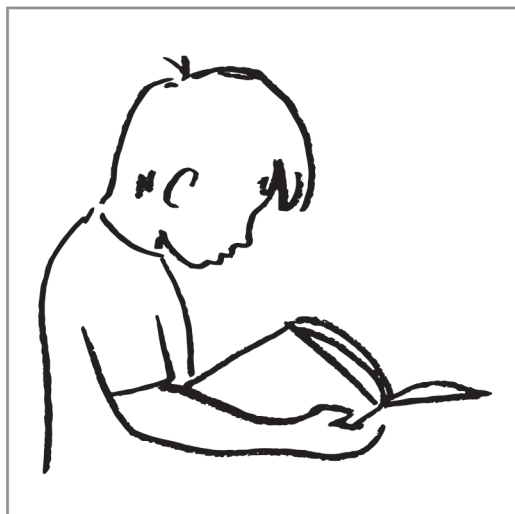


DWUJĘZYCZNOŚĆ W PRAKTYCE

Anna Martowicz

Jak uczyć dziecko czytać i pisać po polsku



APPLA

Association for the Promotion of Polish Language Abroad

O autorce

Anna Martowicz jest polonistką i doktorem językoznawstwa (Uniwersytet w Edynburgu), tłumaczką, autorką programów i materiałów do nauczania języka polskiego jako dziedzicznego. Prowadzi warsztaty i publikuje artykuły naukowe z zakresu językoznawstwa, dydaktyki języka polskiego jako dziedzicznego i badań nad dwujęzycznością. Bierze udział w polskich i międzynarodowych konferencjach językoznawczych. Jest członkiem kilku językoznawczych towarzystw naukowych i założycielką Stowarzyszenia Promocji Języka Polskiego za Granicą (APPLA).

Konsultacja naukowa: dr Anna Jurek, dr Liliana Madelska

Edynburg, 2018
Wydanie pierwsze

Wszystkie prawa zastrzeżone
© 2018 Ministerstwo Spraw Zagranicznych RP



**Ministerstwo
Spraw Zagranicznych**

Departament Współpracy z Polonią
i Polakami za Granicą

Spis treści

Wstęp	5
1. Dwujęzyczność i dwupiśmienność	8
2. Etap przygotowawczy	11
3. Na czym polega nabywanie umiejętności czytania i pisania	13
4. Kiedy dziecko jest gotowe, by zacząć naukę czytania i pisania?	15
5. Specyficzne zagadnienia pracy z dzieckiem dwujęzycznym	17
5.1. System zapisu języka polskiego na tle innych języków	17
5.2. Równoległa nauka w dwóch językach	19
5.2.1. Język polski i język zapisywany alfabetem łacińskim	19
5.2.2. Język polski i język zapisywany systemem pisma innym niż alfabet łaciński	21
5.3. Gotowość językowa	21
6. Metody nauczania	24
6.1. Metoda szkolna	25
6.2. Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz	27
6.3. Glottodydaktyka Bronisława Ročławskiego	28
6.4. Metoda globalna (wizualna, całościowa)	29
6.5. Metoda krakowska (metoda Jagody Cieszyńskiej)	31
6.6. Metoda sylabowa (zgłoskowa)	32
6.7. Inne metody	34

7. Materiały do nauki.....	36
8. Pismo i pisanie	39
8.1. Przyswajanie umiejętności pisania	39
8.2. Krój pisma	40
8.3. Nauka ortografii	42
8.4. Dysleksja, dysgrafia, dysortografia (i dyskalkulia)	43
9. Praktyczne porady	46
9.1. Etap przygotowawczy	46
9.2. Początkowy etap nauki	48
9.3. Wybór materiałów do czytania i kontakt z książką	51
9.4. Praktyczne wykorzystanie nabytych umiejętności	52
9.5. Rodzic w roli nauczyciela	53
9.6. Polska szkoła sobotnia/uzupełniająca	54
Zakończenie	56
Słowniczek terminów	57
Spis źródeł	60

Wstęp

Opanowanie umiejętności czytania i pisania otwiera przed dzieckiem zupełnie nowy świat przeżyć estetycznych, ubogaca je intelektualnie i emocjonalnie. Czytanie literatury pięknej rozwija inteligencję emocjonalną i empatię oraz łagodzi stres. Sprawne czytanie i pisanie w dwóch (trzech, czterech) językach oznacza dużo szerszy dostęp do różnych kultur, ich osiągnięć intelektualnych i literackich, co może procentować również w późniejszym życiu zawodowym.

Pytania, na jakie odpowiedzieć powinni sobie rodzice i nauczyciele dziecka dwujęzycznego przed przystąpieniem do nauczania czytania i pisania i wyborem konkretnej metody, to przede wszystkim:

- Ile lat ma dziecko?
- Czy ma problemy rozwojowe?
- Czy stopień znajomości języka polskiego dziecka jest wystarczający do podjęcia nauki czytania i pisania?

- Ile czasu możemy poświęcić na regularną pracę z dzieckiem?
- Czy mamy dostęp do dobrych jakościowo materiałów do nauki języka polskiego?
- Na ile sami czujemy się pewnie, by pomóc dziecku w nauce czytania i pisania?
- Czy zależy nam na tym, aby dziecko nie tylko czytało, ale również pisało sprawnie po polsku, czy też naszym priorytetem jest czytanie?
- Którą z dostępnych metod nauki czytania i pisania wybrać?
- Czy drugi język dziecka, którym będzie się ono posługiwać w szkole w kraju zamieszkania, jest zapisywany alfabetem łacińskim?
- Jaką metodą prowadzi się w szkole naukę czytania i pisania?
- Jakie inne możliwości wsparcia nauki czytania i pisania w języku polskim są dostępne na miejscu: czy dziecko będzie uczęszczało do polskiej szkoły uzupełniającej/sobotniej, czy oprócz rodziców są w otoczeniu dziecka inne osoby (rodzeństwo, dziadkowie), które mogą współuczestniczyć (niekoniecznie w formalny sposób) w nabywaniu przez nie zdolności czytania i pisania?

Udzielenie odpowiedzi na wiele z powyższych pytań, zwłaszcza w kontekście dziecka posługującego się na co dzień więcej niż jednym językiem, wymaga odniesienia do wybranych zagadnień z zakresu psychologii rozwojowej (w tym rozwoju języka), metodyki i metod nauczania czytania i pisania oraz językoznawstwa. Na tych właśnie zagadnieniach chcę się w niniejszym poradniku skupić.

Poradnik ten nie jest przyspieszonym kursem metodyki nauczania czytania i pisania w języku polskim. Jest to bowiem dziedzina zbyt złożona – mnogość istniejących podejść i opinii przekracza ramy objętościowe tego opracowania, które ma być praktyczne, nie zaś teoretyczne. Osoby zainteresowane pogłębieniem wiedzy

z zakresu poruszanej w poradniku tematyki odsyłam do zamieszczonego na końcu spisu źródeł. Polecam również zapoznanie się ze słowniczkiem, w którym znaleźć można wyjaśnienia terminów przydatnych w nauce i nauczaniu pisania i czytania po polsku.

Mam nadzieję, że zaprezentowany tutaj materiał okaże się pomocny zarówno dla rodziców – Polaków, jak i dla nauczycieli pracujących w polskich szkołach rozsianych po całym świecie.

Życzę Wam i Waszym dzieciom wytrwałości i wielu wzruszeń na tej wspaniałej drodze, jaką jest zdobywanie i stopniowe doskonalenie umiejętności czytania i pisania w naszym pięknym języku polskim.

Autorka

1

Dwujęzyczność i dwupiśmienność

Na zdolność porozumiewania się w danym języku, czyli na **kompetencję komunikacyjną**, składają się **cztery umiejętności: słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie**. Prawidłowo rozwijające się dziecko nabywa je właśnie w tej kolejności – najpierw słucha, później zaczyna mówić, a zdolność czytania opanowuje zwykle przed zdolnością swobodnego posługiwania się językiem w piśmie.

Nie inaczej jest w przypadku prawidłowo rozwijających się dzieci, które oprócz języka kraju zamieszkania posługują się w domu również jednym lub dwoma językami dziedzicznymi.



Język dziedziczny to język, który dziecko przyswaja w domu, mieszkając w kraju, gdzie język ten jest językiem mniejszości (nie jest językiem oficjalnym).

Język polski jest językiem dziedzicznym dzieci polskiego pochodzenia urodzonych i/lub wychowywanych od najmłodszych lat poza Polską.

Przez dwujęzyczność (wielojęzyczność) rozumiemy zdolność posługiwania się dwoma (trzema, czterema) językami. Wielu badaczy wprowadza rozróżnienie między dwujęzycznością a dwupiśmiennością, definiując **dwujęzyczność jako rozumienie dwóch języków i posługiwanie się nimi w mowie, a dwupiśmienność – jako umiejętność sprawnego czytania i pisanie w dwóch językach.**

Już z samego nabycia umiejętności słuchania i mówienia w dwóch językach płynie szereg korzyści dla rozwoju emocjonalnego, intelektualnego, społecznego i kulturowego oraz dla utrzymania więzi rodzinnych, a także sporo korzyści ekonomicznych i zdrowotnych¹. Za tym, aby zapewnić dziecku również możliwość opanowania umiejętności czytania i pisanie nie tylko w języku kraju zamieszkania, ale i w języku dziedzicznym, przemawiają liczne dodatkowe argumenty:

- Znajomość języka i umiejętność sprawnego posługiwania się nim doskonalili się przez czytanie i pisanie.
- Zdolność czytania w języku dziedzicznym daje niepomiarne większy dostęp do kultury, literatury i wiedzy w języku rodziców.
- Dwupiśmienność pomaga w rozwijaniu dwukulturowości (czyli w swobodnym funkcjonowaniu w dwóch różnych kulturach).
- W przyszłości zdolność sprawnego i poprawnego posługiwania się dwoma językami w piśmie może się okazać dużym atutem w życiu zawodowym (pisanie raportów, analiz, prezentowanie argumentów itd.).
- Opanowanie języka dziedzicznego w piśmie zwiększa świadomość tego, jak działa system języka w ogóle – dzieci z mniejszości językowych, u których wspiera się rozwój

¹ Więcej informacji na ten temat i odpowiedzi na szereg pytań dotyczących dwujęzyczności znaleźć można w naszej wcześniejszej publikacji: *Dwujęzyczność w pytaniach i odpowiedziach* (dostępnej na www.podarujdzieckujuzytek.org) i w innych materiałach, których spis znajduje się na końcu poradnika.

zdolności czytania i pisania w języku dziedzicznym, osiągają lepsze rezultaty w języku kraju zamieszkania niż dzieci z mniejszości językowych, które swoim językiem dziedzicznym posługują się tylko w mowie.

Warto zaznaczyć, że korzyści z posługiwania się dwoma językami dziecko czerpać będzie w pełni, jeśli nauczy się nimi posługiwać zarówno w mowie, jak i w piśmie w stopniu porównywalnym z jednojęzycznymi rówieśnikami (zob. Baker, 2011, s. 167–169). Jak w wielu innych dziedzinach życia, ważna jest tutaj zatem nie tylko ilość, ale również jakość.

2

Etap przygotowawczy

To rodzice są pierwszymi nauczycielami dziecka, jeśli chodzi o mowę, a także o umiejętność czytania i pisania. Przygotowanie do wprowadzenia dziecka w świat słowa pisanego rozpoczyna się bowiem bardzo wcześnie.

Mówienie do dziecka już od najwcześniejszych jego dni, rozmowa, czytanie, zadawanie pytań do przeczytanego tekstu i omawianie ilustracji w książkach znakomicie przygotowują do podjęcia nauki czytania i pisania.

Jak pisze Xiao-lei Wang (2011, s. 6), jedna z najbardziej cenionych badaczek piśmienności dzieci dwujęzycznych:

Wciąż przybywa dowodów naukowych wskazujących na ścisłą zależność pomiędzy wczesnym kontaktem z książką w domu, wiedzą o słowie drukowanym, zainteresowaniem czytaniem i późniejszym zaangażowaniem w samodzielne czytanie. Rodzicielskie wsparcie i zainteresowanie wczesnym etapem nabywania umiejętności czytania i pisania jest najlepszym gwarantem rozwoju językowego dziecka.

Niemniej ważne są: **wspólne śpiewanie, recytowanie wierszyków i rymowanie** – pomagają one bowiem rozwinąć świadomość językową i poczucie rytmu. To doskonałe przygotowanie do trudnego zadania, jakim jest zdobycie umiejętności czytania i pisania.

