

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko

Joanna Pitura

2. Dyplomy, stopnie naukowe

- 1997 licencjat, sekcja angielska, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Zamościu
- 2000 magister w zakresie filologii angielskiej, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
- 2006 świadectwo ukończenia studiów podyplomowych w zakresie Business English, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego w Warszawie
- 2012 świadectwo ukończenia kursu w zakresie retoryki praktycznej i krytyki, Instytut Badań Literackich, Polska Akademia Nauk w Warszawie
- 2013 świadectwo ukończenia studiów podyplomowych w zakresie Praktyczne Metody Statystyczne, Instytut Nauk Ekonomicznych Polskiej Akademii Nauk w Warszawie
- 2015 doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, Instytut Anglistyki, Uniwersytet Warszawski;
Tytuł rozprawy doktorskiej: Stress and occupational burnout in Polish teachers of English – an empirical study
Promotor: prof. dr hab. Hanna Komorowska-Janowska
Recenzenci: dr hab. Krystyna Drożdżał-Szelest i dr hab. Romuald Gozdawa-Gołębiowski

3. Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych

- 2006-2008 wykładowca w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie, Filologia Angielska, wykładany przedmiot: Metodyka nauczania języka angielskiego (umowa-zlecenie)
- 2006-2009 wykładowca na Uniwersytecie Warszawskim, Instytut Lingwistyki Stosowanej, wykładany przedmiot: Praktyczna nauka języka angielskiego (umowa-zlecenie)
- 2007-2009 wykładowca w Olympus Szkole Wyższej im. Romualda Kudlińskiego w Warszawie, Filologia Angielska, wykładany przedmiot: Metodyka nauczania języka angielskiego (umowa-zlecenie)
- 2010-2014 wykładowca języka angielskiego na Uniwersytecie Otwartym Uniwersytetu Warszawskiego (umowa-zlecenie)
- 2011-2014 lektor języka angielskiego na Uniwersytecie Warszawskim, Instytut Anglistyki (w ramach studiów doktoranckich)

2014-2015 specjalista ds. badań i analiz w Instytucie Badań Edukacyjnych, Pracowni Języków Obcych w Warszawie (umowa o pracę, umowa zlecenie)
od 2015 asystent, a następnie adiunkt na Uniwersytecie KEN (wcześniej Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN) w Krakowie, Instytut Neofilologii/Filologii Angielskiej, Katedra Cyfrowej Edukacji Językowej (umowa o pracę)

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

4.1. Monografia naukowa

Joanna Pitura, *Gamification for engagement with language learning tasks*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, 2022.

Recenzenci wydawniczy: dr hab. Jarosław Krajka, dr hab. Zbigniew Możejko

Badania w przedstawionej do oceny monografii skupiają się na zrozumieniu konstruktów zaangażowania uczniów w zadania do nauki języka angielskiego z zastosowaniem gamifikacji. Stanowią one wkład w rozwinięcie dyscypliny językoznawstwa w zakresie glottodydaktyki (Jaroszevska, 2014; Pfeiffer, 2001; Wilczyńska & Michońska-Stadnik, 2010; Woźniewicz, 1987) (dydaktyki języka obcego; Dakowska, 2014) w obszarze metod nauczania oraz przygotowania i ewaluacji mediów i materiałów glottodydaktycznych (Pfeiffer, 2001). Badania te wpisują się w obszar istotny dla efektywności procesu nauczania i uczenia się języka obcego, przyczyniając się do wzbogacenia wiedzy o możliwościach dydaktycznego kształtowania rozwoju kompetencji komunikacyjnej w języku obcym (Wilczyńska & Michońska-Stadnik, 2010).

Język angielski jest ważnym narzędziem w komunikacji międzynarodowej, a umiejętność posługiwania się nim w mowie i piśmie ma ogromne znaczenie w dzisiejszym świecie. Jednakże rozwój umiejętności językowych jest długotrwałym procesem, wymagającym zaangażowania ze strony uczniów (Oga-Baldwin, 2019). Choć wielu uczniów w formalnym systemie edukacyjnym jest świadomych wartości umiejętności posługiwania się językiem angielskim i chcą się uczyć tego języka, nie zawsze potrafią się oni zaangażować w wykonywanie zadań, które są potrzebne do czynienia postępów (Oga-Baldwin, 2019). Dlatego ważne jest zwrócenie uwagi na kwestię zaangażowania osób uczących się języka angielskiego w wykonywanie zadań językowych, a także na sposoby zwiększania tego zaangażowania w procesie dydaktycznym w kontekście formalnego systemu edukacyjnego.

Z tą myślą, w badaniach opisanych w monografii skupiam się na kwestii dotyczącej przygotowania angażujących materiałów (zadań) glottodydaktycznych. Kluczowym aspektem badań było zrozumienie konstruktów zaangażowania uczniów (obejmującego wymiary: emocjonalny, behawioralny i poznawczy; Skinner, 2016; Skinner & Pitzer, 2012) w zadania do nauki języka, zaprojektowane z wykorzystaniem gamifikacji. W oparciu o teorię samostanowienia (Deci et al., 1991; Deci & Ryan, 1985, 2016; Deci & Ryan, 2012; Ryan &

Deci, 2002, 2017, 2020) i samosystemowy model rozwoju motywacyjnego (ang. *Self-System Model of Motivational Development*; Skinner et al., 2008; Skinner et al., 2009; Skinner & Pitzer, 2012), badania skoncentrowały się na roli zadań językowych w zaspokajaniu podstawowych potrzeb psychologicznych uczniów (potrzeby autonomii, kompetencji i relacji), ułatwiających lub utrudniających zaangażowanie się w wykonywanie tych zadań. Zwróciłam szczególną uwagę na sposób, w jaki gamifikacja, czyli wykorzystanie elementów gier w kontekście niezwiązanym z grą (Deterding et al., 2011b, 2011a), może wpłynąć na zaangażowanie uczniów.

Pomimo krytyki wykorzystania gamifikacji w edukacji, badania pokazują, że gamifikacja sprzyja zwiększaniu motywacji wśród osób uczących się, ich aktywności, wydajności, jak i poprawianiu efektów uczenia się, zarówno w edukacji językowej (np. Cruaud, 2018; Dehghanzadeh et al., 2019; Hong et al., 2020; Korkealehto & Salo, 2016; Lam et al., 2018; Mchucha et al., 2017; Perry, 2015; Purgina et al., 2020; Won & Kim, 2018; Zhou et al., 2017; Zou, 2020), jak i w szerzej rozumianej edukacji (np. Alomari et al., 2019; Antonaci et al., 2019; Dichev & Dicheva, 2017; Huang et al., 2020; Majuri et al., 2018; Sailer & Homner, 2020). Badania prowadzone w nurtach teorii nauki opartej na gamifikacji (ang. *gamified learning*; Landers, 2014), a także teorii samostanowienia do modelowania procesu uczenia się opartego o gamifikację sugerują, że gamifikacja wspierająca podstawowe potrzeby psychologiczne może zwiększać zaangażowanie osób uczących się w wykonywanie zadań edukacyjnych, postępy w nauce i ich dobrostan. Jednak zauważalne jest także, że pojęciu zaangażowania uczniów w zadania edukacyjne nie poświęcono wystarczającej uwagi. W szczególności uwidacznia się niedostatek opracowań naukowych, które teoretyzują konstrukt zaangażowania i mechanizmy uczenia się języka towarzyszące gamifikacji. Brakuje też badań empirycznych wyjaśniających jak gamifikacja wspierająca podstawowe potrzeby psychologiczne wpływa na zaangażowanie uczniów w wykonywanie zadań językowych w edukacji formalnej, a także jakie są jej słabe strony. Aby wypełnić te braki teoretyczne i empiryczne, celem badań przedstawionych w monografii było pogłębienie wiedzy na temat gamifikacji wspierającej podstawowe potrzeby psychologiczne jako katalizatora zaangażowania uczniów w wykonywanie zadań językowych, gdzie zaangażowanie uczniów jest uznawane za warunek konieczny do rozwijania kompetencji komunikacyjnej w języku obcym (angielskim) i dobrostanu we współczesnej szkole.

Z uwagi na brak wypracowanej teoretycznej koncepcji nauczania języka obcego z wykorzystaniem gamifikacji, pierwszym celem było uporządkowanie obecnej wiedzy oraz opracowanie ram koncepcyjnych (modelu) dla nauczania języka obcego, wspierającego podstawowe potrzeby psychologiczne uczniów i zwiększającego ich zaangażowanie w zadania językowe dzięki wykorzystaniu gamifikacji. Cel ten zrealizowałam i opisałam w pierwszej części monografii.

Do opracowania modelu przyjęłam podejście interdyscyplinarne, dokonując przeglądu literatury z różnych dziedzin nauki: 1) psychologii (edukacyjnej, motywacji i emocji), 2) uczenia się i nauczania języka obcego (glottodydaktyka/dydaktyka języka obcego; językoznawstwo stosowane) oraz 3) gamifikacji. Analiza literatury w zakresie zaangażowania uczniów jest przedstawiona w rozdziale 1, literatura dotycząca nauczania i uczenia się języka

angielskiego jest omówiona w rozdziale 2, zaś literaturę na temat gamifikacji zaprezentowałam w rozdziale 3. Ta część monografii zamyka się podsumowaniem, w którym, na podstawie wiedzy i wniosków przedstawionych w tych rozdziałach, wypracowałam model nauki języka obcego opartej na gamifikacji i wspierającej podstawowe potrzeby psychologiczne osoby uczącej się.

