

لغة اجنبية
ГЛОТТОДИДАКТИКА

didactics
дидактика
ΥΣΕ έρευνα
言外之意

ernackiej didactics

une langue étrangère чужд език

badania w glottodydaktyce polonitycznej

glottodvakyka

didaktik 교수법 iznōto

后外之患 дидактика język obcy

Lingua estrangeira

Kierunki badań
w glottodydaktyce polonistycznej

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 20

Redaktor naukowy serii
Iwona Janowska

Kierunki badań
w glottodydaktyce polonistycznej

Monografia zbiorowa pod redakcją
Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej

Z prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 20

Kierunki badań
w glottodydaktyce polonistycznej

Monografia zbiorowa pod redakcją
Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej



Księgarnia Akademicka
Kraków 2020

Iwona Janowska
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
ID <https://orcid.org/0000-0001-5133-2660>
✉ iwona.janowska@uj.edu.pl

Michalina Biernacka
Uniwersytet Łódzki
ID <https://orcid.org/0000-0002-2414-9745>
✉ michalina.biernacka@uni.lodz.pl

© Copyright by individual authors, 2020

Recenzent
dr hab. Anna Żurek, Uniwersytet Wrocławski

Opracowanie redakcyjne
Justyna Ostafin

Projekt okładki
Paweł Sepielak

ISBN 978-83-8138-316-5 (druk)
ISBN 978-83-8138-411-7 (on-line, pdf)
<https://doi.org/10.12797/9788381384117>

Publikacja dofinansowana przez Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43
e-mail: publishing@akademicka.pl

Księgarnia internetowa: <https://akademicka.com.pl>

Spis treści

Wprowadzenie	7
IWONA JANOWSKA	
Od nauczania języków obcych do glottodydaktyki polonistycznej – przegląd koncepcji	13
PAULINA KAŻMIERCZAK	
Badanie skuteczności stosowania aplikacji QuizWhizzer i genial.ly na lekcjach języka polskiego jako obcego	33
PIOTR MIROCHA	
Lingwistyka korpusowa w badaniach nad ewaluacją leksyki podręczników do języka polskiego jako obcego. Analiza i ocena podręcznika <i>Polski krok po kroku 1</i>	53
MARIOLA FIEMA	
Egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego w świetle badań statystycznych	73
KAMILA KUBACKA	
Pytania lektora podczas lekcji języka polskiego jako obcego – analiza ilościowa i jakościowa	111
MIKOŁAJ BORKOWSKI	
Komunikacja niewerbalna w nauczaniu języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowo-jakościowych	135
MONIKA GWORYS	
O <i>trudnych miejscach polszczyzny</i> dla osób z pierwszym językiem chińskim – badania interjęzyka uczących się polskiego Chińczyków	155
BEATA TERKA	
Badania kontrastywne nad aspektem polskiego czasownika a glottodydaktyka polonistyczna	173
DOMINIKA IZDEBSKA-DŁUGOSZ	
Błędy gramatyczne w polszczyźnie pisanej studentów ukraińskojęzycznych – korpusowe badania lapsologiczne	189

ANNA CYCHNERSKA, EMILIA KUBICKA

Sposoby badania intonacji w glottodydaktyce polonistycznej na przykładzie nagrań mowy odtwarzanej studentów rosyjskojęzycznych 211

AGNIESZKA MAJEWSKA

Badania nad kompetencją fonologiczną, ortoepiczną i ortograficzną w zakresie dźwięków odpowiadających literom *q* oraz *ę* w grupie cudzoziemców uczących się języka polskiego 229

MICHALINA BIERNACKA

Wymowa a zapis – badania jakościowo-ilościowe błędów z prac uczących się języka polskiego jako obcego w grupach wielonarodowościowych 243

JOANNA ZAWADKA

Błędy grafii w pracach pisemnych studentów z Niemiec uczących się języka polskiego jako obcego w perspektywie badań ilościowych 261

IWONA DEMBOWSKA-WOSIK

O rozumieniu terminów: *błąd ortograficzny*, *błąd graficzny*, *literówka* przez nauczycieli języka polskiego jako obcego. Wyniki badań ankietowych..... 273

Notki biograficzne Autorów 285

Indeks nazwisk..... 291

AGNIESZKA MAJEWSKA 

Politechnika Wrocławska & Uniwersytet Wrocławski

Badania nad kompetencją fonologiczną, ortoepiczną i ortograficzną w zakresie dźwięków odpowiadających literom *ą* oraz *ę* w grupie cudzoziemców uczących się języka polskiego

Research on Phonological, Orthoepic and Spelling Competence in the Area of Sounds Corresponding to the Letters 'ą' and 'ę' in a Group of Foreigners Learning Polish

The paper contains a brief description of the research carried out for the purposes of the author's doctoral dissertation *Perception, articulation and spelling of sounds corresponding to the letters 'ą' and 'ę' in the process of acquiring Polish by foreigners*. The primary aim of the study was to examine the phonological, orthoepic and spelling competence in the area of sounds corresponding to the letters 'ą' and 'ę' in a group of 99 foreign-language respondents, who spoke 11 native languages and were on 3 language levels of Polish (A, B and C). The results obtained in four stages were compared in accordance with the respondents' level of Polish and the belonging of their native languages to the group of Slavic or non-Slavic languages. Selected forms of pronunciation by the foreigners were evaluated by 60 Polish native speakers. The article presents the most important results obtained in each of the five stages of research.

Key words: teaching Polish as a foreign language, phonological competence, nasal vowels, spelling

1. Problematyka i cele badań

Przedstawiony artykuł oparty jest na rozprawie doktorskiej pt. *Percepcja, artykulacja i zapis ortograficzny dźwięków odpowiadających literom ą oraz ę w procesie przyswajania polszczyzny przez cudzoziemców*, która powstała na Uniwersytecie Wrocławskim pod kierunkiem prof. dr hab. Anny Dąbrowskiej. Dysertacja mieści się w obszarze glottodydaktyki polonistycznej.

