Załącznik nr 1
do uchwały nr 15/05/2026 Rady Dyscyplin Wydziału Filologicznego z dnia 7 maja 2026 r.
w sprawie szczegółowych wytycznych dotyczących rozprawy doktorskiej w dyscyplinach językoznawstwo i literaturoznawstwo

UNIWERSYTET RZESZOWSKI
Wydział Filologiczny

Dyscyplina: Językoznawstwo

Anna Cetnarowska

Interferencja językowa w nauce języka angielskiego przez polskich studentów. Analiza błędów leksykalnych i morfosyntaktycznych

Rozprawa doktorska
napisana pod kierunkiem
prof. dr hab. Marioli Wierzbickiej

Rzeszów 2026

Podziękowania

Autorka pragnie złożyć serdeczne podziękowania Pani Promotor, Profesor dr hab. Marioli Wierzbickiej, za opiekę naukową nad niniejszą rozprawą, nadzór merytoryczny oraz nieocenioną pomoc na każdym etapie powstawania niniejszej pracy.

Spis treści

Wstęp 5

ROZDZIAŁ 1 12

Wprowadzenie 12

1. Wyjaśnienie i ujednolicenie terminologii 12

1.1 Interferencja językowa - definicja 14

1.2 Interferencja międzyjęzykowa a interferencja wewnątrzjęzykowa 19

1.3 Poziomy interferencji międzyjęzykowej 19

1.4 Psychologiczne mechanizmy interferencji 21

1.5 Typy interferencji 23

1.5.1 Interferencja leksykalna 23

1.5.2 Interferencja morfosyntaktyczna 24

1.6 Pozajęzykowe czynniki wpływające na interferencję 25

1.7 Interferencja językowa i analiza kontrastywna 27

1.8 Krytyka analizy kontrastywnej 30

1.9 Gramatyka uniwersalna i kognitywizm 34

1.10 Koncepcja analizy błędów 35

1.11 Kompetencja przejściowa i dialekt idiosynkratyczny 39

1.12 System aproksymacyjny 41

1.13 Koncepcja interjęzyka 42

1.14 Zjawisko fosylizacji 46

1.15 Współczesne podejście do interferencji 49

Podsumowanie 50

ROZDZIAŁ 2 52

Wprowadzenie 52

2. Błąd językowy w ujęciu lingwistycznym i glottodydaktycznym 53

2.1 Norma językowa i norma glottodydaktyczna 54

2.2 Przegląd wybranych podejść do błędów językowych 56

2.3 Klasyfikacja błędów językowych 61

2.4 Błędy interferencji międzyjęzykowej 69

2.5 Interferencyjne błędy leksykalne 72

2.5.1 Błędy semantyczne 73

2.5.2 Błędy niedostatecznego rozróżniania znaczeń językowych 74

2.5.3 Kalki leksykalne 74

2.5.4 Błędy kategorii 75
2.5.5 Błędy zapożyczenia 75
2.5.6 Błędy w zapisie fonemów 76
2.5.7 Błędy w użyciu przedimków 77
2.6 Interferencyjne błędy morfosyntaktyczne 78
2.6.1 Błędy morfologiczne 78
2.6.1.1 Błędy derywacji 78
2.6.1.2 Błędy zgody 79
2.6.1.3 Błędy formy czasownika 79
2.6.2 Błędy syntaktyczne 80
2.6.2.1 Błędy pominięcia 81
2.6.2.2 Błędy dodania 82
2.6.2.3 Błędy szyku 82
2.6.2.4 Kalki syntaktyczne 83
2.7 Częstotliwość występowania błędów interferencyjnych 85
2.8 Stan badań dotyczących interferencyjnych błędów językowych u Polaków uczących się języka angielskiego 85
Podsumowanie 90
ROZDZIAŁ 3 92
Wprowadzenie 92
3. Metodologia badań 92
3.1 Dobór i charakterystyka próby badawczej 93
3.1.1 Deklarowany poziom kompetencji języka angielskiego w grupie badawczej 95
3.1.2 Deklarowany wynik egzaminu maturalnego z języka angielskiego w grupie badawczej 95
3.1.3 Dodatkowe czynniki charakteryzujące grupę badawczą 99
3.2 Metoda i narzędzie badawcze 101
3.3 Klasyfikacja błędów 107
3.4 Procedura badawcza 107
3.5 Cele badawcze 109
3.6 Pytania badawcze 110
3.7 Hipotezy badawcze 110
3.8 Ograniczenia badania 113
Podsumowanie 114

ROZDZIAŁ 4 116
Wprowadzenie 116
4.1 Analiza ilościowa wszystkich typów błędów 116
4.2 Analiza ilościowa błędów interferencyjnych 118
4.3 Dyskusja wyników i weryfikacja hipotez badawczych 123
4.3.1 Weryfikacja hipotezy badawczej nr 1 126
4.3.2 Weryfikacja hipotezy badawczej nr 2 126
4.3.3 Weryfikacja hipotezy badawczej nr 3 127
4.3.4 Weryfikacja hipotezy badawczej nr 4 127
4.4 Podsumowanie analizy ilościowej 129
4.5 Analiza jakościowa 130
4.5.1 Interferencyjne błędy leksykalne 130
4.5.1.1 Błędy semantyczne 131
4.5.1.2 Błędy niedostatecznego rozróżniania znaczeń 134
4.5.1.3 Kalki leksykalne 135
4.5.1.4 Błędy kategorii 137
4.5.1.5 Błędy zapożyczenia 137
4.5.1.6 Błędy w zapisie fonemów 140
4.5.2 Interferencyjne błędy leksykalne – podsumowanie 143
4.6 Interferencyjne błędy morfosyntaktyczne 144
4.6.1 Błędy morfologiczne 144
4.6.1.1 Błędy formy czasownika 144
4.6.1.2 Błędy derywacji 147
4.6.1.3 Błędy zgody 148
4.6.2 Błędy syntaktyczne 149
4.6.2.1 Błędy pominięcia 149
4.6.2.2 Błędy dodania 156
4.6.2.3 Błędy szyku 158
4.6.2.4 Błędy formy - kalki syntaktyczne 164
4.6.3 Interferencyjne błędy morfosyntaktyczne – podsumowanie 170
4.7 Podsumowanie analizy jakościowej 170
Podsumowanie 171
ROZDZIAŁ 5 172

Wprowadzenie 172
5. Wpływ indywidualnych uwarunkowań na występowanie interferencji 173
5.1 Deklarowany poziom kompetencji językowej a występowanie interferencyjnych błędów leksykalnych 174
5.2 Deklarowany poziom kompetencji językowej a występowanie interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych 176
5.3 Weryfikacja hipotezy badawczej nr 5 178
5.4Refleksja nad własną kompetencją językową w kontekście zjawiska interferencji 179
5.5 Weryfikacja hipotezy badawczej nr 6 184
5.6 Analiza sposobów poprawiania błędów przez nauczycieli 185
5.6.1 Sposoby poprawiania błędów morfosyntaktycznych przez nauczycieli 185
5.6.2 Sposoby poprawiania błędów leksykalnych przez nauczycieli 188
5.7 Weryfikacja hipotezy badawczej nr 7 190
Podsumowanie 191
ROZDZIAŁ 6 193
Wprowadzenie 193
6.1 Implikacje glottodydaktyczne dla procesu nauczania języka angielskiego 194
6.2 Poglądy współczesnych glottodydaktyków na użycie języka ojczystego 195
6.2.1 Translanguaging 197
6.2.2 Podejście neurodydaktyczne 199
6.3 Rekomendacje dotyczące metody nauczania 200
6.4 Rekomendacje dotyczące strategii dydaktycznych 200
6.4.1 Propozycje strategii dydaktycznych w obszarze morfosyntaktycznym 201
6.4.2 Propozycje strategii dydaktycznych w obszarze leksykalnym 203
6.5 Rekomendacje dotyczące sposobów poprawiania błędów 204
6.6 Propozycje dalszych badań w obszarze interferencji międzyjęzykowej w nauce języków obcych 206
Podsumowanie 207
PODSUMOWANIE I WNIOSKI 209
BIBLIOGRAFIA 212
Spis tabel 226
Spis wykresów 227
ANEKS – KWESTIONARIUSZ 228
Summary 233

Wstęp

Inspirację do napisania niniejszej rozprawy stanowią słowa wybitnej filolożki i tłumaczki, profesor Elżbiety Tabakowskiej (2001): „Uczeń, który poznaje nowe dane językowe, musi nieuchronnie odwołać się do poznanych uprzednio kategorii, schematów i prototypów na wszystkich możliwych poziomach kompetencji językowej. Proces ten oznacza adaptowanie wcześniejszych reprezentacji umysłowych do konkretnych danych z języka obcego" (Tabakowska, 2001, s. 330). W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera zjawisko interferencji językowej, rozumianego jako wpływ systemu języka ojczystego na produkcję w języku obcym.

Zjawisko to znajduje potwierdzenie w obserwacjach dydaktycznych autorki, prowadzonych w toku wieloletniej pracy jako wykładowcy języka angielskiego na poziomie akademickim na różnych kierunkach studiów. W procesie przyswajania języka obcego studenci regularnie odwołują się do struktur języka polskiego i niejednokrotnie dokonują bezpośredniego tłumaczenia lub interpretacji wypowiedzi w języku angielskim poprzez pryzmat języka polskiego. Strategia ta często pełni funkcję ułatwiającą zrozumienie poprzez możliwość oparcia nowych treści na znanych schematach językowych i skojarzenia ze sobą podobnych elementów występujących w języku ojczystym i obcym. Często jednak zdarza się sytuacja, gdy podobieństwo między językami ma charakter jedynie pozorny. Wówczas odwoływanie się do języka ojczystego prowadzi do tworzenia błędnych wypowiedzi.

Zjawisko popełniania błędów językowych związane jest z naturalnymi procesami przetwarzania informacji przez mózg i stanowi naturalny element procesu uczenia się. Jednocześnie obserwacje dydaktyczne autorki wskazują, że błędy będące wynikiem przenoszenia wzorców języka ojczystego na język obcy mają często charakter systemowy i przewidywalny, ponieważ wynikają z różnic strukturalnych i konceptualnych między językami. Identyfikacja tych błędów może zatem stanowić istotny punkt odniesienia zarówno do ich analizy językoznawczej, jak i do zaproponowania skutecznych strategii dydaktycznych mających na celu ograniczanie interferencji.

Zgodnie z *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2020) umiejętność dostrzegania i kontrolowania interferencji międzyjęzykowej jest

jedną z kluczowych kompetencji wchodzących w skład rozumienia wielojęzycznego (*plurilingual comprehension*) zdefiniowanego jako „zdolność do wykorzystywania wiedzy o jednym lub kilku językach oraz biegłości w ich użyciu (nawet częściowej) jako punktu wyjścia do pracy z tekstami w innych językach w celu osiągnięcia określonego celu komunikacyjnego”[1] (Council of Europe, 2020, s. 126). Zdolność rozumienia wielojęzycznego opisana jest między innymi jako umiejętność „rozpoznawania podobieństw i różnic w sposobach wyrażania pojęć w różnych językach, aby odróżnić identyczne użycia tego samego słowa/znaku od tzw. *fałszywych przyjaciół*”[2] (Council of Europe, 2020, s. 126) i polega na umiejętności świadomego rozróżniania relacji między językami oraz kontrolowania interferencji międzyjęzykowej.

Charakter niniejszej pracy wymaga uwzględnienia zarówno literatury międzynarodowej (głównie anglojęzycznej), jak i polskojęzycznej. Przegląd międzynarodowej literatury dotyczącej zjawisk zachodzących podczas procesu uczenia się języków obcych wskazuje, że tematyka ta była podejmowana przez badaczy, analizujących ją zarówno z perspektywy językoznawczej i glottodydaktycznej, jak również psychologicznej, filozoficznej czy pragmatycznej. Niniejsza rozprawa skupia się głównie na perspektywie językoznawczej oraz częściowo glottodydaktycznej, co wynika z przyjętych celów badawczych i oznacza koncentrację na formalnych właściwościach mechanizmów językowych oraz mechanizmów uczenia się. Ujęcia psychologiczne, filozoficzne czy pragmatyczne, choć niewątpliwie istotne, wykraczają poza zakres niniejszej pracy, ponieważ skupiają się na odmiennych aspektach procesu uczenia się i wymagałyby przyjęcia odmiennej metodologii badawczej.

Rozprawa została oparta na fundamentach teoretycznych prac Stephena Pita Cordera (1967, 1971, 1978, 1981), Terrence’a Odlina (1989, 2003, 2005, 2006), Roda Ellisa (1985, 1995, 2015), Heidi Dulay i Mariny Burt (1973, 1974), Dulay, Burt i Stephena Krashena (1982), Larry’ego Selinkera (1969, 1972, 1992), Larry’ego Selinkera i Johna Lamendelli (1979) oraz Larry’ego Selinkera i Usha Lakshmanana (1992) Prace te koncentrują się głównie wokół klasycznych ujęć koncepcji analizy błędów, interjęzyka, transferu językowego oraz zjawiska fosylizacji błędów. W rozprawie przywołane są również współczesne publikacje z zakresu

[1] “capacity to use knowledge of and proficiency (even partial) in one or more languages as leverage for approaching texts in other languages, in order to achieve a communication goal” (Council of Europe, 2020, s. 126).

[2] Opis ten dotyczy poziomu B1 według ESOKJ, a także wyższych poziomów (przyp. autorki).

przyswajania języka drugiego (*SLA, Second Language Acquisition*) autorstwa takich badaczy jak m.in. Terence Odlin (2003, 2005, 2006), Håkan Ringbom (2006a, 2006b), Henry Douglas Brown i Heekyeong Lee (2025), Lourdes Ortega (2009, 2019), Scott Jarvis i Aneta Pavlenko (2008), Diane Larsen-Freeman (2014) oraz Li Wei (2011, 2018).

W niniejszej rozprawie jako kontekst teoretyczny dla analizy zjawiska interferencji międzyjęzykowej wykorzystano również polską literaturę przedmiotu, m.in. klasyczne opracowania dotyczące analizy błędów dokonane przez Janusza Arabskiego (1968, 1979, 1980, 1985) oraz Franciszka Gruczę (1978), a także prace Jacka Fisiaka, Marii Lipińskiej-Grzegorek i Tadeusza Zabrockiego (1978), Elżbiety Willim i Elżbiety Mańczak-Wohlfeld (1997) oraz Jerzego Zyberta (1999). Ujęcia te stanowią kluczowy punkt odniesienia w rozwoju polskich badań nad językoznawstwem kontrastywnym. Dokonano również analizy publikacji dotyczących przyswajania języka drugiego, które koncentrują się głównie na aspektach dydaktycznych i metodycznych, zwłaszcza prac Hanny Komorowskiej (1980, 1993, 2005, 2009, 2018).

Jednocześnie w rozprawie uwzględniono współczesne opracowania i odwołano się m.in. do nowszych prac Janusza Arabskiego (2006a, 2006b), a także prac Agnieszki Rabiej (2015), Anny Dąbrowskiej i Małgorzaty Pasieki (2008, 2014, 2015), Marty Łockiewicz i Martyny Jaskulskiej (2017), François Pichette i Justyny Leśniewskiej (2018) oraz Violetty Boreckiej (2016, 2017, 2019), a także innych badaczy współczesnych ujęć wielojęzyczności i kontaktów językowych. Prace te wpisują się w aktualne tendencje badawcze, przesuwając akcent z podejścia kontrastywnego na ujęcia kognitywne, co pozwala na bardziej złożoną interpretację zjawiska interferencji językowej.

Przegląd literatury dotyczącej interferencji językowej w procesie nauki języka angielskiego przez Polaków wskazuje, że istnieje wyraźna luka badawcza w zakresie szczegółowej analizy tego zjawiska, zwłaszcza w odniesieniu do błędów interferencyjnych. Mimo że interferencja językowa ma znaczący udział w ogólnej liczbie błędów popełnianych przez Polaków uczących się języka angielskiego, istnieje stosunkowo niewiele pogłębionych badań empirycznych skupiających się zarówno na analizie jakościowej, jak i ilościowej. Jedną z możliwych przyczyn takiej sytuacji może być skomplikowana natura zjawiska interferencji, która obejmuje szereg różnych czynników. Ponadto, badania wymagają zastosowania

zarówno podejścia ilościowego, jak i jakościowego, co może stanowić trudność metodologiczną. Inny możliwy powód to fakt, iż badania językowe, zwłaszcza w kontekście glottodydaktyki, często koncentrują się na wybranych aspektach, takich jak na przykład nauka gramatyki czy słownictwa, a interferencja może być traktowana jako zjawisko wtórne albo jako przejściowy etap w procesie nauki języka obcego, który z czasem zanika, w związku z czym wielu badaczy może uznać ją za mało istotny obszar badawczy. Wreszcie, niewielka liczba badań może wynikać z faktu, iż błędy interferencyjne mogą być trudne do jednoznacznego określenia w badaniach i wymagają dużej precyzji w zakresie analizy różnych aspektów językowych.

W niniejszej pracy podjęto próbę wypełnienia wskazanej luki badawczej poprzez wieloaspektową analizę interferencji językowej w wypowiedziach pisemnych studentów uczących się języka angielskiego, co pozwoli na pogłębienie wiedzy na temat tego zjawiska i jego wpływu na proces nauki języka angielskiego. Zastosowane podejście łączy analizę błędów i analizę kontrastywną, co umożliwia pogłębione ujęcie mechanizmów interferencji. Celem pracy jest nie tylko identyfikacja typów błędów interferencyjnych, ale również ich interpretacja, co pozwala na lepsze zrozumienie procesów zachodzących podczas nauki języka obcego. Uzyskane wyniki mogą mieć znaczenie zarówno teoretyczne, jak i praktyczne, umożliwiające doskonalenie metod dydaktycznych.

Niniejsza rozprawa składa się z części teoretycznej oraz części empirycznej i została podzielona na sześć rozdziałów. Struktura pracy odpowiada modelowi *IMRAD (Introduction, Methods, Results, Discussion*).

Rozdział pierwszy i drugi mają charakter teoretyczny. W rozdziale pierwszym przedstawiono zjawisko interferencji międzyjęzykowej w ujęciu klasycznym i współczesnym, odwołując się do prac takich autorów jak Uriel Weinreich (1953), Terrence Odlin (1989), Hanna Komorowska (1980), Jerzy Zybert (1999), a także Håkan Ringbom (2006a, 2006b) i Rod Ellis (2015). Omówiono również podstawowe koncepcje teoretyczne i metodologiczne związane ze zjawiskiem analizy kontrastywnej i analizy błędów, a także z koncepcją kompetencji przejściowej, dialektu idiosynkratycznego, systemu aproksymacyjnego oraz mechanizmów interjęzyka, opierając się na fundamentach teoretycznych takich badaczy jak Stephen Pit Corder (1971, 1981), William Nemser (1971) oraz Larry Selinker (1972, 1992). W rozdziale

przedstawiono także współczesne perspektywy dotyczącą interferencji i oddziaływań międzyjęzykowych, powołując się m.in. na prace Colina Bakera (2011), Li Wei (2011) i Lourdes Ortegi (2019).

Rozdział drugi poświęcony jest przeglądowi klasyfikacji błędów językowych. Przedstawiono w nim różnorodne podejścia badawcze do typologii błędów, obejmujące błędy wynikające z interferencji międzyjęzykowej, błędy wewnątrzjęzykowe i rozwojowe, a także błędy indukowane przez czynniki zewnętrzne. Dokonano także przeglądu wybranych podejść do błędów językowych, skupiając się na współczesnych metodach i strategiach nauczania (zwłaszcza na metodzie naturalnej i metodzie komunikacyjnej), które akcentują pozytywną rolę błędów w procesie uczenia się i traktują je jako naturalny i nieunikniony element rozwoju kompetencji językowej. W dalszej części rozdziału szczegółowo omówiono klasyfikację leksykalnych i morfosyntaktycznych błędów interferencyjnych oraz dokonano przeglądu stosunkowo ograniczonej liczby badań dotyczących błędów interferencyjnych popełnianych przez Polaków uczących się języka angielskiego, w tym prac Janusza Arabskiego (1968), Janiny Smólskiej (1978), Jerzego Zyberta (1999) czy Violetty Elżbiety Boreckiej (2016, 2019).

W rozdziale trzecim omówiono metodologię badań. Przedstawiono w nim procedury badawcze oraz charakterystykę grupy respondentów, obejmującej polskich studentów pierwszego roku studiów stacjonarnych uczących się języka angielskiego w ramach zajęć lektoratowych. Następnie zaprezentowano szczegółowy opis zebranego materiału badawczego, obejmującego wypowiedzi pisemne studentów w języku angielskim. W rozdziale tym sformułowano również główny cel badawczy, jakim jest analiza błędów językowych wynikających z interferencji języka polskiego, które pojawiły się w wypowiedziach pisemnych badanych studentów w języku angielskim. Sformułowano także szczegółowe cele badawcze, a także pytania oraz hipotezy badawcze. Zwrócono również uwagę na ograniczenia badania oraz wskazano kierunki dalszych badań w obszarze interferencji międzyjęzykowej.

Celem czwartego rozdziału jest zbadanie, w jakim zakresie i w jakiej formie interferencja języka ojczystego wpływa na produkcję językową badanych studentów. Analiza została przeprowadzona w oparciu o założenia teorii interjęzyka sformułowanej przez Larry'ego Selinkera (1972), zgodnie z którą uczący się posługują się autonomicznym, dynamicznie rozwijającym się systemem językowym, posiadającym idiosynkratyczne cechy, powiązane

zarówno z właściwościami języka ojczystego, jak i języka docelowego. W rozdziale tym przedstawiono wyniki analizy ilościowej i jakościowej leksykalnych i morfosyntaktycznych błędów interferencyjnych. Identyfikacja błędów opierała się na porównaniu form produkowanych przez studentów z normą języka docelowego, przy jednoczesnych uwzględnieniu potencjalnego wpływu języka ojczystego. W pierwszej części rozdziału przedstawiono wyniki analizy ilościowej, obejmujące częstotliwość i rozkład morfosyntaktycznych i leksykalnych błędów interferencyjnych. Uwzględniono również proporcje poszczególnych typów błędów wyodrębnionych na podstawie klasyfikacji strategii powierzchniowej zaproponowanej przez Heidi Dulay, Marinę Burt i Stephena Krashena (1982). W drugiej części rozdziału dokonano analizy jakościowej błędów interferencyjnych zidentyfikowanych w materiale językowym, polegającej na przedstawieniu przykładów i omówieniu mechanizmów interferencyjnych mogących potencjalnie prowadzić do powstawania tych błędów.

W rozdziale piątym dokonano ilościowej analizy porównawczej błędów interferencyjnych w zależności od wybranych zmiennych indywidualnych, takich jak poziom kompetencji językowej badanych, stopień świadomości metajęzykowej badanych dotyczącej błędów interferencyjnych, a także charakter udzielanej przez nauczycieli informacji zwrotnej dotyczącej popełnionych błędów. Analiza została przeprowadzona z uwzględnieniem podziału na błędy morfosyntaktyczne i błędy leksykalne. Stopień świadomości metajęzykowej badanych określono na podstawie ich deklaratywnych odpowiedzi, co umożliwiło analizę związku tej świadomości z rzeczywistą częstotliwością występowania błędów interferencyjnych w materiale badawczym. Analizując charakter informacji zwrotnej udzielanej przez nauczycieli dotyczącej popełnionych błędów, uwzględniono różne jej typy i przeanalizowano ich związek z występowaniem błędów interferencyjnych w materiale badawczym. Wyniki uzyskane w tej części rozdziału umożliwiły odniesienie się do hipotez badawczych dotyczących roli kompetencji językowej, świadomości językowej oraz strategii korekcyjnych w redukcji błędów interferencyjnych. Analiza pozwoliła na wskazanie tendencji w częstotliwości występowania błędów interferencyjnych w materiale badawczym, co może stanowić podstawę do formułowania wniosków dotyczących potencjalnego wpływu kompetencji językowej, świadomości metajęzykowej i strategii korekcyjnych na redukcję błędów. Należy jednak podkreślić, że wnioski te mają charakter opisowy i nie zostały poddane

weryfikacji z zastosowaniem testów statystycznych, co oznacza, że analiza miała charakter wyłącznie opisowy. W konsekwencji interpretacja wyników ogranicza się do badanej próby i nie uprawnia do uogólnień na populację osób uczących się języka angielskiego. Uzyskane wyniki mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych badań z zastosowaniem testów statystycznych na większej i bardziej zróżnicowanej grupie badawczej.

Rozdział szósty zawiera propozycje strategii dydaktycznych mających na celu skuteczne identyfikowanie potencjalnych obszarów interferencji oraz ograniczanie występowania błędów interferencyjnych. Omówiono w nim wybrane podejścia współczesnych glottodydaktyków dotyczące roli języka ojczystego w procesie nauki języka obcego ze szczególnym uwzględnieniem możliwości ich zastosowania w praktyce dydaktycznej. Przedstawiono również koncepcję *translanguaging*, akcentującą aktywne wykorzystywanie całego repertuaru językowego uczniów, a także odniesiono się do założeń neurodydaktyki, wskazując ich znaczenie dla lepszego zrozumienia procesów neurologicznych zachodzących w trakcie nauki języka obcego oraz tworzenia efektywnych strategii nauczania. W rozdziale przedstawiono również rekomendacje dla przyszłych badań w zakresie pragmatycznego i kulturowego wymiaru interferencji, a także w zakresie zastosowania neurodydaktycznych metod nauczania języków obcych.

Na końcu pracy zamieszczono bibliografię wykorzystanych źródeł, a także aneks zawierający kwestionariusz ankiety wykorzystany w trakcie badań empirycznych, co umożliwia pełniejszy wgląd w zastosowaną procedurę badawczą.

Uzyskane wyniki badań wskazują, że interferencja języka polskiego stanowi istotne zjawisko w badanej próbie studentów uczących się języka angielskiego. Przeprowadzone analizy pozwoliły na identyfikację wybranych mechanizmów prowadzących do powstawania błędów interferencyjnych. Wnioski płynące z niniejszej pracy mogą przyczynić się do zwiększenia świadomości dotyczącej zjawiska interferencji międzyjęzykowej zarówno wśród językoznawców, jak i glottodydaktyków. Ponadto uzyskane wyniki badań mogą stanowić podstawę do opracowania i wdrażania strategii dydaktycznych ukierunkowanych na przeciwdziałanie interferencji międzyjęzykowej oraz rozwój kompetencji językowej u uczniów.

ROZDZIAŁ 1

INTERFERENCJA JĘZYKOWA

Wprowadzenie

Celem rozdziału jest przedstawienie zjawiska interferencji językowej w kontekście teorii językoznawczych i glottodydaktycznych. W rozdziale omówiono wybrane definicje i rodzaje interferencji, a także przedstawiono mechanizmy psychologiczne leżące u podłoża tego zjawiska.

W dalszej części rozdziału omówiono pozajęzykowe czynniki wpływające na interferencję, takie jak czynniki psycholingwistyczne, kontekstowe, rozwojowe oraz indywidualne. Przedstawiono także różnicę między transferem pozytywnym a negatywnym. Przeprowadzono również przegląd koncepcji teoretycznych i metodologicznych odnoszących się do zjawiska interferencji oraz glottodydaktyki, takich jak analiza kontrastywna, analiza błędów. Ponadto omówiono założenia kognitywizmu i koncepcję gramatyki uniwersalnej. W kolejnych częściach rozdziału przedstawiono zagadnienia związane z koncepcją kompetencji przejściowej, dialektu idiosynkratycznego, systemu aproksymacyjnego oraz mechanizmów interjęzyka (w tym zjawiska fosylizacji, systematyczności i uproszczenia). Następnie omówiono współczesne podejście do wzajemnych oddziaływań języków na siebie.

Rozdział kończy się podsumowaniem, w którym autorka zwraca uwagę na różne aspekty zjawiska interferencji językowej, zarówno językowe, psycholingwistyczne, jak i społeczne czy kulturowe.

1. Wyjaśnienie i ujednolicenie terminologii

W literaturze przedmiotu występuje znacząca różnorodność terminologiczna odnosząca się do zjawisk związanych z nauką języków obcych. Dla zachowania spójności terminologicznej w niniejszej rozprawie przyjęto określone znaczenia kluczowych pojęć.

Interferencja – termin stosowany w pracy zgodnie z ujęciem Terrence'a Odlina (1989, por. Lipińska, 2003), który definiuje interferencję jako „transfer negatywny"[3] (s. 26). W niniejszej pracy termin ten odnosi się do zjawiska interferencji międzyjęzykowej, w którym wcześniejsza wiedza językowa dotycząca języka ojczystego (L1) działa hamująco lub zaburzająco na naukę języka docelowego (L2). Interferencja obejmuje zatem transfer negatywny i jest rozumiana jako proces, w którym struktury lub słownictwo języka ojczystego mogą prowadzić do błędów w języku docelowym.

Transfer – termin używany w charakterze neutralnym, obejmujący wszelkie oddziaływania jednego języka na drugi, zarówno pozytywne, jak i negatywne, zgodnie z ujęciem H. Ringboma (2006b), według którego transfer ogólny (*overall transfer*) oznacza szeroki, ogólny wpływ języka ojczystego na proces nauki języka obcego.

Język ojczysty / język pierwszy / L1 – terminy używane zamiennie w znaczeniu definiowanym przez Ewę Lipińską (2003): „Język ojczysty jest pierwszym poznawanym i 'doświadczanym' (doznawanym) przez człowieka językiem, w którym się porozumiewa z otoczeniem. Ma on znaczący udział w poznawaniu świata i kształtowaniu struktury osobowości, sprawiając, że człowiek się z nim utożsamia, a w dorosłym życiu zazwyczaj w nim myśli, śni, liczy i modli się" (s.15). Terminy te używane w części teoretycznej pracy odnoszą się do pierwszego, nabytego w sposób naturalny języka, natomiast w części badawczej - do języka polskiego.

Język obcy / język docelowy / L2 – terminy używane zamiennie w znaczeniu języków nauczanych w sposób formalny po opanowaniu języka ojczystego (por. Lipińska, 2003). W części badawczej pracy terminy te odnoszą się do języka angielskiego.

Uczenie się / SLA - termin „uczenie się" odnosi się do świadomego i eksplicytnego procesu nabywania kompetencji w języku obcym, często związanego z nauczaniem formalnym; w przeciwieństwie do procesu akwizycji odnoszącego się do nieświadomego, implicytnego przyswajania języka zachodzącego bez formalnej analizy reguł (por. Krashen i Terrell, 1983). Współcześnie stosowany termin SLA (*Second Language Acquisition*) obejmuje zarówno procesy akwizycji, jak i uczenia się, traktując je jako powiązane elementy rozwoju kompetencji językowej, a nie odrębne zjawiska. W niniejszej rozprawie termin „uczenie się" bywa stosowany zamiennie z terminem SLA, przy czym odnosi się on do całości procesów

[3] "The term "interference" implies (…) negative transfer" (Odlin, 1989, s. 26)

przyswajania języka drugiego, obejmujących zarówno świadome, jak i nieświadome procesy nabywania, przetwarzania i utrwalania struktur językowych.

Przyjęta terminologia ma charakter funkcjonalny i służy zachowaniu spójności opisu analizowanych zjawisk, co pozwoli na bardziej precyzyjne odniesienie się do tematu oraz unikanie niejednoznaczności.

W niniejszej pracy przykłady błędnych struktur zostały oznaczone gwiazdką (*). Wszystkie anglojęzyczne cytaty zostały przetłumaczone przez autorkę.

1.1 Interferencja językowa - definicja

Termin *interferencja* wywodzi się z łacińskich członów *inter-* („między") i *ferens* („niosący, przynoszący") (Biernacka, 2025). Słowo to zostało po raz pierwszy użyte w kontekście optyki w 1801 roku przez Thomasa Younga, angielskiego fizyka i lekarza, podczas przeprowadzania eksperymentu polegającego na przepuszczeniu światła przez szczeliny, na skutek czego na ekranie powstały jasne i ciemne prążki. Badacz ten zdefiniował interferencję jako zjawisko nakładania się fal prowadzące do ich wzajemnego wzmacniania lub osłabiania w punktach przecięcia (Mollon, 2002). W bardziej ogólnym kontekście pojęcie interferencji definiowane jest jako „wzajemne oddziaływanie na siebie dwu lub więcej elementów, zjawisk, sytuacji" (Słownik Języka Polskiego PWN, b.d.) lub „wzajemne oddziaływanie na siebie jakichś zjawisk, które powoduje ich wzmocnienie, osłabienie, zniekształcenie, przemieszanie" (Wielki Słownik Języka Polskiego PAN, b.d.).

W kontekście językowym interferencja została po raz pierwszy opisana w eseju *On Mixture in Language* Williama Dwighta Whitneya (1881): „Gdziekolwiek dwa języki stykają się ze sobą, każdy z nich jest podatny na zapożyczenie czegoś od innego"[4] (Whitney, 1881, s. 22). Autor nie opisywał bezpośrednio zjawiska interferencji, ale jego pojęcie „mieszania języków" było wczesną próbą zrozumienia mechanizmów oddziaływania języków na siebie. Choć nie wypracował on pełnej teorii interferencji językowej, uznawany jest za jednego z prekursorów tego zagadnienia. Dopiero w latach 50. XX wieku pojęcie interferencji językowej zostało wprowadzone do językoznawstwa dzięki Urielowi Weinreichowi (1953), który omawiał to zjawisko w swojej pracy *Languages in Contact*. Tytuł pracy oznacza „dwa lub więcej języków

[4] „Whenever two tongues come in contact, each is liable to borrow something from the other" (Whitney, 1881, s. 22).

(…) używanych na przemian przez tę samą osobę". Autor dodaje, że „odstępstwa od norm obowiązujących w danym języku, jakie pojawiają się w mowie osób dwujęzycznych, wynikające ze znajomości więcej niż jednego języka, to znaczy w rezultacie kontaktu języków, traktowane będą jako zjawiska interferencji" (Weinreich, 1953, s. 1). Bez względu na wielkość różnic i podobieństw między językami pozostającymi w kontakcie, warunkiem wstępnym analizy interferencji jest wyczerpujący opis dla wszystkich dziedzin: fonemicznej, gramatycznej i leksykalnej.

Weinreich (1953) zwrócił również uwagę na fakt, iż kwestia wzajemnych relacji między językami pojawia się już na poziomie terminologii, dlatego w swojej pracy w większości posługiwał się terminami „język źródłowy" (ang. *source*) i „język-biorca" (ang. *recipient*) zamiast potocznie używanymi „język ojczysty" i „język obcy". Należy bowiem zauważyć, że każdy z języków będących w kontakcie może być albo źródłem, albo biorcą. W jego pracy pojawia się również określenie „język dominujący" (ang. *dominant language*), czyli język stanowiący podstawowe źródło interferencji.

Weinreich (1953) dostrzega również, że oprócz transferu językowego, czyli użycia elementów innego języka w wypowiedzi, istnieje również interferencja polegająca na „identyfikacji międzyjęzykowej" (ang. *interlingual identification*), czyli porównywaniu fonemów, relacji gramatycznych i cech semantycznych w języku ojczystym i języku obcym. Może to prowadzić do utożsamień językowych, czyli zjawiska występującego w sytuacji, gdy elementy jednego języka są identyfikowane lub traktowane jako równoważne elementom drugiego języka, na przykład gdy elementy te wykazują znaczące podobieństwa strukturalne lub funkcjonalne.

Pojęcie transferu językowego zostało doprecyzowane w latach 80. XX wieku przez Henry'ego Dulaya, Marinę Burt i Stephena Krashena (1982), którzy zaproponowali podział na transfer pozytywny i negatywny:

> 'Transfer negatywny' odnosi się do sytuacji, w których dochodzi do błędu, ponieważ stare, nawykowe zachowanie różni się od nowego zachowania, które jest aktualnie nauczane. Na przykład, jeśli ktoś regularnie prowadził samochód, w którym dźwignia zmiany biegów znajduje się na podłodze, to podczas próby prowadzenia nowego samochodu, gdzie dźwignia zmiany biegów znajduje się na kolumnie kierownicy, automatycznie będzie sięgać do podłogi. Natomiast 'transfer pozytywny' prowadzi do poprawnego wykonania, ponieważ nowe zachowanie jest takie samo jak stare. W naszym przykładzie ze zmianą biegów, transfer pozytywny wystąpiłby, gdyby nowy samochód również miał dźwignię zmiany biegów na podłodze – stary i nowy sposób zmiany biegów byłby taki sam. Oba rodzaje transferu odnoszą się do automatycznego i podświadomego

wykorzystania starego zachowania w nowych sytuacjach uczenia się”[5] (Dulay, Burt, Krashen, 1982, s. 100-101 za: Arabski, 2006, s. 12).

Autorzy podkreślają, że jeśli struktury języka ojczystego i obcego są różne, istnieje ryzyko transferu negatywnego będącego skutkiem przenoszenia nawyków z języka ojczystego do obcego. Jeśli natomiast struktury te są podobne, wówczas istniejące nawyki mogą ułatwić naukę języka obcego, ponieważ możliwe jest wystąpienie transferu pozytywnego (Dulay, Burt i Krashen, 1982). Transfer ten definiowany jest jako „ułatwiający wpływ wyrazów pokrewnych lub innych podobieństw między językiem ojczystym a docelowym”[6] (Odlin, 1989, s. 26).

Odlin (1989; por. Thomason i Kaufman, 1988) wprowadza rozróżnienie między *borrowing transfer* oraz *substratum transfer.* Pierwszy termin odnosi się do przenoszenia elementów z języka obcego na wcześniej nabyty język, zazwyczaj na język ojczysty, głównie na poziomie leksyki. Natomiast *substratum transfer* oznacza przenoszenie elementów z języka ojczystego na język obcy, głównie na poziomie składni. Autor dodaje również, że „transfer nie zawsze jest wynikiem wpływu języka ojczystego (…) Kiedy osoby znają dwa języki, znajomość obu może wpływać na przyswajanie trzeciego języka (…) Znajomość trzech lub więcej języków może prowadzić do wpływów pochodzących z trzech lub więcej różnych źródeł językowych”[7] (Odlin, 1989, s. 27). Może wówczas wystąpić zjawisko tzw. interferencji pośredniej, gdy jeden język obcy oddziałuje na drugi, zwłaszcza w sytuacji, gdy te języki są spokrewnione.[8]

Również w polskiej literaturze przedmiotu znaleźć można prace poświęcone zjawisku interferencji językowej. W *Słowniku dydaktyki języków obcych* interferencja definiowana jest jako „refleksyjne stosowanie uprzednio nabytych zachowań jako reakcji na podobne bodźce”

[5] ’Negative transfer’ refers to those instances of transfer which result in error because old, habitual behaviour is different from the new behaviour that is being learned. For example, if one has regularly driven a car where the gear shift is on the floor, one will invariably reach for the floor when first attempting to drive a new car whose gear shift is on the steering column. In contrast ‘positive transfer’ results in correct performance because the new behaviour is the same as the old. In our gear shift example above, positive transfer would operate if the new car also had its gear shift on the floor – the old and the new gear shifting would be the same. Both types of transfer refer to the automatic and subconscious use of old behaviour in the new learning situations.

[6] “facilitating influence of cognate vocabulary or any other similarities between the native and the target language” (Odlin, 1989, s. 26)

[7] „Transfer is not always native language influence (…) When individuals know two languages, knowledge of both may affect their acquisition of a third (…) Knowledge of three or more languages can lead to three or more different kinds of source language influence“ (Odlin, 1989, s. 27).

[8] Na przykład angielski czas Present Perfect (I have + imiesłów czasu przeszłego) ma formę podobną do niemieckiego czasu Perfekt (Ich habe + imiesłów czasu przeszłego), jednak ich użycie nie jest jednakowe w obu językach (przyp. Autorki).

(Szulc, 1994, s. 220). Interferencja nie jest zatem przypadkowym przenoszeniem elementów jednego języka do drugiego, lecz wykorzystaniem znanych już reguł i nawyków językowych w reakcji na nowe, ale podobne sytuacje komunikacyjne. Podobną definicję podaje *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* (Polański, 1999): „przenoszenie wzorców z języka ojczystego na język obcy w procesie jego opanowywania". A zatem interferencja zachodzi w sytuacji, gdy uczący się języka obcego reagują na sytuacje komunikacyjne w sposób przypominający reakcje w języku lepiej opanowanym, zazwyczaj w języku ojczystym.

Tematyka interferencji międzyjęzykowej była przedmiotem klasycznych ujęć takich badaczy jak m.in. Franciszek Grucza (1978), Janusz Arabski (1968, 1979, 1980, 1985, 2006a, 2006b), Hanna Komorowska (1980), Ewa Willim i Elżbieta Mańczak-Wohlfeld (1997) oraz Jerzy Zybert (1999). Grucza (1978) twierdzi, że „interferencja jest zjawiskiem niepożądanym, prowadzi bowiem do tworzenia błędnych struktur i błędnych realizacji" i dodaje, że „szczególnie intensywne działanie interferencji obserwuje się w początkowym okresie akwizycji języka obcego" (Grucza, 1978, s. 17). Z kolei Arabski (1980) prezentuje odmienne stanowisko i wskazuje, że w języku polskim istnieją struktury, w których w miarę rozwoju interjęzyka wzmaga się intensywność interferencji i dodaje, że „występowanie interferencji i jej intensywność uzależnione są od takich czynników jak 1) wiek uczniów, 2) rodzaj struktur, 3) typ interjęzyka (typ kontaktu językowego i odległości typologicznej między L1 a L2) oraz 4) stopień rozwoju interjęzyka, a (…) wszelkie generalizacje dotyczące występowania interferencji i jej intensywności muszą uwzględniać wymienione czynniki" (Arabski, 1980, s. 13). W swojej pracy napisanej ponad dwadzieścia lat później Arabski (2006a) kontynuuje tę myśl i dodaje, że „grupa osób uczących się języka obcego – homogeniczna ze względu na wiek, historię nabywania L1 oraz warunki i metody nauczania – będzie regularnie popełniać identyczne błędy działając na podstawie poprzedniego doświadczenia językowego, w tym struktur L1" (Arabski, 2006a, s. 343). Autor podkreśla zatem, że interferencja i błędy językowe z nią związane stanowią nieodłączny element procesu nauki języka obcego.

Hanna Komorowska (1980) dokonuje szczegółowej klasyfikacji transferu negatywnego (interferencji) w zależności od kierunków jego oddziaływania, wyróżniając przy tym hamowanie proaktywne (wcześniejsze informacje utrudniają zapamiętywanie nowych treści) oraz hamowanie retroaktywne (nowe informacje zakłócają przypominanie wcześniej przyswojonych treści). Hamowanie traktowane jest jako naturalny, lecz potencjalnie

modyfikowalny element procesów poznawczych, zaś świadome planowanie nauki i wykorzystywanie strategii wzmacniających pamięć mogą skutecznie ograniczać wpływ hamowania na efektywność uczenia się.

Zagadnienie interferencji językowej jest również przedmiotem analiz współczesnych polskich badaczy, np. Violetty E. Boreckiej (2016, 2019), którzy stworzyła własną typologię błędów interferencyjnych, Józef Marcinkiewicz (2013), który badał zjawisko interferencji w perspektywie kognitywnej, a także Aleksandry Dyderskiej (2025), która podjęła temat mało zbadanej problematyki zjawisko transferu wstecznego, czyli wpływu języka obcego (L2) na język ojczysty (L1), odwołując się przy tym do badań takich polskich językoznawców jak Zabawa (2012) czy Pułaczewska (2020). Z kolei Michalina Biernacka (2025) dokonuje dogłębnej analizy lingwistycznej i socjolingwistycznej samego pojęcia *interferencja* wskazując na różnorodność podejść do tego zagadnienia. Interferencja stanowi również przedmiot zainteresowania polskich językoznawców w odniesieniu do innych języków obcych, m.in. języka niemieckiego (Kujałowicz, 2005; Maras, 2009, 2021; Podgórni, 2010), litewskiego (Birgiel, 2002; Marcinkiewicz, 2011) oraz francuskiego (Kucharczyk, 2018), a także w odniesieniu do uczenia się języka polskiego jako obcego (m.in. Dąbrowska, 2004; Dąbrowska i Pasieka, 2008, 2014; Skura, 2013; Bednarska, 2015; Lipińska, Seretny, Turek, 2016; Kowalewski, 2018).

Warto zauważyć, że w nowszych publikacjach obcojęzycznych dotyczących uczenia się i przyswajania języków obcych (m.in. Odlin, 2003, 2005; Jarvis i Pavlenko, 2008; Ortega, 2009, 2019; De Angelis i Dewaele, 2011; Alonso, 2016) termin „interferencja" jest stopniowo zastępowany przez szerszy i bardziej ogólny termin „wpływ międzyjęzykowy" (*cross-linguistic influence*), ponieważ ma on bardziej neutralny charakter i obejmuje nie tylko transfer pozytywny i negatywny, ale także bardziej złożone interakcje między systemami językowymi. Odzwierciedla to współczesne podejście do dwu- i wielojęzyczności, w którym języki są postrzegane jako dynamicznie powiązane systemy, a nie odrębne struktury.

We współczesnych publikacjach polskojęzycznych funkcjonuje zarówno termin „interferencja", jak i „transfer" (m.in. Borecka, 2016, 2019; Biernacka, 2025), natomiast termin „wpływ międzyjęzykowy" pojawia się rzadziej i występuje głównie w publikacjach z zakresu dwu- i wielojęzyczności (np. Sopata, 2013; Nowacka, 2016).

W niniejszej pracy przyjęto termin „interferencja” ze względu na jego węższe znaczenie w stosunku do terminu „wpływ międzyjęzykowy” oraz bardziej ścisłe powiązanie z analizą błędów w ujęciu kontrastywnym.

1.2 Interferencja międzyjęzykowa a interferencja wewnątrzjęzykowa

W literaturze przedmiotu pojawia się rozróżnienie między pojęciem interferencji międzyjęzykowej a interferencji wewnątrzjęzykowej (por. Richards, 1971; James, 1998; Selinker, 1992; Komorowska, 1980, 2005; Ellis, 2015). Podczas gdy interferencja międzyjęzykowa odnosi się do wpływu języka ojczystego na proces uczenia się i użycia języka obcego, interferencja wewnątrzjęzykowa związana jest z procesami poznawczymi i dotyczy mechanizmów związanych z procesem nauki języka obcego, takich jak błędy fałszywej analogii, błędna analiza reguł, niekompletne zastosowanie reguł, wykorzystanie redundancji, ignorowanie ograniczeń reguł, hiperpoprawność oraz nadmierne generalizowanie (James, 1998).

Należy podkreślić, że rozróżnienie obu typów interferencji ma charakter przede wszystkim analityczny. W praktyce badawczej jednoznaczne przypisanie danego typu błędów do jednego źródła może być utrudnione, ponieważ mechanizmy interferencji międzyjęzykowej i wewnątrzjęzykowej mogą współwystępować. Przyjęte w niniejszej pracy rozróżnienie między interferencją międzyjęzykową a wewnątrzjęzykową stanowi punkt odniesienia dla dalszej analizy empirycznej materiału językowego, w którym analizowane będą błędy interferencji międzyjęzykowej, tj. błędy wynikające z wpływu języka polskiego (ojczystego) na język angielski (obcy).

1.3 Poziomy interferencji międzyjęzykowej

W literaturze przedmiotu dotyczącej interferencji międzyjęzykowej wyróżnia się różne jej poziomy związane z różnymi aspektami struktury językowej (Ringbom, 2006b s. 39):

1) transfer ogólny (ang. *overall transfer)* odnoszący się do szerokiego, ogólnego wpływu języka ojczystego na naukę języka obcego, np. podobieństwo alfabetu, fonemów lub podziału na kategorie gramatyczne;
2) transfer jednostkowy (ang. *item transfer*) oznaczający sytuację, kiedy uczący się zauważają podobieństwo formy i funkcji między elementami języka ojczystego oraz docelowego;

istnieje wówczas tendencja do przypisywania tym formom funkcji i znaczeń analogicznych w obu językach;

3) transfer systemowy (ang. *system transfer*) odnoszący się do sytuacji, gdy uczący się zauważa podobieństwo funkcji między strukturami języka ojczystego i docelowego mimo braku podobieństwa formalnego.

Powyższe poziomy interferencji ilustrują różne mechanizmy przenoszenia elementów z języka ojczystego na język obcy. Szczegółowe procesy językowe związane z transferem jednostkowym i systemowym zostały przedstawione w Tabeli 1.

Tabela 1 - Kategorie transferu jednostkowego i systemowego

Proces językowy	**Przyczyna**	**Rodzaj transferu**	**Język wyjściowy**	**Przykłady**
Zmiana języka i wymyślenie nowego słowa (tworzenie hybrydy)	Niewystarczająca świadomość zamierzonej formy, w wyniku czego używana jest (zmodyfikowana) forma słowa z języka ojczystego	Transfer formy (skutkujący stworzeniem nieistniejącego słowa w języku docelowym).	L1 lub L2 (często także język, który uczący się słabo zna)	**compositor* poprawna forma: *composer* (“kompozytor”)
Całkowicie lub częściowo błędny odpowiednik językowy	Świadomość formy istniejącej w języku docelowym; błąd wynikający z podobieństwa formalnego jednostki leksykalnej w jednym języku do drugiego języka (przy jednoczesnym braku lub niewielkim podobieństwie semantycznym)	Transfer formy (skutkujący użyciem słowa w języku docelowym mającym znaczenie inne od zamierzonego)	L1 lub L2	**fabric* poprawna forma: *factory* („fabryka”)
Semantyczne rozszerzenie pojedynczej	Świadomość istnienia formy w języku docelowym przy jednoczesnym	Transfer znaczenia	L1 lub sporadycznie L2 (przy bardzo zaawansowanym	**scientific magazine* poprawna forma:

jednostki leksykalnej	braku świadomości ograniczeń semantycznych		poziomie językowym)	*scientific journal* („czasopismo naukowe”)
Tworzenie kalki (złożenia, czasowniki frazowe i idiomy)	Świadomość istnienia jednostki leksykalnej w języku docelowym przy jednoczesnym braku świadomości o ograniczeniach semantycznych i kolokacyjnych	Transfer znaczenia oraz podobieństwo formy	L1 lub sporadycznie, L2 (przy bardzo zaawansowanym poziomie językowym)	**to be in the seventh heaven* poprawna forma: *to be on cloud nine* (*być w siódmym niebie*)

Źródło: opracowanie własne (na podstawie Ringbom, 2006b, s.32)

Na podstawie Tabeli 1 można zatem zauważyć, że transfer jednostkowy dotyczy przenoszenia konkretnych jednostek leksykalnych między językami, natomiast transfer systemowy odnosi się do przenoszenia struktur językowych. Oba rodzaje transferu mogą obejmować zarówno aspekt formalny, jak i semantyczny, a zrozumienie mechanizmów ich działania może pomóc w identyfikowaniu i eliminowaniu błędów interferencyjnych.

1.4 Psychologiczne mechanizmy interferencji

Interferencja, zarówno wewnątrzjęzykowa jak i międzyjęzykowa, odnosi się do zjawisk poznawczych, w których wcześniejsze doświadczenia językowe wpływają na przyswajanie nowego systemu językowego. W tradycji behawiorystycznej u podstaw interferencji, zarówno wewnątrz- jako i międzyjęzykowej leżą następujące zjawiska: generalizacja bodźca, irradiacja i generalizacja reakcji (Komorowska, 1980, s. 108-114).

Przyczyny generalizacji bodźców należy rozpatrywać w kontekście procesów percepcyjnych, czyli zdolności systemu poznawczego do wykrywania cech wspólnych i podobieństw między bodźcami. W przypadku interferencji międzyjęzykowej, po skojarzeniu jednego bodźca zewnętrznego z konkretną reakcją językową, podobne bodźce zaczynają wywoływać tę samą reakcję, co sprawia, że dany bodziec staje się reprezentantem całej grupy podobnych czynników. Zjawisko to może występować na przykład przy przenoszeniu struktur składniowych z języka ojczystego na język obcy, co może prowadzić do tworzenia kalk

syntaktycznych, np. **I very like cats* – błędny odpowiednik struktury polskiego zdania „Ja bardzo lubię koty"). Natomiast w przypadku interferencji wewnątrzjęzykowej występuje generalizacja dwóch bodźców werbalnych w języku obcym (np. generalizacja zasad dotyczących tworzenia pytań poprzez inwersję i poprzez użycie czasownika posiłkowego, co prowadzi do tworzenia błędnych pytań, np. **Went he to school?* zamiast *Did he go to school?*). Według Komorowskiej (1980) "generalizacji mogą podlegać nie tylko bodźce werbalne, ale również i bodźce sytuacyjne, czyli (…) sposób, w jaki jednostka widzi rzeczywistość pozajęzykową" (s. 110). Jako przykład autorka podaje używanie w błędnych kontekstach słów *lunch* i *dinner,* ponieważ w wielu językach i kulturach rozróżnienie tych posiłków nie pokrywa się z podziałem angielskim (*lunch* – posiłek spożywany w godzinach południowych, *dinner* – główny posiłek w ciągu dnia, spożywany zazwyczaj wieczorem).

Jeżeli chodzi o zjawisko irradiacji, zdaniem Komorowskiej (1980), „interferencja może być związana z niedostatecznym stopniem wyspecjalizowania się poszczególnych ośrodków nerwowych w mózgu uczącego się" (Komorowska, 1980, s. 112). Autorka tłumaczy, że gdy uczący się odbiera dźwięk wyrazu lub strukturę językową, bodziec ten nie ogranicza się jedynie do ośrodka nerwowego odpowiedzialnego za jego przetwarzanie, lecz rozprzestrzenia się na sąsiednie obszary kory mózgowej. W wyniku tego dochodzi do jednoczesnego pobudzenia wielu ośrodków, co sprawia, że funkcjonalnie zaczynają działać jako zintegrowany system. Takie rozprzestrzenianie się aktywności nerwowej może stanowić jeden z mechanizmów sprzyjających interferencji i generalizacji w procesie nauki języka obcego.

Zjawisko generalizacji reakcji można rozumieć jako konkurowanie ze sobą reakcji językowych pojawiające się w sytuacji braku wyraźnego elementu różnicującego dwie potencjalne reakcje językowe. Kluczową rolę odgrywa tu częstotliwość występowania poszczególnych reakcji: reakcja powtarzania częściej ma większe prawdopodobieństwo aktywacji, co może prowadzić do jej nieprawidłowego zastosowania w kontekście wymagającym innej formy językowej. Przykładem może być sytuacja, w której nauczyciel kładzie nadmierny nacisk na określoną strukturę gramatyczną, co może skutkować wśród uczniów tendencją do jej nadmiernego i błędnego stosowania w wypowiedziach. W rezultacie powstaje konflikt między rywalizującymi reakcjami językowymi, w którym system poznawczy preferuje reakcję najczęściej powtarzaną i utrwaloną.

1.5 Typy interferencji

Weinreich (1953 za: Komorowska, 1980, s. 117-118) dokonuje podziału zjawiska interferencji na trzy podstawowe typy: interferencję w obszarze leksykalnym, morfosyntaktycznym i fonicznym (por. Zybert, 1999; Łockiewicz i Jaskulska, 2017). Interferencja leksykalna odnosi się do wpływu elementów leksykalnych systemu jednego języka na drugi, natomiast interferencja morfosyntaktyczna dotyczy wpływu struktur w zakresie fleksji i składni, zaś interferencja foniczna obejmuje przenoszenie cech fonetycznych z jednego języka do drugiego.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się również inne typy interferencji, w tym interferencję pragmatyczną i kulturową, jednak ze względu na zakres niniejszej pracy nie będą one stanowić przedmiotu niniejszej analizy.

1.5.1 Interferencja leksykalna

Interferencja leksykalna obejmuje zjawiska, w których elementy leksykalne języka ojczystego są przenoszone w sposób pośredni lub bezpośredni do języka obcego, co może prowadzić do powstawania błędów. W obrębie płaszczyzny leksykalnej Weinreich (1953 za: Komorowska, 1980, s. 117-118) identyfikuje następujące kategorie błędów:

1) dostosowanie wymowy obcego słowa do zasad fonetycznych języka ojczystego, zachowując jednocześnie jego oryginalną strukturę[9];

2) błędy słowotwórcze, czyli bezpośrednia zamiana słowa w języku obcym na słowo z końcówką typową dla języka ojczystego (np. błędne słowo **musicant* utworzone na zasadzie fałszywej analogii do polskiego słowa *muzykant,* poprzez dodanie sufiksu *-ant* do rzeczownika *music* stanowiącego potencjalną bazę słowotwórczą; poprawna forma w języku angielskim to *musician*);

3) zamiana słowa w języku obcym na inne słowo obcojęzyczne, który brzmi podobnie (np. *feet* /fiːt/ oraz *fit* /fɪt/ - różnica w długości samogłosek);

[9] Zdaniem autorki, ten typ błędu należy traktować jako błąd interferencji fonetycznej, a nie leksykalnej, ponieważ nie odnosi się do samego słowa czy zmiany znaczenia, lecz do zmiany sposobu wymowy.

4) zamiana słowa w języku obcym na inne słowo obcojęzyczne, który ma podobny kształt graficzny (np. *which* i *witch* – słowa podobne pod względem formy, lecz mające zupełnie różne znaczenie);

5) zamiana słowa w języku obcym na inne słowo obcojęzyczne zbliżone znaczeniem lub należące do tego samego kręgu tematycznego (np. *fifteen* i *fifty* – słowa podobne pod względem formy i oznaczające liczebniki *piętnaście (fifteen)* i *pięćdziesiąt (fifty).*

Warto zauważyć, że przedstawione powyżej typy błędów dotyczą zarówno interferencji międzyjęzykowej jak i wewnątrzjęzykowej, np. błąd polegający na zamianie słowa w języku obcym na inne słowo obcojęzyczne mające podobny kształt graficzny, wymowę lub znaczenie należą do błędów interferencji wewnątrzjęzykowej (w obrębie tego samego języka), natomiast błędy polegające na dodaniu końcówki ze słowa obcojęzycznego do słowa w języku ojczystym należą do błędów interferencji międzyjęzykowej.

Leksykalne błędy interferencji międzyjęzykowej w kontekście języka angielskiego i polskiego bardziej szczegółowo omawia Jerzy Zybert (1999), który dokonuje podziału na następujące kategorie: 1) błędy semantyczne (*semantic errors);* 2) niedostateczne rozróżnianie kategorii językowych (*underdifferentiation errors*)*;* 3) kalki leksykalne (*lexical calques*)*;* 4) błędy kategorii (*categorial errors*)*;* 5) błędy zapożyczenia (*foreignisation errors*)[10]*;* 6) błędy w zapisie fonemów (*grapho-phonemic errors*)*;* 7) błędne użycie przedimków (*misuse or non-use of articles*).

1.5.2 Interferencja morfosyntaktyczna

Interferencja morfosyntaktyczna to wpływ struktur morfologicznych i składniowych jednego systemu językowego na drugi, co może prowadzić do popełniania błędów wynikającej z pozornej fałszywej analogii między tymi strukturami. Do interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych Weinreich (1953 za: Komorowska, 1980, s. 117-118) zalicza następujące typy błędów: 1) stosowanie struktury składniowej lub gramatycznej charakterystycznej dla języka ojczystego w języku obcym (np. stosowanie zasady podwójnego przeczenia w języku angielskim, błędy szyku zdania); 2) zmiana funkcji morfemu lub kategorii gramatycznej (np. zastosowanie czasu gramatycznego używanego w języku ojczystym zamiast innego czasu

[10] Zybert (1999: 69) stosuje również nazwę *anglicized items,* co można przetłumaczyć jako „spolszczone wyrazy angielskie" (przyp. autorki)

używanego w języku obcym); 3) pominięcie kategorii, która występuje w języku obcym, a nie występuje w języku ojczystym (np. pominięcie szyku zdania lub inwersji w zdaniu pytającym, pominięcie operatora w pytaniu); 4) przeniesienie kategorii z języka ojczystego do języka obcego, mimo że jest zbędna w języku obcym (np. nieodpowiedni wybór przyimka po czasowniku – **She is wearing in…* zamiast *She is wearing…* - błąd będący wynikiem przeniesienia zasady stosowania przyimka *in* z języka polskiego – *Ona jest ubrana w…*; w języku angielskim ten przyimek nie jest wymagany przy czasowniku *wear*, a jego dodanie sprawia, że zdanie staje się błędne).

Podobną klasyfikację przedstawia Zybert (1999), który dokonuje podziału na błędy morfologiczne i błędy syntaktyczne. W ramach błędów morfologicznych wyróżnia on błędy derywacji (*derivational errors*), błędy zgody (*concord errors*) oraz błędy formy czasownika (*verb-form errors*), natomiast w ramach błędów syntaktycznych - błędy pominięcia (*omissions*), błędy dodania (*additions*), błędy szyku (*misorderings*) oraz kalki syntaktyczne (*syntactic calques*).

1.6 Pozajęzykowe czynniki wpływające na interferencję

Ellis (2015, s. 136-137) zwraca uwagę na czynniki pozajęzykowe mające wpływ na interferencję, takie jak czynniki psycholingwistyczne, kontekstowe, rozwojowe oraz indywidualne. Zostały one przekrojowo przedstawione w Tabeli 2.

Tabela 2 - Pozajęzykowe czynniki wpływające na interferencję

Typ czynnika	**Kategoria**	**Komentarz**
Czynniki psycholingwistyczne	Prototypowość (*prototypicality*)	Uczniowie intuicyjnie stwierdzają, które cechy języka ojczystego mogą być przeniesione do języka obcego, na podstawie subiektywnego postrzegania niektórych cech języka ojczystego.
Czynniki psycholingwistyczne	Psychotypologia (*psychotypology*)	Uczniowie opierają się na subiektywnym postrzeganiu odległości i różnic między językiem ojczystym a obcym.

