

Dr Dorota Werbińska
starszy wykładowca
Akademia Pomorska w Słupsku
Instytut Neofilologii
Zakład Filologii Angielskiej

Słupsk, 26 maja 2017r.

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko:

Dorota Werbińska

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

1989 - magister filologii angielskiej, Wydział Neofilologiczny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, praca magisterska pt. *Acquisition in Vocabulary in English as a Foreign Language* napisana pod kierunkiem dr Priscilli Johnson.

1996 - świadectwo ukończenia studiów podyplomowych w zakresie Historii i Kultury Wielkiej Brytanii zorganizowanych przez Ośrodek Studiów Brytyjskich, Uniwersytet Warszawski i Ruskin College, Oxford.

2003 - doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa angielskiego, Wydział Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, rozprawa doktorska pt. *A Profile of an Effective Teacher of English – a Qualitative Approach* napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Krystyny Drożdżał-Szelest, recenzenci: prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska, prof. dr hab. Waldemar Marton.

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu i pełnionych funkcjach:

1989-1996 nauczyciel języka angielskiego, II Liceum Ogólnokształcące im. A. Mickiewicza w Słupsku.

1992-2003 wykładowca i starszy wykładowca, Nauczycielskie Kolegium Języka Angielskiego w Słupsku.

2003-2015 adiunkt, Akademia Pedagogiczna przekształcona w Akademię Pomorską w Słupsku. W latach 2003-2008 kierownik Zakładu Filologii Angielskiej.

2009-2014 starszy wykładowca (część etatu), Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koszalinie. Członek Senatu PWSZ.

1993-obecnie (część etatu), konsultant ds. wspomagania pracy nauczycieli języków obcych, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku.

2015-obecnie starszy wykładowca, Akademia Pomorska w Słupsku. Członek Rady Instytutu (2003-2016), członek Rady Wydziału (2011-2016), członek Senatu (od 2016 roku).

Ponadto, w ramach godzin zleconych, w latach 2004-2008 współpracowałam jako wykładowca z Akademią Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi, filia w Słupsku i Koszalinie, gdzie prowadziłam seminaria magisterskie z glottodydaktyki.

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. nr 65, poz. 595 ze zm.):

a) tytuł osiągnięcia naukowego:

Monografia: *The Formation of Language Teacher Identity. A Phenomenographic-Narrative Study*.

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

Dorota Werbińska, *The Formation of Language Teacher Identity. A Phenomenographic-Narrative Study*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku, 2017, recenzenci wydawniczy: prof. dr hab. Mirosław Pawlak, dr hab. prof. UP Anna Turula.

c) omówienie celu naukowego pracy, osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania:

Przedstawiona do oceny monografia jest poświęcona problematyce tożsamości zawodowej nauczyciela języka obcego i stanowi owoc moich długoletnich pasji badawczych oraz pracy dydaktycznej. Zainteresowanie tematyką nauczyciela języka obcego towarzyszyło mi od początku pracy zawodowej. Spowodowało wybór profesji, satysfakcję z osiągnięć dydaktycznych, jak również naukowe specjalizowanie się w tym temacie. Mój pierwszy etat to praca w charakterze nauczyciela języka angielskiego w liceum, następnie doradcy i konsultanta metodycznego nauczycieli języków obcych w wojewódzkiej placówce metodycznej, wykładowcy przyszłych nauczycieli w Kolegium Języków Obcych, a później adiunkta w Akademii Pedagogicznej przekształconej w Akademię Pomorską. Zanim przejdę do dokładniejszego omówienia monografii, chciałabym podkreślić, że badania tożsamości nauczyciela podejmowane są od ponad dekady (Cheung et al. 2015), zaś badania tożsamości nauczyciela języka obcego, obecne od kilku lat, reprezentują nowy trend w studiach poświęconych rozwojowi zawodowemu nauczycieli (Miller, 2009). To powoduje, że moje studia nad tożsamością nauczycieli języków obcych wpisują się w nowe trendy badawcze w glottodydaktyce.

Wychodząc z założenia, że osoby decydujące się na wykonywanie zawodu nauczyciela języka obcego powinny odznaczać się konkretną tożsamością zawodową, często zastanawiałam się, co na tę tożsamość może się składać, czy jest ona zmienna i co sprawia, że osoba zostaje nauczycielem języka obcego. Skłoniło mnie to do sięgnięcia do opracowań naukowych na temat tożsamości, zapoznania się z dostępnymi modelami służącymi innym badaczom, a w konsekwencji stworzenia własnego ramowego narzędzia – *Modelu Tożsamości Nauczyciela Języka 3A*, gdzie litery A oznaczają afiliację nauczyciela (*Affiliation*), przywiązanie nauczyciela (*Attachment*) oraz autonomię nauczyciela (*Autonomy*), określanego angielskim akronimem 3ALTIF (*3A Language Teacher Identity Framework*). Choć tożsamość nauczyciela jest pojęciem szerokim w sensie znaczeń i możliwych interpretacji, uznałam, że zaproponowane trzy „A” stanowią rdzeń tożsamości nauczyciela, gdyż występują w większości badanych modeli tożsamości, jak również sytuują nauczyciela języka obcego we współczesnej kulturze, oczekiwaniach, warunkach pracy, pochodzących, jak pisze Kwiatkowska (2005), nie z „nadania kulturowego”, lecz „nadania intencji własnej

podmiotu”. W moim modelu „afiliacja” nauczyciela oznacza jego przynależność do zawodu, związaną z motywami wyboru tego zawodu oraz konkretnymi skojarzeniami z profesją nauczyciela języka obcego, jakie ma dana osoba. Jest tak, gdyż chęć wykonywania zawodu nauczyciela, jak również powody, dla których ma to miejsce, rzutują na rodzaj nauczyciela („kind of teacher”, Gee, 2001), jakim dana osoba może się stać. „Przywiązanie” nauczyciela oznacza jego preferencje w nauczaniu, odnoszące się zarówno do przekonań (teorii subiektywnych) nauczyciela, jak i konkretnych działań w klasie języka obcego. Ponieważ każdy nauczyciel języka obcego reprezentuje indywidualny stosunek do nauczania poszczególnych elementów języka, ważne jest, czemu poświęca uwagę, co i dlaczego pomija, jakimi „repertuarami interpretacyjnymi” (Kalaja, 2016) posługuje się, gdy mówi o nauczaniu sprawności czy podsystemów językowych. Z kolei, „autonomia” nauczyciela, uznawana przez wielu glottodydaktyków za niezbędny wymóg czasów, rozumiana jest jako zbiór, na który składają się sprawczość, refleksyjność i odporność nauczyciela. Jest tak, gdyż tylko niezależnie działający i myślący, świadomy i upodmiotowiony nauczyciel będzie w stanie wykroczyć poza odgórnie przyjęte konwencje, czy tradycyjnie nadane role nauczyciela, ograniczające go do pełnienia tylko wybranych ról (np. roli asesora weryfikującego umiejętności uczniów pod względem wymagań egzaminacyjnych).

Zainspirowana publikacją English (2013) i jej studiami nad spuścizną z zakresu filozofii edukacyjnej Herberta i Dewey’a, wprowadziłam do modelu 3ALTIF dwa kolejne pojęcia: nieciągłości (*discontinuity*), terminu zapożyczonego od English (2013) i, analogicznie do poprzedniego, ciągłości (*continuity*), terminu wprowadzonego przeze mnie. W moim badaniu ciągłość oznacza harmonię, przewidywalność, oczekiwanie, że wszystko odbędzie się bez zakłóceń, jednym słowem, doświadczenia, które są odczuwane jako neutralne lub pozytywne w stawaniu się nauczycielem. Nieciągłość, z kolei, stanowi przerwę, zaburzenie w stosunku do tego, czego się spodziewano, wstrząs, nowość, swoisty zgrzyt, jednym słowem, doświadczenia odczuwane przez osobę jako negatywne. Uznając post-strukturalistyczną koncepcję tożsamości przyjętą w badaniach nad akwizycją języka obcego (Norton, 2001, 2012; Kramsch, 2012) jako pojęcia zmiennego, fragmentarycznego, usytuowanego w kontekście, za podstawę teoretyczną monografii, za główny cel postawiłam sobie podłużne zbadanie procesu *formowania się tożsamości zawodowej nauczyciela języka obcego w oparciu o model 3ALTIF z uwzględnieniem ciągłości i nieciągłości*. Innymi słowy, chciałam dowiedzieć się, jak nauczyciele języka obcego doświadczają afiliacji, przywiązania i autonomii poprzez ciągłości i, w większym stopniu, nieciągłości w czterech kluczowych okresach procesu stawania się nauczycielem: (1) w momencie wyboru studiów językowych ze specjalizacją nauczycielską (nazwanego przeze mnie jako „elastycznego” okresu formowania się tożsamości nauczyciela (*flexible*)), (2) w trakcie studiów po odbyciu większości kursów teoretycznych (nazwanego przeze mnie jako „formalnego” okresu kształtowania się tożsamości nauczyciela (*formal*)), (3) na skutek odbywania praktyki przedmiotowo-dydaktycznej w szkołach (nazwanego przeze mnie jako „fragmentarycznego” okresu kształtowania się tożsamości nauczyciela (*fragmentary*)), (4) pod koniec pierwszego roku pracy (nazwanego przeze mnie jako „kruchego” okresu formowania się tożsamości nauczyciela (*fragile*)). Uznałam bowiem, że to nie oczekiwania i przewidywania budują zawodową tożsamość nauczyciela, lecz problemy, wątpliwości (*discontinuities*) pojawiające się na drodze stawania się nauczycielem, są w stanie zatrzymać, sprowokować zadumę, zdystansować do tego, co znane, wygodne i bezpieczne, a w konsekwencji wzmocnić, zmienić perspektywę oglądu i zawodowo rozwinąć nauczyciela.

