

Beata Katarzyna Jędryka

Uniwersytet Warszawski

e-mail: beata.jedryka@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-1446-8910

GZEGŻÓŁKA I SPÓŁKA – KILKA SŁÓW O ROZWIJANIU KOMPETENCJI ORTOGRAFICZNEJ W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO / DRUGIEGO W WYBRANYCH MATERIAŁACH DYDAKTYCZNYCH

ABSTRAKT

Artykuł podejmuje problematykę kompetencji ortograficznej w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego. Celem autorki jest ukazanie roli poprawnej pisowni jako integralnego elementu kompetencji językowej, kulturowej i edukacyjnej, który – mimo swojej wagi – bywa marginalizowany w praktyce glottodydaktycznej, zwłaszcza na poziomach A1–B1. Na podstawie przeglądu literatury metodycznej oraz analizy wybranych publikacji dydaktycznych, w których komponent ortograficzny został wyraźnie wyodrębniony, przedstawiono zakres i typologię zadań ortograficznych wykorzystywanych w nauczaniu polszczyzny. W tekście dodatkowo zaakcentowano konieczność rozwijania świadomości ortograficznej uczących się poprzez działania zróżnicowane poznawczo i funkcjonalnie – od ćwiczeń rekonstrukcyjnych, poprzez refleksyjne, po produktywne.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy/drugi, kompetencja ortograficzna, zadania ortograficzne, podręcznik

ABSTRACT

GZEGŻÓŁKA I SPÓŁKA – ON DEVELOPING ORTHOGRAPHIC COMPETENCE IN THE TEACHING OF POLISH AS A FOREIGN AND SECOND LANGUAGE IN SELECTED EDUCATIONAL MATERIALS

The article addresses the issue of orthographic competence in the didactics of Polish as a foreign or second language. The author's aim was to highlight the role of accurate spelling as an integral component of linguistic, cultural, and educational competence, which – despite its importance – is often marginalized in glottodidactic practice,

particularly at the A1–B1 proficiency levels. Based on a review of methodological literature and an analysis of selected didactic materials in which the orthographic component has been clearly distinguished, the article outlines the scope and typology of spelling-related tasks used in teaching Polish. The text further emphasizes the need to develop learners' orthographic awareness through cognitively and functionally diverse activities – ranging from reconstructive and reflective to productive tasks.

Keywords: Polish as a foreign/second language, orthographic competence, orthographic tasks, textbook, teaching

1. Wprowadzenie

Ortografia języka polskiego uznawana jest za jeden z najbardziej złożonych komponentów systemu językowego, zarówno z perspektywy użytkowników rodzimych, jak i uczących się języka jako obcego/drugiego czy odziedziczonego. Choć może być traktowana jako zbiór arbitralnych norm graficznych, w istocie stanowi ważny element kompetencji językowej, kulturowej i edukacyjnej. Poprawność ortograficzna bywa nie tylko narzędziem komunikacji, lecz także znacznikiem kompetencji, statusu społecznego oraz przynależności do wspólnoty językowej.

W dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego (JPJO/JPJD) poprawny zapis stanowi często obszar pomijany lub traktowany marginalnie – w tle rozwijanych sprawności receptywnych i produktywnych. W przypadku osób, dla których język polski nie jest językiem pierwszym, opanowanie systemu graficznego i zasad pisowni wiąże się z dodatkowymi trudnościami wynikającymi z braku jednoznacznych reguł, obecności licznych wyjątków oraz wpływu interferencji międzyjęzykowej. Warto zauważyć, że problemy ortograficzne nie są zjawiskiem wyłącznie charakterystycznym dla uczących się JPJO/JPJD. Trudności te występują również u rodzimych użytkowników języka – zarówno dzieci, jak i dorosłych. Ich źródła można upatrywać m.in. w złożoności fonemowo-graficznej języka polskiego, rozbieżnościach między wymową a pisownią, a także w zmieniającym się modelu kontaktu z językiem pisanym – zdominowanym przez media cyfrowe, komunikatory i formy skrócone. Ortografia coraz rzadziej stanowi oczywisty element kompetencji piśmienniczej – wymaga dziś świadomego, metajęzykowego podejścia dydaktycznego¹.

¹ Por. M. Bogdanowicz, *Zaburzenia komunikacji pisemnej – autorska propozycja modelu patomechanizmu dysleksji*, [w:] *Zaburzenia komunikacji pisemnej*, A. Domagała, U. Mirecka (red.), Gdańsk 2017, s. 44–85.

Powyższe kwestie wskazują na potrzebę przemyślenia miejsca ortografii w dydaktyce języka polskiego w różnych kontekstach nauczania. Tematyka ta jest rzadko podejmowana przez badaczy zajmujących się nauczaniem polszczyzny w różnych uwarunkowaniach dydaktycznych. Najczęściej dostępne opracowania dotyczą kompetencji ortograficznej uczniów szkół polonijnych². Rzadziej natomiast nauczanie pisowni cudzoziemców jest samodzielnym przedmiotem badań i zazwyczaj występuje w połączeniu z innymi podsystemami polszczyzny³. Większym zainteresowaniem cieszy się sama grafia, która jest integralną częścią kompetencji ortograficznej⁴.

