

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko: Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska

2. Rozwój naukowy:

Tytuły i stopnie naukowe

Data	Miejsce	Nazwa
05.2008	Uniwersytet Warszawski Wydział Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich	Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa Rozprawa doktorska pt. „Parametryczna analiza tekstu specjalistycznego jako nośnika wiedzy zawodowej (na materiale terminologii giełdowej)”, promotor: dr hab. Stanisław Szadyko, prof. UW
06.2003	Uniwersytet Warszawski Wydział Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich	Tytuł magistra filologii w zakresie lingwistyki stosowanej, specjalność tłumaczeniowa: język rosyjski i język angielski, uprawnienia pedagogiczne Praca magisterska pt. „Parametryczna charakterystyka języka publicystycznego na materiale współczesnej prasy rosyjskiej i polskiej”, promotor: prof. dr hab. Jurij Lukszyn
06.2003	Uniwersytet Warszawski Wydział Dziennikarstwa i Nauk Politycznych	Tytuł licencjata w zakresie integracji europejskiej Praca licencjacka pt. „Miejsce Obwodu Kaliningradzkiego po rozszerzeniu Unii Europejskiej na wschód”, promotor: dr Bogdan Góralczyk

Certyfikaty i dyplomy związane z prowadzoną działalnością naukową i zawodową

Data	Miejsce	Nazwa
22.06.2016	Warszawa	Świadectwo ukończenia szkolenia „Zarządzanie danymi badawczymi”, organizowanego przez Platformę Otwartej Nauki, ICM i Uniwersytet Warszawski
22.02–11.04.2016	Uniwersytet Warszawski	Certyfikat ukończenia warsztatów „Statystyka dla humanistów: podstawy statystycznej analizy danych”, organizowanych

		przez Laboratorium Cyfrowe Humanistyki UW
12.2012	Uniwersytet Warszawski	Udział w szkoleniu dotyczącym systemu Plagiat.pl, organizowanym przez Uniwersytet Warszawski
02.2010	Warszawa	Świadectwo ukończenia szkolenia „Metody i narzędzia nauczania na odległość – platforma Moodle”, organizowanego przez Ośrodek Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów
10.2008–06.2009	Uniwersytet Warszawski	Świadectwo ukończenia Interdyscyplinarnego Podyplomowego Studium Kształcenia Tłumaczy, prowadzonego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW
2007	Uniwersytet Warszawski	Świadectwo ukończenia kursu I stopnia „Emisja głosu dla pracowników i doktorantów UW”, organizowanego przez Zakład Fonetyki i Logopedii Wydziału Polonistyki UW
2005	Uniwersytet Warszawski	Certyfikat uczestnictwa w szkoleniu „Aktywny student 2”, organizowanego przez Uniwersytecki Ośrodek Transferu Technologii

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych/artystycznych

Data	Miejsce	Stanowisko
01.10.2008–obecnie	Uniwersytet Warszawski, Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Wcześniej: Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej, w latach 2006–2009 Katedra Języków Specjalistycznych	Adiunkt

Od 01.09.2003 roku pracuję także w liceum ogólnokształcącym jako nauczycielka języka angielskiego.

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

a) tytuł osiągnięcia naukowego/artystycznego

Monografia: „Podręczniki glottodydaktyczne. Struktura – funkcja – potencjał w świetle badań okulograficznych”

b) autor/autorzy, tytuł/tytuły publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa, recenzenci wydawniczy

Andrychowicz-Trojanowska Agnieszka, 2018, *Podręczniki glottodydaktyczne. Struktura – funkcja – potencjał w świetle badań okulograficznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe IKS (seria: Studi@ Naukowe, tom: 41), 564 strony.

ISBN dla wersji papierowej: 978-83-64020-64-3

ISBN dla wersji elektronicznej (<http://www.sn.iksi.uw.edu.pl/tomy-serii>): 978-83-64020-61-2

Recenzenci wydawniczy:

dr hab. Tomasz Gackowski

dr hab. Magdalena Sowa

c) omówienie celu naukowego/artystycznego ww. pracy/prac i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania

Jako osiągnięcie naukowe zgłaszam monografię „Podręczniki glottodydaktyczne. Struktura – funkcja – potencjał w świetle badań okulograficznych”.

Celem przedstawionych w monografii badań było nakreślenie i sformułowanie pierwszych problemów oraz sformułowanie wiążących się z nimi pytań, jak również zainicjowanie dalszych badań w zakresie glottodydaktyki okulograficznej. Należy podkreślić, że zastosowanie okulografu w glottodydaktyce (i szerzej – w lingwistyce) otwiera przed badaczami szereg nowych możliwości. Pozwala ono przede wszystkim na weryfikowanie trudnymi do podważenia danymi liczbowymi wyników dotychczasowych badań, ale także umożliwia przeprowadzanie nowych badań środowiskowych tego typu, o które do tej pory było w glottodydaktyce trudno. Co więcej, ze względu na to, że ruchy gałek ocznych są indykatorem procesów mentalnych, a procesy mentalne – ruchów gałek ocznych, analiza ruchu gałek

ocznych pozwala wnioskować o sposobie przebiegu tych procesów (S. Grucza 2016: 52), które często są niezależne od woli człowieka.

Innowacyjność monografii „Podręczniki glottodydaktyczne. Struktura – funkcja – potencjał w świetle badań okulograficznych” zasadza się na czterech filarach.

Po pierwsze, na skupieniu uwagi badawczej na uczniach z dysleksją. Do tej pory prowadzono wiele badań (w tym okulograficznych) dotyczących przede wszystkim sposobu czytania przez dzieci z dysleksją, ale literatura przedmiotu niewiele miejsca poświęca nastoletnim uczniom szkół średnich z tą dysfunkcją. W monografii uwaga badawcza została poświęcona właśnie uczniom szkół średnich z dysleksją i bez niej oraz podręcznikowi glottodydaktycznemu, będącemu jednym z podtypów podręcznika szkolnego. Należy podkreślić, że zainteresowanie podręcznikiem szkolnym przeżywało swój rozkwit w latach 70. i pierwszej połowie lat 80. XX wieku, natomiast w kolejnych dekadach (aż do dnia dzisiejszego) uwaga badaczy koncentrowała się na podręcznikach audiowizualnych, co w konsekwencji doprowadziło do zarzucenia badań nad podręcznikiem papierowym. Rezultatem takiego stanu rzeczy jest ogromna dowolność w projektowaniu szaty graficznej i typografii podręcznika papierowego, co, moim zdaniem, nie pozostaje bez wpływu na sposób pracy ucznia (w tym tego z dysleksją) z nim i jej wydajność.

Po drugie, na zastosowaniu na szeroką skalę metody okulograficznej w glottodydaktyce. Metoda ta bazuje na zapisie ruchu gałek ocznych, co pozwala na zebranie dużej ilości danych. Dane te pozwalają wyprowadzić wnioski na temat przebiegu procesów poznawczych, tak percepcyjnych, pamięciowych, jak wyobraźniowych (A.R. Borkowska/ P. Francuz 2013: 46).