Monografia składa się z sześciu rozdziałów: trzech teoretycznych (rozdział pierwszy, rozdział drugi i rozdział trzeci), jednego wprowadzającego do badań (rozdział czwarty) oraz dwóch badawczych, prezentujących badanie fenomenograficzne (rozdział piąty) i narracyjne

(rozdział szósty). Publikację rozpoczyna *Wstęp*, w którym uzasadniam potrzebę badania tożsamości zawodowej nauczyciela, a kończy część wnioskowa, w której, oprócz wyników badania, przedstawiam jego słabości, implikacje oraz wytyczam kierunki dalszych badań dotyczących tożsamości nauczyciela.

W trzech rozdziałach teoretycznych dokonuję przeglądu literatury przedmiotu. Pierwszy rozdział, koncentrujący się na pojęciu „tożsamości”, uwzględnia ewolucję jego rozumienia, rodzaje tożsamości oraz współczesne modele jej badania. Rozdział kończy się utworzeniem tymczasowego modelu 3ATIF, w którym wyznaczyłam trzy A: afiliację (*affiliation*), przywiązanie (*attachment*) i autonomię (*autonomy*), na podstawie innych modeli utworzonych w celu zbadania tożsamości (modele Wenger’a (1998), Gee (2001), Varghese i in. (2005), Clarke’s (2009), Benson’a i in. (2013), Pennington (2015), Trent’a (2015)). Rozdział drugi, odwołujący się do literatury przedmiotu dotyczącej tożsamości nauczyciela języka, doprecyzowuje trzy domeny modelu: afiliację, przywiązanie i autonomię oraz wprowadza, jak napisałam wyżej, pojęcie „ciągłości i „nieciągłości”. Rozdział ten kończy się modelem przyjmującym nazwę akronimu 3ALTIF, na który będę powoływać się w dalszych rozdziałach monografii. Rozdział trzeci składa się z trzech części: pierwszej, ukazującej podejścia badawcze wykorzystywane do badania tożsamości, drugiej, prezentującej najważniejsze badania tożsamości nauczyciela od roku 2000 (odkąd zaczęto badać tożsamość) do roku 2015 (daty ukończenia pisania książki i przedłożenia jej recenzentom wydawniczym) oraz trzeciej, obejmującej przegląd studiów nad tożsamością zawodową nauczyciela języka obcego uszeregowanych pod względem badań mających na celu zgłębianie procesu formowania się tożsamości (tytuł monografii), badań dotyczących afiliacji i tożsamości (domena pierwsza modelu 3ALTIF), badań dotyczących przywiązania i tożsamości (domena druga modelu 3ALTIF) oraz badań dotyczących autonomii i tożsamości (domena trzecia modelu 3ALTIF).

Rozdział czwarty prezentuje cele poszczególnych etapów badania i jego uczestników, omawia sposoby pozyskania i analizę danych, cechy badania, pozycję badacza, wyzwania metodologiczne i etyczne, w czym spełnia funkcję spoiwa pomiędzy częścią teoretyczną i empiryczną.

Obierając za cel badawczy doświadczanie afiliacji, przywiązania i autonomii przez nauczycieli, zwróciłam się ku podejściu fenomenograficzno-narracyjnemu jako najbardziej odpowiedniemu do jego realizacji. Dlatego opisy nauczycielskich doświadczeń odczytuję dwójako: z perspektywy koncepcji fenomenograficznej, jak również narracyjnej. Pierwsza z nich (rozdział piąty) pozwala mi odczytać znaczenia nadawane pojęciom afiliacji, przywiązania i autonomii w podanych wyżej czterech okresach formowania się tożsamości zawodowych 95 uczestników badania, których przeżycia udało mi się prześledzić. Dzięki temu mogłam utworzyć 12 map wynikowych (jedna mapa dla jednego z trzech badanych pojęć w czterech krytycznych momentach formowania się tożsamości), uchodzących za podstawowe produkty badania fenomenograficznego, które, choć opisują znaczenia indywidualnych nauczycieli, doprowadziły do powstania swoistej wiedzy kolektywnej, charakteryzującej okres formowania się ich tożsamości zawodowej. Natomiast wykorzystując metodę narracyjną (rozdział szósty), sięgnęłam do podziału Polkinghorne (1995), reprezentowanego w literaturze przedmiotu przez nowe badania Benson’a (2013, 2014), a zwłaszcza jego, „analizy narracyjnej” (*narrative analysis*), raczej niż „analizy narracji” (*analysis of narratives*). W ten sposób, chciałam przybliżyć czytelnikom monografii proces (nie)formowania się tożsamości nauczyciela języka obcego na podstawie czterech studiów przypadków (czterech uczestników występujących w badaniu fenomenograficznym w rozdziale piątym): (1) osoby, która chciała zostać nauczycielem i tak się stało, (2) osoby,

która chciała zostać nauczycielem, lecz świadomie zrezygnowała z zawodu, (3) osoby, która pomimo wyboru studiów nauczycielskich, nigdy nie zamierzała zostać nauczycielem, lecz nim została, jak również (4) osoby, która pomimo wyboru studiów, nie chciała zostać nauczycielem i nie podjęła tej profesji w praktyce. Dzięki zastosowaniu podejścia narracyjnego, rozumienie afiliacji, przywiązania i autonomii w badanych okresach formowania się tożsamości nauczyciela przybiera charakteru indywidualnego i ukazuje, jak poszczególne osoby zmieniają się pod wpływem doświadczanych nieciągłości.

Wyniki przeprowadzonych badań mieszczą się w obrębie następujących refleksji:

- w odniesieniu do afiliacji:

- Studenci wybierają studia językowe ze specjalizacją nauczycielską z różnych powodów, wśród których przyszłe wykonywanie zawodu nauczyciela jest tylko jedną z opcji, obok takich jak chęć inwestowania w naukę języka obcego, pasja związana z uczeniem się języków obcych, zachęta innych, jak również swoista rezerwa (*fallback*), w przypadku fiaska dostania się na inny aplikowany kierunek studiów.
- W momencie rozpoczynania studiów, wyobrażenia studentów na temat nauczania języka obcego wynikają z ich własnych doświadczeń dotyczących ich byłych nauczycieli szkolnych. Romantyczne wyobrażenia o zawodzie nauczyciela pozostają widoczne podczas praktyki pedagogicznej, jak i w czasie pierwszego roku wykonywania pracy nauczyciela języka obcego.
- Kategorie nauczycieli, do których badani studenci odwołują się na początku studiów i których chcieliby w przyszłości naśladować to eksperci językowi, rodzimi użytkownicy języka, a także nauczyciele prywatni, z którymi studenci mieli kontakt. Pod wpływem wiedzy teoretycznej zdobytej na studiach, u niektórych badanych zaczyna się proces osobistego rozumienia ról nauczyciela, który wskazuje na ich stawianie się nauczycielem („*emergent teacher*”).
- Zachowanie opiekuna praktyki dydaktycznej z ramienia szkoły ma istotny wpływ na postrzeganie zawodu nauczyciela języka obcego przez studenta.
- Podczas praktyki przedmiotowo-dydaktycznej, kategorie nauczycieli języków obcych kojarzone są z poziomem i grupą wiekową uczniów, wiekiem nauczyciela, a także nauczany językiem – angielskim lub niemieckim. W pierwszym roku pracy kategorie nauczycieli języków obcych mogą być rozszerzone o nauczycieli, dla których nauczanie języka związane jest z ich pierwszym wykształceniem lub przekwalifikowaniem, sugerującym niższe przygotowanie zawodowe.
- Identyfikowanie się z zawodem nauczyciela języka obcego zależy od tego, jak dany nauczyciel jest postrzegany przez uczniów, przez opiekuna z ramienia szkoły, przez innych nauczycieli, przez środowisko, przez samego siebie, zaś w pierwszym roku pracy, również przez dyrekcję i rodziców uczniów.