Głównym celem podjętych badań było sprawdzenie kompetencji fonologicznej, ortoepicznej i ortograficznej w zakresie dźwięków odpowiadających literom *ą* i *ę* w grupie 99 obcojęzycznych respondentów¹ z 11 językami ojczystymi. Procedura zakładała przetestowanie 3 osób z każdego poziomu (zgodnie z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego*, 2003): podstawowego (A1 lub A2), samodzielności (B1 lub B2) i biegłości (C1 lub C2) i z każdej grupy językowej. Tę samą procedurę badawczą przeprowadzono w całej grupie, niezależnie od poziomu biegłości językowej, przy czym zawarte treści dostosowane były do możliwości językowych respondentów. Podstawę materiałową badań stanowiły dane zgromadzone na 5 etapach badań. Były to: 1) wyniki eksperymentu weryfikującego percepcję nosowych segmentów wygłosowych, 2) nagrania tekstu czytanego przez cudzoziemców, 3) nagrania mowy spontanicznej, 4) teksty dyktand ortograficznych oraz 5) wyniki ankiety internetowej przeprowadzonej w grupie Polaków. Wyniki uzyskane przez obcokrajowców w poszczególnych częściach analizowano, biorąc zawsze pod uwagę poziom biegłości osób testowanych oraz przynależność ich języków ojczystych do grupy języków słowiańskich lub niesłowiańskich²³. Ponadto zestawiano ze sobą parametry 11 grup języków objętych badaniem. Ze względu na występowanie samogłosek nosowych w systemie fonicznym języka francuskiego szczególną uwagę zwracano na wyniki uzyskiwane przez frankofonów.

W końcowej części badań wybrane przykłady realizacji cudzoziemców zostały poddane ocenie drugiej grupy respondentów, którą stanowiło 60 rodzimych użytkowników języka polskiego. Celem była zatem analiza audytoryjna mowy obcokrajowców w bardzo wąskim zakresie (realizacji w miejscu liter *ą* i *ę*). Ważne było określenie cech kluczowych najczęściej pojawiających się sposobów realizacji po to, aby lepiej skoncentrować na nich wysiłek dydaktyczny.

¹ Badaniem objęto: język ukraiński, język rosyjski (grupa języków wschodniosłowiańskich), język czeski i język słowacki (grupa języków zachodniosłowiańskich), język chorwacki lub język słoweński (grupa języków południowosłowiańskich), język angielski i język niemiecki (grupa języków germańskich), język francuski i język hiszpański (grupa języków romańskich), język węgierski i język turecki (grupa języków nieindoeuropejskich). W ten sposób uzyskano podział na grupę języków słowiańskich (5 języków ojczystych – 45 osób) i niesłowiańskich (6 języków ojczystych – 54 osoby), ale należących do języków europejskich – z wyjątkiem tureckiego.

² Obserwacje poczynione przeze mnie podczas lektoratów wskazywały na to, że Słowianie i nie-Słowianie odmiennie percypują i realizują samogłoski nosowe. Ostatecznie zagadnienie to postanowiłam uczynić tematem swojej rozprawy doktorskiej.

³ W dalszej części artykułu grupa słowiańska oznaczana jest skrótem S, a grupa niesłowiańska nie-S.

2. Percepcja wygłosowych segmentów nosowych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego

Początkowy etap badań rozpoczął się od sprawdzenia sposobu percepcji wygłosowych segmentów nosowych w języku polskim przez cudzoziemców. Przetestowanie identyfikacji słuchowej tych elementów przez obcojęzycznych respondentów stanowiło wstęp do analiz sposobów realizacji samogłosek nosowych w mowie spontanicznej oraz kompetencji ortofoicznej w zakresie realizacji liter *q* i *ę* w tekście czytany – ponieważ poprawna wymowa dźwięków języka obcego wymaga odpowiedniej percepcji słuchowej. Zarówno w ontogenezie, jak i w procesie uczenia się języka obcego recepcja poprzedza produkcję (Prizel-Kania, 2017: 5). Zależność ta wynika z motorycznej teorii mowy, która łączy fonetykę percepcyjną ze sprawną produkcją dźwięków mowy (Lieberman et al., 1967).

Na tym etapie badania sprawdzano umiejętności identyfikowania fonemów nosowych w parach ciągów fonicznych, które odpowiadały całkowicie różnym wyrazom ortograficznym. Do zbadania słuchowej identyfikacji nosowych segmentów wygłosowych wykorzystano elementy eksperymentu przeprowadzonego przez Elżbietę Awramiuk (2006: 23–33) w grupie 105 studentów filologii polskiej i słuchaczy poddyplomowych studiów logopedycznych. Autorka zbadała sposób odbioru wygłosowych grup, które odpowiadają samogłoskowym literom nosowym *q* i *ę* na końcu wyrazów, zestawiając ze sobą pary wyrazów zakończone na: *q/oł*; *q/om*; *q/on*; *ę/eł*; *ę/em*; *ę/en*; *q/o*; *ę/e*.

W przygotowanym przeze mnie eksperymencie wykorzystano pary wyrazów ze zbioru logopedycznego Janiny Wójtowiczowej (1993: 73–74): wybrano 5 par wyrazów na różnicowanie *q/oł* oraz pięć 5 wyrazów na różnicowanie *ę/eł*. Każdy respondent otrzymał kartkę z 10 parami wyrazów: 1) *karzę/karzeł*, 2) *Kubę/kubeł*, 3) *orzę/orzeł*, 4) *strzygę/szczygieł*, 5) *zupe/supeł*, 6) *Anią/aniół*, 7) *kocią/kocioł*, 8) *matą/matoł*, 9) *tobą/toboł*, 10) *żywią/żywiół* i został poproszony o podkreślenie jednego usłyszanego wyrazu z każdej pary. Przygotowane materiały wymagały zaangażowania przede wszystkim kompetencji fonologicznej. Czynniki semantyczne – ze względu na nieznaną wyrazów przez respondentów oraz realizację w izolacji – nie odgrywały żadnej roli.

Analiza tak uzyskanych danych pokazała, że wskaźnik poprawnie zidentyfikowanych wyrazów wzrastał wraz z poziomem biegłości językowej respondentów: na poziomie A wyniósł 7,88/10,00, na poziomie B – 8,52 i na poziomie C – 8,91. Większe różnice w wynikach wystąpiły między poziomem A i B (15,5%) niż B i C (8,52%). Uwzględnienie kryterium podziału na języki słowiańskie i niesłowiańskie pokazało, że wyniki poniżej średniej – na każdym poziomie biegłości językowej – uzyskiwali w większości respondenci z językami ojczystymi słowiańskimi.

W przeprowadzonym eksperymencie najwyższy wynik uzyskali respondenci hiszpańskojęzyczni (9,67), a najniższy – słowackojęzyczni (6,89). Drugi najwyższy wynik z kolei (9,0) uzyskali frankofoni.

3. Realizacja liter *q* i *ę* w tekście czytany przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego

Kolejnym etapem procedury badawczej było sprawdzenie opanowania przez cudzoziemców w języku polskim reguł ortofonicznych w zakresie liter *q* i *ę* w tekście czytany, a zatem kompetencji ortoepicznej w wąskim zakresie obejmującym wyłącznie dwie wskazane wyżej litery. Kompetencja ortoepiczna dotyczy umiejętności właściwego odczytywania tekstu na podstawie jego zapisu graficznego (ESOKJ, 2003: 106), nawiązuje do podsystemu fonicznego języka i obejmuje wytwarzanie mowy. Celem tej części badania był zatem opis sposobów realizacji przez obcojęzycznych respondentów liter *q* i *ę* w wybranych wyrazach w tekście odczytywanym na głos⁴.

