

AUTOREFERAT

1. IMIĘ I NAZWISKO

Michalina Biernacka, ORCID: 0000-0002-2414-9745

2. POSIADANE DYPLOMY I STOPNIE NAUKOWE

- 2018 logopeda, studia podyplomowe w Pomagisterskim Studium Logopedycznym Uniwersytetu Warszawskiego
- 2012 doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, Uniwersytet Łódzki, na podstawie rozprawy pt. *Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego*; promotor: prof. dr hab. Bożena Ostromecka-Frączak; recenzenci: dr hab. Maria Witkowska-Gutkowska, prof. UŁ oraz prof. dr hab. Władysław Makarski
- 2010 licencjat, *filologia południowosłowiańska*, Uniwersytet Łódzki
- 2008 magister, *filologia polska* ze specjalnościami: *nauczycielską* oraz *nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego*, Uniwersytet Łódzki

3. INFORMACJA O DOTYCHCZASOWYM ZATRUDNIENIU W JEDNOSTKACH NAUKOWYCH

- od 2012 adiunkt w Zakładzie (do 2017 r. Katedrze) Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, w Instytucie Filologii Polskiej i Logopedii na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego
- od 2014 lektor języka polskiego jako obcego w Centrum Języków Obcych Uniwersytetu Medycznego w Łodzi (umowy zlecenia)
- 2008–2012 asystent w Katedrze Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, w Instytucie Filologii Polskiej i Logopedii na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego

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.)

GLÓWNE OSIĄGNIĘCIE NAUKOWE

Monografia naukowa pt. *Interferencja – błąd – akcent. Wybrane zagadnienia fonodydaktyczne w perspektywie badań empirycznych*, 2025, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, ss. 311, ISBN 978-83-8331-734-2.

Recenzenci wydawniczy:

prof. dr hab. Jolanta Tambor, Uniwersytet Śląski

dr hab. Iwona Janowska, prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego

UZASADNIENIE WYBORU TEMATU

Glottodydaktyka polonistyczna jest prężnie rozwijającą się i dążącą do autonomii nauką, traktującą o procesie nauczania i uczenia się języka oraz krzewienia polskiej kultury wśród użytkowników języka polskiego jako obcego, drugiego, odziedziczonego nie tylko w Polsce, lecz i poza jej granicami [por. Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010; Gębał 2019; Janowska 2021]. Obejmując liczne obszary badawcze, które poruszane są przez przedstawicieli poszczególnych subdyscyplin, pozostawia wciąż wiele otwartych tematów związanych m.in. z problematyką dotyczącą wymowy. Badania z tego zakresu podejmowane są rzadko, niewiele jest zarówno teoretycznych opracowań, jak i praktycznych zbiorów ćwiczeń (zob. stan badań w podrozdziale 2.2. oraz przykładowe problemy badawcze, wciąż pomijane w badaniach fonodydaktycznych, zaprezentowane w podrozdziale 1.1.1. monografii). Cenne są wobec tego nowe doniesienia, mogące rozwinąć wiedzę o procesie nauczania/uczenia się obcojęzycznej wymowy, szczególnie w kontekście języka polskiego jako obcego: zarówno te o charakterze teoriiotwórczym, jak i aplikatywnym. W samej glottodydaktyce rzadko też podejmowane są tematy związane z terminologią, więc wiedza na jej temat jest znikoma – a przecież język specjalistyczny glottodydaktyki polonistycznej rozwija się już ponad 50 lat [Grucza 1979]. W fonodydaktyce, czyli jednej z jej subdyscyplin, terminy tworzone konkretnie dla jej potrzeb mieszają się z przejętymi z językoznawstwa (głównie fonetyki i fonologii) bądź logopedii, a także nakładają na te zapożyczone przez neofilologów z dyskursu glottodydaktycznego innych języków, co buduje niezwykle interesujący zbiór wariantów stanowiących narzędzie porozumienia całego środowiska. Przedstawiona do oceny monografia wpisuje się zatem w obszar badawczy związany z fonodydaktyką polonistyczną, który jest stosunkowo nowy i nie doczekał się jeszcze wielu syntetycznych analiz.

By specjaliści zajmujący się fonodydaktyką mogli się rzeczowo porozumieć, powinni posługiwać się tą samą terminologią służącą opisowi tych samych zjawisk. Spójność terminologiczna sprzyja bowiem prowadzeniu skutecznego dyskursu naukowego, podejmowaniu niedostatecznie opisanych wcześniej pojęć¹ czy inspirowaniu się nawzajem – i to nie tylko w obrębie dyscypliny, lecz i poza nią. Celem prezentowanego w monografii badania uczyniono zatem analizę trzech dyskusyjnych, lecz frekwencyjnych terminów, które w kontekście nauczania i uczenia się wymowy języka polskiego jako obcego są często wykorzystywane, a więc *interferencja*, *błąd* oraz *akcent*. Dostrzeżenie skomplikowanych relacji między pojęciami, które nazywają, stosowanie tych trzech terminów w bliskim znaczeniu, precyzowanie ich wieloma różnymi konceptualnie przydawkami, a przede wszystkim wynikające z tego trudności w dekodowaniu wypowiedzi na tematy z nimi związane było bezpośrednim powodem pochylenia się nad tym zagadnieniem. Zainteresowanie nim nie wynika więc wyłącznie z moich pasji badawczych, a jest odpowiedzią na spostrzeżone problemy terminologiczne, z jakimi mierzy się subdyscyplina, co wielokrotnie miałam okazję

¹ W tekście terminy *pojęcie* i *koncept* traktowane są synonimicznie.

obserwować m.in. podczas dyskusji po wystąpieniach konferencyjnych, gdy badacze referowali wyniki swoich badań, czy w trakcie omawiania tekstów naukowych związanych z opisem błędów wymowy popełnianych przez uczących się języka polskiego jako obcego obcokrajowców, np. ze studentami specjalizacji glottodydaktycznych. Trudności interpretacyjne wynikające z używania jednego terminu w różnych znaczeniach lub różnych terminów w celu nazwania jednego zjawiska mają bezpośredni wpływ nie tylko na dalszy rozwój dyscypliny, lecz i wdrażane przez lektorów rozwiązania dydaktyczne (które z założenia powinny być dostosowane do zdiagnozowanego problemu). Na dobór poszczególnych (wariantów) terminów oddziałuje też bezpośrednio perspektywa przyjęta przez badacza. Nakładają się tu różne podejścia, m.in. fonocentryczne vs. fonemocentryczne założenia na temat teorii uczenia się i rozwoju kompetencji fonologicznej, preskrytywistyczne a deskrytywistyczne podejście do błędów, normy czy uzusu. Znaczący wpływ na stosowanie określonej terminologii ma także często pierwsze wykształcenie, które sytuuje badacza bliżej koncepcji językoznawczych, glottodydaktycznych, logopedycznych, polonistycznych czy (różnych) neofilologicznych.

Wszystkie trzy analizowane terminy w różnych znaczeniach odnaleziono w korpusie stworzonym na potrzeby badania. Ponadto ich warianty, precyzowane zwykle za pomocą różnych przydawek gatunkujących, rzadziej skrótów lub cudzysłowu, odsyłają do różnych pojęć. To znowu nie przeszkadza autorom tekstów glottodydaktycznych w uznawaniu wielu form za bliskoznaczne, a nawet za dublety znaczeniowe (np. *błąd fonetyczny* i *błąd fonologiczny* bywają stosowane w tych samych lub wykluczających się kontekstach). Istnieją też takie warianty, które preferowane są przez wąskie grono badaczy, przez innych zaś rozumiane intuicyjnie, niewspominane lub krytykowane (np. *tw. obcy akcent*). Ostatecznie bogata wariantowość terminologiczna oraz różnice w rozumieniu pojęć powodują, że termin *interferencja* bywa stosowany w znaczeniu ‘błądu’, termin *błąd* w znaczeniu ‘akcentu cudzoziemskiego’, a termin *akcent* w znaczeniu ‘interferencji’ – wobec czego ich wzajemne relacje stają się niezwykle ciekawym problemem badawczym. Przytoczone argumenty uzasadniają, moim zdaniem, konieczność przyjrzenia się wspomnianym terminom, przy jednoczesnym uwzględnieniu ich wieloaspektowej analizy. Dlatego badania prowadzone w nurcie językoznawczym za punkt wyjścia brały kontekst glottodydaktyczny, przede wszystkim w ujęciu socjolingwistycznym, czego dotąd nie robiono.

KONCEPCJA BADAWCZA

Analiza trzech terminów, stanowiących przedmiot badania, miała na celu sprawdzenie z jednej strony, w jaki sposób glottodydaktycy polonistyczni definiują pojęcia, które te terminy nazywają, a z drugiej – na jakie sposoby pojęcia te są kontekstowo nazywane przez środowisko glottodydaktyków. Istotne było ustalenie preferencji stosowania poszczególnych wariantów oraz opisanie różnorodnych sposobów ich rozumienia. Głównym celem pracy była więc wielopłaszczyznowa analiza oraz charakterystyka kluczowych dla fonodydaktyki terminów, które po badaniach pilotażowych okazały się najbardziej problematyczne dla środowiska. Badania miały charakter diagnostyczno-deskryptywny, a ze względu na wielowymiarowy charakter opisywanego zagadnienia łączyły podejście jakościowe z ilościowym (rozdział V).

Planując koncepcję badawczą, brałam pod uwagę wzajemne wpływy kilku nauk – przede wszystkim silne powiązania językoznawcze, lecz i wspólne korelacje z neofilologiami czy logopedią, szczególnie międzykulturową. Nie bez znaczenia byli też adresaci tekstów fonodydaktycznych, gdyż są nimi nie tylko specjaliści, lecz i przykładowo studenci kierunków glottodydaktycznych, młodzi lektorzy czy nawet rodziny dzieci dwujęzycznych. Dookreśliłam wobec tego przedmiot badania, za Przemysławem E. Gębalem [2016] widząc potrzebę wyodrębniania badań dotyczących języka polskiego jako obcego (względem drugiego czy odziedziczonego), sprecyzowałam problem badawczy jako sposób funkcjonowania tych terminów konkretnie w glottodydaktyce polonistycznej, a ostatecznie postawiłam ogólne i szczegółowe pytania badawcze (rozdział IV). Aby na nie odpowiedzieć, przeprowadziłam procedurę, przyjmując podejście hybrydowe i strategię triangulacji pozyskiwania danych oraz metod analizy. Każdy z terminów poddałam analizie lingwistycznej i socjolingwistycznej. By jednak podjąć się opisu badań empirycznych, najpierw dokonałam krytycznego omówienia dotychczasowych badań nad normą i błędem w językoznawstwie oraz glottodydaktyce (rozdział II).

Przegląd pozycji językoznawczych uwzględniłam zarówno podejście deskryptywne, jak i preskryptywne, co pozwoliło pokazać ewolucję sposobów rozumienia normy, uzusu, błędu, wariantów realizacyjnych, a w konsekwencji umożliwiło uchwycenie zmian w koncepcie od *odstępstwa od normy* aż po *użycie niewłaściwe*. Koncentrując się na wymowie, porównywałam też znane klasyfikacje błędów fonetycznych, m.in. Józefa Porayskiego-Pomsty [1994], Edwarda Polańskiego [2004], Andrzeja Markowskiego [WSPP 2006] czy Ewy Kowalewskiej². Analiza publikacji glottodydaktycznych przebiegła od koncepcji normy według Franciszka Gruczy [1978] i Witolda Cienkowskiego [1980], przez normy polonijne Mariana Kucały [1998] i normy minimalnej komunikatywności Adama Pawłowskiego [2007], aż po dyskusyjne pojęcie normy glottodydaktycznej. Różnice w postrzeganiu norm/normy przez badaczy skłoniły mnie do prześledzenia teorii istotnych dla rozwoju mowy w języku obcym, a więc m.in. hipotez nabywania obcych głosek, tzw. okresu krytycznego/wrażliwego czy pojęcia akcentu cudzoziemskiego, a także proponowanych w różnych nurtach klasyfikacji błędów wymowy (por. Perlin [1995], ESOKJ [2003], Kráľová [2011], Kaleta [2015], Majewska-Tworek [2019], CEFR-CV [2020]).

W ostatnim teoretycznym rozdziale skupiłam się zaś nad sposobami badania terminów, by te, które mnie interesują, opracować możliwie najbardziej szczegółowo. Wychodząc od różnic między terminami a różnymi typami jednostek języka poza terminami, skoncentrowałam się na cechach terminów, pełnionych przez nie funkcjach i sposobach ich definiowania. Prześledziłam również propozycje różnych szkół badających terminy, m.in. ujęcie warszawskie (termin wobec obiektu), opolskie (termin wobec pojęcia), lingwistyki antropologicznej i terminologii tekstowej. Nie chcąc ograniczać się wyłącznie do propozycji badania terminów znanych w polskim językoznawstwie, poszukiwałam doniesień w opracowaniach ilustrujących podejścia zagraniczne, co w efekcie doprowadziło mnie do koncepcji socjoterminologii. Aby sprostać wyzwaniu, jakim było przyjrzenie się terminom z wszystkich możliwych stron, podjęłam decyzję o etapowym przyjęciu różnych podejść. Zaowocowało to przeprowadzaniem analiz formalnej, leksykalnej, semantycznej, pojęciowej

² <https://www.komlogo.pl/encyklopedia/113-b/426-blad-fonetyczny>

i socjo-kognitywnej, teoretycznie opisanych w rozdziale III, a praktycznie przeprowadzonych w empirycznej części publikacji.

Dostrzeżenie nieścisłości w zakresie postrzegania konceptów przez porównanie korpusu 15 tekstów glottodydaktycznych i logopedycznych [Biernacka 2019], a także wnioski z pierwszych 45 ankiet dotyczących terminów [Biernacka 2020], ostatecznie skłoniły mnie do sprecyzowania przedmiotu badań, a więc skoncentrowania się na trzech wybranych terminach: *błąd*, *interferencja*, *akcent*, używanych w kontekście wymowy cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego z punktu widzenia fonodydaktyki polonistycznej. Problemem badawczym był sposób ich funkcjonowania w glottodydaktyce polonistycznej, czyli ich rozumienia przez środowisko i preferencji, co do ich stosowania. Cele zyskały charakter zarówno teoretyczny (rejestr i opis), jak i praktyczny: próba wyjaśnienia sposobów ich pojmowania i kontekstów użycia pomóc miała w sprecyzowaniu różnic między nimi i ich zdefiniowaniu. Ambicją było ukazanie, jaki jest stosunek glottodydaktyków do analizowanych terminów, jak rozumieją oni pojęcia, które te terminy nazywają, a więc z jednej strony jak prezentuje się bogactwo terminologiczno-pojęciowe, a z drugiej jakie wynikają z tego konsekwencje. Efektem miały być wnioski o charakterze aplikatywnym, dlatego w celu zweryfikowania przyjętej metodologii podjęłam próbę zbadania wybranego terminu i prześledzenia reakcji na proponowaną metodologię przez terminoznawców. Posłużył do tego również dyskusyjny termin *substytucja*, który porównałam w obrębie dwu dyscyplin [Biernacka 2024] (glottodydaktyki i logopedii), co ostatecznie skłoniło do ograniczenia obszaru badawczego i wybrania perspektywy glottodydaktycznej jako nadrzędnej.