W modelu tym termin „nauka języka obcego oparta na gamifikacji” jest rozumiany jako wykorzystanie elementów gier w celu zwiększenia zaangażowania osób uczących się w zadania językowe wspierające ich podstawowe potrzeby psychologiczne. Model opisuje relacje między czterema komponentami: 1) zadaniem do nauki języka opartym na gamifikacji (składającym się z zadania językowego i elementów gier), 2) procesami samosystemowymi, 3) zaangażowaniem osoby uczącej się i 4) efektami nauczania/uczenia się języka obcego. Model ten nawiązuje do teorii nauki opartej na gamifikacji (Landers, 2014) oraz samosystemowego modelu rozwoju motywacyjnego (Skinner et al., 2008; Skinner et al., 2009; Skinner & Pitzer, 2012). Model rozwija także koncepcję Landers’a (2014), że zastosowanie gamifikacji może prowadzić do postępów językowych poprzez dwa efekty: mediacyjny i moderujący. Model podkreśla kluczową rolę zaangażowania w zadania językowe jako warunek konieczny rozwoju kompetencji komunikacyjnej oraz fakt, że efekty interwencji pedagogicznych wykorzystujących gamifikację w celu zwiększenia zaangażowania osoby uczącej się zależą od jakości zadania językowego. Zadania językowe oparte na gamifikacji mogą, ale nie muszą, pozytywnie wpływać na zaangażowanie osoby uczącej się; zależy to bowiem od stopnia dopasowania zadania do podstawowych potrzeb psychologicznych osoby uczącej się.

Aby dostarczyć informacji na temat realizacji nauki języka obcego z wykorzystaniem gamifikacji, drugim celem było zbadanie specyfiki zaangażowania uczniów szkoły średniej w programie „Hattersi” - zajęciach pozalekcyjnych, w którym zastosowano zadania językowe opracowane w ramach metod CLIL (Content and Language Integrated Learning) i PBL (Project-Based Language Learning) z wykorzystaniem gamifikacji. Cel ten zrealizowałam w badaniu empirycznym opisanym w drugiej części monografii, w rozdziałach 4-6. Gamifikację zastosowano w celu wzmocnienia zaangażowania uczniów w serię zadań, tu rozumianych jako projekty CLIL wspierające podstawowe potrzeby psychologiczne uczniów-uczestników. Przeprowadzone badanie empiryczne skoncentrowało się na uczniach szkoły średniej (liceum) z uwagi na to, że sposób nauczania języka angielskiego na tym etapie edukacyjnym może niekorzystnie wpływać na zaangażowanie uczniów w naukę (Werbińska, 2012). Wykorzystując omówiony powyżej model nauki języka obcego w oparciu o gamifikację jako ramę analityczną, w badaniu sformułowano trzy pytania badawcze dotyczące: 1) spostrzeżeń uczniów na temat zaprojektowanych zadań w programie 2) sposobów, w jakie uczniowie angażowali się lub wycofywali emocjonalnie, poznawczo i behawioralnie w wykonywanie tych zadań oraz 3) deklarowanych przez uczniów efektów uczenia się wynikających z ich zaangażowania się w wykonywanie zadań w ramach programu.

W badaniu przyjąłam konstruktywistyczną epistemologię. To podejście uznałam za odpowiednie z uwagi na cel, jakim było zrozumienie subiektywnych poglądów i doświadczeń uczniów z zaprojektowanymi zadaniami w ramach wdrożonego programu w ich środowisku.

Jako strategię badawczą przyjął badanie w działaniu, gdyż działania badawcze miały w zamierzeniu ulepszenie nauczania języka obcego (angielskiego) w formalnym systemie edukacyjnym. Miejsce przeprowadzenia niniejszego badania to warszawskie liceum, a uczestnikami w projekcie byli uczniowie pierwszych klas (w wieku 16/17 lat). Program został zaprojektowany i wdrożony w roku szkolnym 2016/2017 we współpracy z nauczycielami tego liceum.

Operacjonalizację konstruktów zaangażowania przyjął za Skinner i Pitzer (2012) oraz Skinner (2016). W modelu tym pojęcie zaangażowania jest odróżnione od pojęcia zniechęcenia / braku zaangażowania (ang. *disaffection*), a w ramach obu tych pojęć wyróżnia się trzy wymiary: behawioralny, emocjonalny i poznawczy. Badaczki zoperacjonalizowały każdy wymiar poprzez podanie wskaźników zaangażowania / braku zaangażowania (zniechęcenia) w następujący sposób:

- zaangażowanie behawioralne: obecność, gotowość do pracy, ukończenie zadań, podążanie za wymaganiami, przestrzeganie zasad, inicjatywa, rozpoczęcie działań, wysiłek, staranie, próby, wytrwałość, intensywność, uwaga, koncentracja, uczestnictwo, itd.;
- brak zaangażowania behawioralnego: bierność, prokrastynacja, rezygnacja, niepokój, rozproszenie uwagi, dezorganizowanie, wyczerpanie, nieprzygotowanie, absencja, itd.;
- zaangażowanie emocjonalne: entuzjazm, zainteresowanie, radość, satysfakcja, dumy, zabawa, energia, itd.;
- brak zaangażowania emocjonalnego: nuda, brak zainteresowania, frustracja, gniew, smutek, zmartwienie, niepokój, wstyd, itd.;
- zaangażowanie poznawcze: celowe działania, dążenie do celu, poszukiwanie strategii, użycie strategii, chęć uczestnictwa, staranność, samoregulacja, determinacja, itd.;
- brak zaangażowania poznawczego: bezradność, rezygnacja, niechęć, unikanie, obojętność, itd.

Aby uzyskać wgląd w doświadczenia i opinie uczniów odnośnie ich zaangażowania w ramach programu „Hattersi”, wykorzystałam dane jakościowe i ilościowe zebrane za pomocą ankiet samoopisowych uczniów i dokumentów (postów na blogach). Dane te wykorzystałam, by zrozumieć, co uczniowie robili, myśleli i czuli, gdy wykonywali zadania językowe z wykorzystaniem gamifikacji w czasie trwania programu, a także jakie mieli odczucia odnośnie samych zadań oraz co wynieśli z programu. Dane zebrane za pomocą tych technik pozwoliły mi na uzyskanie informacji na temat subiektywnych odczuć uczniów, w uzupełnieniu danych obserwacyjnych o ich zachowaniu w programie (Fredricks & McColskey, 2012), takich jak ukończenie rund.

Wyniki badania pokazują, że uczestnicy programu pozytywnie odnosili się do wykorzystania gamifikacji w kontekście edukacyjnym; ich wypowiedzi sugerują, że taka forma uczenia się aktywizuje ich i ułatwia im naukę, czyniąc ją przyjemniejszą. Zadania w programie były wartościowe dla wielu uczniów. Docenili oni treści podejmujące rzeczywiste problemy

(szczepionki, pożyczki) oraz elastyczność w wykonywaniu pracy w programie. W opinii uczniów, zadania pozwoliły im rozwinąć kreatywność, pomysłowość, odpowiedzialność i samodzielność, zapewniały im one również naukę bez poważnych konsekwencji w przypadku niepowodzenia. Uczestnicy pozytywnie ocenili technologię zastosowaną w programie. Badanie wykazało również, że uczestnicy mieli różne poglądy i doświadczenia związane ze współpracą w zespołach. Uczniowie mieli na ogół świadomość, że ta forma współpracy będzie im towarzyszyć w przyszłości w życiu zawodowym i uważali umiejętność efektywnej pracy w zespołach za ważną umiejętność życiową. Dlatego docenili oni możliwość ćwiczenia pracy w zespołach w szkole; zdaniem uczniów praca zespołowa uczy dzielenia się odpowiedzialnością i wyrażania własnego zdania. Wyniki wskazują na to, że wielu uczniów współpracowało w zespołach, w których mogli wnieść swój wkład, uzupełniać i wspierać się nawzajem oraz korygować błędy innych członków zespołu. Uczniowie pozytywnie ocenili też komunikację i interakcję z nauczycielami i badaczką - w opiniach uczniów osoby te były przystępne, pomocne, wyrozumiałe i życzliwe. Co więcej, pozytywnie ocenili oni też komunikację i interakcję z fikcyjną postacią Inteligentnego Kapelusznika. Stwierdzono również, że zasoby i ograniczenia w programie (tj. losowy przydział do zespołów, terminy, zabronione działania, kary) spotkały się z mieszanymi odczuciami wśród uczniów, zwłaszcza przydzielanie do grup, wybór tematu realizowanych projektów, czy niedostateczne uznanie dla ich pracy. System informacji zwrotnej (punktacja, zaktualizowany kontekst) pozwolił uczestnikom zrozumieć, jak sobie radzą w programie, jak radzą sobie inni i co zespoły muszą robić w kolejnych krokach. Uczniowie uznali informacje zwrotne za pomocne w osiągnięciu lepszego wyniku w kolejnych wyzwaniach (zadaniach), były one dla nich również źródłem motywacji i otuchy. Jednak niektórzy uczniowie uznali informację zwrotną za nieprzydatną lub nie zauważyli jej otrzymania, a dla części z nich była ona źródłem zniechęcenia, gdy czuli, że ich praca powinna być wyżej oceniona. W końcu, na podstawie słów uczniów stwierdzono, że program zawierał liczne zachęty (motywatory) wewnętrzne i zewnętrzne (np. nagroda, konkurencja, presja rówieśników i terminy), które w różny sposób wpływały na poszczególnych uczniów.