- w odniesieniu do przywiązania:

- Na postrzeganie sprawności i podsystemów języka przez przyszłych nauczycieli wpływ mają, podobnie jak w przypadku afiliacji, ich doświadczenia biograficzne, a także zachowania ich byłych nauczycieli. Mniejszy nacisk kładziony na dany element języka (w badaniu dotyczyło to nauczania wymowy i rozumienia ze słuchu) może spowodować postrzeganie tego aspektu jako nieważnego przez kandydata na nauczyciela. Z drugiej strony, częste ćwiczenie elementu języka (w badaniu dotyczyło to nauczania gramatyki, czytania i pisanie) skutkuje lepszym przygotowaniem przyszłego nauczyciela do używania tego elementu w przyszłości.

- Postrzeganie sprawności i podsystemów języka często zależy od doświadczeń pozalekcyjnych kandydatów na nauczycieli.
- Nauczanie języka sprawia, że nauczyciele traktują sprawności i podsystemy językowe w kategoriach tego, co sprawdza się na lekcji języka obcego, biorąc pod uwagę takie kryteria, jak: preferencje uczniów, utrzymanie dyscypliny na lekcji, preferencje nauczyciela.

- w odniesieniu do autonomii:

- Już na początku studiów, kandydaci na nauczycieli stosują własne strategie uczenia się i podkreślają istotność nauczania języka ukierunkowanego na ucznia.
- Pierwsze oznaki świadomości studentów dotyczące istotności rozwoju zawodowego nauczycieli pojawiają się w momencie ich pierwszych kontaktów z prawdziwą grupą uczniów.
- W momencie rozpoczynania studiów, kandydaci na nauczycieli wykazują inklinacje refleksyjne, które w późniejszych etapach (nazwanych w monografii *formalnym*, *fragmentarycznym* i *kruchym*) stawania się nauczycielem, obejmują także świadomość złożoności zawodu nauczyciela.
- Kompetencje odpornościowe (*resilience*) kandydata na nauczyciela są proporcjonalne do jego zaangażowania w nauczanie. Zaangażowanie sprawia, że cechuje go większa pewność siebie jako nauczyciela, a następnie, lepsza umiejętność radzenia sobie z wyzwaniami i stosowaniem strategii negocjacyjnych.
- Dojrzałość, umiejętności refleksyjne i poczucie własnej efektywności (*self-efficacy*) najbardziej wpływają na rozwój autonomii badanych nauczycieli.
- Autonomia jest rozumiana przez uczestników badania jako indywidualna zdolność i niezależność, zarówno od nauczyciela, jak i od konwencjonalnych form nauczania. Nowsze rozumienie autonomii, oparte na współzależności i szacunku dla autonomii innych, nie pojawiło się w badaniu.

Pomimo dostrzegania istotności tożsamości zawodowej nauczyciela, nie jest łatwo przełożyć uzyskane wyniki na konkretne działania czy programy edukacyjne. Badanie moje zachęca do rozważenia przynajmniej czterech aspektów w kontekście edukacji nauczycieli: (1) przywiązywania wagi do motywów wyboru studiów językowych ze specjalizacją nauczycielską, (2) uwzględniania tematów związanych z tożsamością nauczyciela w programach studiów, (3) ulepszenia systemu mentoringu, (4) oferowania lepszego wsparcia nauczycielom w pierwszym roku pracy.

Ponadto, moje badanie zachęca do zastanowienia się, kto zostaje nauczycielem języka, jakie powody decydują o wyborze tego zawodu, czego dokładnie nauczyciele uczą, czyje potrzeby spełniają, jak neoliberalny dyskurs oparty na egzaminach, efektach kształcenia i porównywaniu, zmienia oblicze profesji nauczyciela w przypadku języka angielskiego. Implikacją badania mogą być również dylematy natury etycznej, na przykład, jakie wartości poszczególni nauczyciele języka obcego wnoszą do nauczania w sensie tego, kim są, czy można rozwijać moralność nauczyciela języka, co powinna ona zawierać i czy powinno się ją skodyfikować. Poza tym, badanie zwraca uwagę na istnienie pewnych „lokalnych” percepcji nauczycieli (nauczyciel języka angielskiego w opozycji do nauczyciela języka niemieckiego czy nauczyciel przekwalifikowany w opozycji do nauczyciela języka obcego, dla którego studia językowe były studiami pierwszego wyboru) które, choć istotne dla procesu stawania się nauczycielem, w dobie pozycji języka angielskiego jako języka globalnego, mogą zostać niezauważone bądź zmarginalizowane.

Podjęte przedsięwzięcie badawcze nawiązuje do najnowszych trendów w edukacji nauczycieli języków obcych pod względem obranej problematyki (badanie tożsamości zawodowej nauczyciela (Barkhuizen, 2017), nauczyciel w pierwszym roku pracy (Farrell, 2012, 2016)) i metodologii (badanie podłużne (Ruohotie-Lyhty, 2016), analiza narracyjna w rozumieniu Polkinghorne (1995) (Chick i Benson, 2008). Model 3ALTIF może być również przydatny do badania tożsamości nauczycieli w innych fazach rozwoju zawodowego oraz w innych kontekstach zawodowych (Werbińska, 2017).

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych:

a) publikacje naukowe:

Po obronie pracy doktorskiej opublikowałam dziewiętnaście artykułów, zarówno w czasopismach zagranicznych (*Hacettepe University Journal of Education*, artykuł z listy A napisany na podstawie pracy doktorskiej; *Journal of Language and Cultural Education*, czasopiśmie De Gruyter Open), jak i w punktowanych czasopismach krajowych (*Neofilolog*, *Rozprawy Humanistyczne*, *Języki Obce w Szkole*), jedenaście recenzji książek (*System*, *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *Glottodidactica*), dwadzieścia osiem rozdziałów w monografiach naukowych (*Springer*, *Multilingual Matters*, *Cambridge Scholars Publishers*) i trzy inne książki: *Skuteczny nauczyciel języka obcego* (Fraszka Edukacyjna w Warszawie, 2004, dwa dodruki: 2005 i 2006, książka napisana na podstawie pracy doktorskiej), *Dylematy etyczne nauczycieli języków obcych* (Fraszka Edukacyjna w Warszawie, 2009), *Developing into an Effective Polish Teacher of English* (Wydawnictwo Akademii Pomorskiej, 2011, książka kontynuująca badanie zapoczątkowane w pracy doktorskiej).

Moje zainteresowania naukowe zdecydowanie dotyczą rozwoju zawodowego nauczyciela języka obcego. Początkowo interesowałam się badaniem cech nauczycieli uchodzących za „dobrych”, co znalazło wyraz w mojej rozprawie doktorskiej i dwóch badaniach przeprowadzonych w jej ramach. Badanie pierwsze, przeprowadzone na ponad trzystu uczestnikach, miało na celu wyróżnienie cech nauczycieli uważanych za dobrych przez różne grupy interesariuszy: uczniów, studentów kierunków nauczycielskich, nauczycieli szkół podstawowych, nauczycieli szkół średnich i nauczycieli bez formalnych kwalifikacji do nauczania, którzy stanowili duży procent nauczycieli języka angielskiego w Polsce pod koniec lat dziewięćdziesiątych, kiedy badanie było przeprowadzane. Badanie drugie, studia przypadków nauczycieli uchodzących za najlepszych w Polsce, to dogłębne wywiady z tymi nauczycielami, obserwacje ich lekcji, rozmowy z dyrektorami i krótkie ankiety na temat cech badanych nauczycieli przeprowadzane wśród ich uczniów. To właśnie podczas badania drugiego, realizowanego w trakcie opracowywania rozprawy doktorskiej, doszłam do wniosku, że zgłębianie narracji nauczycieli jest dla mnie fascynującym doświadczeniem. Zdziwiło mnie to, że nauczyciele uważani za skutecznych przez podobne grupy beneficjentów, mogą różnie konstruować znaczenia, gdy są pytani o te same rzeczy: język, nauczanie, uczenie się, lekcję, zawód, a interpretacja znaczeń może ulegać zmianie pod wpływem czasu i okoliczności. To ostatecznie przekonało mnie, że rzeczywistość nie jest uniwersalna, że zależy od osoby, kontekstu, czasu. W przypadku badań nauczycieli, które dodatkowo aspirują do dostarczania informacji nauczycielom o nich samych, metody jakościowe, w moim mniemaniu, mają większy sens niż badania ilościowe, gdyż dostarczają szczegółów widzianych oczami uczestników badań i uwalniają na aspekty, które mogłyby umknąć uwadze, gdy analizuje się wyniki metodami statystycznymi. Dlatego wszystkie moje badania oparte są na metodach jakościowych, które uważam za najtrafniejsze do studiowania ludzkich doświadczeń.

