

## Autoreferat

### 1. Imię i nazwisko

Katarzyna Papaja

### 2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe lub artystyczne – z podaniem podmiotu nadającego stopień, roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej.

1998 - 2003 Studia magisterskie

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Kierunek: Filologia angielska

Specjalizacje: Język angielski w biznesie oraz Metodyka nauczania języka angielskiego

Tytuł: magister filologii angielskiej

1999 - 2001 Studium Nauk Amerykańskich przy Uniwersytecie Jagiellońskim

Dyplom z zakresu nauk amerykańskich

2003 - 2004 Szkoła Główna Handlowa, Warszawa

Podyplomowe Studia Menedżerskie oparte na strukturze MBA

Dyplom podyplomowych studiów menedżerskich

2004 - 2009 Studia doktorancie

Uniwersytet Śląski

Wydział: filologiczny

2011 Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, Uniwersytet Śląski w Katowicach - Tytuł rozprawy doktorskiej: *A Qualitative Evaluation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Polish Secondary Education*. Promotor rozprawy: prof. dr hab. Maria Wysocka; recenzenci: prof. dr hab Dieter Wolff i prof. zw. dr hab. Janusz Arabski

### 3. Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych lub artystycznych.

01.09.2003 - 31.08.2004 - nauczyciel języka angielskiego w Zespole Szkół Technicznych w

Bytomiu (nauczyciel stażysta) – uzyskanie stopnia nauczyciela kontraktowego (zatrudnienie na pełny etat)

01.09.2004 - 31.08.2006 - lektor języka angielskiego w Jagiellońskim Centrum Językowym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (zatrudnienie na pełny etat)

01.10.2004 - 30.06.2008 - wykładowca języka angielskiego w Krakowskiej Wyższej Szkole Promocji Zdrowia w Krakowie (umowa zlecenie)

01.10.2005 - 30.09.2014 - asystent naukowo dydaktyczny w Instytucie Języka Angielskiego Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (zatrudnienie na 1/2 etatu)

01.10.2009 - 30.09.2010 - wykładowca w kolegium językowym w Schaffhausen (Szwajcaria (umowa zlecenie)

01.10.2010 - 31.08.2013 - starszy wykładowca w Wyższej Szkole Zarządzania i Ochrony Pracy w Katowicach, kierunek: filologia angielska (zatrudnienie na pełny etat)

01.02.2011 - 30.09.2015 - wykładowca w Wyższej Szkole Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych im. Gallusa w Katowicach (umowa zlecenie)

01.09.2011 - 31.08.2015 - dyrektor metodyczny oraz lektor języka angielskiego w Empik school w Katowicach (umowa zlecenie)

01.10.2014 - 30.09.2015 - starszy wykładowca w Instytucie Języka Angielskiego Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (zatrudnienie na 1/2 etatu)

01.10.2015 - 30.09.2016 - kierownik Katedry Badań nad Uczeniem się i Nauczaniem Języków Obcych na Wydziale Filologicznym Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie (zatrudnienie na pełny etat)

01.10.2015 - 30.09.2017 - starszy wykładowca w Katedrze Badań nad Uczeniem się Nauczaniem Języków Obcych na Wydziale Filologicznym Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie (zatrudnienie na pełny etat)

01.10.2017 - 30.09.2018 - prodziekan ds. Kierunku Filologii Angielskiej i kierunku Lingwistyka dla Biznesu w Wyższej Szkole Europejskiej im. Ks. Józefa Tischnera w Krakowie (zatrudnienie na pełny etat)

01.10.2018 - 30.09.2019 - adiunkt w Instytucie Języka Angielskiego na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (zatrudnienie na pełny etat)

01.10.2019 - 28.02.2024 - wykładowca w Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej (umowa zlecenie)

01.03.2021 - 10.07.2024 - wykładowca w Uniwersytecie Ignatianum w Krakowie (wcześniej Akademia Ignatianum w Krakowie) (umowa zlecenie)

01.10.2019 - nadal - adiunkt badawczo-dydaktyczny w Instytucie Językoznawstwa na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (zatrudnienie na pełny etat)

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

**Tytuł osiągnięcia naukowego:**

Rola nauczyciela w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL)  
[The role of a teacher in Content and Language Integrated Learning (CLIL)]

**Monografia autorska:**

Papaja, K. (2024). *A Reflective CLIL Teacher: A Way to Enrich the CLIL Teaching Professional Practice in the Polish Context*. Brill.

ISBN: 978-90-04-54815-2 (e-book)

ISBN: 978-90-04-54813-8 [240 stron]

Punktacja MNiSW: 300

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL), często definiowane jako „edukacja dwujęzyczna”, „dwujęzyczne nauczanie treści” lub „przedmiotowe nauczanie języka” (Wolff, 2003; 2011), to połączenie różnych dydaktyk przedmiotowych wraz z dydaktykami języków obcych, z których wyłoniła się edukacja na miarę XXI wieku (Coyle i in., 2010). Podejście to zawsze mnie fascynowało ponieważ, jak sugeruje Coyle (2005), łączy ze sobą cztery ważne aspekty: treść, poznanie, komunikację i kulturę (z ang. *4Cs: Content, Communication, Cognition, Culture*). Dlatego też swoją pracę naukową poświęciłam badaniu różnych aspektów CLIL na wielu etapach edukacji zarówno w Polsce, jak i w innych krajach europejskich.

Po dokonaniu analizy bogatej literatury przedmiotu, przeprowadzeniu wielu badań dotyczących rozwoju kompetencji językowych oraz motywacji uczniów CLIL, postanowiłam zająć się rolą nauczyciela CLIL, ponieważ, jak twierdzi wielu badaczy, oprócz czynników administracyjnych, sukces zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL) zależy od bardzo dobrze wykształconych i kompetentnych nauczycieli, którzy nieodmiennie zmagają się z tymi samymi wyzwaniami niezależnie od kraju w którym uczą (Karabassova, 2022; Lazarević, 2022; Lo, 2017; 2020; Mattheoudakis i Alexiou, 2017; Pérez Cañado, 2017; Torres-Rincón i Cuesta- Medina, 2019; Vilkanienė i Rozgienė, 2017).

Monografia, którą zgłaszam jako osiągnięcie naukowe jest efektem badania ilościowo-jakościowego przeprowadzonego wśród nauczycieli CLIL w Polsce, którego celem było stworzenie profilu nauczyciela CLIL poprzez pryzmat refleksji, która moim zdaniem jest nieodzowną częścią rozwoju zawodowego każdego nauczyciela. Monografia ta to kompendium wiedzy na temat cech nauczyciela CLIL, jego nastawienia do tego podejścia, sposobów nauczania, oceniania, opracowywania materiałów, współpracy z innymi nauczycielami CLIL, rozwoju zawodowego, oczekiwań i przekonań. Ponadto oferuje ona wgląd w pozytywne oraz negatywne emocje, jakich doświadczają nauczyciele CLIL. Jako trenerka CLIL spędzam dużo czasu z nauczycielami CLIL, próbując poprowadzić ich w procesie nauczania CLIL, ale także pomóc im stawić czoła wielu wyzwaniom i



przezwyciężyć trudności, które często zniechęcają ich do pracy w środowisku CLIL. Będąc w dużym stopniu zainspirowaną trwającymi badaniami naukowymi, ale także wieloma rozmowami z nauczycielami CLIL, uświadomiłam sobie, że istnieje potrzeba przeprowadzenia takich badań i skłonienia czytelnika do refleksji nad własnymi doświadczeniami w nauczaniu CLIL.

Monografia składa się z dwóch części: teoretycznej (2 rozdziały) oraz empirycznej (3 rozdziały). W pierwszym rozdziale teoretycznym monografii szczegółowo zostało omówione zagadnienie refleksji, które po raz pierwszy zdefiniował Dewey (1910) jako „aktywne, wytrwałe i uważne rozważanie każdego przekonania lub domniemanej formy wiedzy w świetle podstaw, które ją wspierają i dalszych wniosków, do których dąży” (str. 6)<sup>1</sup>. W rozdziale tym zostały także przedstawione kryteria refleksji (Dewey, 1910, 1933; Rodgers, 2002), poziomy refleksji (Hatton i Smith, 1995; Jay i Johnson, 2002; Zeichner i Liston, 1996; Stanley, 1998; Valli, 1992, 1997; Van Manen, 1977; Ward i McCotter, 2004; Pollard i in., 2005) i modele refleksji (Kolb, 1984; Korthagen, 1985, 2004; Gibbs, 1988) w tym czteroetapowy cykl uczenia się poprzez doświadczenie według Kolba (1984), który posłużył do analizy uzyskanych danych w badaniu własnym. Następnie zostały omówione rodzaje refleksji (Schön, 1983; Grimmett i in., 1990; Killion & Todnem, 1991), odmiany refleksyjnej praktyki nauczyciela uwzględniające wersję akademicką, skuteczności społecznej, rozwojową oraz rekonstrukcjonizmu społecznego (Gore i Zeichner, 1991), elementy refleksji (Mezirow, 1991; Osterman i Kottkamp, 1993) i wymiary refleksji (Jay i Johnson, 2002; Lane i in. 2014). Obszerny przegląd literatury zawarty w pierwszej części tego rozdziału monografii miał na celu pokazanie złożoności koncepcji refleksji oraz zapewnienie teoretycznych podstaw dla zaprezentowanych w dalszej części książki badań własnych. Druga część rozdziału pierwszego, która składa się z trzech podrozdziałów, została poświęcona wielowymiarowemu opisowi nauczyciela refleksyjnego. Bycie nauczycielem refleksyjnym wymaga wiele wysiłku i zaangażowania ze strony samego nauczyciela. Należy także pamiętać, że nauczyciele to nie tylko pedagodzy, ale to także istoty ludzkie, które posiadają cechy osobowościowe, wartości i emocje, a ponadto ponoszą ogromną odpowiedzialność za kształtowanie charakterów uczniów. Dlatego też w rozdziale tym omówione zostały cechy nauczyciela refleksyjnego, w tym jego cechy osobowości w procesie refleksji, takie jak szczerłość, bezpośredniość,

---

<sup>1</sup> Tłumaczenie własne

otwartość i odpowiedzialność (Dewey, 1933), a także ciekawość i pragnienie rozwoju (Rodgers, 2002). Następnie omówione zostały wartości nauczyciela w procesie refleksji, tj. realność, pokora/skromność, miłość, odwaga, tolerancja, zdecydowanie i wytrwałość (Gordon, 2009). Prezentacja tych cech i wartości stanowi ważne tło teoretyczne dla badania opisanego w części empirycznej monografii. Rozdział kończy się opisem emocji doświadczanych przez nauczyciela w procesie refleksji, zarówno pozytywnych, jaki i negatywnych (Holmes, 2010), które są również przedmiotem badania autorskiego przedstawionego w dalszej części monografii.

Rozdział drugi, który składa się z dziesięciu podrozdziałów, zawiera opis głównych cech nauczyciela CLIL, począwszy od prezentacji ram kompetencji nauczyciela CLIL zaproponowanych przez Marsha (2001), Melliona (2008), Bertaux i in., (2010) i Marsha i in., (2010). Cechy oraz kompetencje nauczyciela CLIL znacznie się nie różnią od cech i kompetencji zwykłego nauczyciela poza jednym ważnym aspektem: nauczyciel CLIL powinien mieć kwalifikacje zarówno do nauczania przedmiotu, jak i języka. Niestety, to wymaganie jest trudne do spełnienia ze względu na specyfikę oferowanych programów kształcenia na wyższych uczelniach w większości krajów europejskich, dlatego wciąż zauważalny jest niedobór kompetentnych nauczycieli CLIL (Cammarata i Haley, 2018; Lo, 2020; McDougald i Pissarello, 2020; Mehisto i in., 2008; Infante i in., 2015; Pérez-Cañado, 2012). W dalszej części rozdziału został omówiony Model 4C (z ang. *Content, Cognition, Communication, Culture*), na którym opiera się zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL) (Coyle i in., 2010), a także inne aspekty ściśle związane z pracą nauczyciela CLIL, takie jak materiały dydaktyczne, sposoby oceniania, współpraca, rozwój zawodowy oraz przekonania i oczekiwania nauczyciela CLIL. Podobnie jak rozdział pierwszy, rozdział ten jest kluczowy dla badania opisanego w dalszej części monografii ponieważ aspekty CLIL omówione z perspektywy teoretycznej posłużyły jako kryteria badania. Ponadto, zaprezentowano CLIL w kontekście edukacji w Polsce wraz z wymaganiami dla nauczycieli CLIL opublikowanymi przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (2017). Rozdział ten kończy przegląd badań empirycznych dotyczących nauczycieli CLIL z których wynika, że istnieje potrzeba zapewnienia im szkoleń w zakresie rozwoju zawodowego, które powinny być oparte na refleksji, gdyż świadoma analiza własnych kompetencji oraz stosowanych praktyk ma wpływ na motywację nauczycieli CLIL oraz ich zadowolenie z wykonywanej pracy pomimo

braku odpowiednich materiałów dydaktycznych, współpracy z innymi nauczycielami czy wsparcia administracyjnego (Barrios i Milla Lara, 2020; Bárcena Toyos, 2017; Durán-Martínez i in, 2016; Lochmiller i in., 2016; Pérez Cañado, 2016).

W rozdziale trzecim, składającym się z siedmiu podrozdziałów, przedstawiono szczegółowy opis badania pilotażowego, którego celem było określenie wykonalności badania i sprawdzenie, czy narzędzia badawcze w postaci kwestionariusza i wywiadu były wystarczające i odpowiednio zaprojektowane. Badanie to miało również na celu sformułowanie właściwych pytań badawczych oraz określenie cech charakteru dominujących wśród nauczycieli CLIL. W badaniu kwestionariuszowym wzięło udział 42 nauczycieli CLIL uczących przedmiotów w języku angielskim, takich jak geografia, matematyka, biologia, fizyka i chemia w gimnazjum oraz szkole ponadgimnazjalnej. Zgodę na udział w wywiadzie wyraziło 20 nauczycieli. Kwestionariusz został zaprojektowany na podstawie zaproponowanych przez Dewey'a (1933) oraz Rogersa (2002) zbioru postaw (z ang. *set of attitudes*) i zestawu wartości (z ang. *set of values*) Gordona (2009), które moim zdaniem są reprezentatywne dla zawodu nauczyciela. Wywiad składał się z pytań otwartych, które dotyczyły zarówno pozytywnych jak i negatywnych emocji doświadczanych przez nauczycieli CLIL oraz ich percepcji sukcesu jak i porażki. Wyniki badania pokazały, że cechami dominującymi wśród nauczycieli CLIL są szczerść, otwartość, odpowiedzialność, pragnienie rozwoju, pokora/skromność, miłość, tolerancja i wytrwałość. W przypadku pozytywnych emocji zazwyczaj doświadczają oni dumy, podekscytowania, radości i zadowolenia, które ściśle związane są z CLIL (np. udział w warsztatach CLIL), ale także z uczniami (np. zaangażowanie w lekcje), kolegami (np. współpraca), dyrektorami/dyrektorkami (np. wsparcie), rodzicami (np. pozytywne informacje zwrotne) oraz z własnym rozwojem językowym. Emocje negatywne, które odczuwają nauczyciele CLIL to smutek, lęk, złość i frustracja. Podobnie jak w przypadku emocji pozytywnych, związane są one z samym podejściem CLIL (np. brakiem odpowiednich materiałów dydaktycznych), uczniami (np. ignorancją), kolegami (np. niewłaściwym nastawieniem), dyrektorami/dyrektorkami (np. brakiem wsparcia) czy brakiem wystarczającej wiedzy dydaktycznej lub językowej. Postrzeganie sukcesu i porażki, jak sugerują wyniki przeprowadzonego badania, może być związane z CLIL (np. możliwość współpracy z innymi nauczycielami CLIL lub brak wiedzy na temat metodyki CLIL), ale także z uczniami (np. możliwość studiowania za granicą lub

niezaliczanie testów przez uczniów) i samymi nauczycielami (np. ciągły rozwój zawodowy lub brak specjalistycznego słownictwa w języku angielskim). Chociaż postrzeganie sukcesu lub porażki może być związane z emocjami, których doświadczają nauczyciele CLIL, respondenci, którzy wzięli udział w badaniu nie wspomnieli o żadnych czynnikach związanych z dyrektorem/dyrektorką czy rodzicami. Pomimo że wyniki uzyskane w badaniu pilotażowym okazały się wartościowe, samo badanie oraz jego analiza miały pewne niedociągnięcia. Dlatego też znaczące zmiany zostały wprowadzone do samego badania głównego oraz sposobu jego analizy. Dokładny opis tych zmian został przedstawiony w ostatniej sekcji rozdziału trzeciego.