Jeśli chodzi o zaangażowanie uczniów w zadania w tym programie, wyniki pokazały różnorodność w wymiarach emocjonalnym, poznawczym i behawioralnym. Odnośnie zaangażowania emocjonalnego, uczniowie zgłaszali odczuwanie radości, zainteresowania, przyjemności, podekscytowania, satysfakcji, szczęścia, a także ulgi. Jeśli chodzi o zaangażowanie poznawcze, uczniowie wskazywali na odczuwanie ciekawości, chęci udziału w programie i preferencję wyzwań. W kwestii zaangażowania behawioralnego, większość uczniów wykazała się inicjatywą, wytrwałością, wysiłkiem, skupieniem/koncentracją, ukończyła też cały program. Oprócz zaangażowania, badanie pokazało, że niektórzy uczniowie odczuwali zniechęcenie (brak zaangażowania). Zniechęcenie emocjonalne wyrażało się niższym poziomem zadowolenia, wysokim poziomem stresu, rozczarowaniem, smutkiem i frustracją. Jeśli chodzi o zniechęcenie poznawcze, stwierdzono, że byli uczniowie, którzy niechętnie uczestniczyli w realizacji zadań w ramach projektu, przyjęli postawę sprzeciwu i bezradności. Jeśli chodzi o zniechęcenie behawioralne, byli tacy uczniowie, którzy wykazywali bierność i nieobecność. Ponadto na podstawie danych ilościowych zebranych w ankietach samoopisowych stwierdzono, że jakość zaangażowania uczniów była zróżnicowana w zależności od płci uczestników oraz statusu, tj. tego, czy zespół danego ucznia dotarł do finału.

Okazuje się, że dziewczęta były bardziej zaangażowane w realizację zadań w programie, były bardziej zadowolone, bardziej podobała im się historia niż chłopcom, ale także były bardziej zestresowane niż chłopcy. Finaliści byli bardziej zadowoleni niż niefinaliści, niefinaliści zaś byli bardziej zaangażowani w działania w programie i znacznie bardziej zestresowani.

Odnosnie postrzeganych przez uczniów efektów uczenia się wynikających z ich zaangażowania w zadania w ramach programu, uczestnicy deklarowali rozwinięcie kompetencji założonych w programie (zgodnymi z podstawą programową) w zależności od swojej wcześniejszej wiedzy, potrzeb i celów. Jeśli chodzi o wyniki w zakresie języka angielskiego, uczniowie zgłosili postępy w obszarze słownictwa i gramatyki, a także pisania, ale dotyczyło to głównie jednego z członków zespołu - kronikarzy. W zakresie treści przedmiotowych uczniowie wskazali przede wszystkim na możliwości utrwalenia posiadanej wiedzy przedmiotowej i jej zastosowania w rozwiązywaniu problemów. Odnosnie kompetencji społecznych uczestnicy zadeklarowali zdobycie doświadczenia w pracy zespołowej, przydatnego w przyszłości w dalszej edukacji i pracy. W obszarze kompetencji cyfrowych, uczniowie zgłosili, że poznali szereg narzędzi i zasobów cyfrowych, które uznali za przydatne. Jeśli chodzi o samodzielne uczenie się, uczestnicy twierdzili, że program stwarzał możliwości ćwiczenia pracy ze źródłami informacji oraz zapoznawał ich z nowymi technikami uczenia się, co było dla nich inspirujące i wzmocniło ich pewność siebie.

Podsumowując, badania zaprezentowane w monografii stanowią wkład w dyscyplinę językoznawstwa w zakresie glottodydaktyki (dydaktyki języka obcego) wnosząc nową wiedzę na temat zaangażowania uczniów w wykonywanie zadań językowych. Badania skoncentrowały się na zrozumieniu, w jaki sposób zastosowanie gamifikacji może wspierać podstawowe potrzeby psychologiczne uczniów i przez to wpływać na ich zaangażowanie w wykonywanie zadań językowych. Poprzez dostarczenie nowej wiedzy w postaci modelu teoretycznego i dowodów empirycznych odnośnie mechanizmów zaangażowania uczniów w zadania wykorzystujące gamifikację, wyniki moich badań mogą być wykorzystane w praktyce dydaktycznej. Praktycznym rezultatem moich badań jest program opracowany w celu rozwiązania rzeczywistego problemu w praktyce szkolnej, w którym działania badawcze miały wpływ na konkretnych uczniów i nauczycieli. Innym praktycznym efektem tego badania jest poprawa wiedzy członków projektu (tj. badacza, przyszłych nauczycieli i czynnych nauczycieli), dzięki współpracy i wymianie wiedzy. Uzyskane wyniki mogą być wykorzystane do preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych (zadań językowych) przez innych badaczy gamifikacji w kontekście nauki języka obcego, nauczycieli, twórców programów nauczania, jak też i twórców różnych aplikacji i platform internetowych wykorzystujących gamifikację do nauki języka obcego. W ten sposób, badania opisane w monografii przyczyniają się do doskonalenia i unowocześnienia procesu nauczania i uczenia się języków obcych w praktyce szkolnej.

Bibliografia

- Alomari, I., Al-Samarraie, H., & Yousef, R. (2019). The Role of Gamification Techniques in Promoting Student Learning: A Review and Synthesis. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, 395–417.
- Antonaci, A., Klemke, R., & Specht, M. (2019). The Effects of Gamification in Online Learning Environments: A Systematic Literature Review. *Informatics*, 6(3), Article 3.
- Cruaud, C. (2018). The playful frame: Gamification in a French-as-a-foreign-language class. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4), 330–343.
- Dakowska, M. (2014). *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (Vol. 10). Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2016). Optimizing Students' Motivation in the Era of Testing and Pressure: A Self-Determination Theory Perspective. In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners* (pp. 9–30). Springer Singapore.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346.
- Deci, E., & Ryan, R. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (pp. 416–436). Sage Publications Ltd.
- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaei, E., & Noroozi, O. (2019). Using gamification to support learning English as a second language: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 1–24.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011a). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 2425–2428.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. E. (2011b). *Gamification: Toward a Definition*. 5.
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(9), 1–36.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). Deep Engagement as a Complex System: Identity, Learning Power and Authentic Enquiry. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 763–782). Springer US.
- Hong, J.-C., Hwang, M.-Y., Liu, Y.-H., & Tai, K.-H. (2020). Effects of gamifying questions on English grammar learning mediated by epistemic curiosity and language anxiety. *Computer Assisted Language Learning*.
- Huang, R., Ritzhaupt, A. D., Sommer, M., Zhu, J., Stephen, A., Valle, N., Hampton, J., & Li, J. (2020). The impact of gamification in educational settings on student learning outcomes: A meta-analysis. *Educational Technology Research and Development*.
- Jaroszewska, A. (2014). O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków. *Języki Obce w Szkole*, 4, 52–66.
- Korkealahto, K., & Salo, T. (2016). Design research on gamification elements on a pilot English course to trigger student engagement. *INTED2016 Proceedings*, 4066–4075.

- Lam, Y. W., Hew, K. F. T., & Chiu, K. F. (2018). Improving argumentative writing: Effects of a blended learning approach and gamification. *Language Learning & Technology*.
- Landers, R. N. (2014). Developing a theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of learning. *Simulation & Gaming*, 45(6), 752–768.
- Majuri, J., Koivisto, J., & Hamari, J. (2018). Gamification of education and learning: A review of empirical literature. *Proceedings of the 2nd International GamiFIN Conference, GamiFIN 2018*.
- Mchucha, I. R., Ismaeil, Z. L., & Tibok, R. P. (2017). Developing a gamification-based interactive thesaurus application to improve English language vocabulary: A case study of undergraduate students in Malaysia. *International Journal of Management and Applied Science (IJMAS)*, 3(3), 46–53.
- Oga-Baldwin, W. L. Q. (2019). Acting, thinking, feeling, making, collaborating: The engagement process in foreign language learning. *System*, 86, 102128.
- Perry, B. (2015). Gamifying French Language Learning: A case study examining a quest-based, augmented reality mobile learning-tool. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 2308–2315.
- Pfeiffer, W. (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Wydawnictwo WAGROS.
- Purgina, M., Mozgovoy, M., & Blake, J. (2020). WordBricks: Mobile technology and visual grammar formalism for gamification of natural language grammar acquisition. *Journal of Educational Computing Research*, 58(1), 126–159.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3–33).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 101860.
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The Gamification of Learning: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112.
- Skinner, E. A. (2016). Engagement and disaffection as central to processes of motivational resilience and development. *Handbook of Motivation at School*, 145–168.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21–44). Springer US.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765.
- Skinner E, Kindermann T, Connell J, & Wellborn J. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 223–246). Routledge/Taylor & Francis Group.

- Werbińska, D. (2012). Proces uczenia się uczniów w liceum. In H. Komorowska (Ed.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (pp. 160–176). Wydawnictwa Akademickie. Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Wilczyńska, W., & Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Wydawnictwo AVALON.
- Won, E.-S., & Kim, J.-R. (2018). The Effectiveness of Self-Directed English Learning through SNS: Adopting Facebook based on Gamification. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 10(3), 1–10.
- Woźniewicz, W. (1987). *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. PWN.
- Zhou, L., Yu, J., & Shi, Y. (2017). Learning as adventure: An app designed with gamification elements to facilitate language learning. *International Conference on HCI in Business, Government, and Organizations*, 266–275.
- Zou, D. (2020). Gamified flipped EFL classroom for primary education: Student and teacher perceptions. *Journal of Computers in Education*, 7(2), 213–228.

