

Takie proste, że aż trudne...

Obszary wymagające szczególnej uwagi nauczycieli na wczesnych etapach edukacji

DOI: 10.47050/jows.2025.4.41-48

A może warto potraktować błąd językowy z należytą mu estymą? I poznać wyniki badań studentów pierwszego roku, którzy popełniali błędy w wypowiedziach ustnych w wyniku zaniedbań wiążących się z pierwszym i drugim etapem edukacyjnym. Artykuł ten powstał właśnie po to, aby przeanalizować utrwalone i powszechne błędy gramatyczno-fonetyczne oraz żeby przekazać rekomendacje edukacyjne.

PATRYCJA LINKIEWICZ
[Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie](#)

SO SIMPLE, YET SO DIFFICULT... ON THE AREAS THAT REQUIRE SPECIAL ATTENTION FROM ENGLISH LANGUAGE TEACHERS OF THE LOWER EDUCATION LEVELS

The current article attempts to identify language areas which pose a recurring problem for university students and that are likely to be directly associated with the shortcomings at the early stages of education. A small-scale observational study is reported. The identified linguistic errors were mainly of a grammatical and phonetic nature. The implications have been formulated that tap onto these particular aspects. It is highly recommended that early education and primary school teachers curiously delve into the findings of the study in order to avoid neglecting certain language skills or linguistic subsystems.

KEY WORDS: LINGUISTIC ERRORS, AREAS FOR IMPROVEMENT, EARLY EDUCATION. PRIMARY SCHOOL TEACHERS, LANGUAGE ATTAINMENT, FOSSILIZATION

Kształcenie umiejętności mówienia to „jeden z najistotniejszych celów nauki języków obcych” (Tomczuk 2007: 54). Umiejętność ta składa się z wielu „umiejętności cząstkowych” (Podpora-Polit 2015: 29), do których należą zarówno elementy komunikacyjne (aktywne uczestniczenie w rozmowie, wyrażanie swoich myśli, intencji czy opinii), jak i elementy językowe (prawidłowe wykorzystanie środków leksykalno-gramatycznych, wzorców rytmicznych, zasad intonacji i wymowy), (Komorowska 2002: 103–104). Zarówno w ocenie naukowców (Muñoz 2010: 47; Ordon i Gębora 2016: 104), jak i rodziców (Rokita-Jaśkow 2010: 7) im wcześniej zaczyna się naukę języka obcego, tym lepiej. Program nauki języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym można ocenić m.in. przez pryzmat tego, czy stymuluje on uczniów do wypowiadania się w języku obcym (Ordon i Gębora 2016: 104). To właśnie dzieci najłatwiej i najlepiej przyswajają brzmienie języka obcego, co wiąże się z koniecznością stosowania dobrego modelu nauczania języka obcego (Rokita-Jaśkow 2010: 37).

Badania dotyczące wypowiedzi ustnej w języku angielskim prowadzone wśród uczniów klas IV wykazały, że posługują się oni jedynie pojedynczymi wyrazami, mają trudności w formułowaniu wypowiedzi wykorzystujących frazy, a najgorzej radzą sobie z mówieniem całymi zdaniami (Muszyński i in. 2014: 22). Przyczyn tak słabego poziomu umiejętności mówienia można się doszukiwać „bezpośrednio w działaniach dydaktycznych nauczyciela” (Muszyński i in. 2014: 22), a dokładniej w niewykorzystywaniu materiałów autentycznych, zbyt krótkich wypowiedziach nauczyciela w języku angielskim, niemotywowaniu uczniów do dłuższych wypowiedzi, niesięganiu po piosenki, wiersze czy rymowanki. Warto nadmienić, że ani dawny egzamin szóstoklasisty czy egzamin gimnazjalny, ani też obecny egzamin ósmoklasisty nie weryfikują umiejętności uczniów w zakresie posługiwania się językiem obcym w mowie. Takie rozwiązanie systemowe z całą pewnością nie motywuje zarówno uczniów, jak i nauczycieli do doskonalenia umiejętności mówienia. W konsekwencji pojawiają się liczne zaniedbania w tym zakresie, czego dowodzą przytoczone powyżej badania.