Rozdział czwarty, składający się z ośmiu podrozdziałów, otwiera opis etapów i procedur badawczych, który jest wstępem do szczegółowej prezentacji badania poświęconego profilowi nauczyciela CLIL. W badaniu zastosowano trzy narzędzia badawcze: (1) kwestionariusz dotyczący cech charakteru, który został wykorzystany w badaniu pilotażowym; (2) wywiad składający się z pytań dotyczących podejścia do zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL), metod i techniki stosowanych w CLIL, materiałów dydaktycznych, oceniania, współpracy z innymi nauczycielami, rozwoju zawodowego i oczekiwań nauczycieli CLIL; (3) dziennik emocji pozytywnych i negatywnych. Kwestionariusz przeprowadzono wśród 149 nauczycieli CLIL pracujących w szkole podstawowej, gimnazjalnej oraz ponadgimnazjalnej i uczących przedmiotów w języku angielskim (matematyki, sztuki, historii, geografii, biologii, fizyki, chemii czy nauk społecznych). Dane zostały obliczone za pomocą jednokierunkowej analizy wariancji H Kruskala-Wallisa, która pokazała wpływ ogólnego poziomu doświadczenia w nauczaniu, doświadczenia w nauczaniu CLIL i rodzaju szkoły w których uczą respondenci na poszczególne cechy charakteru. Doświadczenie w nauczaniu podzielono na pięć kategorii: (A) 0-1 rok; (B) 2-4 lata; (C) 5-10 lat; (D) 11-20 lat; (E) ponad 20 lat. Doświadczenie w nauczaniu w CLIL również podzielono na te same kategorie: (A) 0-1 rok; (B) 2-4 lata; (C) 5-10 lat; (D) 11-20 lat; (E) ponad 20 lat. Ponadto typ szkoły miał trzy kategorie grupowania: (A) edukacja w szkole podstawowej; (B) w gimnazjum; (C) w szkole średniej. Test H Kruskala-Wallisa (czasami nazywany „jednokierunkową ANOVA na rangach”) jest testem nieparametrycznym opartym na rangach, który można wykorzystać do określenia, czy istnieją statystycznie istotne różnice między dwiema lub kilkoma grupami zmiennej niezależnej na

ciągłej lub porządkowej zmiennej zależnej. Jest uważany za nieparametryczną alternatywę dla jednokierunkowej ANOVY i rozszerzenie testu U Manna-Whitneya. Wartość chi-kwadrat jest wynikiem tego testu podanym w postaci pojedynczej liczby. Na udział w wywiadzie wyraziło zgodę 88 nauczycieli CLIL, a zebrane dane zostały zanalizowane z wykorzystaniem czteroetapowego cyklu uczenia się przez doświadczenie według Kolba (1984). Ramy te miały na celu znalezienie informacji dotyczących konkretnej sytuacji (konkretne doświadczenie), zastanowienie się nad nią (refleksyjna obserwacja), wyciągnięcie wniosków z tej sytuacji/doświadczenia (abstrakcyjna konceptualizacja) i próbę znalezienia rozwiązania na przyszłość (aktywne eksperymentowanie). Dane uzyskane z wywiadu zostały poddane transkrypcji. Cechy prozodyczne zostały ograniczone do pauz oznaczonych trzema kropkami (...), a artykułowane słowa uczestników badania zostały oznaczone pogrubioną czcionką. Po zakończeniu transkrypcji utworzono oddzielne pliki zgodnie z wcześniej ustalonymi kategoriami: nastawienie do zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL), stosowane metody i techniki, materiały dydaktyczne, ocenianie, współpraca z innymi nauczycielami, rozwój zawodowy i oczekiwania nauczycieli CLIL. Nauczyciele CLIL, którzy wzięli udział w wywiadzie wyrazili także zgodę na poprowadzenie dziennika pozytywnych i negatywnych emocji przez okres 6 miesięcy. Zostali oni poinstruowani, jak przygotować dziennik i na jakich emocjach powinni się skupić, a także aby opisać sytuacje, które wywołały w nich uczucia pozytywne i negatywne w kontekście zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL). Po zebraniu wszystkich danych zostały one podzielone pod kątem emocji na następujące kategorie: nastawienie do zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL), stosowane metody i techniki, materiały dydaktyczne, ocenianie, współpraca z innymi nauczycielami, rozwój zawodowy i oczekiwania nauczycieli CLIL. Dzienniki zostały zakodowane wielką literą T i numerem uczestnika, co odpowiadało kodowaniu zastosowanemu podczas przeprowadzania wywiadów. Podzielenie zebranych danych według kategorii zastosowanych przy danych z wywiadów uznałam za logiczne, ponieważ pozwoliło mi to głębiej zbadać profil nauczyciela CLIL, a przez to lepiej zrozumieć respondentów. W kolejnych dwóch sekcjach rozdziału czwartego dokonano opisu uzyskanych wyników badań oraz odpowiedziano na wcześniej postawione pytania badawcze, dzięki którym wyłonił się profil nauczyciela CLIL. Uzyskane wyniki wykazały, że istnieje statystycznie istotny wpływ doświadczenia w nauczaniu na zadeklarowaną przez nauczycieli



bezpośredniość, odpowiedzialność i ciekawość, co sugeruje, że im większe doświadczenie mają nauczyciele CLIL, tym bardziej są bezpośredni, odpowiedzialni i ciekawi. Istniejące już badania przeprowadzone wśród nauczycieli dowodzą, że z czasem nauczyciele stają się bardziej refleksyjni i bardziej koncentrują się na swoich działaniach, myślach i emocjach (Benade, 2015; Farrell, 2012; Minott, 2010; Slade i in., 2019; Zwozdiak-Myers, 2012), dlatego można wywnioskować, że doświadczenie w nauczaniu jest jednym z czynników, które mają wpływ na bezpośredniość nauczycieli. Ponadto, zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe dotyczące odpowiedzialności nauczycieli dowodzą, że z czasem nauczyciele czują się bardziej odpowiedzialni za szeroki zakres działań zarówno w klasie, jak i poza nią (Fischman i in., 2006; Halvorsen i in., 2009; Lauermann, 2014, Matteucci i in, 2017). W przypadku ciekawości, przeprowadzone badania nie wykazują, że ta cecha wzrasta wraz z doświadczeniem, a raczej jest traktowana jako cecha wrodzona prowadząca do chęci odkrywania nowych informacji i doświadczeń (Çagırgan i in., 2011; Jirout i in, 2018; Kashdan i Roberts, 2004). W przypadku korelacji między cechami charakteru, a doświadczeniem zdobytym w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym CLIL, dane wykazały statystycznie istotny wpływ tylko na jedną cechę charakteru, a mianowicie bezpośredniość. Ponieważ wyniki są bardzo podobne do tych dotyczących ogólnego doświadczenia w nauczaniu, można wywnioskować, że niezależnie od kontekstu nauczania, nauczyciele mają tendencję do czucia się pewniej w swoim zawodzie ze względu na doświadczenie w nauczaniu, które zdobywają z czasem (McBer, 2000; Slade i in., 2019, Wessels i in., 2017). Wyniki dotyczące korelacji między cechami charakteru a typem szkoły, w której pracują nauczyciele CLIL nie wykazały statystycznie istotnego wpływu. Pomimo że w literaturze istnieje wiele badań potwierdzających pogląd, że nauczyciele CLIL i ich osobowość mają znaczący wpływ na naukę i osiągnięcia uczniów (Bovellan, 2014; Breidbach i Medina-Suárez, 2016; Lasagabaster i Doiz, 2017; Llinares, 2012; Morton, 2016; Spratt, 2017), nie przeprowadzono żadnych badań dotyczących wpływu typu szkoły, w której pracują nauczyciele CLIL, na ich osobowość. W związku z tym można stwierdzić, że cechy charakteru są raczej cechami wrodzonymi, które nie zależą od typu szkoły, w której pracują nauczyciele CLIL. Jeżeli chodzi o nastawienie nauczycieli do zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL), okazuje się, że większość z nich jest pozytywnie nastawiona do tego podejścia. Czynnikiem, które mają na to wpływ są uczniowie (np. ich

osiągnięcia, postępy w nauce języka angielskiego, zaangażowanie w lekcje, studiowanie za granicą i przyszła kariera), inni nauczyciele CLIL (np. współpraca), rozwój zawodowy (np. udział w szkoleniach dla nauczycieli CLIL) i nauczanie w CLIL (np. wypróbowywanie nowych metod nauczania, koordynowanie projektów, dostęp do różnych materiałów w języku angielskim). Jednak niektórzy nauczyciele CLIL zgłaszali negatywne nastawienie do zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL), a czynnikami mającymi na to wpływ byli uczniowie (np. brak ich postępów w nauce, problemy ze zrozumieniem treści w języku angielskim lub problemy z dyscypliną), nauczanie w CLIL (np. brak materiałów dydaktycznych lub przeładowany program nauczania) lub dyrektorzy szkół (np. wysokie oczekiwania). Analizując odpowiedzi respondentów w świetle istniejących badań dotyczących nastawienia nauczycieli do CLIL, można stwierdzić, że CLIL jest postrzegany jako przydatna forma nauczania, ponieważ nauczyciele mają w większości pozytywne podejście i są świadomi korzyści wynikających z tego typu nauczania (Lazarević, 2022; Massler, 2012; McDougald, 2015; Pérez-Cañado, 2016). Sukces CLIL zależy jednak w dużej mierze od kwalifikacji nauczycieli CLIL, ich ciągłego rozwoju zawodowego, dostępu do materiałów dydaktycznych, współpracy z innymi nauczycielami CLIL oraz wsparcia wewnętrznego i zewnętrznego. Zgodnie z ramami kompetencji nauczycieli CLIL zaproponowanymi przez Marsha (2001), Melliona (2008), Bertaux i in. (2010) oraz Marsha i in. (2010), obecne wyniki badań pokazują, że nauczyciele CLIL mają wystarczające kompetencje do których należą: wiedza na temat CLIL i nauczanych treści, różnorodność metod nauczania i technik stosowanych w klasie CLIL, wystarczająca znajomość nauczanego języka, różnorodność stosowanych metod oceniania, współpraca z innymi nauczycielami CLIL i nie-CLIL (np. udział w projektach, wymiana materiałów, przygotowywanie konkursów, obserwacje lekcji, opracowywanie kryteriów oceny, wymiana dobrych praktyk), umiejętność opracowywania materiałów dydaktycznych na podstawie różnych źródeł oraz rozwój zawodowy (np. udział w szkoleniach dla nauczycieli CLIL, konferencjach CLIL, kursach językowych, kursach IT czy projektach międzynarodowych). Jeżeli chodzi o praktyki dydaktyczne, niektórzy nauczyciele CLIL nadal stosują wykład jako metodę przekazywania wiedzy uczniom. Jednak większość nauczycieli CLIL, zwłaszcza tych z dłuższym doświadczeniem, stosuje różnorodne metody i techniki nauczania koncentrujące się zarówno na treści, jak i na języku. Wśród nich najbardziej popularne są: uczenie się oparte na

projektach, dyskusje grupowe, praca w parach lub grupach, prezentacje, ćwiczenia oparte na materiałach wizualnych, takich jak filmy dokumentalne, podcasty czy teksty autentyczne. Wyniki badań dotyczące oczekiwań nauczycieli CLIL w odniesieniu do przeszłości, terażniejszości oraz przyszłości znacznie się różnią. Przede wszystkim, większość respondentów oczekiwała, że wszyscy uczniowie będą zainteresowani i zaangażowani w zajęcia. Teraz większość z nich wie, że to założenie było błędne i starają się bardziej skupić na uczniach, którzy są wysoce zmotywowani. Wśród innych nierealistycznych oczekiwań było dysponowanie dużą ilością czasu, zwłaszcza na przygotowanie zajęć, posiadanie mniej wymagającej i stresującej pracy, uzyskanie gratyfikacji finansowej lub dostęp do podręczników i materiałów dydaktycznych. Mimo że niektóre z oczekiwań okazały się wieżą z kości słoniowej, większość respondentów nie zrezygnowała z zawodu i zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego nadal wierząc, że CLIL jest wart ich wysiłku. Ich oczekiwania zmieniły się, ale potwierdzają oczekiwania innych nauczycieli CLIL, którzy wzięli udział w badaniach przeprowadzonych przez Banegasa (2012), Hillyarda (2011), Lo (2020), Lova i in. (2013), Millera i Gkonou, (2019), Pérez- Cañado (2018) czy Skinnari i Bovellana (2016). Bez względu na to, w jakiej szkole pracują nauczyciele CLIL i jakiego przedmiotu uczą, większość z nich, w tym polscy respondenci, oczekuje większej liczby profesjonalnych szkoleń CLIL, współpracy z innymi nauczycielami CLIL i nie-CLIL, zwłaszcza podczas pracy nad programem nauczania, narzędziami oceny i przygotowywaniem materiałów. Ponadto, oczekują oni wsparcia ze strony administracji szkoły i rodziców, większego zaangażowania uczniów, większej liczby projektów zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym oraz większych możliwości rozwoju sprawności językowych poprzez udział w szkoleniach językowych. Odnosząc się do emocji doświadczanych przez nauczycieli CLIL, wyniki przeprowadzonego badania sugerują, że respondenci doświadczają różnych emocji, od pozytywnych (np. radości, dumy, zadowolenia czy podekscytowania) po negatywne (np. smutku, niepokoju, złości lub frustracji). Pozytywne emocje są zwykle wywoływane przez osiągnięcia uczniów (np. zdane egzaminy lub odniesiony sukces), współpracę z innymi nauczycielami CLIL (np. praca nad wspólnymi projektami) lub rozwój zawodowy (np. udział w szkoleniach dla nauczycieli CLIL, konferencjach, projektach międzynarodowych). Z drugiej strony, nauczyciele CLIL doświadczają negatywnych emocji, które również wywoływane są przez uczniów (np. brak



ich zaangażowania w lekcje czy okazywanie braku szacunku nauczycielowi), współpracę z innymi nauczycielami CLIL i nie-CLIL, dyrektorami szkół czy samymi wymaganiami zawodowymi, które mogą być trudne do spełnienia (np. praca administracyjna lub przeładowany program nauczania). Dodatkowe czynniki, które zostały wymienione jako wywołujące negatywne emocje, to brak odpowiedniej gratyfikacji za nauczanie przedmiotu w języku obcym oraz brak wsparcia finansowego na rozwój zawodowy. Wyniki dociekań empirycznych dotyczących emocji doświadczanych przez nauczycieli CLIL w kontekście fińskim (Pappa i in., 2017; Pappa, 2021) oraz hiszpańskim (Breeze i in., 2021) potwierdzają wyżej przedstawione wyniki badań w kontekście polskim.

W ostatnim rozdziale przedstawiono wnioski, implikacje, ograniczenia przeprowadzonego badania oraz sugestie dotyczące dalszych badań. Oprócz rozpoznania profilu nauczyciela CLIL w kontekście polskim, uzyskane wyniki badań ujawniły również potrzeby nauczycieli CLIL i pozwoliły na wysnucie wniosku, że istnieje wiele wyzwań, takich jak brak wsparcia finansowego czy materiałów dydaktycznych, z którymi muszą mierzyć się nauczyciele CLIL. Dlatego należy podjąć następujące działania: dostosować program szkolny do edukacji CLIL, zapewnić nauczycielom większe wsparcie finansowe, stworzyć więcej kursów doskonalenia zawodowego ukierunkowanych na rozwój materiałów CLIL, rozwój metod i technik nauczania języka z wykorzystaniem nowoczesnych technologii czy kursów ukierunkowanych na rozwój sprawności językowych samych nauczycieli. Ponadto, nauczyciele CLIL powinni mieć niższe pensum dydaktyczne, aby dysponować większą ilością czasu na przygotowanie materiałów dydaktycznych oraz współpracę z innymi szkołami/nauczycielami CLIL, która umożliwiłaby im wymianę informacji, dobrych praktyk i promowanie refleksyjnego myślenia. Wnioski te oraz implikacje są zgodne z wynikami badań przeprowadzonych na całym świecie, ponieważ wielu badaczy zgłasza zapotrzebowanie nauczycieli CLIL na wsparcie językowe (Durán-Martínez i in., 2020; Pérez Cañado, 2016; Yildiz 2019), wsparcie pedagogiczne (Barrios i Milla Lara, 2020; Infante i in. 2015; Karabassova, 2018; Karabassova, 2022; Kong i in., 2011; Torres-Rincón i Cuesta-Medina, 2019) rozwój współpracy (Fernández i Halbach, 2011; Infante i in., 2015; McDougald i Pissarello, 2020). Jestem przekonana, że z czasem wymagania nauczycieli CLIL zostaną spełnione, ponieważ ich społeczność stale rośnie nie tylko w Polsce, ale i na całym świecie.