Jeśli chcemy dobrze przygotować dziecko do pisania, powinniśmy również dołożyć starań, by pomóc mu nabyć niezbędną **sprawność manualną**. Sprawność tę nabywa się wyłącznie przez wykonywanie różnych czynności wymagających ruchów z użyciem przedmiotów. Są to: **wydzieranie z papieru, wycinanie, klejenie, zginanie, nawlekanie, rysowanie, malowanie, a z czasem – podążanie za szlaczkami**. Wymienione zajęcia kształcą ruchy celowe (związane z wewnętrznym planem), warto więc od najmłodszych lat stwarzać dziecku możliwość zabaw uwzględniających doskonalenie sprawności manualnej. Pomoże to także w rozwijaniu percepcji wzrokowej, ponieważ dzieci uczą się postrzegania kształtów poprzez działania praktyczne, głównie dzięki rozwojowi ruchów manipulacyjnych ręki.

3

Na czym polega nabywanie umiejętności czytania i pisania

Czytanie i pisanie należą do umiejętności skomplikowanych. Aby czytać i pisać w języku opartym na system alfabetycznym (a zatem również w języku polskim), trzeba:

- zrozumieć, że wyrazy zbudowane są z dźwięków;
- zrozumieć, że dźwięki reprezentowane są w piśmie przez litery;
- potrafić składać głoski w wyrazy (potrzebne podczas czytania) i rozkładać wyrazy na głoski (niezbędne podczas pisania);
- zapamiętać, jakie litery odpowiadają poszczególnym dźwiękom;
- poznać zasady ortografii;
- rozpoznać znaczenie słowa pisanego i zapamiętać sens przeczytanego wyrazu w momencie, gdy czyta się następne wyrazy;
- wiązać elementy znaczeniowe i szukać logicznego powiązania elementów (czytanie ze zrozumieniem);
- przeobrażać myśli we frazy i zdania przy utrzymaniu logicznego porządku w trakcie pisania;
- zdobyć biegłość w odczytywaniu i zapisywaniu tekstów.

Czytanie i pisanie wiążą się zatem z szeregiem funkcji psychofizycznych: słuchową, artykulacyjną (związaną z wymawianiem – głośnym lub cichym), wzrokowo-przestrzenną i motoryczną. Opanowanie umiejętności czytania i pisania wymaga ponadto odpowiedniego poziomu znajomości danego języka, a także rozwiniętego słuchu i wymowy (zob. sekcja 5.3) oraz sprawności poznawczych – procesów pamięciowych i dokonywania operacji umysłowych na poziomie myślenia pojęciowego.

4

Kiedy dziecko jest gotowe, by zacząć naukę czytania i pisania?

Wśród materiałów do nauki czytania dostępnych na rynku znajdziemy sporo takich, które przygotowane zostały z myślą o osiągnięciu szybkiego efektu również u dzieci bardzo małych (część metod stosować można w pracy z dziećmi nawet niespełna dwuletnimi). Wykluczają one jednak często możliwość równoczesnej nauki pisania². Badania wykazują wprawdzie, że już u dwulatków zauważa się zaczątki rozróżniania między pismem a rysunkiem, ale nie jest to wystarczające, by budować solidne podstawy czytania i pisania (zob. Rowe, 2008). Co więcej, małe dziecko nie jest dość sprawne manualnie, by podjąć naukę pisania.

Wielu badaczy podkreśla ponadto, że nauka czytania i nauka pisania to procesy długofalowe, które powinny być prowadzone równolegle (czyli naukę pisania powinno się wprowadzać jednocześnie z nauką czytania) i których nie należy przyspieszać.

² Na przykład metoda globalna czy metoda krakowska, o których będzie mowa poniżej, nie uwzględniają nauki rozróżniania poszczególnych dźwięków mowy (głosek) i liter, a są to umiejętności niezbędne w nauce pisania.

Badacze ci argumentują, iż mechaniczne opanowanie reguł czytania odbija się istotnie na późniejszej sprawności (włączając zrozumienie tekstu czytanego i poprawność zapisu ortograficznego) – tylko solidne podstawy czytania i pisania, które pozwolą dziecku usystematyzować wiedzę językową, umożliwiając kształcenie tych umiejętności sprawnie i bez zakłóceń³.

Z perspektywy rozwoju psychofizycznego **dojrzałość niezbędną do solidnego opanowania umiejętności pisania i czytania dzieci osiągają dopiero w wieku około 6 lat**. W tym wieku bowiem harmonijnie rozwijające się dziecko:

- **osiąga dojrzałość wzrokową** (zdolność skupiania wzroku na pracy w bliskiej odległości, rozpoznawania kształtów liter i śledzenia tekstu);
- **osiąga dojrzałość słuchową** oraz intelektualną, niezbędną do przeprowadzenia abstrakcyjnych operacji rozkładania i składania dźwięków w wyrazach (analiza i synteza słuchowa);
- ma **rozwinięty słuch fonematyczny** (zob. sekcja 5.3) i **osiąga pełną sprawność artykulacyjną** (potrafi wymawiać wszystkie głoski języka polskiego);
- **zaczyna osiągać sprawność manualną niezbędną do nauki pisania**, choć ruchy pisarskie sześciolatka są jeszcze zamaszyste i mało precyzyjne (angażują całą rękę i dłoń, a kreślenie linii wymagających nieznacznych ruchów palców sprawia kłopoty). Dziecko wciąż uczy się właściwie regulować napięcie mięśniowe przy ściskaniu narzędzia pisarskiego i naciskaniu na papier⁴.

Na etapie podejmowania decyzji o momencie rozpoczęcia nauki czytania (i pisania) należy kierować się także możliwościami dziecka. Niektóre metody (jak metoda krakowska czy metoda globalna) sprawdzają się w pracy z dziećmi z problemami rozwojowymi znacznie lepiej niż inne. Do tego zagadnienia wrócimy w sekcji 6.

³ Zagadnienie to bardzo szczegółowo omówiła – wraz z przeglądem literatury – Anna Jurek w swoich książkach *Rozwój dziecka a metody nauczania czytania i pisania* oraz *Metody nauki czytania i pisania z perspektywy trudności uczniów*.

⁴ Zob. dyskusja i przegląd literatury w: Jurek, 2012a, 2012b i Cackowska, 1984.

5

Specyficzne zagadnienia pracy z dzieckiem dwujęzycznym

W tej sekcji przyjrzymy się trudnościom, z jakimi zmagają się osoby uczące dzieci dwujęzyczne czytania i pisanie. Nim jednak przejdziemy do zasadniczej dyskusji, wypada powiedzieć kilka słów o systemie zapisu języka polskiego.

5.1. System zapisu języka polskiego na tle innych języków

System używany do zapisu języka polskiego to system alfabetyczny oparty na alfabecie łacińskim. Wśród 32 liter polskiego alfabetu znajdziemy 9, których nie spotkamy w innych językach: *ć,ń,ó,ś,ź,ż,ą,ę* i *ł*. Ponadto polski system zapisu korzysta z 7 dwuznaków (kombinacji dwóch liter): *sz, cz, dż, dź, rz, ch*, a także jednego trójznaku: *dzi* (jak w słowie *nadzieja*). Dodatkowym utrudnieniem jest obecność tzw. grafemów równorzędnych: *u/ó, h/ch, ź/rz*.

Wybierając metodę nauki czytania i pisanie po polsku, powinniśmy uwzględnić to, czy drugi język dziecka jest językiem zapisywanym alfabetem łacińskim, inny alfabetem czy zupełnie innym systemem pisma.

SYSTEMY PISMA

W pewnym uproszczeniu systemy pisma stosowane współcześnie w językach świata podzielić można na:

- fonetyczne – takie, w których znak graficzny odpowiada dźwiękowi mowy:
 - głoskowe (alfabetyczne) – znak odpowiada głosce (samogłosce lub spółgłosce); w tej grupie znajdują się np. alfabet łaciński, grecki, cyrylica, alfabet ormiański i gruziński;
 - spółgłoskowe (abdżad) – znak oznacza zasadniczo tylko spółgłoski, natomiast wartość samogłosek wynika z kontekstu; do tej grupy należą np. alfabety arabski i hebrajski;
 - pismo alfabetyczno-sylabiczne (abugida) – symbole oznaczają spółgłoski z domyślną samogłoską, która może być różnicowana za pomocą dodatkowych znaków diakrytycznych; takim typem pisma jest np. indyjskie pismo dewanagari;
- logograficzne – znak (logogram) odpowiada jednemu morfemowi (częstce znaczącej, określającej jakieś pojęcie lub niosącej informację gramatyczną); do grupy tej zalicza się np. chińskie hanzi i japoński kanji;
- sylabariusz – system, w którym znak odpowiada jednej sylabie; takimi systemami są japońskie katakana i hiragana;
- pismo mieszane (złożone) – łączące elementy różnych systemów; do tej grupy należy np. koreański hangul.

5.2. Równoległa nauka w dwóch językach

Badania wykazują, że **dziecku łatwiej jest nauczyć się czytania (i pisania) w języku, który zna lepiej** (zob. Cummins, 2000; Baker, 2007). Dotyczy to zwłaszcza dzieci słabo władających językiem kraju zamieszkania w chwili rozpoczęcia nauki szkolnej. W wielu krajach nauka szkolna rozpoczyna się jednak już około 4. lub 5. roku życia, co oznacza, że jeśli chcielibyśmy zacząć uczyć dziecko czytać po polsku wcześniej, możemy wybierać jedynie spośród metod wczesnej nauki czytania (takich jak metoda krakowska czy globalna), a naukę pisania odłożyć na później. Do rodziców należy decyzja, co będzie dla dziecka w danej sytuacji najwłaściwsze.

5.2.1. Język polski i język zapisywany alfabetem łacińskim

Umiejętność czytania i pisania jest umiejętnością, którą można przenosić z języka na język, zwłaszcza jeśli oba języki posługują się tym samym systemem pisma (a tym bardziej – jeśli posługują się tym samym alfabetem). Można wtedy, ucząc czytania i pisania po polsku, korzystać z wiedzy, jaką dziecko posiadało już w swoim drugim języku, lub odwrotnie: podczas nauki innego języka dziecko będzie w stanie wykorzystać umiejętności nabyte w języku polskim.

Jeśli mieszkamy w Niemczech, Francji, Hiszpanii, we Włoszech, w kraju anglojęzycznym lub jakimkolwiek innym kraju, którego język zapisywany jest alfabetem łacińskim, i zdecydujemy się na rozpoczęcie nauki czytania i pisania w języku polskim równolegle z rozpoczęciem nauki dziecka w szkole kraju zamieszkania, wskazane byłoby nauczanie czytania i pisania w języku polskim tą samą metodą, jakiej używa się w szkole. Ponadto warto byłoby pierwsze pół roku poświęcić na różnorodne ćwiczenia fonetyczne (zob. sekcja 9.1), diagnozowanie stopnia rozwoju mowy (zob. sekcja 5.3) i zabawy edukacyjne, a dopiero

później przejść do pracy z literami. Takie podejście umożliwi dziecku poznanie zasad zapisu alfabetycznego w szkole, do której uczęszcza w ciągu tygodnia, co stworzy nam dobry punkt odniesienia. Będziemy wtedy mogli skupić się na wyjaśnianiu dziecku różnic w zapisie między językiem polskim a językiem kraju zamieszkania.

RÓŻNICE W ZAPISIE GŁOSEK

W grupie języków zapisywanych alfabetem łacińskim często zdarza się, że dany znak odpowiada różnym dźwiękom. Ucząc dzieci czytania i pisania, powinniśmy te różnice uwzględniać i wyjaśniać, zwłaszcza jeśli dzieci przyswoiły już umiejętność czytania i pisania w języku kraju zamieszkania.

Na przykład w języku hiszpańskim *ch* (jak w wyrazie *chorizo*, czyt. *czorizo* – chłopek) czytamy jak polskie *cz*, a hiszpańskiemu *j* odpowiada polskie *h* (np. *José*, czyt. *Hose* – Józef).

W angielskim *g* może być czytane jako zbliżone do polskiego *dż* (jak w wyrazie *gem*, czyt. *dżem* – klejnot), a *w* jest zbliżone do polskiego *ł* [jak w wyrazie *water*, czyt. *łote(r)* – woda].

Niemiec połączenie *sch* przeczyta tak, jak Polak *sz* (np. *Schule*, czyt. *szule* – szkoła), a Włoch *c* przeczytać może jak polskie *k* (jak w *coppa*, czyt. *koppa* – puchar), *cz* (jak w *cento*, czyt. *czento* – sto) lub miękkie *cz* (jak w *ciao*, czyt. *cziao* – cześć) w zależności od tego, co po tej literze następuje.

5.2.2. Język polski i język zapisywany systemem pisma innym niż alfabet łaciński

Jeśli mieszkamy w Chinach, Tunezji, Indiach czy innym kraju, w którym naukę szkolną prowadzi się w języku korzystającym z innego systemu pisma, musimy liczyć się z tym, że czeka nas więcej pracy. Będziemy bowiem musieli od podstaw wytłumaczyć dziecku, jak dzielimy wyrazy na dźwięki, i objaśniać po kolei, które znaki graficzne (litery i wieloznaki) odpowiadają poszczególnym dźwiękom mowy. W przypadku języków, w których obowiązuje inny kierunek pisma (np. arabski, chiński), będziemy musieli również pokazać dziecku, w jakim kierunku piszemy w języku polskim. Jeśli dziecko równocześnie uczy się w szkole innego języka zapisywanego w alfabecie łacińskim (np. angielskiego), może się to okazać pomocne – zdobytą już przez dziecko wiedzę będziemy mogli wykorzystać do porównania zapisu w języku polskim.

