojej monografii świadczyć może kilka jej cech:

1. Wcześniej wspomniany brak badań nad zjawiskiem fosylizacji języka polskiego jako języka obcego w literaturze przedmiotu (zasięg krajowy i międzynarodowy)
2. Wykorzystane narzędzie badań (test kompetencji językowej, ankieta, próbki tekstu mówionego i pisanego w celu pokazania szerszej perspektywy wyobrażeń o kompetencji językowej versus faktycznej kompetencji)
3. Studia podłużne pokazujące kierunek zmian językowych
4. Kompleksowe podejście do badanego zjawiska w kontekście wyboru próby (przedstawiciele języków germańskich, romańskich i słowiańskich)
5. Rekomendacja użycia tekstów autentycznych (poetyckich) do nauki języka polskiego jako obcego jako elementu rozwijającego świadomość językową, refleksję nad językiem i wreszcie kompetencje językowe. Jest to propozycja dotąd niezrealizowana i nieujęta w skład materiałów z zakresu kształcenia polonistycznego cudzoziemców.

Monografia ta jest tematycznie połączona z cyklem artykułów na temat fosylizacji języka. Publikacja z 2013 roku pt. “Learners of Polish as a FL and their fossilized language competence – selected oral and written tendencies” i 2019 roku pt. “Language awareness of non-native

speakers of Polish” prezentowały wycinek z badań podłużnych opisanych powyżej w monografii. W momencie, kiedy powstawał artykuł z 2013 roku byłam w trakcie badań nad symptomami fosylizacji u obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego w Szkole Kultury i Języka Polskiego przy Uniwersytecie Śląskim w Katowicach), a publikacja dotyczyła zaobserwowanych przeze mnie symptomów fosylizacji, na podstawie próbek tekstów mówionych i pisanych, z ogólnym podziałem na te w dyskursie ustnym i pisemnym, z przykładami sformułowań i z komentarzem dotyczącym obserwacji poczynionych względem możliwych interferencji językowych, które miały istotny wpływ na finalny kształt wypowiedzi u niektórych z badanych podgrup uczestników. Zaproponowanym przeze mnie sposobem zapobiegania powstałym twórcom językowym był wówczas najlepszy z istniejących wtedy na rynku i nigdzie wcześniej niewykorzystany w badaniach nad problemami językowymi cudzoziemców zestaw ćwiczeń ze skryptu prof. Agnieszki Wierzbickiej pt. „Kultura języka polskiego” (2001). Publikacja z 2019 roku (Wysocka 2019a) ukazała poziom świadomości językowej tej samej próby, szerzej opisany w omówionej powyżej monografii. W artykule, w oparciu o wyniki ankiety, przedstawiłam informacje dotyczące percepcji kompetencji językowej przez obcokrajowców uczących się języka, w szczególności podsystemów i sprawności językowych,. Wyniki pokazały zakres problemów i trudności, w szczególności w zakresie podsystemów języka, a także najbardziej wymagające umiejętności słuchania i mówienia w języku polskim. W świetle opisanych problemów zasugerowałam sposób, który ma szansę ułatwić internalizację reguł w postaci ćwiczeń opartych na własnych tekstach poetyckich z tomiku wierszy (Wysocka 2010c) z założeniem, że w ten sposób zaprojektowane ćwiczenia przełamiają barierę, jaką badani wykazali w stosunku do przyswojenia zasad. A to wszystko za sprawą emocji, jakie wiersze przekształcone w zadania mogą wywołać. Po drugie, tematyka poruszana w ćwiczeniach może pokazać, że praca nad częściami mowy, przypadkami czy szykiem zdania może być fascynująca, gdy przyjdzie nam eksperymentować z formami językowymi i utożsamiać się jednocześnie z przekazanym znaczeniem danej jednostki leksykalnej zawartej w wersie czy całej zwrotce. Artykułem, który kontynuował kwestię użycia form poetyckich w materiałach do nauczania i stanowił w pewnym stopniu pokłosie moich badań do monografii, był artykuł pt. „Poetry as a de-fossilizing force in teaching Polish grammar to the advanced users of Polish as a FL” (Wysocka-Narewska, 2020). Dane, które przedstawiłam w publikacji pochodziły z badań podłużnych, które prowadziłam do wcześniej opisanej monografii, jednakże ograniczone były tylko i wyłącznie do obszaru gramatyki języka polskiego i fosylizacji tego podsystemu językowego. Jako że gramatyka sprawiła badanym użytkownikom języka polskiego jako obcego najwięcej problemów, w rezultacie

skoncentrowałam się na aspektach syntaktycznych, z jakimi borykają się badani i odwołałam się do zabiegów innych niż ćwiczenia gramatyczne z obecnych na rynku podręczników. Podkreśliłam i pokazałam sposób tworzenia poezji kaligramowej, obrazkowej czy strukturalnej zasugerowanej wcześniej przez Mrozek (1999), ale przede wszystkim stworzyłam poszerzony zestaw własnych zadań opartych na poezji. Zaproponowane ćwiczenia – od tych na rozpoznawanie struktur i wdrażanie poprawnych reguł językowych po samodzielne tworzenie formy jest szansą na „rozprawienie się” z powszechnie wyrażanymi negatywnymi opiniami o gramatyce i permanentnymi problemami, z czego większość uwidacznia się w postaci powracających form błędnych (ang. *backsliding*) świadczących o fosylizacji.

Moje ostatnie publikacje dotyczące fosylizacji języka zostały osadzone w kontekście zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (ang. *CLIL*) w środowisku nauczycieli - Polaków posługujących się językiem angielskim na lekcji metodą CLIL. Dotychczas nie ma badań, które poruszałyby kwestie sfosylizowanej kompetencji wśród tej grupy nauczycieli. Artykuł z 2020 roku pt. „Investigating code-switching in a content and language integrated learning (CLIL) classroom” we współpracy z dr Katarzyną Papają, gdzie nasz udział pracy wynosi 50%:50%), był poświęcony tematyce zmiany kodu językowego (ang. *code-switching*) jako prawdopodobnego symptomu fosylizacji. Badaniem objęłyśmy 29 nauczycieli pracujących metodą CLIL w szkołach średnich na terenie Górnego Śląska. Naszym celem było zbadanie, jak często, w jakim kontekście i z jakiej przyczyny w trakcie swoich zajęć decydują się na użycie języka polskiego. W tym celu skonstruowałyśmy ankietę, w odpowiedzi na którą większość badanych przyznała, że dopuszcza się zmian kodu (L2-L1) ze względu na trudności, jakie wykazują uczniowie w zrozumieniu przekazywanych im treści. W efekcie stosowana jest strategia *translanguaging*, czyli interakcji w dwu językach - język polski pojawia się najczęściej w poleceniach, dodatkowych wyjaśnieniach i terminologiach, a także ćwiczeniach przygotowujących do egzaminu maturalnego. Uzasadnieniem tego stanu rzeczy były przykłady problemów z językiem, jakie na co dzień pojawiają się, gdy uczniowie wypowiadają się w języku angielskim ustnie i pisemnie na lekcji. Mimo że wyniki tego badania ukazały zmianę kodu językowego jako pewnego rodzaju podejście pedagogiczne, a nie symptom fosylizacji języka nauczycieli, podjęłam badania dotyczące zbadania kompetencji językowych nauczycieli na co dzień pracujących z CLIL Artykuł z 2021 roku (Wysocka 2021b) pt. „CLIL teachers and their (de)fossilised language competence pozwolił mi na zdefiniowanie trzech różnych profili nauczycieli CLIL jednoznacznych z trzema różnymi zakresami kompetencji i/lub fosylizacji, jakie reprezentują. Uczestnikami studium przypadku było 10 nauczycieli 2 zagłębiowskich

szkół średnich. Na podstawie wywiadu online i listy kontrolnej (samooceny) dotyczącej kompetencji w języku angielskim (Wysocka 2008a), która zawierała listę najczęściej problematycznych zagadnień doświadczanych przez użytkowników języka angielskiego na poziomie zaawansowanym, udało mi się wyodrębnić nauczycieli reprezentujących rodzaj fosylizacji wyłaniającej się (ang. *emergent fossilization*) jako tych, którzy ocenili swe kompetencje na stopniowo pogarszające się, o fosylizacji lokalnej (ang. *local fossilization*) lub kompetencji „zawieszonyj” (ang. *suspended competence*) składającej się z poprawnie realizowanych form, ale i bieżących problemów oraz takich, którzy w swojej ocenie nie doświadczają żadnych problemów i nie mieszczą się w żadnych ramach fosylizacyjnych. Obecnie w przygotowaniu jest artykuł pt. „An insight into English-speaking CLIL and non-CLIL teachers’ language fossilization: similarities and differences”. Badanie pilotażowe na 50 nauczycielach pozwoli na wstępną diagnozę kompetencji językowej nauczycieli języka angielskiego pracujących metodą CLIL i z wyłączeniem metody CLIL w zakresie języka mówionego.