W niniejszym artykule podjęto próbę analizy sposobów kształtowania i rozwijania kompetencji ortograficznej w nauczaniu języka polskiego jako obcego i jako drugiego (JPJO/JPDJ), jej miejsca w procesie dydaktycznym oraz obecności w materiałach edukacyjnych przeznaczonych dla cudzoziemców. Celem badania było opracowanie katalogu typów ćwiczeń ortograficznych najczęściej stosowanych w trzech publikacjach poświęconych wyłącznie ortografii w zakresie nauczania JPJO na poziomach A1–B1.

2. Kompetencja ortograficzna i jej miejsce w dydaktyce języków obcych

Kompetencja ortograficzna (KO) obejmuje zarówno znajomość norm zapisu graficznego danego języka, jak i umiejętność ich poprawnego stosowania w praktyce komunikacyjnej. W literaturze przedmiotu definiowana jest jako zdolność do kodowania słów i struktur językowych zgodnie z obowiązującymi zasadami ortografii i interpunkcji. Ma charakter złożony – łączy elementy wiedzy deklaratywnej (znajomość reguł) i proceduralnej (automatyczne stosowanie zapisu), co czyni ją

² Por. B.K. Jędryka, *Język polski w polonijnej szkole*, Warszawa 2012, s. 86–94; B. Maliszewski, *Uczyć się „od błędów” – analiza uchybień w pisemnych pracach uczniów szkół polonijnych w USA*, „Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal” 2020, 5, s. 211–232.

³ Por. M. Gaze, *Związki między słowotwórstwem a grafiką w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] PLEJ_2 czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe, O. Majchrzak (red.), Łódź 2013, s. 231–247.

⁴ Por. J. Zawadka, *Analiza sposobu zapisu polskich liter w pracach pisemnych studentów koreańskich, hiszpańskich i niemieckich*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców” 2015, 22, s. 267–282, [online], <https://doi.org/10.18778/0860-6587.22.18> [dostęp: 12.04.2025]; J. Zawadka, *Błędy grafii w pracach pisemnych studentów z Niemiec uczących się języka polskiego jako obcego w perspektywie badań ilościowych*, [w:] *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, M. Biernacka, I. Janowska (red.), Warszawa 2020, s. 261–172.

szczególnie trudną do opanowania w przypadku języków o wysokim stopniu niespójności fonemiczno-grafemicznej, takich jak język polski⁵.

W dydaktyce języków obcych KO wiąże się nie tylko z poprawnością zapisu, lecz także z percepcją tekstów pisanych, efektywnością czytania oraz ogólną sprawnością komunikacyjną uczącego się⁶. Jej rozwijanie wymaga zarówno ekspozycji na poprawne wzorce graficzne, jak i systematycznych ćwiczeń z zakresu pisania oraz korekty błędów.

W kontekście nauczania JPJO/JPPD szczególnego znaczenia nabiera wpływ języka pierwszego na strategię zapisu i przetwarzania ortograficznego. Potwierdzają to m.in. wyniki egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego, w których komponent ortograficzny, w tym grafetyczny, i interpunkcyjny podlega ocenie i może znacząco wpływać na końcowy wynik.

Problematyka ortografii i interpunkcji w dydaktyce języków obcych i drugih zasługuje na szczególną uwagę ze względu na złożoność procesów poznawczych, jakie angażuje, oraz potencjalne bariery, które generuje na różnych etapach nauki. Już na poziomie elementarnym pojawiają się trudności związane z przyswajaniem nowego systemu graficznego – zwłaszcza gdy alfabet języka docelowego różni się od znanego uczniowi. Proces ten wymaga jednoczesnej automatyzacji percepcji wzrokowej, zapamiętywania konwencji pisowni oraz ich fonologicznego odwzorowania, co może prowadzić do przeciążenia poznawczego.

W praktyce dydaktycznej często obserwuje się nadmierną koncentrację prowadzących zajęcia na poprawności ortograficznej jako celu samoistnym. W konsekwencji nawet drobne błędy ortograficzne mogą skutkować nieproporcjonalnie surową oceną, mimo że nie zakłócają odbioru tekstu. Dodatkowym wyzwaniem są trudności w zakresie komunikacji pisemnej, takie jak dysortografia i dysgrafia, które mogą występować niezależnie od poziomu kompetencji językowych i wymagają odpowiednich dostosowań dydaktycznych. Warto także zwrócić uwagę na rolę pamięci deklaratywnej i proceduralnej w przyswajaniu norm ortograficznych – proces ten często wykracza poza naturalne mechanizmy nabywania języka i wymaga celowego, systematycznego treningu.

W odpowiedzi na opisane wyzwania opracowano szereg technik wspierających naukę poprawnej pisowni. Do najczęściej stosowanych należą metody integrujące percepcję słuchową, wzrokową i motoryczną. Przykładem są ćwiczenia polegające na dopasowywaniu obrazka do usłyszanego wyrazu lub dźwięku do formy graficznej, co sprzyja budowaniu skojarzeń semantyczno-fonologicznych.

⁵ T. Piątek, *Kompetencje ortograficzne uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej – uwarunkowania, stan aktualny, ćwiczenia usprawniające*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2015, 2, s. 194–209.

⁶ Por. V. Cook, B. Bassetti, *Second language writing systems*, Clevedon 2005.

