



Strategie korekty błędów w kontekście doświadczeń ucznia, studenta i praktykanta

Anna Pado

Praca nad poprawnością to jeden z ważnych celów dydaktycznych w uczeniu się języka obcego, bez względu na charakter kursu, jego profil i intensywność. Nawet jeśli celem zasadniczym kursu jest kształtowanie kompetencji komunikacyjnej, to dbałość o poprawność we wszystkich aspektach tej kompetencji powinna stale towarzyszyć działaniom nauczycieli i uczących się. Tymczasem poprawność językowa uczniów jest często źródłem nauczycielskich frustracji, ponieważ pomimo naszych starań uczniowie wciąż popełniają błędy, co świadczyć może o nieskuteczności działań w tej mierze.

Czy słusznie frustrujemy siebie i swoich uczniów z powodu popełniania przez nich błędów? Czy umiemy skutecznie z błędami walczyć? Popełnianie ich nieuchronnie towarzyszy procesowi przyswajania języka. Zakładając prawidłowy przebieg procesu dydaktycznego, prawdopodobieństwo popełnienia błędu jest wysokie na początkowym etapie uczenia się, a potem stopniowo maleje, ale nigdy nie zanika – tak jak popełnianie błędów dotyczy w pewnym stopniu także użycia języka ojczystego. Nigdy nie możemy powiedzieć, że poziom naszych umiejętności w jakimś zakresie wyklucza popełnienie błędu. A więc zjawisko błędu jest zjawiskiem naturalnym i wszystkie podsystemy języka są w mniejszym lub większym stopniu narażone na niepoprawność i dotyczy to mowy i pisma (Grucza 1978:9-10). Powyższe stwierdzenie jest bardzo ważne przy planowaniu strategii pracy nad poprawnością i warto uświadomić uczącym się, aby podczas działań językowych nie paraliżował ich strach przed popełnieniem błędu i aby ta obawa nie hamowała ich prób podejmowania działań komunikacyjnych. A tak się, niestety, dzieje, ponieważ w naszej szkolnej (i nie tylko szkolnej) tradycji

nauczania języków obcych panuje kult formalnej poprawności, który wprowadza nauczycielowi ułatwia kontrolę i ocenę, ale jest zaprzeczeniem podejścia komunikacyjnego.

Dla dalszych rozważań przydatna będzie definicja błędu językowego ze *Słownika terminologii językoznawczej*: *Błąd językowy – forma językowa realizowana niezgodnie z panującą w danym języku literackim normą. Może ona zwracać się przeciw normie narzuconej przez system fonologiczny i gramatyczny danego języka w ogóle lub tylko przeciwko normom tzw. poprawności językowej.* W definicji zwraca uwagę wyrażenie *język literacki*. Język obcy używany w codziennej komunikacji takim językiem przecież nie jest, a więc także rygorystyczny stosunek do błędu nie ma uzasadnienia.

Przyczyny błędu językowego

Dla zrozumienia istoty błędu językowego i jego przyczyn przydatne jest przywołanie pojęcia transferu, czyli przenoszenia kompetencji nabytych w języku ojczystym (lub innym obcym) na działania językowe w języku przyswajanym. Jeśli między materiałem językowym mowy ojczystej a przyswajanej

zachodzi identyczność strukturalna, mamy do czynienia z transferem pozytywnym. Jeśli między językami istnieje odmiennosc strukturalna, jest to transfer negatywny, który nazywa się interferencją (Grucza 1978:17). Właśnie interferencja jest najważniejszym źródłem błędów językowych, gdyż w sytuacji, gdy uczeń nie przyswoił (brak wiedzy) lub nie utrzymał (brak nawyku) danego elementu, sięga po już znane i zautomatyzowane elementy i struktury języka ojczystego. Przyczyny błędów mają również charakter pozajęzykowy, mogą one wynikać m.in. ze sposobu nauczania/uczenia się, np.:

- niewłaściwie dobrany materiał nauczania i niewłaściwa jego gradacja (np. nauczanie/uczenie się tylko na tekstach pisanych lub tylko słuchanych/mówionych; podawanie na początku kursu elementów lub struktur silnie kontrastujących z językiem ojczystym, a więc niewykorzystanie transferu pozytywnego);
- brak integracji w równoległym kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej i lingwistycznej, tj. praca nad poprawnością (a więc elementami języka) jest celem samym w sobie, w oderwaniu od działań językowych, które ujawniają błędy uczniów, aktywizują poznawane środki językowe i demonstrują skuteczność ich przyswojenia;
- pomijanie etapu kształtowania nawyków i egzekwowanie umiejętności bezpośrednio po dostarczeniu wiedzy, tj. podaniu zasad, modeli itp.;
- nierówne traktowanie różnych rodzajów błędów przez nauczyciela (np. pomijanie błędów fonetycznych w kształtowaniu poprawności);
- niewykształcenie u uczniów właściwych strategii komunikacyjnych (np. uczeń myśli w języku ojczystym i „tłumaczy swoje myśli” na język obcy), co musi skutkować błędami – gramatycznymi, leksykalnymi, stylistycznymi, fonetycznymi;
- niewykształcenie strategii kompensacyjnych: uczeń nie umie ukryć swoich deficytów i zamiast umiejętnie ominąć trudny element/strukturę i zastąpić je innymi, nie porzuca pierwszego zamiaru i kontynuuje wypowiedź, sięgając najczęściej po strukturę języka ojczystego;
- niewykształcenie umiejętności integracji nabywanej wiedzy (elementy języka, reguły) i wykształconych nawyków z działaniem językowym, tj. stosowaniem wiedzy w twórczych wypowiedziach ustnych i pisemnych;
- brak wykształconych procedur pracy nad poprawnością w języku ojczystym.

Bliskość obu kompetencji kluczowych (porozumiewanie się w języku ojczystym oraz porozumiewanie się w języku obcym) umożliwia przecież przenoszenie strategii pracy nad poprawnością z języka polskiego na obcy.

Niebagatelną rolę odgrywają też czynniki psychologiczne jako przyczyny popełniania błędów. Na przykład niektórych polskich uczniów krępuje właściwa artykulacja pewnych głosek w języku obcym (np. ros. о, л, т', д'), ponieważ identyfikują je jako polskie regionalizmy fonetyczne. Z tego powodu wolą zastępować je polskimi dźwiękami, chociaż są w stanie poprawnie artykułować ich właściwe odpowiedniki. Brak wiedzy na temat realiów kraju języka nauczanego również może być przyczyną błędów (np. nieużywanie formy *wy* lub *otczestwa* w rosyjskich formach apelatywnych; niestosowanie zaimka *du* i *Sie* w języku niemieckim).

Klasyfikacja błędów

Zapewnienie właściwego przebiegu pracy nad poprawnością wymaga elementarnej wiedzy na temat rodzajów błędów. Można je klasyfikować ze względu na następujące kryteria (Komorowska 2005:235):

- podsystem językowy, w obrębie którego zostały popełnione błędy (błędy wymowy, pisowni, gramatyki, leksyki);
- walor komunikatywności przekazu (błędy globalne uniemożliwiające zrozumienie przekazu i błędy lokalne wskazujące na niewłaściwe użycie, ale niezakłócające rozumienia);
- systematyczność popełniania: błędy systematyczne sygnalizują brak kompetencji; błędy sporadyczne sygnalizują brak wprawy; przejrzyczenia (błąd jest przypadkowy, nie sygnalizuje braku kompetencji).

Podział błędów ze względu na podsystem językowy jest z konieczności w dużym stopniu uproszczony, ponieważ wiele z usterek nie występuje w czystej postaci i należy je kwalifikować jako błędy mieszczące się w różnych podsystemach (np. fonetyczno-ortograficzne, a nawet fonetyczno-gramatyczno-ortograficzne). Kwalifikacja błędów językowych do określonej kategorii ma duże znaczenie, ponieważ determinuje strategię pracy nad nimi.

Miejsce poprawności w podstawie programowej języków obcych

Poprawność to ważny, ale nie nadrzędny cel wskazany w podstawie programowej. Za podstawowy cel kształcenia

w nauczaniu języków obcych nowożytnych przyjęto skuteczne porozumiewanie się w języku obcym w mowie i w piśmie. Priorytetem jest zatem umiejętność osiągania przez ucznia różnych celów komunikacyjnych, a poprawność językowa, choć odgrywa istotną rolę, nie jest nadrzędnym celem dydaktycznym (MEN 2008:42).