Badania prowadziłam etapowo w latach 2019–2024, przy czym pilotaż zastosowanej metodologii rozpocząłam już w 2018 r. Pozyskiwałam dane, łącząc podejście ilościowe z jakościowym: za pomocą kwerendy tekstów (ostateczny korpus stanowiło 65 tekstów glottodydaktycznych³), kwestionariuszy ankiet oraz wywiadów. Podstawowym założeniem było opracowanie rejestru terminów stosowanych w tekstach glottodydaktyków polonistycznych podczas opisów różnic między wymową docelową a rzeczywistymi realizacjami dorosłych cudzoziemców uczących się polszczyzny. Zgromadzony materiał opracowywałam jednak na różne sposoby (zob. rozdział III), by możliwie wiele dowiedzieć się na temat rozumienia ich przez środowisko.

Badanie właściwe nastawione było głównie na zebranie danych jakościowych (m.in. zgromadzenie korpusu tekstów z interesującymi terminami do analizy pojęciowej, zebranie kwestionariuszy z opiniami glottodydaktyków z kraju i zagranicy, nagranie wywiadów z reprezentantami środowiska), choć nie stroniłam od ilościowych (analizy ankiet i tekstów). W korpusie odnalazłam 18 form skorelowanych z terminem *interferencja*, 12 odnoszących się do *błędów* i 5 dotyczących *akcentu*. Same publikacje wybrałam na mocy kilku kryteriów: były to prace naukowe napisane przez glottodydaktyków polonistycznych, traktujące o błędach wymowy osób dorosłych uczących się języka polskiego jako obcego, opublikowane między 1965 r. a 2023 r. W ramach triangulacji w badaniu terminów punktem wyjścia uczyniłam tradycyjną analizę formalną, leksykologiczną i semantyczną, a dla jej rozwinięcia przyglądałam się samym konceptom, następnie terminy badałam z socjolingwistycznego punktu widzenia

³ Choć ich liczba może nie wydawać się imponująca, wyczerpano dorobek polskich glottodydaktyków z tego zakresu.

(formalnie i w ujęciu socjo-kognitywnym, a analiza jakościowa także na tym etapie wspierana była ilościową).

Analiza lingwistyczna zgromadzonych wariantów prowadzona była w ujęciu semazjologicznym i onomazjologicznym, uwzględniała doniesienia etymologiczne oraz analizę formalną. Przyglądałam się znaczeniom ogólnym (na podstawie definicji ze słowników ogólnych języka polskiego) i specjalistycznym (w szczególności znalezionym w opracowaniach teoretycznych i metodycznych z zakresu językoznawstwa i glottodydaktyki), a także terminom w obiegu międzynarodowym. Kwerendzie poddałam słowniki ogólne języka polskiego, wybrane słowniki etymologiczne, gramatyczne, językoznawcze, zapożyczeń, terminologiczne, wyrazów bliskoznacznych, logopedyczne, dydaktyczne, encyklopedie języka polskiego, językoznawstwa, przekładoznawstwa, logopedii, a nawet fizyki. Należy jednak mieć na uwadze, że nie jest możliwe pełne zaprezentowanie semantyki terminu, a jedynie adekwatne określanie znaczenia [Gajda 1982: 314], skorelowane z dążeniem do wyznaczonego celu. Wobec tego wybór słowników i opracowań, na podstawie których omawiałam poszczególne pojęcia, był z konieczności ograniczony, subiektywny i arbitralny (pełen spis dokumentuje *Bibliografia*), choć w zamyśle – wyczerpujący. W ramach analizy semazjologicznej trzy wybrane terminy polisemiczne oceniałam ze względu na formę wyrazową czy związki pomiędzy znaczeniami, natomiast w ujęciu onomazjologicznym przeprowadziłam analizę znaczeń poprzez zgromadzenie i zdefiniowanie synonimów oraz bliskoznaczników, a także związków znaczeniowych między nimi, pozwalających na opis całego pola. Istotne były także wszelkie spostrzeżone zjawiska, którymi warianty się cechowały (np. modyfikacje znaczeniowe, neosemantyzacje), ponieważ stanowiły punkt wyjścia do kolejnych sposobów ich badania, wykazujący tendencje charakterystyczne dla dyscypliny.

Analiza socjoterminologiczna, poza badaniem pojęć na podstawie danych ze zgromadzonego korpusu (65 tekstów), skupiała się na tym, co w terminach różnorodne. Początkowo więc za pomocą kwestionariusza starałam się dotrzeć do możliwie jak największej liczby reprezentantów (2019–2021)⁴ glottodydaktyki polonistycznej. Zwrot 60 ankiet dał próbę przejściową (48 uczelni wyższych), więc też zdeterminował poszerzenie badania. Był to fundament, który pozwolił na zorientowanie się, które z wariantów są znane, a które są używane. Dodatkowo prosiłam o samodzielne zdefiniowanie form *zw. obcy akcent* oraz *interferencja*, które na tamtym etapie badania przegląd literatury pozwolił ocenić jako wieloznaczne. Istotne w trakcie analizy danych okazało się rozróżnienie respondentów na dwie grupy: glottodydaktyków i glottodydaktyków logopedów. Zgromadzone do tego etapu badań dane przyniosły wiele ciekawych i ważnych wniosków, jednak nie pozwoliły w pełni zrozumieć sposobu funkcjonowania terminów. Z natury rzeczy w samych publikacjach znajdowałam opisy o różnym stopniu precyzji, gdyż w zasadzie użycie w nich poszczególnych terminów rzadko wiązało się z tłumaczeniem ich czy definiowaniem przez autora tekstu. Ankiety przyniosły wiele informacji wyrażonych wprost, a jednak ich zamknięta struktura okazała się

⁴ Wysłano ją do wszystkich polskich i europejskich ośrodków akademickich, a także wielu szkół językowych i innych placówek, o których wiadano, że zajmują się fachowo nauczaniem języka polskiego jako obcego. Z wielu ośrodków wracały pojedyncze ankiety, niekiedy z dopiskiem, że wypełnione zostały przez tych, którzy w danej placówce zajmują się nauczaniem wymowy. Z wielu ośrodków otrzymałam odpowiedzi, że nie ma w nich specjalistów z tego zakresu, więc nikt ankiety nie wypełni. Na tej podstawie wnioskowałam, że odesłane formularze dają wgląd w reprezentatywną grupę fachowców.

ograniczająca. Na etapie konstruowania formularzy nie przewidziałam także różnych wieloznaczności i sprzecznych użyć, na jakie trafiłam na kolejnych etapach badania. Wobec powyższego zdecydowałam się na możliwie najbardziej otwartą formę, czyli wywiad swobodny, częściowo ustrukturyzowany, do którego zaprosiłam 13 lektorów / glottodydaktyków z czego trzech tworzyło grupę kontrolną. Podczas doboru respondentów kierowałam się kryterium maksymalnego ich zróżnicowania pod względem zawodowych doświadczeń, jednocześnie poszukiwałam osób ocenianych przez środowisko jako wyjątkowo kompetentne. Wywiady były różnej długości (od 1:21:20 do 2:31:47), co bezpośrednio wynikało z przebiegu rozmowy czy doświadczeń respondentów, a prowadziłam je do momentu, w którym kolejne z rozmów przestały przynosić nowe treści. Pierwsze trzy były przeprowadzone pilotażowo, by na ich podstawie rozszerzyć formułę tematów rozmowy i uzyskać jak najwięcej informacji (rozmówcy ci zostali potem poproszeni o uzupełnienia). Wywiady były nagrywane, a następnie transkrybowane, przy czym na potrzeby omawianej publikacji analizie poddano tylko określone ich fragmenty, gdyż głównym tematem rozmów uczyniono szeroko rozumiane podejście do błędów wymowy popełnianych przez cudzoziemców mówiących po polsku – terminy były więc jednym z tematów, który pojawiał się wielokrotnie podczas rozmów. Zbiór wypowiedzianych przez respondentów opinii uzupełnił zebrane wcześniej dane, konstytuując się w ramach badań dyskursywnych. Poglądy grupowano zgodnie z wąskimi wątkami, stworzono klucz kategoryzujący oraz opisano je w kontekście wcześniejszych konkluzji, przy czym procesy syntezy i dedukcji obejmowały całe wywiady, nie tylko związane z terminami fragmenty.

Ostatecznie wysłałam więc od budowy terminów, wariantywności, frekwencji oraz wewnątrzjęzykowych mechanizmów terminotwórczych, by dookreślić ten fragment systemu terminologicznego fonodydaktyki polonistycznej. Ich znaczenia oraz sposoby rozumienia ich przez środowisko porównywałam z tym, co odnaleźć można w tekstach krajowych glottodydaktyków neofilologów, a także w popularnych publikacjach anglojęzycznych. Następnie sprawdzałam preferencje stosowania poszczególnych terminów przez środowisko glottodydaktyków polonistycznych, zarówno ich użyteczność, sposoby interpretacji, jak i powody ich stosowania, odpowiedniego konceptualizowania lub unikania ich. Ze względu na znaczące bogactwo odnalezionych form, a także różnorodność opinii zebranych za pomocą ankiet (niekiedy skrajnych), skoncentrowałam się na ujęciu socjo-kognitywnym, niestosowanym dotąd podczas badania terminów w glottodydaktyce polonistycznej, uznając za wartościowe skonfrontowanie różnych punktów widzenia samych reprezentantów dziedziny jako ekspertów z wewnątrz. Wnioski wyciągane były z uwzględnieniem kryterium frekwencji, spełniania norm terminologicznych, a także opinii i sposobów rozumienia poszczególnych pojęć przez środowisko (na podstawie interpretacji tekstów, danych z ankiet i wywiadów).

WNIOSKI

Wielotorowa analiza przeprowadzona została względem trzech interesujących terminów: *interferencja*, *błąd*, *akcent*, o rozmytych granicach i często nakładających się na siebie definicjach. Ostateczne konkluzje odnoszą się więc nie tylko do poszczególnych

terminów i pojęć, które one nazywają, lecz również relacji pomiędzy analizowanymi terminami i ich poszczególnymi wariantami.

Analiza tekstów źródłowych umożliwiła wyekscerpowanie 18 form związanych z pierwszym z terminów, przy czym 13 zbudowanych poprzez rozwinięcie członu konstytutywnego *interferencja*, pozostałe zaś w centrum mają *transfer*. Już na etapie definiowania dostrzeżono liczne trudności natury semantycznej, gdyż według badaczy *interferencja* może być wpływem, oddziaływaniem, przeniesieniem, transferem lub nakładaniem się (elementu z) języka na język. Wybór leksemu do definicji warunkuje sposób postrzegania samego zjawiska, co w konsekwencji prowadzi do obserwacji pojęcia z dwóch różnych perspektyw: 1) procesu i jego 2) rezultatu. Z jednej strony jest to bowiem (wzajemne) oddziaływanie / przenikanie się / nakładanie się dwóch elementów / zjawisk, skutkujące pojawieniem się nowego elementu / zjawiska, a z drugiej jest to właśnie pojawienie się nowego elementu / zjawiska, wskutek (wzajemnego) oddziaływania / przenikania się / nakładania się dwóch elementów / zjawisk. Mnogość szczegółowych dookreśleń terminu wskazuje na budujący się mikrosystem terminologiczny, jednak jego zmienność jest świadectwem wspierającym tezę o tym, że to przykład interdyscyplinarnego konceptu wędrownego [Rzepakowska 2018]. Definicja *interferencji* jako procesu może wobec tego opierać się głównie na dwóch kryteriach: ‘to proces wynikający z zetknięcia się (co najmniej) dwóch języków, polegający na ich (wzajemnym) oddziaływaniu’. Definiowanie jej z uwzględnieniem pozostałych cech sprowadza zjawisko do funkcji jego konsekwencji: w wyniku zetknięcia się języków dochodzi do oddziaływania skutkującego wystąpieniem odchylenia od normy lub reguł systemu (np. języka obcego), obserwowalnego w mowie (wypowiedzi), klasyfikowanego jako błąd i ocenianego jako negatywny wpływ na proces uczenia się języka. Interesujące jest to, że definicje rezultatywne kładą nacisk na negatywny charakter oddziaływań, a procesualne albo nie wyodrębniają tej cechy, albo – szeroko pojmując proces – wskazują także na transfer pozytywny i/lub neutralny. Analiza zakresów poszczególnych wariantów buduje natomiast skomplikowaną siatkę relacji nadrzędno-podrzędnych, ukazujących przede wszystkim punkt widzenia samego badacza, który ich używa. Wyróżnić tu warto m.in. podejście fonocentryczne lub fonemocentryczne, argument wartości umiędzynarodowienia terminów czy po prostu to, który podsystem wpływa na który podsystem. Dość powszechne jest zarówno postrzeganie *interferencji* w kategorii rezultatu, jak i wnioski o znaczeniu wariantu na podstawie analogii, np. *interferencja fonetyczna* jako wpływ fonetyki (w znaczeniu: wymowy) języka pierwszego (dalej: L1) na fonetykę (wymowę) języka drugiego (w kolejności; dalej: L2). Mechanizm ten może prowadzić jednak do funkcjonowania jednego terminu w różnych znaczeniach (por. trzy potencjalne definicje terminu *interferencja graficzna*: wpływ grafii L1 skutkujący błędem wymowy w L2, wpływ grafii L1 skutkujący błędem pisowni w L2, wpływ wymowy L1 skutkujący błędem pisowni w L2). Kryterium wpływu i skutku pozwoliło na przyjęcie rozumienia *interferencji* jako wpływu systemu fonetycznego, fonologicznego lub graficznego, co skutkuje pojawieniem się odpowiedniego typu błędu. Samo definiowanie, czym jest *interferencja*, wzbogacił też przegląd polskiej i anglojęzycznej literatury glottodydaktycznej, który pozwolił wyjaśnić sposób rozumienia tego pojęcia i jego wartościowanie w różnych nurtach, m.in. od behawioryzmu, przez analizę kontrastyczną, analizę błędów, koncepcję interjęzyka, aż do współcześnie częstego oddziaływania międzyjęzykowego, ważnego szczególnie dla badań o wielojęzyczności. Na gruncie rodzimym

umożliwiło to przede wszystkim przyjrzenie się typom interferencji, odnotowywanym przez badaczy i ich następne porównanie z odnalezionymi w korpusie wariantami. Efektem tego działania było związanie najczęstszych przydawek z potencjalnymi ich źródłami: odpowiednimi naukami i ich przedmiotami badań (np. fonetyka a fonologia, fonem a głoska), kompetencjami (fonologiczna, ortograficzna, ortoepiczna) czy wymienianymi w glottodydaktyce podsystemami (foniczny, graficzny), co uzasadniane jest choćby reprezentowaniem przez badacza określonego środowiska zawodowego (glottodydaktyk: językoznawca, polonista, neofilolog czy logopeda).

Dane pozyskane z ankiet pozwoliły sformułować tezę o preferencji terminów *interferencja* i *interferencja fonetyczna* oraz o braku częstego kontaktu z terminem *interferencja fonemiczna*, nie dały wszak wglądu w rozumienie poszczególnych pojęć. Jednakże analiza definicji terminu *interferencja*, które przytaczali ankietowani, pozwoliła wyciągnąć wniosek o częstszym stosowaniu go w znaczeniu procesualnym, choć materiał badawczy wykazał też zrównywanie go zarówno z błędem⁵, jak i akcentem cudzoziemskim. To potwierdza doniesienia z literatury o dwojakim rozumieniu terminu, a także utożsamianiu zjawiska raczej z wymową, czyli brzmieniową płaszczyzną języka. Ważnych informacji dostarczyły wywiady, bowiem wśród badanych znalazły się osoby, które dostrzegały możliwość stosowania jedynie terminu *interferencja fonetyczna*, sankcjonując wariant związany z płaszczyzną wpływu (wymowa w odpowiednich językach docelowych). Co ciekawe, respondenci niekiedy sami ze sobą negocjowali wartość terminu lub konkludowali, że wybór między wariantami *interferencja fonetyczna* a *interferencja fonologiczna* bywa nie do rozstrzygnięcia. Wszyscy potwierdzili jednak potrzebę korelowania interferencji z procesem, często rozumiejąc ją jako jeden z typów źródeł błędów (była określana ich przyczyną, źródłem bądź mechanizmem). Ten nowy wątek w sposobach definiowania wskazuje jednak na efekt działania, co niesie negatywne konotacje i odsyła do koncepcji błędów interferencyjnych.