Odwzorowywanie, czyli przepisywanie z tablicy lub książki, służy utrwalaniu wzorca graficznego i automatyzacji ruchów pisarskich. Pomocna jest także technika podpisywania ilustracji, która łączy znaczenie, dźwięk i zapis. Użyteczne są również zadania rekonstrukcyjne, np. dyktando częściowe z uzupełnianiem brakujących słów, aktywizujące pamięć ortograficzną. Dobór techniki powinien uwzględniać poziom ucznia, jego preferencje poznawcze oraz cel dydaktyczny – rozpoznawanie, reprodukcję lub przetwarzanie formy pisemnej⁷.

Skuteczność tych technik zależy od ich zgodności z zasadami metodycznymi. Nauka pisowni powinna łączyć rozwój kompetencji fonologicznej i ortograficznej. Kluczowe jest wprowadzanie formy graficznej dopiero po utrwaleniu brzmienia, a proces dydaktyczny powinien przebiegać od odwzorowywania do samodzielniego pisania. Warto też prezentować reguły ortograficzne, które – choć angażują pamięć deklaratywną – wspierają kontrolę poprawności zapisu. Ćwiczenia domowe powinny utrwalać materiał lekcyjny, a rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem wzmacnia zapamiętywanie wzorców ortograficznych i wpływa pozytywnie na jakość wypowiedzi pisemnych.

Podsumowując, kompetencja ortograficzna – jako istotny element ogólnej sprawności językowej – obejmuje znajomość zasad pisowni i ich zastosowanie w praktyce komunikacyjnej. Jej rozwijanie wiąże się z wyzwaniami poznawczymi, wynikającymi m.in. z interferencji językowej, niespójności grafemiczno-fonemicznej i trudności rozwojowych. Skuteczna dydaktyka pisowni opiera się na integracji percepcji wzrokowej, słuchowej i motorycznej, a także na stopniowym przechodzeniu od odwzorowywania do samodzielnej produkcji tekstu. Ważne jest dozowanie wiedzy deklaratywnej, stosowanie ćwiczeń utrwalających oraz łączenie nauki pisowni z rozwijaniem sprawności czytania. W kontekście egzaminacyjnym kompetencja ortograficzna zyskuje dodatkowe znaczenie, wpływając na ocenę końcową.

3. Dydaktyka polskiej ortografii

Ortografia, rozumiana jako zbiór reguł poprawnego zapisu wyrazów danego języka, pełni w procesie edukacyjnym funkcję nie tylko normatywną, lecz także komunikacyjną i kulturową. Jak zauważa Zygmunt Saloni, mówienie o ortografii ma sens wyłącznie w odniesieniu do języka pisanego, który musi być wystarczająco ustabilizowany i standaryzowany, by istniał w świadomości użytkowników

⁷ Por. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005, s. 146–151.

jego „poprawny” wzorzec. W języku polskim taki wzorzec był wynikiem długiego procesu historycznego, zakończonego oficjalną kodyfikacją zasad w XX wieku, a dziś jego źródłem są m.in. słowniki ortograficzne oraz uchwały Rady Języka Polskiego⁸.

W polskiej tradycji językoznawczej coraz częściej wyróżnia się dwa poziomy norm zapisu: szkolny i profesjonalny. Podział ten nie opiera się wyłącznie na stopniu trudności zagadnień, lecz przede wszystkim na zakresie ich zastosowania oraz kompetencjach, jakich wymagają od użytkownika języka⁹. Ortografia szkolna obejmuje te reguły, które uczniowie poznają w toku edukacji szkolnej – od pisowni < ó/u >, < rz/ż >, poprzez podstawowe zasady stosowania wielkiej litery, po użycie łącznika czy cząstki {NIE-} z różnymi częściami mowy. Celem kształcenia w tej sferze jest przede wszystkim zapewnienie poprawnej komunikacji w sytuacjach codziennych, edukacyjnych i urzędowych. Opanowanie ortografii szkolnej umożliwia formułowanie zrozumiałych i zgodnych z normą tekstów użytkowych. Z kolei ortografia profesjonalna to zbiór bardziej szczegółowych i specjalistycznych reguł, które obowiązują m.in. w tekstach naukowych, publicystycznych, urzędowych czy redaktorskich. Obejmuje ona takie zagadnienia, jak pisownia nazw historycznych i religijnych, trudne przypadki fleksji nazwisk i nazw obcych, reguły stosowania łącznika w złożeniach (np. *pół-Polak*, *nie-obywatel*) czy poprawne użycie wielkich liter w kontekstach niestandardowych (np. *Sejm V kadencji*, *Program Czyste Powietrze*). Tego typu zagadnienia rzadko pojawiają się w edukacji ogólnej – są raczej domeną specjalistów: redaktorów, korektorów, nauczycieli akademickich czy zawodowych językoznawców.

Powyższy podział ma duże znaczenie dydaktyczne. Pozwala bowiem jasno oddzielić wiedzę podstawową – niezbędną do funkcjonowania w środowisku polskojęzycznym – od wiedzy zaawansowanej, potrzebnej jedynie w określonych kontekstach profesjonalnych. Taka klasyfikacja ułatwia selekcję materiału, unika przeciążenia poznawczego i wspiera uczących się w świadomym rozwijaniu kompetencji ortograficznej – adekwatnie do potrzeb komunikacyjnych.