Okulograf (= eyetracker) to urządzenie rejestrujące ruch gałek ocznych za pomocą systemu pomiarowego podłączonego lub zintegrowanego z komputerem, dzięki czemu możliwe jest określenie kierunku linii wzroku (A. Duchowski 2007, K. Holmqvist i in. 2011). Istota ludzka zwraca swoją uwagę wzrokową na istotne z informacyjnego punktu widzenia fragmenty obserwowanych obiektów, a zatem ruchy gałek ocznych są odzwierciedleniem aktywnych, celowo ukierunkowanych czynności, które są sterowane procesami wyższego rzędu. Oznacza to zatem, że wyniki badań okulograficznych są źródłem cennych informacji na temat jakości przebiegu wszelkich procesów poznawczych, jakie zachodzą podczas spostrzegania wzrokowego (A.R. Borkowska/ P. Francuz 2013: 46).

Narzędzie to jest szeroko stosowane w humanistyce światowej, jednak w polskich badaniach z tego obszaru nie cieszy się jeszcze tak dużą popularnością. W polskiej literaturze przedmiotu pojawiają się publikacje dotyczące badań okulograficznych z obszaru szeroko pojętej edukacji, wśród których należy wymienić te dotyczące poszukiwania wzorców

przetwarzania informacji, np. przez ekspertów i tzw. nowicjuszy, te dotyczące różnic indywidualnych w przetwarzaniu informacji, badania dotyczące możliwości stworzenia takiego środowiska indywidualnego, które dostosowywałoby treści edukacyjne do możliwości percepcyjnych uczniów, a także badania strategii uczenia się i rozwiązywania problemów (np. A. Błasiak i in. 2013a, 2013b, 2014, P. Pęczkowski i in. 2014, R. Rosiek/ M. Sajka 2014, M. Andrzejewska i in. 2015). Często nie są to jednak badania prowadzone na bardzo szeroka skalę.

Po trzecie, na moim doświadczeniu zawodowym – oprócz kilkunastoletniego doświadczenia w pracy naukowej i dydaktycznej na Uniwersytecie Warszawskim, jestem czynnym nauczycielem języka angielskiego w jednym z warszawskich liceów ogólnokształcących. W trakcie 15 lat pracy w szkole zetknęłam się z wieloma grupami uczniowskimi oraz z wieloma podręcznikami do nauki języka angielskiego. Pozwoliło mi to na dokonanie kilku obserwacji, będących bezpośrednim powodem poświęcenia uwagi badawczej podręcznikom glottodydaktycznym i uczniom z dysleksją. Przede wszystkim wiem, że grupa uczniowska nie jest (i najprawdopodobniej nie będzie) homogeniczna – w moim przypadku najczęściej w grupie zajęciowej uczą się wspólnie zarówno uczniowie bez dysfunkcji i zaburzeń, jak również ci z dysleksją, zespołem Aspergera (takich uczniów przybywa ze względu na coraz większą świadomość społeczną i wiążącą się z tym większą częstotliwość diagnozowania tego zaburzenia) oraz ADHD. Wszyscy ci uczniowie (w ramach konkretnej grupy zajęciowej) korzystają na lekcjach (np. języka angielskiego) z takiego samego podręcznika. Podręcznik taki jest wybierany przez nauczyciela z listy podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Ze względu jednak na bardzo dużą ich różnorodność na rynku (oraz na liście MEN), muszą one w jakiś sposób wyróżniać się. Najczęściej jest to zróżnicowanie graficzno-edytorskie, które na pierwszy rzut oka wydaje się zaletą takiego opracowania, jednak, jak wynika z mojego doświadczenia glottodydaktycznego, niejednokrotnie nie sprzyja efektywnej pracy z podręcznikiem.

Po czwarte, na bardzo szerokim materiale badawczym – łącznie do badania pilotażowego i właściwego przystąpiło 213 uczniów (dziewcząt i chłopców). W badaniu pilotażowym wzięło udział 51 uczniów, jednak ze względu na niezadowalającą jakość zarejestrowanych danych w pierwszym badaniu pilotażowym analizie zostały poddane zapisy okulograficzne 17 osób (w tym 6 ze zdiagnozowaną dysleksją), a następnie w drugim – 21 osób (w tym 8 ze zdiagnozowaną dysleksją). W badaniu właściwym wzięło udział 162 uczniów, jednak z tego samego względu analizie zostały poddane zapisy 120 osób. Część wyników właściwego badania okulograficznego (90 zapisów ze 162) uzyskana została dzięki realizacji projektu

naukowego „Kształtowanie kompetencji językowych u uczniów z dysleksją rozwojową” finansowanego przez MNiSW.

Zgłoszona monografia stawia w centrum swojego zainteresowania podręcznik do nauki języka angielskiego dla szkół ponadgimnazjalnych. W monografii przyjąłem za wyjściową antropocentryczną teorię języków ludzkich i jej implikacje dla glottodydaktyki. Takie założenie pozwala postawić w centrum uwagi badawczej ucznia i właśnie podręcznik do nauki języka angielskiego, którzy stali się przedmiotem badania okulograficznego. Na łamach zgłoszonej monografii proponuję stosowanie wprowadzonego przez S. Gruczę (np. 2016) określenia „glottodydaktyka okulograficzna” w odniesieniu do badań z obszaru glottodydaktyki wspartych okulograficznie.

Celem moich badań jest odpowiedź na pytanie o relewantność bądź nierelewantność glottodydaktyczną elementów układu graficznego podręczników do nauki języka angielskiego, jaki jest proponowany uczniom. W związku z tym dzięki przeprowadzonemu badaniu okulograficznemu i analizie zebranych danych okulograficznych chciałam odpowiedzieć na trzy pytania: (1) czy nauczanie/uczenie się języka obcego (tu: języka angielskiego) przy pomocy współczesnego materiału podręcznikowego jest skuteczne i jaki wpływ na jego efekty ma układ graficzny strony podręcznikowej?, (2) czy na podstawie wyników badań okulograficznych można wskazać taki układ graficzny strony podręcznikowej, który w największym stopniu będzie wspomagał pracę ucznia z podręcznikiem?, (3) czy to układ graficzny podręcznika do nauki języka angielskiego ma determinować sposób pracy ucznia z podręcznikiem, a co za tym idzie sposób uczenia się, czy może raczej to sposób pracy ucznia powinien determinować układ graficzny podręcznika? Pytania te są kluczowe z punktu widzenia efektywności procesu nauczania/uczenia się języka obcego w polskiej szkole. Jednak aby udzielić na nie odpowiedzi konieczne jest zarysowanie tła teoretycznego, dotyczącego zarówno glottodydaktyki jako nauki, jak również podręczników, grupy uczniowskiej oraz okulografii. W związku z tym monografia składa się z następujących części: wprowadzenia, pięciu rozdziałów głównych zwieńczonych wnioskami aplikacyjnymi, uwag końcowych, spisu bibliografii, załączników oraz spisu rysunków i tabel.

We wprowadzeniu zarysowałam tematykę monografii i jej strukturę, ale także wprowadziłam ważne dla dalszego wywodu pojęcia, jak środki i materiały glottodydaktyczne, szkoła ponadgimnazjalna i szkoła średnia, podręcznik szkolny i podręcznik glottodydaktyczny. Uzasadniam tu również stosowanie określenia „okulografia”, a nie „eyetracking”.