Analiza terminu *interferencja* doprowadziła więc do licznych konkluzji. Przede wszystkim samo pojęcie nazywane tym terminem na przestrzeni lat kilkukrotnie ewoluowało, stało się polisemiczne, a sposób jego rozumienia oraz doprecyzowywania przydawkami klasyfikującymi wykazują znaczne różnice w podejściach glottodydaktyków nie tylko do błędów, lecz także nauk, które pomagają je dostrzec, zbadać czy sklasyfikować. Według większości teoretyków jest to proces oddziaływania na siebie dwu języków (ujęcie szerokie, wnioski z analizy lingwistycznej), a dla wielu praktyków najistotniejsze bywa to, na czym ten mechanizm polega (wnioski z analizy socjolingwistycznej). Warto więc uznać, że dla środowiska *interferencja* to zjawisko oddziaływania L1 na L2, które polega na przenoszeniu cech / elementów z L1 do L2, w efekcie czego powstają błędy interferencyjne, których przyczyną jest właśnie *interferencja*. Taki opis łączy różne punkty widzenia, budując charakterystykę zjawiska opisywanego jako proces, mechanizm, źródło i (ewentualnie) jego rezultat. *Transfer* jest zaś częściej postrzegany jako nadrzędny względem *interferencji*, *transfer negatywny* jako dublet znaczeniowy, zaś leksem *transfer* stosowany jest w znaczeniu ‘przeniesienia elementu bądź cechy’. Badania wykazały również, że najbardziej frekwencyjny i popularny termin precyzyjny, nazywający zjawisko wpływu języka pierwszego na wymowę

⁵ Nie stosuję kursywy przy użyciach leksykalnych / pojęciowych.

w języku drugim, to *interferencja fonetyczna*. Jego szeroki zakres pozwala dostrzegać różne jego przyczyny, a przydawka odsyła do płaszczyzny, na której wpływ w języku docelowym jest obserwowany, co koresponduje z hipotezami James Flege [1995] o percepcyjnym powiązaniu głosek języka wyjściowego i docelowego na poziomie alofonicznym. Należy jednak uszanować językoznawcze lub logopedyczne proveniencje, które sankcjonować będą termin *interferencji fonologicznej*, rozumianej jako wpływ systemu fonologicznego języka ucznia na jego wymowę w języku docelowym. By o tym orzec, badacz znać musi nie tylko system fonologiczny języka wyjściowego ucznia, powinien też umieć określić konkretne przyczyny wystąpienia danych błędów interferencyjnych. Prowadzone badania pozwoliły także uznać powszechność terminu *interferencja graficzna*, który choć mylący, ma – jak się zdaje – ugruntowaną pozycję w systemie terminologicznym glottodydaktyki polonistycznej. Naprzeciw jego dyskusyjności, udało się jednak wynegocjować formę *interferencji ortoepicznej*, zbudowaną *per analogiam* do *kompetencji ortoepicznej*, o proveniencjach międzynarodowych i asocjacjach zakorzenionych w polskiej lingwistyce, odsyłającą do relacji między zapisem a wymową, które rzutują na realizację.

Wyzwania natury terminologiczno-pojęciowej dotyczą również błędów, co wynika z odnoszenia ich m.in. do normy, która sama w sobie jest rozmaicie interpretowana. Badacze nie wiedzą, czy mają ją rozpoznawać jako tzw. glottodydaktyczną, językową ujmowaną jaką całość, językową postrzeganą dychotomicznie, zbieżną z pojęciem systemu językowego, zbieżną z pojęciem uzusu, a może tylko jako model czy standard, tak jak w ujęciach zagranicznych. Wyzwaniem bywa podjęcie decyzji, czy błędem nazywać wyłącznie takie formy, których w żadnych okolicznościach nie można by nazwać poprawnymi, czy również te, które w zależności od okoliczności można różnie potraktować – nieustająco więc powraca m.in. trudność w rozdzielaniu systemu od normy, jak się zdaje tej, która jest po prostu zbiorem form typowych dla rodzimych użytkowników, również wariantywnych. Dlatego przychylam się do tezy, że dobrym terminem jest *błąd* rozszerzony o przydawkę *cudzoziemski*. Stosowanie nieopatrzonego takim komentarzem terminu można by uznawać w glottodydaktyce polonistycznej za eliptyczne.

W zgromadzonym materiale źródłowym odnalazłam 12 form z członami podstawowymi *błąd* / *odstępstwo* / *usterka* i różnorodnymi przydawkami precyzującymi ich znaczenie w kontekście fonicznej płaszczyzny języka. Mimo różnic znaczeniowych między motywacjami członów określających (wymowa, fonetyka, artykulacja, wymawianie) wykorzystywane były zwykle jako bliskoznaczniki lub dublety znaczeniowe. Dodatkowej analizie podlegały terminy *błąd artykulacyjny* (związany wyłącznie z głoskami lub z głoskami i prozodią) / *błąd percepcyjny* (zbieżny znaczeniowo lub przeciwstawny artykulacyjnemu) oraz *błąd odtwarzania* / *błąd przyswajania* (według kognitywnego podejścia do błędów), odnoszone do paralelnych perspektyw. Spostrzeżeniem wyniesionym z analizy lingwistycznej jest przede wszystkim uznanie błędu z perspektywy glottodydaktycznej za odstępstwo zarówno od systemu, jak i od normy, co w ujęciach językoznawczych nie jest popularne. Rozważania na ten temat pozwoliły wrócić do postulatów jeszcze z lat osiemdziesiątych o konieczności uwzględniania nie tylko stopnia zgodności z normą, lecz i wpływu błędu na komunikację, szczególnie że podział błędów na systemowe i poprawnościowe – choć odnosi się do kryterium komunikacji – to się z nim w pełni nie pokrywa. Ujęcia glottodydaktyczne zmieniają też układ *błąd* a *odstępstwo od normy*, wprowadzając rozróżnienie błędów z omyłkami, co przy

zróznicowaniu normy dla rodzimych i nierodzimych użytkowników języka przesuwają odstępstwa do kategorii hiperonimu i pozwala pytać o charakter samej normy (szczególnie w ujęciach współczesnych, np. w ESOKJ [2003], CEFR-CV [2020]). Nakładają się na to jeszcze nieścisłości związane z terminem *usterka*, który obok wpływu na komunikację i poziomu normy włącza do rozważań kategorię siły błędu. Warto podkreślić, że w analizowanym materiale badawczym *usterka* bywała zrównywana zarówno z *błędem*, jak i *pomyłką*, lecz jako drobne odstępstwo była im też przeciwstawiana. Badany korpus tekstów przyniósł również wnioski o specyficznym charakterze terminu *błąd wymawianiowy*, który częściej pojawiał się w kontekście rodzimych użytkowników języka (szczególnie w odniesieniu do ujęć logopedycznych). Między logopedią a glottodydaktyką dostrzec tu można zjawisko homonimii, choć niekonsekwentne. Różnorodność zgromadzonych terminów w dużej mierze wynika z potrzeby unikania powtórzeń, a nakładające się na siebie zakresy określeń (szczególnie fonetyka, wymowa, artykulacja) zbierają wszystkie te terminy w grupę kohiponimów i pozwalają uznać je za warianty konceptualne i/lub składniowe służące nazwaniu jednego pojęcia. Jednocześnie preferencje językoznawcze zdają się determinować częstsze posługiwanie się terminem z przydawką *fonetyczny*, a logopedyczne tymi wyszukującymi odniesienie do wymowy.

Analiza socjolingwistyczna tego terminu pozwoliła przede wszystkim potwierdzić, że choć w świadomości środowiska glottodydaktycznego istnieje alternatywa dla tradycyjnego błędu, to jednak raczej tylko *odstępstwo* nie budzi wątpliwości i jest chętnie wykorzystywane. *Odstępstwo* było jednak zarówno dubletem znaczeniowym wobec błędu, jego hiperonimem, jak i leksemem służącym jego eksplikacji, wykorzystywanym zwykle przez opracowania językoznawcze. *Odchylenie* natomiast, które intencyjnie miało zastąpić błąd jako pełen negatywnych konotacji, poprzez skojarzenia matematyczno-fizyczne i psychologiczne z rzadka tylko służyło objaśnieniom błędów, szczególnie że jego dubletem była *dewiacja*. Termin *błąd* był rzecz jasna znany wszystkim ankietowanym, jednak interesujące było podkreślenie przez czworo respondentów, że w kontekście wymowy cudzoziemskiej go nie używają. Podobna popularność charakteryzowała dwa terminy precyzyjne: *błąd fonetyczny* i *błąd wymowy*, przy czym to drugi można uznać za preferowany (analogiczne konkluzje przyniosły wywiady). Ostatecznie *błąd wymowy* może być terminem szerszym, mieszczącym *błędy fonetyczne*, które ze względu na kryterium komunikacji przeciwstawiane są *błędowi fonologicznemu*, może też być synonimem *błędów fonetycznych*, rozumianych jako każdy błąd z brzmieniowej płaszczyzny języka. Interesującą refleksję dodały wywiady – otóż respondenci nie postrzegali konceptu błędu jako wymagającego szczególnej uwagi, ich emocje wzbudza zaś norma. Termin *błąd*, być może także na drodze determinologizacji, uznawano za łatwy do zdekodowania, a jako niepotrzebne lub śmieszne określano próby zastąpienia go innym terminem (trudności z jego postrzeganiem widziano w konotacjach i podejściach badaczy do popełniania błędów w procesie uczenia się języka). Kilko respondentów podawało jednak niezbędne koncepcje relacji *błąd – odstępstwo*, twierdząc przykładowo, że błąd to leksem, a *odstępstwo* to termin, bądź że *błąd* ma silniejsze konotacje (*versus* pomyłki), a *odstępstwo* może być względem niego eufemistyczne. Jedna z osób sugerowała odcięcie *błędu* od normy i pozostawienie go w systemie, co miałyby mieć charakter ostrzeżenia terminów. Warto jednocześnie podkreślić tę glottodydaktyczną perspektywę błędu, który jest naturalnym elementem procesu nauczania / uczenia się, spodziewanym i wręcz niezbędnym. Według badanych zmiana nazwy niczego nie

wnosi, bowiem koncept błędu jest powszechny i potrzebny, zmienić należy natomiast podejście do oceny błędu: nie należy go demonizować, lecz traktować jako wskazówkę do przyszłej poprawy. To fonodydaktyczne nachylenie respondentów pozwoliło zaobserwować również wybiegające poza trzon opracowania wielokrotne odnoszenie się do konceptu normy, podważanie jej zasadności, rozważanie nie do końca pojmowanej dychotomii lub też trudności w ocenie, czy dany błąd był po prostu błędem, odstępstwem od normy wzorcowej, użytkowej czy może jakiejś innej, np. glottodydaktycznej.

Ostatnim z poddanych analizie terminów był *akcent*, który jest niezbędny w fonodydaktyce polonistycznej, bowiem nazywa jedno z podstawowych i powszechnych zjawisk związanych z wymową w języku obcym. Niestety w fonodydaktyce polonistycznej ani koncept akcentu cudzoziemskiego nie doczekał się jeszcze osobnych, głębokich opracowań, ani terminologia służąca do jego nazywania nie jest ustabilizowana. Z tych powodów rozważania tej części pracy uważam za najtrudniejsze (ze względu na niewielką liczbą danych z korpusu w porównaniu z pozostałymi terminami oraz kontrowersje wokół tego zagadnienia), a jednocześnie najbardziej interesujące, skoro z perspektywy glottodydaktyki polonistycznej dotąd nieopisywane.

Wynotowałam tylko 5 wariantów tego terminu, z przydawką i/lub cudzysłowem oraz skrótem „tzw.” (tak zwany). Jest on niestety mylący, w związku z występowaniem w polszczyźnie językoznawczego terminu *akcent*, klasycznie oznaczającego wyróżnienie sylaby w wyrazie lub wyrazu w zdaniu. Liczba odnalezionych w badaniach przykładów użycia sugeruje jednak, że mimo wątpliwości, *akcent* jest niezwykle często stosowany do opisu niestandardowej wymowy cudzoziemców mówiących po polsku, ponadto korzysta z niego nie tylko glottodydaktyka, lecz i socjolingwistyka, psycholingwistyka czy dialektologia (rozpoznawalny jest też na arenie międzynarodowej). Mimo ostrożnego stosowania terminu przez autorów tekstów, samo pojęcie jest często opisywane w literaturze przedmiotu, bowiem w zasadzie wymowa każdego uczącego się języka obcego jest nim nacechowana. Niemniej jednak badacze odwołują się do trudności wynikających z opisu tego zjawiska, z jego naturalności, lecz i labilności, a także różnych konsekwencji społecznych (negatywnych i pozytywnych). Omawiany jest w kontekście interferencji, a także zrównywany z błędami wymowy lub odwrotnie, przeciwstawiany im. Jego zdefiniowanie jest więc istotne dla fonodydaktyki polonistycznej, szczególnie że – jak wykazał wgląd w literaturę dialektologiczną – koncept akcentu jest szeroki i dotyczy również wymowy rodzimej, choć nieogólnopolskiej. Ponadto stosowanie graficznych zabiegów dystansowania się do niego upowszechnia związane z nim wątpliwości. Unikanie tego terminu staje się jednak wyraźnym problemem, co unaocznia choćby przytoczona w artykule Liliany Madelskiej sytuacja zastąpienia go przez redakcję pięcioma innymi (czy adekwatnymi?) wyrażeniami („model artykulacyjny, model wymowy, typ artykulacji, sposób artykulacji, artykulacja” [2009: 53]).

Badania ankietowe wykazały, że mimo powszechnej deklaracji znajomości znaczenia *akcentu* w kontekście wymowy cudzoziemców, *gros* respondentów definiowało go klasycznie, jako wyróżnienie sylaby/wyrazu bądź w kontekście błędów wymowy lub interferencji (liczba prawidłowych i nieprawidłowych opisów była porównywalna). Ewentualnie negocjowano jego zakres i dopatrywano się w nim wyłącznie cech prozodycznych czy wyłącznie nietypowej wymowy głosek. Także analiza wywiadów potwierdziła wątpliwości reprezentantów środowiska, zwróciła wręcz uwagę na chaos terminologiczno-pojęciowy. Z jednej strony

respondenci twierdzili, że nie ma potrzeby poszukiwania lepszego terminu, gdyż ten jest oczywisty i właściwy, z drugiej strony inni wskazywali na jego nieprecyzyjny lub potoczny charakter oraz wynikający z nich brak potrzeby stosowania go. Zwracano uwagę na negatywne konotacje przymiotnika *obcy*, a także zastanawiano się, na ile termin jest w ogóle istotny w edukacji czy certyfikacji, a więc czy wart jest zainteresowania (poza kontekstem społecznym konsekwencji). Co ważne, odróżniano go jednak od błędów wymowy, zastanawiając się przy tym, czy w ogóle możliwe jest pozbycie się go oraz kiedy nie musi być to celem ucznia. Ponownie pojawiły się wątpliwości, czy dotyczy wyłącznie cech suprasegmentalnych czy również segmentalnych (i może niewerbalnych), wobec czego respondenci wyrażali różne opinie, a nawet negocjowali własne, wcześniej wygłoszone tezy.