5.3. Gotowość językowa

Innym ważnym pytaniem, jakie rodzice i nauczyciele muszą sobie postawić jest: **czy poziom znajomości języka polskiego jest u dziecka wystarczający do podjęcia nauki czytania (i pisania) w tym języku?**

Aby nauka miała sens, **dziecko musi rozumieć, co czyta**. Materiał powinien być dostosowany zarówno do wieku dziecka, jak i do poziomu jego znajomości języka. Jeśli dziecko zna język polski bardzo słabo, powinniśmy najpierw skupić się na kształceniu kompetencji słuchania i mówienia, a dopiero potem przejść do nauki czytania i pisania. Trzeba jednak zaznaczyć, że to normalne, jeśli dziecko więcej rozumie, niż jest w stanie powiedzieć. Podobna asymetria dotyczy języka pisanego: aby dziecko mogło sprawnie posługiwać się językiem w piśmie, musi najpierw dobrze sobie radzić z czytaniem.

Należy ponadto zwrócić uwagę na to, **czy dziecko słyszy i potrafi wymówić wszystkie głoski języka polskiego**. Prawidłowo rozwijające się dziecko do 7. roku życia powinno mieć już rozwinięty słuch fonemowy, czyli zdolność rozróżniania dźwięków mowy (np. odróżniania sz od ś, c od ć, g od k, t od d), i wymawiać prawidłowo wszystkie dźwięki języka polskiego. Dlaczego jest to tak istotne? Bardzo celne wyjaśnienie znaleźć można na stronie internetowej Polskiego Związku Logopedów:

Prawidłowa artykulacja (wymowa) głosek, ich słuchowe wyodrębnianie z całości, identyfikacja i różnicowanie (słuch fonemowy) są podstawą do kształtowania się syntezy i analizy słuchowej, dwóch bardzo ważnych procesów, niezbędnych do nabywania czytania i pisania. Wszelkie zakłócenia w sferze percepcji słuchowej, o której była mowa wyżej, są zjawiskiem niepokojącym i wymagają stosownych ćwiczeń korekcyjnych. Równie niekorzystne zjawiska to liczne agramatyzmy, trudności w wypowiedziach ustnych, ubogi zasób słownictwa, problemy z zapamiętywaniem słów, wierszyków. Zaburzenia mowy występujące we wczesnym dzieciństwie są jednym z częstych wyznaczników specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, czyli trudności o charakterze dyslektycznym⁵.

Liliana Madelska, logopeda i polonistka pracująca w Wiedniu i specjalizująca się w zagadnieniach dwujęzyczności, sugeruje, by przed przystąpieniem do nauki czytania i pisania sprawdzić, czy dziecko ma odpowiednio rozwiniętą percepcję mowy, a także czy prawidłowo wymawia dźwięki istotne dla polszczyzny (Madelska, 2010). Szczegóły prostego testu – uwzględniającego nie tylko problemy typowe dla dzieci wychowanych w Polsce, ale też specyficzne trudności dzieci wychowywanych w różnych

⁵ Fragment zaczerpnięty z serwisu Logopeda.org (<https://logopeda.org.pl/sub-page.php?id=14>) [dostęp: 5.09.2018]. Na stronie serwisu znajduje się również przydatna lista pytań i odpowiedzi związanych z rozwojem mowy dziecka.

środowiskach językowych – badaczka omówiła w bardzo przydatnej publikacji *Bliźniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych*⁶. Zaproponowany przez autorkę test pomaga ponadto ustalić, jakiego typu problemy z percepcją mowy i wymową mają dzieci już uczęszczające do szkoły. Test mogą przeprowadzić zarówno nauczyciele, jak i osoby niemające specjalistycznego przygotowania logopedycznego.

Jeśli obawiamy się, że rozwój mowy naszego dziecka nie przebiega prawidłowo, warto jak najszybciej zgłosić się do logopedy (najlepiej wybrać osobę specjalizującą się w zagadnieniach dwujęzyczności). Konieczne może się okazać wprowadzenie ćwiczeń, które w formie zabawy będą wspomagać rozwój systemu fonetyczno-fonologicznego dziecka⁷. Warto też dodać, że bezwzględnie należy zasięgnąć porady specjalisty, jeśli nasze dziecko skończyło już dwa lata, a nie buduje dwuwyrzowych wypowiedzi typu „mama, daj” czy „tam piłka”.

⁶ Publikacja dostępna jest w całości na stronie Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą: <http://www.orpeg.pl/index.php/materialy/555-blizniacze-slowa-test-przesiewowy-do-badania-dojrzalosci-szkolnej-w-zakresie-percepcji-i-wymowy-dzieci-wielojezycznych> [dostęp: 05.09.2018].

⁷ Nie wszystko, co może wydawać się niekształceniem wymowy, będzie wymagać terapii logopedycznej. Osoby dwujęzyczne często mają pewne naleciałości z systemu językowego swojego drugiego języka, co niekoniecznie oznacza problem logopedyczny.

6

Metody nauczania

Można nauczyć dziecko czytania i pisania bez podręcznika, bazując na własnych szkolnych doświadczeniach i korzystając ze zwykłych książek dla dzieci lub przygotowując własne materiały. Jest to jednak zadanie niełatwe i odpowiedzialne. Rodzicowi, który nie ma przygotowania pedagogicznego i nie zna zasad opracowania materiałów dla dzieci w wieku przedszkolnym czy wczesnoszkolnym, znacznie łatwiej będzie zdecydować się na konkretną metodę i dobrać do niej materiały. Dla sprawnego i solidnego przyswojenia umiejętności czytania i pisania przez dziecko bardzo ważne jest bowiem prowadzenie nauki w usystematyzowany sposób.

Warto też od razu zaznaczyć, że znajomość alfabetu nie jest podstawowym warunkiem nabycia umiejętności posługiwania się pismem. Dzieci wykazują naturalną ciekawość tego, czym są litery, i chętnie poznają ich nazwy. Wykorzystują to producenci zabawek edukacyjnych – oferta produktów z kształtami poszczególnych liter alfabetu czy nagraniem wymowy jest bardzo bogata. Żadna

z obecnie stosowanych metod nauki czytania i pisania nie zakłada jednak poznania nazw liter jako pierwszego etapu nauki, ponieważ nazwa litery (*em, de, gie*) to coś zupełnie innego niż głoska literze tej odpowiadająca (*m, d, g* – wymawiane krótko, jako pojedynczy dźwięk). Do zagadnienia tego wrócimy w sekcji 9.

Wybór metody nauki czytania i pisania powinien być przemyślany, dostosowany do wieku i możliwości dziecka oraz naszych umiejętności dydaktycznych i dyspozycyjności. Powinien uwzględniać także to, **czy zależy nam na równoczesnym przyswajaniu przez dziecko sztuki pisania i czytania, a w przypadku dziecka dwujęzycznego – czy wybraną przez nas metodę dziecko będzie mogło przenieść na swój drugi język.** Pod uwagę trzeba również wziąć **dostępność materiałów do nauczania wybraną metodą i ich koszt.**

Warto poświęcić czas, by dokładnie zapoznać się z różnymi metodami, ich wadami i zaletami oraz przejrzeć materiały do nauki, zanim zdecydujemy się je kupić.

Podsumowanie przedstawione poniżej ma pomóc rodzicom i nauczycielom dzieci dwujęzycznych we wstępnym rozeznaniu w gąszczu dostępnych metod.

6.1. Metoda szkolna

Przez metodę szkolną rozumiemy tutaj metodę, którą większość z nas nauczana była w szkole w Polsce i która nadal stanowi podstawę opracowywania polskich podręczników. Punktem wyjścia tej metody jest głoska: naukę rozpoczyna się **od analizy słuchowej** – głoskowej (rozbicia na głoski, ćwiczeń na identyfikowanie wyrazów rozpoczynających się od pojedynczej

głoski czy zakończonych daną głoską), a dopiero później wprowadza się litery. Następnie dziecko uczone jest **składania** (syntezy) głosek w wyrazy, a wyrazów – w zdania. Metodę tę nazywa się w literaturze pedagogicznej **metodą analityczno-syntetyczną**. Często jako etap pośredni dodawana jest sylaba: wyrazy rozbija się najpierw na sylaby, potem zaś – na głoski.

Według badań prowadzonych w wielu krajach metoda syntetyczno-analityczna o charakterze fonetycznym (oparta na analizie głoskowej) przynosi najlepsze rezultaty. Zastosował ją m.in. Marian Falski w swoim słynnym *Elementarzu* (zob. sekcja 7).

Zalety:

- pozwala na usystematyzowane nabywanie wiedzy o mechanizmach funkcjonowania języka i jego zapisu;
- umożliwia równoległy postęp w czytaniu i pisaniu, a także sprawne opanowanie zasad ortografii;
- kładzie nacisk zarówno na techniczną, jak i znaczeniową stronę czytania;
- jest stosunkowo łatwa do wykorzystania dla rodzica/nauczyciela;
- nie wymaga zakupu dodatkowych pomocy dydaktycznych – wystarczy podręcznik;
- stosowana jest w szkolnictwie wielu krajów posługujących się alfabetem łacińskim, co w przypadku dwujęzycznego dziecka pozwala łatwo przenosić umiejętności zdobyte w jednym języku na inny;
- może być wzbogacona o różne elementy aktywizujące dziecko (zob. Metoda Dobrego Startu, opisana poniżej).

Wady:

- jest metodą formalną i żmudną (dziecko musi wielokrotnie powtarzać te same operacje);

- nie nadaje się do pracy z dziećmi poniżej 6. roku życia, ponieważ wymaga odpowiedniego poziomu myślenia abstrakcyjnego;
- nie nadaje się do pracy z dziećmi z poważniejszymi zaburzeniami rozwojowymi.

6.2. Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz

Metoda Dobrego Startu (Bogdanowicz, Barańska, Jakacka, 1998) należy do **metod polisensorycznych** (multisensorycznych, wielozmysłowych) – angażujących różne zmysły. Polega na połączeniu ćwiczeń orientacyjno-porządkowych, orientacji w schemacie ciała i przestrzeni, ćwiczeń językowych, ruchowych i ruchowo-słuchowych (rytmicznych), a nawet ruchowo-słuchowo-wzrokowych (np. śpiewanie lub recytacja przy jednoczesnym rysowaniu figur geometrycznych, pisaniu liter i cyfr). Wielozmysłowa stymulacja wpływa pozytywnie na pamięć, uwagę, wyobraźnię i kształcenie mowy. Metoda przeznaczona jest do pracy z dziećmi na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Bardzo dobrze sprawdza się w pracy z dziećmi z opóźnionym rozwojem mowy i wadami słuchu, z dziećmi dyslektycznymi lub z ryzykiem dysleksji i z dziećmi o obniżonej sprawności intelektualnej, a także z dziećmi rozwijającymi się normalnie. Stosowana jest jako uzupełnienie innych metod (np. metody szkolnej).

Zalety:

- dobrze wpływa na rozwój dziecka, w tym na rozwój mowy i psychomotoryczny;
- działa profilaktycznie i terapeutycznie;
- jest metodą aktywizującą;
- wykorzystuje naturalną kreatywność dziecka;
- wykorzystuje ciekawe piosenki, wierszyki, zabawy ruchowe i plastyczne.

Wady:

- wymaga podążania za wcześniej przygotowanym programem;
- wymaga od osoby prowadzącej konstruowania sesji łączących różne typy zajęć;
- wymaga zdolności modyfikowania założeń z uwzględnieniem potrzeb i możliwości dziecka.

6.3. Glottodydaktyka Bronisława Ročławskiego

Metoda glottodydaktyczna (zwana również fonetyczno-literowo-barwną) należy **do metod eksperymentalnych** (Ročławski, 1990). Wykorzystuje się ją do pracy z dziećmi od 3. roku życia. Naukę rozpoczyna się od rozłożenia wyrazu na głoski i powtórnego łączenia ich w wyraz, później wprowadzane są litery, a ostatnim etapem jest czytanie ze zrozumieniem (cały cykl trwa 3 lata). Dużą wagę przywiązuje się w metodzie glottodydaktycznej do przygotowania dziecka do nauki czytania i pisania przez rozwijanie postrzegania słuchowego i wzrokowego oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej (w tym zdolności manualnych, m.in. trzymania narzędzia pisarskiego). Pozwala to znacznie skrócić właściwy etap opanowania umiejętności płynnego czytania i pisania.

