

Beata Katarzyna Jędryka

Poradnik metodyczny nauczania języka polskiego jako drugiego / obcego dla polonijnych nauczycieli pracujących w klasach 1–3



Poradnik metodyczny

nauczania języka polskiego
jako drugiego / obcego
dla polonijnych nauczycieli
pracujących w klasach 1–3



© Copyright by Instytut Polonistyki Stosowanej

Wydział Polonistyki UW

Warszawa 2015

ISBN 978-83-64111-58-7

Autor

BEATA KATARZYNA JĘDRYKA

Redaktor

KATARZYNA DRÓŹDŹ-ŁUSZCZYK

Projekt okładki

VIZARD ANDRZEJ ZAWADZKI

vizard@list.pl

Skład i łamanie

VIZARD ANDRZEJ ZAWADZKI

Rysunki na okładce

Prace uczniów Polskiej Szkoły Doksztalającej im. św. Faustyny –
Ozone Park w Nowym Jorku

Publikacja powstała w ramach projektu *Uczeń i nauczyciel w świecie dwóch języków i dwóch kultur – dydaktyka języka polskiego w szkolnictwie polonijnym w USA (etap I – III) Etap I. Nauczanie przedszkolne i wczesnoszkolne* współfinansowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej

Beata Katarzyna Jędryka

Poradnik metodyczny

nauczania języka polskiego
jako drugiego / obcego
dla polonijnych nauczycieli
pracujących w klasach 1–3

Warszawa 2015

SPIS TREŚCI

<i>Wstęp</i>	
CZĘŚĆ I – SŁUCHANIE.	9
1. Jak słuchamy.	10
2. Rola słuchania w edukacji językowej	11
3. Posłuchajcie – materiały do rozwijania rozumienia ze słuchu	13
4. Samodzielne przygotowywanie zadań językowych	15
CZĘŚĆ II – MÓWIENIE.	17
2.1. Jak uczyć mówić	18
2.2. Zabawy językowe stymulujące mówienie.	22
CZĘŚĆ III – CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM	27
3.1. Zachęcanie do czytania	27
3.2. Co czytać na lekcji	29
3.3. Domowe lektury.	31
3.4. Zadania sprawdzające czytanie ze zrozumieniem	32
3.5. Jak to zrobić	34
CZĘŚĆ IV – PISANIE	39
4.1. Nauka polskiego alfabetu.	39
4.2. Trudności dzieci polonijnych z polską ortografią	43
4.3. Nauka ortografii na wesoło	48
4.4. Samodzielne pisanie	50
ZAKOŃCZENIE	51

ZAŁĄCZNIKI	53
-------------------	-----------

<i>Bibliografia</i>	65
---------------------	----

<i>Nota o autorze</i>	67
-----------------------	----

WSTĘP

Dzieci z polonijnych szkół w wieku wczesnoszkolnym mają już za sobą edukację przed-szkolną w języku polskim. Jeżeli dorastają w rodzinie należącej do pierwszego pokolenia polonijnego, ich głównym kodem komunikacyjnym w warunkach domowych – czyli dzieci i rodziców – pozostaje nadal język polski. Należy przez to rozumieć, że oboje rodzice urodzili się w Polsce, a następnie wyjechali do Stanów Zjednoczonych. Niestety, takich rodzin jest coraz mniej, ponieważ emigracja za Ocean w ostatnich latach znacznie się zmniejszyła.

Obecnie wśród uczniów szkół sobotnich dominują dzieci, które reprezentują drugie lub trzecie pokolenie polonijne, a ich znajomość języka polskiego jest słabsza w porównaniu z kolegami z pierwszego pokolenia polonijnego. Dzieje się tak dlatego, ponieważ rodzice tych uczniów urodzili się w USA, tam uczęszczali do szkół anglojęzycznych, a obecnie pracują w środowisku, dla którego język angielski jest językiem naturalnym, używanym również w domu. Polszczyzna pojawia się tylko w kontaktach z innymi przedstawicielami Polonii.

Zróżnicowany stopień znajomości języka polskiego dzieci polonijnych w klasach I–III wymaga od nauczyciela skonstruowania programu nauczania, który będą mogli zrealizować nie tylko uczniowie z dobrą znajomością języka, ale także ci ze słabszymi umiejętnościami w tym zakresie. Taki program – jeżeli ma spełnić swoje zadanie – wymaga odpowiedniej obudowy dydaktycznej, której rolą będzie wsparcie realizacji zamierzonych celów oraz treści gramatyczno-leksykalnych i realioznawczych. Niestety, nauczyciel nie zawsze ma dostęp do właściwych podręczników, zeszytów ćwiczeń czy zbiorów zadań językowych. W takiej sytuacji musi samodzielnie przygotowywać karty pracy lub wybierać je z gotowych materiałów adresowanych do dzieci w Polsce. Nie jest to zadanie łatwe i wymaga od prowadzącego nie tylko wiedzy metodycznej, ale także znajomości takich źródeł, z których może swobodnie korzystać.

Nauczyciel pracujący z dziećmi polonijnymi dodatkowo musi pamiętać, że ma do dyspozycji niewielką liczbę godzin dydaktycznych. W ciągu całego roku szkolnego klasy spotykają się na zajęciach *stricte* dydaktycznych maksymalnie 30 razy, ponieważ w pozostałe soboty wypadają święta, ferie lub inne uroczystości szkolne. Dlatego też program nie powinien być zbyt rozbudowany, a materiały dydaktyczne należy dobierać tak, by dzieci chętnie pracowały z nimi nie tylko na lekcjach, ale także w domu.

Dodatkowym problemem, z którym borykają się nie tylko nauczyciele, ale także dyrektorzy placówek, jest liczba uczniów w klasach. Na tym etapie nauki oddziały są liczne, co oznacza,

że nauczyciel nie ma wystarczającej ilości czasu, żeby każdemu uczniowi poświęcić bardzo dużo uwagi. Dlatego w nauce języka polskiego pedagodzy powinni być wspierani przez rodziców, którzy mogą utrwalać szkolny materiał w domu.

Wychodząc naprzeciw potrzebom nie tylko uczniów, ale także nauczycieli, przygotowano niniejszy poradnik. Powstał on w ramach projektu *Uczeń i nauczyciel w świecie dwóch języków i dwóch kultur – dydaktyka języka polskiego w szkolnictwie polonijnym w USA (etap I–III). Etap I: Nauczanie przedszkolne i wczesnoszkolne*, współfinansowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. W publikacji tej przedstawiono propozycje dydaktyczne, z których mogą korzystać nie tylko nauczyciele, ale także rodzice.

Poradnik został podzielony na rozdziały odpowiadające sprawnościom językowym: słuchaniu, mówieniu, czytaniu oraz pisaniu. W każdej części pokazano, jakimi metodami oraz technikami można nauczać każdą z umiejętności. Opisano tam konkretne działania językowe, które można zastosować w praktyce, tak aby dzieci polonijne szybciej mogły opanować polszczyznę. W poradniku znajdują się także przykłady gier i zabaw, tytuły książek oraz słuchowisk, po które warto sięgnąć w trakcie pracy.

CZĘŚĆ I – SŁUCHANIE

Słuchanie ze zrozumieniem jest sprawnością receptywną, którą dziecko nabywa jako pierwszą. Jest to także pierwsza sprawność językowa nabywana w trakcie nauki języka obcego, która odbywa się w sposób naturalny, czyli zbliżony do warunków towarzyszących nam podczas opanowywania języka pierwszego. Zatem ucząc się języka angielskiego jako obcego w Stanach Zjednoczonych, przyswajamy język w warunkach naturalnych, ponieważ angielski to język urzędowy w tym kraju, a uczący się jest otoczony jego rodzimymi użytkownikami, z którymi może wchodzić w kontakt językowy w sytuacjach codziennego życia.¹ Natomiast warunkami naturalnymi nie możemy nazwać zajęć językowych prowadzonych trzy razy w tygodniu na kursie języka angielskiego jako obcego podczas lektoratu na Uniwersytecie Warszawskim, nawet jeżeli są one prowadzone przez lektora, który jest rodzimym użytkownikiem języka angielskiego. Decydującym czynnikiem jest to, że świat poza salą zajęciową wypełnia język polski, który dociera do uczących się z rozmów, z komunikatów, czy z radia.

Dzieci polonijne, które urodziły się poza granicami naszego kraju, mimo że w domu mama mówi do nich po polsku, nie nabywają umiejętności rozumienia w języku polskim w naturalnych warunkach. Niektórzy mogą się nie zgodzić z tym stwierdzeniem, dowodząc, że cała rodzina w domu komunikuje się w języku polskim, a popołudniami ogląda polską telewizję. Mimo to opisane warunki można nazwać jedynie zbliżonymi do naturalnych, ponieważ poza domem rzeczywistość wypełniona jest językiem kraju, w którym mieszka dziecko. Odmienny kod komunikacyjny pojawia się także w domu, gdy rodzice dziecka używają np. angielskiego w kontaktach ze starszym rodzeństwem lub z osobami odwiedzającymi rodzinę, kiedy słuchają radia lub oglądają telewizję.

Należy także zwrócić uwagę na jakość polszczyzny, którą słyhać w polskich domach poza granicami kraju. Nie można pominąć faktu, że język polski zmienia się pod wpływem języka kraju zamieszkania. Zmianom ulega warstwa fonetyczna (wymowa), gramatyczna, leksykalna oraz składniowa.² Sami użytkownicy polskiego idiolektu (odmiana języka używana poza granicami Polski) nie dostrzegają procesów, które zachodzą w ich domowym języku. Dzieci, przejmują

¹ J. Rusiecki, *Rozwijanie sprawności słuchania ze zrozumieniem: podstawy teoretyczne i propozycje ćwiczeń*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, 1993, s. 297.

² E. Sękowska, *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 37–42.

jąc zwyczaje językowe swoich rodziców, przejmują także zmiany, którym język uległ, i w trakcie komunikowania się powielają i utrwalają te zmiany.³

1. Jak słuchamy

Każdy zdrowy człowiek od narodzin posiada wrodzoną umiejętność słyszenia i rozpoznawania dźwięków ojczystej mowy. Niektórzy naukowcy prowadzą badania, których celem jest udowodnienie, że człowiek może przyswajać mowę już w życiu płodowym. Według najnowszych badań każde dziecko przychodzi na ten świat ze zdolnością różnicowania jednostek fonetycznych. Te uniwersalne zdolności człowiek traci, nim skończy pierwszy rok życia. Przez 12 miesięcy wykształcają się w jego układzie nerwowym kategorie fonologiczne typowe dla języka ojczystego. Dzieje się tak, ponieważ dziecko słucha mowy matki, która posługuje się jednym systemem językowym w kontaktach z nim. Dziecięce specjalizowanie się w jednym języku powoduje powstawanie trudności w rozróżnianiu dźwięków innych języków.⁴

Człowiek komunikuje się przez około 70% czasu czuwania, z czego około 45% komunikacji odbywa się przez słuchanie. Każdy z nas codziennie „kąpie się” w dźwiękach, które otaczają nas na każdym kroku. Docierają do nas z radia, przenośnych urządzeń do odtwarzania muzyki, telewizji oraz z rozmów. Efektywność przetwarzania słyszanych informacji zależy od sytuacji i potrzeb komunikacyjnych, ponieważ nie wszystko, co słyszy ludzkie ucho, zostaje zapisane w pamięci. Efektywność słuchania w naturalnych warunkach wynosi 25%, przez co należy rozumieć, że z półtoragodzinnego wykładu student jest w stanie zapamiętać informacje z 25 minut. Usłyszane informacje najpierw są przechowywane w pamięci zmysłowej, następnie przechodzą w ciągu jednej sekundy do pamięci krótkotrwałej, skąd tylko część informacji w ciągu 15 sekund zostaje przetransferowana do pamięci długotrwałej.⁵

W tym miejscu należy podkreślić, że słyszenie nie jest tym samym co słuchanie. Pierwsze z nich jest to zjawiskiem fizycznym, które polega na odbieraniu dźwięków (nie tylko) mowy przez ucho. Natomiast słuchanie jest procesem intelektualnym, który zachodzi w ludzkim mózgu.⁶ Rozumienie ze słuchu jest więc kompozycją zjawisk fizycznych i intelektualnych, do których należy dołączyć analizę tego, co przez ucho dociera do mózgu. Dlatego kiedy uczymy i roz-

³ B. K.. Jędryka, *Język polski w polonijnej szkole. Na przykładzie badań przeprowadzonych w Clark – New Jersey, USA*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2012, 204–222.

⁴ P. Kuhl, *Język, umysł i mózg: doświadczenie zmienia potrzebę w: Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, GWP, Gdańsk 2007, s. 34–62.

⁵ A. Prizel-Kania, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2013, s. 10–13.

⁶ A. Prizel-Kania, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2013, s. 14; A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005, s. 137–138.

wijamy sprawność rozumienia ze słuchu, należy tak konstruować strategię dydaktyczną, żeby była ona zbliżona do naturalnych warunków codziennej komunikacji, tzn. spełniała kryteria:

- powodu – słuchamy, kiedy mamy konkretny powód;
- zadania – słuchamy, kiedy musimy wykonać jakieś zadanie;
- selekcji – słuchamy, kiedy potrzebujemy konkretnych informacji;
- skuteczności – słuchamy, kiedy znamy konieczne elementy języka.⁷

2. Rola słuchania w edukacji językowej

Metodocy, którzy zajmują się dydaktyką języka polskiego jako obcego, uważają, że rozumienie ze słuchu jest sprawnością, która jest zaniedbywana w trakcie nauczania nie tylko języka obcego, ale także języka ojczystego.⁸ Należy się z nimi zgodzić, ponieważ przegląd materiałów do nauki języka polskiego jako obcego oraz hospitacje zajęć językowych dla dzieci i młodzieży, pozwalają stwierdzić, że brakuje w nich komponentów dydaktycznych ściśle skoncentrowanych na nauczaniu rozumienia ze słuchu. Nauczyciele pracujący w przedszkolach, nie tylko polonijnych, nie zdają sobie sprawy, że umiejętność rozumienia ze słuchu kształtowana od najmłodszych lat ma duży wpływ na kompleksową edukację językową dziecka.

Słuchanie od najmłodszych lat ma duży wpływ na edukację czytelniczą dzieci oraz na umiejętność czytania ze zrozumieniem, która zazwyczaj – podobnie jak pisanie w obcym języku – wymaga długiego treningu, aby osiągnąć satysfakcjonujący uczącego się poziom. W edukacji czytelniczej kluczowym elementem jest umiejętne słuchanie, które kształtuje kompetentnego słuchacza. Kim jest kompetentny słuchacz? To osoba, która rozumie proces słuchania i potrafi wykorzystać tę umiejętność w pełnym zakresie. Literatura przedmiotu wyróżnia słuchanie poznawcze, oceniające oraz empatyczne.⁹ Podczas przygotowywania zadań językowych, których celem jest rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu, aktywne jest słuchanie poznawcze, które koncentruje się na poszukiwaniu faktów, idei oraz konkretnych informacji.

W klasach niższych szkoły podstawowej dzieci rozwijają umiejętność słuchania, która jest kluczowa w opanowaniu umiejętności czytania. Jest ona niezbędna także w świadomym korzystaniu z różnych informacji. Słuchanie służy dziecku do reagowania, porozumiewania się, poznawania, uczenia się, analitycznego i wnikliwego formułowania wniosków.¹⁰ Podczas lek-

⁷ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005, s. 174–177.

⁸ A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005, s. 137.

⁹ I. Konopnicka, *Znaczenie słuchania w edukacji czytelniczej dzieci w młodszym wieku szkolnym w: Edukacja małego dziecka. Wybrane obszary aktywności*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Wąsiński, Impuls, Kraków 2013, s. 67.

¹⁰ K. Kuszak, *Kompetencje językowe uczniów klas młodszych szkoły podstawowej w: Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, UAM Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2011, s. 175–177.

cji, także tych prowadzonych w szkołach polonijnych, proces słuchania ogranicza się w dużej mierze do słuchania, które służy reagowaniu na komunikaty prowadzącego zajęcia. Z różnych przyczyn brakuje rozwijania słuchania, które będzie stymulowało dziecko do myślenia i formułowania wniosków.

Słuchanie jest istotnym komponentem edukacji czytelniczej. Warto wrócić na zajęciach do zapomnianych już metod czytania szeptem oraz półgłosem, które w naturalny sposób doskonali nie tylko umiejętność słuchania, ale także umiejętności artykulacyjne. Dzieje się tak, ponieważ wymagają skupienia uwagi, wewnętrznego wyciszenia, które jest potrzebne do zrozumienia czytanego tekstu.¹¹

Proces słuchania wymaga od nas koncentracji uwagi, woli oraz czynności intencjonalnych skierowanych w stronę drugiego człowieka. Dlatego jest to tak trudna do opanowania przez małe dzieci umiejętność językowa. Rozumienie wypowiedzi słownych staje się możliwe nie tylko dzięki dojrzewaniu centralnego układu nerwowego, lecz także dzięki uczeniu się, jak być uważnym słuchaczem. Jest to trudne zadanie, stojące przed nauczycielem, który musi tak zorganizować proces dydaktyczny, żeby rozwijać równoczesną koncentrację i słuchanie. W tym celu dzieciom w młodszym wieku szkolnym należy czytać na głos i opowiadać historie. Należy jednak pamiętać, że nie wszystkie treści są odpowiednie dla dzieci.

Najlepiej w rozwijaniu umiejętności słuchania – i już na etapie przedszkolnym – sprawdza się opowiadanie ludowych mitów, baśni oraz legend, ponieważ dziecko, słuchając tych historii, robi to całym sobą. Jeżeli nauczyciel jest dobrym bajazerem, dzieci mogą go słuchać bez końca i o każdej porze dnia. Jednak sama kompetencja narracyjna (ang. *storytelling*) nauczycieli oraz rodziców, także polonijnych, wymaga doskonalenia. Z moich obserwacji wynika, że umiejętność opowiadania baśni i bajek z pokolenia na pokolenie słabnie, dlatego też zarówno rodzice jak i nauczyciele powinni wzajemnie wspierać się w doskonaleniu *storytelling*. Wymaga to dodatkowego zaangażowania się i poświęcenia wolnego czasu, ale efekty na pewno zostaną docenione przez dzieci.