Nieostry charakter tego fenomenu powoduje, że nie dla każdego jest to pojęcie fachowe, wymagające nazwania. Dosyć wyraźnie zarysował się też podział na tych, którzy uważają, że jest on czymś, z czym należy się uporać, i tych, dla których jest to świadectwo tożsamości, mogące niekiedy nawet zagwarantować profity. Ze względu na to, że jest tak niezwykle indywidualne oraz podlega zmianom w czasie, trudno jednoznacznie i wyczerpująco je zdefiniować. W publikacji podjęto jednak próbę pewnego uporządkowania wiedzy z tego zakresu, wobec czego zaproponowano definicję: „*genus proximum* – zbiór indywidualnych cech wymowy, dających wrażenie charakterystycznego sposobu mówienia (np. nietypowe artykulacje konkretnych głosek, brak konkretnych upodobnień, niedynamiczny typ akcentu, inne miejsce wyróżniania sylaby w wyrazie, specyficzna intonacja konkretnych typów wypowiedzeń, inny rytm, wolniejsze tempo mowy, ...), często powielający się wśród reprezentantów danej narodowości czy użytkowników danego języka pierwszego (lub kolejnych), *differentia specifica* – które świadczą o nierodzimym pochodzeniu mówcy, a są audytywnie spostrzegane przez rodzimych użytkowników języka (w tym niespecjalistów)” [Biernacka 2025: 273–274].

Otwarta zostaje dyskusja na temat tego, czy jest to w języku specjalistycznym glottodydaktyki polonistycznej termin, wciąż leksem z języka ogólnego/potocznego czy *quasi-termin* pretendujący do statusu terminu. Nie ma jednak wątpliwości, że jedno z najważniejszych pojęć fonodydaktycznych powinno być precyzyjnie określone, a sposób ten nie powinien budzić wątpliwości czy kontrowersji w środowisku. Być może więc warto odejść od cudzysłowu lub skrótu „tzw.”, które wyrażają obiekcje lub niepewność co do jego statusu, by aprobatę uzyskać mogło opatrzenie go możliwie najmniej nacechowaną przydawką „cudzoziemski” w postpozycji, czyli gatunkującą.

Obserwowalna w analizie różnorodność form wariantywnych świadczy o bogactwie i wciąż kształtującym się systemie terminologicznym glottodydaktyki polonistycznej, wymagającym wglądu i poznania, a dalej też porządkowania. Różnice widoczne w ujęciach różnych reprezentantów środowiska niekoniecznie wynikają jednak z niekonsekwencji. Jak się zdaje, często ich przyczyna leży w specyficznym rozumieniu zjawisk, co z reguły wynika z przyjętych założeń, ich językoznawczego / glottodydaktycznego / neofilologicznego / logopedycznego nachylenia czy po prostu zawodowych doświadczeń. Moim dążeniem było jednak wyjaśnienie różnic między terminami: *interferencja* (*fonetyczna* / *fonologiczna*), *błąd* (*fonetyczny* / *fonologiczny* / *wymowy*), *akcent* (*niestandardowy* / *cudzoziemski*), które w pracach różnych badaczy bywają używane bliskoznacznie lub nazywają zupełnie różne pojęcia.

WKŁAD W ROZWÓJ DYSCYPLINY

Do istotnych osiągnięć związanych z przeprowadzonymi badaniami zaliczam:

1.

Dookreślenie przedmiotu badań fonodydaktyki polonistycznej oraz celów, do których dąży, co pozwoliło na prezentację ważnych problemów badawczych, a w konsekwencji ukazanie jej względem językoznawstwa i logopedii. Porównałam zarówno przedmioty badań z perspektywy językoznawczej, glottodydaktycznej i logopedycznej, jak i działy fonetyki, które im służą. Szczególnie istotne było rozdzielenie badanych realizacji na normatywne (fonetyka), nienormatywne (patofonetyka) i cudzoziemskie (fonetyka korektywna), co bezpośrednio rzutuje na dobór metod badawczych, sposobów oceny poszczególnych realizacji czy podejść do zaobserwowanych różnic między wymową docelową a badaną (rozdział I).

2.

Rozpatrując fonodydaktykę jako wartą zainteresowania, podjęłam się uplasowania jej wśród subdyscyplin wymienianych w literaturze m.in. przez Władysława Miodunkę i Przemysława E. Gębala [2020]. Jej teoretyczno-praktyczny charakter pozwolił na odnalezienie i opisanie cech, które z jednej strony pokazują jej zbieżność z dydaktyką, a z drugiej kierują w stronę metodyki nauczania. To z kolei umożliwiło uznanie, że jej głównym celem jest poszukiwanie sposobów najskuteczniejszego nauczania / uczenia się wymowy języka polskiego jako obcego, a także nakreślenie podstawowych, interesujących ją zagadnień, takich jak: treści programowe, planowanie nauczania, metody i techniki rozwijania słuchu mownego oraz artykulacji, strategie uczenia się czy preferowane typy korekty (rozdział I).

3.

Rozważania na temat terminologii fonodydaktycznej pozwoliły szeroko opisać dorobek tej subdyscypliny, zarówno na gruncie rodzimym, jak i obcym (rozdział I). Co więcej uprawniły do zaproponowania podziału badań fonodydaktycznych na poprawnościowe i komunikacyjne, czego dotąd na rodzimym gruncie nie uczyniono. Pierwszy z wymienionych typów badań miałby dotyczyć oceniania poziomu zgodności analizowanych realizacji cudzoziemskich z wymową typową dla rodzimych użytkowników języka. Bliskie tradycji normatywizmu jest tu porównywanie systemów języków wzajemnie na siebie oddziałujących i uzyskanych realizacji, jednak sam opis systemu oraz procesu rozwoju kompetencji fonologicznej ucznia bliższy jest deskrytywizmowi. W badaniach drugiego typu korzysta się z analogicznych metod badawczych (audytywnych, akustycznych), częściej jednak koncentruje się uwagę na odbiorze cudzoziemskiej wymowy, np. przez określone grupy rodzimych użytkowników. Eksperymenty takie sprawdzają stopień akceptacji wymowy, występowania zakłóceń komunikacyjnych, krzyżują typy błędów z ich wpływem na skuteczne porozumiewanie się. Dostrzeżone w opracowaniach fonodydaktycznych braki, dotyczące m.in. badań skuteczności poszczególnych technik nauczania, stały się przykładowo przyczynkiem do przeprowadzenia w 2025 r. badań neurodydaktycznych, związanych z projektem *Nauczanie fonetyki przez kulturę (KulFon)*, który realizowałam w ramach programu Promocja Języka Polskiego Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (nr BJP/PJP/2024/1/00013).

4.

Dalej skoncentrowałam się na podejściu do normy i błędu, najpierw z perspektywy językoznawczej, a następnie glottodydaktycznej, by uchwycić podobieństwa i różnice między nimi (rozdział II). Synteza oraz krytyczny opis wszystkich ważnych koncepcji to obszerna część monografii, co daje możliwość zainspirowania się nimi – od behawioryzmu, przez kognitywizm, po (socjo)konstruktywizm – i przyjrzenia się błędom w określony sposób. Rozważane w glottodydaktyce typy normy (np. językowej, glottodydaktycznej, minimalnej komunikacji) oraz sposoby podejścia do pojęcia błędu pozwoliły następnie na przytoczenie klasyfikacji błędów z punktu widzenia obcojęzycznej wymowy. Najistotniejszą konsekwencją tego przeglądu było jednak zaproponowanie klasyfikacji, czerpiących z dorobku poprzedników, jednak opartych także na własnych badaniach i prowadzonych przez lata analizach wymowy cudzoziemców (w dwóch różnych ośrodkach akademickich: na Uniwersytecie Medycznym w Łodzi oraz na Uniwersytecie Łódzkim). Opracowałam podział typów błędów ze względu na ich przyczynę, płaszczyznę segmentalną lub prozodyczną, na której pojawia się błąd, a także najczęstsze procesy fonologiczne. Wszystkie ilustrowałam przykładami, wyjaśniałam lub definiowałam, wielokrotnie też negocjowałam ich nazwy lub sugerowałam choćby dalsze stratyfikacje, które mogą być niezbędne, gdyż zależą od pozyskanych danych, a więc charakteru materiału badawczego. Tego rodzaju zestawienia, uporządkowane choć otwarte na modyfikacje, zdają się bowiem punktem wyjścia do kolejnych badań empirycznych, tak rzadko podejmowanych. Ambicją tekstu było więc zaproponowanie ujęcia, które spotkałoby się z aprobatą i zachęciło do podejmowania tematu analiz cudzoziemskiej wymowy.

5.

Rozważania dotyczące badań nad cudzoziemskimi realizacjami naturalnie zmusiły do przyglądania się sposobom nazywania poszczególnych, obserwowanych zjawisk. To wyłaniające się bogactwo terminologiczne wymagało rozpoczęcia działań systematyzujących. Należało podjąć decyzję odnośnie do tego, gdzie znajduje się glottodydaktyka polonistyczna względem innych dyscyplin, a także jak traktować ją w kontekście relacji język ogólny a język specjalistyczny. Po przeanalizowaniu różnych koncepcji doszłam do wniosku, wedle którego dokonałam stratyfikacji na język specjalistyczny równorzędny wobec ogólnego, a dalej język specjalistyczny naukowy, język specjalistyczny glottodydaktyki i wreszcie język specjalistyczny glottodydaktyki polonistycznej (rozdział III). Przyjęłam tym samym założenie o możliwym rozróżnieniu języka specjalistycznego glottodydaktyki, rozumianego jako naukowy, od języka specjalistycznego glottodydaktyków, czyli wersji zawodowej. Rozumiem jednocześnie, że zarówno osoby wykonujące zawód lektora języka polskiego jako obcego / drugiego / odziedziczonego, jak i zainteresowane glottodydaktyką jako nauką (glottodydaktycy) wypracowują wspólny aparat pojęciowy i nazywające go terminy.

6.

Podjęcie decyzji metodologicznych zostało poprzedzone syntezą sposobów badania terminów (rozdział III). Ich szczegółowa rewizja pozwoliła na opracowanie własnej metodologii badania języka specjalistycznego glottodydaktyki polonistycznej (rozdział IV),

obejmującej zarówno lingwistyczne, jak i socjolingwistyczne etapy analizy. Podobnej propozycji nie odnalazłam w żadnym opracowaniu. Połączyłam więc różne techniki zbierania danych (korpus tekstów źródłowych, ankiety, wywiady, polską oraz zagraniczną literaturę przedmiotu), autorski sposób ich ekscerpcji oraz prowadzenia analiz i interpretacji, uwzględniający podejście gramatyczno-leksykalne, semantyczno-pojęciowe oraz socjolingwistyczne, wykorzystujące dane ilościowe i jakościowe. Co ważne, podobny sposób postępowania wykorzystany może być do weryfikacji innych terminów z zakresu fonodydaktyki, glottodydaktyki, a także innych języków specjalistycznych, włącznie z uwzględnieniem podziału na te naukowe i zawodowe. Pozyskane ze zgromadzonego korpusu warianty oraz ich opracowanie mają charakter deskryptywny, wobec czego dokumentują ich funkcjonowanie.

7.

Na podstawie szczegółowej i wielotorowej analizy przede wszystkim wykazałam różnice pomiędzy interesującymi terminami, które niezwykle często odnajdywałam w literaturze przedmiotu w charakterze bliskoznaczników (rozdział V). W pierwszej kolejności odróżniłam więc interferencję od błędów interferencyjnych, będących jej wynikiem, jednocześnie szeroko opisując procesualne oraz rezultatywne sposoby postrzegania tego konceptu. Sprecyzowałam też dwa terminy szczegółowe: *interferencja fonetyczna* oraz *interferencja fonologiczna*, co pozwoliło szerzej spojrzeć na problem (porównać ujęcia językoznawcze, glottodydaktyczne i logopedyczne). Odmienności między fonocentrycznymi i fonemocentrycznymi teoriami uczenia się i rozwoju kompetencji fonologicznej w kolejnych językach determinują bowiem nie tylko sam dobór terminu, lecz również sposób rozumienia pojęcia. Z punktu widzenia fonodydaktyki polonistycznej w badaniach wymowy cudzoziemskiej, by zyskać najpełniejszy obraz całości, wydaje się słuszne branie pod uwagę obu koncepcji i wyciąganie ostatecznych konkluzji po ich zestawieniu. Definiowanie typów interferencji uwzględniające nie tylko płaszczyznę języka, lecz i charakter wpływu umożliwiło poddanie dalszej dyskusji zasadność użycia terminu *interferencja graficzna*, a nawet zaproponowanie ze względów systemowo-stylistycznych oraz interpretacyjnych ewentualnej wymiany przydawki na *ortoepiczna*. Podobnego podziału dokonałam w kontekście błędów, za najszerszą kategorię uznając *błędy wymowy*, wśród których notować można zarówno *błędy fonetyczne*, jak i *błędy fonologiczne* (a dalej lub wewnątrz nich *prozodyczne*), mające jednak zarówno inne przyczyny, jak i (zwykle) konsekwencje. Ze względu na językoznawcze podejście wielu badaczy przyjąłabym jednakże również bliskoznacznosc terminów *błąd wymowy* i *błąd fonetyczny* w ogólnym, podstawowym znaczeniu – dotyczącym brzmieniowej płaszczyzny języka. Na koniec zdefiniowałam rozmyty semantycznie i niestabilizowany w systemie terminologicznym zarówno glottodydaktyki polonistycznej, jak i np. językoznawstwa termin *akcent* odnoszący się do specyficznych cech wymowy świadczących o nierodzimym pochodzeniu mówcy. Ponadto zaproponowałam sankcjonującą go w systemie przydawkę gatunkującą w postpozycji (*cudzoziemski*), możliwie najbardziej neutralną z odnalezionych.

Badania pozwoliły też zaobserwować różne przyczyny odnotowanych nieścisłości. O ile preferencje badaczy, na które wpływają ich naukowe i/lub zawodowe doświadczenia, tendencje językoznawcze, logopedyczne czy glottodydaktyczne są immanentną ich cechą,

o tyle wydaje się, że po prostu wciąż niskie jest zainteresowanie fonodydaktyką polonistyczną. Wzrost liczby prac z tego zakresu mógłby zaowocować negocjowaniem zakresów pojęć, poszerzeniem korpusów, czyli danych mających reprezentację w rzeczywistości, wobec czego koncepty mogłyby zostać precyzyjnie nazwane w sposób, który preferuje środowisko. Osiągnięte wyniki badań wyraźnie wskazują też na różnicowanie się podejść glottodydaktycznego, logopedycznego i językoznawczego (inne interpretacje, konotacje czy nawet miejsca walencyjne terminów), co z jednej strony wykazuje bogactwo terminologiczne, a z drugiej dowodzi kształtującej się autonomii nauk. Obserwowanie terminologii języka specjalistycznego glottodydaktyki polonistycznej ma więc ogromny potencjał, gdyż podobnymi badaniami można objąć także inne subdyscypliny. Interesujących terminów fonodydaktycznych, które wciąż nie doczekały się opracowań, jest jeszcze niezwykle wiele, co oznacza konieczność wypracowania optymalnych rozwiązań, by umożliwić porozumienie ponad koncepcyjnymi podziałami. Mimo deskryptywnego charakteru pracy konkluzje mają ambicję wesprzeć glottodydaktyków polonistycznych na drodze do ustabilizowania systemu terminologicznego. Socjolingwistyczny rys omówionych badań, wciąż rzadki w Polsce zarówno w badaniach glottodydaktycznych, jak i terminologicznych, daje wgląd w potrzeby środowiska i wyzwania, które przed nim stoją. To natomiast pozwala wyciągać wnioski możliwe do aplikatywnego zastosowania w przygotowywaniu planowanych badań, opracowywaniu następnych tekstów naukowych czy przekazywaniu kolejnym pokoleniom wiedzy na temat zjawisk interferencji fonetycznej, błędu wymowy i akcentu cudzoziemskiego. Za nowatorskie uznaję wobec powyższego oddanie głosu do decydowania o wartości poszczególnych terminów samym reprezentantom środowiska, którzy korzystają z nich świadomie i z potrzeby, a których różne perspektywy należy uszanować jako dopełniające wiedzę o zjawiskach i pokazujące zakres wyzwań stojących wciąż przed glottodydaktyką, a szczególnie fonodydaktyką polonistyczną.