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

- **Wyeksponowanie znaczenie refleksji w praktyce dydaktycznej.** Monografia podkreśla znaczenie refleksji w życiu zawodowym nauczycieli CLIL, która pomaga im w krytycznej analizie własnych metod nauczania i doświadczenia w celu poprawy swojej praktyki zawodowej. Skupienie się na samodoskonaleniu i adaptacji ma kluczowe znaczenie dla skutecznego nauczania, ale nie zawsze jest podkreślane w tradycyjnym szkoleniu nauczycieli.
- **Podkreślenie znaczenia rozwoju zawodowego.** Opowiadając się za refleksyjnym podejściem, monografia wspiera ciągły rozwój zawodowy, a przez to zachęca nauczycieli do ciągłego uczenia się, co jest niezbędne, aby na bieżąco być z trendami edukacyjnymi oraz poprawić skuteczność nauczania.
- **Wzmocnienie pozycji nauczycieli CLIL.** Monografia wzmacnia pozycję nauczycieli CLIL poprzez promowanie autonomii i krytycznego myślenia. Stosowanie refleksji w praktyce dydaktycznej zachęca nauczycieli do przejęcia odpowiedzialności za swój rozwój zawodowy, podejmowania świadomych decyzji dotyczących metod nauczania i odpowiedniego dostosowywania swoich praktyk z uwzględnieniem refleksji i informacji zwrotnych.
- **Kompleksowe podejście do omawianego zagadnienia.** Badania podłużne, wybór próby badawczej (nauczyciele CLIL) i wykorzystanie ściśle określonych narzędzi poboru danych (kwestionariusz, wywiad, dziennik) pozwoliły na dogłębne zbadanie profilu nauczyciela CLIL oraz ujawniły ich potrzeby.
- **Wkład w literaturę na temat zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL).** Monografia stanowi wkład w rosnącą literaturę na temat CLIL, zwłaszcza w krajach nieanglojęzycznych, takich jak Polska. Przyczynia się do zrozumienia, w jaki sposób CLIL może być skutecznie wdrażany w różnych kontekstach językowych i kulturowych, dostarczając cennych spostrzeżeń zarówno nauczycielom, jak i badaczom.

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

## 5.1 Publikacje naukowe

### *Informacje naukometryczne*

**Indeks Hirscha** według bazy *Web of Science* wynosi **4**, według bazy *Scopus* wynosi **5** i według bazy *Google Scholar* – **9**. **Liczba cytowań** według bazy *Web of Science* – **92**, według bazy *Scopus* – **128** i według bazy *Google Scholar* – **435**.

Do tej pory opublikowałam w sumie **57** prac (**16** prac przed doktoratem i **41** po doktoracie).

Wśród nich znajdują się:

- **3 monografie:** monografia habilitacyjna, monografia pt. „Focus on CLIL. A Qualitative Evaluation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Secondary Education” oraz monografia pt. „Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL). Wprowadzenie” napisana we współautorstwie z dr Barbarą Muszyńską.
- **16 artykułów** w czasopismach zagranicznych oraz polskich: *Glottodidactica*, *Anglica Wratislaviensia*, *The Teacher*, *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, *International Journal of Bilingual Education*, *Linguistica Silesiana*, *Konińskie Studia Językowe*, *Forum Filologiczne Ateneum*, *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, *Multidisciplinary Journal of School Education*.
- **33 rozdziały** w pracach zbiorowych (m. in w wydawnictwach Cambridge Scholars Publishing, Springer, Multilingual Matters, Peter Lang, Lit Verlag)
- **4 monografie wieloautorskie** których byłam współredaktorką (z prof. dr. hab. Arkadiuszem Rojczykiem) pt. „Continuity and Change in the English Language and Culture”, (z dr. Arturem Świątkiem) pt. „Modernizing Educational Practice. Perspectives in Content and Language Integrated Learning (CLIL)”, (z prof. Cem Canem) pt. „Language in Focus: Exploring the Challenges and Opportunities in Linguistics and English Language Teaching (ELT)”, (z prof. dr. hab. Olivierem Mentzem) pt. „Focus on Language”
- **1 recenzję** w *Studies in Second Language Learning and Teaching (SLLT)*

Pełna lista moich publikacji zawarta jest w moim wykazie osiągnięć naukowych.

W mojej dotychczasowej działalności publikacyjnej można wyodrębnić trzy obszary: (1) Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL), (2) Nauczyciel języków obcych. (3) Pozostałe tematy badawcze. Obszary te zostaną pokrótce omówione poniżej.

### **(1) Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL)**

Zintegrowane kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL) od samego początku mojej pracy naukowej było jednym z najważniejszych obszarów moich zainteresowań badawczych. Jakościowej ocenie zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL) w polskiej szkole średniej była poświęcona moja rozprawa doktorska, wydana następnie w formie monografii przez wydawnictwo Cambridge Scholars Publishing (UK), a także szesnaście publikacji, które ukazały się przed doktoratem.

#### ***a) nauczyciel CLIL***

Rola nauczyciela CLIL, jego kompetencje, cechy charakteru oraz emocje, jakich doświadcza to temat ściśle związany z tematem mojego głównego osiągnięcia naukowego. W artykule pt. „The role of a teacher in a CLIL classroom” podkreśliłam, że klasy CLIL różnią się od tradycyjnych klas językowych, ponieważ język służy tu jako medium do nauczania treści pozajęzykowych. To podwójne ukierunkowanie wymaga od nauczycieli posiadania określonych umiejętności i zastosowania metod nauczania opartych na komunikacji. Ponadto, nauczyciele CLIL muszą umiejętnie integrować nauczanie języka z treściami przedmiotowymi, zapewniając uczniom jednocześnie rozwijanie sprawności językowych i zdobywanie wiedzy przedmiotowej (Papaja, 2013c). W kolejnej publikacji z tego samego roku pt. „How to teach in CLIL? Some remarks on CLIL methodology” odnoszę się do praktycznych zaleceń dotyczących stosowanych metod i technik w klasie CLIL, które wymagają od nauczyciela działań promujących aktywne uczenie się i używanie języka. Ponadto, zwracam uwagę na złożoność i zalety zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL), opowiadając się za holistycznym podejściem, które uwzględnia językowe, poznawcze i edukacyjne potrzeby uczniów (Papaja, 2013b). Kolejna publikacja pt. „Focus on Language in Content and Language Integrated Learning (CLIL)”, we współpracy z dr Małgorzatą Krzemińską-Adamek, poświęcona jest systemom i podsystemom językowym, na których koncentrują się nauczyciele CLIL podczas nauczania przedmiotu w języku obcym.

Wyniki badań pokazały, że rozwój sprawności czytania i słuchania postrzegany jest jako kluczowy dla internalizacji nowych treści przedmiotowych w języku obcym. W przypadku sprawności produktywnych, nauczyciele CLIL uważają je za bardzo istotne, ale niestety koncentrują się na ich rozwoju w mniejszym stopniu z powodu uczniów, którzy unikają wypowiedzi ustnej czy pisemnej w języku obcym. Gramatyka i słownictwo są postrzegane jako problematyczne obszary języka, na które nauczyciele CLIL kładą duży nacisk. Wymowa jest uznawana jako marginalny aspekt nauczania języka w CLIL (Krzemińska-Adamek i Papaja, 2015). Artykuł opublikowany we współautorstwie z dr Marzeną Wysocką-Narewską pt. „Investigating code-switching in a Content and Language Integrated Learning (CLIL) classroom” prezentuje wyniki badania dotyczącego przełączania kodu językowego w klasie CLIL jako prawdopodobnego symptomu fosylizacji. W badaniu wzięło udział 29 nauczycieli CLIL uczących w szkołach średnich, a uzyskane wyniki potwierdzają, że większość przebadanych nauczycieli CLIL używa strategii *translanguaging*, czyli interakcji w dwóch językach, stosując język polski w poleceniach, dodatkowych wyjaśnieniach terminologii oraz w ćwiczeniach przygotowujących uczniów do egzaminu maturalnego (Papaja i Wysocka-Narewska, 2020). Symptom fosylizacji w języku mówionym u nauczycieli CLIL, ale także zwykłych nauczycieli języka angielskiego został przedstawiony w kolejnym artykule pt. „An insight into speaking skills of CLIL and non-CLIL teachers’ fossilization: similarities and differences” we współautorstwie z dr Marzeną Wysocką-Narewską. W badaniu wzięło udział 14 nauczycieli, których kompetencje języka mówionego pod kątem fosylizacji zostały zbadane za pomocą kwestionariusza. Wyniki badań pokazują, że istnieją niewielkie różnice pod względem repertuaru językowego między nauczycielami CLIL i nie-CLIL, stawiając tych pierwszych w czołówce ze względu na strategie, których często używają (np. przeformułowania) i obszary językowe, których nie uważają za trudne lub problematyczne. Pomimo że, obie grupy nauczycieli deklarują niewystarczającą znajomość języka angielskiego, nauczyciele CLIL wydają się być bardziej świadomi swoich kompetencji językowych, co powoduje, że symptom fosylizacji jest u nich mniej widoczny (Papaja i Wysocka-Narewska, przyjęte do druku). Kolejne dwie publikacje dotyczą cech charakteru nauczycieli CLIL. Pierwsza, pt. „The CLIL mindset: Investigating open-mindedness among CLIL teachers” zagłębia się w rolę otwartego umysłu nauczycieli CLIL, który został zdefiniowany jako zdolność nauczyciela do rozważenia różnych perspektyw przed

sformułowaniu wniosków (Greenwald, 1980). Ta cecha ma kluczowe znaczenie w przypadku nauczycieli CLIL, którzy poprzez nauczanie treści przedmiotowych oraz językowych często muszą być bardzo elastyczni w swoim podejściu do nauczania. W badaniu wykorzystano kwestionariusz do pomiaru mocnych stron charakteru (z ang. *VIA Inventory of Strengths*), w którym wzięli udział nauczyciele CLIL uczący w szkołach podstawowych, gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych. Uzyskane dane pokazują, że istnieje znacząca korelacja między ogólnym doświadczeniem nauczycieli CLIL, doświadczeniem w CLIL, a otwartością umysłu. Innymi słowy, im większe doświadczenie mają nauczyciele CLIL w nauczaniu lub w nauczaniu CLIL, tym bardziej są otwarci (Papaja, 2022). Druga publikacja, pt. „How creative and curious are CLIL teachers? Investigating the effect of CLIL teaching experience and the level of education”, we współautorstwie z prof. dr. hab. Arkadiuszem Rojczykiem przedstawia wyniki badań ilościowych dotyczących kreatywności oraz ciekawości. Tak jak w przypadku poprzednich badań, zastosowano tu to samo narzędzie (kwestionariusz do pomiaru mocnych stron charakteru), a badania przeprowadzono wśród nauczycieli CLIL uczących w szkołach podstawowych, gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych. W przeciwieństwie do wyników badań dotyczących otwartości umysłu, wyniki otrzymane w tym badaniu wskazują, że nie występuje korelacja między kreatywnością i ciekawością nauczycieli CLIL a doświadczeniem nauczycieli w CLIL. Ponadto, żaden z badanych aspektów nie zależał istotnie od typu szkoły, w której uczą nauczyciele CLIL (Papaja i Rojczyk, po pozytywnej recenzji). Pomimo braku korelacji, uważamy, że zarówno kreatywność, jak i ciekawość jako mocne strony charakteru powinny być kultywowane wśród wszystkich nauczycieli, ponieważ większa ciekawość zachowań i poznania, jak i kreatywność są powiązane z lepszym rozwojem zawodowym, zaangażowaniem i wynikami w środowisku edukacyjnym (Harackiewicz i in., 2002) oraz organizacją pracy (Reio i Wiswell, 2000). Publikacja pt. „Success or failure? Polish CLIL teachers’ perspective. A qualitative study based on interviews” jest pewnego rodzaju podsumowaniem cyklu dotyczącego nauczyciela CLIL, aczkolwiek nie oznacza to, że badania na temat nauczyciela CLIL nie są przeze mnie kontynuowane. Jednym z głównych celów badania opisanego w/w publikacji było zbadanie skuteczności i nieskuteczności CLIL z perspektywy polskich nauczycieli, a także podniesienie świadomości przyszłych nauczycieli CLIL, dyrektorów szkół i władz w zakresie zalet i wad zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL), co może pomóc im w



podejmowaniu właściwych decyzji. Głównym instrumentem badawczym był wywiad, w którym wzięło udział ponad 100 nauczycieli CLIL pracujących w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Wyniki uzyskanych badań pokazują, że większość nauczycieli CLIL dostrzega wiele zalet tego typu nauczania, które mogą być podzielone na trzy kategorie: korzyści dla uczniów CLIL, nauczycieli CLIL oraz szkoły i społeczeństwa. Zarówno w przypadku uczniów, jak i nauczycieli największą korzyścią jest rozwój sprawności językowych. Wśród głównych wad CLIL uczestnicy badania wymieniają brak wsparcia zarówno ze strony administracji, jak i innych nauczycieli CLIL (Papaja, po pozytywnej recenzji).

Do wybranych publikacji z tego zakresu tematycznego należą:

Papaja, K. (2013c). The role of a teacher in a CLIL classroom. *Glottodidactica*, 40(1), str. 147–153. Dostęp: <https://doi.org/10.14746/gl.2013.40.1.11>  
Punktacja MNiSW: 6

Papaja, K. (2013b). How to teach in CLIL? Some remarks on CLIL methodology. W M. Pawlak, J. Bielak i A. Mystkowska-Wiertelak (red.), *Classroom-oriented research: Achievements and Challenges* (str. 229-242). Springer.  
Punktacja MNiSW: 5

Krzemińska-Adamek, M., i Papaja, K. (2015). Focus on language in Content and Language Integrated (CLIL) classroom. W Ch. Haase, N. Orlova, N. i J.C. Head (red.), *ELT - New Horizons in Theory and Application* (str. 199-212). Cambridge Scholars Publishing.  
Punktacja MNiSW: 5

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał w szczególności na opracowaniu przeglądu literatury, zebraniu danych, a także analizie wyników, opracowaniu wniosków oraz napisaniu wstępnej wersji publikacji. Mój udział procentowy szacuję na **50%**.

Papaja, K., i Wysocka-Narewska, M. (2020). Investigating code-switching in a Content and Language Integrated Learning (CLIL) classroom. *TAPSLA – Vol. 6 (1)*, str. 51-63.  
Dostęp: <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.7808>  
Punktacja MNiSW: 40

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał w szczególności na opracowaniu koncepcji badania, stworzeniu pytań badawczych, opracowaniu przeglądu literatury, a także analizie wyników, opracowaniu wniosków oraz napisaniu ostatecznej wersji artykułu. Mój udział procentowy szacuję na ok. **50%**.

Papaja, K. (2022). The CLIL mindset: Investigating open-mindedness among CLIL teachers. W D. Gabryś-Barker i R. Kalamarz (red.), *Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych. Nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego (str. 203-222). Dostęp: <http://doi.org/10.31261/PN.4107>

Punktacja MNiSW: 20

Papaja, K., i Wysocka-Narewska, M. (przyjęty do druku). An insight into speaking skills of CLIL and non-CLIL teachers' fossilization: similarities and difference. *Beiträge zur allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft/Contributions to General and Comparative Linguistics*.

Punktacja MNiSW: 70

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał w szczególności na opracowaniu przeglądu literatury, zebraniu danych, a także analizie wyników, opracowaniu wniosków oraz napisaniu wstępnej wersji artykułu. Mój udział procentowy szacuję na **50%**.