KRÓL I KRÓLOWA LEGEND – PROPOZYCJA AUTORSKA

Jest to propozycja konkursu dla rodziców oraz nauczycieli klas 1–3. Celem konkursu jest wzmocnienie kompetencji narracyjnej nauczycieli i rodziców polonijnych. Na początku roku chętni rodzice oraz pedagodzy losują karteczki z tytułami polskich legend – tych mniej popularnych. Warto sięgnąć przy tej okazji po legendy z regionów, z których pochodzą rodziny dzieci. Następnie każdy uczestnik konkursu otrzymuje tekst wylosowanej legendy. Legendy nie mogą być zbyt długie. Przez trzy, cztery miesiące nauczyciele oraz rodzice przygotowują się do opowiedzenia legendy dzieciom. Jednocześnie przygotowują kostium, w którym wystąpią podczas prezentacji. W ten sposób dzieci nie będą wiedziały, kto jest „bajazerem”. To wzbudzi ich ciekawość. Jako dzień konkursu można wy-

¹¹ I. Konopnicka, *Znaczenie słuchania w edukacji czytelniczej dzieci w młodszym wieku szkolnym* w: *Edukacja małego dziecka. Wybrane obszary aktywności*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Wąsiński, Impuls, Kraków 2013, s. 68.

brać okres karnawału, kiedy w szkole jest organizowany bal. Wszyscy „bajarze” zbierają się w sali. Dziecięca widownia będzie pełniła rolę jury. Po każdym występie dzieci oceniają legendę, wrzucając piłeczkę do „legendarnego woreczka”. Piłeczka koloru zielonego oznacza, że legenda podobała się dzieciom, czerwona, że nie. Zwycięża ten „bajarz”, który zdobędzie najwięcej zielonych piłeczek. Opowiadanie legend może być przerywnikiem w zabawie. Na koniec dzieci poznają twarz zwycięzcy. Można też poprosić dzieci, żeby same próbowały odgadnąć tożsamość „bajarza”.

3. Posłuchajcie – materiały do rozwijania rozumienia ze słuchu

W dostępnych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego (drugiego) dla dzieci nie ma wystarczającej liczby zadań, których celem jest rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu. W niektórych materiałach przeznaczonych dla nauczycieli dzieci polonijnych nie ma takich zadań w ogóle. Dlatego też nauczyciele, chcąc rozwijać wszystkie sprawności językowe, muszą samodzielnie szukać nagrań, które mogliby wykorzystać na sobotnich zajęciach z dziećmi. Dzięki osiągnięciom technologicznym oraz powszechnej dostępności do nośników elektronicznych można przygotować interesujące zajęcia, w których komponent rozumienia ze słuchu na stałe wpisze się w plan pracy. Wymaga to od prowadzącego lekcję zaledwie podstawowych umiejętności związanych z przygotowywaniem materiałów audio.

Na potrzeby zajęć z kształcenia językowego w szkole polonijnej należy sięgać przede wszystkim po teksty, które przynależą do mówionej odmiany języka.¹² W dostępnych podręcznikach, z których korzystają nauczyciele polonijni, nie ma takiego rodzaju tekstów. Nie ma ich także w podręcznikach do kształcenia językowego, które obowiązują w kraju. Co powinniśmy w takiej sytuacji zrobić? Gdzie szukać nagrań o charakterze nie tylko informacyjnym, a jednocześnie takich, że dzieci spotykają się z nimi w życiu codziennym?

Na rozwiązanie tych problemów jest kilka sposobów:

1. Istnieje dużo źródeł internetowych, z których możemy korzystać, przygotowując zadania mające na celu rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu. Warto zajrzeć na stronę internetową Polskiego Radia i wybrać zakładkę „Radio dzieciom”. Nauczyciel znajdzie tam archiwum audycji radiowych oraz nagrania dostępne w obecnej ramówce. Podobnymi zasobami dysponuje Radio Bajka, którego dzieci w Polsce mogą słuchać także w Internecie. Wymienione stacje radiowe charakteryzują się tym, że materiały umieszczane na ich stronach są najwyższej jakości pod względem poprawności językowej.
2. Można pokusić się o samodzielne przygotowanie krótkich nagrań. Współczesna technologia pozwala nam na rejestrowanie rozmów na telefonach komórkowych. W tym celu możemy towarzyszyć grupie dzieci i nagrywać ich rozmowy. Rejestrować można różne

¹² A. Prizel-Kania, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2013, s. 107–108.

sytuacje komunikacyjne, w których uczestniczą dzieci, np.: składanie życzeń urodzinowych, otwieranie bożonarodzeniowych prezentów w towarzystwie rodzeństwa, czy rozmowa z rodzicami o tym, co wydarzyło się w szkole. Czasami możemy delikatnie sterować rozmową, aby uzyskać odpowiedni materiał językowy do wykorzystania na zajęciach.

3. Warto zastanowić się nad przygotowaniem nagrań przez uczniów klas starszych. Możemy przygotować dla nich scenariusze scenek komunikacyjnych, ale także mogą zrobić to sami czwartoklasiści lub piątoklasiści. Będzie to dla nich bardzo dobre ćwiczenie językowe. Następnie podczas zajęć mogą nagrać dla nas materiał językowy. Przygotowując się do rejestracji dialogów, będą ćwiczyli poprawną artykulację oraz intonację.

Oczywiście na lekcjach możemy śmiało sięgać po fragmenty audiobooków, na których nagrano teksty literackie. Należy przy tym pamiętać, aby wybierać takie fragmenty, które nie tylko wiążą się z tematem naszych zajęć, ale przede wszystkim będą zrozumiałe w minimum 80% przez naszych uczniów. Nie trzeba korzystać tylko z nagrań polskiej literatury. Czasami warto odtworzyć teksty książek, które dzieci znają już w języku kraju, w którym mieszkają. Nie należy się ich bać, ponieważ są sytuacje, kiedy właśnie te nagrania zawierają kluczowe słownictwo oraz struktury gramatyczne, których potrzebujemy na naszych zajęciach.

Coraz mniej na naszym rynku wydawniczym mamy słuchowisk, które ze względu na bogactwo dźwięków oraz różnorodność głosów są idealnym materiałem do wykorzystania na zajęciach. Większość nagrań, które są dostępne, ma tematykę religijną, co ich w żaden sposób nie dyskwalifikuje. Warto zapoznać się ze słuchowiskami Centrum Oświatowego Akademos Ecclesia, w których nagraniach brały udział dzieci.

Szczególnymi teksami, które można wykorzystać na zajęciach z dziećmi, są piosenki. Jednak nie każdą piosenkę możemy wykorzystać w etapie lekcji poświęconym rozwijaniu umiejętności słuchania ze zrozumieniem. Najlepsze piosenki to takie, których tekst nakłania dziecko do wykonania jakiejś czynności lub opowiada jakąś historię. Za przykład może posłużyć znana piosenka zespołu „Fasolki” o pieczeniu ciasta ze śliwkami – *Najłatwiejsze ciasto w świecie*.

Jak widać, jest wiele źródeł, do których możemy sięgnąć w poszukiwaniu nagrań do celów dydaktycznych. Dokonując wyboru konkretnego nagrania, musimy stale pamiętać o poziomie jego trudności dla odbiorcy oraz celu, w jakim ma ono zostać wykorzystane na zajęciach: czy ma sprawdzać znajomość konkretnego słownictwa, czy konkretnych struktur gramatycznych. Dokonanie dobrego wyboru nagrania jest dopiero połową sukcesu. Najtrudniejszą rzeczą, z którą musi zmierzyć się nauczyciel, jest przygotowanie zadań sprawdzających rozumienie tego, co dzieci usłyszą.

4. Samodzielne przygotowywanie zadań językowych

Rozumienie ze słuchu charakteryzuje się tym, że rozpoznajemy akcent, rozumiemy użyte struktury gramatyczne, słownictwo oraz znaczenie przekazywanej treści. Możemy powiedzieć, że komunikat został zrozumiany przez odbiorcę, jeżeli zostanie zrealizowane powyższe operacje.¹³

W dydaktyce języków obcych mamy szereg technik nauczania rozumienia ze słuchu, które można stosować także na zajęciach z języka drugiego oraz odziedziczonego. Podczas prowadzenia zajęć językowych w miarę możliwości jak najczęściej należy wprowadzać elementy słuchania. Na lekcji można wprowadzać słuchanie ekstensywne lub intensywne. Pierwsze z nich charakteryzuje się tym, że w trakcie słuchania nie są angażowane inne sprawności językowe, a słuchający czerpie ze słuchania przyjemność. Drugi rodzaj słuchania jest ściśle powiązany z resztą pracy ucznia w klasie oraz w domu.¹⁴

Każdy z rodzajów słuchania związany jest z odrębnymi technikami i działaniami, które służą do sprawdzenia umiejętności słuchania ze zrozumieniem. Możemy wyróżnić słuchanie ekstensywne bez reakcji oraz na słuchanie ekstensywne z reakcją działaniową. W szkole polonijnej należy stosować słuchanie z reakcją działaniową, które sprawdzamy przy pomocy zdań, które:

- wymagają odpowiedzi TAK lub NIE;
- wymagają działań manipulacyjnych, np. ułożenie obrazków w odpowiedniej kolejności;
- określają, czy zdanie dotyczące wysłuchanego tekstu jest PRAWDZIWE lub FAŁSZYWE;
- wymagają wykonania konkretnych czynności związanych z wysłuchanym tekstem/komunikatem.

Słuchanie intensywne wymaga od nauczyciela przygotowania planu konkretnych działań językowych nim zostanie odtworzony tekst: nauczanie konkretnego słownictwa oraz struktur gramatycznych, stworzenie zadań stanowiących bodziec do uważnego słuchania oraz płynne przejście do innych sprawności językowych. Ten rodzaj słuchania charakteryzuje się wykorzystaniem technik poprzedzających słuchanie, towarzyszących słuchaniu oraz technik stosowanych po słuchaniu.

Przygotowując samodzielnie zadania do rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu należy pamiętać o kilku zasadach.

1. Długość materiału audio powinna być dostosowana nie tylko do wieku uczniów, ale także do poziomu ich kompetencji językowej.

¹³ A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005, s. 143.

¹⁴ *Ibidem*. s. 147–153.

2. Trudno jest dokładnie sprecyzować czas nagrania dla pierwszej, drugiej czy trzeciej klasy. Najpierw należy przygotowywać krótkie „słuchanki” dla każdej grupy uczniów. Mogą być to materiały, które trwają pół minuty. Mogą to być samodzielne nagrania opisujące obrazki. W tym celu można sięgnąć po kolorowe pocztówki lub rysunki dostępne w Internecie.
3. Następnie czas słuchania trzeba stopniowo wydłużać tak, aby uczniowie klasy trzeciej mogli wysłuchać czterominutowego nagrania bez większych problemów.
4. Przed odtworzeniem materiału audio powinno się wykonać z dziećmi kilka zadań wprowadzających je w tematykę tekstu/dialogu/komunikatu.
5. Nagrania wykorzystywane na lekcjach powinny być spójne z tym, czego dzieci uczą się z podręczników oraz zeszytów ćwiczeń. Jeżeli mamy duży problem ze znalezieniem odpowiedniego gotowego materiału, to można samodzielnie nagrać tekst z podręcznika.
6. Zadania sprawdzające rozumienie wysłuchanego tekstu warto umieszczać na kartach pracy, które dzieci będą mogły następnie wkleić do zeszytów.
7. Ćwiczenia można łączyć także z innymi sprawnościami, które mogą zostać uwzględnione w części „Przed słuchaniem”.
8. Liczba odtworzeń nagrań nadal jest kwestią dyskusyjną. W trakcie pracy nauczyciel powinien kierować się potrzebami uczniów. Jeżeli wystarczy im dwukrotne wysłuchanie nagrania, to należy na tym poprzestać. Jednak jeśli potrzebują oni większej liczby odtworzeń, zrobmy to.

CZĘŚĆ II – MÓWIENIE

Mówienie, po słuchaniu, jest drugą najważniejszą umiejętnością językową, która stanowi podstawę komunikacji międzyludzkiej. Mowa ludzka jest definiowana jako zespół czynności, które przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając świat i przekazując jego interpretację innym uczestnikom życia społecznego.¹⁵ Mówiąc o ludzkich zachowaniach językowych, wyróżniamy mowę wewnętrzną, tj. pomyślany tekst pozbawiony postaci dźwiękowej, oraz mowę zewnętrzną, czyli tekst zorganizowany w postaci dźwiękowej. Zachowania towarzyszące mowie pełnią funkcje poznawcze, komunikacyjne, socjalizacyjne oraz grupotwórcze.¹⁶

Umiejętność mówienia składa się z dwóch typów działań językowych: tworzenia ustnych wypowiedzi oraz reagowania na komunikaty słowne. Pierwszy typ działania opiera się na budowaniu tekstu, który jest odbierany przez jednego lub więcej odbiorców. Przykładami takich działań są monolog, prezentacja, wykład oraz przemówienie. Do drugiego typu należą działania interakcyjne, przybierające formę rozmowy, podczas której są odbierane i tworzone komunikaty. Za przykład mogą tu posłużyć: rozmowy, dyskusje, wywiady oraz negocjacje.¹⁷

W życiu dzieci polonijnych mówienie po polsku jest głównym przejawem języka w działaniu.¹⁸ Młodsze dzieci częściej czytają po polsku. Niestety, chęć lektury w języku przodków maleje wraz z dorastaniem uczniów. Dlatego też w kontaktach z polonijnymi nastolatkami oraz studentami obserwujemy, że najlepiej rozwiniętą sprawnością językową w obszarze polszczyzny jest mówienie, następnie słuchanie, a dopiero na trzecim miejscu znajduje się czytanie. Nie jest to nic zaskakującego, ponieważ zjawisko to jest typowe także dla użytkowników języków

¹⁵ S. Grabias, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego* w: *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012, s. 15.

¹⁶ *Ibidem*, s. 16–17.

¹⁷ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa 2003, s. 73–75.

¹⁸ W rodzinach polonijnych w Stanach Zjednoczonych w kontaktach z rodzicami dominuje język polski. Badania przeprowadzone przez E. Lipińską pokazują, że ponad połowa (51,8%) ankietowanych nastolatków rozmawia w domu z rodzicami tylko po polsku. Ponad 20% badanych zadeklarowało, że mówi przeważnie po polsku, a 19%, że więcej po polsku, a trochę po angielsku. Niewiele osób (7,7%), biorących udział w badaniu przyznało, że częściej komunikuje się w domu po angielsku niż po polsku. Nikt z respondentów nie wybrał odpowiedzi, że wyłącznym kodem komunikacji domowej jest język angielski. Więcej na ten temat: E. Lipińska, *Postawy młodzieży polonijnej wobec języka ojczystego i tożsamości etnicznej*, „Poradnik Językowy”, nr 8, 2015, s. 73–89.

obcych. Chociaż zdarza się, że osoby dorosłe lepiej rozumieją niż komunikują się werbalnie w innym niż rodzimym języku.¹⁹

Mówienie jest sprawnością, która wymaga od użytkownika języka więcej niż samej znajomości zasad wymowy. Uczestnik aktu mowy musi dysponować także wiedzą dotyczącą struktur gramatycznych oraz posiadać minimalny zasób leksykalny, który pozwoli mu na tworzenie własnych komunikatów.

2.1. Jak uczyć mówić

Każda ze sprawności językowych powinna być rozwijana w jednakowym stopniu podczas sobotnich zajęć. Należy więc dążyć do tego, by zaplanować scenariusz spotkania z dziećmi tak, aby tyle samo czasu można było poświęcić na czytanie, pisanie, mówienie i słuchanie. Zazwyczaj zajęcia języka obcego są konstruowane w ten sposób, że podczas lekcji dominuje praca nad jedną z czterech umiejętności językowych. Tymczasem szkoła polonijna, ze względu na swoją specyfikę, umożliwia nauczycielowi oraz dzieciom rozwijanie wszystkich sprawności językowych. Prowadzący ma do dyspozycji od dwóch do trzech godzin zegarowych, podczas których może równomiernie pracować z dziećmi nad kształtowaniem wszystkich umiejętności językowych.

Praca nad sprawnością mówienia wymaga od nauczyciela dokonywania wyborów technik i typów działań językowych tak, aby uczniowie mogli dłużej wypowiadać się na dany temat (monologi) oraz mogli uczestniczyć w wymianie zdań i informacji (dialog, polilog).²⁰ Dlatego też, opracowując strategię rozwijania umiejętności mówienia, należy dostosowywać ją do językowych możliwości dziecka. Nauczyciel musi wiedzieć, jaką wiedzę i jakie umiejętności ma uczeń, żeby odpowiednio je wykorzystać na zajęciach.

W literaturze metodycznej poświęconej nauczaniu języków obcych wśród technik nauczania mówienia wyróżnia się techniki stymulujące wypowiedzi, które opierają się na trzech bodźcach: obrazkowym, słownym oraz dźwiękowym.²¹

Jeżeli do rozwijania umiejętności mówienia zdecydujemy się wykorzystać bodźce wzrokowe, sięgajmy – o ile to możliwe – po kolorowe obrazki. Ilustracje należy dobierać starannie obrazki i kierować się przy tym kryterium przeżyć, przez co należy rozumieć, że ilustracja powinna nawiązywać do doświadczeń życiowych dzieci oraz mieć komunikatywną formę, tj. nie może zawierać zbyt dużej ilości elementów. Treści materiałów obrazkowych muszą odwoływać się

¹⁹ Poziom rozwoju poszczególnych sprawności językowych zależy od indywidualnych predyspozycji językowych uczących się. Więcej na ten temat w: E. D. Lesiak-Bielawska, *Różnice indywidualne w procesie akwizycji języka*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2013.