Do sprawdzenia głoskowej realizacji *q* i *ę* przez cudzoziemców opracowane zostały specjalne materiały umożliwiające zbadanie elementu składającego się na jedną z kompetencji lingwistycznych. Leksyka, w której pojawiły się omawiane litery, została wybrana ze *Słownika minimum* Haliny Zgółkowej (2013). Wyselekcjonowane zostały reprezentatywne przykłady wyrazów zawierające litery *q* i *ę* w wielu kontekstach literowych występujących w języku polskim. Słowa te umieszczono w 10 bardzo krótkich dialogach, które były odczytywane przez respondentów. W tekstach znalazły się leksemy zawierające łącznie 56 liter *q* i *ę*. W niektórych z nich wystąpiła więcej niż jedna litera *q* i (lub) *ę*. Dzięki analizie dźwiękowej zgromadzonych materiałów na tym etapie badania wyekscerpowano łącznie 5526 przykładów badanego kontekstu w siedmiu różnych kategoriach realizacji⁵.

Analiza zgromadzonych danych wykazała, że im wyższy poziom biegłości respondentów, tym więcej wykonanych zgodnych z normą ortofoniczną⁶ (wyjątek stanowiła grupa obejmująca kontekst *q* i *ę* przed środkowojęzykowymi afrykatami, najwięcej przykładów zgodnych z normą ortofoniczną odnotowano na poziomie biegłości B).

Przewagę realizacji zgodnych z normą ortofoniczną od poziomu B (na poziomie A nie przekroczyły one 50%) odnotowano w dwóch grupach: 1) *q* i *ę* przed środko-

⁴ Ta część badania została zainspirowana eksperymentem przeprowadzonym przez Bogusława Dunaja (1982). Autor badał wzajemny wpływ strony dźwiękowej pisma na wymowę (wymowa literowa) oraz wpływ wymowy na pismo, który ujawniał się w postaci błędów ortograficznych.

⁵ Były to następujące kategorie realizacji: 1) *ę* na końcu wyrazu; 2) *q* na końcu wyrazu; 3) *q* i *ę* przed literami oznaczającymi spółgłoski szczelinowe (miękkie lub twarde); 4) *q* i *ę* przed literami oznaczającymi: *spółgłoski zwarte dwuwargowe, *spółgłoski przedniojęzykowo-zębowe zwarte lub afrykaty, *przedniojęzykowo-dziąsłowe afrykaty; 5) *q* i *ę* przed literami oznaczającymi środkowojęzykowe afrykaty; 6) realizacja *q* i *ę* przed literami oznaczającymi spółgłoski tylnojęzykowe zwarte [k] i [g]; 7) *q* i *ę* przed literą [w].

⁶ Realizacji litery *ę* na końcu wyrazu ze względu na dowolność wymowy jako [ɛ] lub [ɛ̃] nie odnoszono do normy ortofonicznej.

wojęzykowymi afrykatami (82%), np. *pamięcią, zdjęcie, przyjęciu*, oraz 2) *q* i *ę* przed spółgłoskami szczelinowymi (62%), np. *mężczyzna, książkę, mąż*. Te dwa konteksty sprawiły cudzoziemcom większą trudność. Z kolei przewaga realizacji zgodnych z normą ortofońiczną od poziomu C (na poziomie A i B nie przekroczyły one 50%) wystąpiła w realizacjach *q* przed literą oznaczającą głoskę [w] (67%), np. *naciągnąłem, zacząłem*.

Analiza wartości procentowych realizacji zgodnych z normą ortofońiczną w grupie słowiańskiej i niesłowiańskiej wykazała, że w czterech na siedem kontekstach realizacji lepsze wyniki uzyskali respondenci niesłowiańskojęzyczni (różnice między grupami wahały się od 8% do 21%), a największe dysproporcje dotyczyły realizacji właściwych samogłosek nosowych. Nie-Słowianie zdecydowanie częściej te konteksty realizowali wokalicznie⁷, np. *sprzątają* [sp̥ɔntajɔ̃⁸] (B.niem⁹), *mąż* [mɔ̃] (A.ang), podczas gdy Słowianie dwugłoskowo konsonantycznie, m.in. z elementem [m], [n], np. *pamięcią* [pamʲɛntɕɐⁿ] (C.słow), *często* [tʂɛnstɔ] (C.ukr), lub dyftongicznie z głoską [w], np. *pamięcią* [pamʲɛtɕɔw] (A.słow), [tʂɛwstɔ] (A.ukr).

W wypowiedziach Słowian odnotowano wyższy wskaźnik realizacji zgodnych z normą wymawianiową w dwóch kontekstach realizacyjnych: *q* i *ę* przed środkowojęzykowymi afrykatami oraz *q* przed literą oznaczającą głoskę [w].

4. Realizacje fonetyczne odpowiedników liter *q* i *ę* w mowie spontanicznej cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego

W następnym etapie materiał badawczy stanowiły wypowiedzi respondentów sterowane materiałem graficznym. Aby umożliwić porównanie uzyskanych wyników, w tej części wykorzystano również wyrazy, które wystąpiły wcześniej w odczytywanych dialogach. Do sprawdzenia realizacji głosek w omawianych kontekstach posłużył formularz stworzony na potrzebę badania. Znalazło się w nim 11 pytań i 11 obrazków, które miały zasugerować odpowiedź respondenta i wywołać wystąpienie pożądaných wyrazów (zawierających konkretne konteksty fonetyczne)

⁷ Jestem świadoma umowności sformułowania „realizacje wokaliczne”. Jego zastosowanie było jednak niezbędne do uwydatnienia artykulacji nosowej w postaci [ɔ̃] i [ɛ̃] w opozycji do realizacji konsonantycznych (np. [ɔm], [ɔn], [ɛm], [ɛn]), które często powodowane są nieznamościami reguł ortofońicznych lub wymową literową.

⁸ Asynchroniczne/polisegmentalne realizacje samogłosek nosowych występujących w wygłosie i przed głoskami szczelinowymi miękkimi lub twardymi, które zgodnie z zapisem międzynarodowym IPA oznacza się jako [ɔ̃w̃], [ɔ̃j̃], [ɛ̃w̃], [ɛ̃j̃], zastąpiono uproszczonym zapisem [ɔ̃], [ɛ̃], aby uwydatnić miejsca występowania realizacji wokalicznych w opozycji do realizacji konsonantycznych.