Papaja, K., i Rojczyk, A. (po pozytywnej recenzji). How creative and curious are CLIL teachers? Investigating the effect of CLIL teaching experience and the level of education. *Moderna Språk*.

Punktacja MNiSW: 200

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na współpracy przy opracowaniu koncepcji badania, stworzeniu pytań badawczych, opracowaniu przeglądu literatury, zebraniu danych, a także analizie wyników oraz napisaniu wstępnej wersji artykułu. Mój udział procentowy szacuję na **65%**.

Papaja, K. (po pozytywnej recenzji). Success or failure? Polish CLIL teachers' perspective. A qualitative study based on interviews. *Roczniki Humanistyczne*.

Punktacja MNiSW: 100

#### **b) uczeń CLIL i środowisko klasowe**

Biorąc pod uwagę wyzwania, z jakimi muszą się zmierzyć uczniowie klas CLIL, jednym z obszarów, który postanowiłam zbadać była motywacja i nastawienie do edukacji CLIL. W publikacji pt. „Attitude and motivation in CLIL” przedstawiam wyniki badań oparte na kwestionariuszu, które pokazują, że w większości uczniowie CLIL mają pozytywne nastawienie do tego typu edukacji, zdając sobie sprawę z możliwości, jakie edukacja w języku angielskim daje im w przyszłości. Ponadto, wykazują się oni dużą motywacją, ale głównie zewnętrzną, ponieważ myśląc o korzyściach płynących ze zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL) wymieniają korzyści materialne (np. możliwość studiowania w uczelni zagranicznej lub lepszą pracę zarobkową) (Papaja, 2011a). W kolejnej publikacji, pt. „Motivation from the perspective of a CLIL teenage learner”, we współautorstwie z prof. dr. hab. Arkadiuszem Rojczykiem analizujemy, w jaki sposób CLIL wpływa na motywację uczniów, podkreślając wyjątkowe wyzwania i korzyści doświadczane przez uczniów nastoletnich. Stosując wieloczynnikową analizę wariancji (ANOVA) zanalizowaliśmy odpowiedzi 93 uczniów dwujęzycznej szkoły gimnazjalnej. Uzyskane



wyniki badań pokazują pozytywny wpływ zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL) na uczenie się języka angielskiego niezależnie od doświadczenia czy płci, które stanowiły zmienne niezależne (Papaja i Rojczyk, 2013). Współpracując ze szkołami dwujęzycznymi (CLIL) w Austrii, Holandii oraz Turcji, we współpracy z prof. Cem Canem oraz prof. dr. hab. Arkadiuszem Rojczykiem postanowiliśmy zbadać czynniki motywacyjne wpływające na uczniów CLIL w w/w krajach oraz w Polsce. W następnym badaniu ankietowym wzięło udział 332 uczniów szkół gimnazjalnych, w których przedmioty są nauczane w języku angielskim, a wyniki naszych badań przedstawiliśmy w artykule pt. „An insight into CLIL motivation: A questionnaire study in Austria, Poland, Turkey and the Netherlands”. Rezultaty opublikowanego badania pokazują różnice w poziomach motywacji i postawach w zależności od kontekstu kulturowego i edukacyjnego. Na przykład uczniowie w krajach o bardziej ugruntowanych programach CLIL wykazują inną dynamikę motywacji w porównaniu z tymi, w których CLIL jest stosunkowo nowy. Ponadto, wyższa postrzegana biegłość w języku obcym zwykle koreluje z wyższym poziomem motywacji (Papaja, Can i Rojczyk, 2016). Mając możliwość obserwacji uczniów CLIL w różnych kontekstach kulturowych dzięki współpracy naukowo-dydaktycznej, zauważyłam, że uczniowie CLIL w polskich szkołach bardzo często unikają wypowiedzi w języku angielskim, co skłoniło mnie do przeprowadzenia badania nad wpływem zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL) na lęk językowy. W badaniu wzięło udział 132 uczniów szkół średnich prowadzących program CLIL z następujących krajów: Holandii, Niemiec i Polski. Analiza danych zebranych za pomocą kwestionariusza opartego na ustalonych skalach do pomiaru czynników afektywnych związanych z lękiem (Gardner, 1985; Schmidt i Wanatabe 2001) została opublikowana w artykule pt. „To fear or not to fear CLIL: some remarks on the role of anxiety in a CLIL classroom”. Wyniki przeprowadzonego badania wskazują, że podejście CLIL ma negatywny wpływ na lęk w szczególności na początku edukacji CLIL, a większość respondentów czuje się przytłoczona ilością materiału w języku obcym niezależnie od kraju z jakiego pochodzi. Warto jednak dodać, iż wyniki badań pokazują, że z czasem poziom lęku językowego obniża się wśród badanych respondentów, co dowodzi, że podlega on zmianom na przestrzeni czasu uzależnionym od różnych czynników (Papaja, 2019). Zainspirowana badaniami przeprowadzonymi przez Lasagabaster i Doiz (2015), dotyczącymi wpływu zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL) na wysiłek, oczekiwania i

orientację globalną uczniów CLIL i nie-CLIL, postanowiłam przeprowadzić podobne badanie wśród uczniów CLIL szkoły średniej pochodzących z Holandii, Niemiec i Polski. Jego wyniki omówione w artykule pt. „Effort, expectancy and global orientation in CLIL - a cross-cultural study”, dowodzą, że wysiłek, oczekiwania i orientacja globalna uczniów CLIL znacznie się różni pod kątem kulturowym (np. uczniowie CLIL pochodzący z Niemiec mają najwyższe oczekiwania, a także mają tendencję do wkładania większego wysiłku w naukę niż uczniowie CLIL pochodzący z Holandii czy Polski). Ponadto, analiza ilościowa danych z wykorzystaniem metod statystycznych, tak jak w przypadku motywacji czy lęku językowego, pokazuje, że wszystkie te konstrukty (tj. wysiłek, oczekiwania i orientacja globalna) podlegają zmianom na przestrzeni czasu (Papaja, 2021). Prowadząc dociekania badawcze dotyczące ucznia CLIL, nie można pominąć badań nad rozwojem sprawności językowych uczniów CLIL oraz samym środowiskiem klasy CLIL, którymi zajęłam się jeszcze przed doktoratem, a które kontynuuję do chwili obecnej. W publikacji pt. „The development of speaking and listening skills in Content and Language Integrated Learning (CLIL)” przedstawiam wyniki badań uzyskane na podstawie obserwacji uczniów CLIL w szkole średniej przez okres dwóch semestrów, które pokazują, że jakość wypowiedzi zdecydowanie zmieniała się w ciągu całego roku szkolnego. Uczniowie CLIL używali bardziej specjalistycznego słownictwa, łączników zdań, a także bardziej skomplikowanych struktur gramatycznych. Znaczący postęp został także zaobserwowany w przypadku rozwoju sprawności rozumienia ze słuchu, gdyż z upływem czasu uczniowie rzadziej prosili o powtórzenie informacji i częściej poprawnie odpowiadali na zadane pytania (Papaja, 2014a). Ogólnie rzecz biorąc, na podstawie przeprowadzonych obserwacji można stwierdzić skuteczność CLIL w rozwijaniu sprawności mówienia i słuchania poprzez zanurzenie uczniów w bogatym językowo środowisku, które wraz z typami interakcji stosowanej w klasie CLIL opisuję w publikacji pt. „Analysing types of classroom interaction in CLIL”. Wykorzystując ramy interakcji van Liera (1988, 1991), omawiam wzorce interakcji i ich funkcje zaobserwowane w klasie CLIL podkreślając znaczenie współpracy jako kluczowego elementu mającego wpływ nie tylko na rozwój językowy uczniów, ale także na ich zaangażowanie i atmosferę w klasie CLIL (Papaja, 2011b). W kolejnej publikacji, pt. „Communication systems in the CLIL classroom”, analizuję różne rodzaje systemów komunikacji stosowanych w klasach CLIL i podkreślam kluczową rolę, jaką interakcje

nauczyciel-uczeń i uczeń-uczeń odgrywają w uczeniu się zarówno treści, jak i języka. Ponadto, podkreślam potrzebę stosowania skutecznych strategii komunikacyjnych w celu ułatwienia uczniom CLIL zrozumienia oraz przyswojenia często skomplikowanych treści przedmiotowych (Papaja, 2014b). Ogromne znaczenie w przyswajaniu treści w języku obcym mają także podręczniki oraz materiały dydaktyczne. W publikacji pt. „In search of CLIL... a review of 'CLIL' coursebooks used in Polish secondary schools”, we współpracy z dr. Arturem Świątkiem dokonujemy analizy podręczników CLIL używanych na lekcjach geografii i historii w polskich szkołach średnich. Stosując standardowe kryteria, w tym ramy 4C (treść, komunikacja, poznanie i kultura) zaproponowane przez Coyle (2005), stwierdzamy, że omówione podręczniki integrują treści przedmiotowe i naukę języka pomimo braku niektórych elementów (np. ćwiczeń opartych na pracy projektowej), które mogłyby zwiększyć motywację uczniów (Papaja i Świątek, 2016).

Do wybranych publikacji z tego zakresu tematycznego należą:

Papaja, K. (2011a). Attitude and motivation in CLIL. W E. Jurczyk, A. Wojtaszek i A. Jackiewicz (red.), *Zeszyty naukowo-dydaktyczne: The dialogue of language, the dialogue of culture; Dialog der Sprachen, Dialog der Kulturen* (str. 79-91). Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych.

Punktacja MNiSW: 4

Papaja, K. (2011b). Analysing types of classroom interaction in CLIL. *Glottodidactica*, 38, str. 43–52. Dostęp: <https://doi.org/10.14746/gl.2011.38.4>

Punktacja MNiSW: 6

Papaja, K., i Rojczyk, A. (2013). Motivation from the perspective of a CLIL teenage learner. W D. Gabryś-Barker i J. Bielska (red.), *The Affective Dimension in Second Language Acquisition* (str. 241-254). Multilingual Matters.

Punktacja MNiSW: 5

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na współpracy przy opracowaniu koncepcji badania, stworzeniu pytań badawczych, opracowaniu przeglądu literatury, zebraniu danych, a także analizie wyników oraz napisaniu wstępnej wersji publikacji. Mój udział procentowy szacuję na **65%**.

Papaja, K. (2014a). The development of speaking and listening skills in Content and Language Integrated Learning (CLIL). W H. Chodkiewicz i M. Trepczyńska (red.), *Language Skills: Traditions, Transitions and Ways Forward* (str. 81-94). Cambridge Scholars Publishing.

Punktacja MNiSW: 5



Papaja, K. (2014b). Communication systems in the CLIL classroom. W M. Olpińska Szkielko i M. i L. Bertelle (red.), *Zweitsprachigkeit und bilingualer Unterricht* (str. 103-112). Peter Lang.

Punktacja MNiSW: 5

Papaja, K., Can, C., i Rojczyk, A. (2016). An insight into CLIL motivation: A questionnaire study in Austria, Poland, Turkey and the Netherlands. W K. Papaja i A. Świątek (red.), *Modernizing Educational Practice. Perspectives in Content and Language Integrated Learning (CLIL)* (str. 199-220). Cambridge Scholars Publishing.

Punktacja MNiSW: 5

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na współpracy przy opracowaniu koncepcji badania, stworzeniu pytań badawczych, opracowaniu przeglądu literatury, zebraniu danych, a także analizie wyników oraz napisaniu ostatecznej wersji publikacji. Mój udział procentowy szacuję na **35%**.

Papaja, K., i Świątek, A. (2016). In search of CLIL... a review of 'CLIL' coursebooks used in Polish secondary schools. W K. Papaja i A. Świątek (red.), *Modernizing Educational Practice. Perspectives in Content and Language Integrated Learning (CLIL)* (str. 221-234). Cambridge Scholars Publishing.

Punktacja MNiSW: 5

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na współtworzeniu pytań badawczych, wykonaniu części badań, a także współpracy w analizie wyników oraz napisaniu ostatecznej wersji publikacji. Mój udział procentowy szacuję na **50%**.

Papaja, K. (2019). To fear or not to fear CLIL: some remarks on the role of anxiety in a CLIL classroom. *Konińskie Studia Językowe, nr 2*, str. 171-196. Dostęp: <https://doi.org/0.30438/ksj.2019.7.2.4>

Punktacja MNiSW: 20

Papaja, K. (2021). Effort, expectancy and global orientation in CLIL - a cross-cultural study. W J. Latkowska (red.), *Issues in Foreign Language Teaching and Teacher Development: reflection and analysis* (str. 161-190). Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych.

Punktacja MNiSW: 20

### ***c) edukacja CLIL w Polsce***

Publikacje zaprezentowane poniżej zostały zainspirowane udziałem w projekcie badawczym przed doktoratem, którego celem było zbadanie stanu edukacji dwujęzycznej w Polsce. Uzyskane wyniki zostały przedstawione w dwóch publikacjach, pt. „Profile report bilingual education (English) in Poland - Overview of practice in selected schools” (Marsh i in., 2008) oraz „Bilingual education in Poland – a summary of the profile report” (Czura, Papaja i Urbaniak, 2009). Analizując 4 raporty (sekcji francuskiej, angielskiej, niemieckiej i hiszpańskiej) we współpracy z dr Anną Czurą, przedstawiamy wyniki tej analizy w kolejnych

dwóch publikacjach pt. „Curricula models of CLIL education in Poland” i „Bilingual education project in Poland: a summary”. Ponadto, szczegółowo opisujemy cztery główne modele programowe CLIL, które zostały opracowane na podstawie szeroko zakrojonych badań, w tym obserwacji zajęć, kwestionariuszy, wywiadów z nauczycielami i uczniami w szkołach, w których językiem wykładowym jest angielski, niemiecki, hiszpański i francuski. Podkreślamy, że modele te różnią się pod względem proporcji używanego języka obcego, ukierunkowania nauczania oraz poziomu edukacyjnego, co sugeruje, że wybór konkretnego modelu znacząco wpływa na strategie instruktażowe i skuteczność zarówno przyswajania języka, jak i treści. W obydwu publikacjach podkreślamy wyzwania stojące przed wdrażaniem CLIL, takie jak potrzeba wykwalifikowanych nauczycieli zarówno w przedmiocie, jak i języku obcym czy zapewnienie nauczycielom możliwości rozwoju zawodowego (Czura i Papaja, 2013, 2016). Mając na uwadze w/w wyzwania, jak i wiele innych dotyczących zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego CLIL w Polsce, we współpracy z dr Barbarą Muszyńską opublikowałyśmy monografię w języku polskim pt. „Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL). Wprowadzenie”, w której prezentujemy podstawowe zagadnienia dotyczące zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL). Publikacja podzielona jest na część teoretyczną i praktyczną. W części teoretycznej przedstawiamy CLIL w kontekście polskim, jak i międzynarodowym, zwracając szczególną uwagę na poparcie tego programu edukacyjnego przez Unię Europejską, oraz korzyści wpływające z wprowadzenia zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL) w szkołach. W części praktycznej prezentujemy sposoby nauczania i uczenia się w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL), ze szczególnym zwróceniem uwagi na podejście poznawcze, konstruktywistyczne oraz komunikacyjne (Muszyńska i Papaja, 2019).

Do wybranych publikacji z tego zakresu tematycznego należą:

Czura, A., i Papaja, K. (2013). Curricula models of CLIL education in Poland. *International Journal of Bilingual Education*, 16(3), str. 321–333.

Dostęp: <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777388>

Punktacja MNiSW: 25

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na współtworzeniu koncepcji artykułu, wykonaniu części analizy, a także napisaniu ostatecznej wersji artykułu. Mój udział procentowy szacuję na 50%.

Czura, A., i Papaja, K. (2016). Bilingual education project in Poland: a summary. W K. Papaja i A. Świątek (red.), *Modernizing Educational Practice. Perspectives in Content and Language Integrated Learning (CLIL)* (str. 37-55). Cambridge Scholars Publishing.  
Punktacja MNiSW: 5

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na współtworzeniu koncepcji publikacji, wykonaniu części analizy, a także napisaniu wstępnej wersji publikacji. Mój udział procentowy szacuję na **50%**.