Innowacją omawianej metody jest wprowadzenie pomocy dydaktycznej w formie 44-literowego alfabetu (klocków LOGO), na który składa się 36 liter podstawowych (oznaczonych czarnym kolorem) i 8 liter mogących być przyczyną trudności ortograficznych (litery te, nazywane niepodstawowymi, oznaczane są na czerwono). Samo czytanie prowadzone jest techniką „ślizgania się” z litery na literę – płynnego przechodzenia z jednej głoski na drugą, które pomagają dzieciom zrozumieć, co czytają.

Zalety:

- łączy technikę płynnego czytania ze zrozumieniem z nauką pisania i wymowy;

- rozwija analizę i syntezę zarówno na poziomie fonemowym (dźwięków) czy morfemowym (częstek znaczących i gramatycznych), jak i sylabowym – daje solidne podstawy do porządkowania przyswajanej wiedzy i opanowania zasad ortografii języka polskiego;
- rozwija koordynację słuchowo-ruchową i orientację przestrzenną;
- poprzez wykorzystanie plansz, rozsypanek i klocków aktywizuje dziecko i pozwala mu uczyć się przez zabawę;
- umożliwia indywidualne dostosowanie tempa pracy.

Wady:

- wymaga od nauczyciela udziału w odpowiednich szkoleniach – jest trudna, a do jej stosowania konieczna jest spora wiedza;
- wymaga trzymania się z góry ustalonego programu i przestrzegania licznych reguł;
- wymaga zakupu specjalnych, dość kosztownych materiałów dydaktycznych.

6.4. Metoda globalna (wizualna, całościowa)

Czytanie metodą globalną polega na zapamiętywaniu przez dziecko obrazu graficznego całych słów bez rozbijania ich na głoski, litery czy sylaby. W ciągu dnia dziecku wielokrotnie pokazuje się karty z wyrazami zapisanymi dużą czcionką, stopniowo dodając nowe karty i zwiększając długość słów. Jest to metoda nastawiona na szybki efekt – po kilku miesiącach dziecko potrafi już czytać specjalnie opracowane teksty.

Metoda globalna zyskała popularność za sprawą Glenna Domana, który w latach 40. XX wieku zaczął używać jej do pracy z dziećmi z uszkodzeniami mózgu i opóźnieniem w rozwoju, by dać im choć namiastkę umiejętności czytania w języku angielskim. Z czasem metodę tę zaczął wykorzystywać również

w pracy ze zdrowymi dziećmi. Na gruncie polskim na zasadach metody globalnej oparte są m.in. metoda Cudowne Dziecko autorstwa Anety Czerskiej i odmienna metoda nauki czytania Ireny Majchrzak (Majchrzak, 2004).

Zalety:

- nauka odbywa się w formie zabawy;
- metoda jest nastawiona na zrozumienie czytanego tekstu;
- nadaje się do pracy z dziećmi z opóźnieniami w rozwoju.

Wady:

- monotonna, typowo pamięciowa, oparta na powtarzaniu;
- nie rozwija dziecka wielopłaszczyznowo – jest metodą mechaniczną, odtwórczą;
- wymaga dużej systematyczności (kilka sesji nauki każdego dnia);
- sprawia, że dzieci mieszają wyrazy wyglądające podobnie i mają trudności w odczytywaniu słów nieznanych;
- nie uczy pisania;
- została opracowana na gruncie języka angielskiego i nie jest dostosowana do specyfiki nauczania języka polskiego.

Hanna Dobrowolska-Bogusławska, która wiele lat spędziła nauczając dzieci polskiego pochodzenia w środowisku anglojęzycznym, celnie zauważyła, że:

Struktura polskiego i angielskiego języka jest diametralnie różna (...). Przy nauczaniu dzieci po polsku nie zajdzie się daleko bez solidnego podparcia metody globalnej znajomością fonetyki. (...) U nas mówi się: To jest kot. Idę do kota. Daję jeść kotu. Mam kłopot z kotem. Ty brzydki kocie! Dla dziecka rozpoczynającego naukę metodą globalną wyrazy kot, kota, kotu, kotem, kocie, koty, kotom itd. są czymś zupełnie różnym, bo ich obraz graficzny różni się kształtem i długością. Tymczasem, gdy przetłumaczymy wyżej

zacytowane zdanie o kocie na angielski, będziemy mieć ten sam wyraz cat, tylko przy liczbie mnogiej cats (...). Z czasownikiem sprawa przedstawia się jeszcze trudniej. U nas mówi się skaczę, skaczesz, skacze, skaczemy, skaczecie, skaczą, a w angielskim wyraz jump raz jeden tylko, w trzeciej osobie pojedynczej czasu teraźniejszego przybiera s na końcu, a we wszystkich innych pozostaje bez zmiany. (Dobrowolska-Bogusławska, 1991, s. 107).

Badania i obserwacje powadzone w wielu krajach wskazują, że **metoda globalna najgorzej spośród wszystkich metod przygotowuje dziecko do dobrego opanowania umiejętności czytania i pisania** oraz w dużym stopniu przyczynia się do wzrostu liczby przypadków kwalifikowanych jako dyslektyczne (zob. dyskusja i odsyłacze w: Bogdanowicz, 1989; Jurek, 2012a, 2012b; Rozvadský Gugová, 2016). Stąd coraz częściej pojawiają się głosy, że metoda globalna powinna być stosowana w językach posługujących się alfabetem jedynie w nauczaniu dzieci z niepełnosprawnością uniemożliwiającą zrozumienie relacji między głosem a literą. Krytycy metody dodają jednak, że jej elementy mogą być z powodzeniem wykorzystywane w formie zabawowej.

6.5. Metoda krakowska (metoda Jagody Cieszyńskiej)

Metoda krakowska, inaczej zwana metodą symultaniczno-sekwencyjną lub metodą sylabową Jagody Cieszyńskiej (Cieszyńska, 2006), opiera się na wiedzy z zakresu neurobiologii. Została opracowana jako metoda terapeutyczna (z myślą o dzieciach z opóźnieniami w rozwoju i problemami logopedycznymi), ale stosuje się ją również u dzieci zdrowych. Naukę rozpoczyna się od wprowadzenia samogłosek, po których wprowadzane są sylaby. Cały proces dzieli się na trzy etapy: powtarzanie (dziecko powtarza po nauczycielu samogłoski, sylaby i wyrazy – na tym etapie prezentuje się zapis graficzny), rozumienie

(dziecko wskazuje odczytywane przez nauczyciela samogłoski, sylaby i wyrazy, zapisane na oddzielnych kartkach) oraz nazywanie (dziecko odczytuje samogłoski, sylaby i wyrazy).

Zalety:

- stymuluje wszystkie funkcje poznawcze dziecka;
- wspiera rozwój mowy (zwłaszcza u dzieci z problemami logopedycznymi i rozwojowymi);
- jest nastawiona na naukę w domu, więc dobrze sprawdza się w indywidualnej pracy z dzieckiem;
- może być stosowana podczas pracy z dziećmi bardzo małymi.

Wady:

- wymaga od rodzica/nauczyciela odbycia specjalnych szkoleń;
- wymaga bardzo systematycznej pracy;
- ze względu na schemat pracy „powtarzanie – rozumienie – nazywanie” jest metodą mało elastyczną;
- jest nastawiona na mechaniczne rozpoznawanie sylab i rozwój logicznego myślenia, co odbywa się kosztem rozwijania kreatywności, wyobraźni i spostrzegania szczegółów;
- nie uczy pisania.

6.6. Metoda sylabowa (zgłoskowa)

Na rynku wydawniczym można dziś spotkać liczne materiały do nauki czytania za pomocą metody sylabowej. Należy ją odróżnić od metody sylabowej (krakowskiej) Jagody Cieszyńskiej, choć autorzy wielu z tych materiałów się na nią powołują.

Podstawą metody jest podział na sylaby (zgłoski), który przychodzi dziecku łatwiej niż podział na głoski. Przykładowa kolejność wprowadzania materiału wygląda następująco: samogłoski (*a, e, i, o, u, y*); sylaby złożone z tymi samogłoskami (np. *ma, me, mi, mo,*

mu, my; ta, te, ti, to, tu, ty); sylaby, w których samogłoska wyprzedza spółgłoskę (np. *am, em, im, om, um, ym*); sylaby ze zbitkami dwóch lub więcej spółgłosek (np. *wła, sta, kro*). Sąsiadujące ze sobą sylaby dla ułatwienia oznaczane są w tekstach na przemian dwoma kolorami. Metoda sylabowa nakierowana jest na szybkie przejście do odczytywania krótkich tekstów, a materiały do nauki mogą zawierać również ćwiczenia w pisaniu.

Zalety:

- jest to metoda stosunkowo łatwa i przynosząca szybkie efekty;
- kładzie nacisk na zrozumienie tekstu;
- nadaje się do pracy z dziećmi z trudnościami w przyswajaniu umiejętności czytania;
- umożliwia równoległą naukę czytania i pisania.

Wady:

- przecenia wagę sylaby – dzieci nauczane są czytania abstrakcyjnych części, które same w sobie nie mają żadnego znaczenia⁸;
- jest metodą mechaniczną, nie pozwala na systematyzowanie wiedzy o budowie słów, co przekłada się na trudności w opanowaniu sztuki poprawnego pisania;
- jest wprawdzie dostosowana do języka polskiego, ale nie pozwala na przeniesienie nabytych umiejętności na inne języki, których systemy ortograficzne charakteryzują się dużą niezgodnością między zapisem a wymową (np. angielski, francuski).

⁸ Wiedza o podziale na sylaby potrzeba jest w praktyce wyłącznie do prawidłowego przenoszenia wyrazu z jednej linijki do drugiej.

6.7. Inne metody

Opisany powyżej zestaw nie wyczerpuje wszystkich typów metod⁹. W literaturze fachowej wyróżnia się także:

- metody syntetyczne – nacisk kładzie się w pierwszej kolejności na rozpoznawanie głosek i liter, które składa się w wyrazy (podejście „z dołu do góry”);
- metody analityczne – jednostki wyższego rzędu rozkłada się na mniejsze elementy (np. zdanie na wyrazy, a następnie wyraz na sylaby lub na głoski – podejście „z góry do dołu”);
- metody stopniowane – dziecko uczy się czytać przez stopniowe dodawanie liter i powtarzanie wcześniejszego ciągu, np. *pa – par – para – paras – paraso – parasol*;
- metody eklektyczne – łączące elementy różnych metod, np. czytanie metodą szkolną łączy się z pracą z sylabami i elementami czytania globalnego¹⁰.

Podejmując decyzję o wyborze metody, warto dobrze poznać jej założenia oraz przeanalizować, czy będzie ona odpowiednia dla naszego dziecka, dla nas w roli nauczyciela i w odniesieniu do naszego języka. Trzeba rozważyć wady i zalety konkretnej metody, łącznie ze spodziewanymi efektami. Warto również przyjrzeć się samym materiałom do nauczania i kosztom ich zakupu, a także cenom szkoleń, jeśli są one wymagane do sprawnego posługiwania się daną metodą.

⁹ Bardziej szczegółowy opis metod znaleźć można np. w artykule Anny Jurek *Metody początkowej nauki czytania* (dostępnym pod adresem http://jows.pl/sites/default/files/JOWS_4_2009.pdf) [dostęp: 5.09.2018] oraz w opracowaniu Jovity Vaškevič-Buš *O początkowej nauce czytania* (dostępnym na stronie <http://rep.up.krakow.pl>) [dostęp: 5.09.2018].

¹⁰ Przykładem takiej metody jest w dydaktyce polskiej metoda Przytubskich (Przytubska, Przytubski i Szypowska, 1994), łącząca elementy metody analityczno-syntetycznej o charakterze fonetycznym z elementami metody sylabowej i globalnej.

ZESTAWIENIE METOD NAUKI CZYTANIA Z PERSPEKTYWY NAUCZANIA DZIECKA DWUJĘZYCZNEGO

	Wiek dziecka	Pełne dostosowanie do specyfiki języka polskiego	Nauka czytania i pisania*	Pozwala na przenoszenie zdobytych umiejętności na inny język zapisywany alfabetem łacińskim**	Pozwala dziecku dobrze zrozumieć system języka	Odpowiednia dla dzieci z trudnościami w nauce	Szybko przynosi efekty	Wykorzystuje naturalną kreatywność dziecka	Wymaga zakupu specjalnych pomocy (innych niż podręcznik)	Wymaga specjalnego przygotowania nauczyciela (np. szkolenia)
Metoda szkolna	6+	x	x	x	x					
Metoda Dobrego Startu	4+	x	x	x		x		x		x
Glottodydaktyka	3+	x	x		x	x		x	x	x
Metoda globalna	0+					x	x		x	
Metoda krakowska	3+	x				x	x			x
Metody sylabowe	3+	x	x			x	x			

* Istotne zwłaszcza wtedy, gdy drugi język dziecka nie jest zapisywany alfabetem łacińskim.