Czynniki kontekstowe	Czynniki w skali makro (*macro – contextual factors*)	Transfer negatywny jest bardziej prawdopodobny w warunkach naturalnych (w przeciwieństwie do formalnego środowiska w klasie).
Czynniki kontekstowe	Czynniki w skali mikro (*micro – contextual factors*)	Czynniki te wpływają na to, w jakim stopniu uczniowie zwracają uwagę na formę. Czasami prowadzi to do negatywnego transferu (gdy uczniowie decydują się na użycie zasobów z języka ojczystego), a czasem mogą hamować negatywny transfer (gdy uczniowie koncentrują się na precyzyjnym używaniu języka obcego).
Czynniki rozwojowe	Nadmierna generalizacja (*overgeneralisation*)	Początkowo uczniowie korzystają z zasobów języka ojczystego, co zmniejsza się wraz ze wzrostem kompetencji w języku obcym. To, czego uczniowie nauczyli się wcześniej, ma wpływ na przyswajanie nowych informacji.
Czynniki rozwojowe	Kolejność przyswajania (*order of acquisition)*	"Naturalna kolejność" jest zaburzona, jeśli dany element w języku obcym niosący znaczenie nie ma odpowiednika w języku ojczystym.
Czynniki rozwojowe	Sekwencja przyswajania (*sequence of acquisition*)	Wpływ języka ojczystego staje się widoczny, gdy uczniowie osiągną etap „naturalnego" rozwoju, który pozwala im na dostęp do formy w języku ojczystym, która jest podobna lub równoważna z formą w języku obcym. Transfer z języka ojczystego może zarówno przyspieszyć, jak i opóźnić naturalną sekwencję przyswajania.

Czynniki indywidualne	Wiek (*age*)	Zjawisko interferencji zazwyczaj nasila się wraz z wiekiem.[11]
Czynniki indywidualne	Zdolności językowe (*language aptitude*)	Wyższy poziom zdolności językowych oraz sprawność pamięci roboczej wiążą się z niższym nasileniem zjawiska interferencji.

Źródło: opracowanie własne za: Ellis (2015: 136-137)

Tabela 2 ukazuje, że na występowanie interferencji wpływa wiele różnych czynników pozajęzykowych – psycholingwistycznych, psychologicznych i społecznych (Ellis, 2015). Podobne spostrzeżenia czyni Odlin (1989), który zwraca uwagę, że na nasilenie interferencji mają wpływ takie czynniki jak motywacja, liczba uczniów w klasie, wiek uczniów, świadomość językowa, a także cechy indywidualne takie jak osobowość, poziom kompetencji językowej, obawa przed popełnianiem błędów czy umiejętność pisania i czytania. Odlin (1989) dochodzi do wniosku, że „nawet jeśli wszystkie te czynniki byłyby lepiej zrozumiane, nadal istniałaby możliwość, że idiosynkratyczne cechy uczniów mogłyby wpływać na transfer”[12] (Odlin, 1989, s. 136). Oznacza to, że nawet przy pełnym zrozumieniu wszystkich czynników, interferencja językowa może nie być zjawiskiem całkowicie przewidywalnym i identycznym dla wszystkich uczących się.

1.7 Interferencja językowa i analiza kontrastywna

Jednym z kluczowych osiągnięć szkoły behawiorystycznej w dziedzinie nauczania języków obcych było wypracowanie hipotezy analizy kontrastywnej (ang. *contrastive analysis hypothesis*). Zwolennicy tego podejścia twierdzili, że proces nauki języka obcego zachodzi w podobny sposób do procesu nauki języka ojczystego przez dziecko, czyli poprzez imitację i powtarzanie struktur, a co za tym idzie – uważali interferencję języka ojczystego za główne źródło błędów. Jednym z pionierów badań nad transferem językowym był Robert Lado (1957), który twierdził, że porównanie struktur językowych oraz analiza kontrastywna mogą wskazać potencjalne obszary problematyczne i przewidzieć trudności, jakie mogą napotkać uczący się

[11] Dotyczy to zwłaszcza interferencji w zakresie wymowy. Warto zauważyć, że istnieją jednak badania, które wskazują na to, że starsi uczniowie mogą nauczyć się wymowy w języku obcym na takim samym poziomie, jak młodsi (Ellis, 1985, s. 137).

[12] „Even if all those factors were better understood there would still be the possibility that seemingly idiosyncratic characteristics of learners could affect their reliance of transfer” (Ellis, 1985, s. 136)

języka obcego, a stopień trudności w nauce języka obcego zależy głównie od różnic między strukturami w obu językach. Lado (1957) uznawał, że transfer nie jest wyłącznie negatywny, ponieważ w sytuacjach, gdy L1 i L2 mają podobne struktury, może nastąpić transfer pozytywny (por. Arabski, 2006).

Lado (1957) sformułował tezę, zgodnie z którą „elementy, które są podobne do języka ojczystego (ucznia), będą dla niego łatwe, natomiast te, które się od niego różnią, będą mu sprawiały trudność[13]" (Lado, 1957, s. 2; por. Ringbom, 2006a, 2006b). Kenneth L. Jackson (1987, s. 1 za: James, 1998, s. 179) precyzuje tę tezę dodając, że prawdopodobieństwo interferencji nie jest związane z różnicą, ale z kontrastem między językami. Zdaniem Gruczy (1978) proces nauczania języków obcych powinien być zatem związany z badaniami kontrastywnymi języka ojczystego i języka obcego. Grucza (1978; por. Lehn i Slager, 1959; Brown, 1987) używa tu określenia „lingwistyka konfrontatywna", której głównym założeniem jest hipoteza, zgodnie z którą konfrontacja systemu jednego języka z systemem drugiego języka pozwoli na przewidywanie trudności, z jakimi uczeń może się borykać, a tym samym na przewidywanie błędów językowych. Według założeń lingwistyki konfrontatywnej błędy te wynikają głównie z naturalnej tendencji uczniów do przenoszenia schematów gramatycznych i reguł języka ojczystego na język docelowy, co prowadzi do tworzenia niepoprawnych ekwiwalencji między elementami obu języków.

Clifford Prator (1967 za: Brown, 1987, s. 209-210) wyodrębnił sześć poziomów trudności związanych z różnicą w strukturach gramatycznych między językiem ojczystym a docelowym:

1) poziom 0 – transfer (brak różnicy ani kontrastu między językami, np. słowo *hotel* ma tę samą formę i znaczenie w języku polskim i angielskim)*;*
2) poziom 1 – połączenie (ang. *coalescence*) – dwa elementy w języku ojczystym łączą się w jeden w języku docelowym, np. polskie zaimki osobowe *ty* i *wy* mają jedną formę w języku angielskim (*you*)*;*

[13] „Those elements that are similar to the (learner's) native language will be simple for him, and those areas that are different will be difficult" (Lado, 1957, s. 2).

3) poziom 2 – niedostateczne rozróżnienie (ang. *underdifferentiation*) – element w języku ojczystym nie występuje w języku docelowym, np. w języku polskim występuje odmiana rzeczownika przez przypadki, podczas gdy w języku angielskim taka odmiana nie występuje;

4) poziom 3 – reinterpretacja (ang. *reinterpretation*) – element w języku ojczystym przyjmuje nową formę w języku docelowym, np. w odniesieniu do wieku w języku polskim stosuje się czasownik *mieć,* natomiast w języku angielskim - czasownik *być (Ja mam 20 lat / I am 20 years old);*

5) poziom 4 – nadmierne rozróżnienie (ang. *overdifferentiation*) – element w języku docelowym nie występuje w języku ojczystym, np. w języku angielskim występują przedimki określone (*the*) i nieokreślone (*a / an*), które nie występują w języku polskim;

6) poziom 5 – podział (ang. *split*) – jeden element w języku ojczystym ma dwa lub więcej odpowiedników w języku docelowym, np. polskie słowo *zamek* ma dwa odpowiedniki w języku angielskim (*lock* i *castle*).

Powyższe założenia opierały się na behawiorystycznym modelu języka, wedle którego proces uczenia się języków był postrzegany jako nabywanie nawyków poprzez mechanizmy bodźca i reakcji, a zatem wpływ języka ojczystego to wpływ „starych" nawyków. W ujęciu behawiorystycznym nauczanie języka obcego miało polegać głównie na powtarzaniu struktur w celu osiągnięcia płynności na poziomie nawyku, a nie na rozwijaniu świadomej refleksji językowej (por. Watson, 1913; Skinner, 1957).

Podejście behawiorystyczne znalazło bezpośrednie odzwierciedlenie w rozwoju analizy kontrastywnej, która miała na celu przewidywanie i wyjaśnianie błędów popełnianych przez uczniów na podstawie różnic między językiem ojczystym a językiem obcym. W analizie kontrastywnej Ronald Wardhaugh (1970 za Ellis, 1985) wyodrębnił dwie główne wersje: mocną i słabą. Wersja mocna (prognostyczna) zakładała, że można *a priori* przewidzieć trudności uczniów w przyswajaniu języka obcego na podstawie różnic strukturalnych między językami. Odlin (2006) wskazuje jednak na fakt, że nie wszystkie trudności mogą zostać przewidziane z pełną precyzją. Pomimo założeń niektórych badaczy, zgodnie z którymi określone struktury nie powinny podlegały transferowi, obserwacje empiryczne wskazały, iż transfer w tych przypadkach jednak zachodzi (por. Weinreich, 1953; Kellerman, 1977; Thomason i Kaufmann, 1988; Vainikka i Young-Scholten, 1998 za: Odlin 2006). Obserwacje te

sugerują zatem, że ograniczenie mocnej wersji analizy kontrastywnej wynikało z jej nadmiernie uproszczonego podejścia, które pomijało czynniki poznawcze, psycholingwistyczne i kontekstowe mające również wpływ na proces nauki języka i powstawanie błędów.

Ograniczenia te przyczyniły się do wykształcenia tzw. słabej (diagnostycznej) wersji analizy kontrastywnej, która rezygnowała z deterministycznego przewidywania trudności. Zamiast tego skoncentrowano się na retrospektywnej analizie błędów (*a posteriori*), która miała na celu pomoc w wyjaśnieniu problemów napotykanych przez uczniów (Gass i Selinker 2008). Zaletą słabej wersji był fakt, że umożliwiała nauczycielom lepsze zrozumienie błędów uczniów na podstawie faktycznych danych, a zatem była bardziej użyteczna w kontekście dydaktycznym. Zakładała również, że nie wszystkie błędy są wynikiem interferencji, ponieważ proces nauki języka jest złożony, a indywidualne różnice w stylach uczenia się, motywacji i wyjściowym poziomie kompetencji językowej mają istotny wpływ na naukę języka.

Obie wersje analizy kontrastywnej dostarczały pewnych narzędzi do zrozumienia wpływu języka ojczystego na proces nauki języka obcego. Ellis (1985) zauważa jednak, że główną słabością tego podejścia był brak solidnych podstaw psychologicznych i uwzględnienia bardziej kompleksowego podejścia do nauki języka. Autor podkreśla znaczenie elementów pozajęzykowych mających wpływ na proces akwizycji języka obcego, takich jak motywacja, indywidualne predyspozycje czy wiek ucznia.

1.8 Krytyka analizy kontrastywnej

Pod koniec lat 60. i w latach 70. XX wieku analiza kontrastywna spotkała się z krytyką, ponieważ okazało się, że mimo wprowadzenia zmian w doborze materiałów dydaktycznych uczniowie wciąż popełniali błędy językowe, niekoniecznie wynikające z negatywnego transferu, ale również z naturalnego procesu uczenia się lub z hipotez, jakie uczniowie tworzyli na temat zasad języka docelowego. Jednym z krytyków analizy kontrastywnej byli Leonard Newmark i David A. Reibel (1968), którzy w swojej pracy *Necessity and sufficiency in language learning* dostrzegli, że podejście kontrastywne nie dostarcza wystarczająco efektywnych metod nauczania. Zauważyli, że analiza kontrastywna nadmiernie upraszcza proces uczenia się języka, skupiając się wyłącznie na różnicach strukturalnych między językiem ojczystym a docelowym (głównie na gramatyce, fonetyce i słownictwie), pomijając szerszy kontekst

użycia języka, czyli aspekty pragmatyczne i funkcjonalne. Autorzy argumentowali również, że nie ma wystarczających dowodów empirycznych na to, że analiza kontrastywna rzeczywiście pomaga w przewidywaniu błędów lub w poprawie kompetencji językowej uczniów. Krytykowali również brak elastyczności w nauczaniu polegającej na uwzględnianiu indywidualnych różnic między uczniami lub stosowaniu różnych strategii nauczania. Odnieśli się krytycznie do tzw. *structural drills*, czyli strukturalnych ćwiczeń powtarzalnych, które były wówczas popularnym narzędziem dydaktycznym, szczególnie w metodach audiolingwalnych, które kładły duży nacisk na powtarzanie i mechaniczne utrwalanie struktur językowych. W swej pracy porównywali proces nauki języka obcego do procesu akwizycji języka ojczystego tłumacząc, że żadnego z tych języków nie da się nauczyć za pomocą ćwiczeń strukturalnych: „Gdyby trzeba było uczyć dorosłych na temat każdej indywidualnej różnicy między językiem ojczystym a obcym za pomocą starannie skonstruowanych ćwiczeń poświęconych temu konkretnemu punktowi, nauka nowego języka byłaby tak samo niemożliwa, jak nauka języka ojczystego po kawałku”[14] (Newmark i Reibel, 1968, s. 160-161).

Również Carl James (1971 za: Grucza, 1978, s. 157) w swojej pracy *The Exculpation of Contrastive Linguistics* wyraża zastrzeżenia dotyczące analizy kontrastywnej wymieniając następujące zarzuty:

1) Interferencja pierwszego języka nie jest jedynym źródłem błędów w procesie uczenia się. Istnieją także inne źródła, których analiza kontrastywna nie jest w stanie przewidzieć (…).
2) Prognozowanie błędów ucznia w drugim języku dokonywane w oparciu o analizę kontrastywną jest zawodne.
3) Analiza kontrastywna opiera się na nienaukowym poglądzie na strukturę języka, a także utrwala go.
4) Brak jest ustalonych kryteriów porównawczych.
5) Analiza kontrastywna akceptuje zorientowane raczej na nauczyciela niż na ucznia podejście do ucznia.
6) Analiza kontrastywna bierze pod uwagę interferencję w jednym tylko kierunku – z języka pierwszego do języka drugiego.
7) Zakładamy, że najsilniejsze nawyki wywołają największe natężenie interferencji; więc dlaczego dzieje się tak, że słabsze nawyki języka drugiego interferują bardziej na nawyki języka trzeciego niż nawyki języka pierwszego?
8) Stopień zróżnicowania typologicznego między pierwszym a drugim językiem nie jest proporcjonalny do nasilenia interferencji.
9) Interferencja jest pojęciem bezużytecznym; prawdziwą przyczyną błędów jest ignorancja.[15] (James, 1971 za: Grucza, 1978, s. 20-21).

[14] If every individual point of difference between native and new language had to be taught to adults through carefully constructed drills devoted to that point, it would be as impossible to learn a new language as it would be to learn one's native language one bit at a time (Newmark i Reibel, 1968, s. 160-161).

[15] 1) Interference from the L1 is not the sole source of error in L2 learning. There are other sources, which CA (= contrastive analysis) fails to predict. (…)

Autor postuluje zatem szersze podejście do interferencji i zorientowanie na ucznia, a nie jedynie na nauczyciela. Wskazuje, że analiza kontrastywna okazuje się niewystarczająca i metodologicznie ograniczona, ponieważ nie uwzględnia szeregu czynników pozajęzykowych wpływających na proces uczenia się języka takich jak uwarunkowania psychologiczne czy społeczne. W konsekwencji uznaje brak wiedzy i kompetencji językowej jako główne źródło błędów.

Richards (1971) również zwraca uwagę na ograniczenia analizy kontrastywnej, która nie jest w stanie wyjaśnić wszystkich źródeł błędów. Wskazuje również na znaczenie zastosowania odpowiednich technik nauczania, uwzględniających zarówno interferencję międzyjęzykową, jak i wyzwania związane z rozwojem wewnętrznych struktur językowych ucznia:

> Interferencja z języka ojczystego jest wyraźnie głównym źródłem trudności w nauce drugiego języka, a analiza kontrastywna okazała się wartościowa w lokalizowaniu obszarów interferencji międzyjęzykowej. Niemniej, wiele błędów wynika ze strategii stosowanych przez uczącego się podczas przyswajania języka, a także z wzajemnej interferencji elementów w obrębie języka docelowego. Te zjawiska nie mogą być wyjaśnione przez analizę kontrastywną. Techniki i procedury nauczania powinny uwzględniać strukturalne i rozwojowe konflikty, które pojawiają się w procesie nauki języka[16] (Richards, 1971, s. 22).

Z kolei Ellis (1985) krytykuje analizę kontrastywną argumentując, że znaczna część prowadzonych w jej ramach badań cechowała się powierzchownością i polegała na stosowaniu następującej procedury: 1) formalny opis obu języków; 2) wybór elementów do porównania; 3) porównanie podobieństw i różnic w danych elementach językowych; 4) przewidywania dotyczące możliwych problemów w danym obszarze. Autor identyfikuje potencjalne wyniki analizy kontrastywnej:

---

2) The predictions of student errors in L2 made by CA are not reliable.
3) CA is based on, and perpetuates, a naïve view of language structure.
4) There are no established criteria for comparability.
5) CA endorses a teacher-centered rather than a learner-centered approach to foreign language learning.
6) CA only conceives of interference in one direction, from L1 to L2.
7) We expect the strongest habits to exert most interference, so why is it that the weaker L2 habits interfere more with L3 than L1 habits?
8) The degree of typological difference between L1 and L2 is not proportional to the interference strength.
9) Interference is an otiose idea; ignorance is the real cause of error (James, 1971 za: Grucza, 1978, s. 20-21)

[16] "Interference from the mother tongue is clearly a major source of difficulty in second language learning, and contrastive analysis has proved valuable in locating areas of interlanguage interference. Many errors however derive from the strategies employed by the learner in language acquisition, and from the mutual interference of items within the target language, These cannot be accounted for by contrastive analysis. Teaching techniques and procedures should take account of the structural and developmental conflicts that come about in language learning" (Richards, 1971, s. 22).

1) brak różnic pomiędzy strukturami w obu językach (np. język polski: „ja mam”, język angielski *I have*);
2) zjawiska zbieżne (ang. *convergent phenomena*): sytuacja, w której dwie struktury w języku ojczystym łączą się w jedną w języku obcym (np. polskie leksemy „wiedzieć”, „znać” mają jeden odpowiednik w języku angielskim – *know*);
3) struktura istniejąca w języku ojczystym nie ma swojego odpowiednika w języku obcym (np. w języku polskim czasownik zwrotny „budzić się”, w języku angielskim czasownik *wake up* bez zaimka zwrotnego);
4) struktura w języku ojczystym ma inne zastosowanie i użycie w języku obcym (np. w języku polskim można użyć przymiotnika zarówno przed, jak i po rzeczowniku, natomiast według zasad składni języka angielskiego w większość przypadków przymiotnik występuje przed rzeczownikiem);
5) brak podobieństw między kategoriami w języku ojczystym i w języku obcym (np. w języku angielskim występują przedimki określone i nieokreślone, a w języku polskim brak jest przedimków);
6) zjawiska rozbieżne (ang. d*ivergent phenomena*): sytuacja, w której jedna struktura w języku ojczystym ma dwa odpowiedniki w języku obcym (np. czasownik w czasie przeszłym „zjadłem” może być wyrażony w języku angielskim w czasie Past Simple (*I ate*) lub w czasie Present Perfect (*I have eaten*).

Ellis (1985) zwraca uwagę, że powyższe stopnie różnic językowych nie są tożsame ze stopniami trudności językowych, a zatem różnice między językami nie stanowią głównego źródła błędów[17]. Zauważa również, że znajomość jednej struktury językowej nie ułatwia nauki drugiej, ponieważ nadmierne koncentrowanie się na analizie strukturalnej nie uwzględnia wielu innych aspektów psychologicznych, społecznych i pragmatycznych.

Krytyka analizy kontrastywnej została poparta badaniami empirycznymi. Dulay i Burt (1973) zwróciły uwagę na fakt, że nie wszystkie błędy językowe można przypisać interferencji, gdyż część z nich związana jest z naturalnymi procesami rozwoju kompetencji językowej,

[17] Ellis (1985, s. 17) podaje przykład różnicy między językiem hiszpańskim i angielskim. W języku hiszpańskim istnieją dwa odpowiedniki angielskiego czasownika *know* (znać, wiedzieć) – *conocer* (znać) i *saber* (wiedzieć), a także dwa odpowiedniki angielskiego czasownika *be* (być) – *ser* (być – w odniesieniu do cech trwałych) oraz *estar* (być – w odniesieniu do stanów przejściowych), co stanowi trudność dla Anglików uczących się języka hiszpańskiego, natomiast nie stanowi trudności dla Hiszpanów uczących się języka angielskiego.

w tym z błędami rozwojowymi. Autorki zauważyły, że „uniwersalne mechanizmy poznawcze stanowią zasadniczą podstawę przyswajania języka docelowego przez dziecko, przy czym to system języka obcego (L2)**,** a nie system języka ojczystego (L1)**,** kieruje procesami przyswajania języka" (Dulay i Burt, 1974, s. 52)[18]. Dulay, Burt i Krashen (1982) twierdzili, że proces akwizycji języka drugiego wykazuje wiele podobieństw do procesu akwizycji języka pierwszego, zaś różnice mogą wynikać z motywacji, obawy przed popełnianiem błędów, kontekstu edukacyjnego i innych czynników.

1.9 Gramatyka uniwersalna i kognitywizm

Jak wspomniano wcześniej, założenia analizy kontrastywnej i behawioryzmu zostały zakwestionowane przez językoznawców jako koncepcje niewystarczająco wyjaśniające procesy poznawcze stojące za przyswajaniem języka. Teoria behawioryzmu została poddana krytyce na przełomie lat 50. i 60. XX wieku. Noam Chomsky (1957) argumentował, że język jest przyswajany przez wrodzone mechanizmy umysłowe, a nie wyłącznie przez zewnętrzne bodźce, a strukturalne podejście do języka nie wyjaśnia jego kreatywności i unikalności poszczególnych zdań. Jako przykład Chomsky (1957) podał zdanie *Colourless green ideas sleep furiously* ("Bezbarwne zielone idee wściekle śpią"), które ma poprawną strukturę składniową, ale jest pozbawione znaczenia semantycznego.

Chomsky (1957, por. Klein, 1986) wprowadził termin tzw. mechanizmu przyswajania języka (*Language Acquisition Device* - LAD), czyli wrodzonego mechanizmu działającego u dzieci w trakcie nabywania języka ojczystego. Jego zdaniem dzieci używają strategii „konstruowania" gramatyki języka na podstawie gramatyki uniwersalnej (ang. *Universal Grammar, UG*), która zakłada, że wszystkie języki mają wspólne podstawowe struktury, wynikające z biologicznie uwarunkowanych zdolności człowieka do przyswajania języka. Chomsky (1965) wprowadził również pojęcie kompetencji językowej, czyli zdolności użytkowników języka do tworzenia nieskończenie wielu poprawnych zdań. Twierdził też, że języki prezentują podobieństwo na poziomie struktury głębokiej (*deep structure*), a różnice między nimi występują jedynie na poziomie struktury powierzchniowej (*surface structure*) i wpływają na nie m.in. elementy fonologiczne, syntaktyczne i semantyczne. Jego zdaniem

[18] "Universal cognitive mechanisms are the basis for the child's organisation of a target language and that it is the L2 system (the target language) rather than the L1 system (the native language) that guides the acquisition processes" (Dulay i Burt, 1974, s. 52).

analiza kontrastywna ignoruje uniwersalność struktury głębokiej i nadmiernie koncentruje się na strukturze powierzchniowej i różnicach między językami.

Prace Chomskiego stały się inspiracją do badań nad procesami poznawczymi związanymi z uczeniem się języków, zwłaszcza nad rozwojem kognitywnego podejścia do języka (por. Lakoff i Johnson, 1980; Langacker, 1987; Tabakowska, 2001). Prekursorami kognitywizmu byli George Lakoff (1980) i Ronald Langacker (1987), a ich koncepcja gramatyki kognitywnej opierała się na założeniu, że język stanowi integralną część systemu poznawczego człowieka, a nie autonomiczny, formalny system reguł. Oznaczało to, że każda forma gramatyczna ma określone znaczenie i funkcję semantyczną. Zdaniem Langackera (2009) gramatyka kognitywna różni się od tradycyjnych założeń w dwóch zasadniczych aspektach: „stwierdzeniu, że gramatyka ma charakter symboliczny oraz skupieniu się na konstrukcjach (zamiast na „regułach") jako podstawowym obiekcie opisu"[19] (Langacker, 2009, s. 1). Kognitywizm kładzie zatem główny nacisk na rozumienie i świadome przyswajanie reguł gramatycznych oraz struktur języka (Komorowska, 1980, s. 27). Uczeń świadomie poznaje podobieństwa i różnice między językiem ojczystym a językiem obcym, a błędy postrzegane są jako ważne źródło informacji o istocie uczenia się.

1.10 Koncepcja analizy błędów

W perspektywie kognitywistycznej błędy pełnią funkcję diagnostyczną i rozwojową, a także stanowią wskazówkę dla uczniów i nauczycieli umożliwiającą zrozumienie mechanizmów przyswajania języka. Należy zatem skupić się na ich systematycznej obserwacji i analizie. Pojęcie analizy błędów (*Error Analysis*) wprowadził Stephen Pit Corder (1967), który w swojej przełomowej pracy *The Significance of Learners Errors* zauważył, że błędy nie stanowią jedynie niepożądanego efektu ubocznego nauki, ale są zjawiskiem wartym uwagi badaczy. Koncepcja analizy błędów – w przeciwieństwie do podejścia stosowanego w analizie kontrastywnej - koncentrowała się na rzeczywistych błędach popełnianych przez uczących się, a nie na przewidywaniach różnic między językami, które mogą prowadzić do błędów. Corder (1967) zauważył, że błędy są nieodłącznym elementem procesu uczenia się, ponieważ „żyjemy w niedoskonałym świecie, a w konsekwencji błędy zawsze będą się pojawiać, mimo naszych

[19] "its claim that grammar is symbolic in nature and its focus on constructions (rather than "rules") as the primary object of description" (Langacker, 2009, s. 1).

najlepszych starań”[20] (Corder 1967, s. 163). Zaproponował także przesunięcie uwagi z nacisku na nauczanie w kierunku badań nad uczeniem się, co nieuchronnie doprowadziło do rozważenia kwestii, czy istnieją podobieństwa między procesem przyswajania języka ojczystego a nauką języka obcego. Przyjął hipotezę roboczą, z której wynikało, że przynajmniej niektóre ze strategii stosowanych przez uczących się języka obcego są podobne do tych stosowanych przy przyswajaniu języka ojczystego, co oczywiście nie oznacza, że przebieg ani kolejność uczenia się są w obu przypadkach identyczne. Zauważył również, że motywacja do przyswajania języka ojczystego jest inna niż motywacja do nauki języka obcego.

Corder (1981) posługiwał się terminologią nawiązującą do metafory przetwarzania informacji. Dane wejściowe (*input*) to informacje dotyczące języka docelowego przedstawiane uczącemu się. Proces przetwarzanie danych (*data-processing*) odnosi się do aktywności związanej z procesem nauki. Dane wyjściowe (*output*) stanowią natomiast język produkowany przez ucznia. W tym ujęciu głównie nauczyciel odpowiada za sposób dobierania i przedstawiania uczniowi form językowych (*input*), natomiast przetwarzanie danych zależy od ucznia, jego zdolności kognitywnych, poziomu języka oraz gotowości na dany *input*. Corder (1981) wskazuje zatem na różnicę między językiem odbieranym przez ucznia z otoczenia (*input)* a częścią języka faktycznie przyswojonego przez ucznia (*intake*). Również dane wejściowe (*input)* nie są równoznaczne z danymi wyjściowymi (*output)*, czyli językiem aktywnie produkowanym przez ucznia. W związku z tym Corder (1981) sugeruje przeprowadzenie badań longitudinalnych dotyczących języka ucznia podkreślając, że „musimy regularnie sprawdzać gramatykę uczącego się, aby zobaczyć, jaki wpływ miała ekspozycja na określone dane na stan jego gramatyki”[21] (Corder, 1981, s. 27). Na podstawie obserwacji i analizy kolejnych etapów rozwoju językowego oraz porównania tych informacji z *inputem* można zrozumieć proces uczenia się.

Na każdym etapie swojego rozwoju uczeń posługuje się określonym systemem językowym, który różni się zarówno od języka docelowego jak i języka ojczystego. Jest to etapowy, niepełny i zmieniający się system, odzwierciedlający wiedzę ucznia na danym etapie nauki i nazwany przez Cordera (1981) kompetencją przejściową (*transitional competence*).

[20] „We live in an imperfect world and consequently errors will always occur in spite of our best efforts” (Corder, 1967, s. 163)

[21] “We need to make a regular series of checks on [the learner’s] grammar to see the effect that exposure to certain data has had on the state of his grammar” (Corder, 1981, s. 27)

Kluczowym aspektem kompetencji przejściowej jest istnienie systematycznych błędów kompetencji (*errors*). Należy rozróżnić je od błędów niesystematycznych (*mistakes*), które są przypadkowymi zakłóceniami w komunikacji językowej i najczęściej wynikają z chwilowej niedyspozycji – np. luk pamięci, zmęczenia czy silnych emocji.[22]

Corder (1967, 1981; por. Selinker, 1992) podkreśla, że błędy kompetencji (*errors*) stanowią niezbędny element w procesie uczenia się, ponieważ dzięki nim uczeń testuje hipotezy na temat języka docelowego. Stanowią one również cenne źródło informacji o procesie uczenia się języka zarówno dla nauczyciela, badacza, jak i samego ucznia:

> Są one istotne na trzy różne sposoby. Po pierwsze, dla nauczyciela, ponieważ informują go, na jakim etapie postępu w kierunku celu znajduje się uczeń, jeśli przeprowadzi systematyczną analizę (...); po drugie, stanowią dla badacza dowód na to, jak język jest uczony lub nabywany (...); po trzecie, są niezbędne dla samego ucznia, ponieważ możemy traktować popełnianie błędów jako narzędzie, którego uczeń używa, aby się nauczyć[23] (Corder, 1967, s. 10-11).

Corder (1967) porównuje błędy popełniane przez dzieci uczące się języka ojczystego do błędów popełnianych przez uczących się języka obcego przytaczając przykładową rozmowę matki z dzieckiem i porównując ją do dialogu między uczniem a nauczycielem:

> Mother: Did Billy have his egg cut up for him at breakfast?
>
> Child: Yes, I showeds him.
>
> Mother: You what?
>
> Child: I showed him.
>
> Mother: You showed him?
>
> Child: Yes, I seed him.
>
> Mother: Ah, you saw him.
>
> Child: Yes, I saw him.[24]

---

[22] por. podział Chomsky'ego (1965) na *performance errors* i *competence errors*.

[23] "(…) are significant in three different ways. First to the teacher, in that they tell him if he undertakes a systematic analysis how far towards the goal the student has progressed (…); second, they provide to the researcher evidence of how language is learnt or acquired (…) and thirdly they are indispensable to the learner himself because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn" Corder, 1967, s. 10-11).

[24] Matka: Czy Billy miał pokrojone jajko na śniadanie?
Dziecko: Tak, ja mu pokazał.
Matka: Co?
Dziecko: Ja mu pokazałem.
Matka: Pokazałeś mu?
Dziecko: Tak, ja go widział.
Matka: A, widziałeś go.
Dziecko: Tak, widziałem go (Corder, 1967, s. 167).

W powyższym dialogu dziecko uczące się języka ojczystego testuje trzy hipotezy: 1) dotyczącą zgodności podmiotu i czasownika w czasie przeszłym (błędnie użyty czasownik **showeds* zamiast *showed*), 2) dotyczącą znaczenia czasownika *show* i *see* (błędnie użyty czasownik *show* oznaczający „pokazać" zamiast czasownika *see* oznaczającego „zobaczyć") oraz 3) dotyczącą nieregularnej formy czasownika *see* w czasie przeszłym (błędna forma **seed* zamiast *saw*). Corder (1967) zwraca jednak uwagę na różnicę między akwizycją języka ojczystego a uczeniem się języka obcego. W pierwszym przypadku uczeń (dziecko) posiada nieograniczoną liczbę hipotez dotyczących natury języka, w drugim natomiast proces ten sprowadza się do weryfikacji jednej nadrzędnej hipotezy polegającej na ustaleniu, czy system języka docelowego jest taki sam, jak system języka już znanego.

Można zatem wysnuć wniosek, że błędy nie powinny być traktowane wyłącznie jako przejaw niewystarczającej kompetencji językowej, lecz stanowią wynik aktywnego testowania hipotez przez uczącego się. Analiza błędów stanowi zatem ważne narzędzie badawcze pozwalające ujmować proces uczenia się jako dynamiczny i podlegający określonym prawidłowościom, a nie jako przypadkowy zbiór odstępstw od normy językowej.

Na podstawie analizy błędów Corder (1981, s. 29-30) proponuje podział wypowiedzi uczniów na trzy kategorie:

1) wypowiedzi powierzchownie błędne (ang. *superficially deviant*), czyli wypowiedzi, które na pierwszy rzut oka odbiegają od normy, ponieważ zawierają błędy;

2) wypowiedzi powierzchownie poprawne i odpowiednie w kontekście (ang. *superficially well-formed and appropriate in the context*), czyli wypowiedzi poprawne. W kontekście analizy błędów wypowiedzi te również podlegają analizie, ponieważ mogły zostać wypowiedziane w sposób poprawny „przez przypadek", tzn. zostały wyuczone i stosowane w całości lub są używane bez zastosowania zasad języka docelowego;

3) wypowiedzi powierzchownie poprawne, ale nieodpowiednie (ang. *superficially well-formed but inappropriate),* czyli wypowiedzi poprawne, ale nieodpowiednie w danym kontekście.

Corder (1981) podkreśla rolę interpretacji w analizie błędów, czyli próby rekonstrukcji znaczenia, jakie uczeń chciał wyrazić stosując daną wypowiedź. Jeżeli badacz ma możliwość, powinien zapytać ucznia o wyrażenie w języku ojczystym komunikatu, jaki zamierzał

przekazać, a następnie przetłumaczyć je na język docelowy, a zatem dokonać właściwej, autorytatywnej interpretacji (ang. *authoritative interpretation*) oraz właściwej rekonstrukcji wypowiedzi (ang. *authoritative reconstruction*). Jeżeli nie ma możliwości konsultacji z uczniem, powinien spróbować zinterpretować jego wypowiedź na podstawie formy oraz kontekstu sytuacyjnego i językowego, czyli dokonać wiarogodniej interpretacji (*plausible interpretation*), a następnie wiarygodnej rekonstrukcji wypowiedzi (*plausible reconstruction*).

Koncepcja analizy błędów stanowiła podstawę dla lepszego zrozumienia, w jaki sposób uczący się konstruują własne systemy językowe, wskazując, że błędy powinny być traktowane nie jako porażka ucznia, ale jako istotne źródło informacji o przebiegu procesu przyswajania języka. Analiza błędów jest zatem kluczowym narzędziem pozwalającym na zrozumienie, w jaki sposób uczący się budują swoje rozumienie języka docelowego oraz jakie aspekty wymagają dalszej pracy.

1.11 Kompetencja przejściowa i dialekt idiosynkratyczny

Pojęcie przejściowej kompetencji językowej (*transitional competence*) wprowadzone przez Cordera (1967) stanowiło odejście od sztywnego modelu analizy kontrastywnej. Kompetencja przejściowa stanowiła stopniowo i dynamicznie rozwijający się proces nabywania kompetencji w języku obcym. Uczniowie przyswajają język etapami, a ich kompetencja językowa ulega ciągłej ewolucji, tworząc tymczasowe systemy przejściowe, które mogą zawierać struktury nieobecne zarówno w języku ojczystym, jak i obcym. Język ojczysty stanowi jedynie punkt wyjścia, a nauka języka jest dynamicznym procesem, którego nieodłączną część stanowią błędy.

Koncepcja kompetencji przejściowej została w późniejszych latach rozwinięta przez Cordera (1971, 1981) i nazwana dialektem idiosynkratycznym (ang. *idiosyncratic dialect*) odnoszącym się do unikalnego, indywidualnego systemu językowego stworzonego przez ucznia i stanowiącym zbiór specyficznych reguł językowych, które uczący się tworzą na podstawie własnych prób i błędów. Dialekt idiosynkratyczny to język przejściowy, różniący się u każdego ucznia, ponieważ zależy od jego doświadczeń, wcześniejszych kontaktów z językiem obcym oraz sposobów przetwarzania informacji. Stanowi on etap pośredni, podczas którego

uczniowie rozwijają kompetencję językową stosując własne zasady, nawet jeśli odbiegają od standardów gramatycznych czy leksykalnych języka docelowego.

Corder (1981, s. 16-18) wymienia również inne rodzaje dialektu idiosynkratycznego mające podobne cechy: 1) dialekt „celowo dewiacyjny" (*deliberately deviant*): świadome i celowe odstąpienie od normy językowej, eksperymentowanie z językiem, np. w poezji; 2) dialekt „patologicznie dewiacyjny" (*pathologically deviant*): odstąpienie od normy językowej spowodowane np. przez afazję; 3) dialekt używany przez dzieci uczące się języka ojczystego, który podlega ciągłym zmianom.

Corder (1981) zauważa, że wszystkie wymienione powyżej dialekty idiosynkratyczne mają charakter niestabilny, ponieważ podlegają ciągłym zmianom i nie są w pełni zgodne z ustalonymi normami językowymi. Ponieważ jedną z głównych funkcji języka jest komunikacja, w przypadku gdy wypowiedź osoby posługującej się dialektem idiosynkratycznym jest niezrozumiała, będzie ona starała się zmienić swoją wypowiedź w celu osiągnięcia zrozumienia. Z tego powodu dialekt idiosynkratyczny może stanowić wyzwanie dla językoznawców, ponieważ jest on zmienny i subiektywny i brakuje w nim jednoznacznie ustalonych reguł.

Corder (1981) odwołuje się do koncepcji Ferdynanda de Saussure'a (1961), dotyczącej podziału języka na *parole* i *langue*. Termin *parole* (mówienie) oznacza konkretne użycie języka na poziomie jednostki w danej sytuacji komunikacyjnej i jest zależne od sytuacji, kontekstu, mówcy i jego celów komunikacyjnych. Termin *langue* (język) odnosi się do języka jako abstrakcyjnego, społecznie wytworzonego systemu znaków. Jest to system reguł wspólny dla danej grupy społecznej i niezależny od indywidualnych użytkowników (por. Chomsky 1965). Saussure (1961) zauważył, że to właśnie *langue* powinno być przedmiotem analizy językoznawczej, ponieważ stanowi abstrakcyjny system jednolitych reguł, natomiast *parole* jest z kolei bardziej przypadkowe i trudne do zbadania w sposób systematyczny. W tym kontekście Corder (1981) interpretuje dialekt idiosynkratyczny jako *langue* pomimo tego, że jest tworzony przez jednostkę i różni się od standardowej formy języka.

Zarówno koncepcja kompetencji przejściowej, jak i dialektu idiosynkratycznego pozwoliła językoznawcom lepiej zrozumieć, jakie strategie stosują uczniowie, aby poradzić

sobie z brakiem pełnej znajomości języka docelowego. Indywidualne procesy poznawcze zachodzące podczas uczenia się języka obcego stanowią cenne źródło informacji na temat sposobów, w jaki uczniowie próbują zinternalizować zasady nowego języka. Koncepcje te, wraz z zaproponowaną przez Williama Nemsera (1971) koncepcją systemu aproksymacyjnego, stały się fundamentem dla teorii języka przejściowego (*interlanguage*) rozwiniętej później przez innych badaczy (m.in. Selinker, 1972) i wyznaczającej nowe kierunki badań w zakresie nauczania języków obcych.

1.12 System aproksymacyjny

Model rozwoju języka oparty na koncepcji systemu aproksymacyjnego został zdefiniowany przez Nemsera (1971) jako „niepełny system językowy faktycznie stosowany przez uczącego się do używania języka docelowego" (Nemser, 1971, s. 116). Koncepcja ta odnosiła się do struktury i formy języka uczącego się w trakcie procesu nauki. System aproksymacyjny jest dynamiczny i ulega zmianom wraz z nabywaniem kompetencji w języku docelowym. Widoczne są w nim wpływy języka ojczystego, które może prowadzić do zjawiska interferencji, spowodowanej następującymi czynnikami:

1) niedostateczne różnicowanie (*underdifferentiation*) – brak rozróżnienia między dwiema różnymi cechami języka docelowego (np. między różnymi czasami gramatycznymi);

2) reinterpretacja (*reinterpretation*) – przypisywanie nowych znaczeń znanym elementom języka docelowego (np. błędne wymawianie krótkich i długich samogłosek w języku angielskim);

3) hiperpoprawność (*hypercorrection*) – nadmierne stosowanie reguł języka docelowego (np. nadmierne artykułowanie niektórych dźwięków).

Nemser (1971, por. Corder, 1967) zakładał, że popełnianie błędów stanowi niezbędny etap w procesie nauki języka obcego. Podkreślał, że błędy są naturalną i nieuniknioną częścią procesu nauki języka, a ich analiza pomaga zrozumieć procesy poznawcze ucznia i lepiej dostosować metody nauczania do jego potrzeb.

1.13 Koncepcja interjęzyka

Badania Cordera (1967) i Nemsera (1971) wpłynęły na ukształtowanie koncepcji interjęzyka (*interlanguage*) wprowadzonej przez Selinkera (1972), czyli samodzielnego systemu językowego, który w procesie przyswajania języka obcego reprezentuje swoiste idiosynkratyczne cechy powiązane zarówno z właściwościami języka ojczystego, jak i języka obcego. Istnienie interjęzyka zaczyna się w momencie, gdy uczący się próbuje wyrazić znaczenie w języku docelowym, a zatem już w momencie rozpoczęcia nauki. Interjęzyk można zatem postrzegać jako continuum pomiędzy biegunami wyznaczonymi przez język ojczysty i język docelowy (por. Montrul, 2014 za: Niestorowicz, 2015, s. 35). Etap początkowy charakteryzuje się zwiększonym transferem elementów języka ojczystego do języka obcego, natomiast w miarę ewolucji interjęzyka, tendencja ta jest coraz słabsza.

Selinker (1972) krytykował behawioralne metody nauczania języków jako zbyt mechaniczne i uproszczone, kładąc nacisk na działania wykonane z sensem i mające znaczenie (*meaningful performance*). Podkreślał tu wiek uczącego się (powyżej 12 lat)[25], powołując się na hipotezę okresu krytycznego Lenneberga (1967) mówiącą o tym, że jedynie do początków okresu dojrzewania mózg dysponuje odpowiednią plastycznością, która sprawia, że możliwe jest przyswajanie języka ojczystego. Selinker (1972) przedstawia również koncepcję latentnej struktury językowej (*latent language structure*), która jest uwarunkowana genetycznie i różni się od latentnej struktury psychologicznej (*latent psychological structure*) będącej indywidualnym zestawem mechanizmów psychologicznych odpowiadających za proces nabywania nowego języka. Struktura ta wpływa na schematy i błędy popełniane przez uczniów. Stanowi ona „ukrytą", wewnętrzną bazę wiedzy i zdolności poznawczych, a także tłumaczy, dlaczego osoby uczące się języka obcego mogą przechodzić przez podobne fazy i wykazywać zbliżone wzorce w swoich błędach niezależnie od języka, którego się uczą.

Selinker (1972, s. 215, por. Komorowska, 1980) podkreślał wpływ następujących pięciu czynników na rozwój interjęzyka: 1) transfer językowy (*language transfer*), 2) transfer uczenia się (*transfer-of-training),* 3) strategie uczenia się języka obcego (*strategies of second language learning*), 4) strategie komunikacji w języku obcym (*strategies of second-language*

[25] W pracy „Rediscovering interlanguage" Selinker (1992) twierdzi, że interjęzyk może powstawać wcześniej, nawet w 5 roku życia powołując się m.in. na badania przeprowadzane przez Harleya (1984) i Harleya i Swaina (1984).

communication) 5) nadmierne uogólnianie reguł języka obcego (*overgeneralization of TL linguistic material*).

W swojej pracy napisanej 20 lat później Selinker (1992) rozwija swoją definicję transferu językowego i dodaje, że transfer językowy obejmuje procesy związane z wykorzystaniem wcześniejszej wiedzy językowej *zazwyczaj*, *lecz nie wyłącznie* związanej z językiem ojczystym, a zatem obejmuje zarówno interferencję międzyjęzykową, jak i wewnątrzjęzykową:

> Transfer językowy najlepiej rozumieć jako termin zbiorczy obejmujący całą gamę zachowań, procesów i ograniczeń, z których każde wiąże się z wpływem międzyjęzykowym, czyli wpływem i wykorzystaniem wcześniejszej wiedzy językowej, zazwyczaj (choć nie wyłącznie) związanej z językiem ojczystym. Ta wiedza w selektywny sposób krzyżuje się z danymi wejściowymi z języka docelowego oraz z różnymi uniwersalnymi właściwościami, przyczyniając się do budowy języka pośredniego (*interlanguage*)[26] (Selinker, 1992, s. 208).

Również Janusz Arabski (2006a) zwraca uwagę na transfer międzyjęzykowy wskazując na różnice między grupami uczniów. W grupie homogenicznej (pod względem wieku, historii akwizycji i poziomu kompetencji języka ojczystego oraz warunków i metod nauczania) pojawiają się bardzo podobne lub wręcz identyczne błędy popełniane w wyniku transferu z języka ojczystego. Natomiast w grupie heterogenicznej (zwłaszcza zróżnicowanej pod względem języka ojczystego uczniów) błędy popełniane w wyniku transferu wykazują większe zróżnicowanie.

Według Selinkera (1972) kolejny proces wpływający na ewolucję interjęzyka to transfer uczenia się, czyli wpływ metod i technik nauczania na poziom opanowania języka docelowego. Na przykład, jeśli metoda nauczania kładzie duży nacisk na zapamiętywanie form gramatycznych, uczniowie mogą mieć tendencję do nadmiernego stosowania wyuczonych reguł i ignorowania wyjątków. W przypadku formalnego nauczania niezwykle istotne są również treści nauczania, a także osoba nauczyciela, która może mieć pozytywny lub negatywny wpływ na proces uczenia się. Na przykład w sytuacji gdy nauczyciel przekazuje uczniom nieprawidłowe wzorce wymowy, może to skutkować popełnianiem przez nich tzw. błędów indukowanych (*induced errors*) (Stenson, 1974 za: Niestorowicz, 2015, s. 39).

[26] Language transfer is best thought of as a cover term for a whole class of behaviours, processes and constraints, each of which has to do with CLI, i.e. the influence and use of prior linguistic knowledge, usually but not exclusively NL knowledge. This knowledge intersects with input from the TL and with universal properties of various sorts in a selective way to help build IL (Selinker, 1992, s. 208).

W kształtowaniu interjęzyka dużą rolę odgrywają także strategie uczenia się, czyli kognitywne i metakognitywne mechanizmy stosowane przez uczniów w procesie nauki języka obcego w celu przetworzenia i zapamiętania informacji (np. stosowanie mnemotechnik, regularne powtarzanie materiału lub wykorzystanie różnych sposobów na naukę gramatyki lub słownictwa). Strategie metakognitywne związane są ze zdolnością ucznia do monitorowania i kontrolowania własnego procesu uczenia się, pozwalające na zarządzanie nauką, monitorowanie własnych postępów czy refleksja na temat własnego podejścia do nauki.

Czwarty proces wymieniany przez Selinkera (1972) to strategie komunikowania się w języku obcym. Wiążą się one ze sposobami, w jakie uczniowie próbują sobie poradzić w sytuacjach, gdy brakuje im słownictwa lub znajomości struktur w języku docelowym. Mogą wówczas stosować uproszczenia lub parafrazy, a nawet świadomie omijać bardziej złożone struktury. W przypadku nieznajomości nowego terminu, uczący się mogą również próbować tworzyć własne słowa lub wyrażenia lub wspierać się gestami lub mimiką. Strategie te są często skuteczne komunikacyjnie, ponieważ umożliwiają uczniom porozumiewanie się mimo braków językowych. Corder (1978 za: Ellis, 1985, s. 37) wskazuje, że jedną ze strategii komunikacyjnych może być interferencja rozumiana jako korzystanie ze struktur języka ojczystego w przypadku niewystarczającej znajomości języka docelowego. Tego typu strategia kompensacyjna może prowadzić do utrwalania błędów i wolniejszego rozwoju kompetencji językowej (por. Tarone, 2018).

Ostatnim z czynników wymienianych przez Selinkera (1972) jest nadmierne uogólnianie reguł języka obcego, czyli stosowanie ich w szerszym zakresie niż przewiduje to norma językowa. Uczący się wyciągają wnioski na podstawie jednego lub kilku przykładów i rozszerzają je na inne struktury lub słowa. Przykłady nadmiernego uogólniania można zaobserwować w różnych obszarach języka, np. w stosowaniu jednej formy czasownika we wszystkich czasach lub przenoszeniu wzorców czasowników regularnych na czasowniki nieregularne. Jest to przykład strategii kompensacyjnej, która pozwala uczniom na uniknięcie błędów związanych z nieznajomością bardziej skomplikowanych reguł języka docelowego. Wielu badaczy dostrzega również stosowanie tej strategii w procesie przyswajania języka ojczystego, dlatego w kontekście uczenia się języka obcego błędy powstałe w wyniku nadmiernego uogólniania reguł językowych klasyfikuje się jako błędy rozwojowe wynikające

z takich czynników jak: nadmierna generalizacja reguł (*overgeneralisation),* ignorowanie ograniczeń reguł (*ignorance of rule restrictions),* niepełne stosowanie reguł (*incomplete application of rules) oraz tworzenie* fałszywych konceptualizacji (*false concepts hypothesised)* (Richards, 1971).

Kolejną cechą interjęzyka jest uproszczenie (*simplification).* Mechanizm uproszczenia na poziomie leksykalnym polega na ograniczeniu liczby elementów leksykalnych i stosowaniu elementów o wysokim stopniu polisemii, co stanowi ułatwienie komunikacji, ale może prowadzić do nieprecyzyjnego używania języka. Przykładem tej strategii może być stosowanie czasownika *get* w wielu kontekstach, zarówno fizycznych (np. dotarcie do miejsca, zdobycie czegoś), jak i abstrakcyjnych (np. zrozumienie, zmiana stanu). Na poziomie morfologii i składni uproszczenie może polegać na eliminacji morfemów redundantnych, uproszczonym użyciu rodzajników i zaimków osobowych, użyciu form niefleksyjnych oraz uproszczeniu struktury zdania (Corder, 1981 za: Niestorowicz, 2015, s. 37).

Lourdes Ortega (2009) wskazuje również, że cechą interjęzyka jest restrukturyzacja (*restructuring*), czyli proces polegający na samodzielnym przekształcaniu i porządkowaniu wiedzy gramatycznej, niekoniecznie prowadzący do większej poprawności językowej. Autorka podaje tu zjawisko tzw. krzywej uczenia w kształcie litery U (*U-shaped behaviour*), często obserwowanej w procesie restrukturyzacji. Polega ono na „pojawieniu się poprawnych lub zbliżonych do rodzimych form na wczesnym etapie rozwoju, które następnie ulegają osłabieniu, by zostać przywrócone na późniejszym etapie”[27] (Sharwood Smith i Kellerman, 1989 za: Ortega, 2009, s. 118). Oznacza to, że produkcja językowa na początkowym i końcowym etapie jest poprawna, pomimo że poprawność na etapie początkowym jest przypadkowa, zaś na etapie końcowym jest wynikiem faktycznego nabycia i utrwalenia kompetencji językowej (por. Carlucci i Case, 2013).

Podsumowując, należy podkreślić, że interjęzyk jest zjawiskiem idiosynkratycznym, przejawiającym cechy systematyczności oraz posiadającym własne reguły (por. Selinker 1972, Corder 1981). Systematyczność interjęzyka odnosi się do jego strukturalnej spójności i organizacji, mimo że jest to system przejściowy i odbiegający od normy języka docelowego.

[27] “The appearance of correct, or nativelike, forms at an early stage of development which then undergo a process of attrition, only to be reestablished at a later stage” (Sharwood Smith i Kellerman, 1989 za: Ortega, 2009, s. 118)

Podlega on nieustannej ewolucji i strukturyzacji, ale reprezentuje spójność i niezależność strukturalną od języka ojczystego i docelowego (Niestorowicz, 2015). Interjęzyk nie stanowi jednak chaotycznego zbioru błędów, lecz dynamiczny i przejściowy system językowy.

1.14 Zjawisko fosylizacji

Pierwsze próby zdefiniowania terminu „fosylizacja" (ang. *fossilisation*) pojawiły się już w latach 70. XX wieku. Nemser (1971) użył określenia „permanentne systemy i podsystemy pośrednie" (Nemser 1971, s.3) jako określenie systemów językowych tworzących się na pewnych etapach nauki języka obcego. Pojęcie fosylizacji zostało użyte po raz pierwszy przez Selinkera (1972) i zdefiniowane jako "elementy, reguły i podsystemy językowe, które użytkownicy danego języka ojczystego mają tendencję do pozostawienia w swoim interjęzyku w stosunku do określonego języka docelowego, niezależnie od wieku uczącego się lub ilości wyjaśnień i instrukcji, jakie otrzymuje w języku docelowym"[28] (Selinker, 1972, s. 215). Podobnie pojęcie to zdefiniowali inni badacze, np. Selinker i Lakshmanan (1992), określając fosylizację jako „wieloletnie utrzymywanie się niezgodnych z normą języka docelowego form językowych na określonych etapach rozwoju interjęzyka"[29] (Selinker i Lakshmanan, 1992, s. 197), a także ZhaoHong Han (2003), który określił, że fosylizacja to „brak postępów w nauce pomimo ciągłej ekspozycji na materiał językowy oraz możliwości użycia języka"[30] (Han, 2003, s. 96).

Na każdym etapie nauki języka docelowego w interjęzyku mogą utrwalić się potencjalne błędy. Zdaniem Selinkera (1974 za: Ellis, 1985, s. 48), interjęzyk zawsze się fosylizuje, czyli pozostaje na pewnym etapie rozwoju, a 95% dorosłych uczących się języka obcego nigdy nie będzie w stanie używać go z taką precyzją, jak języka ojczystego, ani też nie osiągnie kompetencji językowej zbliżonej do poziomu rodzimych użytkowników tego języka[31]. Przyczyny fosylizacji mogą być zarówno wewnętrzne (związane z wiekiem i brakiem chęci

[28] "linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL" (Selinker, 1972, s. 215).

[29] "the long-term persistence of plateaus of non-target-like structures in the interlanguage of non-native speakers" (Selinker i Lakshmanan, 1992, s. 197).

[30] "non-progression of learning despite continuous exposure to input and opportunity to practice" (Han, 2003, s. 96)

[31] Han (2003) powołuje się na innych badaczy (m.in. Selinker i Douglas, 1985; Selinker i Lamendella, 1979; Selinker i Lakshmanan, 1992), którzy twierdzą, że żaden dorosły uczący się języka obcego nie jest w stanie osiągnąć kompetencji językowej na poziomie użytkownika rodzimego na wszystkich rodzajach dyskursu.

integracji z językiem i kulturą docelową) jak i zewnętrzne, związane z presją komunikacyjną, brakiem możliwości nauki oraz rolą informacji zwrotnej (*feedback*) w procesie użycia języka obcego (Ellis 1995). Najbardziej szczegółową analizę prawdopodobnych czynników prowadzących do fosylizacji przedstawia Han (2003) (por. Selinker i Lakshmanan, 1992), co zostało przedstawione w Tabeli 3.

Tabela 3 - Zewnętrzne i wewnętrzne przyczyny fosylizacji

Przyczyny fosylizacji	**Rodzaj**	**Zjawiska**
Zewnętrzne	Środowiskowe	Brak informacji zwrotnej od nauczyciela Brak ekspozycji na język mówiony lub pisany Oddziaływanie środowiska językowego Brak lub niska jakość instrukcji dydaktycznej Brak relewancji w kontekście komunikacyjnym Materiał wejściowy (input) o niskiej jakości
Wewnętrzne	Kognitywne (reprezentacja wiedzy)	Wpływ L1 (współdziałający z innymi czynnikami) Brak dostępu do gramatyki uniwersalnej Niezdolność systemu językowego ucznia do dostosowania do struktur L2 Proces uczenia się utrudniający dalsze przyswajanie wiedzy Braki w kompetencji językowej
Wewnętrzne	Kognitywne (przetwarzanie wiedzy)	Brak skupienia uwagi Nieumiejętność dostrzeżenia niespójności między materiałem językowym (inputem) a produkcją językową (outputem) Utrwalanie błędnych nawyków Utrwalanie nawyków z L1 Zastosowanie mechanizmów od ogółu do szczegółu w procesie uczenia Brak zrozumienia informacji Brak możliwości używania L2 Ograniczenia przetwarzania językowego Nieumiejętność dostrzegania błędów Brak zdolności do ujednolicenia różnych struktur językowych w interjęzyku Ograniczone możliwości przetwarzania informacji Brak umiejętności analitycznych Brak wrażliwości na materiał językowy

Wewnętrzne	Kognitywne (psycholo-giczne)	Niewłaściwa strategia uczenia się Zmienne stany emocjonalne Niechęć do podejmowania ryzyka w stosowaniu L2 Skłonność do upraszczania Naturalna tendencja do skupiania się na treści, a nie formie Unikanie stosowania L2 Generalizacja nabytych umiejętności
Wewnętrzne	Neurobiolo-giczne	Wiek Zmiany w systemie neuronalnym mózgu Ograniczenia związane z procesem dojrzewania Zmniejszenie plastyczności mózgu i stabilizacja sieci neuronowych
Wewnętrzne	Społeczno-emocjonalne	Zadowolenie z własnego poziomu kompetencji językowej Brak przyswojenia norm i wartości kulturowych Dążenie do zachowania własnej tożsamości

Źródło: opracowanie własne (za: Han, 2003)

Analiza Tabeli 3 pozwala zaobserwować fundamentalne różnice między przyswajaniem języka ojczystego przez dziecko a procesem uczenia się języka obcego przez osobę dorosłą, podczas którego może wystąpić zjawisko fosylizacji. Różnice te stały się podstawą do sformułowania odmiennych koncepcji dotyczących procesów nabywania języka. W tym kontekście Brian MacWhinney (2005) zaproponował koncepcję zunifikowanego modelu przyswajania języka (*Unified Model of Language Acquisition*) zakładającą, że zarówno przyswajanie L1 jak i uczenie się L2 opiera się na tych samych mechanizmach poznawczych. Odmienne stanowisko prezentuje Robert Bley-Vroman (1989), który sformułował hipotezę fundamentalnych różnic (*Fundamental Difference Hypothesis*), zgodnie z którą przyswajanie języka pierwszego opiera się na mechanizmach poznawczych zasadniczo różniących się od procesu uczenia się języka obcego. Proces uczenia się języka obcego zawsze odbywa się w kontekście wpływu języka ojczystego, a interjęzyk ucznia podlega fosylizacji na różnych etapach rozwoju, co odróżnia go od procesu nabywania języka ojczystego, w którym zjawisko fosylizacji nie występuje.

Omawiając mechanizmy procesu fosylizacji, warto również wspomnieć o pracach Elaine Tarone (2018), która przedstawia pogląd mówiący o tym, że jeśli uczniowie będą się utożsamiać z grupą społeczną mówiącą językiem docelowym lub jeśli ich potrzeba nauki

będzie wystarczająco silna, będą oni w stanie kontynuować naukę do momentu osiągnięcia znajomości języka docelowego na poziomie zbliżonym do rodzimych użytkowników tego języka i wówczas proces fosylizacji nie wystąpi. W ujęciu Tarone (2018) fosylizacja jest traktowana jako zjawisko będące wynikiem złożonej integracji między mechanizmami przetwarzania językowego, motywacją ucznia i stopniem jego integracji z użytkownikami języka obcego (por. Borecka, 2017).

1.15 Współczesne podejście do interferencji

Badania językoznawcze w XXI wieku zwracają uwagę na rosnące znaczenie globalizacji i wielokulturowości, które w naturalny sposób wiąże się z wielojęzycznością i dynamicznymi zmianami w użyciu zarówno języka ojczystego, jak i języka obcego. W tym kontekście coraz większą rolę odgrywa koncepcja *translanguaging*u, rozumianego jako praktyka dydaktyczna polegająca na wykorzystywaniu przez uczniów różnych języków w zależności od rodzaju aktywności językowej - receptywnej lub produktywnej (Baker, 2011). Według brytyjskiego językoznawcy Li Wei (2018) "rzeczywistym celem uczenia się nowych języków jest zostanie osobą dwujęzyczną lub wielojęzyczną, a nie zastąpienie swojego języka ojczystego i zostanie innym jednojęzycznym użytkownikiem"[32] (Wei, 2018, s. 16). Zbliżone stanowisko prezentuje Lourdes Ortega (2019), która podkreśla, że w procesie komunikacji uczniowie korzystają z całego swojego zasobu językowego i odwołują się zarówno do L1, jak i L2, co świadczy o kreatywnym użyciu języka, a nie o niedostatecznej kompetencji językowej. W kontekście tego podejścia nie można zatem mówić o interferencji językowej, rozumianej jako negatywny wpływ języka ojczystego na język obcy, ale raczej o oddziaływaniu języków na siebie, które wspiera procesy uczenia się i procesy komunikacji.

Mimo, że współistnienie języków postrzegane jest współcześnie jako zjawisko neutralne lub nawet pozytywne, niniejsza praca koncentruje się na interferencji międzyjęzykowej, zaś autorka świadomie używa tego terminu. Wynika to z faktu, że badania prowadzone są w kontekście akademickim, w którym szczególny nacisk kładzie się na poprawność językową i normy występujące w języku docelowym, a nie jedynie na skuteczność

[32] "The actual purpose of learning new languages—to become bilingual and multilingual, rather than to replace the learner's L1 to become another monolingual" (Li Wei, 2018, s. 16).

komunikacji. Analizowanie błędów językowych i określanie ich jako przejawy interferencji międzyjęzykowej pozwala precyzyjnie identyfikować trudności związane z wpływem języka ojczystego, co jest istotne dla opracowywania strategii dydaktycznych.