„Immanentną cechą każdego ludzkiego działania, a więc także zachowań językowych, jest popełnianie błędów” (Dąbrowska i Pasieka 2015: 23). Błąd językowy to „nieświadome odstępstwo od obowiązującej w danym momencie normy językowej, czyli taka innowacja, która nie znajduje uzasadnienia” (Markowski 2025), albo inaczej – to „taki sposób użycia jakiegoś elementu języka, który razi jego świadomych użytkowników” (Markowski 2025). Błędy językowe zaliczane są obok błędów stylistycznych do błędów wewnątrzjęzykowych, a w ich obrębie mieszczą się błędy gramatyczne, fonetyczne i leksykalne. Warto też wspomnieć o błędach zewnątrzjęzykowych, czyli błędach zapisu, dzielących się na błędy interpunkcyjne i ortograficzne, które nie naruszają zasad wewnątrzjęzykowych (Markowski 2025).

Podejście do błędów w procesie uczenia się ewoluowało na przestrzeni wieków adekwatnie do zmian w obrębie glottodydaktyki (Rabiej 2015: 65). W latach 60. ubiegłego wieku błąd był traktowany jako zjawisko niepożądane, wymagające natychmiastowej korekty. Następnie zrobiono ułkon w kierunku komparatystyki języków, przewidując błędy i eliminując ryzyko ich powstawania poprzez przyswajanie wypowiedzi modelowych. Krytyka takiego podejścia zaowocowała badaniem wpływów międzyjęzykowych oraz eksplikacją przyczyn powstawania form niepoprawnych. Wreszcie nastąpiła transformacja „niedoskonałych twórców językowych” w „jednostki twórcze i inteligentne” (Rabiej 2015: 65), testujące użycie języka metodą prób i błędów, gdzie błąd miał charakter temporalny. Ostatecznie ukształtowało się podejście traktujące błąd jako wyraz zachodzącego procesu uczenia się (tzw. *error analysis*) – zjawisko korzystne i dla uczniów (weryfikacja form językowych), i dla nauczyciela (dowód na aktywne przetwarzanie języka przez uczniów), (Rabiej 2015: 65–66).

Hanna Komorowska (2005: 237) podkreśla, że w dydaktyce języków obcych istotne jest to, „kto inicjuje poprawę błędu i kto jej dokonuje”. Błąd może zostać poprawiony w formie autokorekty, pod warunkiem że uczeń potrafi to zrobić. Innym wariantem jest poprawa błędu przez pozostałych uczniów, pozwalająca na aktywność i stymulowanie myślenia

całej grupy. Jeszcze innym rozwiązaniem jest merytorycznie i czasowo uzasadniona poprawa błędu przez nauczyciela, który może zrobić to zarówno w trakcie wypowiedzi ucznia, jak i natychmiast lub chwilę po jej zakończeniu. Może się jednak i tak zdarzyć, że błąd nie zostanie skorygowany.

W kontekście poruszanych tu zagadnień warto dodać, że błąd „może utrwalić się jako zły nawyk” (Komorowska 2005: 84). Następuje wtedy zjawisko „fosylizacji”, określanej też przez innych badaczy mianem „skamieliny” lub „zamrożonej kompetencji” albo „pułapki komunikatywności” (Izdebska-Długosz 2016: 166). Istotą tego zjawiska jest uporczywe powtarzanie wyuczonych błędnych form lub konstrukcji językowych pomimo dalszego usprawniania języka. Często uczniowi brakuje też motywacji do eliminowania błędów, ponieważ mimo wszystko odnosi sukcesy w komunikacji (Izdebska-Długosz 2016: 166). Czy to oznacza impas i zgodę na panoszenie się różnych błędów językowych?

