

**Instytut Językoznawstwa
Uniwersytet Opolski
Pl. Kopernika 11a
45-040 Opole**

(nazwa i dane adresowe podmiotu habilitującego,
wybranego do przeprowadzenia postępowania)

za pośrednictwem:

Rady Doskonałości Naukowej

pl. Defilad 1

00-901 Warszawa

(Pałac Kultury i Nauki, p. XXIV, pok. 2401)

Magdalena Szyszka

mszyska@uni.opole.pl

ORCID ID 0000-0002-6843-3238

**Instytut Językoznawstwa
Uniwersytet Opolski
Plac Kopernika 11a
45-040 Opole**

Wniosek

z dnia 20 sierpnia 2025 r.

o przeprowadzenie postępowania w sprawie nadania stopnia doktora habilitowanego
w dziedzinie **nauki humanistyczne** w dyscyplinie **językoznawstwo**.

Określenie osiągnięcia naukowego będącego podstawą ubiegania się o nadanie stopnia
doktora habilitowanego (cykl publikacji):

**Rola psycho-społecznych czynników indywidualnych w produkcji wybranych aspektów
mowy w języku obcym na wyższych poziomach zaawansowania językowego**

Na osiągnięcie składa się cykl następujących publikacji:

- [1] Szyszka, M., Peltonen, P., & Lintunen, P. (2024). Unravelling the relationship between language anxiety and foreign language speech fluency in a monologue production. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, AOP, 1–15.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2387149>
- [2] Szyszka, M., & Lintunen, P. (2023). Zooming into the L2 speech fluency markers of anxious and non-anxious advanced L2 learners – an extreme case sampling report. *Research in Language*, 21(4), 357–376. <https://doi.org/10.18778/1731-7533.21.4.02>
- [3] Peltonen, P., Olkkonen, S., Szyszka, M., & Lintunen, P. (2025). L2 repair fluency through the lenses of L1 repair fluency, cognitive fluency, and language anxiety. *Applied Linguistics*

Review, 16(2), 877-899. <https://doi.org/10.1515/applirev-2023-0011>

- [4] Szyszka, M. & Lintunen, P. (2025). Exploring the interplay of trait-like L2 willingness to communicate, international posture, language anxiety and fluency in monologue L2 speech. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, AOP. <https://doi.org/10.1515/iral-2024-0173>
- [5] Szyszka, M. (2022). L2 accentedness and language self-esteem in foreign language learning. *Research in Language*, 20(1), 19–33. <https://doi.org/10.18778/1731-7533.20.1.02>
- [6] Szyszka, M., & Baran-Łucarz, M. (2024). Exploring the link between the levels of ethnocentrism and accentedness of FL learners. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/15348458.2024.2427256>
- [7] Szyszka, M. (2022). Learners' attitudes to first, second and third languages pronunciation in structuring multilingual identity. *Applied Linguistics Review*, 13(6), 1127-1147. <https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0061>

Wnioskuję – na podstawie art. 221 ust. 10 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2021 r. poz. 478 zm.) – aby komisja habilitacyjna podejmowała uchwałę w sprawie nadania stopnia doktora habilitowanego w głosowaniu ~~tajnym~~/jawnym*¹

Zostałem poinformowany, że:

Administratorem w odniesieniu do danych osobowych pozyskanych w ramach postępowania w sprawie nadania stopnia doktora habilitowanego jest Przewodniczący Rady Doskonałości Naukowej z siedzibą w Warszawie (pl. Defilad 1, XXIV piętro, 00-901 Warszawa).

Kontakt za pośrednictwem e-mail: kancelaria@rdn.gov.pl, tel. 22 656 60 98 lub w siedzibie organu. Dane osobowe będą przetwarzane w oparciu o przesłankę wskazaną w art. 6 ust. 1 lit. c) Rozporządzenia UE 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w związku z art. 220 - 221 oraz art. 232 – 240 ustawy z dnia 20 lipca 2018 roku - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, w celu przeprowadzenia postępowania o nadanie stopnia doktora habilitowanego oraz realizacji praw i obowiązków oraz środków odwoławczych przewidzianych w tym postępowaniu.

Szczegółowa informacja na temat przetwarzania danych osobowych w postępowaniu dostępna jest na stronie www.rdn.gov.pl/klauzula-informacyjna-rodo.html

.....
(podpis wnioskodawcy)



PODPIS ZAUFANY

MAGDALENA ANNA

SZYSZKA

19.08.2025 12:32:26 [GMT+2]

Dokument podpisany elektronicznie
podpisem zaufanym

Załączniki:

1. Dane wnioskodawcy
2. Kopie dokumentów potwierdzających posiadanie stopnia doktora
3. Autoreferat
4. Wykaz osiągnięć naukowych
5. Cykl publikacji
6. Oświadczenia autorów

¹ * Niepotrzebne skreślić.

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko: Magdalena Szyszka

2. Posiadane dyplomy (z podaniem podmiotu nadającego stopień, roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej):

- dyplom doktora nauk humanistycznych w dziedzinie językoznawstwo, Wydział Filologiczny Uniwersytetu Opolskiego, 2016 r., tytuł rozprawy doktorskiej: *The interplay of language anxiety and pronunciation learning strategies among English teacher trainees*;
- dyplom magistra filologii angielskiej, Wydział Filologiczny Uniwersytetu Wrocławskiego, 1994 r., tytuł pracy magisterskiej: *Polish and English superstitions. A study in the semantics of language and culture*.

Ponadto:

- Dyplom ukończenia studiów podyplomowych w zakresie „Emisji Głosu”, Wydział Filologiczny Uniwersytetu Wrocławskiego, 2005 r.

3. Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych.

- 2011 – nadal: Uniwersytet Opolski w Opolu;
 - 2011 – 2016: asystent w Instytucie Filologii Angielskiej;
 - 2016 – 2018: adiunkt w Instytucie Filologii Angielskiej;
 - 2018 – nadal: adiunkt w Instytucie Językoznawstwa;
- 2022 – 2023: Uniwersytet Turku w Finlandii, stanowisko *postdoctoral researcher*.

Ponadto:

- 2001 – 2024 Cambridge English Examination Centre in Opole: Speaking Examiner kwalifikacje do egzaminowania na poziomach: PET, FCE, CAE, CPE, BEC Preliminary, BEC Vantage, BEC Higher, YLE.
- 2007 – 2014: wykładowca języka angielskiego, wicedyrektor w Regionalnym Centrum Kształcenia Języków Obcych (RCKJO) w Opolu;
- 1995 – 2007: wykładowca języka angielskiego, opiekun praktyk dydaktycznych w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Opolu;
- 1995 – 1997: nauczyciel języka angielskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. M. Konopnickiej w Opolu;

- 1993 – 1995: nauczyciel języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących im. A. Mickiewicza w Kluczborku.

4. Omówienie osiągnięć naukowych będących podstawą ubiegania się o nadanie stopnia doktora habilitowanego zgodnie z art. 219 ust. 1 pkt. 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2021 r. poz. 478 z późn. zm.).

Tytuł osiągnięcia naukowego:

Rola psycho-społecznych czynników indywidualnych w produkcji wybranych aspektów mowy w języku obcym na wyższych poziomach zaawansowania językowego

Przedstawione poniżej publikacje stanowią powiązany tematycznie cykl składający się z siedmiu artykułów opublikowanych w czasopismach naukowych.

- [1] Szyszka, M., Peltonen, P., & Lintunen, P. (2024). Unravelling the relationship between language anxiety and foreign language speech fluency in a monologue production. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–15.

<https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2387149>

Pkt. MNiSW: 70

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na opracowaniu koncepcji badania, sformułowaniu pytań badawczych, przeprowadzeniu badania, opracowaniu przeglądu literatury, analizie danych i współpracy w przygotowaniu tekstu do publikacji. Mój udział procentowy szacuję na około 60%.

- [2] Szyszka, M., & Lintunen, P. (2023). Zooming into the L2 speech fluency markers of anxious and non-anxious advanced L2 learners – an extreme case sampling report. *Research in Language*, 21(4), 357–376. <https://doi.org/10.18778/1731-7533.21.4.02>

Pkt. MNiSW: 100

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na pełnym opracowaniu koncepcji badania, postawieniu pytań badawczych, przeprowadzeniu badania, opracowaniu przeglądu literatury, analizie danych i przygotowaniu tekstu do publikacji. Mój udział procentowy szacuję na około 90%.

- [3] Peltonen, P., Olkkonen, S., Szyszka, M., & Lintunen, P. (2025). L2 repair fluency through the lenses of L1 repair fluency, cognitive fluency, and language anxiety. *Applied Linguistics Review*, 16(2), 877-899. <https://doi.org/10.1515/applirev-2023-0011>

Pkt. MNiSW: 200

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na współpracy przy opracowaniu koncepcji badania, współpracy w opracowaniu literatury przedmiotu, pytań badawczych, analizie wyników oraz współpracy w napisaniu publikacji. Mój udział procentowy szacuję na około 30%.

- [4] Szyszka, M. & Lintunen, P. (2025). Exploring the interplay of trait-like L2 willingness to communicate, international posture, language anxiety and fluency in monologue L2 speech. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1-25. <https://doi.org/10.1515/iral-2024-0173>

Pkt. MNiSW: 100

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na opracowaniu koncepcji badania, postawieniu pytań badawczych, przeprowadzeniu badania, opracowaniu przeglądu literatury, analizie danych i przygotowaniu tekstu do publikacji i współpracy przy końcowej redakcji tekstu. Mój udział procentowy szacuję na około 90%.

- [5] Szyszka, M. (2022). L2 accentedness and language self-esteem in foreign language learning. *Research in Language*, 20(1), 19–33. <https://doi.org/10.18778/1731-7533.20.1.02>

Pkt. MNiSW: 70

- [6] Szyszka, M., & Baran-Łucarz, M. (2024). Exploring the link between the levels of ethnocentrism and accentedness of FL learners. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/15348458.2024.2427256>

Pkt. MNiSW: 100

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na opracowaniu koncepcji badania, zebraniu danych, sformułowaniu pytań badawczych, analizie i opracowaniu danych, oraz współpracy w przygotowaniu tekstu do publikacji. Mój udział procentowy szacuję na około 70%.

[7] Szyszka, M. (2022). Learners' attitudes to first, second and third languages pronunciation in structuring multilingual identity. *Applied Linguistics Review*, 13(6), 1127-1147.

<https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0061>

Pkt. MNiSW: 200.

4.1 Wprowadzenie

Mowa w języku obcym jest niezwykle skomplikowaną umiejętnością do opanowania, a mimo to biegle posługiwanie się językiem w mowie jest zwykle celem większości uczących się języka obcego. Współcześnie, kiedy poziom globalizacji jest bardzo wysoki, istnieje potrzeba sprawnego komunikowania się w mowie w wielu międzynarodowych środowiskach. Bez wątpienia, najczęściej wybieranym narzędziem w takiej komunikacji jest język angielski, którego artykulacja stanowi dodatkowe wyzwanie dla tych, którzy pragną płynnie mówić po angielsku. Procesy produkcji mowy, którego częścią jest płynność mówienia i wymowa, są niezwykle złożone i łączą się ze sprawnością innych procesów, na przykład kognitywnych, oraz czynników psychologicznych, społecznych i kulturowych. Wyniki będące podstawą mojego osiągnięcia habilitacyjnego są próbą odpowiedzi na problem, jakim jest konieczność zrozumienia roli jaką pełnią psycho-społeczne czynniki charakteryzujące uczących się języka angielskiego jako obcego w procesie produkcji mowy płynnej i artykulacyjnie dokładnej.

4.2 Cel naukowy badań opublikowanych w cyklu

Cykl publikacji stanowiący dzieło będące podstawą ubiegania się o nadanie stopnia doktora habilitowanego wpisuje się w nurt badań psycholingwistycznych (uwzględniających rolę czynników indywidualnych w procesie przyswajania języka obcego lub drugiego, takich jak, na przykład, lęk językowy i gotowość komunikacyjna), socjolingwistycznych (badających rolę czynników społecznych, takich jak etnocentryzm, tożsamość językową) i językoznawczych (dotyczących wybranych aspektów języka mówionego, takich jak płynność mówienia i wymowa). Celem tego interdyscyplinarnego przedsięwzięcia badawczego było zbadanie roli jaką pełnią psycho-społeczne czynniki w produkcji wybranych aspektów mowy w języku obcym na wyższych poziomach kompetencji językowych (B2-C2 CEFR). W przedstawionym cyklu artykułów, badania koncentrują się na płynności mówienia w języku obcym oraz na wybranych aspektach wymowy języka docelowego. Te dwa obszary łączące się z produkcją mowy w języku obcym są szczególnie wrażliwe na czynniki psycho-społeczne (Moyer, 2013), co potwierdzają, między innymi, założenia teoretyczne omówione w 4.2. Cykl publikacji jest wynikiem wieloletnich badań przeprowadzonych w Uniwersytecie Opolskim w Polsce i

efektem międzynarodowej współpracy z ośrodkiem akademickim w Finlandii, Uniwersytetem w Turku, gdzie w latach 2022-2023 koordynowałam część (WP5) projektu *Fluency and Disfluency Features in L2 Speech* realizowanego w latach 2020-2024 i finansowanego przez The Research Council of Finland (nr 331903).

W badaniach włączonych do cyklu, połączyłam dwa obszary moich naukowych zainteresowań. Pierwszym są analizy związane z czynnikami psycho-społecznymi, które wpisują się w obszar badań nad różnicami indywidualnymi (RI) uczących się języka obcego, odgrywającymi znaczącą rolę w procesie przyswajania języka obcego (Ryan i Dörnyei, 2015). W przedstawionym osiągnięciu naukowym są one rozumiane jako zmienne odnoszące się do dyspozycji i relatywnie stałych cech psychologicznych i społecznych (tu określanych jako czynniki psycho-społeczne), lub ich kombinacji (Li, Hiver i Papi, 2022). W tej konceptualizacji RI wykraczają poza domeny poznawcze i afektywne, takie jak zdolności językowe, lęk językowy i gotowość komunikacyjna, i obejmują także różnice w tożsamości społecznej uczniów, między innymi takie, jak pochodzenie etniczne. Ponadto, RI są predyktorami efektów uczenia się i są postrzegane jako niezależne zmienne, które wpływają na osiągnięcia uczniów w drugim języku (Li, Hiver i Papi, 2022).

W związku z powyższym, w cyklu publikacyjnym czynniki psycho-społeczne obejmują:

- 1) poczucie własnej wartości związane z uczeniem się języka obcego (**L2 self-esteem**);
- 2) rozumienie swojego miejsca w grupie społecznej, zoperacjonalizowanego jako tendencje etnocentryczne (**ethnocentric tendencies**);
- 3) poczucie tożsamości językowej (**multilingual identity**)
- 4) postrzeganie własnej gotowości komunikacyjnej w języku obcym (**L2 willingness to communicate**);
- 5) odczytywanie swoich emocji w procesie uczenia się i używania języka obcego, zoperacjonalizowanego jako poziom lęku językowego (**language anxiety**).

Badania w tym obszarze są od dawna w centrum moich zainteresowań naukowych, ponieważ pomagają zrozumieć procesy uczenia się języka obcego z perspektywy osoby uczącej się, z ich całą psycho-społeczną złożonością. Do tej pory przeprowadzono wiele badań na temat każdego z wyżej wymienionych czynników w Polsce (np., L2 self-esteem – Habrat, 2013, 2018; L2 willingness to communicate – Mystkowska-Wiertelak i Pawlak, 2017; language anxiety – Piechurska-Kuciel, 2008; ethnocentric tendencies – Piechurska-Kuciel, 2013) i na świecie (np., L2 self-esteem – Mekni Toujani et al., 2019; Rubio, 2007; L2 willingness to communicate – Henry i MacIntyre, 2023; Zhang et al., 2018; language anxiety – MacIntyre, 2017).

Brakuje natomiast wiedzy na temat roli, jaką te czynniki odgrywają w drugim obszarze moich naukowych zainteresowań – procesach produkcji mowy w języku obcym. Dotychczasowe, nieliczne badania w tej dziedzinie stosowały odmienne od moich podejścia metodologiczne (np., Bielak, 2022) i były przeprowadzane w innych kontekstach uczenia się języka (np. Gatbonton et al., 2011; Tekin, 2019). Niewielką liczbę dotychczasowych badań łączących czynniki psycho-społeczne z produkcją mowy można tłumaczyć złożonością metodologii badań nad procesami produkcji mowy w języku obcym. Na przykład, badania nad płynnością mowy i wymową wymagają decyzji związanych ze zbieraniem danych w odpowiednich warunkach technicznych (nagrania), drobiazgowych analiz dużej ilości danych przy użyciu narzędzi analitycznych, takich jak np. Praat (Boersma & Weenink, 2007). Trudnością w badaniach mowy jest także stworzenie warunków, które stymulowałyby produkcję mowy zbliżoną do spontanicznej. Ograniczeniem są także relatywnie małe wycinki mowy pobierane do analizy, które mogą być mało reprezentatywne dla mówcy z powodu wielu zmiennych interweniujących. Ponadto, procesy związane z mową w języku obcym są badane na wielu płaszczyznach, takich jak wymowa, stopień zbliżenia wymowy do standardowej wymowy języka docelowego (w niniejszym tekście określana jako dokładność wymowy – *accentedness*), zrozumiałość (*intelligibility*) i zrozumienie przekazu/mowy (*comprehensibility*) (Munro i Derwing, 1995; Saito et al., 2016; Waniek-Klimczak, 2011), a także złożoność (*complexity*), poprawność (*accuracy*) i płynność mowy (*fluency*) (Housten et al., 2012). Wyniki badań w tym obszarze wciąż generują więcej pytań niż dostarczają odpowiedzi.

Reasumując, celem cyklu było zbadanie jaką rolę pełnią wybrane (takie, które dotyczą subiektywnego postrzegania siebie, jako uczestnika procesu przyswajania języka obcego, czyli poczucie własnej wartości związane z uczeniem się języka obcego - *L2 self-esteem*, tendencje etnocentryczne - *ethnocentric tendencies*, tożsamość wielojęzyczna - *multilingual identity*, gotowość komunikacyjna w języku obcym - *L2 willingness to communicate*, lęk językowy - *language anxiety*) psycho-społeczne czynniki uczących się języka obcego na wyższych poziomach zaawansowania językowego (poziomy B2-C2 CEFR) w obszarach związanych z produkcją mowy: w płynności wypowiedzi ustnej (*L2 speech fluency* – publikacje [1], [2], [3], [4]) i wymowie (publikacje [5], [6], [7]). W Tabeli 1. przedstawiono zestawienie wybranych czynników oraz aspektów języka mówionego, które zostały przebadane w prezentowanym przeze mnie cyklu publikacji.

Tabela 1. Zestawienie cyklu publikacji z uwzględnieniem przebadanych zmiennych.