4.2. Pozostały dorobek naukowy

Mój pozostały dorobek naukowy można podzielić na trzy obszary: 1) umiejętność porozumiewania się w mowie i piśmie oraz jej rozwijanie z wykorzystaniem technologii, 2) kształcenie i rozwój nauczycieli języka angielskiego i 3) metodologia badań naukowych.

4.2.1. Umiejętność porozumiewania się w mowie i piśmie

Zasadnicza część mojego dorobku naukowego dotyczy dwóch kwestii w zakresie nauczania i uczenia się języka angielskiego: umiejętności porozumiewania się w mowie i piśmie oraz jej rozwijanie z wykorzystaniem technologii. W badaniach tych moim głównym celem było zrozumienie i opisanie warunków sprzyjających rozwijaniu tej umiejętności. Znajduje to odzwierciedlenie w publikacjach, które powstały po uzyskaniu stopnia doktora.

Umiejętność mówienia w J2

Nad zagadnieniem umiejętności mówienia w języku angielskim i jej rozwijaniem prace rozpoczęłam w ramach ogólnopolskiego projektu Badania Umiejętności Mówienia, zrealizowanego w latach 2012–2014 przez Pracownię Języków Obcych Instytutu Badań Edukacyjnych. W projekcie analizowałam dane zebrane w tym badaniu, współtworzyłam raport prezentujący wyniki dotyczące osiągnięć gimnazjalistów pt.: *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum i Badania umiejętności mówienia* (Gajewska-Dyszkiewicz et al., 2015) oraz napisałam inne publikacje na ten temat we współautorstwie z badaczami z IBE (Marczak, et al., 2015; Gajewska-Dyszkiewicz et al., 2016). Rezultaty w zakresie mówienia wykazały, że ok. jeden na trzech gimnazjalistów nie posiadał umiejętności komunikacji ustnej na poziomie A2 (oczekiwanym na tym etapie edukacyjnym) lub wyżej, a przeważająca część tych uczniów pochodziła z obszarów wiejskich. Ponadto ok. jedna trzecia badanych uczniów

osiągnęła poziom zbliżony do oczekiwanego od absolwenta gimnazjum, natomiast ok. co czwarty z nich wykazał umiejętności językowe znacznie przewyższające wymagania.

Prace w tym obszarze kontynuowałam po podjęciu zatrudnienia w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu KEN (wcześniej Uniwersytetu Pedagogicznego im KEN) w Krakowie, gdzie skoncentrowałam się na umiejętności mówienia w języku angielskim wśród studentów filologii angielskiej oraz na jej rozwijaniu z wykorzystaniem technologii. W swojej pracy jako wykładowca oraz na podstawie publikowanych wyników badań zauważyłam, że choć umiejętność skutecznego komunikowania się w języku angielskim w różnych gatunkach mowy (prezentacje, dyskusje, debaty, rozmowy z wykładowcami i innymi studentami) jest bardzo ważna dla tych studentów, często miewają oni trudności z wypowiedaniem się w oczekiwanej od nich jakości, pomimo istniejących możliwości ćwiczenia umiejętności mówienia na oferowanych na uczelni kursach praktycznej nauki języka. Przyczyn tego upatrywałam w powszechnie stosowanej metodzie. Zauważyłam, że studenci na kursach nie uczyli się o strukturze i cechach językowych danego gatunku mowy (np. debaty, dyskusji), w czasie zajęć brakowało im modeli, na których mogliby się wzorować tworząc własne wypowiedzi ustne, a ich postępy w mówieniu nie były optymalne z powodu ograniczonych możliwości ćwiczenia mówienia na zajęciach oraz niewystarczająco częstej informacji zwrotnej (ang. *feedback*) od prowadzącego. Zaniedbywany był również rozwój wiedzy ogólnej (o świecie), niezbędnej na potrzeby tworzenia wypowiedzi. W tym kontekście podjęłam badanie oparte o projektowanie (ang. *design-based research*), w którym opracowałam kurs „Discussion” dla studentów filologii angielskiej, dla którego stworzenia wykorzystałam teorię nabywania umiejętności oraz pedagogikę gatunkową. Projektując ten kurs przyjąłam, że na kursie studenci powinni poznawać gatunki mowy w języku obcym, obserwować modele docelowych gatunków w ramach tworzenia wypowiedzi ustnej i interakcji ustnej (tzn. prezentacji, dyskusji, debaty, wywiadu, konwersacji), ćwiczyć ich tworzenie na zajęciach i w domu, otrzymywać informację zwrotną od kolegów w grupie oraz prowadzącego, a także czytać artykuły online w różnych obszarach (społecznych, politycznych, ekonomicznych, itp.) i prowadzić rozmowy w języku angielskim na ich temat. Technologia i zasoby online miały umożliwić studentom poznawanie poszczególnych gatunków mowy, zwiększyć częstotliwość praktyki w mówieniu, a także ułatwić czytanie artykułów w celu zdobywania wiedzy o świecie. Kurs ten został wdrożony najpierw w grupie studentów filologii angielskiej w Polsce (n= 26), a następnie w grupie zróżnicowanych kulturowo i językowo studentów ESL w Australii (n=12). Aby ocenić przydatność kursu, zebrane zostały dane przy wykorzystaniu techniki wywiadu oraz ankiety. W opiniach studentów, kurs przyczynił się zarówno do poprawy jakości mówienia, jak i do poszerzenia ich ogólnej wiedzy. Studenci cenili opracowane zadania, w których wykorzystano narzędzia cyfrowe do nauki (Pitura & Chang, 2023; Pitura, 2021).

Publikacje dotyczące zagadnienia umiejętności mówienia i jej rozwijania to:

- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Kutylowska, K., Marczak, M., Paczuska, K. i Pitura, J. (2015). *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum i Badania umiejętności mówienia*. Instytut Badań Edukacyjnych.

- Marczak, M., Muszyński M., Gajewska-Dyszkiewicz, A., Campfield, D., Kutylowska, K., Paczuska, K., Pitura, J., Michałowska, A., Szpotowicz, M. (2015) Realizacja podstawy programowej dla języka obcego nowożytnego, w: Choińska-Mika, J., Sitek, M. (red.). *Realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego. Wnioski z badań przeprowadzonych przez Zespół Dydaktyk Szczegółowych IBE*. Instytut Badań Edukacyjnych, s. 69-87.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Paczuska, K., Marczak, M., Pitura, J., Muszyński, M., & Szpotowicz, M. (2016). Osiągnięcia gimnazjalistów w zakresie języka angielskiego: podstawa programowa wciąż niezrealizowana. *Języki Obce w Szkole*, 60(2), 90-98.
- Pitura, J. (2021). Developing L2 speaking skills in English-medium EFL higher education. *Innovation in Language Learning and Teaching*.
- Pitura, J., & Chang, H. (2023). Tools for Scaffolding the Development of L2 Speaking in English-medium Higher Education: Lessons from Poland and Australia. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*.

Umiejętność pisania (akademickiego) w J2

Umiejętność komunikacji w piśmie w języku angielskim, w tym pisanie tekstów akademickich, wśród zaawansowanych użytkowników języka angielskiego to kolejny obszar moich dociekań badawczych. Umiejętność ta jest również bardzo ważna dla studenta szkoły wyższej, niemniej jednak pisanie jest trudnym i złożonym procesem, na który negatywnie mogą wpływać emocje i czynniki poznawcze (np. pamięć). Z uwagi na to prowadzę badania w działaniu w celu poprawy warunków umożliwiających skuteczniejsze rozwijanie tej umiejętności wśród studentów filologii angielskiej, skupiając się na wpływie wykorzystywanych narzędzi cyfrowych w tym procesie.

Pierwsze opublikowane badanie dotyczy socjalizacji językowej seminarzystów przygotowujących pracę magisterską, uczestniczących w moich kursach Pisania tekstów akademickich i Seminarium, na których wykorzystane były narzędzia cyfrowe (Pitura, 2021). Przeprowadzone badanie miało na celu zrozumienie, w jaki sposób promotorzy prac magisterskich mogą wspierać magistrantów w procesie pisania. W badaniu wykorzystałam teorię socjalizacji językowej, by zbadać, jak studenci filologii angielskiej o specjalności nauczycielskiej doświadczają proces socjalizacji odnośnie pisania w swojej dyscyplinie w języku angielskim (rozumianą jako rozwój kompetencji, przekonań i praktyk). Sześciu studentów pierwszego roku studiów magisterskich wzięło udział w badaniu (badaniu w działaniu), odpowiadając na pytania otwarte w ankiecie online. Wyniki pokazały, że pisanie pracy magisterskiej w języku obcym jest trudnym procesem, podczas którego studenci borykają się z emocjonalnymi trudnościami, są jednak zdecydowani, by ukończyć jej pisanie. Wyniki sugerują też, że socjalizacja studentów do pisania w języku angielskim w ramach dyscypliny może być wspierana poprzez udzielanie im wskazówek w czasie pisania, udostępniania odpowiedniej jakości materiałów, poprzez regularną praktykę w pisaniu, a także tworzenie przestrzeni do interakcji między promotorem a studentem oraz pomiędzy samymi studentami. Technologia jest istotnym elementem w tym procesie: narzędzia cyfrowe pośredniczą w relacji między studentami a ich środowiskiem społeczno-materialnym.