Bibliografia

- Biernacka M., 2019, *Błąd glottodydaktyczny w zakresie podsystemu fonicznego – głos w dyskusji*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 183–196.
- Biernacka M., 2020, *Słownictwo lapsologiczne w fonodydaktyce – rozważania terminologiczne w świetle wybranych wyników badań ankietowych*, [w:] red. E. Szkudlarek-Śmiechowicz, A. Wierzbicka, E. Olejniczak, *Słowo: struktura, znaczenie, kontekst*, Łódź, s. 221–236.
- Biernacka M., 2024, *Termin substytucja w ujęciu fonodydaktycznym i logopedycznym. Analiza porównawcza*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 113–139.
- Biernacka M., 2025, *Interferencja – błąd – akcent. Wybrane zagadnienia fonodydaktyczne w perspektywie badań empirycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- CEFR-CV: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, 2020, Strasbourg, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [dostęp: 20.03.2023].
- Cienkowski W., 1980, *Błędy w języku ojczystym a błędy w języku obcym. Terminologia i problematyka*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 441–447.
- ESOKJ: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- Flege J.E., 1995, *Second Language Speech Learning: Theory, Findings, and Problems*, [w:] red. W. Strange, *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*, Baltimore, s. 233–277.

- Gajda S., 1982, *Zawartość treściowa terminu a nauka o terminach*, „Poradnik Językowy”, z. 5, s. 307–316.
- Gębał P.E., 2016, *Nauczanie języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej. Rozważania terminologiczne*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, vol. 7, nr 223, s. 52–66.
- Gębał P.E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Gębał P.E., Miodunka W.T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Grucza F., 1978, *Ogólne zagadnienia lapsologii*, [w:] red. F. Grucza, *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa, s. 9–59.
- Grucza F., 1979, *Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945–1975*, [w:] red. F. Grucza, *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Warszawa, s. 5–16.
- <https://www.komlogo.pl/encyklopedia/113-b/426-blad-fonetyczny>
- Janowska I., 2021, *Od nauczania języków obcych do glottodydaktyki polonistycznej – przegląd koncepcji*, [w:] red. I. Janowska, M. Biernacka, *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków, s. 13–31.
- Kaleta R., 2015, *Polsko-białoruska lapsologia glottodydaktyczna*, Warszawa.
- Kráľová Z., 2011, *Slovensko-anglická zvuková interferencia (Slovak-English Phonic Interference)*, https://www.researchgate.net/publication/288975439_Slovensko-anglicka_zvukova_interferencia_Slovak-English_Phonic_Interference [dostęp: 30.09.2024].
- Kucała M., 1998, *O polonijnych normach językowych*, „Prace Filologiczne”, nr 43, s. 287–294.
- Madelska L., 2009, *Język polski na tle języków świata a nauczanie wymowy w glottodydaktyce*, „Poradnik Językowy”, nr 6, s. 38–55.
- Majewska-Tworek A., 2019, *Wymowa polska jako obca. Rozwiązywanie trudności artykulacyjnych w grupie międzynarodowej na rocznym kursie przygotowawczym*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 209–220.
- Pawłowski A., 2007, *Język polski dziś i w przyszłości*, „Poradnik Językowy”, z. 10, s. 3–14.
- Perlin J., 1995, *Kategorie interferencji fonemicznych*, „Biuletyn PTJ”, s. 75–86.
- Polański E., 2004, *Błędy językowe w formie fonicznej*, „Studia Linguistica”, nr 2, s. 389–396.
- Porayski-Pomsta J., 1994, *Błędy językowe i ich rodzaje*, [w:] red. K. Handtke, H. Dalewska-Greń, *Poliszczyna a/i Polacy u schyłku XX wieku. Zbiór studiów*, Warszawa, s. 55–66.
- Rzepkowska A., 2018, *Interdyscyplinarny słownik terminologiczny*, Siedlce.
- Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, 2006, red. A. Markowski, Warszawa.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.

POZOSTAŁE OSIĄGNIĘCIA NAUKOWE

Mój dorobek naukowy obejmuje łącznie 58 publikacji, z czego 50 po doktoracie. Składają się na nie: monografia (wymieniona jako główne osiągnięcie naukowe), trzy redakcje monografii wieloautorskich (we współautorstwie), trzy redakcje tomów czasopisma „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” w serii Acta Universitatis Lodzianensis (we współautorstwie), 21 rozdziałów w monografiach wieloautorskich (2 we współautorstwie), 17 artykułów w czasopismach (w tym dwie recenzje i 3 artykuły we współautorstwie) oraz 5 książek dydaktycznych (w tym poradnik dydaktyczny opublikowany na podstawie rozprawy doktorskiej oraz trzy podręczniki we współautorstwie). Przed uzyskaniem stopnia doktora opublikowałam zaś 3 rozdziały w monografiach i 5 artykułów w czasopismach. Wśród czasopism naukowych i ważnych wydawnictw, w których ukazywały się moje teksty, znajdują

się m.in.: „Poradnik Językowy”, „Prace Filologiczne”, „Academic Journal of Modern Philology”, „Logopaedica Lodziensia” oraz „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, Vandenhoeck & Ruprecht, Harrassowitz Verlag (Polyslav). Ponadto uzyskałam i zrealizowałam grant *Nauka fonetyki polskiej przez kulturę (KulFon)*, finansowany przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej w ramach programu *Promocja języka polskiego* (nr BJP/PJP/2024/1/00013).

Zainteresowania dotyczące teorii fonodydaktyki oraz wykorzystywanej w niej terminologii (V) korelują w sposób bezpośredni z praktycznym zastosowaniem, dlatego wiele spośród moich publikacji związanych jest z metodami i technikami nauczania wymowy cudzoziemców (I) bądź analizami cudzoziemskiej wymowy (VI). Interesowały mnie również zagadnienia dotyczące pisowni, czyli paralelnej względem wymowy płaszczyzny języka (II), rozwijania działań językowych (III), dla których słuch mowny i artykulacja są podstawowym fundamentem, a także nauczania przyszłych lektorów (IV) oraz frazeologii (VII).

I. Nauczanie wymowy

Od samego początku pracy naukowej jeden z podstawowych obszarów moich zainteresowań stanowiły sposoby nauczania wymowy polskiej cudzoziemców. Jeszcze przed uzyskaniem stopnia doktora sześć spośród ośmiu publikacji dotyczyło tego tematu, a zwieńczeniem podejmowanych rozważań było opublikowanie monografii *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny* (2016), za którą otrzymałam Nagrodę Rektora Uniwersytetu Łódzkiego (indywidualna nagroda dydaktyczna I stopnia). Poszukując skutecznych technik nauczania, podejmowałam różnorodne analizy dostępnych materiałów fonodydaktycznych, które pozwoliły na opublikowanie 4 artykułów: *Przystępność wprowadzanych zagadnień fonetycznych w wybranych podręcznikach do nauczania fonetyki języka polskiego jako obcego* (2014); *Nauczanie fonetyki języka polskiego jako obcego w świetle technik nauczania wybieranych przez autorów współczesnych podręczników* (2015); *Prezentacja zagadnień fonodydaktycznych zawartych w wybranych podręcznikach do metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* (2015); *Zżółknięty żelazniak przy Alei Trzech Wieszców – czyli o jednej z przyczyn rezygnacji cudzoziemców z ćwiczenia poprawnej wymowy* (2016). Weryfikowałam też opinie i perspektywy lektorów dotyczące wyzwań stojących przed dydaktykami oraz wartość bądź jakość dostępnych materiałów: *Trudności w nauczaniu wymowy polskiej cudzoziemców w świetle wyników badań ankietowych* (2015); *Techniki nauczania wymowy z perspektywy lektorów języka polskiego jako obcego* (2025). Zastanawiałam się nad znaczeniem odpowiedniej postawy lektora w procesie fonodydaktycznym, jego zadaniami i celami (*Rola nauczyciela jako przewodnika po wymowie polskiej*, 2014), a także wypracowywałam własne koncepcje wpierające kształcenie percepcji i artykulacji integrujące podejście glottodydaktyczne z logopedycznym, zarówno w pracy z dorosłymi (*Ludyczność w nauczaniu wymowy języka polskiego jako obcego/drugiego*, 2020; *Wykorzystanie gestów w nauczaniu wymowy języka polskiego jako obcego*, 2020), jak i z dziećmi (*Maluchodźwięki. Pomoc dydaktyczna dla małych dzieci*, 2019). Ostatnia z wymienionych publikacji jest szczególnym owocem kontaktów zawartych ze słuchaczami Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie w Londynie, w którym nauczałam w ramach studiów

podyplomowych na kierunku *Nauczanie języka polskiego jako obcego* (wspominane przez studentów braki określonego typu publikacji dla dzieci zainspirowały mnie do przygotowania autorskiej książki, a wybrane osoby uczestniczyły w pilotażu materiałów). Ostatecznie lata zbieranych doświadczeń skłoniły mnie do wystąpienia o wspomniany wcześniej grant *Nauka fonetyki polskiej przez kulturę (KulFon)*, realizowany w programie *Promocja Języka Polskiego NAWA*. Efektem pracy wielu specjalistów, których udało mi się zaprosić do współtworzenia podręcznika do nauczania wymowy polskiej cudzoziemców (zarówno reprezentantów Instytutu Filologii Polskiej i Logopedii Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego ze strony Beneficjenta projektu, jak i dwu reprezentantek Charkowskiego Uniwersytetu Narodowego im. Wasyla Karazina ze strony Partnera projektu), było opublikowanie dwóch książek w serii *KulFon. Kultura fonetyka (nie tylko) dla Ukraińców (2025): Podręcznik studenta oraz Podręcznik lektora*. Jest to wyjątkowa pozycja o charakterze kontrastywnym i antyinterferencyjnym, przygotowana przede wszystkim z myślą o Ukraińcach. Mogą z niej jednak korzystać również inni Słowianie, a nawet użytkownicy niesłowiańskich języków, którzy zmagają się z podobnymi wyzwaniem podczas nauki wymowy języka polskiego jako obcego, a chcieliby rozwinąć swoje umiejętności już od poziomu A1 w sposób atrakcyjny i prezentujący im również różnorodną polską kulturę. Z drugiej strony jest to też praktyczny podręcznik omawiający systemy obu języków i pokazujący, w jaki sposób wesprzeć uczniów za pomocą narzędzi logopedycznych. Publikacja dostępna jest w otwartym dostępie na stronie projektu: <https://www.polonistyka.uni.lodz.pl/kulfon>.

II. Nauczanie pisowni

Podsystem graficzny, uznawany za paralelny i wtórny wobec fonicznego, w sposób naturalny także spotkał się z moim zainteresowaniem. Szczególnie ciekawym problemem badawczym okazały się błędy zapisu implikowane wymową, o czym pisałam w artykule *Wymowa a zapis – badania jakościowo-ilościowe błędów z prac uczących się języka polskiego jako obcego w grupach wielonarodowościowych (2020)*. Tekst, przytaczając wyniki wyekscerpowanych 1047 błędów ze 120 prac studentów z poziomu A1, prezentuje też autorskie podejście do klasyfikacji błędów. Podkreślenia warty jest fakt, że nie snułam przypuszczeń w oparciu o intuicję lektorską, a sprzęgałam badania ilościowo-jakościowe z informacjami zdobytymi na podstawie obserwacji uczestniczących. Istotnym elementem jest aplikatywność wyników badania, głównie sugestie dotyczące regularnego zwracania uczącym się uwagi na zależności foniczno-graficzne od samego początku nauczania (w tym – na podstawie frekwencyjności poszczególnych typów błędów – na określone zagadnienia ortograficzno-interpunkcyjne). Badanie osób pochodzących z różnych krajów i posługujących się różnymi językami pierwszymi (i kolejnymi) pozwoliło na pewną generalizację wniosków, sprzyjającą refleksji na temat programowania kursów grup heterogenicznych.

Z drugiej strony doświadczenia slawistyczne wynikające z ukończenia studiów licencjackich oraz kontakty nawiązane podczas konferencji i wyjazdów w ramach programu Erasmus+ do Bułgarii zaowocowały badaniami, tym razem prowadzonymi porównawczo, w grupie jednolitej narodowościowo. Dostrzeżenie różnic i podobieństw w zakresie konwencjonalnej zasady ortograficznej i wynikających z nich trudności w opanowaniu polskiej

pisowni przez Bułgarów stały się tematem kolejnego tekstu: *Pisownia łączna, rozdzielna i z łącznikiem – porównanie wybranych zasad polskiej i bułgarskiej ortografii w celu ustalenia konsekwencji glottodydaktycznych* (2020).

III. Nauczanie działań językowych

Poza zainteresowaniami związanymi z podsystemami języka, w moim dorobku wyróżnia się też obszar związany z działaniami językowymi. Przede wszystkim, rozumiejąc nauczanie wymowy jako fundament mówienia i słuchania ze zrozumieniem, zajmowałam się poszukiwaniem sposobów na niwelowanie barier komunikacyjnych. Jednym z pierwszych uczyniłam humor, wspomagający nie tylko uzyskanie zainteresowania ucznia celami zajęć, lecz także zmniejszający czynniki afektywne, blokujące produkcję lub interakcję ustną (*Śmiech jako skuteczna strategia pozwalająca na przełamanie barier emocjonalnych w procesie mówienia (na przykładzie języka polskiego jako obcego na poziomie A1)*, 2016). Rozważania te doprowadziły mnie do podjęcia próby redefinicji celów nauczania i wykazania wagi poprawnej wymowy w kontekście działań ustnych. Umiejętności związane z właściwą artykulacją dźwięków mowy w opanowywanym języku rozumiane mogą być bowiem jako baza umożliwiająca niezaburzoną komunikację, a nie cel sam w sobie. W tekście *Kształcenie wymowy a rozwijanie produkcji, interakcji i mediacji ustnej, czyli redefinicja celów nauczania jpo* (2023) przedstawiłam więc założenia metodyczne pozwalające na wdrożenie w proces nauczania wymowy języka polskiego jako obcego technik typowych dla kształcenia produkcji, interakcji i mediacji ustnej, które w treningu percepcyjno-artykulacyjnym mogą okazać się zarówno atrakcyjnym elementem wieńczącym wysiłki uczniów i umożliwiającym transfer, jak i skutecznym motywatorem. Osobnym nurtem tematycznym, który zaczął pojawiać się na tym etapie, a którego rozszerzenie praktyczne widać w dużej mierze we wspomnianej serii *KulFon. Kultura fonetyka (nie tylko) dla Ukraińców* (2025), jest próba wdrożenia w nauczaniu wymowy sugestii wynikających z podejścia neurodydaktycznego.