Nr	Czynniki psycho-społeczne	Aspekty języka mówionego	Publikacja
[1]	Lęk językowy	Płynność mowy	Szyszka, M., Peltonen, P., & Lintunen, P. (2024). Unravelling the relationship between language anxiety and foreign language speech fluency in a monologue production. <i>Journal of Multilingual and Multicultural Development</i> , 1–15.
[2]	Lęk językowy	Płynność mowy	Szyszka, M., & Lintunen, P. (2023). Zooming into the L2 speech fluency markers of anxious and non-anxious advanced L2 learners – an extreme case sampling report. <i>Research in Language</i> , 21(4), 357-376.
[3]	Lęk językowy	Płynność mowy	Peltonen, P., Olkkonen, S., Szyszka, M., & Lintunen, P. (2025). L2 repair fluency through the lenses of L1 repair fluency, cognitive fluency, and language anxiety. <i>Applied Linguistics Review</i> , 16(2), 877-899.
[4]	Gotowość komunikacyjna w języku obcym Lęk językowy	Płynność mowy	Szyszka, M. & Lintunen, P. (2025). Exploring the interplay of trait-like L2 willingness to communicate, international posture, language anxiety and fluency in monologue L2 speech. <i>International Review of Applied Linguistics in Language Teaching</i> , 1-25.
[5]	Poczucie własnej wartości związane z uczeniem się języka obcego	Dokładność wymowy	Szyszka, M. (2022). L2 Accentedness and language self-esteem in foreign language learning. <i>Research in Language</i> , 20(1), 19-33.
[6]	Tendencje etnocentryczne	Dokładność wymowy	Szyszka, M., & Baran-Łucarz, M. (2024). Exploring the link between the levels of ethnocentrism and accentedness of FL learners. <i>Journal of Language, Identity & Education</i> , 1-13.
[7]	Tożsamość językowa	Stosunek do wymowy, samoocena płynności, dokładności wymowy i umiejętności mówienia	Szyszka, M. (2022). Learners' attitudes to first, second and third languages pronunciation in structuring multilingual identity. <i>Applied Linguistics Review</i> , 13(6), 1127-1147.

Poza celem ogólnym, sformułowałam następujące **cele szczegółowe**:

- zbadanie związku pomiędzy markerami płynności mówienia uczących się na wyższych poziomach biegłości językowej a ich subiektywną oceną własnych poziomów lęku językowego i gotowości komunikacyjnej (publikacje [1], [2], [3], [4]).
- określenie stopnia zależności pomiędzy dokładnością wymowy języka obcego a tendencjami etnocentrycznymi i poczuciem własnej wartości związanym z uczeniem się języka obcego (publikacje [5], [6]).
- analiza roli jaką odgrywa stosunek uczących się do wymowy i samoocena płynności, dokładności wymowy i umiejętności mówienia w kształtowaniu tożsamości językowej (publikacja [7]).

4.3 Ramy teoretyczne badania

Badania opublikowane w cyklu są umiejscowione w teoretycznych ramach Modelu Procesu Produkcji Mowy w Języku Obcym (De Bot, 1992; Kormos, 2006), teorii nabywania języka opartej na użyciu języka (Tomasello, 2009), Modelu Kontroli Uwagi (Eysenck i in., 2007) oraz socjolinwistycznego podejścia do aspektów mowy (Chakraborty, 2017; Gluszek et al., 2011).

Model Produkcji Mowy w języku obcym (De Bot, 1992; Kormos, 2006), wzorowany na modelu Levelta (1989), przewiduje współzależność mechanizmów kognitywnych, kompetencji językowych i czynników psycho-społeczno-kulturowych w produkcji mowy (Segalowitz, 2016). Teoretycznie, te mechanizmy w złożony sposób determinują sukces w biegłym posługiwaniu się mową w języku obcym (Segalowitz, 2010). Jednak wciąż stosunkowo niewiele wiadomo, jak istotną rolę w produkcji mowy w języku obcym pełnią psycho-społeczne czynniki indywidualne uczących się, a przecież nawet na wysokim poziomie zaawansowania językowego różnice zarówno w akcencie (wymowie) jak i w płynności mowy są duże.

Model ten zakłada, że akt mówienia rozpoczyna się od etapu konceptualizacji wypowiedzi, gdzie aktywowane jest makro- i mikroplanowanie. Tu podejmowane są odpowiednie decyzje w sprawie doboru przedwerbalnych konceptów. W makroplanowaniu pomaga ogólna wiedza mówcy, jego wiedza na temat cech rozmówcy, takich jak wiek, status społeczny, kompetencje językowe, itp., oraz czynniki sytuacyjne, obejmujące cel komunikacyjny, wybór dyskursu, normy społeczno-kulturowe, a wreszcie perspektywę najbardziej odpowiednią do przekazania wiadomości. Krótko mówiąc, już w tym momencie aktu mowy czynniki psycho-społeczne związane z postrzeganiem otoczenia i jego subiektywną oceną mogą teoretycznie odgrywać rolę w formułowaniu przekazu przedwerbalnego, którego efektywne funkcjonowanie jest

związane z płynnością mówienia w języku obcym (Segalowitz, 2010; 2016). Ponadto, De Bot (1992) spekuluje, że wybór języka wypowiedzi dokonuje się na tym etapie i dla mniej biegłego w języku obcym mówcy przekaz przedwerbalny jest jedynie przybliżeniem koncepcji tworzonych na etapie makroplanowania, co może dodatkowo wpływać na jakość i czas formułowania przekazu. Podobnie można założyć, że nawet sprawnie posługujący się językiem obcym mówca będzie potrzebować więcej czasu na dobór odpowiednich konceptów na tym etapie jeśli chce uniknąć negatywnej oceny swojej wypowiedzi i cechuje go, na przykład, wysoki poziom lęku językowego oraz niska gotowość komunikacyjna (publikacje [1.], [2.], [3.], [4.]).

Na kolejnym etapie produkcji mowy w języku obcym, zwanym formulatorem, przekaz przedwerbalny jest dalej kodowany w strukturę gramatyczną wspieraną przez leksykon mentalny. W wyniku kodowania gramatycznego powstaje ciąg elementów zwanych 'lemmas', czyli połączonych semantycznych i syntaktycznych cech elementów leksykalnych. Następnie, dodawany jest do tej ramy plan fonetyczny wypowiedzi. Na tym poziomie plan fonetyczny jest abstrakcyjnym przygotowaniem do kolejnej fazy.

Po wygenerowaniu struktury powierzchniowej, system fonetyczny jest aktywowany poprzez wysłanie odpowiednich instrukcji do układu nerwowego i artykulacyjnego (etap artykulacji). Artykulacja elementów segmentalnych i suprasegmentalnych jest, w perspektywie socjolingwistycznej, determinowana, między innymi, przez czynniki psycho-społeczne (Chakraborty, 2017; Gluszek et al., 2011), takie jak poczucie tożsamości językowej (publikacja [7.]), tendencje etnocentryczne (publikacja [6.]) i czynniki afektywne, np. poczucie własnej wartości związane z uczeniem się języka obcego (publikacja [5.]). Według Guiora i in. (1972) oraz Edwards (2008), spośród wszystkich aspektów językowych, wymowa jest szczególnie silnie związana z potrzebą utożsamiania się z wybraną grupą społeczną. Chakraborty (2017) wysuwa tezę, że wymowa, którą posługuje się mówca jest ważnym sygnałem przynależności do grupy, czy to społecznej (Lybeck, 2002; Thompson, 1976), płciowej (Ohara, 2001), czy etnicznej (Gatbonton, 1975). Społeczne postrzeganie języka, w tym jego wymowy, jest silnie związane z tym, jak jednostki oceniają członków grupy języka docelowego i jak pozycjonują się w odniesieniu do tej grupy (Eckert, 2008). Lojalność wobec grupy może przejawiać się we wspólnej wymowie, która konsoliduje sieć społeczną, w której żyją członkowie grupy. Jeśli członkowie grupy zdecydują się mówić jednym kodem, a nie innym, decyzja ta staje się wyznacznikiem tego, do której grupy społecznej chcieliby należeć (Hinenoya & Gatbonton, 2000). Dlatego też, można oczekiwać, że dokładność wymowy i stosunek do wymowy

uczących się języka obcego nawet na wyższych poziomach zaawansowania językowego może być różna (publikacje [6], [7]). Artykulacja może być jednocześnie zaburzona przez szereg innych czynników¹, na przykład, w wyniku problemów związanych z mechaniką mowy, gdzie napięcia mięśniowe spowodowane negatywnymi emocjami takimi jak wysoki poziom lęku językowego, mogą usztywnić giętkość artykulatorów (języka, warg).

Wracając do Modelu Produkcji Mowy, niezależnie od języka, mowa jest ponadto monitorowana przez mówcę na różnych etapach produkcji ustnej (Kormos, 2006). Monitorowanie pozwala wykryć błędy w mowie, które są albo ignorowane, albo samodzielnie korygowane, co skutkuje naprawami, które ograniczają płynność mówienia. Co więcej, ocena błędów w trakcie monitorowania może wywołać negatywne reakcje emocjonalne, ponieważ mówca jednocześnie ocenia psycho-społeczne konsekwencje wyartykułowanych błędów (publikacja [3]).

Szybkość procesów związanych z produkcją mowy zależy od poziomu automatyzacji mowy w języku obcym (Segalowitz, 2010). Jeśli procesy są mniej automatyczne, procesy mowy na etapach konceptualizacji, formułowania i artykulacji przebiegają szeregowo. Wówczas mowa charakteryzuje się wolniejszym tempem i częstszym brakiem płynności (Kormos, 2006). Na wysokim poziomie automatyzacji, tj. na wyższym poziomie kompetencji językowych (stąd dobór grupy badawczej w cyklu publikacji), te procesy działają równolegle. Przejawia się to w płynnej mowie z minimalnymi naprawami, takimi jak na przykład powtórzenia (Duran-Karaoz i Tavakoli, 2020). Teoria przyswajania języka oparta na użyciu zaproponowana przez Tomasello (2009) zakłada, że częstotliwość ekspozycji i używania języka ma kluczowe znaczenie dla procesu automatyzacji. Podobnie, w przypadku płynności mowy w języku obcym, powtarzalna praktyka w posługiwaniu się językiem obcym w mowie jest ważna dla automatyzacji procesów kognitywnych odpowiedzialnych za płynność mowy w tym języku (Segalowitz, 2010). Jednym z czynników, który prowadzi do zwiększonej praktyki mówienia jest wysoki poziom gotowości komunikacyjnej w języku obcym (L2 WTC) (Kim i in., 2022). Osoby uczące się języka obcego z wysokim poziomem L2 WTC zwiększają swoje szanse na automatyzację procesów mowy i zwiększenie wydajności procesów związanych z płynnością mowy w języku L2 (publikacja [4.]).

¹ Zdaję sobie sprawę, że istnieje wiele teorii i modeli wyjaśniających procesy i czynniki wpływające na przyswajanie wymowy (akcentu) języka obcego, np. modele percepcji dźwięków (Perceptual Assimilation Model, PAM, Best, 1995), transfer systemu fonetycznego języka pierwszego (Speech Learning Model, SLM, Flege, 1995), uniwersalia językowe (Ontogeny Model, Major, 2001), czas ekspozycji na język. Omówienie ich, jednak, wychodzi poza ramy teoretyczne badań przedstawionych w cyklu.

Automatyzacja procesów mowy w języku obcym jest z kolei powiązana z pozajęzykowymi systemami poznawczymi, na przykład systemem kontroli uwagi, a płynność mówienia zależy od efektywności działania tych systemów (Segalowitz, 2010). Eysenck i in. (2007) zaproponowali Model Kontroli Uwagi (Attentional Control Model), według którego efektywność poznawcza jest kontrolowana przez mechanizmy przetwarzania odgórnego i oddolnego. System odgórny jest odpowiedzialny za skupienie się na celach i wiedzy potrzebnej do wykonania zadania, podczas gdy system oddolny obejmuje ocenę bodźców nieistotnych dla zadania. Efektywność poznawcza jest optymalna, gdy oba mechanizmy działają w równowadze. Jednak wysoki poziom pobudzenia afektywnego aktywuje system oddolny, naruszając równowagę (Eysenck i Derakshan, 2011). Na przykład, mówca z wysokim poziomem lęku językowego zwraca większą uwagę na bodźce nieistotne niż na cele istotne dla zadania, co skutkuje mniej wydajnym przetwarzaniem poznawczym (Derakshan i Eysenck 2009). Co więcej, według Eysenck i Derakshan (2011), pobudzenie afektywne osłabia również procesy poznawcze, takie jak monitoring, czy hamowanie/blokowanie (inhibition) i zakłóca optymalne zmiany w systemie kontroli uwagi. Z tego powodu osoby z wysokim poziomem negatywnego afektu, na przykład, wysokolękowe lub z niską samooceną, są nie tylko rozpraszane przez oddolne myśli nieistotne dla zadania, ale także mają problemy z kierowaniem swojej uwagi na przetwarzanie istotne dla zadania, monitorowaniem poprawności wypowiedzi, czy blokowaniem nieistotnych informacji, co w konsekwencji może wiązać się z zakłóceniami w płynności mowy (publikacje [1.], [2.], [3.], [4.]) i artykulacji (publikacja [5.]).

Wyżej opisane teoretyczne omówienia procesów związanych z produkcją mowy potwierdzają, że mowa w języku obcym to bardzo skomplikowany mechanizm, który jest determinowany, między innymi, przez stopień automatyzacji i poziom efektywności działania procesów poznawczych wpływających na płynność mowy (Segalowitz, 2010). Efektywność procesów poznawczych z kolei wiąże się, według Eysenck i in. (2007), z afektem należącym do czynników psycho-społecznych. Ponadto, teorie socjolingwistyczne oferują wyjaśnienia wpływu czynników psycho-społecznych na decyzje związane z wymową (Chakraborty, 2017; Gluszek et al., 2011). Reasumując, w przypadku zaawansowanych użytkowników języka obcego, cechujących się wysokim poziomem automatyzacji, niepłynność mowy może wynikać z zakłóceń kontroli poznawczej spowodowanej pobudzeniem emocjonalnym (Eysenck i in. 2007), powiązanim z krytyczną oceną siebie lub bodźców zewnętrznych (czynniki psychologiczne). Natomiast decyzje związane z wymową mogą być zależne od indywidualnych uwarunkowań społecznych i psychologicznych. Te argumenty sprawiają, że uczący się języka

obcego na wyższych poziomach zaawansowania językowego są interesującą grupą docelową w badaniach nad płynnością mowy i wymową.

4.4 Metodologia badania

Sformułowałam cztery pytania badawcze:

Pytanie badawcze 1: Jakie aspekty (nie)płynności mowy wiążą się z poziomem różnych typów lęków językowych: uogólnionego lęku językowego, lęku odczuwanego przy wykonywaniu zadania związanego z produkcją mowy i lęku językowego odczuwanego na różnych poziomach procesowania językowego (na wejściu, podczas przetwarzania wewnętrznego i na wyjściu)? (publikacje [1], [2], [3])

Pytanie badawcze 2: Jakie aspekty (nie)płynności mowy wiążą się z poziomem gotowości komunikacyjnej w języku obcym (L2 WTC)? (publikacja [4])

Pytanie badawcze 3: Czy istnieje związek pomiędzy dokładnością wymowy w języku obcym (L2 accentedness) a poczuciem własnej wartości związanym z uczeniem się języka obcego (L2 self-esteem) i tendencjami etnocentrycznymi? (publikacje [5], [6])

Pytanie badawcze 4: Czy stosunek do wymowy w języku pierwszym (L1), jako markera tożsamości językowej, ma związek ze stosunkiem do wymowy w języku drugim (L2) i trzecim (L3) oraz samooceną dokładności wymowy, płynności i umiejętności mówienia w L2/L3? (publikacja [7])

Opierając się na wyżej omówionych założeniach teoretycznych oraz przeglądzie badań, określiłam docelową grupę badawczą składającą się z uczących się języka obcego na poziomach co najmniej B2 (CEFR). Choć w cyklu publikacji grupy nie są jednorodne, na przykład z różnymi językami pierwszymi (fińskim w publikacjach [1], [2], [3], [4] ; polskim w publikacjach [5] i [6]; ukraińskim w publikacji [7]), to cechą wspólną uczestników jest posługiwanie się co najmniej jednym językiem obcym na poziomie B2 lub wyższym. Każda grupa jest szczegółowo opisana w poszczególnych publikacjach.

Aby odpowiedzieć na pytania badawcze posłużyłam się wieloma **narzędziami**, które pozwoliły mi zebrać dane, a następnie **przeanalizować** je ilościowo i jakościowo.

Do analiz płynności mowy (pytania badawcze 1 i 2), wykorzystałam **próbki mowy** zebrane w projekcie FDF2, w którym uczestnicy badania opisywali historyjkę obrazkową w języku angielskim (szczegółowo opisaną w publikacjach [1], [2], [3], [4]). Nagrania zostały przetranskrybowane i oznakowane przy współpracy asystentów badawczych z Uniwersytetu w Turku. **Transkrypty** wykorzystałam w dalszej analizie, na przykład w weryfikacji ilości sylab i napraw językowych (*repairs*). Do analizy nagrań użyłam oprogramowania **Praat** (Boersma & Weenink, 2007). **Skrypt De Jong i Wempe** (2009) posłużył mi do identyfikacji pauz powyżej 0,25 sekund, którego wyniki następnie ręcznie korygowałam. Ponadto, zastosowałam w programie Praat **skrypt Lennes** (2002) do obliczenia całkowitego czasu trwania oznaczonych segmentów. Te analizy były niezbędne do obliczeń wybranych do badań aspektów płynności mowy, takich jak tempo artykulacji (*articulation rate*), zdefiniowane jako liczbę sylab na jednostkę czasu produkcji mowy z wyłączeniem pauz; tempo mowy (*speech rate*), rozumiane jako liczbę sylab na jednostkę czasu produkcji mowy z uwzględnieniem pauz; częstotliwość pauzowania (*frequency of silent pauses*); częstotliwość wypełnionych pauz (*frequency of filled pauses*), czyli nieleksykalnych wypełnień typu ‘ahm’, ‘er’; średnia długość wypowiedzi (*mean length of run*), liczona jako średnia liczba sylab pomiędzy pauzami; stosunek fonacji do czasu wypowiedzi (*phonation-time ratio*) i częstotliwość użycia różnego typu napraw językowych (*repairs*). Dodatkowo płynność mowy została analizowana jakościowo (publikacja [2]), w czasie której posługiwałam się konwencjami zaproponowanymi przez Peltonen i Lintunen (2016), zgodnie z którymi markery (nie)płynności zostały odnotowane w transkrybowanym zapisie mowy. Oto przykłady kodów, które zostały użyte do jakościowej analizy płynności mowy, i ich objaśnienie: (.) – mikropauzy trwające 0,25 sekund i krótsze, : – wydłużanie lub przeciąganie dźwięków (np. a:nd), *pt* – mlaskanie, *hah* – śmiech, (0,43) – zapis długości pauzy w sekundach, *h* – słyszalne oddechy, {*h*_0,83} - nieleksykalizowane wypełnione pauzy i zapis długości ich trwania w sekundach.

Do zbadania poziomu dokładności wymowy w języku obcym (L2 accentedness), ważnego w ustalaniu odpowiedzi na pytanie badawcze 3 (publikacje [5], [6]), posłużyłam się **materiałem stymulującym** – tekstem przygotowanym przeze mnie w oparciu o dwie publikacje: Sobkowiak (2008) oraz Rojczyk i Porzuczek (2012). Pierwsza publikacja zawiera wykaz słów sprawiających trudności artykulacyjne Polakom uczącym się języka angielskiego. Druga określa artykulacyjne obszary utrudniające Polakom osiągnięcie natywnej wymowy w języku angielskim. Przygotowany tekst zawierał 147 słów, w tym 52 wyrazy trudne do wymowy dla Polaków wg Sobkowiaka oraz takie, które reprezentowały ww. obszary: frykatywy zębowe

(np., thorough), akcent leksykalny (np., comfortably), aspirowane spółgłoski (np., Peter) i redukcję samogłoskową w nieakcentowanych sylabach (np., completely). Uczestnicy badania byli poinstruowani, aby nagrać siebie podczas **czytania tekstu** z najlepszą dla siebie wymową języka angielskiego (wybór modelu językowego, np. Standard British, American English, został pozostawiony do decyzji uczestników) i wysłać nagrane próbki w formie plików MP3. Osoby mogły w nieograniczony sposób przygotować się do finalnego nagrania. Czytanie tekstu jest uznawane za odpowiednie do oceny zmiennej *L2 accentedness* ze względu na jego kontrolowany charakter (Munro i Derwing, 1994). Zebrane próbki zostały poddane ocenie przez dwóch badaczy, którzy mieli podobną wiedzę dotyczącą różnic w systemach artykulacyjnych w języku polskim i angielskim oraz zbliżone doświadczenie w nauczaniu wymowy. Podobieństwa te są istotne w zmaksymalizowaniu rzetelności oceny (Kang, 2012). W przypadku tego badania zbieżność oceniania była wysoka (współczynnik korelacji wyniósł 0,88). Oceniający użyli **9-stopniowej skali, zaproponowanej przez Thomson (2018)**, na której zaznaczano odpowiedzi od 1 – *wymowa natywna, bez żadnego akcentu* do 9 – *bardzo mocny akcent*.

