

Różne biografie edukacyjne, ten sam cel pragmatyczny

Szczególny przypadek doksztalcania nauczycieli języka angielskiego

AGNIESZKA BRYŁA-CRUZ

Artykuł porusza szczególnie trudną kwestię uczenia fonetyki angielskiej w grupie zróżnicowanej pod względem poziomu, wieku oraz wcześniejszej biografii językowej, ale mającej ten sam cel, czyli uzyskanie praw nauczania języka angielskiego na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Doksztalcanie nauczycieli w tym zakresie musi nie tylko dotyczyć ćwiczenia wymowy, lecz także obejmować zmianę błędnych przekonań o roli wymowy w komunikacji i procesie dydaktycznym.

W wyniku Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej (MEN 2017) zmieniły się wymagania co do kompetencji, które powinien posiadać nauczyciel języka obcego w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Według paragrafu 12 tego rozporządzenia, prawo do nauczania języka obcego w klasach I–III ma osoba z przygotowaniem pedagogicznym i poświadczoną znajomością danego języka obcego (egzamin) w stopniu co najmniej podstawowym. W paragrafie 30. podano też ustalenie, że nauczyciele przedszkolni (niebędący absolwentami filologii lub nauczycielskiego kolegium językowego), którzy do 31 sierpnia 2020 r. uzupełnią kwalifikacje, będą mogli uczyć tego języka w obecnym miejscu pracy. Takie kwalifikacje można uzyskać na studiach podyplomowych oraz kursach prowadzonych przez akredytowane placówki doskonalenia nauczycieli. O powierzeniu obowiązku nauczania języka obcego poszczególnym osobom decydują dyrektorzy przedszkoli oraz szkół i to oni często sugerują podwładnym nabycie wymaganych uprawnień tak, aby nie było konieczne zatrudnianie osób z zewnątrz. Nauczyciele zaś korzystają z takiej możliwości, chcąc poprawić warunki zatrudnienia i zapewnić sobie większą stabilność w dotychczasowym miejscu pracy.

Okazuje się, że decyzja o włączeniu z dniem 1 września 2015 r. języka obcego nowożytnego (najczęściej jest to język angielski) do minimum programowego dla pięcioletków, a od 1 września 2017 r. – dla pozostałych (również młodszych) przedszkolaków (MEN 2014) może mieć niepokojące implikacje. Nauczyciele przedszkolni i wczesnoszkolni, którzy nie tylko nie są absolwentami filologii angielskiej, lecz także władają angielskim na poziomie zaledwie podstawowym, mogą nabyć uprawnienia do nauczania tego języka na błyskawicznych kursach (zaledwie dwusemestralnych). Oznacza to, że odpowiedzialne zadanie nauczania angielskiego w bardzo wymagającej (o czym się nie pamięta) grupie najmłodszych uczniów niezmiernie często powierza się osobom słabo przygotowanym merytorycznie i metodycznie. Ponadto sami nauczyciele uważają, że dzieci przedszkolne mogą być uczone przez mniej kompetentną osobę. Na podstawie przeprowadzonej przeze mnie ankiety w grupie 32 nauczycieli można wywnioskować, że z uczniem dzieckiem niektórzy z nich czują się bezpiecznie, gdyż często przyznają:

„Niestety, nie czuję się na siłach, aby być nauczycielem w innej grupie wiekowej niż przedszkole”. Nauka języka obcego małych dzieci odbywa się głównie przez mówienie, co wymaga podawania wzoru do naśladowania, do powtarzania słów i zdań. W związku z tym od nauczyciela wymaga się szczególnie poprawnej wymowy – wręcz wzorcowej. Doskonalenie wymowy oraz szeroko pojęta edukacja z zakresu fonetyki, obejmująca również stosunek do uczenia wymowy, są zatem niezmiernie istotne.