Muszyńska, B., i Papaja, K. (2019). *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL). Wprowadzenie*. Warszawa: PWN [210 stron].  
Punktacja MNiSW: 120

Mój wkład w powstanie tej monografii polegał w szczególności na opracowaniu koncepcji książki, opracowaniu przeglądu literatury, napisaniu wstępnej wersji monografii oraz korekcji edytorskiej. Mój udział procentowy szacuję na **50%**.

#### **d) CLIL i EMI w szkołach wyższych**

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL) oraz nauczanie przedmiotów w języku angielskim (EMI) w szkołach wyższych to kolejny obszar moich zainteresowań badawczych. W publikacji pt. „The impact of students’ attitude on CLIL – a study conducted in higher education” przedstawiam, w jaki sposób postawa studentów wpływa na ich naukę przedmiotów w języku angielskim. W badaniu opartym na kwestionariuszu wzięło udział 108 studentów studiujących biologię, matematykę, ekonomię, chemię i fizykę w języku angielskim. Wyniki przeprowadzonego badania pokazują pozytywne nastawienie studentów do uczenia się języka angielskiego, jak i przedmiotów w języku angielskim, aczkolwiek z biegiem czasu ich pozytywne nastawienie do studiowania przedmiotów w języku angielskim maleje, co prawdopodobnie spowodowane jest spadkiem motywacji oraz stopniem trudności samych przedmiotów (Papaja, 2012). Przedmiotem badań, których wyniki przedstawiam w publikacji pt. „The role of metacognitive awareness in reading comprehension of CLIL learners” są strategie metakognitywne używane w czytaniu w języku obcym przez studentów CLIL. W badaniu wzięło udział 53 studentów psychologii, którzy uczestniczyli w dwóch kursach prowadzonych w języku angielskim. W celu zakwalifikowania studentów jako bardziej lub mniej biegłych w sprawności rozumienia tekstu w języku angielskim podeszli oni do testu TOEFL, a następnie wypełnili kwestionariusz metapoznawczej świadomości czytania (MRAI) (Miholic, 1994). Wyniki badania pokazują, że studenci CLIL, którzy uzyskali wyższy wynik w teście TOEFL są bardziej świadomi strategii poznawczych, które stosują podczas analizy tekstu niż studenci, którzy uzyskali niższy wynik w teście TOEFL (Papaja,



2013a). Zarówno rozwój sprawności rozumienia tekstu w języku obcym, jak i przyswojenie dużej ilości słownictwa są kluczowe w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL). W publikacji pt. „The role of receptive and productive vocabulary in Content and Language Integrated Learning (CLIL) from the perspective of university students” przedstawiam, w jaki sposób CLIL wpływa na przyswajanie słownictwa przez studentów uczelni wyższych. W badaniu kwestionariuszowym wzięło udział 82 studentów studiujących biologię i nauki ścisłe w języku angielskim na Uniwersytecie Śląskim Katowicach oraz na Uniwersytecie Pedagogicznym we Fryburgu (Niemcy). Wyniki badania pokazują, że studenci polscy posiadają większą wiedzę z zakresu słownictwa pasywnego (z ang. *receptive vocabulary*), podczas gdy studenci niemieccy większą wiedzę z zakresu słownictwa produktywnego (z ang. *productive vocabulary*), co prawdopodobnie spowodowane jest stosowanymi metodami nauczania przedmiotu na danej uczelni (Papaja, 2016). Dwie kolejne publikacje dotyczą przeglądu zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL) oraz angielskiego jako języka wykładowego (EMI) na wyższych uczelniach w Europie centralnej i południowej. Pierwsza publikacja pt. „Content and Language Integrated Learning (CLIL) in European higher education” dotyczy wpływu oraz rosnącej popularności CLIL na uniwersytetach europejskich. Ponadto, dokładnie omawiam różnicę między CLIL, a EMI podkreślając, że CLIL integruje naukę treści z przyswajaniem języka, podczas gdy EMI koncentruje się przede wszystkim na nauczaniu treści w języku angielskim. Omawiam także różne moduły CLIL zaprojektowane dla szkolnictwa wyższego, unikatowe podejścia pedagogiczne wymagane do skutecznego nauczania CLIL w szkolnictwie wyższym, w tym potrzebę specjalistycznego szkolenia dla nauczycieli (Papaja, 2023). W drugiej publikacji pt. „EMI in Central and Eastern Europe”, we współpracy z prof. dr. hab. Mirosławem Pawlakiem przedstawiamy wyzwania dotyczące wdrożenia edukacji w języku angielskim (EMI) w krajach Europy Środkowej i Wschodniej, analizując różne programy edukacyjne, praktyki pedagogiczne i ich ogólny wpływ zarówno na studentów, jak i wykładowców akademickich. Wnioski wyciągamy nie tylko na podstawie przeanalizowanej literatury, ale także badań własnych, które zostały przeprowadzone wśród 94 studentów oraz 41 wykładowców uczelni wyższych mających do czynienia z edukacją w języku angielskim. Stwierdzamy że EMI stanowi obiecującą ścieżkę poprawy szkolnictwa wyższego w Europie Środkowej i Wschodniej, ale podejście to wymaga starannego planowania, odpowiednich zasobów i

wspierających ram politycznych, aby sprostać nieodłącznym wyzwaniom i zmaksymalizować korzyści (Pawlak i Papaja, 2023).

Do wybranych publikacji z tego zakresu tematycznego należą:

Papaja, K. (2012). The impact of students' attitude on CLIL – a study conducted in higher education. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, Vol. 5, No. 2, str. 28-56. Dostęp: <https://doi.org/10.5294/laclil.2012.5.2.10>  
Punktacja MNiSW: 10

Papaja, K. (2013a). The role of metacognitive awareness in reading comprehension of CLIL learners. W A. Łyda i K. Szcześniak (red.), *Awareness in Action. The role of Consciousness in Language Acquisition* (str. 195-208). Springer.  
Punktacja MNiSW: 5

Papaja, K. (2023). Content and Language Integrated Learning (CLIL) in European higher education. *Multidisciplinary Journal of School Education Vol. 12(1)*, str. 251-273.  
Dostęp: <https://doi.org/10.35765/mjse.2023.1223.11>  
Punktacja MNiSW: 100

Pawlak, M., i Papaja, K. (2023). EMI in Central and Eastern Europe. W C. Griffiths (red.), *The Practice of English as a Medium of Instruction (EMI) Around the World. Second Language Learning and Teaching* (str. 153-170). Springer.  
Dostęp: [https://doi.org/10.1007/978-3-031-30613-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-031-30613-6_10)  
Punktacja MNiSW: 40

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na współpracy przy opracowaniu koncepcji badania, opracowaniu przeglądu literatury i zebraniu danych, a także analizie wyników oraz napisaniu wstępnej wersji artykułu. Mój udział procentowy szacuję na 50%.

## **(2) Nauczyciel języków obcych**

Badania dotyczące nauczyciela języków obcych są ściśle związane z moją praktyką dydaktyczną, bowiem od wielu lat prowadzę zajęcia ze studentami z zakresu dydaktyki języka angielskiego w szkole podstawowej i ponadpodstawowej. W publikacji pt. „Social competencies of Polish and Turkish ELT students: a cross-cultural study”, we współpracy z prof. Cem Canem oraz prof. Julide İnözü przedstawiamy wyniki badań przeprowadzonych wśród 100 przyszłych nauczycieli języka angielskiego z Polski oraz Turcji. W badaniu wykorzystaliśmy kwestionariusz sprawności społecznych opracowany przez Riggio i Carney (2003) (z ang. *Social Skills Inventory*) składający się z 90 pozycji mierzących sprawności społeczne w sześciu domenach. Wyniki badań pokazują, że pomimo różnic kulturowych



zarówno polscy, jak i tureccy studenci doceniają znaczenie sprawności komunikacyjnych, empatii i umiejętności budowania pozytywnych relacji z uczniami (Can, İnözü i Papaja, 2015). W kolejnej publikacji, pt. „Jakim jestem nauczycielem? Jakim chcę być nauczycielem? Miejsce refleksji w życiu początkującego nauczyciela”, skupiam się na znaczeniu autorefleksji w rozwoju zawodowym początkujących nauczycieli i opisuję, jak postrzegają oni siebie i swoje aspiracje, podkreślając rolę introspekcji w ich rozwoju i skuteczności. Na podstawie badań przeprowadzonych wśród polskich początkujących nauczycieli języka angielskiego dochodzę do wniosku, że autorefleksja pomaga nauczycielom zrozumieć ich mocne i słabe strony, co ma kluczowe znaczenie dla rozwoju zawodowego. Proces ten zachęca nauczycieli do wyznaczania celów, dostosowywania strategii nauczania i lepszego reagowania na potrzeby uczniów (Papaja, 2017). Zagadnienie znaczenia autorefleksji w życiu zawodowym nauczycieli skłoniło mnie do przeprowadzenia badań na temat syndromu wypalenia zawodowego wśród nauczycieli języka angielskiego, których wyniki przedstawiam w publikacji pt. „*I don't want to teach anymore - burnout syndrome among the English teachers*”. W badaniu, w którym wykorzystałam kwestionariusz wypalenia zawodowego Maslach (1981) (z ang. *Maslach Burnout Inventory*) wzięło udział ponad 100 nauczycieli języka angielskiego pochodzących z Polski i Turcji, a wyniki pokazują, że nie ma istotnej różnicy w poziomie syndromu wypalenia zawodowego między polskimi a tureckimi nauczycielami języka angielskiego. Ponadto, zwiększone obciążenie pracą, szybkie tempo, brak docenienia i niektóre cechy osobowości zostały zidentyfikowane jako główne czynniki wypalenia zawodowego nauczycieli niezależnie od narodowości (Papaja, 2019). Badania nad emocjami, których doświadczają nauczyciele zawsze były w kręgu moich zainteresowań naukowych. Okres pandemii COVID-19 to czas, który był szczególnie trudny zarówno dla uczniów/studentów, jak i nauczycieli. W publikacji pt. „*Negative emotions experienced by Polish English teachers during COVID-19: a qualitative study based on diaries*” opisuję wyniki badań opartych na dziennikach, w których nauczyciele opisywali swoje negatywne emocje, jakich doświadczyli podczas pandemii. Wyniki przeanalizowanych danych pokazują, że nauczyciele doświadczali podwyższony poziom stresu i niepokoju z powodu nagłego przejścia na nauczanie online. Brak odpowiedniego przygotowania i zasobów do wirtualnej edukacji potęgował te odczucia. Wielu nauczycieli czuło się odizolowanych, odczucie to było potęgowane przez fizyczną separację i ograniczoną interakcję w środowisku wirtualnym.

Zatarcie granic między życiem prywatnym a zawodowym doprowadziło do trudności w utrzymaniu zdrowej równowagi między życiem zawodowym a prywatnym oraz efektywnym zarządzaniem swoim czasem. Skumulowany efekt tych czynników doprowadził do emocjonalnego wyczerpania i wypalenia zawodowego (Papaja, 2021).

Do wybranych publikacji z tego zakresu tematycznego należą:

Can, C., İnözü, J., i Papaja, K. (2015). Social competencies of Polish and Turkish ELT students: a cross-cultural study. *Konińskie Studia Językowe Vol 3 No 3*, str. 313-326.

Dostęp: <http://ksj.pwsz.konin.edu.pl>

Punktacja MNiSW: 6

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na współtworzeniu hipotezy badawczej, wykonaniu części badań, a także współpracy w analizie wyników oraz napisaniu wstępnej wersji artykułu. Mój udział procentowy szacuję na 35%.

Papaja, K. (2017). Jakim jestem nauczycielem? Jakim chcę być nauczycielem? Miejsce refleksji w życiu początkującego nauczyciele. W A. Stolarczyk-Gembiak i A. Woźnicka (red.), *Zbliżenia 3. Językoznawstwo. Translatologia* (str. 101-114). Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie.

Punktacja MNiSW: 5

Papaja, K. (2019). "I don't want to teach anymore - burnout syndrome among the English teachers". W O. Mentz (red.), *Europa lernen. Perspektiven für eine Didaktik Europäischer Kulturstudien* (str. 259-277). Lit Verlag.

Punktacja MNiSW: 20

Papaja, K. (2021). Negative emotions experienced by Polish English teachers during COVID-19: a qualitative study based on diaries. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature 45(3)*, str. 3-17. Dostęp: <https://doi.org/10.17951/lsmll.2021.45.3.3-17>

Punktacja MNiSW: 70

### **(3) Pozostałe tematy badawcze**

Tematyka publikacji przedstawionych w tej części dotyczy badań przeprowadzonych wśród studentów filologii angielskiej, które dotyczyły języka akademickiego, pogłębiania procesu uczenia się, roli komunikacji za pośrednictwem komputera, wyzwań, z jakimi musieli się zmierzyć studenci podczas pandemii COVID-19, a także wizerunku kobiety i mężczyzny w reklamie. Publikacja pt. „The challenges of academic language – an analysis of academic key words studied in the written texts of university students”, współautorstwa prof. Cem Cana,

dotyczy identyfikacji i analizy akademickich słów kluczowych, których studenci filologii angielskiej z Polski oraz Turcji używają w swoich tekstach. Na potrzeby badania dane zostały pobrane z dwóch porównywalnych korpusów: ICLE (*The International Corpus of Learner English wersja 2*) oraz LOCNESS (*The Louvain Corpus of Native English Essays*). Wyniki analizy pokazują znaczące różnice w używaniu słownictwa akademickiego (głównie czasowników) między studentami filologii angielskiej pochodzącymi z Polski, a tymi z Turcji. Tureccy studenci mają tendencję do niedostatecznego używania języka akademickiego, podczas gdy studenci polscy mają tendencję do jego nadużywania (Can i Papaja, 2014). Z kolei w publikacji pt. „Deep learning (pogłębianie procesu uczenia się) z perspektywy analizy potrzeb studentów języka angielskiego jako obcego”, we współautorstwie z dr. Arturem Świątkiem oraz mgr. Kamilem Mielnikiem przedstawiamy kompleksową analizę dotyczącą koncepcji głębokiego uczenia się (z ang. *deep learning*) omawiając, w jaki sposób głębokie uczenie się można wykorzystać do poprawy nauczania i uczenia się studentów EFL oraz podkreślając kluczową rolę analizy potrzeb w tym procesie. Badania przeprowadzone wśród 441 studentów filologii angielskiej pozwalają nam stwierdzić konieczność dostosowania przez nauczycieli swoich strategii nauczania, co wiąże się z wykorzystaniem spersonalizowanych metod nauczania, które zaspokajają różnorodne potrzeby uczniów, ostatecznie poprawiając ich wyniki edukacyjne (Papaja, Świątek i Mielnik, 2019). Uczenie się języka obcego za pośrednictwem nowoczesnych technologii, a także wyzwania z tym związane, to kolejny temat, który podjęłam w badaniach. W publikacji pt. „The role of Computer-Mediated Communication and its impact on learning foreign languages – a questionnaire study”, współautorstwa dr. Adamam Pluszczyka oraz dr. Artura Świątka analizujemy wpływ komunikacji za pośrednictwem komputera (CMC) na naukę języka angielskiego. Badanie kwestionariuszowe przeprowadzone wśród 245 studentów filologii angielskiej podkreśla kilka korzyści płynących z CMC, w tym zwiększoną motywację uczniów, zmniejszony niepokój, lepszą płynność językową i zwiększone kompetencje międzykulturowe (Papaja, Pluszczyk i Świątek, 2015). Wyzwania z jakimi borykali się studenci filologii angielskiej podczas pandemii COVID-19 przedstawiam w publikacji pt. „Challenges faced by the university students during COVID-19 pandemic in Poland”. Uzyskane wyniki badań pokazują, że przejście na naukę zdalną wiązało się z kilkoma czynnikami, w tym ze zmniejszonym zaangażowaniem i satysfakcją z procesu



uczenia się, a także odczuwanym lękiem, który w niektórych przypadkach prowadził do stanów depresyjnych. Ponadto, studenci borykali się również z kwestiami związanymi z technologią, takimi jak zawodne połączenia internetowe i brak dostępu do niezbędnych urządzeń. Te bariery technologiczne dodatkowo utrudniały im efektywne uczestnictwo w zajęciach zdalnych (Papaja, 2022). Ostatni temat badany przeze mnie we współpracy z dr. Arturem Świątkiem to wizerunek kobiety i mężczyzny w reklamie. Badania oparte na kwestionariuszu przeprowadziliśmy wśród studentów filologii angielskiej, a ich wyniki przedstawiliśmy w publikacjach pt. „The image of a woman in advertising perceived by Polish students of English Philology” i „The image of a man in advertising perceived by Polish students of English Philology”. Wyniki badań pokazują, że kobiety są często przedstawiane w tradycyjnych rolach, takich jak opiekunki, gospodynie domowe lub uosobienie piękna. Wizerunki te wzmacniają przestarzałe stereotypy i wpływają na społeczne oczekiwania dotyczące ról kobiet. Z drugiej strony, mężczyźni przedstawiani są jako dominujący i odnoszący sukcesy zawodowe. Przeprowadzone badania podkreślają potrzebę bardziej postępowych i zróżnicowanych reprezentacji zarówno kobiet, jak i mężczyzn w reklamie, aby wspierać i upowszechniać bardziej sprawiedliwy i realistyczny obraz tych ról w społeczeństwie (Papaja i Świątek, 2017; 2021).