Podsumowanie

Rozdział pierwszy poświęcony został szczegółowej analizie zjawiska interferencji językowej, które stanowi jedno z kluczowych wyzwań w nauce języków obcych. Omówione zostały różne aspekty interferencji, zarówno w kontekście teoretycznym, jak i praktycznym, z uwzględnieniem różnych poziomów i typów tego zjawiska.

W pierwszej części rozdziału zaprezentowano definicję zjawiska interferencji międzyjęzykowej, wyjaśniając, że jest to proces, w którym elementy systemu języka ojczystego wpływają na proces nauki języka obcego. Przedstawiono różne typy interferencji, dokonując szczegółowego omówienia interferencji w obszarze leksykalnym i morfosyntaktycznym, będącej przedmiotem niniejszej rozprawy.

W kolejnej części rozdziału omówiono językowe i pozajęzykowe czynniki wpływające na interferencję, takie jak czynniki psycholingwistyczne, kontekstowe, rozwojowe oraz czynniki indywidualne. Przeprowadzono również przegląd koncepcji teoretycznych i metodologicznych odnoszących się do zjawiska interferencji. Rozdział zawiera również odniesienia do tradycyjnych teorii językoznawczych, takich jak behawioryzm i analiza kontrastywna, które traktują interferencję jako efekt wpływu jednego języka na drugi. Z kolei krytyka tych podejść, szczególnie w kontekście ich ograniczeń w tłumaczeniu całokształtu interferencji, prowadzi do wprowadzenia nowszych koncepcji, takich jak kognitywizm, analiza błędów i teoria gramatyki uniwersalnej, które oferują bardziej złożone podejście do procesu uczenia się i akwizycji języków obcych.

W dalszych częściach rozdziału przedstawiono zagadnienia związane z koncepcją kompetencji przejściowej, dialektu idiosynkratycznego, systemu aproksymacyjnego oraz mechanizmów interjęzyka, będącego dynamicznym systemem językowym ucznia w trakcie procesu nauki języka obcego. Omówiono również zjawisko fosylizacji, zwracając uwagę na jego możliwe przyczyny i skutki. Rozdział przedstawia również współczesną perspektywę dotyczącą

wzajemnych oddziaływań i relacji między językami, związanych z globalizacją i wielokulturowością.

Podsumowując, rozdział pierwszy przedstawia szczegółowe omówienie problematyki interferencji językowej oraz jej różnych form i mechanizmów. Dokonane analizy podkreślają, jak ważne jest uwzględnienie w procesie nauki języków obcych nie tylko aspektów dydaktycznych, ale również psycholingwistycznych, społecznych czy kulturowych.

ROZDZIAŁ 2

RODZAJE I KLASYFIKACJA BŁĘDÓW JĘZYKOWYCH

Wprowadzenie

Celem niniejszego rozdziału jest dokonanie przeglądu wybranych rodzajów i klasyfikacji błędów językowych. Na początku przedstawiono definicję błędu językowego z punktu widzenia lingwistyki i glottodydaktyki, a także związek między błędem językowym a normą językową. Przeprowadzono również analizę wybranych podejść do błędów językowych, począwszy od strukturalizmu, poprzez analizę kontrastywną (Lado, 1957), koncepcję analizy błędów (Corder, 1967), koncepcję interjęzyka (Selinker, 1972), aż po współczesne metody nauczania, zwłaszcza metodę naturalną (Krashen i Terrell, 1983) i metodę komunikacyjną (Hymes, 1972). Następnie dokonano przeglądu klasyfikacji błędów językowych, ukazując różnorodność perspektyw badawczych.

W kolejnej części rozdziału przedstawiono klasyfikację błędów interferencyjnych zaproponowaną przez Jerzego Zyberta (1999), który dokonuje podziału na błędy leksykalne i błędy morfosyntaktyczne. W ramach błędów leksykalnych wyróżnia on błędy semantyczne, błędy niedostatecznego rozróżniania znaczeń, kalki leksykalne, błędy kategorii oraz błędy w zapisie fonemów. W ramach błędów morfosyntaktycznych wyróżniono błędy morfologiczne (błędy derywacji, błędy zgody, błędy formy czasownika) oraz błędy syntaktyczne (błędy pominięcia, błędy dodania, błędy szyku, kalki syntaktyczne). Przedstawiona typologia pozostaje spójna z taksonomią strategii powierzchniowej (Dulay, Burt i Krashen 1982), która obejmuje cztery podstawowe typy błędów: błąd pominięcia, błąd dodania, błąd formy i błąd szyku. W tym ujęciu zarówno błędy leksykalne, jak i morfologiczne można zaklasyfikować jako błędy formy, natomiast błędy syntaktyczne odpowiadają błędom pominięcia, dodania lub szyku. Pozwala to na analizę błędów interferencyjnych przez pryzmat formalnej realizacji struktur językowych, jednocześnie wskazując na ich pochodzenie mające źródło w mechanizmach interferencyjnych języka ojczystego.

W rozdziale omówiono także częstotliwość występowania błędów interferencyjnych opierając się na badaniach Pichette i Leśniewskiej (2018), które wskazują na istotną rolę

interferencji w procesie nauki języka obcego. Dokonano również przeglądu literatury dotyczącej dotychczasowego stanu badań nad błędami interferencyjnymi u Polaków uczących się języka angielskiego.

Rozdział kończy się podsumowaniem, z którego wynika, iż w literaturze dominują badania teoretyczne przy jednoczesnym niedoborze badań empirycznych dotyczących tematu interferencji językowej.

2. Błąd językowy w ujęciu lingwistycznym i glottodydaktycznym

Przed przystąpieniem do analizy zjawiska błędu językowego, zasadnym jest odwołanie się do ogólnej definicji pojęcia „błąd" przedstawionej w wybranych słownikach: „niezgodność z obowiązującymi regułami pisania, liczenia, wymowy itp.; odstępstwo od normy, pomyłka" (*Słownik języka polskiego PWN,* 1978), „niezamierzone odstępstwo od normy, obowiązującej reguły, zasady; pomyłka" *(Słownik współczesnego języka polskiego,* 1996) lub „coś niezgodnego z obowiązującymi regułami pisania, liczenia, wymowy itp." (*Inny słownik języka polskiego PWN,* 2000).

W niniejszej rozprawie pojęcie błędu zostało zawężone do błędów pojawiających się w komunikacji językowej. Podobnie jak w przypadku ogólnej definicji błędu, również przy omawianiu błędu językowego warto rozpocząć od definicji przedstawionych w wybranych słownikach, które wskazują na jego podstawowy sens jak odstępstwa od przyjętej reguły lub normy. *Słownik terminologii językoznawczej* (1969) podaje następującą definicję błędu językowego: „forma językowa, realizowana niezgodnie z panującą w danym języku literackim normą". Natomiast w *Słowniku dydaktyki języków obcych* (1994) błąd jest definiowany jako „niezamierzone przez mówiącego odchylenie (dewiacja) od reguł przewidzianych przez system danego języka lub od obowiązującej w ramach tego systemu normy językowej". Z kolei *Nowy słownik poprawnej polszczyzny* (1999) definiuje błąd językowy jako „nieświadome odstępstwo od obowiązującej w danym momencie normy językowej, czyli taka innowacja, która nie znajduje uzasadnienia". Według *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* (Polański, 1999) błąd językowy określany jest jako element tekstu w danym języku, który nie mieści się w normie danego języka. W podobny sposób błąd językowy został zdefiniowany w *Wielkim*

słowniku poprawnej polszczyzny (Markowski, 2022), w którym jest on rozumiany jako odstępstwo od przyjętych norm i zwyczajów językowych.

Powyższe definicje podkreślają, że błąd jest formą językową będącą nieświadomym odstępstwem od normy obowiązującą w danym języku. Postrzeganie błędu językowego poprzez pryzmat normy językowej, która sama w sobie jest pojęciem niejednoznacznym, powoduje, że błąd również może być traktowany jako pojęcie względne i wielowymiarowe.

Szerszą dyskusję nad zjawiskiem błędu językowego w polskich pracach językoznawczych przedstawia Radosław Kaleta (2009), który omawia m.in. koncepcję lapsologii wprowadzoną przez Franciszka Gruczę (1978), terminologię błędów językowych proponowaną przez Witolda Cienkowskiego (1980), a także przedstawia poglądy innych badaczy, m.in. Hanny Komorowskiej (1980) i Aleksandra Szulca (1982).

2.1 Norma językowa i norma glottodydaktyczna

Próby definiowania „normy językowej" podejmowane były zarówno przez językoznawców, jak i glottodydaktyków. Przykładowo, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego* (1984) definiuje normę językową jako „zgodną z powszechną w danej wspólnocie komunikatywnej realizację określonego systemu językowego". Z kolei *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* (Polański, 1999) podaje następującą definicję:

> Zbiór aprobowanych przez użytkowników języka jednostek językowych oraz reguł ich połączeń. Abstrakcyjne pojęcie normy językowej traktowane jest jako pośrednie między systemem językowym a uzusem (zwyczajem) językowym. Obejmuje bowiem wszystkie zjawiska narzucone jej przez system, ale w niektórych wypadkach nie ogranicza się do nich, lecz preferuje lub dopuszcza któryś z wariantów fakultatywnych (…) W przeciwieństwie do uzusu norma językowa ma charakter bardziej stały i nie dopuszcza zbyt dużej liczby wariantów. Obejmuje wyłącznie zjawiska akceptowane ogólnie. Nieprzestrzeganie normy grozi niezrozumieniem u odbiorcy albo zrozumieniem niezgodnym z intencjami nadawcy (Polański, 1999, s. 398).

Polski językoznawca Jan Miodek (2001) definiuje normę językową jako „zbiór zaaprobowanych przez dane społeczeństwo jednostek językowych oraz reguł określających sposoby realizacji związków między tymi jednostkami w tekstach" (Miodek 2001, s. 74). Z kolei Andrzej Markowski (2005) proponuje podział na normę wzorcową i normę użytkową

wskazując, aby normą wzorcową nazwać zbiór tych elementów języka, które są „używane świadomie, z poczuciem ich wartości semantycznej i stylistycznej, a pozostają w zgodzie z tradycją językową, regułami gramatycznymi i semantycznymi", natomiast normą użytkową - „zbiór wyrazów, ich form, połączeń, używanych w kontaktach swobodnych, nieoficjalnych, o różnorodnej tematyce" (Markowski, 2005, s. 32-34).

Grucza (1978) proponuje odróżnić pojęcie normy preskryptywnej i normy systemowej. Celem normy preskryptywnej jest kształtowanie i poprawne użycie języka w oparciu o ustalone i skodyfikowane reguły. Współczesna lingwistyka skupia się natomiast na analizie normy systemowej, szczególnie w odniesieniu do wprowadzonych przez Chomsky'ego (1965) pojęć gramatykalności (kompetencji językowej) i akceptabilności (performancji językowej). Gramatykalność to wiedza dotycząca reguł systemowych danego języka, natomiast akceptabilność stanowi rzeczywiste użycia języka w danej sytuacji. Grucza (1978) zauważa, że „zarówno akceptabilność, jak i gramatykalność są zjawiskami relatywnymi (…); nie każde zdanie gramatykalne jest akceptabilne (…), a także nie każde zdanie akceptabilne jest gramatykalne" (Grucza 1978, s. 43). Biorąc pod uwagę fakt, iż język jest dynamiczny i pojęcia obu typów norm mogą się zacierać, należy jeszcze raz podkreślić, że zarówno pojęcie normy, akceptabilności, gramatykalności, jak i błędu językowego, mogą być relatywne i niejednoznaczne, co w następujący sposób podsumowuje Aleksander Kiklewicz (2017):

> Norma językowa ma charakter arbitralny i jednocześnie funkcjonalny, adaptacyjny; obejmuje szeroki zakres ludzkiej komunikacji i jednocześnie stanowi cechę osób należących do określonej grupy społecznej; odznacza się stabilnością, a jednocześnie ciągle się zmienia; stanowi wzorzec językowy, choć jednocześnie ma charakter rozmyty, a wielu kwestii poprawnościowych nie można rozwiązać jednoznacznie; mówi się o niej jako o języku literackim, choć w literaturze pięknej występują masowe odstępstwa od normy; jest używana przez warstwę ludzi wykształconych, choć właśnie oni, wyróżniając się kreatywnością i pomysłowością, przyczyniają się do różnego rodzaju innowacji (a także dewiacji) językowych (Kiklewicz, 2017, s. 77).

Norma językowa różni się od normy glottodydaktycznej, która jest zmienna i zależy od interjęzyka ucznia. Norma glottodydaktyczna została zdefiniowana przez Krystynę Chomicz-Jung (1990) jako „zbiór parametrów treści glottodydaktycznych zmieniający się w toku procesu nauczania, uczenia się i przyswajania języka obcego" (Chomicz-Jung, 1990, s. 24). Anna Dąbrowska i Małgorzata Pasieka (2015) podkreślają fakt, iż norma glottodydaktyczna zmienia się w procesie nauczania w zależności od poziomu kompetencji językowej ucznia

(czyli jego interjęzyka), a zatem błąd glottodydaktyczny jest również zjawiskiem podlegającym zmianom. Oznacza to, że nie każdy błąd językowy jest błędem glottodydaktycznym, ponieważ zależy on od poziomu kompetencji językowej, na którym znajduje się uczeń w danym momencie.

Utworzenie dla każdego poziomu zaawansowania odrębnej normy i oddzielnej klasyfikacji błędów byłoby procesem bardzo trudnym, dlatego stworzenie jednej spójnej typologii błędów glottodydaktycznych wydaje się niemożliwe (Skura 2018). Próby sklasyfikowania norm glottodydaktycznych widoczne są w opisach standardów i testów językowych, np. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ), International English Language Testing System (IELTS) lub Test of English as a Foreign Language (TOEFL). Nie zawsze jednak uwzględniają one wszystkie aspekty użytkowania języka, które mogą się zmieniać w zależności od kontekstu społecznego, kulturowego i pragmatycznego.

Dokonując badań teoretycznych, analiza błędów glottodydaktycznych powinna być związana z dokonaniem oceny zebranych informacji i wynikających z nich wniosków oraz opracowaniem odpowiednich rozwiązań na przyszłość. W związku z tym Henry Douglas Brown (2000) proponuje dokonania analizy błędów opracowanej przez Cordera (1971) polegającej na udzieleniu odpowiedzi na szereg pytań dotyczących wypowiedzi ucznia w języku obcym w celu określenia jej poprawności. Pytania te dotyczą m.in. poprawności pod względem formalnym, zrozumiałości i stosowności w języku docelowym czy też występowania jawnych lub ukrytych błędów językowych. Takie ujęcie pozwoli na ustalenie, czy wypowiedź mieści się w zakresie normy glottodydaktycznej przy uwzględnieniu stopnia rozwoju interjęzyka ucznia.

2.2 Przegląd wybranych podejść do błędów językowych

Zagadnienie błędów językowych było przedmiotem refleksji badaczy na przestrzeni wielu lat. Ze względu na zakres niniejszej pracy, analiza zostanie ograniczona do koncepcji rozwijanych od połowy XX wieku, z pominięciem wcześniejszych ujęć.

Zainteresowanie błędami językowymi zaczęło się rozwijać około połowy XX wieku. Poglądy na temat roli błędu w procesie uczenia się języka ewoluowały wraz ze zmianami w glottodydaktyce. W okresie dominacji językoznawstwa strukturalnego i psychologii

behawioralnej w latach 60. XX wieku błędy były uważane za zjawisko niepożądane – jak ujął to Brooks (1960): „podobnie jak grzechu, błędu należy unikać i przeciwdziałać jego wpływom”[33] (Brooks, 1960, s. 58). Autor podkreśla ponadto, że kluczową rolę w ograniczaniu błędów odgrywa wielokrotne powtarzanie poprawnych form oraz szybka korekta błędów, co wyraża w następujący sposób: „główną metodą unikania błędów w nauce języka jest obserwowanie i ćwiczenie prawidłowego wzorca wystarczającą liczbę razy; główny sposób ich przezwyciężania polega na skróceniu czasu między udzieleniem błędnej odpowiedzi a ponownym przedstawieniem prawidłowego wzorca[34]” (Brooks, 1960, s. 58). Strukturaliści uważali również, że porównywanie języka ojczystego i docelowego miało umożliwiać przewidywanie błędów, a co za tym idzie - również ich unikanie (Hendrickson, 1978). Stało się to podstawą analizy kontrastywnej, zgodnie z którą błędy językowe wynikały wyłącznie z różnic między systemami językowymi.

Podejście strukturalne spotkało się jednak z krytyką w późniejszych latach, ponieważ zauważono, że nie wszystkie błędy można wyjaśnić jedynie wpływem języka ojczystego. W konsekwencji podejście to zostało uznane za niewystarczające, co doprowadziło do rozwoju bardziej złożonych interpretacji tego zjawiska. W latach 70. i 80. XX wieku rozwinięto koncepcję analizy błędów, która pozwalała na lepsze zrozumienie procesów nabywania języka. Uczniowie zaczęli być postrzegani jako twórcze i inteligentne jednostki, które przetwarzają informacje na podstawie danych wejściowych oraz testują hipotezy dotyczące użycia języka w danej sytuacji (Corder, 1981). Wraz z pojawieniem się koncepcji interjęzyka oraz koncepcji analizy błędów zmieniło się również podejście do błędów, które przestały być traktowane wyłącznie jako zjawisko negatywne, a stały się istotnym elementem stanowiącym nieodłączną część procesu uczenia się i dostarczającym informacji zwrotnej zarówno uczniom, jak i nauczycielom (por. Corder, 1967, Selinker, 1972).

Rozwój koncepcji interjęzyka i analizy błędów przyczynił się do rozwoju współczesnych ujęć błędów językowych, w których są one postrzegane jako naturalny element procesu rozwijania kompetencji językowej. We współczesnej perspektywie glottodydaktycznej

[33] „Like sin, an error is to be avoided and its influence overcome” (Brooks, 1960, s. 58)

[34] “The principal method of avoiding error in language learning is to observe and practice the right model a sufficient number of times; the principal way of overcoming it is to shorten the time lapse between the incorrect response and the presentation once more of the correct model” (Brooks, 1960, s. 58)

dominują dwie główne metody nauczania – metoda naturalna i podejście komunikacyjne, w których błędy traktowane są jako nieodłączna część rozwoju umiejętności komunikacyjnych oraz okazja do doskonalenia kompetencji językowej.

Metoda naturalna powstała w Stanach Zjednoczonych w latach 80. XX wieku, a jej autorami są Steven Krashen i Tracy Terrell (1983). Zakłada ona, że nauka powinna przebiegać w sposób zbliżony do procesu akwizycji języka ojczystego. Opiera się ona pięciu kluczowych hipotezach dotyczących przyswajania języka:

1) hipoteza przyswajania - uczenia się (*acquisition / learning hypothesis*) , która rozróżnia dwa procesy zdobywania kompetencji językowej. Pierwszym z nich jest przyswajanie (*acquisition*), czyli podświadomy proces, w którym uczący się nabywa język w sposób naturalny poprzez komunikację, podobnie jak dzieci uczą się języka ojczystego. Drugim procesem jest uczenie się (*learning*), czyli świadome opanowywanie reguł gramatycznych i struktur językowych poprzez formalne instrukcje.
2) hipoteza naturalnego porządku (*Natural Order Hypothesis*), która zakłada, że przyswajanie struktur gramatycznych odbywa się w przewidywalnej kolejności, niezależnie od kolejności ich nauczania.
3) hipoteza monitorowania (*Monitor Hypothesis*), która zakłada, że świadome uczenie się pełni funkcję "monitora" lub korektora wypowiedzi. Uczniowie mogą używać swojej wiedzy do poprawiania błędów, ale wymaga to odpowiedniej ilości czasu, świadomej dbałości o poprawność języka i znajomości zasad językowych.
4) hipoteza wejścia (*Input Hypothesis*), która podkreśla znaczenie dostarczania uczącym się zrozumiałego inputu (materiału) językowego, który jest nieco powyżej ich obecnego poziomu kompetencji językowej (tzw. "i+1"). Taki materiał językowy sprzyja naturalnemu przyswajaniu języka bez konieczności formalnego nauczania.
5) hipoteza filtra afektywnego (*Affective Filter Hypothesis*), która zwraca uwagę na wpływ czynników emocjonalnych (motywacja, pewność siebie i poziom lęku) na efektywność przyswajania języka.

Powyższe hipotezy stanowią spójny model procesu uczenia się języka obcego, podkreślający rolę zarówno naturalnego przyswajania, jak i świadomego uczenia się, zrozumiałego inputu oraz czynników emocjonalnych w rozwijaniu kompetencji językowej.

W praktyce metoda naturalna koncentruje się na tworzeniu bezstresowego środowiska nauki, w którym kluczową rolę odgrywa komunikacja, a poprawność językowa traktowana jest jako element drugorzędny. Krashen (2009) kwestionuje skuteczność korekty językowej podkreślając, że „dowody z badań nad przyswajaniem języka przez dzieci potwierdzają, że korygowanie błędów nie wpływa w znaczący sposób na proces przyswajania języka”[35] (Krashen, 2009, s.14). Podobne podejście prezentuje również John Truscott (1996), który twierdzi, że „korekta gramatyczna w zajęciach z pisania w L2 powinna zostać porzucona z następujących powodów: (a) istnieje wiele badań, które pokazują jej nieskuteczność, a żadne nie dowodzą jej przydatności w jakimkolwiek istotnym sensie; (b) zarówno z powodów teoretycznych, jak i praktycznych, można spodziewać się, że będzie ona nieskuteczna; oraz (c) ma szkodliwe efekty”[36] (Truscott, 1996, s. 327).

Drugim typem współczesnego podejścia w nauczaniu języków obcych jest podejście komunikacyjne. Powstało ono na bazie pojęcia „kompetencji komunikacyjnej”, wprowadzonego przez Della Hymesa (1972), którą zdefiniował jako “ten aspekt naszej kompetencji, który umożliwia nam przekazywanie i interpretowanie komunikatów oraz negocjowanie znaczeń interpersonalnie w określonym kontekście”[37] (Hymes 1972 za: Brown, 2000, s. 246). Na kompetencję komunikacyjną składają się następujące rodzaje kompetencji wyróżnione przez Michaela Canale’a (1983 za: Brown, 2000, s. 247):

1) kompetencja gramatyczna (*grammatical competence*), czyli znajomość podsystemów języka docelowego: leksyki, morfologii, składni, semantyki i fonologii;

[35] Evidence from child language acquisition confirms that error correction does not influence acquisition to any great extent (Krashen, 2009, s. 14)

[36] Grammar correction in L2 writing classes should be abandoned, for the following reasons: (a) Substantial research shows it to be ineffective and none shows it to be helpful in any interesting sense; (b) for both theoretical and practical reasons, one can expect it to be ineffective; and (c) it has harmful effects (Truscott, 1996, s. 327)

[37] That aspect of our competence that enables us to convey and interpret messages and to negotiate meanings interpersonally within specific context (Brown, 2000, s. 246)

2) kompetencja dyskursu (*discourse competence*), czyli zdolność do łączenia zdań w spójną wypowiedź;

3) kompetencja socjolingwistyczna (*sociolinguistic competence*), czyli rozumienie kontekstu socjokulturowego oraz umiejętność dostosowania wypowiedzi do sytuacji;

4) kompetencja strategiczna (*strategic competence*), czyli stosowanie werbalnych i niewerbalnych strategii komunikacyjnych wykorzystywane do kompensowania niedostatecznej znajomości zasad językowych).

Podejście komunikacyjne uwzględnia wszystkie powyższe kompetencje, ponieważ jego nadrzędnym celem jest rozwijanie umiejętności skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Zakłada ono potrzebę zachowania równowagi między zwracaniem uwagi na formę a koncentracją na treści i znaczeniu przekazu (Rabiej, 2015). Ponieważ głównym celem podejścia komunikacyjnego jest płynność i skuteczność wypowiedzi, błędy poprawiane są w sposób naturalny i kontekstowy. Pełna poprawność, zwłaszcza gramatyczna, nie jest traktowana jako warunek konieczny pod warunkiem, że zachodzi skuteczna komunikacja (Komorowska, 2005).

W ostatnich latach coraz większe znaczenie zyskują również nowe strategie nauczania, które uzupełniają klasyczne metody i dostosowują proces nauki do indywidualnych potrzeb uczącego się. Należą do nich m.in. *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*)[38], grywalizacja (*gamification*)[39], personalizacja nauki oraz różnorodne metody interaktywne. Metody te nie tylko wspierają motywację i zaangażowanie uczniów, ale kładą duży nacisk na zastosowanie języka w praktycznych sytuacjach komunikacyjnych, a błędy traktowane są jako naturalna część procesu uczenia się. W podejściu CLIL uczniowie uczą się języka przy okazji zdobywania wiedzy merytorycznej, co w praktyce oznacza, że nauczyciel koncentruje się na korekcie jedynie tych błędów, które utrudniają komunikację lub zrozumienie treści.

[38] Termin *CLIL* (Content and Language Integrated Learning) powstał w 1994 roku i oznacza zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe, czyli metodę nauczania w której język obcy staje się narzędziem do nauki przedmiotu, a nie celem samym w sobie (Marsh, 2012).

[39] Termin *grywalizacja* (*gamification)* został po raz pierwszy użyty w 2002 roku przez Nicka Pellinga i dotyczy wykorzystania mechanizmów znanych z gier (m.in. punkty, rywalizacja, poziomy) w sytuacjach biznesowych i marketingowych (https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/, dostęp 25.03.2026), a także edukacyjnych (przyp. autorki).

W strategii grywalizacji, która polega na wykorzystywaniu elementów charakterystycznych dla gier, błędy mogą pełnić funkcję motywacyjną, ponieważ pomyłki w zadaniach są traktowane jako element gry, co zachęca uczniów do natychmiastowej poprawy i utrwalania prawidłowych wzorców. Personalizacja procesu nauczania pozwala na indywidualne reagowanie na błędy i dopasowanie strategii korekcyjnych do ucznia. Z kolei metody interaktywne (np. dyskusje, projekty grupowe, debaty) kładą nacisk na praktyczne użycie języka i proces aktywnego komunikowania się, w którym popełnianie błędów traktowane jest jako naturalna część nauki.

Podsumowując, we współczesnej glottodydaktyce podkreśla się znaczenie błędów jako naturalny i nieodłączny element procesu uczenia się, pełniący funkcję wspierającą rozwój kompetencji językowej. Błędy są wykorzystywane jako narzędzia do nauki i refleksji nad procesem uczenia się języków obcych.

2.3 Klasyfikacja błędów językowych

Zarówno w literaturze glottodydaktycznej, jak i językoznawczej, można spotkać różne podejścia do klasyfikacji błędów językowych. W zależności od podejścia teoretycznego i metodologicznego, badacze proponują różnorodne klasyfikacje błędów, uwzględniające ich przyczyny, charakter i funkcję. W poniższej tabeli dokonano przekrojowego zestawienia poglądów wybranych autorów, uwzględniając proponowany przez nich podział błędów według różnych kryteriów takich jak typ błędów, przyczyna błędów czy stopień wpływu błędu na zrozumienie komunikatu.

Tabela 4 - Wybrane koncepcje podziału błędów językowych

Podział błędów	Autor	Rok
Błędy kompetencji Błędy performancji	N. Chomsky	1965
Błędy systematyczne (errors) Błędy niesystematyczne (mistakes)	P. Corder	1967
Błędy zewnętrzne (aktywne i pasywne) Wewnętrzne błędy interferencji	J. Arabski	1968
Błędy międzyjęzykowe: interferencja języka ojczystego Błędy wewnątrzjęzykowe (rozwojowe):	J.C.Richards	1971

- nadmierna generalizacja reguł, - ignorowanie ograniczeń reguł, - niepełne stosowanie reguł, - fałszywe konceptualizacje		
Strategia powierzchniowa: -błędy pominięcia -błędy dodania -błędy formy -błędy szyku Źródło błędów: - błędy międzyjęzykowe - błędy rozwojowe - błędy niejednoznaczne - błędy unikalne	H. Dulay, M. Burt i S. Krashen	1982
Błędy interferencji międzyjęzykowej. Błędy wewnątrzjęzykowe: - związane ze strategiami uczenia się (fałszywa analogia, błędna analiza, niekompletne zastosowanie reguły, wykorzystywanie redundancji, ignorowanie ograniczeń, hiperpoprawność, nadmierne generalizowanie). Błędy związane ze strategiami komunikacyjnymi (holistyczne i analityczne). Błędy indukowane (materiał do nauki, nauczyciel, ćwiczenia, błędny dobór informacji, błędne priorytety pedagogiczne). Błędy złożone. Błędy niejednoznaczne.	C. James	1998
Podział ze względu na podsystem językowy (błędy wymowy, pisowni, leksykalne, gramatyczne). Podział według kryterium komunikatywności przekazu (błędy lokalne, błędy globalne). Podział według kryterium systematyczności (błędy systematyczne, sporadyczne, przejęzyczenia). Podział według kryterium źródła błędu (interferencja zewnątrzjęzykowa, wewnątrzjęzykowa, błędy wynikające ze sposobu uczenia się, ze sposobu nauczania lub ze strategii komunikacyjnych)	H. Komorowska	2005
Błędy: - fonetyczne, - ortograficzne, - leksykalne, - morfologiczne, - syntaktyczne,	*Common European Framework of Reference for Languages*	2020

- socjolingwistyczne i socjokulturowe, - pragmatyczne.

Źródło: opracowanie własne

Podsumowując powyższą tabelę, można stwierdzić, że klasyfikacje błędów językowych różnią się w zależności od przyjętych kryteriów. Przedstawia ona, jak bogata i zróżnicowana jest problematyka błędów, a także pokazuje, jak różne perspektywy badawcze pozwalają na lepsze zrozumienie i analizowanie tego zjawiska.

W ujęciu Chomsky'ego (1965) błędy kompetencji i performancji związane są z pojęciami gramatykalności (wiedzy dotyczącej reguł systemowych danego języka, obejmujących reguły gramatyczne, leksykalne i fonologiczne) i akceptabilności (rzeczywistego użycia języka w danej sytuacji). Błędy kompetencji mają charakter systemowy i powtarzalny, natomiast błędy performancji są przypadkowe i wynikają m.in. z takich czynników jak pośpiech, zmęczenie czy stres. Rozróżnienie między typami błędów pozwala odróżnić błędy wymagające interwencji nauczyciela (błędy kompetencji) od błędów, które nie wymagają korekty systemowej (błędy performancji). Ujęcie to koresponduje z propozycją Cordera (1967), który rozróżnia błędy systematyczne (*errors* - błędy kompetencji) oraz błędy niesystematyczne (*mistakes* - błędy performancji).

Podział błędów zaproponowany przez Arabskiego (1968) wprowadza pojęcie błędów interferencji zewnętrznej oraz interferencji wewnętrznej, definiując ją w następujący sposób: „Interferencja wewnętrzna, zwana także analogią, jest wynikiem reguł języka docelowego. Występuje, gdy te reguły są stosowane w miejscach, w których nie powinny być używane”[40] (Arabski 1968, s.74). Autor dokonuje także podziału błędów interferencji zewnętrznej na błędy aktywne i pasywne:

> W przypadku interferencji zewnętrznej to język ojczysty odpowiada za błędy ucznia. Kiedy struktura języka ojczystego bezpośrednio wpływa na struktury języka docelowego, a uczniowie stosują nawyki swojego ojczystego języka w języku docelowym (transfer negatywny), mamy do czynienia z aktywną interferencją zewnętrzną. Z kolei pasywna interferencja zewnętrzna jest wynikiem braku odpowiadającej kategorii w strukturach języka ojczystego w języku docelowym,

[40] Internal interference, called also analogy, is the result of the target language rules. It occurs when these rules are used in places where they should not be used" (Arabski, 1968, s. 74)

> dlatego (…) uczniowie mają tendencję do pomijania pewnych elementów konstrukcji języka docelowego, dodawania zbędnych części lub mieszania ich (Arabski, 1968, s. 73-74)[41]

Z kolei podział zaproponowany przez Richardsa (1971) wyraźnie akcentuje rolę błędów rozwojowych (*developmental errors*), które są naturalną i nieuniknioną konsekwencją wewnętrznych procesów zarówno przyswajania języka ojczystego, jak i uczenia się języka obcego.

Zaproponowany przez Dulay, Burt i Krashen (1982) podział błędów ze względu na strategię powierzchniową[42] (*surface strategy taxonomy*) skupia się na tym, jakie zmiany zachodzą w powierzchniowej formie języka, a nie na identyfikacji procesów kognitywnych zachodzących w trakcie uczenia się. Badacze wyróżnili następujące typy błędów:

1) błędy pominięcia (*omission errors)* polegające na pominięciu elementów, które powinny występować w poprawnej wypowiedzi. Najczęściej są to morfemy gramatyczne takie jak morfemy deklinacyjne rzeczownika i koniugacyjne czasownika, przedimki i przyimki. Błędy te występują częściej u uczących na niższym poziomie kompetencji językowej.
2) błędy dodania (*addition errors)* polegające na dodaniu elementu, który nie powinien występować w poprawnej wypowiedzi. Błędy te dzielą się na następujące rodzaje:

- podwójne oznaczenie (*double marking*): funkcja gramatyczna lub semantyczna jest wyrażona więcej niż jeden raz w tym samym zdaniu, co prowadzi do zbędnej redundancji. Na przykład w zdaniu **She didn't went* użycie czasownika posiłkowego w czasie przeszłym (*didn't*) nie wymaga użycia czasownika głównego w czasie przeszłym (*went*), lecz w formie podstawowej (*go*).

[41] „In external interference the mother tongue is responsible for the student's errors. When the native language structure directly influence those of the target language and when the students are using their native tongue habits in the target language (negative transfer), we have to do with active external interference. Passive external interference, on the other hand, is the result of the lack of the corresponding category of the mother tongue in the target language structures, so (…) the students tend to omit certain elements of the target language constructions, to add unnecessary parts or to mix them up" (Arabski, 1968, s. 73-74)

[42] James (1998, s. 106) kwestionuje pojęcie "strategii powierzchniowej" jako sugerujące, że istnieje również „strategia głęboka" i proponuje termin „target modification taxonomy" odnoszący się do klasyfikacji błędów językowych opartej na sposobach modyfikacji form języka docelowego (przyp. Autorki)

- regularyzacja (*regularisation*): stosowanie ogólnych reguł do wyjątków lub form nieregularnych, np. stosowanie nieprawidłowej formy *goed* zamiast *went.*

- proste dodanie (*simple addition*): dodawanie zbędnych elementów, np. przedimków lub przyimków.

3) błędy formy (*misformation errors)* polegające na użyciu niewłaściwej formy morfemu lub struktury (np. w zdaniu **He go to the shop* – użycie formy *go* zamiast *goes*). Błędy te dzielą się na następujące kategorie:

- regularyzacja (*regularisation*) – użycie niewłaściwych morfemów, np. stosowanie morfemu -*ed* przy czasownikach nieregularnych (**goed* zamiast *went*)[43].

- stosowanie form archetypowych (*archi-forms*) polegające na błędnym wyborze jednej formy mającej reprezentować pozostałe form w danej grupie. Przykładem może być stosowanie jednego zaimka wskazującego (*this*) do określenia zarówno rzeczowników w liczbie pojedynczej, jak i mnogiej oraz rzeczowników będących w bliskiej i dalekiej odległości od mówiącego.

- stosowanie form zamiennych (*alternating forms*) polegające na zamianie różnych form z danej grupy i stosowaniu ich w błędny sposób (np. błędne stosowanie zaimka wskazującego *this* zamiast *these* do określenia rzeczowników w liczbie mnogiej).

4) błędy szyku (*misorderings*) polegające na niepoprawnym umiejscowieniu wyrazów lub grupy wyrazów (np. stosowanie inwersji z czasownikiem posiłkowym w pytaniach pośrednich).

Najbardziej obszerny podział błędów prezentuje James (1998), który uwzględnia różne kryteria i źródła błędów. Oprócz błędów interferencji międzyjęzykowej, autor omawia błędy wewnątrzjęzykowe, dokonując podziału na błędy związane ze strategiami uczenia się (*learning strategy-based errors*), błędy związane ze strategiami komunikacyjnymi (*communication*

[43] Należy zauważyć, że autorzy używają terminu „regularyzacja" zarówno w odniesieniu do błędów formy, jak i błędów dodania. W błędach formy polega na stosowaniu reguły tam, gdzie występuje wyjątek, natomiast w błędach dodania oznacza stosowanie zasady, która prowadzi do dodania zbędnego elementu. W obu przypadkach chodzi o ten sam rodzaj błędu wynikający z potrzeby „uproszczenia" języka. (przyp. autorki)

strategy-based errors), błędy indukowane (*induced errors*), błędy złożone (*compound errors*) oraz błędy niejednoznaczne (*ambiguous errors).*

Wśród błędów związanych ze strategiami uczenia się James (1998) wyróżnia następujące kategorie:

1) błędy fałszywej analogii: stosowaniu tej samej struktury lub zasady w niewłaściwym kontekście (np. stosowanie tej samej zasady tworzenia liczby mnogiej do wszystkich rzeczowników, także nieregularnych);

2) błędna analiza: tworzenie i stosowanie błędnej reguły dotyczącej języka docelowego (np. stosowanie *more* przy tworzeniu stopnia wyższego wszystkich przymiotników);

3) niekompletne zastosowanie reguły: brak zastosowania wszystkich reguł dotyczących danej struktury (np*. I don't know where *went she* –* w zdaniu podrzędnym prawidłowo zastosowano słowo *where* na początku, natomiast nie zastosowano zasady dotyczącej odpowiedniego szyku zdania);

4) wykorzystanie redundancji: stosowanie zbędnych elementów w zdaniu, które nie wnoszą nowych informacji, ponieważ są zawarte w innej części wypowiedzi (np. *She entered *into the room* –* przyimek *into* jest zbędny, ponieważ czasownik *enter* implikuje ruch w kierunku danego miejsca);

5) ignorowanie ograniczeń: brak zastosowania reguł dotyczących określonych form (np. *I enjoy *to listen to music* -* błędne użycie formy bezokolicznika po czasowniku *enjoy* zamiast formy gerundialnej);

6) hiperpoprawność: stosowaniu reguł, które w danym kontekście są zbędne i niepoprawne (np. zbędne dodanie more przed przymiotnikiem w stopniu wyższym - *She is *more nicer than her sister*);

7) nadmierne generalizowanie: stosowanie jednej reguły do wszystkich sytuacji (np. tworzenie formy czasu przeszłego przy czasownikach nieregularnych w taki sam sposób, jak przy czasownikach regularnych).

Według Jamesa (1998) błędy dotyczące strategii komunikacyjnych związane są z podziałem strategii komunikacyjnych na holistyczne i analityczne. Strategie holistyczne polegają na zastosowaniu techniki, w której uczący się nie zna danego terminu w języku obcym, ale próbuje zastąpić go terminem zbliżonym. Natomiast strategie analityczne są wykorzystywane w sytuacji, gdy uczący się nie zna lub nie pamięta danego słowa, ale opisuje je poprzez dłuższe wyjaśnienie lub opis cech i funkcji.

Kolejnym rodzajem błędów wewnątrzjęzykowych omawianych przez Jamesa (1998) są błędy indukowane wynikające z następujących czynników: materiały dydaktyczne zawierające błędy językowe, błędne wzorce językowe przekazywane przez nauczyciela, nieadekwatne ćwiczenia językowe lub błędy wynikające z priorytetów pedagogicznych (np. nadmierny nacisk na jeden aspekt języka, nieadekwatny wybór metody nauczania, niewłaściwy poziom materiału nauczania). Dodatkowo można wymienić tu nierówne traktowanie różnych rodzajów błędów przez nauczyciela (np. pomijanie błędów wymowy), brak wykształcenia właściwych strategii komunikacyjnych u uczniów, a także brak nacisku na równoległe kształtowanie płynności i poprawności językowej. James (1998) zwraca również uwagę na błędy złożone, czyli powstałe w wyniku współistnienia lub kombinacji dwóch niezależnych błędów w jednej strukturze językowej, a także błędy niejednoznaczne, które mogą wynikać z więcej niż jednej przyczyny.

Podział zaproponowany przez Jamesa (1998) wydaje się szczególnie kompleksowy, gdyż uwzględnia zarówno błędy wynikające z interferencji języka ojczystego, jak i różnorodne błędy wewnątrzjęzykowe. Przedstawiona klasyfikacja pozwala na głębsze zrozumienie procesów stojących za powstawaniem błędów i może stanowić podstawę do opracowania bardziej efektywnych metod ich korekty w procesie nauczania języka obcego.

Klasyfikacja błędów zaproponowana przez Komorowską (2005) uwzględnia zarówno charakter błędu, jego funkcję komunikacyjną, jak i przyczyny powstawania. Podział ze względu na podsystem językowy umożliwia dokładną identyfikację trudności w poszczególnych obszarach języka (wymowa, pisownia, leksyka, gramatyka). Z kolei podział według kryterium komunikatywności przekazu obejmuje rozróżnienie między błędami lokalnymi (dotyczącymi pojedynczych elementów zdania) i globalnymi, które dotyczą całości komunikatu (por. Burt i Kiparsky, 1978). Pod kątem kryterium systematyczności Komorowska (2005) wyróżnia błędy

systematyczne, które odpowiadają błędom kompetencji w koncepcji Chomsky'ego (1965) oraz błędom systematycznym w ujęciu Cordera (1967), a także błędy sporadyczne i przejęzyczenia, odpowiadające błędom performancji w koncepcji Chomsky'ego (1965) i błędom niesystematycznym w ujęciu Cordera (1967). Najbardziej obszerna propozycja klasyfikacji stanowi podział ze względu na źródła błędu, w którym Komorowska (2005) wyróżnia błędy interferencji zewnątrzjęzykowej (związane z wpływem języka ojczystego), błędy interferencji wewnątrzjęzykowej (wynikające np. z niepełnego opanowania reguł języka docelowego), błędy wynikające ze sposobu uczenia się (związane z indywidualnymi strategiami przyswajania wiedzy), błędy wynikające ze sposobu nauczania (związane z niedoskonałymi metodami dydaktycznymi) oraz błędy wynikające ze strategii komunikacyjnych (wynikające np. ze świadomego lub nieświadomego uproszczenia językowego).

Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2020) nie tylko określa poziomy biegłości językowej, ale również może stanowić punkt odniesienia umożliwiający identyfikację i klasyfikację błędów językowych. Oprócz błędów formalnych (fonetyczne, ortograficzne, leksykalne, morfologiczne i syntaktyczne) wyróżniono również błędy funkcjonalne (socjolingwistyczne, socjokulturowe i pragmatyczne), które dotyczą adekwatnego użycia języka w kontekście społecznym, kulturowym i komunikacyjnym.

Przedstawiony powyżej przegląd wybranych klasyfikacji błędów językowych wskazuje, że typologie różnią się od siebie w zależności od przyjętego podejścia badawczego i sposobów podziału błędów. Przyjęty w niniejszej rozprawie podział błędów interferencyjnych bazuje na klasycznym ujęciu Dulay, Burt i Krashena (1982), które wyróżnia błędy według strategii powierzchniowej, dokonując podziału na błędy pominięcia, błędy dodania, błędy formy i błędy szyku. Klasyfikacja ta ma charakter ogólny i przejrzysty, dzięki czemu pozwala na analizę błędów od strony formalnej. Nie wyjaśnia ona jednak źródła powstawania błędów, dlatego w niniejszej analizie została uzupełniona przez klasyfikację dotyczącą typowych błędów interferencji języka polskiego w języku angielskim zaproponowaną przez Jerzego Zyberta (1999).

2.4 Błędy interferencji międzyjęzykowej

Klasyfikacja błędów interferencji międzyjęzykowej powinna uwzględniać różnorodne aspekty w zależności od szczegółowego kontekstu badawczego. Kluczowe znaczenie mają badane języki (ojczysty i obcy), gdyż od nich w głównej mierze zależy rodzaj pojawiających się błędów.

Ogólną klasyfikację błędów interferencyjnych przedstawia Odlin (1989, s. 36), który opisuje cztery główne typy błędów:

1) niedostateczna produkcja (*underproduction*) – unikanie lub sporadyczne używanie struktur w języku obcym, które nie mają odpowiednika w języku ojczystym;
2) nadprodukcja (*overproduction*) – nadmierne używanie struktur pod wpływem języka ojczystego;
3) błędy produkcji (*production errors*) – zastępowanie wyrażenia leksykalnego w języku obcym jednostką leksykalną z języka ojczystego, co jest wynikiem niedostatecznej kompetencji językowej. Do błędów produkcji należą substytucje (użycie form języka ojczystego w języku docelowym), kalki (dosłowne tłumaczenie struktur języka ojczystego) oraz zmiana struktury;
4) błędna interpretacja (*misinterpretation*) – interpretacja komunikatów w języku docelowym, która prowadzi do wyciągania wniosków odbiegających od tych, które wyciągnęliby rodzimi użytkownicy tego języka.

Klasyfikacja Odlina (1989) ma charakter ogólny i uniwersalny, nie odnoszący się do żadnej pary języków. Autor skupia się na procesach psycholingwistycznych zachodzących podczas procesu uczenia się języka obcego, a nie na specyficznych trudnościach wynikających z różnic strukturalnych między językiem ojczystym a językiem obcym.

Inni badacze wprowadzają własne klasyfikacje, związane ze specyfiką analizowanych przez nich języków. Wybrane klasyfikacje związane zarówno z błędami popełnianymi przez Polaków uczących się języków obcych, jak i użytkownikami różnych języków uczących się języka polskiego zostały przedstawione w Tabeli 5.

Tabela 5 - Wybrane klasyfikacje błędów interferencyjnych opartych na analizie wypowiedzi osób uczących się różnych języków obcych

Autor i rok	Podział błędów	Języki
Grucza, Jaruzelska (1968)	Błędy w zakresie form i użycia rzeczownika i rodzajnika (niewłaściwy rodzaj rzeczownika, niewłaściwy przypadek, błędna forma liczby mnogiej). Błędy w formach czasowników (*Imperfekt* i *Perfekt,* strona bierna, tryb przypuszczający, czasowniki modalne w *Perfekt,* tryb rozkazujący). Błędy w zakresie form i użycia zaimków (formy przypadkowe). Błędy w formach przymiotników (końcówki deklinacyjne). Błędy w zakresie *Pronominaladverbien.* Błędy w użyciu przyimków. Błędy w szyku wyrazów w zdaniu (czasowniki rozdzielnie złożone, zdania poboczne). Błędy w użyciu spójników zdaniowych. Błędy w zakresie słowotwórstwa (opuszczanie -s-, używanie internacjonalizmów na wzór języka polskiego). Błędy w zakresie doboru leksykalnego.	Błędy Polaków uczących się języka niemieckiego
Kornaszewski (1976)	Interferencja z języka niemieckiego (błędny rodzaj gramatyczny, uogólnianie tematu w paradygmacie rzeczownikowym, błędy aspektu, składnia). Interferencja z języka rosyjskiego (wymowa, ortografia, rodzaj gramatyczny, błędna forma tematu, składnia, zaimek *się*) Mała regularność gramatyczna niektórych elementów języka polskiego	Błędy Niemców z częściową znajomością języka rosyjskiego uczących się języka polskiego
Wiewiór (1978)	Błędy fleksyjne (rzeczownik, zaimek osobowy, czasownik, przymiotnik). Błędy składniowe (użycie przyimków, rekcja czasownika, podmiot wyrażony zaimkiem osobowym, zaimek wskazujący, konstrukcje bezokolicznikowe, konstrukcje bezosobowe, szyk wyrazów, naruszenie konsekwencji gramatycznej). Błędy leksykalne (podobieństwo fonetyczne wyrazów, nieznajomość wyrazu rosyjskiego,	Błędy Polaków uczących się języka rosyjskiego

	odmienny zakres semantyczny wyrazów, błędy słowotwórcze, błędy w zakresie łączliwości)	
Żydek-Bednarczuk (1993)	Błędy fonetyczne Błędy deklinacji rzeczownika, przymiotnika, liczebnika i zaimka Błędy odmiany czasownika Błędy leksykalne i słowotwórcze Błędy składniowe	Błędy niemieckich studentów uczących się języka polskiego
Dąbrowska, Pasieka (2008)	Błędy formy (fleksja, słowotwórstwo, błędna forma przyimka) Błędy użycia (brak zgody w grupie głównej, imiennej lub orzeczeniu złożonym, błędny aspekt orzeczenia czasownikowego, brak obligatoryjnego składnika zdania, błędy negacji, naruszenie związków składniowych, błędna konstrukcja zdania podrzędnego, mowa zależna, zdanie dopełnieniowe, zaburzenia w szyku wyrazów, błędna konstrukcja zdania warunkowego, spójniki, naruszenie zasad rekcji, błędne użycie czasów w zdaniach z *jeśli,* błędne użycie zaimków, składnia liczebnika, błędne zamienne użycie przymiotników i przysłówków, błędne użycie bezokolicznika, błędne użycie liczby pojedynczej i mnogiej, błędy w konstrukcji z *jak, jako*, błędy dysmorficzne). Błędy leksykalne (czasownik, rzeczownik, przymiotnik, zaimek, liczebnik, przysłówek, przyimek) Błędy frazeologiczne Błędy stylistyczne	Błędy cudzoziemców o różnych językach ojczystych uczących się języka polskiego
Maras (2009)	Błędy morfologiczne (przeniesienie rodzaju rzeczownika, złożenia) Błędy składniowe (brak dopełnienia, błędne przyimki, brak przyimka, błędne przeniesienie zwrotności, pominięcie podmiotu) Błędy na płaszczyźnie leksykografii Błędy na płaszczyźnie grafematyki	Błędy polskich studentów filologii germańskiej dokonujących tłumaczeń z języka niemieckiego na język polski oraz z języka polskiego na język niemiecki
Maras (2021)	Błędy na płaszczyźnie morfoskładni (szyk, użycie końcówek fleksyjnych, użycie liczby mnogiej lub liczby pojedynczej, użycie złożenia z myślnikiem, rodzaj i przypadek rzeczownika, przyimki)	Błędy polskich studentów germanistyki dokonujących tłumaczeń z języka niemieckiego na język polski

	Błędy na płaszczyźnie leksyki (dosłowne tłumaczenie) Błędy na płaszczyźnie grafematyki (pisownia wielką literą, substytucja grafemów)	
Manasterska -Wiącek (2025)	Błędy gramatyczne: - fleksyjne (niewłaściwy wzorzec odmiany, niewłaściwa postać tematu wyrazu, niewłaściwa końcówka fleksyjna); - składniowe (związek zgody i rządu, przyimki i wyrażenia przyimkowe, błędny szyk, zapożyczenia składniowe, parcelacja zdań, błędny czas); - leksykalne (wyrazowe, frazeologiczne, kolokacyjne, ortograficzne)	Błędy osób uczących się języka polskiego, których językiem ojczystym jest ukraiński lub rosyjski

Źródło: opracowanie własne (za: Dąbrowska i Pasieka 2015)

Analizując dane przedstawione w powyższej tabeli można zauważyć, że błędy interferencyjne obejmują niemal wszystkie poziomy językowe: fleksję, składnię, leksykę, słowotwórstwo, szyk oraz styl i frazeologię. Typ błędów jest uzależniony zarówno od języka ojczystego, jak i języka docelowego, co uniemożliwia opracowanie jednej uniwersalnej typologii błędów interferencyjnych. W konsekwencji badania w zakresie interferencji pozostają ograniczone, a metodologia analiz tego typu błędów wciąż nie jest w pełni ujednolicona.

2.5 Interferencyjne błędy leksykalne

Problematykę interferencyjnych błędów leksykalnych w kontekście języka polskiego jako języka ojczystego oraz języka angielskiego jako języka obcego szczegółowo omawia Zybert (1999). Autor proponuje podział tych błędów klasyfikację na następujące kategorie: 1) błędy semantyczne; 2) błędy niedostatecznego rozróżniania znaczeń*;* 3) kalki leksykalne; 4) błędy kategorii; 5) błędy zapożyczenia*,* czyli anglicyzmy; 6) błędy w zapisie fonemów; 7) błędne użycie przedimków[44].

Typologia Zyberta (1999) pozostaje spójna z klasyfikacją strategii powierzchniowej (Dulay, Burt i Krashen, 1982). Analizowane błędy mają charakter powierzchniowy i należą do kategorii błędów formy.

[44] Tak jak wspomniano wcześniej, bardziej uzasadnione wydaje się klasyfikowanie błędnego użycia przedimków, a zwłaszcza ich pominięcia, jako błędów morfosyntaktycznych, a nie leksykalnych (przyp. Autorki).

2.5.1 Błędy semantyczne

Błędy semantyczne zostały nazwane przez Roberta Lado (1957 za: Zybert, 1999, s. 65) „fałszywymi wyrazami pokrewnymi" (ang. *deceptive cognates*), czyli parami leksemów lub związków frazeologicznych, które mają podobną formę (graficzną lub fonetyczną), lecz inne znaczenie. Relacje między tymi parami mogą być opisane następującymi kategoriami:

- równoważność (*equivalence*) – element leksykalny w jednym języku może być swobodnie wymieniany na jego odpowiednik w drugim języku (np. słowo *hotel* mające taką samą formę i znaczenie zarówno w języku polskim, jak i angielskim);

- włączenie (*inclusion*) – element leksykalny w jednym języku ma więcej znaczeń w drugim języku lub odwrotnie (np. angielskie słowo *fiction* posiadające *d*wa odpowiedniki w języku polskim: *„*fikcja*"* *oraz „*beletrystyka*"*);

- nakładanie się (*overlapping*) – elementy leksykalne w obu językach częściowo korelują ze sobą (np. angielskie słowo *platform* oznaczające w języku polskim zarówno „platformę*"* jak i *„*peron*"*);

- kontrast (*contrast*) – leksemy w dwóch językach wskazujące podobieństwo formalne, lecz różniące się znaczeniowo (np. angielskie słowo *sympathetic* oraz polskie słowo „sympatyczny*"*), czyli tzw. fałszywi przyjaciele tłumacza (*false friends of a translator*)[45] (Wełna, 1977 za: Zybert, 1999, s. 65). Termin ten Teresa Tomaszkiewicz (2006) definiuje jako „słowo w danym języku, które z punktu widzenia morfologicznego i ortograficznego wygląda lub brzmi podobnie jak słowo w innym języku, ale jego całkowite znaczenie leksykalne lub jedno z nich jest zupełnie inne" (Tomaszkiewicz, 2006, s. 39).

Błędy semantyczne, zwłaszcza „fałszywi przyjaciele tłumacza" prowadzą do zaburzeń komunikacji. Ich podobieństwo formalne przy jednoczesnym kontraście semantycznym może skutkować błędną interpretacją komunikatu, ponieważ odbiorca odbiera komunikat w sposób nieadekwatny do intencji nadawcy, co przyczynia się do powstania niejasności lub wyciągania błędnych wniosków.

[45] Termin ten jest kalką francuskiego terminu *faux amis de traducteur* i funkcjonuje również w innych językach, np. angielski: *false friends of a translator*, niemiecki: *falsche Freunde des Übersetzers* czy rosyjski: *łožnyje druzja perewodčika* (Lipczuk, 1992, s.139).

2.5.2 Błędy niedostatecznego rozróżniania znaczeń językowych

Błędy niedostatecznego rozróżniania znaczeń językowych występują w sytuacji, gdy dany leksem w języku ojczystym ma dwa odpowiedniki w języku obcym. Wyróżnia się następujące typy błędów leksykalnych wynikających z niedostatecznego rozróżniania znaczeń językowych:

1) leksem w języku ojczystym zostaje błędnie powiązany z leksemem w języku obcym o podobnej formie graficznej lub fonetycznej, ale odnosi się do innego znaczenia (np. angielski leksem *the same* oznacza „taki sam", natomiast błędem jest tłumaczenie go jako „sam" w znaczeniu „pojedynczy", „samotny").
2) Sytuacja, w której język ojczysty[46] nie rozróżnia określonych kategorii semantycznych obecnych w języku obcym. W rezultacie uczący się używa jednej jednostki leksykalnej do wyrażenia kilku odrębnych znaczeń. (np. nieuwzględnienie różnicy między angielskimi leksemami *family* (najbliższa rodzina) a *relatives* (krewni), co skutkuje stosowaniem tylko leksemu *family* niezależnie od kontekstu).
3) Leksem w języku ojczystym posiada dwa odpowiedniki w języku obcym, co może prowadzić do niewłaściwego wyboru formy i błędnych konstrukcji (np. w przypadku zamiany czasownika *be* na *have*, skutkującej błędnym zdaniem typu **I have 20 years*) Arabski (1979 za: Zybert, 1999).

Tak jak w przypadku błędów semantycznych, również błędy niedostatecznego rozróżniania znaczeń mogą skutkować niedokładnym lub nieprecyzyjnym przekazem, co może prowadzić do zakłóceń komunikacyjnych.

2.5.3 Kalki leksykalne

Kolejnym rodzajem błędów leksykalnych omawianych przez Zyberta (1999) są kalki leksykalne. Według *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* kalka definiowana jest jako „wyraz lub wyrażenie utworzone za pomocą rodzimych elementów językowych według wzoru semantycznego języka obcego" (Polański, 1999, s. 284). W obrębie kalk leksykalnych można wyróżnić kalki wyrazowe i kalki frazeologiczne[47]. Kalki wyrazowe to dosłowne tłumaczenia

[46] Autor używa słów „the learner's L1 dialect", czyli dialekt języka ojczystego ucznia (przyp. Autorki)

[47] Jerzy Obara (1989) dokonuje bardziej szczegółowej analizy, wyodrębniając kalki leksykalne od kalk frazeologicznych. Autor wprowadza podział kalk leksykalnych na następujące kategorie: 1) kalki strukturalne

wyrazów z języka obcego (np. *skyscraper* – „drapacz chmur"), natomiast kalka frazeologiczna polega na tłumaczeniu związków frazeologicznych i całych połączeń składniowych (np. *break the ice* – „przełamać lody").

Błędne stosowanie kalk leksykalnych może prowadzić do zakłócenia lub uniemożliwienia komunikacji, ponieważ leksemy lub wyrażenia dosłownie przeniesione z języka ojczystego mogą nie istnieć w języku obcym w tym samym znaczeniu albo mogą wprowadzać niezamierzone znaczenia.

2.5.4 Błędy kategorii

Błędy kategorii wynikają z podobieństwa morfologicznego lub semantycznego leksemów w języku ojczystym i w konsekwencji stosowania podobnych leksemów w języku obcym (np. „słyszeć" i „słuchać" są zbliżone morfologicznie w języku polskim, w przeciwieństwie do języka angielskiego, w którym leksemy *hear* i *listen* mogą zostać błędnie potraktowane jako zamienniki). Błędy kategorii mogą skutkować nieprawidłową interpretacją znaczenia danego leksemu, co w konsekwencji może zakłócić proces komunikacji i utrudnić właściwe zrozumienie przekazu.

2.5.5 Błędy zapożyczenia

Błędy te pojawiają się w sytuacji, gdy uczący się nie zna danego leksemu w języku obcym i tworzy własny wyraz na podstawie odpowiadającego mu leksemu w języku ojczystym lub bezpośrednio zapożycza element leksyki ze swojego języka ojczystego. Strategia ta polega na przełączaniu kodu językowego (ang. *code switching*) i polega na wprowadzeniu do języka pojedynczych wyrazów, wyrażeń lub fraz pochodzących z innego języka (Blom i Gumperz, 1972; Muysken, 1997). Zjawisko to można podzielić na trzy rodzaje:

1) alternacja (*alternation*) – zmiana kodu językowego bez wzajemnego oddziaływania różnojęzycznych struktur zastosowanych w granicach jednego zdania, z zachowaniem gramatyki i leksyki właściwej danemu językowi;

(dokładne, niedokładne, półkalki i wyrazy-zamienniki); 2) kalki semantyczne (synonimiczne, substytucyjne, homofoniczne, homologiczne, homonimiczne), a także podział kalk frazeologicznych na 1) dokładne, 2) niedokładne i 3) związki tworzone doraźnie. Autorka proponuje jednak, aby w niniejszej pracy ograniczyć się jedynie do podziału na kalki wyrazowe i frazeologiczne (przyp. autorki)

2) wtrącanie (*insertion*) – wprowadzenie pojedynczej jednostki leksykalnej pochodzącej z innego języka do głównego języka wypowiedzi;

3) kongruentną leksykalizację (*congruent lexicalisation*) – obejmujący sytuację, w której dwa języki mają zbliżoną strukturę gramatyczną i następuje mieszanie elementów leksykalnych w ramach wspólnego wzorca składniowego (Muysken, 1997, s. 361).

W swojej późniejszej pracy Muysken (2000) odróżnia przełączanie kodu w ramach jednego zdarzenia komunikacyjnego (*code switching)* od mieszania kodu w ramach jednego zdania (*code mixing*).

Błędy zapożyczenia często występują u osób dwujęzycznych i mogą prowadzić do zaburzenia komunikacji i zrozumienia wypowiedzi.

2.5.6 Błędy w zapisie fonemów

Błędy w zapisie fonemów polegają na nieprawidłowym przypisaniu dźwiękom języka obcego liter zgodnie z zasadami ortograficznymi i fonologicznymi języka ojczystego, co prowadzi do zniekształceń zapisu, a w konsekwencji może również zaburzać zrozumienie wypowiedzi. Systemy fonologiczne języka angielskiego i polskiego różnią się bowiem pod względem liczby i jakości samogłosek: system dźwiękowy języka angielskiego składa się z 12 fonemów samogłoskowych oraz 8 dyftongów[48], podczas gdy w języku polskim występuje 6 fonemów samogłoskowych oraz 2 samogłoski nosowe[49]. Brak jednoznacznego odwzorowania tych systemów fonologicznych jest zatem bezpośrednią przyczyną pojawiania się błędów w pisowni. Przykładem takiego błędu może być zapisanie angielskiego leksemu *school* jako **skul* w oparciu o uproszczone polskie reguły wymowy i pisowni.

Błędy w zapisie fonemów mogą prowadzić nie tylko do utrwalania niepoprawnych wzorców zapisu, ale także do potencjalnych zaburzeń komunikacji. Słowo w języku obcym zapisane według uproszczonej pisowni języka ojczystego może być częściowo zrozumiałe dla użytkownika tego samego języka, natomiast dla rodzimych użytkowników języka docelowego może być trudne do zinterpretowania i zrozumienia.