Pierwszy rozdział monografii (pt. „Historia rozwoju i główne założenia glottodydaktyki antropocentrycznej”) poświęcony jest glottodydaktyce. W rozdziale tym w związku z sposobem

przypominam początki kształtowania się polskiej myśli glottodydaktycznej oraz ujęcia jej w ramy instytucjonalne. Przedstawiam także koncepcję układu glottodydaktycznego autorstwa F. Gruczy oraz jego dalszą ewaluację. Koncepcja ta bazuje na trzech podstawowych elementach, tj. odbiorcy informacji (uczeń), kanale informacyjnym, za pośrednictwem którego do uczącego się docierają informacje (tu: podręcznik) i nadawcy informacji (nauczyciel) i jako taka jest bardzo istotna dla glottodydaktyki antropocentrycznej, opisywanej w kolejnej części rozdziału.

Glottodydaktyka antropocentryczna interesuje się przede wszystkim uczniem. Zgodnie z tym podejściem celem nauki języka obcego jest wspieranie rozwoju wiedzy fundującej umiejętności realizowania wyrażen językowych, umiejętności odbierania, rozpoznawania i rozumienia wyrażen językowych innych osób, a także umiejętności uwzględniania kontekstów, sytuacji i konsytuacji w tworzeniu i rozumieniu wyrażen językowych (F. Grucza 2005, M. Olpińska 2009). Założenia glottodydaktyki antropocentrycznej są punktem wyjścia dla przedstawionych w monografii rozważań. W rozdziale tym przedstawiam także glottodydaktykę okulograficzną, która w centrum swojego zainteresowania stawia najważniejszy element układu glottodydaktycznego, tj. ucznia, oraz, w przypadku moich badań, podręcznik i bada je przy pomocy okulografu. Oznacza to, że glottodydaktyka okulograficzna łączy w sobie dotychczasowe osiągnięcia glottodydaktyki z nowoczesnymi możliwościami technologicznymi, jakie daje okulograf. Uzasadnieniem dla tej nowej nazwy jest określany przez nią pewien wycinek zainteresowań badawczych w obszarze szeroko pojętej glottodydaktyki (S. Grucza 2016).

Rozdział drugi (pt. „Podręcznik w układzie glottodydaktycznym”) poświęcony jest podręcznikom. Rozważania w tej części rozpoczynam od refleksji dotyczącej braku zainteresowania podręcznikiem tradycyjnym (konwencjonalnym) – apogeum polskich badań nad podręcznikiem przypada na lata 70. i początek 80. XX wieku, natomiast gwałtowny rozwój technologiczny (pojawienie się komputerów), jaki rozpoczął się w tym okresie zaowocował przeniesieniem zainteresowania naukowego z podręcznika tradycyjnego na audiowizualne środki i materiały dydaktyczne, podręczniki obudowane, platformy (glotto)dydaktyczne itp. W konsekwencji trudno jest znaleźć opracowania dotyczące podręcznika tradycyjnego (papierowego) wydane później. Ponadto wymieniam tu m.in. szereg funkcji, jakie podręcznik powinien pełnić, przedstawiam płaszczyzny oceny podręcznika, ze szczególnym uwzględnieniem kryteriów dla rzeczoznawców MEN i aspektu graficzno-edytorskiego takich opracowań oraz prezentuję wybrane przykładowe badania podręczników szkolnych.

W drugiej części tego rozdziału skupiam się na podręczniku glottodydaktycznym, zawężonym do podręcznika do nauki języka angielskiego dla szkół średnich

(ponadgimnazjalnych), ze szczególnym uwzględnieniem kryteriów oceny podręczników do nauki języka angielskiego, jak również powiązanej z tym pośrednio typografii podręczników. W rozdziale tym wprowadzam także podział na tekstowe i pozatekstowe komponenty glottodydaktyczne podręcznika. Wśród tych ostatnich na szczególną uwagę zasługuje materiał ilustracyjny, który w podręcznikach odgrywa bardzo ważną rolę. Rola ta jest szczególna w przypadku podręczników glottodydaktycznych. Właśnie takie współwystępowanie materiału ilustracyjnego i tekstowego w podręcznikach zwracało uwagę niektórych badaczy przełomu XX i XXI wieku, którzy z pewnym zdziwieniem stwierdzali wówczas, że mimo wielu opracowań dotyczących ruchu gałek ocznych podczas czytania albo podczas patrzenia na rysunki (obrazki), w zasadzie nie było badań, które łączyłyby obydwie te obszary (K. Rayner i in. 2001).

Rozdział trzeci pt. „Charakterystyka współczesnej młodzieży szkół ponadgimnazjalnych (średnich)” jest poświęcony uczniowi – najważniejszemu elementowi układu glottodydaktycznego. W rozdziale tym staram się pokazać problem złożoności grupy uczniowskiej. W tym celu wprowadzam i różnicuję takie kategorie pojęciowe jak uczeń zdolny i uczeń słaby, specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne, specyficzne trudności w uczeniu się, co w konsekwencji pozwala mi przeprowadzić krótką charakterystykę trzech grup uczniowskich – uczniów z dysleksją, uczniów z ADHD oraz uczniów z zespołem Aspergera. (powodem wyboru akurat tych trzech konkretnych grup jest moja praktyka dydaktyczna). Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że zarówno uczniowie bez dysfunkcji i zaburzeń, jak też wszyscy ci wymienieni uczniowie z dysfunkcjami funkcjonują w szkole w jednej grupie zajęciowej (również na lekcjach języka angielskiego) i w takich samych warunkach mimo tak dużych różnic indywidualnych. Ze względu jednak na to spore zróżnicowanie indywidualne w opisanym badaniu okulograficznym istotna jest jedynie dysleksja rozwojowa, ponieważ w przypadku uczniów z tym zaburzeniem możliwe jest odpowiednie modyfikowanie i dostosowywanie do ich potrzeb materiałów wykorzystywanych w pracy na lekcji (w tym np. podręczników).

W rozdziale czwartym (pt. „Podstawy glottodydaktyki okulograficznej”) przedstawiam okulografię jako metodę i technikę poznania naukowego. Rozważania rozpoczynam od zarysowania historii badań okulograficznych, a następnie przechodzę do charakterystyki samego narzędzia (okulograf) oraz najistotniejszych pojęć okulograficznych. Do grupy tych pojęć zaliczyłam podstawowe ruchy gałek ocznych, ale także obszary zainteresowania (tzw. AOI, *Areas of Interest*, które są jedną z podstawowych kategorii pojęciowych w badaniach okulograficznych) oraz wybrane wskaźniki aktywności wzrokowej (również będące

fundamentem poznania okulograficznego). Drugą część rozdziału poświęcam zastosowaniu okulografii w badaniach podstawowych i praktycznych, ze szczególnym uwzględnieniem humanistyki, a także prezentacji najistotniejszych zebranych dotąd wyników badań okulograficznych nad procesem czytania, postrzegania scen wizualnych oraz sposobu czytania i pisanie przez osoby z dysleksją. Te trzy obszary badań okulograficznych są istotne w kontekście moich badań. Zwieńczeniem tej części jest rozdział dotyczący badań okulograficznych reklamy i ergonomii stron internetowych (szczególnie stron SERP), ponieważ, zgodnie z moim podejrzeniem, sposób patrzenia na strony internetowe jest w przypadku młodych ludzi (czyli użytkowników podręczników glottodydaktycznych dla szkół średnich) nie bez znaczenia. Ta grupa wiekowa od swoich najmłodszych lat równolegle funkcjonuje w świecie Internetu (wirtualnym), z którego, jak przypuszczałam, przenosi pewne zachowania wzrokowe na sposób pracy z podręcznikiem.