Należy wciąż przypominać, że *skuteczna komunikacja* jest celem wymienianym w podstawie programowej jako cel główny na wszystkich etapach nauczania (por. wymagania etapu/poziomu IV.2, gdzie obok skutecznej komunikacji jako równoległy cel towarzyszący wymieniana jest również poprawność językowa). Jednak niezależnie od tego zapisu nauczanie szkolne skupia się na poprawności kosztem komunikacji. Jak twierdzi Grzegorz Śpiewak: (...) *znaczenie, jakie przywiązuje szkoła do błędów językowych, stoi w jaskrawej sprzeczności z samą istotą i logiką podejścia komunikacyjnego. Podejścia, które w nazwie ma komunikację, a nie retorykę* (Śpiewak 2013:90). Takie nadmierne przywiązanie do doskonałości formalnej musi rodzić frustrację u obu stron: u ucznia, któremu nigdy nie uda się osiągnąć tej doskonałości, oraz u nauczyciela, który tym kryterium będzie mierzył swój sukces dydaktyczny, wobec czego nigdy tego sukcesu nie osiągnie, bo nawet bardzo zdolni i zmotywowani uczniowie będą popełniać błędy będące nieodłącznym elementem procesu przyswajania języka.

Realizacja głównego celu, tj. skutecznej komunikacji, nie zwalnia nauczyciela ze starań o kształtowanie poprawności (fonetycznej, gramatycznej, ortograficznej). Racjonalną postawą uczącego powinna być zatem skuteczna integracja rozwijania kompetencji komunikacyjnej z równoległym kształtowaniem poprawności, ale z właściwym rozłożeniem akcentów między tymi dwoma aspektami. Wówczas swój sukces uczeń będzie definiował jako: *Umiem się porozumiewać i robię coraz mniej błędów*, a nie: *Dostałem kolejną piątkę z kartkówki z gramatyki i ze słówek* (w domyśle jako przewidywalny skutek: *Znam tyle słówek i regułek, ale nie umiem się komunikować*).

Wprawdzie podstawa programowa nie proponuje konkretnych strategii pracy nad poprawnością, jednak kształtowanie poprawności jest celem oczywistym i nazwanym w kontekście wymogów szczegółowych, np.: *Uczeń dokonuje samooceny (...) i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek*. (MEN 2008:31, 35, 40 i in.). Ten wymóg koresponduje z innym: *Uczeń posiada świadomość językową*

(np. *podobieństw i różnic między językami* (MEN 2008:31, 36 i in.). Popelnianie błędów przez ucznia jest wstępem do dalszej pracy jego i nauczyciela, służącej pogłębieniu tej świadomości.

Tymczasem praca nad poprawnością w nauczaniu szkolnym pozostawia wiele do życzenia. Z jednej strony uczniowie najczęściej są z niej rozliczani i za nią oceniani na niekorzyść działań produkcyjnych (klasówki z izolowanych słów lub z form gramatycznych – to za nie jest najwięcej stopni!). Z drugiej strony uczeń popełniający błędy często pozostawiony jest sam sobie w pracy nad ich eliminowaniem. Z niezrozumiałych powodów prace pisemne są często dawane uczniom tylko na chwilę do wglądu i zatrzymywane przez nauczyciela, co uniemożliwia obowiązkowy ciąg dalszy, czyli indywidualną pracę nad poprawnością pod kontrolą nauczyciela, ewentualnie uwzględnianie wspólnych problemów w pracy na zajęciach. Należy dodać, że żaden znany mi dokument oświatowy ani rozporządzenie ministra nie nakazuje zabierania uczniom ich prac! Jeśli wymaga tego wewnętrzny regulamin szkolny, to jest to wymóg nieuzasadniony. Dlatego często polecenie poprawy po ewentualnym wyjaśnieniu danego zjawiska językowego sprowadza się do zadania: *Poprawcie błędy*. Tymczasem uczeń bez pomocy nauczyciela nie zrozumie przyczyny swoich błędów i nie zaproponuje samodzielnie strategii ich korekty, która ma swoją logikę uzasadnioną rodzajem i przyczyną błędów. Nie sprzyja osiąganiu coraz większej poprawności taktyka nauczyciela, który po wyjaśnieniu danego problemu językowego i pobieżnym jego wdrożeniu nie kieruje dalszą pracą ucznia nad ukształtowaniem poprawnego nawyku. Ta faza trwa najdłużej i w dużej części musi się odbywać w indywidualnym trybie. Jeśli nauczyciel od razu sprawdza umiejętności ucznia według zasady: *dzisiaj regułka – jutro klasówka*, to sprawdza jedynie przyswojenie wiedzy dotyczącej określonego zagadnienia językowego. Jest to jednak dopiero faza pierwsza, która stanowi wstęp do kształtowania nawyku językowego. Co więcej, ta właśnie „klasówka” zawiera zwykle zadania całkowicie wyizolowane z zakresu produkcji językowej, a skupiające się na formach, słowach i innych aspektach czysto poprawnościowych i abstrakcyjnych, bo usytuowanych poza komunikacją.