[48] Są to samogłoski krótkie: /ɪ/ /e/ /æ/ /ʌ/ /ɒ/ /ʊ/ /ə̲/, samogłoski długie: /iː/ /uː/ /ɔː/ /ɑː/ /ɜː/ oraz dyftongi :/e̲ɪ/, /ɔ̲ɪ/, /ə̲ʊ/, /o̲ʊ/, /a̲ɪ/, /a̲ʊ/, /ɪə̲/, /ʊə̲/, /eə̲/ (przyp. Autorki)

[49] Są to samogłoski /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, /y/ oraz 2 samogłoski nosowe odpowiadające literom ‘ą’ i ‘ę’ (przyp. autorki)

2.5.7 Błędy w użyciu przedimków

Według Zyberta (1999) pomijanie w języku angielskim przedimków określonych i nieokreślonych wynika z faktu, że nie występują one w języku polskim. Istnieje wprawdzie możliwość wyrażenia określoności i nieokreśloności w języku polskim np. poprzez szyk wyrazów w zdaniu, aspekt czasownika czy zaimki wskazujące, co wskazuje Monika Ekiert (2004). Autorka ilustruje to zjawisko przykładami kontrastującymi struktury polskie i ich angielskie odpowiedniki. Na przykład w zdaniu „Do sklepu wszedł mężczyzna", umiejscowienie rzeczownika „mężczyzna" na końcu sygnalizuje, że jest to nowa, nieznana wcześniej informacja, a zatem w języku angielskim wymaga użycia przedimka nieokreślonego (*A man entered the store).* Z kolei w zdaniu „Mężczyzna wszedł do sklepu", rzeczownik „mężczyzna" występuje na początku zdania, a tym samym może być interpretowany jako odnoszący się do konkretnej osoby i w języku angielskim wymaga użycia przedimka określonego (*The man entered the store).* Również aspekt czasownika pozwala rozróżniać specyficzne i niespecyficzne odniesienia, na przykład zdanie „Napisałem list" implikuje, że rzeczownik *list* odnosi się do określonego desygnatu i wymaga w języku angielskim użycia przedimka określonego (*I wrote the letter),* natomiast zdanie „Pisałem list" odnosi się do elementu nieokreślonego, wyrażanego w języku angielskim przedimkiem nieokreślonym (*I wrote a letter).* Określoność w języku polskim może też być wyrażona za pomocą zaimków wskazujących lub liczebnika „jeden", zaś nieokreśloność za pomocą zaimka „jakiś" (por. Ekiert, 2004).

Mimo, że użytkownicy języka polskiego rozumieją semantyczne różnice między określonością a nieokreślonością, poprawne użycia przedimków w języku angielskim może prowadzić do błędów interferencyjnych polegających przede wszystkim na ich pomijaniu. Obserwuje się wysoki stopień fosylizacji tych błędów w interjęzyku uczniów, niezależnie od poziomu zaawansowania kompetencji językowej. Chociaż błędy pominięcia przedimka nie mają najczęściej dużego wpływu na komunikatywność wypowiedzi, obniżają jednak jej poprawność językową.

W niniejszej rozprawie przyjęto klasyfikację błędu pominięcia przedimka jako błąd morfosyntaktyczny, co wynika zarówno z przesłanek teoretycznych, jak i metodologicznych. Błąd ten nie wynika z niewłaściwego doboru jednostki leksykalnej, lecz z braku wystarczającego opanowania reguł gramatycznych dotyczących struktury frazy

rzeczownikowej. Tym samym błąd nie dotyczy niedostatecznego zasobu leksykalnego ucznia, lecz organizacji składniowej wypowiedzi. W związku z powyższym, choć klasyfikacja zaproponowana przez Zyberta (1999) pozostaje zasadna w określonym ujęciu teoretycznym, w niniejszej pracy przyjęto, że błąd pominięcia przedimka należy do interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych, a nie leksykalnych. Taka klasyfikacja wydaje się bardziej adekwatna z punktu widzenia celu i metodologii badania.

2.6 Interferencyjne błędy morfosyntaktyczne

Interferencyjne błędy morfosyntaktyczne dzielą się na błędy morfologiczne i błędy syntaktyczne. Błędy morfologiczne dotyczą niepoprawnego użycia formy wyrazów, stanowiącego odstępstwo od ustalonych reguł słowotwórczych i fleksyjnych. Natomiast błędy syntaktyczne dotyczą nieprawidłowej struktury zdania, a zatem relacji między wyrazami. Kluczową rolę odgrywają tu różnice w zakresie morfologii i składni między językiem polskim i angielskim, które prowadzą do popełniania błędów interferencyjnych.

2.6.1 Błędy morfologiczne

W ramach błędów morfologicznych Zybert (1999) wyróżnia następujące rodzaje błędów: 1) błędy derywacji, 2) błędy zgody oraz 3) błędy formy czasownika. Podział ten pozostaje spójny z klasyfikacją strategii powierzchniowej (Dulay, Burt i Krashen, 1982). Podobnie jak w przypadku błędów leksykalnych, również błędy morfologiczne mają charakter powierzchniowy i można traktować jako błędy formy.

2.6.1.1 Błędy derywacji

Według Zyberta (1999) błędy derywacji polegają na nieprawidłowym tworzeniu wyrazów poprzez stosowanie morfemów derywacyjnych. Powstają w sytuacji, gdy uczeń, opierając się na błędnych hipotezach, stosuje reguły słowotwórcze języka ojczystego w języku obcym. Na podstawie angielskiego rdzenia w procesie derywacji tworzony jest nowy leksem poprzez dodanie do niego przyrostka, który w języku polskim łączy się z rdzeniami graficznie lub fonetycznie podobnymi do angielskich (np. angielska błędna forma **musicant* utworzona na podstawie analogii do polskiego słowa „muzykant”). Błędy te mogą prowadzić do zaburzenia komunikacji, ponieważ w wyniku ich popełniania mogą powstać neologizmy niezrozumiałe dla odbiorcy.

2.6.1.2 Błędy zgody

Błędy zgody polegają na niewłaściwym dopasowaniu form gramatycznych pod względem rodzaju, liczby, przypadku lub osoby. Według Zyberta (1999) błędy te dotyczą najczęściej zgody podmiotu z orzeczeniem i mogą występować w następujących sytuacjach:

- błędne stosowanie czasowników w liczbie pojedynczej przy rzeczownikach zbiorowych będące wynikiem interferencji języka polskiego: niektóre rzeczowniki w języku angielskim wykazują rozbieżność między formą gramatyczną a znaczeniem semantycznym i łączą się z czasownikami w liczbie mnogiej, co skutkuje tworzeniem błędnych form, np. *police *is* zamiast *police are* („policja jest”);

- błędne stosowanie liczby mnogiej przy angielskich rzeczownikach niepoliczalnych, analogicznie do ich odpowiedników w języku polskim, np. tworzenie formy **informations* zamiast *information* („informacje”);

- błędne stosowanie czasowników w liczbie mnogiej do rzeczowników, które występują w liczbie pojedynczej w języku angielskim, ale w liczbie mnogiej w języku polskim, np. *money *are* zamiast *money is* („pieniądze są”);

- błędne stosowanie czasowników w liczbie mnogiej do rzeczowników, które w języku angielskim mają formę liczby mnogiej, ale znaczenie semantyczne liczby pojedynczej, np. *news *are* zamiast *news is* („wiadomości są”);

- błędne stosowanie liczby pojedynczej w rzeczownikach angielskich, które występują jedynie w liczbie mnogiej, będące wynikiem analogii do języka polskiego, gdzie rzeczowniki te występują w liczbie pojedynczej, np. **crossroad* zamiast *crossroads* („skrzyżowanie”).

Błędy zgody zazwyczaj nie prowadzą do zakłócenia komunikacji, ponieważ odbiorca jest w stanie zrozumieć treść wypowiedzi i odczytać intencję nadawcy.

2.6.1.3 Błędy formy czasownika

Błędy wynikające z użycia niewłaściwych form czasownika mogą być związane z nieświadomym lub intuicyjnym przenoszeniem struktur z języka polskiego, co powoduje tworzenie konstrukcji niezgodnych z normą języka angielskiego. W języku angielskim istnieją

czasowniki wymagające komplementacji określonym typem drugiego czasownika, czyli formą podstawową (np. *go*), bezokolicznikiem (np. *to go*), formą gerundium (np. *going)* lub zdaniem podrzędnym. W języku polskim komplementacja czasownika realizowana jest zasadniczo poprzez dodanie bezokolicznika lub rzeczownika odczasownikowego. Przykładem błędu może być stosowanie formy bezokolicznika zamiast formy gerundium, co może mieć związek z transferem struktur języka polskiego. Przykładowo, konstrukcja **I like swim* stanowi błędne odwzorowanie polskiego zdania „Ja lubię pływać", w którym funkcję dopełnienia pełni bezokolicznik, podczas gdy w języku angielskim obligatoryjna jest forma gerundium (*I like swimming*).

Często obserwowanym przykładem błędu formy czasownika może być brak dodania właściwych końcówek, np. końcówki „-s" w czasie Present Simple w trzeciej osobie liczby pojedynczej lub końcówki „-ed" w czasie Past Simple. Ten typ błędu nie jest typowo klasyfikowany jako błąd interferencji międzyjęzykowej, lecz jako błąd rozwojowy wynikający z nadmiernej generalizacji reguł (por. Richards, 1971). Zjawisko to można zaobserwować u osób uczących się języka angielskiego i mówiących różnymi językami ojczystymi, co wskazuje na jego uniwersalny charakter. Richards (1971) podkreśla, że „wiele błędów pojawiających się w komunikacji w języku obcym ma charakter identyczny, niezależnie od tego, jaki jest język ojczysty użytkownika[50]" (Richards, 1971, s. 9). Oznacza to, że pewne błędy mają charakter rozwojowy i wynikają z procesów uniwersalnych dla wszystkich uczących się.

2.6.2 Błędy syntaktyczne

Wśród błędów syntaktycznych Zybert (1999) wskazuje na 1) błędy pominięcia, 2) błędy dodania, 3) błędy szyku oraz 4) kalki syntaktyczne. Podział ten pozostaje spójny z klasyfikacją strategii powierzchniowej (Dulay, Burt i Krashen, 1982), w której wyróżnia się błędy pominięcia, dodania, szyku oraz błędy formy. Kalki syntaktyczne mogą być interpretowane jak odpowiednik błędów formy, ponieważ ich stosowanie prowadzi do niepoprawnych form strukturalnych.

[50] "Many of the errors found in second language communication are identical despite the background language of the speaker" (Richards, 1971, s. 9)

2.6.2.1 Błędy pominięcia

Interferencyjne błędy pominięcia mogą wynikać z bezpośredniego tłumaczenia polskich struktur na język angielski (słowo po słowie). Jednym z rodzajów błędów pominięcia może być brak przyimków przy niektórych czasownikach, powstały na zasadzie analogii do języka polskiego. Przykładowo, zdanie **He waited three hours,* jest dosłownym tłumaczeniem struktury polskiej „On czekał trzy godziny", gdzie przyimek nie jest elementem wymaganym po czasowniku.

Błędem pominięcia może być również brak operatora przy pytaniach lub przeczeniach. W języku polskim pytania tworzy się poprzez zmianę intonacji, wprowadzenie partykuły „czy" lub zaimków pytających, natomiast w języku angielskim pytania tworzone są poprzez inwersję lub dodanie operatora. Przykładem błędnej wypowiedzi może być pytanie **What you want to do?* („Co chcesz zrobić?") zamiast *What do you want to do?.* Uczniowie mogą również pomijać operator przy tworzeniu przeczeń na zasadzie analogii do języka polskiego, w którym operator nie występuje, np. *She *not likes coffee (*"Ona nie lubi kawy") zamiast *She does not like coffee*.

Kolejnym rodzajem błędu pominięcia jest pominięcie podmiotu, które może mieć związek z faktem, że system fleksyjny języka polskiego pozwala na jednoznaczną identyfikację podmiotu na podstawie formy czasownika. Przykładowo, w języku polskim w zdaniu „Czytam książkę" podmiot jest pominięty, ponieważ forma czasownika jednoznacznie wskazuje na osobę („ja"). W błędnych konstrukcjach w języku angielskim obserwuje się pominięcie podmiotu formalnego *it* (np. **Is raining* zamiast *It is raining*) lub *there* (np. *On the table *is a book* zamiast *On the table there is a book*). Błędne konstrukcje mogą zatem wynikać z transferu struktur z języka polskiego, gdzie podmiot formalny nie jest wymagany.

Jak wspomniano wcześniej, w niniejszej pracy do kategorii syntaktycznych błędów pominięcia zaliczane są również błędy polegające na pominięciu przedimka określonego (*the*) i nieokreślonego (*a/an*). Decyzja ta wynika z faktu, iż przedimki pełnią istotną rolę w strukturze zdania, a ich brak prowadzi do naruszenia reguł składniowych dotyczących konstruowania frazy nominalnej.

Błędy pominięcia mogą prowadzić do obniżenia precyzji wypowiedzi oraz skutkować niepełnym zrozumieniem informacji; zazwyczaj jednak nie powodują istotnych zakłóceń komunikacyjnych.

2.6.2.2 Błędy dodania

Ten rodzaj błędów polega na wstawieniu do wypowiedzi w języku angielskim elementu dodatkowego, który występuje w języku polskim, ale jego użycie w języku angielskim jest niezgodne z normą językową. Można zaobserwować następujące przykłady błędów dodania:

- dodanie przyimka (np. **Enter to the house* zamiast *Enter the house* - „Wejść do domu") – błędne wyrażenie utworzone na podstawie analogii do języka polskiego;

- dodanie zaimka zwrotnego (np. **We met ourselves* zamiast *We met* – „Spotkaliśmy się"). W języku angielskim czasownik *meet* nie jest czasownikiem zwrotnym, natomiast w języku polskim do czasownika „spotykać" dodaje się zaimek zwrotny „się".

Błędy dodania mogą częściowo zakłócać komunikatywność wypowiedzi, ale zazwyczaj nie prowadzą do poważnych nieporozumień komunikacyjnych.

2.6.2.3 Błędy szyku

Szyk zdania to „stosunek następstwa/uprzedniości, zachodzący między obiektami językowymi A i B, niezależnie od tego, jakie wartości przyjmują te zmienne" (Grochowski, 2023, s. 42). Definicja ta podkreśla formalny charakter szyku jako relacji porządkującej elementy wypowiedzi. Język polski jest językiem fleksyjnym, a relacje składniowe są w dużej mierze realizowane poprzez końcówki fleksyjne. Polski szyk zdania jest stosunkowo swobodny i może być modyfikowany do celów stylistycznych lub pragmatycznych. Zmiany szyku nie prowadzą zazwyczaj do zmiany sensu zdania, lecz do zmiany rozkładu informacji.

W języku angielskim fleksja jest ograniczona, a relacje składniowe uzależnione są w dużej mierze od linearnego porządku elementów zdania. Szyk zdania jest zatem mniej podatny na modyfikacje pragmatyczne, a wszelkie odstępstwa od podstawowego schematu (*SVO: Subject – Verb – Object*) są zwykle związane z tworzeniem takich konstrukcji jak pytania lub inwersja stylistyczna. Różnice te mają istotne znaczenie dla procesu nauczania języka angielskiego.

Błędy szyku mogą wynikać z niewłaściwego przenoszenia zasad polskiej składni do języka angielskiego, a ich źródłem są różnice strukturalne między tymi dwoma językami. Do błędów tych należą: błędny szyk zdania, błędny szyk wyrażenia dopełnieniowego, błędny szyk

pytania z inwersją lub czasownikiem posiłkowym, a także błędny szyk przymiotnika i rzeczownika. Mogą one wpływać na komunikację w różnym stopniu, ponieważ mogą zarówno obniżać poprawność wypowiedzi, jak też utrudniać lub uniemożliwiać jej zrozumienie.

2.6.2.4 Kalki syntaktyczne

Kalki syntaktyczne są wynikiem odwzorowania struktur składniowych języka ojczystego w języku obcym spowodowanego dosłownym tłumaczeniem lub brakiem świadomości językowej. Obara (1989) dokonuje podziału kalk syntaktycznych na następujące kategorie:

- kalki konstrukcji składniowych (dosłowne przeniesienie struktury składniowej z jednego języka do drugiego);
- zmiana szyku wyrazów w zdaniu pod wpływem języka obcego;
- wzbogacenie wyrazu o nową funkcję syntaktyczną pod wpływem obcego wzoru (przypisanie jednostce leksykalnej takiej roli składniowej, jaką pełni jej odpowiednik w języku obcym);
- zastosowanie nowej formy pod wpływem obcego języka.

Należy zaznaczyć, że Obara (1989) odnosi swoją klasyfikację do zjawisk zachodzących w języku ojczystym pod wpływem języka obcego, natomiast w niniejszej pracy analizowane są zjawiska odwrotne, tj. zachodzące w języku obcym i wynikające z interferencji języka polskiego.

Kalki syntaktyczne z języka polskiego w języku angielskim mogą prowadzić do powstawania następującego rodzaju błędów:

1) nieprawidłowe użycia przyimka: przykładowo, w wyrażeniu **in Saturday* („w sobotę”) można zaobserwować sytuację, w której uczący się wybiera tzw. prymarny odpowiednik polskiego przyimka (por. Arabski, 1980). Przyjmując, że prymarnym odpowiednikiem polskiego przyimka *w* jest angielski przyimek *in*, w sytuacji, gdzie w języku polskim występuje przyimek „w”, uczeń w języku angielskim będzie stosował przyimek *in;*
2) nieprawidłowe użycie przysłówka *very:* przykładowo, w zdaniu **I very like it* przysłówek *very* został umieszczony przed czasownikiem, w sposób analogiczny do języka polskiego („ja

bardzo lubię"). W języku angielskim w przypadku czasowników wyrażających emocje lub preferencje stosuje się konstrukcję *like / love + very much;*

3) stosowanie podwójnego przeczenia: przykładowo, w zdaniu **I don't know nothing* przeniesiono wzorzec składniowy z języka polskiego, który wymaga stosowania podwójnego przeczenia („Nie wiem nic"). W języku angielskim standardowo stosuje się jedno przeczenie w zdaniu, wyrażone za pomocą dodania czasownika posiłkowego wraz z przeczeniem *not* przy czasowniku, przysłówka *never* lub innych wyrażeń negujących;

4) błędnie użyty czas gramatyczny: przykładowo, w zdaniu **I live here for 10 years* („Mieszkam tu od 10 lat") zaobserwowano przeniesienie wzorca z języka polskiego i zastosowanie czasu Present Simple. W języku angielskim należy zastosować czas Present Perfect, który wskazuje na czynność rozpoczętą w przeszłości i trwającą do chwili obecnej (*I have lived here for 10 years*). Warto zauważyć, że błędne użycie kategorii aspektowo – czasowych nie zawsze wynika jedynie z interferencji międzyjęzykowej, lecz może być związane z innymi mechanizmami, np. błędami rozwojowymi, błędami uproszczenia lub nadmiernej generalizacji;

5) błędny dobór kwantyfikatora do rzeczownika: błąd ten jest wynikiem przeniesienia polskiej struktury składniowej (*dużo* + rzeczownik – np. *dużo ludzi, dużo pieniędzy*) do języka angielskiego. W przeciwieństwie do języka angielskiego, w języku polskim struktura ta nie wymaga rozróżnienia na rzeczowniki policzalne i niepoliczalne, co sprawia, że uczący się mogą nieadekwatnie używać kwantyfikatorów *much* oraz *many,* nie uwzględniając kryterium policzalności rzeczownika.

Podsumowując, kalki syntaktyczne mogą obejmować różne aspekty składniowe (konstrukcje z przyimkiem, przysłówek *very* modyfikujący czasownik, konstrukcje przeczące, czasy gramatyczne oraz użycie kwantyfikatorów). Skutkiem zastosowania błędnych kalk syntaktycznych może być częściowa niezrozumiałość i nienaturalność wypowiedzi, która może prowadzić do trudności w zrozumieniu intencji nadawcy.

2.7 Częstotliwość występowania błędów interferencyjnych

Analizując wpływ języka ojczystego na naukę języka obcego, istotne jest podejście ilościowe, ponieważ pozwala ono na uchwycenie skali zjawiska interferencji, a także porównanie go między różnymi grupami badawczymi, poziomami zaawansowania czy parami językowymi. Rod Ellis (1985) dokonał podsumowania wyników analiz siedmiu różnych badaczy[51] dotyczących osób dorosłych uczących się języka angielskiego będących rodzimymi użytkownikami różnych języków - niemieckiego, chińskiego, arabskiego, hiszpańskiego i włoskiego. Wyniki tych badań wskazują, że błędy interferencji stanowią około 33% ogółu błędów (między 3% a 51%), co jest zbieżne z wcześniejszymi badaniami H.V. George (1972, za: Komorowska, 1980, s. 98), który podaje, że błędy interferencyjne stanowią około 1/3 ogółu błędów.

Tabela przedstawiająca dane Ellisa (1985) została ponad 30 lat później zmodyfikowana i uzupełniona o nowe dane przez François Pichette i Justynę Leśniewską (2018), którzy przeanalizowali 34 badania empiryczne poświęcone interferencji u osób o różnych językach ojczystych uczących się języka angielskiego[52]. Z ich analizy wynika, że średni udział błędów interferencyjnych wynosi 42% (w części badań odsetek ten był znacznie wyższy i sięgał ponad 70%).

Tak szerokie zestawienie badań empirycznych wskazuje zatem, jak znacząca jest rola języka ojczystego w nauce języka obcego, niezależnie od zróżnicowania badanych grup.

2.8 Stan badań dotyczących interferencyjnych błędów językowych u Polaków uczących się języka angielskiego

Przegląd literatury dotyczącej interferencji językowej w obszarze nauki języka angielskiego przez Polaków wskazuje na dominację ujęć teoretycznych przy jednoczesnym niedoborze badań empirycznych. Stan badań dotyczących błędów interferencyjnych popełnianych przez Polaków uczących się języka angielskiego przedstawiono w Tabeli 6.

[51] Badacze ci to: Grauberg (1971), George (1972), Dulay i Burt (1973), Tran-Chi-Chau (1975), Mukattash (1977), Flick (1980) oraz Lott (1983).

[52] Języki te to: hiszpański, niemiecki, tajski, chiński, arabski, francuski, włoski, polski, koreański, farsi i mandaryński (Pichette i Leśniewska, 2018, s. 8)

Tabela 6 - Stan badań dotyczących błędów językowych popełnianych przez Polaków uczących się języka angielskiego

Autor	Podział błędów	Wnioski	Grupa badawcza
J. Arabski (1968)	1. Błędy zewnętrzne: Aktywne (transfer negatywny): -błędny wybór form leksykalnych i gramatycznych w L2 -słowa międzynarodowe -błędy derywacji - inne błędy gramatyczne b) Pasywne: - kategoria nieistniejąca w L1 - inaczej skonstruowana kategoria w L1 2. Wewnętrzne błędy interferencji: - rzeczownik - przymiotnik - przyimek - czasownik	Autor twierdzi, że interferencja jest głównym źródłem błędów, brakuje natomiast analizy ilościowej.	200 osób (absolwenci szkół ponadpodsta-wowych)
J. Smólska (1978)	1. Błędy wymowy 2. Błędy gramatyczne: a) grupa nominalna: - błędy w formach rzeczowników - błędy w użyciu przedimków - błędy w użyciu innych określników - błędy w użyciu przydawek - błędy w użyciu zaimków b) grupa werbalna: - błędy w tworzeniu i wyborze form czasownikowych - błędne użycie czasów gramatycznych - błędy w użyciu czasowników modalnych - błędy komplementacji czasowników c) inne grupy wyrazowe d) struktura zdania: - błędny szyk głównych elementów struktury zdania - błędy w konstrukcji *there is, there are*	Interferencja języka polskiego jest przyczyną znacznej większości błędów (brak analizy ilościowej)	Kandydaci zdający ustny i pisemny egzamin wstępny do WSJO (brak informacji o liczbie osób)

	- opuszczanie głównych elementów struktury - błędy w konstrukcjach przeczących - błędy w konstrukcjach pytających - błędy w zdaniach przydawkowych - błędy w połączeniach wewnątrzzdaniowych i międzyzdaniowych 3. Błędy leksykalne		
J. Zybert (1999)	1.Błędy międzyjęzykowe: 1.1.Błędy leksykalne: a)semantyczne b)niedostateczne rozróżnianie kategorii językowych c) kalki d) błędy kategorii e) błędy zapożyczenia f) błędy w zapisie fonemów g) błędne użycie przedimków 1.2.Błędy morfologiczne a) błędy derywacji b) błędy zgody c) błędy formy czasownika 1.3.Błędy składniowe a) błędy pominięcia b) błędy dodania c) błędy szyku d) kalki 2.Błędy wewnątrzjęzykowe a) nadmierna generalizacja b) uproszczenie c) błędy komunikacyjne d) błędy indukowane 3. Błędy niewynikające z transferu	Około 60% błędów ma charakter interferencyjny	Trzy grupy na różnych poziomach zaawansowania(łącznie 448 osób)
V.E. Borecka (2016)	1.Błędy leksykalne: a) błąd asocjacji b) błąd frazeologiczny c) błąd rozróżnienia znaczenia d) błąd słowotwórczy e) błąd zapożyczenia	Brak informacji dotyczących analizy ilościowej	Uczniowie szkół ponadgimnazjal-nych (116 osób)

	2. Błędy gramatyczne: a) błąd szyku b) błąd pominięcia c) błąd dodania d) błąd morfosyntaktyczny e) błąd rozróżnienia kategorii gramatycznej f) kalka syntaktyczna		
V. E. Borecka (2019)	1. Błędy interferencyjne - leksykalne: a) Błąd rozróżnienia znaczenia b) Błąd zapożyczenia c) Błąd asocjacji d) Błąd frazeologiczny e) Błąd słowotwórczy 2. Błędy interferencyjne-gramatyczne: a) Błąd pominięcia b) Błąd rozróżnienia kategorii gramatycznej c) Błąd szyku d) Błąd morfosyntaktyczny e) Błąd dodania f) Replika wyrażenia przyimkowego	Wskaźnik interferencyjności wynosi 41.6%	Uczniowie klas maturalnych w liceum (62 osoby) i technikum (58 osób)

Źródło: opracowanie własne

W powyższej tabeli zastosowano układ chronologiczny, zachowując terminologię i sposób opisu błędów wprowadzone przez autorów. Ponieważ nie wszyscy autorzy podają szczegółową analizę ilościową, a także proponują różne klasyfikacje błędów, trudno jest porównać uzyskane wyniki lub zastosować je w opracowaniu zbiorczym.

W opracowaniu Arabskiego (1968) brakuje informacji dotyczącej analizy ilościowej, a konkluzja ogranicza się do stwierdzenia: „Błędy językowe spowodowane interferencją zewnętrzną mogą być przewidywane przez badania kontrastywne języka ojczystego i języka

docelowego, natomiast błędy spowodowane interferencją wewnętrzną nie mogą być przewidywane”[53] (Arabski, 1968, s. 74-75).

Natomiast analiza dokonana ponad 30 lat później przez Zyberta (1999) uwzględnia bardziej spójną i w miarę pełną typologię błędów. Autor skupia się na błędach interferencji międzyjęzykowej, dokonując podziału na błędy leksykalne, morfologiczne i składniowe[54]. Średni odsetek błędów interferencyjnych wynosi 60% (68,6% - błędy leksykalne, 50,47% - błędy morfologiczne, 59,6% - błędy składniowe). W przypadku błędów w obszarze leksykalnym wskaźnik interferencyjności jest najwyższy (ponad 68%), co autor wyjaśnia dużą liczbą błędów dotyczących użycia przedimków i dodaje, że „odkrycie to wskazuje, jak poważne są problemy, z którymi borykają się Polacy uczący się podczas przyswajania systemu przedimków w języku angielskim”[55] (Zybert, 1999,s. 134).

Analizy dokonane przez Borecką (2016, 2019) skupiają się na błędach leksykalnych i gramatycznych. Autorka tworzy własną klasyfikację błędów interferencji międzyjęzykowej, dokonuje szczegółowej analizy poszczególnych typów błędów oraz formułuje wnioski związane z wpływem języka polskiego na błędy popełniane przez uczniów w procesie nauki języka angielskiego.

Przegląd powyższych analiz skłania do refleksji, że interferencja międzyjęzykowa ma znaczący udział w ogólnej liczbie błędów popełnianych przez Polaków uczących się języka angielskiego. Istnieje jednak stosunkowo niewiele pogłębionych badań empirycznych skupiających się zarówno na analizie jakościowej, jak i ilościowej. Taki stan rzeczy można wyjaśnić kilkoma czynnikami, który przyczyniają się do ograniczonej liczby badań w polskiej literaturze przedmiotu. Jednym z nich może być skomplikowana natura zjawiska interferencji,

---

[53] “Language errors caused by external interference can be predicted by contrastive studies of the native tongue and the target language errors caused by internal interference cannot be predicted” (Arabski, 1968, s. 74-75)

[54] Autor analizuje błędy zarówno w tłumaczeniach, jak i wypowiedziach pisemnych uczniów (wypracowania), jednakże zdecydowano, aby w tabeli przedstawić jedynie błędy pojawiające się w analizie wypowiedzi pisemnych (przyp. autorki).

[55] „This finding indicates how grave are the problems that Polish learner have in acquiring the English article system” (Zybert, 1999, s. 134)

która obejmuje szereg różnych czynników. Ponadto, badania wymagają zastosowania zarówno podejścia ilościowego, jak i jakościowego, co może stanowić trudność metodologiczną. Inny możliwy powód to fakt, iż badania językowe, zwłaszcza w kontekście glottodydaktyki, często koncentrują się na wybranych aspektach, takich jak na przykład nauka gramatyki czy słownictwa, a interferencja może być traktowana jako zjawisko wtórne. Wreszcie niewielka liczba badań może wynikać z faktu, iż błędy interferencyjne mogą być trudne do jednoznacznego określenia w badaniach.

Istnieje zatem luka badawcza w zakresie szczegółowej analizy zjawiska interferencji, zwłaszcza w odniesieniu do analizy ilościowej błędów interferencyjnych. W niniejszej pracy podjęto próbę wypełnienia tej luki, co pozwoli na pogłębienie wiedzy na temat interferencji oraz jej wpływu na proces nauki języka angielskiego. W badaniu zastosowano metodę jakościową oraz ilościową, które umożliwiają zarówno identyfikację typów błędów leksykalnych i gramatycznych, jak i określenie częstotliwości ich występowania.

Podsumowanie

Rozdział drugi koncentruje się na zagadnieniu błędów językowych, dostarczając dogłębnej analizy definicji, klasyfikacji oraz teorii związanych ze zjawiskiem popełniania błędów. Zaprezentowano różne podejścia do błędów językowych w kontekście zarówno lingwistycznym, jak i glottodydaktycznym, a także ukazano współczesne perspektywy w tej dziedzinie.

W pierwszej części rozdziału omówiono definicję błędu językowego w ujęciu lingwistycznym i glottodydaktycznym, a także przedstawiono pojęcie normy językowej. Błąd językowy w ujęciu lingwistycznym rozpatrywany jest przede wszystkim w kontekście naruszenia reguł systemu języka, podczas gdy w ujęciu glottodydaktycznym zwraca się uwagę na aspekty edukacyjne i dydaktyczne błędów, w tym na ich wpływ na proces nauki i rozwój kompetencji językowej uczniów.

W kolejnej części rozdziału dokonano przeglądu wybranych podejść do błędów językowych, takich jak podejście strukturalne, analiza kontrastywna i analiza błędów. Omówiono także współczesne metody i strategie nauczania (metoda naturalna, metoda komunikacyjna, CLIL, grywalizacja, personalizacja nauczania, metody interaktywne), które

akcentują pozytywną rolę błędów w procesie uczenia się, traktując je jako naturalny element rozwoju językowego. Zgodnie ze współczesnymi teoriami, błędy traktowane są jako integralna część procesu nauki języka obcego.

W rozdziale przedstawiono także przegląd klasyfikacji błędów językowych, w tym błędów interferencyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem ujęcia zaproponowanego przez Jerzego Zyberta (1999) obejmującego klasyfikację typowych błędów popełnianych przez Polaków uczących się języka angielskiego. Podział ten obejmuje podział na błędy leksykalne i morfosyntaktyczne oraz pozostaje spójny z kategoriami wyróżnionymi w taksonomii strategii powierzchniowej Dulay, Burt i Krashena (1982) takimi jak błędy pominięcia, dodania, szyku i formy.

W końcowej części rozdziału przedstawiono wyniki badań dotyczące częstotliwości występowania błędów interferencyjnych, które wskazują, że interferencja odgrywa istotną rolę w procesie nauki języka obcego, a także stanowi jedną z głównych przyczyn błędów językowych. Przedstawiono także stan badań dotyczących interferencyjnych błędów językowych wśród Polaków uczących się języka angielskiego, z którego wynika, że nie istnieje jedna uniwersalna typologia błędów interferencyjnych, a autorzy tworzą własne klasyfikacje. Zaobserwowano również, że istnieje luka badawcza w zakresie analizy błędów interferencyjnych, zwłaszcza w zakresie analizy ilościowej. W niniejszej pracy podjęto próbę wypełnienia tej luki, co pozwoli na pogłębienie wiedzy na temat zjawiska interferencji międzyjęzykowej.

ROZDZIAŁ 3

METODOLOGIA BADAŃ

Wprowadzenie

Celem niniejszego rozdziału jest przedstawienie metodologii badań. W rozdziale opisano procedury badawcze, metodę badawczą (badanie ankietowe) oraz narzędzie badawcze (kwestionariusz ankiety). Przedstawiono charakterystykę grupy respondentów, w której uwzględniono takie czynniki jak deklarowany poziom kompetencji językowej, uzyskane wyniki egzaminu maturalnego z języka angielskiego, zakres kontaktu z językiem angielskim poza uczelnią oraz świadomość dotyczącą popełniania błędów interferencyjnych.

W dalszej części rozdziału zaprezentowano szczegółowy opis zebranego materiału badawczego, a także przedstawiono zarówno cele badawcze, jak i wynikające z nich pytania oraz hipotezy badawcze. W metodologii badań zastosowano zarówno analizę ilościową, pozwalającą określić częstotliwość różnych typów błędów interferencyjnych, jak i jakościową, służącą do wyjaśnienia mechanizmów powstawania błędów.

W końcowej części rozdziału przedstawiono również ograniczenia niniejszego badania wynikające zarówno z próby badawczej, jak i materiału badawczego.

3. Metodologia badań

Celem niniejszego badania jest analiza zjawiska interferencji języka ojczystego (polskiego) w procesie nauki języka obcego (angielskiego) przez grupę polskich studentów, ze szczególnym uwzględnieniem interferencyjnych błędów leksykalnych i morfosyntaktycznych. Przedmiotem analizy są wypowiedzi pisemne studentów, pozyskane w toku badań ankietowych za pomocą autorskiego kwestionariusza zawierającego zarówno pytania ogólne, jak i zadania językowe.

W niniejszym badaniu zastosowano podejście mieszane, łączące analizę ilościową i jakościową, co pozwala na uzyskanie zarówno ogólnego obrazu zjawiska interferencji międzyjęzykowej, jak i jego głębsze zrozumienie w kontekście konkretnych typów błędów. Analiza ilościowa umożliwia określenie częstotliwości różnych typów błędów oraz ich rozkładu

wśród badanych studentów, natomiast analiza jakościowa pozwala na identyfikację potencjalnych przyczyn powstawania błędów. Dobór podejścia mieszanego zwiększa rzetelność badań ponieważ analiza ilościowa dostarcza obiektywnych, mierzalnych informacji o częstotliwości występowania różnych rodzajów błędów; analiza jakościowa pozwala natomiast zrozumieć, jakie mechanizmy językowe stoją za różnymi błędami oraz jakie czynniki mogą je wywołać. Dzięki analizie ilościowej można zaprojektować strategie dydaktyczne skoncentrowane na najczęstszych błędach, zaś dzięki analizie jakościowej można dostosować te strategie do realnych przyczyn powstawania błędów.

Badanie ma charakter naturalistyczny i nieeksperymentalny, co oznacza, że opiera się na analizie autentycznych wypowiedzi pisemnych ankietowanych. Zastosowane trzy typy zadań służyły pozyskaniu zróżnicowanego materiału badawczego w warunkach zbliżonych do naturalnej produkcji językowej, co pozwoliło na obserwację i analizę opisową rzeczywistych przejawów interferencji międzyjęzykowej.

3.1 Dobór i charakterystyka próby badawczej

Badaną grupę stanowili studenci studiów stacjonarnych pierwszego roku, studiujący w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Z populacji wyodrębniono próbę badawczą składającą się ze 173 uczestników. Kryterium doboru próby badawczej stanowił fakt bycia studentem pierwszego roku Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu (zarówno studiów 1 stopnia, jak i jednolitych studiów magisterskich) oraz wyrażenie zgody na udział w badaniu. W badanej próbie większość stanowiły kobiety (71% uczestników), mężczyźni reprezentowali 24% próby, natomiast 5% respondentów nie udzieliło informacji o swojej płci.

Struktura respondentów ze względu na miejsce zamieszkania przedstawia się następująco: 52 osoby (31%) – miasto, 110 osób (63%) – wieś, natomiast 11 osób (6%) nie podało informacji. Pomimo, że w badanej próbie przeważają osoby mieszkające na wsi, należy zaznaczyć, że większość respondentów, niezależnie od miejsca zamieszkania, uczęszczała do szkół ponadpodstawowych zlokalizowanych w miastach. W związku z tym wpływ miejsca zamieszkania na badane zmienne można uznać za ograniczony, gdyż dostęp do edukacji był bardzo zbliżony dla wszystkich uczestników badania.

Badania zostały przeprowadzone w okresie od lutego do kwietnia 2025 roku. Badania były przeprowadzone z zachowaniem anonimowości uczestników. Wszyscy uczestnicy zostali poinformowani o celu badania i wyrazili zgodę na jego przeprowadzenie i analizę wyników. W Tabeli 7 znajduje się szczegółowe zestawienie liczby ankietowanych studentów z podziałem na poszczególne kierunki studiów.

Tabela 7 - Liczba ankietowanych studentów z podziałem na kierunki studiów

Wydział	**Kierunek studiów**	**Liczba studentów**
Wydział Lekarski i Nauk o Zdrowiu	Pielęgniarstwo	25
	Dietetyka	9
	Fizjoterapia	19
Wydział Nauk Społecznych i Sztuki	Graphic design i technologie wizualne	16
	Pedagogika specjalna	26
	Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna	22
Wydział Nauk Inżynieryjnych	Mechatronika	6
	Transport i logistyka	15
Wydział Nauk o Kulturze Fizycznej i Bezpieczeństwie	Wychowanie fizyczne	10
Wydział Nauk Ekonomicznych	E-administracja	16
	Ekonomia	9
RAZEM		**173**

Źródło: opracowanie własne

Różnice między liczbą studentów na poszczególnych kierunkach studiów wynikają z faktu różnej liczebności grup, a także z faktu, iż nie wszyscy studenci byli obecni w dniu badania. Z jednej strony grupa badawcza jest homogeniczna, ponieważ wszyscy uczestnicy badań to studenci studiów stacjonarnych pierwszego roku, których językiem ojczystym jest język polski i którzy uczą się języka angielskiego na zajęciach lektoratowych w wymiarze 90 minut tygodniowo. Ponadto wszyscy badani studenci zdawali egzamin maturalny z języka angielskiego na poziomie podstawowym lub rozszerzonym.

Pomimo istnienia cech wspólnych wśród badanej grupy, należy uwzględnić istnienie czynników mogących wpływać na wyniki badań. Do czynników tych należy deklarowany

poziom kompetencji języka angielskiego, a także rodzaj i wyniki zdawanego egzaminu maturalnego z języka angielskiego.

3.1.1 Deklarowany poziom kompetencji języka angielskiego w grupie badawczej

Wszyscy uczestnicy badania posługiwali się językiem polskim jako ojczystym, a język angielski jest dla nich językiem nauczanym w środowisku formalnym (akademickim) w ramach zajęć lektoratowych.

Deklarowany poziom kompetencji języka angielskiego ankietowanych przedstawia się następująco:

1) poziom A1 / A2– 17 osób (10%);
2) poziom B1/B2 – 108 osób (62%);
3) poziom C1/C2 – 15 osób (9%),
4) brak informacji – 33 osoby (15%).

Zdziwienie może budzić fakt, że 15% respondentów nie jest świadomych własnego poziomu językowego - zwłaszcza, że ponad połowa studentów z tej grupy (53%) zadeklarowała, że zdała egzamin maturalny z języka angielskiego na poziomie rozszerzonym. Brak świadomości własnego poziomu językowego może wynikać z trudności w obiektywnej ocenie własnej kompetencji językowej, oceniania swoich umiejętności na tle innych osób zamiast w odniesieniu do ustalonych standardów lub z niskiej pewności siebie. Może też być związany z nieznajomością oznaczeń stosowanych w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego. Warto podkreślić, że brak tej świadomości wydaje się czynnikiem niezależnym od rzeczywistego poziomu kompetencji językowej, a zatem nie stanowi on czynnika bezpośrednio wpływającego na wyniki badań.

3.1.2 Deklarowany wynik egzaminu maturalnego z języka angielskiego w grupie badawczej

Jak wspomniano wcześniej, wszyscy uczestnicy badania zadeklarowali pozytywny wynik egzaminu maturalnego w ramach tzw. „nowej matury”[56] z języka angielskiego na

[56] Egzamin ten został wprowadzony w Polsce w 2005 roku i zastąpił tzw. „starą maturę” (przyp. autorki).

poziomie podstawowym lub rozszerzonym. Dla poziomu podstawowego, wymagania egzaminacyjne dla egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego odpowiadają poziomowi B1 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego, zaś dla poziomu rozszerzonego odpowiadają poziomowi B2 według ESOKJ[57].

Na poziomie podstawowym egzamin maturalny z języka angielskiego zdały 74 osoby (42,8%), natomiast na poziomie rozszerzonym – 99 osób (57,2%). Żadna z osób nie zadeklarowała zdawania egzaminu maturalnego na poziomie dwujęzycznym ani tzw. starej matury.

Wśród ankietowanych zdających maturę podstawową z języka angielskiego największa liczba osób (30) deklaruje wynik egzaminu maturalnego na poziomie 41-60%. 27 osób deklaruje swój wynik maturalny oscylujący w granicach 61-80%, 14 osób - wynik między 81 a 100%, zaś 3 osoby wybrały odpowiedź „Nie pamiętam". Średnia deklarowanego wyniku matury wynosi zatem około 66%, z zaznaczeniem, że przy obliczeniach uwzględniono środkowe wartości podanych przedziałów oraz pominięto odpowiedź „Nie pamiętam". Średnia ta stanowi wynik niższy niż średni wynik egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym w Polsce z 2024 roku (średni wynik: ogółem 78%, w tym absolwenci 4-letniego liceum ogólnokształcącego – 83% oraz absolwenci 5-letniego technikum - 72%)[58]. Wynik ten jest również niższy niż średni wynik w powiecie nowosądeckim (68,66%) oraz w mieście Nowy Sącz (77,65%)[59].

W grupie ankietowanych zdających egzamin maturalny na poziomie rozszerzonym ponad połowa osób (51) zadeklarowała swój wynik na poziomie 81-100%, 24 osoby – wynik 61-80%, 18 osób - wynik 41-60%, 3 osoby - 0-40%, natomiast 3 osoby wybrały odpowiedź „Nie pamiętam". Przybliżony średni wynik to 75,3%, z zaznaczeniem, że do jego obliczenia przyjęto środkowe wartości deklarowanych przedziałów oraz pominięto odpowiedź „Nie pamiętam" analogicznie do obliczeń wyników egzaminu na poziomie podstawowym. Przyjmując, że większość ankietowanych w tej grupie zadeklarowała swój wynik w przedziale 81-100%, czyli

[57] W zakresie rozumienia wypowiedzi jest to poziom B1+ (poziom podstawowy) oraz B2+ (poziom rozszerzony).
[58] Dane te pochodzą ze strony Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i dotyczą obywateli Polski (https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informacje_o_wynikach/2024/20240709%20Wst%C4%99pne%20informacje%20o%20wynikach%20EM24%20PREZENTACJA.pdf – data dostępu 26.04.2025r.)
[59] Dane pochodzą ze strony CKE i dotyczą egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym w formule 2023: https://mapa.wyniki.edu.pl/MapaEgzaminow/ (data dostępu 1.12.2025)

powyżej średniej, należy zaznaczyć, że rozkład ten nie jest symetryczny, gdyż w wynikach przeważają wysokie wartości.

Średni deklarowany przez ankietowanych wynik egzaminu maturalnego jest zatem wyższy niż średni wynik uzyskany w roku 2024 przez osoby zdające egzamin maturalny z języka angielskiego na poziomie rozszerzonym, który wyniósł w Polsce 62%, w powiecie nowosądeckim 52,52%, natomiast w mieście Nowy Sącz - 59,95% (Centralna Komisja Egzaminacyjna, b.d.).

Związek między deklarowanym poziomem kompetencji językowej a deklarowanym wynikiem egzaminu na poziomie podstawowym i rozszerzonym zostały pokazane w Tabeli 8 oraz Tabeli 9.

Tabela 8 - Związek między deklarowanym poziomem kompetencji językowej a deklarowanym wynikiem egzaminu maturalnego z języka angielskiego w grupie badawczej (poziom podstawowy)

Wynik egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym	**A1-A2**	**B1-B2**	**C1-C2**	**Nie wiem**	**Razem**
41-60%	9	13	0	7	29
61-80%	4	20	0	3	27
81-100%	0	10	1	3	14
Nie pamiętam	0	1	0	3	4
Razem	**13**	**44**	**1**	**16**	**74**

Źródło: opracowanie własne

Tabela 9 - Związek między deklarowanym poziomem kompetencji językowej a deklarowanym wynikiem egzaminu maturalnego z języka angielskiego w grupie badawczej (poziom rozszerzony)

Wynik egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym	A1-A2	B1-B2	C1-C2	Nie wiem	Razem
0-40%	2	1	0	0	3
41-60%	1	14	2	2	19
61-80%	1	16	1	5	23
81-100%	0	33	11	6	50
Nie pamiętam	0	0	0	4	4
Razem	**4**	**64**	**14**	**17**	**99**

Źródło: opracowanie własne

Deklarowane wyniki egzaminu maturalnego w znacznej większości przypadków odpowiadają poziomowi kompetencji językowej deklarowanemu przez ankietowanych. Zakres środków językowych (leksykalno-gramatycznych) na egzaminie maturalnym na poziomie podstawowym odpowiada poziomowi B1, natomiast w zakresie rozumienia wypowiedzi odpowiada poziomowi B1+ (Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2024). W przypadku egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym, osoby deklarujące poziom B1-B2 najczęściej uzyskały wynik w przedziałach 41-80%, natomiast osoby deklarujące poziom A1-A2 (13 osób) uzyskały wyniki poniżej lub około średniego zakresu. Zatem ogólny rozkład wyników odpowiada deklarowanemu poziomowi kompetencji językowej.

Podobna sytuacja występuje w przypadku ankietowanych deklarujących zdanie egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym, który odpowiada poziomowi B2, a w zakresie rozumienia wypowiedzi poziomowi B2+ (Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2024). Znaczna większość osób określających swój poziom jako B1-B2 deklaruje wynik egzaminu na poziomie 61-100%, natomiast osoby określające swój poziom jako C1-C2 w przeważającej większości deklarują wynik w granicach 81-100%.

Podsumowując, im wyżej ankietowani oceniali poziom swojej kompetencji językowej, tym deklarują wyższe wyniki egzaminu maturalnego, co wskazuje na stosunkowo trafną samoocenę i świadomość własnej wiedzy i umiejętności językowych.

3.1.3 Dodatkowe czynniki charakteryzujące grupę badawczą

Dodatkowe czynniki charakteryzujące grupę badawczą nie stanowią przedmiotu bezpośredniej analizy, ale stanowią informacje uzupełniające. Mają one głównie charakter subiektywny i deklaratywny, a ze względu na przyjętą w niniejszej pracy metodologię mogą pełnić jedynie funkcję uzupełniającą interpretację uzyskanych wyników. Czynniki te nie mają bezpośredniego znaczenia dla realizacji celów badawczych niniejszego badania, ale zostały uwzględniona w celu uzupełnienia charakterystyki badanej grupy studentów.

W badaniu uwzględniono również informacje dotyczące typu ukończonej szkoły ponadpodstawowej. 112 osób zadeklarowało ukończenie liceum ogólnokształcącego, 60 - technikum, natomiast jedna osoba - ukończenie innej szkoły. Zarówno absolwenci liceum ogólnokształcącego jak i technikum liczniej wybierali egzamin maturalny na poziomie rozszerzonym (odpowiednio 57,1% i 58,3%).

W ankiecie zawarto również pytanie dotyczące określenia ilości czasu poświęcanego na naukę języka angielskiego poza uczelnią. Średni czas samodzielnej nauki w ciągu tygodnia deklarowany przez ankietowanych przedstawia się następująco:

1) brak – 37%;
2) 1 godzina – 37%;
3) 2-3 godziny – 19%;
4) 4-5 godzin – 4%;
5) Ponad 5 godzin – 3%.

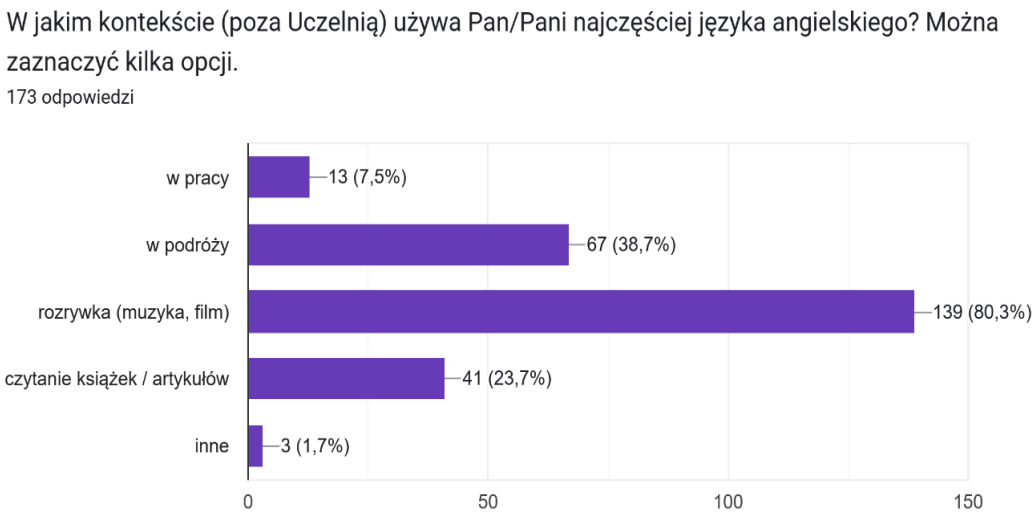
Interesującym spostrzeżeniem wydaje się fakt, iż wśród respondentów na najniższym poziomie kompetencji językowej (A1/A2) jedynie dwie osoby zadeklarowały poświęcanie od 2 do 3 godzin tygodniowo na naukę, a żaden z ankietowanych nie wskazał czasu przekraczającego ten zakres. Z kolei wśród respondentów deklarujących wysoki poziom językowy (C1/C2) zauważono inną tendencję – 30% ankietowanych deklaruje poświęcanie 2-3 godzin lub więcej tygodniowo na samodzielną naukę.

Dane te mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych badań nad związkiem między samodzielną nauką języka a poziomem kompetencji językowej lub liczbą popełnianych

błędów. Zależność ta nie jest jednak przedmiotem niniejszej analizy i wymaga dalszych pogłębionych badań.

Ankietowani zostali również poproszeni o wskazanie sytuacji, w których używają języka angielskiego poza środowiskiem akademickim, a ich odpowiedzi przedstawiono na Wykresie 1.

Wykres 1 - Wykorzystywanie języka angielskiego przez grupę badawczą poza środowiskiem akademickim



Źródło: opracowanie własne

Analiza sposobów użycia języka angielskiego w kontekście pozauczelnianym sugeruje, że większość ankietowanych posługuje się nim w celach rozrywkowych oraz podczas podróży, zaś ankietowani na wszystkich poziomach kompetencji językowej deklarują zbliżone cele używania języka angielskiego. W grupie osób deklarujących poziom kompetencji jako A1/A2 tylko jedna osoba wskazała czytanie książek lub artykułów jako cel użycia języka angielskiego. Może to wskazywać na ograniczone stosowanie języka angielskiego w bardziej zaawansowanych kontekstach wśród ankietowanych na niskim poziomie kompetencji językowej. Należy jednak podkreślić, że obserwacja opiera się na danych deklaratywnych, a interpretacja danych wymaga pogłębionej i wieloaspektowej analizy.

Kolejne pytanie dotyczyło nauki innego języka obcego. 39% ankietowanych zadeklarowało, że poza językiem angielskim uczy się innego języka obcego. Dokonano również porównania poziomu języka angielskiego wśród ankietowanych uczących się innego języka

obcego oraz tych, którzy deklarują wyłącznie naukę języka angielskiego. Odsetek ankietowanych uczących się innego języka obcego jest najwyższy wśród osób deklarujących poziom B1/B2 w języku angielskim (66%), natomiast wśród osób na poziomie C1/C2 w języku angielskim wynosi 12%. Wśród ankietowanych na niższym poziomie kompetencji językowej (A1/A2) odnotowano jedynie 6% przypadków równoległej nauki innego języka obcego.

Przedstawione dane nie stanowiły przedmiotu odrębnej analizy ilościowej. Mogą natomiast stanowić podstawę do pogłębionych badań dotyczących interferencji oraz wpływów międzyjęzykowych w zakresie języka polskiego, języka angielskiego oraz innego języka obcego.

3.2 Metoda i narzędzie badawcze

W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz, który składał się z dwóch części. Pierwsza część kwestionariusza zawierała pytania w języku polskim, które dotyczyły: wieku i płci respondentów, miejsca zamieszkania, kierunku studiów, rodzaju ukończonej szkoły ponadpodstawowej, wyników egzaminu maturalnego z języka angielskiego, oceny własnego poziomu kompetencji językowej, nauki innego języka obcego, udziału w dodatkowych zajęciach z języka angielskiego, czasu poświęcanego na samodzielną naukę języka angielskiego, użycia języka angielskiego poza uczelnią, świadomości istnienia błędów interferencyjnych, świadomości popełniania interferencyjnych błędów gramatycznych i leksykalnych, sposobów poprawy błędów przez nauczyciela, a także znajomości przykładów interferencyjnych błędów leksykalnych. Dane te posłużyły do charakterystyki badanej grupy oraz do analizy ewentualnych związków z liczbą i typem błędów popełnianych przez studentów.

W drugiej części kwestionariusza zamieszczono trzy niezależne od siebie zadania w języku angielskim. Zadania miały charakter otwarty (zadanie otwarte), półotwarty (tłumaczenie zdań) i zamknięty (test wyboru). Zarówno zakres gramatyczny, jak i leksykalny wszystkich zadań odpowiada poziomowi A2 według ESOKJ (Rada Europy, 2003)[60]. Wybór tego

[60] „Osoba posługującą się językiem na poziomie A2 rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym (są to np. bardzo podstawowe informacje dotyczące osoby rozmówcy i jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy), Potrafi porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe. Potrafi

poziomu wynikał z potrzeby zapewnienia równego punktu wyjścia dla wszystkich badanych, niezależnie od ich indywidualnych umiejętności. Dzięki temu możliwe było wyeliminowanie wpływu zbyt wysokiego stopnia trudności zadań na częstotliwość popełniania błędów oraz skoncentrowanie się na jakości i typologii błędów. Przyjęto, że poziom A2 jest również wystarczający do użycia różnorodnych struktur językowych, w których mogą ujawniać się mechanizmy interferencji międzyjęzykowej, a jednocześnie nie prowadzi do sytuacji, w której badani rezygnują z wykonania zadania z powodu zbyt wysokiego poziomu trudności.

Zadanie 1 miało charakter zadania otwartego i polegało na sformułowaniu kilkuzdaniowej wypowiedzi w języku angielskim na zadane tematy. Uczestnicy badania samodzielnie planowali treść wypowiedzi oraz dobierali środki językowe. Poniżej znajduje się lista 10 tematów:

1. How did you spend last summer? (Jak spędziłeś ostatnie wakacje)

2. Tell me something about your family (Opisz swoją rodzinę)

3. Describe the job of your dreams (Opisz swoją wymarzoną pracę)

4. Dogs or cats – which pets do you prefer and why? (Psy czy koty – które z nich wolisz i dlaczego?)

5. What are your plans for the future? (Jakie są twoje plany na przyszłość?)

6. What is a healthy diet? (Co to jest zdrowa dieta?)

7. How to avoid stress? (Jak unikać stresu?)

8. What are the best methods to learn English? (Jakie są najlepsze metody uczenia się języka angielskiego?)

9. Living in a big city vs living in the countryside – what do you prefer? (Życie w dużym mieście i życie na wsi – co wolisz?)

10. What are the qualities of a good friend? (Jakie są cechy dobrego przyjaciela?)

w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego" (Rada Europy, 2003).

Ze względu na zróżnicowany poziom kompetencji językowej ankietowanych, poproszono ich o udzielanie odpowiedzi na powyższe pytania z wykorzystaniem możliwie najbardziej zaawansowanych struktur leksykalnych i gramatycznych, adekwatnych do ich kompetencji językowej. Celem takiego zabiegu było uzyskanie reprezentatywnego obrazu rzeczywistego poziomu językowego studentów i dokonanie bardziej precyzyjnej analizy błędów.

Zadanie 2 zostało zaklasyfikowane jako półotwarte i polegało na przetłumaczeniu 10 zdań z języka polskiego na język angielski. Choć treść wypowiedzi była w znacznym stopniu określona, zadanie to dopuszczało niewielkie warianty odpowiedzi na poziomie leksykalnym i morfosyntaktycznym. Ankietowani mieli za zadanie samodzielnie dobrać odpowiednie struktury językowe i jednostki leksykalne, dostosowane do treści podanej w języku polskim. Część zdań zawierała konstrukcje gramatyczne lub jednostki leksykalne potencjalnie sprzyjające interferencji językowej. Takie zróżnicowanie materiału badawczego miało na celu zapewnienie punktu odniesienia dla analizy wyników oraz ograniczenie efektu przewidywalności zadania. Pozwoliło to na odróżnienie błędów interferencyjnych od błędów o innym charakterze. Zastosowana konstrukcja zadania tłumaczeniowego miała na celu odzwierciedlenie naturalnych warunków używania języka, w których struktury potencjalnie prowadzące do interferencji współwystępują z innymi elementami językowymi.

Zdania te wraz z sugerowanymi poprawnymi odpowiedziami znajdują się poniżej:

1. Mieszkam tutaj od 10 lat.

Sugerowana odpowiedź: *I have lived here for 10 years / I have been living here for 10 years*.

2. Ostatnio byłem w kinie 2 lata temu.

Sugerowana odpowiedź: *I last went to the cinema 2 years ago.*

3. Jego dziadek chodzi o wiele wolniej niż babcia.

Sugerowana odpowiedź: *His grandfather walks much more slowly than his grandmother.*

4. Londyn jest dalej niż Warszawa, ale Nowy Jork jest najdalej.

Sugerowana odpowiedź: *London is further than Warsaw but New York is the furthest.*

5. Czy list został wysłany przez niego?

Sugerowana odpowiedź: *Was the letter sent by him? / Has the letter been sent by him?*

6. Ona zaproponowała pójście na spacer.

Sugerowana odpowiedź: *She suggested going for a walk.*

7. Zbyt dużo pieniędzy wydaliśmy na zakupy w tym sklepie.

Sugerowana odpowiedź: *We spent too much money in this shop.*

8. Aktualnie pracuję w dużej fabryce.

Sugerowana a odpowiedź: *I am currently working in a large factory.*

9. Siostra Jacka jest bardzo sympatyczna i wesoła.

Sugerowana odpowiedź: *Jack's sister is very nice and cheerful.*

10. Ile razy w tygodniu uprawiasz sport?

Sugerowana odpowiedź: *How many times a week do you practice sport?*

Zadanie 3 miało charakter zadania zamkniętego i polegało na wyborze poprawnej odpowiedzi spośród trzech dostępnych opcji. Celem ćwiczenia była weryfikacja zarówno poprawności gramatycznej (5 zdań), jak i leksykalnej (5 zdań). Ograniczony zakres możliwych odpowiedzi oraz wysoki poziom kontroli uniemożliwiały samodzielne konstruowanie wypowiedzi. W każdym zdaniu dwie błędne odpowiedzi zawierały elementy morfosyntaktyczne (zdanie 1-5) lub leksykalne (zdanie 6-10) potencjalnie sprzyjające występowaniu interferencji językowej.

Zdania te zostały przedstawione poniżej:

1. He _____ 20 years old.
   a) <u>is</u> b) has c) have
2. What music do you___?
   a) listen <u>b) listen to</u> c) listening
3. He has _____ friends and _____ money.
   a) much/much b) many/many <u>c) many/much</u>
4. Why_____?
   a) you smiling <u>b) are you smiling</u> c) you are smiling
5. She _____ to the theatre.

a) often goes b) goes often c) go often

6. The doctor gave him a _____ for antibiotics.

   a) recipe b) receipt c) prescription

7. He works in the kitchen so he is a _____

   a) chief b) chef c) cooker

8. Accommodation for students is called a/an_____

   a) dorm b) house of student c) academic

9. He works in a big company and his _____ is very high.

   a) rent b) pension c) salary

10. He is at school and he reads a lot of _____

    a) set books b) lectures c) lecture books

Klasyfikacja poprawnych odpowiedzi oraz charakterystyka błędów reprezentowanych przez odpowiedzi niepoprawne znajduje się w Tabeli 10.