Rozdział piąty (pt. „Struktura i potencjał podręczników glottodydaktycznych: wyniki badań okulograficznych”) jest poświęcony przeprowadzonemu badaniu okulograficznemu, dlatego też przedstawiam w nim metodologię badania, formułuję pytania i hipotezy badawcze, a następnie przedstawiam wyniki badania, wraz z wnioskami aplikatywnymi zamykającymi ten rozdział.

Przeprowadzone i opisane badanie okulograficzne składało się z dwóch części: badania pilotażowego oraz badania właściwego. Celem badania pilotażowego było przetestowanie sprzętu oraz sposobu prowadzenia badań, materiału badawczego, zweryfikowanie wyobrażeń i założeń na temat przebiegu badania i możliwych wyników, jak również ocena i wyeliminowanie sytuacji trudnych do przewidzenia. W konsekwencji zaprojektowałam badanie właściwe, będące przedmiotem monografii.

W badaniu właściwym wykorzystałam 3 różne materiały (materiał 1, materiał 2, materiał 3) imitujące stronę z podręcznika do nauki języka angielskiego dla szkół ponadgimnazjalnych (średnich), podsekcja *Reading*. Na płaszczyźnie graficzno-edytorskiej materiał 1 jest w zasadzie wiernym odzwierciedleniem faktycznie istniejącej strony podręcznikowej, natomiast dwa kolejne materiały uległy zamierzonym zmianom na poziomie ich układu graficznego: w materiale 2 dostosowałam kolorystykę strony oraz jej układ do zaleceń dla osób z dysleksją, natomiast w materiale 3 nie zaszły żadne zmiany względem materiału 2 oprócz umiejscowienia zdjęć (przeniosłam je z obszaru czytanego tekstu do osobnego zadania). Grupa badawcza składała się ze 120 osób (60 z dysleksją i 60 bez dysleksji), podzielonych losowo na trzy grupy pracujące z każdym z trzech materiałów (każda z takich grup liczyła po 40 osób). Na każdą z takich 40-osobowych grup składało się 20 badanych z dysleksją i 20 badanych bez dysleksji.

Badanie zostało przeprowadzone w szkołach, do których uczęszczali uczniowie. W analizie zarejestrowanych danych wzięłam pod uwagę pięć wskaźników okulograficznych: czas do pierwszej fiksacji (*entry time*), czas trwania wizyty (*dwell time*), czas trwania pierwszej fiksacji (*first fixation duration*), liczba rewizyt (*revisits*), liczba fiksacji (*fixation count*). Wyniki poszczególnych wskaźników zostały uśrednione i przyporządkowane do grupy respondenckiej (badani z dysleksją i badani bez dysleksji) oraz typu materiału (zmienna wyjaśniająca).

Ze względu na rozbudowaną strukturę badania jego wyniki zostały przedstawione najpierw dla każdego z trzech materiałów osobno, a następnie zbiorczo w rozdziale zamykającym tę część.

Najważniejsze wnioski z przeprowadzonych badań można sformułować w następujący sposób:

- (1) każdy z trzech zaproponowanych materiałów (materiał 1, materiał 2, materiał 3) różni się swoim potencjałem glottodydaktycznym, który może być mierzony przy pomocy okulografu;
- (2) przeprowadzone badania okulograficzne wyraźnie pokazują, że potencjał ten może być zmniejszany bądź zwiększany poprzez konkretne działania graficzno-edytorskie, co w konsekwencji stwarza możliwość wyrównywania szans pomiędzy badanymi bez dysleksji i z dysleksją;
- (3) w materiale podręcznikowym szczególnego znaczenia dla percepcji wzrokowej nabierają obszary leżące blisko tych fragmentów materiału, na których uwaga wzrokowa ucznia musi zostać skupiona (np. tekst czytanki czy treść wykonywanego zadania). W związku z tym należy zastanowić się nad jak najbardziej wydajnym i rozsądnym zagospodarowaniem glottodydaktycznym tych obszarów, ponieważ może ono wspomóc pracę ucznia (także tego z dysleksją) z tym materiałem;
- (4) nie bez znaczenia pozostaje kwestia umiejscowienia zdjęć w glottodydaktycznym materiale podręcznikowym, choć należy pamiętać, że mimo iż wyjęcie zdjęć z obszaru czytanego tekstu zmniejszyło stopień poświęcenia im uwagi wzrokowej, to w przypadku badanych z dysleksją reprezentacje graficzne są istotne. Oznacza to, że umiejscowienie zdjęć oraz ich liczba w materiale podręcznikowym wymagają świadomej refleksji;
- (5) na uwagę zasługuje także kwestia kolorystyki. Nadmierna kolorystyka i silne kontrasty są negatywnie oceniane przez badanych (wnioski z ankiety papierowej). Ich odpowiedzi ankietowe wyraźnie wskazują również na to, że dobór nowych, nawet tych sugerowanych w literaturze kolorów powinien być poparty badaniami odczuć konsumentów. Co ciekawe, intensywny pod względem kolorystycznym materiał (materiał 1) zmniejszył różnice

- indywidualne pod względem wartości parametrów okoruchowych pomiędzy badanymi z dysleksją. Jednak jeśli porównać poprawność udzielonych odpowiedzi widać, że to materiał 3 (stonowany kolorystycznie oraz bez zdjęć w tekście) zniwelował różnice pomiędzy obydwoma grupami badanych, tj. tych z i bez dysleksji. Z punktu widzenia wyrównywania szans osób z dysleksją względem pozostałych jest to wniosek o bardzo dużym znaczeniu;
- (6) badania okulograficzne pokazały, że w materiale podręcznikowym występują takie obszary (nazywane w monografii „AOI spoza obszaru zainteresowania”), które nie są dla uczniów tak ważne, a bywają eksponowane graficznie. Obserwacja ta pozwala postawić pytanie o sensowność takiego działania, które w konsekwencji eksploatuje uczniowską uwagę wzrokową w nieistotnych glottodydaktycznie miejscach, zamiast w tych naprawdę ważnych;
- (7) zarejestrowane dane (tzw. *AOI Sequence Charts*, kolejność „wydarzeń wzrokowych”) prowadzą do wniosku o niewystarczającej umiejętności pracy z materiałem podręcznikowym (większość uczniów najczęściej nie pracuje metodycznie, nie czyta poleceń do zadań itp.). Na podstawie tych wniosków wydaje się zasadne postulowanie bardziej aktywnego, ale także świadomego wprowadzania i egzekwowania technik sprawnej pracy z tekstem.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo–badawczych (artystycznych)

Zaraz po uzyskaniu w 2008 roku stopnia doktora nauk humanistycznych zmuszona byłam do czasowej przerwy w pracy naukowej w związku z dwoma urlopami macierzyńskimi (2009 i 2012 rok). Obowiązki macierzyńskie pozwoliły mi na powrót do czynnej pracy naukowej dopiero od 2014 roku.