Ponadto, w badaniach związanych z pierwszym pytaniem badawczym użyłam ankiet mierzących poziomy uogólnionego lęku językowego (LA) (publikacje [2], [3], [4]), lęku językowego odczuwanego podczas wykonywania zadania związanego z produkcją mowy – Task-specific LA (publikacje [2], [3]) i lęku językowego odczuwanego na różnych poziomach procesowania językowego – IPOA (publikacja [1]). LA zmierzyłam za pomocą **the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS, Horwitz i in., 1986)**, narzędzia uznanego za wysoce rzetelne, trafne i szeroko stosowane w badaniach nad LA (MacIntyre 2017). Narzędzie to składało się z 33 zdań opisujących sytuacje związane z powtarzającym się doświadczeniem lęku podczas nauki i używania języka angielskiego jako obcego. Odpowiedzi zostały zapisane na pięciostopniowej skali Likerta, od 1 - *zdecydowanie się nie zgadzam* do 5 - *zdecydowanie się zgadzam*. Minimalny wynik, który można było uzyskać na tej skali wynosił 33 wynik a maksymalny 165 punktów, przy czym wyższe wartości wskazywały na wyższy poziom LA. Do pomiaru Task-specific LA skonstruowałam narzędzie (**Task-specific LA Scale**) składające się z dwóch pytań zamkniętych kierowanych do uczestników badania tuż po wykonaniu zadania (1. How anxious were you while performing the monologue task in English? 2. How comfortable were you while speaking English in the monologue task today?) oraz jednego pytania otwartego dotyczącego czynników, które wpłynęły na poziom lęku w czasie wykonywania zadania (3. What factors impinged on your anxiety in this session?). Odpowiedzi

na pytania zamknięte były zaznaczane na 5-stopniowej skali Likerta, od 1 – *zupełnie nie* do 5 – *bardzo*. Ostatni typ lęku zbadany w cyklu – IPOA – zmierzyłam przy użyciu **skali Lęku przed Wejściem, Przetwarzaniem i Wyjściem (the Input, Processing and Output Anxiety Scale, IPOAS)** (MacIntyre i Gardner 1994). Jest to narzędzie mierzące lęk doświadczany na trzech etapach przetwarzania językowego. Skala składała się z 18 pozycji, podzielonych na trzy podskale, z których każda zawierała sześć stwierdzeń, a wartości odpowiedzi wahały się od 6 do 30. Uczestnicy udzielali odpowiedzi na 5-stopniowej skali Likerta, od 1 – *całkowicie się nie zgadzam* do 5 – *całkowicie się zgadzam*. Wysoki wynik wskazywał na wysoki poziom IPOA.

W pomiarze poziomu gotowości komunikacyjnej (L2 WTC) – zmiennej związanej z pytaniem badawczym 2 – użyłam **skali the Willingness To Communicate Inventory (the WTCI)** opracowanej przez Mystkowską-Wiertelak i Pawlaka (2017), która zawiera podskale mierzące gotowość komunikacyjną różnego typu: L2 WTC planowaną i nieplanowaną w klasie (Planned and Unplanned in-class L2 WTC), L2 WTC poza klasą (Outside the class L2 WTC), L2 WTC związaną z poszukiwaniem praktyki w użyciu języka (Practice-seeking L2 WTC). Odpowiedzi były udzielane na sześciostopniowej skali Likerta, od 1 – *Zupełnie nieprawdziwe w odniesieniu do mnie*, do 6 – *Niezwykle prawdziwe w odniesieniu do mnie*. Szczegółowy opis tego narzędzia pomiarowego znajduje się w publikacji [4].

Poziom poczucia własnej wartości związanej z uczeniem się języka obcego (L2 self-esteem) (zmienna w pytaniu badawczym 3) był mierzony na **skali the L2 Self-esteem Scale**, zaproponowanej przez Habrat (2018) i częściowo zmodyfikowanej na potrzeby badania (pełna skala występuje w publikacji [2]). Składała się ona z 10 zdań opisujących w pierwszej osobie różne opinie i odczucia związane z użyciem języka angielskiego, na które respondenci reagowali określając w jakim stopniu zgadzają się z nimi lub nie. Odpowiedzi były podawane na 5-stopniowej skali Likerta, od 1 – *zdecydowanie się nie zgadzam*, do 5 – *zdecydowanie się zgadzam*. Minimalna liczba punktów do uzyskania wynosiła 10, a maksymalna 50. Wysokie wyniki wskazywały na wysoki poziom poczucia własnej wartości związanej z uczeniem się języka obcego, podczas gdy niskie wyniki na skali były interpretowane jako niski poziom. Wysoki poziom wartości alfa Cronbach ($\alpha = 0,85$) obliczony dla tej skali potwierdza jej wystarczającą rzetelność.

Narzędziem mierzącym tendencje etnocentryczne (pytanie badawcze 3) była **skala The Ethnocentrism Scale**, zaproponowana przez Neulip i McCroskey (2013). Składała się z 22 zdań, z których 7 było dystraktorami nieuwzględnionymi w dalszej analizie. Odpowiedzi były

zaznaczane przez respondentów w 5-stopniowej skali Likerta, od 1 – *stanowczo się nie zgadzam*, do 5 – *całkowicie się zgadzam*. Minimalna liczba punktów do uzyskania wynosiła 15, a maksymalna 75. Wyższy wynik oznaczał wyższy poziom tendencji etnocentrycznych. Wartość alpha Cronbach dla tej skali wyniosła 0,79.

Tożsamość językowa, która jest niezwykle złożonym konstruktem, została zoperacjonalizowana na potrzeby badania jako stosunek do wymowy w języku pierwszym (L1 accent). Innymi słowy, w badaniu przyjęto, że stosunek do wymowy L1 (w badaniu był to język ukraiński) jest markerem tożsamościowym. Poziom tego markera jak i pozostałych zmiennych odnoszących się do pytania badawczego 4 (tj. zmienne Z1: stosunek do wymowy polskiej (L2), Z2: stosunek do wymowy angielskiej (L3), Z3: samoocena dokładności wymowy, Z4: samoocena płynności, Z5: samoocena umiejętności mówienia) został zbadany ankietowo. W tym badaniu (publikacja [7]) skonstruowałam **kwestionariusz the Perceptions and Attitudes to the Selected Aspects of Foreign Languages (PASAFLL)**, który składał się z trzech części: pierwszej, zbierającej dane demograficzne uczestników, drugiej dotyczącej samooceny Z3, Z4 i Z5, trzeciej odnoszącej się do stosunku do wymowy w L1, L2 i L3. Przy samoocenie, odpowiedzi były zaznaczane na skali od 1 – *bardzo słabo (very poor)* do 9 – *wspaniale (excellent/native-like)*. Natomiast część dotycząca stosunku do wymowy składał się z 13 stwierdzeń odnoszących się do markera tożsamościowego (1. My accent is an important part of who I am), wymowy w L2 (np., 3. I like the way I sound in Polish) i L3 (np., . I like my English accent). Odpowiedzi do tej części były zaznaczane na skali od 1 – *zupełnie się nie zgadzam* do 9 – *całkowicie się zgadzam*.

Dane ilościowe zebrane z wykorzystaniem wyżej wymienionych narzędzi i materiałów stymulujących analizowałam statystycznie z użyciem programu SPSS. W celu uzyskania odpowiedzi na pytania badawcze, po przeanalizowaniu danych pod kątem podstawowych statystyk opisowych i rozkładu danych (test Shapiro-Wilka), sięgałam po odpowiednie testy parametryczne (np. korelacja Pearsona, t-test) lub nieparametryczne (np., rho Spearmana, test U Mann-Whitney) w celu ustalenia stopnia zależności pomiędzy zmiennymi, zbadania różnic międzygrupowych i określenia mocy predykcyjnej (regresja). Wielkość efektu (*effect size*) była interpretowana zgodnie z wytycznymi zaproponowanymi przez Plonsky i Oswald (2014).

4.5 Uzyskane rezultaty

W wyniku przeprowadzonych badań uzyskałam następujące wyniki²:

Ad. Pytanie badawcze 1: Jakie aspekty (nie)płynności mowy wiążą się z poziomem różnych typów lęków językowych: uogólnionego lęku językowego, lęku odczuwanego przy wykonywaniu zadania związanego z produkcją mowy i lęku językowego odczuwanego na różnych poziomach procesowania językowego (na wejściu, podczas przetwarzania wewnętrznego i na wyjściu)? (publikacje [1], [2], [3], [4])

- Częstsze stosowanie **wypełnionych pauz w mowie** (np., ehm) jest istotnie statystycznie, ale słabo, skorelowane z **wyższym poziomem lęku związanego z wewnętrznym przetwarzaniem językowym** (processing anxiety, PA) i **lęku związanego z produkcją językową** (output anxiety, OA). (publikacja [1])
- Częstsze stosowanie **wypełnionych pauz w mowie** jest istotnie statystycznie, ale także słabo, skorelowane z **wyższym poziomem uogólnionego lęku językowego** w grupie na poziomie zaawansowania językowego **C1-C2 (CEFR)**. (publikacja [4])
- Częstotliwość stosowania wypełnionych pauz w mowie **nie ma istotnego związku** z poziomem uogólnionego lęku językowego w grupie na poziomie zaawansowania językowego **B2**. (publikacja [4])
- Wolniejsze **tempo mowy** i wolniejsze **tempo artykulacji** wiąże się z **wyższymi poziomami lęku uogólnionego** w grupie zaawansowania językowego **B2**. (publikacja [4])
- Związek pomiędzy tempem mowy, tempem artykulacji i poziomem lęku uogólnionego **nie jest statystycznie istotny** w grupie **C1-C2**. (publikacja [4])
- Wolniejsze **tempo mowy** i wolniejsze **tempo artykulacji** wiąże się z **wyższymi poziomami lęku** związanego z produkcją językową (OA) oraz lęku językowego odczuwanego przy wykonywaniu zadania związanego z produkcją mowy (Task-specific LA). (publikacja [1])

² Wyniki, w opisie których nie ma odniesienia do poziomu zaawansowania językowego, dotyczą grupy reprezentującej poziomy od B2 do C2 (CEFR). Szczegółowe wyniki są przedstawione w poszczególnych publikacjach.

- **Częstotliwość pauz** nie ma związku z poziomami lęku odczuwanego przy wykonywaniu zadania związanego z produkcją mowy i lęku językowego odczuwanego na różnych poziomach procesowania językowego. (publikacja [1])
- Częstsze **użycie przeformułowań** w języku obcym (paraphrase) jest skorelowane, choć słabo, z wyższym poziomem lęku językowego odczuwanego przy wykonywaniu zadania związanego z produkcją mowy. (publikacja [3])
- Częstotliwość **napraw** (repairs) w czasie mówienia nie ma związku z poziomem uogólnionego lęku językowego. (publikacja [3])
- Płynność mowy uczestników badania z **wysokim i niskim uogólnionym lękiem językowym** (LA) (publikacja [2]) różni się tym, że ci pierwsi
 - a) częściej używali **pauzy wypełnione** (filled pauses);
 - b) używali **pauzowania** w sposób bardziej zróżnicowany;
 - c) wykazywali pewną regularność w pauzowaniu, np. często używali **pauzę wypełnioną pomiędzy pauzami niewypełnionymi** (przykład: „the tree has started to grow { *h* _2.74 } umm (1.15)");
 - d) mówili **wolniej pod względem tempa artykulacji** z wyjątkiem jednej osoby, której tempo artykulacji było najwyższe w obu grupach;
 - e) tworzyli **krótsze odcinki mowy między pauzami** (mean length of run, MLR), chociaż zauważono w tej grupie pewną zmienność.

Ad. Pytanie badawcze 2: Jakie aspekty (nie)płynności mowy wiążą się z poziomem gotowości komunikacyjnej w języku obcym (L2 WTC)? (publikacja [4])

- Istnieje słaba, ale istotna statystycznie, pozytywna korelacja pomiędzy **tempem mowy, tempem artykulacji i gotowością komunikacyjną związaną z poszukiwaniem praktyki** w użyciu języka (Practice-seeking L2 WTC) **w grupie C1-C2**. (publikacja [4])
- Wyższe **tempo artykulacji** jest istotnie, choć słabo, skorelowane z wyższym poziomem **L2 WTC poza klasą** (Outside the class L2 WTC) **w grupie C1-C2**. (publikacja [4])
- Uczestnicy na poziomie **C1-C2** charakteryzujący się wyższą **gotowością komunikacyjną związaną z poszukiwaniem praktyki** w użyciu języka używają

częściej **napraw** w mowie niż ci, którzy mają niższy poziom tego rodzaju gotowości komunikacyjnej. (publikacja [4])

Ad. Pytanie badawcze 3: Czy istnieje związek pomiędzy dokładnością wymowy w języku obcym (L2 accentedness) a poczuciem własnej wartości związanym z uczeniem się języka obcego (L2 self-esteem) i tendencjami etnocentrycznymi? (publikacje [5], [6])

- Wyniki badań ujawniły ujemną korelację o średniej wielkości efektu między stopniem zbliżenia wymowy do standardowej wymowy języka docelowego (L2 accentedness) a poczuciem własnej wartości związanym z uczeniem się języka obcego (L2 self-esteem): im bardziej **artykulacja uczestnika była zbliżona do rodzimej wymowy języka docelowego**, tym **wyższe poczucie własnej wartości w L2** wykazywali uczestnicy badania. (publikacja [5])

- Natomiast wymowa uczestników z **niższym poziomem etnocentryzmu** była statystycznie istotnie bardziej **zbliżona do rodzimej wymowy języka docelowego** (średnia wielkość efektu) niż wymowa tych z wysokimi tendencjami etnocentrycznymi. (publikacja [6])

Ad. Pytanie badawcze 4: Czy stosunek do wymowy w języku pierwszym (L1), jako markera tożsamości językowej, ma związek ze stosunkiem do wymowy w języku drugim (L2) i trzecim (L3) oraz samooceną dokładności wymowy, płynności i umiejętności mówienia w L2/L3? (publikacja [7])

- Wyniki potwierdziły negatywny związek o średniej wielkości efektu pomiędzy **markerem tożsamości językowej** reprezentowanym przez stosunek do wymowy w języku pierwszym (L1 – język ukraiński) a **stosunkiem do wymowy** języka drugiego (L2 – język polski) i trzeciego (L3 – język angielski): uczestnicy badania, dla których **wymowa w języku pierwszym była ważnym elementem ich tożsamości**, wyrażali **mniejszą chęć brzmienia jak rodzimi użytkownicy** języka polskiego i angielskiego.

- Im bardziej uczestnicy badania zgadzali się z tym, że **wymowa w języku pierwszym jest ważnym elementem ich tożsamości**, tym **niżej oceniali** własną **dokładność wymowy (accentedness)**, **płynność mówienia** i **umiejętność mówienia** w języku

drugim (języku polskim). Natomiast, wyniki nie potwierdziły takiego związku dla języka trzeciego, który był ich językiem obcym³.

4.6 Wnioski

Szczegółowa analiza otrzymanych wyników pozwoliła na sformułowanie szeregu następujących wniosków dotyczących roli czynników psycho-społecznych w produkcji wybranych aspektów mowy w języku obcym na wyższych poziomach zaawansowania językowego:

4.6.1 Lęk językowy a płynność mówienia

Odczucia lęku językowego przez uczących się języka obcego na wyższych poziomach zaawansowania językowego (tj., B2-C2 CEFR) mają znaczenie w produkcji mowy, a ściślej w **płynności wypowiedzi ustnej**, choć związek ten jest zawiły i częściowo zależny od poziomu zaawansowania językowego. Wyniki potwierdziły, że ujęcie w badaniach różnych typów lęku językowego, takich jak uogólniony lęk językowy, lęku językowy odczuwany przy wykonywaniu zadania związanego z produkcją mowy i lęk językowy odczuwany na różnych poziomach procesowania językowego (na wejściu, podczas przetwarzania wewnętrznego i na wyjściu), było uzasadnione w wykazaniu zależności z markerami płynności mówienia w języku obcym. Na podstawie wyników badań przedstawionych w cyklu publikacji wnioskuję, że istnieje zależność pomiędzy **odczuciami różnego typu lęku językowego a tempem mowy i tempem artykulacji**. Kierunek tego związku jest ujemny, jego siła słaba i zależna od typu lęku językowego. Związek pomiędzy poziomem uogólnionego lęku językowego i ww. wskaźnikami tempa mówienia był istotny jedynie na poziomie B2. Ten wynik może wskazywać, na szczególną rolę tego typu lęku tam, gdzie procesy automatyzacji nie są zakończone. Natomiast lęk językowy odczuwany w kontekście wykonywania zadania ma znaczenie dla tempa mowy i artykulacji, niezależnie od stopnia automatyzacji procesów mowy. Kolejną istotną zmienną pozytywnie, choć słabo, skorelowaną z poszczególnymi typami lęku językowego jest też **częstotliwość użycia wypełnionych pauz**. Choć trudno tu określić związek przyczynowo skutkowy (czy lęk powoduje częstsze używanie wypełnionych pauz, czy problemy innego typu generujące ilość pauz wypełnionych przyczyniają się do odczuwania wyższego poziomu lęku nie jest wiadome), ta obserwacja jest interesującym punktem startowym dla nowych badań. Na

³ Język obcy definiuję tu jako ten, który nie jest językiem urzędowym w kraju uczenia się go. Natomiast, język drugi jest językiem przyswajany w kraju (w tym przypadku w Polsce), w którym pełni on rolę społeczno-kulturową i administracyjną.

podstawie wcześniej omówionego Modelu Kontroli Uwagi Eysencka i in. (2007), można przypuszczać, że użycie wypełnionych pauz jest formą strategii kompensacyjnych, które pozwalają zachować pozory płynności mowy i jednocześnie zapewnić dodatkowy czas na sformułowanie wypowiedzi. Ponadto, z moich badań wynika, że osoby z wysokim poziomem uogólnionego lęku językowego stosunkowo często stosowały **pauzy wypełnione w sąsiedztwie pauz niewypełnionych**, co wskazuje na potrzebę wydłużonego czasu przed sformulowaniem wypowiedzi, prawdopodobnie wynikającym z zaburzenia równowagi mechanizmów odpowiedzialnych za kontrolę uwagi.