²⁰ J. Pitura, A. Gajewska-Dyszkiewicz, *Umiejętność mówienia oraz ocenianie wspierające jej rozwój w kontekście wielojęzycznym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, 2015, s. 16.

²¹ A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005, s. 177–182.

do sytuacji, w których dzieci znajdują się na co dzień. Tematyka obrazków powinna dotyczyć: domu, szkoły, zabawy oraz spędzania wolnego czasu, czyli tego wszystkiego, w czym dziecko uczestniczy bezpośrednio.

Ważne jest, by wykorzystywane na zajęciach obrazki cechował humor, nawet jeśli nie zawsze dzieci mogą wyrazić go słowami. Dzieje się tak, ponieważ często kompetencja językowa dziecka nie jest jeszcze wystarczająca, aby mogło ono opisać humorystyczny charakter obrazka. Dlatego też ważna jest ekspresja mimiczna prezentowanych postaci. Uczniowie przywiązują wielką uwagę do takich szczegółów, ale także do kolorów. Dzieci zarówno w klasach młodszych jak i starszych wolą obrazki wielobarwne.²²

W załączniku znajduje się 10 obrazków sytuacyjnych, na których przedstawiono grupę dzieci. Na ilustracjach można zobaczyć je na balu karnawałowym, plaży, lotnisku, dworcu kolejowym, w ogrodzie zoologicznym, górach, kuchni, restauracji, supermarkecie i na boisku. Uczniowie na pewno znają takie miejsca z własnego doświadczenia.

Z zaproponowanymi obrazkami można pracować na różne sposoby. Mogą być wykorzystane do wprowadzenia, utrwalania lub powtarzania nowego materiału leksykalnego. Na początku zajęć warto przygotować z nich dziesięcioelementowe puzzle, które należy rozdać dzieciom. Takie postępowanie wzbudza zaciekawienie wśród uczniów i wprowadza element zabawy w strukturę lekcji. Następnie można sięgać po różne techniki, jak np. zadawanie pytań dotyczących treści obrazka, zabawa w odgadywanie, opowiadanie treści obrazka, wnioskowanie z obrazka. Jeżeli mamy do dyspozycji dwa obrazki przedstawiające to samo, albo różniące się kilkoma elementami, dzieci mogą wyszukiwać różnice, a następnie ustalać, kto ma taki sam obrazek.

Na zajęciach warto sięgać po historyjki obrazkowe, które są dostępne w pomocach logopedycznych, np. *Opowiem Ci mamę*, *Opowiem Ci mamę XXL*, *Opowiem Ci mamę – super*, *Opowiem Ci* wydawnictwa Alexander. W pudełkach znajduje się osiem kartonikowych obrazków (ilustracji), które dzieci układają w logiczną historyjkę oraz opowiadają, co widzą na obrazkach. Na potrzeby naszych zajęć możemy zmodyfikować zasady pracy z tą pomocą dydaktyczną. Możemy połączyć sprawność słuchania z mówieniem, jeśli sami przygotowujemy opowiadanie do obrazków. Dzieci następnie słuchają historyjki i układają obrazki we właściwej kolejności. Kolejnym krokiem jest szczegółowe opisanie każdego z obrazków. Inna forma pracy z obrazkami polega na tym, że dzieci oglądają obrazki, układają historię, zapisują ją, odczytują, a na końcu rozmawiają o tym, co wydarzyło się na obrazkach. Wówczas łączymy ze sobą sprawność pisanie, czytania oraz mówienia.

Odminną formą obrazu jest film. Nie każda szkoła ma możliwość wykorzystywania na zajęciach materiałów video, ponieważ placówki nie zawsze dysponują wystarczającą ilością sprzętu

²² G. Krajewska, *Uczyć obrazami – materiały wizualne w procesie dydaktycznym w kształceniu zintegrowanym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 2013, s. 140.

multimedialnego. Mimo to warto jest urozmaicić lekcję krótkim materiałem filmowym, który w naturalny sposób może pobudzić ucznia do mówienia. W tym celu warto pracować na różnych formach filmowych. Można sięgać po filmy rysunkowe, fabularne oraz dokumentalne.

Filmy animowane można podzielić na dwa typy. Pierwszy typ opiera się tylko na obrazie i muzyce. Do tej grupy należą: *Pomysłowy wnuczek*, *Zaczarowany ołówek*, *Pomysłowy Dobromir*, *Reksio* czy *Bolek i Lolek*. W drugim typie kreskówek postacie mówią. Zaliczamy do tej grupy: *Przygody Baltazara Gąbki*, *Miś Uszatek*, *Przygód kilka wróbla Ćwirka*, czy *Tajemnice wiklinowej zatoki*. Każdy typ filmu można wykorzystywać na zajęciach w różny sposób.

Rysunkowe produkcje, w których bohaterowie nie wchodzi w interakcje językowe, są bardzo dobrym materiałem dla dzieci, które jeszcze nie dysponują dużym zasobem leksykalnym. Sugestywny obraz wzbogacony odpowiednią muzyką jest łatwy do zrozumienia dla każdego uczestnika zajęć. Od nauczyciela zależy, jak dalej zostanie poprowadzona lekcja. Możliwości jest bardzo dużo. Po obejrzeniu filmu dzieci mogą próbować go streścić na różne sposoby, np. odpowiadając na pytania zadawane przez nauczyciela lub innych uczniów. Postawione pytania mogą dotyczyć nie tylko wydarzeń, które miały miejsce, ale także opisu miejsc, przedmiotów, ludzi lub zwierząt z filmu. Można także poprosić jedną, dwie lub trzy osoby o opowiedzenie fabuły bajki.

Bajki, w których pojawiają się dialogi, mogą być trudniejsze do zrozumienia dla dzieci. Dlatego też nauczyciel powinien wcześniej zadbać o wprowadzenie kluczowego słownictwa, mogącego sprawić problem. Prowadzący jest w stanie przewidzieć, które słowa lub wyrażenia mogą okazać się kłopotliwe. Wówczas przed oglądaniem filmu trzeba przygotować bazę słownikową dla uczniów. Techniki pracy mogą być takie same jak w przypadku filmów bez dialogów. Należy je wzbogacić o zadania, które mają na celu pobudzenie dzieci do wypowiadania własnych opinii (np. prośba o ocenę wydarzeń czy postawy bohaterów). Nauczyciel może bezpośrednio odwoływać się do słów, które zostały wypowiedziane przez konkretną postać filmu, pytając np. *kto powiedział...?/co powiedział X?/dlaczego X powiedział, że...?/co odpowiedział Y?* Możliwości stawiania pytań jest bardzo wiele.

Stymulowanie dzieci do mówienia na zajęciach może odbywać się z wykorzystaniem technik, które opierają się na bodźcu słownym. Najbardziej popularnym zadaniem pobudzającym dzieci do wypowiadania się jest zadawanie pytań. Warto od tego zacząć i kończyć w ten sposób każde sobotnie spotkanie. Niech klasowym rytuałem stanie się opowiadanie przez dzieci o tym, co stało się ważnego w ich życiu od ostatniego spotkania w szkole polonijnej. Na koniec zajęć można zapytać uczniów o ich plany na spędzenie dalszej części dnia. Taka spontaniczna rozmowa pozwoli nauczycielowi na odnotowanie popełnianych przez dzieci błędów gramatycznych oraz leksykalnych, nad którymi trzeba będzie popracować na kolejnych zajęciach.

Dzieci bardzo lubią wcielać się w role, dlatego też powinniśmy wykorzystać to na zajęciach. Na początku roku warto przygotować sobie zestawy małych karteczek z sytuacjami komunikacyjnymi, w których będą uczestniczyły dzieci. Sytuacje mogą zostać przypisane dwóm lub czte-

rem osobom. Dobrym pomysłem jest przyniesienie odpowiednich rekwizytów, które nadadzą miejscu autentyczności. Dzieci mogą odgrywać różne role, np.:

- w gabinecie lekarskim: mama, dziecko, lekarz, pielęgniarka;
- w bibliotece: dziecko, bibliotekarka;
- w gabinecie dyrektora szkoły: dyrektor, nauczyciel, dwóch uczniów;
- na poczcie: klient, kupujący znaczki, kupujący kartki pocztowe, nadający paczkę;
- w restauracji: kelner, mama, tata, dziecko;
- w sklepie: ekspedientka, kupujący;
- na ulicy – pytanie o drogę: mieszkaniec, turysta.

Do pozyskiwania i udzielania informacji może posłużyć również symulowanie rozmów telefonicznych. To zadanie wykonywane jest w parach. Warto przygotować zestaw rozmów formalnych i nieformalnych. Dzieci mogą dzwonić z pytaniem, np.:

- o godziny otwarcia biblioteki, basenu czy kina;
- o cenę biletów;
- o zadania domowe;
- o pomoc.

Na lekcjach można próbować wprowadzać elementy dyskusji. Forma ta sprawdza się bardzo dobrze, kiedy dzieci wcześniej przeczytają wybrany krótki tekst. Dyskusja może być swobodna lub sterowana. Dzieci chętnie zabierają głos, ale równie chętnie odchodzą od tematu. Dlatego też należy czuwać nad przebiegiem dyskusji nie tylko pod względem czasowym, ale także tematycznym.

Zadania wykorzystujące bodźce dźwiękowe są tak samo lubiane przez dzieci, jak te stymulowane obrazem. Oczywiście trzeba się do nich odpowiednio przygotować. Przede wszystkim należy zadbać o taki sprzęt do odtwarzania, który umożliwi każdemu dziecku wysłuchanie nagrań. Do najczęściej wykorzystywanych typów ćwiczeń należą rozpoznawanie poszczególnych dźwięków oraz odtwarzanie historyjek obrazkowych. W przestrzeni internetowej istnieje wiele stron oferujących nieodpłatne bazy pojedynczych dźwięków, z których nauczyciele mogą sami budować historie dźwiękowe. Jest to czasochłonne, ale efekt, jaki przyniesie, zrekompensuje każdemu nauczycielowi czas, który poświęcił na przygotowanie takiej historii.

Współczesna technologia cyfrowa pozwala nam na wykorzystywanie do nauki języków różnych narzędzi, które pobudzają uczących się do działania. Przy nauce mówienia można sięgnąć także po symulatory mowy, z którymi dzieci już mają do czynienia w aplikacjach na telefony lub inne urządzenia przenośne.²³

²³ P. Wolski, *Interakcja ustna – poważne wyzwanie: wykorzystajmy symulator!*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, 2013, s. 26–29.

2.2. Zabawy językowe stymulujące mówienie

Mówienie jest umiejętnością, którą na zajęciach można łączyć z innymi sprawnościami. Jest ono ściśle związane ze słuchaniem, także z czytaniem oraz z pisanem.²⁴ Przy przygotowaniu zestawów zadań językowych naturalne jest łączenie minimum dwóch kompetencji w jednym ćwiczeniu. Dlatego też wyróżniamy następujące typy zadań:

- słuchanie + mówienie;
- czytanie + mówienie;
- pisanie + mówienie.

Podczas nauki mówienia świetnie sprawdzają się zabawy, które bazują na zadawaniu pytań. Na polskim rynku wydawniczym znajduje się seria *Dzieci kontra rodzice*, wydawnictwa Kangur. Na potrzeby szkoły polonijnej warto sięgnąć po *Dzieci kontra rodzice. Czego o sobie nie wiecie?* oraz *Dzieci kontra rodzice. Babcia i dziadek*. W grach tych w kolorowych pudełkach znajdują się dwie talie kart z pytaniami. Jedna talia przeznaczona jest dla dzieci, a druga dla rodziców lub dziadków. Na każdej karcie są trzy pytania. Osoba wybiera numer pytania, które chce usłyszeć.

Przykładowe pytania z talii pytań, które rodzice zadają dzieciom:

- Co tata wybierze w telewizji: mecz, dobry film czy wiadomości?
- Jaki mama ma kolor oczu?
- Jakie jest moje ulubione miejsce w domu?
- Jak ma lub miała na imię prababcia ze strony taty?
- Jakie hobby ma tata, a jakie mama?

Przykładowe pytania z talii pytań, które dzieci zadają rodzicom:

- Jaki jest mój ulubiony smak lodów?
- Jakie jest moje ulubione ubranie?
- Co najbardziej lubię oglądać w telewizji?
- Czego najbardziej nie lubię robić?
- Jakie miejsce na świecie najbardziej chcę zobaczyć?

Przykładowe pytania z talii pytań, które dziadkowie zadają dzieciom:

- Czy dziadek próbował kiedyś sushi?
- Jaka jest różnica wieku między dziadkiem a babcią?
- Jakie zwierzęta lubię najbardziej?
- Jak długo jedzie babcia i dziadek, żeby Cię odwiedzić?
- Jaki jest numer telefonu do babci?

²⁴ A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005, s. 183.



Przykładowe karty pytań *Czego o sobie nie wiecie?*,
WYDAWNICTWA KANGUR

Seria ta może stać się inspiracją do stworzenia własnej klasowej gry. Dzieci mogą ją przygotować wspólnie. Na początku należy zaprojektować wzór karty z pytaniami, a następnie ułożyć listę pytań, które zostaną umieszczone na kartach. Zabawa ta – oprócz stymulacji do mówienia – ma walor integrujący. Dzieci przez cały rok wzajemnie się poznają. Na kartach mogą pojawiać się na przykład takie pytania:

- Czyja babcia mieszka w Warszawie?
- Komu urodziła się ostatnio siostra?
- Jaki jest ulubiony kolor X?
- Kto nie lubi śpiewać?

Zabawę można wykorzystać na zajęciach, które kończą rok szkolny. Na taką okoliczność można również przygotować kilka kompletów pytań dotyczących różnych aspektów życia klasy, np. ostatniej wycieczki lub uroczystości szkolnej.

Na lekcji można pracować z różnymi planszami, które będą dobrym motywem do rozmowy. Kiedy mówimy o zwierzętach, warto sięgnąć po planszę z gry edukacyjnej *Czy wiesz jaki to zwierzę?* z serii Sowa Mądra Głowa, wydawnictwa Alexander. Na kolorowej planszy umieszczono 32 obrazki przedstawiające zwierzęta domowe, gospodarskie oraz te, które dzieci mogą spotkać w zoo. W czasie rozmów z dziećmi można prosić je nie tylko o opisanie każdego zwierzątka, lecz także o sugestie, jak można pogrupować zwierzęta. Uczniowie muszą wówczas wyjaśnić swój tok rozumowania.



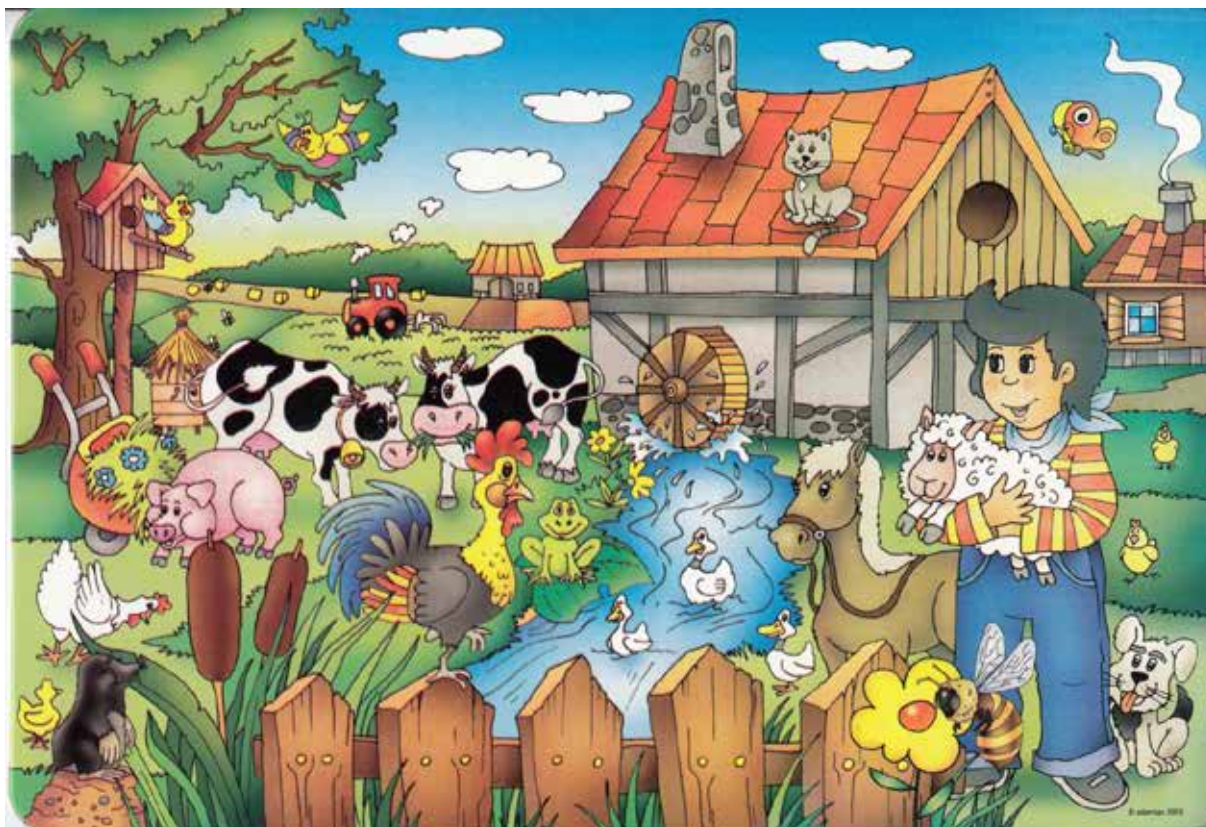
Fragment planszy
gry *Czy wiesz jaki to
zwierz?*, WYDAWNICTWA
ALEXNDER

Inspirujące do mówienia jest rozpoznawanie zwierzątek po małym elemencie na obrazku. Do planszy zostały dołączone kartoniki z charakterystycznymi fragmentami ciała każdego z prezentowanych zwierząt. W podobny sposób można postąpić z każdym przedmiotem, o którym chcemy rozmawiać na zajęciach z dziećmi.