Publikacje zaprezentowane poniżej dotyczą badań, które prowadziłam nad fosylizacją języka angielskiego u polskich użytkowników języka angielskiego jako obcego – studentów filologii angielskiej. Pierwsze publikacje powstały po obronie doktoratu i stanowiły pokłosie przeprowadzonych przeze mnie badań. Są to trzy artykuły, z czego pierwszy z 2008 roku pt. „Stadia fosylizacji u uczących się i użytkowników języka angielskiego na poziomie zaawansowanym – raport z badań” jest sprawozdaniem z badań przeprowadzonych wśród 58 studentów filologii angielskiej Uniwersytetu Śląskiego na poziomie zaawansowanym na przestrzeni roku. Przedstawiłam kierunek rozwoju zjawiska pomiędzy pomiarami – de facto pomiar I-II, II-III i I-III. Był to wzrost wszystkich badanych symptomów z zakresu gramatyki, leksyki, morfologii, pisowni, ortografii, płynności oraz spójności tekstu z wyjątkiem obszaru fonologicznego, który ulegał znacznej poprawie w postaci spadku nieakceptowanych zwerbalizowanych i niezwerbalizowanych zachowań językowych w postaci pauz. Następnie skonstruowałam listę kontrolną (samooceny), która ma szansę zostać wykorzystana w wielu innych pracach poświęconych użytkownikom o wysokim zaawansowaniu języka angielskiego, lub po modyfikacji, na płaszczyźnie innych języków nowożytnych. Oprócz zbadania samoświadomości językowej, a w sytuacji, gdy uczący się na tym poziomie języka nie dopuszczają do siebie myśli, że popełniają błędy, lista pytań ma na celu zwiększyć i rozwinąć świadomość językową. W artykule pt. „Pro(re)gressive and re(pro)gressive tendencies in language fossilization” (Wysocka 2009c) skoncentrowałam się na przedstawieniu tendencji

zaobserwowanych w wyżej opisanym badaniu, gdzie zilustrowałam dokładnie trzy tendencje rządzące fosylizacją w mowie (tj. rosnąco-opadająca, opadająco-rosnąca oraz wolno rosnąca) i te wyodrębnione w języku pisanym, gdzie pierwsze dwa trendy pokrywały się z tymi w języku mówionym, a trzeci przyjął formę rosnąco-malejąco-rosnącą. Biorąc pod uwagę wyszczególnione regularności wysnułam wnioski o dwubiegunowości zjawiska fosylizacji, gdzie biegun 1. to (nie)wzrost symptomów (ang. *non-growth*), a biegun 2. (nie)rozwój językowy (ang. *(non)development*). Tę zależność opisałam szczegółowo w artykule pt. „Skrzywienia językowe, czyli o fosylizacji języka względem krzywej uczenia się” (2009b). Przedstawione dane dotyczyły tej samej próby badawczej i tego samego pomiaru czasowego, niemniej swoje rozważania przedstawiłam w oparciu o krzywą uczenia się Włodarskiego (1998). Pokazałam, że proces fosylizacji można ukazać na osi odciętych w kontekście (nie)rozwoju kompetencji językowej na przestrzeni czasu, a na osi rzędnych różnorodne wskaźniki jego efektów wyrażane stopniem fosylizacji. W efekcie przedstawiłam rozwój fosylizacji na wypukłej krzywej uczenia się, zanik fosylizacji na krzywej wklęsłej oraz zanik i rozwój fosylizacji na krzywej esowatej.

W kolejnej publikacji, z 2010 roku (Wysocka 2010a), która poświęcona była stricte teoretycznemu ujęciu zjawiska fosylizacji, pt. „New Approaches to Fossilization and Its Prevention” zawarłam przegląd literatury dotyczącej fosylizacji języka w sposób ogólny, pokazując formy językowe najbardziej podatne wśród grup językowych z różnym L1 na drodze przyswajania języka angielskiego (L2) oraz języka polskiego. Jako że zamierzeniem publikacji była prewencja językowa, najważniejszą część tekstu stanowi zaproponowana przeze mnie checklista do wykorzystania w formie pracy samodzielnej poza środowiskiem klasy szkolnej tym razem w połączeniu z zestawem ćwiczeń do wykorzystania w trakcie zajęć (tzw. zadań terapii językowej).

Ostatnie dwa artykuły poświęcone zjawisku fosylizacji to publikacje współautorskie. Pierwsza z nich pt. „The state of incompleteness in a bilingual user”, z 2009 roku napisana z dr Anną Krężałek, gdzie nasz udział pracy wyniósł 50%:50%, ukazuje związek procesu fosylizacji z procesem atrycji językowej w języku pierwszym. Badania przeprowadzone wśród studentów filologii angielskiej UŚ w Katowicach roku I i V, dotyczyły sposobu postrzegania kompetencji językowych w języku polskim (L1) przez studentów z przyjętym założeniem, że ci na wyższym roku studiów nie będą chcieli przyznać się do zaobserwowanych zmian negatywnych w języku. Okazało się, że wraz z zaawansowaniem w języku angielskim (L2) badani zauważają większe ubytki w ich języku pierwszym skłaniając się do stwierdzenia o niekompletnej bądź

wybrakowanej kompetencji w języku rodzimym, spowodowanej przez stagnację i w konsekwencji utratę wcześniej nabytej kompetencji świadczącej o zachodzącym procesie fosylizacji oraz, idąc dalej, atrycji. W efekcie udało nam się pokazać interakcje zachodzące między dwoma procesami w oparciu o kontinuum interjęzyka, które zaproponował Cook (1992). W świetle problemów z językiem polskim u najbardziej zaawansowanych studentów proponujemy rozważenie wprowadzenia zajęć z języka polskiego na studiach filologii angielskiej. Druga publikacja, z roku 2010, powstała w wyniku współpracy z dr Agnieszką Ślęzak-Świat, gdzie nasz udział pracy wyniósł 50%:50%, ukazuje procesy neurologiczne odpowiedzialne za procesy fosylizacyjne u dorosłych użytkowników języka. W oparciu o przedstawione hipotezy świadczące o trudnościach w przyswojeniu języka (L2) w dorosłości pokazujemy, że istnieją dane pochodzące z eksperymentów wykorzystujących techniki obrazowania (por. Tudela 2002), które sugerują, że różne obwody neuronowe obsługują uczenie się języka niejawne (ang. *implicit learning*) i jawne (ang. *explicit learning*) i że na tym drugim powinniśmy się bardziej skupić. Między innymi dorośli mają szansę lepiej sobie poradzić z wyodrębnianiem form i reguł leksykalnych w języku docelowym jeśli nie są przeciążeni zbyt dużą ilością danych wejściowych.

2. Pozostałe obszary badań

a. Badania dotyczące uczenia się na odległość

Obszar moich zainteresowań badawczych to również uczenie się na odległość (ang. *distance learning*), które dość niedawno, w czasie pandemii, zaczęło zyskiwać na popularności i znaczeniu, a mnie zainteresowały kwestie dotyczące nauczycieli języka angielskiego (1 artykuł), rodziców dzieci szkoły podstawowej (1 artykuł), studentów wyższych uczelni (artykuł w druku), a ostatnio również emocji doświadczanych podczas zajęć covidowych i postcovidowych (1 artykuł). W publikacji pt. "Distance learning in Polish schools during the Coronavirus lockdown: the areas of success and failure experienced by Polish teachers of English as a FL" (Wysocka-Narewska 2021c) zbadałam największe wyzwania, trudności i sukcesy nauczycieli języka angielskiego. Okazało się, że trudności doświadczane przez próbę (9 nauczycieli z trzech będziańskich liceów) nie były podyktowane ani wiekiem, wykształceniem, ani stażem pracy, a zależały od umiejętności dobrego zarządzania, organizacji przypisywanych dyrekcji oraz kwestii komunikowania się nauczycieli z uczniami. Znaczącym sukcesem nauczycieli było umiejętne przekazanie treści uczącym się. Zaproponowanym rozwiązaniem w niepowodzeniach może być udział pracowników szkoły w szkoleniach z kompetencji miękkich. Jako że wszyscy na pewnym etapie doświadczali ogromu problemów