Tabela 10 - Klasyfikacja i charakterystyka błędów w zadaniu 3

Nr zdania	Błędna odpowiedź	Klasyfikacja błędu	Charakterystyka błędu
		Błędy morfosyntaktyczne	
1	B, C	Kalka syntaktyczna (przeniesienie polskiej składni)	Dosłowne przeniesienie polskiej konstrukcji „mieć X lat”).
2	A, C	Błąd pominięcia przyimka, błędna forma czasownika	Dosłowne tłumaczenie struktury polskiej, w której czasownik *słuchać* nie wymaga użycia przyimka + błędna forma czasownika wynikająca z nadmiernego uogólnienia
3	A, B	Kalka syntaktyczna (błędny kwantyfikator)	W języku angielskim rozróżnienie rzeczowników na policzalne i niepoliczalne za pomocą kwantyfikatorów; zastosowanie błędnej analogii do języka polskiego, w którym nie występuje taki podział rzeczowników.
4	A, C	Pominięcie operatora, błąd szyku pytania	Błędne kopiowanie polskiego szyku, w którym konstrukcja pytająca nie wymaga użycia operatora.

5	B, C	Błąd szyku + błędna forma czasownika	Błędne kopiowanie polskiego szyku zdania z przysłówkiem częstotliwości poprzedzającym czasownik + błędna forma czasownika wynikająca z nadmiernego uproszczenia lub stanowiąca błąd rozwojowy
		Błędy leksykalne	
6	A, B	Błąd semantyczny	Fałszywa analogia do języka polskiego – podobna forma i brzmienie angielskich wyrazów *receipt, recipe* i polskiego „recepta”
7	A, C	Błąd semantyczny	Tzw. fałszywi przyjaciele tłumacza: *cooker* („kuchenka”), *chief* („kierownik”, „szef”), błędna analogia do słowa *chef* („szef kuchni”).
8	B, C	Błąd semantyczny, kalka leksykalna	Angielskie słowo *academic* oznacza „akademicki”, a nie „akademik”, natomiast wyrażenie *house of student* stanowi błędną kalkę leksykalną polskiego wyrażenia „dom studenta”.
9	A, B	Błąd semantyczny	Fałszywi przyjaciele – *rent* („czynsz”), *pension* („emerytura”, „renta”) - błędna analogia na podstawie podobieństwa fonologicznego do słowa „pensja”.
10	B, C	Błąd semantyczny	Fałszywi przyjaciele – błędna analogia na podstawie podobieństwa angielskiego słowa *lecture* („wykład”) do polskiego słowa „lektura”

Źródło: opracowanie własne

Warto zaznaczyć, że wybór niektórych słów w zadaniu nr 3, które nie stanowią typowych jednostek leksykalnych dla poziomu A2 z powodu ich stosunkowo niskiej frekwencji w ogólnym użyciu języka (m.in. *prescription, set book, lecture, dorm*), był celowy. Słowa te zostały celowo nie w celu testowania znajomości słownictwa, lecz w celu sprawdzenia umiejętności ankietowanych w odróżnianiu podobieństwa formalnego i semantycznego i podatności na interferencję. Słowa te pełniły funkcję dystraktorów, zaś poprawne odpowiedzi opierały się na słowach z zakresu poziomu A2.

Zróżnicowanie typów zadań stanowiło podstawę do weryfikacji hipotez badawczych dotyczących związku między typem zadania a liczbą i rodzajem błędów interferencyjnych.

3.3 Klasyfikacja błędów

Na potrzeby niniejszej pracy przyjęto klasyfikację błędów zaproponowaną przez Dulay, Burt i Krashena (1982), uszczegółowioną przez Zyberta (1999) z uwzględnieniem specyfiki języka polskiego jako ojczystego, a także zmodyfikowaną przez autorkę w zakresie analizy błędów związanych z pominięciem przedimka. Jak już wcześniej zaznaczono, autorka traktuje błąd pominięcia przedimka jako błąd morfosyntaktyczny, a nie leksykalny. Wynika to z faktu, że źródłem tego błędu nie jest niewłaściwy dobór jednostki leksykalnej, lecz wybór jednostki gramatycznej stosowanej we frazie rzeczownikowej. W konsekwencji w niniejszej pracy błąd ten klasyfikowany jest jako błąd pominięcia, należący do grupy błędów morfosyntaktycznych.

W analizie wyróżniono dwie główne kategorie błędów interferencyjnych: błędy leksykalne oraz błędy morfosyntaktyczne, które następnie analizowano w ramach podtypów wynikających z klasyfikacji Zyberta (1999). W obrębie błędów leksykalnych wyodrębniono następujące podtypy (należące do błędów formy według klasyfikacji strategii powierzchniowej): błędy semantyczne, błędy niedostatecznego rozróżniania znaczeń, kalki leksykalne, błędy kategorii, błędy zapożyczenia oraz błędy w zapisie fonemów. Błędy morfosyntaktyczne obejmują błędy morfologiczne (należące do błędów formy według klasyfikacji strategii powierzchniowej) oraz błędy syntaktyczne. W ramach błędów morfologicznych wyodrębniono: błędy derywacji, błędy zgody oraz błędy formy czasownika. Błędy syntaktyczne obejmują następujące typy błędów: błędy pominięcia, błędy dodania, błędy szyku oraz kalki syntaktyczne (należące do błędów formy).

Wybrana klasyfikacja została zastosowana ze względu na jej przejrzystość i kompleksowość, umożliwiając systematyczne rozróżnianie błędów popełnianych przez studentów i dokładną analizę procesów związanych z interferencją języka polskiego.

3.4 Procedura badawcza

Procedura badawcza składała się z przeprowadzenia badania pilotażowego, a następnie badania właściwego.

Badanie pilotażowe miało na celu weryfikację, czy przygotowany kwestionariusz ankiety jest zrozumiały dla respondentów, a także oszacowanie czasu potrzebnego na przeprowadzenie badania. Zostało ono przeprowadzone w lutym 2025 roku wśród 21 studentów 1 roku stacjonarnych studiów 1 stopnia na kierunku Filologia angielska (Wydział Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu). Badanie odbyło się podczas zajęć z przedmiotu Praktyczna nauka języka angielskiego - gramatyka. Uczestnicy zostali poinformowani o celu badania i wyrazili zgodę na udział. Po przeprowadzonym badaniu dokonano niewielkiej korekty w kilku pytaniach.

Badanie właściwe przeprowadzono w lutym i marcu 2025r. 173 studentów otrzymało zestawy narzędzi badawczych w formie papierowej. Studenci wypełniali kwestionariusz podczas zajęć lektoratowych z języka angielskiego, za zgodą i w obecności prowadzących. Wszyscy studenci zostali poinformowani o celu badania, a także o tym, że badanie jest anonimowe, a udział w nim dobrowolny. Studenci wyrazili zgodę na udział w badaniu i dokonanie analizy wyników badania.

Procedura badania obejmowała zebranie materiału badawczego, a następnie wstępną weryfikację i uporządkowanie materiału. W badaniu uwzględniono wszystkie prace, niezależnie od stopnia ich kompletności, pod warunkiem, że dostarczały materiału umożliwiającego przeprowadzenie rzetelnej analizy błędów językowych. Znaczna większość prac została wypełniona w całości. Jeżeli prace były częściowo wypełnione, analizie poddano jedynie uzupełnione przez studentów fragmenty. Następnie zidentyfikowano błędy językowe w zebranym materiale oraz dokonano ich podziału na błędy leksykalne i morfosyntaktyczne.

Kolejnym etapem było wyselekcjonowanie błędów o charakterze interferencyjnym oraz dokonanie ich podziału według przyjętej wcześniej klasyfikacji. Należy zaznaczyć, że w niniejszej pracy błędy interferencyjne identyfikowano poprzez analizę porównawczą struktur języka polskiego i angielskiego oraz wykazanie ich formalnej lub semantycznej zgodności. Interpretacja źródła wybranych błędów wymagała ostrożności, ponieważ w wielu przypadkach nie można było jednoznacznie przypisać je interferencji międzyjęzykowej. Część z nich mogła również stanowić błędy rozwojowe albo mieć związek z niepełnym lub nieprawidłowym opanowaniem reguł dotyczących języka angielskiego. W związku z tym klasyfikacja miała charakter interpretacyjny i opierała się na najbardziej prawdopodobnym wyjaśnieniu mechanizmów powstawania wybranych błędów.

W pierwszym etapie badań dokonano analizy ilościowej, czyli określono liczbę i częstotliwość występowania poszczególnych typów błędów w każdym typie zadania. W drugim etapie przeprowadzono analizę jakościową, której celem było zidentyfikowanie mechanizmów powstawania błędów, które polegało na porównaniu form w języku angielskim z analogicznymi formami w języku polskim. Następnie dokonano porównania liczby i częstotliwości błędów między grupami ankietowanych w zależności od deklarowanego poziomu kompetencji językowej oraz wyniku egzaminu maturalnego z języka angielskiego. Ponadto dokonano analizy związku liczby popełnianych błędów z deklarowanym przez ankietowanych poziomem świadomości dotyczącej występowania i popełniania błędów interferencyjnych, sposobem udzielania informacji zwrotnej przez nauczyciela oraz deklarowanym poziomem kompetencji językowej.

3.5 Cele badawcze

Głównym celem badawczym jest analiza błędów interferencji międzyjęzykowej w wypowiedziach pisemnych polskich studentów, które wynikają z interferencji języka polskiego i które pojawiły się w wypowiedziach pisemnych w języku angielskim.

Oprócz głównego celu badawczego sformułowano następujące cele szczegółowe:

1. Określenie liczby wszystkich błędów morfosyntaktycznych i leksykalnych, w tym błędów interferencyjnych występujących w materiale badawczym.
2. Analiza częstotliwości występowania poszczególnych typów błędów interferencyjnych w obszarze leksykalnym i morfosyntaktycznym.
3. Porównanie częstotliwości błędów interferencyjnych w zależności od rodzaju zadania językowego.
4. Porównanie typów błędów interferencyjnych w zależności od rodzaju zadania językowego.
5. Porównanie częstotliwości popełniania błędów interferencyjnych przez studentów na różnych poziomach kompetencji językowej.
6. Analiza związku między poziomem świadomości mechanizmów interferencyjnych a częstotliwością występowania błędów interferencyjnych w materiale badawczym.
7. Analiza związku między sposobem udzielania informacji zwrotnej przez nauczyciela a częstotliwością występowania błędów interferencyjnych w materiale badawczym.

Wymienione powyżej cele szczegółowe pozwalają na kompleksową analizę błędów interferencyjnych, co umożliwia uzyskanie szczegółowego obrazu zjawiska interferencji oraz wskazanie praktycznych implikacji dla nauczania języka angielskiego.

3.6 Pytania badawcze

Główne pytanie badawcze brzmi: Jakie typy i ile błędów interferencji międzyjęzykowej występuje w wypowiedziach pisemnych w języku angielskim studentów, których językiem ojczystym jest język polski?

Odpowiedź na pytanie badawcze pozwoli na lepsze zrozumienie mechanizmów powstawania błędów interferencyjnych oraz roli języka ojczystego w procesie nauki języka obcego. Wyniki badania mogą posłużyć do skutecznego opracowywania strategii korekty błędów. Na podstawie głównego celu badania oraz celów szczegółowych sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Jak wygląda ilościowy rozkład interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych i leksykalnych w materiale badawczym?
2. Jaka jest częstotliwość występowania poszczególnych typów błędów interferencyjnych w materiale badawczym?
3. Jaka jest częstotliwość występowania błędów interferencyjnych w różnych typach zadań w materiale badawczym?
4. W jaki sposób rodzaj zadania wpływa na zróżnicowanie typów błędów interferencyjnych?
5. Czy w analizowanym materiale badawczym występuje większa częstotliwość błędów interferencyjnych u studentów na poziomie A1-B2 niż u studentów na poziomie C1/C2?
6. Jaki jest związek między deklarowaną świadomością studentów dotyczącą mechanizmów interferencyjnych a rzeczywistą częstotliwością występowania błędów interferencyjnych w materiale badawczym?
7. W jaki sposób różne sposoby udzielania informacji zwrotnej przez nauczyciela wiążą się z częstotliwością występowania błędów interferencyjnych w materiale badawczym?

3.7 Hipotezy badawcze

Na podstawie głównego celu badawczego, a także celów i pytań szczegółowych, sformułowano hipotezy badawcze oparte na omawianych wcześniej klasycznych założeniach

teoretycznych, takich jak koncepcja analizy kontrastywnej (Lado, 1957), koncepcja analizy błędów (Corder, 1967), koncepcja interjęzyka (Selinker, 1972) czy koncepcja transferu językowego (Odlin 1989). Hipotezy oparte zostały również na badaniach empirycznych w zakresie błędów interferencyjnych (m.in. Zybert, 1999; Pichette i Leśniewska, 2018; Borecka 2019), a także – uzupełniająco - na obserwacjach dydaktycznych autorki niniejszej rozprawy.

1. **Interferencja międzyjęzykowa jest jednym z głównych źródeł błędów morfosyntaktycznych i leksykalnych w analizowanym materiale badawczym.**

Uzasadnienie: Hipoteza ta wynika z ogólnego założenia teorii transferu językowego, zgodnie z którą wpływ języka ojczystego może stanowić istotne źródło błędów w języku obcym (por. Weinreich, 1953; Ellis, 1985, 2015; Odlin, 1989).

2. **W analizowanym materiale badawczym częściej występują błędy interferencyjne w obszarze morfosyntaktycznym niż leksykalnym.**

Uzasadnienie: Hipoteza ta wynika z dotychczasowych badań empirycznych (np. Borecka, 2019), których wynik wskazuje na większy udział błędów gramatycznych niż leksykalnych w badanym materiale językowym, a także z obserwacji dydaktycznych autorki niniejszej rozprawy.

3. **W analizowanym materiale badawczym błędy interferencyjne wykazują zróżnicowaną częstotliwość w zależności od rodzaju zadania językowego.**

Uzasadnienie: Hipoteza ta wynika z założenia teorii interjęzyka (Selinker, 1972) mówiącej o tym, że system językowy ma charakter dynamiczny i może się różnić w zależności od kontekstu i sytuacji komunikacyjnej. Zróżnicowane typy zadań, obejmujące zarówno swobodne wypowiedzi, zadania o charakterze półotwartym (tłumaczenia zdań), jak i zadania zamknięte, mogą aktywować różne mechanizmy przetwarzania językowego, co w konsekwencji może prowadzić do różnej częstotliwości występowania błędów językowych, w tym błędów interferencyjnych.

4. **Rodzaj zadania językowego wpływa na typ błędów interferencyjnych w materiale badawczym.**

Uzasadnienie: Podobnie jak hipoteza nr 3 dotycząca częstotliwości występowania błędów interferencyjnych w zależności od rodzaju zadania, hipoteza nr 4 wynika z założenia teorii interjęzyka (Selinker 1972), według której system językowy uczącego się ma charakter dynamiczny i zależny od kontekstu. Wpływ rodzaju zadania językowego na typ błędów interferencyjnych opiera się na założeniu, że w zadaniach umożliwiających swobodną produkcję językową w przypadku nieznajomości danego leksemu, uczniowie mogą stosować strategie kompensacyjne takie jak parafraza czy zastępowanie innym leksemem, co prowadzi do redukcji liczby błędów leksykalnych w tego typu zadaniach. Natomiast w zadaniach półotwartych i zamkniętych swoboda wypowiedzi jest ograniczona, co może wpływać na występowanie błędów zarówno leksykalnych, jak i morfosyntaktycznych.

5. **Wyższy poziom kompetencji językowej badanych wiąże się z niższą częstotliwością błędów interferencyjnych w zadaniu wymagającym samodzielnej produkcji językowej (otwartym).**

Uzasadnienie: Hipoteza ta opiera się na założeniu, że wraz z rozwojem kompetencji językowej w języku obcym maleje wpływ struktur języka ojczystego na produkcję językową (por. m.in. Odlin, 1989; Ellis, 2015; Larsen-Freeman, 2014). Wiąże się to z procesem stopniowej automatyzacji struktur języka obcego i zmniejszania wykorzystywania zasobów języka ojczystego jako strategii kompensacyjnej.

6. **Wyższy poziom ogólnej deklaratywnej świadomości mechanizmów interferencyjnych wiąże się z niższą częstotliwością występowania błędów interferencyjnych w analizowanym materiale badawczym.**

Uzasadnienie: Hipoteza ta opiera się na założeniu teorii interjęzyka (Selinker, 1972) mówiącej o tym, że rozwój kompetencji językowej obejmuje także stopniowe kształtowanie świadomości językowej[61], a tym samym świadomości popełniania błędów, również

[61] Termin „świadomość językowa" rozumiany jest jako „takie używanie języka, z którego osoba posługująca się nim zdaje sobie sprawę, nawet jeśli brak jej językoznawczego przygotowania" (Bugajski, 2006, s. 48).

wynikających z interferencji. Hipoteza opiera się również na tzw. hipotezie monitora (Krashen, 1983), zgodnie z którą większa świadomość metajęzykowa sprzyja bardziej efektywnemu monitorowaniu poprawności wypowiedzi, co może prowadzić do popełniania mniejszej liczby błędów.

7. **Sposób poprawiania błędów i udzielania informacji zwrotnej przez nauczyciela wiąże się z częstotliwością występowania błędów interferencyjnych w analizowanym materiale badawczym.**

Uzasadnienie: Hipoteza opiera się na obecnym we współczesnej glottodydaktyce założeniu, że korekta błędów i udzielanie informacji zwrotnej wpływa na proces akwizycji języka obcego. W literaturze wskazuje się, że efektywność informacji zwrotnej zależy przede wszystkim od jej charakteru i czasu, kiedy zostaje udzielona (por. m.in. Harmer, 2007; Ellis, 2015; Brown i Lee, 2025). Różne typy informacji zwrotnej przekładają się na poziom rozwoju interjęzyka, a tym samym na częstotliwość występowania błędów językowych, w tym błędów interferencyjnych.

Sformułowane hipotezy badawcze odnoszą się zarówno do częstotliwości jak i typów błędów interferencyjnych w materiale badawczym, z uwzględnieniem różnic między typami zadań oraz indywidualnymi czynnikami deklarowanymi przez ankietowanych. Hipotezy te wyznaczają ramy analizy empirycznej i stanowią podstawę interpretacji uzyskanych wyników.

3.8 Ograniczenia badania

Należy podkreślić, że badanie posiada określone ograniczenia metodologiczne. Przede wszystkim ma ono charakter naturalistyczny, a nie eksperymentalny, opierający się na analizie rzeczywistej produkcji językowej badanych. W związku z opisowym charakterem badania nie zastosowano w nim testów statystycznych, co ogranicza możliwość wnioskowania przyczynowo – skutkowego oraz formułowania uogólnionych wniosków.

Kolejnym ograniczeniem jest dobór próby badawczej, obejmujący grupę studentów, co nie ogranicza możliwość generalizację wyników na całą populację studentów uczących się języka angielskiego w Polsce.

Materiał badawczy został pozyskany za pomocą trzech typów zadań, które również mogły wpłynąć na typ i częstotliwość zaobserwowanych błędów interferencyjnych. Ponadto analiza potencjalnych źródeł błędów może mieć charakter częściowo interpretacyjny, mimo zastosowania spójnych kryteriów. W badaniu nie uwzględniono również szeregu zmiennych indywidualnych takich jak motywacja badanych, strategie uczenia się czy znajomość innych języków obcych, które potencjalnie mogły wpłynąć na typ zaobserwowanych błędów.

Przedstawione ograniczenia nie podważają jednak wartości poznawczej badania ani jego znaczenia w kontekście analizy interferencji międzyjęzykowej. Wyniki niniejszego badania mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych analiz obejmujących inne grupy badawcze lub inne typy zadań językowych. Ciekawą perspektywą badawczą wydaje się również przeprowadzenie badań pozwalających na obserwację dynamiki zmian w zakresie częstotliwości popełniania błędów interferencyjnych wraz z rozwojem kompetencji językowej lub zastosowaniem różnych strategii korekty błędów.

Podsumowanie

W rozdziale trzecim przedstawiono szczegółową metodologię badań oraz charakterystykę materiału badawczego zgromadzonego do analizy. Opisano narzędzie badawcze i metodę badawczą oraz scharakteryzowano grupę badawczą, składającą się ze 173 studentów 1 roku Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Przy opisie uwzględniono różnorodność grupy badawczej pod względem deklarowanego poziomu kompetencji językowej, wykorzystania języka angielskiego poza uczelnią, nauki innego języka obcego, ilości czasu poświęcanego na naukę języka angielskiego, a także własnej świadomości dotyczącej popełniania interferencyjnych błędów leksykalnych i morfosyntaktycznych.

W rozdziale scharakteryzowano również materiał badawczy, składający się z próbek wypowiedzi pisemnych studentów, a także omówiono procedurę badawczą. Przedstawiono główny cel badania, jakim jest analiza błędów interferencyjnych pojawiających się w wypowiedziach pisemnych polskich studentów uczących się języka angielskiego. Ponadto przedstawiono cele szczegółowe badania oraz zestaw pytań badawczych. Na tej podstawie zaproponowano hipotezy badawcze, które stanowią podstawę dalszej analizy i interpretacji wyników.

Przedstawione w rozdziale założenia metodologiczne zapewniają rzetelność i spójność badania, co umożliwia wyciągnięcie wniosków dotyczących problematyki błędów interferencyjnych. Całościowe podejście do badań, obejmujące zarówno analizę ilościową, jak i jakościową, stwarza możliwość weryfikacji postawionych hipotez.

Pod koniec rozdziału zwrócono również uwagę na ograniczenia związane z przyjętą metodologią. Wyznaczają one zakres interpretacji wyników oraz mogą stanowić punkt wyjścia do pogłębionych badań nad interferencją międzyjęzykową.

ROZDZIAŁ 4

ANALIZA ILOŚCIOWA I JAKOŚCIOWA BŁĘDÓW INTERFERENCYJNYCH

Wprowadzenie

Celem rozdziału czwartego jest przedstawienie analizy ilościowej i jakościowej interferencyjnych błędów leksykalnych i morfosyntaktycznych zaobserwowanych w materiale badawczym, a także przeanalizowanie, w jakim zakresie i w jakiej formie interferencja międzyjęzykowa wpływa na produkcję językową. Analiza została przeprowadzona zarówno w ujęciu ilościowym, poprzez identyfikację i klasyfikację określonych typów błędów interferencyjnych w materiale badawczym, a także jakościowym, skupiającym się szczegółowym omówieniu poszczególnych rodzajów błędów. Materiał badawczy stanowią dane pochodzące z wypowiedzi pisemnych studentów zgromadzone podczas badań ankietowych.

W pierwszej części rozdziału przedstawiono wyniki analizy ilościowej, obejmujące częstotliwość i rozkład błędów morfosyntaktycznych i leksykalnych w materiale badawczym. Dokonano również porównania wyników analizy ilościowej z wynikami przedstawionymi przez innych badaczy.

W kolejnej części rozdziału dokonano analizy jakościowej błędów interferencyjnych zidentyfikowanych w materiale badawczym. Zarówno analiza ilościowa, jak i jakościowa została oparta na zmodyfikowanej przez autorkę klasyfikacji błędów przedstawionej przez Zyberta (1999), spójnej z klasyfikacją strategii powierzchniowej Dulay, Burt i Krashena (1982).

Rozdział kończy się podsumowaniem, z którego wynika, że interferencja jest zjawiskiem wielowymiarowym, a występowanie błędów interferencyjnych może wynikać zarówno z transferu struktur języka polskiego do języka angielskiego, jak i ze strategii komunikacyjnych stosowanych przez ankietowanych.

4.1 Analiza ilościowa wszystkich typów błędów

Na początku analizy ilościowej oszacowano średnią liczbę wszystkich słów występujących w zadaniu 1 (około 200-300 słów) i zadaniu 2 (90-100 słów). Łączna liczba słów

w zadaniu nr 3 wraz ze wszystkimi wariantami odpowiedzi wynosiła 116. Na tej podstawie oszacowano liczbę słów w materiale badawczym, która wyniosła średnio około 70000 - 80000 słów, co odpowiadało średnio 400-460 słowom na osobę.

Kolejnym etapem było obliczenie łącznej liczby wszystkich błędów morfosyntaktycznych i leksykalnych w poszczególnych zadaniach. Zdarzały się sytuacje, w których trudno było jednoznacznie ocenić poprawność danego elementu; były one jednak sporadyczne i nie miały wpływu na analizę materiału badawczego. W przypadkach, gdy jedno słowo zawierało więcej niż jeden błąd, każdy z nich został policzony osobno, co pozwoliło na dokładniejsze obliczenie całkowitej liczby błędów w badanym materiale.

W materiale badawczym wyodrębniono łącznie 2904 błędów różnego pochodzenia (1933 błędy morfosyntaktyczne i 971 błędów leksykalnych). Oznacza to, że w materiale badawczym pojawiło się średnio 3,6 – 4,2 błędów na 100 słów. Łączna liczba błędów z podziałem na poszczególne zadania oraz w przeliczeniu na osobę została przedstawiona w Tabeli 11:

Tabela 11 - Liczba błędów morfosyntaktycznych i leksykalnych w poszczególnych zadaniach

Numer zadania	**Liczba błędów morfosyntaktycznych**		**Liczba błędów leksykalnych**		**Łączna liczba błędów**	
	razem	**na osobę**	**Razem**	**na osobę**	**razem**	**na osobę**
1	1241	7,17	337	1,95	1551	8,96
2	429	2,48	275	1,59	704	4,07
3	263	1,52	359	2,36	672	3,88
Łącznie	**1933**	**11,17**	**971**	**5,90**	**2904**	**16,91**

Źródło: opracowanie własne

Analizując wyniki przedstawione w Tabeli 11, można zauważyć, że ankietowani popełnili średnio prawie 17 błędów w przeliczeniu na osobę, z czego dwie trzecie (66%) stanowiły błędy morfosyntaktyczne.

Najwięcej błędów wystąpiło w zadaniu 1, co potwierdza, że zadania wymagające swobodnej wypowiedzi mogą stanowić największe wyzwanie dla osób uczących się języka angielskiego. Uzyskane wyniki potwierdzają, że typ zadania ma wpływ na liczbę popełnianych

błędów, zaś brak narzuconych ram odpowiedzi zwiększa prawdopodobieństwo nieprawidłowości, zarówno na poziomie leksykalnym, jak i morfosyntaktycznym.

4.2 Analiza ilościowa błędów interferencyjnych

Drugim etapem analizy materiału badawczego było dokonanie identyfikacji błędów interferencyjnych. Spośród wszystkich błędów językowych wyodrębniono 1616 błędów o charakterze interferencyjnym. Sklasyfikowano je zgodnie z wcześniej podanym podziałem na błędy morfosyntaktyczne i leksykalne. Procentowy udział leksykalnych i morfosyntaktycznych błędów interferencyjnych w ogólnej liczbie błędów przedstawia się następująco:

- interferencyjne błędy leksykalne: 23%;

- interferencyjne błędy morfosyntaktyczne: 33%;

- pozostałe błędy leksykalne i morfosyntaktyczne: 44%.

Szczegółowe informacje dotyczące liczby błędów interferencyjnych w poszczególnych zadaniach zostały przedstawione w Tabeli 12.

Tabela 12 - Liczba błędów interferencyjnych w poszczególnych zadaniach

Nr zadania	Liczba interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych		Liczba interferencyjnych błędów leksykalnych		Łączna liczba błędów	
	razem	na osobę	razem	na osobę	razem	na osobę
1	395	2,28	145	0,83	540	3,11
2	298	1,72	156	0,90	454	2,62
3	263	1,52	359	2,07	622	3,59
Łącznie	**956**	**5,52**	**660**	**3,80**	**1616**	**9,32**

Źródło: opracowanie własne

Analizując wyniki przedstawione w Tabeli 12, można zauważyć, że ankietowani popełnili średnio ponad 9 błędów interferencyjnych w przeliczeniu na osobę. Wyraźnie widać również, że istnieje zależność między typem zadania a liczbą i rodzajem błędów interferencyjnych. W zadaniu nr 1 zauważono przewagę błędów morfosyntaktycznych nad błędami leksykalnymi, co można wiązać przede wszystkim z otwartym charakterem zadania

i koniecznością samodzielnego konstruowania wypowiedzi. Podczas swobodnej wypowiedzi pisemnej, w przypadku nieznajomości danego leksemu ankietowani mogli zastąpić go inną jednostką leksykalną lub zastosować strategię parafrazy, a tym samym uniknąć błędów leksykalnych.

Najmniej błędów interferencyjnych odnotowano w zadaniu nr 2, które polegało na tłumaczeniu 10 zdań z języka polskiego na język angielski. Zadanie to nie wymagało od studentów samodzielnego konstruowania treści i miało z góry ustalony zakres słownictwa i struktur, a zatem ograniczało swobodę wypowiedzi, a tym samym liczbę błędów. W zadaniu tym również zaobserwowano przewagę błędów morfosyntaktycznych, co można tłumaczyć specyfiką samego procesu tłumaczenia. Przekład zdań sprzyja bezpośredniemu transferowi struktur z języka ojczystego, nie zawsze zgodnemu z normami języka obcego. Błędy leksykalne pojawiały się rzadziej, ponieważ w przypadku nieznajomości danego leksemu, ankietowani często stosowali strategię unikania, polegającą na pomijaniu problematycznych elementów i pozostawianiu w tekście pustych miejsc.

Natomiast w zadaniu nr 3, w którym studenci wybierali prawidłową odpowiedź spośród trzech opcji, ogólna liczba błędów interferencyjnych okazała się największa. Zaobserwowano przewagę liczby interferencyjnych błędów leksykalnych nad morfosyntaktycznymi. Taki rozkład błędów można tłumaczyć charakterem samego zadania, w którym głównym wymogiem było rozpoznanie poprawnej odpowiedzi spośród kilku podobnych wariantów, co mogło doprowadzić do popełniania błędów wynikających z mylnego skojarzenia formy angielskiej z jej polskim odpowiednikiem. Zjawisko to wskazuje, że w sytuacji, gdy uczniowie nie muszą samodzielnie produkować odpowiedzi, błędy o charakterze leksykalnym stają się bardziej wyraźne, co uwidacznia trudności w dokładnym różnicowaniu znaczeń pomiędzy językiem polskim a angielskim.

Uzyskane wyniki wskazują, że w materiale językowym błędy interferencji międzyjęzykowej wystąpiły najczęściej w zadaniu nr 3 - zamkniętym (622 błędy), a najrzadziej w zadaniu nr 2 - tłumaczeniowym (454 błędy). Pośrednia liczba błędów wystąpiła w zadaniu nr 1 - otwartym (540 błędów). Konstrukcja zadania nr 3 polegała na tym, że spośród trzech odpowiedzi do wyboru dwie nieprawidłowe wersje zawierały określone błędy interferencyjne, a zatem taki układ zadania mógł zwiększać prawdopodobieństwo ich wyboru, co należy uwzględnić przy interpretacji wyników. Stosunkowo wysoka liczba błędów w zadaniu

nr 1 (otwartym) wskazuje na fakt, że swobodna produkcja językowa sprzyja powstawaniu błędów językowych, pomimo możliwości stosowania strategii kompensacyjnych. Najmniejsza liczba błędów w zadaniu nr 2 (tłumaczeniowym) może wynikać z faktu, że zaobserwowano pomijanie niektórych fragmentów przez studentów, co mogło być spowodowane nieznajomością danego słowa lub struktury, a także brakiem zastosowania strategii kompensacyjnych (np. parafrazy).

Szczegółowa liczba leksykalnych błędów interferencyjnych w każdym zadaniu wraz z podziałem na poszczególne kategorie błędów znajduje się w Tabeli 13.

Tabela 13 - Liczba interferencyjnych błędów leksykalnych w poszczególnych zadaniach

Nr zadania	Błędy seman-tyczne	Błędy rozróżnie-nia kategorii językowych	Kalki leksykalne	Błędy kategorii	Błędy zapoży-czenia	Błędy w zapisie fonemów	Razem
1	5	10	7	5	14	104	**145**
2	86	0	39	0	15	16	**156**
3	313	0	46	0	0	0	**359**
Razem	**404**	**10**	**92**	**5**	**29**	**120**	**660**

Źródło: opracowanie własne

Analizując dane przedstawione w Tabeli 13, można zauważyć, że największy odsetek błędów (ponad 61%) stanowią błędy semantyczne, następnie błędy w zapisie fonemów (18%) oraz kalki leksykalne (14%). Najrzadziej występowały błędy zapożyczenia (4%), błędy rozróżnienia kategorii językowych (1%) oraz błędy kategorii (0,7%).

Zaobserwowano, że specyfika zadania otwartego prowadzi do popełniania większej liczby błędów zapisu, co może oznaczać, że studenci bardziej skupiali się na przekazaniu treści niż na poprawności ortograficznej. Natomiast w zadaniu tłumaczeniowym wystąpiło najwięcej błędów semantycznych, co może świadczyć o próbach bezpośredniego przenoszenia znaczeń z języka polskiego. Wysoki odsetek błędów semantycznych w zadaniu zamkniętym może wynikać ze specyfiki tego zadania, w którym celowo zawarto odpowiedzi zawierające ten typ błędów.

Dominujące typy błędów syntaktycznych w poszczególnych zadaniach:

- zadanie nr 1: błędy pominięcia (75%),

- zadanie nr 2: błędy pominięcia (40%),

- zadanie nr 3: kalki syntaktyczne (50%).

W zadaniu nr 1 (otwartym) oraz zadaniu nr 2 (tłumaczeniowym) dominują błędy pominięcia, wśród których zaobserwowano przewagę błędów pominięcia przedimka. Przyczyną może być koncentracja ankietowanych na przekazaniu treści wypowiedzi oraz pomijanie przedimków jako elementów, które nie mają bezpośredniego wpływu na jej zrozumiałość. Natomiast w zadaniu 3 dominacja kalk syntaktycznych może być związana ze specyfiką tego zadania.

Tabela 14 przedstawia liczbę interferencyjnych błędów morfologicznych w każdym zadaniu z podziałem na poszczególne kategorie: błędy derywacji, błędy zgody oraz błędy formy czasownika.

Tabela 14 - Liczba interferencyjnych błędów morfologicznych w poszczególnych zadaniach

Nr zadania	Błędy derywacji	Błędy zgody	Błędy formy czasownika	Razem
1	2	2	34	**38**
2	0	0	79	**79**
3	0	0	31	**31**
Razem	**2**	**2**	**144**	**148**

Źródło: opracowanie własne

Rozkład błędów przedstawiony w Tabeli 13 wskazuje, że największą liczbę błędów (prawie 98%) stanowią błędy formy czasownika. Błędy derywacji oraz błędy zgody są marginalne, co wskazuje, że nie stanowią one istotnego źródła trudności dla badanych. Błędy formy czasownika związane były głównie z brakiem rozróżnienia między formą bezokolicznika a formą gerundialną.

Należy zaznaczyć potrzebę ostrożnej interpretacji, ponieważ nie wszystkie te błędy mogą być wynikiem interferencji międzyjęzykowej związanej z brakiem rozróżnienia tych

kategorii gramatycznych w języku polskim. Mogą one stanowić również błędy rozwojowe lub być wynikiem niepełnego lub nieprawidłowego opanowania reguł. W zadaniu nr 1 i nr 2 wystąpiło więcej błędów związanych z błędnym użyciem czasu gramatycznego, lecz w opinii autorki ich źródłem może nie być interferencja międzyjęzykowa, lecz niewystarczająca kompetencja językowa ankietowanych.

Tabela 15 przedstawia ilościowy rozkład interferencyjnych błędów syntaktycznych w poszczególnych zadaniach, a także podział tych błędów na poszczególne kategorie: błędy pominięcia, błędy dodania, błędy szyku oraz kalki syntaktyczne.

Tabela 15 - Liczba interferencyjnych błędów syntaktycznych w poszczególnych zadaniach

Nr zadania	Błędy pominięcia	Błędy dodania	Błędy szyku	Kalki syntaktyczne	Razem
1	268	11	22	56	**357**
2	87	24	72	36	**219**
3	103	0	14	115	**232**
Razem	**458**	**35**	**108**	**207**	**808**

Źródło: opracowanie własne

Najliczniejszą kategorię stanowią błędy pominięcia, które stanowią 75% błędów syntaktycznych w zadaniu nr 1 i 40% w zadaniu nr 2. W zadaniach tych zaobserwowano przewagę błędów pominięcia przedimka, co może być związane z faktem, że ankietowani mogli bardziej koncentrować się na przekazaniu treści wypowiedzi i pomijać przedimki jako elementy, które nie mają bezpośredniego wpływu na jej zrozumiałość**.** Drugą pod względem liczebności kategorią są kalki syntaktyczne (26%). Zjawisko to widoczne jest zwłaszcza w zadaniu nr 3 (zamkniętym), którego konstrukcja została celowo zaprojektowana w taki sposób, aby sprawdzić, czy ankietowani rozpoznają i wyeliminują wpływ struktur języka polskiego. Błędy szyku wystąpiły w 13% przypadków, przy czym największe ich nasilenie zaobserwowano w zadaniu nr 2 (tłumaczeniowym), co może sugerować, że konstrukcja tego zadania sprzyjała kopiowaniu polskiego szyku wyrazów w zdaniu. Najmniej liczną kategorię stanowiły błędy dodania (4%), co sugeruje, że ankietowani w większym stopniu koncentrowali się na redukowaniu i upraszczaniu struktur niż na ich rozbudowywaniu.

4.3 Dyskusja wyników i weryfikacja hipotez badawczych

Analiza uzyskanych wyników pozwala na ich odniesienie do szerszego kontekstu badań nad interferencją i porównanie z wynikami przedstawionymi przez innych badaczy. Zauważono, że odsetek błędów interferencyjnych (56%) w analizowanym materiale mieści się w górnym zakresie wartości odnotowanych w badaniach innych autorów. Przykładowo, Zybert (1999) wskazuje na przedział 53,3% - 62,8%[62], natomiast Borecka (2019) podaje wynik 41,6%. Z kolei Pichette i Leśniewska (2018) wskazują, że średni udział błędów interferencyjnych u osób o różnych językach ojczystych uczących się języka angielskiego wynosi 42% (podawane wartości wynoszą od 3%[63] do 76%[64]). Uzyskany wynik mieści się w wartościach podawanych przez Zyberta (1999), natomiast jest wyższy od wyniku wskazanego przez Borecką (2019) oraz średniego wyniku badań analizowanych przez Pichette i Leśniewską (2018). W badaniach Arabskiego (1968), Smólskiej (1978) oraz Boreckiej (2016) brak jest szczegółowych informacji dotyczących analizy ilościowej; autorzy jednak konkludują, że interferencja międzyjęzykowa jest główną przyczyną błędów językowych.

Dane uzyskane w wyniki niniejszej analizy są zbieżne z ogólną tendencją przedstawioną przez Borecką (2019), która odnotowała, że w jej materiale badawczym liczba interferencyjnych błędów gramatycznych jest wyższa niż liczba interferencyjnych błędów leksykalnych, pomimo że przyjmuje ona inną klasyfikację błędów. Borecka (2019) klasyfikuje błędne użycie czasów gramatycznych jako błąd interferencyjny. Zdaniem autorki nie każde błędne użycie czasów związane jest z interferencją międzyjęzykową, ponieważ mogą one wynikać z etapów rozwoju kompetencji językowej (błędy rozwojowe) lub z interferencji wewnątrzjęzykowej. W związku z tym wydaje się, że klasyfikacja błędów w użyciu czasów gramatycznych jako jednoznacznie interferencyjnych może prowadzić do zawyżenia liczby tego typu błędów, co wpływa na ogólny rozkład błędów gramatycznych i leksykalnych. Borecka (2019) również nie zalicza błędów w zapisie fonemów do błędów interferencyjnych, podczas gdy – zdaniem autorki – błędny zapis fonemów związany z interferencją, ponieważ

[62] Zybert (1999) dokonuje analizy prac pisemnych studentów na trzech poziomach zaawansowania i podaje następujące wskaźniki interferencyjności: grupa a (poziom *pre-intermediate*): 62,8%, grupa b (poziom *intermediate*): 60,5%, grupa c (poziom *post-intermediate-to-advanced*): 53,3% (przyp. autorki).

[63] Badanie obejmowało wyłącznie błędy syntaktyczne popełniane przez dzieci, których językiem ojczystym był hiszpański (Dulay i Burt, 1973 za: Pichette i Leśniewska, 2018).

[64] Badanie obejmowało wyłącznie błędy związane z użyciem przyimków i przedimków przez dorosłe osoby, których językiem ojczysty był arabski (Chelli, 2013 za: Pichette i Leśniewska, 2018).

uczniowie mogą przenosić zasady fonetyczne i ortograficzne z języka ojczystego do języka obcego. A zatem w niniejszej pracy ten typ błędów został włączony do analizy, tym samym przyczyniając się do zwiększenia odsetka interferencyjnych błędów leksykalnych. Różnice między uzyskanymi wynikami w niniejszym badaniu a wynikami Boreckiej (2019) można zatem wyjaśnić zarówno odmiennym doborem materiału badawczego, różnicami w charakterze analizowanych zadań, jak i odmienną klasyfikacją błędów. W konsekwencji można stwierdzić, że wyższy odsetek błędów interferencyjnych w niniejszej analizie odzwierciedla zarówno specyfikę materiału badawczego, jak i inne ujęcie kategorii błędów.

Wynik niniejszej analizy jest zbieżny z wynikami przestawionymi przez Zyberta (1999), który wskazuje na większy udział interferencyjnych błędów leksykalnych (68,6% ogółu błędów leksykalnych) niż morfosyntaktycznych (55% ogółu błędów morfosyntaktycznych). Należy podkreślić różnice metodologiczne polegające m.in. na stosowaniu nieco odmiennej klasyfikacji błędów przez Zyberta (1999), który klasyfikuje błędy pominięcia przedimka jako błędy leksykalne.

Porównując wyniki badań z analizami dokonanymi przez Pichette i Leśniewską (2018), należy podkreślić, że badania autorów mają charakter kompilacyjny i obejmują dane pochodzące z różnych analiz, w których język polski nie występował jako język ojczysty badanych. Autorzy dodają również, że „nie istnieje w pełni jednoznaczna i bezbłędna metoda klasyfikowania błędów jako międzyjęzykowych lub niemających takiego charakteru, co w praktyce oznacza, że ocena ta jest zazwyczaj dokonywana przez badaczy na podstawie prawdopodobieństwa, iż dany błąd został spowodowany wpływem języka ojczystego" (Pichette i Leśniewska 2018: 9)[65]. W związku z tym porównywanie uzyskanych wyników wymaga ostrożności interpretacyjnej. Mimo różnic metodologicznych, zestawienie wyników pozwala na identyfikację ogólnych tendencji oraz potwierdza, że interferencja międzyjęzykowa jest istotnym czynnikiem wpływającym na produkcję błędów językowych w procesie nauki języka obcego.

[65] "There exists no watertight method for classifying errors as crosslinguistic or not, which in practice means that the judgment is usually made by researchers on the basis of the likelihood of a certain error being caused by the L1" (Pichette and Leśniewska, 2018, s. 9)

Zaobserwowane wyniki mogą być również spowodowane konstrukcją narzędzia badawczego, w którym dobór typów zadań mógł wpływać na liczbę i rodzaj błędów interferencyjnych. Z tego względu interpretacja wyników wymaga uwzględnienia ograniczeń wynikających z zastosowania wybranej procedury badawczej. W odniesieniu do wybranych badań empirycznych dotyczących błędów interferencyjnych popełnianych przez osoby polskojęzyczne uczące się języka angielskiego (m.in. Arabski, 1968; Smólska, 1978; Zybert, 1999; Borecka, 2016) zauważono, że badacze stosują różne narzędzia badawcze zawierające autorskie typy zadań językowych, których specyfika może wpływać na liczbę błędów w poszczególnych zadaniach. Interesującą perspektywą wydaje się zatem analiza porównawcza błędów interferencyjnych na podstawie standardowego narzędzia badawczego, np. standaryzowanych testów biegłości językowej o ustalonej strukturze. W niniejszym badaniu zdecydowano jednak o użyciu autorskich zadań językowych umożliwiających świadome użycie struktur podatnych na interferencję, a także dobranych do badanej grupy pod względem poziomu językowego.

Dokonując porównania narzędzi badawczych, zauważono, że w analizach Zyberta (1999) materiał badawczy stanowiła analiza wypracowań pisemnych oraz tłumaczeń 30 zdań z języka polskiego, natomiast w analizach Boreckiej (2019) – cztery rodzaje zadań (opis ilustracji, wypowiedź pisemna na zadane tematy, napisanie listu oraz tłumaczenie zdań). Rodzaje zadań są zatem podobne do zadania nr 1 i 2 w niniejszej analizie. Biorąc pod uwagę wyłącznie wynik uzyskany po analizie tych zadań, stopień interferencyjności wynosi odpowiednio 43% (zadanie nr 1) i 64% (zadanie nr 2), a zatem wyniki są spójne. Różnica dotyczy jedynie zadania nr 3, w którym wszystkie błędne odpowiedzi związane były z interferencją międzyjęzykową. Jednym z celów wprowadzenia tego zadania w niniejszej analizie było między innymi zweryfikowanie umiejętności rozróżniania błędów formalnych i semantycznych oraz tego, czy deklarowana świadomość interferencji wśród ankietowanych przekłada się na praktyczne stosowanie języka. Wyniki wskazują, że mimo deklarowanej wiedzy na temat wpływu języka ojczystego, ankietowani w praktyce nadal w znacznym stopniu podlegają interferencji międzyjęzykowej.

Porównanie uzyskanych wyników z literaturą wskazuje, że choć liczby błędów mogą się różnić w zależności od wielu czynników (m.in. od przyjętej klasyfikacji błędów oraz od rodzaju

zadania), ogólna tendencja pozostaje spójna: interferencja języka polskiego jest istotnym czynnikiem prowadzącym do powstawania błędów w języku angielskim.

Weryfikacja hipotez badawczych opiera się na analizie opisowej materiału badawczego. Uzyskane wyniki pozwalają na identyfikację ogólnych tendencji, jednak nie stanowią podstawy do wnioskowania statystycznego i formułowania uogólnień. Należy je zatem interpretować w odniesieniu jedynie do empirycznej obserwacji analizowanego materiału badawczego.

4.3.1 Weryfikacja hipotezy badawczej nr 1

Hipoteza badawcza nr 1 brzmi**: Interferencja międzyjęzykowa jest jednym z głównych źródeł błędów morfosyntaktycznych i leksykalnych w analizowanym materiale językowym.**

Weryfikacja tej hipotezy polegała na analizie całego korpusu obejmującego 2904 błędy, z których wyodrębniono 1616 błędów o charakterze interferencyjnym, co stanowi 56% wszystkich błędów (błędy leksykalne – 23%, błędy morfosyntaktyczne – 33%).

Wyniki analizy ilościowej wskazują na zgodność z hipotezą badawczą nr 1, ponieważ w materiale badawczym błędy interferencyjne (leksykalne i morfosyntaktyczne) stanowią większość spośród ogólnej liczby błędów.

Uzyskane wyniki mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych analiz jakościowych oraz do formułowania wniosków dotyczących mechanizmów powstawania błędów.

4.3.2 Weryfikacja hipotezy badawczej nr 2

Hipoteza badawcza nr 2 brzmi: **W analizowanym materiale językowym częściej występują błędy interferencyjne w obszarze morfosyntaktycznym niż leksykalnym.**

Weryfikacja hipotezy badawczej nr 2 została przeprowadzona na podstawie analizy ilościowej wszystkich błędów interferencyjnych (1616 błędów), w tym błędów morfosyntaktycznych (956) oraz leksykalnych (660). Uzyskane wyniki wskazują na wyższy udział błędów morfosyntaktycznych, które stanowią 59% ogółu błędów interferencyjnych, podczas gdy błędy leksykalne stanowią 41%. Jednocześnie spośród całości błędów językowych

odsetek interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych (33%) jest wyższy niż odsetek interferencyjnych błędów leksykalnych (23%).

Uzyskane wyniki wskazują na zgodność z hipotezą badawczą nr 2. Mogą one wskazywać na potrzebę zwrócenia większej uwagi na rozwój kompetencji językowej w obszarze morfosyntaktycznym wśród ankietowanych, a także na stosowanie strategii dydaktycznych mających na celu ograniczenie występowania błędów interferencyjnych w tym obszarze.

4.3.3 Weryfikacja hipotezy badawczej nr 3

Hipoteza badawcza nr 3 brzmi: **W analizowanym materiale badawczym błędy interferencyjne wykazują zróżnicowaną częstotliwość w zależności od rodzaju zadania językowego.**

Weryfikacja tej hipotezy polegała na analizie rozkładu błędów interferencyjnych w zależności od rodzaju zadania językowego, obejmującego zadanie otwarte, zadanie tłumaczeniowe oraz zadanie zamknięte.

Przeprowadzona analiza wykazała zróżnicowanie liczby leksykalnych i morfosyntaktycznych błędów interferencyjnych pomiędzy poszczególnymi typami zadań. W zadaniu nr 1 (otwartym) i nr 2 (tłumaczeniowym) zaobserwowano przewagę błędów morfosyntaktycznych (zadanie nr 1 – 41%, zadanie nr 2 – 31%), natomiast w zadaniu nr 3 (zamkniętym) – przewagę błędów leksykalnych (54%).

Uzyskane wyniki wskazują na ogólną zgodność z hipotezę badawczą nr 3 dotyczącą zróżnicowania częstotliwości występowania błędów interferencyjnych w zależności od rodzaju zadania językowego. Mogą one sugerować, że istnieje potrzeba różnicowania typów zadań językowych oraz ćwiczeń dydaktycznych w celu rozwijania kompetencji językowej uczniów.

4.3.4 Weryfikacja hipotezy badawczej nr 4

Hipoteza badawcza nr 4 brzmi: **Rodzaj zadania językowego wpływa na typ błędów interferencyjnych w materiale badawczym.**

Weryfikacja hipotezy badawczej nr 4 polegała na porównaniu typów błędów interferencyjnych w zależności od rodzaju zadania.

Przeważające typy interferencyjnych błędów leksykalnych obejmowały:

- zadanie nr 1: błędy w zapisie fonemów (71%),

- zadanie nr 2: błędy semantyczne (55%),

- zadanie nr 3: błędy semantyczne (87%).

W obrębie interferencyjnych błędów morfologicznych we wszystkich typach zadań najczęściej wystąpił błąd formy czasownika (zadanie nr 1: 89%, zadanie nr 2: 100%, zadanie nr 3: 100%.

W obrębie interferencyjnych błędów syntaktycznych zaobserwowano największy udział następujących typów błędów:

- zadanie nr 1: błędy pominięcia (75%),

- zadanie nr 2: błędy pominięcia (40%),

- zadanie nr 3: kalki syntaktyczne (50%).

Wyniki te wskazują, że hipoteza badawcza nr 4 znajduje potwierdzenie w analizowanych danych empirycznych, z wyjątkiem interferencyjnych błędów morfologicznych. Przyczyną tej sytuacji może być konstrukcja zadania nr 2 i nr 3, które w znacznym stopniu ograniczały możliwość wystąpienia innych typów błędów morfologicznych. Natomiast zadanie nr 1 (otwarte) umożliwiało ankietowanym stosowanie strategii unikania, polegającej na omijaniu form potencjalnie prowadzących do wystąpienia innych rodzajów interferencyjnych błędów morfologicznych, tj. błędów derywacji lub błędów zgody. Jednocześnie strategia unikania stosowania form czasownika nie była możliwa w realizacji tego zadania ze względu na jego specyfikę, w związku z czym najczęściej pojawiającym się typem interferencyjnych błędów morfologicznych w tym zadaniu były błędy formy czasownika.

W konsekwencji można uznać hipotezę badawczą nr 4 za zasadniczo potwierdzoną, z wyjątkiem wskazanych ograniczeń dotyczących błędów morfologicznych.

4.4 Podsumowanie analizy ilościowej

Analiza ilościowa wykazała, że błędy interferencji międzyjęzykowej stanowią 56% wszystkich błędów językowych zidentyfikowanych w materiale badawczym. Wyniki te potwierdzają hipotezę badawczą nr 1 wskazującą, że interferencja międzyjęzykowa jest główną przyczyną błędów leksykalnych i morfosyntaktycznych w analizowanym materiale. Weryfikacja hipotezy badawczej nr 2 wykazała, że w analizowanym materiale badawczym częściej zaobserwowano błędy morfosyntaktyczne (59% ogółu błędów) niż błędy leksykalne (41% ogółu błędów). Natomiast weryfikacja hipotezy badawczej nr 3 wykazała, że częstotliwość występowania błędów interferencyjnych jest zróżnicowana w zależności od rodzaju zadania językowego. W zadaniu otwartym i tłumaczeniowym zaobserwowano przewagę błędów morfosyntaktycznych, natomiast w zadaniu zamkniętym – błędów leksykalnych. Weryfikacja hipotezy badawczej nr 4 wykazała, że typ błędów interferencyjnych różni się w zależności od rodzaju zadania językowego.

Powyższe wyniki pozwalają na sformułowanie wniosków istotnych z punktu widzenia badań nad interferencją międzyjęzykową w procesie nauki języka angielskiego. Dominujący udział błędów interferencyjnych potwierdza znaczącą rolę języka polskiego w kształtowaniu kompetencji leksykalnej i morfosyntaktycznej w języku angielskim. Wyniki analiz mogą stanowić podstawę do dalszych badań oraz do formułowania praktycznych rekomendacji dydaktycznych. Wskazują na konieczność różnicowania typów zadań językowych, ponieważ mogą one ujawniać różne trudności uczniów. Uwzględnienie tej zależności w procesie dydaktycznym może przyczynić się do skutecznego przewidywania i korygowania błędów interferencyjnych.

Uzyskane dane liczbowe ukazują ogólne tendencje i stanowią podstawę do dalszych badań jakościowych, których celem będzie szczegółowe omówienie typów błędów interferencyjnych oraz mechanizmów ich powstawania. Pozwoli to nie tylko na pogłębienie samego opisu zjawiska interferencji, lecz także na sformułowanie wniosków o charakterze dydaktycznym.

4.5 Analiza jakościowa

W kolejnym etapie badań wybrane przykłady błędów zostaną poddane dokładnej analizie jakościowej, z uwzględnieniem potencjalnych źródeł interferencji, a także wpływu błędów na komunikację z odbiorcą. Omówione zostaną błędy leksykalne oraz błędy morfosyntaktyczne według klasyfikacji spójnej z klasyfikacją zastosowaną podczas badań ilościowych. W obrębie każdej kategorii zostaną omówione najczęściej występujące typy błędów, ilustrowane przykładami zaczerpniętymi z materiału badawczego.

Celem niniejszej analizy jest zrozumienie mechanizmów prowadzących do powstawania błędów interferencyjnych, zarówno w obszarze leksykalnym, jak i morfosyntaktycznym. Wnioski płynące z tej części badania mogą stanowić podstawę do sformułowania rekomendacji dydaktycznych dotyczących nauczania języka angielskiego, zwłaszcza w zakresie przeciwdziałania interferencji języka polskiego.

4.5.1 Interferencyjne błędy leksykalne

Jak wspomniano wcześniej, w materiale badawczym wyodrębniono 660 interferencyjnych błędów leksykalnych. Analiza jakościowa tych błędów została oparta na klasyfikacji strategii powierzchniowej zaproponowanej przez Dulay, Burt i Krashena (1982), uszczegółowionej przez Zyberta (1999) i zmodyfikowanej przez autorkę. W ramach strategii powierzchniowej wszystkie błędy zaliczane są do kategorii błędów formy i dzielą się na następujące podtypy:

- błędy semantyczne,
- błędy niedostatecznego rozróżniania znaczeń,
- kalki leksykalne,
- błędy kategorii,
- błędy zapożyczenia,
- błędy w zapisie fonemów.

W analizie jakościowej pominięto błędy jednostkowe, mogące stanowić przypadkowe odchylenie od normy językowej, natomiast skupiono się wyłącznie na błędach o charakterze powtarzalnym, co umożliwia zaobserwowanie regularnych tendencji.

4.5.1.1 Błędy semantyczne

Błędy semantyczne polegają na mylnym kojarzeniu par leksemów w obu językach pomimo całkowitego braku korelacji między nimi. Ich źródłem może być podobieństwo graficzne lub fonologiczne między wyrazami w języku ojczystym i języku obcym. Poniżej przedstawiono wybrane przykłady zdań zawierające błędy semantyczne:

(1) I work in a ***fabric**.
(*Ja pracuję w fabryce*)
Poprawnie: I work in a **factory**.

Błąd polegający na użyciu leksemu **fabric* („materiał", „tkanina"), który jest podobny graficznie do polskiego leksemu „fabryka" (*factory*).

(2) He reads a lot of ***lectures**.
(*On czyta dużo lektur*)
Poprawnie: He reads a lot of **set books.**

Błąd polegający na użyciu leksemu**lecture* („wykład, „prelekcja", który jest podobny graficznie do polskiego leksemu „lektura" (*set book*).

(3) ***Actually**, I work in a factory.
(*Aktualnie pracuję w fabryce*)
Poprawnie: **Currently / at present** I work in a factory.

Błąd polegający na użyciu leksemu **actually* („w zasadzie", „właściwie"), który jest podobny graficznie do polskiego leksemu „aktualnie" (*currently / at present)*.

(4) The doctor gave me a ***receipt** for antibiotics.
(*Lekarz dał mi receptę na antybiotyki*)
Poprawnie: The doctor gave me a **prescription** for antibiotics.

Błąd polegający na użyciu leksemu **receipt* („paragon", „kwit"), który jest podobny graficznie do polskiego leksemu „recepta" (*prescription*).

(5) He works in a big company and his ***pension** is very high.
(*On pracuje w dużej firmie i jego pensja jest bardzo wysoka*).
Poprawnie: He works in a big company and his **salary** is very high.

Błąd polegający na użyciu leksemu **pension* („emerytura”, „renta”), który jest podobny graficznie do polskiego leksemu „pensja” (*salary*).

(6) I like tomatoes and ***salad**.
(Lubię pomidory i sałatę)
Poprawnie: I like tomatoes and **lettuce**.

Błąd polegający na użyciu leksemu **salad* („sałatka”, „surówka”), który jest podobny graficznie do polskiego leksemu „sałata” (*lettuce*).

(7) My father is a ***chef** in his own company.
(*Mój tata jest szefem w swojej własnej firmie*)
Poprawnie: My father is the **boss** in his own company.

Błąd polegający na użyciu leksemu **chef* („szef kuchni”), który jest podobny graficznie i fonetycznie do polskiego leksemu „szef” (*boss*).

(8) I feel ***sympathy** for my friend because she is nice.
(*Czuję sympatię do niej, ponieważ jest miła*)
Poprawnie: I feel **affection** for my friend / I **like** my friends because she is nice.

Błąd polegający na użyciu leksemu **sympathy* („współczucie”, „ubolewanie”), który jest podobny graficznie do polskiego leksemu „sympatia” (*affection / liking*).

(9) There are a lot of ***promotions** in shops.
(*W sklepach jest dużo promocji*)
Poprawnie: There are a lot of **discounts** in shops.

Błąd polegający na użyciu leksemu **promotion* („awans”, „propagowanie”), który jest podobny graficznie do polskiego leksemu „promocja” (*discount*).

(10) This is the ***data** of my birthday.
(*To jest data moich urodzin*)
Poprawnie: This is the **date** of my birthday.

Błąd polegający na użyciu leksemu **data* („dane”, „informacje komputerowe”) identycznego pod względem graficznym z polskim leksemem „data” (*date*).

(11) I like apples and ***eventually** pears.

(*Lubię jabłka i ewentualnie gruszki*)

Poprawnie: I like apples and **possibly** pears.

Błąd polegający na użyciu leksemu **eventually* („ostatecznie", „w końcu"), który jest podobny graficznie do polskiego leksemu „ewentualnie" (*possibly*).

(12) *I study ****economy***.

(*Ja studiuję ekonomię*)

Poprawnie: I study **economics**.

Błąd polegający na użyciu leksemu **economy* („gospodarka", „gospodarność", „oszczędność"), który jest podobny graficznie do polskiego leksemu „ekonomia" (*economics*).

(13) When you take part in ***hazard**, you can win or lose a lot of money.

(*Kiedy bierzesz udział w hazardzie, możesz wygrać lub przegrać dużo pieniędzy*)

Poprawnie: When you take part in **gambling**, you can win or lose a lot of money.

Błąd polegający na użyciu angielskiego leksemu **hazard* („ryzyko", „niebezpieczeństwo"), który jest identyczny pod względem graficznym z polskim leksemem „hazard" (*gambling*).

(14) I went on holidays ***same**.

(*Pojechałem na wakacje sam*)

Poprawnie: I went on holidays **alone**.

Błąd polegający na użyciu leksemu **same* („taki sam", „jednakowy"), który jest podobny graficznie do polskiego leksemu „sam" (*alone*).

(15) Was the* **list** sent by her?

(*Czy list został wysłany przez nią?)*

Poprawnie: Was the **letter** sent by her?

Błąd polegający na użyciu angielskiego leksemu **list* („lista", „spis"), który jest identyczny pod względem graficznym z polskim leksemem „list" (*letter*).

(16) Jack's sister is very ***sympathetic**.

(*Siostra Jacka jest bardzo sympatyczna*)

Poprawnie: Jack's sister is very **nice / friendly.**

Błąd polegający na użyciu leksemu **sympathetic* („współczujący”, „współczulny”), który jest podobny graficznie do polskiego leksemu „sympatyczny” (*nice/ friendly).*

Warto zauważyć, że błędy semantyczne mogą być szczególnie trudne do wychwycenia przez samych uczących się, ponieważ ich charakterystyczną cechą jest pozorna poprawność. Słowa te rzeczywiście występują w języku angielskim, lecz użycie ich w nieprawidłowym kontekście może prowadzić do zakłócenia komunikacji i błędnego zrozumienia komunikatu.

4.5.1.2 Błędy niedostatecznego rozróżniania znaczeń

Błędy niedostatecznego rozróżniania znaczeń wynikają z niewystarczającej świadomości różnic w znaczeniach między leksemami w języku polskim i angielskim. Przykłady tych błędów wraz z wyjaśnieniami przedstawiono poniżej.

(17) My sister always ***borrows** me her clothes.
(Moja siostra zawsze pożycza mi ubrania)
Poprawnie: My sister always **lends** me her clothes.

Błąd wynikający z niewłaściwego rozróżnienia znaczenia antonimów relacyjnych *lend* („pożyczać komuś”) i *borrow* („pożyczać od kogoś”).