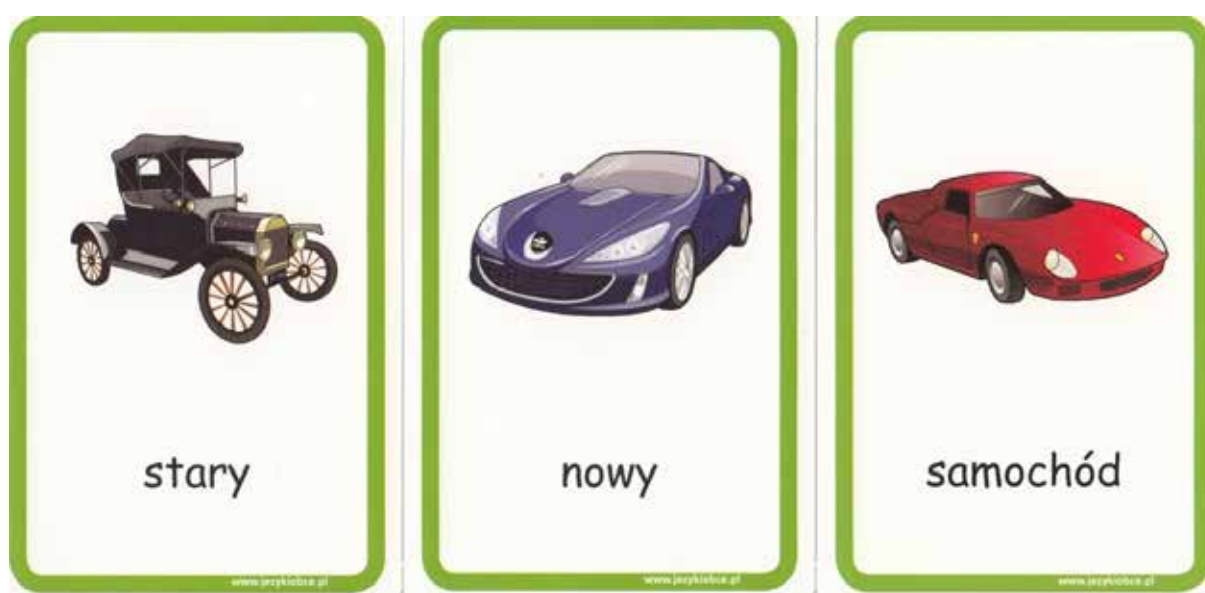
Kartoniki z fragmentami zwierząt *Czy wiesz jaki to
zwierz?*, WYDAWNICTWA ALEXNDER

Na zajęciach można wykorzystywać gry językowe, które polegają na odszukiwaniu konkretnych elementów na obrazku. Jako przykład może posłużyć gra *Wesoła farma* firmy Adamigo. W pudełku mamy do dyspozycji cztery plansze, na których przedstawiono scenki rodzajowe w gospodarstwie. Na każdej z planszy znajdują się zwierzęta, ale nie zawsze takie same. Na małych kartonikach dołączonych do plansz zostały przedstawione pojedyncze zwierzęta. Zadanie polega na odszukiwaniu ich na planszach. Trzeba być bardzo uważnym, ponieważ kot, który jest na każdej planszy, nie zawsze wygląda tak samo. Tak samo jest z krowami, owieczkami czy kurami. Podczas rozmów z dziećmi warto zwracać ich uwagę na detale różniące obrazki i opowiadać o nich.



Plansza oraz obrazki z loteryjki obrazkowej *Wesoła farma*, wydawnictwa Adamigo.

Do rozmów z dziećmi można wykorzystywać także obrazki, które przedstawiają pojedyncze przedmioty. Poniżej zostały zamieszczone trzy karty, które przedstawiają samochód. Praca z dziećmi polega na tym, że najpierw wykładamy kartę z samochodem i prosimy ucznia, żeby przeczytał podpis pod obrazkiem, a potem opisał samochód. Następnie wykładamy kartę z samochodem i przymiotnikiem *nowy*. Postępujemy w podobny sposób jak poprzednio, ale dodatkowo pytamy, dlaczego ten samochód jest nowy. Na końcu wyjmujemy kartę z samochodem i przymiotnikiem *stary*. Postępowanie językowe jest takie samo, jak w przypadku nowego samochodu. Następnie, kiedy karty leżą już obok siebie, prosimy, żeby uczeń powiedział, który samochód podoba mu się najbardziej i dlaczego.



Karty obrazkowe *100 pierwszych słówek*, wydawnictwo Edgard.

Na rynku wydawniczym dostępnych jest wiele kart do nauki języka angielskiego, które można wykorzystywać w dydaktyce języka polskiego, ponieważ przeważnie są to karty dwujęzyczne.

CZĘŚĆ III – CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM

Czytanie jest umiejętnością bardzo złożoną, której mechanizm nie jest nam do końca znany. W literaturze spotyka się dwa rodzaje definicji czytania. Pierwszy z nich bierze pod uwagę utworzenie prawidłowej formy dźwiękowej na podstawie zapisu graficznego. Drugi z nich przyjmuje jako podstawę rozumienie tekstu, który jest odczytywany.²⁵ W nauce języków obcych oraz odziedziczonych bardzo ważna jest umiejętność rozumienia tego, co się czyta.

Nauczanie czytania w języku obcym nie odbiega od zasad, które są stosowane w nauce czytania w języku rodzimym. Czytanie jest jedyną sprawnością, którą uczący się może doskonalić samodzielnie. Kiedy czytamy, utrwalamy struktury gramatyczne oraz słownictwo. Jednocześnie powiększamy swój zasób leksykalny i poznajemy nowe konstrukcje składniowe. Dlatego też najwięcej uczymy się właśnie czytając.²⁶

Czytanie ze zrozumieniem jest ważną umiejętnością językową służącą do komunikowania się. Jest tak samo ważne jak słuchanie i mówienie. Obecnie, nie tylko w dydaktyce języków obcych, lecz także w nauczaniu języków rodzimych, nauczyciele spotykają się z nieprzychylną postawą uczących się wobec czytania, ponieważ wolą oni oglądać filmy, słuchać radia albo rozmawiać niż czytać książki. Przywołane formy kontaktu z językiem są łatwiejsze i szybsze niż obcowanie z tekstem.²⁷

Z podobnymi problemami spotykają się również nauczyciele szkół polonijnych. Szczególny nacisk na umiejętność czytania ze zrozumieniem powinien być kładziony w klasach początkowych, kiedy dziecko uczy się czytać, ponieważ dobry start zapewni dziecku sukces w doskonaleniu umiejętności czytania ze zrozumieniem.

3.1. Zachęcanie do czytania

Aby dzieci polonijne chciały czytać z przyjemnością i zrozumieniem, nauczyciel powinien od pierwszej klasy ćwiczyć z nimi biegłość czytania. Nie jest to łatwe, ponieważ uczniowie szkół

²⁵ K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1999, s. 13–15.

²⁶ A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005, s. 188.

²⁷ R. Jawniak, „To read or not to read?” *Some advices on how to teach Reading with under standing*, „Zeszyty Głotodydaktyczne Jagiellońskiego Centrum Językowego”, nr 2, 2010, s. 27.

sobotnich od poniedziałku do piątku chodzą do szkoły amerykańskiej, w której muszą także odrabiać prace domowe – pisać, czytać oraz liczyć. Czytanie w języku polskim po całym tygodniu zajęć wydaje się im trudnym zadaniem, a ponadto nie zawsze lubianym. Główną tego przyczyną jest właśnie brak biegłości w czytaniu. Jak sobie z tym radzić?

Po pierwsze, należy czytać w klasie dużo na głos. Wzorem dla dzieci jest nauczyciel, dlatego on sam powinien czytać wyraźnie i z poprawną artykulacją.²⁸ W ślad za nauczycielem powinni czytać uczniowie. W procesie nauki czytania spotykamy się z kilkoma rodzajami czytania: czytanie dzieciom, wspólne czytanie, czytanie zespołowe oraz czytanie indywidualne.²⁹ Każdy z wymienionych rodzajów prowadzi dziecko do sukcesu czytelniczego, który zaowocuje tym, że samo zacznie czytać po polsku.

Po drugie, należy regularnie zadawać jako pracę domową przygotowanie do pięknego i poprawnego odczytywania fragmentów czytanek z podręcznika lub tekstów, które sami przygotowujemy na zajęcia. Kiedy dzieci poznają dopiero tajniki czytania, można ograniczyć się do ciągów wyrazowych. Na początku można przedstawiać uczniom zestawy wyrazów dwusylabowych, następnie trzysylabowych, a na końcu czterosylabowych. Warto trzymać się zasady, że w drugim semestrze pierwszej klasy zadajemy do pięknego czytania dwa zdania, w drugiej klasie cztery, a w trzeciej sześć. Na początek powinny być to zdania pojedyncze. W miarę rozwijania umiejętności czytania można wprowadzać zdania współrzędnie lub podrzędnie złożone.

Po trzecie, trzeba monitorować i oceniać postępy uczniów w czytaniu. Wiąże się z tym problem, czy nauczyciel powinien nagradzać za czytanie. Stosowanie systemu kar i nagród nie jest dobrym rozwiązaniem, szczególnie podczas nauki języka obcego. Dla dzieci polonijnych przychodzenie na dodatkowe zajęcia w sobotę jest dużym wyzwaniem. Dlatego też, aby chętnie pojawiały się w szkole, powinniśmy sięgać po takie sposoby motywowania do nauki czytania, które uczniom nie będą się źle kojarzyły. Dobrym rozwiązaniem jest stosowanie przy ocenie pozytywnych komunikatów, których celem jest wzbudzenie w dziecku chęci do podejmowania kolejnych prób w czytaniu. Jeżeli nasz uczeń jest nieśmiały, nie zmuszajmy go do czytania na forum klasy. Aby ocenić jego postępy, można wysłuchać jego czytania, kiedy pozostali uczniowie wykonują dodatkowe zadania lub małe projekty.

Po czwarte, warto zaangażować rodziców w naukę czytania oraz edukację czytelniczą dzieci.³⁰ Wspólne czytanie w domu korzystnie wpływa na opanowanie tej umiejętności. Rodzice powinni wiedzieć, że spontaniczne zachęcanie do czytania po polsku w ciągu tygodnia jest lepsze niż wywieranie presji w piątkowy wieczór, żeby przygotować się na sobotnie zajęcia. Odpo-

²⁸ A. Janus-Sitarz, *Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak motywować do czytania lektur szkolnych w: Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2012, s. 172.

²⁹ K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1999, s. 76–78.

³⁰ A. Czernska, *Wczesnodziecięca nauka czytania i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka w: Edukacja małego dziecka. Wybrane obszary aktywności*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szusćnik, A. Wąsiński, Impuls, Kraków 2013, s. 15–36.

wiednio przygotowana strategia rodziców i nauczyciela prowadzącego bardzo szybko przyniesie pożądane efekty.

3.2. Co czytać na lekcji

Szlifując naukę czytania ze zrozumieniem nauczyciele polonijni zazwyczaj ograniczają się do tekstów zamieszczonych w podręcznikach aktualnie używanych przez szkołę. Poziom trudności czytanek, z którymi pracują dzieci, jest bardzo trudno określić, ponieważ autorzy materiałów dydaktycznych przygotowali je bardziej na potrzeby nauczania języka polskiego jako rodzimego niż obcego. Dlatego też czytanki nasyczone są słowami i wyrażeniami, które dla dzieci polonijnych mogą być niezrozumiałe. Warto też przyjrzeć się frekwencyjności w używaniu poszczególnych leksemów w polszczyźnie. Niektóre zaproponowane wyrazy nie są nawet obecne w języku dzieci w Polsce. Długość opowiadań w podręcznikach także nie jest ujednolicona. Ponadto tematyka wykorzystanych tekstów nie zawsze jest atrakcyjna dla dzieci. Minusem dostępnych czytanek jest brak zadań sprawdzających sprawność rozumienia przeczytanego tekstu.

Dużą trudność, nie tylko nauczycielom w szkołach polonijnych, ale każdej osobie zajmującej się nauczaniem języków obcych, sprawia odpowiedni wybór tekstów, które będą rozwijały sprawność czytania ze zrozumieniem. Pierwsze pytanie, na które trzeba sobie odpowiedzieć, to pytanie o to, czy tekst powinien być autentyczny, czy adaptowany, czy napisany w celach glottodydaktycznych. Tak jak ze rozumieniem pojęcia tekst adoptowany nie mamy problemu, ponieważ rozumiemy go jako tekst, który został uproszczony w celach dydaktycznych³¹, tak z definicją tekstu autentycznego oraz napisanego w celach glottodydaktycznych możemy mieć problem. Jest tak, ponieważ tekst autentyczny jest tekstem, który przekazywany jest do rąk ucznia bez ingerencji glottodydaktycznej, czyli ma taką formę językową, jaką nadał mu autor. Nic w nim nie zostało uproszczone na poziomie leksyki i gramatyki. Tak więc tekstami autentycznymi są również teksty napisane w celach glottodydaktycznych, jak np. trzy książeczki dla dzieci autorstwa B. Jędryki: *Lubię szkołę*, *W parku* czy *Wycieczka w góry*.³² Są to teksty, które powstały w konkretnym celu dydaktycznym, a czytając je, dziecko utrwała konkretne konstrukcje gramatyczne, w tym składniowe oraz wybrane słownictwo reprezentujące wyselekcjonowane pole leksykalne lub subpole. Teksty w podręcznikach dla dzieci polonijnych należy zatem także

³¹ Tu za przykład mogą posłużyć publikacje służące nauce języka angielskiego, takich wydawnictw jak: Pearson, Oxford czy Macmillan, które są uproszczonymi opracowaniami najpopularniejszych powieści brytyjskich oraz amerykańskich.

³² Pozycje powstały w ramach projektu *Uczeń i nauczyciel w świecie dwóch języków i dwóch kultur – dydaktyka języka polskiego w szkolnictwie polonijnym w USA (etap I – III) Etap I. Nauczanie przedszkolne i wczesnoszkolne* współfinansowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, realizowanego przez Instytut Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego oraz Centralę Polskich Szkół Deksztalczących w USA. Książeczki są do pobrania w formie PDF ze strony <http://ips.polonia.uw.edu.pl/>.

uznać za autentyczne, jednak nie wszystkie z nich można zakwalifikować do grupy tekstów napisanych w celach glottodydaktycznych.

Podczas zajęciach z dziećmi warto pracować korzystając z tekstów autentycznych, z którymi dzieci spotykają się w życiu codziennym. Można sięgnąć po listy, wiadomości e-mail, popularne nawet wśród dzieci telefoniczne wiadomości tekstowe, kartki pocztowe, krótkie teksty z polskiej prasy dziecięcej, notatki szkolne, czy szkolne ogłoszenia. Oczywiście wprowadzanie tego rodzaju tekstów odbiega od standardowych technik dydaktycznych, z którymi spotykamy się w tradycyjnych podręcznikach, ale efekt pracy z nimi może nas zaskoczyć. Dzieci chętniej pracują, z czymś, co nie jest klasyczną czytanką, i z czymś, co same mogą przynieść z domu, czy przygotować.³³

Przy doborze tekstu na zajęcia warto kierować się możliwością wkomponowania go w treści, które są zgodne z realizowanym programem. Jeżeli tekst jest posumowaniem znanego już dzieciom materiału gramatyczno-leksykalnego, to nie powinny znaleźć się w nim słowa zupełnie nowe. Tekst może pod względem leksyki odwoływać się do omówionego kilka miesięcy wcześniej lub w poprzednim roku szkolnym materiału. Natomiast jeżeli celem tekstu jest wprowadzenie nowego słownictwa, to trzeba go odpowiednio nim nasycić, to znaczy, że nie może znaleźć się w nim więcej niż 5 nowych słów w klasie pierwszej, 7 w klasie drugiej i 9 w klasie trzeciej. Nowe leksemy wymagają od nauczyciela także odpowiedniej metodyki w przygotowywaniu nie tylko struktury zajęć, ale także ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych.

Autentyczny materiał na zajęcia możemy zdobywać w różny sposób. Przed wakacjami można poprosić dzieci, żeby każde przysłało do szkoły kartkę pocztową z wakacji, w której napisze, jak spędza wolny czas. Po świętach, Wielkanocnych lub Bożego Narodzenia, poprosimy dzieci, aby przyniosły kartkę z życzeniami, którą dostały od rodzin z Polski. Przeglądajmy serwisy internetowe adresowane do dzieci i szukajmy tam prostych tekstów nie tylko dla trzecioklasistów. Na pewno znajdziemy tam także coś dla uczniów z pierwszej klasy. Mogą to być nawet obrazki z podpisami lub krótkie historie obrazkowe wzbogacone w jedno- lub dwuzdaniowe podpisy.

Przy nauce czytania w języku obcym warto trzymać się schematów, które sprawdziły się w dydaktyce innych języków. Dlatego też śmiało można sięgać po formę komiksu, której nie ma w podręcznikach. Jedynym materiałem dydaktycznym, w którym jest komiks, jest seria do nauki języka polskiego jako drugiego *Lubię polski* A. Rabiej.³⁴ Komiks jest przyjazną formą do samodzielnego czytania dla ucznia klas początkowych, ponieważ zdania – dialogi oraz jednozdaniowe opisy – są krótkimi i prostymi komunikatami, które nie powinny być trudne

³³ Więcej na temat doboru tekstów piszą A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005, s. 196–198.