W świetle badań empirycznych jedną z głównych przyczyn, dla których nauczyciele języka angielskiego rezygnują z nauczania wymowy, jest przekonanie, że jest ono trudne, a przy tym mało efektywne (Waniek-Klimczak 2014; Derwing i Munro 2014; Szypra-Kozłowska 2017). Nauczyciele często uważają, że sprawność fonetyczna sama w sobie nie jest priorytetem, i dlatego poświęcają jej znacznie mniej czasu niż rozwijaniu pozostałych kompetencji językowych (Baran-Łucarz 2006; Henderson, Frost, Tergujeff i in. 2012). Oprócz cennego czasu, nauczycielom brakuje również pewności siebie, wynikającej z braku wiedzy, jak ćwiczyć wymowę (najtrudniej bowiem uczyć czegoś, w czym nie czujemy się kompetentni), albo są oni błędnie przekonani, że wymowy powinni uczyć jedynie rodzimi użytkownicy języka angielskiego (Burns 2006; Foote i in. 2011). Przekonania i tok myślenia nauczycieli, określane w literaturze jako *teacher cognition* (Borg 2012), mają ogromny wpływ na proces uczenia oraz osiąganego celu. Sposób postrzegania roli wymowy i jej miejsca w programie nauczania rzutuje na podejmowane przez nauczycieli praktyki edukacyjne, m.in. na marginalne traktowanie fonetyki. Kluczową sprawą staje się wobec tego integralne podejście do kształcenia nauczycieli. Ćwiczenie różnych zagadnień wymowy angielskiej, trenowanie percepcji oraz produkcji dźwięków i prozodii musi iść w parze nie tylko z wiedzą metodyczną, lecz także ze zmianą błędnych przekonań dotyczących podejścia do nauczania wymowy.

W niniejszym artykule chciałabym podzielić się doświadczeniem prowadzenia kursu fonetycznego dla przyszłych nauczycieli języka angielskiego (absolwentów kierunków innych niż anglistyka), którzy zdecydowali się na studia podyplomowe w celu sprostania wymogom wspomnianych rozporządzeń o kwalifikacjach nauczycieli. Omawiana przeze mnie grupa studentów (doszkalających się nauczycieli) jest specyficzna pod względem biografii edukacyjnej w zakresie angielskiego i różnicowania wieku. W grupie znalazły się osoby w przedziale wiekowym od 25 do 50 lat (72 proc. w przedziale 30–39 lat), a czas nauki angielskiego wynosił od półtora roku do 20 lat (średnia 8,5 roku). W jednym przypadku kontakt z angielskim stanowiły jedynie studia podyplomowe i kurs

przygotowujący do nich. Większość osób naukę pobierała w szkołach publicznych, niekiedy również na lekcjach indywidualnych i w szkołach językowych. Świadomość spoczywającej na mnie odpowiedzialności stała się główną motywacją do napisania tego artykułu, który być może okaże się przydatny innym osobom zaangażowanym w doksztalcanie nauczycieli. Chcę pokazać, w jaki sposób można ich holistycznie przygotowywać, aby nie tylko sami byli dobrym modelem dla swoich uczniów, lecz także wiedzieli, jak i czego uczyć, potrafili krytycznie ocenić dostępne na rynku materiały oraz dokonali radykalnej zmiany sposobu myślenia w zakresie nauczania wymowy. Tylko wówczas będą w stanie przekazać uczniom zarówno wiedzę, jak i swoje przekonania, a tym samym uwrażliwić ich na jakże istotny element sprawności komunikacyjnej, którym jest zrozumiała wymowa (Celce-Murcia i in. 2010).

Zmiana sposobu myślenia o nauczaniu wymowy

Na temat nauczania wymowy funkcjonuje wiele błędnych przekonań i to właśnie one często są źródłem niewłaściwego podejścia nauczycieli. Podczas prowadzenia kursu postawiłam sobie za cel zmodyfikowanie sposobu myślenia swoich studentów w tym zakresie. Jak wspomniałam, stanowili oni grupę niejednorodną pod względem czasu i sposobu wcześniejszej nauki angielskiego, ale podobną, jeśli chodzi o utrwalone schematy błędnego postrzegania dydaktyki wymowy. Mogłam się o tym przekonać zarówno podczas rozmów nieformalnych oraz na forum grupy, jak i z ankiety przeprowadzonej wśród studentów. Poniżej omawiam cztery zasady, które warto wytworzyć w myśleniu nauczycieli, szczególnie tych, którzy reprezentują różny poziom znajomości języka a na zajęcia doszkalające przynoszą własny багаż doświadczeń edukacyjnych.