⁹ Przytoczone przykłady zawierają skrótowe objaśnienia źródła realizacji: informację o poziomie biegłości językowej respondenta oraz jego języku ojczystym.

w wypowiedzi każdej osoby biorącej udział w badaniu¹⁰. Analizie poddano realizacje fonetyczne liter *q* i *ę* w 5 różnych kontekstach. Zgromadzono łącznie 1900 przykładów realizacji.

Zestawienie danych pokazało, że – podobnie jak w poprzednich częściach badania – im wyższy poziom biegłości językowej respondentów, tym więcej realizacji zgodnych z zasadami poprawnej wymowy¹¹.

Od poziomu biegłości A przewaga realizacji zgodnych ze wspomnianymi zasadami (powyżej 50%) wystąpiła w dwóch grupach realizacji fonetycznych: 1) *q* i *ę* przed spółgłoskami przedniojęzykowo-zębowymi zwartymi i afrykatami oznaczonymi w piśmie literami: *d*, *t*, *c*, *dz* (91% od poziomu A), np. w wyrazach *oglądają* [ɔŋ], *będą* [ɛŋ], *miesiące* [ɔŋ], 2) *q* przed spółgłoską tylnojęzykową zwartą oznaczoną w piśmie literą *g* (84% od poziomu A) – w wyrazie *pociągiem* [ɔŋ].

Zdecydowanie większą trudność sprawiły cudzoziemcom dwie grupy realizacji fonetycznych: 1) w miejscu wygłosowego *-q* (np. *polską historią*, *są* powinno zostać zrealizowane jako [ʃ]) oraz 2) w miejscu liter *q* i *ę* przed spółgłoskami szczelinowymi oznaczonymi w piśmie literami *s*, *ś*, *z*, *ż* (np. *często*, *szczęśliwa* jako [ɛ̃], *brązowa* jako [ʃ]). Przewaga realizacji zgodnych z przyjętymi zasadami wymowy (powyżej 50%) została odnotowana w wymienionych kontekstach od poziomu biegłości B.

W realizacjach fonetycznych w miejscu wygłosowego *-ę* wartości wskaźników w realizacjach ustnych były podobne na wszystkich poziomach, natomiast realizacje nosowe najczęściej występowały w materiałach dźwiękowych respondentów na poziomie C. Realizacje konsonantyczne i dyftongiczne nie zostały w ogóle odnotowane w mowie respondentów z najwyższą kompetencją językową.

Największa różnica w wartościach wskaźników realizacji zgodnych z przyjętymi zasadami wymowy między najniższym i najwyższym poziomem biegłości językowej A i C wyniosła 40%, wystąpiła w grupie realizacji wokalicznych przed spółgłoskami szczelinowymi – w tym kontekście odnotowano największy wzrost realizacji zbieżnych ze wspomnianymi zasadami.

Analiza wskaźników w grupie słowiańskiej i niesłowiańskiej wykazała, że w trzech grupach realizacji fonetycznych nie-Słowianie uzyskali lepszy wynik. Największa różnica (34%) wystąpiła w grupie realizacji fonetycznych w miejscu liter *q* i *ę* przed spółgłoskami szczelinowymi oznaczonymi w piśmie literami *s*, *ś*, *z*, *ż*, mniejsza (28%) w realizacjach fonetycznych w miejscu wygłosowego *-q*, a najmniejsza (16%) w realizacjach fonetycznych *q* przed spółgłoską tylnojęzykową zwartą ozna-

¹⁰ W tej części, koncentrującej się na analizie mowy spontanicznej respondentów, odwołuję się do formy graficznej wyrazów (zapisu), aby zachować jeden punkt odniesienia na wszystkich etapach pracy. Należy wyraźnie podkreślić, że nie oznacza to jednak przyjęcia prymatu ortografii nad fonetyką.

¹¹ Jako taki punkt przyjmuję zalecenia Dunaja (2006: 161–172) zredagowane wspólnie z M. Madejową i opublikowane w artykule *Zasady poprawnej wymowy polskiej* w 2006 roku, ponieważ są to zasady opublikowane chronologicznie najpóźniej.

czoną w piśmie literą g. Ponadto w pierwszym wspomnianym kontekście w grupie respondentów z językiem ojczystym słowiańskim zauważalna była tendencja do realizacji konsonantycznych, np. *mężczyzna* [mɛnʂtʂizna] (B.ros), [mɛnɲetʂizna] (B.ukr) lub dyftongicznych, np. *mężczyzna* [mɛwʂtʂizna] (A.chorw). Realizacje literowe w postaci [ɔ], [ɛ] w miejscu dwugłoskowych zbitek [ɔn], [ɛn] pojawiły się wyłącznie w mowie spontanicznej respondentów słowiańskojęzycznych z poziomu A, co może sugerować duże przywiązanie do formy graficznej wyrazów.

Wyższy wskaźnik realizacji zgodnych z normą wymawianiową w wypowiedziach Słowian odnotowano wyłącznie w grupie realizacji fonetycznych *q* i *ę* przed spółgłoskami przedniojęzykowo-zębowymi zwartymi i afrykatami oznaczonymi w piśmie literami: *d*, *t*, *c*, *dz*. Przewaga jednak nie była duża i wyniosła 4%.

Na koniec tego etapu badań zestawiono ze sobą pięć kategorii realizacji występujących zarówno w tekstach czytanych, jak i w wypowiedzi sterowanej materiałem graficznym. Najwięcej interesujących zależności odnotowano w realizacjach *q* i *ę* przed literami oznaczającymi spółgłoski szczelinowe w tekście czytany i ich odpowiedników w mowie spontanicznej. W tej grupie realizacji odnotowano najwięcej różnych wariantów w wypowiedzi każdego respondenta – w tekście czytany od jednego do sześciu, w wypowiedzi sterowanej od jednego do czterech, liczba wariantów zmniejszała się wraz z poziomem biegłości respondentów. Ten kontekst realizacyjny – mimo zbieżności wymowy z postacią graficzną – sprawił respondentom największą trudność.

Zestawienie to pozwoliło również stwierdzić, że respondenci z poziomu biegłości A częściej realizowali wspomniane konteksty jako [ɔ] i [ɛ] w tekście czytany (sugerując się zapisem), a w materiałach ankietowanych z wyższych poziomów wskaźnik realizacji wokalicznych minimalnie przeważał w mowie spontanicznej (postać graficzna znanych i używanych wyrazów mogła mieć wpływ na ich odmienne niż zazwyczaj realizowanie). Realizacje inne, nietypowe za każdym razem występowały częściej w tekście czytany (np. *gąsienica* [gaɛɛɲica] (B.węg), [gɛɛɛɲica] (B.ukr), *sąsiedzi* [sancɛɔdzi] (A.węg), *mężczyzna* [mɛwʂtʂizna] (A.ang), [mɛtʂizna] (C.hisp)).