³⁴ Zob. A. Rabiej, *Lubię polski!1 Podręcznik do nauki języka polskiego jako drugiego dla dzieci*, Froga Oficyna Wydawnicza, Kraków 2009; A. Rabiej, *Lubię polski!1 Zeszyt ćwiczeń*, Froga Oficyna Wydawnicza, Kraków 2009; A. Rabiej, *Lubię polski!2 Podręcznik do nauki języka polskiego jako drugiego dla dzieci*, Froga Oficyna Wydawnicza, Kraków 2010; A. Rabiej, *Lubię polski!2 Zeszyt ćwiczeń*, Froga Oficyna Wydawnicza, Kraków 2010.

do zrozumienia. Dodatkowo rysunek pomaga dzieciom w odkodowaniu przeczytanej informacji. Praca z komiksem na zajęciach ma swoje plusy, gdyż przeczytanie jego treści nie zajmuje dużo czasu i można zrobić to z podziałem na role. We wspomnianych podręcznikach serii *Lubię polski!* komiksy zostały wzbogacone o zadania językowe, jednak nie ma ich zbyt wiele. Dlatego też nauczyciel musi samodzielnie przygotować ćwiczenia.

W poszukiwaniu komiksów, których celem nie jest założona konkretna sytuacja glottodydaktyczna, warto zaglądać nie tylko do dziecięcych gazet, gdzie znajdziemy jednostronicowe komiksy, przedstawiające zamkniętą historię. Zachęcam także do zaglądania do *Angorki*, w której zawsze znajdziemy mini komiks lub obrazek komiksowy odnoszący się do bieżących wydarzeń.³⁵ Nie bójmy się również dużych komiksów, które czytają dzieci w Polsce. Można je podzielić na części i wspólnie czytać na zajęciach, np. z wykorzystaniem rzutnika.

3.3. Domowe lektury

Czytanie po polsku tylko na lekcjach nie jest wystarczające do tego, by dzieci polonijne opanowały tę kompetencję w wysokim stopniu. Przy licznych klasach nauczyciel nie jest w stanie pracować indywidualnie z uczniem. W takiej sytuacji dzieci powinny samodzielnie lub pod okiem rodziców doskonalić czytanie ze zrozumieniem. Rolą nauczyciela jest przygotowanie listy domowych lektur dla dzieci. Jest to ważne, ponieważ rodzice nie dysponują wiedzą z zakresu dydaktyki języka oraz nie znają programu nauczania. Dlatego też bardzo często popełniają błędy i proszą dzieci o czytanie tekstów, które oprócz tego że są za długie, zniechęcają trudnością.

Warto zastanowić się nad tym, jakie powinny być domowe lektury i jak z nimi pracować. Po pierwsze, jak najbardziej należy sięgać po literaturę dziecięcą, jednak trzeba to czynić z rozważą.³⁶ Należy pamiętać, że to, co wydaje się proste dla dorosłego odbiorcy, wcale nie jest proste dla dziecka. Dlatego też nie zawsze klasyczne bajki i baśnie są idealne do samodzielnego czytania. Pierwsze samodzielne czytelniczne kroki dzieci mogą stawiać z książkami serii *Poczytaj mi mamo* czy wydawnictwa Zielona Sowa.

Można sięgać po propozycję A. Rabiej, która dla dzieci polonijnych przygotowała testy do czytania wydane w serii *Lubię czytać po polsku*.³⁷ Na rynku wydawniczym są dostępne dwa zbiory czytanek wzbogacone o ćwiczenia do wykonania przed czytaniem oraz po czytaniu. W sumie dzieci mogą przeczytać samodzielnie lub w towarzystwie rodziców 30 krótkich tekstów. Publikacja jest warta rekomendacji, jednak z zastrzeżeniem, że warstwa leksykalna

³⁵ Jest to dziecięcy dodatek do tygodniowej gazety *Angora*. Jest on dostępny także w wersji elektronicznej.

³⁶ T. Czerkies, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2012, s. 59–76.

³⁷ A. Rabiej, *Lubię czytać po polsku! 1 Teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego jako drugiego*, Fogra Oficyna Wydawnicza, Kraków 2011; A. Rabiej, *Lubię czytać po polsku! 2 Teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego jako drugiego*, Fogra Oficyna Wydawnicza, Kraków 2011.

powinna zostać poprawiona, ponieważ w tekstach pojawiają się wyrazy, które niekoniecznie muszą znać dzieci polonijne, np. słowo *korpus*.³⁸

Dzieci lubią czytać historie przygodowe, których fabuła odwołuje się do ich dziecięcych doświadczeń. Jednak poziom trudności polskich opowiadań dla dzieci jest zbyt wysoki dla uczniów polonijnych. Dlatego też można wprowadzać małe lektury specjalnie napisane dla dzieci uczących się języka polskiego jako obcego oraz drugiego. Jest w nich interesująca fabuła, a dodatkowo zostały wzbogacone o zadania sprawdzające zrozumienie przeczytanego fragmentu. Taka książeczka może być zadana do czytania raz na dwa tygodnie lub raz na miesiąc. Po lekturze dzieci wspólnie mogą o niej rozmawiać na lekcji lub przygotować jakiś projekt. Uczeń może czytać taką książkę we fragmentach, aby samo czytanie i robienie zadań było dla niego przyjemnością i żeby szybko się nie nudził. W klasie trzeciej można w tym celu wykorzystać książeczkę B. Jędryki *Wycieczka w góry*.³⁹

Na początku każdego roku szkolnego warto przygotować listę pięciu książek, które dzieci powinny przeczytać w roku. Warto zastanowić się nad pomysłem lektury na wakacje. Uczniowie w USA są przyzwyczajeni do tego, że latem czytają książki i wykonują do nich konkretne zadania. Strategia ta może zostać swobodnie przeniesiona do szkoły polonijnej.

3.4. Zadania sprawdzające czytanie ze zrozumieniem

Przy wyborze tekstu na zajęcia należy kierować się pięcioma kryteriami:

- trudność tekstu pod względem składniowym;
- rodzaj (forma literacka) tekstu;
- struktura tekstu;
- długość;
- korzyści, płynące z lektury tekstu.⁴⁰

Kiedy tekst został już wybrany, należy przygotować do niego odpowiedni zestaw zadań językowych. Tu warto kierować się zasadą, że jeżeli tekst jest trudny, to ćwiczenia sprawdzające jego zrozumienie powinny być łatwe, a jeżeli tekst jest prosty, to poziom trudności zadań powinien być bardziej skomplikowany.

³⁸ A. Rabiej, *Lubię czytać po polsku! 1 Teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego jako drugiego*, Fogra Oficyna Wydawnicza, Kraków 2011, s. 20.

³⁹ Pozycje powstały w ramach projektu *Uczeń i nauczyciel w świecie dwóch języków i dwóch kultur – dydaktyka języka polskiego w szkolnictwie polonijnym w USA (etap I – III) Etap I. Nauczanie przedszkolne i wczesnoszkolne* współfinansowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, realizowanego przez Instytut Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego oraz Centralę Polskich Szkół Doksztalających w USA. Książeczki są do pobrania w formie PDF ze strony <http://ips.polonia.uw.edu.pl/>.

⁴⁰ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa 2004, s. 143.

W nauczaniu języków obcych mamy szereg technik sprawdzających czytanie ze zrozumieniem, jednak nie wszystkie można stosować w pracy z dziećmi. Techniki dzielimy na takie, które poprzedzają czytanie, towarzyszą czytaniu oraz techniki do wykorzystania po przeczytaniu tekstu.⁴¹

Typy zadań sprawdzające zrozumienie tekstu, które warto przygotowywać dla dzieci, to:

- uzupełnianie zdań wyrazami z ramki (Uwaga! Wyrazy muszą być poprawnych formach gramatycznych);
- porządkowanie wyrazów w zdanie (zdania powinny być wzięte z tekstu);
- wybieranie /zakreślanie konkretnych wyrazów;
- dopasowywanie obrazków do wyrazów;
- dopasowywanie obrazków do wyrazów i uzupełnianie nimi zdań;
- dopasowywanie obrazków do zdań;
- krzyżówki;
- układanie zdań w kolejności (chronologia wydarzeń);
- odpowiadanie na pytania;
- budowanie pytań do podanych odpowiedzi;
- zadania typu prawda /fałsz;
- dokończanie rozpoczętych zdań;
- łączenie wyrazów;
- uzupełnianie tabel informacji z tekstu;
- uzupełnianie tekstu informacjami z tabel;
- uzupełnianie wyrazów brakującymi literkami, a następnie dopasowywanie do nich obrazków;
- wybieranie dobrego wyrazu w zdaniu;
- korygowanie błędów;
- łączenie pytań z odpowiedziami;
- segregowanie wyrazów do odpowiednich kategorii;
- zaznaczanie na rysunkach /mapach /obrazkach.

Nauczyciel ma wiele możliwości przygotowania interesujących zadań dla uczniów. Należy jednak pamiętać o tym, że nie wszystkie zadania należy wykonać na zajęciach. Proponuję pracować na lekcji z pięcioma ćwiczeniami, a cztery kolejne można zadać uczniom jako pracę domową. Wówczas będą one pełnić funkcję utrwalającą.

⁴¹ Więcej na temat technik nauki czytania z języku obcym w: A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005, s. 200–203.

3.5. Jak to zrobić

Przygotowując zadania, których celem jest rozwijanie i sprawdzanie umiejętności czytania ze zrozumieniem, można sięgać po obrazki, do których następnie opracowuje się odpowiednie zadania. Zadania, które opierają się na ilustracjach, doskonale sprawdzają się w pracy z dziećmi w klasie pierwszej oraz drugiej. Dokonując wyboru obrazka, należy zwracać uwagę na jego prostotę i przejrzystość. Obrazki bogate w dużą ilość elementów, mogą wprowadzać chaos. Oczywiście są sytuacje, kiedy należy sięgnąć po takie ilustracje, ale nie powinno się to często zdarzać.

Kiedy pracujemy z obrazkiem, dodatkowo rozwijamy sprawność mówienia, dlatego też powinno się zaczynać od opisywania z dziećmi ilustracji wykorzystanej w zadaniu. Celem takiego postępowania, jest nie tylko ewentualne wprowadzenie nowego słownictwa, ale upewnienie się, że dzieci nie będą miały dużych trudności z wykonaniem zadania. Po omówieniu ilustracji, następnym krokiem jest przeczytanie tekstu, zdań lub fraz i wykonanie przygotowanego zadania.

Najprostszymi zadaniami, które sprawdzają czytanie ze zrozumieniem, jest przyporządkowywanie pojedynczych wyrazów do obrazków, które przedstawiają jeden element. Za przykład może posłużyć **karata nr 23** z publikacji *Karty pracy dla uczniów polonijnych klasy I–III szkoły podstawowej*. Strategia pracy z kartą wygląda następująco: a) uczniowie nazywają poszczególne owady, b) uczniowie czytają poszczególne wyrazy, c) uczniowie łączą obrazki z wyrazami. W podobnej konwencji jest **karta nr 16**, na której dzieci łączą obrazki ze słowami z ramki. Dodat-

23

Imię Nazwisko klasa

**Na łące koło domu można latem spotkać wiele owadów.
Połącz słowa z obrazkami.**

	biedronka
	motyl
	konik polny
	pająk
	mrówka
	ważka

16

Imię Nazwisko klasa

Podpisz obrazki wyrazami z ramki.

klocki kot guziki ciastka cukierki buty

		
.....		
		
.....		

19

Imię Nazwisko klasa

Połącz zdania z obrazkami.







Marta smacznie śpi.

Paweł ubiera się.

Ania myje zęby.

Piotruś chce spać.

Marcel kąpie się.

1

Imię Nazwisko klasa

Popatrz na obrazek. Następnie zaznacz TAK lub NIE.



1. Dziewczynka i chłopiec są w ogrodzie.	TAK	☒ NIE
2. Dzieci dokarmiają ptaki.	TAK	☐ NIE
3. Ptaki siedzą na drzewie.	TAK	☐ NIE
4. Dziewczynka i chłopiec noszą rękawiczki.	TAK	☐ NIE
5. Ptaki czekają na jedzenie.	TAK	☐ NIE
6. Dziewczynka stoi na drabinie.	TAK	☐ NIE
7. Pada śnieg.	TAK	☐ NIE
8. Chłopiec wiesza karmnik na drzewie.	TAK	☐ NIE

kowo wprowadzony został tu element pisania – przepisywanie wyrazu z ramki pod obrazkiem. Zabieg ten miał na celu utrwalenie pisowni konkretnych wyrazów. Karty te mogą zostać wykorzystane w już w klasie pierwszej, ponieważ wyrazy umieszczone na nich nie mają dwuznaków.

Jeżeli uczniowie radzą sobie z dopasowywaniem obrazka do przeczytanego wyrazu, można zaproponować im zadania trudniejsze, polegające na dopasowywaniu obrazka do odczytanego zdania. Za przykład może posłużyć **karta nr 19**, którą można wykorzystać na zajęciach poświęconych codziennym czynnościom. Zadanie przygotowane na karcie polega na połączeniu zdania z odpowiednią ilustracją. Wszystkie zdania są zdaniami prostymi, składającymi się maksymalnie z dwóch elementów. Zawsze jest podmiot oraz orzeczenie, ale w niektórych zdaniach pojawia się okolicznik lub dopełnienie. Po rozwiązaniu ćwiczenia można dodatkowo opisywać obrazki, rozwijając w ten sposób sprawność mówienia.

Trudniejszym zadaniem jest wybieranie poprawnej odpowiedzi dotyczącej konkretnej ilustracji. Ćwiczenie to wymaga od uczniów znajomości leksyki oraz spostrzegawczości. Taki typ zadania ilustruje **karta nr 1**. Zanim uczniowie rozpoczną zaznaczanie właściwej odpowiedzi, powinni dokładnie przyrzeć się obrazkowi. Następnie przeczytać zdania i wybrać TAK lub NIE.

W podobnej konwencji utrzymane jest zadanie zaproponowane na **karcie nr 20**, które wymaga od dzieci znajomości nie tylko znajomości leksyki z obszaru tematycznego – wakacje nad morzem, ale przede wszystkim znajomości przyimków służących do określania położenia

Imię Nazwisko klasa

Popatrz na obrazek. Przeczytaj zdania pod obrazkiem i zakreśl TAK lub NIE.



1. Krokodyl leży pod płetwami. TAK NIE
2. Łopatką jest między maską a wiaderkiem. TAK NIE
3. Słomki są w kubkach. TAK NIE
4. Piłka leży obok ręcznika. TAK NIE
5. Dzieci są na ręcznikach. TAK NIE
6. Płetwy są między krokodylem a torebką. TAK NIE
7. Krab jest pod parasolem. TAK NIE

Imię Nazwisko klasa

Kto jest na obrazku? Przeczytaj i podpisz.

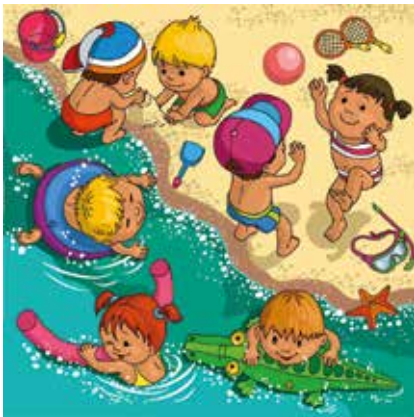


.....

Jestem Marta. Ja i moje rodzeństwo lubimy pomagać w domu. Moja siostra bliźniaczka Ania lubi kwiaty. To ona codziennie je podlewa. Paweł i Krzyś to nasi bracia. Oni też są bliźniakami. Krzyś bardzo lubi pracować w ogrodzie. Paweł uwielbia zmywać, a ja bardzo lubię gotować, dlatego często razem z mamą jestem w kuchni. Kiedy moja siostra odkurza, ja prasuję.

15 Imię Nazwisko klasa

Popatrz na obrazek i dokończ zdania.



Dzieci bawią się na

Dziewczynka w żółtym kostiumie

Chłopcy budują

Dziewczynka w kostiumie w paski

Chłopiec pływa na

9 Imię Nazwisko klasa

Dzieci bardzo lubią zwierzęta. Dowiedz się, co mają w domu koledzy Adama.

W naszej klasie każdy ma jakieś zwierzątko. Mój najlepszy kolega Paweł hoduje  w dużym akwarium. Ania ma  Rexa. W domu Bartka mieszka  stepowy. Jego siostra Basia dostała  od rodziców na urodziny. Ja bardzo chciałbym mieć  , a mój brat  .

obiektów względem siebie. Karta ta jest trudna, dlatego też powinna zostać wykorzystywana w pracy uczniami kończącymi klasę drugą lub będącymi w klasie trzeciej.

Szczególnym rodzajem zadań sprawdzających czytanie ze zrozumieniem jest podpisywanie obrazków po lekturze krótkiego tekstu. Ćwiczenia te mogą być już wprowadzane w klasie pierwszej, jednak należy pamiętać wówczas o długości zdań i odpowiednim doborze słownictwa. Karta, która ilustruje ten typ zadania, ma **nr 10**. Jej poziom trudności należy określić jako wysoki, ponieważ dzieci przedstawione na ilustracjach są bliźniakami – dwóch chłopców oraz dwie dziewczynki. Aby poprawnie wykonać zadanie, uczeń musi zrozumieć to, co przeczytał. Zaproponowana karta może zostać wykorzystana w klasie drugiej lub trzeciej.

Ilustracja może zostać wykorzystana w zadaniach, które polegają na kończeniu rozpoczętych zdań. Za przykład może posłużyć **karta nr 15**. Na obrazku przedstawiono dzieci bawiące się na plaży oraz kąpiące się w morzu. Uczeń, żeby dobrze rozwiązać ćwiczenie musi wykonać następujące operacje: a) obejrzyć rysunek, b) odczytać zaczęte zdanie, c) zrozumieć przeczytane zdanie, d) dokończyć zdanie konkretnym wyrazem lub frazą. Od dziecka wymaga się nie tylko znajomości słownictwa przedstawionego na obrazku, ale także zrozumienia tego, co przeczytało. Bez tych dwóch elementów uczeń nie jest w stanie rozwiązać ćwiczenia.

Zdania, które zostały zaproponowane na **kartach nr 9, 21 oraz 24** wymagają od uczniów rozwiniętej nie tylko kompetencji leksykalnej, ale także gramatycznej. Dzieci czytając tekst muszą obrazki zastępować słowami w odpowiednich formach gramatycznych. Dodatkowo można

21

Imię Nazwisko klasa

Przeczytaj tekst i obrazki zastąp słowami.