Pytania, badania, dociekania... i szukanie wniosków

Na początku semestru zimowego 2024/2025 na jednej z lubelskich uczelni przeprowadzono badania wśród 60 studentów pierwszego roku kierunków technicznych w wieku 19–20 lat, którzy swą wiedzę językową zdobyli korzystając na wcześniejszych etapach z różnych podręczników dopuszczonych przez MEN. Obserwacje przeprowadzono podczas trzech 90-minutowych zajęć o charakterze diagnostycznym.

Sformułowano następujące pytanie badawcze: **Jakie błędy językowe, wynikające z zaniedbań edukacyjnych na pierwszym i drugim etapie edukacyjnym, popełniają badani studenci?** Celem praktycznym było wskazanie nauczycielom pracującym z uczniami na początkowym stadium edukacji obszarów wymagających szczególnej uwagi z ich strony. W trakcie prezentacji ustnych odnotowano błędy językowe. Następnie pogrupowano błędy ze względu na podobieństwa. Wyniki przedstawiam poniżej.

Analiza przeprowadzonych badań

Oto najbardziej problematyczne zagadnienia wyłonione w wyniku badań studentów pierwszego roku. Dotyczą one podsystemów gramatyki i fonetyki.

- ➔ Pierwszym obszarem jest alfabet angielski wprowadzany już w pierwszej klasie szkoły podstawowej, a czasem nawet i w przedszkolu. Około 3/4 badanych studentów miało trudności z prawidłowym literowaniem wyrazów. Niejednokrotnie zadaniem nie do pokonania było rozróżnienie samogłosek *a*, *e*, *i*:
 - angielskie *a* to /eɪ/,
 - angielskie *e* to /i:/,
 - angielskie *i* to /aɪ/.
- ➔ Kolejnym zagadnieniem jest stosowanie przedimków nieokreślonych *a* oraz *an*. Każdy student znał zasadę kierowania się spółgłoską lub samogłoską przy wyborze przedimka nieokreślonego, ale aż 85% badanych nie wiedziało, że zasadę tę należy stosować z uwzględnieniem wymowy. Dwa najczęściej powtarzające się błędy dotyczą powiązania złych przedimków nieokreślonych ze słowami *university* oraz *hour*.
- ➔ Innym elementarnym, choć problematycznym dla 4/5 badanych, zagadnieniem jest prawidłowe odczytywanie przedimka określonego *the*. Należy już na początkowych etapach edukacji podkreślać różnicę pomiędzy odczytywaniem przedimka określonego jako /ði:/ lub jako /ðə/. W przeciwnym razie przedimek ten będzie wymawiany wyłącznie jak /ðə/, nawet w tak powszechnym połączeniu wyrazowym jak *the end*.
- ➔ Następnym obszarem wymagającym uwagi jest znajomość i odczytywanie liczebników. Liczebniki *twenty* i *twelve* są bardzo często mylone (15% badanych). 1/5 studentów miała trudności z odczytywaniem liczb 15 i 50, 13 i 30, 90 i 19 itp., które różnią się jedynie końcówkami – wymowa /-ti:n/ i /-ti/. Około 1/4 studentów nie zna zasady odczytywania dłuższych liczebników, np. 1989. Innym rodzajem zaniedbań jest

dodawanie końcówki -s do liczebników: *million, thousand, hundred* itp. (87% badanych). Dla prawie 1/3 badanych osób tajemnicą owiane były także widniejące od podstawówki na tablicy końcówki -st, -nd, -rd. Wskazuje to oczywiście na braki wiedzy w zakresie liczebników porządkowych. Liczebniki te są również stosowane w przysparzających trudności studentom datach – wiele osób nie zna sposobu ich poprawnego wymawiania.