Skuteczne rozwijanie kompetencji ortograficznej wymaga systematycznego i celowego oddziaływania dydaktycznego, obejmującego pracę z odpowiednio dobranym materiałem językowym. Różnorodność stosowanych zadań ortograficznych umożliwia nie tylko utrwalanie norm pisowni, lecz także rozwijanie percepcji językowej, automatyzację poprawnych form graficznych oraz kształtowanie

⁸ Z. Saloni, *Refleksje o ortografii (polskiej)*, „Poradnik Językowy” 2025, 3, s. 64–70.

⁹ T. Karpowicz, *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Warszawa 2009, s. 59–61.

strategii autokorekty i samokontroli. W dydaktyce szkolnej, zwłaszcza w ramach edukacji polonistycznej, powszechnie wykorzystuje się różne formy ćwiczeń ortograficznych, zakorzenione w długoletniej praktyce pedagogicznej. Wśród najczęściej stosowanych typów zadań można wyróżnić m.in. przepisywanie, pisanie z pamięci, pisanie ze słuchu, pisanie z komentowaniem, a także ćwiczenia o charakterze ortograficzno-gramatycznym, ortograficzno-słownikowym, ortograficzno-stylistycznym oraz gry dydaktyczne z komponentem ortograficznym. Oprócz przywołanych powyżej typowych ćwiczeń ortograficznych stosowane są ćwiczenia ortograficzno-leksykalne, ortograficzno-gramatyczno-słownikowe oraz ćwiczenia ortograficzne połączone ze sprawnością czytania, gramatyką i ćwiczeniami słownikowymi (tabela nr 1)¹⁰.

Badania psychologiczne i pedagogiczne jednoznacznie wskazują, że jednorazowa ekspozycja ucznia na materiał ortograficzny nie wystarcza do jego trwałego zapamiętania – konieczne są powtórzenia, a ich forma i rozłożenie w czasie mają istotne znaczenie dla skuteczności procesu dydaktycznego. Jak zauważa Edward Polański, rozsądnie zorganizowane powtarzanie jest podstawą uczenia się, ponieważ wzmacnia proces zapamiętywania, utrwala wiedzę i pozwala na jej praktyczne wykorzystanie. Kluczowe jest przy tym powracanie do materiału w odpowiednim momencie – najlepiej w chwili, gdy materiał pamięciowy zaczyna ulegać zapomnieniu, co zwiększa szansę na jego głębokie zakodowanie. Powtórzenia powinny być zróżnicowane – zarówno pod względem treści, jak i formy – aby przeciwdziałać rutynie i wzmacniać koncentrację uczniów. Szczególnie zalecane są powtórzenia syntetyzujące, obejmujące wiedzę z kilku lub kilkunastu lekcji, oraz powtórzenia okolicznościowe, pojawiające się przy każdej nadarzającej się okazji. W praktyce dydaktycznej niezwykle ważne jest także odpowiednie zróżnicowanie odstępów czasowych między kolejnymi powtórkami, dostosowane do trudności materiału – im bardziej złożone treści, tym częstsze i bardziej intensywne powracanie do nich. Wnioski płynące z dydaktyki ortografii są zatem jednoznaczne: skuteczne nauczanie pisowni wymaga świadomego, zaplanowanego i systematycznego stosowania różnych typów powtórzeń, osadzonych w kontekście zróżnicowanych aktywności językowych¹¹.

¹⁰ E. Polański, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa 1987, s. 37–67.

¹¹ Ibidem.

Tabela 1. Typy ćwiczeń ortograficznych według E. Polańskiego

Typ ćwiczenia	Opis
Przepisywanie	Ćwiczenie w przepisywaniu tekstu z uwzględnieniem poprawności ortograficznej. Utrwala wzrokowy obraz wyrazu.
Pisanie z pamięci	Uczeń zapamiętuje graficzny obraz wyrazu lub zdania, a następnie odtwarza go z pamięci. Kształci pamięć mechaniczną i ortograficzną.
Pisanie ze słuchu (dyktando)	Uczeń zapisuje tekst dyktowany przez nauczyciela. Może mieć formę wprowadzającą, utrwalającą, sprawdzającą, wzrokową lub słuchową.
Pisanie z komentowaniem	Uczeń zapisuje tekst i jednocześnie komentuje pisownię, np. wyjaśnia reguły ortograficzne, wskazuje wyjątki.
Ćwiczenia ortograficzno-gramatyczne	Łączą ortografię z gramatyką, np. przez analizę form gramatycznych i pisowni końcówek.
Ćwiczenia ortograficzno-słownikowe	Utrwalanie pisowni wyrazów wraz z ich znaczeniem i użyciem w kontekście.
Ćwiczenia ortograficzno-stylistyczne	Redagowanie dłuższych wypowiedzi z uwzględnieniem poprawnej pisowni.
Ćwiczenia z zastosowaniem reguł ortograficznych	Uczeń formułuje reguły ortograficzne na podstawie obserwacji i przykładów.
Ćwiczenia o charakterze gier dydaktycznych	Zabawy językowe (krzyżówki, rebusy, zagadki), które utrwalają znajomość ortografii.

Źródło: opracowanie własne.

4. Ortografia polska w nauczaniu JPJO/JPJD i nie tylko

Język polski pod względem ortograficznym można uznać za trudny, ponieważ układ pisownia – wymowa nie jest jednolity. Wiele dźwięków właściwych polszczyźnie można zapisać w różny sposób. Trzeba także wspomnieć, że jeden znak literowy (lub kombinacja znaków) może, ale nie musi, oznaczać kilka różnych dźwięków¹².