Jestem Marta i chodzę do szkoły w Warszawie. W naszej szkole jest orkiestra. Każdy gra na jakimś instrumencie.

Moja najlepsza przyjaciółka Paulina gra na 

..... Ja gram na 

Paweł i Tomek grają na 

Oni zawsze grają bardzo głośno. Ania jest w orkiestrze od niedawna. Gra na  . To jest

bardzo duży instrument. Bartek chce grać na 

..... Razem z nami gra Zuzia z pierwszej klasy. Jest jeszcze mała. Dlatego gra na 

24

Imię Nazwisko klasa

Przeczytaj tekst i obrazki zastąp słowami.

Mam na imię Paweł. Mieszkam we Wrocławiu. W mojej rodzinie każdy lubi podróżować. Mama codziennie jeździ do pracy  , a tata  .

Ja i moja siostra jeździmy  do szkoły. Babcia z dziadkiem czasami jeżdżą  .

Ja też bym chciał jeździć z babcią, ale mama mówi, że jestem za mały. Mój wujek Adam jest pilotem. Codziennie lata  na trasie Wrocław – Warszawa – Wrocław. To jest bardzo interesująca praca. Ja też lubię latać. Kiedyś chciałbym polecieć  . A ty? Czym lubisz podróżować?

wprowadzić zapis tych słów, tak zrobiono to na karcie 21 oraz 24. Tego typu ćwiczenia mogą zawierać samodzielne zdania lub krótkie teksty narracyjne. W klasach pierwszych warto na początku ograniczyć się do zdań, a w klasach wyższych przejść do dłuższych – 5 zdaniowych tekstów. Wybierając obrazek do takiego zadania, należy pamiętać, że powinien być on przejrzysty.

CZĘŚĆ IV – PISANIE

Pisanie jest sprawnością językową, którą opanowuje się jako ostatnią zarówno w trakcie nauki języka ojczystego, drugiego, jak i obcego. Uważane jest za najtrudniejszą do opanowania umiejętność językową, wymagającą czasu oraz żmudnych ćwiczeń. Pisanie to nie tylko umiejętne stosowanie poprawnego zapisu graficznego oraz ortograficznego, ale także praktyczne wykorzystywanie znajomości stylistyki i etykiety właściwej danemu językowi. Jest to sprawność, której nie można opanować, wykonując zadania rozwijające inne umiejętności.

W edukacji dzieci polonijnych pisanie bardzo często jest zaniedbywane, ponieważ w szkole sobotniej nie ma wystarczająco dużo czasu na rozwijanie tej umiejętności, a w domach uczniowie oraz ich rodzice bardziej koncentrują się na pisaniu w języku angielskim niż polskim. Efektem tego jest słaby pod względem ortograficznym i stylistycznym poziom prac pisemnych w klasach starszych. Dlatego też zajęcia językowe w klasach najmłodszych są idealnym momentem do rozwijania umiejętności pisania.

Nauka pisania w języku polskim powinna przebiegać według sprawdzonego już schematu. Dziecko najpierw poznaje polski alfabet, następnie zasady ortograficzne, a na końcu poznaje zasady stylistyki, czyli samodzielnie komponuje teksty.

4.1. Nauka polskiego alfabetu

Dzieci polonijne rozpoczynające naukę w szkole sobotniej zwykle znają już polski alfabet, którego uczyły się w grupach przedszkolnych oraz w domu. Należy jednak podkreślić, że najpierw poznają alfabet angielski, a dopiero potem polski. Jest to naturalne, ponieważ, mieszkając w kraju angielskojęzycznym, dzieci bawią się zabawkami edukacyjnymi, których celem jest nauka języka angielskiego, a nie języka etnicznego.⁴² Nie należy się temu przeciwstawiać, lecz trzeba wykorzystać to zjawisko.

⁴² Zabawki edukacyjne dostępne na rynku polskim, które nie zostały zaprojektowane i wyprodukowane w Polsce, także bazują na języku angielskim. Dlatego też coraz częściej dzieci polskie potrafią „wyśpiewać” angielski alfabet, a nie potrafią zrobić tego po polsku.

Polski alfabet składa się z 35 liter⁴³, a znaki w nim dzielimy na: litery, litery ze znakami diakrytycznymi oraz dwuznaki.⁴⁴ Alfabet angielski opiera się na alfabecie łacińskim i składa się z 26 liter. Jednak przy nauce alfabetu nie należy sugerować się różnicą tylko 9 liter, ponieważ tak naprawdę jest ona większa. Polonijne dzieci muszą już na początku swojej nauki opanować dodatkowych 16 graficznych obrazów dźwięków, w tym 9 liter (ą ę ć ń ś ź ó ł ż) i 7 dwuznaków (**ch cz dz dź dż rz sz**), które są charakterystyczne dla języka polskiego. To właśnie na nie należy zwracać szczególną uwagę.

W klasach w sobotnich szkołach, które samodzielnie dysponują pomieszczeniami, stałym elementem dekoracji jest polski alfabet, który najczęściej wisi nad tablicą. Uczniowie patrzą na niego nie tylko podczas nauki wybranej litery, ale dzieje się to mimowolnie, za każdym razem kiedy wzrok dziecka skierowany jest na tablicę.

Nie wszystkie placówki edukacyjne mogą sobie pozwolić na ekspozycję polskiego alfabetu. Szkoły, które wynajmują pomieszczenia na zajęcia sobotnie, korzystają z sal szkół amerykańskich. Zasady wynajmu określają to, co można robić w sali lekcyjnej oraz to, czego robić nie można. Dekorowanie sal na potrzeby nauki języka polskiego nie jest dozwolone. Dlatego też polonijni uczniowie mają do dyspozycji tylko angielski alfabet. W takiej sytuacji warto przygotować sobie przenośny alfabet, który na czas zajęć można umieszczać na górze tablicy. Można także ograniczyć się do liter i dwuznaków, których brak w alfabecie angielskim. Wówczas uczniowie będą mogli podczas pobytu na zajęciach spoglądać na alfabet i zapoznawać się z nim.

Kwestią dyskusyjną nadal pozostaje grafia, czyli sposób zapisywania i łączenia liter oraz dwuznaków. Dzieci polonijne, które dorastają w Stanach Zjednoczonych, najpierw uczą się zapisywać litery stylem właściwym dla języka angielskiego. W odpowiednikach polskich klas ze-
rowych, tzw. kindergarten, w wieku pięciu lat poznają technikę pisanie oraz alfabet, w którym brak jest liter ze znakami diakrytycznymi oraz dwuznaków.

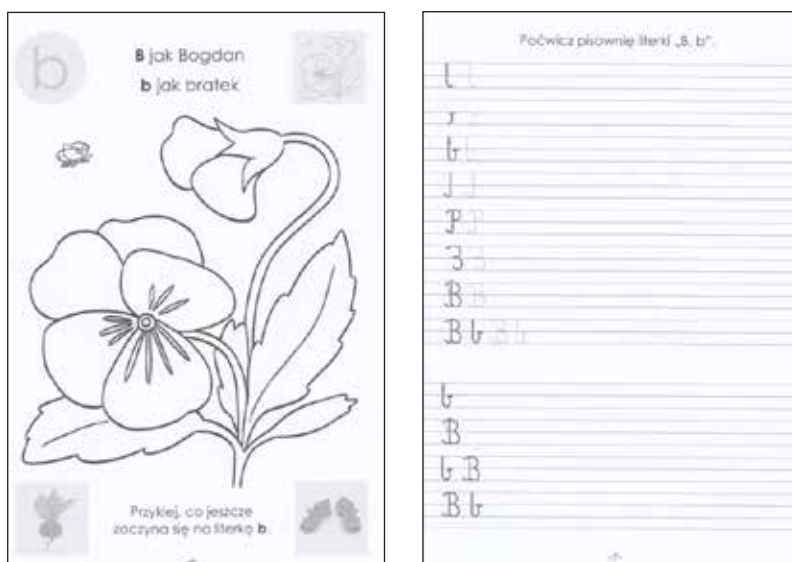
Dlatego nauczyciel w klasie pierwszej staje przed problemem, czy uczyć grafii polskiej czy bazować na grafii, której nauczyło się w szkole amerykańskiej. Wśród pedagogów zdania są podzielone. Jedni proponują, żeby nie zmieniać przyzwyczajeń „grafetycznych” dziecka i angielski alfabet adaptować na potrzeby nauki języka polskiego, natomiast inni twierdzą, że należy uczyć zapisu, który obowiązuje w polskich szkołach w kraju. Jednak trzeba pamiętać, że celem sobotniej szkoły jest w przyjemny sposób uczyć języka i nie powinna ona być kojarzona z godzinami spędzonymi nad kaligrafią. Poza tym dzieci na co dzień żyją w świecie języka angielskiego i burzenie ich graficznego świata nie jest najlepszym rozwiązaniem.

Dzieci w pierwszej klasie są chętne do pracy i uczenia się czegoś nowego. Jeżeli widzimy, że chcą się uczyć polskiego zapisu liter, warto podjąć działania w tym kierunku. W tym celu

⁴³ Należy pamiętać, że q, v oraz x są literami, które są stosowane w wyrazach obcego pochodzenia.

⁴⁴ A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005, s. 45. Więcej informacji na temat polskiego alfabetu oraz zasad pisowni w: *Nowy słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji*, red. E. Polański, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. IX–CXXVI.

można sięgnąć po *Moje litery. Piszę na A – podręcznik dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym* M. Szcl-Mays.⁴⁵ Pozycja jest godna polecenia, ponieważ oprócz zapisu i łączenia liter, dzieci uczą się gotowych form gramatycznych wybranych wyrazów, z których samodzielnie układają zdania. Niestety, w książce nie ma zbyt dużo miejsca na naukę zapisu litery w izolacji, dlatego warto sięgnąć po materiały uzupełniające.



Wprowadzanie litery „b” w *Alfabet z naklejkami A-F*. WYDAWNICTWO ZIELONA SOW.

Oprócz zasobów internetowych, np. kart pracy do nauki pisania, które są częściowo odpłatne, można wykorzystywać serię książeczek *Alfabet z naklejkami*. Kolorowe naklejki będą urozmaicheniem na zajęciach. Nauka pisania zaczyna się od przygotowania dziecka do zapisania wybranej litery etapami, np. laseczkami, brzuszka. Doskonale tę ideę prezentuje powyższy fragment jednej z książeczek. Należy jednak wspomnieć, że *Alfabet z naklejkami* nie uwzględnia nauki zapisu liter ze znakami diakrytycznymi, z wyjątkiem ś, oraz dwuznaków.

Atrakcyjną formą nauki pisania liter jest wykorzystanie tablic suchościeralnych *Piszę i zmazuję litery*.⁴⁶ Dzieci uczą się pisać po śladzie oraz samodzielnie na 12 dwustronnych tablicach prezentujących wybrane litery z polskiego alfabetu (brakuje dwuznaków oraz liter ze znakami diakrytycznymi).

⁴⁵ M. Szcl-Mays, *Moje litery. Piszę na A – podręcznik dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Universitas, Kraków 2014, s. 11–110.

⁴⁶ *Piszę i zmazuję litery. Zestaw tablic suchościeralnych z mazakiem*, oprac. J. Pogorzelska, Adamigo, Częstochowa 2013.



Nauka pisania litery „n” oraz „ł”.
Piszę i zmazuję litery. Zestaw ta-
blic suchościernalnych z mazakiem.

OPRAC. J. POGORZELSKA, ADAMIGO

Dzieci piszą na tablicach specjalnym mazakiem. Nieudane literki można szybko zetrzeć specjalną szmatką i zapisać ponownie. Tablice zostały wykonane ze specjalnego materiału, który umożliwia wielokrotne ich używanie. Jeżeli doposażymy się w dodatkowe mazaki, to każde z dzieci w klasie może wybrać sobie jedną tablicę i kaligrafować literki. Może być to doskonały pomysł na rozpoczynanie zajęć lub ich kończenie.

W zestawie *Piszę i zmazuję litery* znajdują się także tablice do nauki pisania pierwszych wyrazów wzbogacone o kolorowe rysunki. Na czterech dwustronnych tablicach dzieci uczą się zapisywać wyrazy, które zaczynają się od liter z zestawu: okulary, parasol, rower, gitara, helikopter, igloo, jeź, księżyc, lody, łabędź, motyl, narty, skrzydła, teczka, ul, drabina, ekierka, fortel, arbuz, balon, cukierek, waga, yeti oraz zegar.



Nauka pisania wybranych wyrazów. Piszę i zmazuję litery. Zestaw tablic suchościernalnych z mazakiem. OPRAC. J. POGORZELSKA, ADAMIGO

Do nauki alfabetu – liter drukowanych – warto sięgać po różnego rodzaju puzzle oraz gry kartonikowe, których celem dydaktycznym jest nauka liter metodą skojarzeń: litera – głoska – słowo – wyraz. Podczas zabaw dzieci w naturalny sposób utrwalają zapis graficzny liter, kojarząc go z pierwszą głoską słowa, które zostało pokazane na obrazku. Podczas wybierania abecadła do zabawy należy sprawdzić, czy dana gra ma w zestawie dwuznaki oraz litery ze znakami diakrytycznymi. Na rynku wydawniczym jest wiele puzzli, które na pierwszy rzut oka mogą podobać się dzieciom, ale ich wartość dydaktyczna jest niska, jeżeli brakuje w nich typowo polskich liter. Tylko niektóre gry mają w komplecie wybrane litery szczególne dla polskiego alfabetu, np. *Układanka dydaktyczna – abecadło*, Adamigo.



Wybrane dwuznaki i litery ze znakami diakrytycznymi w układance dydaktycznej *Abecadło*. WYDAWNICTWA ADAMIGO

4.2. Trudności dzieci polonijnych z polską ortografią

Polska ortografia nie należy do najłatwiejszych. Mają z nią problemy nie tylko dzieci w szkole, ale także dorośli użytkownicy języka polskiego z wyższym wykształceniem. Błędy ortograficzne pojawiają się nawet w polskiej prasie codziennej, mimo że teksty są wcześniej czytane przez osoby zajmujące się korektą językową w redakcjach. Niektóre publikacje, które służą dzieciom w szkołach polonijnych jako materiały dydaktyczne, również zawierają dużą liczbę usterek ortograficznych. Dlatego też w opracowaniach językowych nie można pomijać zagadnienia, jakim jest ortografia. Poprawny zapis ortograficzny jest jedną podstawowych umiejętności, świadczących o poziomie znajomości danego systemu językowego.

Język polski pod względem ortograficznym można uznać za trudny, ponieważ układ pisowni vs wymowa nie jest jednolity. Wiele dźwięków właściwych polszczyźnie można zapisać w różny sposób. Jako przykład można podać głoskę [dź], którą można zapisać przy pomocy

liter *d*, *z* oraz *i* np., w wyrazie *październik* lub liter *d* oraz *ż*, np. w wyrazie *chodźmy*. Dodatkowo należy wspomnieć o tym, że jeden znak literowy (lub kombinacja znaków) może, ale nie musi, oznaczać kilka różnych dźwięków, np. literą *z* można oznaczać głoskę [z] w wyrazie *zabawa* oraz głoskę [s] w wyrazie *wóz*.⁴⁷

Zjawiska ortograficzne w języku polskim związane są bądź z ortografią szkolną, bądź z ortografią profesjonalną.⁴⁸ Pracując z dziećmi polonijnymi należy zwracać szczególną uwagę na błędy ze sfery ortografii szkolnej, przez którą rozumiemy znajomość pisowni wyrazów z *ó* i *u*, *ż* i *rz* oraz znaczną część wyrazów z *h* i *ch*. W tym obszarze umiejętności jest także poprawne użycie wielkiej i małej litery, najważniejsze konteksty pisowni rozdzielnej i łącznej.

Dzieci polonijne kontakt z językiem polskim w formie pisanej mają jedynie podczas zajęć w szkole sobotniej oraz w czasie odrabiania pracy domowej. Niektóre z nich nabywają umiejętność pisanie w języku angielskim, a nie w języku polskim. To w amerykańskiej „zerówce” stawiają swoje pierwsze kroki z ortografii, co ma bardzo duży wpływ na jakość ortograficzną ich prac pisemnych w języku polskim. Oczywiście niektórzy rodzice dbają o to, aby ich dzieci jednocześnie poznawały polską pisownię. Jednak zasad ortograficznych większość z nich uczy się dopiero w trakcie nauki w polskiej szkole w sobotę.

Powszechnie wiadomo, że czytanie w danym języku utrwala wzrokowo zasady pisowni. Jednak dzieci polonijne rzadko czytają autentyczne teksty polskie. W trakcie procesu dydaktycznego nauczyciele pracują na seriach czytanek przygotowanych poza granicami Polski, które włącza się do tekstów preparowanych glottodydaktycznie⁴⁹. Uczniowie sporadycznie korzystają z prasy dziecięcej, polskich książek dla dzieci czy z podręczników szkolnych. Ograniczony kontakt z formą pisaną języka polskiego można uznać za podstawową przyczynę problemów ortograficznych dzieci uczęszczających do szkół polonijnych, nie tylko w Stanach Zjednoczonych.

Przed przygotowaniem strategii nauczania ortografii od pierwszej klasy należy zapoznać się z typowymi błędami ortograficznymi, z którymi nauczyciel może się spotkać w trakcie pracy z dzieckiem dorastającym w środowisku angielskojęzycznym. Wiedza ta pozwoli prowadzącemu na opracowanie odpowiednich ćwiczeń oraz zadań ortograficznych, których nie znajdzie w materiałach dydaktycznych wykorzystywanych w Polsce. Jest tak, ponieważ problemy ortograficzne, które są typowe dla dzieci polskich, nie są problemami dzieci polonijnych. Oczywiście część z nich jest wspólna, jednak materiały dydaktyczne z Polski nie są w stanie zaspokoić potrzeb uczniów szkół sobotnich, ponieważ ich adresatem jest dziecko jednojęzyczne, a nie

⁴⁷ D. Ostaszewska, J. Tambor, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 62–63.