(18) I ***knew** her when I was at school.
(*Poznałem ją, kiedy byłem w szkole)*
Poprawnie*:* I **met** her when I was at school.

Błąd wynikający z niewłaściwego rozróżnienia znaczenia leksemu *know* („znać kogoś”) od leksemu *meet* („poznać kogoś”).

(19) **He **said** me.*
(*On powiedział mi)*
Poprawnie: He **told** me.

Błąd wynikający z niewłaściwego rozróżnienia znaczenia leksemu *say* („powiedzieć coś”) od leksemu *tell* („powiedzieć komuś”).

(20) *He *__learned__ me English.*
(*On nauczył mnie angielskiego)*
Poprawnie: He ***taught** me English.

Błąd wynikający z niewłaściwego rozróżnienia znaczenia leksemu *learn* („uczyć się”) od leksemu *teach* („uczyć kogoś”).

(21) *Best friend should ****talk*** *the truth.*

Przyjaciel powinien mówić prawdę.

Poprawnie: Best friend should **tell** the truth.

Błąd wynikający z niewłaściwego rozróżnienia znaczenia leksemu *talk* („rozmawiać”) od leksemu *tell* („powiedzieć”).

(22) *He ****said*** *me a secret.*

(*On powiedział mi sekret)*

Poprawnie: He **told** me a secret.

Błąd wynikający z niewłaściwego rozróżnienia znaczenia leksemu *say* („mówić”) od leksemu *tell* („powiedzieć”).

(23) *She always ****speaks*** *the truth.*

(*Ona zawsze mówi prawdę)*

Poprawnie: She always ***tells** the truth.

Błąd wynikający z niewłaściwego rozróżnienia znaczenia leksemu *speak* („mówić”) od leksemu *tell* („powiedzieć”).

Z punktu widzenia użytkownika języka angielskiego błędy niedostatecznego rozróżniania znaczeń mogą prowadzić do błędnej interpretacji wypowiedzi. O ile komunikat z błędnie użytym leksemem może być względnie czytelny i zrozumiały dla odbiorcy posługującego się również językiem polskim, o tyle dla rodzimego użytkownika języka angielskiego może okazać się niezrozumiały lub mylący.

4.5.1.3 Kalki leksykalne

Kalki leksykalne związane są z bezpośrednim tłumaczeniem słów (kalki wyrazowe) lub związków frazeologicznych (kalki frazeologiczne) z języka polskiego na język angielski. W materiale badawczym nie znaleziono kalk frazeologicznych. Może to wynikać z faktu, że w przypadku nieznajomości danego związku frazeologicznego, respondenci stosowali inne

strategie komunikacyjne niż tworzenie kalk, najczęściej poprzez używanie parafrazy lub synonimów, pominięcie leksemów lub stosowanie zapożyczeń.

Poniżej przedstawiono przykłady błędnych kalk wyrazowych stanowiących bezpośrednie tłumaczenie związków wyrazowych z języka polskiego.

(24) *__on one side__

(z jednej strony)

Poprawnie: **on the one hand**

Błąd wynikający z bezpośredniego tłumaczenia leksemu „strona" jako *side* zamiast użycia idiomatycznej struktury *on the one hand.*

(25) *I **have close** to the city

(mam blisko do miasta)

Poprawnie: I **live close** to the city

Błąd wynikający z wyboru nieodpowiedniego czasownika i bezpośredniego tłumaczenia zwrotu „mieć blisko" jako *have close.*

(26) *__house of student__

(dom studenta, akademik)

Poprawnie: **dormitory / dorm**

Błąd wynikający z bezpośredniego tłumaczenia zwrotu „dom studenta" jako *house of student.*

Przedstawione powyżej kalki leksykalne częściej obserwowano u ankietowanych na niższym poziomie znajomości języka angielskiego. Ich występowanie może wiązać się ze stosowaniem strategii kompensacyjnej polegającej na dosłownym tłumaczeniu z języka polskiego.

Eliminacja kalk leksykalnych jest niezwykle ważna z punktu widzenia procesu dydaktycznego w celu uniknięcia popełniania tych błędów na wyższych poziomach zaawansowania. Kalki leksykalne mają istotny wpływ na zrozumienie przekazu w języku angielskim i mogą utrudniać jego właściwą interpretację.

4.5.1.4 Błędy kategorii

W zebranym materiale językowym pojawiły się błędy kategorii wynikające z podobieństwa leksemów w języku polskim i angielskim pod względem morfologicznym.

(27) I am ***interesting** in music.

(Interesuję się muzyką)

Poprawnie: I am **interested** in music.

Błąd związany z użyciem leksemu z nieprawidłowej kategorii na skutek powierzchownego podobieństwa leksemu w języku angielskim (*interesting*) do leksemu w języku polskim („interesować się"). Mają one podobną formę graficzną, lecz różnią się znaczeniem i kategorią (*interesting* – przymiotnik; „interesować się" – czasownik).

(28) It will be very ***excited**.

(To będzie bardzo ekscytujące)

Poprawnie: It will be very **exciting**.

Błąd związany z użyciem leksemu z nieprawidłowej kategorii na skutek powierzchownego podobieństwa leksemu w języku angielskim (*excited*) do leksemu w języku polskim („ekscytujący") zamiast prawidłowego leksemu *exciting*. Mają one podobną formę graficzną, lecz różnią się znaczeniem (*excited* – „podekscytowany"; *exciting* – „ekscytujący").

Błędy kategorii mogą prowadzić do zakłócenia komunikacji, ponieważ użycie leksemu z nieprawidłowej kategorii może prowadzić do błędnego zrozumienia wypowiedzi.

4.5.1.5 Błędy zapożyczenia

W zebranym materiale językowym pojawiły się błędy zapożyczenia polegające na tworzeniu słów w języku angielskim na podstawie ich polskich odpowiedników lub na bezpośrednim zapożyczeniu wyrazu z języka polskiego. Dodatkowo zaobserwowano zjawisko *language shift* polegające na użyciu polskiego słowa bez zmiany jego formy lub z niewielką zmianą w pisowni.

Poniżej znajdują się przykłady błędów polegające na tworzeniu neologizmów w języku angielskim na podstawie analogii do leksemów w języku polskim mających podobną formę:

(29) ***celner**

(*kelner)*

Poprawnie: **waiter**

(30) ***technica**

(*technika*)

Poprawnie: **technique**

(31) ***symphatic, *sympatic, *sympathic, *simpatic**

(*sympatyczny*)

Poprawnie: **nice / friendly**

(32) ***academic**

(*akademik, dom studenta*)

Poprawnie: **dormitory / dorm**

(33) ***matural exams**

(*egzaminy maturalne*)

Poprawnie: **matura exams**

(34) ***fabrick**

(*fabryka*)

Poprawnie: **factory**

Kolejny typ błędów polegał na użyciu leksemów z języka polskiego bez zmiany formy:

(35) ***exam on studia**

(*egzamin na studia*)

Poprawnie: **entrance exam**

(36) ***melisa**

(*melisa*)

Poprawnie: **melissa / lemon balm**

(37) ***serial**

(*serial*)

Poprawnie: **TV series**

(38) ***list**

(*list*)

Poprawnie: **letter**

(39) ***bilans**

(*bilans*)

Poprawnie: **balance**

(40) ***metro**

(*metro*)

Poprawnie: **Underground**

(41) ***magister studies**

(*studia magisterskie*)

Poprawnie: **master studies / graduate studies**

(42) ***Egipt**

(*Egipt*)

Poprawnie: **Egypt**

(43) ***Wenecja**

(*Wenecja*)

Poprawnie: **Venice**

Przedstawione powyżej błędy mogą świadczyć o zastosowaniu strategii kompensacyjnej przez ankietowanych spowodowanej niewystarczającym poziomem

kompetencji językowej. Mogą jednak prowadzić jednak do zakłóceń lub poważnych nieporozumień komunikacyjnych.

4.5.1.6 Błędy w zapisie fonemów

W zebranym materiale językowym zaobserwowano szereg błędów w zapisie fonemów spowodowanych stosowaniem zasad ortograficznych języka polskiego. Poniżej znajdują się wybrane przykłady błędów zaczerpnięte z materiału badawczego:

(44) ***buk, *futballer**

(*książka, piłkarz*)

Poprawnie: **book, footballer**

Błąd wynikający z zastąpienia fonemu /ʊ/ przez polskie „u".

(45) ***lern, *yers**

(*uczyć się, lata*)

Poprawnie: **learn, years**

Błąd wynikający z zastąpienia fonemu **/ɜ:/ przez polskie „e".**

(46) ***pice, *piceful**

(*pokój, spokojny*)

Poprawnie: **peace**, **peaceful**

Błąd wynikający z zastąpienia fonemu /i:/ przez polskie „i".

(47) ***wont, *wolk**

(*chcieć, spacerować*)

Poprawnie: **want, walk**

Błąd wynikający z zastąpienia fonemu /ɔ:/ przez polskie „o".

(48) ***chirful**

(*wesoły*)

Poprawnie: **cheerful**

Błąd wynikający z zastąpienia **dyftongu /ɪə/ przez polskie „i".**

(49) ***prifer**

(*preferować*)

Poprawnie: **prefer**

Błąd wynikający z zastąpienia **fonemu /ɪ/ przez polskie 'i".**

(50) ***merried**

(*żonaty*)

Poprawnie: **married**

Błąd wynikający z zastąpienia fonemu /**æ/ przez polskie „e".**

(51) ***sammer**

(*lato*)

Poprawnie: **summer**

Błąd wynikający z zastąpienia samogłoski /**ʌ/ przez polskie „a".**

(52) ***nejtiv, *contynent, *complit, *smajl, *shi, *squiz, *explor, *risently, *haus, *definetly**

(*rodowity, kontynent, kompletny, uśmiechać się, ona, ściskać, odkrywać, ostatnio, dom, z pewnością*)

Poprawnie: **native, continent, complete, smile, she, squeeze, explore, recently, house, definitely**

Błędy wynikające z zapisu według uproszczonej polskiej interpretacji fonetycznej języka angielskiego (np. zastępowanie fonemów przez najbliższe ekwiwalenty w języku polskim, redukcja samogłosek nieakcentowanych lub uproszczenie struktury sylabowej).

(53) ***farder, *fardest, *dan,*grandfader, *grandmader**

(*dalej, najdalej, niż, dziadek, babcia)*

Poprawnie: **further, furthest, than, grandfather, grandmother**

Błąd wynikający z zastąpienia fonemu /ð/ przez polskie „d".

(54) ***wery, *wegetables *witamins, *Wenice**

(bardzo, warzywa, witaminy, Wenecja)

Poprawnie**: very, vegetables, vitamins, Venice**

Błąd wynikający z zastąpienia fonemu „v" przez polskie „w".

(55) ***mont, *healty**

(miesiąc, zdrowy)

Poprawnie**: month, healthy**

Błąd wynikający z zastąpienia fonemu **/θ**/ przez polskie „t”**.**

(56) ***atmosfere, *architekt, *jummy, *sinema, *lojal, *egzam, *egzample *practikal, *fizjoterapist *lovly, *diffren, *everythink, *technik, *ofen**

(*atmosfera, architekt, pyszny, kino, lojalny, egzamin, przykład, praktyczny, fizjoterapeuta, śliczny, różny, wszystko, technika, często*)

Poprawnie**: atmosphere, architect, yummy, cinema, loyal, exam, example, practical, physiotherapist, lovely, different, everything, technique, often**

Błędy wynikające z zapisu według uproszczonej polskiej interpretacji fonetycznej języka angielskiego (np. zastępowanie fonemów przez najbliższe ekwiwalenty w języku polskim).

Strategia zapisywania angielskich leksemów za pomocą uproszczonej polskiej ortografii może ułatwiać uczniom wymowę i zapis angielskich słów, ale może prowadzić do utrwalania błędnych nawyków pisowni, a w konsekwencji do zakłóceń komunikacyjnych. Błędy te mogą również wpływać na zdolność odróżniania słów o podobnej wymowie w języku angielskim, a także na popełnianie błędów w wymowie.

Poniżej przedstawiono wybrane przykłady słów błędnie zapisanych małą literą:

(57) ***english, *polish**

(angielski, polski)

Poprawnie*:* **English, Polish**

Błąd wynikający z zastosowania zasad ortograficznych języka polskiego, zgodnie z którymi przymiotniki oznaczające narodowości są pisane małą literą.

(58) ***i**

(ja)

Poprawnie*:* **I**

Błąd wynikający z zastosowania zasad ortograficznych języka polskiego, zgodnie z którymi zaimki osobowe są pisane małą literą.

(59) ***june, *july**

(*czerwiec, lipiec*)

Poprawnie: **June, July**

Błąd wynikający z zastosowania zasad ortograficznych języka polskiego, zgodnie z którymi nazwy miesięcy są pisane małą literą.

(60) ***saturday, *sunday**

(*sobota, niedziela*)

Poprawnie: **Saturday, Sunday**

Błąd wynikający z zastosowania zasad ortograficznych języka polskiego, zgodnie z którymi nazwy dni tygodnia są pisane małą literą.

Warto zauważyć, że w materiale badawczym zaobserwowano bardzo dużą liczbę błędów polegających na pisowni przymiotnika *English* oraz zaimka osobowego *I* małą literą. Wydaje się to dość zaskakujące – zwłaszcza, że słowa te są bardzo powszechne, zarówno w mowie, jak i w piśmie. Błędy te z jednej strony mogą wskazywać na interferencję z języka polskiego, gdzie przymiotniki i zaimki osobowe są pisane małą literą; mogą również być wynikiem braku uważności w procesie pisania. W kontekście dydaktycznym zauważony problem sugeruje potrzebę zwrócenia większej uwagi na zasady pisowni.

Analiza przedstawionych przykładów wskazuje, że błędy w zapisie wynikają przede wszystkim z różnic między zasadami ortograficznymi języka polskiego i angielskiego. Pomimo nieprawidłowości w zapisie, błędy w pisowni wielką i małą literą nie zakłócają komunikacji, ponieważ znaczenie wypowiedzi pozostaje w pełni zrozumiałe dla odbiorcy.

4.5.2 Interferencyjne błędy leksykalne – podsumowanie

Jak wskazano uprzednio, błędy interferencyjne w zakresie leksyki stanowiły 41% ogółu błędów leksykalnych w analizowanym materiale badawczym. Do kategorii tych błędów zalicza się błędy semantyczne, błędy ortograficzne, niedostateczne rozróżnianie znaczeń, kalki leksykalne, błędy kategorii, błędy zapożyczenia oraz błędy zapisu. Błędy leksykalne mogą prowadzić do zakłóceń komunikacji, ponieważ odbiorca może mieć trudności z prawidłową interpretacją intencji nadawcy i właściwym zrozumieniem komunikatu. Analiza błędów leksykalnych podkreśla potrzebę systematycznego i świadomego kształcenia słownictwa, ze

szczególnym uwzględnieniem różnic semantycznych i pragmatycznych między językiem polskim a językiem angielskim. Stanowią one istotne wyzwanie w procesie nauczania i wymagają odpowiednio ukierunkowanych strategii dydaktycznych mających na celu przeciwdziałanie interferencji.

Skuteczna redukcja błędów interferencyjnych wymaga również rozwijania świadomości międzyjęzykowej. Jest to niezwykle istotne, zwłaszcza w kontekście edukacji akademickiej, gdzie precyzja językowa jest niezbędna, ponieważ poprawnie dobrane słowa decydują o zrozumieniu komunikatu.

4.6 Interferencyjne błędy morfosyntaktyczne

W niniejszym podrozdziale zaprezentowana zostanie klasyfikacja najczęściej obserwowanych interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych. Każda kategoria błędów zostanie zilustrowana przykładami pochodzącymi z zebranego materiału badawczego, a następnie omówiona pod względem mechanizmów interferencyjnych, które mogły doprowadzić do ich powstania.

Podział błędów morfosyntaktycznych opiera się na klasyfikacji strategii powierzchniowej przedstawionej przez Dulay, Burt i Krashena (1982), uszczegółowionej przez Zyberta (1999), który dokonuje podziału na błędy morfologiczne i błędy syntaktyczne. Błędy morfologiczne należą do kategorii błędów formy i obejmują następujące podtypy: błędy derywacji, błędy zgody oraz błędy formy czasownika. Błędy syntaktyczne dzielą się na podtypy: błędy pominięcia, błędy dodania, błędy szyku oraz błędy formy (kalki syntaktyczne).

4.6.1 Błędy morfologiczne

Interferencyjne błędy morfologiczne wynikają z przenoszenia reguł morfologicznych z języka ojczystego na język obcy. Należą do nich błędy derywacji, błędy zgody oraz błędy formy czasownika.

4.6.1.1 Błędy formy czasownika

Zaobserwowano, że w zebranym materiale badawczym najczęściej pojawiającymi się interferencyjnymi błędami morfologicznymi były błędy formy czasownika polegające na

nieprawidłowym użyciu formy bezokolicznika bez *to* po czasownikach. Poniżej przedstawiono wybrane przykłady tych błędów.

(61) We like *__spend__ time together.
(Lubimy spędzać czas razem)
Poprawnie: We like **spending** time together.

(62) She loves *__play__ volleyball.
(Ona uwielbia grać w siatkówkę)
Poprawnie: She loves **playing** volleyball.

(63) We love *__go__ for walks.
Uwielbiamy chodzić na spacery.
Poprawnie: We love **going** for walks.

(64) She suggested *__go__ for a walk.
(Ona zaproponowała pójście na spacer)
Poprawnie: She suggested **going** for a walk.

(65) I would like *__help__ people / *__become__ *a teacher.*
(Chciałbym pomagać ludziom / zostać nauczycielem)
Poprawnie: I would like **to help** people / **to become** a teacher.

(66) I want *__make__ money / *__find__ a job / *__get__ married.
(Chcę zarabiać pieniądze / znaleźć pracę / wziąć ślub)
Poprawnie: I want **to make** money / **to find** a job / **to get** married.

(67) I learned *__plan__ the future.
(Nauczyłem się planować przyszłość)
Poprawnie: I learned **to plan** the future.

Kolejny typ błędu polega na zastosowaniu formy bezokolicznika bez *to* po przyimkach, co ilustrują poniższe przykłady:

(68) After *__finish__ university I want to find a job.

(Po skończeniu studiów, chcę znaleźć pracę)

Poprawnie: After **finishing** university I want to find a job.

(69) I look forward to *__finish__ school.

(Nie mogę się doczekać skończenia szkoły)

Poprawnie: I look forward to **finishing** school.

Poniżej przedstawiono przykłady zastosowania bezokolicznika bez *to* w funkcji podmiotu w analogiczny sposób, jak stosuje się w języku polskim.

(70) *__Avoid__ stress is impossible.

(Niemożliwe jest uniknięcie stresu)

Poprawnie**: Avoiding** stress is impossible.

(71) *__Study__ languages is easy.

(Studiowanie języków jest łatwe)

Poprawnie**: Studying** languages is easy.

(72) *Healthy diet is *__eat__ fruit and vegetables.

(Zdrowa dieta to jedzenie owoców i warzyw)

Poprawnie: Healthy diet is **eating** fruit and vegetables.

W materiale badawczym zaobserwowano również błędy wynikający z nieprawidłowego użycia formy bezokolicznika bez *to* w funkcji orzecznika.

(73) The best method to learn English is *__watch__ films.

(Najlepszą metodą uczenia się angielskiego jest oglądanie filmów)

Poprawnie: The best method to learn English is **watching** films.

(74) ***Work** with children is my dream job.

(Praca z dziećmi jest moim wymarzonym zawodem)

Poprawnie**: Working** with children is my dream job.

Kolejne przykłady przedstawiają błędne użycie bezokolicznika bez to po zaimku pytajnym.

(75) *I don't know how* ****answer**.*

(Nie wiem, jak odpowiedzieć)

I don't know how ***to answer**.*

(76) He didn't decide what ***study**.

(Nie zdecydował, co studiować)

Poprawnie: He didn't decide what **to study**.

Przedstawione powyżej błędy związane są z nieprawidłowym użyciem formy czasownika polegają na zastosowaniu bezokolicznika bez *to (*tzw*. bare infinitive*) na zasadzie analogii do języka polskiego, w którym czasownik w formie bezokolicznika nie jest poprzedzony żadnym dodatkowym elementem. W języku angielskim system komplementacji jest zróżnicowany i bezokolicznik może przyjmować różne formy (bezokolicznik bez *to*, bezokolicznikiem z *to* lub forma gerundialna).

Analizowane błędy formy czasownika zazwyczaj nie prowadzą do zakłóceń komunikacji, lecz mogą wpływać na obniżenie jej płynności i naturalności.

4.6.1.2 Błędy derywacji

Błędy derywacji powstają w sytuacji, gdy uczący się stosuje polskie reguły słowotwórcze przy tworzeniu angielskich słów. W materiale badawczym zaobserwowano tylko jeden przykład błędu derywacji:

(77) ***photograph**

(fotograf)

Poprawnie: **photographer**

Błąd ten może być interpretowany jako błąd derywacji wstecznej, ale może zostać również zaklasyfikowany jako błąd stanowiący zapożyczenie polskiego słowa „fotograf" ze zmodyfikowaną (spolszczoną) pisownią.

Błędy derywacji mogą prowadzić do zakłóceń komunikacji, ponieważ stworzone wyrazy mogą nie zostać poprawie zrozumiane przez rodzimego użytkownika języka angielskiego.

4.6.1.3 Błędy zgody

W zebranym materiale badawczym zaobserwowano następujące błędy zgody polegające na zastosowaniu czasownika „być” w liczbie mnogiej przy rzeczownikach niepoliczalnych.

(78) information ***are**
(informacje są)
Poprawnie: information **is**

(79) money ***are**
(*pieniądze są)*
Poprawnie: money **is**

(80) furniture ***are**
(meble są)
Poprawnie: furniture **is**

(81) hair ***are**
(*włosy są*)
Poprawnie: hair **is**

Powyższe błędy mogą wynikać z faktu, że w języku polskim brak jest rozróżnienia między policzalnością i niepoliczalnością, w związku z czym rzeczowniki, które są w niepoliczalne w języku angielskim, mogą funkcjonować w języku polskim zarówno w liczbie pojedynczej jak i mnogiej. Może to prowadzić do błędnego przypisania im liczby mnogiej w języku angielskim.

Błędy zgody przeważnie nie prowadzą do zakłócenia komunikacji, ponieważ kontekst wypowiedzi i znaczenie rzeczowników pozwalają odbiorcy na jednoznaczne zrozumienie przekazu pomimo niezgodności rzeczownika z liczbą czasownika.

4.6.2 Błędy syntaktyczne

Błędy syntaktyczne wynikają z wpływu struktury składniowej języka polskiego na sposób konstruowania zdań w języku angielskim. Należą do nich błędy pominięcia, błędy dodania, błędy szyku oraz kalki syntaktyczne (Zybert 1999).

4.6.2.1 Błędy pominięcia

W materiale badawczym zaobserwowano błędy polegające na pomijaniu następujących elementów: przyimka, operatora, podmiotu, czasownika posiłkowego lub przedimka.

Błędy pominięcia przyimka po czasownikach, które w języku polskim nie wymagają zastosowania przyimka, zostały przedstawione na poniższych przykładach:

(82) He *__apologised__ me.
(On mnie przeprosił)
Poprawnie: He **apologised to** me.

(83) They *__congratulated__ me finishing my studies.
(Oni pogratulowali mi ukończenia studiów)
Poprawnie: They **congratulated** me **on** finishing my studies.

(84) I like *__listening__ music.
(Lubię słuchać muzyki)
Poprawnie: I like listening **to** music.

Kolejny typ błędu związany jest z pominięciem operatora przy tworzeniu pytań i przeczeń. Wynika on z różnic składniowych w języku polskim i angielskim, które zostały przekrojowo przedstawione w Tabeli 16:

Tabela 16 - Różnice w tworzeniu pytań i przeczeń w języku polskim i angielskim

Zdanie twierdzące	**Pytanie ogólne**	**Pytanie szczegółowe**	**Przeczenie**
You like dogs.	*Do you like dogs?* *(Czy) (ty) lubisz psy*?	*Why do you like dogs?*	*You don't like dogs.* *(Ty) nie lubisz psów.*

Ty lubisz psy.	(angielski: dodanie operatora; polski: zmiana intonacji, opcjonalne dodanie partykuły „czy”)	*Dlaczego (ty) lubisz psy?* (angielski: dodanie zaimka pytającego i operatora; polski: dodanie zaimka pytającego)	(angielski: dodanie operatora i przeczenia „not”; polski: dodanie przeczenia „nie”)
You are happy. Ty jesteś szczęśliwy.	*Are you happy? (Czy) (ty) jesteś szczęśliwy?* (angielski: inwersja; polski: dodanie partykuły „czy”)	*Why are you happy? Dlaczego (ty) jesteś szczęśliwy?* (angielski: dodanie zaimka pytającego i inwersja; polski: dodanie zaimka pytającego)	*You are not happy. (Ty) nie jesteś szczęśliwy.* (angielski: dodanie przeczenia „not”; polski: dodanie przeczenia „nie”)

Źródło: opracowanie własne

W materiale badawczym zaobserwowano również błędy mogące wynikać z prób odwzorowania w języku angielskim polskiej struktury pytania i przeczenia, w której stosowanie operatorów nie jest wymagane. Poniżej przedstawiono przykłady błędów polegających na pominięciu operatora *do* przy tworzeniu pytań.

(85) How often *__you do__ sports?

(*Jak często uprawiasz sport?)*

Poprawnie: How often **do you do** sports?

(86) *__You like__ dogs?

(Czy ty lubisz psy?)

Poprawnie: **Do you like** dogs?

(87) When *__they bought__ it?

(Kiedy oni to kupili?)

Poprawnie: When **did they buy** it?

Błędy polegające na pomijaniu operatora przy tworzeniu przeczeń zostały zilustrowane poniższymi przykładami:

(88) I ***not like** fast food.

(*Nie lubię fast foodu)*

Poprawnie: I **don't like** fast food.

(89) I ***not went** anywhere.

(*Nigdzie nie pojechałem)*

Poprawnie: I **didn't go** anywhere.

(90) A small town ***not have** entertainment.

(Małe miasto nie ma rozrywek)

Poprawnie: A small town **doesn't have** any entertainment.

Następny typ błędu zaobserwowanego w materiale badawczym dotyczy pominięcia obligatoryjnego podmiotu gramatycznego. Błąd ten może wynikać z interferencji języka polskiego, który dopuszcza pominięcie podmiotu dzięki systemowi fleksyjnemu. Poniżej przedstawiono przykłady błędów:

(91) ***Didn't go** anywhere.

(Nigdzie nie poszedłem)

Poprawnie: **I didn't go** anywhere.

(92) ***Played** football with my friends.

(Grałem w piłkę nożną z przyjaciółmi)

Poprawnie: **I played** football with my friends.

(93) I love dogs because ***are** sweet.

(Kocham psy, bo są słodkie)

Poprawnie: I love dogs because **they are** sweet.

(94) My house is a place where ***is** always nice.

(*Mój dom jest miejscem, gdzie jest zawsze miło)*

Poprawnie: My house is a place where **it is** always nice.

Kolejny typ błędu polega na pominięciu podmiotu formalnego *it* lub *there.* Przyczyną tego błędu może być interferencja struktur języka polskiego, w którym podmiot formalny nie jest wymagany. Poniżej przedstawiono przykłady:

(95) I stayed at home because ***was** raining.

(Zostałem w domu, ponieważ padał deszcz)

Poprawnie: I stayed at home because **it was** raining.

(96) I like countries where ***is** hot.

(Lubię kraje, gdzie jest gorąco)

Poprawnie: I like countries where **it is** hot.

(97) In the countryside ***is** quiet.

(Na wsi jest cicho)

Poprawnie: In the countryside **it** is quiet.

(98) ***Better is** to avoid sweets.

(Lepiej jest unikać słodyczy)

Poprawnie: **It is better** to avoid sweets.

(99) ***Important is** to drink a lot of water.

(Ważne jest, żeby pić dużo wody)

Poprawnie: **It is important** to drink a lot of water.

(100) In my family ***are** 4 people.

(W mojej rodzinie są 4 osoby)

Poprawnie: In my family **there are** 4 people.

(101) Nowadays ***are** a lot of apps for smartphones.

(Obecnie jest dużo aplikacji na smartfony)

Poprawnie: Nowadays **there are** a lot of apps for smartphones.

(102) On YouTube ***are** a lot of channels.

Na YouTubie jest dużo kanałów

Poprawnie: On YouTube **there are** a lot of channels.

Przedstawione powyżej błędy pominięcia podmiotu gramatycznego mogą wynikać z próby odwzorowania polskiej składni, w której takie pominięcie jest dopuszczalne w związku z systemem fleksyjnym języka polskiego. W języku angielskim, który ma ograniczoną fleksję, obecność podmiotu w zdaniu jest wymagana.

Kolejnym typem zaobserwowanych błędów dotyczy pominięcia czasownika posiłkowego *to be* w czasie Present Continuous, co ilustrują poniższe przykłady:

(103) My sister ***studying**.

(*Moja siostra studiuje)*

Poprawnie: My sister **is studying**.

(104) I ***looking** forward to next summer.

(Nie mogę się doczekać następnego lata)

Poprawnie: I **am looking** forward to next summer.

(105) We ***planning** a surprise party.

(Planujemy przyjęcie niespodziankę)

Poprawnie: We **are planning** a surprise party.

Powyższe błędy mogą wynikać z braku odpowiednika konstrukcji *to be + czasownik + ing* w języku polskim, a także ze stosowania strategii upraszczania lub nadmiernej generalizacji schematu zdania (podmiot + czasownik).

W materiale badawczym zaobserwowano również bardzo liczne błędy związane z użyciem niewłaściwych przedimków, nadmiernym użycia przedimków lub – co występowało najczęściej - brakiem przedimków. W opinii autorki jedynie błędy polegające na braku przedimków można sklasyfikować jako błędy interferencyjne, co wynika z faktu, że system gramatyczny języka polskiego nie zawiera przedimków, w związku z czym uczący się mogą przenosić ten schemat na język angielski. Wybrane przykłady błędów polegające na pominięciu przedimka nieokreślonego przed rzeczownikami policzalnymi w liczbie pojedynczej zostały przedstawione poniżej.

(106) I work in ***hotel**.

(*Pracuję w hotelu)*

Poprawnie: I work in **a hotel**.

(107) I live in ***big city**.

(Mieszkam w dużym mieście)

Poprawnie: * I live in **a big city.**

(108) I read ***interesting book**.

(Czytam ciekawą książkę)

Poprawnie: * I read **an interesting book**.

(109) I watch ***good film.**

(Oglądam dobry film)

Poprawnie: I watch **a good film**.

(110) *I have ****big family.***

(*Mam dużą rodzinę)*

Poprawnie: I have **a big family.**

(111) I have ***small dog.**

Mam małego psa)

Poprawnie: I have **a small dog**.

(112) *My dad is ****architect**.*

(*Mój tata jest architektem)*

Poprawnie: My dad is **an architect**.

Źródłem błędów w powyższych zdaniach może być brak odpowiednika przedimków w języku polskim, w efekcie czego uczniowie na różnych poziomach zaawansowania systematycznie pomijają je w języku angielskim.

Poniżej przedstawiono przykłady błędów związane z pominięciem przedimka określonego (*the*):

(113) This is ***best** family.

(To jest najlepsza rodzina)

Poprawnie: This is **the best** family.

(114) *New York is ****furthest**.*

(*Nowy Jork jest najdalej)*

Poprawnie: New York is **the furthest**.

(115) I am ***youngest**.

(Jestem najmłodszy)

Poprawnie: I am **the youngest**.

(116) My grandma is ***oldest**.

(*Moja babcia jest najstarsza)*

Poprawnie: My grandma is **the oldest**.

(117) ***Information** was interesting.

(*Informacje były ciekawe)*

Poprawnie: **The information** was interesting.

(118) ***Furniture** in my room is white.

(Meble w moim pokoju są białe)

Poprawnie: **The furniture** in my room is white.

(119) I didn't like ***music** at the party.

(Nie podobała mi się muzyka na przyjęciu)

Poprawnie: I didn't like **the music** at the party.

(120) ***Traffic** in my city is terrible.

(Ruch w moim mieście jest okropny)

Poprawnie: **The traffic** in my city is terrible.

W języku angielskim przed przymiotnikami w stopniu najwyższym oraz przed rzeczownikami niepoliczalnymi, jeżeli odnoszą się do konkretnego i znanego przedmiotu, powinien występować przedimek określony (*the*). W języku polskim brak jest odpowiednika takiego przedimka, dlatego uczący się bardzo często pomijają go w swoich wypowiedziach.

Przykłady przedstawione w powyższej tabeli są jedynie wycinkiem większej liczby błędów pominięcia przedimka, które znaleziono w materiale badawczym, zarówno w wypowiedziach studentów na wyższym, jak i niższym poziomie kompetencji językowej. Powszechność tego typu błędów sugeruje, że brak przedimków stanowi nie tylko przejaw interferencji, ale również jeden z istotnych problemów w procesie dydaktycznym. Problem ten bywa często marginalizowany przez uczniów, co może wynikać z faktu, że tego typu błędy bardzo rzadko prowadzą do istotnych zakłóceń komunikacji i mogą być określane jako „drobne" lub „nieistotne". Z punktu widzenia pełnej gramatycznej poprawności, zwłaszcza w kontekście akademickim, podejście takie sprzyja utrwalaniu niepoprawnych nawyków językowych.

Przedstawione powyżej błędy polegające na pominięciu elementów wypowiedzi (przyimka, operatora, podmiotu, czasownika posiłkowego lub przedimka) zazwyczaj nie prowadzą do poważnych zaburzeń komunikacji, ponieważ odbiorca jest w stanie zrekonstruować brakujące elementy na podstawie kontekstu. Warto jednak pamiętać, że utrwalanie tego typu błędów może prowadzić do ograniczenia zdolności tworzenia bardziej złożonych struktur językowych i utrwalania uproszczonych schematów, a w konsekwencji do braku rozwoju kompetencji językowej.

4.6.2.2 Błędy dodania

W zebranym materiale badawczym zaobserwowano błędy polegające na dodaniu przyimka po czasowniku, które mogą wynikać z interferencji polskich struktur, w których wiele czasowników wymaga użycia przyimka w celu wyrażenia relacji między czasownikiem (orzeczeniem) a dopełnieniem, podczas gdy w języku angielskim nie stosuje się przyimków. Przykłady tych błędów przedstawiono poniżej.

(121) I met *__with my friends__.
(*Spotkałem się z przyjaciółmi)*
Poprawnie: I met **my friends**.

(122) I played *__in football__.

(*Grałem w piłkę nożną)*

Poprawnie: I played __football__.

(123) He speaks *__in English__.

(*On mówi po angielsku)*

Poprawnie: He speaks __English__.

(124) I play *__on the guitar.__

(*Gram na gitarze)*

Poprawnie: I play __the guitar__.

(125) I go *__to home__.

(Chodzę do domu)

Poprawnie: I go __home__.

(126) He attends *__to high school.__

(On uczęszcza do szkoły średniej)

Poprawnie: He attends __high school.__

(127) I don't know how to answer *__on this question__.

(Nie wiem, jak odpowiedzieć na to pytanie)

Poprawnie: I don't know how to answer __this question.__

(128) I return *__to home__ in the evening.

(Wracam do domu wieczorem)

Poprawnie: I return *__home__ in the evening.

(129) We always discuss *__about our problems__.

(Zawsze dyskutujemy o naszych problemach)

Poprawnie: We always discuss __our problems.__

Kolejnym rodzajem zaobserwowanych błędów dodania są błędy wynikające z dodania zaimka zwrotnego po czasowniku. Mogą one wynikać z niepoprawnego przeniesienia ekwiwalentu polskiego zaimka zwrotnego „się" na struktury z czasownikami, które w języku angielskim nie wymagają zastosowania takiego zaimka lub mają inne znaczenie w połączeniu z tym zaimkiem (np. użycie zaimka zwrotnego przy czasowniku *stress* oznacza świadome wywoływanie stresu u siebie samego). Przykładowe błędy zostały przedstawione poniżej:

(130) we ***meet ourselves**
(spotykamy się)
Poprawnie: we **meet.**

(131) I ****concentrate myself***
(koncentruję się)
Poprawnie: I **concentrate.**

(132) I ***stress myself**
(stresuję się)
Poprawnie: I **am stressed**

(133) I ***worry myself**
(martwię się)
Poprawnie: I **am worried**

(134) I ***feel myself**
(czuję się)
Poprawnie: I **feel**

Błędy dodania przyimków i zaimków zwrotnych zasadniczo nie zaburzają komunikacji i zazwyczaj mogą jedynie wpływać na poprawność stylistyczną komunikatu.

4.6.2.3 Błędy szyku

Błędy szyku zaobserwowane w materiale badawczym obejmowały następujące konstrukcje składniowe:

- zdanie pytające,

- zdanie z okolicznikiem,

- zdanie z dopełnieniem,

- zdanie z orzeczeniem imiennym,

- zdanie z przysłówkiem częstotliwości,

- zdanie z podmiotem formalnym lub egzystencjalnym,

- rzeczownik i przymiotnik,

- wyrażenie dopełnieniowe.

Poniższe przykłady ilustrują błędy szyku zdania pytającego zaobserwowane w materiale badawczym. Polegają one na braku zastosowania inwersji w strukturze pytania, analogicznie do konstrukcji w języku polskim, w którym ona nie występuje.

(135) ***She is** nice?
(Czy ona jest miła?)
Poprawnie*:* **Is she** nice?

(136) *The letter ****was sent**?
(Czy list był wysłany?)
Poprawnie: **Was** the letter **sent**?

(137) *The letter ****has been** sent?
(Czy list został wysłany?)
Poprawnie: **Has** the letter **been** sent?

Kolejny typ błędów szyku wynika z nieprawidłowego umiejscowienia okolicznika w zdaniu. W języku angielskim okoliczniki najczęściej występują na końcu lub na początku zdania (np. *Every day we played our instruments / We played our instrument every day)*, natomiast zasadniczo nie występują między orzeczeniem a dopełnieniem. W języku polskim szyk zdania jest znacznie bardziej elastyczny („Codziennie graliśmy na naszych instrumentach", „Graliśmy codziennie na naszych instrumentach", „Na naszych instrumentach graliśmy

codziennie") (por. Willim i Mańczak-Wohlfeld 1997). Poniżej przedstawiono przykłady błędów szyku zdań z okolicznikiem:

(138) ***In a big city** there are many people.
(*W dużym mieście jest dużo ludzi)*
Poprawnie*:* There are many people **in a big city.**

(139) ***With a dog** I can go for a walk.
(*Mogę iść na spacer z psem)*
Poprawnie**:** I can go for a walk **with a dog.**

(140) We played ***every day** our instruments.
(*Graliśmy codziennie na naszych instrumentach)*
Poprawnie*:* We played our instruments **every day**.

Następnym typem błędów są błędy szyku zdań z dopełnieniem i okolicznikiem, w których w języku angielskim dopełnienie występuje najczęściej bezpośrednio po orzeczeniu (np. *I played football with my friends*), natomiast w języku polskim szyk jest bardziej swobodny („Grałem w piłkę z przyjaciółmi", „Grałem z przyjaciółmi w piłkę"). Poniżej przedstawiono wybrane przykłady tych błędów:

(141) ***My holidays** I spent abroad.
(*Spędziłem wakacje za granicą)*
Poprawnie*:* I spent **my holidays** abroad.

(142) I played ***with my friends** football.
(*Grałem w piłkę z przyjaciółmi)*
Poprawnie*:* I played football **with my friends.**

(143) ***Too much money** we spent in this shop.
(*Zbyt dużo pieniędzy wydaliśmy w tym sklepie)*
Poprawnie*:* We spent **too much money** in this shop.

Następny typ błędów obejmuje zdania z błędnym szykiem zdania z orzeczeniem imiennym. W języku angielskim podmiot występuje na początku zdania (np. *Watching films is*

a good idea), natomiast w języku polskim szyk jest bardziej elastyczny, a orzecznik może poprzedzać podmiot (Oglądanie filmów jest dobrym pomysłem", „Dobrym pomysłem jest oglądaniem filmów"). Poniżej zaprezentowano wybrane przykłady:

(144) *__Good idea__ is watching films.
(*Dobrym pomysłem jest oglądanie filmów)*
Poprawnie: Watching films is a **good idea.**

(145) Very important is ***time to relax.**
(*Bardzo ważny jest czas na odpoczynek)*
Poprawnie: **Time to relax** is very important.

(146) To avoid stress is ***a very good idea.**
(*Dobrym pomysłem jest unikanie stresu)*
Poprawnie: **A very good idea** is to avoid stress.

Kolejnym przykładem błędnego szyku zdania jest umiejscowienie przysłówka częstotliwości po czasowniku głównym. W języku polskim przysłówek częstotliwości może występować zarówno przed, jak i po czasowniku, a także w innych miejscach w zdaniu, w zależności od intencji komunikacyjnej. W języku angielskim natomiast pozycja przysłówków częstotliwości jest ustalona i zazwyczaj występują one przed czasownikiem głównym, lecz po czasowniku posiłkowym lub czasowniku *to be*. Naruszenie tej zasady prowadzi do konstrukcji uznawanych za niegramatyczne lub nienaturalne. W materiale badawczym znaleziono jeden przykład takiego błędu:

(147) I ***go often** to the cinema**.**
(*Często chodzę do kina)*
Poprawnie: **I often go** to the cinema.

W materiale badawczym zaobserwowano również konstrukcje, w których zastosowano zarówno błędny szyk zdania, jak i pominięcie podmiotu formalnego *it* lub egzystencjalnego *there*. Błędy polegają na kopiowaniu szyku zdania oraz opuszczeniu podmiotu formalnego, który nie występuje w języku polskim, podczas gdy w języku angielskim szyk zdania charakteryzuje się znacznie mniejszym stopniem elastyczności i wymagane jest

użycie podmiotu (wyrażonego poprzez formalne *it* lub egzystencjalne *there*). Przykłady błędnych konstrukcji przedstawiono poniżej:

(148) In a big city ***is** many people.
(*W dużym mieście jest dużo ludzi)*
Poprawnie: **There are** many people in a big city.

(149) ***Better is** to live in the countryside.
(*Lepiej jest mieszkać na wsi)*
Poprawnie: **It is better** to live in the countryside.

(150) In a big city everywhere ***is close**.
(*W dużym mieście wszędzie jest blisko)*
Poprawnie: **It is close** everywhere in a big city.

Kolejny typ błędów szyku obejmuje konstrukcje z nieprawidłowym szykiem przymiotnika i rzeczownika. Mogą one wynikać z próby bezpośredniego tłumaczenia struktury z języka polskiego, w którym w przypadku przymiotników klasyfikujących często pojawia się szyk odwrócony (np. „język polski", „filologia angielska"). W języku angielskim w większości kontekstów przymiotnik występuje bezpośrednio przed określanym rzeczownikiem (por. Willim i Mańczak-Wohlfeld, 1997). Konstrukcje z błędnym szykiem przymiotnika i rzeczownika przedstawiono poniżej:

(151) ***ward pediatric**
(*oddział pediatryczny)*
Poprawnie: **pediatric ward**

(152) ***language English**
(język angielski)
Poprawnie*:* **English language**

(153) ***music classical**
(*muzyka klasyczna)*
Poprawnie*:* **classical music**

(154) ***water mineral**

(*woda mineralna)*

Poprawnie: **mineral water**

Przedstawione powyżej przykłady stanowią przykład błędnej analogii do języka polskiego, który charakteryzuje się relatywnie swobodnym szykiem, podczas gdy w języku angielskim szyk zdania ma przeważnie charakter stały i związany jest z funkcją gramatyczną pełnioną przez poszczególne elementy zdania.

Następny typ błędów szyku związany jest z nieprawidłowym szykiem wyrażenia dopełnieniowego. Ich przyczyną może być różnica między sposobem wyrażania relacji przynależności w języku polskim i w języku angielskim. W języku polskim relacja ta jest wyrażona fleksyjnie, zazwyczaj za pomocą dopełniacza. Natomiast w języku angielskim relację przynależności wyraża się poprzez tzw. dopełniacz saksoński przy jednoczesnym zachowaniu odpowiedniego szyku, w którym określany rzeczownik jest poprzedzony dopełniaczem. Poniżej przedstawiono przykłady tych błędów:

(155) ***shop my parents**

(*sklep moich rodziców)*

Poprawnie: **my parents' shop**

(156) ***name my sister**

(*imię mojej siostry)*

Poprawnie **my sister's name**

(157) ***best friends people**

(*najlepsi przyjaciele ludzi)*

Poprawnie: **people's best friends**

(158) ***sister Jack / *sister's Jack**

(*siostra Jacka)*

Poprawnie: **Jack's sister**

Powyższe różnice, wynikające z odmienności struktur w obu językach, mogą prowadzić do występowania błędów interferencyjnych, ponieważ uczniowie mogą wykazywać tendencję do przenoszenia polskiego swobodnego szyku do struktur języka angielskiego, prowadząc do naruszenia norm syntaktycznych.

Omówione powyżej błędy szyku (zdania pytające, zdania z okolicznikiem, zdania z dopełnieniem, zdania z orzeczeniem imiennym, zdania z przysłówkiem częstotliwości, zdania z podmiotem formalnym lub egzystencjalnym, szyk rzeczownika i przymiotnika, wyrażenia dopełnieniowe) mogą wynikać z dosłownego tłumaczenia polskich struktur na język angielski.

Większość tych błędów nie uniemożliwia zrozumienia treści wypowiedzi, ponieważ mimo nieprawidłowego szyku znaczenie pozostaje stosunkowo czytelne. Błędy te obniżają jednak naturalność wypowiedzi i mogą wprowadzać wątpliwości co do intencji nadawcy oraz obniżać zrozumiałość komunikatu.

4.6.2.4 Błędy formy - kalki syntaktyczne

W zebranym materiale badawczym zaobserwowano kalki syntaktyczne polegające na odwzorowywaniu struktur z języka polskiego zawierających konstrukcje z przyimkiem, konstrukcje przeczące, kwantyfikatory *much* i *many*, formy czasu gramatycznego oraz konstrukcje z przysłówkiem *very* modyfikującym czasownik.

Poniżej przedstawiono przykłady interferencyjnych błędów związanych z użyciem przyimka po czasowniku polegające na przenoszeniu schematów z języka polskiego. Pierwszą grupę przykładów stanowią zdania i zwroty z przyimkiem *on*, który w języku polskim obejmuje zarówno określenie lokalizacji przedmiotu na danej powierzchni („na stole"), przestrzeń („na wsi", „na świecie"), czas („na przyszłość", „na następne lato") jak i cel („czekać na"). W języku angielskim przyimka *on* również używa się do wskazania lokalizacji danego przedmiotu na powierzchni (*on the table*). W pozostałych sytuacjach ma on ściśle określone kolokacje, które są częściowo idiomatyczne, które nie występują w języku polskim i mogą prowadzić do powstawania błędów interferencyjnych.

(159) I look forward ***on** next summer.
(*Czekam na następne lato*)
Poprawnie: I look forward **to** next summer.

(160) *__on__ the village

(*na wsi)*

Poprawnie: __in__ the village.

(161) wait *__on__ somebody

(*czekać na kogoś)*

Poprawnie: wait __for__ somebody.

(162) go *__on__ a walk

(*iść na spacer)*

Poprawnie: go __for__ a walk

(163) plans *__on__ the future

(*plany na przyszłość)*

Poprawnie: plans __for__ the future

(164) *__on__ the world

(*na świecie)*

Poprawnie: __in__ the world

Kolejną grupę błędów stanowią zwroty z przyimkiem *in.* W języku polskim przyimek ten oznacza zarówno określenie lokalizacji w przestrzeni zamkniętej („w domu"), jak i czasu („w poniedziałek"). W języku angielskim w odniesieniu do przestrzeni zamkniętej zazwyczaj również używa się przyimka *in* (np. *in the cinema) lub* przyimka *at* (np. *at home, at work*), natomiast w odniesieniu do dni tygodnia lub konkretnych dat stosuje się przyimek *on* (np. *on Monday, on 7th June).*

(165) *__in__ this moment

(*w tym momencie)*

Poprawnie: __at__ the moment

(166) *__in__ home / *__in__ house

(*w domu)*

Poprawnie: **at** home

(167) ***in** Monday

(*w poniedziałek)*

Poprawnie: **on** Monday

W materiale badawczym zaobserwowano również przykłady błędnego zastosowania przyimka *from,* która mogą wynikać z różnic w rekcji czasowników w języku angielskim i polskim:

(168) It depends ***from** the situation.

(*To zależy od sytuacji*)

Poprawnie*:* It depends **on** the situation.

(169) I prefer dogs ***from** cats.

(*Wolę psy od kotów*)

Poprawnie: I prefer dogs **to** cats.

Poniżej przedstawiono również przykład błędu dotyczącego zastosowania przyimka *after*, którego w języku polskim może odnosić się do sposobu komunikacji (np. „po angielsku"), natomiast w języku angielskim w tym kontekście stosuje się przyimek *in* (*in English*).

(170) *films **after** English

(*filmy po angielsku)*

Poprawnie: films **in** English

Podsumowując, interferencyjne błędy przyimkowe analizowane powyżej mogą wynikać z faktu, że „dany przyimek w jednym języku może mieć kilka różnych odpowiedników w innym języku, a funkcja pełniona przez przyimek w jednym języku nie musi być realizowana przez przyimek w drugim języku"[66] (Willim i Mańczak-Wohlfeld, 1997, s. 63).

Kolejny typ kalk syntaktycznych związany jest z próbą błędnego odwzorowania polskiego struktury, w której przysłówek „bardzo" może modyfikować czasownik, natomiast

[66] "a given preposition in one language may have several distinct counterparts in another language and the function taken by a preposition in one language need not be taken by a preposition in the other language" (Willim i Mańczak-Wohlfeld, 1997, s. 63).

w języku angielskim funkcję tę pełni konstrukcja *very much*. Poniżej przedstawiono przykłady tego typu błędów:

(171) I ***very love** this place.
(*Bardzo kocham to miejsce*)
Poprawnie: I love this place **very much**.

(172) I ***very like** dogs.
(*Bardzo lubię psy*)
Poprawnie*:* I like dogs **very much**.

(173) We ***very enjoyed** our holidays.
(*Bardzo cieszyliśmy się naszymi wakacjami)*
Poprawnie*:* We enjoyed our holidays **very much.**

(174) I ***very missed** my family.
(*Bardzo tęskniłem za moją rodziną)*
Poprawnie: I missed my family **very much**.

Innym typem błędów syntaktycznych zaobserwowanym w materiale badawczym są błędy wynikające z nieprzystawalności zasad przeczenia w języku polskim i języku angielskim. W przeciwieństwie do języka angielskiego, w języku polskim w zdaniu przeczącym możliwe jest stosowanie wielokrotnych elementów negujących. Poniżej przedstawiono przykłady błędnych konstrukcji w języku angielskim, które wynikają z kalkowania polskich struktur.

(175) He **doesn't** know ***nothing**.
(*On nic nie wie*)
Poprawnie: He doesn't know **anything**.

(176) I ***don't never** want to be a teacher.
(*Nigdy nie chcę być nauczycielem*)
Poprawnie*:* I **never want** to be a teacher.

(177) I didn't go ***nowhere**.
(*Nigdzie nie pojechałem*)

Poprawnie: I didn't go **anywhere**.

(178) I didn't meet ***nobody**.

(Nie spotkałem nikogo)

Poprawnie: I didn't meet **anybody**.

Kolejnym przykładem kalk syntaktycznych jest błędne użycie kwantyfikatorów *much* i *many*, czego źródłem może być brak formalnego podziału na rzeczowniki policzalne i niepoliczalne w języku polskim. Natomiast w języku angielskim kwantyfikatory są ściśle powiązane z rodzajem rzeczownika (*much* – rzeczowniki niepoliczalne; *many* – rzeczowniki policzalne). Zastosowanie błędnego kwantyfikatora wynika więc z analogii do języka polskiego, w którym takie rozróżnienie nie występuje. Poniżej przedstawiono przykłady takich błędów:

(179) ***much** friends

(*dużo przyjaciół*)

Poprawnie*:* **many** friends

(180) ***many** money

(*dużo pieniędzy)*

Poprawnie: **much** money

(181) ***many** time

(*dużo czasu)*

Poprawnie*:* **much** time

Następny typ kalk syntaktycznych związany jest z błędnym użyciem form czasu i aspektu czasowników lub próbą dosłownego odwzorowania wzorców polskiej składni w języku angielskim. W analizowanym materiale badawczym zaobserwowano szereg błędów związanych z nieprawidłowym użyciem czasów gramatycznych, jednakże znaczna ich część może nie wynikać z interferencji międzyjęzykowej, lecz z mechanizmów charakterystycznych dla procesu nabywania języka obcego takich jak błędy rozwojowe, nadmierne uproszczenia lub nadmierna generalizacja reguł językowych.

Poniżej przedstawiono przykład błędnego użycia formy czasownika *live.* W języku polskim wyrażenie aspektu czasowego często nie wymaga zmiany formy czasownika, lecz

zależy od dodatkowych elementów kontekstu. Natomiast w języku angielskim w celu wyrażenia czynności rozpoczętej w przeszłości i trwającą do chwili obecnej stosuje się czas *Present Perfect* lub *Present Perfect Continuous.*

(182) I ***live** here for 2 years / I ***am living** here for 2 years.
(*Mieszkam tutaj od 2 lat)*
Poprawnie*:* I **have lived** / I **have been living** here for 2 years.

Poniższe przykłady ilustrują błędy dotyczące użycia nieprawidłowej formy czasownika w zdaniach warunkowych. Mogą one wynikać z interferencji struktur języka polskiego, w którym w zdaniach podrzędnych warunkowych stosuje się formę czasu przyszłego (pierwszy tryb warunkowy) lub formę trybu przypuszczającego (drugi tryb warunkowy), natomiast w języku angielskim odpowiednio czas *Present Simple* lub *Past Simple*.

(183) If I ***will finish** this school, I will find a job.
(*Jeśli skończę tę szkołę, znajdę pracę)*
Poprawnie*:* If I **finish** this school, I will find a job.

(184) If I ***would speak** German, I would go to Austria in the summer.
(*Gdybym mówił po niemiecku, pojechałbym w lecie do Austrii)*
Poprawnie: If I **spoke** German, I would go to Austria in the summer.

Omówione powyżej przykłady kalk syntaktycznych dotyczących stosowania konstrukcji z przyimkiem, przysłówka *very* modyfikującego czasownik, konstrukcji przeczących, kwantyfikatorów *much* i *many* oraz formy czasu gramatycznego mogą wynikać z bezpośredniego odwzorowywania struktur języka polskiego w języku angielskim. Według klasyfikacji Dulay, Burt i Krashena (1982) można je sklasyfikować jako błędy formy, ponieważ dotyczą nieprawidłowej realizacji formalnej struktury powierzchniowej wypowiedzi, a nie jej treści semantycznej. Ich interferencyjny charakter wynika z nieadekwatnego zastosowania reguł języka polskiego w strukturach języka angielskiego.

W kontekście formalnym i akademickim kalki syntaktyczne mogą powodować trudności w odbiorze komunikatu i utrudnienie jego interpretacji. Natomiast w codziennej komunikacji zazwyczaj nie prowadzą do poważnych trudności w porozumiewaniu się, ponieważ odbiorca jest w stanie zrozumieć komunikat na podstawie kontekstu sytuacyjnego.

4.6.3 Interferencyjne błędy morfosyntaktyczne – podsumowanie

Interferencyjne błędy morfosyntaktyczne (błędy zgody, błędy formy czasownika, błędy pominięcia, błędy dodania, błędy szyku oraz kalki syntaktyczne) pokazują znaczący wpływ języka polskiego na produkcję struktur morfologicznych i składniowych w języku angielskim.

Błędy morfosyntaktyczne zazwyczaj prowadzą do mniejszych zakłóceń komunikacyjnych niż błędy leksykalne. Wynika to z faktu, że słowa pełnią w komunikacji funkcję nośników znaczenia, dlatego ich właściwy dobór jest kluczowy. Struktury morfosyntaktyczne odpowiadają natomiast za organizację wypowiedzi. W związku z tym, mimo występowania błędów morfosyntaktycznych, wypowiedź może pozostać zrozumiała, ponieważ kontekst i znaczenie słów umożliwia odbiorcy zrozumienie przekazu.

4.7 Podsumowanie analizy jakościowej

Analiza jakościowa wykazała, że błędy interferencyjne występują zarówno w obszarze leksykalnym, jak i morfosyntaktycznym. Wyniki badań wskazują, że błędy interferencyjne wynikają z szeregu mechanizmów poznawczych i lingwistycznych, które kształtują interjęzyk uczącego się. Po pierwsze, podobieństwo formalne jednostek leksykalnych między językiem polskim i angielskim przy jednoczesnym braku zgodności semantycznej, powoduje powstawanie błędów semantycznych. Do powstawania błędów przyczynia się także nadmierna generalizacja reguł języka polskiego i przenoszenie ich do języka angielskiego, co prowadzi do stosowania niepoprawnych struktur. Ponadto, błędy mogą być wynikiem stosowania strategii kompensacyjnych w przypadku niewystarczającej kompetencji językowej (np. strategia tłumaczenia słowo w słowo lub stosowanie zasad ortograficznych języka polskiego). Dodatkowo, wpływ polskiej składni może również prowadzić do pominięć i błędnego szyku w języku angielskim.

Wszystkie wymienione czynniki wskazują, że błędy interferencyjne są wynikiem złożonego oddziaływania procesów poznawczych, świadomości językowej oraz różnic strukturalnych między językami. Wyniki analizy podkreślają potrzebę świadomego kształcenia słownictwa oraz systematycznej pracy nad strukturami językowymi, z uwzględnieniem różnic między językiem polskim a językiem angielskim.

Podsumowanie

Rozdział 4 poświęcony został analizie ilościowej i jakościowej interferencyjnych błędów językowych. Omówiono w nim dwie główne grupy błędów (leksykalne i morfosyntaktyczne), ukazując ich złożony i wielowymiarowy charakter.

W pierwszej części rozdziału przedstawiono analizę ilościową wszystkich typów błędów w materiale badawczym, z której wynika, że błędy interferencyjne stanowią 56%. Wyniki ilościowe pozwoliły na określenie częstotliwości błędów w obrębie płaszczyzny leksykalnej i morfosyntaktycznej, która wyniosła odpowiednio 41% i 59%. W trakcie analizy jakościowej dokonano podziału błędów leksykalnych i morfosyntaktycznych na poszczególne kategorie, a następnie szczegółowo omówiono wybrane przykłady błędów. Pozwoliło to na uchwycenie kontekstu ich występowania oraz potencjalnych mechanizmów leżących u ich podstaw.

Wyniki badań potwierdzają, że błędy interferencyjne nie są zjawiskiem przypadkowym i mają charakter systematyczny, a interferencja może wynikać zarówno z naturalnych procesów transferu struktur języka polskiego na grunt języka angielskiego, jak również ze strategii komunikacyjnych stosowanych przez ankietowanych. Otrzymane dane mogą stanowić punkt wyjścia do refleksji nad skutecznością stosowanych strategii dydaktycznych, a także do analizy porównawczej błędów popełnianych przez studentów na różnych poziomach kompetencji językowej. Całościowa analiza wykazała, że interferencja językowa występuje na wielu poziomach języka, a zrozumienie natury błędów interferencyjnych stanowi istotny element w nauczaniu języka angielskiego i diagnozowaniu trudności uczniów.

ROZDZIAŁ 5

ANALIZA PORÓWNAWCZA BŁĘDÓW INTERFERENCYJNYCH

Wprowadzenie

Celem rozdziału piątego jest dokonanie analizy związku między czynnikami deklarowanymi przez ankietowanych, takimi jak poziom kompetencji językowej, świadomość popełniania błędów oraz sposoby poprawiania błędów przez nauczycieli, a liczbą błędów interferencyjnych w materiale badawczym.

W pierwszej części rozdziału przeanalizowano związek pomiędzy poziomem kompetencji językowej ankietowanych a liczbą popełnianych przez nich błędów interferencyjnych. Uwzględniono zarówno subiektywną percepcję ankietowanych dotyczącą własnej kompetencji językowej, jak i obiektywny wskaźnik w postaci deklarowanego wyniku egzaminu maturalnego z języka angielskiego, ponieważ oba te wskaźniki mogą stanowić podstawę do porównań w analizie liczby popełnianych błędów interferencyjnych.

W kolejnej części rozdziału dokonano analizy związku między świadomością ankietowanych dotyczącą popełnianych przez nich błędów interferencyjnych a częstotliwością występowania tych błędów w materiale badawczym. Kolejno przeprowadzono analizę dotycząca związku pomiędzy deklarowanym przez ankietowanych sposobem udzielania informacji zwrotnej i strategiami korekty błędów stosowanymi przez nauczycieli oraz częstotliwością popełniania błędów interferencyjnych przez ankietowanych.

Rozdział kończy się podsumowaniem, z którego wynika, że uzyskane wyniki pozwalają na identyfikację ogólnych tendencji dotyczących związku między poziomem kompetencji językowej, świadomością metajęzykową oraz sposobem udzielania informacji zwrotnych przez nauczycieli a liczbą błędów interferencyjnych w materiale badawczym.

Należy zaznaczyć, że interpretacja wyników i próba weryfikacji hipotez badawczych odnosi się jedynie do empirycznej obserwacji i analizy opisowej materiału badawczego, a zatem wyniki nie mogą stanowić podstawy do wnioskowania statystycznego i formułowania uogólnień.

5. Wpływ indywidualnych uwarunkowań na występowanie interferencji

Jak wspomniano wcześniej, na występowanie i intensywność interferencji międzyjęzykowej wpływa wiele różnych czynników o charakterze indywidualnym i językowym, takich jak wiek uczniów, rodzaj struktur, typ i stopień rozwoju interjęzyka (por. Arabski 1980). W niniejszym badaniu ankietowani byli osobami dorosłymi w podobnym wieku mówiącymi językiem polskim jako ojczystym, co pozwala wyeliminować wiek oraz język ojczysty jako zmienne różnicujące. Mimo względnie jednorodnej próby pod względem wieku i języka ojczystego, ankietowani różnili się poziomem kompetencji w języku angielskim, a także w zakresie czynników o charakterze metajęzykowym i dydaktycznym.