¹² Por. D. Ostaszewska, J. Tambor, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa 2008.

Niektóre języki słowiańskie, takie jak język czeski oraz słowacki, charakteryzują się wysoką odpowiednością w relacji grafem – fonem, przez co należy rozumieć, że każda litera w pojedynczym wyrazie może zostać odczytana tylko w jeden sposób. Niestety, pozornie taka prosta relacja nie ma miejsca w języku polskim w obszarze pisania. Fonemy /x/, /u/ oraz /ž/ mają po dwa odpowiedniki graficzne, co jest związane z ich dawnym różnicowaniem w wymowie. Na próżno szukać go we współczesnej polszczyźnie, ponieważ różnice te zanikły – nawet w odmianach regionalnych języka – i dlatego nie jest możliwe dopasowanie odpowiedniej litery na podstawie jej artykulacji¹³.

Pisownia w polszczyźnie opiera się na czterech podstawowych zasadach: (1) fonetycznej, (2) morfologicznej, (3) historycznej oraz (4) umownej, nazywanej także konwencjonalną. Kiedy mówimy o polskiej ortografii, należy pamiętać o tym, że można podzielić ją na dwie sfery – ortografię szkolną oraz ortografię profesjonalną. Pierwsza z nich obejmuje prawie wszystkie przykłady pisowni z <ó> i <u>, z <rz> i <ż>, także większą część wyrazów z <h> i <ch>. Jej zakres to także typowe przykłady potwierdzające użycie wielkiej litery lub małej oraz najważniejsze reguły pisowni rozdzielnej – cząstki {NIE-} i cząstki {-BY}. Do obszarów ortografii profesjonalnej włącza się bardziej skomplikowane konteksty użycia wielkiej oraz małej litery, pisownię łączną oraz rozdzielną, trudne i najtrudniejsze przykłady użycia lub pominięcia łącznika¹⁴. Nauczanie JPJO łączy w sobie obie sfery, w zależności od poziomu zaawansowania uczącego się.

Po analizie dostępnych materiałów metodycznych wspierających lektorów JPJO/JPDJ można zauważyć, że glottodydaktyka polonistyczna traktuje rozwijanie kompetencji ortograficznej w sposób marginalny, mimo że, jak już wcześniej wspomniano, stanowi ona komponent językowy podlegający ocenie na egzaminach certyfikатовych, potwierdzających znajomość języka polskiego na poziomach od B1 do C2¹⁵.

Podstawowym źródłem wiedzy o treściach, które powinny znaleźć się w podręcznikach i na zajęciach dydaktycznych, są *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* pod redakcją I. Janowskiej, E. Lipińskiej, A. Rabiej i P. Turka. Publikacja zawiera szczegółowe zestawienia zagadnień językowych i sprawności wymaganych na poszczególnych poziomach biegłości. Nie wydzielono jednak

¹³ Por. I. Pietras, *Ortografia a umiejętność pisania*, [w:] *Zaburzenia komunikacji pisemnej*, A. Domagała, U. Mirecka (red.), Gdańsk 2017, s. 231–244.

¹⁴ T. Karpowicz, *Kultura języka polskiego...*, s. 59–60.

¹⁵ Por. A. Seretny, E. Lipińska, *Przewodnik po egzaminach certyfikатовych*, Kraków 2005, s. 65–66; E. Lipińska, *Kształcenie umiejętności pisania w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, Kraków 2023, s. 185–188.

osobnej części poświęconej komponentowi ortograficznemu – informacje na temat poprawnej pisowni pojawiają się wyłącznie w opisach realizacji programu dla danego poziomu¹⁶.

Na poziomach A1–B1 prezentowane informacje mają charakter ogólny i nie zapewniają wystarczającego wsparcia merytorycznego w zakresie planowania systematycznej nauki ortografii. Brak szczegółowej listy zagadnień ortograficznych sprawia, że kompetencja ta bywa pomijana lub wprowadzana jedynie okazjonalnie do podręczników JPJO/JPJD. W rezultacie nauczyciele, zwłaszcza mniej doświadczeni, mogą mieć trudność z organizacją spójnej pracy nad poprawnością zapisu. Dopiero od poziomu B2 pojawiają się jasno określone zasady ortograficzne, których zakres odpowiada wymaganiom stawianym uczniom szkół podstawowych w Polsce.

5. Rozwijanie kompetencji ortograficznej w wybranych materiałach do nauczania JPJO/JPJD

W literaturze metodycznej nauczyciele pracujący z cudzoziemcami mogą znaleźć wskazówki dotyczące technik pracy z uczniami w zakresie nauczania i rozwijania pisowni języka polskiego. Autorzy metodyk przedstawiają je w sposób zróżnicowany – szczegółowo¹⁷ lub w bardziej ogólnej formie – lista technik dydaktycznych¹⁸. Obserwacje poczynione na rynku wydawniczym wskazują, że większość typów zadań ortograficznych, omawianych w przywołanych metodykach, lektorzy pracujący z osobami na poziomach A1, A2 oraz B1 muszą przygotowywać samodzielnie. Analiza współczesnych podręczników do nauczania JPJO/JPJD pokazuje bowiem, że komponent ortograficzny jest w nich wyraźnie niedoreprezentowany. Ćwiczenia ukierunkowane na rozwijanie kompetencji ortograficznej pojawiają się rzadko, często w sposób incydentalny i niesystematyczny, a niekiedy są całkowicie pomijane.