** Istotne, jeśli drugi język dziecka zapisywany jest alfabetem łacińskim.

7

Materiały do nauki

Autor podręcznika czy zestawu pomocy do nauki pisania i czytania powinien zawsze opierać swoją publikację na konkretnej metodzie oraz dobrze przemyśleć dobór tekstów i ćwiczeń. Niestety, w praktyce nie zawsze tak się dzieje i wiele materiałów dostępnych na rynku to materiały wątpliwej jakości. Tym bardziej istotne jest, by rodzic lub nauczyciel zwrócił uwagę na:

- autora i recenzje – warto wybierać autorów, którzy mają odpowiednie przygotowanie oraz dorobek zawodowy i naukowy w dziedzinie edukacji. Należy również zwrócić uwagę, czy dany materiał był recenzowany i przez kogo (informacje o recenzentach znajdują się zwykle na wewnętrznej stronie okładki, we wstępie lub na tylnej okładce). Często spotkać można recenzje w postaci wypowiedzi pojedynczego nauczyciela czy rodzica zamieszczonej na okładce, co nie jest gwarantem jakości, a jedynie chwytem marketingowym;
- wydawcę – wskazane jest, by materiały były opublikowane przez rozpoznawalne wydawnictwo (najlepiej zaś: specjalizują-

ce się w publikacjach pedagogicznych). Rynek zalewają obecnie materiały, które kuszą ceną, jednak są przygotowane niestarannie i bez dbałości o zawartość merytoryczną;

- opis metody we wstępie (lub oddzielny poradnik dla nauczyciela) – powinien być na tyle jasny i wyczerpujący, by umożliwić osobie uczącej zrozumienie głównych założeń i porządku wprowadzania kolejnych treści;
- polecenia – powinny być zrozumiałe i zamieszczone przed każdym zadaniem, a nie na końcu podręcznika;
- grafikę – materiały zbyt kolorowe, ze zbyt wieloma ozdobnikami, choć wydają się atrakcyjne, nadmiernie rozpraszają uwagę dziecka. Rysunek powinien dopełniać tekst, a nie go reprezentować (ilustracja, z której wyczytać można wszystko, o czym była mowa w tekście, nie jest ilustracją dobrze dobraną);
- czcionkę – powinna być odpowiednio duża i wyraźna (to ważne zwłaszcza w przypadku młodszych dzieci, które nie są w stanie rozróżniać niewielkich szczegółów liter);
- kolejność wprowadzania materiału – litery, sylaby, wyrazy powinny być wprowadzane w kolejności, która umożliwi dość szybkie tworzenie krótkich zdań, z zachowaniem zasady stopniowania trudności (zgodnie z którą np. dwuznaki i znaki miękkie wprowadzane są pod koniec);
- czytanki – powinny być spójnymi tekstami, a nie przypadkowym zbiorem zdań;
- ćwiczenia kształtujące umiejętność pisania – wskazane są przede wszystkim zadania wymagające przepisywania, a nie tylko łączenia, wyklejania czy kolorowania, które, choć uatrakcyjnają zajęcia, mają stosunkowo niewielką wartość edukacyjną. Dziecko najlepiej utrwala wiedzę o poprawnym zapisie, przepisując.

Warto nadmienić, że za najlepszy podręcznik do nauki czytania w języku polskim specjaliści nadal uznają *Elementarz* Mariana Falskiego, będący przykładem zastosowania metody szkolnej

(analityczno-syntetycznej o charakterze fonetycznym). Autorzy leksykonu *Pedagogika* nazwali go najważniejszym polskim elementarzem XX wieku (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 60). Jego fenomen polega na bardzo szczegółowo przemyślanej strukturze, zwięzłości, właściwym doborze treści, dbałości o kształcenie językowe i równoległe rozwijanie umiejętności czytania i pisanie, a także na walorach graficznych¹¹. Jest to podręcznik całkowicie dostosowany do specyfiki polskiego systemu językowego (Awramiuk, 2006). Pierwsza wersja *Elementarza* ukazała się w 1910 roku i przez dziesiątki lat czytać i pisać uczyły się z niego całe pokolenia Polaków (zdobył zresztą tytuł najdłużej funkcjonującego elementarza na świecie). Choć szkolnictwo polskie odeszło od publikacji Falskiego na rzecz różnych innowacji i modyfikacji – często, niestety, nietrafionych – *Elementarz* nadal jest wznawiany¹².

¹¹ Więcej na ten temat znaleźć można w dwuczęściowym artykule Anny Jurek *W czym tkwi fenomen elementarza Falskiego*, dostępnym na stronach internetowego serwisu pedagogicznego Reeducacja.pl (<http://www.reeducacja.pl/default.aspx?action=view&item=586> i <http://www.reeducacja.pl/default.aspx?action=view&item=589>) [dostęp: 5.09.2018].

¹² Tak jak Falski zasłużył się na gruncie pedagogiki polskiej, tak w pedagogice rosyjskiej wielkie zasługi przypisuje się Daniłowi Elkoninowi. Jego metodą (różniącą się od metody Falskiego tym, że Falski przechodził od wyrazu do grafemu i fonemu, a następnie morfemu, Elkonin zaś – od fonemu do grafemu, a później wyrazu i morfemu) z bardzo dobrymi rezultatami od lat nauczani są Rosjanie.

8

Pismo i pisanie

8.1. Przyswajanie umiejętności pisania

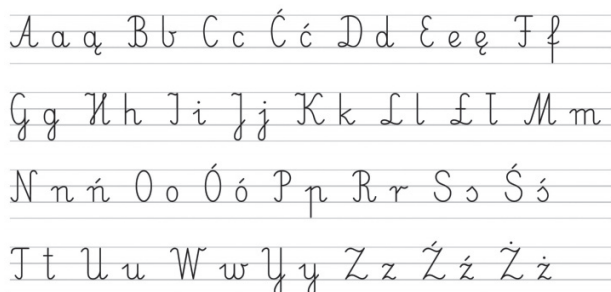
Jak już wspomnieliśmy, ze względu na potrzebę operowania abstrakcyjnymi pojęciami litery i głoski oraz zdolność do przeprowadzania syntezy głosek i liter w trakcie pisania, nie każda z metod uwzględnia naukę pisania. Metody krakowska i globalna wykluczają wprowadzanie terminów „litera” i „głoska”, co oznacza, że dziecko, które nauczyło się czytać taką metodą i chce nauczyć się pisać, musi po pewnym czasie sięgnąć do metody zupełnie innej. Ponadto, o czym także była już mowa (zob. sekcja 4), naukę pisania dziecko jest gotowe rozpocząć zwykle dopiero w wieku 5–6 lat, pod warunkiem że posiada odpowiednie przygotowanie manualne.

Badania naukowe wskazują jednak jasno, że równoczesne przyswajanie umiejętności czytania i pisania wzmacnia umiejętność segmentowania słów i pomaga rozwinąć wiedzę o systemie alfabetycznym, co pozytywnie wpływa na sprawność pisania i opanowanie zasad ortograficznych (zob. Pawłowska, 2002; Reid i Wearmouth, 2008; Jurek 2012a, 2012b). Jeśli więc nasze dziecko rozwija się harmonijnie

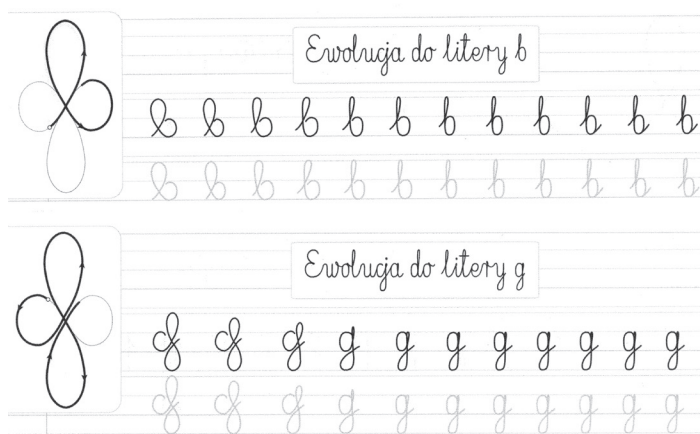
i niekoniecznie zależy nam na bardzo wczesnym opanowaniu przez nie umiejętności czytania, warto rozważyć wybór metody, która umożliwi jednoczesną naukę czytania i pisania.

8.2. Krój pisma

W polskim szkolnictwie zwykło się przywiązywać dość sporą wagę do estetyki pisma. W materiałach do nauczania języka polskiego znajdziemy stosowany już od wielu dekad standardowy krój pisma łączonego, choć pewną popularność w Polsce zyskuje również pismo pętelkowe, w którym poszczególne litery wyprowadza się z symbolu przypominającego koniczynę.

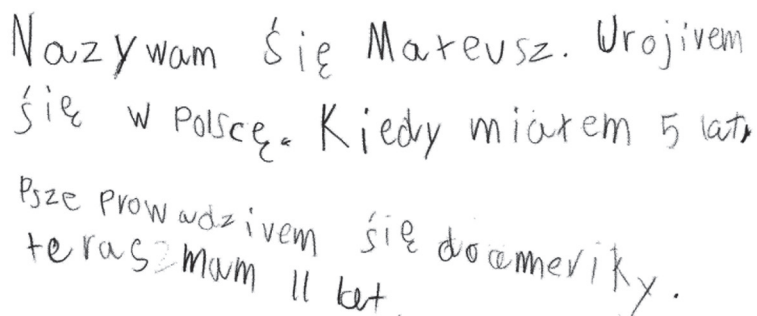


Standardowy, szkolny krój pisma łączonego



Przykład liter wyprowadzanych z symbolu koniczyny w piśmie pętelkowym

Dużą wagę do wyglądu pisma przywiązuje się również w Hiszpanii czy we Francji, ale już w USA, Wielkiej Brytanii czy Niemczech szkoły znacznie się pod tym względem różnią. W niektórych krajach dzieci uczone są pisma łączonego od samego początku, w innych do 8. roku życia (a czasem i dłużej) piszą tylko literami drukowanymi.



Nazywam się Mateusz. Uroziłem
się w Polsce. Kiedy miałem 5 lat,
Paweł prowadził mnie do Ameryki.
teraz mam 11 lat.

Próbka pisma ręcznego normalnie rozwijającego się 11-letniego chłopca polskiego pochodzenia, który mieszka w USA i nigdy nie był uczony pisma łączonego

Pismo łączone jest pismem trudniejszym do opanowania, niedostosowanym do możliwości dzieci poniżej 6. roku życia. Wyniki badań wskazują jednak na wiele korzyści edukacyjnych płynących z wprowadzania go na wczesnym etapie edukacji¹³. Pismo łączone w większym stopniu niż pismo drukowane stymuluje rozwój mózgu w zakresie myślenia, języka i pamięci roboczej. Synchronizuje pracę obu półkul mózgowych oraz jest szybsze i bardziej efektywne, co pozwala dziecku skupić się na treści, a nie na samym pisaniu. Ułatwia również opanowanie zasad poprawnego zapisu ortograficznego i lepiej sprawdza się w przypadku dzieci, u których wykryto trudności w nauce czytania i pisania¹⁴.

¹³ Zob. np.: Klemm, 2013; James, Engelhardt, 2012; Mueller, Oppenheimer, 2014.

¹⁴ Pisanie łączone poprawia koordynację wzrokowo-ruchową, co pomaga dzieciom doświadczającym trudności w nauce czytania i pisania.

Jeśli sami uczymy dziecko pisania po polsku (zwłaszcza gdy nie przyswaja ono alfabetu łacińskiego za pośrednictwem żadnego innego języka) i możemy poświęcić dodatkowy czas na naukę pisania łączonego, warto podjąć to wyzwanie.

Jeżeli dziecko przyzwyczajone jest do używania w swoim drugim języku liter drukowanych czy pisma łączonego o innym kroju, oswojenie go z krojem pisma z polskich podręczników może kosztować i nas, i dziecko sporo energii. Trzeba wtedy wrócić do pytania, co jest naszym priorytetem. To, czy dziecko będzie pisało małą literę S w ten czy inny sposób, a dużą literę H – mniej czy bardziej ozdobnie, jest kwestią drugorzędną. **Z perspektywy rodzica dziecka dwujęzycznego najważniejsze jest, by pociecha potrafiła przelewać swoje myśli na papier w języku polskim i by robiła to chętnie, nawet jeśli pismo nie będzie kaligraficzne.** Powinno jednak być czytelne i poprawne ortograficznie, z wyraźnym rozróżnieniem dużych i małych liter.

Bez względu na to, czy dziecko będzie uczyło się pisać pismem łączonym, czy nie, warto podsuwać mu do czytania materiały, w których pismo to się pojawia¹⁵, aby mogło samo przeczytać list od babci czy dziadka i kartkę urodzinową od cioci, a w przyszłości – pięknie wypisane zaproszenie na ślub kuzyna lub odręczną notatkę podaną w pracy.

