

Chłopek, Dorota

**Kognitywizm językoznawczy w glottodydaktyce – wskazanie na
wybrane rozwiązanie praktyczne**

Новая русистика. 2013, vol. 6, iss. Supplementum, pp. [35]-45

ISSN 1803-4950 (print); ISSN 2336-4564 (online)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/128385>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

Dorota CHŁOPEK

Kognitywizm językoznawczy w glottodydaktyce – wskazanie na wybrane rozwiązanie praktyczne

Cognitive linguistics in glottodidactics – pointing out selected practical solutions

The present article, which is not a strictly glottodidactic text, demonstrates selected findings obtained at high school, through research done by three undergraduate students, guided by the author of the present article. In each case, the students based their research upon two groups: a control group and an experimental group. The former group learned new linguistic constructions from their regular textbooks and workbooks. The latter group had basic instruction from their teacher pertaining to numerous assumptions of cognitive linguists. The instructor referred to the constructionist approach to grammar within cognitive linguistics and she explained new linguistic constructions to the learners using the encyclopaedic approach to meaning followed by cognitive linguists. The undergraduates employed the basic tenets of cognitive linguistics in their instruction with the experimental group. The control group learned through rules and definitions.

The control test results of the three cited BA theses show that the experimental group received better grades than the control group soon after the new material had been introduced and after the summer holidays when they were administered a distance test. The experimental group learned with awareness of conventionalized linguistic constructions, through schemas and relations to their encyclopaedic knowledge grown out of the “natural” context provided by different interesting and up-to-date extracts of text accessed through the Internet. Such learning, to a certain

degree, follows the three phases of the *system for cultural cognition* proposed by Leonard Talmy (see 2000a): *acquisition* of culture, *exercise* and *imparing* of culture. It is recommended that teachers of English as a foreign language should refer to the conventionalized nature of grammar through numerous carefully chosen extracts of text in their teaching practice. This challenging topic requires further study and research.

Key words: cognitive linguistics; semantics; cognitive grammar; symbolic assembly; construction; culture

I. Wprowadzenie teoretyczne

Kognitywizm językoznawczy, zapoczątkowany tzw. gramatyką przestrzeni w latach siedemdziesiątych uw. składa się z wielu teorii wchodzących w skład wspólnego nurtu metodologicznego, opartego o konwencjonalny charakter gramatyki. Spojrzenie na gramatykę języka naturalnego w odniesieniu do przestrzeni świata rzeczywistego ukazane jest w rozprawie doktorskiej Leonarda Talmy'ego pt. *Semantic Structures in English and Atsugewi*, napisanej w 1972 r. Talmy opracował wyczerpującą gramatykę w ujęciu kognitywnym o nazwie *the Conceptual Structuring System* (zob. 2000a, 2000b). Z kolei Ronald W. Langacker (1987) ujął gramatykę w zamykającej się ramie zwanej *gramatyką kognitywną*, która wszystkie tradycyjne kategorie gramatyczne postrzega w sposób schematyczny. Ponadto istnieją tzw. gramatyki konstrukcji, np. najbardziej znana jest gramatyka konstrukcji w podejściu do struktury argumentowej Adele Goldberg (1995). W swych nowatorskich opracowaniach semantycy kognitywni przedstawiają znaczenie w sposób encyklopedyczny, np. George Lakoff i Mark Johnson (1980; 1999), Mark Johnson (1987), George Lakoff (1987), Gilles Fauconnier i Mark Turner (2002), Gilles Fauconnier (1994, 1997), Mark Turner (1996). Znaczenie ma według nich charakter ucieleśniony, George Lakoff i Mark Johnson gramatyka i semantyka tworzą kontinuum poprzez jednostki symboliczne tworzące konstrukcje.