w wyniku edukacji zdalnej, moja kolejna publikacja, z 2022 roku, pt. „Distance Learning at the Level of Primary Education: Parents’ Opinions and Reflections”, zainspirowana trudnościami związanymi z nauką na odległość mojej córki – wówczas uczennicy pierwszej klasy SP, dotyczyła 60 rodziców dzieci uczęszczających na zajęcia z edukacji wczesnoszkolnej w 3 szkołach (2 publicznych i 1 niepublicznej). Założeniem przyjętym w badaniu było przekonanie, że szkoła niepubliczna może dysponować lepszą ofertą i zapleczem edukacyjnym niż jednostki publiczne. Oprócz korzyści w postaci bezpieczeństwa i dobrego samopoczucia dzieci, wymienione zostały liczne mankamenty (zdrowotne, sprzętowe, społeczne i organizacyjne w klasie), z podkreśleniem braku zajęć z wychowania fizycznego, co miało miejsce ku jednakowemu oburzeniu ankietowanych w każdej ze szkół. W efekcie zaproponowałyśmy przykłady ćwiczeń, które choć w części można by zastosować podczas nauki na odległość w trosce o sprawność i zdrowie fizyczne uczniów, niektóre podczas przerw między zajęciami z edukacji wczesnoszkolnej lub w ich trakcie. Mój najnowszy artykuł, pt. „Emotions Experienced by English Teachers While Taming the Unknown (Distance Learning) During the COVID-19 Pandemic” dotyczy emocji, jakich doświadczyli nauczyciele w procesie osvajania się z nową sytuacją uczenia na odległość podczas lockdownu w 13 szkołach średnich na Górnym Śląsku. Z ankiety przeprowadzonej wśród badanych odnotowano zmiany emocjonalne grona pedagogicznego na każdym z etapów osvajania nowej rzeczywistości (między jednym zamknięciem szkoły a drugim), a zaobserwowane tendencje można opisać jako narastające negatywne odczucia doświadczane przez próbę na samym początku edukacji na odległość, które malały pod koniec procesu zamykania szkół i/lub były zastępowane pozytywnymi doświadczeniami. Najbardziej pilnym rozwiązaniem dla osób z negatywnymi emocjami spowodowanymi trudnościami technicznymi wydają się kursy i wsparcie informatyczne oferowane przez szkoły, które proponuję. Kontynuacją tematu emocji w klasie jest mój artykuł pt. „Emotions experienced by FL learners in a post-COVID classroom”, który bada kondycję emocjonalną 103 uczniów szkół średnich Górnego Śląska, po powrocie do szkół we wrześniu 2022 roku, kiedy to wkroczyli w pierwszy semestr postcovidowy bez restrykcji i przyznali, że nauka tradycyjna sprawia im wiele radości, z możliwością kontaktów z rówieśnikami na czele (artykuł oczekuje na recenzję w *Beyond Philology*) oraz badania z dr Małgorzatą Świerk, gdzie za pomocą ankiety badamy emocje ucznia nastoletniego w klasie w maju i czerwcu 2023 po kolejnym roku post-pandemicznej edukacji z uwzględnieniem różnic w postrzeganiu warunków w klasie, relacji społecznych, warunków do samospelnienia się i kondycji zdrowotnej w zależności od płci. Nasz referat pt. „Dobrostan ucznia a płeć dziecka w klasie

postcovidowej” został ogłoszony na konferencji PTN we Wrocławiu w dniu 11 września 2023.

Artykuł, który ukaże się we wrześniu br. w *Lublin Studies in Modern Literature and Language*, pt. “To study or not to study online? Students’ views on distance education during the COVID-19 pandemic: a diary study” pokazuje stosunek 128 studentów filologii angielskiej Uniwersytetu Śląskiego do studiowania w wersji stacjonarnej i na odległość, względem zmieniających się danych dotyczących zachorowań na COVID-19. Dotychczas nie ma badań, które porównywałyby reakcje osób studiujących na formę studiowania wraz z przyrostem danych liczbowych dotyczących przypadków Coronavirusa w kraju. Fragmenty wypowiedzi pochodzące z dzienników studentów pokazują ich osobiste przemyślenia oraz argumenty przemawiające za preferowaną formą nauki w danym momencie i sytuacji epidemiologicznej, zaczynając od października 2021 i entuzjazmu dla stacjonarnego studiowania a na styczniu 2022 i bezpiecznym studiowaniu kończąc.

b. Badania dotyczące osoby nauczyciela

Badania związane z osobą nauczyciela można podzielić na te dotyczące kwestii rozwoju zawodowego (4 artykuły) oraz języka (2 artykuły) i środowiska klasy szkolnej (2 artykuły). Osoba nauczyciela funkcjonującego na poziomie szkoły ponadpodstawowej była mi bliska ze względu na pracę w szkole średniej, którą wykonywałam od 2003 do 2013 r. równoległe z pracą na uczelni. Badania z pierwszego zakresu rozpoczęłam od badań kwestionariuszowych na 62 nauczycielach - anglistach o różnym stażu pracy, których celem była diagnoza trudności i problemów w realizacji planu rozwoju zawodowego nauczycieli na drodze awansu zawodowego (Wysocka 2008b) pt. „Rozwój zawodowy nauczyciela a rzeczywistość szkolna”. Najwięcej problemów powodowała wymagana część teoretyczna (konstrukcja planów, arkuszy zajęć) i praktyczna (ocena lekcji i pracy ucznia na lekcji). Rozwiązaniem wydaje się praktyczne podejście do przedmiotów bloku pedagogicznego na studiach (m.in. w formie konstrukcji niezbędnych typów dokumentów, co od wielu lat praktykuję np. na zajęciach np. z metodyki nauczania języków obcych) oraz liczne kursy, w tym odświeżające dla tych o dłuższym stażu. W kolejnym artykule pt. „Nie każdy początek jest trudny - z doświadczeń szkolnych początkujących nauczycieli” (Wysocka 2009c) skoncentrowałam się wyłącznie na nauczycielach początkujących (67 anglistów pracujących w trzech typach szkół) i chciałam zdiagnozować skalę problemów i trudności, jakie napotykają na początku pracy zawodowej (oczekiwania stawiane przez dyrekcję i współpracowników szkoły). Jak się okazało, nie każdy początek jest trudny, a lista wymagań do spełnienia zawierała pozytywne i negatywne opinie

(m.in. udane działania indywidualne vs zaniedbania spowodowane niewłaściwą ingerencją lub brakiem zaangażowania osób trzecich). Kolejnym obszarem moich zainteresowań była kwestia profesjonalizmu nauczyciela. W artykule z 2010 roku (Wysocka 2010b), pt. „Profesjonalny nauczyciel – fakty czy mity?” udało mi się opracować profil profesjonalnego nauczyciela, w oparciu o dane pochodzące od 85 ankietowanych nauczycieli. Okazało się, że cechy, które ulegają zmianom w percepcji profesjonalizmu podyktowane są doświadczeniem zawodowym nauczycieli. Są to m.in. kompetencje, realizacja wymagań przedmiotowych czy role przyjmowane podczas zajęć. Ostatnim artykułem skupiającym się na profesji nauczyciela jest publikacja z 2012 roku pt. „Czas pracy nauczyciela – fakty i mity”, w którym obalam mit jakoby polscy nauczyciele pracowali najkrócej w Europie. Dane zebrane od grupy 60 nauczycieli z trzech poziomów szkół pozwalają na uśrednienie faktycznego czasu pracy do 49,5 godziny w tygodniu, co w pełni kwestionuje raport OECD oraz RFE, a także pokazuje, że jesteśmy ciągle średnio o 10-20 godzin bardziej zapracowani niż nauczyciele w krajach europejskich.

Kolejne dwa artykuły są związane ze środowiskiem klasy szkolnej i jej specyfiką. Pierwszy z nich (Wysocka 2011a), pt. „Classroom observations” to skrupulatny i praktyczny opis narzędzia badawczego, jakim są obserwacje lekcji języka obcego. Poczynając od rodzaju obserwacji, z jakiej nauczyciel może skorzystać, roli obserwatora oraz obserwowanych, omówiłam przykłady arkuszy obserwacyjnych oraz sposoby ich wykorzystania wewnątrz klasy szkolnej, które mogą posłużyć nauczycielom szkół podstawowych, średnich i wyższych. Druga publikacja (Wysocka 2011b), pt. „Trudności w organizacji pracy nad językiem” diagnozuje czynniki wewnętrzne oraz zewnętrzne, które odpowiadają za sukcesy i porażki w pracy ucznia na lekcji języka obcego i poza nią, związane z miejscem, w którym się znajduje i osobą nauczyciela, własną kondycją psychofizyczną i tzw. innych znaczących osób, z uwzględnieniem różnic definiujących trudności organizacji pracy dzieci młodszych, starszych, młodzieży oraz dorosłych. W końcu sformułowane zostają zasady tzw. dobrej organizacji pracy przygotowane z myślą o nauczycielu, osobie ucznia i jego najbliższym otoczeniu. Ostatnie dwie publikacje dotyczyły jakości i cech języka, jakim posługują się nauczyciele akademicy w trakcie zajęć. Pierwsza z nich, z 2008 roku, pt. „Jak mówimy, gdy uczymy? Cechy zachowań językowych nauczycieli akademickich w zależności od płci, przygotowana we współpracy z dr Małgorzatą Krzemińską-Adamek, gdzie nasz udział pracy wynosi 50%:50%, dotyczy sposobu wyrażania się, a także różnic i podobieństw w kwestii tzw. języka profesjonalnego obu płci. Badania zostały przeprowadzone wśród 76 studentów filologii angielskiej łącznie czterech uczelni wyższych, gdzie zadaniem ankietowanych studentów było oznaczenie tych cech, które obserwują na forum klasy oraz dopisanie cech obserwowanych, a nieuwzględnionych, w

użyciu przez przedstawicieli obu płci. W rezultacie zbadano, iż różnice międzypłciowe zacierają się, a wiele z nich wynika z cech idiosynkratycznych i osobowościowych, jak emocjonalność u kobiet czy konkretyzacja u mężczyzn oraz, że wysoki poziom znajomości języka, są niezależne od płci. Temat języka, którego używamy podczas zajęć uczelnianych poszerzyłam o studentów filologii polskiej, angielskiej i niemieckiej UŚ w artykule z 2010 roku (Wysocka 2010d), pt. „Język akademicki kobiet i mężczyzn. Zmiany w percepcji płci”. Różnice zaobserwowane w języku kobiet i mężczyzn należały przede wszystkim do cech typowych dla danego języka (np. używanie strony biernej, trybu rozkazującego czy zdań przeczących przez anglistów i germanistów).

c. Badania nad rozwojem języka osoby uczącej się w klasie szkolnej

Tematyka publikacji uszeregowanych w tej części dotyczy rozwoju językowego dzieci pod kątem L1 (2 artykuły), rozwoju L2 młodzieży w klasie szkolnej (3 artykuły) a także bardziej szczegółowej perspektywy rozwoju sprawności i podsystemów języka osób studiujących.