8.3. Nauka ortografii

Opanowanie zasad polskiej ortografii nie należy do łatwych zadań. **Solidnym fundamentem pozwalającym przyswoić podstawową wiedzę ortograficzną jest wybór odpowiedniej metody nauki czytania i pisania.** Najlepsze wyniki przynosi w tym zakresie metoda analityczno-syntetyczna o charakterze

¹⁵ Dobrym wyborem będzie np. wspomniany wyżej *Elementarz* Falskiego, w którym pismo łączone pojawia się obok drukowanego.

fonetycznym (nazwaliśmy ją tutaj metodą szkolną), która ze względu na uwypuklenie znaczenia głoski (a nie sylaby czy całego wyrazu) pomaga w stopniowym i systematycznym doskonaleniu poprawności zapisu. Nie mniej ważne niż wybór metody pracy z dzieckiem są **regularne czytanie i ćwiczenia polegające na przepisywaniu wyrazów, połączeń wyrazów i zdań**, a nie na samym łączeniu słów, wyklejaniu lub kolorowaniu.

Nie jest dziś problemem dostępność materiałów utrwalających zasady ortograficzne – wydawcy prześcigają się w wydawaniu **zeszytów ćwiczeń, gier planszowych i materiałów online poświęconych ortografii**. Wymienione formy ćwiczeń ortograficznych uatrakcyjnijają naukę i ułatwiają dziecku doskonalenie się w tej dziedzinie dzięki stymulowaniu różnych zmysłów, co – jak wiemy – sprzyja zapamiętywaniu. I tutaj jednak, podobnie jak w przypadku materiałów do nauki czytania, trzeba wykazać się czujnością – wybierać materiały sprawdzonych wydawnictw i autorów oraz zwracać uwagę, by ćwiczenia nie były przetładowane graficznie czy akustycznie, ponieważ będzie to rozpraszać dziecko. Warto też regularnie przeprowadzać **dyktanda**. Po każdym dyktandzie dziecko powinno przepisać bezbłędnie każde zdanie, w którym pojawił się błąd.

8.4. Dysleksja, dysgrafia, dysortografia (i dyskalkulia)

Szacuje się, że 5–10% dzieci, które umysłowo rozwijają się zupełnie prawidłowo, doświadcza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Trudności te są czasem zbiorczo określane mianem dysleksji rozwojowej i, jak podaje najnowsze opracowanie DSM-5 Amerykańskiego Stowarzyszenia Psychiatrycznego, wynikają z zaburzeń percepcyjno-motorycznych, mają podłoże genetyczne i mogą być skutkiem działania szkodliwych czynników środowiskowych.

W diagnostyce specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu używa się często następujących terminów:

- dysortografia – trudności w opanowaniu poprawnej pisowni (różnorodne odstępstwa od prawidłowego zapisu, nie tylko błędy ortograficzne);
- dysleksja – trudności w opanowaniu umiejętności czytania;
- dysgrafia – trudności w opanowaniu pisma kaligraficznego („brzydkie pismo”), odtwarzania liter i ich łączenia, proporcji czy zagęszczenia;
- dyskalkulia – trudności w wykonywaniu działań arytmetycznych i logicznym myśleniu matematycznym.

Bardziej szczegółowe omówienie zagadnienia dysleksji rozwojowej wykracza poza ramy tego poradnika. **Jeśli rodzic dostrzega u swojego dziecka problemy w czytaniu i pisaniu i/lub problemy z koordynacją ruchową i ruchowo-wzrokową** (np. układanie puzzli, klocków), **trudności z zapamiętywaniem bądź z wykonywaniem ćwiczeń językowych** (np. sylabowanie, rymowanie), **warto przyjrzeć się skali ryzyka dysleksji** opracowanej przez profesor Martę Bogdanowicz¹⁶ i, w razie potrzeby, zasięgnąć porady specjalisty.

Dysleksja rozwojowa sama w sobie nie oznacza opóźnienia w rozwoju. Nie skazuje też na wykluczenie ze świata języka pisanego – mamy dziś do dyspozycji spory arsenał materiałów i metod, które mogą pomóc dziecku dyslektycznemu w pokonywaniu trudności w nauce czytania i pisania.

Warto również wspomnieć, że nie ma żadnych dowodów na to, by dwujęzyczność powodowała dysleksję lub prowadziła

¹⁶ Skala ta została opublikowana m.in. na stronie Logopedia.net.pl: <https://www.logopedia.net.pl/artykuly/41/skala-ryzyka-dysleksji-srd-prof-marty-bogdanowicz.html> [dostęp: 5.09.2018], a szczegółowo omówiona w pracy *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie* (Bogdanowicz, 2002).

do jakichkolwiek opóźnień w rozwoju (Baker, 2007, s. 115). Warto jednak zwrócić uwagę na proces diagnostyczny. Zdarza się bowiem, że dzieci dwujęzyczne klasyfikowane są jako dyslektyczne, gdyż specjaliści uznają ich początkowe (i przejściowe) trudności w przyswajaniu drugiego języka za dysleksję. Zdarzają się też sytuacje odwrotne – dziecko mające dysleksję rozwojową nie zostaje zdiagnozowane (lub zostaje zdiagnozowane z opóźnieniem), ponieważ jego trudności w czytaniu i pisaniu tłumaczy się tym, że dopiero przyswaja język, w którym jest diagnozowane (Mortimore, Hansen, Hutchings et al., 2012).

Najlepszym sposobem na wykrycie dysleksji u dziecka dwujęzycznego jest przeprowadzenie odpowiednich testów w obu językach. Warto więc o swoich obawach porozmawiać także z nauczycielem w szkole, do której dziecko uczęszcza w kraju zamieszkania. Jeśli dziecko dwujęzyczne ma dysleksję, będzie się ona objawiać w obu językach. Należy zatem dołożyć wszelkich starań, aby dziecko nauczyło się czytać i pisać w przynajmniej jednym języku – w takiej sytuacji priorytetem w większości przypadków będzie język kraju zamieszkania. Nie oznacza to jednak, że musimy rezygnować z nauki w języku polskim. Język polski w porównaniu z angielskim czy francuskim ma bowiem dość przejrzysty system ortograficzny, co dla dziecka dyslektycznego niewątpliwie stanowi ułatwienie.

9

Praktyczne porady

Wprowadzanie dziecka w świat druku powinno być dla nas i naszej pociechy nie tyle wyzwaniem, ile wspaniałą przygodą, dającą ogrom możliwości rozwoju emocjonalnego, intelektualnego i zawodowego. Poniżej prezentujemy kilka praktycznych porad, które warto ze sobą zabrać w tę podróż.

9.1. Etap przygotowawczy

- Czytaj dziecku regularnie od małego (najlepiej co najmniej 15 minut dziennie) i nawet wtedy, gdy samo potrafi już czytać – wpływa to bardzo dobrze na sprawność językową i buduje więź między wami. Śpiewajcie, uczcie się wierszyków i bawcie w różne zabawy językowe¹⁷.

¹⁷ Należy jednak pamiętać, że niektóre metody nauki pisania, np. oryginalna metoda globalna i metoda krakowska, definitywnie wykluczają wprowadzanie terminów „głoska” i „litera”.

- Jeżeli chcesz skorzystać z metody opartej na rozpoznawaniu głosek, a Twoje dziecko ma już 5 lat lub więcej, to zanim przejdziesz do omawiania poszczególnych liter, poświęć co najmniej kilka tygodni na wprowadzanie pociechy w problematykę dźwiękowej budowy wyrazów – zwłaszcza jeśli drugim językiem Twojego dziecka jest język nieposługujący się alfabetem.

PRZYKŁADY ZABAW EDUKACYJNYCH WSPIERAJĄCYCH NAUKĘ CZYTANIA I PISANIA

- Zabawy z głoskami (istotniejsze, zwłaszcza w nauce pisania, niż zabawy z sylabami): wskazywanie wyrazów zaczynających się od danej głoski, kończących się nią lub zawierających ją w środku (alternatywnie: wskazywanie na obrazku obiektów, w których nazwach ta głoska się pojawia); tworzenie słów na podstawie zadanej głoski początkowej, środkowej, końcowej; podskakiwanie albo klaskanie, gdy dziecko słyszy w wyrazie podaną głoskę.
- Zabawy z sylabami: dzielenie na sylaby, liczenie sylab, ustalanie, gdzie w danym wyrazie jest dana sylaba (np. gdzie w wyrazie *niedziela* jest sylaba *dzie*); tworzenie wyrazów z rozsypanek sylabowych, wyszukiwanie wyrazów zawierających podane sylaby.

Wydzielanie sylab przychodzi dzieciom stosunkowo łatwo, ale można pomagać sobie klaskaniem albo podkładaniem ręki pod brodę (za każdym razem, gdy przy wymawianiu danego słowa opadająca broda dotyka ręki, mamy sylabę).

- Dobieranie wyrazów, które się rymują.
- Układanie zdań z podanym wyrazem.
- Rysowanie liter w powietrzu, na piasku, w mące, lepienie ich z plasteliny (połączenie elementów wizualnych i słuchowych z dotykiem i ruchem).

- Rozwijaj manualne umiejętności dziecka przez zabawy plasteliną, wycinanie, wydzieranie papierków, klejenie, nawlekanie, malowanie i rysowanie.

9.2. Początkowy etap nauki

- Wprowadzając dziecko w świat pisma, zwracaj uwagę, by nie używać nazw liter (np. *de*, *zet*, *wu*) i nie dodawać samogłoski y do głósłki, która oznaczona jest daną literą (np. *dy*, *zy*, *wy*) – głósłki to krótkie dźwięki (*d*, *z*, *w*) i tak je należy wybrzmiewać. Nawet wprawiony dorosły czytelnik miałby problem z rozpoznaniem, że w ciągu *Byabyacyia mya uerodezetieny* albo *Beabecia ema uryodyzyiny* kryje się zdanie *Babcia ma urodziny*.
- W począłkach nauki pisania do analiz lepiej dobierać wyrazy o pisowni zgodnej z wymową, a dopiero później wprowadzać wyrazy o trudniejszej pisowni (również takie, których pisownia odbiega od wymowy: *pociąg* – czyt. *poćonk*, *kwiatek* – czyt. *kfjatek*).
- Aby dziecko opatrzyło się z zapisem w języku polskim (zwłaszcza jeśli mieszkacie w kraju, gdzie używa się innego systemu pisma), można na domowych sprzęłach, meblach czy produktach spożywczych poprzyklejać naklejki z podpisami po polsku.
- Rozpoczynając naukę czytania i pisania po polsku z dzieckiem, które posługuje się już systemem pisma o innym kierunku (np. arabskim czy chińskim), warto zaznaczyć strzałkami na kolejnych stronach kierunek pisania i czytania w języku polskim.
- Jeśli dziecko czyta już i pisze sprawnie w innym języku posługującym się alfabetem łacińskim, a nauka w szkole prowadzona byłaby metodą analityczno-syntetyczną o charakterze fonetycznym, naukę czytania po polsku można przyspieszyć – dokonując przeglądu liter i skupiając się na tych, które występują tylko w języku polskim, oraz tych, którym w języku polskim i drugim języku dziecka odpowiadają różne głósłki. Dla przykładu: ucząc dziecko władające już w piśmie językiem angielskim, trzeba zwrócić szczególną uwagę na litery *i*, *e*, *u*, *y*, *j*, *g*, *c*, *l*, a także na połączenie *ch*, jasno zaznaczając różnice między językami.

Ya lubue fellm H₂O
 Ponewash to yest o Shrentak
 I ya bardzo lubue shrentak
 I jedna sposadach I to yest
 cliwo dot ma Shorstre tak
 Jak ya.

Przykład tekstu, w którym 9-letnie dziecko po trzech latach nauki czytania i pisania w języku polskim nadal stosuje zasady pisowni języka angielskiego. Po usunięciu błędów pisowni tekst brzmiałby następująco: *Ja lubię film H₂O, ponieważ to jest o syrenkach i ja bardzo lubię syrenki i jedną z postaci i to jest Cleo, bo ma siostrę tak jak ja.* Po serii zajęć i ćwiczeń poświęconych różnicom w zapisie między tymi językami ilość błędów pisowni znacznie się zmniejszyła.



kot cot cot cot



dom doem bom do m



koobek cubek aBeg coo bec



oko oka oka oco

Zestawienie słów zapisywanych indywidualnie przez troje dzieci z dominacją języka angielskiego w piśmie. Uwagę zwracają zwłaszcza rozbieżności w zapisie słowa *kubek*, które z perspektywy zasad zapisu języka angielskiego są w pełni logiczne.