Świadomość błędów u uczących się

Studenci I roku (a więc niedawni uczniowie) kontynuujący naukę języka obcego, pytani o własne deficyty w zakresie poprawności odziedziczone po etapie szkolnym, najczęściej

wskazują braki w obrębie leksyki (opisywane jako *brakuje mi słów*) i najsilniej odczuwane jako zakłócenie lub wręcz uniemożliwienie komunikacji. Dość silnie uświadamiane są błędy gramatyczne i ortograficzne (i właściwie tylko one są w ich mniemaniu błędami *sensu stricto*). Natomiast błędy fonetyczne (artykulacja dźwięków, intonacja, akcenty) są najsłabiej uświadamiane i w opinii uczniów nie zakłócają komunikacji, co zaprzecza powszechnemu doświadczeniu każdego, kto stykał się z oryginalnym przekazem w języku obcym. Podobna obserwacja dotyczy błędów stylistycznych, które właściwie nigdy nie są wskazywane jako deficyt kompetencji. I nic dziwnego – te błędy ujawniają się w produkcji, tj. mówieniu/pisaniu, a ponieważ te obszary działań językowych są zaniedbane, to jest zrozumiałe, że uczeń/student tych deficytów sobie nie uświadamia.

Doświadczenie początkującego studenta – niedawnego ucznia – rozpoczynającego studia językowe pokazuje bardzo często jego całkowitą bezradność wobec kształtowania własnej poprawności językowej. Pytany o techniki pracy nad eliminowaniem błędów poznane w szkole na lekcjach języka polskiego i języków obcych prawie wyłącznie wymienia jedną technikę: przepisywanie wyrazów i zdań lub... całej pracy. Nader często jednak praca nad poprawnością zaczyna się i kończy wyłącznie na zasygnalizowaniu błędu przez nauczyciela czytającego wypowiedź pisemną lub słuchającego wypowiedzi ustnej oraz na wyjaśnieniu naruszonej zasady. Ta sytuacja świadczy o ułomności i niekompletności dyskursu między nauczycielem i uczniem w procesie eliminowania błędów. Dyskurs ten kończy się w momencie zalecenia od nauczyciela: *Błędy poprawcie w domu*.

Tymczasem praca nad eliminowaniem błędów jest łańcuchem wielu procedur, „sprawiedliwie” rozdzielonych między nauczyciela a ucznia, ponieważ w równym stopniu ponoszą oni odpowiedzialność za efekt końcowy, a więc osiągnięcie zamierzonego stopnia poprawności tworzonych komunikatów.

Strategia pracy nad poprawnością

Formułując cele edukacyjne, nauczyciel powinien dążyć do takiego zaplanowania procesu dydaktycznego, aby uczeń mógł połączyć obie kompetencje – lingwistyczną i komunikacyjną, to jest mówić i pisać poprawnie. Realizację tego celu umożliwią następujące założenia:

- błąd językowy jest zjawiskiem naturalnym i dopuszczalnym;
- błąd jest przewidywalny (dlatego można mu zapobiec, stosując odpowiednie strategie uprzedzające);

- atmosfera na zajęciach nie powinna wywoływać obawy przed popełnianiem błędów (skrępowanie wobec nauczyciela i kolegów, że mogą popełnić błąd);
- uczniowi należy zapewnić komfort wykonywanych zadań, aby nie dopuścić do popełnienia błędu (podpowiedzi, odpowiednio spreparowane materiały dydaktyczne zapobiegające popełnieniu błędu);
- oprócz błędów wspólnych dla grupy, każdy uczeń ma swój własny repertuar deficytów, co wymaga od nauczyciela stosowania indywidualnego podejścia do uczniów i monitorowania ich indywidualnej pracy nad poprawnością;
- błąd nie jest zjawiskiem abstrakcyjnym, ujawnia się w działaniach językowych, a więc praca nad poprawnością nie może przebiegać w oderwaniu od tych działań, lecz musi być ściśle z nimi zintegrowana.

Działania dydaktyczne służące eliminowaniu błędów powinny przebiegać z uwzględnieniem następującej triady: wiedza – nawyki – umiejętności.