W artykule z 2010 roku, przygotowanym we współpracy z dr Anną Biedrzyńską, gdzie nasz udział pracy wynosi 50%:50%, badamy cechy rozwoju słownika wewnętrznego u dzieci w kontekście ich języka pierwszego, będącego pod wpływem coraz szerzej zapożyczanego słownictwa z języka angielskiego i nowych zasobów słów w języku polskim. Na podstawie skojarzeń językowych uczynionych względem powszechnie używanych anglicyzmów w języku polskim, pokazujemy skalę współlistnienia anglicyzmów obok wyrazów rodzimych w mentalnym leksykonie dzieci, z przykładami mieszania kodów u najmłodszych uczestników badania i apelujemy o dbałość o język ojczysty na zajęciach z języka obcego od najmłodszych lat, z propozycją przygotowania materiałów promujących poprawność języka zapożyczeń. Charakterystykę leksykonu dziecka przedstawiłam również w artykule z 2021 roku (Wysocka 2021d), pt. „FL code-switching in the L1 environment among early-aged monolingual learners: a pilot study”, gdzie przedmiotem moich zainteresowań były dzieci uczęszczające do grupy przedszkolnej (w wieku 3-6 lat). Bazując na opiniach wychowawców grup, zebrałam informacje dotyczące m.in. zmiany kodu z języka polskiego na język angielski wśród dzieci, oraz zakres, częstotliwość i przyczyny zaobserwowanego zjawiska, zastanawiając się, czy 30 minutowe zajęcia z języka angielskiego, na które uczęszczają dzieci przedszkolne mogą mieć wpływ na spontaniczne posiłkowanie się językiem drugim przez dzieci w grupie rówieśniczej w godzinach realizowania podstawy programowej i wszystkich typowych aktywności dnia.

Część poświęconą rozwojowi języka młodzieży otwiera artykuł z 2014 roku (Wysocka 2014a) pt. „(Nie)poważnie o i na lekcji języka obcego”, w którym pokazuję wartość pedagogiczną humoru w postaci zachowań werbalnych i niewerbalnych i apeluję o korzystanie z różnych form humorystycznych na lekcji języka obcego, co nie tylko wpłynie pozytywnie na atmosferę w klasie, ale i na rozwój słownictwa (np. komicznych powiedzonek, cytatów). Ankietowani nauczyciele szkół średnich języka angielskiego, niemieckiego i francuskiego podkreślają lakularność jednostek leksykalnych i frazeologicznych w materiałach do nauczania i tym samym w trakcie lekcji, choć akceptują niektóre mniej poważne zachowania i niektóre z nich realizują. Publikacje pt. „Język angielski zawodowy w szkole” i „Baśń jest dobra na wszystko. O wykorzystaniu elementów dramy podczas wymiany międzyszkolnej i międzyjęzykowej” (2009) były zainspirowane moją pracą wśród młodzieży szkoły średniej w latach 2007-2013. Pierwsza z nich (Wysocka 2011d) pokazuje przykłady ćwiczeń do wykorzystania podczas lekcji poświęconej rozwojowi słownictwa specjalistycznego z zakresu mechaniki samochodowej i górnictwa w sytuacji tzw. „luki wydawniczej” w postaci braku materiałów do ćwiczeń na rynku. Druga pozycja, we współpracy z mgr Kamillą Szulkin (Szulkin & Wysocka 2009a), gdzie nasz udział pracy wynosi 50%:50%, to przykład na wykorzystanie elementów literatury i tytułowej dramy w celu usprawnienia sprawności mówienia uczniów w języku angielskim, pracy z językiem i nad językiem (m.in. poprawna wymowa i intonacja) na przykładzie wymiany międzyszkolnej i międzyjęzykowej uczniów ZST w Bytomiu i Lycee Professionnel La Croix-Rouge w Brest. Publikacją zamykającą ten obszar badań jest artykuł z 2012 roku pt. „The role of soft skills in FL learning”, w którym badam doświadczenia związane z wykorzystywaniem tzw. kompetencji miękkich (ang. *soft skills*) oraz faktycznych umiejętności z tego zakresu wśród grupy studentów V roku filologii angielskiej (grupa o specjalności biznesowej i nauczycielskiej) oraz ich opinie dotyczące korzyści płynących z rozwiniętych kompetencji personalnych i społecznych wraz z szeregiem implikacji glottodydaktycznych dla nauczycieli w kierunku rozwijania i promowania w/w podczas zajęć.

d. Publikacje przed uzyskaniem stopnia doktora

Publikacje przed uzyskaniem stopnia doktora podejmowały między innymi tematykę fosylizacji języka. Wówczas starałam się zasygnalizować problem fosylizacji wśród osób uczących się i nauczycieli w kontekście nauki języka angielskiego w Polsce (2 artykuły: „Fosylizacja języka – historia choroby i profilaktyka” (Wysocka 2005a) i “To be afraid or not to be afraid of fossilization? On fossilophobia among FL learners” (Wysocka 2007b)) oraz podjęłam próbę przeciwdziałania temu zjawisku (3 artykuły: „Sposób na przyzwyczajenia

językowe” (Wysocka 2006a), „Components of strategic competence as a (de)fossilizing factor z 2005 roku, we współpracy z dr Agnieszką Ślęzak-Świat, gdzie nasz wkład pracy wynosi 50%: 50% oraz artykuł z 2008 roku (Wysocka 2008c) pt. „Związek autonomii z fosylizacją języka”. Ostatni z kierunków badań nad fosylizacją dotyczył prześledzenia problemów językowych wśród uczących się języka polskiego jako obcego (Wysocka 2007a) pt. „Język polski językiem obcym. O problemach wśród uczących się języka polskiego jako obcego”).

6 artykułów poświęciłam doświadczeniom z pracy z młodzieżą w szkole średniej. Były to propozycje tekstów poetyckich do wykorzystania na lekcji (artykuł z 2004 roku (Wysocka 2004a), pt. Związki frazeologiczne na każdą okazję, czyli składanie życzeń w języku angielskim”, przykładowy program nauczania z uwzględnieniem elementów kulturowych w oparciu o podręcznik „*Opportunities Pre-Intermediate* w artykule pt. „Rozwijanie świadomości kulturowej na lekcjach języka angielskiego” (Wysocka 2004b), różnice w sporządzaniu notatek na lekcji w zależności od płci opisane w artykule pod tym samym tytułem (Wysocka 2005b) oraz lista oczekiwań uczniowskich w stosunku do zachowań nauczyciela podczas pierwszej lekcji języka obcego (publikacja pt. „Zrobić dobre wrażenie” (Wysocka 2006b). 2 pozostałe artykuły dotyczyły propozycji innowacyjnego podejścia do gramatyki języka angielskiego w oparciu o koncepcje filozoficzne (artykuł pt. „Zastosowanie metody indukcji Franciszka Bacona w nauczaniu gramatyki języka obcego” z 2006 roku (Wysocka 2006c) i artykuł z 2007 roku pt. „Śladami Austina - o wykorzystaniu teorii aktów mowy w nauce języka angielskiego” (Wysocka 2007c).

2 publikacje związane były z osobą nauczyciela w klasie szkolnej. W pierwszej, z roku 2004 , (Wysocka 2004c), pt. „(Nie)tolerancja błędów u nauczycieli języka angielskiego”, badałam skalę (nie)tolerancji błędów uczniowskich przez nauczycieli, a w drugiej rolę tzw. ”innych znaczących osób” (ang. *significant others*) w procesie uczenia się języka (Wysocka 2007d) pt. „Who are significant others in the learning proces?”).

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

Od momentu uzyskania stopnia doktora, wzięłam czynny udział w 19 konferencjach (14 o zasięgu międzynarodowym i 5 o zasięgu krajowym).