Mój dorobek naukowy można przedstawić następująco:

Monografie	1
Artykuły naukowe w czasopismach naukowych i monografiach wieloautorskich	27 (w tym przed doktoratem – 6)
Recenzje	2 (w tym przed doktoratem – 2)
Współredakcja czasopism naukowych (<i>Lingwistyka Stosowana</i>)	3
Łącznie	33

Ponadto w ramach pracy naukowej brałam czynny udział w konferencjach naukowych. W ostatnim czasie byłam mówcą plenarnym na międzynarodowej konferencji okulograficznej, współorganizatorką dwóch konferencji naukowych (1 krajowa i 1 międzynarodowa). Aktywnie (tzn. z referatem) uczestniczyłam w 18 konferencjach naukowych, biernie (tzn. bez referatu) uczestniczyłam w 6 konferencjach, natomiast na wrzesień i październik 2018 mam zaplanowany udział z referatem w 4 kolejnych konferencjach (załącznik 3, pkt II/I).

Uczestniczyłam w kilku szkoleniach krajowych (pkt 2 powyżej), które pozwoliły mi poszerzać mój warsztat metodologiczny, szczególnie pod kątem opisanych w monografii badań okulograficznych i ich wyników opracowanych przy pomocy metod statystycznych. Odbyłam także dwa staże dydaktyczne na uniwersytetach w Pawii i Salerno (Włochy) (załącznik 3 pkt III/A).

Jestem członkiem dwóch stowarzyszeń naukowych – Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej oraz Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. W tym pierwszym w kadencji 2018–2021 zasiadam w Zarządzie, pełniąc funkcję skarbnika PTLs.

Rozwój zainteresowań naukowych

W ramach moich zainteresowań naukowych, które znalazły odzwierciedlenie w publikacjach, mogę wymienić następujące kierunki badawcze (w kolejności od najwcześniejszych do obecnych):

1. Lingwistyka tekstów specjalistycznych
2. Lingwistyka płci
3. (Glotto)dydaktyka¹
4. Glottodydaktyka okulograficzna

Pierwsze moje publikacje (przed doktoratem – rok 2008 – oraz krótko po doktoracie) są wynikiem zainteresowania przede wszystkim tekstami specjalistycznymi, ale również językoznawstwem, w tym lingwistyką płci. Z biegiem czasu i wraz z nabywaniem doświadczenia w pracy glottodydaktycznej zarówno w liceum ogólnokształcącym, jak i na Uniwersytecie, zaczynają przeważać publikacje dotyczące ogólnych kwestii (glotto)dydaktycznych, a przede wszystkim glottodydaktyki okulograficznej.

¹ Poprzez taki zapis tego terminu chcę rozróżnić tematykę związaną ściśle z dydaktyką języków obcych od tej dotyczącej szkoły i sposobu pracy (również wychowawczej) z uczniem.

Lingwistyka tekstów specjalistycznych

Początkowo w centrum mojego zainteresowania badawczego znajdowała się problematyka tekstów specjalistycznych, co było ściśle związane z tematem pracy magisterskiej (tytuł pracy: „Parametryczna charakterystyka języka publicystycznego na materiale współczesnej prasy rosyjskiej i polskiej”), a następnie rozprawy doktorskiej (tytuł rozprawy: „Parametryczna analiza tekstu specjalistycznego jako nośnika wiedzy zawodowej (na materiale terminologii giełdowej”). Znalazło to odzwierciedlenie w kilku publikacjach sprzed doktoratu. I tak, artykuł B-1² *Metafora w tekście specjalistycznym jako obiekt przekładu* i artykuł B-2 *Параметрическая характеристика языка публицистики* (Charakterystyka parametryczna języka publicystycznego) nawiązują do tematyki pracy magisterskiej. Pierwszy z nich (B-1) dotyczył samego pojęcia metafory, jej typów oraz roli, jaką metafora odgrywa w tekście, ze szczególnym uwzględnieniem tekstu specjalistycznego. Natomiast drugi artykuł (B-2) dotyczy parametrów językowej analizy tekstu, ze szczególnym uwzględnieniem tekstu publicystycznego i występujących w nim metafor.

Tekst specjalistyczny był także przedmiotem innych moich artykułów: B-3 *Специальный язык в деловом общении (на примере языка биржи)* (Język specjalistyczny w komunikacji zawodowej (na przykładzie języka giełdy)), poświęcony krótkiej charakterystyce języka specjalistycznego *sensu largo*, a następnie odnoszący tę kategorię pojęciową do języka giełdy; B-7 *Проблемы преподавания и обучения специальным языкам студентов-переводчиков* (Problematyka wykładania i nauczania języków specjalistycznych studentów-tłumaczy), w którym skupiłam się na krótkiej charakterystyce problemów i wyzwań w trakcie zajęć językowych, przed którymi stali zarówno wykładowcy, jak i studenci ówczesnej Katedry Języków Specjalistycznych (obecnie Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej); B-9 *Parametryczna analiza tekstu specjalistycznego jako nośnika wiedzy zawodowej – określenie zestawu parametrów* poświęcony jest różnym rodzajom parametrów analizy tekstu (specjalistycznego) – parametrom kognitywnym, semantycznym i formalno-językowym, ale także komunikowaniu się na płaszczyźnie zawodowej. W konsekwencji w opracowaniu tym proponuję własny zestaw parametrów analizy tekstu specjalistycznego, na który składają się parametry okołotekstowe (funkcjonalne i pragmatyczne) i tekstowe (rodzajowe i strukturalne); B-10 *Lingwistyka tekstu specjalistycznego jako dyscyplina naukowa* przypomina historyczne początki lingwistyki stosowanej oraz ujęcie jej w ramy instytucjonalne; B-11 *Charakterystyka języka giełdy* to artykuł, w którym przedstawiłam różne podtypy tego języka specjalistycznego

² Oznaczenia typu B-1, B-2...B-29 odnoszą się do spisu publikacji z Załącznika 3, punkt II, podpunkt B. Litera B oznacza właśnie ten podpunkt, a towarzysząca jej liczba jest numerem porządkowym publikacji.

oraz scharakteryzowałam go pod względem występujących w nim struktur językowych; B–12 *Od języka specjalistycznego do terminologii* definiuje termin oraz sposób jego powstawania, a także skupia się na pracy terminologicznej; oraz B–13 *Język specjalistyczny – terminologia – tekst* przypomina natomiast rozwój polskiego zainteresowania językami specjalistycznymi, terminologią i lingwistyką tekstów specjalistycznych.

We wszystkich tych artykułach (oprócz B–13) poświęcałam uwagę tekstowi specjalistycznemu zawężonemu do tekstu giełdowego albo jako przedmiotowi dydaktyki. Należy podkreślić, że wymienione artykuły od B–9 do B–13 ściśle bazują na fragmentach rozprawy doktorskiej, podobnie jak dwa inne artykuły, tj. B–4 *Problematyka języków fachowych i lingwistyki tekstów specjalistycznych na Uniwersytecie Warszawskim* oraz B–5 *Problematyka języków fachowych i lingwistyki tekstów specjalistycznych na uniwersytetach polskich*. W tych dwóch ostatnich publikacjach dokonałam przeglądu jednostek akademickich Uniwersytetu Warszawskiego (artykuł B–4) i innych polskich ośrodków akademickich (artykuł B–5) pod kątem oferty dydaktycznej w zakresie nauczania języków obcych (również specjalistycznych), przekładu i lingwistyki w owym okresie.