Druga publikacja w omawianym obszarze to rozdział w monografii *Digital Writing Technologies in Higher Education: Theory, Research, and Practice* (Kruse et al., 2023) poświęcona cyfrowemu sporządzaniu notatek w celach pisania akademickiego. W pierwszej części tego rozdziału skupiam się na definicji pojęcia notatki, a także kwestiom dotyczącym cyfrowego sporządzania notatek i czynnościom związanym z robieniem notatek. Opisuję również, jakie narzędzia cyfrowe i w jaki sposób mogą pomóc osobom (naukowcom, badaczom, studentom) sporządzającym notatki w kontekście pisania akademickiego. W drugiej części rozdziału omawiam znaczenie cyfrowego sporządzania notatek dla teorii i praktyki pisania. W tej części prezentuję również zalecenia dla praktyki pisania, nauczania i badań w zakresie cyfrowych notatek w celach pisania akademickiego, jak też i te dotyczące tworzenia nowych narzędzi do sporządzania cyfrowych notatek. Publikacje dotyczące umiejętności pisania (tekstów akademickich) w języku angielskim to:

1. Pitura, J. (2021). Technology-enhanced socialisation into disciplinary writing in L2: insights from the perceptions of MA TEFL students, *Computer Assisted Language Learning*.
2. Pitura, J. (2023). Digital Note-Taking for Writing. In O. Kruse, Ch. Rapp, Ch. M. Anson, K. Benetos, E. Cotos, A. Devitt, & A. Shibani (Eds.), *Digital Writing Technologies in Higher Education : Theory, Research, and Practice*. Springer.

4.2.2. Kształcenie i rozwój zawodowy nauczycieli języka angielskiego

Drugi obszar w moim pozostałym dorobku naukowym dotyczy nauczycieli języka angielskiego – ich kształcenia i przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu. Opublikowany został artykuł omawiający projekt badawczy, którego celem było poszukiwanie sposobu wsparcia refleksji studentów podczas odbywania przez nich obowiązkowej praktyki nauczycielskiej w polskich szkołach (Pitura, 2017). W artykule tym przedstawiłam interwencję „Rozwijaj się przez blogowanie” (*Develop by Blogging*) oraz jej wdrożenie wśród trzech studentów-praktykantów, których byłam opiekunem. Wyniki tego badania wskazują, że dzięki interwencji studenci mieli czas i przestrzeń do refleksji nad zdobywanymi doświadczeniami zawodowymi w czasie praktyk. Kolejny artykuł, opublikowany we współautorstwie z prof. Katarzyną Karpińską-Szaj (Karpińska-Szaj & Pitura, 2018), prezentuje projekt na temat wirtualnej wymiany dla edukacji włączającej uczniów z uszkodzeniami słuchu, którego celem było promowanie nauczania włączającego wśród przyszłych nauczycieli języków obcych (angielskiego i francuskiego) w Polsce. W tekście tym omawiamy założenia projektu i przedstawiamy korzyści, jakie niesie jego zastosowanie w praktyce nauczania w szkole. Najpierw opisujemy specyfikę procesu nauczania i uczenia się języków obcych wśród uczniów o różnorodnych potrzebach oraz uzasadniamy, dlaczego warto wprowadzić tę koncepcję do systemu edukacji. Ponadto zwracamy uwagę na potencjał projektowania uniwersalnego w nauczaniu języków obcych w zróżnicowanej klasie. Na zakończenie artykułu prezentujemy sam projekt, który został zrealizowany w roku akademickim 2017/2018. Ostatnie badanie w tym obszarze (Pitura, Ćwikła, & Kozioł, 2021) zostało przeprowadzone we współpracy z moimi studentkami – członkiniami koła naukowego, którego jestem opiekunem naukowym. Badanie to dotyczy

problematyki wypalenia i stresu zawodowego wśród czynnych nauczycieli języka angielskiego. Celem tego badania była analiza i przedstawienie strategii wspomaganych technologią, które nauczyciele języków obcych mogą zastosować, aby sprostać wymaganiom zawodowym występującym w ich środowisku pracy. Mając to na uwadze, w badaniu tym zidentyfikowano społeczno-organizacyjne wymagania w zawodzie nauczyciela języka obcego, opisano narzędzia cyfrowe, które można zastosować w celu wspierania tych nauczycieli, oraz wyjaśniono, w jaki sposób nauczyciele mogą je wykorzystać w pracy.

Publikacje dotyczące kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli języka angielskiego to:

- Pitura, J. (2017). Zastosowanie bloga we wspieraniu refleksji studenckiej podczas praktyk pedagogicznych. *Neofilolog*, 48(2), 253-265.
- Karpińska-Szaj, K., & Pitura, J. (2018). Wirtualna wymiana dla edukacji włączającej uczniów z uszkodzeniami słuchu. *Języki Obce w Szkole*, 4, 11-15.
- Pitura, J., Ćwikła, A., & Kozioł, S. (2021). When burnout is a matter of time: digital tools for coping with language teacher job demands. In P. Hamera & A. Piskorz (Eds.), *Time and temporality across disciplines and methodologies* (pp. 177-200). Wydawnictwo Naukowe UP.

4.2.1. Metodologia badań naukowych

Metodologia badań naukowych to trzeci obszar moich prac badawczych. W ramach tego tematu publikacje dotyczą opracowania narzędzia badawczego oraz kształcenia metodologicznego przyszłych nauczycieli języka angielskiego. W artykule „Using the e-questionnaire in qualitative applied linguistics research” celem jest przedstawienie potencjału e-kwestionariusza jako narzędzia dla badaczy w podejściu jakościowym, którzy badają sposoby doświadczania i interpretowania zjawisk językowych. W artykule tym omawiam kwestie tworzenia i używania tego narzędzia oraz podaję przykład jego zastosowania we własnej praktyce badawczej. Kolejny artykuł w tym obszarze to „Research-based Teaching and Transformative Learning to Promote Quality Teacher Education”, który dotyczy kształcenia metodologicznego przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Badanie to miało na celu sprawdzanie wpływu nauczania opartego na badaniach (ang. *research-based teaching*) na ich kompetencje metodologiczne oraz zdolność dostrzegania i rozwiązywania problemów związanych ze sprawiedliwością społeczną w klasie szkolnej. W badaniu tym studenci o specjalności nauczycielskiej – uczestnicy mojego kursu Metody badawcze w edukacji językowej – zostali zaangażowani w prowadzenie badania typu transformacyjnego (ang. *transformative research*) jako współbadacze. Wyniki wskazują, że zastosowanie nauczania opartego na badaniach na etapie przygotowania zawodowego sprzyja rozwojowi nie tylko kompetencji metodologicznych wśród przyszłych nauczycieli, ale także zwiększa ich wrażliwość na potrzebę zapewnienia wszystkim swoim uczniom sprawiedliwego i włączającego środowiska uczenia się, co zwiększa ich profesjonalizm.

Publikacje i wystąpienia konferencyjne dotyczące metodologii badań naukowych to:

- Pitura, J. (2022). *Using the e-questionnaire in qualitative applied linguistics research*. Research Methods in Applied Linguistics

- Pitura, J. (2020). Research-based Teaching and Transformative Learning to Promote Quality Teacher Education. In J. Madalińska-Michalak (Ed.). *Studies on Quality Teachers and Quality Initial Teacher Education* (pp. 107-201). FRSE.

4.3.Członkostwo w redakcjach naukowych monografii

Wraz z Shannon Sauro, pełniąc rolę współredaktora, dokonałam redakcji naukowej monografii o tytule *CALL for Mobility*, która została opublikowana w 2018 roku przez wydawnictwo Peter Lang.

4.4. Wystąpienia na krajowych i międzynarodowych konferencjach naukowych

Przed uzyskaniem stopnia doktora wygłosiłam dziewięć referatów, zaś po uzyskaniu stopnia doktora wygłosiłam dziewiętnaście referatów podczas konferencji naukowych, z których trzy to konferencje zagraniczne, trzynaście to konferencje krajowe i trzy - konferencje online. Lista konferencji wraz z tytułami prezentowanych referatów przed i po uzyskaniu stopnia doktora znajduje się w Załączniku.

4.5.Organizacja konferencji naukowych

Przed uzyskaniem stopnia doktora byłam członkiem komitetu organizacyjnego konferencji „Seventh International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism” zorganizowanej przez Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego w 2011 roku.

Po uzyskaniu stopnia doktora byłam zaangażowana w organizację czterech konferencji naukowych:

- PL-CALL 2016: CALL for Mobility, zorganizowanej przez Instytut Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie w 2016 r – byłam członkiem komitetu organizacyjnego;
- Telecollaboration and virtual exchange across disciplines: in service of social inclusion and global citizenship, zorganizowanej przez Katedrę Cyfrowej Edukacji Językowej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie oraz UniCollaboration w 2018 r. – pełniłam funkcję sekretarza;
- PL-CALL 2019: CALL for Background, zorganizowanej przez Katedrę Cyfrowej Edukacji Językowej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie w 2019 r. – pełniłam funkcję sekretarza;
- PL-CALL 2023: Sustainable CALL, Attainable CALL, zorganizowanej przez Katedrę Cyfrowej Edukacji Językowej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie w 2023 r. – byłam członkiem komitetu naukowego.