- ➔ Podobnie brzmiące zaimki wskazujące *this/that, these/those* stanowiły nie lada wyzwanie dla 80% uczestników badań, nie tylko dlatego, że zasada dotycząca tych zaimków była omawiana w IV klasie szkoły podstawowej, lecz także z uwagi na wymowę. Niestety, niewielu uczniów dowiaduje się od swoich nauczycieli, że istnieje taki dźwięk jak /ð/ spotykany w często występującym przedimku *the*, czy też dźwięk /θ/ występujący np. w wyrazach: *strength, theory, theatre*. Brak wiedzy w tym zakresie powoduje błędną wymowę przyimka *with* /wɪð/, który nieprawidłowo wymówiony przypomina *which* /wɪtʃ/. Błąd ten odnotowano u 10% badanych.
- ➔ Dalsze zaniedbania, tym razem *stricte* gramatyczne, dotyczą konstrukcji *there is / there are*, która została błędnie dostosowana do dalszej części zdania przez niemal 1/3 badanych. Zauważono także problemy z dopasowaniem formy przeszłej *was / were* do podmiotu (około 1/5 badanych), jak i z dodawaniem końcówki -s do czasownika w 3. osobie liczby pojedynczej w czasie teraźniejszym prostym (85% badanych). Dla niespełna 3/4 badanych nowością jest też dodawanie do czasownika formy gerundialnej po przyimkach. Podobna liczba badanych nie spotkała się z zasadą łączenia przyimka *to* z czasownikiem w celu stworzenia bezokolicznika.
- ➔ Jedynie 35% badanych wiedziało, że forma przecząca czasownika modalnego *can* występuje łącznie – *cannot*. Przy określaniu wieku danej osoby u prawie 2/5 badanych można było usłyszeć przeniesiony z języka polskiego czasownik „mieć” – *have*. Z kolei zadane przez lektora dodatkowe pytanie: „*What is she like?*”, zostało nie tylko źle zrozumiane (przez 2/3 badanych), ale i błędnie powtórzone – z użyciem przysłówka *how*.
- ➔ Ponadto 85% badanych studentów ma braki w wiedzy odnośnie do pytań pośrednich, 95% – w zakresie prawidłowego używania wyrażen *other/the other/others/the others/another* oraz niespełna połowa w kwestii rzeczowników niepoliczalnych, np. dodają oni końcówkę -s do takich wyrazów jak *information, advice*. Stosują błędne przyimki przed dniami, tygodniami czy porami dnia (40% badanych). Niepotrzebnie dodają przedimki przed nazwami miast (około 3/4 badanych). Nie znają różnicy pomiędzy sformułowaniami *at the end* a *in the end* (około 1/3 badanych). Miewają trudności ze stopniowaniem przymiotników (1/5 badanych), nie potrafią się posiłkować przysłówkiem *less*, nie znają nieregularnego stopniowania przymiotnika *far*.
- ➔ Dla 15% badanych problematyczna była wymowa rzeczowników w liczbie mnogiej, a zwłaszcza wyjątki: *man – men, woman – women, child – children*. 18% badanych studentów miało kłopot z poprawną wymową słowa *live*: czasownika /lɪv/ lub przysłówka i przymiotnika /laɪv/. Trudne było także prawidłowe rozróżnienie w wymowie przymiotników z końcówką -ed oraz -ing (np. *interested* vs. *interesting*) – około 2/3 badanych. Dużo trudności, jeśli chodzi o wymowę, przysporzyły ponadto nieprzećwiczone na wcześniejszych etapach edukacji czasowniki w formie przeszłej, zarówno regularne z końcówką -ed (np. *switched, designed*), jak i nieregularne (np. *read, bought*) – dotyczyło to nieco ponad 3/4 badanych.
- ➔ Warto nadmienić, że u około 3/4 badanych zauważono kłopoty z właściwym wymawianiem nazw miesięcy (np. *August, April*) lub przedmiotów szkolnych (np. *geography, chemistry*). Nie każdy umiał też prawidłowo operować nazwami kierunków świata – 1/10 badanych tego nie potrafiła.
- ➔ Oto pozostałe najczęstsze błędy wymowy, które odnotowano u przynajmniej 1/5 badanych studentów. Pogrupowano je ze względu na podobieństwa, aby umożliwić osobom uczącym dzieci i młodzieży zapoznanie się z obszarami ulegającymi fosylizacji.