A więc zlecając uczniom poprawę błędów, nauczyciel w swoich działaniach powinien uwzględnić następujące aspekty:

1. Dostarczenie uczniowi **wiedzy** (na czym polega błąd, jakie są jego przyczyny, jaka jest prawidłowa forma, prezentacja w użyciu, tj. w tekście). Wiedzę konieczną do zrozumienia danego zjawiska uczeń otrzymuje w różnej postaci. Mogą to być reguły, definicje, paradygmaty odmian, uproszczone schematy, wykresy, tablice gramatyczne, demonstracja wymowy czy intonacji wraz z odpowiednim dla danej grupy odbiorców komentarzem itp.
2. **Kształtowanie nawyków** (cel: „zaśluszyć” stare, a ukształtować nowe nawyki). Kształtowanie nowego nawyku, czyli „zapominanie” błędu, to główna i najbardziej czasochłonna część pracy ucznia, której pominięcie lub niedostateczne jej uwzględnienie w procedurze korekty sprawi, że ten sam błąd zostanie przez uczącego się ponownie popełniony. Należy mieć świadomość, że żaden podręcznik nie zmieści kompletu ćwiczeń służących ukształtowaniu tych nawyków, dlatego do zadań nauczyciela należy:
 - po pierwsze: krytyczna ocena sposobu prezentacji, opisu i wdrożenia danego problemu przedstawionego w podręczniku lub w zeszycie ćwiczeń, być może warto zamienić opisową regułę z podręcznika na uproszczony schemat ilustrujący dany problem (lub poprosić o to uczniów), przedstawić zjawisko w tekście (lub poprosić o zidentyfikowanie go w tekście) i skłonić uczniów do

samodzielnych wniosków, przywołać odpowiedni fragment tablic gramatycznych, uświadomić (lub skłonić uczniów do refleksji nad danym zagadnieniem w języku ojczystym) ewentualny kontrast z językiem ojczystym itp.;

– po drugie: dostarczenie odpowiedniej liczby dodatkowych ćwiczeń zapewniających skuteczną korektę. O wiele skuteczniejsze będą oczywiście ćwiczenia autorskie, ponieważ tylko nauczyciel, a nie autor podręcznika ma pełną świadomość potrzeb grupy lub pojedynczych uczniów. Ćwiczenia takie powinny mieć swoją logikę i prowadzić od prostego wdrożenia poprzez automatyzowanie i utrwalenie do poprawnego stosowania w tworzonym tekście (mówionym/pisanym). Strukturę i rodzaj tych ćwiczeń narzuca specyfika danego języka. Na przykład źródłem błędów gramatycznych w języku rosyjskim jest często kontrast z językiem polskim w zakresie form odmiany wyrazów. Dlatego też praca nad kształtowaniem nawyku może polegać na uświadomieniu sobie na wstępie tego kontrastu, a następnie obejmować dalsze działania, kolejno od tworzenia izolowanych form poprzez użycie ich w związkach wyrazowych, zdaniach, tekstach (por. Tabela 1.).

3. Sprawdzanie umiejętności – skuteczności przyswojenia wiedzy i ukształtowania nawyku w **działaniu językowym** (tj. w produkcji: mówieniu, pisaniu – sterowanym lub twórczym, ustrukturyzowanym lub całkowicie spontanicznym). Tylko sprawdzanie w działaniu językowym ma sens, gdyż wówczas uczeń jest skupiony na treści swojej wypowiedzi i jej wartości komunikacyjnej, a dany problem poprawnościowy realizuje jak gdyby „przy okazji”, co ujawnia realne opanowanie danej reguły. Niestety, najczęstszą formą sprawdzania poprawności jest kolejna klasówka z izolowanych form, zdań, a nawet słów, mimo że mamy uczyć poprawnego porozumiewania się.

Jak wspomniano wyżej, oprócz błędów wspólnych dla całej grupy każdy uczeń ma własny repertuar deficytów i indywidualne potrzeby dotyczące tempa i sposobu pracy. Dlatego w strategii pracy nad poprawnością konieczne jest zindywidualizowane podejście do uczniów. Sprzyja temu prowadzenie przez ucznia dodatkowego *zeszytu popraw*, narzędzia bardzo pomocnego i ułatwiającego kontrolę postępów przez nauczyciela, a także wdrażającego ucznia do samodzielnej pracy nad poprawnością. Praca z *zeszytem popraw* powinna przebiegać następująco:

- uczniowi zasygnalizowano błąd (podczas wypowiedzi ustnej, zadania pisemnego);

- uczeń wprowadza go do własnej ewidencji (*zeszytu popraw*), nazywając go w uproszczony i czytelny sposób umówiony z nauczycielem, np. *подъезд – карьера* (użycie znaków ъ i ѓ), *раз. – рас.* (pisownia przedrostków), *кормить коты – кормить кошек* (kontrast z językiem polskim w odmianie rzeczowników żywotnych rodzaju żeńskiego w bierniku); *с хорошим студентом – о хорошем студенте* (kontrast w formie narzędnika i miejscownika rodzaju męskiego i nijakiego) itp.;