Wyniki prowadzonych badań indywidualnych z zakresu fosylizacji języka przedstawiłam podczas konferencji „Konstrukty alternatywne w języku, literaturze i kulturze” organizowanej

przez Wyższą Szkołę Filologiczną we Wrocławiu we wrześniu 2010 r. w referacie pt. "Traces of syntactic fossilization in advanced learners of Polish as a FL", w którym przedstawiłam wyniki badań pilotażowych dotyczących fosylizacji języka u obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego, z wyszczególnieniem wcześniej nieopisanych syntaktycznych form świadczących o w/w zjawisku. Skala problemu w formie licznych niepoprawności gramatycznych skłoniła mnie do podjęcia próby zniwelowania choć części napotkanych trudności przez cudzoziemców uczących się języka polskiego i podczas konferencji *International Conference Cognitive Perspectives on Contrastive Grammar*, organizowanej przez Wyższą Szkołę Ekonomiczno-Humanistyczną w Bielsku-Białej we wrześniu 2011 r. wygłosiłam referat pt. „On using poetry in teaching grammar to advanced users of Polish as a FL”, w którym oprócz zasygnalizowania problemów, zaproponowałam ćwiczenia gramatyczne oparte na własnych tekstach poetyckich jako remedium na zaistniałą sytuację. W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób zorganizować zajęcia z języka polskiego dla obcokrajowców, by poświęcić wystarczającą ilość czasu na powtarzające się i powracające trudności w produkcji językowej przygotowałam referat pt. „Teaching a language to foreign learners of Polish: problems and challenges”, który odczytałam na konferencji *11th Annual Worldwide Forum on Education and Culture Conference* w Rzymie w grudniu 2012 r., gdzie zaproponowałam pracę z portfolio językowym umożliwiającym refleksję nad własnymi umiejętnościami. W czerwcu 2013 roku wzięłam udział w konferencji naukowej *Continuity and change*. zorganizowanej przez Wyższą Szkołę Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach. W referacie pt. "Language fossilization of Polish learners as a FL: selected tendencies" przedstawiłam symptomy sfosylizowanej kompetencji językowej zaobserwowane u obcokrajowców uczących się języka polskiego w mowie i piśmie. Wyniki badań dopełnione o sposoby pracy nad językiem zostały opublikowane w tomie pokonferencyjnym (Wysocka 2013).

Badania nad fosylizacją języka prowadziłam również we współpracy z pracownikami Uniwersytetu Śląskiego, gdy podjęłam zatrudnienie w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie. Badania przeprowadzone z dr Anną Krężałek, w tym referat pt. „The state of incompleteness in a bilingual user” podczas konferencji międzynarodowej *20th International Conference on SLA*, organizowanej przez IJA UŚ w Szczyrku w 2008r na temat sposobu postrzegania kompetencji w języku polskim (L1) przez studentów filologii angielskiej roku I V, z ukazaną korelacją między procesem atrycji i fosylizacji języka u badanych, zostały opublikowane w czasopiśmie *Linguistica Silesiana* (Biedrzyńska & Wysocka 2009). Badania

poszerzyliśmy o studentów filologii angielskiej wszystkich roczników, by zdiagnozować poziom świadomości językowej u rodowitych użytkowników języka polskiego w kontekście wpływu języka angielskiego (L2) i wygłosiśmy drugi wspólny referat pt. "Language awareness of native speakers of Polish" podczas 24th Internetaional Confetrence on Foreign/Second Language Acquisition zorganizowanej przez IJA UŚ w maju 2011 r. Współpraca z dr Agnieszką Ślęzak-Świat i odczyt pt. „The neural bases of fossilization” podczas konferencji międzynarodowej 21st International Conference on SLA organizowanej przez IJA UŚ w Szczyrku w 2009 r., dotyczył neurologicznego aspektu fosylizacji języka w kontekście dorosłych uczących się języka (L2), z podkreśleniem pozytywnego wpływu jawnego uczenia się (ang. *explicit learning*) u tej grupy wiekowej. Wyniki badań zostały opublikowane w czasopiśmie *Linguistica Silesiana* w 2010 r. pod tym samym tytułem.

W kontekście pozostałych obszarów badań, jakich się podjęłam, nawiązałam współpracę z dr Małgorzatą Krzemińską-Adamek z Uniwersytetu Marie Curie-Skłodowskiej w Lublinie, z którą wygłosiłam referat pt. „Jak mówimy, gdy uczymy? Cechy zachowań językowych nauczycieli akademickich w zależności od płci” podczas 29 Ogólnopolskiej Interdyscyplinarnej Konferencji pt. *Utajone Funkcje Umysłu* organizowanej przez PAN we wrześniu 2007 r. w Jarocinie. Cechy charakterystyczne dla języka profesjonalnego obu płci, które udało nam się wyodrębnić zostały opublikowane pod tym samym tytułem w tomie pokonferencyjnym (Krzemińska-Adamek & Wysocka 2008).

Wynikiem współpracy z dr Anną Biedrzyńską w kontekście kształcenia językowego najmłodszych był udział w konferencji *IV Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, zorganizowanej przez Pracownię Edukacji Językowej Dzieci WSL w Częstochowie i referat pt. „Skojarzenia językowe dzieci w kontekście kształcenia dwujęzycznego”, w którym pokazałyśmy interferencje między L1 i L2, w szczególności skalę współlistnienia anglicyzmów z leksyką w języku pierwszym oraz ich wpływ na rozwój słownika mentalnego w L1 i L2. Artykuł pod tym samym tytułem w czasopiśmie *Poliglota. Edukacja Językowa Dzieci* jest pokłosiem konferencji (Biedrzyńska & Wysocka 2011).

Współpraca, którą nawiązałam ostatnio z dr Małgorzatą Świerk reprezentującą Akademię Humanitas w Sosnowcu, dotyczy emocji ucznia nastoletniego w klasie w maju i czerwcu 2023 po kolejnym roku post-pandemicznej edukacji z uwzględnieniem różnic w postrzeganiu warunków w klasie, relacji społecznych, warunków do samospelnienia się i kondycji zdrowotnej w zależności od płci. Wyniki badań przedstawiłyśmy na konferencji PTN we

Wrocławiu we wrześniu br. w referacie pt. „Dobrostan ucznia a płeć dziecka w klasie postcovidowej”

Moja pozostała aktywność naukowa obejmuje pracę recenzencką, w skład której wchodzi 4 recenzje książek; (1) recenzja książki autorstwa Barbary Muszyńskiej i Katarzyny Papai pt. „Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe Content and language integrated learning (CLIL)” (Wysocka-Narewska 2020), (2) recenzja książki Grażyny Kiliańskiej-Przybyło pt. „The anatomy of intercultural encounters: a sociolinguistic cross-cultural study” (Wysocka-Narewska 2019b), (3) recenzja książki Beth Hurst, Ginny Reding pt. „*Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces*” (Wysocka 2014b) i (4) recenzja książki pod redakcją Johna Stewarta pt. „*MOSTY ZAMIAST MURÓW. Podręcznik komunikacji interpersonalnej.*” (Wysocka 2012c).

Pełnię również rolę recenzenta w czasopiśmie TAPSLA, w ramach której zrecenzowałam artykuł pt. „A Study on the Readiness of Future Specialists for Intercultural Written Communication in a Foreign Language” w 2020r i artykuł pt. “How is National Image Represented? A Multimodal Cognitive Perspective of EFL Textbooks in China” w 2023 roku.

Od sierpnia 2020 roku jestem odpowiedzialna za redakcję i korektę językową tekstów angielskich do czasopisma *International Journal of Research in E-Learning*, a w latach 2009-2013 byłam redaktorem naczelną czasopisma *Poliglota. Edukacja Językowa Dzieci* wydawanego przez WSL w Częstochowie.

W lipcu br. rozpoczęłam współpracę z Centrum Usług Tłumaczeniowych Uniwersytetu Śląskiego, w ramach którego tłumaczę artykuły naukowe, streszczenia i abstrakty. W latach 2004-2013 byłam tłumaczem tekstów naukowych z ramienia Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego. W 2015 roku przetłumaczyłam serię artykułów popularno-naukowych do czasopisma *Squashactive magazine for serious squash players* nr 1/2015. Wydawnictwo Creative Publishing, Katowice.

W czerwcu br. wzięłam udział w siódmej edycji konkursu na małe granty MINIATURA 7 (wniosek o realizację pojedynczego działania badawczego pt. „Kształcenie językowe w szkole podstawowej a niesformalizowane kompetencje językowe – przegląd podręczników do nauki języka angielskiego w klasach 1-3 i 4-6”). Wniosek został niezakwalifikowany do finansowania.

W październiku 2022 roku otrzymałam Nagrodę Indywidualną Rektora II Stopnia w uznaniu wybitnych osiągnięć naukowo-badawczych uzyskanych w roku 2021.

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 oraz innych uczelniach, w których pracowałam. W sierpniu 2013 roku zostałam odznaczona medalem brązowym za wzorowe, wyjątkowo sumienne wykonywanie obowiązków wynikających z pracy zawodowej przez Prezydenta RP Bronisława Komorowskiego.