Wszyscy językoznawcy kognitywni ukazują gramatykę jako strukturyzującą i symbolizującą znaczenie w konstrukcji symbolicznej (zob. Langacker 1987), złożonej z co najmniej dwóch jednostek symbolicznych. Choć jednostki symboliczne (ang. *symbolic units*, zob. idem) kojarzone są ze *znakami językowymi* Ferdinanda de Saussure'a, nie tworzą jednej znaczeniowej struktury, łączą natomiast trzy znaczeniowe struktury: fonologiczną, semantyczną i wynikłą z nich strukturę symboliczną. Związek symboliczny (ang. *symbolic assembly*) powstaje z relacji pomiędzy biegunem fonologicznym i korespondującym z nim biegunem semantycznym sankcjonowanym obowiązującą konwencją. Na granicy pomiędzy związkiem symbolicznym i zdarzeniem użycia występuje proces kodowania językowego (zob. Langacker 1987, Figure. 2.5, s. 77, s. 186). Konstrukcje językowe wchodzą w bardziej złożone konstrukcje za sprawą semantycznie motywowanych relacji walencyjnych (zob. Langacker 1987). Odpowiedniości (ang. *correspondences*) pomiędzy

Kognitywizm językoznawczy w glottodydaktyce

wszystkimi elementami występującymi w konstrukcjach językowych – na poziomie fonologicznym, semantycznym i symbolicznym – zapewniają leksykalizację zunifikowanej konceptualizacji (zob. idem, s. 285) pomyślanego bądź doświadczanego zdarzenia.

W artykule tym wskazane jest wybrane rozwiązanie w odniesieniu do nauczania i uczenia się języka angielskiego polskiej nastoletniej młodzieży z nastawieniem na **konstrukcję językową jako zdarzenie językowe**, zrealizowane poprzez ciekawy i aktualny tekst dodatkowy, oprócz tekstu z podręczników kursowych. Nie jest to tekst ściśle glottodydaktyczny. Pokazane są tu tylko tematy badań przeprowadzonych przez studentów w trakcie tworzenia prac licencjackich oraz ich wyniki. Rezultaty przeprowadzonych sprawdzianów wiedzy ukazują możliwość stosowania przez instruktorów i uczących się języka angielskiego technik nawiązujących do semantyki i gramatyki w ujęciu kognitywnym. Choć wybrane trzy prace licencjackie solidnie przedstawiają metodologię badawczą, w bieżącym artykule nie są opisane stosowane przez studentów procedury badawcze. Części badawcze prac licencjackich opierały się na metodzie porównania wyników sprawdzianów wiedzy grupy eksperymentalnej (około 20 osób), poznającej nowy materiał poprzez pryzmat założeń gramatyki i semantyki kognitywnej, z wynikami grupy kontrolnej (około 20 osób), w której nowe informacje językowe przedstawiane były poprzez techniki, jakie narzuca podręcznik kursowy. Oprócz metody porównania, stosowane były metody analizy, syntezy oraz uogólnienia uzyskanych danych. Wybrane trzy prace licencjackie łączy w tytułach wprowadzenie wybranego materiału językowego poprzez tekst dla nastolatków zamieszczony w kursowych podręcznikach oraz ciekawy i aktualny tekst dodatkowy z Internetu (nauczanie-uczenie się poprzez Internet i nowe technologie, zob. Stradiotová 2010, 2011, 2012 a, b, c), dobrany do wymogów sytuacji, według zainteresowań uczniów. Instruktor wprowadza nowy materiał poprzez pryzmat symbolicznych konstrukcji językowych lub jednostek leksykalnych.