- uczniowi podpowiedziano technikę pracy w zależności od kategorii błędu, w tym kolejność wykonywania zadań (przepisywanie wyrazów, zdań, tworzenie form, stosowanie tych form w prostych konstrukcjach, przenoszenie wyrazów z błędem w nowe konteksty, układanie zdań/dialogów itp.). Uczeń ćwiczy regułę, a nie ten jednostkowy błąd, który popełnił. Rodzaj proponowanych ćwiczeń zależy oczywiście od zaawansowania językowego ucznia i etapu nauki, a więc i od stopnia jego świadomości językowej (w tym dotyczącej języka ojczystego);

- nauczyciel sprawdza wykonanie ćwiczeń i udziela dodatkowej pomocy (daje wskazówki, ćwiczenia).

To narzędzie sprawdza się na każdym etapie nauczania, nawet u dorosłych uczniów. Konsekwentna i systematyczna praca tą techniką stopniowo i skutecznie eliminuje błędy, kształtuje świadomość językową ucznia (w tym uczy odnoszenia błędu do określonych kategorii), wdraża do samodzielnej pracy nad językiem, uczy korzystania z różnych pomocy, np. słowników lub tablic gramatycznych.

Student praktykant w konfrontacji z błędami

Uczniowie i studenci uczący się języka w szkole i na studiach „walczą” z własnymi błędami. Jako praktykanci po raz pierwszy konfrontują się z błędami popełnianymi przez innych. W trakcie swojej praktyki przedmiotowej i zgodnie z jej regulaminem student przyjmuje na siebie rolę m.in. asystenta nauczyciela, w ramach której może poprawiać prace ucznia – domowe i kontrolne. Jeśli studenci nie są do tego odpowiednio przygotowani, poprawiając te prace, prawdopodobnie wykorzystają własne doświadczenie, które często sprowadza się do ułomnej procedury opisanej wyżej (*Ja wskazałem błędy, ty je popraw*). Nawet studenci, którzy podczas pracy nad językiem w trakcie studiów poznają w praktyce skuteczniejszą strategię korekty (wyżej opisaną: wiedza – nawyki – umiejętności), odwołują się raczej do swojego

Rodzaj błędu / język	Opis błędu	Przyczyna	Korekta
Błąd ortograficzny – język niemiecki	Uczeń zamiast poprawnej formy <i>Wiederholungsübungen</i> zapisuje: <i>Widerholungsübungen</i>	Interferencja języka polskiego: w języku polskim połączenie <i>wie</i> czytane jest jako [w'ie]. Uczeń zapisuje słowo tak jak je słyszy; nie potrafi wyróżnić w wyrazie morfemu <i>wieder</i> , który pojawia się w wielu innych wyrazach oraz występuje samodzielnie; w j. polskim nie występują wyrazy złożone z tak wielu morfemów.	<p>– wiedza: obserwacja zjawiska w tekście; podział wyrazu na morfemy; podanie informacji, że dyftong <i>ie</i> w języku niemieckim wymawia się jako <i>i</i>;; podanie przykładów wyrazów z dyftongiem;</p> <p>– nawyki: oddzielanie przedrostka od rdzenia, dzielenie wyrazów na morfemy, układanie zdań z wyrazami, w których występuje dyftong <i>ie</i>, zapisywanie wyrazów z dyftongiem ze słuchu, dyktando cząstkowe lub fonetyczne z podobnymi połączeniami itp.</p> <p>– umiejętności: poprawne stosowanie w wypowiedziach pisemnych sterowanych i twórczych.</p>
Błąd gramatyczny – język rosyjski	Błędne stosowanie formy przymiotnika w miejscowniku lp.: <i>о большом городе</i> zamiast <i>о большом городе</i> . Brak rozróżnienia form narzędnika i miejscownika.	Przyczyną takiego błędu jest brak wiedzy, nieukształtowany nawyk oraz silna interferencja języka polskiego, gdzie forma przymiotnika w narzędniku i miejscownika jest identyczna (z dobrym, o dobrym).	<p>– wiedza Uczniowie obserwują dane formy w tekście i próbują stwierdzić różnicę między językiem ojczystym i rosyjskim. Nauczyciel wraz z uczniami przedstawia zasadę na schemacie oraz analizuje z uczniami tablicę gramatyczną, porównując formy narzędnika i miejscownika różnych przymiotników;</p> <p>– nawyki: – tworzenie form w N i Mjs od wyrazów przymiotnik + rzeczownik, np.: <i>способный студент – со способным студентом – о способном студенте</i> itp. – stosowanie podobnych wyrazów w gotowych zdaniach – układanie samodzielne zdań – tworzenie pisemnie krótkich tekstów zwartych / dialogów z użyciem przym i rzecz. W N i Mjsc.</p> <p>– umiejętności: stosowanie nowej wiedzy w komunikacji (ten błąd będzie widoczny głównie w pracach pisemnych).</p>