4.6.2 Gotowość komunikacyjna w języku obcym a płynność mówienia

Na podstawie wyników badań wnioskuję, że **typ gotowości komunikacyjnej w języku obcym** jakim charakteryzuje się uczący języka obcego **na wyższym poziomie zaawansowania językowego (C1-C2)** ma znaczenie dla **prędkości mówienia**. Wyższy poziom **gotowości do komunikacji poza klasą** (*Outside the class L2 WTC*) oraz **gotowości komunikacyjnej związanej z poszukiwaniem praktyki w użyciu języka** (*Practice-seeking L2 WTC*) są związane z wyższym **tempem mowy i artykulacji** w grupie zaawansowania językowego C1-C2. Wyniki te potwierdzają teoretyczne założenia Tomasello (2009), wskazując, że wyższa gotowość komunikacyjna zakłada częstszą ekspozycję na język w sytuacjach rzeczywistych, która ma znaczenie dla procesów automatyzacji mowy odzwierciedlonych w tempie mowy i tempie artykulacji. Na zaawansowanym poziomie biegłości językowej automatyzacja procesów mowy jest na wysokim poziomie, a mimo to wyniki badań pokazały, że gotowość komunikacyjna może mieć znaczenie dla różnicowania prędkości mówienia właśnie w tej grupie. Takiej zależności nie odnotowano na poziomie zaawansowania B2, gdzie automatyzacja jest niższa, a co za tym idzie prędkość mowy wolniejsza. Prawdopodobnie inne czynniki, a nie gotowość komunikacyjna, mogą mieć tu kluczowe znaczenie dla różnicowania prędkości mowy na tym poziomie. Ponadto, w badaniu uczestnicy na poziomie C1-C2, którzy wykazali wyższy **poziom gotowości komunikacyjnej związanej z poszukiwaniem praktyki w użyciu języka** (*Practice-seeking L2 WTC*), używali częściej **napraw** w wypowiedzi. Użycie napraw wiąże się z monitorowaniem mowy, która jest formą kontroli poprawności językowej, ograniczającą płynność mówienia. Wyniki te potwierdzają klasyczną opozycję w wypowiedzi ustnej w języku obcym: płynność vs. poprawność.

4.6.3 Poczucie własnej wartości związane z uczeniem się języka obcego (L2 self-esteem) oraz tendencje etnocentryczne a dokładność wymowy w języku obcym (L2 accentedness)

Z badań wynika, że im bardziej wymowa uczestników była zbliżona do wymowy rodzimej L2, tym wyższe wykazywali oni **poczucie własnej wartości związane z uczeniem się języka obcego**. Wymowa, a precyzyjniej **dokładność wymowy**, osoby uczącej się języka obcego jest zatem w pewnym stopniu powiązana z postrzeganiem własnej wartości w tym obszarze. Można to wytłumaczyć faktem, że wymowa od dawna kojarzona jest z reprezentacją własnego „ja”, a jej ocena przez innych może być postrzegana jako forma wejścia w domenę afektywną jednostki (Arnold, 2007; Dewaele, 2011). Domena ta obejmuje pozytywne lub negatywne oceny wpływające na poczucie własnej wartości w uczeniu się języka obcego (Mercer, 2011). Tak więc, jeśli mówcy otrzymują negatywną ocenę swojej wymowy i aktywują negatywne emocje dotyczące ich kompetencji językowych, ich poczucie własnej wartości związane z uczeniem się języka obcego spada. Analogicznie, pozytywna uwaga słuchacza na temat akcentu mówcy wyzwała pozytywne emocje, co wiąże się z budowaniem poczucia wartości mówcy w tym obszarze. Podobne wnioski można wyciągnąć podążając za Vonkiem i Smitem (2011). Twierdzą oni, że wyniki w dziedzinie, którą jednostki uważają za ważną, mogą kształtować ich poczucie własnej wartości specyficzne dla danej dziedziny. Zatem, dla tych, którzy dbają o wymowę języka obcego, wysoka ocena wymowy jest zachętą do postrzegania swoich kompetencji językowych w pozytywnym świetle, co może prowadzić do wzrostu poczucia własnej wartości w tym obszarze. W konsekwencji, takie osoby mogą być bardziej skłonne do angażowania się w praktyki doskonalące ich wymowę.

Wyniki przedstawionych badań podkreślają także rolę etnocentryzmu w wymowie. Uczestnicy badania z **niższym poziomem etnocentryzmu** wykazywali statystycznie znacząco **większą dokładność wymowy**, w porównaniu z osobami o wyższych tendencjach etnocentrycznych. Poczucie przynależności do grupy społecznej odgrywa więc istotną rolę w wysiłkach na rzecz redukcji akcentu. Sugeruje to, że bardziej otwarte podejście do różnorodności kulturowej może ułatwiać osiąganie lepszych wyników w zakresie dokładności wymowy. Ten wniosek ma ogromne znaczenie w dydaktyce wymowy (o czym więcej w sekcji 4.7).

4.6.4 Tożsamość językowa a stosunek do wymowy w języku drugim (L2) i trzecim (L3) oraz samoocena dokładności wymowy, płynności i umiejętności mówienia w L2/L3?

Badanie dostarczyło dowodów na to, że **pozytywne nastawienie do akcentu w języku ojczystym, jako wyznacznika tożsamości**, wiąże się z **niską motywacją do brzmienia jak rodzimy użytkownik języka drugiego (L2) i obcego (L3)**. Wielojęzyczne osoby, które zgadzały się, że akcent L1 jest częścią ich tożsamości, dostrzegały także korzyści płynące z jego obecności w innych językach. Można to wyjaśnić w ramach socjolingwistycznej teorii przynależności do grupy, która przejawia się w używaniu charakterystycznych dla niej wyróżników językowych. Gatbonton et al. (2011) zakłada, że wymowa odzwierciedla poczucie przynależności do grupy etnicznej, a silniejsza więź z własną społecznością L1 wiąże się z większym akcentem w języku drugim.

Rezultaty badania wskazują także na **ujemną zależność** pomiędzy **stosunkiem do akcentu w języku ojczystym (L1), który jest istotnym elementem tożsamości**, a samooceną, między innymi, **dokładności wymowy (accentedness) i płynności mowy w języku drugim (L2 – język polski)**. Gatbonton i Trofimovich (2008) uzyskali zbliżone wyniki w środowisku uczenia się języka drugiego w Kanadzie. Co ciekawe, podobnej zależności nie znalazłam dla języka trzeciego – obcego (L3 – język angielski). Taką rozbieżność można wyjaśnić różnym statusem języka polskiego i angielskiego z perspektywy ukraińskich uczestników badania. Złożone społeczne, kulturowe, geopolityczne i historyczne relacje pomiędzy Ukrainą i Polską (Szeptycki, 2016) mogą wpływać na postawy i wybory markerów wymowy ukraińskich uczących się języka polskiego w Polsce. Natomiast, inne czynniki regulują stosunek ukraińskiego ucznia do języka angielskiego. W Ukrainie ten język ma status języka komunikacji międzynarodowej (Goodman i Lyulkun, 2010) i jest silnie związany z ekonomicznymi możliwościami i przewidywanym wizerunkiem zamożności osób mówiących po angielsku (Goodman, 2009). Tak złożony obraz obejmujący czynniki pozajęzykowe może mieć znaczenie w różnorodnej samoocenie wymowy języka polskiego, jako drugiego, i języka angielskiego, jako obcego, szczególnie u tych uczących się języków, którzy deklarują dbałość o wymowę w języku ojczystym – ukraińskim.

4.7 Znaczenie badania i omówienie ewentualnego wykorzystania uzyskanych rezultatów

Uzyskane wyniki badań w cyklu publikacji będącym podstawą ubiegania się o nadanie stopnia doktora habilitowanego mają istotne znaczenie dla współczesnych badań nad procesami związanymi z mówieniem w języku obcym, zarówno w Polsce, jak i na świecie. Podkreślają one ważną rolę czynników indywidualnych, takich jak lęk językowy i gotowość komunikacyjną w kształtowaniu płynności mowy w języku obcym. Ponadto, wyniki wskazują na istotne znaczenie takich czynników jak językowa pewność siebie, tendencje etnocentryczne i postrzeganie własnej tożsamości językowej w profilowaniu dokładności artykulacyjnej w języku obcym na wyższych poziomach zaawansowania językowego. W skali globalnej wyniki moich badań wpisują się w aktualne nurty badań nad wielojęzycznością i wskazują na złożoność relacji między czynnikami psycho-społecznymi a procesami związanymi z płynnością mowy (np., Segalowitz, 2010, 2016) i decyzjami uczących się języków zmierzającymi do dokładności artykulacyjnej (np., Gatbonton et al., 2011; Gluszek et al., 2011).

Dotychczasowe badania łączące obszary czynników psycho-społecznych i produkcję mowy obejmują stosunkowo niewiele zmiennych (np., lęk językowy i płynność mowy – Aubrey, 2022; Bielak, 2022; Pérez Castillejo, 2019; gotowość komunikacyjna i płynność mowy - Kim et al. 2022; Nematizadeh & Wood, 2019; Zabihi et al., 2021; tendencje etnocentryczne i dokładność wymowy – Gatbonton et al., 2011; Gluszek et al., 2011; Polat & Schallert, 2013; Tekin, 2019)⁴. Wyniki moich badań przedstawionych w cyklu publikacji mają istotne znaczenie, ponieważ obejmują całą gamę zmiennych, dających szerszy obraz i pogłębione zrozumienie roli, którą czynniki psycho-społeczne odgrywają w przebadanych obszarach produkcji mowy.

Rezultaty moich badań mogą być wykorzystane w glottodydaktyce, w której rozwijanie umiejętności mówienia i jej ocena stanowią wyzwanie zarówno dla nauczyciela jak i ucznia, właśnie ze względu na złożoność procesu przyswajania i posługiwania się tą umiejętnością. Nauczyciel, który w oparciu o wyniki moich badań będzie miał świadomość jakie czynniki mogą mieć związek z dokładnością artykulacyjną uczniów i z jakimi czynnikami łączy się płynność wypowiedzi, może zastosować wiele wspierających kroków dydaktycznych. Niezwykle istotne wydaje się tu budowanie wśród uczniów pozytywnej samooceny i poczucia własnej wartości w procesie uczenia się języka obcego, zachęcanie do praktykowania języka mówionego w różnych sytuacjach poza klasą oraz dobieranie zadań związanych z mówieniem

⁴ Szczegółowy przegląd badań są zamieszczone w poszczególnych publikacjach włączonych do cyklu.

odpowiednio do umiejętności uczniów, by nie podnosić nadmiernie ich poziomu lęku językowego odczuwanego podczas wykonywania tych zadań. Ponadto, nauczyciel, mający świadomość roli jaką odgrywa przynależność do grupy, także tej klasowej, w osiąganiu poprawności artykulacyjnej w języku obcym, może łatwiej podjąć decyzje związane z celem nauczania wymowy w danej grupie: czy dążyć do wymowy zrozumiałej dla innych (intelligibility), czy stawiać na poprawność artykulacyjną związaną z określonym modelem języka obcego (accentedness). Wyniki moich badań mogą być również zastosowane w szkoleniach egzaminatorów ustnych, którzy oceniają płynność i poprawność artykulacyjną. Ich wiedza na temat roli czynników psycho-społecznych może przyczynić się do większej obiektywizacji oceniania oraz do budowania pozytywnej atmosfery w czasie egzaminu, co z kolei ma znaczenie dla obniżania lęku językowego i budowania komunikacyjnej pewności siebie uczestników.

Spis cytowanej literatury

- Arnold, J. (2007). Self-concept as part of the affective domain in language learning. W F. Rubio (red.), *Self-esteem and foreign language learning* (str. 13-27). Newcastle: Cambridge Scholars.
- Best, C. T. (1995). A direct realist perspective on cross-language speech perception. W E. Strange (red.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues* (str. 167–200). Timonium, MD: York Press.
- Chakraborty, R. (2017). A short note on accent-bias, social identity and ethnocentrism. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(4), 57–64.
- De Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's "speaking" model adapted. *Applied Linguistics*, 13(1), 1–24.
- Dewaele, J-M. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *International Journal of English Studies*, 22(1), 46–61.
- Edwards, J. H. (2008). Social factors and variation in production in L2 phonology. In Jette Hansen Edwards & Mary Zampini (red.), *Phonology and second language acquisition* (str. 251–279). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings and problems. W E. Strange (red.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues* (str. 233-277). Timonium, MD: York Press.
- Gatbonton, E. (1975). Systematic variations in second language speech: A sociolinguistic study. Nieopublikowana rozprawa doktorska, Montreal, Canada: McGill University.
- Gatbonton, E. i Trofimovich, P. (2008). The ethnic group affiliation and L2 proficiency link: Empirical evidence. *Language Awareness*, 17, 229–248.
- Gatbonton, E., Trofimovich, P. i Segalowitz, N. (2011). Ethnic group affiliation and patterns of development of a phonological variable. *The Modern Language Journal*, 95, 188–204.
- Gluszek, A., Newheiser, A.-K. i Dovidio, J. F. (2011). Social psychological orientations and accent strength. *Journal of Language and Social Psychology*, 30, 28–45.
- Goodman, B. (2009). The ecology of language in Ukraine. *Working Papers in Educational Linguistics*, 24(2), 19–39. <http://repository.upenn.edu/wpel/vol24/iss2/2>.

- Goodman, B. i Lyulkun, N. (2010). Ukrainian, Russian, English: Language use and attitudes of students at a Ukrainian university. *Working Papers in Educational Linguistics*, 25(1), 77–93. <http://repository.upenn.edu/wpel/vol25/iss1/5>.
- Guiora, A., Beit-Hallahani, B., Brannon, R., Dull C., i Scovel T. (1972). The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: An exploratory study. *Comprehensive Psychiatry* 13, 421–428.
- Habrat, A. (2013). The effect of affect on learning: Self-esteem and self-concept. W E. Piechurska-Kuciel i E. Szymańska-Czaplak (red.), *Language in cognition and affect* (str. 239-253). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-35305-5_14
- Habrat, A. (2018). *The role of self-esteem in foreign language learning and teaching*. Switzerland: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-75283-9>
- Henry, A. i MacIntyre, P. D. (2023). *Willingness to communicate, multilingualism and interactions in community contexts*. Multilingual Matters.
- Housten, A., Kuiken, F., i Vedder, I. (red.) (2012). *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*. John Benjamins.
- Kang, O. (2012). Impact of rater characteristics and prosodic features of speaker accentedness on ratings of international teaching assistants' oral performance. *Language Assessment Quarterly*, 9(3), 249–269.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, CA: MIT Press.
- Li, S., Hiver, P., & Papi, M. (2022). Individual differences in second language acquisition: Theory, research, & practice. W S. Li, P. Hiver, & M. Papi (red.). *The Routledge Handbook of second language acquisition and individual differences* (str. 3-33). Taylor & Francis.
- Lybeck, K. (2002). Cultural identification and second language pronunciation of Americans in Norway. *The Modern Language Journal* 86, 174–191.
- MacIntyre, P. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. W Ch. Gkonou, M. Daubney i J-M. Dewaele (red.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (str. 11–30). Multilingual Matters.
- MacIntyre, P. D., i Gardner, R. C. (1994). The Effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(1), 1–17.
- Major, R. C. (2001). *Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mekni Toujani, M., i Hermessi T. (2019). Self-esteem, Self-expectancy and oral achievement in the Tunisian EFL context. W S. Hidri (red.) *English language teaching research in the Middle East and North Africa* (str. 153-171). Palgrave Macmillan.
- Mercer, S. (2011). *Towards an understanding of language learner self-concept*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9569-5>
- Munro, M. J. i Derwing, I. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73-97.
- Mystkowska-Wiertelak, A., i Pawlak, M. (2017). *Willingness to communicate in instructed second language acquisition: Combining a macro- and micro-perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ohara, Y. (2001). Finding one's voice in Japanese: A study of the pitch levels of L2 users. In Aneta Pavlenko, Adrian Blackledge, Ingrid Piller & Maria Teutsch-Dwyer (red.), *Multilingualism, second language learning, and gender* (str. 231–256). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Piechurska-Kuciel, E. (2013). Cognitive, affective and linguistic consequences of ethnocentrism in apprehensives' communication. *Linguistica Silesiana*, 34, 265–279.

- Piechurska-Kuciel, E. (2008). *Language anxiety in secondary grammar school students*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Peltonen, P., i Lintunen, P. (2016). Integrating quantitative and qualitative approaches in L2 fluency analysis: A study of Finnish-speaking and Swedish-speaking learners of English at two school levels. *European Journal of Applied Linguistics*, 4, 209-238.
- Plonsky, L., i Oswald, F. L. (2014). How big is “big”? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning*, 64, 878–912.
- Rubio, F. 2007. *Self-Esteem and Foreign Language Learning*. Cambridge Scholars Publishing.
- Ryan, D. i Dörnyei, Z. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Saito, K., Trofimovich, P. i Isaacs, T. (2016). Second language speech production: Investigating linguistic correlates of comprehensibility and accentedness for learners at different ability levels. *Applied Psycholinguistics*, 37(2), 217-240.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge.
- Szeptycki, A. (2016). Poland-Ukraine relations. *Revista UNISCI/UNISCI Journal, Enero-Sinmes*, 40, 57–76.
- Thomson, R. I. (2018). Measurement of accentedness, intelligibility and comprehensibility. W O. Kang i A. Ginther (red.), *Assessment in second language pronunciation* (str. 11–29). New York: Routledge.
- Thompson, R. M. (1976). Mexican-American English: Social correlates of regional pronunciation. *American Speech* 50, 18–24.
- Vonk, R., i Smit, H. (2012). Optimal self-esteem is contingent: Intrinsic versus extrinsic and upward versus downward contingencies. *European Journal of Personality*, 26, 182–193. <https://doi.org/10.1002/per.817>
- Waniek-Klimczak, E. (2011). Paradygmaty badawcze w nauczaniu wymowy. *Lingwistyka Stosowana*, 4, 41-51.
- Zhang, J., Beckmann, N., i Beckmann J. F. (2018). To talk or not to talk: A review of situational antecedents of willingness to communicate in the second language classroom. *System* 72. 226-239.

4.8 Pozostałe obszary badań

Moją działalność naukową i wynikające z niej osiągnięcia naukowo-badawcze podzieliłam na cztery obszary, które jednocześnie ilustrują ewolucję moich zainteresowań naukowych zapoczątkowanych jeszcze przed zatrudnieniem w Uniwersytecie Opolskim. Pierwszy z nich obejmuje badania związane z dydaktyką wymowy języka angielskiego, które zostały opublikowane przed doktoratem i były początkiem mojej drogi badawczej. Drugim obszarem są badania związane z wpływem czynników afektywnych na procesy związane z wymową języka obcego. Tę tematykę rozwinęłam w mojej pracy doktorskiej i monografii opublikowanej na jej podstawie oraz w badaniu związanym z samooceną wymowy. Trzeci cykl prac przedstawia efekt moich fascynacji naukowych związanych ze strategiami uczenia się wymowy. Badania nad strategiami rozpocząłam przed obroną pracy doktorskiej i w dalszym ciągu ją rozwijam. Ostatnim obszarem moich zainteresowań badawczych jest szeroko rozumiana glottodydaktyka. Niżej przedstawione osiągnięcia ukazują rozwój prowadzonej przeze mnie aktywności naukowo-badawczej, w trakcie której wcześniejsze doświadczenia

wzbogacały kolejny etap. Poniżej przedstawiam krótko przypisane do danego obszaru prace, a następnie przytaczam listę tych publikacji.

I. Obszar pierwszy: dydaktyka wymowy języka angielskiego

Celem badań w tym obszarze było zbadanie efektywności wdrożonych interwencji dydaktycznych, takich jak stosowanie transkrypcji fonemicznej i prowadzenie „teczki fonetycznej” (phonetic portfolio) na zajęciach fonetyki języka angielskiego. Te badania naukowe wynikały z ciekawości nie tylko badawczej, ale i dydaktycznej, ponieważ był to czas moich początkowych doświadczeń w nauczaniu fonetyki języka angielskiego na poziomie licencjackim.