Pomimo wyraźnego ukierunkowania na zgłębianie różnych aspektów pracy nauczycieli języka obcego na wszystkich etapach zawodowych (kandydat na nauczyciela, nauczyciel w pierwszym roku pracy, nauczyciel doświadczony, nauczyciel na emeryturze), podejmowane przeze mnie zagadnienia tematyczne, oprócz badania samej tożsamości, oscylują wokół czterech głównych obszarów: (1) badania przekonań i teorii subiektywnych, (2) sytuacji i zdarzeń krytycznych w pracy nauczycieli języka angielskiego, (3) biografii nauczycieli języków obcych i badań narracyjnych, (4) kontekstów pracy nauczycieli języków obcych. Omówię je poniżej wskazując na publikacje dotyczące każdego z nich.

1. Badanie przekonań i teorii subiektywnych

Przekonania i teorie subiektywne odgrywają fundamentalną rolę w nauczaniu i uczeniu się języka obcego, gdyż ułatwiają albo utrudniają praktykę nauczyciela lub ucznia, służąc jako filtr, narzędzie do interpretacji, czy swoisty instrument zmiany wpływający na decyzje i działania. O znaczeniu przekonań świadczą prawie dwie dekady badań, także w Polsce (Gabryś-Barker, 2009; Michońska-Stadnik, 2013).

Moje pierwsze prace na temat przekonań i teorii subiektywnych to publikacje popularyzatorskie w czasopiśmie dla nauczycieli języka angielskiego *The Teacher*. W pracach z 2010 i 2011 roku (Załącznik *Wykaz opublikowanych prac naukowych*), zajęłam się sposobami modyfikowania przekonań studentów kierunków nauczycielskich, zaś studia badawcze (w tym porównawcze) na temat przekonań dotyczących sprawności językowych, indywidualnych potrzeb edukacyjnych i uczenia się języka prowadziłam wśród studentów różnych kierunków (filologia angielska, filologia niemiecka, pedagogika, zarządzanie, 2011a), a także nauczycieli na różnych szczeblach zawodowych (przyszłych nauczycieli, 2013; nauczycieli w pierwszym roku pracy, 2016; doświadczonych nauczycieli konsultantów, 2011b). Choć wszystkie z prowadzonych badań stanowiły dla mnie wysiłek emocjonalny spowodowany „wkraczaniem” w świat przeżyć uczestników tych badań, poznawanie teorii subiektywnych innych osób na temat różnych aspektów związanych z nauką i nauczaniem języka obcego, ukierunkowało moje pasje naukowe. Rozdziały z wynikami moich badań były przedstawiane na konferencjach krajowych i międzynarodowych.

Wybrane publikacje na temat przekonań i teorii subiektywnych nauczycieli:

Werbińska, D. 2011a. „Investigating the perception of speaking skills with metaphor-based methods”. W: Pawlak, M., Waniek-Klimczak, E. i J. Majer (red.). *Speaking in Contexts of Instructed Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters. 268-285.

Werbińska, D. 2011b. „Postrzeganie procesu uczenia się języka obcego w perspektywie uczniów dorosłych (badanie jakościowe nauczycieli konsultantów)”. Poznań: *Neofilolog*. 37. 160-175. Lista B: 876/6pkt.

Werbińska, D. 2016. „Possible Selves and Teacher Learners’ Autonomous Identity”. W: Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. i J. Bielak (red.). *Autonomy in Language Learning: Managing the Resources*. Heidelberg: Springer.

2. Zdarzenia krytyczne w pracy nauczyciela języka obcego

Drugi obszar badawczy, który mnie fascynuje, to zdarzenia krytyczne w pracy nauczyciela języka obcego. Choć obszar ten niewątpliwie zależy od kontekstu pracy nauczyciela, zdarzenia krytyczne, obejmujące zarówno dylematy, jak i epizody zapadające w pamięć ze względu na sukces nauczyciela, wyraźnie wskazują, że nauczanie języka nie jest kwestią

prostych wyborów, ale mocowaniem się z trudnymi decyzjami w sytuacjach konfliktowych. U podstaw wyborów nauczyciela leżą jego wartości, wiedza moralna, rozumienie własnego profesjonalizmu, sprawczość i jej ograniczenia. Wychodząc z założenia, że badania oparte na rzeczywistych dylematach początkujących nauczycieli w polskim dyskursie glottodydaktycznym mogą pomóc kandydatom na nauczycieli języka obcego w przyszłej pracy zawodowej, w roku 2009 wydałam książkę *Dylematy etyczne nauczycieli języków obcych na starcie kariery zawodowej*, za którą otrzymałam nagrodę Rektora Akademii Pomorskiej. Książka spotkała się z uznaniem (pozytywna niezależna recenzja czytelnika *Języków Obcych w Szkole*, wznowienie książki, cytowania przez polskich ekspertów badających podobną tematykę) i zwróciła uwagę na nowy, ważny i, według mojej wiedzy, nieobecny wcześniej obszar w polskich badaniach glottodydaktycznych – wartości i wymiar moralny w pracy nauczyciela języka obcego.

Choć studia nad nauczycielem w pierwszym roku pracy, głównie dzięki pracom Thomasa Farrell'a, stanowią obecnie osobną kategorię w badaniach nad nauczycielem języka obcego, ja również mam skromny wkład w tę dziedzinę, w odniesieniu do początkujących nauczycieli języka angielskiego w Polsce. Oprócz wspomnianej wyżej monografii, na temat zdarzeń krytycznych opublikowałam dwie inne prace (2011, 2013) wydane w monografiach polskich i zagranicznych. Moje badanie dotyczące pierwszego roku pracy jako kamienia milowego w stawaniu się nauczycielem zostało dostrzeżone przez prekursora badań na temat przekonań nauczycieli języków obcych, Simona Borg'a (2012), który wykorzystał je jako przykład jednego z 25 badań opublikowanych na świecie w 2011 roku, prezentujących współczesne podejścia do badania kognicji nauczyciela.

Wybrane publikacje na temat zdarzeń krytycznych nauczycieli języków obcych:

Werbińska, D. 2009. *Dylematy etyczne nauczycieli języków obcych na starcie kariery zawodowej (na przykładzie języka angielskiego)*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna. 172 strony.

Werbińska, D. 2011. „The First Year in the Classroom. Crossing the Borderland from Being a Student to Being a Teacher”. W: Pawlak, M. (red.). *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching*. New York: Springer. 181-195.

Werbińska, D. 2013. „Zdarzenia krytyczne na lekcji języka angielskiego jako sposób na rozwijanie profesjonalnego dyskursu nauczyciela”. W: Pawlak, M. (red.). *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu się i nauczania języka obcego*. 339-362.

3. Biografie nauczycieli i badania narracyjne

Innym zagadnieniem, którym się zajmowałam i planuję zająć dalej są biografie nauczycieli języków obcych. Choć biografie i badania biografii zyskują na znaczeniu na świecie, a także w Polsce (ośrodek łódzki, wydział socjologii), w polskiej glottodydaktyce nie poświęca się biografiiom oddzielnego miejsca, często wymieniając badania biograficzne, przy okazji innych badań. Uważam jednak, że badanie biografii nauczycieli języków obcych dostarcza cennej wiedzy zarówno dla uczących się języków obcych, jak i tych, którzy mają ich w tej nauce wspierać. Dlatego moje dwa artykuły (2014, 2016) poświęciłam badaniom biografii emerytowanych nauczycieli języków obcych: angielskiego, niemieckiego i rosyjskiego. Ponieważ wciąż prowadzę badania z udziałem emerytowanych nauczycieli języków obcych, chciałabym w przyszłości opublikować książkę na temat całościowego uczenia się ze

wskazaniem na rozróżnienia kontekstualne w odniesieniu do nauczycieli różnych języków obcych. Dodam, że jestem członkiem Sekcji Badań Biograficznych pod kierunkiem dr hab. prof. Kai Kaźmierskiej (UŁ, Wydział Socjologii) i chciałabym kiedyś założyć analogiczną grupę seminaryjną zajmującą się badaniem biografii nauczycieli języków obcych.