Nauczyciele JPJO/JPJD mają dostęp do nielicznych materiałów dydaktycznych, w których kompetencja ortograficzna została potraktowana jako główny

¹⁶ Por. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek (red.), Kraków 2016, s. 34–35, 64–65, 98–99, 133–134, 169–170, 206–207.

¹⁷ Por. A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005, s. 45–73.

¹⁸ Por. P.E. Gębał, W.T. Miodunka, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa 2020, s. 221–228.

lub istotny element procesu nauczania języka. Wśród nich wyróżniają się dwie pozycje o charakterze ćwiczeniowym, skoncentrowane wyłącznie na rozwijaniu umiejętności poprawnej pisowni. Są to:

- *Ortografia polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców* Elżbiety Zarych,
- *Nie ma róży bez kolców* Ewy Lipińskiej.

Zawierają one bogaty zestaw zadań, opartych na zasadach ortograficznych, dostosowanych do poziomu biegłości językowej uczniów, które zostały poddane analizie¹⁹.

Na potrzeby niniejszego badania opracowano autorską typologię zadań ortograficznych, częściowo opartą na klasyfikacji zaproponowanej przez E. Polańskiego. Z analizy świadomie wyłączono ćwiczenia dotyczące interpunkcji języka polskiego. Decyzja ta wynika z dwóch przesłanek: po pierwsze, ze względu na ograniczoną objętość artykułu; po drugie, z uwagi na odmienny charakter trudności interpunkcyjnych, które wymagają osobnych kryteriów opisu i odrębnej siatki kodującej. Kwestie te planuję omówić w odrębnym opracowaniu. Z uwagi na dydaktykę polskiej ortografii wśród nietypowych uczniów – cudzoziemców, opracowano kategorie ćwiczeń, opierające się na czasownikach operacyjnych oraz działaniach językowych, np. tworzenie form pokrewnych, fleksyjnych. Kategorie zadań prezentuje tabela nr 2.

Tabela 2. Kategorie zadań ortograficznych w dydaktyce JPJO

uzupełnianie luk, tworzenie form słowotwórczych (zdrobnień, zgrubień, czasowników, rzeczowników, przymiotników oraz przysłówków), tworzenie form fleksyjnych (werbalnych oraz nominalnych), praca z regułą ortograficzną (tłumaczenie danego zapisu z wykorzystaniem konkretnej zasady pisowni), wykreślanek (odszukiwanie konkretnych wyrazów w diagramach),

¹⁹ Komponent ortograficzny znajduje się także w podręczniku *Moje litery. Piszę na A. Podręcznik dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym* Magdaleny Szcl-Mays. Pozycja ta nie została poddana analizie, ponieważ jej odbiorcami są dzieci. Tego typu publikacje charakteryzują się innym doбором leksyki do prezentowania treści ortograficznych oraz gramatycznych. Ponadto na uwagę zasługuje podręcznik kursowy, w którym kompetencja ortograficzna jest obecna jako jeden z elementów kształtowania sprawności językowej, choć nie odgrywa ona roli dominującej. Jest to *Zdaj się na polski! Podręcznik kursowy przygotowujący do egzaminu certyfikatowego na poziomie B1* autorstwa Barbary Łukasiewicz, Natalii Yaumen, Aleksandry Święcickiej oraz Piotra Garnckarka. Przywołane materiały stanowią wyjątek na tle ogólnego trendu marginalizacji ortografii w podręcznikach JPJO.

łączenie w pary związków wyrazowych i tworzenie zdań, układanie historyjek (budowanie krótkich wypowiedzi narracyjnych z grupą wyrazów reprezentujących daną zasadę/ zasady ortograficzne), układanie zdań z samodzielnie wybranymi słowami, układanie zdań z rozsypanek wyrazowych, przepisywanie tekstu/zdania, uzupełnianie zdań wyrazami, dopisywanie synonimów lub wyrazów bliskoznacznych, dopisywanie antonimów, uzupełnianie zdań wyrazami/prefiksami z banku oraz porządkowanie tekstu, wybieranie poprawnej formy, przygotowywanie krótkiej wypowiedzi (list, opowiadanie), dyktanda z nagrań, uzupełnianie zdań wyrazami ze słuchu, kodowanie zapisu ortograficznego z utrwalaniem dźwiękowym wyrazu, krzyżówka ortograficzna, poszukiwanie uzasadnień pisowni w innych językach, poprawianie błędów

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzona analiza dotyczyła następujących zagadnień ortograficznych w obu pozycjach: duże i małe litery, spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne, spółgłoski miękkie i twarde, pisownia *ji, ii, i*, pisownia *q, on, om, e, en, em*, pisownia *ó i u*, pisownia *rz i ż*, pisownia *ch i h* oraz pisownia „nie” łączna i rozdzielna. Dodatkowo jedna z pozycji zawierała dwa komponenty ortograficzne: pisownię *by* oraz innych wyrażań.

5.1. *Ortografia polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców (OPwĆdO)*

Ćwiczenia są dostępne w dwóch wersjach: papierowej oraz elektronicznej. Podczas ekscerpacji korzystano z obu tych formatów. Niestety, nie określono poziomu biegłości językowej, jakim powinna posługiwać się osoba korzystająca z książki. Analiza ćwiczeń – przede wszystkim pod kątem trudności leksykalnej, w mniejszym stopniu gramatycznej – wskazuje, że publikacja znacznie wykracza poza poziom B1. W związku z tym powinna być rekomendowana osobom przygotowującym się do egzaminu na poziomie B2 lub wyższym.