Pojęciem kluczowym w językoznawstwie kognitywnym jest **konstrukcja symboliczna** lub **związek symboliczny** (ang. *symbolic assembly*). Wskazane rozwiązanie praktyczne opiera się o wyrażenia symboliczne, złożone z konstrukcji symbolicznych. Jednostki leksykalne odpowiadają jednostkom hasłowym umieszczonym w dobrych leksykonach, stanowią znaczeniowe całości. Są nimi zarówno pojedyncze wyrazy, jak czasownik *urwać* i rzeczownik *głowa*, idiomy, jak *urwanie głowy*, czyli „bezlądny pośpiech”, jak całe zdania będące przysłowiami, np. *Co dwie głowy, to nie jedna*, czyli „dwie osoby zrobią coś lepiej niż jedna; będą miały więcej pomysłów i rozwiązań”. Znaczenia jednostki leksykalnej nie odczytujemy z sumy znaczeń tworzących ją komponentów. Jednostki leksykalne i wypowiedzenia są wprowadzane i analizowane w części badawczej prac licencjackich w oparciu o literaturę związaną z lingwistyką kognitywną.

Konstrukcje językowe wynikają z połączenia argumentów lub jednostek leksykalnych za sprawą semantycznie motywowanych relacji walencyjnych, np. zdanie *Jego teoria ma mocne fundamenty*, jak każde inne zdanie, zawiera predykcje nominalne, np. *teoria* i *fundamenty*, które są autonomiczne, oraz predykcje relacyjne, np. *jego*, *ma* i *mocne*, które są zależne, wymagają elaboracji poprzez inne jednostki leksykalne. Czasownik stanowi predykcję relacyjną desygnującą lub profilującą proces. Czasownik *ma* (inf. *mieć*) wymaga uzupełnienia poprzez dwóch uczestników relacji: najbardziej prominentnego, zwanego *trajektorem*, w miejscu podmiotu, oraz drugoplanowego, *landmarka*, w miejscu dopełnienia bliższego. Relacje walencyjne cechują odpowiedniości (ang. *correspondences*) pomiędzy argumentami w konstrukcji językowej, które kodują językowo zunifikowane konceptualizacje (zob. Langacker, 1987, s. 285). Język ujawnia myśl ludzką poprzez symbolizowanie i kodowanie znaczenia zgodnie z obowiązującą konwencją (zob. Langacker, 1987, s. 77).

Zatem jednostki leksykalne jak i wypowiedzenia w języku obcym łączą się z kulturą danej społeczności. Zgodnie z teorią Leonarda Talmy'ego, w mózgu ludzkim rozwija się system wewnętrzny, który posiada funkcję nabycia (ang. *acquisition*), wdrażania (ang. *exercise*), oraz dzielenia się (ang. *imparing*) kulturą (ang. *of culture*) (zob. Talmy 2000b, s. 373). *System poznania kulturowego* (ang. *the system for cultural cognition*, zob. Talmy 2000b, s. 373, 374) przetwarza kulturę jako bardzo zróżnicowany oraz ustrukturyzowany kompleks (ang. *complex*), który zawiera pewne kategorie zjawisk, a innych nie. Zawartość tego ustrukturyzowanego kulturowego kompleksu łączy się z wzorami pojęciowo-afektywnymi (ang. *conceptual-affective patterns*) oraz z wzorami zachowania (ang. *behaviour patterns*). Talmy utrzymuje, iż aspekty funkcjonowania *poznawczego systemu kulturowego* są dostępne dla świadomości, ale wydaje się możliwe, że świadomość nie jest konieczna lub automatycznie zaangażowana w wiele operacji tego systemu.

Badania studentów opierały się na założeniu, iż poznawczy system kulturowy działa w każdej istocie ludzkiej w zgodzie z wewnętrznie ustrukturyzowanym programem. Funkcjami tego programu są kolejno: *akwizycja*, *wdrażanie* i *dzielenie się* kulturą (zob. Talmy, idem). Zgodnie z funkcją *akwizycji*, poznawczy system kultury danego człowieka ocenia wzory pojęciowo-afektywne oraz wzory zachowania, jakie dostrzega u innych osób, reaguje na polecenia oraz wyłania to, co wyabstrahował ze swojej oceny i poleceń. Proces ten wiąże się z grupą osób odpowiadających danej jednostce pod względem wspólnej grupy społecznej. Na podstawie funkcji *wdrażania* kultury, poznawczy system kultury wprowadza w życie wyuczony, nabyte wzorce. Trzecia funkcja poznawczego systemu kulturowego, *dzielenie się* kulturą, kieruje jednostką w pewnych działaniach, takich jak nauczanie, które umożliwiają nabycie kultury przez inne osoby (zob. Tamy 2000b, s. 373–375). Kultura jest wpisana w wyrażenia językowe poprzez ich symboliczny