Pierwsza publikacja przedstawia badanie interwencyjne polegające na zmierzeniu efektywności stosowania transkrypcji fonemicznej na zajęciach fonetyki. W eksperymencie wzięło udział 96 słuchaczy kształcących się w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Opolu. Sformułowane zostały trzy pytania badawcze: 1. Czy ćwiczenia transkrypcyjne pozwalają studentom trwale wyeliminować złe nawyki wymowy? 2. W jakim stopniu instruktaż dotyczący wymowy wyselekcjonowanych słów wpływa na ich wymowę? 3. Które z przedstawionych w ankiecie słów stanowią największy problem dla słuchaczy, a z którymi respondenci radzili sobie dobrze? W oparciu o wyniki badania sformułowałam dwa główne wnioski dotyczące stosowania transkrypcji, jako narzędzia wspomagającego dydaktykę wymowy języka angielskiego: po pierwsze, wyniki potwierdziły zasadność wprowadzania transkrypcji wybranych słów jako efektywnego narzędzia dydaktycznego; po drugie, uczący się mają tendencję do powracania do zakorzenionej błędnej wymowy, którą należy eliminować poprzez wykorzystanie różnorodnych technik dydaktycznych.

Druga i trzecia publikacja stanowią rozszerzenie pierwszej, ponieważ przedstawiają badania dotyczące alternatywnej formy dydaktyki wymowy. W publikacjach zaproponowałam wprowadzenie „teczki fonetycznej” na zajęciach wymowy, opracowałam szczegóły wdrożenia tego narzędzia wspomagającego autonomię i zbadałam ankietowo jej wpływ na motywację do uczenia się wymowy i ocenę efektywności wdrożenia teczki z perspektywy uczestników badania, którymi było 60 słuchaczy I roku NKJO w Opolu. Celem wdrożenia „teczki fonetycznej” była promocja zindywidualizowanego, autonomicznego podejścia do procesu uczenia się wymowy, w czasie którego uczniowie przy wsparciu nauczyciela dobierają i

gromadzą treści, tworząc samodzielnie produkt końcowy w określonej przez siebie formie, np. w formie zestawu ćwiczeń, nagrań, prezentacji multimedialnych, itp.

1. Szyszka, M. (2003). Efekty dydaktyki wymowy języka angielskiego w oparciu o transkrypcję fonemiczną. *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie*, 1(2), 145-149. Konin: PWSZ w Koninie.
2. Szyszka, M. (2006). Phonetic Portfolio – towards learner autonomy. *Dydaktyka Fonetyki Języka Obcego w Polsce. Referaty z szóstej konferencji naukowej. Mikorzyn, 8-10 maja 2006*, 239-246. Konin: PWSZ w Koninie, 2006.
3. Szyszka, M. (2007). More autonomy in English pronunciation learning! *Speak Out! The Newsletter of the Pronunciation Special Interest Group. A Special Issue 'From Poland with Phon'*, 38, 22-24.

II. Obszar drugi: czynniki afektywne a wymowa języka obcego

Przygotowując rozprawę doktorską, moją uwagę badawczą przykuły czynniki afektywne, które wpływają na procesy związane z uczeniem się języka obcego/drugiego. Zaobserwowałam, że jeden z tych czynników – lęk językowy – może wiązać się wymową i doбором strategii uczenia się wymowy. Ten obszar postanowiłam lepiej zbadać, czego efektem była publikacja w czasopiśmie (publikacja 6), rozdział w książce (4) i monografia naukowa (publikacja 5). Ta ostatnia przedstawia założenia i wyniki mojej pracy doktorskiej. Czynniki afektywne włączyłam także do moich badań zaprezentowanych w powiązanim tematycznie cyklu przedstawionym jako osiągnięcie naukowe będące podstawą ubiegania się o nadanie stopnia doktora habilitowanego.

Głównym celem monografii było przedstawienie wyników moich wieloletnich badań nad związkiem pomiędzy dwoma zmiennymi wpływającymi na nabywanie wymowy w języku obcym: lękiem językowym i strategiami uczenia się wymowy. Monografia składa się z pięciu rozdziałów, z których pierwsze trzy budują ramy teoretyczne, przedstawiające psychologiczną i pedagogiczną perspektywę uczenia się wymowy, charakterystykę strategii uczenia się wymowy oraz teoretyczne modele wyjaśniające rolę lęku językowego w przyswajaniu języka obcego/drugiego. W rozdziale czwartym dokonuję przeglądu literatury, a w kolejnych dwóch prezentuję metodologię badania (które łączyło analizy ilościowe i jakościowe), wyniki i wnioski. Oprócz wyników badań, które wskazały na odmienne doборы strategii uczenia się

wymowy u uczestników z wysokim i niskim lękiem językowym, zaproponowałam opisy dwóch profili osób uczących się wymowy, które wykazują wysoki i niski poziom lęku językowego.

W pozostałych publikacjach w tym obszarze przyjrzałam się czynnikom afektywnym i ich powiązaniom z wymową oraz procesom uczenia się mówienia. W pierwszej publikacji (publikacja 6. poniżej) zbadałam związek pomiędzy lękiem językowym a samooceną wymowy 48 słuchaczy nauczycielskiego kolegium językowego. Wyniki potwierdziły, że istnieje ujemna korelacja między poziomem lęku a samooceną kompetencji w zakresie suprasegmentalnych aspektów wymowy, takich jak wymowa słów, akcent, słabe formy, rytm, łączenie i asymilacja. Takiego związku nie odnotowałam na poziomie samooceny elementów segmentalnych. Kolejny tekst w tym obszarze został opublikowany wspólnie z kolegą z Finlandii, Pekką Lintunenem (publikacja 4.). Jest to publikacja przeglądowa skierowana przede wszystkim do nauczycieli języka angielskiego w Finlandii. Przedstawiamy w niej założenia teoretyczne oraz najnowsze badania związane z emocjami (pozytywnymi i negatywnymi) w procesie uczenia się języka obcego, ze szczególnym uwzględnieniem wpływu emocji na rozwijanie umiejętności mówienia. Odnosimy się również do roli jaką pełnią emocje w pracy nauczyciela.

4. Szyszka, M. & Lintunen, P. (2023). Tunteet suullisen kielitaidon oppimisessa ja opettamisessa [Emotions in oral language learning and teaching]. W P. Lintunen, S. Mäkinen, & V. Eirola (red.), *Sujuvuutta suulliseen kielitaitoon: näkökulmia kielten opetukseen* [Emocje w uczeniu się i nauczaniu umiejętności mówienia w języku obcym] (str. 61-70). Turku: Turun Yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9474-8>
5. Szyszka, M. (2017). *Pronunciation learning strategies and language anxiety: In search for an interplay*. Berlin: Springer.

Publikacja przed doktoratem:

6. Szyszka, M. (2011). Foreign language anxiety and self-perceived English pronunciation competence. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(2), 283-300.

III. Obszar trzeci: strategie uczenia się wymowy

Obszar trzeci w dużym stopniu jest rozwinięciem pierwszego i drugiego, ponieważ badania związane z promowaniem autonomicznego podejścia do dydaktyki wymowy w moim przypadku płynnie przekształciły się w zainteresowania procesem uczenia się wymowy i badaniami nad rolą jaką w nim odgrywają strategie uczenia się wymowy języka angielskiego,

jako obcego. Tematyka strategii uczenia się wymowy jest moją fascynacją badawczą, którą zajęłam się przygotowując rozprawę doktorską (publikacje poniżej od 11 do 14) i rozwinęłam po obronie doktoratu (publikacje poniżej od 7 do 10).

Pracując na strategiami uczenia się wymowy, obszarem mało przebadanym, szczególnie w kontekście Polaków uczących się wymowy języka angielskiego, postawiłam sobie wiele celów: a) dokonać krytycznej analizy badań nad strategiami uczenia się wymowy (publikacja 10); b) przyjrzeć się strategiom uczenia się wymowy przez uczących się wymowy języka angielskiego, jako obcego w polskim kontekście (publikacje 13 i 14); c) zbadać jakie strategie uczenia się wymowy były używane przez ekspertów z dziedziny wymowy języka angielskiego (publikacja 11); d) znaleźć łańcuchy strategii, które są używane w uporządkowany sposób (publikacja 12); e) zbadać, czy istnieje związek pomiędzy przekonaniami na temat wymowy i użyciem strategii uczenia się wymowy (publikacja 9); f) określić które strategie uczenia się wymowy są używane w czasie przygotowania się i w trakcie wykonywania zadań (publikacja 8); g) wykazać, czy istnieją różnice w użyciu strategii uczenia się wymowy pomiędzy uczącymi się charakteryzującymi się wysoką i niską zrozumiałością wymowy (intelligibility) (publikacja 7).

7. Szyszka, M. (2023). Intelligibility and situated pronunciation learning strategies. In V. G. Sardegna & A. Jarosz (Eds.), *English pronunciation teaching. Theory, practice and research findings* (pp. 98-114). Bristol: Multilingual Matters.
8. Szyszka, M. (2021). Pronunciation learning strategies : a task-based perspective. In Kirkova-Naskova Anastazija, Henderson Alice, Fouz-González Jonás (Eds.), *English Pronunciation Instruction: research-based insights* (pp. 148-171). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. ISBN 9789027209351. DOI:10.1075/aals.19.07szy
9. Szyszka, M. (2021). Foreign language learners' pronunciation learning beliefs and strategies. In M. Pawlak (Ed.), *Investigating Individual Learner Differences in Second Language Learning* (pp. 182-205). Cham: Springer.
10. Pawlak, M., & Szyszka, M. (2018). Researching pronunciation learning strategies: An overview and a critical look. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 293-323.

Publikacje przed doktoratem:

11. Szyszka, M. (2015). Good English pronunciation users and their pronunciation learning strategies. *Research in Language*, 13(1), 93-106.

12. Szyszka, M. (2014). Pronunciation learning strategy chains: A qualitative approach. In D. Gabryś-Barker and A. Wojtaszek (Eds.), *Studying Second Language Acquisition from a Qualitative Perspective Second Language Learning and Teaching* (pp. 35-47). Cham: Springer.
13. Szyszka, M. (2014). Refleksje nad strategiami uczenia się wymowy. In M. Baran-Łucarz (Ed.), *Refleksja w uczeniu się i nauczaniu języków obcych* (203-212). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
14. Szyszka, M. (2012). Variability in pronunciation learning strategies' use. In E. Piechurska-Kuciel and L. Piasecka (Eds.), *Variability and Stability in Foreign and Second Language Learning Contexts. Volume 2* (pp. 228-247). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishers.

IV. Obszar czwarty: badania związane z glottodydaktyką

Czwarty obszar badawczy rozwijałam równolegle do pozostałych, a tematyka badań w tym obszarze wynika z moich doświadczeń i obserwacji dydaktycznych oraz pracy z uczniami, a także czynnymi i przyszłymi nauczycielami języka angielskiego. W tym cyklu opublikowałam artykuły poświęcone glottodydaktyce z wielu perspektyw: uczniów młodszych i starszych, nauczycieli czynnych i studentów kierunków nauczycielskich.

Jeszcze przed obroną pracy doktorskiej opublikowałam badanie (publikacja 20 poniżej), którego celem było określenie preferencji uczniów w użyciu multimediów do nauki języka angielskiego, różnic w częstotliwości ich użycia oraz samooceny wpływu mediów na rozwój umiejętności językowych uczniów. Zebrałam dane od 88 uczniów szkół średnich z trzech różnych krajów europejskich (Niemiec, Hiszpanii i Polski), przeanalizowałam je ilościowo, a wyniki były podstawą do zaproponowania glottodydaktykom cennych wskazówek na temat wykorzystania preferowanych przez nastoletnich odbiorców multimediów w autonomicznym podejściu do nauki.

Perspektywę ucznia na poziomie uniwersyteckim rozwinęłam w badaniu (publikacja 17 poniżej), którego celem było określenie jak uczestnicy badania postrzegają wymowę swoich nauczycieli, jak widzą ich częstotliwość użycia języka obcego w klasie na różnych etapach edukacyjnych oraz jakie czynniki, ich zdaniem, przyczyniają się do poprawy wymowy. Wyniki wskazały istotną różnicę w ocenie wymowy nauczycieli szkół podstawowych i średnich (respondenci oceniali wyżej wymowę tych drugich) oraz dodatnie korelacje (o średniej wielkości efektu) pomiędzy postrzeganą częstotliwością użycia języka obcego w klasie i oceną

wymowy nauczyciela. Studenci mieli także dość precyzyjne poglądy, co do czynników wpływających na ich wymowę, wśród których najczęściej były wymieniane te dotyczące pasywnej ekspozycji na język w mediach, kontakty z rodzimymi użytkownikami języka, poprawa błędów w wymowie przez nauczyciela, wymowa nauczyciela i podróże do krajów anglojęzycznych.

Celem badania zamieszczonego w publikacji 19 (poniżej) było przyjrzenie się nauczaniu wymowy języka angielskiego na różnych poziomach edukacyjnych z perspektywy nauczyciela w Polsce. Przeprowadziłam ankietowo 64 nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjalnych i licealnych, których wypowiedzi potwierdziły, że nauczanie wymowy jest dla nich ważne, czują się kompetentni w nauczaniu wymowy, ale rzadko kładą nacisk na wymowę w klasach. Wśród przyczyn tego stanu wymieniali przeładowane programy nauczania. Respondenci deklarowali, że stosują przeważnie tradycyjne techniki, takie jak powtarzanie czy czytanie na głos i rzadko wprowadzają transkrypcję. Wyniki tego badania podkreślają potrzebę szkolenia nauczycieli w zakresie nauczania wymowy na wszystkich etapach edukacyjnych, aby wskazać innowacyjne podejścia do nauczania tego obszaru, które pozwoliłyby wypełnić lukę pomiędzy przekonaniem a praktyką w klasie.

Perspektywę studentów kierunku nauczycielskiego z Finlandii, Izraela, Hiszpanii i Polski pokazałam w publikacji 15 (poniżej). W zamieszczonym tam badaniu przeanalizowałam przekonania tej grupy na temat uczenia się i nauczania języków obcych w popandemicznej edukacji (badanie przeprowadziłam w czasie pandemii COVID-19). Zdecydowana większość respondentów zgadzała się, między innymi, z tym, że w przyszłości nauczyciel języka obcego będzie musiał biegle posługiwać się nie tylko językiem, ale także nowoczesnymi technologiami, które będą (i już są) powszechnie stosowane w celu motywowania i angażowania uczniów w naukę języka obcego.

Kolejna publikacja (18 poniżej), która pokazuje perspektywę przyszłych nauczycieli, przedstawia badanie dotyczące pilotażowej fazy projektu „Tandem Learning for Teacher Training”. Celem tego projektu była wirtualna wymiana treści związanych z nauczaniem języka angielskiego pomiędzy polskimi i izraelskimi studentami – przyszłymi nauczycielami. W przeprowadzonym badaniu oceniałam, między innymi, gotowość uczestników do zaangażowania się w międzykulturowe dyskusje, ich świadomość różnic edukacyjnych i kulturowych oraz proponowany zakres tematyczny. Wyniki tego badania podkreślają potencjał uczenia się w tandemie do zwiększania kompetencji międzykulturowych w kształceniu nauczycieli.

Interesowały mnie także procesy uczenia się języka obcego wśród osób starszych, zwłaszcza w obszarze języka mówionego, który mnie szczególnie interesuje. Z taką myślą wraz z Ewą Piechurską-Kuciel (publikacja 16. poniżej) podjęłyśmy się badania strategii kompensacyjnych, które osoby w wieku emerytalnym używają w komunikacji w języku obcym, którego się wciąż uczą. To badanie nauczyło mnie ogromnej cierpliwości w zdobywaniu zaufania uczestników. Początkowo seniorzy podchodzili do mnie i do badania z ostrożnością i rezerwą, ale z upływem czasu, udało mi się przekonać większość do przeprowadzenia nagrań, które stanowiły podstawę pozyskania danych do analizy jakościowej.

15. Szyszka, M. (2023). Context-related beliefs about L2 language learning and teaching of the millennial pre-service EFL teachers as a prognosis for future classroom actions. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 1-20. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.12575>
16. Piechurska-Kuciel, E., & Szyszka, M. (2018). Compensatory strategies in senior foreign language students. In D. Gabryś-Barker (Ed.), *Third age learners of foreign languages*. Bristol: Multilingual Matters.
17. Szyszka, M. (2018). Pronunciation learning environment: EFL students' cognitions of in-class and out-of-class factors affecting pronunciation acquisition. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 4(1), 121-139.
18. Szyszka, M., Smirnov, I., Benchetrit, R., (2018). Towards crossing the borders in foreign language teacher training: A report on a pilot phase of the Tandem Learning for Teacher Training project. *Pogranicze. Polish Borderlands Studies*, 6(4), 263-277. <https://doi.org/10.25167/ppbs372>
19. Szyszka, M. (2016). English pronunciation teaching at different educational levels: Insights into teachers' perceptions and actions. *Research in Language*, 14(2), 165-180. DOI: 10.1515/rela-2016-0007

Publikacje przed doktoratem:

20. Szyszka, M. (2015). Multimedia in learning English as a foreign language as preferred by German, Spanish, and Polish teenagers. In M. Adams-Tukiendorf, L. Piasecka and P. Wilk (Eds.), *New Media and Perennial Problems in Foreign Language Learning and Teaching*. Berlin: Springer.

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

5.6 Działalność naukowa realizowana w Humanistinen Tiedekunta, Englannin Kieli, Turun Yliopisto w Finlandii (Wydział Humanistyczny, Instytut Języka Angielskiego, Uniwersytet Turku, Finlandia).

W roku 2018 nawiązałam współpracę z prof. Pekką Lintunen z Uniwersytetu Turku w Finlandii, który zaprosił mnie do wspólnego aplikowania o grant na projekt **Fluency and Disfluency Features in L2 Speech (FDF2)**, <https://sites.utu.fi/flowlang/projects/fdf2/>. Grant został przyznany przez the Research Council of Finland na lata 2020-2024, numer decyzji 331903. Celem projektu było zbadanie w jakim stopniu różnice indywidualne mówców posługujących się językiem pierwszym i drugim łączą się z płynnością mówienia w tych językach. W tym projekcie koordynowałam pracami zespołu badawczego w roku akademickim 2022/2023 roku, który spędziłam na Uniwersytecie Turku w Finlandii. Prace te były poprzedzone licznymi spotkaniami online, podczas których opracowywaliśmy narzędzia badawcze i omawialiśmy szczegóły projektu. Celem mojego niemal rocznego (11 miesięcy) stażu badawczego w Finlandii na stanowisku *post-doctoral researcher* było prowadzenie badań nad czynnikami afektywnymi w płynności języka mówionego. W czasie stażu w Finlandii odbywałam liczne konsultacje dotyczące metodologii badań nad płynnością mowy, uczyłam się jak korzystać z narzędzi do analizy statystycznej SPSS, analizy mowy, takich jak Praat (Boersma & Weenink, 2007), oraz jak używać skryptu De Jong i Wempe (2009) do identyfikacji pauz i skryptu Lennes (2002) do obliczenia całkowitego czasu trwania oznaczonych segmentów, a także jak dokonywać manualnych korekt wygenerowanych wyników. Ponadto, zapoznawałam się z dostępną tam literaturą i koordynowałam badania. Wymiernymi efektami tej współpracy są następujące publikacje naukowe:

- Szyszka, M., Peltonen, P., & Lintunen, P. (2024). Unravelling the relationship between language anxiety and foreign language speech fluency in a monologue production. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2387149>
- Szyszka, M., & Lintunen, P. (2023). Zooming into the L2 speech fluency markers of anxious and non-anxious advanced L2 learners – an extreme case sampling

report. *Research in Language*, 24(4), 357-376. <https://doi.org/10.18778/1731-7533.21.4.02>

- Peltonen, P., Olkkonen, S., Szyszka, M., & Lintunen, P. (2024). L2 repair fluency through the lenses of L1 repair fluency, cognitive fluency, and language anxiety. *Applied Linguistics Review*, ahead of print. doi:[10.1515/applirev-2023-0011](https://doi.org/10.1515/applirev-2023-0011)
- Szyszka, M. & Lintunen, P. (2025). Exploring the interplay of trait-like L2 willingness to communicate, international posture, language anxiety and fluency in monologue L2 speech. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1515/iral-2024-0173>

Publikacje poza dziełem:

- Szyszka, M. & Lintunen, P. (2023). Tunteet suullisen kielitaidon oppimisessa ja opettamisessa [Emotions in oral language learning and teaching]. W P. Lintunen, S. Mäkinen, & V. Eirola (red.), *Sujuvuutta suulliseen kielitaitoon: näkökulmia kielten opetukseen* [Emocje w uczeniu się i nauczaniu umiejętności mówienia w języku obcym] (str. 61-70). Turku: Turun Yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9474-8>
- Szyszka, M., Pawlak, M., & Lintunen, P. (w druku). Exploring L2 speech fluency of advanced learners from the perspective of linguistic self-confidence and communication confidence.
- Szyszka, M., Pawlak, M., & Lintunen, P. (w przygotowaniu). Pronunciation learning strategies for fluency in a reading aloud task.