Do wybranych publikacji z tego zakresu tematycznego należą:

Can, C., i Papaja, K. (2014). The challenges of academic language – an analysis of academic key words studied in the written texts of university students. *Linguistica Silesiana*, Vol. 35, str. 381-397. Dostęp: <https://bibliotekanauki.pl>  
Punktacja MNiSW: 10

Mój wkład w powstanie tej publikacji polegał na współtworzeniu pytań badawczych, wykonaniu części badań a także analizie części wyników oraz napisaniu wstępnej wersji artykułu. Mój udział procentowy szacuję na 50%.

Papaja, K., Pluszczyk, A., i Świątek, A. (2015). The role of Computer-Mediated Communication and its impact on learning foreign languages – a questionnaire study. W M. Marczak i M. Hinton (red.), *Contemporary English Teaching and Research* (str. 44-63). Cambridge Scholars Publishing.  
Punktacja MNiSW: 5

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na współpracy przy opracowaniu koncepcji badania, stworzeniu pytań badawczych, opracowaniu przeglądu literatury, zebraniu danych, a także analizie wyników oraz napisaniu wstępnej wersji artykułu. Mój udział procentowy szacuję na 33%.

Papaja, K., i Świątek, A. (2017). The image of a woman in advertising perceived by Polish students of English Philology. W L. Szymański, J. Zawodniak, A. Łobodziec i M. Smoluk

(red.), *Interdisciplinary views on the English language, literature and culture* (str. 53-72). Uniwersytet Zielonogórski.  
Punktacja MNiSW: 5

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał w szczególności na współpracy przy zebraniu danych, a także analizie wyników, opracowaniu wniosków oraz napisaniu wstępnej wersji artykułu. Mój udział procentowy szacuję na **50%**.

Papaja, K., Świątek, A., i Mielnik, K. (2019). Deep learning (pogłębianie procesu uczenia się) z perspektywy analizy potrzeb studentów języka angielskiego jako obcego. *Forum Filologiczne Ateneum nr 1(7)*, str. 301-320.

Dostęp: [https://doi.org/10.36575/2353-2912/1\(7\)2019.301](https://doi.org/10.36575/2353-2912/1(7)2019.301)

Punktacja MNiSW: 40

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na współpracy przy opracowaniu koncepcji badania, stworzeniu pytań badawczych, opracowaniu przeglądu literatury, zebraniu danych, a także analizie wyników oraz napisaniu ostatecznej wersji artykułu. Mój udział procentowy szacuję na **33%**.

Papaja, K., i Świątek, A. (2021). The image of a man in advertising perceived by Polish students of English Philology. *Forum Filologiczne Ateneum No. 1*, str. 37-59.

Dostęp: [http://doi.org/10.36575/2353-2912/1\(9\)2021.037](http://doi.org/10.36575/2353-2912/1(9)2021.037)

Punktacja MNiSW: 40

Mój wkład w powstanie tej publikacji polegał w szczególności na opracowaniu przeglądu literatury, zebraniu danych, a także analizie wyników, opracowaniu wniosków oraz napisaniu wstępnej wersji artykułu oraz redakcji ostatecznej wersji artykułu. Mój udział procentowy szacuję na **50%**.

Papaja, K. (2022). Challenges faced by the university students during COVID-19 pandemic in Poland. W B. Lewandowska-Tomaszczyk i M. Trojszczak (red.), *Language Use, Education, and Professional Contexts* (str. 213-227). Springer.

Dostęp: [http://doi.org/10.1007/978-3-030-96095-7\\_13](http://doi.org/10.1007/978-3-030-96095-7_13)

Punktacja MNiSW: 40

## 5.2 Praca redakcyjna

Współredagowałam cztery monografie wieloautorskie:

Papaja, K., i Rojczyk A., (red.). (2013). *Continuity and Change in the English Language and Culture*. WSZOP [136 stron].

Punktacja MNiSW: 5

Papaja, K., i Świątek A. (red.). (2016). *Modernizing Educational Practice. Perspectives in Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Cambridge Scholars Publishing [350 stron].

Punktacja MNiSW: 5

Papaja, K., i Can, C. (red.). (2016). *Language in Focus: Exploring the challenges and opportunities in Linguistics and English Language Teaching (ELT)*. Cambridge Scholars Publishing [491 stron].

Punktacja MNiSW: 5

Mentz, O., i Papaja, K., (red.). (2020). *Focus on Language. Challenging Language Learning and Language Teaching in Peace and Global Education*. LIT Verlag [401 stron].

Punktacja MNiSW: 40

Wszystkie monografie, które współredagowałam są pokłosiem zorganizowanych przeze mnie konferencji naukowych, które przedstawię w dalszej części autoreferatu. W w/w monografiach zostały opublikowane rozdziały autorów reprezentujących różne ośrodki naukowe na świecie, takie jak: Uniwersytet w Trento (Włochy), Medyczny Uniwersytet Saitama (Japonia), Uniwersytet Autonomiczny w Madrycie (Hiszpania), Uniwersytet w Chichester (Wielka Brytania), Uniwersytet Pedagogiczny w Karlsruhe (Niemcy), Uniwersytet Północnej Arizony (USA), jak i wiele innych. Moja współpraca obejmowała opracowanie tematycznej koncepcji publikacji, ich struktury, napisanie wstępów oraz współpracę z autorami i recenzentami. Mój udział w zredagowaniu w/w monografii oceniam na 50% poza monografią zredagowaną we współpracy z prof. dr. hab. Arkadiuszem Rojczykiem gdzie mój udział wynosił 80%.

W latach 2014-2017 pełniłam funkcję redaktora pomocniczego w czasopiśmie *International Journal of Studies in Applied Linguistics and ELT (Language in Focus)* wydawanym przez De Gruyter, a w latach 2016-2017 w *Konińskich Studiach Językowych* wydawanych przez Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych Akademii Nauk Stosowanych (wcześniej: Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Koninie). W sprawowaniu obu funkcji do moich zadań należało podejmowanie decyzji o wysłaniu tekstu do recenzji zewnętrznej, znalezieniu odpowiednich recenzentów, kontakt z recenzentami i autorami na wszystkich etapach procesu redakcyjnego oraz edytowanie przyjętych do druku tekstów.

### **5.3 Praca recenzyjna**

Regularnie recenzuję prace dyplomowe (licencjackie i magisterskie) studentów oraz abstrakty nadsyłane na konferencje. Ponadto otrzymuję propozycje wykonania recenzji manuskryptów nadsyłanych do czasopism zarówno polskich, jak i zagranicznych poświęconych w szczególności nauczaniu i uczeniu się języków obcych oraz zintegrowanemu nauczaniu językowo-przedmiotowemu (CLIL). W ostatnich latach zrecenzowałam teksty przysłane do następujących czasopism: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, *Journal of Language and*



*Education, Journal of Multilingual and Multicultural Development, Konin Language Studies, Language Teaching Research, Modern Language Journal, Journal of Multilingual Education Research, Theory and Practice of Second Language Acquisition, Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning.*

W roku 2017 zrecenzowałam monografię wieloautorską pt. „Borders, Memory and Transculturality. An Annotated Bibliography on the European Discourse” zredagowaną przez Prof. Angelę Vaupel oraz wydaną w LIT Verlag GmbH & Co. KG, a w roku 2021 napisałam recenzję monografii wieloautorskiej pt. „Teacher Development for Immersion and Content-Based Instruction” autorstwa Laurenta Cammarate i T.J.Ó. Ceallaigha wydaną przez John Benjamins Publishing Company, która ukazała się w czasopiśmie *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2021/2. W latach 2020-2024 zrecenzowałam także trzy skrypty autorstwa mgr. Leszka Wilczyńskiego pt. „Speaking Practice for First-Year Students”, „Speaking Practice for English Philology Students”, „Speaking Practice for English Philology Students – Part Two”, jeden skrypt autorstwa dr Pauliny Korzeniewskiej-Nowakowskiej pt. „Text Talk: Fiction and non-fiction inspired class discussions and speaking activities” oraz jeden skrypt autorstwa dr Małgorzaty Karczewskiej pt. „TED to fight tedious classes. TED-based activities for Practical English listening classes”. Wszystkie skrypty zostały wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego. W roku 2024 na prośbę Uniwersytetu Wrocławskiego zostałam recenzentem IV Edycji konkursu przyznawania grantów wewnętrznych Uniwersytetu Wrocławskiego w ramach programu „Inicjatywa Doskonałości - Uczelnia Badawcza (IDUB)” w dziedzinie nauk humanistycznych.

#### **5.4 Udział w konferencjach naukowych**

Udział w konferencjach jest ważną częścią mojej działalności naukowej. Od początku mojej działalności naukowej wygłosiłam samodzielnie lub we współautorstwie **92** referaty podczas konferencji naukowych (**14** przed doktoratem): **60** w Polsce i **32** za granicą (przed doktoratem **11** w Polsce i **3** za granicą). Wielokrotnie uczestniczyłam w dużych międzynarodowych konferencjach organizowanych przez znane na świecie stowarzyszenia, takie jak AILA (w Essen w 2008 roku), CLIL ReN (w Tallinie w 2008 roku i w Utrechcie w 2012 roku), BAAL (w Oxfordzie w 2012 roku), IATEFL Poland (w Gdańsku w 2019 roku), ELT Society (w Davis w 2021 roku), PLL (trzykrotny udział: Grazu w 2014 roku, w Sydney w Kanadzie w

2022 roku i w Madrycie w 2024 roku), Transform4Europe (w Kownie w 2022 roku). Wygłosiłam 4 wykłady plenarne: w roku 2015 dwa wykłady plenarne: (1) pt. „Focus on a CLIL teacher. A few remarks on the importance of reflection in a CLIL teacher’s professional life” na konferencji „Focus on CLIL” zorganizowanej przez Uniwersytet w Wilnie na Litwie, (2) pt. „What kind of teacher am I? What kind of teacher would I like to be? A few remarks on the importance of reflection in a teacher’s professional life” na konferencji „CUELT An Insider Voice into Practice” zorganizowanej przez Uniwersytet Çukurova w Turcji oraz w roku 2018 dwa wykłady plenarne: (1) pt. „Spotkanie z nauczycielem refleksyjnym” na konferencji „Ten Inny” zorganizowanej przez Europejską Wyższą Szkołę im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie oraz Stowarzyszenie Tischnerowskie w Łopusznej, (2) pt. „Teoretyczne podstawy zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL)” na konferencji C4C - CLIL for children zorganizowanej przez Wydział Filologiczny Uniwersytetu Łódzkiego. Ponadto, wygłaszałam referaty na konferencjach w Austrii, Irlandii, Portugalii, Hiszpanii, Republice Czeskiej, na Cyprze, Malcie i na Maderze. W Polsce od lat regularnie uczestniczę w konferencjach ICFSLA, PTN, PASE oraz konferencjach z cyklu „Classroom-Oriented Research” w Koninie czy „Topics in Applied Linguistics” w Opolu.

Pełna lista konferencji, w których uczestniczyłam wraz z tytułami prezentowanych referatów, znajduje się w moim wykazie osiągnięć naukowych.

### **5.5 Udział w komitetach organizacyjnych konferencji naukowych**

Byłam organizatorem 17 konferencji naukowych:

- „CLIL2013: Conference on Modernizing Educational Practice Perspectives in Content and Language Integrated Learning” zorganizowanej przez Instytut Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego w Ustroniu w 2013 roku.
- „2nd Conference on Continuity and Change in the English Language” zorganizowanej przez Wyższą Szkołę Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach w 2013 roku.
- „LIF2014: Language in Focus: Exploring the challenges and opportunities in Linguistics and English Language Teaching (ELT)” zorganizowanej przez Uniwersytet Çukurova w Antalyi (Turcja) w 2014 roku.



- „3rd Conference on Continuity and Change in the English Language” zorganizowanej przez Wyższą Szkołę Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach w 2014 roku.
- „LIF2015: Language in Focus: Contemporary Perspectives on Theory, Research, and Praxis in ELT and SLA” zorganizowanej przez Uniwersytet Çukurova w Kapadocji (Turcja) w 2015 roku.
- „SSHIF2015: Social Sciences and Humanities in Focus: Global Perspectives on Social Sciences and Humanities – Theory and Practice” zorganizowanej przez Uniwersytet Çukurova w Warszawie w 2015 roku.
- „LIF2016: From Theory to Practice: New Directions in ELT and Applied Linguistics” zorganizowanej przez Uniwersytet Çukurova w Stambule (Turcja) w 2016 roku.
- „Focus on the learner: Contributions of individual differences to second language learning and teaching” zorganizowanej przez PWSZ w Koninie w 2016 roku.
- „LIF2017: Multiple Perceptual Frames on ELT and SLA” zorganizowanej przez Uniwersytet Çukurova w Famaguscie (Cypr) w 2017 roku.
- „FOL2018: Challenging Language Learning and Language Teaching in Peace and Global Education: From Principles to Practices” zorganizowanej przez Uniwersytet Pedagogiczny we Fryburgu (Niemcy) w 2018 roku.
- „Theoretical and Practical Aspects of Culture, Economics and Education”, zorganizowanej przez Wyższą Szkołę Europejską im. Ks. Józefa Tischnera w Krakowie w 2018 roku.
- 32nd Conference on Foreign / Second Language Acquisition: „Narratives of Success and Failure: Stories from Foreign Language Teachers and Learners” zorganizowanej przez Instytut Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach w roku 2021.
- 33rd Conference on Foreign / Second Language Acquisition: „Modern technologies in foreign language teaching, learning and research” zorganizowanej przez Instytut Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Szczyrk, rok 2022.
- 34th Conference on Foreign / Second Language Acquisition: „Psychological perspectives on second/foreign language learning and teaching” zorganizowanej przez Instytut Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Szczyrk, rok 2023.
- „Community of diversity, equity and inclusion: towards supporting well-being and sustainability” zorganizowanej przez Uniwersytet Śląski w Katowicach w 2024 roku.

- 35th Conference on Foreign / Second Language Acquisition: „Institutions promoting positive language learning and teaching environments” zorganizowanej przez Instytut Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Szczyrk, rok 2024.
- EuroScience Open Forum (ESOF) zorganizowanej przez Europejskie Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Nauki i Technologii EuroScience oraz Uniwersytet Śląski w Katowicach i sześć uczelni współtworzących konsorcjum w 2024 roku.

Należałam także do **rad naukowych** następujących konferencji: „CLIL2012: From Practice to Visions” (2012), „CLIL2013: Conference on Modernizing Educational Practice Perspectives in Content and Language Integrated Learning” (2013), „Continuity and Change in the English Language” (2013, 2014), „Language in Focus” (2014-2017), „CUELT An Insider Voice into Practice” (2015), „SSHIF2015: Social Sciences in Focus: Global Perspectives on Social Sciences and Humanities – theory and practice” (2015), „Focus on CLIL” (2015), „Focus on Language: Challenging Language Learning and Language Teaching in Peace and Global Education: From Principles to Practices” (2018), „The 9th International Scientific Conference on Linguistic, Educational and Intercultural Research” (2024).