- Ćwiczenie czytania rozpoczynamy od czytania wzorcowego, przesuwając palcem po tekście (przesuwanie można wykorzystać nawet wówczas, gdy czyta się dziecku bajkę na dobranoc – będzie wtedy mogło śledzić nasz proces dekodowania tekstu).
- Czytanie i pisanie przebiegają łatwiej, kiedy wspiera się je głośną artykulacją (wymawianiem). Jeśli natomiast ruchy języka i warg dziecka są ograniczone (lub jeśli obniżona jest sprawność mięśniowa narządów mowy), to mówienie i czytanie stają się wolniejsze, pojawia się więcej błędów, pomyłek i pominięć liter, a ponadto trudniej dziecku zrozumieć tekst. Pozwólmy zatem, zwłaszcza na początku, by nasza pociecha czytała na głos jak najwięcej.
- Nie wymagajmy od dziecka, które dopiero rozpoczyna przygodę z czytaniem, że będzie dokładnie rozumiało, co czyta, i odpowie na wszystkie pytania do tekstu. Dekodowanie tekstu i wszystkie procesy myślowe, jakie trzeba w to zaangażować, są bardzo skomplikowane. Język polski jest językiem fleksyjnym, z wieloma końcówkami i licznymi nieregularnościami. Choć w literaturze często spotyka się twierdzenia, że zrozumienie stanowi cel czytania i nauka powinna być na nie nakierowana (tak faktycznie jest), należy dziecku dać czas na doskonalenie techniki. Podobnie jest z jazdą samochodem – na początku sporo się myśli o technicznych aspektach konkretnych czynności, później jednak prowadzenie pojazdu staje się automatyczne, a kierowca skupia się na samej jeździe i na tym, co dzieje się na drodze.
- Gdy dziecko pozna już wszystkie litery, warto zacząć układać wraz z nim krótkie czytanki (najlepiej na tematy je interesujące) i doskonalić umiejętność czytania na tak przygotowanym materiale – działa to na dziecko bardzo mobilizująco. Rozwiązania takie stosuje się często na samym początku pracy metodą globalną.

- Nie należy oczekiwać, że sprawność pisania będzie się u dziecka rozwijała w takim samym tempie jak sprawność czytania (choć warto doskonalić obie umiejętności równolegle). Aby dziecko zaczęło sprawnie posługiwać się językiem w piśmie, musi najpierw radzić sobie dobrze z czytaniem.

9.3. Wybór materiałów do czytania i kontakt z książką

- Na początkowym etapie czytania wybieraj książeczki z dużą czcionką i dużą liczbą ilustracji.
- Teksty powinny być dostosowane do zdolności percepcyjnych i wieku dziecka oraz łączyć się z jego doświadczeniami i zainteresowaniami.
- Na polskim rynku wydawniczym dostępnych jest dziś sporo serii dla początkujących czytelników, a trudność tekstu jest w podobnych publikacjach stopniowana (tzw. czytanie poziomami). Dziecku dużą radość sprawia przeczytanie „całej książki”, nawet jeśli miałaby ona tylko kilkanaście stron i na każdej pojawiało się tylko jedno zdanie – warto ten entuzjazm wykorzystywać, podsuwając dziecku takie książeczki.
- Pozwól dziecku wybrać, co będzie czytać lub co Wy, rodzice, będziecie mu czytali.
- Odwiedzajcie regularnie bibliotekę albo księgarnię, by zacząć jak najwcześniej wyrabiać dobre nawyki czytelnicze. Jeśli nie macie dostępu do polskich książek w bibliotece, wymieniajcie się książkami z polskimi znajomymi.
- Istotne jest również, by czytane teksty były dla dziecka zrozumiałe – zarówno językowo, jak i kulturowo. Z tego względu, zwłaszcza w przypadku dzieci dwujęzycznych, u których poziom znajomości języka odbiega często od poziomu osiągniętego przez ich jednojęzycznych rówieśników, należy dobrze się zastanowić, jakie utwory polskiej klasyki literatury dla dzieci zaproponować. O ile wiersze Brzechwy i Tuwima,

Plastusiowy pamiętnik czy *Miś Uszatek* są przez większość dzieci bardzo chętnie czytane, o tyle już wiersze Fredry i Konopnickiej oraz książki takie jak *Sierotka Marysia* czy *Puc, Bursztyn i goście* mocno odbiegają od współczesnego języka polskiego i mogą być dla dziecka dwujęzycznego zbyt dużym wyzwaniem.

- Jeśli tylko macie możliwość, zabierajcie pociechę na spotkania z autorami książek dla dzieci, bez względu na to, czy są to autorzy polscy, czy też piszący w drugim/trzecim języku Waszego dziecka.
- Kiedy macie przed sobą nową książkę, wykorzystajcie ten moment, by zapytać dziecko, o czym – sądząc z ilustracji lub tytułu – może ona być, jakie postacie się w niej pojawiają i która z nich wydaje się najsympatyczniejsza, gdzie będzie się działa cała historia itd.
- Gdy dziecko czyta już płynniej, po przeczytaniu tekstu zadawaj mu różne pytania – o to, co się wydarzyło, o postacie, o odczucia i opinie.
- Jeśli dziecko czytało jakąś książkę w języku innym niż polski, warto poprosić o opowiedzenie fabuły po polsku – jest to bardzo przydatne ćwiczenie językowe.
- Do nauki czytania wykorzystuj także teksty użytkowe. Przeglądanie polskiej gazety czy wycieczka do polskiego sklepu, nie wspominając o wakacyjnym pobycie u dziadków w Polsce, to znakomite okazje, by jako materiał do nauki wykorzystać drukowane reklamy, instrukcje, nagłówki, napisy na opakowaniach, a z czasem również artykuły prasowe, recenzje, przepisy kulinarne itd.

9.4. Praktyczne wykorzystanie nabytych umiejętności

- Zaproponuj dziecku, by spisało po polsku listę tygodniowych zakupów.

- Zachęć dziecko do wypisania kartki urodzinowej lub świątecznej dla babci, dziadka czy innych członków rodziny mieszkających w Polsce.
- Wspólnie ugotujcie albo upieczcie coś według polskiego przepisu, który dziecko samo będzie odczytywać.
- Razem poszukajcie w Internecie informacji w języku polskim na temat, który dziecko interesuje lub jest związany z jego hobby.
- Wyszukując informacji potrzebnych do odrobienia pracy domowej, podsuń dziecku pomysł odniesienia się także do źródeł w języku polskim (np. internetowych) – to znakomity sposób, by zademonstrować dziecku korzyści płynące ze znajomości dwóch języków w mowie i piśmie.
- Przed wyjazdem na wycieczkę lub wakacje kupcie przewodnik turystyczny w języku polskim i wspólnie go przejrzyjcie, aby później, w czasie zwiedzania, dziecko mogło otrzymać ważne i bardzo praktyczne zadanie odczytywania poszczególnych fragmentów.

9.5. Rodzic w roli nauczyciela

- Nie zmuszaj dziecka do pisania lub czytania – jeśli jest małe i nie czuje się gotowe, by podjąć naukę, zmuszanie może je tylko zniechęcić.
- Nie porównuj dziecka z innymi – dzieci rozwijają się w różnym tempie i ważniejsze od opanowania sztuki czytania i pisania w wieku 3, 4 czy 5 lat jest, by dziecko, kiedy już umiejętności te opanuje, chciało je rozwijać oraz by czytanie i pisanie sprawiały mu radość.
- Gdy zauważysz, że dziecko jest zmęczone, przerwij naukę.
- Jeśli dziecko jest starsze i nie chce uczyć się czytać, może należy przyrzeć się stosowanej metodzie albo własnym praktykom pedagogicznym. Dziecko może być przyzwyczajone do zupełnie

innego stylu pracy w szkole, do której uczęszcza na co dzień, warto więc przeanalizować różnice w metodach nauczania albo porozmawiać z nauczycielami i wyciągnąć wnioski.

- Chwal dziecko za postępy, również za postępy w jego drugim/trzecim języku – bardzo ważne jest, by szanować każdy z języków, którymi dziecko się posługuje, i zachęcać je do doskonalenia umiejętności czytania i pisania w każdym z nich.
- Na późniejszym etapie nauczania warto zadbać o rozwijanie u dziecka zdolności budowania różnych rodzajów wypowiedzi pisemnych (listu, opinii, recenzji, podania, streszczenia) i poświęcić uwagę stylistyce wypowiedzi – to inwestycja w umiejętności, które w przyszłości mogą się przydać np. w pracy zawodowej.

9.6. Polska szkoła sobotnia/uzupełniająca

Jeśli istnieje możliwość wysłania dziecka do polskiej szkoły sobotniej/uzupełniającej, warto ją rozważyć. Taka forma edukacji daje sposobność nauki czytania i pisania w języku polskim oraz poznania polskiej literatury, a program często wzbogacony jest elementami historii, geografii i wiedzy o kulturze. Uczęszczanie do polskiej szkoły zapewnia dziecku ponadto towarzystwo rówieśników w trakcie przygody z poznawaniem języka polskiego i Polski, wspólne zabawy, przygotowywanie przedstawień, udział w konkursach, dzielenie się doświadczeniami, dyskusje (także na temat dwujęzyczności). Udział w zajęciach polskiej szkoły z pewnością pomaga też dwujęzycznemu dziecku w budowaniu pewności siebie. Jeżeli mamy jakiegokolwiek wątpliwości, warto po prostu porozmawiać z nauczycielami prowadzącymi zajęcia o programie i metodach nauczania oraz o naszych oczekiwaniach.

Na świecie działają setki szkół polonijnych. W serwisie informacyjnym portalu www.polska-szkola.pl znaleźć można adresy wielu z nich. Poszukując szkół na terenie Wielkiej Brytanii, warto przejrzeć również rejestr Polskiej Macierzy Szkolnej. Przydatne mogą się okazać także inne zasoby Internetu (w tym strona konsulatu RP właściwego dla miejsca zamieszkania), lokalne media polonijne i tablice ogłoszeń przy polskich parafiach.

Zakończenie

Zarówno uczenie się, jak i nauczanie to procesy, w których ważne są nie tylko metody i materiały, ale też relacja uczeń–nauczyciel. Każdy uczeń i każdy nauczyciel to niepowtarzalne jednostki, które w tych procesach muszą się odnaleźć. Cieszy zatem myśl, że w przypadku tak dużego wyzwania, jakim jest nauczanie dziecka (a zwłaszcza dziecka dwujęzycznego) pisania i czytania po polsku, można wybierać spośród co najmniej kilku metod nauczania i mnóstwa materiałów pomocniczych. Mamy nadzieję, że przedstawione w tym krótkim opracowaniu informacje pomogły Wam nieco usystematyzować wiedzę i odnaleźć się w gąszczu teorii, metod i domysłów. Przede wszystkim jednak mamy nadzieję, że poradnik ułatwi Wam podjęcie dobrych decyzji pedagogicznych.

Niemniej ważny jest dobry przykład. Dzieci lubią naśladować i uczą się przez naśladownictwo. Nie tylko zatem regularne wspólne czytanie, ale również obserwowanie czytających rodziców sprzyjają wprowadzeniu dziecka w kulturę pisma.

Podarować dziecku wychowanemu na emigracji swój język ojczysty to wspaniały dar. Nauczyć je dodatkowo czytać i pisać w języku rodziców – to dar niezrównany.

SŁOWNICZEK TERMINÓW

Podstawowe terminy przydatne w nauczaniu czytania i pisania:

Dwuznak – graficzny znak → głoski składający się z dwóch → liter. W języku polskim dwuznakami są: *sz, cz, dz, dż, dź, rz, ch*.

Fonem – podstawowa jednostka systemu dźwiękowego języka, która pozwala rozróżnić wyrazy. Fonem jest pojęciem abstrakcyjnym, stosowanym w językoznawstwie. W rzeczywistej mowie jest realizowany przez → głoskę.

Głoska – najmniejszy dźwięk mowy, który słyszymy lub wymawiamy. Pomocny w zapamiętaniu różnicy między głoską a → literą jest wierszyk Witolda Gawdzika:

*Gdy ktoś zapyta, powiedz tak:
litera to jest pisma znak.
Literę widzę oraz piszę,
głoskę wymawiam oraz słyszę,
czyli innymi słowy
głoski to dźwięki mowy.*

Głoska bezdźwięczna – → głoska, w trakcie wymawiania której nie drgają wiązadła głosowe. Głoski bezdźwięczne w języku polskim to *p, t, k, f, s, ś, sz, c, ć, cz, h*.

Głoska dźwięczna – → głoska, w trakcie wymawiania której drgają wiązadła głosowe. Głoski dźwięczne w języku polskim to *b, d, g, w, z, ż, ż, ł, r, m, n, j, dz, dż, dź* i wszystkie → samogłoski.

Głoska miękka – → spółgłoska, przy wymawianiu której środek języka zbliża się do twardej części podniebienia. Głoski miękkie w języku polskim to *ć, ń, ś, ź, dź* oraz *j*. W pisowni miękkość spółgłosek miękkich zaznacza się za pomocą kreski nad literą (*ć, ś, ź, ń, dź*), jeśli głoska ta występuje przed spółgłoską (np. *ćma, ślimak, żebak, koń, dźwig*), lub za pomocą litery *i*, jeśli spółgłoska miękka pojawia się przed samogłoską, np. *ciocia* (wymawiamy *ćoća*), *niania* (wym. *ńańa*), *siano* (wym. *śano*), *zięba* (wym. *żęba*), *dziura* (wym. *dźura*).