Ponadto, w czasie stażu prowadziłam zajęcia seminaryjne i fakultatywne dla studentów Uniwersytetu Turku, warsztaty dla doktorantów oraz wykład *Emotions in teaching and learning* i warsztat *Affective dimension of oral performance evaluation* dla fińskich nauczycieli w projekcie dydaktycznym SuSuKi (*Sujuvuutta suulliseen kielitaitoon*) finansowanym przez Fińską Narodową Agencję dla Edukacji. Reprezentowałam Uniwersytet Opolski i Uniwersytet Turku na dziesięciu międzynarodowych wydarzeniach naukowych:

- 1) Tytuł wystąpienia: *Affective factors in L2 speech fluency*, współautorzy Magdalena Szyszka i Pekka Lintunen, na konferencji: The 16th International Conference on Native and Non-native Accents: Prosody at work, ACCENTS 2023, University of Łódź, Polska, 30.11-02.12.2023.

- 2) Tytuł plakatu: *Multidisciplinary and Multilingual Approaches to Fluency: Projects FDF2 and Multifluency*, współautorzy: Elina Lehtile, Sanna Olkkonen, Pauliina Peltonen, Maarit Mutta, Magdalena Szyszka, Outi Veivo i Pekka Lintunen, na sympozjum: The Autumn Symposium of the Finnish Association of Applied Linguistics (AFinLA), Tampere, Finlandia, 09.-11.11.2023.
- 3) Tytuł wystąpienia: *Understanding L2 repair fluency: Perspectives of L1 repair fluency, cognitive fluency, and language anxiety*, współautorzy: Pauliina Peltonen, Sanna Olkkonen, Magdalena Szyszka i Pekka Lintunen, na konferencji: The 32nd Conference of the European Second Language Association (EuroSLA 32), University of Birmingham, Wielka Brytania, 02.09.2023.
- 4) Tytuł wystąpienia: *The interplay between L2 speech fluency and L2 willingness to communicate in monologue speech*, współautorzy Magdalena Szyszka i Pekka Lintunen, na kongresie: AILA 2023 World Congress, Lyon, Francja, 17-21.07.2023.
- 5) Tytuł wystąpienia: *Factors affecting L2 speech fluency, with a special focus on the effect of self-perceived L2 competence and communication confidence*, współautorzy Magdalena Szyszka i Pekka Lintunen, na konferencji: The Olomouc Linguistics Colloquium (Olinco), Palacký University Olomouc, Republika Czeska, 08.-10.06.2023.
- 6) Tytuł wystąpienia: *Affect and L2 speech fluency: qualitative analysis of L2 speech fluency markers of anxious and non-anxious advanced L2 learners*, współautorzy Magdalena Szyszka i Pekka Lintunen, na konferencji: XLIX Finnish Conference of Linguistics, Oulu, Finlandia, 24-26.05.2023.
- 7) Tytuł wystąpienia: *Exploring L2 speech fluency and selected antecedents of WTC – advanced L2 learners' self-appraisal of L2 skills and their communication confidence*, współautorzy Magdalena Szyszka i Pekka Lintunen, na konferencji: Studies in Second Language Learning and Teaching Conference in Kalisz, Polska, 15-17.05.2023.
- 8) Tytuł plakatu: *Multidisciplinary and Multilingual Approaches to Fluency: Projects FDF2 and MultiFluency*, współautorzy Elina Lehtilä, Sanna Olkkonen, Pauliina Peltonen, Magdalena Szyszka, Maarit Mutta, Outi Veivo & Pekka Lintunen, na Utuling's Research Day (poster presentation), University of Turku, Finlandia, 04.05.2023.

- 9) Tytuł wystąpienia: *The role of learner differences in L2 speech related aspects*, Magdalena Szyszka, na FORTHM Multilingualism Lab researcher meeting, the University of Jyväskylä, Finlandia, 12.04.2023.
- 10) Tytuł wystąpienia: *The effect of language anxiety on (dis)fluent monologue speech*, współautorzy Magdalena Szyszka i Pekka Lintunen, na konferencji: The 15th International Conference on Native and Non-native Accents: Prosody at work, ACCENTS 2022, Łódź, 08-10.12.2022.

Mimo zakończonego w sierpniu 2024 r. projektu współpraca ze stroną fińską wciąż trwa: wspólnie opracowaliśmy nowy projekt, zebraliśmy dane i przygotowaliśmy wstępne analizy, które zaprezentowaliśmy na międzynarodowej konferencji: The 5th International Conference on the Situating Strategy in Use: Embracing Strategy Diversity in the Multilingual World, Uniwersytet Warszawski, 4-6 września 2024 r. Tytuł naszego wspólnego wystąpienia brzmiał *Pronunciation learning strategies for fluency in a reading aloud task*. Obecnie pracujemy nad wspólną publikacją.

5.7 Działalność naukowa realizowana w Kaye Academic College of Education Beer-Sheva w Izraelu

W 2016 roku nawiązałam współpracę z dr Inną Smirnov i Reginą Benchetrit z Kaye Academic College of Education w Beer-Sheva. W czasie wizyty obu Pań w Uniwersytecie Opolskim, omówiliśmy możliwe formy współpracy naukowej i przeprowadziliśmy wspólnie badanie pilotażowe wśród przyszłych nauczycieli języka angielskiego, jako obcego – studentów Uniwersytetu Opolskiego. Prace nad wspólnym projektem kontynuowaliśmy w czasie mojej mobilności do Izraela od 10 do 14 maja 2018 roku (Mobilność Erasmus+ KA107), gdzie dodatkowo wygłosiłam wykład *Raising Phonological Awareness and Teaching English Pronunciation to Young Learners*. Efektem naszej współpracy jest wspólna publikacja naukowa:

- Szyszka, M., Smirnov, I., Benchetrit, R., (2018). Towards crossing the borders in foreign language teacher training: A report on a pilot phase of the Tandem Learning for Teacher Training project. *Pogranicze. Polish Borderlands Studies*, 6(4), 263-277.

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

Prowadzona przeze mnie działalność dydaktyczna, organizacyjna i popularyzatorska dzieli się na dwa okresy, co związane jest z miejscami zatrudnienia.

Okres pierwszy: Działalność dydaktyczna

Na początku mojej pracy zawodowej, po czterech latach zatrudnienia w szkole (LO im. A. Mickiewicza w Kluczborku i II LO im. M. Konopnickiej w Opolu), związałam się z placówką kształcenia nauczycieli: Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Opolu (potem przekształconym w Regionalne Centrum Kształcenia Języków Obcych w Opolu – RCKJO w Opolu), gdzie początkowo prowadziłam przedmioty rozwijające umiejętności językowe słuchaczy (Praktyczna Nauka Języka Angielskiego (PNJA) – pisanie, PNJA – konwersacje, PNJA - fonetyka, PNJA - rozumienie ze słuchu, PNJA – zajęcia zintegrowane, PNJA – intensywne czytanie i słownictwo), a następnie te związane z glottodydaktyką (Teoria Uczenia i Nauczania, Metodyka Nauczania Języka Angielskiego, Seminarium Dyplomowe z zakresu Językoznawstwa Stosowanego, Emisja Głosu Nauczyciela).

Okres pierwszy: Działalność organizacyjna

W 2002 roku zostałam wpisana na ministerialną listę ekspertów wchodzących w skład komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy i do 2010 sprawowałam tę funkcję. W 2002 r. zostałam wpisana do ewidencji egzaminatora okręgowej komisji egzaminacyjnej (Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie nr 833102315) i wielokrotnie pełniłam funkcję egzaminatora sprawdzającego pisemne prace maturalne z języka angielskiego. W 2004 roku uzyskałam stopień nauczyciela dyplomowanego. W latach 2003-2007 pełniłam funkcję kierownika praktyk pedagogicznych, a od 2007 do 2009 byłam wicedyrektorem odpowiedzialnym za powstanie i prowadzenie dwujęzycznego liceum ogólnokształcącego przy RCKJO w Opolu. Ponadto, przez ponad 15 lat pełniłam funkcję kierowniczą (Oral Examiners' Team Leader) w ośrodku egzaminacyjnym Cambridge English Exams (obecnie Cambridge English Language Assessment) w Opolu. W ramach obowiązków prowadziłam szkolenia certyfikowanych egzaminatorów ustnych uprawnionych do egzaminowania na poziomach YLE (Young Learners Exam) Starters, YLE Movers, YLE Flyers, KET (Key English Test), PET (Preliminary English Test), FCE (First Certificate in English), CAE (Certificate in Advanced English), CPE (Cambridge English Proficiency), współorganizowałam, nadzorowałam i przeprowadzałam ww. egzaminy ustne.

Okres pierwszy: Działalność popularyzatorska

W czasie pracy w NKJO i RCKJO rozwinęłam współpracę z lokalnymi ośrodkami szkolenia nauczycieli: Wojewódzkim Ośrodkiem Metodycznym w Opolu, Miejskim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Opolu i Regionalnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach. W ramach tej współpracy prowadziłam popularyzatorskie i szkoleniowe warsztaty dla nauczycieli języka angielskiego w całym regionie. Prowadziłam także warsztaty otwarte przygotowujące uczniów do egzaminu maturalnego z języka angielskiego. Za bardzo dobrą pracę i osiągnięcia dydaktyczne otrzymywałam Nagrodę Dyrektora RCKJO w Opolu, corocznie od 2007 do 2012 r.

Od momentu zatrudnienia w Uniwersytecie Opolskim (UO) w 2011 roku (okres drugi) starałam się kontynuować i poszerzać zakres moich działań dydaktycznych, organizacyjnych i popularyzujących naukę, w wyniku których mogę przytoczyć następujące osiągnięcia:

Okres drugi: Osiągnięcia dydaktyczne

Na Wydziale Filologicznym UO prowadziłam kursy na studiach I stopnia:

- English Phonetics
- Understanding English Dialects and Accents
- Foreign language speech fluency: An introduction to research methodology
- TOOLS for inclusive learning
- Academic Writing
- Writing with Elements of Grammar
- Elements of British and American Culture
- Voice Emission

Kursy na studiach II stopnia:

- Graduate Seminar for English Philology Teacher Training Programme
- Academic major
- Specialist Research
- Preparation of Diploma Paper
- Wprowadzenie do badań statystycznych w lingwistyce stosowanej
- Introduction to Second Language Acquisition
- Teaching English on Particular Educational Stages
- General Teacher Training
- Teaching Fundamentals
- Voice Emission for Teachers
- English pronunciation for proficient users
- Academic Language Skills
- Discussions on Academic Texts

Prowadzone zajęcia były wysoko oceniane przez studentów, np. w roku akademickim 2021/2022 ocena w pięciostopniowej skali wynosiła w semestrze zimowym: 4,92 i letnim: 4,86, a w roku akademickim 2023/2024 w semestrze zimowym: 4,8 i letnim: 4,96.

Do moich osiągnięć dydaktycznych zaliczam opracowanie i przeprowadzenie następujących kursów autorskich dla studentów UO: *Understanding English Dialects and Accents*, *English pronunciation for proficient users*, *Foreign language speech fluency: An introduction to research methodology* i *TOOLS for inclusive learning*.

Wypromowałam 15 prac magisterskich na kierunku English Philology Teacher Training Programme i byłam recenzentem 78 prac magisterskich.

Za szczególne osiągnięcia w obszarze dydaktyki uważam mój **udział w międzynarodowych projektach:**

- Udział od 2024 do 2025 r. w międzynarodowym projekcie CAMINO (*Twenty years of cultural enrichment in reunified Europe CAMINO*, projekt nr 101143824, zrzeszone uczelnie: Uniwersytet Wileński (Litwa), Uniwersytet w Tartu (Estonia), Uniwersytet J. E. Purkyně w Ústí nad Labem (Czechy), Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie (Słowacja), Narodowy Uniwersytet Służby Publicznej (Węgry) i Uniwersytet Łotewski (Łotwa)). Realizowałam zadania w zespole tworzącym kurs dydaktyczny „Lifelong Learning Open Course on Intercultural Communication”, przygotowałam materiały dydaktyczne i koordynowałam powstawanie modułu „Cultural awareness”, byłam także odpowiedzialna za testowanie, wypracowanie wersji ostatecznej modułu i udział w wydarzeniach upowszechniających.
- Udział od 2020 do 2022 r. w międzynarodowym projekcie w ramach konsorcjum Uniwersytetów Europejskich FORTHEM (*Fostering Outreach within European Regions, Transnational Higher Education and Mobility*, ERASMUS+ EUROPEAN UNIVERSITIES PROJECT REFERENCE - 612489-EPP-1-2019-1-DE-EPPKA2-EUR-UNIV, zrzeszone uczelnie: Uniwersytet w Palermo (Włochy), Uniwersytet w Jyväskylä (Finlandia), Uniwersytet Burgundzki (Francja), Uniwersytet Johannes Gutenberg (Niemcy), Uniwersytet Łotewski (Łotwa), Uniwersytet w Agder (Norwegia), Uniwersytet w Sibiu (Rumunia), Uniwersytet w Walencji (Hiszpania)). W projekcie brałam czynny udział w pracowni wielojęzyczności (Multilingualism in School and Higher Education Lab), która

koordynowała wydarzenia naukowo-dydaktyczne w ramach FORTHEM. W ramach tych wydarzeń przeprowadziłam warsztaty nt. „Promoting inclusive education in multilingual classroom” dla studentów partnerskich uczelni w letniej szkole *UniPa Summer School: Multilingualism in schools: methods and strategies for teaching languages*, Uniwersytet w Palermo, 08-12.11.2021, oraz opracowałam materiały i przeprowadziłam warsztaty “Pronunciation matters” dla uczestników kursu XMI – pracowników dydaktycznych Uniwersytetu w Walencji, 07.07.2021.

- Udział w latach 2019-2021 w międzynarodowym projekcie TOOLS (*Technologically enhanced online opportunities for language learning in inclusive education*, projekt „Partnerstwa strategiczne” w obszarze szkolnictwa wyższego akcja KA 203, nr projektu 2019-1-PL01-KA203-065062, zrzeszone uczelnie: Uniwersytet Opolski, Universitaet Muenster/Niemcy, University of Vic/Hiszpania, Kaye Academic College of Education/Izrael, University of Cyprus/Cypr). Celem projektu było stworzenie kursu dla czynnych i przyszłych nauczycieli, którego treści odnoszą się do tematyki edukacji włączającej w nauczania języka angielskiego. W ramach projektu stworzyłam samodzielny moduł kursu (*Social diversity in education and accent bias*) stanowiący część kursu: *TOOLS blended course* oraz *TOOLS e-learning course*, przeprowadzałam pokazowe szkolenia dla kadry pedagogicznej i studentów.
- Przygotowanie, opracowanie materiałów i przeprowadzenie warsztatów dla nauczycieli języka angielskiego pt. *Dyslexia in the foreign language classroom – Classroom Accommodations for foreign language learners with dyslexia* oraz *Techniques for developing phonological and orthographic awareness* w ramach projektu DysTEFL2 (nr 518466-LLP-1-2001-PL-COMENIUS-CMP), 8-12.05.2016, koordynowanego przez Uniwersytet Łódzki.

Okres drugi: Osiągnięcia organizacyjne

Poza działalnością dydaktyczną, angażowałam się w liczne działania organizacyjne. Na Uniwersytecie Opolskim pełniłam funkcję członka Komisji Rekrutacyjnej w latach 2012-2017. Byłam odpowiedzialna za organizowanie i koordynowanie praktyk zawodowych i dydaktycznych dla kierunków English Philology, English in Public Communication i English Philology Teacher Training Programme od 2012 do 2017 roku. Dodatkowo w 2016 i 2017 roku realizowałam projekt „Młodzi zawodowcy – wdrożenie programów stażowych dla studentów

Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Opolskiego” (nr UDA-POWR.03.01.00-00-S221/15 z dn. 12.07.2016).

Byłam członkiem komitetów organizacyjnych w konferencjach:

- Pierwsza Opolska Konferencja Nauczycieli Języka Angielskiego: Kultura i realia krajów anglojęzycznych, współorganizowana przez Uniwersytet Opolski w Opolu, 20.11.2013.
- Międzynarodowa konferencja naukowa: Topics in Applied Linguistics: Social, Cultural and Affective Influences on Language Processes, organizowana przez Uniwersytet Opolski w Opolu, 07-09.10.2013.
- Międzynarodowa konferencja naukowa: Topics in Applied Linguistics 2015: Success and failure in foreign language learning, organizowana przez Uniwersytet Opolski w Opolu, 17-18.11.2015.
- Trzecia Opolska Konferencja Nauczycieli Języka Angielskiego (3rd Conference for Teachers of English) współorganizowana przez Uniwersytet Opolski w Opolu, 7.04.2016.
- Międzynarodowa konferencja naukowa: Topics in Applied Linguistics: Classroom-oriented research, współorganizowana przez Uniwersytet Opolski w Opolu, 23-25.09.2019.

W roku akademickim 2019/2020 pełniłam funkcję kierownika Katedry Akwizycji Języka Angielskiego w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego, a w latach 2020-2024 byłam Senatorem Uniwersytetu Opolskiego.

Okres drugi: Osiągnięcia popularyzujące naukę

W latach 2013-2015 współorganizowałam i prowadziłam wolontarialnie cykliczne spotkania dla maturzystów „Matura Refresher” na UO. Od 2012 roku prowadziłam liczne zajęcia otwarte dla uczniów szkół w Opolu (LO I, LO II, LO III, LO VI), Brzegu (LO I), Kluczborku i Gogolinie. Wspólnie ze studentami kierunku nauczycielskiego przygotowaliśmy i przeprowadziliśmy warsztaty wyjazdowe dla szkół w Dobrodzieniu i Gogolinie. Przeprowadzałam warsztaty w ramach Dni Otwartych UO, w czasie Festiwalu Nauki i w projekcie Akademia Młodego Poligloty. Dzieliłam się wiedzą z koleżankami i kolegami z uczelni prowadząc szkolenia w ramach Forum Dydaktyki Akademickiej.

Ponadto, współpracując z Miejskim Centrum Wspierania Edukacji w Opolu (dawniej Miejski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Opolu), prowadziłam zajęcia z dydaktyki wymowy języka angielskiego na kursach kwalifikacyjnych dla nauczycieli i warsztaty dla czynnych nauczycieli pt. *Developing learner cognitive abilities* oraz *Teaching English pronunciation to young learners*.

Popularyzowałam naukę poprzez popularno-naukowe teksty, np. „Dbam o swój głos”, wydanym w periodyku *Modelowe Nauczanie: Opolski Przegląd Edukacyjny* (2/2013) przez Miejski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Opolu oraz artykuł pt. „Znajomość języka za przewodnika. Opolska anglistyka otwarta dla uczniów i nauczycieli”, którego byłam współautorką z M. Adams-Tukiendorf (opublikowany w gazetce Uniwersytetu Opolskiego *Indeks* w 2015 r.).