Z biografiami nauczycieli związane są badania narracyjne, które również stanowią przedmiot moich zainteresowań naukowych. Interesują mnie nowe podejścia narracyjne („małe historie”), ich innowacyjne analizy i prezentowanie. Jestem szczególnie zafascynowana narracyjnymi propozycjami badawczymi Barkhuizen’a (2008, 2014, 2016) i chciałabym podobne badania realizować w polskim kontekście edukacyjnym (badania „małej historii”, badania ramowe). W tym obszarze opublikowałam cztery artykuły (2010, 2012, 2014, 2016).

W swoich przyszłych badaniach zamierzam również skupić się na duoetnografii jako metodzie propagującej refleksję nauczyciela. Duoetnografia jest stosunkowo nową metodą badawczą (za datę powstania przyjmuje się rok 2003, co podaję za Norris i Sawyer, 2017), dzięki której dwie osoby różniące się między sobą, dokonują rekonceptualizacji swojej historii (*currere*) odnośnie do danego zjawiska. Osoby te przeciwstawiają poglądy własne poglądom rozmówcy, który może patrzeć na omawiane zjawisko inaczej. Celem duoetnografii jest uczenie się z dialogu, a przy tym rozwijanie refleksyjności, otwartości, krytyczności i zaufania do rozmówcy. Projekt duoetnograficzny prowadzę w ramach zajęć z metodyki nauczania języka angielskiego na studiach magisterskich, a wyniki badania zamierzam przedstawić na dorocznej konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego 2017 (przyjęty abstrakt wystąpienia), która będzie poświęcona innowacjom w nauczaniu i uczeniu się języków obcych.

Publikacje poświęcone badaniom narracyjnym i biografiom nauczycieli:

Werbińska, D. 2010. „Moja podróż z językiem angielskim” – narracyjne badanie autobiograficzne”. Poznań: *Neofilolog* 34. 91-109. Lista B 876/6pkt

Werbińska, D. 2012. “Akwizycja języka obcego w perspektywie studenta filologii: Badanie tożsamości językowej studenta w kontekście czasoprzestrzeni i heteroglosji”. Poznań: *Neofilolog*. 39/1. 55-81. Lista B: 876/6pkt.

Werbińska, D. 2014. “Biografia zawodowa jako źródło wiedzy – autobiograficzne refleksje emerytowanych nauczycieli języka obcego”. *Neofilolog*. 43/. 279-301. Lista B: 876/6pkt.

Werbińska, D. 2016. “Learning from retired teachers’ biographies. A research proposal”. W: Pawlak, M. (red.). *Classroom-oriented research: Reconciling theory and practice*. Heidelberg-New York: Springer. 57-74.

4. Konteksty pracy nauczycieli języków obcych

Ostatnią, jeśli chodzi o dorobek, dziedziną moich zainteresowań są konteksty zawodowe nauczycieli języków obcych. Przykładem badania takiego kontekstu jest moja próba zidentyfikowania repertuarów interpretacyjnych nauczycieli języka angielskiego podczas zdawania egzaminu na awans zawodowy, którego wyniki zaprezentowałam na międzynarodowej cyklicznej konferencji *Psychology in Language Learning* w Yyväskylä (2016). Temat spotkał się z zainteresowaniem organizatorów konferencji, gdyż jako jedno z nielicznych, moje wystąpienie było symultanicznie tłumaczone na język migowy. Obecnie

pracuję nad wprowadzaniem poprawek sugerowanych przez anonimowych recenzentów w celu opublikowania konferencyjnego referatu w jednym z wiodących fińskich czasopism naukowych *Apples*, cieszących się estymą wśród badaczy skandynawskich.

Innym interesującym mnie aspektem jest wpływ nowego kontekstu pracy w porównaniu z poprzednim na tożsamość zawodową nauczycieli w odniesieniu do przekwalifikowanych nauczycieli języka obcego, zarówno tych, którzy zrezygnowali z innej pracy, aby zostać nauczycielem języka obcego, jak i tych, którzy zmienili swoje kwalifikacje, choć w przeszłości byli nauczycielami języka. Wraz z inną autorką z mojej Uczelni, przygotowujemy na ten temat artykuł, który zamierzamy opublikować w tomie zbiorowym pod redakcją dr Lili Cavaleiro z Uniwersytetu w Lizbonie.

Wykaz wszystkich moich publikacji znajduje się w Załączniku *Wykaz opublikowanych prac naukowych*.

Lista źródeł, na które powoływałam się w punktach 4c i 5a:

1. Barkhuizen, G. (2008). Narrative frames for investigating the experiences of language teachers. *System*, 36(3), 372-387.
2. Barkhuizen, G. (2014). Revisiting narrative frames: An instrument for investigating language teaching and learning. *System*, 47, 12-27.
3. Barkhuizen, G. (2016). A short story approach to analyzing teacher (imagined) identities over time. *TESOL Quarterly*, 50(3), 655-683.
4. Barkhuizen, G. (red.). (2017). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. London-New York: Routledge.
5. Benson, P. (2013). Drifting in and out of view: autonomy and the social individual. [w:] P. Benson & I. Cooker (red.), *The Applied Linguistic Individual* (75-89). Sheffield-Bristol: Equinox.
6. Benson, P. (2014). Narrative inquiry in applied linguistics research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 154-170.
7. Benson, P., Barkhuizen, G., Bodycott, P. i Brown, J. (2013). *Second Language Identity in Narratives of Study Abroad*. New York: Palgrave Macmillan.
8. Borg, S. (2012). Current approaches to language teacher cognition research: a methodological analysis. [w:] Barnard, R. i A. Burns (red.), *Researching Teacher Cognition Beliefs* (11-29). Bristol: Multilingual Matters.
9. Chick, A. i Benson, P. (2008). Frequent flyer: A narrative of overseas study in English. [w:] P. Kalaja, V. Menezes i A. M. F. Barcelos (red.), *Narratives of Learning and Teaching EFL*. New York: Palgrave Macmillan.
10. Clarke, M. (2009). The ethico-politics of teacher identity. *Educational Philosophy and Theory*, 41(2), 185-200.
11. Cheung, Y. L., Ben Said, S. & Park, K. (red.). (2015). *Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research*. London: Routledge.
12. English, A. R. (2013). *Discontinuity in Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Farrell, T. S. C. (2012). Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development. *TESOL Quarterly*, 46(3), 435-449.
14. Farrell, T. S. C. (2016). *From Trainee to Teacher. Reflective Practice for Novice Teachers*. Sheffield-Bristol: Equinox.
15. Gabryś-Barker, D. (2009). Foreign language learners as teachers: Individual perceptions of a teaching process at the pre-service level. [w:] Pawlak, M. (red.).

- New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching* (189-204). Poznań-Kalisz: Faculty of Pedagogy and Fine Arts in Kalisz. Adam Mickiewicz University.
16. Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
 17. Kalaja, P. (2016). Student teachers' beliefs about L1 and L2 discursively constructed: A longitudinal study of interpretative repertoires. [w:] Kalaja, P. Barcelos, A. M. F., Aro, M i M. Ruohotie-Lychty (red.), *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching* (172-202). New York: Palgrave Macmillan.
 18. Kramsch, C. (2013). Afterword. [w:] B. Norton, *Identity and Language Learning* (pp. 192-201). Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
 19. Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
 20. Michońska-Stadnik, A. (2013). *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
 21. Miller, J. (2009). Teacher identity. In A. Burns i J. C. Richards (red.), *Second Language Teacher Education* (172-181). Cambridge: Cambridge University Press.
 22. Norris, J. i Sawyer, R. D. (2017). *Theorizing Curriculum Studies, Teacher Education, and Research through Duoethnographic Pedagogy*. New York: Palgrave Macmillan.
 23. Norton, B. (2000). *Identity and Language learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Pearson Education.
 24. Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. (drugie wydanie). Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
 25. Pennington, M. (2015). Teacher identity in TESOL: a frames perspective. [w:] Cheung, Y. L., Ben Said, S. i K. Park (red.), *Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research* (16-30). London-New York: Routledge.
 26. Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.
 27. Ruohotie-Lychty, M. (2016). Stories of change and continuity: Understanding the development of the identities of foreign language teachers. [w:] P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro i M. Ruohotie-Lychty (red.), *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching* (172-202). New York: Palgrave Macmillan.
 28. Trent, J. (2015). Towards a multifaceted, multidimensional framework for understanding teacher identity. [w:] Cheung, Y. L., Ben Said, S. i K. Park (red.), *Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research* (44-58). London-New York: Routledge.
 29. Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. i Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), 21-44.
 30. Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
 31. Werbińska, D. (2017). A teacher-in-context: Negotiating professional identity during a job promotion examination. (po recenzjach, w przygotowaniu).

b) udział w konferencjach i komitetach organizacyjnych konferencji:

Do chwili obecnej brałam udział w pięćdziesięciu konferencjach naukowych, a na czterdziestu siedmiu wygłaszałam referaty. Wśród konferencji, w których brałam udział, cztery odbyły się za granicą (Sevres, Francja, międzynarodowe sympozjum edukacyjne, lipiec 2009; Słowacja, konferencja z cyklu *CLEaR (International Conference on Language and Literature in Education and Research)*, grudzień 2013; Austria, konferencja PLL (*Psychology in Language Learning*)1, maj/czerwiec 2014; Finlandia, konferencja PLL2, sierpień 2016). Trzydzieści konferencji, w których uczestniczyłam, miało status międzynarodowy, dziewiętnaście krajowy, a jedna wojewódzki. W czterech konferencjach zaproszono mnie do wygłoszenia wykładu plenarnego (Gdańsk, grudzień 2004; Warszawa, wrzesień 2007; Gdańsk, wrzesień 2014), w tym raz na konferencji zagranicznej (Trencianske Teplice, grudzień 2013), zaś w trzynastu pełniłam funkcję przewodniczącej sekcji tematycznej. Choć zostałam zakwalifikowana do udziału w trzech innych konferencjach zagranicznych i abstrakty moich wystąpień zostały przyjęte (Serbia, czerwiec 2014; Hong Kong, konferencja *Faces of English*, czerwiec 2015; Turcja, Kapadocja, marzec 2016), nie uzyskałam funduszy na wzięcie w nich udziału.

Należałam do Komitetu Organizacyjnego dwóch konferencji organizowanych w Instytucie Neofilologii w Słupsku: międzynarodowej konferencji Wschód-Zachód (2006) oraz ogólnopolskiej konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego (2016).

Wykaz konferencji, w których brałam udział:

1. Słupsk wrzesień 2003, międzynarodowa konferencja z cyklu *Wschód – Zachód. Dialog języków i kultur*. Referat: „The Effective Language Teacher – Conclusions from Two Studies”.
2. Piotrków Trybunalski kwiecień 2004, międzynarodowa konferencja pt. *Cognition and Language. Classical problems – contemporary solutions*. Referat: „The Effective Polish Teacher of English – Conclusions from a Survey”.
3. Poznań wrzesień 2004, ogólnopolska konferencja PTN pt. *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej: tendencje, problemy, zadania*. Referat: „Skuteczny nauczyciel języka angielskiego – analiza przypadku”. Przewodnicząca sekcji.
4. Gdańsk grudzień 2004 międzynarodowa konferencja jubileuszowa *INSET* „Program INSET for English Language Teaching”– **wygłoszenie wykładu plenarnego na zaproszenie organizatorów**. Referat: „Meeting Teachers’ Needs”.
5. Słupsk wrzesień 2005, międzynarodowa konferencja z cyklu *Wschód – Zachód. Dialog języków i kultur w kontekście globalizacji*. Referat: „Metaphors as an Aid to Understanding Teacher Personal Theories”.
6. Konin maj 2007, krajowa konferencja pt. *Autonomia –dokąd zmierzamy?*. Referat: „Ograniczenia autonomii nauczyciela przez jego zwierzchników”.
7. Soczewka k. Płocka maj 2007, krajowa konferencja pt. *Interdyscyplinarność w dydaktyce języka obcego*. Referat: „Dlaczego aspekty etyczne są ważne w nauczaniu języków obcych?”.
8. Słupsk czerwiec 2007, międzynarodowa konferencja z cyklu *Wschód – Zachód. Studia nad językiem i literaturą*. Referat: „A Profile of a Language Teacher’s Knowledge”.
9. Warszawa wrzesień 2007, krajowa konferencja pt. *Językoznawstwo a dydaktyka języków obcych – teoria i praktyka* - **wygłoszenie wykładu plenarnego**: „Aspekty etyczne nauczania języków obcych”.
10. Kalisz 8-10 wrzesień 2008, ogólnopolska konferencja PTN pt. *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Referat: „Tożsamość nauczycieli na starcie kariery zawodowej. Badanie narracyjne”.

11. Łódź 28-30 wrzesień 2008, krajowa konferencja z cyklu *Język – Poznanie – Zachowanie*. Referat: „Program ukryty na lekcji języka obcego. Definicje, przejawy, perspektywy badawcze”.
12. Konin 18-20 maj 2009, krajowa konferencja „Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania”. Referat: „Sprawność mówienia w metaforach studentów”.
13. Soczewka 18-19 maj 2009, krajowa konferencja z cyklu *Interdyscyplinarność w glottodydaktyce. Język, literatura, kultura*. Referat: „Badanie postrzegania procesu uczenia się języka angielskiego przy pomocy metod opartych na metaforach”.
14. Sevres k/ Paryża 5-10 czerwiec 2009, międzynarodowe seminarium edukacyjne. Bez referatu.
15. Sosnowiec 7-9 wrzesień 2009, ogólnopolska konferencja PTN pt. *Koncepcje i wdrożenia w glottodydaktyce*. Referat: „Badanie auto-narracyjne w glottodydaktyce”.
16. Słupsk wrzesień 2009, międzynarodowa konferencja z cyklu „Wschód – Zachód”. Referat: „English teachers’ ethical dilemmas. Focus on novice teachers”. Przewodnicząca sekcji.
17. Ustka 14-16 październik 2009, międzynarodowa konferencja pt. *Edukacja w kontekście potrzeb – rozwiązań – możliwości*. Referat: „Dylematy etyczne początkujących nauczycieli języka angielskiego”.
18. Kalisz 19-21 kwiecień 2010, międzynarodowa konferencja PASE pt. *Crossing the borders. Staking out new territories*. Referat: „The First Year in the Language Classroom as the *Borderland* between Being a Student and Being a Teacher”.
19. Konin 10-12 maja 2010, krajowa konferencja „Autonomia ucznia w nauczaniu języków obcych – uczeń a nauczyciel”. Referat: „Modyfikowanie przekonań przyszłych nauczycieli jako sposób na kształtowanie ich postaw autonomicznych”.
20. Chełm 24-26 maja 2010, międzynarodowa konferencja z cyklu *Literaturoznawstwo, językoznawstwo, kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej dydaktyce*. Referat: „Personalne teorie uczniów: cztery sprawności językowe w opiniach studentów (badanie jakościowe)”.
21. Lublin 6-8 września 2010, ogólnopolska konferencja PTN pt. *Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języka obcego*. Referat: Nauczyciel języka obcego a subiektywne teorie studentów w kontekście indywidualnych potrzeb edukacyjnych”.
22. Łódź 26-28 września 2010, krajowa konferencja z cyklu *Język-Poznanie-Zachowanie*. Referat: „Idealne i powinnościowe ja (*ideal and ought-to selves*): Studium przypadku dwóch studentek nauczycielskich studiów językowych”.
23. Konin 16-18 maja 2011, międzynarodowa konferencja z cyklu *Mówienie w języku obcym*. Referat: „Is there any place for silence in communication-oriented language classroom”? Przewodnicząca sekcji.
24. Ustka 18 maja 2011, międzynarodowa konferencja pt. *Opiekun-Wychowawca-Nauczyciel. Między przeszłością a teraźniejszością*. Referat: „Efektywne nauczanie języka obcego. Przegląd badań w ujęciu chronologicznym”.
25. Kalisz 12-14 września 2011, ogólnopolska konferencja PTN pt. *Interakcja w klasie języka obcego*. Referat: „Zdarzenia krytyczne na lekcji języka obcego jako sposób na rozwijanie profesjonalnego dyskursu nauczyciela”. Przewodnicząca sekcji.
26. Kalisz 14-16 października 2011, międzynarodowa konferencja z cyklu *Classroom – oriented research*. Referat: „Stability and Variability in Preservice Language Teachers’ Beliefs”. Przewodnicząca sekcji.