Mniej wariantów odnotowano w grupie realizacji w miejscu liter *q* i *ę* przed literami oznaczającymi spółgłoski dwuwargowe zwarte, spółgłoski przedniojęzykowo-zębowe zwarte i afrykаты (w tych realizacjach powinny wystąpić dwugłoskowe sekwencje [ɔn] lub [ɛn]), w których występuje rozbieżność między wymową a pisownią. W tym otoczeniu fonetycznym w tekście czytany wystąpiło od jednego do czterech wariantów, natomiast w mowie spontanicznej od jednego do trzech. Wartość procentowa wskaźnika realizacji zgodnych z normą ortofoniczną i przyjętą normą fonetyczną zarówno w teście czytany, jak i mowie spontanicznej na poziomie B i C była bardzo podobna. Na poziomach samodzielności i biegłości rozbieżność między wymową a pisownią nie miała wpływu na sposób realizacji przez respondentów. Wpływ ten jednak był widoczny na najniższym poziomie biegłości językowej.

Respondenci francuskojęzyczni w tekście czytany oraz mowie spontanicznej prawie bezwyjątkowo w obrębie różnych typów realizacyjnych uzyskiwali wskaźniki powyżej średniej charakterystycznej dla całej grupy, a w zakresie realizacji wokalicznych odnotowywano jedno z najwyższych albo najwyższe średnie wartości realizacji nosowych.

5. Zapis ortograficzny polskich wyrazów zawierających litery *q* i *ę* oraz połączenia *om*, *on*, *em*, *en* przez cudzoziemców w języku polskim

Ostatnim elementem procedury badawczej, w której brali udział respondenci obcojęzyczni, był przekład fonograficzny – dyktando ortograficzne. Po sprawdzeniu percepcji wygłosowych segmentów nosowych oraz sposobów realizowania przez cudzoziemców liter *q* i *ę* w tekście czytany, a także ich odpowiedników w mowie spontanicznej pozostało zbadanie sposobu opanowania reguł ortograficznych w zakresie zapisu wyrazów zawierających *q* i *ę*, ponieważ odchylenia od wspomnianych zasad pisowni traktowane są przez językoznawców jako błędy rażące (por. np. ustalenia Rady Języka Polskiego dotyczące błędów ortograficznych z 2005 roku¹²). Każdy respondent zapisywał na kartce 8 lub 10 zdań, które były przeze mnie odczytywane. Przygotowano dwie wersje tekstu dyktanda: łatwiejszą (8-zdaniową) dla poziomu A i B1 oraz trudniejszą (10-zdaniową) dla poziomów B2 i C. Ten element został włączony do procedury badawczej później niż 3 omówione wcześniej jej części, dlatego wzięło w nim udział 42 respondentów¹³.

Celem ostatniej części procedury badawczej było sprawdzenie opanowania reguł ortograficznych w zakresie zapisu wyrazów z *q* i *ę* oraz połączeń z *om*, *on*, *em*, *en*. Łącznie z dyktand respondentów zgromadzono 109 przykładów błędnych zapisów liter objętych badaniem oraz 1366 przykładów poprawnych przykładów. Z tego wynika, że błędny zapis stanowił około 7,4% całości zgromadzonego materiału.

Okazało się, że im wyższy poziom biegłości językowej, tym mniej błędów w tekstach cudzoziemców: na poziomie biegłości A odnotowano 56 przykładów błędów ortograficznych (21% całego materiału, a 79% badanych kontekstów zapisano poprawnie), na poziomie biegłości B wystąpiło 37 błędów ortograficznych (stanowiły 7% materiału badawczego), a na poziomie najwyższym wyekscerpowano 16 przykładów (2% zgromadzonego materiału objętego badaniem). Dało się także zauważyć, że im niższy poziom biegłości językowej, tym więcej kategorii błędów ortogra-

¹² http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1101:ustalenia-dotyczące-bdow-ortograficznych&catid=54&Itemid=66 [DW: 22.05.2018].

¹³ Uwzględnienie go w badaniach było wynikiem doświadczeń uzyskanych przeze mnie w międzynarodowym projekcie badawczym „Lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności” (por. np. Majewska [2016; 2017]).

ficznych: na poziomie A było ich 10, na poziomie B – 8, a w grupie respondentów zaawansowanych – 5.

Uwzględnienie podziału na grupy językowe słowiańskie i niesłowiańskie wykazało, że na poziomie biegłości A nieznacznie więcej zgromadzonych błędów odnotowano w tekstach Słowian (S=54%, nie-S=46%), ale na poziomach B i C przeważał udział procentowy przykładów respondentów niesłowiańskojęzycznych (na poziomie B: S=48%, nie-S=52%, na poziomie C: S=38%, nie-S=62%). Pomiedzy grupą Słowian a nie-Słowian zauważalna była różnica proporcji błędów motywowanych i niemotywowanych fonetycznie. W tekstach pierwszej grupy (S) dominowały błędy o motywacji fonetycznej (na poziomie A stanowiły 87%, B – 72%, C – 100%), np. **interesuje* (A.ukr), **pocięciem* (A.ukr), **bronzowa* (A.ros), **końcie* (A.ukr), podczas gdy w materiale osób niesłowiańskojęzycznych przeważały one tylko na poziomie A (wyniosły 57%), a na poziomach wyższych stanowiły mniejszą część (na poziomie B – 37%, C – 30%). Błędy nie-Słowian powodowane były zatem częściej niezajomością lub słabą znajomością polskiej pisowni, np. **będzie* (A.tur), **pociąg* (A.tur), **najstepny* (A.ang), **piosękarza* (A.ukr), **miesioc* (A.hiszp), **sosiad*, **kancze* (A.tur).

6. Ocena wymowy cudzoziemców przez rodzimych użytkowników języka polskiego w zakresie realizacji liter *q* i *ę*

W ostatniej części badania wykorzystano zgromadzony materiał dźwiękowy w postaci nagrań z fragmentami wypowiedzi cudzoziemców. Wyselekcjonowane realizacje wyrazów, które w wersji graficznej zawierają litery *q* i *ę*, zostały poddane analizie audytoryjnej i ocenie rodzimych użytkowników języka polskiego. Odbiór – jeden z aspektów dźwięków mowy – najczęściej wykorzystuje się w kontekście dydaktyki języków obcych ze względu na możliwość jej analizowania z punktu widzenia rozmówcy i jest najbardziej związany z komunikacyjną funkcją mowy (Waniek-Klimczak, 2009: 21). Do oceny akceptowalności wymowy, która charakteryzuje się dużą zmiennością, został włączony zatem kolejny poziom zmienności – doświadczenie językowe respondentów będących native speakerami języka polskiego.