Pewnego rodzaju uzupełnieniem przemyśleń przedstawionych w powyższych tekstach są uwagi zaprezentowane w dwóch bliźniaczych (ale opublikowanych w dwóch różnych czasopismach) artykułach, tj. B–6 *Владимир Моисеевич Лейчик, Терминоведение. Предмет, методы, структура (Издание второе, исправленное и дополненное)* (Władimir Moisejewicz Lejczyk. Terminoznawstwo. Przedmiot, metody, struktura (wydanie drugie, poprawione i poszerzone); artykuł w języku rosyjskim) oraz B–8 *Владимир Моисеевич Лейчик, Терминоведение. Предмет, методы, структура (Издание второе, исправленное и дополненное)* (Władimir Moisejewicz Lejczyk. Terminoznawstwo. Przedmiot, metody, struktura (wydanie drugie, poprawione i poszerzone); artykuł w języku polskim). Jest to recenzja książki, która była jednym z podstawowych materiałów źródłowych w mojej rozprawie doktorskiej, dlatego też uznałam wówczas, że należy ją jeszcze szerzej rozpropagować. Natomiast artykuł B–15 *Tekst podręcznikowy i jego odbiorca pod lupą lingwisty* bazuje na klasyfikacji parametrów analizy tekstu przedstawionych w mojej rozprawie doktorskiej, ale odnosi ją do materiału podręcznikowego, a ściślej – do tekstu podręcznikowego. Jako taki artykuł ten jest pierwszym krokiem w kierunku szerszego zainteresowania podręcznikiem glottodydaktycznym.

Lingwistyka plci

Po uzyskaniu stopnia doktora rozpoczęłam poszukiwania własnej ścieżki naukowej, co zaowocowało chwilowym zainteresowaniem lingwistyką płci, zwaną również językoznawstwem feministycznym. Efektem tego był jedyny w moim dorobku artykuł dotyczący tej tematyki, tj. B-14 *Lingwistyka płci – językoznawstwo feministyczne*. W artykule tym przedstawiam historię rozwoju tego nurtu językoznawstwa na świecie i w Polsce oraz krótko charakteryzuję podstawowe kwestie językowe, jakimi interesuje się lingwistyka płci, jak np. asymetrie językowe (inaczej seksizm językowy, androcentryzm – w artykule zwracam uwagę na pewne różnice znaczeniowe pomiędzy tymi określeniami), językowa niewidzialność kobiet, androgynia.

(Glotto)dydaktyka

W ostatnich kilku latach moje zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień dotyczących szkoły. W związku z tym wśród artykułów poświęconych kwestiom (glotto)dydaktycznym należy wymienić przede wszystkim opracowanie B-22 *Grupa uczniowska na lekcji języka angielskiego – wyzwanie dla nauczyciela*, które dotyczy kwestii zróżnicowania grupy uczniowskiej i wiążących się z tym trudności i wyzwań dla nauczyciela (nie tylko języków obcych) pracującego z tak niehomogeniczną grupą uczniów. W opracowaniu przedstawiona została kwestia autonomii w nauczaniu, ale także specjalnych potrzeb edukacyjnych, szczególnie w odniesieniu do uczniów z dysleksją rozwojową i z zespołem Aspergera. W artykule B-23 *Komunikacja w szkole: dyrekcja–nauczyciel, nauczyciel–uczeń, uczeń–uczeń*, będącym jednym z rozdziałów opracowania poświęconego komunikacji w organizacjach, koncentruję się na różnych płaszczyznach komunikacji (zarówno poziomych, jak i pionowych) w organizacji jaką jest szkoła oraz nakreślam możliwe obszary badań w tym zakresie. Natomiast artykuł B-26 *Jak współpracować z uczniem inaczej – o tutoring* słów kilka bazuje na moim doświadczeniu pracy z uczniami metodą tutoring, czyli metodą indywidualnej opieki tutora nad podopiecznym, opierającą się na relacji mistrz–uczeń i charakteryzującą się integralnym spojrzeniem na rozwój człowieka oraz dążeniem do pełnego rozwoju jego potencjału (P. Czekierda 2015). W artykule tym charakteryzuję tę metodę w odniesieniu do szkoły, w której pracuję i która ma wieloletnie doświadczenie w tym obszarze.

Glottodydaktyka okulograficzna

Najistotniejszym obszarem mojego zainteresowania naukowego ostatnich lat jest jednak glottodydaktyka okulograficzna i badania podręczników do nauki języka angielskiego. Zagadnieniom z tego obszaru poświęcona jest większość moich najnowszych publikacji. W

grupie tych artykułów należy wymienić przede wszystkim te, które dotyczą samej glottodydaktyki okulograficznej (przypomnę w tym miejscu, że autorem tego określenia jest S. Grucza), kwestii teoretycznych związanych z okulografią w glottodydaktyce, jak również wyników badania pilotażowego (badaniu pilotażowemu jest poświęcony rozdział 5.2 zgłoszonej monografii).

W artykule B–25 *Experimental eyetracking glottodidactics* (Eksperymentalna glottodydaktyka okulograficzna) proponuję stosowanie określenia „eksperymentalna glottodydaktyka okulograficzna” w kontekście badań glottodydaktycznych wspartych okulograficznie. W opracowaniu tym odnoszę się do implikacji antropocentrycznych w glottodydaktyce, przybliżam narzędzie, jakim jest okulograf, przedstawiam moje rozumienie eksperymentalnej glottodydaktyki okulograficznej, ale również słabe i mocne strony samego okulografu. Zarysowuję także możliwości i perspektywy, jakie stoją przed eksperymentalną glottodydaktyką okulograficzną (w tym miejscu wyjaśnię, że we wszystkich publikacjach i wystąpieniach dotyczących okulografii i glottodydaktyki używam określenia „eksperymentalna glottodydaktyka okulograficzna/experimental eyetracking glottodidactics” i dopiero w monografii odchodzę od przymiotnika „eksperymentalny” w tym określeniu).

Kwestie teoretyczne dotyczące okulografii zostały poruszone przeze mnie w artykule B–24 *Basic terminology of eye-tracking research* (Podstawowa terminologia badań okulograficznych), w którym m.in. wymieniam polskie zespoły badawcze, które wykorzystują okulograf w badaniach (humanistycznych) oraz opisuję zestaw podstawowych parametrów okoruchowych, jakie są najczęściej wykorzystywane w analizach okulograficznych.