Kognitywizm językoznawczy w glottodydaktyce

charakter. Funkcje poznawczego systemu kulturowego wymuszają od uczących się danego języka jako obcego uczestniczenia w interakcjach językowych oraz nieodłącznych interakcjach afektywno-zachowaniowych społeczności posługujących się danym językiem jako pierwszym.

II. Wybrane rozwiązanie praktyczne w oparciu o zasoby internetowe

Studenci prowadzący badania zakładali, że Internet to globalny słownik, gdzie jednostki leksykalne, jakie występują w tekście, połączone są interstrukturą z zasobem internetowych leksykonów, konkordancji dla języka angielskiego w wersji brytyjskiej i amerykańskiej, przykładami użycia dostępnymi m.in. poprzez wyszukiwarkę *Google*, itp. Zatem uczniowie grupy eksperymentalnej podlegali badaniu przyswajania określonych rodzajów konstrukcji językowych w kontekście zbliżonym do naturalnego środowiska języka angielskiego. W grupie kontrolnej te same konstrukcje, bądź typy danych konstrukcji językowych, ukazywane były tylko poprzez kursowy podręcznik i towarzyszącą mu książkę do ćwiczeń. Studenci wprowadzali: 1. konstrukcje gramatyczne leksykalizujące semantyczny komponent trasy ruchu (zob. Katarzyna Tomiczek 2011), 2. semantycznie motywowane relacje walencyjne pomiędzy elementami konstrukcji gramatycznych według gramatyki kognitywnej Ronalda Langackera (zob. Anna Jaferník 2011), 3. zdania realizujące konstrukcje gramatyczne, w tzw. czasie teraźniejszym prostym (ang. *the present simple tense*) i w czasie teraźniejszym ciągłym (ang. *the present continuous tense*), których odpowiednikiem w języku polskim jest jeden czas – czas teraźniejszy – (zob. Katarzyna Majdak 2010). Ich prace licencjackie posiadają wspólny mianownik, jakim jest bezkresny tekst internetowy, połączony w całość internetową interstrukturą. Jego fragmenty są starannie dobrane przez uczącego; przede wszystkim są aktualne, tematycznie związane z grupą wiekową uczniów, są ciekawe, czasem zabawne czy intrygujące, uczniowie są ich treścią zainteresowani. Z tych fragmentów jednak korzysta tylko grupa eksperymentalna.

Uczący się w grupie eksperymentalnej poznają dane konstrukcje w interakcji komunikacyjnej: uczeń-instruktor, uczeń-tekst pisany, uczeń-tekst jako dyskurs z zapisem w wersji dźwiękowej, uczeń-leksykon internetowy, uczeń-konkordancje internetowe, uczeń-wyszukiwarka *Google*, uczeń-internetowe ćwiczenia interakcyjne, uczeń₁-uczeń₂. W każdym przypadku grupa eksperymentalna ma świadomość symbolicznej natury konstrukcji językowej, zna różnicę pomiędzy partykułą w języku angielskim i przyimkiem oraz wie, że sytuacje leksykalizowane przez wyrażenia z tymi kategoriami gramatycznymi posiadają określone konfiguracje przestrzenne, gdzie głównymi uczestnikami są komponenty *trajektora* i *landmarka*, głównych uczestników relacji walencyjnych według Ronalda Langackera (zob. 1987). Grupa eksperymentalna wie, na czym polegają semantycznie motywowane relacje walencyjne pomiędzy argumentami w danym wypowiedzeniu. Grupa kontrolna korzysta tylko z podręcznika kursowego i towarzyszącej mu książki z ćwiczeń.

zeniami. Nie są jej przedstawiane pojęcia właściwe językoznawstwu kognitywnemu, poznaje konstrukcje gramatyczne za sprawą reguł podawanych przez uczącego.