1. Informacje o osiągnięciach dydaktycznych

Od ukończenia studiów w czerwcu 2003 roku prowadzę zajęcia dydaktyczne. Na Uniwersytecie Śląskim są to: wykład i ćwiczenia z pedagogiki z elementami językoznawstwa stosowanego, seminarium licencjackie i magisterskie, ćwiczenia i wykłady z metodyki nauczania języków obcych (jestem koordynatorem przedmiotu), ćwiczenia z literatury w nauczaniu języka obcego (jestem koordynatorem przedmiotu), zajęcia praktyczne z konwersacji, gramatyki praktycznej i tekstu akademickiego. W latach 2004-2007 pracowałam również w Wyższej Szkole Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach, gdzie prowadziłam ćwiczenia z tłumaczenia tekstów pisemnych i rozumienia tekstu, w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Zabrze (2004-2005), gdzie miałam wykład i ćwiczenia z teorii uczenia się i nauczania, w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie (2008-2017), gdzie prowadziłam seminaria magisterskie i licencjackie oraz zajęcia ze sprawności zintegrowanych i rozumienia tekstu oraz wykład z dydaktyki nauczania języka angielskiego, i w Wyższej Szkole Ekonomiczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej (2011-2015), gdzie miałam seminaria licencjackie z zakresu metodyki, wykłady z metodyki nauczania oraz ćwiczenia z gramatyki pedagogicznej i teorii uczenia się i nauczania. Łącznie wypromowałam 79 prac magisterskich i 113 prac licencjackich. Pełniłam również funkcję przewodniczącego komisji obron licencjackich z zakresu metodyki nauczania i językoznawstwa oraz byłam recenzentem 73 prac magisterskich i 96 licencjackich. Praca w w/w ośrodkach, zwłaszcza ze względu na dostęp do szerokiego grona studentów, pozwoliła mi na realizację wielu obszarów badań (np. Wysocka 2007d, 2011b). Ponadto w latach 2008-2013 byłam zatrudniona w szkole średniej (ZSTiO w Bytomiu), dzięki czemu w lipcu 2010 roku po spełnieniu wszystkich kryteriów uzyskałam stopień nauczyciela mianowanego (stopień nadany przez Prezydenta Miasta Bytomia). Oprócz

prowadzenia lekcji z języka angielskiego i języka angielskiego zawodowego, pełniłam w szkole opiekę nad uczniami zdolnymi. Miałam okazję przygotować uczniów do konkursów piosenki obcojęzycznej organizowanej przez Dom Kultury nr 2 w Bytomiu (XI 2009 i I i II 2010 – etap finałowy) oraz XI Ogólnopolskiego Turnieju jednego Wiersza w Miejskim Domu Kultury „Koszutka” w Katowicach. Te ostatnie przygotowania prowadziłam w ramach warsztatów poetyckich, których byłam opiekunem w szkole. Udało mi się nawiązać współpracę z Biblioteką Śląską w Katowicach, czego rezultatem było spotkanie w Kawiarence Kulturalno-Literackiej, gdzie uczniowie podczas spotkania autorskiego poświęconego mojej twórczości mogli zaprezentować swoje kompozycje stworzone w trakcie odbywających się warsztatów (maj 2008 i maj 2010). W roku szkolnym 2009/2010 brałam udział w realizacji projektu „Lokalna ojczyzna- związki między regionem śląskim a Kalabrią. Przemysł – tradycje-zwyczaje (wymiana Polska-Włochy), w ramach którego pełniłam rolę tłumacza języka angielskiego podczas wyjazdu do kopalni zabytkowej w Zabrze i Tarnowskich Górach oraz do Bazyliki w Katowicach-Panewnikach. Zatrudnienie w szkole przyczyniło się do poszerzenia zakresu moich zainteresowań badawczych i poskutkowało serią publikacji na temat doświadczeń z pracy w szkole (Szulkin&Wysocka 2009a, Szulkin&Wysocka 2009b). W roku 2010 otrzymałam Dyplom Uznania za wkład wniesiony w organizację Ogólnopolskiego Konkursu Języka Angielskiego „FOX” w ZSTiO w Bytomiu pod patronatem Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

W latach 2008-2009 miałam okazję współpracować z Wydawnictwem Macmillan Polska Sp.z.o.o.. Przygotowałam serię materiałów do kopiowania do broszury o Nowej Podstawie Programowej dla klas 1-3 oraz materiały do kopiowania dla klas 1-3 SP dostępne na www.macmillan.pl. Również w czasopiśmie *Poliglota Edukacja Językowa Dzieci* zaprezentowałam serię scenariuszy lekcji języka angielskiego do wykorzystania w szkole podstawowej (np. Wysocka 2011d, Wysocka 2009e).

W latach 2009-2011 byłam członkiem zespołu badawczego projektu współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej „Kurs dla kierowców autokarów” pod kierownictwem dr hab. Magdaleny Bartłomiejczyk, prof. UŚ realizowanego przez Uniwersytet Śląski w Katowicach. W ramach projektu przygotowałam podręcznik pt. „English for Coach Drivers” dla

uczestników kursu, którego współautorką jest dr hab. Magdalena Bartłomiejczyk, prof. UŚ, gdzie nasz wkład pracy wynosi 80%:20%¹.

Na przełomie maja i czerwca 2012 roku byłam beneficjentką stypendium z budżetu programu LPP-Erasmus, w ramach którego poprowadziłam łącznie 10 godzin zajęć (o tematyce interferencji języka L1 i L2, świadomości językowej oraz fosylizacji języka) w Universidad de Cádiz w Hiszpanii. Zostałam zakwalifikowana do wyjazdu szkoleniowego w ramach programu Erasmus +, który odbędzie się w dniach 1-8.listopada br. w Hiszpanii (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria).

Dbam o to, aby jakość mojej pracy dydaktycznej ulegała stałej poprawie. W celu podniesienia kompetencji wzięłam udział w licznych szkoleniach. W 2009 roku były to: szkolenie w zakresie odpowiedzialności prawnej nauczycieli (5 godzin) organizowane przez RODN „WOM” w Katowicach (IX 2009) i szkolenie z zakresu platformy Moodle organizowane przez WSL w Częstochowie (XII 2009). W roku akademickim 2012/2013 wzięłam udział w kursie pt. „Nowoczesne Technologie Informacyjno-Komunikacyjne w pracy dydaktycznej” w wymiarze 40 godzin, organizowanym przez Śląskie Centrum Społeczeństwa Informacyjnego. W październiku 2020 roku wzięłam udział w szkoleniu z zakresu pracy ze studentami z niepełnosprawnościami – praca z platformą MS Teams na poziomie podstawowym (8 godzin), w ramach projektu „DUO Uniwersytet Śląski Uczelnią Dostępną Uniwersalną Otwartą”, a w lutym 2021 roku w szkoleniu z zakresu zaburzeń psychicznych i całościowych w tym zespole Aspergera (6 godzin) w ramach tego samego projektu. W marcu 2022 roku uczestniczyłam w szkoleniu pt. „Brunch dydaktyczny – zastosowanie elementów Scruma na seminarium dyplomowym (6h) prowadzonym przez dr Annę Nowakowską-Głuszak z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W styczniu 2023 roku wzięłam udział w webinarze pt. „Feminy, maskuliny, osobaty . Kim jestem? O kim mówię? Do kogo mówię?” prowadzonym przez Prof. Jolantę Tambor z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, w lutym 2023 roku uczestniczyłam w szkoleniu z zakresu wypełniania kart przedmiotów prowadzonym przez dyrektora kierunku filologia angielska dr. Pawła Zakrajewskiego z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, a w kwietniu 2023 roku uczestniczyłam w szkoleniu z zakresu konkursów NCN, tj. PRELUDIUM i OPUS przygotowanego przez zespół HR UŚ w Katowicach. We wrześniu br. wzięłam udział w szkoleniu online pt. „Gamifikacja z wykorzystaniem narzędzi IT w

¹ Wkład dr hab. Magdaleny Bartłomiejczyk, prof. UŚ to autentyczne materiały graficzne z prywatnego archiwum, które dopełniły zawartość merytoryczną podręcznika przygotowaną przeze mnie.

edukacji wyższej” w ramach projektu „JU-WM Jeden Uniwersytet Wiele Możliwości” w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

Od stycznia 2020 roku jestem członkiem projektu pt. „Jeden Uniwersytet – Wiele Możliwości. Program Zintegrowany”, w ramach którego pełnię funkcję tutora i prowadzę zajęcia z języka angielskiego wspomagając kadre administracyjną i zarządczą oraz dydaktyczną Uniwersytetu Śląskiego, a w okresie X. 2022- I. 2023 byłam członkiem projektu pt. „Zintegrowany Program Rozwoju Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, w trakcie którego prowadziłam szkolenie z języka angielskiego dla pracowników administracyjnych UŚ.

W maju 2008, 2018 i 2021 roku z ramienia Uniwersytetu Śląskiego pełniłam również funkcję obserwatora matury języka angielskiego na poziomie rozszerzonym w ZSTiO w Bytomiu oraz I LO w Będzinie.

W roku akademickim 2021/2022 i 2022/2023 w ramach kształcenia nauczycieli i realizacji zajęć z Literatury w nauczaniu języka obcego na 5 roku FA, studenci uczestniczyli w spektaklu Teatru Dzieci Zagłębia w Będzinie (marzec 2022 – spektakl „Złota”, kwiecień 2023 – spektakl „Piotruś Pan i Wendy”). Celem tych zajęć było oswojenie studentów - przyszłych nauczycieli ze specyfiką teatru dziecięcego (interakcja z młodym widzem) i atmosferą podczas spektaklu, oraz zachęcenie ich do podejmowania w przyszłości takich inicjatyw podczas pracy w szkole.