Artykuły dotyczące przeprowadzonego badania pilotażowego dotyczą wyników tego badania i można je podzielić na artykuły dotyczące badanych z dysleksją i bez dysleksji oraz artykuły dotyczące uczniów szybko czytających. I tak, wśród artykułów poświęconych wynikom pilotażu okulograficznego dla badanych z i bez dysleksji znajduje się artykuł B–16 *Materiał glottodydaktyczny w podręczniku do nauki języka angielskiego dla szkół średnich a jego odbiorca*, który poświęcony jest krótkiej charakterystyce podręcznika do nauki języka angielskiego (dla szkół średnich), z uwzględnieniem zestawu funkcji, jakie powinien pełnić, ale także charakterystyce adresatów takich podręczników, tj. uczniów, szczególnie tych z dysleksją rozwojową. Przedstawiam w nim także pierwsze wyniki z okulograficznego badania pilotażowego. W kolejnych artykułach – B–17 *Uwaga wzrokowa ucznia w pracy z podręcznikiem do nauki języka angielskiego*, B–18 *Perception of textbook material by dyslectic and non-dyslectic students: an eye-tracking experiment* (Percepcja materiału podręcznikowego przez uczniów z dysleksją i bez dysleksji: badanie okulograficzne) koncentruję się na różnicach

i podobieństwach w sposobie pracy wzrokiem na materiale podręcznikowym u uczniów z dysleksją i bez dysleksji. W opracowaniach tych skupiam się na przedstawieniu różnic i podobieństw w sposobie pracy wzrokiem przez obydwie grupy badanych oraz formułuję wnioski ogólne, które mają przełożenie na konstrukcję badania właściwego, któremu poświęcona jest część analityczna zgłoszonej monografii. W każdym z tych artykułów wprowadzam podstawowe pojęcia związane z okulografią oraz przedstawiam metodologię badań, a następnie prezentuję kolejne wyniki analizy zebranych danych okulograficznych.

Niejako odrębnym artykułem jest B–20 *Uczniowskie sposoby i strategie pracy z podręcznikiem do nauki języka angielskiego w obrazowaniu okulograficznym*, w którym przedstawiam zarejestrowane przez okulograf sposoby realizacji poleceń przez uczniów (tym razem bez wyraźnego podziału na badanych z i bez dysleksji), a także stopień zainteresowania konkretnymi obszarami zainteresowania (AOI, *Area of Interest*). Puentą tego artykułu jest refleksja dotycząca braku umiejętności sprawnej pracy z materiałem podręcznikowym u uczniów. Do wniosku tego powracam w monografii.

Artykuł B–28 *English language fluency and the way Polish school students work with English textbook material on the example of two students* (Poziom znajomości języka angielskiego a sposób pracy z materiałem podręcznikowym na przykładzie dwóch polskich uczennic) opisuje wyniki badania okulograficznego dla dwóch uczennic, z których jedna знаła język angielski na poziomie średnio zaawansowanym (B1), a druga na początkującym (A1). W artykule tym przedstawiam podobieństwa i różnice w zachowaniach wzrokowych pomiędzy obydwoma uczennicami, bazujące na parametrach dotyczących fiksacji i sakad, liczbie mrugnięć, ale także na czasie potrzebnym na wykonanie zadanych poleceń. Przedstawione dane potwierdzają występowanie różnic między uczennicami w zależności od poziomu znajomości języka angielskiego i wiążącej się z tym sprawności i pewności udzielania odpowiedzi.

Dwa artykuły, tj. B–21 *Uwaga wzrokowa ucznia szybko czytającego* oraz B–27 *Parametry okoruchowe ucznia szybko czytającego* dotyczą zarejestrowanych czynności okoruchowych dwóch uczniów szybko czytających na tle całej grupy badanych. Pierwszy z artykułów (B–21) wprowadza w tematykę szybkiego czytania, a następnie przedstawia sposoby pracy z materiałem podręcznikowym tych uczniów. Drugi artykuł (B–27) jest kontynuacją tematu, w ramach której przedstawiam aktywność okoruchową dwóch uczniów szybko czytających w odniesieniu do dwóch podstawowych ruchów gałek ocznych (fiksacje i sakady) oraz do liczby mrugnięć. Puentą obydwu opracowań jest postulat świadomego (i zwracającego uwagę zarówno na wady, jak i zalety stosowania) wprowadzania technik szybkiego czytania w szkole wraz z późniejszym ćwiczeniem i egzekwowaniem stosowania tych metod.

Podsumowaniem wyników badania pilotażowego oraz kwestii dotyczących eksperymentalnej glottodydaktyki okulograficznej jest opracowanie B–29 *Eksperymentalna glottodydaktyka okulograficzna na przykładzie badań własnych*, w którym zestawiam otrzymane wyniki badań pilotażowych i formułuję wnioski dla dalszych badań. Podobny charakter ma artykuł B–19 *Okulografia w glottodydaktyce na przykładzie badań własnych*.

6. Pozostałe osiągnięcia

6.1 Międzynarodowa współpraca naukowa

Nie dotyczy.

6.2 Działalność naukowa i organizacyjna, funkcje naukowe i akademickie

Od 2008 roku, tj. od początku zatrudnienia na etacie adiunkta, jestem czynnie zaangażowana w działalność organizacyjną Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej (IKSI), wcześniej Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej (IKLA) i Katedry Języków Specjalistycznych (KJS), ale także Uniwersytetu Warszawskiego.

- Od 2017 roku jestem Kierownikiem sekcji rosyjskiej w Instytucie Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej.
- Od 2008 nieprzerwanie do 2017 roku, tj. do momentu zamknięcia studiów wieczorowych, pełniłam funkcję Kierownika Studiów Wieczorowych prowadzonych przez Wydział Lingwistyki Stosowanej UW.
- Jestem członkiem Kolegium Elektorów Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW w kadencji 2016–2020.
- Jestem członkiem Rady Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW w kadencji 2016–2020.
- W trakcie sprawowania funkcji Kierownika Studiów Wieczorowych byłam członkiem Rady Naukowej Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej.
- W roku akademickim 2009/2010, 2010/2011 i 2013/2014 byłam Przewodniczącą Komisji Rekrutacyjnej na studia niestacjonarne (wieczorowe) pierwszego stopnia.
- Od 2008 roku jestem Przewodniczącą Komisji Egzaminacyjnych (egzaminy magisterskie i licencjackie), a także członkiem tych Komisji.
- Jestem aktywnym członkiem zespołu Laboratorium Eksperymentalnej Lingwistyki Okulograficznej (www.lelo.uw.edu.pl).
- Jestem także członkiem Kolegium Elektorów Uniwersytetu Warszawskiego w kadencji 2016–2020 i 2012–2016.

- Od 2018 roku zasiadam w Zarządzie Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej pełniąc funkcję skarbnika PTLIS (kadencja 2018–2021).

6.3 Wyróżnienia za działalność naukową

Nie dotyczy.

6.4 Działalność dydaktyczna i opieka naukowa

Od 2008 roku do chwili obecnej prowadzę zajęcia dydaktyczne w Instytucie Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej (wcześniej Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej, a w latach 2006–2009 Katedra Języków Specjalistycznych). Na przestrzeni tych lat (2008–2018) były to następujące zajęcia:

- *Lektorat języka rosyjskiego.*
- *Praktyczna nauka języka rosyjskiego* (leksyka ogólna).
- *Tłumaczenie specjalistyczne ustne* (konsekwentne) o tematyce gospodarczo–społecznej w parze językowej polski–rosyjski.
- *Tłumaczenie konferencyjne* (konsekwentne) o tematyce polityczno–społecznej w parze językowej polski–rosyjski.
- *Tłumaczenie specjalistyczne pisemne* (teksty techniczne i naukowe) w parze językowej polski–rosyjski.
- *Polsko–obcojęzyczna stylistyka konfrontatywna.*
- *Seminarium licencjackie* (język angielski) oraz *Seminarium licencjackie* (język rosyjski) (w obydwu przypadkach tematyka seminarium dotyczy leksykografii, translatoryki, glottodydaktyki).
- *Proseminarium* (język angielski).