Dzięki temu elementowi procedury badawczej możliwe było scharakteryzowanie świadomości językowej lub intuicji językowej w zakresie realizacji liter *q* i *ę* w różnych kontekstach przez sześć grup polskich respondentów objętych badaniem. Ta część rozprawy została zainspirowana elementem badań ankietowych przeprowadzonych przez Jolantę Szpyrę-Kozłowską i Marka Radomskiego (2013).

Zwykle w badaniach nad wymową w języku obcym jej wzorzec wyznaczają rodzimi użytkownicy języka, a system foniczny analizuje się pod względem stopnia zbliżenia cech produkowanych/odbieranych przez nierodzimych użytkowników języka do wzorca. Określa się zatem stopień zbieżności wymowy osób uczących się

i wymowy wzorcowej (Waniek-Klimczak, 2009: 22). Halina Kurek zauważa jednak, że „[j]eśli weźmiemy pod uwagę całą złożoność problemu realizacji samogłosek nosowych, to wydaje się, że obowiązująca dotychczas norma wymawianiowa została zupełnie rozregulowana” (Kurek, 2008: 92). W tym kontekście interesujące są opinie Polaków na temat poszczególnych sposobów realizacji przez obcokrajowców. Choć w badaniu aspekt komunikacyjny mowy cudzoziemskiej nie był brany pod uwagę, to niektórzy respondenci odnosili się do niego w komentarzach.

Badanie miało na celu ocenę przez rodzimych użytkowników języka polskiego 27 krótkich zdań lub fragmentów zdań wypowiedzianych przez grupę respondentów obcokrajowców, zawierających konteksty fonetyczne będące przedmiotem rozprawy. Główne kryterium podziału na trzy symetryczne grupy respondentów stanowiło – podobnie jak w badaniu Szpyry-Kozłowskiej i Radomskiego¹⁴ (2013: 61–73) – kryterium częstotliwości kontaktów z cudzoziemcami. Trzy grupy respondentów (nauczyciele, studenci i pracownicy firm) zostały podzielone na dwie podgrupy – zgodnie z częstotliwością kontaktów. W badaniu wzięły udział osoby z odpowiednią wiedzą z zakresu fonetyki języka polskiego (poloniści i lektorzy języka polskiego jako obcego) i dwie grupy respondentów bez wykształcenia filologicznego: studenci (młodszy respondenci), pracownicy polskich firm i międzynarodowych korporacji (starsi respondenci) – łącznie 60 osób (po 10 osób reprezentujących każdą podgrupę).

Podstawą oceny poszczególnych realizacji cudzoziemców przez rodzimych użytkowników języka polskiego było kryterium akceptowalności aktów komunikacji językowej szczegółowo scharakteryzowane przez Lesława Cirkę (2009). Współczesne językoznawstwo zachodnioeuropejskie odchodzi od oceny tekstów przez pryzmat zgodności z normą lub z normami. Rozpatrywanie przykładów wymowy w tym kontekście byłoby bezcelowe, dlatego bardziej uzasadnione wydało się wykorzystanie zjawiska akceptowalności. Zgodnie z założeniami Cirkę „poprawność wypowiedzenia jest w powszechnej opinii podstawowym warunkiem akceptacji tekstu” (Cirko, 2009: 179).

Na potrzebę badania stworzono ankietę CAWI w programie Survio. Do ankiety dobrano reprezentatywne przykłady realizacji *ą* i *ę* pozyskane z nagrań dźwiękowych cudzoziemców. W formularzu umieszczono realizacje niezgodne z normą ortofoniczną, które występowały najczęściej w mowie obcojęzycznych respondentów (20 przykładów; pod uwagę wzięto dane ilościowe z dwóch poprzednich części

¹⁴ Autorzy przeprowadzili badanie ankietowe w grupie 80 studentów (42 osoby studiowały logopedię z audiologią, 38 osób – ekonomię) i 36 specjalistów (nauczycieli języka polskiego jako obcego). W formularzu badani zostali poproszeni m.in. o określenie swoich kontaktów z cudzoziemcami, wskazanie kraju ich pochodzenia oraz o scharakteryzowanie cech wymowy w języku polskim cudzoziemców. Ankietowani wskazywali te cechy bez uprzedniego wysłuchania nagrań obcokrajowców mówiących w języku polskim. Kolejne pytania dotyczyły odbioru mowy z obcym akcentem (Szpyra-Kozłowska, Radomski, 2013: 66–67).

badania), i realizacje zgodne z normą ortofoniczną (7 przykładów) – spełniały one funkcję kontrolną.

Realizacje niezgodne z normą ortofoniczną podzielono na pięć kategorii:

- 1) realizacje literowe (pięć próbek, np. wyświetlany tekst: *Na piątym piętrze*; transkrypt nagrania: [p'ɕtɪm], [p'ɕtɕɛ]);
- 2) realizacje liter *q* i *ɛ* z denazalizacją (cztery próbki, np. wyświetlany tekst: *Mam duże problemy z pamięcią*; transkrypt nagrania: [pam'jɛtɕɔ]);
- 3) realizacje konsonantyczne (cztery próbki, np. wyświetlany tekst: [...] *przystojny mężczyzna*; transkrypt nagrania: [mɛnɕtɕɪznal]);
- 4) realizacje dyftongiczne (trzy próbki, np. wyświetlany tekst: [...] *kąpie się w milio-*
nie bąbli; transkrypt nagrania: [kɔwp'jɛ], [bɔwblɪ]);
- 5) realizacje ze zmianą miejsca artykulacji spółgłoski nosowej lub zmianą barwy samogłoski (cztery próbki, np. 1) wyświetlany tekst: *Wyglądasz na zmęczonego*; transkrypt nagrania: [zmɛɲtɕɔnɛgɔ]; 2) wyświetlany tekst: *Jeszcze nie zacząłem*; transkrypt nagrania: [zətɕawɛm]).

W ankiecie wykorzystano dość krótkie zdania. Wybrano je, aby ograniczyć liczbę elementów redundantnych, które umożliwiają rekonstrukcję znaczenia, i maksymalnie skupić uwagę ankietowanych na wybranych realizacjach. Polskojęzyczni respondenci włączali nagranie i jednocześnie wyświetlał im się tekst z zaznaczonymi na czerwono literami *q* i (lub) *ɛ*. Wyróżnienie kolorem było konieczne, ponieważ zdarzało się, że w jednym wyrazie/zdaniu występowało więcej liter *q/ɛ*, ale respondenci oceniali akceptowalność wyłącznie tych zaznaczonych. Jednoczesne skupienie uwagi na wielu realizacjach nie byłoby możliwe percepcyjnie.