1. Nigdy nie jest za wcześnie na nauczanie wymowy (niedoceniony potencjał dzieci)

Jednym z mitów dotyczących nauczania wymowy jest to, że jest ona „zbyt skomplikowana, onieśmielająca i trudna do wyjaśnienia”, i dlatego nie powinno się jej uczyć na najniższych poziomach (Jones 2018: 372). Zaskakujący jest brak logiki takiego podejścia, gdyż gramatyka angielska jest również dużym wyzwaniem dla uczących się tego języka, a mimo to od samego początku kładzie się nacisk na jej przyswajanie. Nie kwestionuje się przy tym licznych różnic pomiędzy obydwojma systemami językowymi (rodzimy i docelowym), obowiązujących reguł i wyjątków od nich. Ważne jest zatem, aby tłumaczyć (przyszłym) nauczycielom angielskiego, że nigdy nie jest za wcześnie na naukę wymowy i że najmłodszy uczeń nie tylko sprostają zadaniu, lecz także odniosą wiele

korzyści wynikających z ich wieku, takich jak elastyczność narządów mowy, zdolność imitacji, brak zahamowań i strachu przed ewentualną porażką, które częściej można spotkać u dorosłych (Walsh i Diller 1981). Wymowy należy uczyć od samego początku, w przeciwnym bowiem razie, gdy w końcu uczniowie będą poddawani treningowi fonetycznemu na późniejszych etapach edukacji, nie będzie to nauka, lecz żmudna eliminacja błędnych nawyków, która wymaga o wiele więcej wysiłku i jest frustrująca (Chela-Flores 2001).

2. Wymowę można ćwiczyć, ucząc innych elementów językowych (niedoceniony potencjał gramatyki, słownictwa, pisania i czytania)

Kolejną ważną zasadą uczenia wymowy jest integrowanie jej z innymi podsystemami języka. Nadal panuje fałszywe przekonanie, że fonetyka stanowi odrębną sprawność, a komponent fonetyczny w podręcznikach jest pomijany jako mniej istotny (bo znikomy). Zapomina się, że wymowę można ćwiczyć nie tylko w sposób eksplicytny, lecz także jako część sprawności mówienia, rozumienia ze słuchu, gramatyki, słownictwa, a nawet pisania (Gilbert 2010; Jones 2016). Poniższe przykłady ilustrują naturalną integrację wybranych aspektów angielskiej wymowy – problematycznych dla Polaków, a bardzo istotnych dla efektywnej komunikacji – z treściami gramatycznymi (a–c) oraz słownictwem (d).

- a. Poprawną artykulację welarnej głoski nosowej /ŋ/ w wygłosie (bez /k, g/), np. *sitting* /brɪŋ/, *bring* /sɪtɪŋ/, *king* /krɪŋ/ można ćwiczyć przy omawianiu wszystkich czasów ciągłych, w których zawsze występuje forma gerundialna (*I'm writing, You've been running* itp.). Jestem przekonana, że gdyby nauczyciele od samego początku oprócz poprawności gramatycznej kontrolowali również wymowę czasowników z końcówką *-ing* i nie dopuszczali form typu */sɪtɪŋk/, wówczas nie trzeba byłoby eliminować tych błędów na zajęciach z fonetyki na studiach anglistycznych. W uczeniu najmłodszych dzieci wykorzystuje się piosenki i wierszyki oraz proste zdania, dlatego od początku pojawia się czas Present Continuous (np. *Three little monkeys jumping on the bed, We're going on a bear hunt, The ants go marching one by one*) i to też należy wykorzystać do ćwiczeń poprawnej wymowy.
- b. Prawidłowa intonacja w pytaniach ogólnych i szczegółowych – przy omawianiu każdego czasu gramatycznego wyjaśnia się reguły tworzenia pytań (przez inwersję lub za pomocą czasownika posiłkowego). Wyróżnia się też pytania ogólne oraz szczegółowe

i dużo czasu przeznaczają się na poprawne konstruowanie pytań. Niestety poprawność ogranicza się jedynie do formy gramatycznej. Mimo że nawet ćwiczenia pisemne odczytuje się później na głos, całkowicie pomija się kwestię doboru prawidłowej intonacji (wznosząco-opadającej lub opadająco-wznoszącej) i uczniowie przenoszą na angielski intonację polską (wznoszącą).