4.6.Uczestnictwo w pracach zespołów badawczych realizujących projekty finansowane w drodze konkursów krajowych lub zagranicznych

Uczestniczyłam w dwóch projektach badawczych, zrealizowanych przez Pracownię Języków Obcych Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie w latach 2012–2014: Badanie uczenia się i nauczania języków obcych (BUNJO) oraz Badanie umiejętności mówienia (BUM). Oba badania miały na celu poszerzenie wiedzy na temat kontekstu i efektów nauczania języka angielskiego w gimnazjum po wprowadzeniu podstawy programowej w 2009 roku. Byłam odpowiedzialna za analizę danych badaniu BUM oraz przygotowanie wkładu do raportu *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum i Badania umiejętności mówienia* (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2015).

4.7.Członkostwo w międzynarodowych lub krajowych organizacjach i towarzystwach naukowych

Jestem członkinią towarzystw naukowych, takich jak *European Association for the Teaching of Academic Writing* (od 2021), *International Systemic-Functional Linguistics Association* (od 2020), *Polskie Towarzystwo Neofilologiczne* (od 2012). W latach 2018-2019 byłam członkinią *European Association for Computer Assisted Language Learning*, a w latach 2011– 2014 - *European Society for Research on the Education of Adults*.

4.8.Praca recenzyjna

Recenzuję teksty nadsyłane do międzynarodowych i polskich czasopism. Dokonałam recenzji dla następujących czasopism: *Computer Assisted Language Learning* (5 recenzji), *Teaching English with Technology* (13 recenzji), *ReCALL* (2 recenzje), *English for Specific Purposes* (1 recenzja), *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis* (2 recenzje), *E-Mentor* (2 recenzje), *Theory and Practice of Second Language Acquisition* (1 recenzja), *Rocznik Historii Prasy Polskiej* (1 recenzja). Zrecenzowałam również jeden rozdział w *Encyclopedia of Applied Linguistics* oraz rozdział w *Assessing the Effectiveness of Virtual Technologies in Foreign and Second Language Instruction*.

4.9. Uczestnictwo w programach europejskich

Uczestniczyłam w dwóch programach europejskich. Pierwszy z nich to program „Narzędzia w działaniu” zrealizowany przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, wdrożony w roku szkolnym 2014/15. Celem tego programu było sprawdzenie przez nauczycieli gimnazjum narzędzi wspierających realizację podstawy programowej, a moją rolą było przygotowanie i wdrożenie przedsięwzięcia wśród nauczycieli języka angielskiego. Drugi program to „Małopolska Chmura Edukacyjna”, współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, mającego na celu m.in. doskonalenie kompetencji cyfrowych nauczycieli przedmiotów zawodowych. W programie tym uczestniczyłam w latach 2016-2018, w ramach którego przygotowałam film instruktażowy dla nauczycieli na temat odwróconej klasy oraz warsztaty dla nauczycieli na temat platform internetowych „Weebly” i „Wikispaces”.

4.10. **Udział w zespołach badawczych realizujących inne projekty**

W latach 2018-2019 zrealizowałam projekt badawczy pod nazwą: „Bariery i udogodnienia w nauce języka obcego studenta ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) na lektoracie języka obcego/drugiego na uczelni wyższej” w ramach porozumienia o współpracy Uniwersytetu Pedagogicznego z Uniwersytetem Ekonomicznym w Krakowie. Celem badania było określenie barier i udogodnień w nauce języka obcego studenta uczelni wyższej ze SPE na lektoratach języka obcego oferowanych przez UEK. Byłam pomysłodawczynią tego projektu oraz sprawowałam odpowiedzialność za jego realizację we współpracy ze studentami moich kursów „Metody badawcze w edukacji językowej” jako współbadaczy. Obowiązki te obejmowały: opracowanie narzędzi badawczych na każdy z etapów badania, nadzór nad przeprowadzeniem wywiadów z indywidualnymi studentami UEK, analizy otrzymanych wyników oraz opracowanie i przekazanie UEK raportu z wynikami badania oraz rekomendacjami, w tym odnośnie zastosowania technologii na lektoratach dla studentów ze SPE na UEK.

W latach 2017-2018 wzięłam udział w projekcie „Wirtualna wymiana dla edukacji włączającej dzieci z uszkodzeniami słuchu”. Projekt został zrealizowany we współpracy ze Studencko-Doktoranckim Kołem Naukowego SNEC UP oraz z badaczami-dydaktykami: prof. Katarzyną Karpińską Szaj z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu (filologia romańska) i dr Marią C. Carruba z CeDisMa Reseach Centre, University Cattolica del Sacro Cuore w Mediolanie. Projekt miał na celu zwiększenie kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli języka angielskiego i francuskiego poprzez zaangażowanie uczestników projektu w działania edukacyjne w zakresie problematyki niepełnosprawności słuchowej, edukacji włączającej, technologii wspomagającej i edukacyjnej oraz projektowania uniwersalnego dla uczenia się. W programie tym byłam pomysłodawczynią, opracowałam część materiałów dydaktycznych oraz kierowałam przebiegiem prac.

4.11. **Kształcenie kadry naukowej**

Byłam promotorem pomocniczym w przewodzie doktorskim Anny Szuchalskiej. Tytuł rozprawy to *Cechy osobowości ucznia a tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim (na przykładzie uczniów klasy maturalnej)*, którego promotorem była dr hab. Marzanna Karolczuk, prof. UwB. Praca została obroniona na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku w lipcu 2023.

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

W latach 2010- 2014 w ramach studiów doktoranckich w Instytucie Anglistyki moja aktywność naukowa w tej uczelni objęła pisanie publikacji naukowych, wystąpienia na krajowych i międzynarodowych konferencjach naukowych oraz udział w organizacji (jako członek

komitetu organizacyjnego) międzynarodowej konferencji „Seventh International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism”, zorganizowanej przez Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego. W tym okresie uczestniczyłam również w pracach na rzecz komisji certyfikacyjnej Uniwersytetu Warszawskiego, prowadziłam zajęcia lektoratowe z języka angielskiego oraz byłam koordynatorem prac nad opracowaniem testu końcowego na lektoracie (poziom B1). W tym okresie przeprowadziłam też warsztaty na temat wypalenia zawodowego dla lektorów Szkoły Języków Obcych UW.

W latach 2014-2015 byłam zatrudniona w Instytucie Badań Edukacyjnych w Pracowni Języków Obcych na stanowisku specjalisty do badań i analiz na podstawie umowy o pracę i umowę zlecenie. Moja aktywność naukowa w tej jednostce naukowej dotyczyła realizacji dwóch projektów badawczych (Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum i Badania umiejętności mówienia) i jednego projektu wdrożeniowego (Narzędzia w działaniu). W projektach badawczych BUNJO i BUM analizowałam dane uzyskane w badaniu, opracowałam wkład do raportu końcowego *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum i Badania umiejętności mówienia*), przygotowałam wkład do publikacji *Realizacja podstawy programowej dla języka obcego nowożytnego*. Wyniki badania BUM upowszechniałam poprzez przygotowanie referatu i udział w konferencji w Szczyrku w 2015 roku, a wyniki uzyskane w obu projektach upowszechniałam na stronie IBE w formie informacji prasowej „Po co gimnazjalistom angielski?” (2015), której treść była przywoływana w polskich mediach (np. Interia, Dziennik Bałtycki). W projekcie „Narzędzia w działaniu” do moich obowiązków należało wsparcie merytoryczne i nadzorowanie tej akcji wśród nauczycieli, analiza i wybór materiałów z akcji „Narzędzia w działaniu” do bazy dobrych praktyk IBE oraz opracowanie artykułu na temat narzędzia do oceniania umiejętności mówienia w języku obcym.

Od roku 2015 jestem zatrudniona w Instytucie Filologii Angielskiej (wcześniej Instytucie Neofilologii) Uniwersytetu KEN (wcześniej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN) w Krakowie, w Katedrze Cyfrowej Edukacji Językowej. W tej jednostce prowadzę badania nad nauczaniem i uczeniem się języka angielskiego z zastosowaniem technologii, wyniki których omawiam w publikacjach i na konferencjach naukowych. Byłam zaangażowana w organizację konferencji międzynarodowych (PL-CALL 2016, UniCollaboration 2018, PL-CALL 2019, PL-CALL 2023). Jako pracownik tej uczelni uczestniczyłam również w projekcie współfinansowanym przez Unię Europejską „Małopolska Chmura Edukacyjna” oraz w projekcie realizowanym w ramach porozumienia o współpracy z Uniwersytetem Ekonomicznym w Krakowie.

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

6.1. Osiągnięcia dydaktyczne

W trakcie studiów licencjackich w Zamościu podjęłam pracę w dwóch szkołach podstawowych w charakterze nauczyciela języka angielskiego. Po ukończeniu tych studiów przenieśliam się do Warszawy, gdzie rozpoczęłam pracę w prywatnej szkole językowej Archibald jako lektor języka angielskiego, prowadziłam tam kursy języka ogólnego, biznesowego, kursy egzaminacyjne, konwersacyjne i gramatyczne, tworzyłam programy kursów biznesowych oraz testy końcowe.