## 5.6 Współpraca międzynarodowa

Bardzo chętnie angażuję się w różne formy współpracy międzynarodowej, która jest dla mnie istotnym elementem rozwoju zawodowego w pracy dydaktycznej i badawczej. Współpracę tę traktuję jako możliwość zdobycia wiedzy, umiejętności, a także poszerzenia kompetencji międzykulturowej. W roku 2007 uczestniczyłam w projekcie dotyczącym dwujęzyczności, którego koordynatorem był dr David Marsh z Uniwersytetu Jyväskylä w Finlandii. Efektem naszej współpracy jest raport pt. „Profile Report Bilingual Education (English) in Poland - Overview of Practice in Selected Schools” opublikowany w 2008 roku, a także dwa artykuły opublikowane we współpracy z dr Anną Czurą i dr Magdaleną Urbaniak pt. „Bilingual Education and the Emergence of CLIL in Poland” i „Bilingual Education in Poland – a Summary of the Profile Report” w 2009 roku. Ponadto, w 2009 roku uczestniczyłam w projekcie międzynarodowym „CREAM: Contribution of Multilingualism to Creativity”, którego koordynatorem był także dr David Marsh. Przebywając na stypendium DAAD na Uniwersytecie Pedagogicznym we Fryburgu (Niemcy) w latach 2008-2009 nawiązałam współpracę z prof. dr. hab. Olivierem Mentzem, który trzykrotnie zaprosił mnie na wykłady

gościnne w latach 2010, 2012 i 2017. Nasza współpraca zaowocowała organizacją konferencji naukowej pt. „Focus on Language: Challenging Language Learning and Language Teaching in Peace and Global Education: From Principles to Practices” w roku 2018 oraz redakcją monografii wieloautorskiej pt. „Focus on Language: Challenging Language Learning and Language Teaching in Peace and Global Education” w 2020 roku. W roku 2013, dzięki mojej wizycie w Uniwersytecie Çukurova w Turcji, nawiązałam współpracę z prof. Jülide İnözü oraz prof. Cemem Canem. Wspólnie zaplanowaliśmy badania dotyczące kompetencji społecznych przyszłych nauczycieli języka angielskiego, które przedstawiliśmy na konferencji w Graz w 2014 roku i opublikowaliśmy w *Konińskich Studiach Językowych* w 2015 roku. Owocem naszej współpracy były także zorganizowanie cyklu konferencji „Language in Focus” w latach 2014-2017. Od roku 2010 biorę udział w programie Erasmus+ Teaching Staff Mobility, prowadząc wykłady i ćwiczenia dla studentów na takich wyższych uczelniach jak: Uniwersytet w Bambergu (Niemcy), Uniwersytet L’Aquila (Włochy), Uniwersytet w Weronie (Włochy), Uniwersytet w Granadzie (Hiszpania), Uniwersytet w Santiago de Compostella (Hiszpania), Uniwersytet na Maderze (Portugalia), Uniwersytet na Wyspach Kanaryjskich (Hiszpania), Uniwersytet Dokuz Eylül w Izmirze (Turcja) czy Uniwersytet Joński na Korfu (Grecja). Dzięki tym wizytom udało mi się nawiązać kontakty z wieloma naukowcami, np. z prof. Svetlaną Kurteš z Uniwersytetu na Maderze, która zaprosiła mnie do projektu pilotażowego „The role of Intercultural Communication: Telecollaboration”, dzięki któremu studenci dwóch uczelni (Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i Uniwersytetu na Maderze) mogą ze sobą współpracować. Projekt jest jeszcze w realizacji, a zebrane dane planujemy zanalizować i opublikować w najbliższej przyszłości. Od stycznia 2022 roku wraz z partnerami z Uniwersytetu w Kownie (Litwa), Uniwersytetu w Aveiro (Portugalia), Otwartego Uniwersytetu Katalońskiego w Barcelonie (Hiszpania), Uniwersytetu DHBW w Heilbronn (Niemcy) pełnię rolę współwykonawcy w projekcie „DIGI-PROF-Transparent Assessment for Online Learning by Digitally Competent Professors” finansowanym przez Komisję Europejską w ramach programu Erasmus+, którego celem jest rozwinięcie kompetencji nauczycieli w zakresie oceny cyfrowej. Projekt zakończy się w grudniu 2024 roku. Kolejną owocną współpracę udało mi się nawiązać podczas mojego pobytu na Uniwersytecie Cape Breton w Kanadzie w 2022 roku, który został sfinansowany w ramach konkursu „Swoboda badań 2” zorganizowanego przez Uniwersytet Śląski w

Katowicach. Wraz z prof. Peterem MacIntyre (Uniwersytet Cape Breton, Kanada) oraz prof. Tammy Gregersen (Stanowy Uniwersytet w Tennessee, USA) zainicjowaliśmy projekt badawczy „Researching authenticity as well as positive and negative emotions experienced and hidden by foreign language teachers”, który złożyliśmy do Narodowego Centrum Nauki w ramach konkursu OPUS26. Wyniki badań przedstawiliśmy na dwóch konferencjach międzynarodowych w Szczyrku w roku 2023 oraz w Madrycie w roku 2024 i obecnie pracujemy nad dalszą analizą zebranych danych badawczych i wspólnymi publikacjami. W roku akademickim 2023/2024 pełniłam funkcję wykonawcy w międzynarodowym projekcie „Collaborative Online International Learning (COIL): Developing Culturally Inclusive Pedagogy through International Virtual Exchange”, którego inicjatorami są prof. Olga Aksakalova z LaGuardia Community College w Nowym Jorku (USA) oraz prof. Mari Fujimoto z Queens College w Nowym Jorku (USA). Najważniejszym celem projektu było wielowymiarowe zaangażowanie studentów z różnych uczelni (Brooklyn College w Nowym Jorku w USA, Uniwersytet Pacific w Japonii, Uniwersytet Bangalore w Indiach, Uniwersytet Montenegro w Czarnogórze, Uniwersytet Abuja w Nigerii oraz Uniwersytet w Kairze w Egipcie) w zdobywanie globalnych doświadczeń w ramach programów studiów. We współpracy z prof. Lucie Mingle z LaGuardia Community College w Nowym Jorku w ramach projektu COIL wdrożyliśmy pilotażowy kurs podstawowej statystyki dla studentów studiów II stopnia I roku studiów magisterskich studiujący na kierunku filologia angielska, profil nauczycielski. Uzyskane rezultaty oraz informacje zwrotne od studentów i wykładowców biorących udział w projekcie mamy zamiar opracować i opublikować w czasopiśmie naukowym.

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

### **6.1 Informacje o osiągnięciach dydaktycznych**

Działalność dydaktyczna stanowi od zawsze integralną część mojej pracy. Poświęcam jej dużo uwagi i energii, skupiając się na tym, żeby prowadzone przeze mnie zajęcia spełniały wysokie standardy i pomagały studentom w podnoszeniu ich kompetencji. Pracę w zawodzie nauczyciela rozpoczęłam po ukończeniu studiów w 2003 roku jako nauczyciel języka angielskiego w szkole średniej. Ponadto, przez wiele lat pracowałam jako lektor języka



angielskiego zarówno w szkołach językowych, jak i firmach, gdzie uczyłam języka angielskiego specjalistycznego (np. język angielski w biznesie czy medycynie) oraz przygotowywałam kursantów do egzaminu ósmoklasisty, gimnazjalnego i maturalnego oraz do egzaminów FCE, CAE, CPE, IELTS, TOEFL i TOEIC. W roku 2022 zostałam współautorką poradnika dla nauczycieli „Repetytorium Maturzysty” wydanego przez PWN i Cambridge University Press. Praca ta pozwoliła mi na zdobycie doświadczenia, z którego czerpię po dziś dzień. Od początku mojego zatrudnienia na uczelniach wyższych prowadzę szereg przedmiotów będących integralną częścią programu studiów filologicznych pierwszego i drugiego stopnia, do których należą zajęcia z praktycznej nauki języka angielskiego, dydaktyki języka angielskiego w szkole podstawowej i ponadpodstawowej, metodyki nauczania języka angielskiego, glottodydaktyki, pedagogiki, akwizycji języka, pragmatyki oraz komunikacji interkulturowej. Od uzyskania stopnia doktora prowadzę również proseminaria, seminaria licencjackie i magisterskie na specjalności nauczycielskiej oraz projekt badawczy. Pod moim kierunkiem prace licencjackie ukończyło dotąd 128 studentów, a pracę magisterską obroniło 46 studentów. Regularnie recenzuję prace dyplomowe studentów. Do chwili obecnej zrecenzowałam 112 prac licencjackich i 34 prace magisterskie. W roku akademickim 2022/2023 pełniłam także funkcję recenzenta zewnętrznego na Uniwersytecie na Maderze (Portugalia), gdzie zrecenzowałam dwie prace magisterskie. W bieżącym roku akademickim również prowadzę seminaria licencjackie (na studiach stacjonarnych) i magisterskich (na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych). Dbając o swój rozwój zawodowy, w roku akademickim 2020/2021 oraz 2021/2022 wzięłam udział w programie „Masters of Didactics” prowadzonym przez Uniwersytet w Aarhus w Danii i uzyskałam dyplom tutora. Zdobyte doświadczenie wykorzystuję w swojej pracy zawodowej, bowiem od semestru letniego roku akademickiego 2021/2022 prowadzę zajęcia w ramach tutoringów ze studentami filologii angielskiej oraz prawa. Ponadto, w latach 2020-2023 byłam członkiem projektu „Jeden Uniwersytet – Wiele Możliwości Program Zintegrowany”, w ramach którego pełniłam funkcję tutora i prowadziłam zajęcia z języka angielskiego wspomagające kadrę administracyjną i zarządczą oraz dydaktyczną Uniwersytetu Śląskiego, a w roku 2022 pełniłam funkcję tutora naukowego w ramach projektu „Uniwersytet Humanistów w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach”. Od roku 2022 dołączyłam do Centrum Dydaktyki Akademickiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach,

gdzie angażuje się we współpracę nad tworzeniem ścieżek rozwoju dydaktycznego dla nauczycieli akademickich o zróżnicowanym doświadczeniu w zakresie dydaktyki akademickiej. W lutym 2023 roku odbyłam staż dydaktyczny u prof. Emy Ushiody na Uniwersytecie w Warwick w Wielkiej Brytanii, gdzie miałam możliwość obserwacji zajęć z dydaktyki języka obcego oraz prowadzenia wykładów i ćwiczeń dla studentów tej uczelni.

## **6.2 Informacje o osiągnięciach organizacyjnych**

Oprócz działalności naukowej i dydaktycznej angażuję się w pracę organizacyjną uczelni. Doświadczenie organizacyjne zdobyłam sprawując różne funkcje. W latach 2011-2015 pełniłam funkcję dyrektora metodycznego szkoły językowej Empik school w Katowicach, gdzie sprawowałam opiekę nad lektorami języków obcych. Do moich obowiązków należało: rekrutowanie nowych lektorów, podnoszenie kwalifikacji lektorów poprzez organizowanie szkoleń, dbanie o jakość zajęć poprzez obserwacje oraz rozmowy z lektorami oraz reprezentowanie szkoły na kongresach i konferencjach dla nauczycieli języków obcych. W roku akademickim 2015/2016 pełniłam funkcję kierownika Katedry Badań nad Uczeniem się i Nauczaniem Języków Obcych na Wydziale Filologicznym Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie (aktualnie Akademia Nauk Stosowanych), gdzie organizowałam „Anglosaskie Spotkania z Językiem” dla studentów filologii angielskiej. W roku akademickim 2017/2018 pełniłam funkcję prodziekana ds. Kierunku Filologii Angielskiej i kierunku Lingwistyka dla Biznesu w Wyższej Szkole Europejskiej im. Ks. Józefa Tischnera w Krakowie oraz zainicjowałam działalność koła naukowego „Student Café”, którego byłam koordynatorem.

Na Uniwersytecie Śląskim wielokrotnie uczestniczyłam w komisjach rekrutacyjnych na studia pierwszego i drugiego stopnia, pełniąc funkcję członka komisji lub jej sekretarza. Ponadto, corocznie brałam udział w komisjach egzaminacyjnych z praktycznej nauki języka angielskiego (PNJA), a od uzyskania stopnia doktora jestem członkiem komisji egzaminów dyplomowych. Od roku akademickiego 2019 jestem koordynatorem przedmiotu Dydaktyka języka obcego w szkole ponadpodstawowej, a od roku akademickiego 2023 koordynatorem przedmiotu Dydaktyka języka obcego w szkole podstawowej. Pełnię także funkcję opiekuna praktyk pedagogicznych od roku akademickiego 2018. W latach 2018-2023 byłam koordynatorem programu Erasmus+, sprawując opiekę nad studentami zagranicznymi

przyjeżdżającymi studiować na filologii angielskiej. W roku akademickim 2021/2022 byłam członkiem komisji pracującej nad kształceniem językowym Uniwersytetu Śląskiego. Funkcja ta oznaczała udział w tworzeniu programu kształcenia językowego oraz w wielu spotkaniach roboczych. Od roku akademickiego 2022 jestem członkiem Rady Naukowej Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

### **6.3 Informacje o osiągnięciach popularyzujących naukę**

Bardzo chętnie angażuję się też w działalność popularyzatorską, prowadząc warsztaty, wykłady i szkolenia z zakresu uczenia się i nauczania języków obcych oraz zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL). Jeszcze przed uzyskaniem stopnia doktora prowadziłam warsztaty dla nauczycieli, popularyzujące zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL). Nawiązałam także współpracę ze Stowarzyszeniem Oświatowców Polskich w Toruniu, gdzie od roku 2008 do 2012 prowadziłam dla nauczycieli warsztaty na temat nauczania języka w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (CLIL). Szkolenie, które przeprowadziłam w 2013 roku dla nauczycieli w Centrum Rozwoju Edukacji w Warszawie było także poświęcone tej tematyce. W roku 2016 zostałam zaproszona do wygłoszenia wykładu dla nauczycieli uczących w szkołach dwujęzycznych w Wojewódzkim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Katowicach, z którym jestem związana do teraz i gdzie regularnie prowadzę szkolenia dla nauczycieli z zakresu uczenia się i nauczania języków obcych oraz zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL). W 2017 roku przeprowadziłam warsztaty o tej samej tematyce dla nauczycieli szkół średnich z oddziałami dwujęzycznymi, które odbyły się w I Liceum Ogólnokształcącym w Koninie. W 2018 roku poprowadziłam szkolenie z metodyki nauczania przedmiotów w języku obcym dla kadry akademickiej Śląskiej Politechniki w Gliwicach oraz kilkudniowe warsztaty dla nauczycieli uczących w klasach dwujęzycznych na temat CLIL i CLILiG (zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w języku niemieckim) w Instytucie Goethego w Warszawie. W latach 2020-2022 byłam trenerem i doradcą metodycznym w projekcie edukacyjnym „Śląska Szkoła” skierowanym do nauczycieli województwa śląskiego. Ponadto, w roku 2022 wzięłam udział w Kongresie Edukacji zorganizowanym przez Uniwersytet Śląski w Katowicach, gdzie poprowadziłam warsztat pt. „Znaczenie metafory w postrzeganiu płci w klasie. Refleksje nauczycieli

praktyków”. W 2023 roku poprowadziłam szkolenie dla kadry akademickiej pt. „CLIL - jak uczyć przedmiotów w języku obcym?” w Centrum Dydaktyki Akademickiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

W ramach działalności popularyzatorskiej corocznie prowadzę warsztaty i wykłady dla uczniów szkół średnich na terenie województwa śląskiego (program: „Mobilny Uniwersytet Młodzieży”) oraz podczas Dni Otwartych kierunku Filologia Angielska. W 2023 roku w ramach programu „Alfabet Maturzystów” poprowadziłam kursy języka angielskiego przygotowujące uczniów do egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym oraz rozszerzonym. W tym samym roku wzięłam udział w Edukatorium obywatelskim zorganizowanym przez Uniwersytet Śląski w Katowicach, podczas którego poprowadziłam warsztat dla uczniów szkół średnich pt. „Budowanie pozytywnych relacji pomiędzy uczniem a nauczycielem. Zastosowanie psychologii pozytywnej w edukacji”. Od 2022 roku biorę udział w Śląskim Festiwalu Nauki, który jest największym wydarzeniem popularyzującym naukę w Polsce. Do moich obowiązków należy opieka nad gośćmi Śląskiego Festiwalu Nauki oraz organizacja poszczególnych sesji tematycznych. W tegorocznej edycji festiwalu mam także zamiar poprowadzić warsztat dla uczniów szkół średnich z psychologii pozytywnej w szkole.