- c. Dyftong /əʊ/ – przeczenie *don't* i *won't* – bywa zwykle zniekształcany i redukowany do monoftongu (/*dɒnt/ */wɒnt/). Można zwracać uwagę na ten problem i poprawiać wymowę, ilekroć ćwiczone są przeczenia w czasie Present Simple i Future Simple/Continuous.
- d. Głoski międzyzębowe /θ/ i /ð/ – powinny być od samego początku zintegrowane z nauczaniem słownictwa. Pojawiają się zwykle na pierwszych lekcjach przy nauce liczenia (*one, two, three*), zwrotów grzecznościowych (*thank you*) czy nazw członków rodziny (*grandmother, father, brother*). Ucząc tych słów, należy od początku zwracać uwagę na formę i dopilnować prawidłowego miejsca artykulacji. Międzyzębowe głoski szczelinowe nie występują w języku polskim, lecz po odpowiednim zdemonstrowaniu przez nauczyciela i prostej instrukcji („włóż język między zęby”) nawet kilkuletnie dziecko bez problemu opanuje ich wymowę. Miałam okazję sprawdzić to zarówno u swojego sześciolatniego syna, jak i innych dzieci w wieku przedszkolnym. Należy dodać, że przedszkolaki nie tylko szybko nauczyły się nowych głosek, ale miały przy tym dużo radości. Wykorzystanie lusterka, aby dzieci nie tylko słyszały dźwięk, lecz także obserwowały ruchy artykulacyjne, wprowadza element zabawy, a dodatkowe zaangażowanie sensoryczne wzmacnia efektywność uczenia się.

Zintegrowane podejście do nauczania fonetyki daje wiele korzyści i pokazuje, że wymowa nie jest zjawiskiem oderwanym od procesu komunikacji (McMullan 1988; Gilbert 2010). Może być ona zatem ćwiczona regularnie na każdej lekcji, co jest bardziej efektywne niż intensywny, lecz sporadyczny trening skoncentrowany na samej wymowie (na co i tak nauczyciele nie mają z reguły czasu). W „idealnym” świecie dydaktyki języka angielskiego wymowa byłaby tak zintegrowana z procesem nauczania języka, że uczniowie ćwiczyliby tę umiejętność łącznie z gramatyką i ze słownictwem zawsze wtedy, gdy mówią (Jones 2017). Należy zatem uświadamiać przyszłych nauczycieli, aby właśnie w taki sposób podchodzili do nauczania wymowy już od samego początku, bez względu na wiek swoich uczniów.

3. Transkrypcja fonetyczna nie może być zastępowana zwykłym zapisem ortograficznym (niedocenione narzędzie nauczania wymowy)

Zjawiskiem niepokojącym są coraz częściej pojawiające się na rynku polskim publikacje dla dzieci (pięknie ilustrowane słowniki, bajki, legendy) stosujące tzw. uproszczoną wymowę angielską. We wstępie do jednej z nich zespół redakcyjny zapewnia: „Z uwagi na duże problemy dzieci z «czytaniem» klasycznego zapisu fonetycznego pozwoliliśmy sobie na zastosowanie uproszczonej jego postaci, coraz bardziej zresztą popularnej” (*Wielki ilustrowany słownik angielsko-polski dla dzieci i młodzieży*). Twierdzenie, że transkrypcję fonetyczną można zastąpić zwykłym zapisem ortograficznym, jest błędne i niebezpieczne w skutkach, i takie przekonanie trzeba eliminować u nauczycieli angielskiego. Po pierwsze, takie zastępowanie jest przeoczeniem wspomnianego potencjału dzieci, które szybko i chętnie przyswajają symbole fonetyczne (Szpyra-Kozłowska 2015), o ile oczywiście wprowadza się je stopniowo i w atrakcyjny sposób. Korzyści wynikających ze stosowania transkrypcji w dydaktyce fonetyki od samego początku jest wiele (zob. np. Mompean 2015). Warto wspomnieć, że w kontekście nauczania dzieci najbardziej efektywne jest podejście multisensoryczne, a dzięki używaniu transkrypcji dzieci mogą nie tylko usłyszeć dźwięki, lecz także je zobaczyć, pokazać gestem, symbolicznie dotknąć (gdy są na planszy wycięte z tektury) albo własnoręcznie sporządzić – pokolorować, narysować, ulepić z plasteliny czy ułożyć z włóczki.