Doświadczenia dydaktyczne w szkole wyższej zdobywałam w okresie 2006-2014, pracując jako wykładowca metodyki nauczania języka angielskiego, jak też nauczając języka angielskiego na lektoratach, współpracując z Instytutem Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, Szkołą Wyższą Psychologii Społecznej w Warszawie, Olympus Szkołą Wyższą w Warszawie. W czasie studiów doktoranckich w Instytucie Anglistyki UW prowadziłam zajęcia lektoratowe, byłam wtedy również koordynatorem pracy nad opracowaniem testu końcowego na lektoracie na poziomie B1. W latach 2010-2014 współpracowałam z Uniwersytetem Otwartym Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie prowadziłam autorskie kursy języka angielskiego, a za moją pracę zostałam wyróżniona jako jeden z najlepiej ocenianych wykładowców UOUW w latach 2011/2012, 2012/2013 oraz 2013/2014.

Po uzyskaniu stopnia doktora, od roku 2015 jestem pracownikiem dydaktyczno-badawczym na Uniwersytecie KEN w Krakowie w Instytucie Filologii Angielskiej, gdzie prowadzę kursy na poziomie licencjackim i magisterskim. Dotychczas prowadzone przeze mnie kursy to: Metody badawcze w edukacji językowej; Narzędzia cyfrowe w badaniach edukacyjnych; Teorie nabywania, uczenia się i nauczania języków obcych; Dydaktyka przedmiotowa (wykład oraz konwersatorium); Seminarium magisterskie; Seminarium licencjackie; Pisanie tekstów akademickich; Praktyczna nauka języka angielskiego: Discussion, Listening, Writing, Reading and Lexis, Gramatyka; Planowanie i ewaluacja kursów językowych online i offline; Różnice indywidualne w uczeniu się języka obcego online i offline; Kompetencje cyfrowe i medialne: Gamifikacja; Kompetencje cyfrowe i medialne: Zarządzenie wiedzą osobistą. Wypromowałam sześciu licencjatów i trzydziestu trzech magistrów.

W swojej pracy dydaktycznej dokładałam starań, by coraz lepiej przygotować studentów do pracy badawczej poprzez angażowanie ich w działania w roli badaczy. W roku akademickim 2017-2020 w ramach prowadzonego przez mnie kursu Metody badawcze w edukacji językowej, we współpracy z Biurem Osób z Niepełnosprawnościami UP i Centrum Języków Obcych UP, studenci realizowali projekt badawczy, którego celem było dokonanie oceny dostępności uczenia się i nauczania języka obcego dla studenta ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnościami oraz z doświadczeniem migracji) na lektoratach języka obcego oferowanych na Uniwersytecie Pedagogicznym. Informacje na temat kursu oraz działań studentów zostały zaprezentowane w następujących pracach:

- Pitura, J. (2020). Research-based Teaching and Transformative Learning to Promote Quality Teacher Education. In J. Madalińska-Michalak (Ed.). *Studies on Quality Teachers and Quality Initial Teacher Education* (pp. 107-201). FRSE.

- Pitura, J., Leśnik, A., Rak, K., Renat, D., & Równiatka, A. (2019). Czego nauczyli się młodzi badacze w projekcie wspierającym studentów cudzoziemców. *Języki Obce w Szkole*, 3, 103-108.
- (2019, maj), Pitura, J. *Research-based teaching and transformative learning to promote quality teacher education*. Referat wygłoszony na konferencji TEPE 2019, Quality Teachers and Quality Teacher Education: Research, Policy and Practice, Kraków.
- (2019, maj), Pitura, J., Renat, D., & Równiatka, A. *Migrant L2 education, technology and accessibility*. Referat wygłoszony na konferencji PL-CALL 2019 - CALL for Background, Kraków.
- (2018, lipiec), Pitura, J. *Transformative Learning Through Transformative Research – Stories of Student- Researchers Engaged in an Advocacy Research Project*. Referat wygłoszony na konferencji ESREA Contemporary Dilemmas and Learning for Transformation, Mediolan, Włochy.

Inne prowadzone przeze mnie kursy stale ulepszam z wykorzystaniem nowoczesnych metod nauczania oraz technologii edukacyjnej prowadząc badania w działaniu. Opis innowacji w ramach poszczególnych kursów jest zaprezentowany w następujących pracach:

- Praktyczna nauka języka angielskiego Discussion
 - Pitura, J., & Chang, H. (2023). Tools for Scaffolding the Development of L2 Speaking in English-medium Higher Education: Lessons from Poland and Australia. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*.
 - Pitura, J. (2021). Developing L2 speaking skills in English-medium EFL higher education. *Innovation in Language Learning and Teaching*.
 - (2021, maj) Pitura, J., Chang, H., Tools for scaffolding the development of L2 speaking: success or failure? Referat wygłoszony na 32nd Conference on Foreign / Second Language Acquisition Narratives of Success and Failure: Stories from Foreign Language Teachers and Learners, online.
- Praktyczna nauka języka angielskiego Writing
 - (2023, maj) Pitura, J. *Enhancing advanced vocabulary awareness and use in EFL writing through an AI-based intervention*. Referat wygłoszony na konferencji PL-CALL 2023 Sustainable CALL, Attainable CALL, Kraków.
 - (2023, maj) Pitura, J. *Facilitating wellbeing in a higher education EFL online writing classroom amidst turmoil*. Referat wygłoszony na 34th Conference on Foreign / Second Language Acquisition, Szczyrk.
- Seminarium magisterskie i pisanie tekstów akademickich:
 - Pitura, J. (2021) Technology-enhanced socialisation into disciplinary writing in L2: insights from the perceptions of MA TEFL students, *Computer Assisted Language Learning*.
- Narzędzia cyfrowe w badaniach edukacyjnych
 - (2021, listopad) Pitura, J., *Attitude in TEFL trainee teachers' stories of learning statistics during COVID-19*. Referat wygłoszony na konferencji Systemic Functional Linguistics Interest Group, online.

Działalność dydaktyczną prowadziłam też w obszarze nauczania języka polskiego jako obcego. Na studiach podyplomowych prowadzonych na Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego prowadziłam kursy Planowanie kursu języka polskiego oraz Metody i techniki nauczania osób starszych języka obcego, co zaowocowało powstaniem publikacji Pitura, J. (2016). Projektowanie kursów języka obcego. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 7(223), 137-151.

Dodatkowo prowadziłam działalność dydaktyczną na uczelniach zagranicznych. W 2019 roku wygłosiłam wykład gościnny online "Designing technology-mediated genre-based instruction to develop L2 speaking skills among English Philology students" na seminarium SPREMI (Åbo Akademi University, Turku, Finlandia). W tym samym roku przeprowadziłam warsztat "Designing e-interview research to address complexity in CALL (Computer Assisted Language Learning)" dla badaczy i doktorantów podczas konferencji EUROCALL 2019 CALL and complexity (Louvain-la-Neuve, Belgia). Ponadto w ramach programu Erasmus+ odbyłam dwie wizyty. Pierwszą, w roku 2017 do Dublin City University w Irlandii, gdzie poprowadziłam zajęcia Introduction to Statistics in Educational Research Using PSPP and Excel. Druga wizyta odbyła się w 2019 r. w Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugalia, gdzie również poprowadziłam zajęcia Introduction to Statistics in Educational Research Using PSPP and Excel, a także Teaching English as a Foreign/Second Language with Technology.

Byłam również inicjatorką i moderatorką projektów edukacyjno-naukowych, realizowanych w ramach studencko-doktoranckiego koła naukowego SNEC, których celem był, m.in. rozwój kompetencji zawodowych studentów filologii angielskiej – przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Projekt edukacyjny „Rescue Teachers” (Pitura & Kotulska, 2019) miał na celu wsparcie nauczycieli języka angielskiego pracujących w liceach ogólnokształcących, zwłaszcza w czasie zastępstw w okresie egzaminów maturalnych. Projekt ten został zrealizowany w roku akademickim 2016/2017 we współpracy z nauczycielką języka angielskiego, a jego rezultatem jest seria bezpłatnych lekcji multimedialnych na dwóch poziomach zaawansowania (B1 i B2), dostępnych online, skoncentrowanych na historii i literaturze Wielkiej Brytanii. Inny przykład to projekt „Wirtualna wymiana dla edukacji włączającej dzieci z uszkodzeniami słuchu” (opisany w artykule „Wirtualna wymiana dla edukacji włączającej uczniów z uszkodzeniami słuchu”). Ten projekt został zrealizowany we współpracy z badaczami-dydaktykami z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu (filologia romańska) i CeDisMa Reseach Centre, University Cattolica del Sacro Cuore w Mediolanie. Celem tego projektu było zaangażowanie uczestników projektu w aktywności edukacyjne związane z problematyką niepełnosprawności słuchowej, edukacji włączającej, technologii wspomagającej i edukacyjnej, oraz projektowania uniwersalnego dla uczenia się. Studenci z Uniwersytetu Pedagogicznego i Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu wspólnie opracowywali 45-minutowe lekcje języków obcych (angielskiego i francuskiego) dotyczące tematyki niesłyszenia. Po zakończeniu projektu, lekcje zostały udostępnione online nauczycielom języków obcych.