Ponadto:

- Dwukrotnie prowadziłam zajęcia dydaktyczne (język rosyjski) w ramach wykładów gościnnych na uniwersytetach włoskich: Uniwersytet w Pawii (2013 rok) oraz Uniwersytet w Salerno (2014 rok).
- Do chwili obecnej pod moją opieką powstało 96 prac licencjackich oraz 1 praca magisterska. Wykonałam 62 recenzje prac dyplomowych (licencjackich i magisterskich), 164 razy przewodniczyłam komisji egzaminacyjnej na obronach prac dyplomowych.
- Byłam opiekunem dwóch studentek w ramach indywidualnego toku studiów.

Bardzo istotnym aspektem mojej działalności dydaktycznej pozostaje praca w liceum ogólnokształcącym w Warszawie jako nauczycielka języka angielskiego, którą rozpoczęłam zaraz po ukończeniu studiów (od 01.09.2003 do chwili obecnej). Doświadczenie pracy w tym liceum jest ściśle powiązane z powstaniem monografii zgłoszonej do oceny.

6.5 Popularyzacja nauki i pozostała działalność naukowa

Wśród moich działań popularyzujących naukę mogę wymienić w pierwszej kolejności te związane z okulografią i prowadzone dla społeczności akademickiej. W bieżącym roku były to:

- (1) wykład plenarny poświęcony glottodydaktyce okulograficznej i moim badaniom podręczników szkolnych z wykorzystaniem okulografu – wykład ten wygłosiłam dla międzynarodowej społeczności akademickiej;
- (2) współudział w międzynarodowych warsztatach LiNaWo 3 (Linguistischer Nachwuchsworkshop 3) i prowadzenie w ramach tych warsztatów części poświęconej okulografii;
- (3) udział w sympozjum naukowym na Uniwersytecie Śląskim w Sosnowcu i prowadzenie jednego z wykładów.

Pozostałe osiągnięcia w tym zakresie to:

- W roku ubiegłym (2017) w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym w Gorzowie Wielkopolskim prowadziłam warsztaty dla nauczycieli dotyczące zastosowania okulografii w dydaktyce języków obcych.
- W 2016 roku współprowadziłam panel ekspertów „Lingwistyka stosowana a nowe technologie. Badania okulograficzne”. W ramach tego panelu wystąpiłam z prezentacją o charakterze popularyzatorskim. Panel ten był jedną z form obchodów 200-lecia Uniwersytetu Warszawskiego i zbiegającego się z tym wydarzeniem 40-lecia Wydziału Lingwistyki Stosowanej.
- Do popularyzacji nauki mogę zaliczyć także całą moją aktywność wydawniczą i konferencyjną z lat 2015–2018, poświęconą glottodydaktyce okulograficznej. Dla większości glottodydaktyków moje wystąpienia jeszcze do niedawna były pierwszym kontaktem z tym narzędziem.
- Istotnym elementem z tego punktu widzenia jest również moja praca zawodowa w liceum ogólnokształcącym. Dzięki niej mogłam przeprowadzić badania pilotażowe i część badania właściwego na uczniach z „mojej” szkoły, jak również z innego zaprzyjaźnionego liceum. Druga część badania właściwego prowadzona była w ośmiu

liceach województwa śląskiego. Sam fakt wejścia do szkoły z okulografem również jest, moim zdaniem, formą popularyzacji nauki, ponieważ popularyzuje ten sposób prowadzenia badań, jak również prowokuje zadawanie pytań i stawia przed koniecznością udzielania na nie odpowiedzi

Bibliografia:

- Andrzejewska, M./ A. Stolińska/ W. Błasiak/ P. Pęczkowski/ R. Rosiek/ B. Rożek/ M. Sajka/ D. Wcisło (2015), *Eye-tracking verification of the strategy used to analyse algorithms expressed in a flowchart and pseudocode*, (w:) „Interactive Learning Environments” 26, s. 1–15.
- Błasiak, W./ M. Godlewska/ R. Rosiek/ D. Wcisło (2013a), *Eye tracking. Nowe możliwości eksperymentalne w badaniach edukacyjnych*, (w:) „Edukacja–Technika–Informatyka” 4(1), s. 481–488.
- Błasiak, W. i in. (2013b), *Eye Tracking in physics teaching*, (w:) „Prirodovedec č. 515: Physics Teaching in Reformed System of Education”, s. 795–798.
- Błasiak, W./ R. Rosiak/ D. Wcisło/ A. Letko Adamíková (2014), *How students study physical text with illustration – the eye tracking study*, (w:) P. Cieśla/ A. Michniewska (red.), *Teaching and Learning Science at all Levels of Education*. Kraków: Pedagogical University of Kraków, s. 93–98.
- Borkowska, A.R./ P. Francuz (2013), *Ruchy galek ocznych podczas oceny poprawności zapisu wyrazów jako wskaźnik rozwoju świadomości ortograficznej młodzieży z dysortografią*, (w:) „Psychologia rozwojowa” 18(3), s. 37–50.
- Czekierda, P. (2015), *Czym jest tutoring?*, (w:) P. Czekierda/ B. Fingas/ M. Szala, „Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków”. Warszawa, s. 15–36.
- Duchowski, A. (2007), *Eye Tracking Methodology. Theory and Practice*. Clemson.
- Grucza, F. (2005), *Wyrażenie „upowszechnianie nauki” – jego status i znaczenie w świetle teorii aktów komunikacyjnych i lingwistyki tekstów*, (w:) F. Grucza/ W. Wiśniewski (red.), *Teoria i praktyka upowszechniania nauki. Wczoraj i jutro*. Warszawa, s. 41–76.
- Grucza, S. (2016), *W sprawie translatoryki okulograficznej*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 20, s. 51–61.
- Holmqvist, K./ M. Nyström/ R. Andersson/ R. Dewhurst/ H. Jarodzka/ J. van de Weijer (2011), *Eye Tracking. A comprehensive guide to methods and measures*. New York.
- Olpińska, M. (2009), *Implikacje glottodydaktyczne antropocentrycznej teorii języków*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 1, s. 187–201.

- Pęczkowski, P./ W. Błasiak/ D. Wcisło/ R. Rosiek/ A. Stolińska/ M. Andrzejewska/ M. Sajka/ B. Rozek/ P. Kazubowski/ M. Pas (2014), *Research of strategies applied to solve a physics problem by persons with different degree of experience and different attitudes towards physics. Eye-tracking investigation*, (w:) P. Cieśla/ A. Michniewska (red.), Teaching and Learning Science at all Levels of Education. Kraków, s. 99–107.
- Rayner, K./ C.M. Rotello/ A.J. Stewart/ J. Keir/ S.A. Duffy (2001), *Integrating text and pictorial information: eye movements when looking at print advertisements*, (w:) „Journal of Experimental Psychology: Applied” 7(3), s. 219–226.
- Rosiek, R./ M. Sajka (2014), *Reakcja źrenicy jako wskaźnik przetwarzania informacji podczas rozwiązywania zadań testowych z zakresu nauk ścisłych*, (w:) „Edukacja – Technika – Informatyka” 5(2), s. 368–374.
- www.lelo.uw.edu.pl

A. Andrychowicz-Trojanowska