Pierwszym z omawianych czynników jest poziom kompetencji językowej, który wykazuje związek z częstotliwością popełniania błędów interferencyjnych. Osoby na niskim poziomie kompetencji w języku obcym nie dysponują wystarczającym zasobem leksykalnym ani strukturami gramatycznymi, co powoduje, że częściej odwołują się do języka ojczystego niż osoby na wyższym poziomie kompetencji językowej (por. Grucza 1978).

Kolejnym czynnikiem wpływającym na liczbę popełnianych błędów językowych jest poziom świadomości metajęzykowej polegający na umiejętności dostrzegania i korygowania własnych błędów językowych, w tym błędów wywołanych interferencją międzyjęzykową. Ograniczona świadomość własnych błędów interferencyjnych może zatem sprzyjać utrwalaniu tych błędów w interjęzyku.

Ostatnim z omawianych czynników jest rodzaj informacji zwrotnej otrzymywanej od nauczycieli w odniesieniu do błędów językowych popełnianych przez uczniów. Merytoryczna i rzetelna informacja zwrotna może wpływać na unikanie błędów, podczas gdy jej brak może prowadzić do ich utrwalenia (por. Harmer 2007, Brown i Lee 2025).

W dalszej części rozdziału zostanie przeprowadzona szczegółowa analiza wymienionych czynników, obejmująca deklarowany poziom kompetencji językowej, stopień ogólnej świadomości mechanizmów interferencyjnych oraz deklarowany przez ankietowanych rodzaj informacji zwrotnej otrzymywanej od nauczyciela w związku z popełnianymi błędami. Analiza ta koncentrować się będzie na obserwacji związku między tymi czynnikami a częstotliwością występowania błędów interferencyjnych w materiale badawczym.

5.1 Deklarowany poziom kompetencji językowej a występowanie interferencyjnych błędów leksykalnych

Jak zostało przedstawione w rozdziale trzecim, deklarowany przez studentów poziom kompetencji językowej przedstawia się następująco: poziom A1/A2 – 17 osób, poziom B1/B2 – 108 osób, poziom C1/C2 – 15 osób, odpowiedź *Nie wiem* – 33 osób. Analiza pokazuje, że poziom w większości odpowiada obiektywnym wynikom uzyskanym przez ankietowanych podczas egzaminu maturalnego z języka angielskiego. Wyjątek stanowią cztery przypadki, w których osoby deklarujące swój poziom kompetencji językowej jako A1/A2 jednocześnie wskazują, że zdały egzamin maturalny z języka angielskiego na poziomie rozszerzonym. Taka rozbieżność między samooceną a rzeczywistym poziomem kompetencji mierzonym egzaminem zewnętrznym może być wynikiem zaniżonej samooceny lub braku dokładnej znajomości poziomów językowych według ESOKJ i nie zostanie uwzględniona w dalszej analizie.

Należy podkreślić, że rzeczywistą miarą poziomu kompetencji językowej jest wynik egzaminu maturalnego. Subiektywna percepcja własnej kompetencji językowej może mieć wpływ na stosowane strategie językowe i ewentualną modyfikację produkcji językowej polegającą m.in. na unikaniu stosowania bardziej zaawansowanych struktur językowych lub stosowaniu strategii uproszczenia, co również może przekładać się na liczbę i typ popełnianych błędów.

Warto również zaznaczyć, że badanie zostało przeprowadzone w lutym i marcu, a więc około 5-6 miesięcy od przystąpienia ankietowanych do obowiązkowego lektoratu z języka angielskiego. Wpływ lektoratu należy natomiast uznać za ograniczony, ponieważ w pierwszym semestrze zajęcia te są prowadzone zasadniczo na poziomie A2/B1. Oznacza to, że potencjalnie zmiana poziomu kompetencji językowej w okresie od egzaminu maturalnego do czasu badania mogła dotyczyć jedynie osób deklarujących niższy wynik egzaminu maturalnego. W konsekwencji można przyjąć, że deklarowany poziom kompetencji językowej oraz wyników egzaminu stanowią adekwatny punkt odniesienia w niniejszym badaniu.

W dalszej analizie uwzględniona zostanie zarówno subiektywna percepcja ankietowanych dotycząca własnej kompetencji językowej, jak i obiektywny wskaźnik w postaci

deklarowanego wyniku egzaminu maturalnego, ponieważ oba te wskaźniki mogą stanowić podstawę do porównań w analizie liczby popełnianych błędów interferencyjnych.

W Tabeli 17 przedstawiono zestawienie średniej liczby interferencyjnych błędów leksykalnych w przeliczeniu na osobę zaobserwowanych w materiale badawczym popełnionych przez studentów deklarujących niski (A1/A2), średni (B1/B2) oraz wysoki (C1/C2) poziom kompetencji językowej, a także podających odpowiedź „Nie wiem".

Tabela 17 - Liczba interferencyjnych błędów leksykalnych popełnionych przez ankietowanych deklarujących różne poziomy kompetencji językowej w przeliczeniu na osobę

Nr zadania	Poziom A1/A2 (n=17)	Poziom B1/B2 (n=108)	Poziom C1/C2 (n=15)	Odpowiedź „Nie wiem" (n=33)
1	1,9	0,8	0,8	0,6
2	1,0	1,0	0,7	0,8
3	3,9	1,7	1,8	2,4
Razem	**6,8**	**3,4**	**3,3**	**3,8**

Źródło: opracowanie własne

Analiza wyników pozwala zauważyć ogólną tendencję spadkową liczby błędów wraz ze wzrostem deklarowanego poziomu językowego. Zaobserwowano, że ankietowani deklarujący wyższym poziom kompetencji językowej, a tym samym dysponujący większym zasobem słownictwa, popełniają mniej interferencyjnych błędów leksykalnych niż ankietowani deklarujący niższy poziom kompetencji językowej.

Grupa deklarująca brak wiedzy dotyczącej własnego poziomu językowego osiągnęła dosyć niski wynik średniej liczby błędów. Może to wynikać z faktu, że w grupie tej mogły znaleźć się również osoby posiadające wysoką kompetencję językową, przez co ich wypowiedzi zawierały niewiele błędów; osoby te mogły również tworzyć krótsze wypowiedzi w zadaniu nr 1, w wyniku czego mogły one zawierać mniej błędów. Duża różnica między liczbą błędów popełnianych przez ankietowanych na poziomach A1/A2 oraz B1/B2 może sugerować, że redukcja liczby błędów jest zauważalna dopiero na poziomie średniozaawansowanym i zaawansowanym.

Ze względu na brak jednoznacznego i standardowego przelicznika między wynikiem egzaminu maturalnego a poziomem językowym według ESOKJ, przyjęto robocze przybliżenia,

mogące wpływać na ograniczenie porównywalności tych wyników. Przyjęto zatem, że deklarowane wyniki egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym w przedziale 0-60% odpowiadają poziomowi A1/A2, zaś wyniki w przedziale 61%-100% odpowiadają poziomowi B1. Natomiast na poziomie rozszerzonym przyjęto, że deklarowane wyniki 0-40% odpowiadają poziomowi A1/A2, wyniki 41-60% odpowiadają poziomowi B1, natomiast wyniki w przedziale 61-100% odpowiadają poziomowi B2.

W Tabeli 18 przedstawiono zestawienie liczby interferencyjnych błędów leksykalnych zaobserwowanych w materiale badawczym popełnionych przez ankietowanych w odniesieniu do deklarowanych wyników egzaminu maturalnego z języka angielskiego, bez uwzględnienia analizy wyników ankietowanych podających odpowiedź „Nie pamiętam" (6 osób).

Tabela 18 - Liczba interferencyjnych błędów leksykalnych popełnionych przez ankietowanych w zależności od wyniku egzaminu maturalnego w przeliczeniu na osobę

Poziom podstawowy		**Poziom rozszerzony**		
0-60% (n=30)	**61-100% (n=41)**	**0-40% (n=3)**	**41-60% (n=18)**	**61-100% (n=75)**
6,6	4,5	5,3	3,7	2,6

Źródło: opracowanie własne

Analiza wyników pozwala potwierdzić ogólną tendencję zaobserwowaną podczas analizy związku między deklarowanym poziomem kompetencji językowej a liczbą błędów popełnianych przez ankietowanych. Stwierdzono, że liczba interferencyjnych błędów leksykalnych maleje wraz z wyższymi wynikami egzaminu maturalnego. Zarówno subiektywna ocena własnej kompetencji językowej, jak i analiza wyników egzaminu maturalnego potwierdzają istnienie zależności między poziomem kompetencji językowej a liczbą błędów językowych.

5.2 Deklarowany poziom kompetencji językowej a występowanie interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych

W kolejnym etapie dokonano analizy związku między deklarowanym poziomem kompetencji językowej a średnią liczbą interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych w przeliczeniu na osobę, co zostało przedstawione w Tabeli 18.

Tabela 18 - Liczba błędów morfosyntaktycznych popełnionych przez ankietowanych deklarujących różne poziomy kompetencji językowej w przeliczeniu na osobę

Nr zadania	Poziom A1/A2 (n=17)	Poziom B1/B2 (n=108)	Poziom C1/C2 (n=15)	Odpowiedź „Nie wiem” (n=33)
1	3,6	2,2	1,9	2,1
2	2,5	1,7	1,3	1,6
3	2,4	1,5	0,6	1,6
Razem	**8,6**	**5,4**	**3,8**	**5,3**

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie przedstawionych danych można stwierdzić, że w przypadku interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych tendencja jest zasadniczo podobna do tendencji zaobserwowanej w przypadku interferencyjnych błędów leksykalnych. Wraz ze wzrostem deklarowanego poziomu kompetencji językowej można zaobserwować spadek liczby błędów morfosyntaktycznych.

W kolejnym etapie badań przeanalizowano również związek między deklarowanymi wynikami egzaminu maturalnego a liczbą interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych zaobserwowanych w materiale badawczym, co zostało przedstawione w Tabeli 19. Podobnie jak w przypadku analizy błędów leksykalnych, pominięto odpowiedzi 6 osób, które zadeklarowały brak znajomości swojego wyniku egzaminu maturalnego.

Tabela 19 - Liczba interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych popełnionych przez ankietowanych w zależności od wyniku egzaminu maturalnego w przeliczeniu na osobę

Poziom podstawowy		**Poziom rozszerzony**		
0-60% (n=30)	**61-100% (n=41)**	**0-40% (n=3)**	**41-60% (n=18)**	**61-100% (n=75)**
9,2	6,2	7,3	5,2	3,6

Źródło: opracowanie własne

Analogicznie do analizy błędów leksykalnych, również w przypadku błędów morfosyntaktycznych zauważono podobną tendencję związaną ze spadkiem liczby błędów wraz ze wzrostem deklarowanych wyników egzaminu maturalnego. Zarówno subiektywna ocena własnej kompetencji językowej, jak i wyniki analizy dotyczącej wyników egzaminu

maturalnego potwierdzają ten sam związek między poziomem kompetencji językowej a liczbą błędów językowych.

Warto doprecyzować, że w celu dokonania weryfikacji hipotezy badawczej nr 5 przy analizie uwzględniono wyniki dotyczące zadania otwartego, którego założeniem była samodzielna produkcja językowa. Ze względu na zróżnicowany poziom kompetencji językowej, ankietowani zostali poproszeni o udzielanie odpowiedzi na pytania w tym zadaniu z wykorzystaniem możliwie najbardziej zaawansowanych struktur leksykalnych i gramatycznych, adekwatnych do poziomu kompetencji językowej, co umożliwiało uzyskanie reprezentatywnego obrazu ich rzeczywistej kompetencji językowej.

Natomiast w zadaniu tłumaczeniowym i zadaniu zamkniętym ankietowani deklarujący wyższy poziom kompetencji językowej popełnili mniej błędów, co pozostaje zgodne z tendencjami opisywanymi w literaturze przedmiotu, co znajduje także potwierdzenie w obserwacjach empirycznych.

5.3 Weryfikacja hipotezy badawczej nr 5

Hipoteza badawcza nr 5 brzmi: **Wyższy poziom kompetencji językowej badanych wiąże się z niższą częstotliwością błędów interferencyjnych w zadaniu wymagającym samodzielnej produkcji językowej (otwartym).**

Weryfikacja hipotezy ma charakter opisowy i opiera się na analizie porównawczej obserwowanych tendencji. W tym celu przeanalizowano częstotliwość występowania błędów interferencyjnych u ankietowanych deklarujących różne poziomy znajomości języka angielskiego (A1/A2, B1/B2 oraz C1/C2), uwzględniając średnią liczbę błędów interferencyjnych w przeliczeniu na osobę. Ponieważ deklarowany poziom kompetencji językowej może mieć charakter subiektywny, przeanalizowano również częstotliwość występowania błędów interferencyjnych w odniesieniu do bardziej zobiektywizowanej możliwości weryfikacji, jaką stanowi deklarowany przez ankietowanych wynik egzaminu maturalnego z języka angielskiego.

W celu potwierdzenia hipotezy nr 5 w analizie uwzględniono jedynie zadanie nr 1 (otwarte) ze względu na jego charakter umożliwiający samodzielną produkcję językową i brak ograniczeń dotyczących wyboru struktur leksykalnych i morfosyntaktycznych, co umożliwiło

większą możliwość analizy zróżnicowania kompetencji językowej ankietowanych, w przeciwieństwie do pozostałych zadań (zadania tłumaczeniowego i zadania zamkniętego).

Uzyskane wyniki wskazują na ogólną tendencję wskazaną w hipotezie nr 5, zgodnie z którą błędy interferencyjne w zadaniu otwartym wystąpiły częściej w wypowiedziach studentów deklarujących niższy i średni poziom kompetencji językowej (A1/A2 i B1/B2) niż u studentów deklarujących poziom zaawansowany (C1/C2). Analogiczna tendencja wystąpiła również w odniesieniu do deklarowanych wyników egzaminu maturalnego z języka angielskiego.

Na tej podstawie można uznać, że obserwowane dane są zgodne z założeniami hipotezy badawczej nr 5, a także z badaniami przedstawionymi w literaturze dotyczącej procesu akwizycji języka drugiego (m.in. Odlin, 1989; Ellis, 2015; Larsen-Freeman, 2014), które wykazują, że wyższy poziom kompetencji językowej wiąże się z popełnianiem mniejszej liczby błędów, również tych o charakterze interferencyjnym.

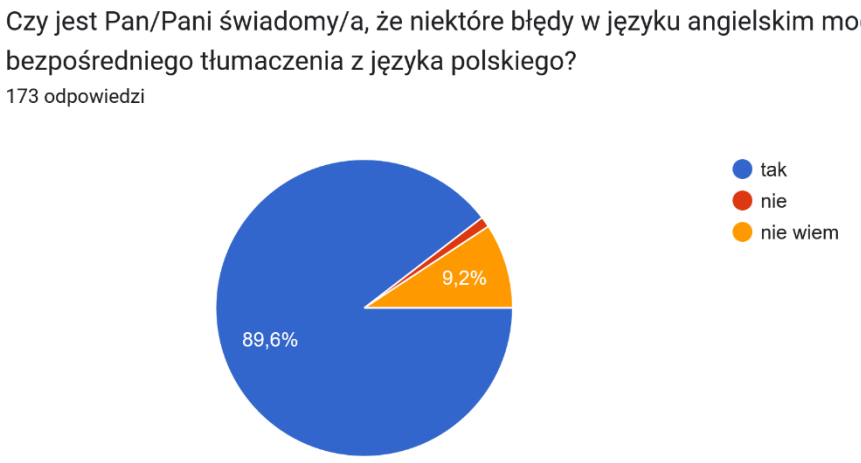
Należy jednak wskazać na istnienie badań mówiących o tym, że wraz ze wzrostem poziomu kompetencji językowej wybrane błędy interferencyjne mają tendencję do fosylizacji, co może wiązać się z ich częstszym występowaniem w interjęzyku (m.in. Selinker i Lakshmanan, 1992; Han 2003). Przykładem takich błędów może być systematyczne pomijanie przedimków, obserwowane u uczących się niezależnie od ich poziomu kompetencji językowej (por. Borecka, 2017).

5.4 Refleksja nad własną kompetencją językową w kontekście zjawiska interferencji

Refleksja nad własną kompetencją językową w kontekście zjawiska interferencji międzyjęzykowej odgrywa ważną rolę w procesie uczenia się języka obcego, ponieważ może pozwalać na identyfikację źródeł potencjalnych błędów i ułatwiać ich korektę. W celu zbadania stopnia tej refleksji przeanalizowano odpowiedzi ankietowanych na pytania dotyczące świadomości zjawiska interferencji międzyjęzykowej, a następnie zestawiono je z odpowiedziami dotyczącymi deklarowanej świadomości dotyczącej błędów mogących mieć źródło w mechanizmach interferencyjnych.

Na Wykresie 2 przedstawiono odpowiedzi ankietowanych na pytanie dotyczące świadomości zjawiska interferencji międzyjęzykowej.

Wykres 2 - Świadomość wpływu języka polskiego na błędy w języku angielskim w grupie badawczej



Źródło: opracowanie własne

Znaczna większość ankietowanych (prawie 90%) deklaruje świadomość faktu, że niektóre błędy w języku angielskim mogą wynikać z próby bezpośredniego tłumaczenia konstrukcji gramatycznych lub leksykalnych z języka polskiego.

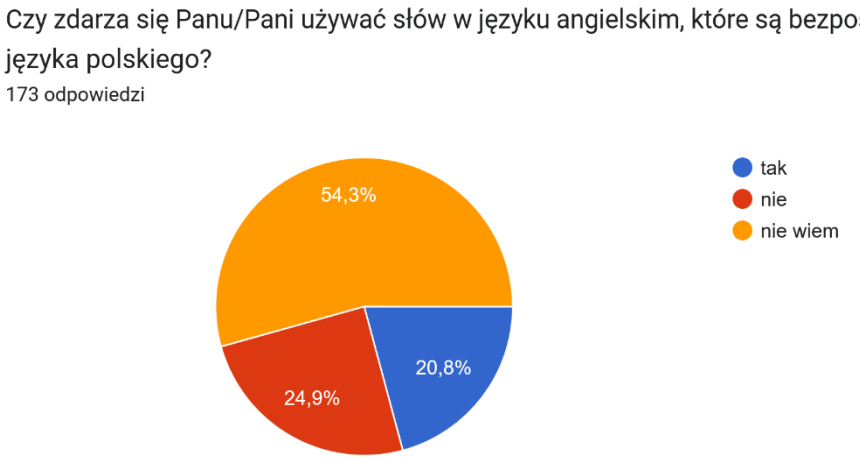
Istnieje jednak spora rozbieżność między deklarowaną świadomością dotyczącą błędów a ich rozpoznawaniem przez ankietowanych, co zostało przedstawione na Wykresie 3 (błędy gramatyczne) i Wykresie 4 (błędy leksykalne).

Wykres 3 - Wpływ języka polskiego na popełnianie błędów gramatycznych w języku angielskim – deklaracje respondentów



Źródło: opracowanie własne

Wykres 4 - Wpływ języka polskiego na popełnianie błędów leksykalnych w języku angielskim – deklaracje respondentów



Źródło: opracowanie własne

Warto zwrócić uwagę, że aż 61,3% ankietowanych deklaruje, że nie wie, czy popełnia błędy wynikające z bezpośredniego tłumaczenia konstrukcji gramatycznych z języka polskiego na język angielski. W przypadku błędów leksykalnych wynikających z bezpośredniego tłumaczenia słów z języka polskiego na język angielski, odpowiedź *Nie wiem* wybrało 54,3% ankietowanych. Jednocześnie warto przypomnieć, że prawie 90% ankietowanych deklaruje świadomość faktu istnienia tego typu błędów.

Zjawisko to może to wynikać z kilku czynników. Po pierwsze, wysoki odsetek odpowiedzi *Nie wiem* może świadczyć o niewystarczającej świadomości metajęzykowej ankietowanych, którzy mogą nie być w pełni świadomi wszystkich swoich błędów lub nie potrafią ich jednoznacznie zidentyfikować jako wynik interferencji języka polskiego. Ponadto, trudność w zidentyfikowaniu błędów gramatycznych i leksykalnych może wynikać z faktu, że błędy te często pojawiają się nieświadomie i nie są postrzegane przez ankietowanych jako formy niepoprawne albo też nie są korygowane przez nauczycieli. Kolejną przyczyną może być również fakt, że na odpowiedzi ankietowanych wpływa obawa przed przyznaniem się do popełniania błędów, a zatem mogli oni unikać jednoznacznych deklaracji, nawet jeśli ankieta miała charakter anonimowy.

Wśród ankietowanych deklarujących popełnianie interferencyjnych błędów gramatycznych, zdecydowana większość (prawie 76%) zaznaczyła, że błędy te odnoszą się przede wszystkim do niepoprawnego użycia czasów gramatycznych. Natomiast spora część ankietowanych deklarujących popełnianie błędów leksykalnych wskazała, że błędy te dotyczą dosłownego tłumaczenia słów lub zwrotów z języka polskiego na język angielski (39,9% respondentów) lub używania słów lub zwrotów, które brzmią podobnie w obu językach, ale mają inne znaczenie (20,8% ankietowanych).

Kolejnym z elementów mającym na celu zbadanie świadomości metajęzykowej ankietowanych było pytanie dotyczące podania przykładów błędów semantycznych, tzw. *false friends.* Celem tego pytanie było zweryfikowanie, czy ankietowani potrafią w sposób praktyczny i świadomy zidentyfikować błędy wynikające z podobieństwa formalnego słów w języku polskim i angielskim.

Ponad 50% ankietowanych podało przykłady tzw. *false friends*, spośród których najczęściej pojawiały się: *confident (pewny siebie), actually (w zasadzie), pasta (makaron), fabric (materiał), safe (bezpieczny), chef (szef kuchni), sympathetic (współczujący), rent (czynsz), data (dane), novel (powieść), hazard (niebezpieczeństwo), lunatic (obłąkany), order (zamówienie), transparent (przezroczysty), list (lista), gust (podmuch), herb (zioło), dress (sukienka), argument (kłótnia), eventually (w końcu), invalid (nieważny), platform (peron)* lub *chips (frytki).*

Uzyskane wyniki wskazują, że ponad połowa ankietowanych potrafi wskazać konkretne przykłady, a zatem posiada przynajmniej podstawową praktyczną wiedzę dotyczącą tego typu błędów, co może sugerować, że zetknęli się z nimi w toku nauki języka angielskiego.

Można zatem wysnuć wniosek, że stopień świadomości ankietowanych dotyczący mechanizmów interferencji pozostaje w związku z umiejętnością rozpoznawania błędów interferencyjnych, co potencjalnie przekłada się na popełnianie mniejszej liczby tych błędów. W następnym etapie badania dokonano zatem analizy dotyczącej średniej liczby interferencyjnych błędów leksykalnych i morfosyntaktycznych w przeliczeniu na osobę wśród ankietowanych deklarujących różny stopień świadomości mechanizmów interferencyjnych, co zostało przedstawione w Tabeli 20 i Tabeli 21.

Tabela 20 – Związek między ogólną deklaratywną świadomością popełniania interferencyjnych błędów leksykalnych a ich częstotliwością (na osobę)

Typy błędów interferencyjnych	Studenci deklarujący ogólną świadomość interferencyjnych błędów leksykalnych (n=36)	Studenci nieświadomi lub negujący popełnianie interferencyjnych błędów leksykalnych (n=137)
Leksykalne	2,86	4,06
Morfosyntaktyczne	4,91	5,68

Źródło: opracowanie własne

Tabela 21 - Związek między ogólną deklaratywną świadomością popełniania interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych a ich częstotliwością (na osobę)

Typy błędów interferencyjnych	Studenci deklarujący ogólną interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych (n=32)	Studenci nieświadomi lub negujący popełnianie interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych (n=141)
Leksykalne	3,56	3,87
Morfosyntaktyczne	3,21	6,05

Źródło: opracowanie własne

Analiza danych przedstawionych w Tabeli 20 i 21 wskazuje, że ogólna deklaratywna świadomość popełniania błędów interferencyjnych ma związek z liczbą tych błędów w przeliczeniu na osobę, zarówno w obszarze leksykalnym, jak i morfosyntaktycznym. Można zaobserwować tendencję dotyczącą spadku liczby błędów interferencyjnych w wypowiedziach

pisemnych ankietowanych deklarujących ogólną świadomość występowania tego typu błędów.

W świetle powyższych obserwacji istotne wydaje się zatem rozwijanie umiejętności autorefleksji na temat własnego uczenia się oraz analizy błędów z uwzględnieniem porównywanie systemów języka polskiego i języka angielskiego.

5.5 Weryfikacja hipotezy badawczej nr 6

Hipoteza badawcza nr 6 brzmi: **Wyższy poziom ogólnej deklaratywnej świadomości mechanizmów interferencyjnych wiąże się z niższą częstotliwością występowania błędów interferencyjnych w analizowanym materiale badawczym.**

Weryfikacja tej hipotezy przeprowadzona została dwuetapowo. W etapie pierwszym przeprowadzono analizę porównującą średnią liczbę błędów interferencyjnych w przeliczeniu na osobę w wypowiedziach pisemnych ankietowanych deklarujących ogólną świadomość popełniania interferencyjnych błędów leksykalnych oraz deklarujących brak takiej świadomości lub negujących popełnianie interferencyjnych błędów leksykalnych. W kolejnym etapie przeprowadzono analogiczną analizę w odniesieniu do świadomości błędów morfosyntaktycznych.

Wyniki analiz wskazały na różnice między analizowanymi grupami. Ankietowani deklarujący ogólną świadomość dotyczącą błędów interferencyjnych, zarówno leksykalnych jak i morfosyntaktycznych, popełnili średnio mniej błędów interferencyjnych w przeliczeniu na osobę niż ankietowani deklarujący brak takiej świadomości.

Obserwowane dane empiryczne są zatem zgodne z założeniami hipotezy nr 6. Wynik analizy ten sugeruje, że świadomość metajęzykowa może współwystępować z niższą liczbą błędów interferencyjnych. Należy podkreślić, że analiza ma charakter opisowy dotyczący ogólnie zaobserwowanych tendencji, który nie uprawnia do wnioskowania o zależnościach przyczynowo – skutkowych.

5.6 Analiza sposobów poprawiania błędów przez nauczycieli

Jak wspomniano wcześniej, jedno z pytań badawczych w niniejszej pracy brzmi: W jaki sposób różne sposoby udzielania informacji zwrotnej przez nauczyciela wiążą się z częstotliwością występowania błędów interferencyjnych w materiale badawczym?

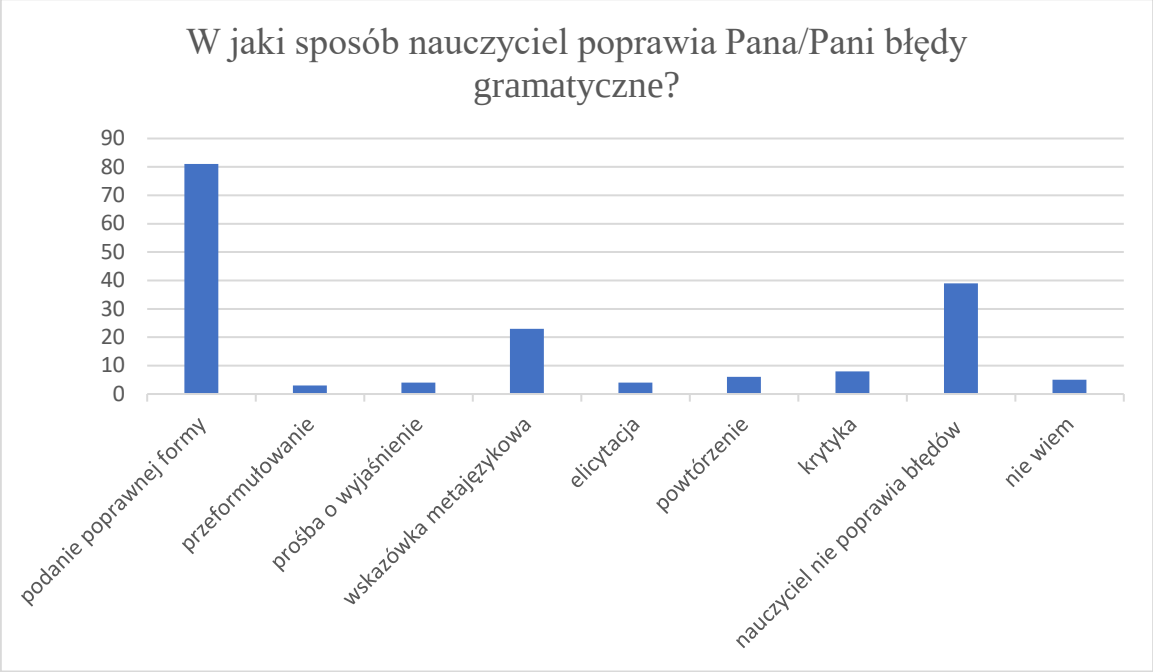
W celu udzielenia odpowiedzi na to pytanie dokonano próby poznania stanu faktycznego, dokonując odpowiedzi ankietowanych na następujące pytania: *W jaki sposób nauczyciel poprawia Pani/Pana błędy związane z gramatyką? W jaki sposób nauczyciel poprawia Pani / Pana błędy związane ze słownictwem?*

Ankietowani nie zostali poproszeni o odniesienie się do konkretnych nauczycieli, a udzielane przez nich odpowiedzi miały charakter ogólnych refleksji opartej na dotychczasowych doświadczeniach. Analiza odpowiedzi ankietowanych pozwala lepiej zrozumieć, jakie sposoby udzielania informacji zwrotnej są stosowane przez nauczycieli, a także jaki jest ich potencjalny wpływ na proces uczenia się języka angielskiego. Należy zaznaczyć, że deklaratywny charakter odpowiedzi ankietowanych może być subiektywny i nie w pełni odzwierciedlać faktyczne praktyki dydaktyczne, natomiast charakter opisowy niniejszej analizy nie ma na celu wnioskowania przyczynowo - skutkowego, ale omówienie ogólnych tendencji.

5.6.1 Sposoby poprawiania błędów morfosyntaktycznych przez nauczycieli

Odpowiedzi ankietowanych dotyczące sposobów poprawiania błędów morfosyntaktycznych przez nauczycieli zostały sklasyfikowane według typologii zaproponowanej przez Agnieszkę Rabiej (2015), która wyróżnia następujące strategie: „(a) podanie poprawnej formy (*explicit correction*), (b) przeformułowanie (*recast*), (c) prośba o wyjaśnienie (*clarification request*), (d) wskazówka metajęzykowa (*metalinguistic feedback*), (e) elicytacja (*elicitation*), (f) powtórzenie (*repetition*)" (Rabiej, 2015, s. 69). Zostały one przedstawione na Wykresie 5.

Wykres 5 - Deklarowane przez ankietowanych sposoby poprawiania błędów gramatycznych przez nauczyciela



Źródło: opracowanie własne

Dokonując analizy danych przedstawionych na Wykresie 5 można zauważyć, że największa grupa ankietowanych (47%) wskazała, że w procesie korekty błędów nauczyciel podaje poprawną formę. 23% ankietowanych wskazało, że nauczyciel nie poprawia błędów, zaś 13% podało, że nauczyciel wyjaśnia lub opisuje dany błąd („wskazówka metajęzykowa"). Niewielki odsetek ankietowanych wskazał, że nauczyciel dokonuje przeformułowania wypowiedzi studenta (2%), prosi o wyjaśnienie (2%), dokonuje elicytacji (2%) lub powtórzenia (3%). 5% ankietowanych wskazało odpowiedź „*Krytyka*", podając jako przykłady: „*nauczyciel załamuje ręce i narzeka na obecną młodzież"* lub *„krytykuje, narzeka, krzyczy i stresuje nas"*. 3% ankietowanych udzieliło odpowiedzi „Nie wiem". Na uwagę zasługuje fakt, że nie pojawiła się żadna wypowiedź mówiąca o tym, że nauczyciel wyjaśnia źródło błędu lub odwołuje się do podobnej konstrukcji w języku polskim.

Warto zatem zastanowić się nad związkiem między deklarowanym sposobem poprawiania błędów przez nauczycieli a liczbą błędów popełnianych przez ankietowanych. W Tabeli 22 przedstawiono średnią liczbę interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych popełnianych przez ankietowanych w przeliczeniu na osobę w odniesieniu do deklarowanych sposobów poprawiania błędów gramatycznych przez nauczyciela.

Tabela 22 - Liczba interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych w zależności od sposobu poprawiania błędów przez nauczyciela

Sposób poprawiania błędów gramatycznych przez nauczyciela	**Średnia liczba interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych na osobę**
Podanie poprawnej formy	5,5
Przeformułowanie	5,3
Prośba o wyjaśnienie	5,4
Wskazówka metajęzykowa	5,4
Elicytacja	5,3
Powtórzenie	5,5
Krytyka	6,5
Nie poprawia błędów	6,2
Nie wiem	5,8

Źródło: opracowanie własne

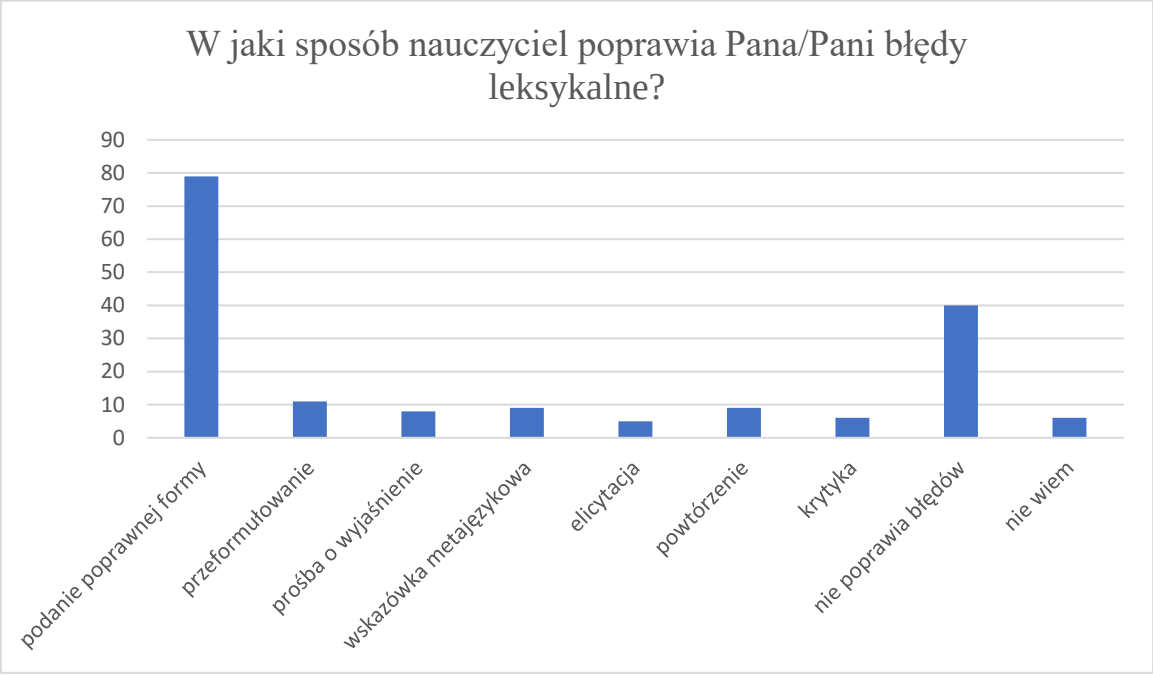
Na podstawie analizy powyższych danych można zauważyć związek między deklarowanym rodzajem reakcji nauczyciela na błąd gramatyczny a liczbą popełnionych błędów interferencyjnych. W wypowiedziach pisemnych ankietowanych, którzy deklarowali brak merytorycznej informacji zwrotnej od nauczyciela dotyczącej popełnionych błędów gramatycznych (*„Krytyka", „Nie poprawia błędów", „Nie wiem"),* zaobserwowano więcej błędów morfosyntaktycznych o charakterze interferencyjnym niż w wypowiedziach pisemnych pozostałych ankietowanych. Natomiast w wypowiedziach pisemnych ankietowanych deklarujących otrzymywanie od nauczyciela merytorycznej informacji zwrotnej (w różnych formach) zaobserwowano średnią liczbę interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych zbliżoną do średniej ogólnej dla całej badanej grupy (około 5,52 błędu na osobę).

Uzyskane wyniki mogą sugerować, że stosowanie strategii udzielania informacji zwrotnej w formie korekty lub wskazówki metajęzykowej sprzyja utrzymaniu liczby interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych na poziomie przeciętnym, natomiast brak takiej informacji lub ocena negatywna (krytyka) może prowadzić do zwiększenia liczby tych błędów.

5.6.2 Sposoby poprawiania błędów leksykalnych przez nauczycieli

W celu określenia, czy sposób udzielania przez nauczycieli informacji zwrotnej dotyczącej błędów leksykalnych ma wpływ na liczbę popełnianych interferencyjnych błędów leksykalnych, przeprowadzono analizę analogiczną do tej, którą zastosowano w przypadku błędów morfosyntaktycznych. Na Wykresie 6 przedstawiono odpowiedzi ankietowanych dotyczące deklarowanych przez nich sposobów poprawiania błędów leksykalnych przez nauczycieli według typologii zaproponowanej przez Rabiej (2015).

Wykres 6 – Deklarowane przez ankietowanych sposoby poprawiania błędów leksykalnych przez nauczyciela



Źródło: opracowanie własne

Analizując informacje zawarte na Wykresie 6 warto zauważyć, że największa liczba ankietowanych (46%) wskazała, że nauczyciel podaje poprawną formę danego słowa. 23% ankietowanych odpowiedziało, że nauczyciel nie poprawia błędów. Niewielki odsetek ankietowanych podaje takie odpowiedzi jak: przeformułowanie (6%), prośba o wyjaśnienie (5%), wskazówka metajęzykowa (5%), elicytacja (3%), powtórzenie (5%). 3% ankietowanych zaznaczyło, że nauczyciel ich krytykuje, gdy popełniają błędy: *„krzyczy na mnie”, „załamuje się i narzeka na obecną młodzież”* lub *„wywraca oczami”.* Kolejne 3% ankietowanych podało odpowiedź *„Nie wiem*”.

Na uwagę zasługuje fakt, że – podobnie jak w przypadku korekty błędów gramatycznych - żaden respondent nie podał informacji świadczącej o sytuacji, w której nauczyciel wyjaśniając błąd odwołuje się do języka polskiego lub podaje polski odpowiednik danego słowa. Sytuacja ta może wynikać z różnych powodów. Jednym z nich może być przekonanie o potrzebie maksymalnego używania języka angielskiego podczas lekcji (widoczne np. w podejściu komunikacyjnym) lub założenie nauczycieli, że uczniowie „intuicyjnie" zrozumieją błąd i różnicę między językami. Powodem może być również brak przygotowania metajęzykowego nauczycieli (zwłaszcza w przypadku *native speakerów*) i wiedzy dotyczącej analizy porównawczej języka polskiego i języka angielskiego. Część nauczycieli może mieć również przeświadczenie, że korzystanie z języka polskiego na lekcji będzie miało negatywny wpływ na motywację uczniów do nauki.

Analogicznie do analizy błędów gramatycznych, warto przyjrzeć się związkowi między sposobem udzielania informacji zwrotnej dotyczącej błędów leksykalnych przez nauczycieli a średnią liczbą interferencyjnych błędów leksykalnych popełnianych przez ankietowanych, co zostało przedstawione w Tabeli 23.

Tabela 23 - Liczba interferencyjnych błędów leksykalnych w zależności od sposobu udzielania informacji zwrotnej przez nauczyciela

Sposób poprawiania błędów leksykalnych przez nauczyciela	**Średnia liczba interferencyjnych błędów leksykalnych na osobę**
Podanie poprawnej formy	3,8
Przeformułowanie	3,7
Prośba o wyjaśnienie	3,6
Wskazówka metajęzykowa	3,7
Elicytacja	3,7
Powtórzenie	3,9
Krytyka	4,5
Nie poprawia błędów	4,6
Nie wiem	4,3

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie analizy powyższych danych można sformułować wnioski zbliżone do wniosków dotyczących błędów morfosyntaktycznych. Ankietowani, którzy deklarowali brak

merytorycznej informacji zwrotnej od nauczyciela („Krytyka", „Nie poprawia błędów", „Nie wiem"), popełnili średnio o 0,5 – 0,8 błędu na osobę więcej w porównaniu do średniej liczby błędów w całym materiale badawczym. Z kolei ankietowani deklarujący otrzymywanie od nauczyciela merytorycznej informacji zwrotnej (w różnej formie), popełnili średnio tyle błędów, ile wynosiła średnia ogólna liczba błędów w całej badanej grupie (około 3,8 błędu na osobę).

Można zatem wysnuć wniosek, że aktywne wyjaśnianie błędów przez nauczyciela wiąże się z niższą liczbą błędów interferencyjnych popełnionych przez ankietowanych. Uzyskane wyniki sugerują również, że brak merytorycznej korekty błędów ze strony nauczyciela lub ograniczenie się jedynie do krytyki może być związane z występowaniem większej liczby błędów. Wobec tego aktywne i dokładne wyjaśnianie błędów może stanowić istotny element w procesie nauczania języka angielskiego.

5.7 Weryfikacja hipotezy badawczej nr 7

Hipoteza badawcza nr 7 brzmi: **Sposób poprawiania błędów i udzielania informacji zwrotnej przez nauczyciela wiąże się z częstotliwością występowania błędów interferencyjnych w analizowanym materiale badawczym.**

Przeprowadzona analiza wykazała, że ankietowani deklarujący otrzymywanie od nauczyciela informacji zwrotnej zawierającej wyjaśnienie błędów oraz wskazówki dotyczące poprawnej formy popełniali mniej interferencyjnych błędów leksykalnych i morfosyntaktycznych niż ankietowani, którzy deklarowali brak otrzymywania merytorycznej informacji zwrotnej. W przypadku błędów leksykalnych różnica wynosiła około 0,5 – 0,8 błędu na osobę, natomiast w przypadku błędów morfosyntaktycznych – około 0,3 - 1 błędu na osobę.

Uzyskane wyniki wskazują na istnienie zależności między jakością otrzymywanej informacji zwrotnej a częstotliwością występowania błędów interferencyjnych w analizowanym materiale językowym. Zaobserwowane tendencje wskazują na spadek liczby błędów wraz z deklarowaną wyższą jakością informacji zwrotnej otrzymywanej od nauczyciela.

Wyniki analizy sugerują zatem zgodność z hipotezą badawczą nr 7 i mogą stanowić podstawę do opracowanie rekomendacji dydaktycznych w zakresie identyfikacji i skutecznej strategii korekty błędów interferencyjnych.

Podsumowanie

Rozdział piąty poświęcony został analizie porównawczej liczby błędów interferencyjnych popełnionych przez ankietowanych w odniesieniu do wybranych czynników, takich jak poziom kompetencji językowej, poziom świadomości dotyczącej popełnianych błędów oraz sposób udzielania informacji zwrotnej przez nauczycieli.

W pierwszej części rozdziału przedstawiono analizę częstotliwości występowania interferencyjnych błędów leksykalnych oraz morfosyntaktycznych wśród ankietowanych deklarujących różny poziom kompetencji językowej, a także uzyskanie różnych wyników egzaminu maturalnego z języka angielskiego. Przeprowadzone analizy wykazały istnienie tendencji polegającej na obniżeniu liczby błędów interferencyjnych wraz ze wzrostem poziomu kompetencji językowej oraz wyższym wynikiem egzaminu maturalnego.

W kolejnej części rozdziału dokonano analizy zależności między ogólną deklaratywną świadomością ankietowanych dotyczącą popełnianych błędów leksykalnych i gramatycznych a rzeczywistą liczbą popełnianych przez nich błędów interferencyjnych. Również zaobserwowano tendencję związaną z mniejszą liczbą błędów interferencyjnych popełnionych przez ankietowanych deklarujących tę ogólną świadomość.

W dalszej części rozdziału podjęto próbę określenia związku między sposobem udzielania informacji zwrotnej przez nauczycieli a liczbą błędów interferencyjnych w materiale badawczym. Zaobserwowano, że studenci deklarujący otrzymywanie konstruktywnej informacji zwrotnej popełniali średnio mniej błędów interferencyjnych niż osoby, które nie otrzymywały takiej informacji.

Wyniki analiz przedstawione w rozdziale piątym wskazują zatem na istnienie związku między deklarowanym poziomem kompetencji językowej, ogólną świadomością metajęzykową dotyczącą interferencji oraz sposobem udzielania informacji zwrotnej przez nauczyciela a częstotliwością popełniania błędów interferencyjnych.

Uzyskane wyniki otwierają perspektywy dalszych badań w tym obszarze. Interesującą perspektywą badawczą może być pogłębienie analizy roli poszczególnych typów informacji zwrotnej z uwzględnieniem ich efektywności w zależności od grup badawczych różniących się poziomem kompetencji językowej lub poziomem świadomości metajęzykowej.

ROZDZIAŁ 6

IMPLIKACJE GLOTTODYDAKTYCZNE

Wprowadzenie

Celem rozdziału szóstego jest przedstawienie wniosków glottodydaktycznych, które wynikają ze zjawiska interferencji języka polskiego w nauce języka angielskiego, a także zaproponowanie strategii dydaktycznych, które mogą wspierać uczniów w rozwijaniu kompetencji językowej oraz ograniczaniu występowania błędów interferencyjnych. Proponowane podejście opiera się na wynikach badań zaprezentowanych w poprzednich rozdziałach, w szczególności na zidentyfikowanych typach błędów interferencyjnych.

W pierwszej części rozdziału omówiono różne podejścia współczesnych glottodydaktyków dotyczące roli języka ojczystego w nauce języka obcego. Przedstawiona została również koncepcja *translanguaging* zakładająca świadome wykorzystywanie wszystkich posiadanych przez uczniów zasobów językowych, w tym wiedzy na temat języka ojczystego lub innych języków obcych. Odniesienie do tego koncepcji pozwala na spojrzenie na zjawisko interferencji nie tylko w kategoriach błędów, ale jako przejaw współwystępowania dwóch lub więcej języków.

W rozdziale przedstawiony został również temat mediacji językowej w ujęciu Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego , będącej jednym z istotnych działań komunikacyjnych, które może sprzyjać większej świadomości metajęzykowej. Omówiono także podejście określane jako neurodydaktyczne, rozumiane jako próba lepszego zrozumienia procesów poznawczych zachodzących podczas nauki języka obcego. W podejściu neurodydaktycznym procesy te opierają się na odnoszeniu nowych informacji do wcześniej nabytej wiedzy, co w kontekście dydaktyki może wiązać się ze świadomym odwoływaniem się do struktur języka polskiego w celu porównania ich ze strukturami języka angielskiego.

W dalszej części rozdziału przedstawiono również wybrane przykłady strategii dydaktycznych mających na celu ograniczenie występowania błędów interferencyjnych

w obszarze leksykalnym i morfosyntaktycznym. Przykłady te odnoszą się do typów błędów, które najczęściej wystąpiły w analizowanym materiale badawczym.

Na zakończenie rozdziału przedstawiono rekomendacje dla przyszłych badań, które mogłyby skupić się na pragmatycznym i kulturowym wymiarze interferencji międzyjęzykowej, a także nad zastosowaniem neurodydaktycznych metod nauczania w kontekście języków obcych.

6.1 Implikacje glottodydaktyczne dla procesu nauczania języka angielskiego

Wyniki badań nad interferencją międzyjęzykową wskazują na szereg trudności, które napotykają Polacy uczący się języka angielskiego. Zrozumienie tych trudności ma kluczowe znaczenie dla skutecznego dostosowania metodologii nauczania języka angielskiego w Polsce na wszystkich poziomach edukacji, również na poziomie akademickim.

Warto zauważyć, że zdecydowana większość podręczników do nauki języka angielskiego dostępnych na rynku polskim nie zawiera informacji ani wyjaśnień w języku polskim, co wynika z dominującego obecnie podejścia komunikacyjnego, zalecającego maksymalną ekspozycję na język docelowy oraz ograniczenie stosowania języka ojczystego (por. Komorowska, 2005; Rabiej, 2015; Białek, 2015).

W praktyce jednak całkowite pomijanie języka polskiego utrudnia świadome wykorzystanie transferu pozytywnego i unikanie transferu negatywnego oraz eliminowanie błędów interferencyjnych. W związku z tym nauczyciel, który nie zna języka ojczystego uczniów (*native speaker*), nie zawsze ma możliwość bezpośredniego odwoływania się do różnic i podobieństw między systemami obu języków, co może ograniczać wykorzystanie potencjału transferu pozytywnego, a tym samym pomóc w ograniczaniu zjawiska interferencji. Istotną implikacją dydaktyczną jest zatem celowe wykorzystywanie języka polskiego w wyjaśnieniach i opisach metajęzykowych, zwłaszcza w sytuacjach wymagających porównania struktur w obu językach (por. Paradowski, 2006; Butzkamm, 2003; Butzkamm i Caldwell, 2009; Wach, 2017).

6.2 Poglądy współczesnych glottodydaktyków na użycie języka ojczystego

We współczesnych koncepcjach nauczania coraz bardziej podkreśla się potrzebę bardziej elastycznego podejścia do roli języka ojczystego w nauczaniu języków obcych. We współczesnej glottodydaktyce jednym z kluczowych dokumentów jest *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) - Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (Rada Europy, 2003), który wprowadza pojęcie mediacji językowej jako jednego ze sposobów używania języka (oprócz recepcji, produkcji i interakcji). Jako przykłady działań mediacyjnych wskazano m.in. „tłumaczenie ustne i pisemne, parafrazę, streszczenie, podsumowanie lub zapis umożliwiający korzystanie z tekstów i wypowiedzi źródłowych osobom, które nie mają do nich bezpośredniego dostępu" (Rada Europy, 2003, s. 24).

W nowszej wersji dokumentu *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2020) dodano rozbudowany opis wskaźników biegłości, działań i strategii mediacyjnych oraz wprowadzono pojęcie rozumienia wielojęzycznego (*plurilingual comprehension*) zdefiniowanego jako „zdolność do wykorzystywania wiedzy o jednym lub kilku językach oraz biegłości w ich użyciu (nawet częściowej) jako punktu wyjścia do pracy z tekstami w innych językach w celu osiągnięcia określonego celu komunikacyjnego"[67] (Council of Europe, 2020, s. 126). Na poziomie B1 i wyższych poziomach kompetencji językowej zdolność rozumienia wielojęzycznego opisana została w następujący sposób:

- Potrafi wykorzystać to, co zrozumiał w jednym języku, aby zrozumieć temat oraz główne przesłanie tekstu w innym języku (np. podczas czytania krótkich artykułów prasowych w różnych językach na ten sam temat).
- Potrafi korzystać z równoległych tłumaczeń tekstów (np. artykułów z czasopism, opowiadań, fragmentów powieści), aby rozwijać rozumienie w różnych językach.
- Potrafi wywnioskować przekaz tekstu, wykorzystując to, co zrozumiał z innych tekstów na ten sam temat w różnych językach (np. krótkich informacji prasowych, broszur muzealnych, opinii internetowych).
- Potrafi wydobywać informacje z dokumentów w różnych językach w swojej dziedzinie (np. w celu wykorzystania ich w prezentacji).
- Potrafi rozpoznawać podobieństwa i różnice w sposobach wyrażania pojęć w różnych językach, aby odróżnić identyczne użycia tego samego słowa/znaku od tzw. „fałszywych przyjaciół".

[67] "capacity to use knowledge of and proficiency (even partial) in one or more languages as leverage for approaching texts in other languages, in order to achieve a communication goal" (Council of Europe, 2020, s. 126).

- Potrafi wykorzystywać swoją wiedzę o kontrastujących strukturach gramatycznych oraz funkcjonalnych środkach językowych w językach należących do jego repertuaru wielojęzycznego w celu wspierania rozumienia. (Council of Europe, 2020, s. 126)[68]

Na szczególną uwagę zasługuje wskazany w dokumencie punkt dotyczący umiejętności rozpoznawania podobieństw i różnic w sposobach wyrażania pojęć w różnych językach, w celu odróżnienia identycznych użyć tego samego słowa/znaku od tzw. *fałszywych przyjaciół*" (Council of Europe, 2020, s. 126). Oznacza to, że w ramach kompetencji mediacji językowej istotną rolę odgrywa również rozwijanie świadomości metajęzykowej, obejmujące umiejętność dostrzegania oraz ograniczania interferencji międzyjęzykowej.

Podstawowe założenia ujęte w opisie mediacji językowej i rozumienia wielojęzycznego obejmują między innymi „elastyczne dostosowywanie się do sytuacji, (..) dostosowywanie języka do umiejętności językowych rozmówców, łączenie i przełączanie się między językami w razie potrzeby oraz wyjaśnianie i doprecyzowanie informacji w różnych językach" (Council of Europe, 2020, s. 127)[69]. Założenia te mają bezpośredni związek z używaniem języka ojczystego w procesie nauczania języka obcego. Elastyczne dopasowanie się do sytuacji oraz dopasowanie języka do poziomu kompetencji językowej rozmówców oznacza, że nauczyciel może świadomie wykorzystywać język ojczysty uczniów jako narzędzie wspierające proces uczenia się. Poprzez odwołanie się do języka ojczystego, nauczyciel może wskazywać różnice i podobieństwa między językiem ojczystym a obcym, identyfikować potencjalnych tzw. „fałszywych przyjaciół", a także zwiększać świadomość uczniów

[68]
- Can use what they have understood in one language to understand the topic and main message of a text in another language (e.g. when reading short newspaper articles in different languages on the same theme).
- Can use parallel translations of texts (e.g. magazine articles, stories, passages from novels) to develop comprehension in different languages.
- Can deduce the message of a text by exploiting what they have understood from texts on the same theme in different languages (e.g. news in brief, museum brochures, online reviews).
- Can extract information from documents in different languages in their field (e.g. to include in a presentation).
- Can recognise similarities and contrasts between the way concepts are expressed in different languages, in order to distinguish between identical uses of the same word/sign and "false friends". Can use their knowledge of contrasting grammatical structures and functional expressions of languages in their plurilingual repertoire in order to support comprehension (Council of Europe, 2020, s. 126)

[69] "flexible adaptation to the situation; adjusting language according to the linguistic skills of interlocutors; blending and alternating between languages where necessary; explaining and clarifying in different languages" (Council of Europe, 2020, s. 127)

dotyczącą elementów jednego języka, które nie mogą być bezpośrednio przenoszone do drugiego.

Istnieje wiele badań dotyczących zasadności użycia języka ojczystego w procesie nauczania (np. Macdonald, 1993; Turnbull i Arnett, 2002; Littlewood i Yu, 2011; Janowska, 2016). Zarówno badania, jak i praktyka dydaktyczna wskazują, że wpływ języka ojczystego na naukę języka obcego nie zawsze jest postrzegany przez lingwistów i glottodydaktyków jako jednoznacznie negatywny. Butzkamm (2003) podkreśla, jak ważny jest język ojczysty: „Używając języka ojczystego, (1) nauczyliśmy się myśleć, (2) nauczyliśmy się komunikować i (3) nabyliśmy intuicyjne zrozumienie gramatyki. Język ojczysty jest więc największym atutem, jaki ludzie wnoszą do procesu nauki języka obcego[70]" (Butzkamm, 2003, s. 29). Opinię tę podziela również Ernesto Macaro (2005), który twierdzi, że całkowite wyeliminowanie języka ojczystego nie prowadzi do lepszych rezultatów w nauce języka obcego.

Również polscy badacze podkreślają znaczenie języka ojczystego w procesie glottodydaktycznym. Zdaniem Magdaleny Woś (2016) „w procesie akwizycji języka obcego bardzo ważna jest dobra znajomość języka ojczystego, ponieważ jest on uważany za punkt odniesienia i istotne źródło poznania człowieka, a więc uzasadnione jego zastosowanie jest nie tylko pomocne w procesie kształcenia językowego, ale bardzo często wskazanie i metodycznie zasadne" (Woś, 2016, s. 136). Paradowski (2006) dodaje, że „uczenie się J2 (języka obcego) jest nierozerwalnie związane z porównywaniem go do języka ojczystego" (Paradowski, 2006, s.125). Nauczanie języka obcego nie powinno być zatem odizolowane od języka ojczystego, a transfer językowy jest zjawiskiem naturalnym i nieuniknionym (por. Kelleher, 2013; Butzkamm i Caldwell, 2009; Wach, 2017).

6.2.1 Translanguaging

W kontekście społecznym *translanguaging* rozumiany jest jako sposób wyrażania i kształtowania tożsamości kulturowej i językowej przez osoby dwu- i wielojęzyczne, np.

[70] Using the mother tongue, we have (1) learnt to think, (2) learnt to communicate and (3) acquired an intuitive understanding of grammar. The mother tongue is therefore the greatest asset people bring to the task of foreign language learning.

w społecznościach migrantów czy mniejszości językowych (por. Li, 2018; Kleyn i García, 2019; García i Kleifgen, 2020). Podejście to odrzuca tradycyjny pogląd mówiący o tym, że języki są oddzielnymi i autonomicznymi systemami funkcjonującymi niezależnie od siebie. Zamiast tego zakłada, że osoby wielojęzyczne posługują się jednym zintegrowanym systemem językowym, w którym łączą się elementy języka mniejszościowego i języka narodowego. Komorowska (2018) twierdzi, że „wielojęzyczność i różnojęzyczność towarzyszą ludzkości od dawna. Były jednak przez wieki po prostu składnikiem codzienności; dopiero stosunkowo niedawno multilingwizm okazał się wyzwaniem edukacyjnym" (Komorowska, 2018, s. 17). W efekcie konieczna staje się zmiana spojrzenia na języki obce, co dla edukacji języka angielskiego może oznaczać uwzględnienie *translanguagingu* jako strategii pedagogicznej.

W kontekście edukacyjnym *translanguaging* może być rozumiany jako podejście pedagogiczne, które uwzględnia i świadomie wykorzystuje zasoby językowe uczniów, w tym ich znajomość różnych języków. Stanowi on odejście od przekonania o konieczności używania przez nauczyciela wyłącznie języka docelowego w celu jak największej ekspozycji na *input* (por. Corder, 1981). Jak zauważa Li (2018), „ideologie oparte na używaniu wyłącznie języka docelowego (…) nadal dominują w praktyce i polityce edukacyjnej, zwłaszcza w zakresie oceniania efektów nauczania. Prawdziwy cel nauki nowych języków, czyli stanie się osobą dwujęzyczną lub wielojęzyczną, a nie zastąpienie języka ojczystego (…), często bywa zapominany lub pomijany"[71] (Li, 2018, s. 16). Podobne poglądy prezentują Kleyn i García (2019), które twierdzą, że „dydaktyka języka angielskiego jako obcego tradycyjnie opierała się na podejściu monolingwalnym, skoncentrowanym wyłącznie na języku angielskim (…) Jednakże podejścia te często ignorowały językowe i kulturowe tło uczniów**,** nie uwzględniając ich wcześniejszych doświadczeń językowych ani ich języków ojczystych"[72] (Kleyn i García, 2019, s. 69). Autorki dodają również, że „uczniowie uczący się języka obcego nieustannie stosują *translanguaging*, systematycznie włączając nowe elementy językowe do swojego dotychczasowego repertuaru językowego"[73] (Kleyn i García, 2019, s. 79), co oznacza, że

[71] "The (..) monolingual ideologies still dominate much of practice and policy, not least in assessing learning outcomes. The actual purpose of learning new languages—to become bilingual and multilingual, rather than to replace the learner's L1 (…)—often gets forgotten or neglected".

[72] "The TESOL field was traditionally centered on English monolingual approaches, yet often disregarded the backgrounds of students and the way they languaged"

[73] "Students in TESOL classrooms are always translanguaging. They are always attempting to incorporate the new linguistic features into their existing repertoire"

w naturalny sposób podczas procesu uczenia się języka korzystają z całej swojej dotychczasowej wiedzy językowej.

Badania wykazują także, że umożliwienie uczniom korzystania z ich języka ojczystego (np. poprzez tłumaczenie, robienie notatek czy porównywanie struktur języka docelowego) może znacząco poprawić ich zrozumienie treści (por. Kleyn i García, 2019; Park i Han, 2008; Gozdawa-Gołębiowski, 2003; Pawlak, 2012, 2014; Littlewood, 2014; Scheffler, 2013 za: Wach, 2017).

6.2.2 Podejście neurodydaktyczne

Termin *neurodydaktyka* został po raz pierwszy użyty w latach 80. XX wieku (Żylińska, 2013). Jest to połączenie słów *neuronauka* i *dydaktyka* i zostało zaproponowane, aby podkreślić interdyscyplinarny charakter tej dziedziny naukowej. Neurodydaktyka koncentruje się na integrowaniu odkryć neuronauk z dydaktyką oraz skupia się na badaniu ludzkiego mózgu i jego roli w procesie uczenia się.

Według podejścia neurodydaktycznego proces uczenia się zachodzi poprzez aktywne porównywanie nowych informacji z uprzednio przyswojoną wiedzą, co sprzyja tworzeniu trwałych połączeń neuronalnych i ułatwia integrację nowych treści z istniejącymi strukturami poznawczymi (Spitzer, 2007; Żylińska, 2013). Tworzenie skojarzeń i łączenie nowej wiedzy z już posiadaną jest nieodzownym elementem efektywnego uczenia się. Dlatego wydaje się naturalne, że mózg wykorzystuje struktury gramatyczne języka ojczystego podczas nauki języka obcego (Paling, 2019). Odkrycie powiązań między właściwościami gramatycznymi języka ojczystego a języka docelowego może ułatwiać zrozumienie i zapamiętywanie.

Z perspektywy neurodydaktycznej interferencja nie jest zatem zjawiskiem negatywnym, lecz stanowi naturalny przejaw aktywności poznawczej mózgu podczas procesu uczenia się języka obcego. Zamiast eliminować wpływ języka ojczystego, podejście neurodydaktyczne postuluje jego konstruktywne wykorzystanie jako punktu odniesienia podczas nauki języka obcego.