Popularyzowałam wiedzę z obszaru moich zainteresowań naukowych na licznych spotkaniach ze studentami w innych uczelniach w czasie moich wyjazdów z programu ERASMUS+. Oto tytuły wykładów, które odbyłam w ramach tych wyjazdów:

- *Emotions in L2 learning and teaching*, 2025, Ionian University, Korfu, Grecja.
- *Research in SLA: L2 speech fluency*, 2024, Univerzita Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja.
- *Developing oral skills: Active listening*, 2023, Uniwersytet w Jyväskylä, Finlandia.
- *Language learning strategies and pronunciation*, 2019, Slezska Univerzita v Opave, Czechy.
- *Raising phonological awareness and teaching English pronunciation to young learners*, 2018, the Kaye Academic College of Education in Beer-Sheva, Izrael.
- *How to approach qualitative data collection and analysis*, 2018, Universite de Haute Alsace, Francja.
- *English pronunciation and varieties of English*, 2017, Uniwersytet Arystotelesa w Salonikach, Grecja.
- *Changes in British English pronunciation*, 2016, Uniwersytet w Walencji, Hiszpania.
- *How to approach a qualitative analysis (based on data from diary writing)*, 2016, University Roma Tre, Rome, Włochy.
- *Englishes all over the world*, 2015, Slezska Univerzita v Opave, Czechy.
- *Snapshots from contemporary British life and culture*, 2014, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Turcja.
- *Selected aspects of British English pronunciation*, 2013, Uniwersytet Vic, Hiszpania.

Prowadziłam następujące prezentacje i wykłady **popularyzujące naukę** z obszaru językoznawstwa stosowanego dla nauczycieli języka angielskiego:

- *Technologically enhanced pronunciation teaching*, w czasie konferencji metodycznej dla nauczycieli języka angielskiego: “The 5th Methodological Conference on Technology and Artificial Intelligence in Teaching and Learning English, University of Opole, Opole, Poland”, 26.04.2024.
- Wykład *Emotions in language learning and teaching* i warsztat *Affective dimension of oral performance evaluation*, przeprowadzone w ramach projektu kształcenia ustawicznego dla nauczycieli fińskich „Płynność w mówieniu – rozwój umiejętności

językowych (Sujuvuutta suullisen Kielitaitoon – SuSuKi)”, finansowany przez fińską Krajową Radę Edukacji, Turku, Finlandia, 21-22.04.2023.

- *To be or not to be instructed in L2 pronunciation: What does the research say?* w czasie wydarzenia organizowanego w projekcie FORTHEM “Prospering in academia: Workshops and seminars”, 24-25.03.2021.
- *Raising learners’ phonological awareness* w czasie konferencji metodycznej dla nauczycieli języka angielskiego: “The 3rd Conference for English Teachers in Opole, organised by the University of Opole and IATEFL Poland“, 7.04.2016 r.
- *Multisensory structured language teaching of English as a foreign language to students with dyslexia: Sharing good practice* w czasie konferencji dla nauczycieli języka angielskiego: The Conference DysTEFL 2– Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language”, 25.06.2016.
- *Dysleksja - jak wspomagać uczniów z trudnościami w uczeniu się na lekcji języka obcego?* W czasie konferencji dla nauczycieli języków obcych, WOM Katowice, 20.11.2014.

7 Oprócz kwestii wymienionych w pkt. 1-6, wnioskodawca może podać inne informacje, ważne z jego punktu widzenia, dotyczące jego kariery zawodowej.

- a) W roku akademickim 2023/2024 otrzymałam indywidualną nagrodę Rektora Uniwersytetu Opolskiego II stopnia za działalność naukową.
- b) Po zakończeniu stażu w Uniwersytecie w Turku w Finlandii otrzymałam od prof. Pekki Lintunena, kierownika projektu FDF2 (PI), bardzo pozytywną ocenę stażu trwającego od 01.10.2022 do 31.08.2023 r.
- c) W roku akademickim 2021/2022 otrzymałam zespołową nagrodę naukową I stopnia Rektora Uniwersytetu Opolskiego za profesjonalizm i wzorową pracę na rzecz Uniwersytetu.
- d) W roku 2007 otrzymałam Nagrodę Marszałka Województwa Opolskiego za szczególne osiągnięcia w pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz zaangażowanie i wzorowe wywiązywanie się z powierzonych zadań.

 **PODPIS ZAUFANY**
MAGDALENA ANNA
SZYSZKA
19.08.2025 12:44:31 [GMT+2]
Dokument podpisany elektronicznie
podpisem zaufanym

Magdalena Szyszka
Instytut Językoznawstwa
Wydział Filologiczny
Uniwersytet Opolski

Wykaz osiągnięć naukowych albo artystycznych, stanowiących znaczny wkład w rozwój określonej dyscypliny

Informacje zawarte w poszczególnych punktach tego dokumentu powinny uwzględniać podział na okres przed uzyskaniem stopnia doktora oraz pomiędzy uzyskaniem stopnia doktora a uzyskaniem stopnia doktora habilitowanego.

I. WYKAZ OSIĄGNIĘĆ NAUKOWYCH ALBO ARTYSTYCZNYCH, O KTÓRYCH MOWA W ART. 219 UST. 1. PKT 2 USTAWY

Tytuł osiągnięcia naukowego:

Rola psycho-społecznych czynników indywidualnych w produkcji wybranych aspektów mowy w języku obcym na wyższych poziomach zaawansowania językowego

I.2 Cykl powiązanych tematycznie artykułów naukowych, zgodnie z art. 219 ust. 1. pkt 2b ustawy.

- [1] Szyszka, M., Peltonen, P., & Lintunen, P. (2024). Unravelling the relationship between language anxiety and foreign language speech fluency in a monologue production. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2387149>

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na opracowaniu koncepcji badania, sformułowaniu pytań badawczych, przeprowadzeniu badania, opracowaniu przeglądu literatury, analizie danych i współpracy w przygotowaniu tekstu do publikacji. Mój udział procentowy szacuję na około 60%

- [2] Szyszka, M., & Lintunen, P. (2023). Zooming into the L2 speech fluency markers of anxious and non-anxious advanced L2 learners – an extreme case sampling report. *Research in Language*, 21(4), 357-376. <https://doi.org/10.18778/1731-7533.21.4.02>

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na opracowaniu koncepcji badania, postawieniu pytań badawczych, przeprowadzeniu badania, opracowaniu przeglądu literatury, analizie danych i współpracy w przygotowaniu tekstu do publikacji. Mój udział procentowy szacuję na około 90%

- [3] Peltonen, P., Olkkonen, S., Szyszka, M., & Lintunen, P. (2025). L2 repair fluency through the lenses of L1 repair fluency, cognitive fluency, and language anxiety. *Applied Linguistics Review*, 16(2), 877-899. <https://doi.org/10.1515/applirev-2023-0011>

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na współpracy przy opracowaniu koncepcji badania, współpracy w opracowaniu literatury przedmiotu, pytań badawczych, analizie wyników oraz współpracy w napisaniu publikacji. Mój udział procentowy szacuję na około 30%.

- [4] Szyszka, M. & Lintunen, P. (2025). Exploring the interplay of trait-like L2 willingness to communicate, international posture, language anxiety and fluency in monologue L2 speech. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1515/iral-2024-0173>

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na opracowaniu koncepcji badania, postawieniu pytań badawczych, przeprowadzeniu badania, opracowaniu przeglądu literatury, analizie danych i przygotowaniu tekstu do publikacji. Mój udział procentowy szacuję na około 90%

- [5] Szyszka, M. (2022). L2 Accentedness and language self-esteem in foreign language learning. *Research in Language*, 20(1), 19-33. <https://doi.org/10.18778/1731-7533.20.1.02>
- [6] Szyszka, M., & Baran-Łucarz, M. (2024). Exploring the link between the levels of ethnocentrism and accentedness of FL learners. *Journal of Language, Identity & Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/15348458.2024.2427256>

Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na opracowaniu koncepcji badania, zebraniu danych, sformułowaniu pytań badawczych, analizie i opracowaniu danych, oraz współpracy w przygotowaniu tekstu do publikacji. Mój udział procentowy szacuję na około 70%

- [7] Szyszka, M. (2022). Learners' attitudes to first, second and third languages pronunciation in structuring multilingual identity. *Applied Linguistics Review*, 13(6), 1127-1147. <https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0061>

II. WYKAZ AKTYWNOŚCI NAUKOWEJ

1. Wykaz opublikowanych monografii naukowych:

Pozycje niewymienione w pkt. I.:

- 1) Szyszka, M. (2017). *Pronunciation learning strategies and language anxiety: In search for an interplay*. Berlin: Springer. Pkt. MNiSW: 120.

2. Wykaz opublikowanych rozdziałów w monografiach naukowych:

- 2) Szyszka, M. & Lintunen, P. (2023). Tunteet suullisen kielitaidon oppimisessa ja opettamisessa [Emotions in oral language learning and teaching]. In P. Lintunen, S. Mäkinen, & V. Eirola (Eds.), *Sujuvuutta suulliseen kielitaitoon: näkökulmia kielten opetukseen* (pp. 61-70). Turku: Turun Yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9474-8>
Pkt. MNiSW: 5
- 3) Szyszka, M. (2023). Intelligibility and situated pronunciation learning strategies. In V. G. Sardegnia & A. Jarosz (Eds.), *English pronunciation teaching. Theory, practice and research findings* (pp. 98-114). Bristol: Multilingual Matters. Pkt. MNiSW: 20
- 4) Szyszka, M. (2021). Pronunciation learning strategies: A task-based perspective. In Kirkova-Naskova Anastazija, Henderson Alice, Fouz-González Jonás (Eds.), *English Pronunciation Instruction: research-based insights* (pp. 148-171). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. DOI:10.1075/aals.19.07szy Pkt. MNiSW: 75.
- 5) Szyszka, M. (2021). Foreign language learners' pronunciation learning beliefs and strategies. In M. Pawlak (Ed.), *Investigating Individual Learner Differences in Second Language Learning* (pp. 182-205). Cham: Springer. Pkt. MNiSW: 100.
- 6) Piechurska-Kuciel, E., & Szyszka, M. (2018). Compensatory strategies in senior foreign language students. In D. Gabryś-Barker (Ed.), *Third age learners of foreign languages*. Bristol: Multilingual Matters. Pkt. MNiSW: 20.
- 7) Piechurska-Kuciel, E., Szymańska-Czaplak, E., & Szyszka, M. (2017). Preface. In E. Piechurska-Kuciel, Szymańska-Czaplak, E., & M. Szyszka (Eds.), *At the crossroads: Challenges of Foreign Language Learning* (pp. v-viii). Berlin: Springer. Pkt. MNiSW: 0.

Okres przed uzyskaniem stopnia doktora:

- 8) Szyszka, M. (2015). Multimedia in learning English as a foreign language as preferred by German, Spanish, and Polish teenagers. In M. Adams-Tukiendorf, L. Piasecka and P. Wilk (Eds.), *New Media and Perennial Problems in Foreign Language Learning and Teaching*. Berlin: Springer. Pkt. MNiSW: 0.

- 9) Szyszka, M. (2014). Pronunciation learning strategy chains: A qualitative approach. In D. Gabryś-Barker and A. Wojtaszek (Eds.), *Studying Second Language Acquisition from a Qualitative Perspective Second Language Learning and Teaching* (pp. 35-47). Cham: Springer. Pkt. MNiSW: 0.
- 10) Szyszka, M. (2014). Refleksje nad strategiami uczenia się wymowy. W M. Baran-Łucarz (red.), *Refleksja w uczeniu się i nauczaniu języków obcych* (203-212). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. Pkt. MNiSW: 0.
- 11) Szyszka, M. (2012). Variability in pronunciation learning strategies' use. In E. Piechurska-Kuciel and L. Piasecka (Eds.), *Variability and Stability in Foreign and Second Language Learning Contexts. Volume 2* (pp. 228-247). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishers. Pkt. MNiSW: 0.
- 12) Szyszka, M. (2006). Phonetic Portfolio – towards learner autonomy. *Dydaktyka Fonetyki Języka Obcego w Polsce. Referaty z szóstej konferencji naukowej. Mikorzyn, 8-10 maja 2006*, 239-246. Konin: PWSZ w Koninie, 2006.

3. Wykaz członkostwa w redakcjach naukowych monografii.

- 13) Piechurska-Kuciel, E., Szymańska-Czaplak, E., & M. Szyszka (red.). (2017). *At the crossroads: Challenges of Foreign Language Learning*. Berlin: Springer.

Okres przed uzyskaniem stopnia doktora:

- 14) Piechurska-Kuciel, E., & M. Szyszka (red.). (2015). *The Ecosystem of the Foreign Language Learner: Selected Issues*. Cham: Springer.

4. Wykaz opublikowanych artykułów w czasopismach naukowych.

Pozycje niewymienione w pkt I.2:

- 15) Szyszka, M. (2023). Context-related beliefs about L2 language learning and teaching of the millennial pre-service EFL teachers as a prognosis for future classroom actions. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 1(9), 1-20. Pkt. MNiSW: 70.
- 16) Szyszka, M., Smirnov, I., Benchetrit, R., (2018). Towards crossing the borders in foreign language teacher training: A report on a pilot phase of the Tandem Learning for Teacher Training project. *Pogranicze. Polish Borderlands Studies*, 6(4), 263-277. Pkt. MNiSW: 8.
- 17) Pawlak, M., & Szyszka, M. (2018). Researching pronunciation learning strategies: An overview and a critical look. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 293-323. Pkt. MNiSW: 13.
- 18) Szyszka, M. (2018). Pronunciation learning environment: EFL students' cognitions of in-class and out-of-class factors affecting pronunciation acquisition. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 4(1), 121-139. Pkt. MNiSW: 1.

- 19) Szyszka, M. (2016). English pronunciation teaching at different educational levels: Insights into teachers' perceptions and actions. *Research in Language*, 14(2), 165-180. Pkt. MNiSW: 12.

Okres przed uzyskaniem stopnia doktora:

- 20) Szyszka, M. (2015). Good English pronunciation users and their pronunciation learning strategies. *Research in Language*, 13(1), 93-106. Pkt. MNiSW: 12.
- 21) Szyszka, M. (2011). Foreign Language Anxiety and Self-Perceived English Pronunciation Competence. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(2), 283-300.
- 22) Szyszka, M. (2007). More autonomy in English pronunciation learning! *Speak Out! The Newsletter of the Pronunciation Special Interest Group. A Special Issue 'From Poland with Phon'*, 38, 22-24.
- 23) Szyszka, M. (2003). Efekty dydaktyki wymowy języka angielskiego w oparciu o transkrypcję fonemiczną. *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie*, 1(2), 145-149. Konin: PWSZ w Koninie. Pkt. MNiSW: 0.

5. Wykaz wystąpień na krajowych lub międzynarodowych konferencjach naukowych lub artystycznych, z wyszczególnieniem przedstawionych wykładów na zaproszenie i wykładów plenarnych.

Konferencje międzynarodowe:

- 1) 25.-28.06.2025. The 34th Conference of the European Second Language Association (EuroSLA 34), UiT the Arctic University of Norway, Tromsø, Norwegia. Referat: Trait-like affective factors of L2 speakers and perceived fluency in a read-aloud task.
- 2) 25.-28.06.2025. The 34th Conference of the European Second Language Association (EuroSLA 34), UiT the Arctic University of Norway, Tromsø, Norwegia. Referat: Fluency and anxiety in L2 and L2 writing and speaking (współautorstwo z Maarit Mutta, Päivi Laine, Pekka Lintunen i Pauliina Peltonen).
- 3) 11.-16.08.2024. The 21st AILA World Congress 2024, Kuala Lumpur, Malezja. Referat: Perceived effectiveness of the TOOLS project training for inclusive education at the tertiary level of education.
- 4) 13.-14.06.2024. FINSSE-11: Sustainability in English Studies, University of Helsinki, Finlandia. Referat: Fluency and Disfluency in L2 Speech: project perspectives (współautorstwo z Pekka Lintunen, Sanna Olkkonen, Pauliina Peltonen, Maarit Mutta i Outi Veivo).
- 5) 9.-11.11.2023. Autumn Symposium of the Finnish Association of Applied Linguistics (AFinLA), Tampere, Finlandia. Referat: Multidisciplinary and Multilingual Approaches to Fluency: Projects FDF2 and MultiFluency (współautorstwo z with

Elina Lehtile, Sanna Olkkonen, Pauliina Peltonen, Maarit Mutta, Outi Veivo, and Pekka Lintunen).

- 6) 2.09.2023. The 32nd Conference of the European Second Language Association (EuroSLA 32), University of Birmingham, Wielka Brytania. Referat: Understanding L2 repair fluency: Perspectives of L1 repair fluency, cognitive fluency, and language anxiety (współautorstwo z Pauliina Peltonen, Sanna Olkkonen i Pekka Lintunen).
- 7) 17.-21.07.2023. The 20th AILA World Congress, Lyon, Francja. Referat: The interplay between L2 speech fluency and L2 willingness to communicate in monologue speech.
- 8) 8.-10.06.2023. The Olomouc Linguistics Colloquium (Olinco), Palacký University Olomouc, Republika Czeska. Referat: Factors affecting L2 speech fluency, with a special focus on the effect of self-perceived L2 competence and communication confidence (współautorstwo z Pekka Lintunen).
- 9) 24.-26.05.2023. XLIX Finnish Conference of Linguistics, Oulu, Finlandia; Referat: Affect and L2 speech fluency: qualitative analysis of L2 speech fluency markers of anxious and non-anxious advanced L2 learners (współautorstwo z Pekka Lintunen).
- 10) 4.05.2023. Utuling's Research Day, University of Turku, Finlandia. Plakat naukowy: Multidisciplinary and Multilingual Approaches to Fluency: Projects FDF2 and MultiFluency (współautorstwo z Elina Lehtilä, Sanna Olkkonen, Pauliina Peltonen, Maarit Mutta, Outi Veivo i Pekka Lintunen).
- 11) 12.04.2023. FORTHEM Multilingualism Lab researcher meeting, University of Jyväskylä, Finlandia. Referat: The role of learner differences in L2 speech related aspects.
- 12) 18.-20.05.2022. The 7th International Conference on English Pronunciation (EPIP7: English Pronunciation: Issues and Practices), Université Grenoble-Alpes, Grenoble, Francja. Referat: Foreign language learners' ethnocentric tendencies and their L2 accentedness.
- 13) 17.-18.05.2019. The 6th International Conference on English Pronunciation: Issues and Practices (EPIP 6), Blaise Koneski Faculty of Philology, Ss. Cyril and Methodius University, Skopje, Republika Macedonii Północnej. Referat: Activity-based pronunciation learning strategies – how effective are they?
- 14) 13.-15.10.2019. The Third International Conference on Situating Strategy Use: Stepping into a New Era of Strategy Research and Practice, Faculty of Foreign Language Studies, Graduate School of Foreign Language Education and Research, Kansai University, Osaka, Japonia. Wystąpienie na zaproszenie: Pronunciation learning strategies: A micro perspective.
- 15) 28.-30.09.2017. The 2nd International Conference on Situating Strategy Use, Komotini, Grecja. Referat: Pronunciation learning strategies: Reviewing methodologies.
- 16) 30.11.-02.12.2011. Worldwide Forum on Education and Culture, Rzym, Włochy. Referat: Pronunciation learning strategies and affect.