III. Wybrane rezultaty przeprowadzonych sprawdzianów wiedzy

1. Tomiczek, Katarzyna: "The Preposition *UP* and *DOWN* in Textbooks for Teenagers". ATH: Bielsko-Biała. 2011. Praca licencjacka pod kierunkiem D. Chłopek, s. 36, 37, 38.

Praca Katarzyny Tomiczek analizuje wprowadzanie w grupie eksperymentalnej wyrażen z przyimkami *up* i *down* w różnych znaczeniach dystynktywnych, w których leksykalizowane są przez te przyimki określone konfiguracje przestrzenne z uczestnikami *trajektorem* i *landmarkiem*, czyli obiektem „w ruchu” i jego odniesieniem w przestrzeni. Liczne fragmenty tekstu z Internetu ukazują rozmaite użycia tych przyimków w sposób encyklopedyczny. Katarzyna Tomiczek wprowadzała przyimki angielskie w grupie eksperymentalnej poprzez ukazywanie uczącym się schematów skonstruowanych na bazie opozycji *trajektor–landmark*, w wielu znaczeniach dystynktywnych wybranych przyimków, czyli takich, których nie można odczytać tylko na podstawie danych kontekstowych, muszą być zapisane w pamięci semantycznej (zob. Tyler i Evans 2003).

Poniższe trzy wykresy przedstawiają w graficznej postaci wyniki sprawdzianu wiedzy przeprowadzonego w grupie eksperymentalnej (Diagram 1) oraz w grupie kontrolnej (Diagram 2); wykres zaprezentowany jako Diagram 3 ilustruje średnią uzyskanych ocen w grupie eksperymentalnej i kontrolnej obok siebie. Grupa eksperymentalna uzyskała lepsze wyniki ze sprawdzianu wiedzy aniżeli grupa kontrolna. Grupa kontrolna nie ma oceny najlepszej – A – ma z kolei ocenę złą – E – oraz notę negatywną F. Z kolei grupa eksperymentalna posiada ocenę najwyższą – A – i nie odnotowuje noty negatywnej – F – oraz poprzedzającej ją złej oceny E. W grupie eksperymentalnej dane procentowe ukazują 17 punktów procentowych oceny A oraz 33 punkty procentowe oceny B. Natomiast w przypadku grupy kontrolnej, najlepsza na wykresie ocena B zajmuje tylko 8 punktów procentowych. To krótkie omówienie Diagramu 1 i Diagramu 2 eksponuje znaczną przewagę grupy eksperymentalnej nad grupą kontrolną w jakości ocen z przeprowadzonego sprawdzianu wiedzy. Obliczenia przeprowadzone na podstawie wszystkich wyników w grupie eksperymentalnej i kontrolnej przedstawione są w Diagramie 3. Wyniki pierwszej grupy są o około 20 punktów procentowych lepsze od wyników drugiej grupy.

The results of the control test in the experimental group

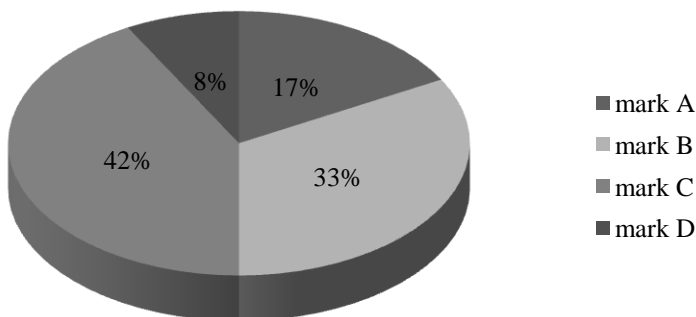


Diagram 1: The results of the test in the experimental group (pol. Wyniki testu dla grupy eksperymentalnej, “mark” – ocena)