6.3 Rekomendacje dotyczące metody nauczania

Autorka niniejszej rozprawy wskazuje na przydatność podejścia kognitywnego w nauczaniu języka angielskiego, ze względu na jego potencjał w rozwijaniu świadomości metajęzykowej uczniów. Jednym z teoretycznych fundamentów metody kognitywnej stało się wprowadzone przez Chomsky'ego (1965 za: Żurek, 2006, s. 50) pojęcie kompetencji językowej rozumianej jako wiedza leżąca u podstaw umiejętności posługiwania się językiem, czyli zdolność do konstruowania i rozumienia zdań.

W klasycznym ujęciu na kompetencję językową składają się następujące części: 1) syntaktyczna (tzw. składnik bazowy i transformacyjny), 2) semantyczna (interpretacja zdań) oraz 3) fonologiczna (organizacja systemu dźwięków).

W późniejszych pracach Chomsky (1975) rozwinął również koncepcję „gramatyki uniwersalnej" (*universal grammar*), czyli „systemu uniwersalnych zasad, warunków i reguł, które [są] z konieczności elementami lub własnościami wszystkich ludzkich języków" (Chomsky 1975, s. 29, por. Chomsky, 1986). Koncepcja gramatyki uniwersalnej stanowiła podstawę wielu badań dotyczących procesu akwizycji języka ojczystego, a także procesu uczenia się języka obcego (np. Schachter, 1988; White, 1989; Hawkins, 2001).

W podejściu kognitywnym w procesie nauki języka obcego istotną rolę odrywa świadomość i wiedza ucznia. Nacisk kładzie się na kompetencję, czyli czynne stosowanie reguł. Nauka następuje często w sposób dedukcyjno-indukcyjny, polegający m.in. na zrozumieniu zasad i formuł w celu właściwego ich stosowania. Może to nastąpić na przykład poprzez porównywanie struktur gramatycznych w języku ojczystym i docelowym, co sprzyja rozwijaniu świadomości metajęzykowej, a tym samym może przyczynić się do ograniczenia interferencji międzyjęzykowej.

6.4 Rekomendacje dotyczące strategii dydaktycznych

Analiza materiału badawczego wskazuje, że interferencja języka polskiego w procesie uczenia się języka angielskiego ujawnia się zarówno w obszarze morfosyntaktycznym, jak i leksykalnym. Zaobserwowano również istnienie związku między poziomem kompetencji językowej, poziomem świadomości metajęzykowej oraz sposobami korekty błędów

a częstotliwością występowania błędów interferencyjnych w materiale badawczym. W związku z tym stosowane strategie dydaktyczne powinny uwzględnić zarówno różne poziomy kompetencji językowej uczniów jak i różne poziomy ich świadomości metajęzykowej. Ponadto istotnym jest uwzględnienie sposobu udzielania informacji zwrotnej i korekty błędów przez nauczycieli, ponieważ podczas analizy materiału badawczego zaobserwowano, że ankietowani deklarujący otrzymywanie merytorycznej informacji zwrotnej od nauczyciela wykazywali mniejszą liczbę błędów interferencyjnych.

W celu ograniczenia wpływu interferencji międzyjęzykowej korzystnym rozwiązaniem wydaje się przygotowanie materiałów dydaktycznych nakierowujących uwagę uczniów na rozbieżności między językiem angielskim a polskim. W częściach 6.4.1 – 6.4.3 przedstawiono wybrane propozycje strategii dydaktycznych w obszarze morfosyntaktycznym i leksykalnym, a także w zakresie korekty błędów, które mają na celu ograniczenie występowania błędów interferencyjnych.

6.4.1 Propozycje strategii dydaktycznych w obszarze morfosyntaktycznym

Proponowane strategie dydaktyczne powinny w szczególności uwzględniać te typy błędów, której wystąpiły najczęściej w materiale badawczym, zarówno w obszarze błędów morfologicznych, jak i syntaktycznych.

W kategorii błędów morfologicznych największą liczbę błędów stanowiły błędy formy czasownika polegające głównie na stosowaniu bezokolicznika bez *to* stanowiące odwzorowanie formy bezokolicznika w języku polskim.

Natomiast w kategorii błędów syntaktycznych przeważały błędy pominięcia, kalki syntaktyczne oraz błędy szyku. Wśród błędów pominięcia zaobserwowano pomijanie takich elementów jak: przyimek, operator, podmiot, czasownik posiłkowy oraz przedimek określony i nieokreślony. Wśród kalk syntaktycznych zauważono odwzorowywanie struktur z języka polskiego obejmujących konstrukcje z przyimkiem, strukturami przeczącymi, kwantyfikatory *much* i *many*, formę czasu gramatycznego oraz konstrukcje z przysłówkiem *very* modyfikującym czasownik. Natomiast wśród błędów szyku zaobserwowano odwzorowywanie polskiego szyku w następujących typach zdań: pytającym, z okolicznikiem, z dopełnieniem,

z orzeczeniem imiennym, z przysłówkiem częstotliwości, z podmiotem formalnym lub egzystencjalnym, a także szyku rzeczownika i przymiotnika oraz wyrażenia dopełnieniowego.

Korzystną strategią mającą na celu ograniczenie występowania błędów interferencyjnych może być zastosowanie metody kontrastywnej polegającej na świadomym porównywaniu języka angielskiego i polskiego w celu zidentyfikowania obszarów, w których występują trudności. Wybrane proponowane strategie dydaktyczne dotyczące błędów formy czasownika zostały przedstawione w Tabeli 24.

Tabela 24 - Propozycje strategii dydaktycznych w zakresie błędów formy czasownika

Przykład strategii	**Opis strategii**
Kontrastowa analiza struktur gramatycznych w języku polskim i angielskim	Porównanie wybranych zdań w języku polskim i języku angielskim, ze szczególnym uwzględnieniem różnic w użyciu formy czasownika (forma bezokolicznika w języku polskim może być wyrażona w języku angielskim formą bezokolicznika bez *to*, bezokolicznika z *to* lub formą *gerund*).
Tłumaczenie na język polski	Kontrolowane tłumaczenie krótkich zdań z konstrukcjami z formą bezokolicznika lub *gerund* z języka angielskiego na język polski oraz analiza podobieństw i różnic.
Poprawianie błędnych tłumaczeń	Analizowanie i poprawianie błędnych tłumaczeń zawierających celowo dobrane zdania z formą bezokolicznika.
Prezentacja reguł gramatycznych dotyczących języka polskiego i angielskiego	Wyjaśnianie i porównanie reguł gramatycznych dotyczących stosowania formy bezokolicznika w języku polskim i angielskim, ze szczególnym uwzględnieniem różnic między bezokolicznikiem z *to* i bezokolicznikiem bez *to.*

Źródło: opracowanie własne

W Tabeli 25 przedstawiono wybrane strategie dotyczące najczęstszych interferencyjnych błędów syntaktycznych (błędy pominięcia, kalki syntaktyczne, błędy szyku).

Tabela 25 - Propozycje strategii dydaktycznych w zakresie błędów syntaktycznych

Przykład strategii	Opis strategii
Kontrastowa analiza struktur gramatycznych	Porównanie wybranych konstrukcji składniowych w języku polskim i angielskim, ze szczególnym uwzględnieniem różnic w zakresie pomijania elementów zdania oraz szyku zdania.
Tłumaczenie na język polski	Tłumaczenie zdań z języka angielskiego na język polski połączone z analizą podobieństw i różnic w zakresie budowy zdań w obu językach.
Poprawianie błędnych tłumaczeń	Analizowanie i poprawianie błędnych tłumaczeń zawierających celowo dobrane struktury gramatyczne związane z budową zdania, połączone z omówienie przyczyn błędów.
Prezentacja i porównanie reguł składniowych dotyczących języka polskiego i angielskiego	Wyjaśnianie i porównanie reguł gramatycznych dotyczących tego samego zagadnienia w języku polskim i angielskim.
Refleksja nad własnym uczeniem się	Uczeń prowadzi własny notes, w którym zapisuje nowe konstrukcje składniowe w języku angielskim wraz z ich objaśnieniem lub tłumaczeniem na język polski.

Źródło: opracowanie własne

Przedstawione powyżej propozycje strategii dydaktycznych mających na celu ograniczanie interferencji mogą być stosowane u uczniów na każdym poziomie kompetencji językowej. Istotną kwestią jest wyjaśnienie ewentualnych trudności przez nauczyciela, co buduje większą świadomość metajęzykową uczniów i może przyczynić się do bardziej efektywnego zapamiętywania poprawnych form.

6.4.2 Propozycje strategii dydaktycznych w obszarze leksykalnym

W kategorii błędów leksykalnych największą liczbę błędów w materiale badawczym stanowiły błędy semantyczne, błędy w zapisie fonemów oraz kalki leksykalne.

W Tabeli 26 przedstawiono wybrane propozycje strategii dydaktycznych mających na celu ograniczenie występowania błędów interferencyjnych w tym obszarze.

Tabela 26 - Propozycje strategii dydaktycznych w obszarze leksykalnym

Przykład strategii	Opis strategii
Porównywanie tzw. *false friends*	Porównywanie słów w języku angielskim wraz z ich poprawnym i niepoprawnym tłumaczeniem na język polski, a następnie analizowanie przykładowych zdań z prawidłowym użyciem danego słowa.
Nauczanie kolokacji	Nauczanie słownictwa w postaci kolokacji mające na celu unikanie stosowania kalk leksykalnych.
Tłumaczenie słów z języka angielskiego na język polski	Praca ze słownikiem: tłumaczenie słów z języka angielskiego na język polski (np. w formie zestawień lub fiszek) w celu nauczenia poprawnego znaczenia danego słowa. Zwracanie uwagi na poprawną pisownię słów.
Refleksja nad własnym uczeniem się	Uczeń prowadzi własny notes, w którym zapisuje nowe słowa w języku angielskim wraz ich wyjaśnieniem lub tłumaczeniem na język polski.

Źródło: opracowanie własne

Przedstawione powyżej propozycje strategii dydaktycznych mogą być stosowane u uczniów na każdym poziomie kompetencji językowej. Istotną kwestią jest wsparcie nauczyciela w rozwiązywaniu pojawiających się problemów językowych, także poprzez odwoływanie się do języka polskiego, co może pomóc uczniowi w rozwoju własnej kompetencji językowej oraz świadomości metajęzykowej, a tym samym może mieć wpływ na ograniczenie występowania błędów interferencyjnych.

6.5 Rekomendacje dotyczące sposobów poprawiania błędów

We współczesnej glottodydaktyce podkreśla się znaczenie błędów jako integralnej całości procesu uczenia się oraz jako element wspierający ten proces. Błędy umożliwiają uczniom autorefleksję nad własnym poziomem kompetencji językowej, a nauczycielom

pomagają w podejmowaniu decyzji metodycznych dotyczących udzielania informacji zwrotnej i terapii błędów.

Według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (Rada Europy, 2003), działania nauczyciela w związku z błędami popełnianymi przez uczniów mogą być następujące:

- Nauczyciel powinien od razu poprawiać wszystkie błędy;
- Powinno się systematycznie zachęcać uczących się do ciągłego wzajemnego poprawiania błędów;
- Wszystkie błędy powinno się odnotowywać i poprawiać wtedy, gdy nie zakłóca to komunikacji (np. oddzielając rozwijanie poprawności od rozwijania płynności);
- Błędów nie powinno się tylko poprawiać, należy je również we właściwym czasie analizować i wyjaśniać;
- Powinno się pomijać pomyłki wynikające z przejęzyczenia, ale eliminować błędy pojawiające się systematycznie;
- Powinno się poprawiać błędy jedynie wówczas, gdy zakłócają komunikację;
- Powinno się akceptować błędy jako przejaw „przejściowego interjęzyka" i je ignorować. (ESOKJ 2003, s. 134).

Z przeprowadzonych badań wynika, że udzielając informacji zwrotnej większość nauczycieli stosują metodę polegającą na podaniu uczniowi poprawnej odpowiedzi, która ma zostać zastosowana w praktyce. Część nauczycieli stosuje także stosuje metodę indukcyjną polegającą na tym, że uczniowie dochodzą do reguły językowej poprzez samodzielną analizę. W kontekście błędów interferencyjnych skuteczność metod dedukcyjnych i indukcyjnych bywa ograniczona w porównaniu z podejściem opartym na analizie kontrastywnej między językiem angielskim a językiem polskim. Metoda dedukcyjna może prowadzić do biernego przyswajania wiedzy, zaś metoda indukcyjna może prowadzić do fałszywych uogólnień i utrwalenia błędnego rozumienia struktur.

Natomiast metoda analizy kontrastywnej może pomóc uczniom w uświadomieniu sobie różnic i podobieństw między językiem ojczystym a językiem. Może również umożliwić zrozumienie źródła błędów interferencyjnych oraz rozwinięcie świadomości metajęzykowej uczniów, co może istotnie wspomóc dalszą naukę języków. Zdaniem autorki metoda ta jest bardziej efektywna w korygowaniu błędów i budowaniu trwałej kompetencji językowej, ponieważ wyjaśnia konkretne mechanizmy językowe i ułatwia ich zrozumienie i zapamiętanie.

Warto zauważyć, że jedną z istotnych kompetencji dydaktycznych jest umiejętność przewidywania najczęściej pojawiających się błędów, również tych wynikających z interferencji międzyjęzykowej. Z perspektywy skuteczności procesu dydaktycznego istotne jest ukierunkowanie uczniów na potencjalne możliwości popełnienia błędów zanim zostaną one popełnione. Nie zawsze jednak możliwe jest wcześniejsze uprzedzenie ucznia o możliwych trudnościach, w związku z tym konieczne jest stosowanie odpowiednich strategii korekty błędów interferencyjnych, zarówno leksykalnych jak i morfosyntaktycznych.

Korygując błędy wynikające z interferencji międzyjęzykowej, najbardziej efektywną metodą wydaje się korekta eksplicytna połączona z dokładnym wskazaniem błędu, tłumaczeniem na język polski oraz wyjaśnieniem różnic między językami. Zdaniem Danuty Tanaś (2008), „błędy wynikające z interferencji językowej sugeruje się korygować drogą kontrastowania struktur języka obcego i ojczystego z zastosowaniem techniki tłumaczenia zdań zawierających wykładnik ćwiczonej struktury, przechodząc stopniowo do samodzielnego stosowania interferującej struktury w różnych kontekstach i w odniesieniu do różnorodnych sytuacji, w których dana struktura się realizuje" (Tanaś, 2008, s. 127). Korekta polegająca jedynie na podaniu poprawnej formy powoduje, że uczeń powtórzy poprawną formę, ale może nie zrozumieć, na czym polegał błąd. Z kolei korekta polegająca na przeformułowaniu wypowiedzi ucznia może być postrzegana przez niego jedynie jako komentarz do wypowiedzi, a nie poprawa błędu. Dlatego bardziej zasadne wydaje się dokładne wyjaśnienie źródła błędu wraz z udzieleniem wskazówki o charakterze metajęzykowym z zastosowaniem odpowiedniej terminologii (zwłaszcza w przypadku błędu gramatycznego) i podaniem przykładu w języku polskim.

6.6 Propozycje dalszych badań w obszarze interferencji międzyjęzykowej w nauce języków obcych

Istnieje potrzeba przeprowadzania dalszych badań dotyczących interferencji międzyjęzykowej wśród uczniów na różnych poziomach kompetencji językowej. Zasadne wydaje się także zbadanie skuteczności różnych metod korekty błędów interferencyjnych, ponieważ wnioski z takiego badania pozwoliłyby na wskazanie, w jakim stopniu świadome odwoływanie się do języka ojczystego wpływa na proces uczenia się języka obcego. Badania nad interferencją mogą również zostać poszerzone o kontekst nauczania języka trzeciego oraz analizę wzajemnych wpływów L1, L2 i L3. Warto również rozszerzyć analizę interferencji

o obszar pragmatyczny lub kulturowy, co pozwoliłoby na lepsze zrozumienie tego zjawiska, zwłaszcza w komunikacji ustnej.

Podsumowanie

W rozdziale szóstym przedstawiono istotne implikacje glottodydaktyczne związane z interferencją języka polskiego w nauce języka angielskiego, a także propozycje strategii dydaktycznych mających na celu ograniczenie występowania błędów interferencyjnych.

W pierwszej części rozdziału przedstawiono różne podejścia współczesnych glottodydaktyków (m.in. Butzkamm, 2003; Macaro, 2005), którzy zalecają umiejętne wykorzystanie języka ojczystego jako narzędzia wspierającego rozumienie trudnych zagadnień gramatycznych i leksykalnych w języku obcym. Współczesne podejścia do nauczania języków obcych coraz częściej zakładają, że język ojczysty może stanowić pomocny punkt odniesienia, ułatwiający przyswajanie nowych reguł oraz ograniczanie występowania błędów interferencyjnych.

W rozdziale przedstawiono także koncepcję *translanguaging*, zakładającą świadome wykorzystywanie wszystkich posiadanych przez uczniów zasobów językowych. Podejście to umożliwia uczniom aktywne łączenie zasobów z języka ojczystego i języka obcego, co sprzyja lepszemu przyswajaniu słownictwa, struktur gramatycznych, a także większej świadomości międzyjęzykowej. *Translanguaging*, zgodnie z poglądami Li Wei (2018) oraz Kleyn i Garcíi (2019) może skutecznie wpłynąć na rozwój kompetencji językowej.

W kolejnej części rozdziału omówiono również temat mediacji językowej w ujęciu Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego, będącej jednym z istotnych działań komunikacyjnych, które może sprzyjać większej świadomości metajęzykowej. Przedstawiono również podejście neurodydaktyczne, rozumiane jako próba lepszego zrozumienia procesów poznawczych zachodzących podczas nauki języka obcego. Wskazano także na możliwość zastosowania neurodydaktycznych metod w nauczaniu języków obcych.

W dalszej części rozdziału zaprezentowano wybrane przykłady strategii dydaktycznych mających na celu ograniczenie występowania głównych typów błędów interferencyjnych w obszarze morfosyntaktycznym i leksykalnym, które zostały zaobserwowane w materiale

badawczym. Szczególne znaczenie w tym kontekście ma zadanie nauczyciela polegające na uświadamianiu uczniom potencjalnych obszarów interferencyjnych, co sprzyja eliminowaniu błędów i rozwijaniu świadomości międzyjęzykowej. W rozdziale zaprezentowano również propozycje strategii udzielania informacji zwrotnej i korekty błędów przez nauczyciela, które mogą pomóc w ograniczeniu występowania błędów interferencyjnych. Należy jednak podkreślić, że proponowane strategie nie spowodują całkowitej eliminacji błędów interferencyjnych, ale mogą sprzyjać ograniczaniu ich występowania.

Na zakończenie rozdziału sformułowane zostały rekomendacje dla dalszych badań, które mogą uwzględniać również wymiar pragmatyczny i kulturowy interferencji międzyjęzykowej.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Głównym celem niniejszej rozprawy była analiza błędów interferencji międzyjęzykowej w wypowiedziach pisemnych polskich studentów, ze szczególnym uwzględnieniem języka polskiego jako ojczystego. Stanowi ona próbę wypełnienia luki badawczej w obszarze badań empirycznych związanych z interferencją języka polskiego u Polaków uczących się języka angielskiego.

Impulsem do podjęcia badań były wieloletnie obserwacje autorki wynikające z pracy dydaktycznej jako wykładowca i nauczyciel języka angielskiego, z których wynika, że uczniowie systematycznie popełniają błędy językowe będące wynikiem przenoszenia wzorców języka polskiego na język angielski. Błędy te mają często charakter przewidywalny i występują u uczniów na różnych poziomach kompetencji językowej. Analiza mechanizmów powstawania błędów interferencyjnych oraz próba ograniczania ich występowania mogą stanowią wyzwanie zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli.

Analiza materiału badawczego miała charakter ilościowo – jakościowy i obejmowała identyfikację, klasyfikację i opis błędów interferencyjnych w obrębie grupy badawczej. Ze względu na przyjętą metodologię nie zastosowano procedur statystycznych, koncentrując się na analizie opisowej i interpretacyjnej. Przeprowadzona analiza wykazała, że interferencja języka polskiego stanowi istotne źródło błędów w wypowiedziach pisemnych badanych osób. W obszarze interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych zaobserwowano, że większość błędów mogła wynikać z próby odwzorowania polskiego szyku zdania w języku angielskim, a także z pomijania elementów składniowych zdania, zwłaszcza przedimków, które nie występują w języku polskim. Natomiast wśród błędów leksykalnych przeważały błędy semantyczne, mogące wynikać z formalnego podobieństwa odmiennych znaczeniowo jednostek leksykalnych w języku polskim i angielskim, a także błędy pisowni, których źródło mógł stanowić uproszczony fonetyczny zapis słów angielskich według zasad polskiej ortografii.

Weryfikacja przyjętych hipotez badawczych wykazała, że większość błędów interferencyjnych w materiale badawczym stanowiły błędy morfosyntaktyczne. Ponadto zaobserwowano, że błędy interferencyjne wykazują zróżnicowaną częstotliwość i charakter

w zależności od typu zadania językowego. Zaobserwowano również tendencję malejącą w częstotliwości występowania błędów interferencyjnych wraz ze wzrostem poziomu kompetencji językowej badanych, co jednocześnie wiąże się z ogólnym obniżeniem liczby popełnianych błędów językowych. Wyniki analizy wskazują na istnienie zależności między jakością otrzymywanej informacji zwrotnej od nauczyciela a częstotliwością występowania błędów interferencyjnych w analizowanym materiale językowym.

Uzyskane wyniki potwierdzają dynamiczny charakter interferencji międzyjęzykowej oraz wskazują, że wpływ języka ojczystego (polskiego) na język obcy (angielski) ma związek z wybranymi czynnikami, m.in. typem struktur lub poziomem kompetencji językowej. Można je interpretować w świetle koncepcji interjęzyka, zgodnie z którą system językowy uczniów stanowi idiosynkratyczne połączenie cech języka ojczystego i języka obcego (Selinker 1972). Występowanie błędów o charakterze interferencyjnym wiąże się z transferem struktur języka ojczystego, co pozostaje spójne z ujęciem transferu przedstawionym przez Odlina (1989). Należy jednocześnie zauważyć, że we współczesnej literaturze przedmiotu coraz częściej przyjmuje się termin „wpływ międzyjęzykowy" (*cross–linguistic influence*), natomiast w niniejszej pracy przyjęto termin „interferencja" ze względu na jego większą precyzję i powiązanie z analizą błędów w ujęciu kontrastywnym.

Wyniki badania mają również implikacje dydaktyczne, ponieważ wskazują na potrzebę systematycznego uwzględniania różnic między językiem polskim a językiem angielskim, a także rozwijania świadomości metajęzykowej uczniów poprzez kontrastywne zestawianie polskich i angielskich struktur, co może wpłynąć na ograniczenie występowania błędów językowych wynikających z interferencji.

Na koniec należy odnieść się do ograniczeń przeprowadzonego badania, wynikających przede wszystkim z charakteru próby badawczej, którą stanowili studenci jednej uczelni. Dodatkowym ograniczeniem jest brak możliwości całkowitego wyeliminowania wszystkich zmiennych psycholingwistycznych i socjolingwistycznych, które mogły potencjalnie wpływać na nasilenie i charakter interferencji.

Ograniczenia te nie podważają jednak wartości poznawczej badania ani jego znaczenia dla analizy zjawiska interferencji, lecz wyznaczają kierunki dalszych badań empirycznych.

Zasadne wydaje się rozszerzenie przyszłych badań o bardziej zróżnicowane grupy respondentów (np. obejmujące osoby w różnych wieku lub o różnych doświadczeniach edukacyjnych).

BIBLIOGRAFIA

Alonso, R. A. (red.) (2016). *Crosslinguistic influence in second language acquisition* 95. Multilingual Matters.

Arabski, J. (1968). A linguistic analysis of English composition errors made by Polish students. *Studia Anglica Posnaniensia*, 1, s. 71-89.

Arabski, J. (1979). *Errors as indications of the development of interlanguage*. Uniwersytet Śląski.

Arabski, J. (1980). Warunki i sposoby występowania interferencji. W: J. Arabski (red.), *Wybrane metody glottodydaktyki,* Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (371), s. 9 –20.

Arabski J. (1985). O przyswajaniu języka drugiego (obcego). *Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.*

Arabski J. (2006a). Transfer międzyjęzykowy. W: I. Kurcz (red.) Psychologiczne aspekty dwujęzyczności, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 341-352.

Arabski, J. (2006b). Language transfer in language learning and language contact. W: J. Arabski (red.) *Cross-linguistic influences in the second language lexicon,* s.12-21. Multilingual Matters.

Baker, C. (2011). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (Vol. 79). Multilingual Matters.

Bańko, M. (red.) (2000). *Inny słownik języka polskiego PWN*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bednarska K. (2015). Błędy interferencyjne spowodowane wpływem innego języka obcego w wypowiedziach pisemnych Słoweńców uczących się języka polskiego. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 22, s. 295–305.*

Białek, M. (2015). Podejście komunikacyjne i zakres jego realizacji w nauczaniu języków obcych. *Lingwistyka Stosowana*, 14, s. 17-29.

Biernacka, M. (2025). *Interferencja – błąd – akcent. Wybrane zagadnienia fonodydaktyczne w perspektywie badań empirycznych.* Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Birgiel, N. (2002). *Procesy interferencyjne w mowie dwujęzycznej społeczności litewskiej z Puńska i okolic na Suwalszczyźnie*. Wydawnictwo Aušra.

Bley-Vroman R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning?. W: S. Gass

& J. Schachter (red.), *Linguistic Perspective on Second Language Acquisition*, s. 41–68. Cambridge University Press.

Blom, J. P., Gumperz J. (1972). Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway. W: J. Gumperz & D. Hymes (red.), *Directions in sociolinguistics*, s.407-433. Holt, Rinehart and Winston.

Borecka, V.E. (2016). Błędy interferencji zewnętrznej w interjęzyku ucznia. *Linguodidactica* 20, s. 25-40. https//doi.org/10.15290/lingdid.2016.20.02.

Borecka, V.E. (2017). *Psycholingwistyczne przyczyny fosylizacji w nauce języka angielskiego.* Uniwersytet w Białymstoku. https//doi.org/10.15290/baj.2017.17.01.

Borecka, V.E. (2019). *Interferencja interlingwalna w nauce języka angielskiego. Analiza błędów leksykalnych i gramatycznych w wypowiedziach pisemnych polskich uczniów klas maturalnych.* Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Brooks, N. (1960). *Language and Language Learning*. *Second edition*. Harcourt Brace and World, Inc.

Brown, H. D., (2000). *Principles of Language Learning and Teaching. 4th edition*. Pearson Education.

Brown, H.D., Lee, H. (2025). *Principles of Language Learning and Teaching – a course in second language acquisition.* New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003494294.

Bugajski, M. (2006). *Język w komunikowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Burt, M., Kiparsky, C. (1978). Global and local mistakes. W: J. Schumann & N. Stenson (red.), *New frontiers in second language learning*, s.71 – 80. Newbury House Publishing: Massachusetts.

Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongues in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal* 28 (1), s. 29–39.

Butzkamm, W. & J. Caldwell (2009). *The bilingual reform: A paradigm shift in foreign language teaching.* Tübingen: Narr.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. W: Richards and Schmidt (red.), *Language and Communication,* s. 2-14. Longman.

Carlucci L. & Case J. (2013). On the necessity of U-shaped learning. *Topics in Cognitive Science,* 5(1), s. 56-88. https://doi: 10.1111/tops.12002.

Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2024). *Informator o egzaminie maturalnym z języka angielskiego od roku szkolnego 2024/2025*. https://cke.gov.pl/images/

_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/2024/Informator_EM_2024_angielski.pdf.

Centralna Komisja Egzaminacyjna (b.d.). *Mapa wyników egzaminów*. Pobrano 1 grudnia 2025 z https://mapa.wyniki.edu.pl/MapaEgzaminow/.

Chomicz-Jung, K. (1990*).* Norma glottodydaktyczna i jej rola w procesie glottodydaktycznym*. Przegląd Glottodydaktyczny 11*, s. 21-38.

Chomsky, N. (1957). Syntactic structures. Mouton de Gruyter.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge, Massachussets*,* MIT Press.

Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language.* New York: Pantheon Books.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its nature, origin and use*. New York: Praeger.

Cienkowski W. (1980). Błędy w języku ojczystym a błędy w języku obcym. Terminologia i problematyka. *Poradnik Językowy* 8, s. 442–447.

Corder, S.P. (1967). The significance of learner's errors*. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching,* 5 (4), s. 161 – 170.

Corder, S.P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis*. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching,* 9 (2), s. 147-160. https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.147.

Corder, S.P. (1978). Language distance and the magnitude of the learning task. W*: Studies on Second Language Acquisition 2/1*, s. 27 -36.

Corder, S.P. (1981). *Error analysis and Interlanguage.* Oxford: Oxford University Press*.*

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment– Companion volume*. Council of Europe Publishing.

Dąbrowska, A. (2004). Najczęstsze błędy popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego. W: A. Seretny i in. (red.), *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, s. 105–136. Kraków: Universitas.

Dąbrowska A., Pasieka M. (2008). Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim*.* W: M. Kita, M. Czempka-Wiewióra i M. Ślawska (red.), *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej.* s. 73-102. Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach.

Dąbrowska, A., Pasieka, M. (2014). Badania błędów cudzoziemców prowadzone w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UWr. W: A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.),

40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej: Teoria i praktyka, s. 331–342. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

Dąbrowska A., Pasieka M. (2015). Błąd językowy – co to takiego? Rozważania o błędzie językowym w glottodydaktyce polonistycznej. W: G. Zarzycka (red.), *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 22, s. 21–47.

De Angelis, G., & Dewaele, J. M. (red.) (2011). *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research* 60. Multilingual matters.

De Saussure, F. (1961). *Kurs językoznawstwa ogólnego.* Wydawnictwo PWN.

Dulay, H., Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning* 23, s. 245-258.

Dulay, H., Burt, M. (1974). Error and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly, 8*, s. 129-138.

Dulay, H., Burt, M. , Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford University Press.

Dunaj, B. (red.). (1996). *Słownik współczesnego języka polskiego*. Wydawnictwo Wilga.

Dyderska, A. (2025). Transfer wsteczny w nauczaniu/uczeniu się języków obcych - status badawczy zjawiska w kontekście badań polskich i światowych. *Prace Językoznawcze*. 27, s. 241-256.

Ekiert, M. (2004). Acquisition of the English Article System by Speakers of Polish in ESL and EFL Settings. *Studies in Applied Lingustics and TESOL*, s. 1-23. https://doi.org/10.7916 /salt.v4i1. 1601.

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Ellis, R. (1995). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition. Second Edition*. Oxford University Press.

Rada Europy (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.

Fisiak, J., Lipińska-Grzegorek, M., Zabrocki, T. (1978). *An introductory English*-Polish *contrastive grammar.* Wydawnictwo PWN.

Flick, W. (1980). Error types in adult English as a second language. W: B. Ketterman & R. St. Clair (red.) *New Approaches to Language Acquisition,* s.99-129. Julius Groos Verlag.

García, O., & Kleifgen, J. A. (2020). Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly, 55* (4), s. 553–571. https://doi.org/10.1002/rrq.286.

Gass, M., Selinker, L., (2008). Reexamining the role of explicit information in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, s. 277-305.

George H. (1972). *Common Errors in Language Learning: Insights from English*. Rowley, Massachussets, Newbury House.

Gołąb, Z., & Heinz, A. (red.) (1969). *Słownik terminologii językoznawczej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gozdawa-Gołębiowski, R. (2003). *Interlanguage formation: A study of the triggering mechanisms.* Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Grauberg, W. (1971). An error analysis in the German of first-year university students. W: Perren and Trim (red.) *Papers from the Second International Congress of Applied Linguistics*. Cambridge, s. 257–263.

Grochowski, M. (2023). *Szyk jednostek funkcyjnych we współczesnym języku polskim*. Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk.

Grucza, B., Jaruzelska H. (1978). Błędy gramatyczne i leksykalne. W: F. Grucza (red.) Z *problematyki błędów obcojęzycznych.* Warszawa, s. 124-143.

Grucza, F. (1978). Ogólne zagadnienia lapsologii. W: F. Grucza (red.), *Z problematyki błędów obcojęzycznych.* Warszawa, s. 9–59.

Han Z-H. (2003). Fossilization: From Simplicity to Complexity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6/2, s. 95–128.

Harley, B. (1984). Age as a factor in the acquisition of French as a second language in an immersion setting. W: Andersen, R. (red.) *Second Languages*. College Hill Press.

Harley, B., Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. W: Davies, C. Criper, & A. P. R. Howatt (red.), *Interlanguage.* s. 291-311. Edinburgh University Press.

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching Fourth Edition*. Pearson Longman.

Hawkins R. (2001). The theoretical significance of Universal Grammar in second language acquisition. *Second Language Research* 17 (4), s. 345–367. University of Essex.

Hendrickson, J. M. (1978). Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice. *The Modern Language Journal*, *62* (8), s. 387–398. https://doi.org/10.2307/326176.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. W: J. B. Pride, J. Holmes (red.), *Sociolinguistics*, s. 269-293. Harmondsworth: Penguin.

Instytut Języka Polskiego PAN (b.d.). *Interferencja*. *Wielki słownik języka polskiego PAN*. Pobrano 15 marca 2026 z https://wsjp.pl/haslo/podglad/80691/interferencja.

James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Routledge.

Janowska, I. (2016). Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej: tłumaczenie w dydaktyce języków obcych. W: E. Lipińska & A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym : monografia zbiorowa*, s. 11-28.http://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/39673.

Jarvis, S., Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge.

Kaleta, R. (2009). Dyskusja nad błędem językowym w wybranych polskich pracach językoznawczych wydanych w latach 1978-2008 (przegląd). *Lingwistyka Stosowana* 1, s. 151-171.

Kelleher M. (2013). Overcoming the first language taboo to enhance learning a foreign language. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, s. 2037–2042.

Kellerman, E. (1977). Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin 2*, s. 535-565.

Kiklewicz A. (2017). Status i granice normy językowej w świetle lingwistyki funkcjonalnej. *Biuletyn PTJ,* LXXIII, s. 66–80.

Klein W. (1986). *Second language acquisition.* Cambridge University Press.

Kleyn, T., García, O. (2019). Translanguaging as an Act of Transformation. W: L.C. Oliveira (red.) *The Handbook of TESOL in K-12*, s. 69-82. https://doi.org/10.1002/ 9781119421702.ch6.

Komorowska, H. (1980). *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja.* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Komorowska, H. (1993). *Podstawy metodyki nauczania języków obcych.* Warszawa, EDE.

Komorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych.* Warszawa, Fraszka Edukacyjna.

Komorowska, H. (2009). *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych.* Warszawa, CODN.

Komorowska, H. (2018) Wielojęzyczność w edukacji i poza nią. *Języki obce w szkole* 2, s. 71-77.

Kornaszewski, M. (1976). Analiza błędów jako zabieg dydaktyczny w nauczaniu JPJO*. Poznańskie TPN. Sprawozdania nr 94*. Wydział Filologiczno-Filozoficzny, Poznań, s. 31-34.

Kowalewski, J. (2018). Badania statystyczne nad błędami językowymi uczących się języka polskiego na Ukrainie. W: M. Maciołek (red.), *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy. Tom III: Współczesne aspekty badań nad językiem polskim – teoria i praktyka*, s. 277–298. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.

Krashen, S. (2009). Principles and Practice in Second Language Acquisition, Pergamon Press.

Krashen, S., Terrell T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall Europe.

Kucharczyk, R. (2018). *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Werset, Lublin.

Kujałowicz, A. (2005). Cross-linguistic influence in the production of German prepositions by Polish learners of English and German. *Studia Anglica Posnaniensia* 41, s. 187–198.

Lado, R. (1957). Linguistics across cultures; applied linguistics for language teachers. University of Michigan Press.

Lakoff, G., Johnson, M. (1980). Metafory w naszym życiu. Aletheia.

Langacker, R. (1987). Foundations of Cognitive Grammar. Stanford University Press.

Langacker, R. (2009). *Investigations in Cognitive Grammar*. De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110214369

Larsen-Freeman, D. (2014). Teaching grammar. W: M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, M.A. Snow (red.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. National Geographic Learning.

Lehn, W., Slager W. R., (1959.) A contrastive analysis of Egyptian Arabic and American English: The segmental phonemes. *Language Learning, 9*, s. 1-2.

Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.

Lipczuk, R. (1992). Internacjonalizmy a „fałszywi przyjaciele tłumacza". W: Maćkiewicz J., Siatkowski J. (red.) Kontakty języka polskiego z innymi językami na tle kontaktów kulturowych, Język a Kultura, t. 7, Wrocław, s. 135-143.

Lipińska, E. (2003). Język ojczysty, język obcy, język drugi : wstęp do badań dwujęzyczności. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Lipińska E., Seretny A., Turek P. (2016). Błędy pragmatyczne uczących się języka polskiego jako obcego. W: E. Lipińska, A. Seretny (red.) *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 181–198.

Littlewood, W., Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44 (1), str. 64–77. https://doi.org/ 10.1017/S0261444809990310.

Littlewood, W. (2014). Communication-oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here?. Language Teaching, 47, s. 349-362.

Lott, D. (1983). Analysing and counteracting interference errors. *ELT Journal* 37(3), s. 25-261.

Łockiewicz, M., Jaskulska, M. (2017). Polish as L1, English as L2: the linguistic transfer impact on Second Language Acquisition stemming from the interlingual differences: implications for young learners' education. *Problemy Wczesnej Edukacji*, *37* (2), s. 68–76. https://doi.org/10.5604/01.3001.0010.5589.

Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 Classroom: A Communication and Learning Strategy. W: Llurda, E. (red.) *Non-Native Language Teachers. Educational Linguistics*, vol. 5. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/0-387-24565-0_5.

Macdonald, C. (1993). *Using the target language*. Mary Glasgow Publications.

MacWhinney, B. (2005). A Unified Model of Language Acquisition. W: J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (red.), Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches, s. 49–67. Oxford University Press.

Manasterska-Wiącek, E. (2025). Typowe błędy językowe w przyswajaniu języka polskiego jako obcego (grupa wschodniosłowiańska). Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica 20, s. 169–187. https://doi.org/10.24917 /20831765.20.10.

Maras, T. (2009). Błąd jako wielopłaszczyznowe zjawisko w przekładach studentów filologii germańskiej. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Germanica* 5, s. 197–209.

Maras, T. (2021). *Die sprachliche Interferenz als vielschichtige Ursache für Fehler in der Übersetzung*. Wydawnictwo Naukowe PWN. https://doi.org/10.18778/8220-632-6.

Marcinkiewicz, J. (2011). Kognitywne i strukturalne podłoże interferencji morfosyntaktycznej w języku litewskim – i nie tylko. *Zeszyty Glottodydaktyczne*, s. 137-158.

Marcinkiewicz, J. (2013). O kognitywnym rozumieniu interferencji oraz transferu językowego w akwizycji L2. *Scripta Neophilologica Posnaniensia 13*, s. 67–75. https://doi.org/10.7169/snp.2013.13.06.

Markowski, A. (2005). *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne.* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Markowski, A. (red.) (1999). *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Markowski, A. (red.) (2022). *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cordoba.

Miodek J. (2001). O normie językowej. W: Bartmiński J. (red.), *Współczesny język polski*. s. 73-83. Wydawnictwo UMCS.

Mollon, J. D (2002). The Origins of the Concept of Interference. W: *Philosophical Transactions: Mathematical, Physical and Engineering Sciences, Interference: 200 Years after Thomas Young's Discoveries,* 360, (1794), s. 807-819.

Montrul S., (2014). Interlanguage, transfer and fossilization: Beyond second language acquisition. W: Z. Han, E. Tarone (red.) *Interlanguage: Forty Years Later*, s. 75–104. Amsterdam.

Muysken, P.C. (1997). Code-switching processes : alternation, insertion, congruent lexicalization. W: M. Pütz (red.) *Language choices : conditions, constraints, and consequences*, s. 361-380.

Muysken P.C. (2000). *Bilingual Speech. A typology of Code-Mixing*. Cambridge University Press.

Nemser, W. (1971). Approximative Systems of Foreign Language Learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9 (2), s. 115-124. https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.115.

Newmark, L., Leiberg, D. (1968). Necessity and sufficiency in language learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *6* (1-4), s. 145-164. https://doi.org/10.1515/iral.1968.6.1-4.145.

Nickel, G. (red.) (1971). *Papers in Contrastive Linguistics*. Cambridge.

Niestorowicz, T. (2015). Zjawisko interjęzyka w procesie przyswajania języka drugiego. *Logopedia* 43-44, str. 33-42.

Nowacka, D. (2016). *Z wpływów międzyjęzykowych u osób wielojęzycznych. Linguodidactica***,** 20**,** s. 253–265. https://doi.org/10.15290/lingdid.2016.20.18.

Obara, J. (1989). *Teoretyczne problemy kalkowania.* Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Odlin, T. (1989). Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning. Cambridge University Press.

Odlin, T. (2003). Cross-Linguistic Influence. W: Doughty C. J. , Long, M. H. (red.) *The Handbook of Second Language Acquisition*, str. 432-486. https://doi.org/10.1002/ 9780470756492.ch15.

Odlin, T. (2005). Crosslinguistic influence and conceptual transfer: What are the concepts?. *Annual review of applied linguistics*, *25*, str. 3-25.

Odlin, T. (2006). Could a contrastive analysis ever be complete? W: J. Arabski (red.) *Cross-linguistic influences in the second language lexicon.* str. 22-35. Multilingual Matters.

Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition.* London and New York: Routledge.

Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *Modern Language Journal* 103, str. 23-38. https://doi.org/10.1111/modl.12525

Paling, R. (2019). Brain Friendly Grammar. Neurolanguage Coaching. Express Publishing.

Paradowski M.B. (2006). Uczyć, aby nauczyć – rola języka ojczystego w gramatyce pedagogicznej i implikacje dla dydaktyki języków obcych. W: J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska (red.) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym – nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.

Park, E. S., Han, Z.H. (2008). Learner spontaneous attention in L2 input processing: An exploratory study. W: Z.-H. Han (red.) *Understanding second language process*, s. 106 -132. Clevedon: Multilingual Matters.

Pawlak, M. (2012). Instructional mode and the use of grammar learning strategies. W: M. Pawlak (red.) *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*, s. 263-287. Springer.

Pawlak, M. (2014). *Error correction in the foreign language classroom: Reconsidering the issues.* Heidelberg: Springer.

Pichette, F., Leśniewska, J. (2018). Percentage of L1-based errors in ESL: An update on Ellis (1985). *International Journal of Language Studies*, 12, (2), s. 1-16.

Podgórni, H. (2010). *Interferenzbedingte Sprachfehler im lexicalischen und grammatischen Subsystem des Deutschen bei polnischen Germanistikstudenten.* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Polański, K. (red.) (1999). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Pułaczewska H. (2020). The influence of the acquisition of English as a foreign language on the acceptability judgements in L1 Polish among young adults. *Language Learning Journal* 50 (1), s. 1–16.

Rabiej, A. (2015). Podejścia do błędów i ich poprawy we współczesnej glottodydaktyce. Acta Universitatis Lodziensis, 22, , str. 61-73. http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.22.04.

Rada Europy (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.

Richards, J.C. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. English Language Teaching Journal, 25 (3), s. 204–219. https://doi.org/10.1093/elt/XXV.3.204.

Ringbom, *H. (2006a).* Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*.* W: *Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853599361.*

Ringbom, H. (2006b). The importance of different types of similarity in transfer studies*.* W: J. Arabski (red.) *Cross-linguistic influences in the second language lexicon*, s. 36-45. Multilingual Matters.

Schachter, J. (1988). Second Language Acquisition and Its Relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics*, 9 (3), s. 219–235. https://doi.org/10.1093/applin/9.3.219.

Scheffler, P. (2013). Learners' perceptions of grammar-translation as consciousness raising. *Language Awareness*, 22, s. 255-269.

Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics* 9 (2), s.67-92.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *10* (1-4), s. 209-232. https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209.

Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Longman.

Selinker, L., Douglas, D. (1985) Wrestling with 'context' in interlanguage theory. *Applied Linguistics 6*, s. 190–204.

Selinker, L., Lakshmanan, U. (1992). Language transfer and fossilization: The multiple effects principle. W: S. Gass and L. Selinker (red.) *Language Transfer in Language Learning*. s. 197–216. Amsterdam: John Benjamins.

Selinker, L., Lamendella, J. (1979). The role of extrinsic feedback in interlanguage fossilization: A discussion of 'rule fossilization'. *Language Learning* 29 (2), s. 363–375.

Sharwood Smith, M., Kellerman, E. (1989). The interpretation of second language output. W: H. W. Dechert, M. Raupach (red.), *Transfer in language production,* s. 217–36. Norwood, NJ: Ablex.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Copley Publishing Group.

Skura, M. (2013). Błędy wynikające z interferencji kulturowej popełniane przez Niemców uczących się języka polskiego jako obcego. *Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, Acta Universitatis Lodziensis,* 20, s. 149–158.

Skura, M. (2018). Glottodydaktyczne a lingwistyczne spojrzenie na błąd językowy. *Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 25, Acta Universitatis Lodziensis*, s. 43-54.

Smólska, J. (1978). Typowe błędy popełniane przez studentów polskich w języku angielskim. W: F. Grucza (red.), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, s. 60-114. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Sopata, A. (2013). Dwujęzyczność, trójjęzyczność, wielojęzyczność: podobieństwa i różnice. W: Puppel, S., Tomaszkiewicz, T. (red.) *Scripta manent – res novae*, s. 399-40. Wydawnictwo Naukowe UAM.

Spitzer, M. (2007). *Jak uczy się mózg.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Stenson N., (1974). Induced errors. W: J. H. Schumann, N. Stenson (red.), *New Frontiers in Second Language Learning,* s. 54–70. Rowley.

Szulc, A. (1982). Błąd językowy a dydaktyka języka obcego*. Języki obce w szkole*, 5, s. 259-266.

Szulc, A. (1984). *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego.* Wydawnictwo Naukowe PWN.

Szulc, A. (1994). *Słownik dydaktyki języków obcych.* Wydawnictwo Naukowe PWN.

Tabakowska, E. (2001). *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa.* Wydawnictwo Universitas.

Tanaś, D. (2008). O profilaktyce i korekcie błędów językowych. *Roczniki Humanistyczne* 56 (7), s. 121 – 129.

Tarone, E. (2018). Interlanguage. W: C.A. Chapelle (red.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics,* s. 1-7. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0561.pub2.

Thomason, S. and Kaufmann, T. (1988). *Language contact, creolization and genetic linguistics.* University of California Press.

Tomaszkiewicz, T. (2006). *Terminologia tłumaczenia.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe.

Tran-Chi-Chau (1975). Error analysis, contrastive analysis and students' perception: a study of difficulty in second language learning. International Review of Applied Linguistics XIII: s. 119-143.

Truscott, J. (1996). Review Article: The case against grammar correction in L2 writing classes. Language learning, 46, s. 327-369.

Turnbull, M., Arnett K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, s. 204-218. Cambridge University Press.

Urbańczyk, S. (red.) (1991). *Encyklopedia języka polskiego*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Vainikka, A., Young-Scholten, M. (1998). The initial state in the L2 acquisition of phrase structure. W: S. Flynn, M. Gita and W. O-Neil (red.) *The Generative Study of Second Language Acquisition,* s. 17-24. Lawrence Erlbaum.

Wach, A. (2017). Odniesienia do języka ojczystego jako strategia uczenia się gramatyki języka obcego: perspektywa polskich uczniów języka angielskiego. *Neofilolog*, (48/1), s. 73–88. https://doi.org/10.14746/n.2017.48.1.05.

Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly 4,* s. 123-130.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the Behaviorist Views it. *Psychological Review*, *20*, s. 158-177

Wei, L. (2011). Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code- and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools. The Modern Language Journal (95/3), s. 370–384.

Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* (39/1), s. 9–30. https://doi.org/10.1093/applin/amx039.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*. Mouton & Co.

White, L. (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition.* John Benjamins Publishing Company.

Whitney, W. D. (1881). On Mixture in Language. *Transactions of the American Philological Association (1869-1896)*, *12*, s. 5–26. https://doi.org/10.2307/2935666.

Wiewiór, B. (1978). Błędy gramatyczne i leksykalne. W*:* F. Grucza (red.) *Z problematyki błędów obcojęzycznych,* s. 160-188, Warszawa.

Willim, E., Mańczak-Wohlfeld, E. (1997). *A contrastive Approach to Problems with English*. Warszawa: PWN.

Woś, M. (2016). *Język ojczysty w procesie akwizycji języków obcych. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Wydawnictwo Naukowe PWN (b.d.). *Interferencja*. *Słownik języka polskiego PWN*. Pobrano 15 marca 2026 z https://sjp.pwn.pl/slowniki/interferencja.html.

Zabawa, M. (2012). Language Contact, Bilingualism and Linguistic Competence: the Influence of L2 on L1 Competence. *Linguistica Silesiana 33*, s. 241–256.

Zybert, J. (1999). *Errors in foreign language learning. The case of Polish learners of English*. Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Żurek, A. (2006). Model kompetencji językowej Noama Chomsky'ego. *Wrocławskie Towarzystwo Naukowe. Rozprawy komisji językowej XXXII*, s. 49-56.

Żydek-Bednarczuk, U. (1993). Błędy językowe a zjawisko interferencji międzyjęzykowej. *Przegląd glottodydaktyczny* (12), s. 69-82.

Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi.* Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Spis tabel

Tabela 1 - Kategorie transferu jednostkowego i systemowego 20
Tabela 2 - Pozajęzykowe czynniki wpływające na interferencję 25
Tabela 3 - Zewnętrzne i wewnętrzne przyczyny fosylizacji 47
Tabela 4 - Wybrane koncepcje podziału błędów językowych 61
Tabela 5 - Wybrane klasyfikacje błędów interferencyjnych opartych na analizie wypowiedzi osób uczących się różnych języków obcych 70
Tabela 6 - Stan badań dotyczących błędów językowych popełnianych przez Polaków uczących się języka angielskiego 86
Tabela 7 - Liczba ankietowanych studentów z podziałem na kierunki studiów 94
Tabela 8 - Związek między deklarowanym poziomem kompetencji językowej a deklarowanym wynikiem egzaminu maturalnego z języka angielskiego w grupie badawczej (poziom podstawowy) 97
Tabela 9 - Związek między deklarowanym poziomem kompetencji językowej a deklarowanym wynikiem egzaminu maturalnego z języka angielskiego w grupie badawczej (poziom rozszerzony) 98
Tabela 10 - Klasyfikacja i charakterystyka błędów w zadaniu 3 105
Tabela 11 - Liczba błędów morfosyntaktycznych i leksykalnych w poszczególnych zadaniach 117
Tabela 12 - Liczba błędów interferencyjnych w poszczególnych zadaniach 118
Tabela 13 - Liczba interferencyjnych błędów leksykalnych w poszczególnych zadaniach 120
Tabela 14 - Liczba interferencyjnych błędów morfologicznych w poszczególnych zadaniach 121
Tabela 15 - Liczba interferencyjnych błędów syntaktycznych w poszczególnych zadaniach 122
Tabela 16 - Różnice w tworzeniu pytań i przeczeń w języku polskim i angielskim 149
Tabela 17 - Liczba interferencyjnych błędów leksykalnych popełnionych przez ankietowanych deklarujących różne poziomy kompetencji językowej w przeliczeniu na osobę 175
Tabela 18 - Liczba interferencyjnych błędów leksykalnych popełnionych przez ankietowanych w zależności od wyniku egzaminu maturalnego w przeliczeniu na osobę 176
Tabela 19 - Liczba interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych popełnionych przez ankietowanych w zależności od wyniku egzaminu maturalnego w przeliczeniu na osobę 177
Tabela 20 – Związek między ogólną deklaratywną świadomością popełniania interferencyjnych błędów leksykalnych a ich częstotliwością (na osobę) 183
Tabela 21 - Związek między ogólną deklaratywną świadomością popełniania interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych a ich częstotliwością (na osobę) 183
Tabela 22 - Liczba interferencyjnych błędów morfosyntaktycznych w zależności od sposobu poprawiania błędów przez nauczyciela 187
Tabela 23 - Liczba interferencyjnych błędów leksykalnych w zależności od sposobu udzielania informacji zwrotnej przez nauczyciela 189
Tabela 24 - Propozycje strategii dydaktycznych w zakresie błędów formy czasownika 202
Tabela 25 - Propozycje strategii dydaktycznych w zakresie błędów syntaktycznych 203
Tabela 26 - Propozycje strategii dydaktycznych w obszarze leksykalnym 204

Spis wykresów

Wykres 1 - Wykorzystywanie języka angielskiego przez grupę badawczą poza środowiskiem akademickim 100
Wykres 2 - Świadomość wpływu języka polskiego na błędy w języku angielskim w grupie badawczej 180
Wykres 3 - Wpływ języka polskiego na popełnianie błędów gramatycznych w języku angielskim – deklaracje respondentów 181
Wykres 4 - Wpływ języka polskiego na popełnianie błędów leksykalnych w języku angielskim – deklaracje respondentów 181
Wykres 5 - Deklarowane przez ankietowanych sposoby poprawiania błędów gramatycznych przez nauczyciela 186
Wykres 6 – Deklarowane przez ankietowanych sposoby poprawiania błędów leksykalnych przez nauczyciela 188

ANEKS – KWESTIONARIUSZ

Szanowni Państwo,

Nazywam się Anna Cetnarowska i jestem wykładowcą języka angielskiego w Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Zwracam się z prośbą o uzupełnienie poniższej ankiety oraz o udzielenie odpowiedzi w języku angielskim na podane niżej pytania. Ankieta ma na celu zbadanie występowania interferencji językowej w nauce języka angielskiego u Polaków. Wyniki posłużą celom badawczym (pisanie rozprawy doktorskiej). Z góry serdecznie dziękuję za poświęcony czas. Ankieta jest anonimowa.

1. **Czy zdawał/a Pan / Pani egzamin maturalny podstawowy czy rozszerzony z języka angielskiego? Proszę o zaznaczenie X w odpowiedniej rubryce.**

Matura podstawowa	Matura rozszerzona	Inna – proszę o informację

2. **Jaki wynik otrzymał/a Pan/Pani z egzaminu maturalnego z języka angielskiego? Proszę o zaznaczenie X w odpowiedniej rubryce.**

0-40%	41-60%	61-80%	81-100%	Nie pamiętam

3. **Jak ocenia Pan/Pani swój obecny poziom języka angielskiego? Proszę o zaznaczenie X w odpowiedniej rubryce.**

A1	A2	B1	B2	C1	C2	Nie wiem

4. **Czy obecnie uczy się Pan/Pani innego obcego języka poza językiem angielskim? Jeśli tak, jakiego?**
   ……
   ……
   …….

5. **Czy poza zajęciami na Uczelni (lektorat) uczęszcza Pan/Pani na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego? Jeśli tak, proszę o podanie informacji (np. szkoła językowa, korepetycje, kurs online itd.)**

……
……
……

6. **Ile czasu tygodniowo poświęca Pan/Pani na naukę języka angielskiego w domu? Proszę o zaznaczenie X w odpowiedniej rubryce.**

1 godzina	2-3 godziny	4-5 godzin	Powyżej 5 godzin	W ogóle

7. **W jakim kontekście (poza Uczelnią) używa Pan / Pani najczęściej języka angielskiego? Proszę o zaznaczenie X w odpowiedniej rubryce.**

W pracy	W podróży	Rozrywka (muzyka, film)	Czytanie książek / artykułów	Inne, jakie?

8. **Czy popełnia Pan/Pani błędy w gramatyce języka angielskiego, które wynikają z tłumaczenia konstrukcji gramatycznych z języka polskiego? Proszę o zaznaczenie X w odpowiedniej rubryce.**

Tak – proszę podać przykłady	Nie	Nie wiem

9. **W jaki sposób nauczyciel poprawia Pana/Pani błędy gramatyczne?**

……
……
……

10. **Czy zdarza się Panu/Pani używać słów w języku angielskim, które są bezpośrednim tłumaczeniem z języka polskiego? Proszę o zaznaczenie X w odpowiedniej rubryce.**

Tak – proszę podać przykłady	Nie	Nie wiem

11. **<u>Jakie Pan / Pani zna angielskie słowa, które brzmią podobnie do polskich słów, ale mają inne znaczenia? Proszę o podanie przykładów.</u>**

    ……
    …….

12. **<u>W jaki sposób nauczyciel poprawia Pana/Pani błędy związane ze słownictwem?</u>**

    ……
    ……
    ……

13. **<u>Czy jest Pan/Pani świadomy/a, że niektóre błędy w angielskim mogą wynikać z próby bezpośredniego tłumaczenia z języka polskiego?</u>**

Tak	Nie	Nie wiem

14. **<u>Proszę wskazać swoją płeć.</u>**

Kobieta	Mężczyzna	Nie chcę podawać

15. **<u>Proszę podać swoje miejsce zamieszkania</u>**

Miasto	Wieś	Nie chcę podawać

16. **<u>Proszę podać, do jakiej szkoły ponadpodstawowej Pan/Pani uczęszczał/a. Proszę o zaznaczenie X w odpowiedniej rubryce.</u>**

Liceum ogólnokształcące	Technikum	Inna – jaka?

17. **<u>Proszę o uzupełnienie odpowiedzi (w języku angielskim) na każde z poniższych pytań w 4-5 zdaniach:</u>**

1. How did you spend last summer?
2. Tell me something about your family.

3. Describe the job of your dreams.
4. Dogs or cats – which pets do you prefer and why?
5. What are your plans for the future?
6. What is a healthy diet?
7. How to avoid stress?
8. What are the best methods to learn English?
9. Living in a big city vs living in the countryside – what do you prefer?
10. What are the qualities of a good friend?

18. <u>Proszę przetłumaczyć poniższe zdania na język angielski:</u>

1. Mieszkam tutaj od 10 lat.
2. Ostatnio byłem w kinie 2 lata temu.
3. Jego dziadek chodzi o wiele wolniej niż babcia.
4. Londyn jest dalej niż Warszawa, ale Nowy Jork jest najdalej.
5. Czy list został wysłany przez niego?
6. Ona zaproponowała pójście na spacer.
7. Zbyt dużo pieniędzy wydaliśmy na zakupy w tym sklepie.
8. Aktualnie pracuję w dużej fabryce.
9. Siostra Jacka jest bardzo sympatyczna i wesoła.
10. Ile razy w tygodniu uprawiasz sport?

19. <u>Proszę o wybranie odpowiedzi A, B lub C w poniższych pytaniach:</u>

1. He _____ 20 years old.
   a) is b) has c) have
2. What music do you _____?
   a) listen b) listen to c) listening
3. He has _____ friends and _____ money.
   a) much / much b) many / many c) many / much
4. Why _____?
   a) you smiling b) are you smiling c) you are smiling
5. She _____ to the theatre.
   a) often goes b) goes often c) go often
6. The doctor gave him a _____ for antibiotics.
   a) recipe b) receipt c) prescription

7. He works in the kitchen so he is a _____
   a) chief b) chef c) cooker
8. Accommodation for students is called a/an _____
   a) dorm b) house of student c) academic
9. He works in a big company and his _____ is very high.
   a) rent b) pension c) salary
10. He is at school and he reads a lot of _____
   a) set books b) lectures c) lecture books

Summary

Language interference in learning English by Polish students. An analysis of lexical and morphosyntactic errors

The main aim of the dissertation is to analyse interference-related language errors made by Polish students learning English, with particular emphasis on lexical and morphosyntactic errors. The motivation for undertaking this research stems from the author's long-term observations as a university lecturer, which revealed the recurrent and predictable nature of many language errors made by students learning English. The study also aims to address the shortage of empirical research concerning the influence of the Polish language on the process of learning English.

The dissertation consists of a theoretical and an empirical part. The theoretical part discusses the most important concepts related to interlingual interference, such as contrastive analysis, error analysis and the concept of interlanguage. It also presents selected definitions and classifications of language errors and discusses their possible sources, including interlingual interference errors, intralingual errors, developmental errors and errors induced by external factors. Additionally, a review of previous studies on interference errors made by Polish learners of English indicates that theoretical research predominates, while empirical studies on interference remain relatively scarce.

The empirical part of the dissertation presents the research methodology as well as the research procedures and tools applied in the study. A mixed-methods approach was adopted, combining quantitative and qualitative analysis in order to provide both a general overview of the phenomenon interlingual interference and a deeper understanding of specific types of errors. The research material consisted of students' written assignments as well as data obtained from a questionnaire designed by the author.

The main objective of the dissertation was to identify and classify errors resulting from the interference of the Polish language in the process of learning English. For the purposes of the analysis, a modified version of the error classification proposed by Jerzy Zybert (1999) was applied. This classification includes lexical errors (semantic errors, underdifferentiation errors, lexical calques, categorial errors, foreignisation errors and grapho-phonemic errors),

morphological errors (derivational errors, concord errors and verb-form errors), and syntactic errors (omission errors, addition errors, word order errors and syntactic calques). The results of the quantitative analysis revealed that interference errors constitute 56% of all language errors identified in the analysed material. Within the lexical domain their proportion constitutes 41%, whereas in the morphosyntactic domain it reaches 59%. It was also observed that morphosyntactic errors dominate in open and semi-open tasks, while lexical errors occur more frequently in closed tasks. The results also indicate that the frequency of interference errors decreases with increasing language proficiency, and that students who are aware of their own language errors tend to make fewer errors than those who lack such awareness.

The obtained results confirm the significant influence of Polish language interference in the process of learning English and indicate the need to take L1 interference phenomenon into account in SLA (Second Language Acquisition). The dissertation also presents didactic implications and recommendations aimed at reducing the number of interference errors. The analysis of the research material suggests that it is advisable to systematically incorporate the analysis of interference errors into the teaching process and to develop students' metalinguistic awareness by highlighting differences between Polish and English in the areas of lexis, morphology and syntax. The way in which teachers provide corrective feedback also plays an important role, as it may support the reduction of interference errors by indicating their sources and encouraging learners' metalinguistic reflection.

The conclusions drawn from the study may serve as a basis for the development of teaching materials and exercises aimed at eliminating the most common interference errors, as well as for further research into the pragmatic and cultural aspects of interlingual interference.

Keywords:

interlingual interference, interlanguage, error analysis, contrastive analysis, cross-linguistic influence, second language acquisition