Osoby biorące udział w badaniu mogły odtwarzać nagranie wielokrotnie. Po jego odsłuchaniu respondenci zaznaczali jeden z czterech wariantów, zgodnie z założeniami wersji czteroelementowej skali Likerta bez środkowego punktu neutralnego (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 125): 1) akceptuję, 2) raczej akceptuję, 3) raczej nie akceptuję, 4) zdecydowanie nie akceptuję.

Analiza zgromadzonych odpowiedzi i komentarzy przyniosła wiele interesujących spostrzeżeń. Zauważono rozbieżności w wartościach procentowych między realizacjami zgodnymi i niezgodnymi z normą ortofoniczną. Oceny pozytywne w pierwszej grupie przykładów wyniosły 95%, a w grupie drugiej 71% (negatywne odpowiednio 5% i 29%). W przypadku realizacji zgodnych z normą ortofoniczną najczęściej wybieranym wariantem oceny była zdecydowana akceptacja (66%), w realizacjach niezgodnych natomiast opcja „raczej akceptuję” (40%). W próbkach odbiegających od normy ortofonicznej przeważały warianty niezdecydowane oceny (60% odpowiedzi), a w przykładach z drugiej grupy większość stanowiły warianty zdecydowane (67%).

W grupie pięciu typów realizacji niezgodnych z normą ortofoniczną, które zostały poddane ocenie respondentów, zdecydowanie najmniej akceptacji zyskały

realizacje z denazalizacją, które zwykle nie występują w mowie użytkowników języka polskiego jako ojczystego (44% ocen negatywnych, 56% ocen pozytywnych). Najwięcej pozytywnych ocen zgromadzono w dwóch kontekstach: 1) realizacjach ze zmianą miejsca artykulacji lub barwy samogłoski (77%) i 2) realizacjach wokalicznych (76%).

Analiza ocen akceptowalności w grupie specjalistów mających wiedzę o systemie fonicznym języka polskiego (nauczycieli i lektorów języka polskiego) oraz pozostałych respondentów wykazała dużą zbieżność wskaźników w przypadku realizacji zgodnych z normą ortofoniczną (odpowiednio 94% i 95%), natomiast znaczące rozbieżności w przypadku przykładów niezgodnych z normą ortofoniczną. Okazało się, że nauczyciele i lektorzy języka polskiego ocenili je bardziej krytycznie. W tej grupie realizacji odnotowano 63% ocen pozytywnych i 37% ocen negatywnych, natomiast oceny pozostałych respondentów składały się w 75% z wariantów pozytywnych i 25% z negatywnych. Poza tym specjaliści częściej niż pozostali respondenci wybierali warianty negatywne ocen („raczej/zdecydowanie nie akceptuję”).

W grupie pięciu typów realizacji niezgodnych z normą ortofoniczną obie grupy respondentów najgorzej oceniły realizacje z denazalizacją, a najlepiej realizację ze zmianą miejsca artykulacji lub barwy samogłoski. Realizacje konsonantyczne były oceniane przez respondentów z wiedzą fonetyczną bardzo niekonsekwentnie, ponieważ znalazły się na pierwszym miejscu pod względem liczby pozytywnych ocen i na drugim miejscu pod względem wariantów negatywnych. W obu grupach respondentów bardzo podobny, wysoki układ ocen pozytywnych i niską pozycję ocen negatywnych odnotowano w realizacjach literowych (zgodnych z zapisem ortograficznym, ale niezgodnych z normą ortofoniczną). Trzecią pozycję w układzie obu grup zajęły realizacje dyftongiczne, jednak uzyskały one nieznacznie więcej ocen negatywnych w grupie niespecjalistów¹⁵.

Analiza odpowiedzi w grupie osób mających częsty kontakt z cudzoziemcami oraz w grupie respondentów niemających kontaktu z obcokrajowcami wykazała pewną różnicę w rozkładzie ocen. W typie realizacji zgodnych z normą ortofoniczną wskaźniki wariantów pozytywnych i negatywnych były zbieżne, różniły się natomiast w przypadku próbek niezgodnych z normą ortofoniczną. Ankietowani, którzy często obcowali z mową cudzoziemską, oceniali je bardziej krytycznie – 67% ocen stanowiły warianty pozytywne, a 33% negatywne. W drugiej grupie z kolei wartości te wynosiły odpowiednio 75% i 25%.

Wcześniejsze obserwacje o odmiennym sposobie realizacji w miejscu liter *q* i *ę* w mowie respondentów słowiańsko- i niesłowiańskojęzycznych potwierdziły wyniki przeprowadzonych badań. Mogą one wynikać z faktu, że obcokrajowcy z językiem ojczystym słowiańskim, jeśli rozpoczynają naukę języka polskiego od podstaw, nie

¹⁵ O tego typu realizacjach we współczesnym języku mówionym Polaków pisały m.in. Zagórska-Brooks (1968), Madejowa (1987) i Kurek (2008).

trafiają do grup zupełnie początkujących ze względu na wyższy poziom sprawności receptywnych, który wynika z podobieństwa języków. W testach plasujących zawsze są w stanie osiągnąć więcej punktów niż pozostali cudzoziemcy. Tym sposobem bardzo często zostają pozbawieni intensywnego treningu fonetyczno-artykulacyjnego, który jest charakterystyczny dla poziomów początkujących. Niejednokrotnie zdarza się, że Słowianie, uzyskawszy satysfakcjonujący ich poziom biegłości w języku polskim, nie doskonalą już swoich umiejętności językowych. Rozchwianie realizacji w mowie Polaków nie sprzyja dostarczaniu im odpowiednich wzorców wymowy.

W pracy wykorzystano elementy kilku dziedzin: fonetyki, dydaktyki języków obcych, logopedii, glottodydaktyki polonistycznej. W części podsumowującej przeanalizowano dostępne materiały dydaktyczne pod kątem obecności ćwiczeń fonetycznych, ortofonicznych i ortograficznych w zakresie zagadnień realizacji z *q* i *ę*, zebrano wnioski i wskazówki dla lektorów języka polskiego pracujących ze Słowianami i nie-Słowianami oraz zaproponowano autorskie przykłady ćwiczeń.