Autorka opracowała łącznie 230 ćwiczeń ortograficznych, rozmieszczonych w dziesięciu rozdziałach – 183 zadań dla poszczególnych reguł oraz 47 poświęconych wybranym problemom ortograficznym. Poszczególne rozdziały podzielono na mniejsze jednostki, w których – w formie tabel – omówiono wybrane zagadnienia ortograficzne. Każda część teoretyczna została uzupełniona przynajmniej jednym ćwiczeniem praktycznym, wzbogaconym o komiksowe dymki z ciekawostkami ortograficznymi, a niekiedy także o ikonografię o żartobliwym

charakterze. Cennym elementem publikacji są także nagrane teksty dyktand powtórzeniowych, które można wykorzystać nie tylko do ćwiczenia pisowni, lecz także do rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu. Wśród zadań wyróżniono 18 typów ćwiczeń (tabela nr 3).

Tabela 3. Typy ćwiczeń ortograficznych w publikacji *Ortografia polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców* Elżbiety Zarych

Lp.	Typ jednostki zadaniowej	Liczba zadań	Udział %
1.	Uzupełnianie luk	55	30
2.	Praca z regułą ortograficzną	36	20
3.	Tworzenie form fleksyjnych	27	15
4.	Tworzenie form słowotwórczych	17	9,5
5.	Układanie zdań z wybranymi słowami	13	7
6.	Dyktanda z nagrań	13	7
7.	Przepisywanie	4	2,5
8.	Poszukiwanie uzasadnień pisowni w innych językach	3	1,5
9.	Krzyżówka ortograficzna	2	1
10.	Przygotowywanie krótkiej wypowiedzi (list, opowiadanie)	2	1
11.	Przepisywanie tekstu/ zdania	2	1
12.	Uzupełnianie zdań wyrazami/ prefiksami z banku	2	1
13.	Kodowanie zapisu ortograficznego z utrwalaniem dźwiękowym wyrazu	2	1
14.	Wybieranie poprawnej formy	1	0,5
15.	Poprawianie błędów	1	0,5
16.	Uzupełnianie zdań wyrazami	1	0,5
17.	Dopisywanie synonimów lub wyrazów bliskoznacznych	1	0,5
18.	Uzupełnianie zdań wyrazami ze słuchu	1	0,5
		183	100

Źródło: opracowanie własne.

5.2. *Nie ma róży bez kolców* (NMRbK)

To najstarszy dostępny na rynku materiał dydaktyczny poświęcony wyłącznie rozwijaniu kompetencji ortograficznej i interpunkcyjnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego i drugiego (JPJO/JPJD). Opracowany z myślą o użytkownikach języka na poziomach B1 i B2, zawiera szeroki zestaw zagadnień ortograficznych istotnych z perspektywy cudzoziemców. Wydanie drugie z 2010 roku wzbogacono o zbiór dyktand opartych na tekstach fabularyzowanych, prasowych i artystycznych. Każdy rozdział poprzedza komentarz teoretyczny wprowadzający reguły ortograficzne, które znajdują odzwierciedlenie w zadaniach. Autorka przygotowała łącznie 173 ćwiczenia oraz 65 dyktand w różnych formach, bazujących na tekstach literackich, użytkowych i medialnych. W analizowanym materiale wyodrębniono 15 typów zadań, wyłączając z tej grupy dyktanda (tabela nr 4).

Tabela 4. Typy ćwiczeń ortograficznych w *Nie ma róży bez kolców* Ewy Lipińskiej

Lp.	Typ jednostki zadaniowej	Liczba zadań	Udział %
1.	Uzupełnianie luk	55	32
2.	Tworzenie form słowotwórczych	26	15
3.	Tworzenie form fleksyjnych	23	13
4.	Praca z regułą ortograficzną	15	9
5.	Wykreślanka	11	7
6.	Łączenie w pary związków wyrazowych i tworzenie zdań	10	6
7.	Układanie historyjek	10	6
8.	Układanie zdań z samodzielnie wybranymi słowami	8	5
9.	Układanie zdań z rozsypańek wyrazowych	6	3
10.	Przepisywanie tekstu	2	0,75
11.	Uzupełnianie zdań wyrazami	2	0,75
12.	Dopisywanie synonimów lub wyrazów bliskoznacznych	2	0,75
13.	Dopisywanie antonimów	2	0,75
14.	Uzupełnianie zdań wyrazami z banku	1	0,5
15.	Porządkowanie tekstu	1	0,5
		173	100

Źródło: opracowanie własne.

Celem przeprowadzonego badania było stworzenie katalogu najczęściej stosowanych typów zadań ortograficznych w dydaktyce języka polskiego jako obcego i drugiego (JPJO/JPD). Na podstawie analizy dwóch pozycji ćwiczeniowych – *Ortografia polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców* Elżbiety Zarych oraz *Nie ma róży bez kolców* Ewy Lipińskiej – opracowano typologię zadań oraz określono częstotliwość ich występowania. Dzięki temu możliwe było wskazanie dziesięciu najczęściej stosowanych typów ćwiczeń.