Po drugie, nie istnieje uproszczona postać alfabetu fonemicznego, a polskie litery nie są w stanie adekwatnie reprezentować angielskich dźwięków ani pod względem jakościowym (np. rozróżnienie długości samogłosek), ani ilościowym (dźwięków jest więcej niż liter). Ponadto niektórych fonemów nie można zapisać inaczej niż tylko za pomocą transkrypcji, np. wspomniane nosowe /ŋ/ i międzyzębowe /θ/ oraz /ð/. W jaki sposób zatem problem ten został rozwiązany w publikacjach z „uproszczoną” wymową? W słowie *brother* /ð/ zastąpiono /d/ */brader/, dźwięk /θ/ w *three* zapisano jako /f/ */fri/, /ŋ/ w *swing* to po prostu kombinacja liter /ng/ */sling/. Trzy różne dźwięki /ʌ/, /æ/ i /a:/ zaprezentowano przy pomocy polskiej litery /a/, neutralizując zupełnie istotne kontrasty samogłoskowe, np. *nuts* */nats/, *tomato* */tomatou/, *blackberry* */blakberi/. Brak jest konsekwencji w stosowanym zapisie i np. dźwięk /ɪ/ zapisany jest jako /i/ lub /y/, np. *drinks* /drinks/, *fishmonger* /fyszmange/. Już na podstawie tych kilku przykładów (a jest ich o wiele więcej) łatwo można zaobserwować, że nie mamy tu do czynienia z zapisem uproszczonym, lecz po prostu

niepoprawnym i niepełnym (brak akcentów wyrazowych). Skutkuje on tworzeniem złych nawyków, utrwalaniem błędnych form i zamiast uwrażliwiać uczniów na odrębny system dźwięków w języku obcym, tworzy iluzję, że tych różnic praktycznie nie ma.

4. Prawidłowa wymowa jest istotna dla zrozumiałej komunikacji i wizerunku osoby mówiącej

Zagadnienie, które omawiam na końcu, jest tak naprawdę kluczowe wobec wszystkich wcześniejszych. Jeśli nauczyciel nie będzie przekonany, że wymowa jest tak samo ważna jak gramatyka i słownictwo, nie będzie starał się korygować wymowy własnej ani nie będzie widział potrzeby jej uczenia, o transkrypcji nie wspominając. Motywująco działa zwykle skrótowe zapoznanie uczniów z badaniami empirycznymi dotyczącymi percepcji angielszczyzny z obcym akcentem. Wielu nauczycieli nie zdaje sobie sprawy, że poprawna wymowa nie jest jedynie kwestią estetyczną czy fakultatywną, ale ma kluczowe znaczenie dla efektywnej komunikacji oraz tworzy wizerunek mówiącego. W świetle literatury (Lippi-Green 1997; Moyer 2013), osoby, w których angielszczyźnie pojawia się silny obcy akcent, są z reguły postrzegane jako mniej inteligentne i mniej kompetentne niż te, których mowa jest bliższa standardowej. Niepoprawna wymowa może wywoływać efekty niepożądane, takie jak irytacja czy rozbawienie, i wpływać na wiarygodność osoby mówiącej. Z własnego doświadczenia wiem, że przywołanie na zajęciach z fonetyki tego typu badań i uświadomienie uczniom mechanizmów stereotypowego postrzegania obcego akcentu, a nawet dyskryminacji na tym tle (Baugh 2003), ma efekt motywujący i uwrażliwia ich na tę płaszczyznę znajomości języka. Uważam, iż na pracownikach naukowych spoczywa wręcz obowiązek, aby wyniki najnowszych badań (opartych na eksperymentach i prowadzonych w różnych krajach) przekazywać studentom, szczególnie przyszłym nauczycielom, eliminując tym samym przepaść pomiędzy teorią (literatura fachowa) a praktyką (uczenie wymowy a raczej jego brak).