Poniżej przedstawiam przykłady i rodzaje błędów:

- *public, studies, industrial, structure, unfriendly, multinational, multimedia* – wymawiane jak /u:/ zamiast /ʌ/,
- *character, archeological, architect, technology, Christmas* – wymawiane jak polskie „ch” /x/ zamiast /k/,
- *still, will, win, milk, six, risk, bill* – wymawiane jak /i/ zamiast /ɪ/,
- *generate, geometric, region, agenda* – wymawiane jak /g/ zamiast /dʒ/,
- *foggy, figure* – wymawiane jak /dʒ/ zamiast /g/,
- *author, authorities, audience, autonomy, authentic, August* – wymawiane jak /oʊ/ zamiast /ɔ:/,
- *university, union, uniform, unique, use* – wymawiane jak /u:/ zamiast /ju:/,
- *wild, mild, identify, identity, climate* – wymawiane jak /i/ oraz /ɪ/ zamiast /aɪ/,
- *kept, weapon, meant* – wymawiane jak /i:/ zamiast /e/,
- *project, major* – wymawiane jak /j/ zamiast /dʒ/,
- *determined, engine* – wymawiane jak /aɪ/ zamiast /ɪn/,
- *guest, guarantee, guideline, guidebook, building* – niepotrzebne dodawanie dźwięku /w/,
- *nation, national, international, traditional* – spolszczanie wymowy zamiast /ʃən/,
- *castle, doubt, honest, half, debt, calm, foreign, knowledge, honour, psychology* – wymawianie dźwięków niemych,
- *café, façade, boutique, bouquet* – błędna wymowa zapożyczeń, błędne akcentowanie,
- *development, area, computer, hotel, graduate, record* – akcentowanie niewłaściwej sylaby, w tym błędne akcentowanie wiążące się ze zmianą części mowy,
- *desert vs. dessert, certain vs. curtain, three vs. tree* – błędna wymowa zmieniająca znaczenie wyrazu.

Głos w dyskusji, czyli opinie, uwagi i refleksje

W toku badań wykazano, że występujące w wypowiedziach ustnych studentów pierwszego roku błędy gramatyczne to efekt braków wyniesionych ze szkoły podstawowej. Identyczny wniosek należy wysunąć w odniesieniu do popełnianych przez nich błędów fonetycznych. Michał Mazurkiewicz (2009: 76) zauważa, że nauka wymowy w polskich szkołach ma, niestety, „charakter incydentalny”. Magdalena Szyszka (2016: 178) podkreśla, że nauczanie wymowy na pierwszych trzech etapach edukacyjnych należy do rzadkości, a Dorota Lipińska (2014: 144) pisze wręcz o nieobecności tego elementu nauczania w szkolnictwie polskim. Warto też odnotować, że kompetencja absolwentów studiów filologicznych w zakresie wymowy „jest daleka od ideału” i w efekcie powstrzymuje „nauczycieli języka angielskiego od poświęcania większej ilości czasu ćwiczeniom fonetycznym” (Mazurkiewicz 2009: 77). Kolejnym ograniczeniem jest okrojony komponent fonetyczny znajdujący się w podręcznikach, na co zwraca uwagę Mirosław Pawlak (2003: 62–64).

Przyczyną występowania tak oczywistych błędów gramatycznych może być też przesunięcie ciężaru nauczania „w stronę samego komunikatu nie zaś jego gramatycznej poprawności” – „gramatyka [...] ustępuje miejsca komunikacji językowej” (Kawka 2018: 168). Warto więc wytyczyć wyraźną granicę pomiędzy łagodnym traktowaniem błędów, wpisującym się w podejście komunikacyjne, a brakami solidnych podstaw językowych, które nie mogą być bagatelizowane i akceptowane w systemie kształcenia.