Wokół problematyki mówienia, jako podstawowej sprawności językowej, na której rozwijaniu zależy zwykle uczącym się, skoncentrowałam się też po rozpoczęciu pracy w Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Medycznego w Łodzi (dalej: CNJO). W artykule *Rozwijanie działań mediacyjnych od poziomu podstawowego – na przykładzie kursu języka polskiego jako obcego dla studentów stomatologii* (2023) prezentuję fragmenty autorskiego skryptu, który od poziomu A1+ na kursie specjalistycznym wdraża podejście działaniowe, metodę projektu, a przede wszystkim systemowo próbuję rozwijać mediację. Pozalekcyjny projekt teatralny rozwijający różne działania językowe, wymyślony i koordynowany przeze mnie przez rok, a realizowany głównie przez studentów kierunku *studia polskie z językiem angielskim* na Uniwersytecie Łódzkim, opisałam zaś w tekście *Podejście działaniowe a rozwój (nie tylko) cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego – na przykładzie spektaklu Pieśń lasu* (2024). Podjęte przeze mnie refleksje metodyczne, prezentowane w wymienionych tu pracach, przekute zostały wobec tego na praktykę postępowania metodycznego ze studentami cudzoziemskimi na dwóch różnych uczelniach.

IV. Nauczanie akademickie przyszłych lektorów

Zdobyte w pracy zawodowej doświadczenie, prowadzone badania i wnioski z nich wypływające są ostatecznie inspiracją do proponowania pewnych postulatów metodycznych w kształceniu kolejnych pokoleń lektorów. Najpierw w 2019 r. ukazał się tekst *Fonodydaktyka w kształceniu akademickim przyszłych logopedów i nauczycieli języka polskiego jako obcego/drugiego*, prezentujący autorski program nauczania przedmiotu *fonetyka korektywna*, który miał wzmacniać wiedzę i umiejętności pracy nad wymową cudzoziemców zarówno wśród przyszłych lektorów, jak i logopedów. Proponowane treści nauczania zawierają się w modułach: system fonologiczny, tzw. miejsca trudne, podstawy terminologiczne, nauczanie wymowy, lapsologia, bilingwizm i logopedia międzykulturowa. Za istotne uznałam bowiem podniesienie problemu nie dość wyraźnego eksponowania zagadnień fonodydaktycznych w siatkach nauczania obu wspomnianych kierunków czy specjalizacji. Następnie w 2020 r. zadaniem tekstu *Wiedza glottodydaktyczna w służbie logopedii międzykulturowej* było zwrócenie uwagi na powiązania pomiędzy glottodydaktyką polonistyczną a logopedią, a także wynikające z tego korzyści dla drugiej z dyscyplin (o przeciwnym kierunku wpływów pisano wcześniej, tekst jest więc pierwszą próbą wykazania, że wiedza glottodydaktyczna sprzyjać może interdyscyplinarnemu rozwojowi logopedii). Zwróciłam uwagę m.in. na zdobycze glottodydaktyki w zakresie wiedzy o systemach fonologicznych języków świata, metody i techniki nauczania wymowy typowe dla fonodydaktyki, różnice kulturowe czy inne systemy edukacyjne, co bywa niezwykle istotne w trakcie procesu diagnozy czy sposobów dostosowywania języka, którym posługuje się logopeda do możliwości językowych pacjenta (np. prosta polszczyzna, poziomy biegłości w skali ESOKJ, dopasowywanie testów). W tym samym nurcie, choć bez wyraźnego nachylenia logopedycznego, mieszczą się też wnioski wypływające ze wspomnianego wcześniej tekstu o roli lektora w nauczaniu wymowy.

V. Terminologia glottodydaktyczna

Już od momentu rozpoczęcia pracy nad rozprawą doktorską w zakresie moich zainteresowań zaczęły pojawiać się terminy wykorzystywane w fonodydaktyce polonistycznej. Początkowo analizom poddawałam terminy istotne dla przygotowywanej rozprawy (*Pojęcie kompetencji fonologicznej vel fonetycznej – rozważania terminologiczne*, 2013; *Śluch fonematyczny, fonologiczny czy mowny? Rozważania terminologiczne*, 2014), następnie po podjęciu się przeprowadzenia pierwszych badań ankietowych zainteresowałam się mnogością określeń związanych z popełnianymi przez cudzoziemców błędami: *Błąd glottodydaktyczny w zakresie podsystemu fonicznego – głos w dyskusji* (2019); *Słownictwo lapsologiczne w fonodydaktyce – rozważania terminologiczne w świetle wybranych wyników badań ankietowych* (2020); *Błędy wymawianiowe popełniane przez cudzoziemców – uwagi terminologiczne na marginesie badań ankietowych* (2021). W pierwszym analizie tekstów pozwoliła na poddanie negocjacji zarówno odniesienia do normy językowej, jak i normy glottodydaktycznej, źródeł błędu, czyli m.in. interferencji oraz podejścia logopedycznego, a także zasygnalizowanie potrzeby zbadania problemu w kontekście popularności, rozumienia w praktyce i stosowania poszczególnych terminów przez środowisko glottodydaktyków polonistycznych. Na potrzeby kolejnego artykułu przeprowadziłam ankietę, w której

reprezentanci 24 uniwersytetów krajowych i zagranicznych wypowiedzieli się na temat stosowanych przez nich terminów w kontekście błędów wymowy popełnianych przez cudzoziemców mówiących po polsku. Uznałam, że bliskoznacznie stosowane są terminy *błąd wymowy*, *błąd fonetyczny*, *wymowa błędna*, zaś doprecyzowania wymagają każdorazowo: *substytucja*, *deformacja*, *interferencja* oraz tzw. *obcy akcent*, które bywają rozumiane rozmaicie, a nawet sprzecznie. Do terminów wątpliwych, niosących konieczność wyjaśnienia intencji badacza zaliczyłam zaś: *wymowę patologiczną*, *wymowę niesystemową* oraz *wymowę nienormatywną*, często obserwowane w logopedii, w glottodydaktyce jednak wymagające komentarza. W ostatnim z tekstów sprawdzałam, w jaki sposób nazywany jest błąd wymowy polegający na zastępowaniu jednej głoski (polskiej) przez inną głoskę (polską, obcą, nietypową). Było to badanie preferencji i użycia, pytałam o konkretne sposoby nazywania takiej kategorii błędu, odnalezione wcześniej w fonodydaktycznej literaturze polskiej. Jak pokazały wyniki, do terminów używanych zaliczyć można *substytucję*, a także omówienia typu *realizacja głoski jako...*, *zamiana głoski na głoskę*, a także częste terminy ogólne, takie jak *interferencja* czy po prostu *błąd wymowy*. Wszystkie wymienione publikacje miały jednocześnie na celu wzmocnienie refleksji na temat normy czy modelu, do którego powinno się odnosić błędy obcokrajowców. Wyraz takiej potrzeby dał szczególnie artykuł *Zwyczaj komunikacyjnojęzykowe, czyli jak mówią współcześni Polacy (z uwzględnieniem aspektu glottodydaktycznego)* (2021). Trudności stojące przed współczesną fonodydaktyką, a więc m.in. wypracowanie logicznych i elastycznych w aktualizacji programów nauczania wymowy polskiej oraz sposobów oceny błędów wymowy wraz z koniecznością uwzględniania progresji dydaktycznej odniosłam do obserwowanych aktualnie zmian, procesów i tendencji w wymowie u rodzimych użytkowników języka. Zaobserwowałam choćby braki w opracowaniach współczesnej wymowy (w tym słownikowych), a w związku z tym i luki w omówieniach normatywnych, które powinny być oparte na współcześnie prowadzonych badaniach i korpusach, uwzględniających też wariantywność. Na podstawie przykładów odnotowanych z mediów tekst prowadzi do refleksji w kontekście wymagań względem cudzoziemców. Poszukiwania właściwych sposobów badania terminów w konsekwencji skłoniły mnie do przygotowania międzydiscyplinarnego studium porównawczego, analizującego termin *substytucja* (*Termin substytucja w ujęciu fonodydaktycznym i logopedycznym. Analiza porównawcza*, 2024). Wypracowane podczas tego badania wnioski (i konkluzje pokonferencyjne, gdyż wygłosiłam na ten temat referat) jako podejście metodologiczne wdrożyłam w pracy nad monografią wymienioną tu jako główne osiągnięcie naukowe.

VI. Analizy błędów wymowy

Kolejny cenny nurt badawczy stanowiły analizy błędów wymowy popełnianych przez cudzoziemców mówiących po polsku. Większość badań z tego zakresu przeprowadziłam dzięki współpracy z Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Medycznego w Łodzi. Pracując tam z cudzoziemcami jako lektor na kursach języka ogólnego i specjalistycznego (medycznego, stomatologicznego) od poziomu A1 miałam wyjątkową możliwość przeprowadzania badań wymowy różnego typu (badań percepcji, artykulacji, nagrań odczytów i mowy spontanicznej, także całych jednostek lekcyjnych prowadzonych przez różnych

lektorów) wśród studentów z kilkudziesięciu krajów świata. Ważną częścią moich zainteresowań były realizacje tzw. samogłosek nosowych, które najpierw uczyniłam tematem pracy dyplomowej wieńczącej studia logopedyczne (*Sposoby realizacji tzw. samogłosek nosowych przez wybrane grupy cudzoziemców. Analiza akustyczno-audytywna*, praca obroniona na ocenę bardzo dobrą w 2018 r.). Badaniu podlegała wymowa trzech grup narodowościowych: Norwegów, Niemców i Anglików. Nieprzewidzianym efektem tych rozważań było dostrzeżenie trudności w ocenie normatywnej wymowy cudzoziemców, co opisałam po przeprowadzeniu badania percepcji cudzoziemskich realizacji dokonywanej przez lektorów języka polskiego jako obcego (*Realizacje tzw. samogłosek nosowych – audytywno-akustyczna ocena wymówień uczących się języka polskiego jako obcego z poziomu A1*, 2019). Eksperyment, polegający na tym, że ośmiu lektorów wypowiadało się co do poprawności 40 realizacji tzw. samogłosek nosowych wypowiedzianych przez dwudziestu obcokrajowców (w wyrazach: *książka* i *mężczyzna*) oraz ocena, czy jakość tych niepoprawnych jest według nich akceptowalna na tak niskim poziomie skonfrontowane zostały m.in. z deskrypcją dwudziestu usłyszanych wyrazów z istotnymi dla badania głoskami. Przeprowadzona akustyczna analiza wszystkich wymówień wykazała trudności w ocenie – i to nie poprawności w zakresie wystąpienia (lub nie) gładu nosowego, a tego, która samogłoska jest wymawiana (przednia czy tylna). Były to niespodziewane wyniki eksperymentu, skłaniające do refleksji na temat źródeł i przyczyn akceptowalności wymówień cudzoziemskich, a także wymagań stawianych na poszczególnych poziomach nauczania.

Ze względu na znaczną liczbę Libańczyków uczących się w CNJO, a także braki opisu tej grupy narodowościowej w literaturze przedmiotu, podjęłam się analiz charakterystycznych dla nich wyzwania. Pierwszy artykuł stanowi przegląd trudności i ich diagnozę (*Trudności percepcyjno-artykulacyjne osób z Libanu uczących się języka polskiego jako obcego – wielokrotne studium przypadku*, 2020). Na podstawie badań ankietowych, kwerendy tekstów dialektologów arabistów (w tym konsultacji z nimi), testu przesiewowego oraz dotąd niezwykle rzadkich w polskiej fonodydaktyce analiz audytywno-akustycznych wykazałam konkretne elementy polskiego systemu fonologicznego, które stanowią lub mogą stanowić trudność dla tej grupy narodowościowej, a także skontrastowałam je z przyjmowanymi w literaturze wyzwaniami typowymi dla arabskojęzycznych uczących się (wiele z nich się nie potwierdziło, co pokazało, że grupę tę należy odróżnić i kształcić z uwzględnieniem jej osobniczych potrzeb). Kolejny tekst, opublikowany po angielsku w niemieckim wydawnictwie Vandenhoeck & Ruprecht, to opis szczegółowego badania realizacji grup spółgłoskowych: *Realisations of consonant clusters in utterance by Lebanese students of Polish as a foreign language at the A1 level* (2024). Ze zgromadzonych 1258 realizacji wyekscerpowałam i zanalizowałam 631 błędów wymowy w obrębie zbitek spółgłoskowych, które następnie sklasyfikowałam w podziale na błędy jakościowe i ilościowe różnych typów, a także poddałam interpretacjom uwzględniającym m.in. kontekst ich sonorności. Zastanawiałam się również, które z nich w jaki sposób wpływają na komunikację. Zainteresowania dotyczące poszerzenia sposobów badania cudzoziemskiej wymowy o analizy akustyczne (co licznie wykorzystywałam w przywołanych wcześniej tekstach) pozwoliły też na opracowanie tekstu proponującego włączenie obiektywnych narzędzi do standardowych procedur badawczych wykorzystywanych w fonodydaktyce: *Wykorzystanie instrumentarium fonetyki akustycznej i fonodydaktyce polonistycznej* (2021). Wykazuje on podstawowe przyczyny, dla których wspieranie się taką

metodologią przynosić może pozytywne skutki. Na przykładach zagranicznych badań akustycznych wyjaśniam, co i jak warto badać za pomocą narzędzi typowych dla fonetyki akustycznej (uwierzytelnianie wniosków), a także jak mogą one wesprzeć samego uczącego się (wykorzystywanie programów analiz akustycznych w nauczaniu wymowy). Warto wspomnieć, że m.in. na potrzeby badań za pomocą narzędzi akustycznych otrzymałam w 2016 r. grant w ramach dotacji celowej dla młodych naukowców Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego, dzięki czemu mogłam zakupić rekorder umożliwiający pozyskiwanie nagrań wysokiej jakości.

VII. Frazeologia

Ostatnim podejmowanym przeze mnie tematem badawczym jest frazeologia. W tym obszarze przyczyniłam się do powstania dwóch tekstów we współautorstwie, jednego dotyczącego frazeodydaktyki i jednego w ujęciu medioznawczym (*Koniec języka za przewodnika – czyli o frazeologizmach i przysłowiach w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, 2014, współ: Magdalena Karasek; *Frazeologia w reklamie targetowanej ze względu na płęć*, 2015, współ: Magdalena Karasek). Analizując reklamy, poszukiwałam tematów, w ramach których ich autorzy częściej sięgają po związki frazeologiczne i sprawdzałam, czy ma to związek z płcią odbiorców. Wyniki badań nie potwierdziły co prawda wpływu zastosowania zabiegów językowych na perswazyjność komunikatu, jednak ciekawym wnioskiem było dostrzeżenie nie tak licznego wykorzystywania frazeologizmów, a także dopasowywania się do przewidywanego, stereotypowo rozumianego odbiorcy. Analiza 20 publikacji glottodydaktycznych pod względem proponowanych przez nie frazeologizmów wykazała zaś, że większość podręczników uczy warstwy gramatyczno-leksykalnej, zaniedbując kulturową, nie proponuje ćwiczeń utrwalających i wprowadza wybrane związki w sposób przypadkowy. Warto dziś dodać, że wiele w tym zakresie zmieniło się od czasu opublikowania tekstu, choć wciąż frazeodydaktyka nie doczekała się ujęcia systemowego.

Większość z wymienionych wyżej publikacji to efekt wygłoszonych wcześniej referatów – po uzyskaniu stopnia doktora wystąpiłam na 29 konferencjach krajowych i zagranicznych (w sumie wzięłam udział w 36 konferencjach). Uczestniczyłam w krajowych i międzynarodowych projektach naukowo-edukacyjnych, wykazując się przy tym aktywnością o charakterze badawczym, dydaktycznym oraz popularyzującym naukę. Czterokrotnie brałam czynny udział w komitetach organizacyjnych konferencji naukowych (dwie o zasięgu międzynarodowym i dwie studencko-doktoranckie). Uczestniczyłam też w różnych szkoleniach podnoszących moje kwalifikacje, np. *Badanie techniki czytania i tempa na skali fonemowej* zorganizowane przez WODN (2008), *Szybkie czytanie* w ramach programu Edukacja – Regiony – Regionalizacja dla kadry UŁ (2010), *Wykorzystanie kostek opowieści i klocków Lego w edukacji* organizowane przez Centrum Rekrutacji i Doskonałości Dydaktycznej (2023), TELC – szkolenie na egzaminatora z języka polskiego jako obcego na egzaminie ustnym dwupoziomowych B1–B2 (2026) przeprowadzone przez Centrum Języków i Certyfikacji Uniwersytetu Łódzkiego.