Wielu nauczycieli polega na własnym doświadczeniu i nie ćwiczy wymowy, gdyż nikt jej nie ćwiczył z nimi. W przeprowadzonej przeze mnie na końcu kursu anonimowej ankiecie, w odpowiedzi na pytanie: „Czy Pani zdaniem zajęcia z wymowy angielskiej były potrzebne w programie studiów podyplomowych?”. 100 proc. uczestniczek kursu udzieliło twierdzącej odpowiedzi opatrzonej komentarzem typu: „Uzmysłowały mi, jak dużo błędów popełniałam i pomogły mi je skorygować”, „Fonetyka powinna być poruszana wcześniej”, „Od samego początku moglibyśmy uczyć się poprawnej wymowy”, „Zajęcia

uświadomiły mi wiele rzeczy, o których nikt nigdy nam nie mówił”, „Wcześniej nikt nie zwracał uwagi na błędy językowe, każdy nauczyciel mówił inaczej, wymowa prostych wyrazów była cały czas zmieniana, mam wrażenie, że nawet nauczyciele nie wiedzieli, jak mają wymawiać, akcent był zły”, „Byłam bardzo zdziwiona, jak wiele słów wymawiam źle”, „Te zajęcia ukazały mi, na co muszę zwrócić szczególną uwagę” itp. Uzmysłwienie sobie roli wymowy w komunikacji i zrozumienie, że zaniedbywany obszar ma poważne konsekwencje dla szeroko rozumianej kompetencji językowej nauczyciela są jednak możliwe i bardzo cieszyły mnie następujące komentarze studentów po odbytych kursach: „Prawidłowa wymowa jest podstawą nauki języka, trzeba z nią zapoznawać uczniów od najmłodszych lat”, „Wymowa (prawidłowa wymowa) jest kluczowym elementem w znajomości języka, szczególnie jeśli w przyszłości zamierzamy uczyć innych”, „Nauczyciel musi dobrze mówić, nie wyobrażam sobie, aby nauczyciel nie umiał wymówić poprawnie chociażby *th*”.

Zmiana sposobu myślenia kandydatów na nauczycieli musi iść w parze z odpowiednim przygotowaniem merytorycznym. Aby mogli rzetelnie uczyć wymowy, muszą najpierw uświadomić sobie popełniane błędy i sami popracować nad ich eliminacją. Nieodzowne jest też zapoznanie studentów z alfabetem fonetycznym i zademonstrowanie jego korzyści poprzez używanie go na każdych zajęciach. Doksztalceni nauczyciele powinni też otrzymać wskazówki, jak mogą ćwiczyć fonetykę i zwiększyć ekspozycję na mowę angielską w domu, a nawet w trakcie przemieszczania się (nauczanie mobilne, zob. Bryła-Cruz 2017; Bryła-Cruz 2018). Ten etap, kiedy nauczyciel sam doskonali swoją wymowę, jest ważny i konieczny, gdyż nie tylko pomoże mu stać się lepszym wzorcem, ale też lepiej zrozumieć potrzeby swoich przyszłych uczniów oraz ocenić efektywność różnych technik (nauczyciel ma szansę przetestować je na sobie, a potem może w sposób wiarygodny doradzić uczniom). Z powodu braku czasu prowadzony przeze mnie trening nauczycieli obejmował jedynie najbardziej istotne dla komunikacji aspekty fonetyczne (zarówno segmentalne, jak i prozodyczne). Ważne jest, aby nauczyciele wiedzieli, które zagadnienia należy traktować priorytetowo oraz jak stymulować uczniów do pracy indywidualnej, a w grupach najmłodszych włączyć w proces edukacyjny rodziców dzieci.

W artykule podjęto szczególnie trudną kwestię uczenia fonetyki angielskiej w grupie zróżnicowanej pod względem poziomu, wieku oraz wcześniejszej biografii językowej, ale mającej ten sam cel, czyli uzyskanie praw nauczania języka angielskiego na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Omówione tu cztery zasady-filary, na

których powinno się opierać myślenie nauczycieli angielskiego w zakresie wymowy mogą zainspirować przyszłych nauczycieli. Warto pamiętać, że na zmianę myślenia nigdy nie jest za późno, a dopasowanie się do zmian w uczeniu powinno się zacząć właśnie w sferze kognitywnej.