⁴⁸ T. Karpowicz, *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 59.

⁴⁹ Tekst preparowany glottodydaktycznie jest tekstem specjalnie utworzonym w celu dydaktycznym pod względem gramatycznym, leksykalnym oraz ortograficznym.

dwujęzyczne. Ponadto dostępne zadania ortograficzne nie uwzględniają interferencji z języka otoczenia dziecka.

Najczęściej spotykane błędy ortograficzne odnotowywane w pracach dzieci polonijnych klas początkowych to: problemy z zapisem miękkości i zmiękczeń, zapis samogłosek nosowych, gubienie liter, odbicie lustrzane, pisownia wyrazów z *ch* i *h*, zapis *ó* bez znaku diakrytycznego, zapis *k* literą *c*, zapis *i* zamiast *j*, zapis *y* zamiast *j*, zapis *y* po spółgłosce *k*, mieszanie *o* i *a*, mieszanie *t* i *ł*, mieszanie *u* i *ó*, mieszanie *rz* i *ż*, mieszanie *u* i *ł*, pisownia *w* zamiast *ł* oraz pisanie *y* zamiast *e* w wygłosie.⁵⁰

Analiza prac dzieci prowadzi do wniosku, że za jeden z najczęściej pojawiających się błędów ortograficznych należy uznać zapis miękkości oraz zmiękczenia spółgłosek. Tak jak już w niniejszym opracowaniu wspomniano, w języku polskim głoski miękkie są oznaczane przy pomocy specjalnej litery. Jednak nie każda miękka głoska ma specjalny jednoelementowy znak graficzny, potocznie zwany ukośną kreszczką, która jest nośnikiem informacji o miękkości. W ten sposób zapisujemy tylko pięć spółgłosek: *ć*, *ń*, *ś*, *ź* oraz *dź*. Zapis ten stosujemy, kiedy te spółgłoski pojawiają się na końcu wyrazu oraz kiedy po nich występuje inna niż *i* oraz *y* samogłoska.⁵¹

Przy pomocy litery *i* oddajemy w piśmie miękkość spółgłosek środkowojęzykowych oraz zmiękczenia.⁵² Litera *i* jest częstą przyczyną błędów ortograficznych. Dzieje się tak, ponieważ w polszczyźnie pełni ona aż cztery funkcje: oznacza samogłoskę, oznacza miękkość poprzedzającej ją spółgłoski, oznacza *j* niezgłoskotwórcze, może odpowiadać połączeniu głosek [ji].⁵³

Za błędy ortograficzne dzieci polonijnych częściowo jest odpowiedzialny język angielski, ponieważ w tym języku nie występują spółgłoski miękkie. Jednak za bezpośrednią przyczynę należy uznać zbyt małą ilość ćwiczeń ortograficznych w materiałach dydaktycznych oraz – być może – nie do końca poprawnie skonstruowane programy nauczania, według których pracują nauczyciele.

Jednym z najczęściej spotykanych błędów ortograficznych, którego podstawą jest wymowa i interferencje z języków kraju zamieszkania na język polski, jest zapisywanie litery *y* zamiast *e* w wygłosie. Problem z odpowiednim zapisem mają także dorośli, którzy uczą się języka polskiego jako obcego.

Kolejnym problemem ortograficznym, który jest często odnotowywany, jest pojawianie się w zapisie ortograficznym po spółgłoskach litery *j* zamiast litery *i*. Wiąże się to z przeniesieniem

⁵⁰ Typy błędów ortograficznych właściwych dla dzieci polskiego pochodzenia zostały opracowane przez autorkę na podstawie materiału językowego, który zbierała w latach 2005–2010 w Stanach Zjednoczonych.

⁵¹ T. Karpowicz, *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 116.

⁵² D. Ostaszewska, J. Tambor, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 49.

⁵³ T. Karpowicz, *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 117.

wymowy na pisownię. Uczniowie szkoły polonijnej popełniają ten błąd, ponieważ piszą tak, jak słyszą. Jak już wspomniano, jedną z funkcji litery *i* w języku polskim jest oznaczanie głoski [j] po spółgłoskach a przed samogłoskami. W wielu wyrazach litera *i* jest odczytywana po spółgłosce jako głoska [j]. To zjawisko można uznać za bezpośrednią przyczynę błędnej pisowni. Podczas przeglądania zeszytów dzieci można znaleźć także zjawisko odwrotne do opisywanego powyżej – zapisywanie *j* za pomocą *i*.

Typowym błędem ortograficznym dzieci, dla których język polski jest językiem obcym lub językiem drugim, jest zapis litery *y* po spółgłoskach [k] oraz [g] w wygłosie. Dlatego też w trakcie całego procesu nauki zwraca się szczególną uwagę na poprawny zapis ortograficzny. Utrwalenie poprawnego zapisu w klasach najmłodszych jest ważne, ponieważ wraz z dorastaniem dzieci polonijnych w krajach angielskojęzycznych ich polszczyzna staje się bardziej podatna na interferencje z języka angielskiego w obszarze ortografii niż dzieci młodszych. Dzieje się tak, ponieważ dzieci piszą więcej po angielsku niż po polsku.

W pracach pisemnych uczniów mogą pojawiać się także inne błędy ortograficzne, które uznać należy za interferencję języka angielskiego. Do takich błędów trzeba zaliczyć zapis dźwięku [j] przy pomocy litery *y*. Głoska [j] w języku angielskim ma swój odpowiednik, który ortograficznie zapisywany jest za pomocą litery [y], np. *yellow* (żółty), *yes* (tak). Prawdopodobnie ma to duży wpływ na błędny zapis ortograficzny tej głoski w języku polskim.

W trakcie nauki dzieci polonijne mogą sporadycznie zapisywać głoskę [č] dwuznakiem *ch*. Należy to uznać jako interferencję języka angielskiego, ponieważ głoska [č] w angielszczyźnie jest zapisywana dwuznakiem *ch*. Dwuznak ten jest także wykorzystywany przez uczniów jako zapis głoski [š]. Genezy tego błędu ortograficznego należy doszukiwać się także w angielskiej ortografii. Interferencja ta jest związana z zapisem głoski [š] w angielszczyźnie przy pomocy dwuznaku *sh*.

Błędnym zapisem, którego przyczyny także należy doszukiwać się we wpływie języka angielskiego, jest częste zapisywanie głoski [k] przy pomocy litery *c* oraz zapisywanie głoski [ł] literą *w*. Dzieci polonijne przenoszą zasady zapisu dźwięków z angielszczyzny na polszczyznę. Dlatego też przygotowując dyktanda lub ćwiczenia ortograficzne, należy pamiętać o tych błędach.

Tak jak dzieci polskie, tak i dzieci polonijne mają kłopoty z opanowaniem poprawnego zapisu ortograficznego głoski [u]. Litera ó, czyli z „o” z kreską występuje w wyrazach rodzimych, ale nie oznacza to, że nigdy nie pojawia się w nich litera *u*. Znak graficzny ó występuje w przyrostkach -ówka, -ówna oraz -ów. Jest on także obecny w formach fleksyjnych wyrazu lub w wyrazach pokrewnych, w których zachodzi wymiana litery ó na *u*: *o*, *a*, *e*. Oczywiście w polszczyźnie istnieją wyrazy, w których występuje tzw. ó niewymienne. Poprawny ich zapis ortograficzny musi wówczas zostać zapamiętany przez uczniów na etapie wczesnej nauki w szkole.⁵⁴

⁵⁴ T. Karpowicz, *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 113.

Dzieci polonijne mieszają litery *u* oraz *ó*. Jest to przede wszystkim efekt braku nawyku ortograficznego spowodowanego małą liczbą ćwiczeń. Dzieci polonijne popełniają bardzo dużo błędów w zapisie przyrostków *-ówka* oraz *-ów*. Liczne błędy pojawiają się w wyrazach w tzw. *ó* wymiennym oraz niewymiennym. Uczniowie szkoły sobotniej nie opanowują wystarczająco dobrze zasad ortograficznych dotyczących pisowni *u* oraz *ó*.

Pisownia litery odpowiadającej spółgłosce szczelinowej tylnojęzykowej jest uwarunkowana w polszczyźnie zasadą historyczną. Samo *h* pojawia się w wyrazach pochodzenia obcego, ale jest ono obecne także w wyrazach, które są postrzegane jako wyrazy rodzime, np. *hamak* czy *hejnał*.⁵⁵ Mimo że pisownia litery *h* oraz dwuznaku *ch* rządzi się odpowiednimi zasadami, to zarówno rodzimi użytkownicy języka, jak i dzieci polonijne mają problemy z poprawnym zapisem ortograficznym wyrazów z tymi literami.

W pracach dzieci polonijnych wystąpić mogą przede wszystkim problemy z zapisem dwuznaku *ch*. Jest to spowodowane interferencją z języka angielskiego, ponieważ litera *ch* jest obrazem graficznym dźwięku, który odpowiada polskiemu [č]. W angielszczyźnie litera *h* jest obrazem graficznym dźwięcznego [h], dlatego też dochodzi do błędów ortograficznych.

Spółgłoska dźwięczna, szczelinowa, przedniojęzykowo-działowa [ž] jest zapisywana w polszczyźnie na dwa sposoby: jako litera *ż* oraz dwuznak *rz*. Oba zapisy odnoszą się także do bezdźwięcznego odpowiednika głoski [ž], tj. głoski [š], której odpowiada dwuznak *sz*. W języku polskim pisownia *ż* oraz *rz* jest uwarunkowana historycznie.⁵⁶

W polskich szkołach opanowanie zasad ortograficznych dotyczących poprawnego zapisu wyrazów ze spółgłoską [ž] zajmuje dużo miejsca w programie nauczania ze względu na stopień trudności. WYROBIENIE odpowiedniego nawyku ortograficznego wymaga czasu i nie należy do najłatwiejszych.

Za usterkę, a nie błąd ortograficzny, należy uznać zapis samogłoski nosowej *ą* bez tzw. ogonka. W języku angielskim nie występują litery wymagające specjalnych znaków diakrytycznych, dlatego ten zapis można wyjaśnić brakiem utrwalenia pisowni samogłoski. Generalnie problem niepełnego zapisu pojawia się także przy innych literach. Bardzo często dzieci polonijne zapominają postawić ukośną kreskę nad literą *o*, która jest jednym z dwóch obrazów graficznych samogłoski [u]. Brak wyrobionego nawyku ortograficznego powoduje niedociągnięcie w zapisie. Pojawia się ono bardzo często w zakończeniu rzeczowników w liczbie mnogiej, które powinny być zapisane poprawnie z końcówką *-ów*.

⁵⁵ Ibidem, s. 109–110.

⁵⁶ T. Karpowicz, *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 110.

4.3. Nauka ortografii na wesoło

Podręczniki oraz zeszyty ćwiczeń, z którymi pracują nauczyciele polonijni, zawierają ćwiczenia ortograficzne. Nie jest ich może zbyt wiele, ale są to zadania, które dzieci wykonują głównie podczas zajęć lekcyjnych. Niektóre z nich przeznaczone są do wykonania w domu.

W opracowaniach metodycznych z zakresu dydaktyki języka polskiego jako rodzimego oraz dydaktyki języków obcych jest podawanych wiele technik nauczania poprawnej pisowni. Dzielą się one na dwie grupy. Pierwsza z nich opiera się na percepcji wzrokowej, a druga na percepcji słuchowej. Techniki opierające się na percepcji wzrokowej można podzielić dodatkowo na podgrupy. Widać to w poniższej tabeli:

przepisywanie	odwzorowywanie; przepisywanie wyrazów z ramki, układanie wyrazów z rami w kolejności alfabetycznej; podpisywanie obrazków, podpisywanie wybranych elementów na obrazkach, budowanie zdań z rozsypani, wypisywanie wyrazów; grupowanie wyrazów
wybieranie	uzupełnianie wyrazów brakującymi literami; zaznaczanie poprawnych form; podkreślanie wybranych liter
tworzenie form pokrewnych	tworzenie rodzin wyrazów; tworzenie liczby mnogiej; tworzenie form żeńskich od form męskich

Podział i opis technik opierających się na percepcji wzrokowej. NA PODSTAWIE: A. SERETNY, E. LIPIŃSKA, *ABC METODYKI NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO*, UNIVERSITAS, KRAKÓW 2005, S. 56–63

Techniki opierające się na percepcji słuchowej to popularne dyktanda, które mogą przybierać różne formy: częściowe (uzupełnianie liter lub wyrazów), ciągłe (dyktowanie coraz dłuższych zdań), pisanie z pamięci (autodyktanda), dyktando gramatyczne lub obrazkowe.⁵⁷

W szkołach polonijnych dzieci piszą przede wszystkim autodyktanda. Nie jest to pełne pisanie z pamięci. Co tydzień nauczyciel prosi uczniów, żeby nauczyli się poprawnego pisania dwóch – trzech zdań, które są w podręczniku. Na kolejnym spotkaniu dzieci zapisują zdania z pamięci, jeśli potrafią. Jeżeli mają z tym problem, prowadzący pomaga im, dyktując wolno zdania.

Zanim dzieci poprawnie zaczną pisać po polsku, trzeba pomóc im zapamiętać pisownię konkretnych wyrazów. Uczenie się na pamięć reguł nie jest wystarczające. Warto naukę urozmaicać na różne sposoby. W tym celu można na zajęciach korzystać z puzzli ortograficznych, w które może grać od dwóch do czterech graczy. Rekomendowane są puzzle Sowa Mądra Głowa wydawnictwa Alexander, które pomogą dzieciom zapamiętać, w jakich wyrazach piszemy ą, om, on, rz, ż, ch, h, ó, u.

⁵⁷ A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005, s. 64–73.

W czasie zajęć można podzielić klasę na cztery grupy. Każda otrzymuje zestaw ortograficzny. Warto notować, która grupa z którym zestawem pracowała, żeby na następnych zajęciach mogła bawić się innym. Zestawami można posługiwać się na dwa sposoby. Pierwszy z nich polega na odmierzaniu czasu małą klepsydrą i jak najszybszym uzupełnieniu wyrazów brakującymi literami dołączonymi do zestawu. W drugim wariantcie gracze rzucają kostką do gry, na której są litery z danego zestawu i po wyrzuceniu konkretnej litery należy uzupełnić nią wyrazy na kolorowych kartonikach.



Wybrane kartoniki z Puzzli ortograficznych Sowa Mądra Głowa.

4.4. Samodzielne pisanie

Od uczniów szkół polonijnych nie powinniśmy oczekiwać, że ich wypowiedzi pisemne będą zbliżone do wypracowań ich rówieśników w Polsce. Nie będzie tak, ponieważ uczniowie z sobotnich szkół nie czytają tak dużo po polsku, jak uczniowie w kraju. Częste czytanie ma duży wpływ na rozwój stylu oraz utrwalanie zapisu ortograficznego. Czasami jest to trudno zrozumieć rodzicom, którzy patrzą na polonijną edukację dziecka przez pryzmat swoich szkolnych doświadczeń z kraju.

Kiedy dzieci znają już alfabet i potrafią zapisywać poszczególne litery oraz je łączyć, warto poprosić je, aby podpisywały obrazki sytuacyjne brakującymi wyrazami, wyrażeniami oraz krótkimi zdaniem. W tym celu można wykorzystywać formę komiksu. Aby dzieci miały przyjemność z wykonywania takich zadań, można zrobić zdjęcia samym uczniom w trakcie zajęć, przerw lub uroczystości szkolnych, a następnie dokleić do nich puste dymki i tabelę z sugerowanymi wyrażeniami. Jeżeli dzieci są już np. w drugiej klasie, tabela nie jest konieczna. Warto pozwolić dzieciom na samodzielne budowanie dialogów.

Na zajęcia można również przygotować obrazki, które dziecko będzie podpisywało według wzoru. Może być to jeden wyraz albo zdanie pojedyncze bez rozwinięcia grupy podmiotu i orzeczenia. Należy pamiętać, że na obrazkach powinna być prezentowana leksyka, którą dzieci już znają, ponieważ celem tego typu zadań jest nauka pisanie. W podobny sposób należy przygotowywać zadania polegające na budowaniu zdań z rozsypanych wyrazów, które powinny być podane już w poprawnej formie.

Wprawkami do dużego pisanie mogą być też małe teksty narracyjne, wymagające uzupełnienia dwoma, trzema lub czterema wyrazami, które razem będą stanowiły wyrażenie poprawne także pod względem gramatycznym. Inną formą tego samego zadania jest kończenie rozpoczętych już zdań. Odpowiedź może dotyczyć doświadczeń z życia ucznia lub może być sugerowana obrazkiem.

Samodzielne pisanie można rozpocząć od budowania przez ucznia małych tekstów na bazie informacji, które dziecko uzyskuje z tabeli, wykresu, fotografii lub rysunku. Mamy świadomość, że w pewien sposób narzucamy uczniowi leksykę oraz użycie konkretnych struktur gramatycznych. Jest jednak konieczne, ponieważ w ten sposób ukierunkowujemy go w poprawnym budowaniu wypowiedzi pisemnych.

Dzieci najlepiej uczą się pisanie, kiedy samodzielnie muszą przygotowywać teksty użytkowe. Dlatego warto poświęcić czas na pisanie pocztówek, wiadomości tekstowych, życzeń świątecznych oraz małych ogłoszeń. Kiedy ta umiejętność zostanie opanowana przez uczniów, można przejść do pracy na dłuższych wypowiedziach pisemnych. W tym celu warto sięgnąć po takie formy pracy jak: pisanie dziennika, opisywanie wydarzeń z przeszłości, streszczanie tekstów czy dopisywanie krótkich zakończeń opowiadań.