Najwyższe miejsce w rankingu zajmuje uzupełnianie luk – typ zadania dominujący w obu publikacjach, łącznie z wynikiem 110 zadań (ok. 31% wszystkich). Zadania te są atrakcyjne z perspektywy dydaktycznej, gdyż pozwalają na różnicowanie poziomu trudności i skuteczne sprawdzanie znajomości zasad pisowni. Na kolejnych miejscach znalazły się tworzenie form fleksyjnych (50 zadań, 14%) oraz praca z regułą ortograficzną (51 zadań, 14%), które wymagają nie tylko opanowania form gramatycznych, lecz także świadomego stosowania reguł. Tworzenie form słowotwórczych (43 zadania, 12%) zajmuje czwarte miejsce i pokazuje, jak ważna jest umiejętność generowania nowych form na bazie znanych słów – co jednocześnie wzmacnia ortograficzną świadomość uczących się.

Kolejne pozycje to układanie zdań z wybranymi słowami (21 zadań), dyktanda z nagrań (13), wykreślanki (11), układanie historyjek (10) oraz łączenie wyrazów w pary i tworzenie zdań (10). Mimo że zadania narracyjne i z elementem grywalizacji (jak wykreślanki) występują rzadziej, są cennym uzupełnieniem i wzbogaceniem modelu pracy z ortografią. Zestawienie zamykają zadania polegające na przepisywaniu – tekstów lub zdań (6 zadań), które choć mniej kreatywne, stanowią ważny komponent automatyzujący poprawny zapis.

6. Podsumowanie

Powyższe zestawienie potwierdza, że ortografia może być rozwijana różnorodnymi metodami – od analitycznych po komunikacyjne – jednak wciąż potrzebne są podręczniki systematyzujące te formy pracy i oferujące nauczycielom bardziej kompleksowe wsparcie dydaktyczne. Ortografia nie może być traktowana jako wyłącznie formalny aspekt języka – stanowi ona element kultury językowej, a także kompetencji komunikacyjnej, szczególnie w obszarze pisania. Należy zwrócić uwagę na potrzebę różnicowania strategii dydaktycznych, dostosowanych do poziomu biegłości uczniów oraz ich zaplecza językowego. Ważnym aspektem jest również integracja ortografii z innymi komponentami językowymi (fonologia, gramatyka, leksyka) i konieczność stosowania zróżnicowanych typów zadań: od odwzorowywania, poprzez prace twórcze, po działania refleksyjne.

BIBLIOGRAFIA

- Bogdanowicz M., *Zaburzenia komunikacji pisemnej – autorska propozycja modelu patomechanizmu dysleksji*, [w:] *Zaburzenia komunikacji pisemnej*, A. Domagała, U. Mirecka (red.), Gdańsk 2017, s. 44–85.
- Cook V., Bassetti B., *Second language writing systems*, Clevedon 2005.
- Gaze M., *Związki między słowotwórstwem a grafią w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *PLEJ_2 czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe*, O. Majchrzak (red.), Łódź 2013, s. 231–247.
- Gębał P.E., Miodunka W.T., *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa 2020.
- Jeńdryka B.K., *Język polski w polonijnej szkole*, Warszawa 2012.
- Karpowicz T., *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Warszawa 2009.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.
- Lipińska E., *Kształcenie umiejętności pisania w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, Kraków 2023.
- Lipińska E., *Nie ma róży bez kolców*, Kraków 2010.
- Łukaszewicz B., Yaumen N., Świącka A., Garncarek P., *Zdaj się na polski! Podręcznik kursowy przygotowujący do egzaminu certyfikатовego na poziomie B1*, Warszawa 2022.
- Maliszewski B., *Uczyć się „od błędów” – analiza uchybień w pisemnych pracach uczniów szkół polonijnych w USA*, „Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal” 2020, 5, s. 211–232.
- Ostaszewska D., Tambor J., *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa 2008.
- Piątek T., *Kompetencje ortograficzne uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej – uwarunkowania, stan aktualny, ćwiczenia usprawniające*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2015, 2, s. 194–209.
- Pietras I., *Ortografia a umiejętność pisania*, [w:] *Zaburzenia komunikacji pisemnej*, A. Domagała, U. Mirecka (red.), Gdańsk 2017, s. 231–244.
- Polański E., *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa 1987.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek (red.), Kraków 2016.
- Saloni Z., *Refleksje o ortografii (polskiej)*, „Poradnik Językowy” 2025, 3, s. 64–70.
- Seretny A., Lipińska E., *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005.
- Seretny A., Lipińska E., *Przewodnik po egzaminach certyfikатовych*, Kraków 2005.
- Szelc-Mays M., *Moje litery. Piszę na A. Podręcznik dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2020.
- Zawadka J., *Analiza sposobu zapisu polskich liter w pracach pisemnych studentów koreańskich, hiszpańskich i niemieckich*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców” 2015, 22, s. 267–282, [online], <https://doi.org/10.18778/0860-6587.22.18> [dostęp: 12.04.2025].

Zawadka J., *Błędy grafii w pracach pisemnych studentów z Niemiec uczących się języka polskiego jako obcego w perspektywie badań ilościowych*, [w:] *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, M. Biernacka, I. Janowska (red.), Warszawa 2020, s. 261–172.

Zarych E., *Ortografia polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców*, Kraków 2021.