Wyniki uzyskane podczas eksperymentu mogą się okazać przydatne dla autorów ćwiczeń fonetycznych, ortofonicznych i ortograficznych nie tylko dla początkowych poziomów biegłości językowej, lecz również tych bardziej zaawansowanych. Ponadto informacje o różnych sposobach realizacji w miejscu liter *q* oraz *ę* przez obcokrajowców, opinie rodzimych użytkowników języka polskiego na ten temat i uzyskane wnioski mogłyby wspomóc tworzenie szczegółowych kryteriów oceny wymowy cudzoziemców lub systemowej metody nauczania wymowy polskiej.

Bibliografia

- Awramiuk E., 2006, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisanie po polsku*, Stowarzyszenie Trans Humana, Białystok.
- Cirko L., 2009, *Akceptacja w komunikowaniu się. Między preskrytywizmem a permissywiizmem*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.
- Dunaj B., 2006, *Zasady poprawnej wymowy polskiej*, „Język Polski”, nr 86, s. 161–172.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- Kuraszkiewicz W., 1953, *Mazowieckie samogłoski nosowe w XV i XVI wieku*, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław.
- Kurek H., 2008, *Poliszczyszna mówiona inteligencji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Liberman A. M., Cooper F. S., Shankweiler D. P., Studdert-Kennedy M., 1967, *Perception of the speech code*, „Psychological Review”, nr 74, s. 431–461.
- Madejowa M., 1987, *Współczesna norma językowa w zakresie wymowy samogłosek nosowych*, „Studia Phonetica Posnaniensia”, t. 1, s. 31–56.
- Majewska A., 2016, *Problemy ortograficzne osób z niepełną polsko-niemiecką dwujęzycznością*, [w:] J. Besters-Dilger, A. Dąbrowska, G. Krajewski, A. Żurek (red.), *Utrata*

- i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*, Oficyna Wydawnicza LEKSEM, Łask, s. 132–156.
- Majewska A., 2017, *Błędy w zapisie i dystrybucji liter ą i ę oraz połączeń om, on, em, en w tekstach niemieckojęzycznych użytkowników języka polskiego jako odziedziczonego*, [w:] E. Kubicka, M. Berend, M. Rittner (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, t. 4, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń, s. 295–308.
- Polański K. (red.), 2003, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Ossolineum, Wrocław.
- Prizel-Kania A., 2017, *Psycholingwistyczne i biologiczne podstawy nauczania wymowy*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 4–7.
- Szpyra-Kozłowska J., Radomski M., 2013, *Wymowa polska w ocenie cudzoziemców i polszczyzna cudzoziemców w opinii Polaków. Badania ankietowe*, „Poradnik Językowy”, nr 4(703), s. 61–74.
- Stieber Z., 1966, *Historyczna i współczesna fonologia języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Waniek-Klimczak E., 2009, *Badanie wymowy w języku obcym – od teorii do praktyki*, „Neofilolog”, nr 32, s. 19–32, <https://doi.org/10.14746/n.2009.32.3>.
- Wójtowicz J., 1993, *Logopedyczny zbiór wyrazów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Zgólkowa H., 2013, *Słownik minimum języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Arctus, Poznań.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Avalon, Kraków.
- Zagórska-Brooks M., 1968, *Nasal vowels in contemporary standard Polish. An Acoustic-phonetic analysis*, Mouton, The Hague – Paris.

STRESZCZENIE

Tekst zawiera opis badań przeprowadzonych na potrzeby rozprawy doktorskiej pt. *Percepcja, artykulacja i zapis ortograficzny dźwięków odpowiadających literom ‘ą’ oraz ‘ę’ w procesie przyswajania polszczyzny przez cudzoziemców*. Głównym celem badań było sprawdzenie kompetencji fonologicznej, ortoepicznej i ortograficznej w zakresie dźwięków odpowiadających literom ą oraz ę w grupie 99 obcojęzycznych respondentów z 11 językami ojczystymi na 3 poziomach biegłości językowej (A, B i C). Wyniki uzyskane na 4 etapach badań porównywano ze względu na poziom biegłości respondentów i przynależność ich języków ojczystych do grupy języków słowiańskich lub niesłowiańskich. Wybrane realizacje cudzoziemców w ostatniej części zostały poddane również ocenie 60 rodzimych użytkowników języka polskiego. W artykule przedstawiono najważniejsze wyniki uzyskane w każdej z 5 części procedury badawczej.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, kompetencja fonologiczna, samogłoski nosowe, ortografia

[...] monografia naukowa *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej* pod red. Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej stanowi bardzo cenną i wyjątkową pozycję, długo oczekiwaną na gruncie glottodydaktyki polonistycznej. Tworzy spójną i przemyślaną całość, opracowaną w sposób rzetelny i bardzo staranny. Chociaż omawiana pozycja ma charakter *stricte* naukowy, to zawiera wiele przydatnych wskazówek dydaktycznych, które – co jest nie do przecenienia – są silnie ugruntowane w badaniach empirycznych.

z recenzji dr hab. Anny Żurek

Zawartość tomu stanowią artykuły, których celem jest zwrócenie uwagi środowiska glottodydaktyków na indywidualne, charakterystyczne dla poszczególnych autorów i rzadko w literaturze przedmiotu prezentowane zainteresowania badawcze, wynikające z aktualnie dostrzeganych potrzeb rozwijającej się dyscypliny. Zgromadzone teksty pokazują, że współcześni dydaktycy języka polskiego jako obcego nie poprzestają na rozważaniach teoretycznych, a rozmaite poglądy weryfikują, korzystając przy tym m.in. z metod czy narzędzi uznawanych za typowe choćby dla nauk ścisłych (statystyczne, korpusowe, akustyczne itp.). Opracowane wnioski z badań, przedstawione w poszczególnych artykułach, pozwalają na nowo spojrzeć na proces przyswajania i (lub) nauczania/ uczenia się polszczyzny w takich aspektach jak np.: skuteczność stosowania nowych technologii, jakość i zasadność werbalnych i niewerbalnych działań praktycznych nauczycieli (czy nawet stosowanej przez nich naukowej terminologii), właściwy dobór materiałów dydaktycznych podyktowany potrzebami określonych adresatów bądź sposoby rozwijania kompetencji językowych w grupach hetero- i homogenicznych. Istotne z punktu widzenia wielu badaczy okazały się ujęcia lapsologiczne, opisom poddano również elementy systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Ponadto analizy o charakterze jakościowym, ilościowym, a najczęściej mieszanym oraz dość rozbudowane korpusy służące eksperymentom pozwalają uznać opisywane rezultaty jako istotne dla rozwijającej się dyscypliny oraz – co szczególnie cenne – aplikatywne.

*Michalina Biernacka, Iwona Janowska,
Wprowadzenie (fragment)*