Jak trafnie zauważa Małgorzata Trybus (2007: 80), praca z grupą średniozaawansowaną (a nie początkową czy zaawansowaną) podczas lektoratu z języka angielskiego na studiach wyższych jest „najtrudniejsza, ponieważ błędy (najczęściej fonetyczne i gramatyczne) zostały już u nich utrwalone”. Trzeba więc wyciągnąć wnioski dotyczące wyeliminowania tych niekorzystnych zjawisk.

Zalecenia i wnioski

Należy zwrócić większą uwagę na prawidłową wymowę słów wprowadzanych na początkowych etapach edukacyjnych. W najmłodszych klasach warto bazować na autentycznych piosenkach i materiałach wideo pozyskanych z internetu, które pozwolą przyswoić poprawną wymowę (np. nazw miesięcy, liczebników porządkowych, przedmiotów szkolnych) oraz podstawowe konstrukcje gramatyczne. Materiały autentyczne są dla uczniów dużo bardziej atrakcyjne niż chociażby piosenki podręcznikowe i, co najważniejsze, pozwalają usłyszeć naturalne brzmienie języka.

Obligatoryjnym elementem nauki języka obcego w szkołach podstawowych powinna być praca z nagraniami powiązanymi z realizowanym materiałem podręcznikowym. Przygotowanie uczniów do kartkówki czy klasówki powinno obejmować nie tylko wyuczone na pamięć słownictwo, wyrażenia i zagadnienia gramatyczne, lecz także powtarzanie słów, wyrażań, zdań z dialogów i dłuższych czytanek bezpośrednio po odtworzonym nagraniu w celu wyćwiczenia właściwej wymowy. Motywację do pracy uczniowie powinni zdobywać dzięki podlegającym ocenie kartkówkom ze słuchu, które sprawdzałyby poprawny zapis wyrazów, wyrażań lub zdań zawartych w nagraniu. Konieczne jest także systematyczne odpytywanie uczniów ze zrealizowanych czytanek lub dialogów. Oczywiście warunkiem *sine qua non* takich aktywności jest przekazanie rodzicom i dzieciom informacji o znaczeniu dodatkowej indywidualnej pracy uczniów z takimi nagraniami w domu.

Jeśli chodzi o błędy gramatyczne, to zalecane jest większe skupienie uwagi na aktywnościach praktycznych ukierunkowanych na wypracowanie nawyku posługiwania się danym zagadnieniem gramatycznym. Może to być np. zadanie polegające na narysowaniu pokoju dziecka i napisaniu zdań z konstrukcjami *there is / there are* przy jednoczesnym zastosowaniu przyimków miejsca albo wykonanie plakatu obrazującego zaimki wskazujące *this/that, these/those* wraz z przykładowymi zdaniami. Każde nowe zagadnienie gramatyczne można przećwiczyć, stosując (choćby tradycyjną, ale jakże skuteczną) metodę konstruowania zdań własnych. Wychwycone (w wypowiedziach ustnych czy pisemnych) błędy można wyeliminować, zlecając uczniom (w tzw. zeszytach popraw) dodatkowe, krótkie, pisemne zadania.

Z uwagi na to, że trudno jest uczniom zapamiętać każdą pojedynczą regułę, dobrym pomysłem jest prowadzenie skoroszytu do celów gramatycznych. W takim notatniku uczniowie zapisywaliby regularnie wprowadzane podczas zajęć informacje o tym charakterze. W razie popełnienia błędu nauczyciel z łatwością mógłby naświetlić danemu uczniowi problem. Pomimo że w dzisiejszych czasach podręczniki oferują różne dodatki gramatyczne, to materiał dostosowany do indywidualnego stylu myślenia, jak i potrzeb ucznia stanowi niezastąpioną pomoc dydaktyczną. Po każdej prezentacji nowego zagadnienia uczniowie powinni mieć czas na tekstowe oraz graficzne zobrazowanie poznanego materiału według własnego pomysłu.