27. Gdańsk 15 listopada 2011, ogólnopolska konferencja dla nauczycieli języka angielskiego, **wyłoszenie wykładu plenarnego**: „Skuteczny nauczyciel języka obcego z perspektywy ucznia”. Centrum Kształcenia Ustawicznego - OKUN. Fundacja Instytut Jakości w Edukacji.
28. Kalisz, 8-10 maja 2012, międzynarodowa konferencja z cyklu *Autonomy*, Referat: Possible Selves and Teacher Learners' Autonomous Identity”. Przewodnicząca sekcji.
29. Bydgoszcz 10-12 września 2012, ogólnopolska konferencja PTN pt. *Dydaktyka języków obcych a kompetencje ogólne*. Referat: „Kompetencje początkującego nauczyciela języka angielskiego. Próba identyfikacji zjawiska”.
30. Gdańsk 27 września 2012, lokalna konferencja z okazji II Pomorskiego Dnia Nauczycieli Języków Obcych „Edukacja językowa dla przyszłości”. Referat: „Dylematy etyczne nauczycieli języków obcych”. **Poprowadzenie seminarium gościnnego na zaproszenie organizatorów**.
31. Piła 22-23 października 2012, międzynarodowa konferencja z cyklu *Communication – Culture – Creativity*. Referat: “First-Year English Teachers' Discursive Positioning: A Qualitative Study”.
32. Konin maj 2013, międzynarodowa konferencja z cyklu *Mówienie w języku obcym*. Bez referatu. Przewodnicząca sekcji.
33. Wrocław 9-11 września 2013, ogólnopolska konferencja PTN pt. *Refleksja w uczeniu się i nauczaniu języków obcych*. Referat: „Uczenie się z biografii zawodowej: Refleksje autobiograficzne emerytowanych nauczycielek języka obcego”.
34. Słupsk wrzesień 2013, międzynarodowa konferencja z cyklu *Wschód-Zachód. Dialog Języków i Kultur*. Referat: “Post-service language teachers' identities. Focus on professional biographies”.
35. Konin 14-16 października 2013, międzynarodowa konferencja z cyklu *Classroom – oriented research*. Referat: „Learning from retired teachers' biographies. A research proposal”. Przewodnicząca sekcji.
36. Graz (Austria) 29-31 maja 2014, zagraniczna konferencja pt. *Psychology and Language Learning*. Referat: „Exploring language teacher professional identity: A 3A Framework Research Proposal”.
37. Gdańsk 8-10 września 2014, ogólnopolska konferencja PTN pt. *Kształcenie nauczycieli języków obcych i języka kaszubskiego*. Referat: „Glottopedeutologia jako subdyscyplina kształcenia nauczycieli języka obcego: Propozycja programowa (na przykładzie języka angielskiego)”.
38. Gdańsk 18-20 września 2014, ogólnopolska konferencja Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej pt. *Teraźniejszość i przyszłość oceniania kształtującego*. Bez referatu. Przewodnicząca sekcji.
39. Trencianske Teplice (Słowacja) 4-6 grudnia 2014, zagraniczna konferencja z cyklu CLEaR pt. *International Conference on Language Education and Research*. **Wyłoszenie wykładu plenarnego**: “Becoming a language teacher: Focus on continuities and discontinuities. Przewodnicząca sekcji.
40. Konin 11-13 maja 2015, międzynarodowa konferencja z cyklu *Mówienie w języku obcym*. Bez referatu. Przewodnicząca sekcji.
41. Słupsk 18-19 czerwca 2015, międzynarodowa konferencja z cyklu *Wschód-Zachód*. Referat: “Language teacher identity: *Analysis of Narratives and Narrative Analysis*”.

42. Gdańsk 17-18 września 2015, międzynarodowa konferencja z cyklu *Communication – Culture – Creativity*. **Wygłoszenie wykładu plenarnego:** „Understanding teacher identity: A synthesis of research”.
43. Konin 12-14 października 2015, międzynarodowa konferencja z cyklu *Classroom Research*, Referat: *Language Teacher Professional Identity: A review of studies*. Przewodnicząca sekcji.
44. Słupsk-Ustka 18-21 maja 2016, ogólnopolskie Transdyscyplinarne Sympozjum Badań Jakościowych. Bez referatu.
45. Jyväskylä, Finlandia, 21-24 sierpnia 2016, międzynarodowa konferencja z cyklu *Psychology in Language Learning*. Referat: *Teacher-in-context: Negotiating professional identity during a teacher promotion exam*. Wybór referatu do tłumaczenia na język migowy.
46. Słupsk 5-7 września 2016, ogólnopolska konferencja PTN pt. *Różnice indywidualne w nauczaniu i uczeniu się języków obcych*. Referat: „Interpretacyjne repertuary nauczycieli podczas egzaminu na awans zawodowy”. Przewodnicząca sekcji.
47. Warszawa 29-30 września 2016, międzynarodowa konferencja COCAC (Conference on Communication across Cultures) pt. *Global Identities, Englishes, and Competences in Academic and Workplace Contexts*. Referat: “Language Teacher Interpretative Repertoires during a Promotion Exam”.
48. Konin październik 2016, międzynarodowa konferencja pt. *Classroom-oriented research: Focus on the language learner*. Referat: *The dialogical nature of professional identity: A longitudinal study of one EFL teacher*. Przewodnicząca sekcji.

c) praca recenzyjna i redakcyjna:

Oprócz recenzowania prac licencjackich (ok. 200) i magisterskich (ok. 40), recenzowałam propozycje artykułów do czasopism, zarówno z listy ministerialnej A (*Hacettepe Journal of Education* (4 artykuły), jak i listy B (*Studies in Second Language Learning and Teaching* (1 artykuł), *Neofilolog* (7 artykułów), *Konińskie Studia Językowe* (4 artykuły). Od 2012 roku jestem członkiem Komitetu Redakcyjnego czasopisma *Polilog. Studia Neofilologiczne* (Lista B), wydawanym w Instytucie Neofilologii Akademii Pomorskiej.

Ponadto recenzowałam wiele książek z interesującej mnie tematyki. Moje recenzje były publikowane w czasopismach z listy ministerialnej A (*System* – 8 recenzji) oraz z listy B (*Glottodidactica* (1 recenzja), *Studies in Second Language Learning and Teaching* (2 recenzje).

Byłam także współredaktorem dwóch recenzowanych tomów (Werbińska i Widawska, 2007; Biedroń i Werbińska, 2010).

d) współpraca międzynarodowa:

Od rozpoczęcia pracy zawodowej starałam się podwyższać swoje kwalifikacje, aplikując na stypendia, staże zagraniczne, seminaria naukowo-dydaktyczne w Polsce i za granicą. W latach 1994-1997 ukończyłam studia podyplomowe z zakresu Historii i Kultury Wielkiej Brytanii zorganizowane przez Ośrodek Studiów Brytyjskich na Uniwersytecie Warszawskim. W ramach tych studiów odbyłam miesięczny staż w Szkocji na Uniwersytecie w Glasgow w 1996 roku.

W roku 1995 wzięłam udział (procedura konkursowa) w wyjazdowym stypendium ufundowanym przez Ambasadę Amerykańską. Dzięki temu stypendium spędziłam prawie

dwa miesiące na Uniwersytecie Stanowym w Santa Barbara, uczestnicząc w wykładach na temat różnych aspektów kultury amerykańskiej. Mając nieograniczony dostęp do publikacji naukowych w bibliotece tej Uczelni, zgłębiałam interesujące mnie tematy i konsultowałam je z oddelegowanymi do pomocy pracownikami akademickimi Uniwersytetu. Wtedy także postanowiłam wstąpić na ścieżkę naukową i, pomimo pracy na etacie dydaktycznym, napisać pracę doktorską.

Inne kursy zagraniczne, w których brałam udział to: Leeds, Anglia, lipiec 1994 (kurs British Council); Broadstairs, Anglia, wrzesień 1994 (kurs z dofinansowaniem British Council); Edynburg, Szkocja (kurs dzięki współpracy Kolegium Języka Angielskiego z Morray House College w Edynburgu); 1995, Växjö, Szwecja styczeń-luty 1995 (kurs metodyczny dzięki nawiązaniu lokalnej współpracy z Samorządem z Växjö); Saffron-Walden, Anglia, sierpień 1997 (kurs sponsorowany przez wydawnictwo Longman, procedura konkursowa); Dublin, marzec, 1998 (program unijny Sokrates Arion); Norwich, Anglia, wrzesień, 1998 (program unijny Sokrates Lingua).

Po obronie pracy doktorskiej brałam udział w programie unijnym Sokrates Arion w Aberystwyth, w Walii, w 2006 roku oraz w programie unijnym Grundtvig. W ramach programu Grundtvig byłam członkiem grupy badawczej specjalizującej się w badaniu potrzeb doskonalenia zawodowego ludzi dorosłych, w tym nauczycieli języków obcych. Projekt trwał trzy lata i obejmował spotkania robocze w krajach partnerskich (Szwecja, Wielka Brytania, Hiszpania). Podczas spotkania w Barnsley w Wielkiej Brytanii, wygłosiłam wykład dla przedstawicieli lokalnego samorządu, uniwersytetu, organizacji pozarządowych i pozostałych członków projektu na temat różnic w uczeniu się osób starszych i młodszych.

W kwietniu 2008 roku przebywałam na Uniwersytecie Hacettepe w Ankarze, gdzie wygłosiłam cykl wykładów dla studentów filologii angielskiej na temat etycznych aspektów pracy nauczyciela języka obcego.