Konferencje międzynarodowe i krajowe organizowane w Polsce:

- 17) 22.-24.05.2025. 36th International Conference on Foreign/Second Language Acquisition, Uniwersytet Śląski, Szczyrk, Polska. Referat: Investigating language anxiety and L2 perceived fluency in a reading aloud task.
- 18) 4.-6.09.2024. The 5th International Conference on the Situating Strategy in Use: Embracing Strategy Diversity in the Multilingual World, Uniwersytet Warszawski, Polska. Referat: Pronunciation learning strategies for fluency in a reading aloud task.
- 19) 26.04.2024. The 5th Methodological Conference on Technology and Artificial Intelligence in Teaching and Learning English, Uniwersytet Opolski, Polska. Referat: Technologically enhanced pronunciation teaching.
- 20) 30.11.-2.12.2023. The 16th International Conference on Native and Non-native Accents: Prosody at work, ACCENTS 2023, Uniwersytet Łódzki, Polska. Referat: Affective factors in L2 speech fluency.
- 21) 15.-17.05.2023. Studies in Second Language Learning and Teaching conference, UAM Kalisz, Polska. Referat: Exploring L2 speech fluency and selected antecedents of WTC – advanced L2 learners' self-appraisal of L2 skills and their communication confidence.
- 22) 8.-10.12.2022. The 15th International Conference on Native and Non-native Accents: Prosody at work, ACCENTS 2022, Uniwersytet Łódzki, Polska. Referat: The effect of language anxiety on (dis)fluent monologue speech.
- 23) 8.-10.12.2022. The 15th International Conference on Native and Non-native Accents of English, Uniwersytet Łódzki, Polska. Wystąpienie na zaproszenie: English pronunciation teaching: Theory, practice and research findings (współautorstwo z Sardegna, V., Reed, M., Pawlak, M., Henderson, A., Rojczyk, A., Gómez-Lacabex, E., Oreto, R., i Baran-Łucarz, M.).
- 24) 9.-11.12.2021. The 14th International Conference on Native and Non-native Accents: Prosody at work, Uniwersytet Łódzki, Polska. Referat: Selected L2 self concepts and accentedness.
- 25) 20.-22.05.2021. The 32nd International Conference on Foreign/Second Language Acquisition: Narratives of Success and Failure: Stories from Foreign Language Teachers and Learners, Szczyrk, Polska. Referat: Beliefs about language learning and teaching of the millennial pre-service EFL teachers as a prognosis for future classroom actions.
- 26) 23.-25.09.2019. Topics in Applied Linguistics: Classroom-oriented research, Uniwersytet Opolski, Polska. Referat: Teachers' and learners' perspectives on pronunciation teaching techniques in an EFL classroom.
- 27) 8.-10.10.2018. The International Conference Individual Differences in Second Language Learning and Teaching II: The Individual and the Context, PWSZ in Konin, Poland; Referat: Foreign language learners' pronunciation learning beliefs and strategies.
- 28) 17.-18.04.2018. Interdisciplinarity and Transdisciplinarity – Science for Society and Human Beings, Uniwersytet Opolski, Polska. Referat: Towards understanding multilingual identity: Research into Ukrainian students of English in Poland.

- 29) 17.-19.05.2018. 30th International Conference on Foreign/Second Language Acquisition, Uniwersytet Śląski, Szczyrk, Polska. Referat: Investigating software of the mind for multilingual identities.
- 30) 18.-20.05.2017. 29th International Conference on Foreign/Second Language Acquisition, Uniwersytet Śląski, Szczyrk, Polska. Referat: Pronunciation learning environment: EFL students' cognitions of in-class and out-of-class factors affecting pronunciation acquisition.
- 31) 17.-19.10.2016. Konferencja: Focus on the learner: Contributions of individual differences to second language learning and teaching, UAM Konin, Polska. Referat: Language anxiety and strategies for pronunciation learning.
- 32) 18.-21.05.2016. 28th International Conference on Foreign/Second Language Acquisition (ICFSLA), Uniwersytet Śląski, Szczyrk, Polska. Referat: The use of compensatory strategies in senior L2 learners.
- 33) 7.04.2016. 3rd Conference for English Teachers in Opole, Uniwersytet Opolski and IATEFL Poland, Opole, Polska. Referat: Raising Learners' phonological awareness.
- 34) 3.-5.12.2015. Konferencja: ACCENTS 2015, Uniwersytet Łódzki, Polska. Referat: English pronunciation teaching at different educational levels in Poland.
- 35) 16.-17.11.2015. Topics in Applied Linguistics, Uniwersytet Opolski, Polska. Referat: Pronunciation learning strategies of anxious and non-anxious language learners.
- 36) 20.11.2014. Conference for Teachers of Foreign Languages in WOM Katowice, Polska. Referat: Dysleksja - jak wspomagać uczniów z trudnościami w uczeniu się na lekcji języka obcego?
- 37) 4.-5.06.2014. Challenges for the Future, UAM Konin, Poland. Referat: The interplay between language anxiety (LA) experienced at input, processing, and output stages of cognitive processing and Language Learning Strategy (LLS) use of advanced EFL learners.
- 38) 23.-25.05.2013. 25th International Conference on Foreign/Second Language Acquisition, Uniwersytet Śląski, Szczyrk, Polska. Referat: Individual repertoires of pronunciation learning strategies.
- 39) 12.-14.11.2012. Topics in Applied Linguistics: Communication in the New Media Age, Uniwersytet Opolski, Polska. Referat: Multimedia in EFL learning as preferred by German, Spanish, and Polish teenagers.
- 40) 12.-14.11.2012. Topics in Applied Linguistics: Communication in the New Media Age, Uniwersytet Opolski, Polska. Udział w warsztacie dla doktorantów: The interplay of language anxiety and pronunciation learning strategies among English teacher trainees.
- 41) 16.-18.05.2011. Mówienie w języku obcym II – skuteczne uczenie się, nauczanie i ocenianie, UAM Konin, Polska. Referat: Self-evaluation of English pronunciation and language anxiety.
- 42) 15-16.05.2010. Topics in Applied Linguistics: Stability and Variability, Uniwersytet Opolski, Polska. Referat: Variability in pronunciation strategy use.
- 43) 08-10.05. 2006. Dydaktyka fonetyki języka obcego w Polsce, PWSZ w Koninie i PWSZ w Płocku, Mikorzyn, Polska. Referat: Phonetic Portfolio – towards learner autonomy.

- 44) 10-12.05. 2002. Dydaktyka fonetyki – teorie a praktyka Wąsosze, PWSZ w Koninie i PWSZ w Płocku, Wąsosze, Polska. Referat: Efekty dydaktyki wymowy języka angielskiego w oparciu o transkrypcję fonemiczną.

6. Wykaz udziału w komitetach organizacyjnych i naukowych konferencji krajowych lub międzynarodowych, z podaniem pełnionej funkcji.

Członek komitetów organizacyjnych w konferencjach:

- 1) Pierwsza Opolska Konferencji Nauczycieli Języka Angielskiego: Kultura i realia krajów anglojęzycznych, współorganizowana przez Uniwersytet Opolski w Opolu, 20.11.2013.
- 2) Międzynarodowa konferencja naukowa: Topics in Applied Linguistics: Social, Cultural and Affective Influences on Language Processes, organizowana przez Uniwersytet Opolski w Opolu, 07-09.10.2013.
- 3) Międzynarodowa konferencja naukowa: Topics in Applied Linguistics 2015: Success and failure in foreign language learning, organizowana przez Uniwersytet Opolski w Opolu, 17-18.11.2015.
- 4) Trzecia Opolska Konferencja Nauczycieli Języka Angielskiego (3rd Conference for Teachers of English) współorganizowana przez Uniwersytet Opolski w Opolu, 7.04.2016.
- 5) Międzynarodowa konferencja naukowa: Topics in Applied Linguistics: Classroom-oriented research, współorganizowana przez Uniwersytet Opolski w Opolu, 23-25.09.2019.

Udział w Komitecie naukowym recenzującym abstrakty w międzynarodowej konferencji naukowej: the 8th International Conference on English Pronunciation: Issues & Practices (EPIP8), organizowanej przez Uniwersytet w Kantabrii (Universidad de Cantabria) w Hiszpanii, 08-10.05.2024.

7. Wykaz uczestnictwa w pracach zespołów badawczych realizujących projekty finansowane w drodze konkursów krajowych lub zagranicznych, z podziałem na projekty zrealizowane i będące w toku realizacji, oraz z uwzględnieniem informacji o pełnionej funkcji w ramach prac zespołów.

Projekty zrealizowane:

- 1) W latach 2020-2024 udział w pracach międzynarodowego zespołu badawczego realizującego projekt „Fluency and Disfluency Features in L2 Speech” (FDF2) finansowany przez the Research Council of Finland (decyzja nr 331903). Pełniona

funkcja w latach 2020-2024: członek zespołu badawczego. Pełniona funkcja w latach 2022-2023: koordynator badań w projekcie w Uniwersytecie Turku w Finlandii.

- 2) W 2012 roku udział w projekcie „Badanie uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum – etap I” prowadzonym przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie. Badanie realizowane było w ramach projektu systemowego Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego i współfinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty, Poddziałanie 3.1.1. *Tworzenie warunków i narzędzi do monitorowania, ewaluacji i badań systemu oświaty*. W czasie realizacji badania pełniłam rolę kodera transkrypcji obserwacji lekcji języka angielskiego w projekcie i nabyłam wiedzę na temat analizy danych jakościowych.

8. Wykaz członkostwa w międzynarodowych lub krajowych organizacjach i towarzystwach naukowych wraz z informacją o pełnionych funkcjach.

Od 2025 r. – członek międzynarodowego stowarzyszenia EuroSLA (The European Second Language Association).

Od 2024 r. – członek międzynarodowej sieci badawczej AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée/International Association of Applied Linguistics) Research Network (ReN) “Multilingual approaches to fluency”
<https://aila.info/research/list-of-research-networks/multilingual-approaches-to-fluency/>

Od 2024 r. – członek Rady Instytutu Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego.

2020-2024 – Senator Uniwersytetu Opolskiego.

2019-2020 – kierownik Katedry Akwizycji Języka Angielskiego w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego.

Od 2020 r. członek Komisji ds. Zatwierdzania Tematów, Promotorów i Recenzentów Prac Dyplomowych i ich ewentualnych zmian w ramach kierunku studiów przyporządkowanych do Instytutu Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego w dyscyplinie językoznawstwo.

2016-2020 – członek Rady Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Opolskiego.

2008-2018 – członek Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Angielskiego w Polsce (IATEFL Poland).

9. Wykaz staży w instytucjach naukowych lub artystycznych, w tym zagranicznych, z podaniem miejsca, terminu, czasu trwania stażu i jego charakteru.

Staż naukowy na stanowisku: post-doctoral researcher w Uniwersytecie Turku, w Finlandii, od 01 października 2022 do 31 sierpnia 2023 r. (11 miesięcy), w czasie stażu koordynowałam prace badawcze w projekcie „Fluency and Disfluency Features in L2 Speech” (FDF2) finansowany przez the Research Council of Finland (nr 331903).

10. Wykaz recenzowanych prac naukowych lub artystycznych, w szczególności publikowanych w czasopismach międzynarodowych

Od 2016 roku przygotowałam recenzje do takich czasopism, jak *Konińskie Studia Językowe* (2016), *Computers & Education Journal* (2018), *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (2018, 2020), *Journal of Second Language Pronunciation* (2021), *Research in Language* (2022, 2023), *Languages* (2022), *Neofilolog* (2023, 2024), *System* (2024, 2025) i *Canadian Journal of Applied Linguistics* (2025). Recenzowałam także rozdziały w monografiach: “Risk in Global Communication” pod redakcją A. Kaczmarek (2021) oraz “Achievements in Second Language Pronunciation: Good Practices for L2 Teaching and Learning” pod redakcją E. Tergujeff-Vasu i A. Kirkova-Naskova wydaną w Cambridge University Press w 2025 r.

W roku 2025 r. zostałam zaproszona do udziału w Komisji Doktorskiej w charakterze eksperta zewnętrznego, w ramach której recenzowałam doktorat „The Role of L2 Speaking Anxiety in L2 Speaking Fluency, Pronunciation Accuracy and Comprehensibility in Instructed English” napisany pod kierunkiem prof. J. C. Mora na Universitat de Barcelona (Wydział: Facultat de Filologia i Comunicació) w Hiszpanii.

11. Wykaz uczestnictwa w programach europejskich lub innych programach międzynarodowych.

Udział w programie europejskim ERASMUS+ (Staff Mobility):

10-13.03.2025. Uniwersytet Joński, Korfu, Grecja.

23-26.09.2024. Univerzita Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja.

10-15.04.2023. Uniwersytet w Jyväskylä, Finlandia.

08-12.11.2022. Uniwersytet w Palermo, Włochy.

14-17.01.2019. Slezska Univerzita v Opave, Czechy.

10-14.05.2018. The Kaye Academic College of Education in Beer-Sheva, Izrael (KA-107).
19-23.03.2018. Universite de Haute Alsace, Francja.
24-28.04.2017. Aristotle University of Thessaloniki, Grecja.
13-20.04.2016. Valencia University, Hiszpania.
12-16.10.2015. Slezska Univerzita v Opave, Czechy.
17-24.09.2014. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Turcja.
11-18.09.2013. Vic University, Hiszpania.

2024-2025 – udział w międzynarodowym projekcie CAMINO (*Twenty years of cultural enrichment in reunified Europe CAMINO*, projekt nr 101143824), praca w zespole tworzącym kurs dydaktyczny „Lifelong Learning Open Course on Intercultural Communication”. Opracowałam materiały do modułu „Cultural Awareness”.

2021-2022 – udział i współkoordynowanie prac na poziomie Uniwersytetu Opolskiego w międzynarodowym zespole projektowym FITFORTHEM (Fostering Institutional Transformation of R&I Policies in European Universities – Horyzont 2020) wspomagającym działania konsorcjum Uniwersytetów Europejskich FORTHEM, w tym współorganizowanie tzw. warsztatów matchmaking dla siedmiu laboratoriów badawczych FORTHEM, współpraca przy opracowaniu i pilotowaniu konkursu dla laboratoriów badawczych FORTHEM oraz ocena złożonych w konkursie wniosków na projekty badawcze.

2020-2022 – udział w pracach laboratorium wielojęzyczności (Multilingualism in School and Higher Education Lab) w konsorcjum Uniwersytetów Europejskich FORTHEM (*Fostering Outreach within European Regions, Transnational Higher Education and Mobility*, ERASMUS+ EUROPEAN UNIVERSITIES PROJECT REFERENCE - 612489-EPP-1-2019-1-DE-EPPKA2-EUR-UNIV). Mój udział w projekcie polegał na współpracy z partnerami przy planowaniu i przeprowadzaniu wydarzeń (outputs) dydaktyczno-naukowych związanych z tematyką wielojęzyczności w szkołach i uczelniach wyższych.

2019-2021 – udział w międzynarodowym projekcie TOOLS (*Technologically enhanced online opportunities for language learning in inclusive education*, projekt „Partnerstwa strategiczne” w obszarze szkolnictwa wyższego akcja KA 203, nr projektu 2019-1-PL01-KA203-065062, zrzeszone uczelnie: Uniwersytet Opolski, Universitaet Muenster/Niemcy, University of Vic/Hiszpania, Kaye Academic College of

Education/Izrael, University of Cyprus/Cypr). Celem projektu było stworzenie kursu dla czynnych i przyszłych nauczycieli, którego treści odnoszą się do tematyki edukacji włączającej w nauczania języka angielskiego. W ramach projektu stworzyłam moduł kursu „Social diversity: Accent bias”.

2013-2016 – współpraca w międzynarodowym projekcie DysTEFL2 – Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language (nr 518466-LLP-1-2001-PL-COMENIUS-CMP), koordynowanym przez Uniwersytet Łódzki. W projekcie przeprowadzałam warsztaty szkoleniowe dla nauczycieli języka angielskiego w oparciu o stworzone w projekcie materiały.

12. Wykaz uczestnictwa w zespołach oceniających wnioski o finansowanie badań, wnioski o przyznanie nagród naukowych, wnioski w innych konkursach mających charakter naukowy lub dydaktyczny.

2024 r. – członek komisji ewaluacyjnej przeprowadzającej ocenę śródkresową doktoranta Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

2021-2022 – udział w komisji FITFORTHEM oceniającej wnioski na badania w konkursie dla laboratoriów badawczych FORTHEM (szczegóły w pkt. 11).

III. WSPÓŁPRACA Z OTOCZENIEM SPOŁECZNYM I GOSPODARCZYM

1. Współpraca z sektorem gospodarczym.

- a) Współpracowałam przez wiele lat i nadal współpracuję z Miejskim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Opolu (obecnie Miejskie Centrum Wspomagania Edukacji w Opolu). W ramach tej współpracy prowadziłam warsztaty metodyczne dla czynnych nauczycieli języka angielskiego w regionie oraz szkolenia kwalifikacyjne. W kwartalniku Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Opolu „Modelowe Nauczanie. Opolski Przegląd Edukacyjny” opublikowałam artykuł „Dbam o swój głos” (Nr 2/2013, ISSN: 978-83-926121-4-8). Wspólnie z MODN w Opolu współorganizowałam Opolską Konferencję Nauczycieli Języka Angielskiego w 2013 i 2016 roku.
- b) Współpracowałam z lokalnymi szkołami, m.in., z Liceum Ogólnokształcącym nr I, nr II, nr III, nr VI w Opolu, Liceum Ogólnokształcącym nr I w Brzegu, Liceum Ogólnokształcącym w Tułowicach, Lublińcu i Gogolinie. Prowadziłam wykłady dla

uczniów tych szkół oraz organizowałam wraz ze studentami anglistyki o profilu nauczycielskim zajęcia dla wizytujących Uniwersytet Opolski uczniów.

- c) W latach 2013-2015 współorganizowałam i prowadziłam wolontarialnie kurs „Matura Refresher” dla maturzystów z regionu.
- d) W ramach wolontariatu w 2017 roku przygotowałam projekt o dofinansowanie i przeprowadziłam jedno z ośmiu warsztatów dla dzieci w projekcie „Akademia Młodego Poliglota”, którego celem było zachęcenie dzieci szkół podstawowych z regionu do rozpoczęcia intelektualnej przygody z językami obcymi.
- e) W 2013 roku otrzymałam grant z projektu Poznańskiego Akademickiego Inkubatora Przedsiębiorczości „Nauka i biznes to dobre połączenie!” (nr POKL.08.02.01-16-009/12), w ramach którego stworzyłam innowacyjny program nauczania poprzez strategię uczenia się dla lektorów firmy Bizneslingua.

2. Wykaz udziału w zespołach eksperckich lub konkursowych.

2002-2010 – prace w roli eksperta w komisjach egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy (wpis na ministerialną listę ekspertów w 2002 roku).

2005-2010 – prace w roli egzaminatora OKE we Wrocławiu w zakresie egzaminu maturalnego z języka angielskiego.

IV. DANE NAUKOMETRYCZNE

1. Impact Factor.

Sumaryczny Impact Factor dla moich publikacji wynosi 9,059 (wg Bazy Wiedzy, Biblioteka UO).

Opublikowałam prace w następujących czasopismach (dla których IF, 2023, podaję w nawiasach): *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* (IF 1.4), *Journal of Language, Identity & Education* (IF 1.5), *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (IF 2.7), dwie prace w *Applied Linguistics Review* (IF 2.1).

2. Liczba cytowań publikacji wnioskodawcy, z oddzielnym uwzględnieniem autocytowań.

Liczba cytowań moich publikacji wynosi

- a) 52 według Web of Science (4 autocytowania),
- b) 621 według Google Scholar (18 autocytowań).
- c) 59 według bazy Scopus (7 autocytowań)

Sumaryczny CiteScore moich publikacji wynosi 10,21 (wg Bazy Wiedzy, Biblioteka UO).

3. Indeks Hirscha moich publikacji wynosi:
- a) według Web of Science 4,
 - b) według Google Scholar 10,
 - c) według bazy Scopus 6.
4. Łączna wartość punktacji MNiSW dla moich prac wynosi 1066 (wg Bazy Wiedzy, Biblioteka UO).



.....

(podpis wnioskodawcy)