5. INFORMACJA O WYKAZYWANIU SIĘ ISTOTNĄ AKTYWNOŚCIĄ NAUKOWĄ REALIZOWANĄ W WIĘCEJ NIŻ JEDNEJ UCZELNI, INSTYTUCJI NAUKOWEJ LUB INSTYTUCJI KULTURY, W SZCZEGÓLNOŚCI ZAGRANICZNEJ.

W pracy naukowej starałam się nawiązywać kontakty z badaczami z innym ośrodków, a także prowadzić działalność badawczą poza uczelnią macierzystą. Za cenne uważam wyjazdy do zagranicznych uniwersytetów w ramach programu Erasmus+, szczególnie nawiązane kontakty z pracownikami Uniwersytetu św. Cyryla i św. Metodego w Wielkim Tyrnowie w Bułgarii. Wyjazd w 2011 r. zaowocował podjętymi badaniami na temat nauczania wymowy i pisowni polskiej Bułgarów, umożliwił w 2014 r. udział w międzynarodowej konferencji *Przestrzenie dialogu* organizowanej przez Katedrę Sławistyki Wydziału Filologicznego, a w konsekwencji w 2020 r. publikację artykułu (nr 6) na temat różnic i podobieństw w pisowni łącznej, rozdzielnej i z łącznikiem w językach polskim i bułgarskim, mających bezpośrednie przełożenie na wyzwania, jakie stają przed Bułgarami uczącymi się języka polskiego jako obcego i ich lektorami. Podobnie wyjazdy do Czech i Chorwacji pozwoliły mi pozyskać wiedzę na temat badań języka polskiego podejmowanych przez ośrodki zagraniczne, były też okazją do podzielenia się własnymi naukowymi refleksjami oraz umożliwiły mi przeprowadzenie warsztatów fonetycznych dostosowanych do poszczególnych grup jednorodnych narodowościowo.

Prowadzenie zajęć na studiach podyplomowych w Polskim Uniwersytecie na Obczyźnie w Londynie (PUNO) zainspirowało mnie zaś do pochylenia się nad materiałami dydaktycznymi, które pozwalają rodzicom mieszkającym poza granicami Polski w przystępny sposób wspomagać rozwój wymowy swoich małych dzieci, rozwijających się w środowiskach dwujęzycznych. Po przedyskutowaniu ze słuchaczami i wykładowcami kierunku potrzeb oraz wymagań, które należałoby postawić takiej publikacji, opracowałam jej wstępną koncepcję, a następnie w 2015 r. wystąpiłam z jej omówieniem podczas konferencji (nr 24), przeprowadziłam roczny pilotaż wśród uczestników studiów w PUNO i ostatecznie opublikowałam materiał (*Maluchodźwięki. Pomoc dydaktyczna dla małych dzieci*, 2019, Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, ss. 108). Na projekt badawczy związany z ustaleniem i opracowaniem koncepcji dydaktycznej oraz zweryfikowanie jej skuteczności otrzymałam grant w ramach dotacji celowej dla młodych naukowców Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego.

Za ważną aktywność o międzynarodowym charakterze naukowym uważam też nawiązanie kontaktów z pracownikami Charkowskiego Uniwersytetu Narodowego im. Wasyla Karazina w Ukrainie. W ramach wspomnianego już wcześniej projektu *Nauczanie fonetyki przez kulturę (KulFon)* realizowanego w *Programie Języka Polskiego NAWA* udało mi się nie tylko podjąć współpracę dotyczącą przygotowywanej publikacji dydaktycznej, lecz i *stricte* badawczą. Braki w opracowaniach naukowych w zakresie fonetyki współczesnych języków polskiego i ukraińskiego zdeterminowały do podjęcia badań dotyczących prozodii obu języków oraz wybranych zagadnień dotyczących artykulacji głosek w obu językach (językoznawstwo porównawcze). W recenzji jest w tej chwili pierwszy tekst we współautorstwie: *Fonetyka*

polska vs. fonetyka ukraińska: trudne miejsca w teorii i praktyce (na podstawie projektu KulFon), wspólnie z Sofią Butko.

Najdłuższa aktywność związana jest jednak z prowadzonymi od 2014 r. badaniami wymowy cudzoziemców, które mogłam wykonywać w związku z nawiązaniem współpracy z Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Medycznego w Łodzi. Regularnie co roku nagrywałam studentów I lub II roku medycyny, a potem i stomatologii pochodzących z różnych krajów i posługujących się różnymi językami pierwszymi, by powiększać korpus nagrań obcojęzycznej wymowy oraz opracowywać skuteczne treningi fonodydaktyczne. Przez kilka lat szczególnie często miałam okazję uczyć Libańczyków, których trudności w opanowywaniu wymowy języka polskiego jako obcego nie były dotąd w literaturze omawiane, wobec czego uczyniłam popełniane przez nich błędy jednym z ważniejszych problemów badawczych (w załączniku to teksty nr 2 i nr 8). Osobne zainteresowania badawcze obejmowały wzajemne wpływy grafii i wymowy u osób uczących się polszczyzny, a posługujących się różnymi językami pierwszymi (rozdział w monografii nr 11). Odczuwając niedostatki w procesie oceny wymowy cudzoziemców za pomocą metod audytywnych, zdecydowałam się na podjęcie studiów podyplomowych na Uniwersytecie Warszawskim z logopedii, które w programie nauczania oferowały kurs fonetyki akustycznej. Dzięki zdobytej wiedzy rozpoczęłam na Uniwersytecie Medycznym w Łodzi badania wspierane narzędziami do analiz akustycznych (na potrzeby badań w ramach grantu uniwersyteckiego z dotacji dla młodych naukowców zakupiłam rekorder ZOOM H6), co przełożyło się też na napisanie pracy dyplomowej wieńczącej studia na temat *Sposoby realizacji tzw. samogłosek nosowych przez wybrane grupy cudzoziemców. Analiza akustyczno-audytywna* (pod kierunkiem dr hab. Anity Lorenc), artykułu wykazującego wpływ obiektywnych metod badawczych na rzetelność wnioskowania co do wymowy cudzoziemców mówiących po polsku (tekst nr 32), a także tekstu przeglądowego o możliwościach, jakie te narzędzia dają fonodydaktykom (tekst nr 3).

Ważną częścią mojej działalności są także prace związane z systemem certyfikatywnym języka polskiego jako obcego. W 2013 r. zostałam członkiem Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów (zajmowałam się m.in. układaniem zadań testowych, które potem wchodziły w skład arkuszy egzaminacyjnych), działającego przy Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Brałam udział w szkoleniach dotyczących certyfikacji, np. na temat *Wypowiedź ustna i wypowiedź pisemna na egzaminie certyfikatywnym z języka polskiego jako obcego – w stronę działań interakcyjnych i mediacyjnych*, które odbyło się 29.11.2024 r., a przeprowadzone zostało przez Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej UJ. W listopadzie 2014 r. zostałam państwowym egzaminatorem i uczestniczyłam w sesjach egzaminacyjnych – trzech w Uniwersytecie Łódzkim i jednej w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Po znowelizowaniu *Ustawy o języku polskim* znalazłam się na liście egzaminatorów i przewodniczących komisji egzaminacyjnych, co umożliwiło mi założenie w 2016 r. w Uniwersytecie Łódzkim ośrodka egzaminacyjnego (wspólnie z: Iwoną Dembowską-Wosik). Od tamtej pory uczestniczyłam w wielu sesjach egzaminacyjnych odbywających się w ośrodku, od 2016 r. byłam też kilkakrotnie przewodniczącą komisji egzaminacyjnych, w 2017 r. otrzymałam uprawnienia wizytatora, a w 2018 weszłam do zespołu audytorów (badających prawidłowość ocen prac egzaminacyjnych). W związku z wyżej wymienionym doświadczeniem od 2016 r. pełnię funkcję pełnomocnika Dziekana ds. egzaminów

certyfikatowych z języka polskiego jako obcego na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego.

Z działalnością naukową i doświadczeniami międzynarodowymi wiąże się też moja współpraca z Zespołem Języka Polskiego poza Granicami Kraju, działającym w Radzie Języka Polskiego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, którego członkinią jestem od 2019 r., a w kadencji 2023–2026 pełnię funkcję sekretarza Zespołu. W ramach pracy Zespołu kilka razy w roku współorganizuję seminaria i/lub konferencje z panelami dyskusyjnymi, podczas których dochodzi do inspirujących wymian wiedzy i doświadczeń.

6. INFORMACJA O OSIĄGNIĘCIACH DYDAKTYCZNYCH, ORGANIZACYJNYCH ORAZ POPULARYZUJĄCYCH NAUKĘ

Działania o charakterze dydaktycznym, organizacyjnym i popularyzacyjnym są dla mnie istotną częścią funkcjonowania w środowisku akademickim. Najważniejsze, które mi powierzono lub których sama się podjęłam, opisuję poniżej w podziale na trzy kategorie, jednak bardzo często działalność taka łączy w sobie różne kompetencje.

Osiągnięcia dydaktyczne

W pracę dydaktyczną angażuję się od początku aktywności akademickiej. Przede wszystkim jestem autorką lub współautorką 5 książek, z czego dwie to podręczniki dla lektorów języka polskiego jako obcego (nr 2 i 5), dwie przygotowane są z myślą o studentach uczących się polszczyzny: podręcznik kursowy, survivalowy (nr 4) i fonodydaktyczny (nr 1), a jedna jest pomocą dydaktyczną wspomagającą rozwój mowy dzieci dwujęzycznych (nr 3). Opracowanie podręczników z serii *KulFon* oraz skryptu *Otwarta Łódź* jest też efektem udziału w niżej opisanych projektach.

Książki dydaktyczne

1. *KulFon. Kulturowa fonetyka (nie tylko) dla Ukraińców. Podręcznik studenta*, 2025, red. M. Biernacka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź (współautorzy: Paulina Kaźmierczak, Mateusz Gaze, Iwona Dembowska-Wosik).
2. *KulFon. Kulturowa fonetyka (nie tylko) dla Ukraińców. Podręcznik lektora*, 2025, red. M. Biernacka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź (współautorzy: Monika Kaźmierczak, Sofiiia Butko, Beata Grochala, Inna Litvinova, Magdalena Bielawska).
3. *Maluchodźwięki. Pomoc dydaktyczna dla małych dzieci*, 2019, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków, ss. 108, ISBN 978-83-242-3570-4.
4. *Otwarta Łódź. Skrypt do kursu języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym*, 2019, red. G. Zarzycka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź (współautorka: Iwona Dembowska-Wosik).
5. *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny*, 2016, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, ss. 238, ISBN 978-83-8088-020-7.

Projekty dydaktyczne

1. *Nauka fonetyki polskiej przez kulturę (KulFon)*, 02.12.2024 – 01.12.2025 – kierownik badawczo-dydaktycznego projektu finansowanego przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej w ramach programu *Promocja języka polskiego* (nr BJP/PJP/2024/1/00013). Ze względu na typ programu NAWA włączam projekt do kategorii dydaktycznych – zwięźczyła go publikacja podręczników. Miał on jednak podbudowę naukową, będącą punktem wyjścia koncepcji, dlatego wymieniam go również w części naukowej.
Funkcje: koordynator projektu, koordynator modułu fonodydaktycznego, wykonawca w module teoretycznym dotyczącym fonetyki języka polskiego, wykonawca w module logopedycznym, współautor koncepcji metodycznej, współautor wszystkich części podręcznika, współautor opracowania graficznego publikacji, koordynator nagrań do podręcznika (praca w studio, montaż nagrań), redaktor serii i główny korektor.
2. *Otwarta Łódź*, 2020 r. – wykonawca w projekcie, który miał na celu poprawę integracji społeczno-kulturowej cudzoziemców oraz zwiększenie ich bezpieczeństwa w Łodzi. Projekt współfinansowany przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego ramach programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, a realizowany przez Uniwersytet Łódzki w ramach konkursu Narodowego Centrum Badań i Rozwoju nr POWR.03.01.00-IP.08-00-3MU/18, na podstawie umowy nr POWR.03.01.00-00-T155/18 z dnia 21.02.2019 r.
Funkcje: prowadzenie kursów survivalowych z języka polskiego jako obcego na poziomie A1, napisanie i opublikowanie we współautorstwie podręcznika kursu survivalowego na poziom A1, opracowanie nagrań do podręcznika (transkrypcje, koordynowanie nagrań w studio radiowym Uniwersytetu Łódzkiego, montaż).
3. *PractiCAL*, 2012 r. – wykonawca w międzynarodowym projekcie prowadzonym przez szkołę językową Szuster w Łodzi, wymiana doświadczeń na temat nauczania mniej popularnych języków europejskich od poziomu pre-A1.
Funkcja: prowadzenie survivalowego kursu języka polskiego jako obcego dla uczestników z krajów partnerskich.

Ponadto na zaproszenie opracowałam zestaw ćwiczeń fonetycznych do podręcznika *Polubisz polski* autorstwa Przemysława E. Gębala, Łukasza Kumięgi i Bożeny Sand-Tasak dla uczących się języka polskiego jako obcego cudzoziemców z poziomu A1 (w druku). Jestem współautorką tekstu popularno-naukowego, opisującego warsztaty dotyczące polskiej frazeologii w ramach Uniwersytetu Łódzkiego dla Dzieci: *Mali poszukiwacze wiedzy*, Kronika Uniwersytetu Łódzkiego, 2015, nr 3 (współ: Magdalena Karasek), a także recenzentką podręcznika fonodydaktycznego *Łatwo ci mówić! Ćwiczenia fonetyczne dla obcokrajowców uczących się języka polskiego* autorstwa Katarzyny Bednarskiej-Adamowicz, Kamili Dembińskiej i Agnieszki Małyskiej (Warszawa 2019).

Na uczelni macierzystej zrecenzowałam 17 prac licencjackich (filologia polska, studia polskie z językiem angielskim) i 4 magisterskie (filologia polska). Pełniąc funkcję promotora, prowadziłam prace licencjackie na kierunkach filologia polska (17) oraz studia polskie z językiem angielskim (8). Warto dodać, że z każdego seminarium, które prowadziłam, jedna z prac wygrywała konkurs na najlepszą pracę licencjacką na danym kierunku (organizowany

przez Instytut Filologii Polskiej i Logopedii), a jedna uzyskała nagrodę I stopnia w ogólnopolskim konkursie im. hm. Olgierda Fietkiewicza na prace naukowe poświęcone tematyce harcerskiej. Na podstawie kilku prac autorzy opublikowali też artykuły naukowe. Byłam również inicjatorką samego pomysłu, by prace licencjackie w IFPiL podlegały ocenie w ramach konkursu – wcześniej takie konkursy dotyczyły wyłącznie prac magisterskich.