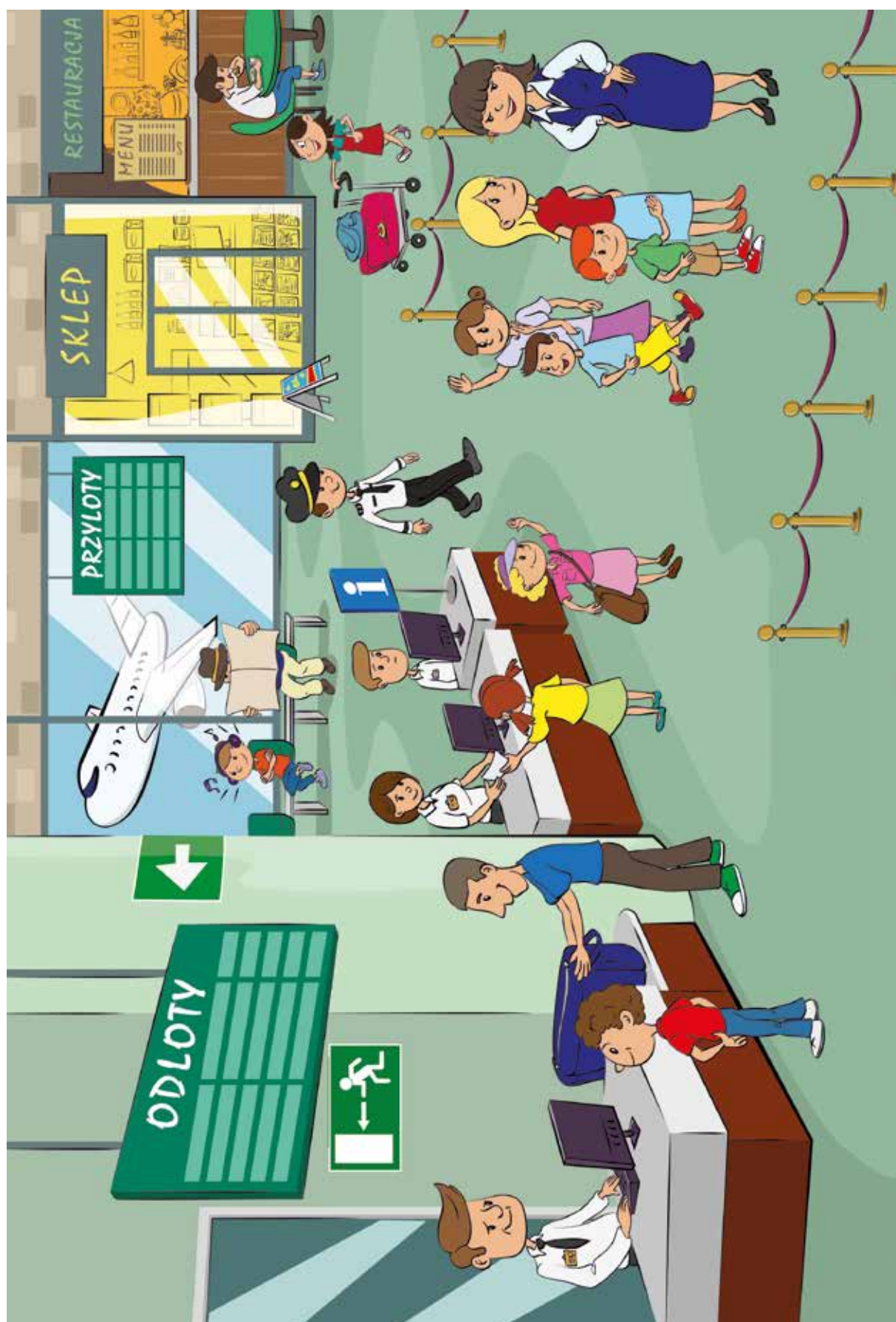
ZAKOŃCZENIE

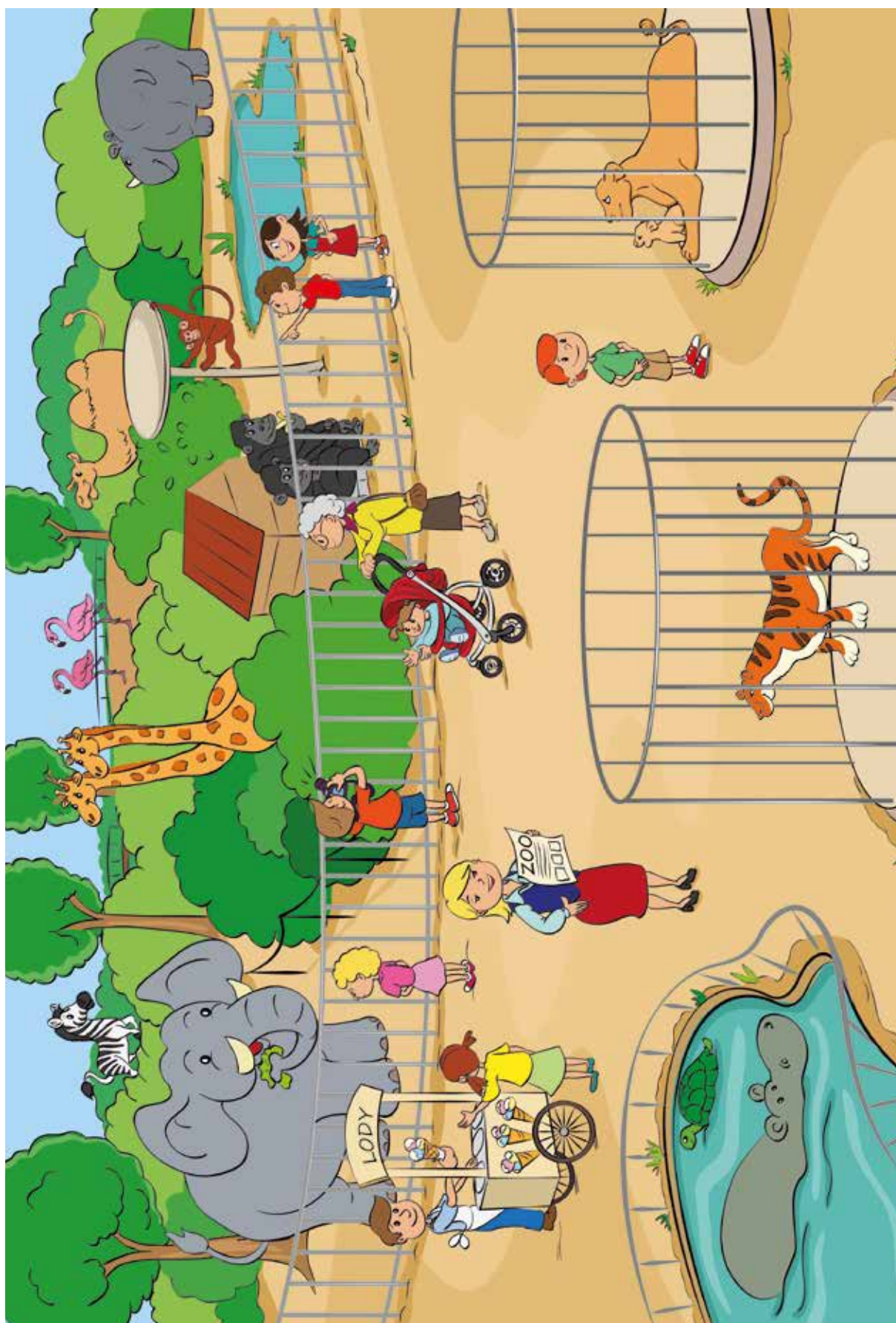
???

ZAŁĄCZNIKI

???

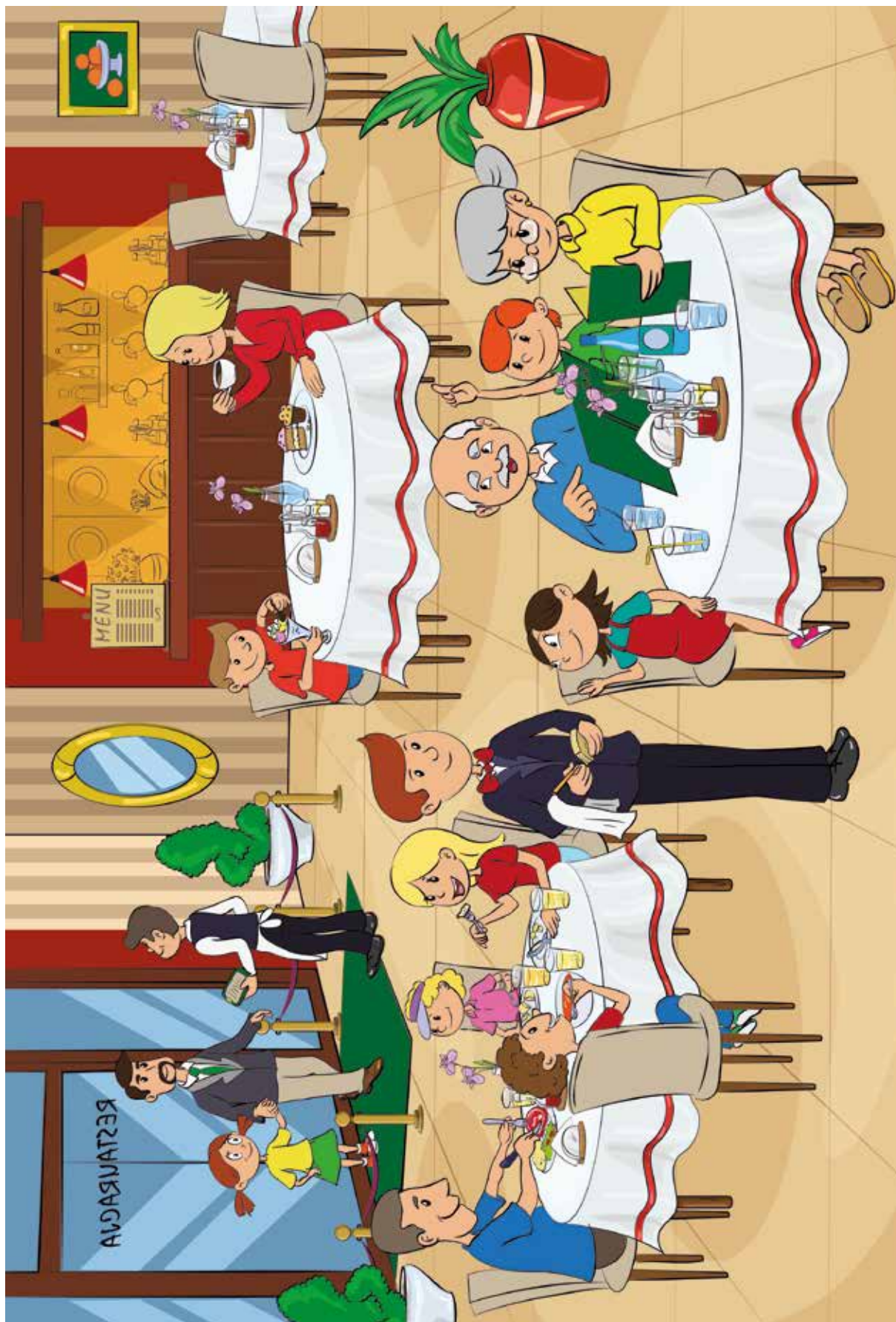


















BIBLIOGRAFIA

1. *Alfabet z naklejkami*, oprac. Sylwia Burdek, Wydawnictwo Zielona Sowa, Warszawa 2014.
2. T. Czerkies, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2012.
3. A. Czerska, *Wczesnodziecięca nauka czytania i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka w: Edukacja małego dziecka. Wybrane obszary aktywności*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Wąsiński, Impuls, Kraków 2013, s. 15–36.
4. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa 2003.
5. A. Janus-Sitarz, *Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak motywować do czytania lektur szkolnych w: Doskonaleństwo warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2012, s. 169–186.
6. R. Jawniak, „To read or not to read?” *Some advices on how to teach Reading with under standing*, „Zeszyty Glottodydaktyczne Jagiellońskiego Centrum Językowego”, nr 2, 2010, s. 27–33.
7. B. K. Jędryka, *Język polski w polonijnej szkole. Na przykładzie badań przeprowadzonych w Clark – New Jersey, USA*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2012.
8. K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1999.
9. T. Karpowicz, *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
10. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.
11. I. Konopnicka, *Znaczenie słuchania w edukacji czytelniczej dzieci w młodszym wieku szkolnym w: Edukacja małego dziecka. Wybrane obszary aktywności*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Wąsiński, Impuls, Kraków 2013, s. 57–74.
12. G. Krajewska, *Uczyć obrazami – materiały wizualne w procesie dydaktycznym w kształceniu zintegrowanym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 2013, s. 138–142.
13. P. Kuhl, *Język, umysł i mózg: doświadczenie zmienia potrzebę w: Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, GWP, Gdańsk 2007, s. 34–62.
14. K. Kuszak, *Kompetencje językowe uczniów klas młodszych szkoły podstawowej w: Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, UAM Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2011, s. 171–211.
15. E. D. Lesiak-Bielawska, *Różnice indywidualne w procesie akwizycji języka*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2013.

16. E. Lipińska, *Postawy młodzieży polonijnej wobec języka ojczystego i tożsamości etnicznej*, „Poradnik Językowy”, nr 8, 2015, s. 73–89.
17. E. Lipińska, A. Seretny, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2012.
18. *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.
19. *Nowy słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji*, red. E. Polański, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
20. D. Ostaszewska, J. Tambor, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
21. *Piszę i zmażuję litery. Zestaw tablic suchościeralnych z mazakiem*, oprac. J. Pogorzelska, Adamigo, Częstochowa 2013.
22. J. Pitura, A. Gajewska-Dyszkiewicz, *Umiejętność mówienia oraz ocenianie wspierające jej rozwój w kontekście wielojęzycznym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, 2015, s. 15–19.
23. A. Prizel-Kania, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2013.
24. A. Rabiej, *Lubię czytać po polsku! 1 Teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego jako drugiego*, Fogra Oficyna Wydawnicza, Kraków 2011.
25. A. Rabiej, *Lubię czytać po polsku! 2 Teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego jako drugiego*, Fogra Oficyna Wydawnicza, Kraków 2011.
26. A. Rabiej, *Lubię polski! 1 Podręcznik do nauki języka polskiego jako drugiego dla dzieci*, Froga Oficyna Wydawnicza, Kraków 2009.
27. A. Rabiej, *Lubię polski! 1 Zeszyt ćwiczeń*, Froga Oficyna Wydawnicza, Kraków 2009.
28. A. Rabiej, *Lubię polski! 2 Podręcznik do nauki języka polskiego jako drugiego dla dzieci*, Froga Oficyna Wydawnicza, Kraków 2010.
29. A. Rabiej, *Lubię polski! 2 Zeszyt ćwiczeń*, Froga Oficyna Wydawnicza, Kraków 2010.
30. J. Rusiecki, *Rozwijanie sprawności słuchania ze zrozumieniem: podstawy teoretyczne i propozycje ćwiczeń*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, 1993, s. 296–303.
31. A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005.
32. E. Sękowska, *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
33. M. Szalc-Mays, *Moje litery. Piszę na A – podręcznik dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Universitas, Kraków 2014.
34. *Układanka dydaktyczna – abecadło*, Adamigo, Częstochowa.
35. P. Wolski, *Interakcja ustna – poważne wyzwanie: wykorzystajmy symulator!*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, 2013, s. 26–29.

INFORMACJE O AUTORZE

Dr Beata Katarzyna Jędryka

Pracownik Zakładu Komunikacji Językowej i Glottodydaktyki w Instytucie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, autorka ścieżki programowej *Dydaktyka języka polskiego jako obcego* na studiach podyplomowych na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Lektor języka polskiego jako obcego dla dorosłych i dzieci, licencjonowany egzaminator TELC Polish B1/B2 School, metodyk nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego dzieci. Stały współpracownik Fundacji Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi” w Warszawie. Autorka publikacji *Język polski w polonijnej szkole. Na przykładzie badań przeprowadzonych w Clark – New Jersey, USA* (2012), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku przedszkolnym* (2015), *Ja i mój świat – programu nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku przedszkolnym* (2015), *Karty pracy do nauki języka polskiego jako obcego/drugiego w wieku przedszkolnym* (2015), *Mój świat – multimedialny podstawowy słownik do nauki języka polskiego* (2015), a także artykułów poświęconych nauczaniu języka polskiego jako obcego oraz drugiego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, m.in. *Język polski w polskiej i polonijnej szkole. Próba porównania podręczników szkolnych do drugiej klasy szkoły podstawowej* (2006), *Brak mi słów – problemy leksykalne dzieci polonijnych w USA* (2007), *Kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego – opis sytuacji i propozycje dydaktyczne* (2012), *Sytuacja języka polskiego w USA i w krajach angloskajczyńskich* (2013), *Status języka polskiego jako drugiego oraz obcego w polskiej szkole* (2014), *Potrzeby nauczycieli wychowania przedszkolnego pracujących z dziećmi imigrantów – w poszukiwaniu rozwiązań* (2015). Swoje doświadczenia metodyczne oraz dydaktyczne zdobywała w Stanach Zjednoczonych, Hiszpanii, Francji, Niemczech oraz Polsce.

Poradnik jest adresowany do nauczycieli klas 1–3 polonijnych szkół podstawowych. Zostały w nim zaprezentowane techniki oraz metody, które można stosować w pracy z dziećmi w wieku szkolnym, dla których język polski jest językiem odziedziczonym lub językiem obcym. Propozycje rozwiązań zaprezentowanych w *Poradniku* zostały podzielone według sprawności językowych: słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie. W każdym z rozdziałów nauczyciele znajdą przykłady zadań oraz ćwiczeń, które można wykorzystać na lekcji w szkole polonijnej. Pokazano tam, jak adaptować gry i zabawy językowe dla dzieci polskich na potrzeby kształcenia dzieci polonijnych. Do książki dołączono dziesięć kolorowych obrazków sytuacyjnych, które będą przydatne na zajęciach językowych.