Rodzaj błędu / język	Opis błędu	Przyczyna	Korekta
Błąd leksykalny – język angielski	Błędne zastosowanie słów typu: <i>Hear/lišten</i>	Przyczyną jest najczęściej brak wiedzy nt. użycia tych czasowników i brak wyrobionego nawyku ich stosowania. Uczeń może sobie nie uświadamiać, że w języku ojczystym odpowiedniki tych czasowników (<i>słyszeć/słuchać</i>) także mają inne znaczenie (nie mogą być traktowane jako synonimy) i również występują w różnych kontekstach, a więc: <i>Słyszysz mnie?/Can you hear me? Słuchajcie i powtórzcie!/Listen and repeat!</i>	<p>– wiedza: Nauczyciel powinien zaprezentować zasadę poprzez podanie przykładów zdań lub krótkich tekstów zwartych z użyciem obu czasowników. Uczniowie z pomocą nauczyciela próbują zdefiniować różnicę w znaczeniu tych wyrazów. Pomocne będzie podanie polskich odpowiedników tych zdań.</p> <p>– nawyki: Po prezentacji różnicy pomiędzy tymi wyrazami uczniowie mogą wypełniać dialog odpowiednimi czasownikami, tłumaczyć zdania, uzupełniać luki, używać w krótkich wypowiedziach ustnych/ pisemnych itp.</p> <p>– umiejętności: Stosowanie nowej wiedzy i wykształconego nawyku w komunikacji (w wypowiedziach ustnych i pisemnych spontanicznych i ustrukturyzowanych).</p>
Błąd fonetyczno-ortograficzny język francuski	Uczeń nie różnicuje w wymowie/pisowni męskiej i żeńskiej formy przymiotników określających pochodzenie i narodowość, np. <i>polonais – polonaise; français – française; japonais – japonaise.</i>	Uczeń nie zna reguły fonetycznej, że końcówka -ais wymawiana jest w języku francuskim jako /ɛ/, natomiast końcówka -aise jako /ɛz/, np. <i>polonais</i> (polski) /pɔ.lɔ.nɛ/ vs. <i>polonaise</i> (polska) /pɔ.lɔ.nɛz/. Uczeń ma niedostatecznie wykształcony nawyk fonetyczny/ortograficzny lub nie potrafi zastosować wykształconego nawyku w swobodnej wypowiedzi ustnej/pisemnej	<p>– wiedza: nauczyciel wyjaśnia uczniowi, jaka jest prawidłowa wymowa końcówek -ais oraz -aise w języku francuskim; nauczyciel przedstawia różnicę w wymowie końcówek -ais i -aise przy pomocy schematu składającego się z różnych przymiotników określających narodowość odmienionych w rodzaju męskim i żeńskim;</p> <p>– nawyki: uzupełnianie zdań przymiotnikami w odpowiednim rodzaju; ustny dryl wymowy poszczególnych przymiotników; tłumaczenie z języka polskiego na język francuski zdań zawierających przymiotniki określające narodowość odmienione w rodzaju męskim lub żeńskim; dyktando zawierające przymiotniki określające narodowość zakończone na -ais lub -aise w zależności od rodzaju;</p> <p>– umiejętności: poprawne wymawianie / pisownia przymiotników określających narodowość odmienionych w rodzaju męskim lub żeńskim w twórczych wypowiedziach ustnych/pisemnych.</p>

Tabela 1. Strategie korekty błędów – przykłady zadań studentów

szkolnego doświadczenia jako właściwego w odniesieniu do uczących się w warunkach szkolnych. Dlatego w programie specjalizacji nauczycielskiej powinny znaleźć swoje miejsce strategie korekty błędów językowych. Ta tematyka powinna uwzględnić następujące aspekty:

- wiedzę teoretyczną o błędach językowych (definicja błędu językowego, jego źródła, rodzaje błędów, sposoby sygnalizowania błędów itp.);
- miejsce poprawności w podstawie programowej wobec innych celów edukacyjnych;
- podejście nauczyciela do błędów: akceptacja (błędy w sposób naturalny towarzyszą uczeniu się) z równoległą konsekwentną ich eliminacją (uczeń dąży do poprawnego komunikowania się);
- umiejętności praktyczne (rozpoznawanie błędów językowych i ich identyfikowanie pod względem rodzaju, określenie przyczyny błędu, wybór skutecznej strategii korekty dla grupy uczniów lub dla ucznia indywidualnie, ocenianie/punktowanie poprawności w aspekcie skutecznej komunikacji).