#### **7. Inne informacje dotyczące mojej kariery zawodowej.**

W 2008 roku uzyskałam stypendium AILA na prowadzenie badań naukowych oraz udział w Kongresie AILA, który odbył się w Essen w Niemczech. W roku akademickim 2008/2009 otrzymałam stypendium DAAD i prowadziłam badania, jak i zajęcia dydaktyczne na Uniwersytecie Pedagogicznym we Fryburgu w Niemczech przez okres 5 miesięcy. W 2020 roku zostałam laureatką konkursu „Swoboda badań 2” w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, a w 2024 roku laureatką dwóch konkursów „Swoboda badań | w Mieście Nauki” i „Popularyzacja nauki” w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. W latach 2019-2021 pełniłam funkcję konsultanta i recenzenta egzaminów dla Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, a od 2024 roku pełnię funkcję eksperta Polskiej Komisji Akredytacyjnej (PKA). Jestem także aktywnym członkiem komisji językoznawstwa przy katowickim oddziale Polskiej Akademii Nauk (PAN), Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego (PTN), Polskiego Stowarzyszenia na rzecz Jakości w Nauczaniu Języków Obcych (PASE), Research



Network for Content and Language Integrated Learning (CLIL ReN) oraz CLIL Cascade Network (CCN).

### **Podsumowanie**

W niniejszym autoreferacie przedstawiłam osiągnięcia, które ilustrują moją działalność w obszarze naukowym, dydaktycznym oraz organizacyjnym. Podsumowując, pragnę podkreślić, że opublikowałam 57 prac naukowych (16 prac przed doktoratem i 41 po doktoracie). Moje prace były cytowane 92, 128 i 435 razy odpowiednio według baz Web of Science, Scopus i Google Scholar, a mój obecny indeks Hirscha wynosi 4, 5 i 9 odpowiednio według przytoczonych baz. Wygłosiłam samodzielnie lub we współautorstwie 92 referaty podczas konferencji naukowych (14 przed doktoratem): 60 w Polsce i 32 za granicą (przed doktoratem 11 w Polsce i 3 za granicą). Ponadto, działałam w komitetach organizacyjnych 17 konferencji naukowych. Aktywnie angażuję się we współpracę międzynarodową i współpracuję z naukowcami z Polski i z zagranicy (Niemcy, Portugalia, Turcja, Litwa, USA i inne). Recenzuję artykuły dla polskich i zagranicznych czasopism naukowych. Doskonałam swój warsztat nauczycielski prowadząc zajęcia szkolące przyszłych nauczycieli języka angielskiego oraz doksztalające nauczycieli różnych poziomów szkół, a także zajęcia z praktycznej nauki języka angielskiego. Angażuję się w działalność dydaktyczną, organizując dla studentów dodatkowe zajęcia, które umożliwiają im zdobycie międzynarodowego doświadczenia. Wypromowałam 128 licencjatów i 46 magistrów. Przeprowadziłam szereg szkoleń, warsztatów i wykładów gościnnych popularyzujących naukę zarówno na uczelni, jak i poza jej murami oraz współpracuję z otoczeniem społecznym poprzez działalność szkoleniową związaną z wdrożeniem innowacyjnego modelu CLIL w nauczaniu treści przedmiotowych w języku angielskim dla nauczycieli szkół branżowych i uczelni wyższych. Sprawowałam i dotąd sprawuję wiele funkcji związanych z działalnością uniwersytetu.

### **Wykaz przywoływanych prac innych autorów:**

- Banegas, D. L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 46–56.  
<https://doi.org/10.5294/lacil.2012.5.1.4>.
- Barrios, E., i Milla Lara, M.D. (2020). CLIL methodology, materials and resources, and assessment in a monolingual context: an analysis of stakeholders' perceptions in Andalusia.

- The Language Learning Journal*, 48:1, 60-80. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1544269>.
- Bárcena Toyos, P. (2017). *Content and language integrated learning: A case study of teacher instructional practices in Cantabria, Spain* [unpublished dissertation, University of Memphis]
- Benade, L. (2015). Teachers' Critical Reflective Practice in the Context of Twenty-first Century Learning. *Open Review of Educational Research*, 2:1, 42-54. <https://doi.org/10.1080/23265507.2014.998159>.
- Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigolos-Martin, M. J., i Mehisto, P. (2010). *CLIL Competence Grid. CLIL Cascade Network*. <http://www.ccn-clil.eu/>. (Data dostępu: 14.05.2020)
- Bovellan, E. (2014). *Teachers' beliefs about learning and language as reflected in their views of teaching materials for Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Jyväskylä studies in humanities.
- Breeze, R., Legarre, A., i Paz, M. (2021). Understanding change in practice: Identity and emotions in teacher training for content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Language Studies* 15(3), 25–44.
- Breidbach, S., i Medina-Suárez, J. M. (2016). Teachers' Perspectives on CLIL and Classroom Innovation in a Method based on Drama Games. *Estudios Sobre Educacion* 31, 97-116. <https://DOI: 10.15581/004.31.97-116>.
- Cammarata, L. i Haley, C. (2018). Integrated content, language, and literacy instruction in a Canadian French immersion context: A professional development journey. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 332–348. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1386617/>.
- Coyle, D. (2005). Developing CLIL: Towards a Theory of Practice. In: *APAC Monograph 6*, APAC: Barcelona.
- Coyle, D., Hood, Ph., i Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Çagırgan G. D., Yaman, Y., Deringöl, Y., i Özsari, İ. (2011). Investigating the relationship between curiosity level and computer self-efficacy beliefs of elementary teachers' candidates. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 248-254.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. DC Heath & Co.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. DC Heath & Co.
- Durán-Martínez, R., Beltrán-Llavador, F., i Martínez-Abad, F. (2020). Training priorities in primary education bilingual programmes in Spain. *European Journal of Teacher Education* 23(3), 170-183. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827387>.
- Farrell, T. S. C. (2012). Reflecting on Reflective Practice: (Re)Visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, 3(1), 7-16. <https://doi.org/10.1002/tesj.10>.
- Fernández, R., i Halbach, A. (2011). Analysing the situation of teachers in the CAM bilingual project after four years of implementation. W Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra, i F. Gallardo del Puerto (red.), *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts* (str. 241–270). Peter Lang.
- Fischman, W., DiBara, J. A., i Gardner, H. (2006). Creating good education against the odds. Cambridge. *Journal of Education*, 36, 383–398. <https://doi.org/10.1080/03057640600866007>.



- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing*. Further Education Unit.
- Gordon, M. (2009). Toward a pragmatic discourse of constructivism: Reflections on lessons from practice. *Educational Studies*, 45, 39-58.
- Gore, J. M., i Zeichner, K. M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 119-136.
- Grimmett, P. P., MacKinnon, A. M., Erickson, G. L., i Riecken, T. (1990). Reflective practice in teacher education. W R. Clift, R. W. Houston i M C. Pugach (red.), *Encouraging reflective practice in education* (str. 20-38). Teachers College Press.
- Halvorsen, A-L., Lee, V. E., i Andrade, F. H. (2009). A mixed-method study of teachers' attitudes about teaching in urban and low-income schools. *Urban Education* 44, 181–224.
- Hatton, N., i Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.  
[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U).
- Hillyard, S. P. (2011). First Steps in CLIL: Training and Teachers. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 4(2), 1–12. <https://doi.org/10.5294/laclil.2011.4.2.1>.
- Holmes, M. (2010). The Emotionalization of Reflexivity. *Sociology*, 44(1), 139-154.  
<https://doi.org/10.1177/0038038509351616>.
- Infante, D. Benvenuto, G., i Lastrucci, E. (2015). The effects of CLIL from the Perspective of Experienced Teachers. *International CLIL Research Journal*, 2(3), 155- 164.
- Jay, J. K., i Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.  
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8).
- Jirout, J. J., Vitiello, V. E., i Zumbunn, S. K. (2018). Curiosity in schools. W G. Goren (red.), *The new science of curiosity* (str. 243–265). Nova Science Publishers.
- Karabassova, L. (2018). Teachers' conceptualization of Content and Language Integrated Learning (C L I L ): evidence from a trilingual context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(7), 1–13. <https://doi.org/10.1080 /13670050.2018.1550048>.
- Karabassova, L. (2022). Is top-down CLIL justified? A grounded theory exploration of secondary school Science teachers' experiences. *Inter-national Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25(4), 1530-1545. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1775781>.
- Kashdan, T. B., i Roberts, J. E. (2004). Trait and State Curiosity in the Genesis of Intimacy: Differentiation from Related Constructs. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 792–816. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.6.792.54800>.
- Killion, J. P., i Todnem, Guy. R. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-46. <https://eric.ed.gov/?id=EJ422847> (Data dostępu: 21.06.2022)
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Kogan Page.
- Kong, S., Hoare, Ph, i Chi, Y. (2011) Immersion education in China: Teachers' perspectives. *Frontiers of Education in China*, 6, 68–91. <https://doi.org/10.1007/s11516-011-0122-6>.
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 9(3), 317-326.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.



- <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>.
- Lane, R. McMaster, H. Adnum, J., i Cavanagh, M. (2014). Quality reflective practice in teacher education: a journey towards shared understanding. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 15(4), 481-494. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900022>.
- Lasagabaster, D., i Doiz, A. (2017). A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Affective Factors. *Applied Linguistics*, 38(5), 688–712. <https://doi.org/10.1093/applin/amv059>.
- Lauermann, F. (2014). Teacher responsibility from the teachers' perspective. *International Journal of Educational Research* 65, 75–89. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.005>.
- Lazarević, N. (2022). CLIL teachers' reflections and attitudes: surviving at the deep end. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 571-584. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1703897>.
- Llinares, A., Morton, T., i Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge University Press.
- Lo, Y. Y. (2017). Development of the beliefs and language awareness of content subject teachers in CLIL: does professional development help?, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(7), 818-832. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1318821>.
- Lo, Y. Y. (2020). *Professional Development of CLIL Teachers*. Springer Nature Ltd.
- Lochmiller, Ch. R., Lucero, A., i Lester, J. N. (2016). Challenges for a new bilingual program: Implementing the International Baccalaureate Primary Years Programme in four Colombian schools. *Journal of Research in International Education*, 15(2), 155-174. <https://doi.org/10.1177/1475240916660803>.
- Lova, M. M., Bolarín, M. J., i Porto, C. M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: valoraciones de docentes. *Porta Linguarum*, 20, 253–268. <https://doi.org/10.30827/Digibug.22306>.
- Marsh, D. (red.). (2001). *CLIL/EMILE The European Dimension: Actions, trends and foresight potential*. Public Services Contract DG EAC: European Commission.
- Massler, U. (2012). Primary CLIL and its stakeholders: What children, parents and In, teachers think of the potential merits and pitfalls of CLIL modules teaching, primary. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 36-46.
- Matteucci, M. C., Guglielmi, D., i Lauermann, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education*, 20(2), 275–298. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9369-y>.
- Mattheoudakis, M. i Alexiou, T. (2017). Sketching the profile of the CLIL instructor in Greece. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 8(1), 110-124.
- McBer, H. (2000.) *Research into Teacher Effectiveness. A Model of Teacher Effectiveness. Report to the Department for Education and Employment [DFEE, UK]*. Nottingham, England Department of Education and Employment.
- McDougald, J. S., i Pisarello, D. (2020). Content and Language Integrated Learning: In-service Teachers's knowledge and perceptions before and after a professional development program. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura* 25(2), 353-372. <https://doi.org/10.17533/udea.ika-la.v25n02a03>.



- Mehisto, P., Marsh, D., i Frigols-Martin, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education.
- Mellion, M. J. (2008). The challenges of changing tongues in business university education. W R. Wilkinson i V. Zegers (red.), *Realising Content and Language Integration in Higher Education* (str. 212–227). Maastricht University.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- Miller, E. R., i Gkonou, Ch. (2019). Emotions in language teacher education and practice. W G. Barkhuizen (red.), *Qualitative research topics in language teacher education*, (str. 56–62). Routledge.
- Minott, M. A. (2010). Reflective teaching as self-directed professional development: building practical or work-related knowledge, *Professional Development in Education*, 36:1- 2, 325-338. <https://doi.org/10.1080/19415250903457547>.
- Morton, T. (2016). Conceptualizing and investigating teachers' knowledge for integrating content and language in content-based instruction. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, Vol. 4/2, 144 -167. <https://doi.org/10.1075/jicb.4.2.01mor>
- Osterman, K. F. i Kottkamp, R. B. (1993). *Reflective practice for educators: Improving schooling through professional development*. Corwin Press.
- Pappa, S. (2021). A case study of three Finnish pre-service teachers' emotions and understanding of C L I L during an online practicum. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 14(1), 41–68. <https://doi.org/10.5294/lacil.2021.14.1.2>.
- Pappa, S., Moate, J., Ruohotie-Lyhty, M., i Eteläpelto, A. (2017). CLIL teachers in Finland: The role of emotions in professional identity negotiation. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 11(4), 79–99. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201711144252>.
- Pérez-Cañado, M., L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315–341. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>.
- Pérez-Cañado, M. L. (2016). Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study, *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 202-221. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1138104>.
- Pérez Cañado, M. L. (2017). CLIL and Educational Level: A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Language Outcomes. *Portal Linguarum*, 29, 51-70. <https://doi.org/10.30827/Digibug.54022>.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). CLIL and pedagogical innovation: Fact or fiction? *International Journal of Applied Linguistics*, 28(3), 369–390. <https://doi.org/10.1111/ijal.12208>.
- Pollard, A., Collins, J., Maddock, M., Simco, N., Swaffield, S., Warin, J., i Warwick, P. (2005). *Reflective teaching: evidence-informed professional practice*. Continuum.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record Vol. 104(4)*, 842-866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Skinnari, K., i Bovellan, E. (2016). CLIL teachers' beliefs about integration and about their professional roles: Perspectives from a European context. W T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore i U. Smit (red.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (str. 145–167). Multilingual Matters.

- Slade, M. L., Burnham, T. J., Catalana, S. M., i Waters, T. (2019). The Impact of Reflective Practice on Teacher Candidates' Learning. *International Journal Vol 13(2)*, 1-8.  
<https://doi.org/10.20429/ijstl.2019.130215>.
- Spratt, M. (2017). CLIL Teachers and their Language. *Research papers in language teaching and learning*, 8(1), 44-61.
- Stanley, C. (1998). A framework for teacher reflectivity. *TESOL Quarterly*, 32(3), 584-591.  
<https://doi.org/10.2307/3588129>.
- Torres-Rincón, J. C. i Cuesta-Medina, L. M. (2019). Situated practice in CLIL: Voices from Colombian teachers. *Gist Education and Learning Research Journal*, 18, 109-141.  
<https://doi.org/10.26817/16925777.456>.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical, *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-228. <https://doi.org/10.2307/1179579>.
- Valli, L. (red.). (1992). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. State University of New York Press.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 5-24. [https://doi.org/10.1207/s15327930pje7201\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327930pje7201_4).
- Vilkancienė, L. i Rozgienė, I. (2017). CLIL Teacher Competences and Attitudes. *De Gruyter Open. Darnioji daugiakalbystė. Sustainable Multilingualism*, 11/2017, 196-218.
- Ward, J. R., i McCotter, S. S. (2004). Reflections as a visible outcome for pre-service teachers. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 20(3), 243-257. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.004>.
- Wessels, S., Trainin, G., Reeves, J., Catalano, T., i Deng, Q. (2017). Pre-service Teachers' Confidence and Attitudes Toward Teaching English Learners. *Teacher Education & Practice* 30 (3), 443–461.
- Wolff, D. (2003). Content and language integrated learning: a framework for the development of learner autonomy. W D. Little, J. Ridley i E. Ushioda (red.), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment* (str. 2011-222). Authentik.
- Yildiz, M. (2019). *Preservice and in-service CLIL teachers' perceived competencies and satisfaction with the training programmes: An investigation in Spanish context* [unpublished master's thesis, Sakarya University].
- Zeichner, K. M., i Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Erlbaum.
- Zwozdiak-Myers, P. (2012). *The Teacher's Reflective Practice Handbook: Becoming an Extended Professional through Capturing Evidence-Informed Practice*. Routledge.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli.

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000649>

  
 .....  
 (podpis wnioskodawcy)