The results of the control test in the control group

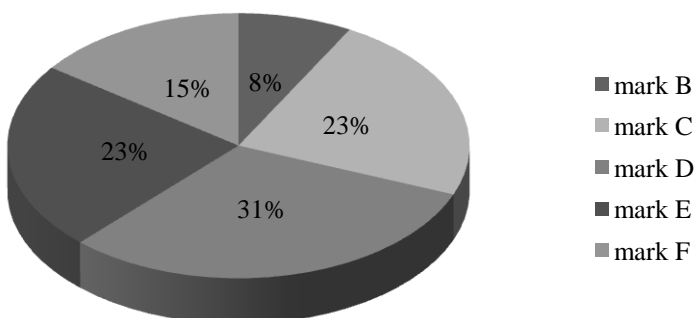


Diagram 2: The results of the test in the control group (pol. wyniki testu dla grupy kontrolnej, “mark” – ocena)

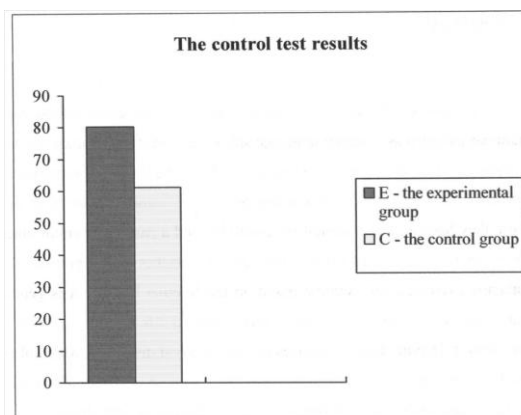


Diagram 3. The control test results (pol. rezultaty testu sprawdzającego wiedzę)

2. Anna Jafernik: “Valence Relations on the Basis of High School Text-books”. ATH: Bielsko-Biała. 2011. Praca licencjacka pod kierunkiem D. Chłopek, s. 38.

Anna Jafernik uzmysławiała uczącym się w grupie eksperymentalnej istnienie semantycznie motywowanych relacji walencyjnych pomiędzy argumentami w języku. Są one oparte o symboliczną i schematyczną naturę konstrukcji językowych.

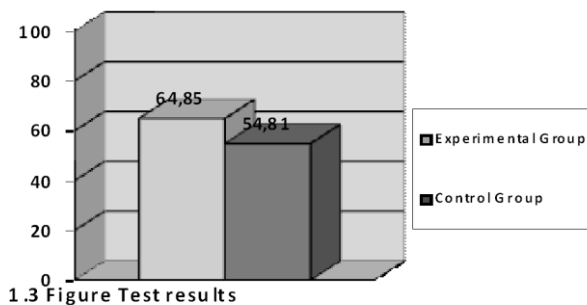


Diagram 4. “Experimental Group” – grupa eksperymentalna, “Control Group” – grupa kontrolna

Grupa eksperymentalna uzyskała wyższą średnią ocen aniżeli grupa kontrolna ze sprawdzianu wiedzy. Grupa eksperymentalna rozumiała, iż poprawność grama-

Kognitywizm językoznawczy w glottodydaktyce

tyczna nie zależy od znajomości reguł gramatycznych, opiera się o indywidualne, zunifikowane konceptualizacje, zgodne z obowiązującą konwencją językową.

3. Katarzyna Majdak: "The Present Simple and the Present Continuous in textbooks for teenagers". ATH: Bielsko-Biała. 2011. Praca licencjacka pod kierunkiem D. Chłopek, s. 29.