Z myślą o wdrażaniu studentów do pracy w zawodzie nauczyciela i ich pracy naukowej napisałam z moimi studentami będącymi członkami koła naukowego trzy artykuły, wraz z nimi wystąpiłam też na dwóch konferencjach naukowych oraz przeprowadziłam jeden warsztat dla nauczycieli języka angielskiego. Artykuły opublikowane we współautorstwie ze studentami to:

- Pitura, J., Karoń, R., & Kotulska, A. (2017). O zdalnych wykładach akademickich, czyli licealiści w roli studentów anglistyki. *Języki Obce w Szkole*, 2, 111-115.
- Pitura, J., Leśnik, A., Rak, K., Renat, D., & Równiatka, A. (2019). Czego nauczyli się młodzi badacze w projekcie wspierającym studentów cudzoziemców. *Języki Obce w Szkole*, 3, 103-108.
- Pitura, J., Ćwikła, A., & Kozioł, S. (2021). When burnout is a matter of time: digital tools for coping with language teacher job demands. In: P. Hamera & A. Piskorz (Eds.), *Time and temporality across disciplines and methodologies* (pp. 177-200). Wydawnictwo Naukowe UP.

Wystąpienia konferencyjne:

- (2018, kwiecień) Pitura, J., Góralczyk, N., & Carruba, M. C., *Virtual exchange for educational inclusion of children with special educational needs in Polish schools*. Referat wygłoszony na konferencji UNICollaboration, Kraków
- (2019, maj) Pitura, J., Renat, D., & Równiatka, A. *Migrant L2 education, technology and accessibility*. Referat wygłoszony na konferencji PL-CALL 2019 - CALL for background, Kraków.

Warsztat:

- Pitura, J., Sotwin S., & Ćwikła, A. (marzec, 2020). Using technology to cope with teacher stress and burnout. Warsztat zorganizowany w ramach wydarzenia First In-service Teacher Training Day przez Katedrę Dydaktyki Języka Angielskiego w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, 7.03.2020, Kraków.

6.2. Osiągnięcia organizacyjne

Przed uzyskaniem stopnia doktora, w czasie studiów doktoranckich na Uniwersytecie Warszawskim, brałam udział w pracach komisji certyfikacyjnej Uniwersytetu Warszawskiego.

Po uzyskaniu stopnia doktora, w latach 2017-2020 pełniłam funkcję członka Rady Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, zaś od roku 2020 jestem członkiem Rady Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu KEN w Krakowie.

Od roku 2016 sprawuję funkcję opiekuna naukowego studencko-doktoranckiego koła naukowego SNEC działającego w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu KEN w Krakowie. W ramach tej funkcji byłam inicjatorką i koordynatorką wielu projektów edukacyjnych i badawczych, w tym:

- serii bezpłatnych warsztatów we współpracy z Wydawnictwem Pearson, poświęconych możliwościom uzupełnienia i uatrakcyjnienia pracy z podręcznikiem na lekcjach języka angielskiego przy wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnej, marzec-maj 2016;

- e-szkolenia – cykl 6 bezpłatnych zdalnych szkoleń dla nauczycieli języka angielskiego poświęconych możliwościom uzupełnienia i uatrakcyjnienia pracy z podręcznikiem na lekcjach języka angielskiego przy wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnej, kwiecień-maj 2017;
- Cyfrowe Czwartki – cykliczne spotkania mające na celu wymianę doświadczeń nauczycieli i badaczy z zakresu stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej na lekcji, lata 2016-2022;
- Rescue Teachers - seria multimedialnych lekcji online na temat kultury - historii i literatury - Wielkiej Brytanii na dwóch poziomach zaawansowania: B1 i B2 do bezpośredniego wykorzystania przez nauczycieli języka angielskiego w liceach ogólnokształcących w trakcie 45-minutowych zastępstw, semestr letni 2017;
- Hattersi – projekt naukowo-edukacyjny, zrealizowany we współpracy z XXI LO im. Hugona Kołłątaja w Warszawie, październik 2016-czerwiec 2017;
- Akcja #StudenciDlaNauczycieli – w ramach wsparcia nauczycieli w czasie pandemii, publikacja na Facebook tekstów prezentujących ogólnodostępne narzędzia cyfrowe, które nauczyciele języka angielskiego mogli wykorzystać w nauczaniu zdalnym;
- Językowe Środy – cykliczne warsztaty mające na celu rozwijanie umiejętności językowych studentów uczelni wyższej, projekt realizowany we współpracy z Samorządem Studentów UP i Centrum Języków Obcych UP w roku akademickim 2022-2023.

6.3. Osiągnięcia popularyzujące naukę

Moja działalność popularyzująca osiągnięcia naukowe i wiedzę obejmuje szereg aktywności.

W publikacjach opublikowanych w czasopiśmie *Języki Obce w Szkole* skierowanych do nauczycieli upowszechniam wyniki moich badań i płynącą z nich wiedzę. Przykładami takich artykułów są:

- Pitura, J. (2022). Pedagogika gatunkowa w rozwijaniu umiejętności komunikacji ustnej w szkole wyższej. *Języki Obce w Szkole*, 3, 113-120.
- Pitura, J., & Kotulska, A. (2019). Pomysł na zastępstwo, czyli o projekcie Rescue Teachers. *Języki Obce w Szkole*, 1, 95-97.
- Pitura, J., Gajewska-Dyszkiewicz, A., (2015) Umiejętność mówienia oraz ocenianie wspierające jej rozwój w kontekście wielojęzycznym, *Języki Obce w Szkole*, 2/2015, s. 15-19.

Wystąpienia popularyzujące wiedzę w zakresie dydaktyki języka angielskiego wśród nauczycieli i studentów obejmują:

- Pitura, J. (listopad, 2022). *Rozwijanie umiejętności mówienia w języku angielskim* - warsztat dla studentów UP przeprowadzony w ramach cyklu Językowa Środa, zorganizowany przez Studencko-Doktoranckie Koło Naukowe SNEC, Samorząd Studentów UP oraz Centrum Języków Obcych UP.

- Pitura, J. (październik, 2019). *Nauczanie mówienia na wyższych poziomach zaawansowania z wykorzystaniem technologii i otwartych zasobów edukacyjnych* – wystąpienie dla pracowników Filologii Angielskiej na seminarium Katedry Dydaktyki Języka Angielskiego Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Pitura, J. (grudzień, 2018). *Czy prowadząc badania naukowe można zmieniać świat na lepsze?* Wystąpienie na seminarium w cyklu Cyfrowe Czwartki zorganizowanym przez Studencko-Doktoranckie Koło Naukowe SNEC UP.
- Pitura, J. (październik, 2017). *Adobe Spark - tworzenie tutoriali w nauczaniu odwróconym*. Wystąpienie na seminarium w cyklu Cyfrowe Czwartki, zorganizowanym przez Koło Naukowe SNEC UP.
- Pitura, J. (grudzień, 2016). *O użyciu Weebly w tworzeniu własnego e-podręcznika*, Wystąpienie na seminarium w cyklu Cyfrowe Czwartki, zorganizowanym przez Koło Naukowe SNEC UP.

Przeprowadziłam również warsztaty dla nauczycieli:

- Pitura, J. (marzec, 2022). *Metoda projektu a włączanie ucznia-cudzoziemca w klasie szkolnej* – warsztat online przeprowadzony w ramach wydarzenia „Uczeń z doświadczeniem uchodźczym w klasie. Jak sobie poradzić? Warsztaty dla nauczycieli”, zorganizowanego przez Katedrę Dydaktyki Języka Angielskiego Instytutu Filologii Angielskiej UP.
- Pitura, J., Sotwin S., & Ćwikła, A. (marzec, 2020). *Using technology to cope with teacher stress and burnout* - warsztat zorganizowany w ramach wydarzenia First In-service Teacher Training Day przez Katedrę Dydaktyki Języka Angielskiego w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Pitura, J. (październik, 2018). *Weebly* – warsztaty na temat wykorzystania kreatora stron internetowych Weebly w ramach projektu Małopolska Chmura Edukacyjna, przeprowadzone w dniach 27-28.10.2018.
- Pitura, J. (luty, październik, listopad, 2017). *Wikispaces* – warsztaty na temat wykorzystania platformy Wikispaces w ramach projektu Małopolska Chmura Edukacyjna przeprowadzone w 02.2017, 10.2017 oraz 11.2017.
- Pitura, J. (maj, 2016). *Platforma Wikispaces na lekcjach języka angielskiego* – warsztat zorganizowany przez Filologię Angielską Uniwersytetu Pedagogicznego.

W ramach projektów edukacyjnych współrealizowałam dwa wykłady i jeden warsztat online dla uczniów języka angielskiego w liceum. Wykłady miały na celu rozwijanie wiedzy i zainteresowań językowo-kulturowych. Wykłady na temat historii i literatury angielskiej zostały zorganizowane dla XXI Liceum Ogólnokształcącego im. Hugona Kołłątaja w Warszawie, co zostało opisane w artykule „O zdalnych wykładach akademickich, czyli licealiści w roli studentów anglistyki” (Pitura et al., 2017). Drugi warsztat, zrealizowany we współpracy z dr. Małgorzatą Kodurą w dniu 4 grudnia 2017, miał na celu rozwijanie umiejętności językowych w liceum w ramach zdalnego warsztatu tłumaczeniowego, również zorganizowanego dla XXI Liceum Ogólnokształcącego im. Hugona Kołłątaja w Warszawie.

7. Pozostałe informacje

W latach 2011/2012, 2012/2013 oraz 2013/2014 zostałam wyróżniona i nagrodzona za znalezienie się w gronie najlepiej ocenianych przez słuchaczy wykładowców Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego. Zaś w roku 2022 oraz 2023 zostałam nagrodzona przez Rektora Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie za osiągnięcia naukowe i wysoko punktowane publikacje.