BIBLIOGRAFIA:

- Baran-Łucarz, M. (2006), *Prosto w oczy – fonetyka jako „Michalek” na studiach filologicznych?*, [w:] W. Sobkowiak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Dydaktyka fonetyki języka obcego w Polsce. Referaty z szóstej konferencji naukowej Mikorzyn, 8–10 maja 2006*, Konin: PWSZ w Koninie, s. 7–17.
- Baugh, J. (2003), *Linguistic profiling*, [w:] S. Makoni, G. Smitherman, A. Ball, A. Spears (red.), *Black linguistics: language, society and politics in Africa and Americas*, London: Routledge, s. 155–168.
- Borg, S. (2012), *Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis*, [w:] R. Barnard, A. Burns (red.), *Researching Language Teacher Cognition and Practice: International Case Studies*, Bristol: Multilingual Matters, s. 11–29.
- Bryła-Cruz, A. (2017), *Autentyczne teksty słuchane w nauczaniu pragmatyki*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 4–8.
- Bryła-Cruz, A. (2018), *Authentic podcasts as a linguistic and cognitive resource for advanced learners of English*, [w:] J. Pitura, S. Shauro (red.), *CALL for Mobility. Studies in Computer Assisted Language Learning*, Berlin: Peter Lang, s. 171–193.
- Burns, A. (2006), *Integrating research and professional development on pronunciation teaching in a national adult ESL program*, „TESL Reporter”, nr 39, s. 34–41.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., Goodwin, J. (2010), *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.), New York, NY: Cambridge University Press.
- Chela-Flores, B. (2001), *Pronunciation and language learning: an integrative approach*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, nr 39 (2), s. 85–101.
- Derwing, T., Munro, M. (2014), *Once you have been speaking a second language for years, it's too late to change your pronunciation*, [w:] L. Grant (red.), *Pronunciation Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*, Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, s. 34–55.
- Foote, J.A., Holtby, A.K., Derwing, T.M. (2011), *Survey of the teaching of pronunciation in adult ESL programs in Canada, 2010*, „TESL Canada Journal”, nr 29 (1), s. 1–22.
- Gilbert, J. (2010), *Pronunciation as orphan: what can be done?*, „Speak Out!”, nr 43, s. 3–7.
- Henderson, A.D. i in. (2012), *The English Pronunciation Teaching in Europe Survey: selected results*, „Research in Language”, nr 10 (1), s. 5–27.

- Jones, T. (red.) (2016), *Pronunciation in the Classroom: the Overlooked Essential*, Alexandria, VA: TESOL.
- Jones, T. (2017), *Pronunciation with other areas of language*, [w:] O. Kang, R.I., Thomson, J.M. Murphy (red.), *The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation*, New York, NY: Routledge, s. 370–384.
- Lippi-Green, R. (1997), *English with an Accent. Language, Ideology, and Discrimination in the United States*, Devon: Biddles Ltd.
- McMullan, J. (1988), *Finding Time for the Phonetic Alphabet*, „Modern English Teacher”, nr 15 (3), s. 9–12.
- MEN (2014) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. poz. 803).
- MEN (2017) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. poz. 1575).
- Moyer, E. (2013), *Foreign Accent: The Phenomenon of Non-Native Speech*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mompean, J. (2015), *Phonetic notation in foreign language teaching and learning: potential advantages and learners' views*, „Research in Language”, nr 13 (3), s. 292–314.
- Szypra-Kozłowska, J. (2015), *Pronunciation in EFL instruction: A Research-Based Approach*, Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- Szypra-Kozłowska, J. (2017), *Nauczanie wymowy angielskiej w szkole – próba diagnozy. Porady fonodydaktyczne dla nauczycieli*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 29–34.
- Waniek-Kimczak, E. (2013), *It's all in teacher's hands: English pronunciation teaching*, [w:] D. Gabryś-Barker, E. Piechurska-Kuciel, J. Zybert (red.), *Investigtions in Teaching and Learning Languages. Studies in Honour of Hanna Komorowska*, Heidelberg: Springer Verlag, s. 245–260.
- Walsh, T, Diller, K. (1981), *Neurolinguistic considerations on the optimum age for second language learning*, [w:] K. Diller (red.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*, Rowley, MA: Newbury House Publishers, s. 3–21.
- *Wielki ilustrowany słownik angielsko-polski dla dzieci i młodzieży* (2015), praca zbiorowa, Wydawnictwo Feniks.

DR AGNIESZKA BRYŁA-CRUZ Adiunkt w Zakładzie Fonetyki i Fonologii Instytutu Anglistyki na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jej zainteresowania naukowe to dydaktyka wymowy, percepcja angielszczyzny z obcym akcentem przez rodzimych użytkowników języka angielskiego oraz rola wymowy w rozumieniu tekstów słuchanych.