W maju br. ukazała się płyta pt. „Zabawa w samogłoski logorytmicznie” pod patronatem Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i Teatru Dormana w Będzinie, do której napisałam teksty piosenek. Płyta jest wynikiem mojej współpracy z mgr Katarzyną Bałą – logopedką i aktorką Teatru Dormana w Będzinie i stanowi narzędzie edukacyjne do wykorzystania przez terapeutów, neurologopedów, ale i nauczycieli oraz rodziców dzieci w wieku najmłodszym, tj. w trakcie rozwoju mowy. Planuję wykorzystać ją jako narzędzie dydaktyczne do badań nad rozwojem wymowy u obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego, którzy najczęściej błędów popełniają w wyniku palatalizacji, tj. *chiba, *tilko (Wysocka-Narewska 2021)

O moich kompetencjach dydaktycznych mogą świadczyć wysokie wyniki ankiet studenckich, np. w ostatnich dwóch latach – średnia 4,77 za rok akademicki 2021/2022 i średnia 4,86 za rok akademicki 2022/2023.

2. Informacja o osiągnięciach organizacyjnych

Poza działalnością dydaktyczną byłam również zaangażowana w szereg inicjatyw natury organizacyjnej. W okresie zatrudnienia w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie pełniłam funkcje kierownicze. Od lutego 2010 do września 2010 byłam kierownikiem Pracowni Edukacji Językowej Dzieci, a od października 2010 do grudnia 2013 roku pełniłam funkcję kierownika Zakładu Dydaktyki Języka Angielskiego. Ponadto w latach 2008-2011 pełniłam funkcję Przewodniczącej Odwoławczej Komisji Dyscyplinarnej ds. Studentów WSL w Częstochowie. W roku akademickim 2009/2010 sprawowałam opiekę nad II rokiem studentów filologii angielskiej studiów stacjonarnych i niestacjonarnych II stopnia. W tym samym roku akademickim zorganizowałam koło naukowe dla studentów, w trakcie którego czytaliśmy i pisaliśmy teksty poetyckie, a także omawialiśmy poezję brytyjską i amerykańską pod kątem wykorzystania jej w trakcie zajęć z języka angielskiego w szkole w celu przygotowania przyszłych nauczycieli do korzystania z tekstów literackich w klasie szkolnej. Nawiązałam współpracę z Urzędem Miasta i Muzeum Częstochowskim w Częstochowie i zorganizowałam spotkanie w Muzeum Haliny Poświatowskiej dla studentów i pracowników WSL w grudniu 2010 roku, w którym pokazaliśmy prace powstałe w trakcie działalności koła studenckiego, a na początku spotkania miałam odczyt pt. „Wykorzystanie poezji w nauczaniu języka polskiego”. Od lutego 2010 do grudnia 2013 roku byłam opiekunem gazetki szkolnej „WSqL”. W 2011 roku zorganizowałam dwa wykłady gościnne dla społeczności WSL (pierwszy w styczniu dr Grażyny Kiliańskiej-Przybyło z UŚ w Katowicach, a drugi w grudniu dr Anity Buczek-Zawiły z Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie).

Pełniłam również funkcję Przewodniczącej Komitetu Organizacyjnego VI Konferencji Naukowej nt. nauczania języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w kwietniu 2010 roku organizowanej przez Pracownię Edukacji Językowej Dzieci WSL oraz Konferencji TEDx Youth Day „Zaczerpnij od najlepszych” w listopadzie 2011 organizowanej przez Zakład Dydaktyki Języka Angielskiego WSL.

Mój udział w pracach organizacyjnych Uniwersytetu Śląskiego obejmował udział w komisji rekrutacyjnej na rok akademicki 2018/2019 – pełniłam funkcję zastępcy przewodniczącej komisji rekrutacyjnej na studia II stopnia z zakresu językoznawstwa. W styczniu 2019 roku brałam udział w Dniach Otwartych Śląskiej Anglistyki, gdzie we współpracy z germanistami UŚ zorganizowałam stoisko specjalności nauczycielskiej oferującej kierunek filologia angielska z językiem niemieckim.

3. Informacja o osiągnięciach popularyzujących naukę

W ramach działalności popularyzatorskiej, 05.02.2009 roku zostałam zaproszona do przeprowadzenia wykładu okazjonalnego w ramach oferty feryjnej Regionalnego Ośrodka Metodyczno-Edukacyjnego Metis w Katowicach pt. „Rozwój językowy dzieci”. Wykład ten był uzupełniony o warsztat dla uczestników „Ćwiczenia rozwijające język obcy u dzieci”. W ramach współpracy z Muzeum Częstochowskim i spotkania 15.12.2010 roku, o którym pisałam na str. 32, zostałam poproszona o przygotowanie odczytu dla mieszkańców Częstochowy i społeczności WSL pt. „Wykorzystanie poezji w nauczaniu języka polskiego” w Domu Poezji – Muzeum Haliny Poświatowskiej. W czerwcu br. miałam przyjemność przeprowadzić wykład we współpracy z logopedą mgr Katarzyną Bałą pt. „Kiedy z dzieckiem do logopedy? Proste zabawy a stymulacja rozwoju mowy” dla rodziców i opiekunów dzieci na zakończenie semestru letniego w Uniwersytecie Śląskim Dzieci w Katowicach, promujące płytę „Zabawa w samogłoski logorytmicznie”. W grudniu br. wezmę udział w 7. edycji Śląskiego Festiwalu Nauki w Katowicach, w ramach którego poprowadzę warsztat promujący i pokazujący użycie płyty „Zabawa w samogłoski logorytmicznie” w kontekście domowym bez udziału logopedy (z mgr Katarzyną Bałą) oraz poprowadzę wykład na tym samym festiwalu pt. „Od *Hwæt! Wé Gárdena in géardagum/þéodcyninga þrym gefrúnon do So. The Spear-Danes in days gone by/And the kings who ruled them had courage and greatness*. O zmianach w języku na przykładzie języka angielskiego” dla uczniów szkół średnich (z dr Aleksandrą Kalagą).

VII. CYTOWANE ŹRÓDŁA

- Biedrzyńska, A., Wysocka, M.S. (2011). „Skojarzenia językowe dzieci w kontekście kształcenia dwujęzycznego” W. *Poliglota* 1: 31-44.
- Brown, H.D. (1987). *Principles of language leaning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cook, V. (1992). *Second language learning and language teaching*. Melbourne: Edward Arnold/Hodder Headline Group.
- Ellis, R. (1994). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Franceschina, F. (2005). *Fossilised second language grammars: The acquisition of grammatical gender*. Amsterdam: John Benjamins.
- Han, Z-H.(2004). *Fossilization in adult second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Krężałek, A., Wysocka, M.S. (2009). „The state of incompleteness in a bilingual user”. *Linguistica Silesiana* 30, 253-260.
- Krzemińska-Adamek, M., Wysocka, M. S. (2008). „Jak mówimy, gdy uczymy? Cechy zachowań językowych nauczycieli akademickich w zależności od płci”. W: Sz. Wróbel (red.). *Utajone funkcje umysłu*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: 109-120.
- Lardiere, D. (2007). *Ultimate attainment in second language acquisition: A case study*. Mahwah, NJ: LEA.
- Lipińska, E. (2017). *Nie ma róży bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla obcokrajowców*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Long, M. (2002). „Stabilization and fossilization in interlanguage development.” In: C.Doughty & M. Long (eds.), *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, pp. 487–536.