W kwietniu 2015 roku, na zaproszenie Profesor Michaeli Pisovej, przebywałam na krótkim stażu w Instytucie Badań Edukacyjnych Uniwersytetu Masaryka w Brnie w Republice Czeskiej, podczas którego przeprowadziłam wykład dla doktorantów i pracowników pod tytułem „*Language teacher identity: Focus on pre-, in-, and post-service teachers*”. Pobyt w Brnie dostarczył mi pomysłów do prowadzenia międzynarodowych projektów badawczych dotyczących nauczycieli języka obcego.

Od września 2016 roku jestem kierownikiem polskiej sekcji poświęconej badaniom nauczycieli języków obcych międzynarodowego projektu *International Language Teachers Research Group* ILTRG (Uniwersytet Bogazici w Istambule, Uniwersytet Gazi w Ankarze, Uniwersytet Evora w Portugalii i Akademia Pomorska). W ramach zadań projektowych, przeprowadzamy badania porównawcze dotyczące wpływu dwóch kontekstów zawodowych na pracę nauczycieli języka angielskiego, które zostały zaproponowane przeze mnie: (1) przebywania przez dłuższy czas w kraju anglojęzycznym, (2) udzielania lekcji prywatnych przez nauczycieli. Zakończenie badań jest planowane na pierwszy kwartał 2018 roku, zaś ich wyniki pragniemy przedstawić na konferencjach międzynarodowych.

Współpraca zagraniczna to także zaproszenie do międzynarodowych publikacji. Zaproszenie do napisania rozdziału w książce na temat kształcenia nauczycieli w dobie globalizacji otrzymałam od nieznanej mi wcześniej doktor Lili Cavalheiro z Uniwersytetu Evora.

e) współpraca z organizacjami i towarzystwami naukowymi:

Od wielu lat należę do organizacji naukowych. Do Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego (PTN) wstąpiłam jeszcze w latach dziewięćdziesiątych, po konferencji w Poznaniu (1994), w której brałam udział. Jako aktywny członek regularnie uczestniczę w dorocznych konferencjach PTN. Od roku 2016 jestem członkiem Zarządu PTN na kadencję 2016-2018.

Należę także do organizacji Tertium (od 2006), a od 2011 roku jestem również członkiem Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej (PTLS). W latach 1999-2006 należałam do Towarzystwa Tłumaczy Ekonomicznych, Prawniczych i Sądowych TEPIS.

f) funkcje zawodowe:

Od uzyskania stopnia magistra filologii angielskiej w 1989 roku do obrony pracy doktorskiej w 2003 roku pracowałam na etatach dydaktycznych. W latach 1989-1996 pracowałam w II Liceum Ogólnokształcącym im. Adama Mickiewicza w Słupsku na stanowisku nauczyciela języka angielskiego. W tym czasie zainicjowałam powstanie klas z rozszerzonym programem nauczania języka angielskiego w Słupsku oraz organizowanie egzaminów wstępnych do takich klas. Po utworzeniu Kolegium Języka Angielskiego w Słupsku, w roku 1992 podjęłam pracę na stanowisku starszego wykładowcy, początkowo na część etatu, a od 1997 roku jako moje pierwsze miejsce zatrudnienia. Pracę na etacie starszego wykładowcy kontynuowałam po przekształceniu Kolegium w Pomorską Akademię Pedagogiczną, a następnie Akademię Pomorską. Zarówno w Kolegium, jak i w Akademii prowadziłam głównie przedmioty związane z akwizycją języka obcego (glottodydaktyka, metodyka nauczania języka angielskiego, akwizycja języka, praktyka przedmiotowo-dydaktyczna), po obronie pracy doktorskiej, seminaria licencjackie i, po utworzeniu studiów drugiego stopnia, seminaria i proseminaria magisterskie. Okazjonalnie prowadzę przedmioty związane z praktycznym nauczaniem języka angielskiego. Wypromowałam 149 prac licencjackich i, pracując na umowę cywilno-prawną w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi (filia w Słupsku i Koszalinie), ponad 30 prac magisterskich. Obecnie dwanaście osób, pod moim kierunkiem, finalizuje prace magisterskie w Akademii Pomorskiej w Słupsku. Do dzisiaj jestem kierownikiem praktyk przedmiotowo-dydaktycznych na specjalizacji nauczycielskiej.

W latach 2003-2008 pełniłam funkcję kierownika Zakładu Filologii Angielskiej, a praca mojego zespołu, w tym moje zajęcia z metodyki, zostały pozytywnie ocenione przez zespół wizytujący Polskiej Komisji Akredytacyjnej w maju 2005 roku. W latach 2012-2016 byłam członkiem Rady Wydziału Filologiczno-Historycznego Akademii Pomorskiej, a w roku 2016 elektorem w wyborach Rektora. Pracując w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koszalinie (2009-2014), byłam członkiem Senatu, zaś od 2016 roku jestem członkiem Senatu Akademii Pomorskiej. Byłam wielokrotnie członkiem komisji rekrutacyjnych zarówno w Kolegium Języka Angielskiego, jak i Akademii Pomorskiej. Od kilkunastu lat pełnię funkcję „opiekuna roku” kolejnych roczników studentów.

g) popularyzacja nauki i nagrody:

Staram się również popularyzować naukę wśród nauczycieli. Z mojej inicjatywy powstały 2 sieci nauczycieli języka angielskiego (w Słupsku w roku szkolnym 2015-2016 i Chojnicach w roku szkolnym 2016-2017) zajmujące się problematyką szeroko rozumianych różnic indywidualnych w uczeniu się i nauczaniu języka angielskiego. W ramach sieci słupskiej odbyły się 4 spotkania, zaś w sieci chojnickiej 3 spotkania. Spotkania z nauczycielami polegają na moim zaprezentowaniu aktualnego stanu badań na temat wybranego zagadnienia, proponowania nauczycielom ćwiczeń związanych z omawianym tematem do wykorzystania w klasie języka obcego, a następnie dyskusji z nauczycielami odnośnie do

zaprezentowanego przez mnie stanowiska. Spotkania cieszą się powodzeniem i są prowadzone w języku angielskim.

W lipcu 2016 roku otrzymałam grant Kuratora woj. pomorskiego (procedura konkursowa) na przeprowadzenie dwudziestogodzinnego kursu pod tytułem „Nauczyciel jako refleksyjny praktyk”.

W latach 2008-2011 byłam metodykiem programu unijnego *Droga ku przyszłości – zajęcia z języka angielskiego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Oprócz koordynowania nauki języka angielskiego przez młodzież (n=300) z trzech województw (pomorskiego, zachodniopomorskiego i warmińsko-mazurskiego), moja rola polegała na przygotowaniu i koordynowaniu konferencji naukowej dla licealistów, która odbyła się w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie we wrześniu 2010 roku.

Jestem także zaangażowana w pracę ze studentami. Zajęcia prowadzone przeze mnie cieszą się popularnością wśród studentów, co zostaje docenione wysokimi ocenami, jakie otrzymuję w ankietach ewaluacyjnych.

W ciągu całej pracy zawodowej otrzymałam sześć nagród indywidualnych od moich pracodawców:

- Nagroda Dyrektora Liceum Ogólnokształcącego nr 2 w Słupsku za pracę dydaktyczną i przygotowanie uczennicy do finału olimpiady z języka angielskiego (1993),
- Nagroda II stopnia Rektora Pomorskiej Akademii Pedagogicznej za osiągnięcia naukowe (2003),
- Nagroda Dyrektora Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku za wkład w doskonalenie nauczycieli (2003),
- Nagroda III stopnia Rektora Akademii Pomorskiej za osiągnięcia naukowe (2009),
- Nagroda Dyrektora Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku za całokształt pracy na rzecz rozwoju zawodowego nauczycieli (2009),
- Nagroda III stopnia Rektora Akademii Pomorskiej za osiągnięcia naukowe (2011),
- Nagroda Dyrektora Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku za zaangażowanie i współtworzenie wizerunku Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku (2016).

W roku 2017 zostałam zgłoszona przez Dyrektora Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku do medalu Komisji Edukacji Narodowej.

Podsumowując, mogę stwierdzić, że świadectwem mojej aktywności naukowej od początku pracy zawodowej jest wydanie czterech książek autorskich, dwóch książek pod współredakcją, dwudziestu ośmiu rozdziałów w monografiach, dwudziestu czterech artykułów, w tym dziewięciu w czasopismach punktowanych, oraz jedenastu recenzji w czasopismach punktowanych, w tym ośmiu o zasięgu międzynarodowym. Na mój dorobek składa się także mój aktywny udział w czterdziestu siedmiu konferencjach naukowych, a także w działaniach popularyzujących naukę, głównie wśród nauczycieli języków obcych.