Głoska nosowa – → głoska, przy wymawianiu której powietrze wydostaje się przez nos. Głoski nosowe w języku polskim to *ą, ę, m, n, ń, n' i m'*.

Głoska zmiękczone – → głoska, przy wymawianiu której środek języka dodatkowo przesuwa się w kierunku podniebienia twardego pod wpływem głoski sąsiadującej. Przykładowo: *b'* w słowie *biały*, *w'* w *wiatr*, *k'* w *kiść* (głoski zmiękczone języka polskiego oznaczane są w zapisie fonetycznym apostrofem).

Głoskowanie – wymienianie kolejnych → głosek budujących dany wyraz, np. *p, u, d, e, ł, k, o*; zob. → literowanie.

Grafem – jednostka graficzna pisma; w systemie alfabetycznym termin grafem utożsamiany jest z → literą.

Grafem równorzędny – graficzna reprezentacja → głoski, która może być również zapisywana za pomocą innego → grafemu (grafemami równorzędnymi są w języku polskim *ó i u, rz i ż, ch i h, ć i ci, ś i si, ń i ni, ź i zi, dź i dzi*; zob. → głoski zmiękczone).

Grupa/zbitka spółgłoskowa – ciąg dwóch lub więcej → spółgłosek w jednym wyrazie, np. *krz* w *krzew*. Spółgłoski w zbitkach mogą na siebie wpływać (w słowie *krzew* bezdźwięczne *k* wpływa na *rz* w ten sposób, że słyszymy bezdźwięczne *sz* zamiast dźwięcznego *rz/ż*).

Litera – w pismach alfabetycznych to graficzny znak → głoski.

Literowanie – wymienianie kolejnych nazw → liter danego wyrazu np. *ka, es, i, ą, zet, ka* to przeliterowane słowo *książka*; zob. → głoskowanie.

Morfem – najmniejsza częśćka wyrazu mająca znaczenie. Na przykład słowo *kotek* składa się z morfemu leksykalnego *kot* i morfemu słowotwórczego *-ek* (oznaczającego istotę lub rzecz małą, podobnie jak w wyrazach *młotek, płotek, chłopek* itd.).

Nagłos – początek ciągu fonotaktycznego: wyrazu, → sylaby, → morfemu. Przykładowo w wyrazie *kartka* w nagłosie pojawia się głoska *k*; zob. → śródgłos, → wygłos.

Samogłoska – → głoska, przy wymawianiu której strumień powietrza swobodnie przepływa przez kanał głosowy, w artykulacji uczestniczą tylko wiązadła głosowe. Samogłoski języka polskiego to: *a, ą, e, ę, i, o, u/ó, y*.

Słuch fonemowy (fonematyczny) – zdolność rozróżniania dźwięków mowy danego języka, niezbędna do dobrego opanowania wymowy.

Spółgłoska – → głoska, przy wymawianiu której strumień powietrza, przepływając przez kanał głosowy, napotyka na przeszkodę w postaci zwarcia lub zbliżenia narządów mowy (języka, podniebienia, dziąseł itd.), w wyniku czego powstaje szmer. Spółgłoski języka polskiego to: *b, c, cz, ć, d, dz, dź, dż, f, g, h, j, k, l, ł, m, n, ń, p, r, s, sz, ś, t, w, z, ź, ż*.

Sylaba (zgłoska) – część wyrazu (czasem cały wyraz), której ośrodkiem jest → samogłoska (jedna sylaba zawiera tylko jedną samogłoskę). Dla przykładu: wyrazy zdania *To jest moja mama* zawierają łącznie 6 sylab: *to, jest, mo, ja, ma, ma*.

Sylaba otwarta – → sylaba kończąca się → samogłoską, np. *ma, ta, kra, po*.

Sylaba zamknięta – → sylaba kończąca się → spółgłoską, np. *trak, tor, kasz, tan*.

Sylabowanie (zgłoskowanie) – dzielenie wyrazu na sylaby.

Śródgłos – środek ciągu fonotaktycznego: wyrazu, → sylaby, → morfemu. Na przykład w wyrazie *kartka* w śródgłosie pojawia się *artk*; zob. → nagłos, → wygłos.

Trójsznak – graficzny znak głoski składający się z trzech → liter. W języku polskim występuje jeden trójsznak: *dzi* (np. *dziwak*).

Wybrzmiewanie – artykułowanie (wymawianie) pojedynczych → głosek, np. *sz, a, b, d, ż*.

Wygłos – koniec ciągu fonotaktycznego – wyrazu, → sylaby, → morfemu. Przykładowo w wyrazie *kartka* w wygłosie pojawia się głoska *a*; zob. → nagłos, → śródgłos.

SPIS ŹRÓDEŁ

American Psychiatric Association (2013): *Desk Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-5*. Arlington: American Psychiatric Publishing Inc.

August, D., Shanahan, T. (red.) (2006): *Developing Literacy in Second Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Awramiuk, E. (2006): *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Baker, C. (2007): *Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.

Baker, C. (2011): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.

Białystok, E. (2007): Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 57 (Supl. 1), s. 45–77.

Bogdanowicz, M. (1989): *Trudności w pisaniu u dzieci*. Gdańsk: UG.

Bogdanowicz, M. (1994): *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu*. Lublin: LINEA.

Bogdanowicz, M. (2002): *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Bogdanowicz, M., Barańska, M., Jakacka, E. (1998): *Od piosenki do literki, czyli Metoda Dobrego Startu*. Gdańsk: Wydawnictwo Fokus.

Brzezińska, A. (1987): Gotowość do czytania i pisanie i jej rozwój w wieku przedszkolnym. W: A. Brzezińska (red.): *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Warszawa: WSiP.

- Cackowska, M. (1984): *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*. Warszawa: WSiP.
- Cieszyńska, J. (2006): *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Cummins, J. (2000): *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dobrowolska-Bogusławska, H. (1991): *Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych oraz ich przystosowanie do języka polskiego*. Warszawa: WSiP.
- Giambo, D.A., Szecsi, T. (2015): Promoting and Maintaining Bilingualism and Biliteracy: Cognitive and Biliteracy Benefits and Strategies for Monolingual Teachers. *The Open Communication Journal*, 9 (Supl. 1), s. 56–60.
- Grosjean, F. (2010): *Bilingual – Life and Reality*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Harding, E., Riley, P. (2003): *The Bilingual Family: A Handbook for Parents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ho, C.S.H., Fong, K.M. (2005): Do Chinese dyslexic children have difficulties learning English as a second language? *Journal of Psycholinguistic Research*, 34(6), s. 603–618.
- Jaklewicz, H., Bogdanowicz, M., Męcik, D. (1975): Dysleksja i dysortografia jako przyczyny niepowodzeń w nauce szkolnej. W: M. Chojecka et al. (red.): *Przyczyny niepowodzeń szkolnych*. Warszawa: WSiP, s. 183–187.
- James, K.H., Engelhardt, L. (2012): The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1 (1), s. 32–42.
- Jurek, A. (2009): Metody początkowej nauki czytania. *Języki Obce w Szkole*, 4, s. 36–47 (tekst dostępny na stronie czasopisma: http://jows.pl/sites/default/files/JOWS_4_2009.pdf) [dostęp: 5.09.2018].

Jurek, A. (2010): W czym tkwi fenomen elementarza Falskiego. Część I i II. Reeducacja.pl. (<http://www.reeducacja.pl/default.aspx?action=view&item=586> i <http://www.reeducacja.pl/default.aspx?action=view&item=589>) [dostęp: 5.09.2018].

Jurek, A. (2012a): *Rozwój dziecka a metody nauczania czytania i pisania*. Gdańsk: Harmonia Universalis.

Jurek, A. (2012b): *Metody nauki czytania i pisania z perspektywy trudności uczniów*. Gdańsk: Harmonia Universalis.

Kamińska, K. (1999): *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.

Klein, D., Doctor, E.A.L. (2003): Patterns of developmental dyslexia in bilinguals. W: N. Goulandris (red.): *Dyslexia in Different Languages: Cross-linguistic Comparisons*. Philadelphia: Whurr Publishers, s. 112–136.

Klemm, W. (2013): Biological and Psychology Benefits of Learning Cursive. *Psychology Today* (<https://www.psychologytoday.com/us/blog/memory-medic/201308/biological-and-psychology-benefits-learning-cursive>) [dostęp: 5.09.2018].

Madelska, L. (2010): *Bliźniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych*. Lublin: Polonijne Centrum Nauczycielskie (tekst dostępny na stronie ORPEG: http://www.orpeg.pl/images/ORPEG_PCN/Blizniacze_slowa.pdf) [dostęp: 5.09.2018].

Majchrzak, I. (2004): *Nazywanie świata. Odimienna metoda nauki czytania*. Kielce: MAC Edukacja.

Milerski, B., Śliwerski, B. (red.) (2000): *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Mortimore, T., Hansen, L., Hutchings, M. et al. (2012): *Dyslexia and Multilingualism: Identifying and supporting bilingual learners who might be at risk of developing SpLD/dyslexia*. Bath

Spa University, British Dyslexia Association (tekst dostępny pod adresem:

https://www.bdadyslexia.org.uk/common/ckeditor/filemanager/userfiles/About_Us/Projects/Big_Lottery_Research_Report_Final_Version.pdf) [dostęp: 5.09.2018].

Mueller, P. Oppenheimer, D.M. (2014): The pen is mightier than the keyboard: advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25 (6), s. 1159–1168.

Pawłowska, R. (2002): *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*. Gdańsk: UG.

Przytubska, E. (1988): *Mam 6 lat. Przewodnik dla nauczyciela*. Warszawa: WSiP.

Przytubska, E., Przytubski, F., Szypowska, K. (1994): *Mam 6 lat. Przewodnik dla nauczyciela*. Warszawa: WSiP.

Reid, G., Wearmouth, J. (red.) (2008): *Dysleksja. Teoria i praktyka*. Sopot: GWP.

Rocławski, B., (1990): *Nauka czytania i pisanie*. Gdańsk: UG.

Rozvadský Gugová, G. (2016): *I See, I Hear, I Can't Read*. Karlsruhe: Ste-Con.

Rowe, D.W. (2008): Social Contracts for Writing: Negotiating Shared Understandings About Text in the Preschool Years. *Reading Research Quarterly*, 43 (1), s. 66–95 (tekst dostępny pod adresem: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1598/RRQ.43.1.5>) [dostęp: 5.09.2018].

Tinkner, M.A. (1980): *Podstawy efektywnego czytania*. Warszawa: PWN.

Tokuhamma-Espinosa, T. (2000): *Raising Multilingual Children: Foreign Language Acquisition and Children*. Westport, CT: Praeger Publishers.

Vaškevič-Buś, J. (2011): O początkowej nauce czytania. W: K. Gąsiorek (red.): *Z teorii i praktyki edukacji dziecka: inspiracje dla nauczycieli przedszkoli i klas I-III szkoły podstawowej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 87–101 (tekst dostępny na stronie <http://rep.up.krakow.pl>) [dostęp: 5.09.2018].

Verhoeven, L. (2007): Early bilingualism, language transfer and phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 28, s. 425–439.

Wang, X. (2008): *Growing up with Three Languages. Birth to Eleven*. New York: Multilingual Matters.

Wang, X. (2011): *Learning to Read and Write in the Multilingual Family*. Bristol: Multilingual Matters.

Zakrzewska, B. (2006): Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu. Sześć-, siedmioletek niedojrzały do szkoły. O gotowości (dojrzałości) szkolnej. Czym jest czytanie i dojrzałość do czytania. W: B. Zakrzewska (red.): *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*. Warszawa: WSiP, s. 7–13.



Poradniki „Dwujęzyczność w pytaniach i odpowiedziach” i „Jak uczyć dziecko czytać i pisać po polsku” są częścią kampanii „Podaruj dziecku swój język ojczysty” prowadzonej przez organizację APPLA od 2014 i wspieranej przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych RP.



Association for the Promotion of Polish Language Abroad

Association for the Promotion of Polish Language Abroad (APPLA, Stowarzyszenie Promocji Języka Polskiego za Granicą) jest organizacją non-profit o zasięgu międzynarodowym, z siedzibą w Edynburgu. APPLA powołana została w celu promowania języka polskiego poza granicami Polski oraz wspierania nauczania języka polskiego jako dziedzicznego i jako obcego.

www.appla.org
info@appla.org

mózg emocje
tożsamość język rozwój
literatura
wielojęzyczność
więź dwujęzyczność
czytanie i pisanie
wiedza kultura
szanse intelekt przygoda

Więcej informacji i materiały video:
www.podarujdzieckujezyk.org

Publikacja finansowana z funduszy polonijnych
Ministerstwa Spraw Zagranicznych Rzeczypospolitej Polskiej



Ministerstwo
Spraw Zagranicznych
Departament Współpracy z Polonią
i Polakami za Granicą