Katarzyna Majdak ukazywała grupie eksperymentalnej zdania w czasach gramatycznych terażniejszym prostym oraz terażniejszym ciągłym jako językowe realizacje schematów konstrukcji symbolicznych złożonych z prominentnego uczestnika sytuacji *trajektora*, podmiotu, w gramatyce tradycyjnej, z czasownika profilującego (desygnującego lub wyrażającego) proces prosty lub proces w kontynuacji, oraz innych uczestników, *landmarków*; centralnych (dopełnienia) lub peryferyjnych (dookreślenia, przydawki). Studentka przeprowadziła dwa testy sprawdzające: test kontrolny tuż po wprowadzeniu nowego materiału (*The first test result mean*, Diagram 5, słupki z lewej strony), oraz w dwa miesiące później, po wakacjach letnich, test dystansu (*The distance test results mean*, Diagram 5, słupki z prawej strony).

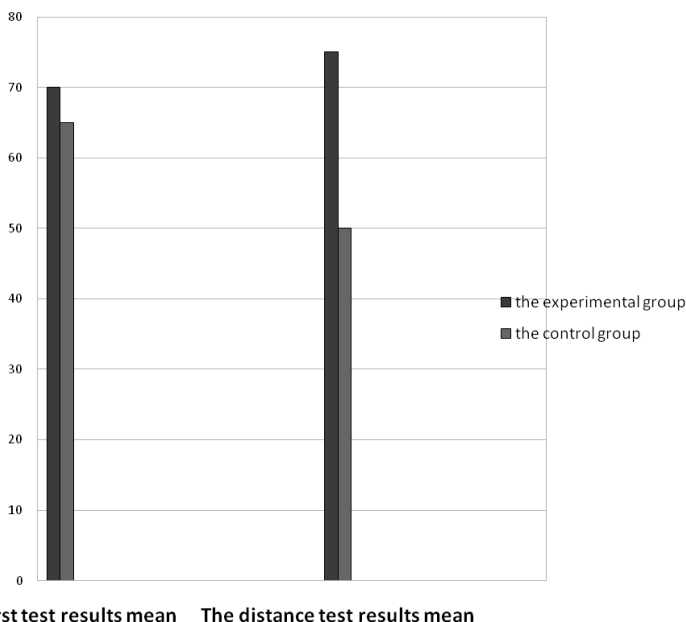


Diagram 5. The control and the distance tests results (pol. wyniki bieżącego testu sprawdzającego wiedzę i testu dystansu) – zob. Figure 3.

W teście sprawdzającym grupa eksperymentalna przekroczyła wynik grupy kontrolnej o 5 punktów procentowych. W teście dystansu, po wakacjach letnich, grupa eksperymentalna uzyskała wynik lepszy od swych poprzednich rezultatów. Interesujący jest fakt, iż grupa kontrolna pogorszyła swój poprzedni rezultat. Interpretacja tego zjawiska jest otwarta.

VI. Uwagi końcowe

Wyniki zrealizowanych badań w formie ankiety lub pisemnego sprawdzianu wiedzy, po serii lekcji przygotowujących do niego wszystkich uczniów, w każdej z wymienionych prac licencjackich pokazują, iż grupa eksperymentalna wykazuje większą motywację do indywidualnej pracy z kontekstem internetowym w domu, chętnie i bez strachu przed komunikacją w języku obcym wchodzi w interakcję komunikacyjną z innymi osobami, posiada pewną dozę pewności siebie w tej interakcji, częściej spełnia swoje komunikacyjne cele i w końcu uzyskuje lepsze wyniki w sprawdzianach wiedzy podczas lektoratu języka angielskiego, co częściowo ilustrują przytoczone tutaj dane wybrane z części badawczych niektórych prac licencjackich.

Opis szczegółowych badań przeprowadzonych przez wymienionych studentów może stanowić treść innej, obszerniejszej pracy. Ten artykuł ma na celu zwrócenie uwagi na konwencjonalny charakter gramatyki języka naturalnego, na schematyczną naturę zasad gramatycznych oraz prawdopodobieństwo ułatwienia uczącym się języka angielskiego jako obcego przyswajania tego języka w oderwaniu od bezpośredniego kontaktu ze społecznością posługującą się tym językiem jako pierwszym, gdy będą mieli świadomość gramatyki opartej o konwencję użycia konstrukcji językowych i będą czytali aktualne i interesujące teksty.