Od początku zatrudnienia w Uniwersytecie Łódzkim prowadziłam konwersatoria, ćwiczenia i wykłady obowiązkowe oraz fakultatywne na kilku różnych kierunkach. Wykładane przedmioty na filologii polskiej to: wiedza o współczesnym języku polskim (osobno: fonetyka i fonologia; morfologia; składnia; leksyka), leksykologia i leksykografia, kultura języka polskiego, lingwistyka kulturowa, warsztaty stylistyczno-redakcyjne, seminarium licencjackie; współprowadzę też wykłady z gramatyki opisowej współczesnego języka polskiego w zakresie fonetyki i fonologii. Na specjalizacjach i studiach podyplomowych z zakresu glottodydaktyki polonistycznej prowadzę przedmioty: metodyka nauczania języka polskiego jako obcego (osobno lub łącznie: wymowa, pisownia, leksyka, gramatyka), nauczanie działań językowych / sprawności językowych, język i kultura polska w świecie, język polski na tle języków europejskich, język polski na tle języków słowiańskich, organizacja procesu nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego, planowanie dydaktyczne, warsztat lektora. Na kierunku studia polskie z językiem angielskim prowadzę gramatykę opisową języka polskiego 1, praktyczną naukę języka polskiego – fonetyka (wstęp oraz doskonalenie wymowy) oraz seminarium dyplomowe. Prowadzę też regularnie wybrane przedmioty na kierunkach logopedia z audiologią oraz rehabilitacja zaburzeń głosu: fonologia i fonetyka artykulacyjna z fonetyką akustyczną i wizualną, fonetyka korektywna. Wykładane przez mnie przedmioty na innych kierunkach, takich jak bibliotekoznawstwo, kulturoznawstwo, dziennikarstwo, zarządzanie to natomiast: kultura języka polskiego, język w nauce i biznesie, komunikacja językowa w sferze publicznej.

W 2011 r. prowadziłam gościnnie zajęcia w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi na kierunku *logopedia ogólna z nauki o języku oraz fonetyki współczesnego języka polskiego*. Prowadziłam też stacjonarne zajęcia na podyplomowych studiach dla nauczycieli: *Nauczanie języka i kultury polskiej poza Polską* w Polskim Uniwersytecie na Obczyźnie z siedzibą w Londynie (PUNO). W latach 2021–2022 nauczałam zaś na utworzonych dwukrotnie na zlecenie Ministerstwa Edukacji i Nauki studiach podyplomowych *Nauczanie języka polskiego i kultury polskiej poza Polską* (online). Od 2022 r. wykładam na stacjonarnych studiach podyplomowych *Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego*, prowadzonych przez Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ. Ponadto od 2014 r. jestem opiekunką specjalizacji *Nauczanie języka polskiego jako obcego* (filologia polska), a od 2024 r. opiekunem roku na kierunku studia polskie z językiem angielskim.

W ramach działalności dydaktycznej pracowałam w zespołach zajmujących się opracowywaniem programów kształcenia. Jestem współautorką programów specjalizacji glottodydaktycznych, prowadzonych przez Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej oraz programu studiów na kierunku studia polskie z językiem angielskim, autorką licznych sylabusów przedmiotowych. Od 2024 r. jestem też koordynatorem ds. jakości kształcenia na kierunku studia polskie z językiem angielskim. Byłam lub jestem koordynatorem licznych przedmiotów, które prowadziłam lub współprowadziłam, szczególnie tych związanych z nauczaniem cudzoziemców oraz fonetyką. W związku z współpracą z CNJO Uniwersytetu

Medycznego w Łodzi w 2018 r. i 2020 r. byłam też weryfikatorem egzaminu ACERT z języka polskiego jako obcego na poziomie B2 (w ramach nauk biomedycznych).

Warto też dodać, że założyłam (współ z Iwoną Dembowską-Wosik) Koło Naukowe Glottodydaktyków, a w latach 2014–2023 byłam jego opiekunem. Jest to do dzisiaj prężnie działające i wciąż rozwijające się Koło, zrzeszające studentów specjalizacji glottodydaktycznych zarówno studiów licencjackich, jak i magisterskich, a nawet cudzoziemców studiujących na kierunku studia polskie z językiem angielskim. W ramach jego działalności jako opiekun zorganizowałam dwie konferencje studentko-doktoranckie, we współautorskie opublikowałam dwa tomy pokonferencyjne, inicjowałam ważne projekty Koła, takie jak wieloletni wolontariat członków Koła o nazwie KNG Dzieciom, organizowałam warsztaty pogłębiające kompetencje członków Koła, organizowałam lub współorganizowałam szereg imprez popularyzatorskich (szerzej w części *Osiągnięcia popularyzatorskie*).

Osiągnięcia organizacyjne

Do najważniejszych zadań organizacyjnych zaliczam pełnienie funkcji:

- pełnomocnika Dziekana ds. egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego (od 2016 r.),
- koordynatora ds. jakości kształcenia studiów polskich z językiem angielskim (od 2024 r.),
- opiekuna specjalizacji *nauczania języka polskiego jako obcego* na kierunku filologia polska (od 2014 r.),
- opiekuna roku na kierunku *studia polskie z językiem angielskim* (rocznik 2024–2025),
- koordynatora 20 przedmiotów, w tym: nauczanie sprawności językowych, komunikacja językowa w sferze publicznej, lingwistyka kulturowa, fonetyka korektywna, praktyczna nauka języka polskiego – fonetyka, metodyka nauczania działań językowych, planowanie dydaktyczne, metodyka nauczania pisowni i fonetyki, analiza akustyczna głosu,
- członka Rady Wydziału Filologicznego (jedna kadencja),
- członka Rady Instytutu Filologii Polskiej i Logopedii (dwie kadencje, w pierwszej do moich zadań należało protokołowanie posiedzeń).

Ponadto latach 2012–2021 administrowałam stroną Katedry (dzisiejszy Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej): klsik.uni.lodz.pl oraz stroną czasopisma Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców: kpc.uni.lodz.pl Od stycznia 2026 r. administruję też stroną wspomnianego wcześniej projektu *KulFon*.

Umiejętnościami organizacyjnymi wykazuję się też regularnie przy pracach związanych z redagowaniem czasopisma „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”. Poza (niegdyś) administrowaniem strony, a dziś jej redagowaniem, zajmuję się sprawami dotyczącymi ewaluacji czasopisma (np. w związku z bazą POL-idex, wprowadzaniem danych na platformę Index Copernicus), pozyskiwaniem nowych (w tym zagranicznych) recenzentów, obsługą platformy Open Journal System, uczestnictwem w szkoleniach (np. szkolenie dotyczące wersji

OJS 3.2 w 2020 r.) i spotkaniach związanych z rozwojem czasopiśmem (np. z władzami Wydziału Filologicznego, przedstawicielami Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego), redakcją numerów. W 2017 r. byłam też redaktorem językowym czasopisma „Folia Oeconomica”.

Jako znaczące przedsięwzięcia organizacyjne rozumiem otworzenie wspomnianego wcześniej ośrodka egzaminacyjnego (państwowe egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego) oraz przewodniczenie kilku komisjom egzaminacyjnym. Kompetencjami wykazać się mogłam również podczas organizacji 4 konferencji oraz redakcji monografii wieloautorskich i numerów czasopisma „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” (opisane w wykazie osiągnięć). Podobnych umiejętności wymaga pełniona funkcja sekretarza Zespołu Języka Polskiego poza Granicami Kraju RJP oraz eksperta *Programu Lektorzy* Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej.

Zainicjowanym przeze mnie oraz koordynowanym przedsięwzięciem dydaktyczno-popularyzatorskim o charakterze integrującym społeczność lokalną, z którego jestem szczególnie dumna, jest zaś projekt KNG Dzieciom. Doprowadziłam do podpisania 10 umów o współpracy ze szkołami podstawowymi, ponadpodstawowymi i jednym przedszkolem z województwa łódzkiego, w których wolontariusze z Koła prowadzili lekcje z języka polskiego jako obcego. Projekt ruszył w listopadzie 2018 r., kontynuowany jest do dziś (każdego roku nowi studenci wspierają kolejnych uczniów). Dla samych wolontariuszy udzielających lekcji zorganizowałam zaś liczne spotkania szkoleniowe z lektorami pracującymi w Polsce i zagranicą, a także dwudniowe szkolenie wyjazdowe do Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Osiągnięcia popularyzatorskie

Od początku pracy bliskie mi były różne inicjatywy upowszechniające naukę, dlatego regularnie organizowałam i prowadziłam warsztaty dydaktyczno-popularyzatorskie, m.in. w ramach Festiwalu Nauki, Techniki i Sztuki w Łodzi, *Nocy z filologią* czy *Międzynarodowego Dnia Języka Ojczystego*, np. o stereotypach, wielokulturowości, słowotwórstwie, błędach językowych, kulturze języka. W większość z tych przedsięwzięć włączałam się albo jako członek-założyciel Koła Naukowego Glottodydaktyków, albo jako jego opiekun. Do przykładowych działań zaliczam też imprezy kulturalne organizowane dla cudzoziemców studiujących w Uniwersytecie Łódzkim, szczególnie w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Łodzi, a także dla osób przyjeżdżających do Łodzi np. w ramach różnego rodzaju programów europejskich, zrzeszonych m.in. w Fundacji FERSO lub stowarzyszeniu kobieta.lodz.pl (pierwsze kroki zawodowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego, w tym propagowaniu polskiej kultury, zdobywałam w latach 2008–2017, prowadząc kursy dla wolontariuszy programu EVS – Erasmus+ YOUTH). Wśród takich imprez językowo-kulturowych miałam okazję prowadzić lub współprowadzić m.in. andrzejki, wigilie, zajęcia wielkanocne, mini festiwale filmowe, konkursy z wiedzy o Polsce, zajęcia o różnej tematyce leksykologicznej, np. o zapożyczeniach, gry miejskie, szybkie konwersacje czy spotkania przy planszówkach zarówno w gmachu uniwersyteckim, w fundacjach, jak i w miejscach publicznych w Łodzi.

W ciągu wszystkich lat pracy prowadziłam też wielokrotnie warsztaty językowe dla uczniów Szkoły Podstawowej im. Władysława Broniewskiego w Bełchowie, Szkoły Podstawowej ZNP w Łodzi, Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Konopnickiej w Poddębicach, Szkoły Podstawowej nr 172 im. prof. Stefana Banacha w Łodzi, przeprowadziłam także zajęcia na Uniwersytecie Łódzkim dla Dzieci nt. *Zjem konia z kopytami i będę leżeć do góry brzuchem, czyli oko w oko z frazeologią* (współ z Magdaleną Wojenką-Karasek). W 2024 r. w ramach *Śród z polonistyką* wygłosiłam wykład *Czy można zobaczyć głoskę? O poprawnej wymowie we współczesnym języku polskim na podstawie badań z zakresu fonetyki akustycznej*. Wygłaszałam też gościnne wykłady lub przeprowadzałam warsztaty na zaproszenie Studencko-Doktoranckiego Logopedycznego Koła Naukowego UŁ (z wielojęzyczności), na prośbę zainteresowanych studentów filologii polskiej (z fonetyki akustycznej) czy doktorantów (o języku akademickim).

Poza krzewieniem wiedzy o języku polskim i kulturze wśród uczniów oraz cudzoziemców koncentrowałam się także na rozwoju nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych województwa łódzkiego. W latach 2019–2022 na zaproszenie Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi prowadziłam szkolenia z zakresu nauczania cudzoziemców, m.in. na temat *Szkoła wielokulturowa – wyzwania i możliwości, Jak pracować z dzieckiem z Ukrainy?, Edukacja uczniów obcojęzycznych czy Podstawy nauczania języka polskiego jako obcego*. W tym samym roku w ramach projektu KNG Dzieciom poprowadziłam szkolenie dla nauczycieli ze szkół, w których studenci i doktoranci Koła byli wolontariuszami, pt. *Szkoła wielokulturowa – wyzwania i możliwości*. Ponadto 26.10.2023 r. na zaproszenie Fundacji SOK przeprowadziłam webinary na temat *Nauczania wymowy uczniów z doświadczeniem migracji – fonetyka w działaniu* (<https://www.youtube.com/watch?v=oGV5QoYQ5mU>), natomiast 17.11.2025 r. w ramach projektu *Nauczenie fonetyki przez kulturę* (KulFon) NAWA we współpracy z dr Moniką Kaźmierczak poprowadziłam webinary na temat koncepcji przygotowanego podręcznika: <https://www.polonistyka.uni.lodz.pl/kulfon/webinary>.

Ponadto w ramach działalności Zespołu Języka Polskiego poza Granicami Kraju RJP jako członek i sekretarz włączona jestem w realizowany cykl „Wielojęzyczność jako wyzwanie społeczne, kulturowe i edukacyjne”, umożliwiający promocję działań Zespołu poprzez organizowanie seminariów, warsztatów oraz konferencji z panelami dyskusyjnymi. Odpowiedzialna jest między innymi za organizację spotkań online, przygotowywanie plakatów zapraszających na seminaria czy opracowywanie newsletteru Zespołu. Zwieńczeniem pracy są zaś coroczne opracowania podsumowujące działalność Zespołu – jestem współautorką przewodnika *Dwujęzyczność i wielojęzyczność jako wyzwanie społeczne, kulturowe i edukacyjne* z 2024 r. (współ z przewodniczącą Zespołu, dr hab. Anną Żurek, prof. UWr). Z mojej inicjatywy Zespół rozpoczął też warsztaty online dla nauczycieli polonijnych, *Polonia dyskutuje*, pozwalające na integrację środowisk lektorskich z całego świata.

Za najbardziej kreatywne, aczkolwiek wymagające wydarzenie popularyzatorskie uważam wystawienie spektaklu *Pieśń lasu*. Był to roczny projekt pozalekcyjny, integrujący dwa roczniki studentów cudzoziemskich, studentów polskich z kierunków filologia polska oraz produkcja teatralna i organizacja widowisk, pracowników Wydziału Filologicznego z różnych Zakładów i Katedr, a także konsultantów ukraińskich. Koordynowałam wszelkie prace, począwszy od wyboru tekstu do wystawienia, przez casting, regularne, wielomiesięczne próby

(praca nad scenariuszem, reżyserowanie wspólnie z jedną ze studentek, prowadzenie prób aktorskich i wokalnych), aż po przygotowania strojów, dekoracji, charakteryzacji czy zarządzania dźwiękiem i światłami podczas samego występu. Premiera odbyła się 22 czerwca 2023 roku w największej auli Wydziału, na widowni zasiadało wielu znamienitych gości (m.in. władze Instytutu Filologii Polskiej i Logopedii, liczni wykładowcy, pracownicy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, studenci wielu kierunków, a także bliscy uczestników projektu, którzy na ten spektakl przyjechali niekiedy specjalnie z Ukrainy), a całość zwieńczyła nieprzewidywana pozytywna recenzja dostępna na stronie Fundacji Plaster Łódzki: <https://plasterlodzki.pl/piesn-lasu-lesi-ukrainki-z-wydzialu-filologicznego-ul-recenzja/>.

7. INNE INFORMACJE DOTYCZĄCE KARIERY ZAWODOWEJ

Nagrody i odznaczenia

Nagroda Dziekana Wydziału Filologicznego za zaangażowanie w pracę przy ewaluacji jakości działalności naukowej za lata 2022–2025 w ramach dyscypliny językoznawstwo, 2026 (w kategorii: nauczyciele akademicy zaangażowani w pracę przy III kryterium ewaluacji)

Indywidualna Nagroda Organizacyjna za działalność na rzecz jednostki, 2025

Medal Brązowy za Długoletnią Służbę, 2025

Indywidualna Nagroda Rektora UŁ III-go stopnia za wybitne i twórcze osiągnięcia naukowo-badawcze za cykl publikacji *Fonodydaktyka polonistyczna – kształcenie wymowy cudzoziemców fundamentem rozwoju działań językowych*, 2024 (14 publikacji, opisanych wcześniej)

Indywidualna Nagroda Rektora Uniwersytetu Łódzkiego, dydaktyczna I-go stopnia za podręcznik *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, 2016, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ss. 238.

Dyplom za najlepszą pracę magisterską z językoznawstwa polonistycznego, napisaną w Uniwersytecie Łódzkim w roku 2008.



(podpis wnioskodawcy)