Jednym z ćwiczeń nadających się do stosowania podczas zajęć z języka obcego jest dyktowanie ciągu przypadkowych liczb, a następnie poproszenie uczniów o ich odczytanie. Ważne jest też wracanie do literowania – można je wykorzystać, podając nowe słownictwo pojawiające się np. w słuchankach. Warto więc po zapoznaniu się z treścią tego artykułu wyeliminować wykryte „skostniałe” błędy gramatyczno-fonetyczne, aby każdy uczeń mógł swobodnie posługiwać się językiem obcym na dalszych etapach kształcenia.

BIBLIOGRAFIA

→ Dąbrowska, A., Pasieka, M. (2015), *Teorie, klasyfikacje oraz problemy badania i oceny błędów glottodydaktycznych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22, s. 21–47.

- Izdebska-Długosz, D. (2016), *Analiza kontrastywna, lapsologia czy interjęzyk? Jak badać błędy studentów ukraińskojęzycznych w polszczyźnie?*, [w:] R. Kordonski, O. Kordonska, Ł. Muszyński (red.), *Procesy migracyjne we współczesnym świecie: wyzwania dla społeczności międzynarodowej*, t. 2, s. 158–169, Lwów-Olsztyn: Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki.
- Kawka, J. (2018), *Identyfikacja i klasyfikacja błędów językowych na lektoracie języka niemieckiego*, „Forum Filologiczne Ateneum”, nr 1 (6), s. 159–169.
- Komorowska, H. (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lipińska, D. (2014), *Polish Learners' Attitudes Towards Learning English Pronunciation: Revisited*, [w:] O. Majchrzak, (red.), *PLEJ_3 Czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe*, s. 129–149, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Markowski, A. (2025), *Błąd językowy*, <sjp.pwn.pl/ciekawostki/haslo/blad-jezykowy;4011802.html>, [dostęp: 13.07.2025].
- Mazurkiewicz, M. (2009), *Wymowa angielska – główne problemy Polaków w procesie nauki języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, 2, s. 74–77.
- Muñoz, C. (2010), *On How Age Affects Foreign Language Learning*, „Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers”, s. 39–49.
- Muszyński, M., Campfield, D., Szpotowicz, M. (2015), *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011–2014)*, Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Ordon, U., Gębora A.K. (2016), *Edukacja najmłodszych dzieci wobec aktualnych zmian oświatowych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, nr 12, s. 101–109.
- Pawlak, M. (2003), *Nauczanie wymowy na lekcjach języka obcego w szkole średniej z perspektywy nauczyciela*, „Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii” 2, „Zeszyty Naukowe PWSZ w Koninie”, nr 1(2).
- Podpora-Polit, E. (2015), *O niektórych problemach związanych z ocenianiem sprawności mówienia*, „Języki Obce”, nr 3, s. 29–32.
- Rabiej, A. (2015), *Podejścia do błędów i ich poprawy we współczesnej glottodydaktyce*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22, s. 61–73.
- Rokita-Jaśkow, J. (2010), *Moje dziecko uczy się języka obcego: najczęściej zadawane pytania*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Szyszka, M. A. (2016), *English Pronunciation Teaching at Different Educational Levels: Insights Into Teachers' Perceptions and Actions*, „Research in Language”, nr 14(2), s. 165–180.
- Tomczuk, D. (2007), *Ćwiczenia konwersacyjne i rozwijanie sprawności wypowiedzania się w języku obcym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 54–59.
- Trybus, M. (2007), *Uwagi o kształtowaniu umiejętności językowych studentów filologii rosyjskiej w ramach czteroipółrocznego programu nauczania języka angielskiego*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Russologica”, nr 1, s. 80–89.

DR PATRYCJA LINKIEWICZ Doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Nauczycielka akademicka prowadząca zajęcia dydaktyczne z języka angielskiego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej. Absolwentka lingwistyki stosowanej o profilu język angielski oraz język rosyjski na specjalnościach glottodydaktycznej, translatorskiej i tłumaczenia symultanicznego w zakresie języka angielskiego. Do jej zainteresowań badawczych należą motywacja do nauki języka obcego, kompetencje społeczne, kompetencje językowe oraz korelaty kompetencji językowych młodzieży.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze double-blind review.