W ramach rozwijania tych umiejętności studenci wykonują następujące zadania praktyczne:

- obserwacja strategii pracy nad poprawnością w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń do języka obcego (jak prezentowany jest problem, jak uczeń jest wdrażany do danego zjawiska, jak odbywa się kształtowanie nawyku oraz sprawdzenie opanowania danej reguły);
- ewaluacja i modyfikacja rozwiązań w podręcznikach (np. zamiana „regułki” na czytelny schemat, propozycja dodatkowych ćwiczeń kształtujących nawyk oraz sprawdzających skuteczność korekty w produkcji ustnej lub pisemnej itp.);
- konfrontacja z własnymi błędami (analiza własnych prac pisemnych z poprzednich lat nauki języka);
- przykładowe propozycje korekty błędów własnych oraz zauważonych u uczniów podczas praktyki.

Po tych wstępnych działaniach studenci wykonują pracę, w której demonstrują praktyczne umiejętności stosowania procedur korekty błędów językowych. Na wybranych przykładach typowych błędów popełnianych przez Polaków w różnych językach proponują strategię korekty, uwzględniając jej kolejne etapy:

- identyfikacja i opis błędów;
- wskazanie ich przyczyn i w zależności od nich dobór odpowiednich działań;

- dostarczenie wiedzy na temat danego problemu;
- ukształtowanie odpowiedniego nawyku;
- sprawdzenie skuteczności tych działań w praktyce (mówienie, pisanie).

Praca ma charakter dokumentu opisującego wszystkie powyższe procedury dotyczące różnych rodzajów błędów (fonetyczne, gramatyczne, ortograficzne, leksykalne), a jego uzupełnieniem jest propozycja autorskich ćwiczeń opracowanych dla wybranego błędu (por. Tabela 1.).

Wprowadzenie powyższych treści do programu zajęć z metodyki oraz ich przełożenie na aspekt praktyczny ma na celu uświadomienie przyszłym nauczycielom znaczenia pracy nad poprawnością i możliwość jej egzekwowania od uczniów pomimo nadrzędności komunikacji jako celu nauczania/uczenia się. Przyszły nauczyciel uczy się w ten sposób rozumienia procesu kształtowania poprawności i wspólnej z uczniem odpowiedzialności za skuteczną eliminację deficytów poprawnościowych. Jego starań nie powinien cechować ani nadmierny rygorizm, ani nadmierna tolerancja w stosunku do błędów językowych, ponieważ (...) *rolą nauczyciela języka obcego jest przekonać uczniów, że błąd to krok, który zawsze warto zrobić, a nie grzech czy powód do wstydu, coś, czego należy unikać za wszelką cenę. Jak powiedział Allan R. Sandage: „Jeśli nie popełniasz żadnych błędów, to widocznie nie starasz się odpowiednio mocno”* (Śpiewak 2013:91).

Bibliografia

- Arabski, J. (red.) (1980) *Wybrane metody glottodydaktyki*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Gołąb, Z., Heinz, A., Polański, K. (1969) *Słownik terminologii językoznawczej*. Warszawa.
- Gucza, F. (red.) (1978) *Z problematyki błędów obcojęzycznych*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- MEN (2008) *Podstawa programowa z komentarzami Języki obce*, t. 3.
- Pado, A. (2008) *Прогнозирование, диагнозы и исправление ошибок в польской аудитории*. W: *Русистика и современность “Диалог культур в преподавании русского языка и русской словесности”*, t. 2, 404-413.
- Śpiewak, G. (2013) *Mój przyjaciel błąd. Język obcy udomowiony*. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3.

dr Anna Pado

Rusycystka, pracuje w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej UMCS. Autorka 8 podręczników języka rosyjskiego. Prowadzi szkolenia i warsztaty dla nauczycieli języków obcych. Rzeczoznawca MEN ds. podręczników do nauki języka rosyjskiego.