- Magajewska, M. (2008). "Problemy fonetyczne Włochów uczących się języka polskiego – ujęcie porównawcze." In: W.T. Miodunka & A. Seretny (eds.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, pp. 185–204.
- Markiewicz-Pławecka, B. (2008). "Błędy w łączliwości składniowej w tekstach pisanych przez Słowian znających język polski na poziomie zaawansowanym." In: A. Seretny & E. Lipińska (eds.), *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*. Kraków: Universitas, pp. 115–128.
- Mrożek, E. (1999). "W 'tajemniczym ogrodzie' poezji (propozycja warsztatowa)." In: G. Teusz & B. D. Gołębiak (eds.), *Edukacja poprzez język: o całościowym uczeniu się*. Warszawa: Wydawnictwa CODN, pp. 120–134.
- Papaja, K. L., & Wysocka-Narewska, M. S. (2020). Investigating code-switching in a content and language integrated learning (CLIL) classroom. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 6, 51–63
- Preston, D. (1989). *Sociolinguistics and second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ruszer, A. (2011). *Oswoić tekst. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów użytkowych dla poziomu B2 i C1*. Kraków: Wydawnictwo Univeritas.
- Schumann, J.H. (1978). The relationship of pidginization, creolization and decreolization to second language acquisition. *Language Learning*, 28, 367-369.
- Seretny, A. (2011). *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szulkin, K., Wysocka, M.S. (2009a). „Baśń jest dobra na wszystko - o wykorzystaniu elementów dramy podczas wymiany międzyszkolnej i międzyjęzykowej". *Języki Obce w Szkole*, 1: 129-131.
- Szulkin, K., Wysocka, M.S. (2009b). Rozwijanie świadomości językowej uczniów w ramach warsztatów poetyckich w szkole ponadgimnazjalnej". W: *Języki Obce w Szkole* 4, 135-139.
- Ślęzak-Świat, A., & Wysocka, M.S. (2007). "Components of strategic competence as a (de)fossilizing factor." In: P. Stalmaszczyk & I. Witzak-Plisiecka (eds.), *PASE studies in linguistic*. Łódź: Łódź University Press, pp. 299–306.
- Ślęzak-Świat, A., & Wysocka, M.S. (2010). „The neural bases of fossilization". W: *Linguistica Silesiana* 31, 257-266.
- Tudela P. (2002). "Density ERP Indices of Conscious and Unconscious Semantic Priming". *Cognitive Brain Research* 17: 3: 719–731.
- Wierzbicka, A. (2001). *Kultura języka polskiego*. Łódź: Wydawnictwo WSHE w Łodzi.
- Wysocka, M. (2004a). "Związki frazeologiczne na każdą okazję, czyli składanie życzeń w języku angielskim". *Języki Obce w Szkole*, 5:87-89.
- Wysocka, M. (2004b). "Rozwijanie świadomości kulturowej na lekcjach języka angielskiego". *Języki Obce w Szkole*, 6:113-119
- Wysocka, M. (2004c). "(Nie)tolerancja błędów u nauczycieli języka angielskiego". *Języki Obce w Szkole*, 6:265-268.
- Wysocka, M.S. (2005a). "Fosylizacja języka – historia choroby i profilaktyka." *Języki Obce w Szkole* 2: 38–41.
- Wysocka, M. (2005b). "Różnice w sporządzaniu notatek na lekcji w zależności od płci". *Języki Obce w Szkole*, 1:162-163.
- Wysocka, M. (2006a). "Sposób na przyzwyczajenia językowe". *Języki Obce w Szkole*, 2:162-164
- Wysocka, M. (2006b). "Zrobić dobre wrażenie". *Języki Obce w Szkole*, 3:160-163.
- Wysocka, M. (2006c). "Zastosowanie metody indukcji Franciszka Bacona w nauczaniu gramatyki języka obcego". *Języki Obce w Szkole*, 4:28-30.
- Wysocka, M.S. (2007a). "Język polski językiem obcym. O problemach językowych wśród uczących się języka polskiego jako języka obcego." *Języki Obce w Szkole*, 2: 162–164.
- Wysocka, M.S. (2007b). "To be afraid or not to be afraid of fossilization? On fossilophobia among FL learners." In: J. Arabski (ed.), *On foreign language acquisition and effective learning*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 222–236.
- Wysocka, M.S. (2007c). "Śladami Austina - o wykorzystaniu teorii aktów mowy w nauce języka angielskiego". *Języki Obce w Szkole*, 1:46-50.
- Wysocka, M.S. (2007d). "Who are the significant others in the learning process?" *Linguistica Silesiana*. 28:267-279.
- Wysocka, M.S. (2008a). „Stadia fosylizacji u uczących się i użytkowników języka angielskiego na poziomie zaawansowanym – raport z badań”. *Języki Obce w Szkole*, 4:69-76.
- Wysocka, M. S. (2008b). "Plan rozwoju zawodowego nauczyciela a rzeczywistość szkolna". *Języki Obce w Szkole*, 2:44-47.
- Wysocka, M. S. (2008c). "Związek autonomii z fosylizacją języka". *Języki Obce w Szkole*, 1:60-65.

- Wysocka, M.S. (2009a). *Stages of fossilization in advanced learners and users of English: A longitudinal diagnostic study*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Wysocka, M.S. (2009b). „Nie każdy początek jest trudny - z doświadczeń szkolnych początkujących nauczycieli”. W: J. Szmpruch, M. Blachnik-Gęsiarz. *Adaptacja zawodowa nauczyciela*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, 197-206.
- Wysocka, M.S. (2009b). „Skrzywienia językowe, czyli o fosylizacji języka względem krzywej uczenia się”. *Języki Obce w Szkole*, 2:29-33.
- Wysocka, M.S. (2009c). „Pro(re)gressive and re(pro)gressive tendencies in language fossilization”. In: H. Fontański, R. Molencki, O. Wolińska (red.). *W kręgu teorii. Studia językoznawcze ofiarowane Profesorowi Polańskiemu in memoriam*. Katowice: Oficyna Wydawnicza: 289-298.
- Wysocka, M. S. (2009d). „Road signs – lekcja języka angielskiego”. W: *Poliglota* 2, 84-87
- Wysocka, M.S. (2010a). „Profesjonalny nauczyciel – fakty czy mity?” W: J. Szmpruch, M. Blachnik-Gęsiarz *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, 32-47.
- Wysocka, M.S. (2010b). “New approaches to fossilization and its prevention.” In: H. Komorowska & L. Aleksandrowicz-Pędich (eds.), *Coping with diversity: Language and culture education*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej “Academica”, pp. 78–101.
- Wysocka, M.S. (2010c). *Nie tylko we śnie. Tomik poezji*. Jastrzębie Zdrój: Wydawnictwo Black Unicorn.
- Wysocka, M.S. (2010d). “Język akademicki kobiet i mężczyzn. Zmiany w percepcji języka płci”. W: A. Majkiewicz i M. Duś (red.). *Idea Przemiany 3. Zagadnienia literatury, kultury, języka i edukacji*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Lingwistyczna. 247-256.
- Wysocka, M.S. (2011a). “Classroom observations”. In: D. Gabryś-Barker (ed.). *Action research in teacher development: an overview of research methodology*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 53-84.
- Wysocka, M.S. (2011b). „Trudności w organizacji pracy nad językiem”. W: H. Komorowska (red.). *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf. 366-379.
- Wysocka, M.S. (2011c). „Traces of syntactic fossilization in advanced learners and users of English”. W: B. Bierwiazzonek, B. Cetnarowska & A. Turula (ed.). *Syntax in Cognitive Grammar*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Lingwistyczna. 367-382.
- Wysocka, M.S. (2011d). “Język angielski zawodowy w szkole” W: *Języki Obce w Szkole* 1: 55.
- Wysocka, M.S. (2011e). “This is an apple, this is a pear” – lekcja języka angielskiego” W: *Poliglota* 2: 63-65.
- Wysocka, M.S. (2012a). “Czas pracy nauczyciela – fakty i mity”. W: *Życie szkoły*. 4/2012.
- Wysocka, M.S. (2012b). „The role of soft skills in FL learning”. W: *Linguistica Silesiana* 33, 255-266.
- Wysocka, M.S. (2012c). „Recenzja książki pod redakcją Johna Stewarta pt. *MOSTY ZAMIĄST MURÓW. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*.” Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, str. 616. W: *Neofilolog* 38/2, 263-269.
- Wysocka, M.S. (2012d). *Tylko tyle. Tomik poezji*. Jastrzębie zdroj: Wydawnictwo Black Unicorn.
- Wysocka, M.S. (2013). “Learners of Polish as a FL and their fossilized language competence – selected oral and written tendencies” W: E. Krawczyk-Neifar (ed.) *English Language and Culture, Past, Present and Future*. Katowice: Wyższa Szkoła Zarządzania Ochroną Pracy. 139-156.
- Wysocka, M. S. (2014a). (Nie)poważnie o i na lekcji języka obcego. W: A. Pluta, E. Sadowska (red.), *Poważnie - niepoważnie o edukacji, poważnie - niepoważnie w edukacji*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Lingwistyczna, s.97-104.
- Wysocka, M.S. (2014b). ”Recenzja książki Beth Hurst, Ginny Reding: *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces*”. Przeł. J. Stawiński, Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer Sp.z o.o. 2011, ss. 175. W: A. Pluta, E. Sadowska (red.), *Poważnie - niepoważnie o edukacji, poważnie - niepoważnie w edukacji*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Lingwistyczna, s.197-200.
- Wysocka-Narewska, M. S. (2019a). Language awareness of non-native speakers of Polish. *Kwartalnik Neofilologiczny*, 3, 518–532.
- Wysocka-Narewska, M. S. (2019b). „The anatomy of intercultural encounters : a sociolinguistic cross-cultural study : recenzja. *Neofilolog*, 347–349.
- Wysocka-Narewska, M. S. (2020). [Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Content and language integrated learning (CLIL). Wprowadzenie : recenzja]. *Kwartalnik Neofilologiczny*, 4, 591–593.
- Wysocka-Narewska, M. (2021a). *Language Fossilization in the Advanced Learners of Polish as a FL: Focus on Problems and Solutions*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
- Wysocka-Narewska, M. S. (2021b). CLIL teachers and their (de)fossilized language competence. *Beyond Philology: An International Journal of Linguistics, Literary Studies and English Language Teaching*, 93–119.

Wysocka-Narewska, M. S. (2021c). Distance learning in Polish schools during the Coronavirus lockdown: the areas of success and failure experienced by Polish teachers of English as a FL. *International Journal of Research in E-Learning*, 7, 1–15.

Wysocka-Narewska, M. S. (2021d). FL code-switching in the L1 environment among early-aged monolingual learners: a pilot study. *Studia Anglica Resoviensia*, 18, 75–91.

Wysocka-Narewska, M. S. (2022). Distance Learning at the Level of Primary Education: Parents' Opinions and Reflections. *International Journal of Research in E-Learning*, 8, 1–20.

Wysocka-Narewska, M. S. (2023). Emotions Experienced by English Teachers While Taming the Unknown (Distance Learning) During the COVID-19 Pandemic. *Horyzonty Wychowania*, 22, 79–92.



.....
(podpis wnioskodawcy)