Artykuł sugeruje, iż nauczanie i uczenie się Słowian języka angielskiego może wykorzystywać założenia językoznawstwa kognitywnego, zachęca nauczycieli języka angielskiego do poszukiwania w nim własnych inspiracji do tworzenia ćwiczeń językowych.

Literatura:

- Fauconnier, G.: *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. CUP. 1985.
- Fauconnier, G.: *Mappings in Thought and Language*. CUP: New York 1997.
- Fauconnier, G., Turner, M.: *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. Basic Books: New York 2002.
- Goldberg, A. E.: *A Construction Approach to Argument Structure*. The University of Chicago Press: Chicago & London 1995.
- Johnson, M.: *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. The University of Chicago Press: Chicago & London. 1987.

Kognitywizm językoznawczy w glottodydaktyce

- Lakoff, G., Johnson, M.: *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press: Chicago 1980.
- Lakoff, G.: *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. The University of Chicago Press: Chicago & London 1987.
- Lakoff, G., Johnson, M.: *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books: New York 1999.
- Langacker, R. W.: *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. I: *Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press: Stanford, California 1987.
- Stradiotová, E.: Hodnotenie, testovanie a typy testov. *Fórum cudzích jazykov. Fórum cudzích jazykov*, č. 2. Red. Richard Repka. Sládkovičovo: Vysoká škola Visegrádu v Sládkovicove 2010, s. 63–70.
- Stradiotová, E.: Proces ucenia sa s podporou technológií (Technology Enhanced Language Learning). *Fórum cudzích jazykov*, č. 3. Red. Richard Repka. Sládkovičovo: Vysoká škola Visegrádu v Sládkovicove 2011, s. 81–88.
- Stradiotová, E.: Powerpoint vo vyučovanom procese. *Fórum cudzích jazykov*, č. 1. Red. Richard Repka. Sládkovičovo: Vysoká škola Visegrádu v Sládkovicove 2012a, s. 50–60.
- Stradiotová, E.: Vývoj Informačných Technológií Používaných vo vyučovaní cudzích jazykov. *Fórum cudzích jazykov*, č. 2. Red. Richard Repka. Sládkovičovo: Vysoká škola Visegrádu v Sládkovicove 2012b, s. 68–80.
- Stradiotová, E.: Weblogs in Education. The Multiple Faces of an English Teacher. Red. Richard Repka i Krzysztof Polok. ATH: Bielsko-Biała 2012c, s. 173–185.
- Talmy, L.: *Semantic Structures in English and Atsugewi*. Berkeley: University of California 1972. Ph.D. dissertation.
- Talmy, L.: *Toward a Cognitive Semantics*. Vol. I: *Concept Structuring Systems*. The MIT Press: Cambridge, Massachusetts & London, England 2000a.
- Talmy, L.: *Toward a Cognitive Semantics*. Vol. II: *Typology and Process in Concept Structuring*. The MIT Press: Cambridge, Massachusetts & London, England 2000b.
- Turner, M.: *The Literary Mind*. Oxford University Press: New York & Oxford 1996.

Przytoczone prace licencjackie:

- Jaferník, Anna: *Valence Relations on the Basis of High School textbooks*. Praca napisana pod kierunkiem Doroty Chłopek. ATH: Bielsko-Biała 2011.
- Majdak, Katarzyna: *The Present Simple and the Present Continuous in textbooks for teenagers*. Praca napisana pod kierunkiem Doroty Chłopek. ATH: Bielsko-Biała 2010.
- Tomiczek, Katarzyna: *The Prepositions UP i DOWN in Textbooks for Teenagers*. Praca napisana pod kierunkiem Doroty Chłopek. ATH: Bielsko-Biała 2011.

