

PORADNIK DLA NAUCZYCIELA
do pracy z cyklem *Беседа*
Anna Pado

SPIS TREŚCI

I. INFORMACJA OGÓLNA

1. Uzasadnienie powstania cyklu
2. Adresaci cyklu
3. Ogólna koncepcja cyklu

II. ZAŁOŻENIA METODYCZNE

III. STRUKTURA I ZAWARTOŚĆ CZĘŚCI I: *Беседа 1*

1. Części pakietu *Беседа 1*
2. Wzajemna struktura podręcznika i zeszytu ćwiczeń

IV. REALIZACJA ROZDZIAŁU *0 Мне всё понятно* (faza receptywna)

V. REALIZACJA ROZDZIAŁU *I Пишу и читаю* (wprowadzenie alfabetu)

1. Kryteria grupowania i kolejności wprowadzania liter
2. Niektóre techniki pracy

VI. REALIZACJA ROZDZIAŁU *II Я уже общаюсь*

1. Zawartość i struktura
2. Niektóre techniki pracy

VII. KSZTAŁTOWANIE POPRAWNOŚCI

VIII. DODATKOWE UWAGI I WSKAZÓWKI

1. Wybór zadań i zadania dla chętnych
2. Nawiązanie do kompetencji kluczowych
3. Aranżacja klasy
4. Współpraca z kolegami-nauczycielami

IX. KOORDYNACJA PODRĘCZNIKA Z ZESZYTEM ĆWICZEŃ

X. ROZKŁAD MATERIAŁU

I. INFORMACJA OGÓLNA

1. Uzasadnienie powstania cyklu

Od lat język rosyjski jest trzecim - po języku angielskim i niemieckim - najczęściej wybieranym językiem obcym na maturze. W roku szkolnym 2015/16 chęć zdawania na maturze języka rosyjskiego zadeklarowało 8,1 tys. absolwentów szkół ponadgimnazjalnych, z tego 5,9 tys. zdawało ten przedmiot na poziomie podstawowym, a 2,2 tys. na poziomie rozszerzonym. Naturalnie, liczba uczniów uczących się języka rosyjskiego jest wielokrotnie większa, niż tych, którzy wybrali go jako przedmiot maturalny.

Liczby te potwierdzają słuszność decyzji o powstaniu nowego projektu cyklu przeznaczonego dla młodzieży szkół ponadgimnazjalnych (średnich), który byłby nową, obok już istniejących od lat, pomocą dydaktyczną dla nauczycieli i uczniów. Szybko zmieniająca się rzeczywistość, a także postęp w dziedzinie glottodydaktyki uzasadniają częste aktualizowanie materiałów do nauki języka.

Nauka języków obcych jest obiektem szczególnej troski w polskim systemie oświatowym. W coraz większym stopniu uczniom umożliwia się realny wybór języka (drugiego i trzeciego wobec obowiązkowej nauki języka angielskiego co najmniej od etapu gimnazjum), organizując ich nauczanie w tzw. blokach (ciągach) łącząc w grupy uczniów wg języków i poziomów niezależnie od profili klas, do których tradycyjnie był przypisany dany język. Stwarza to możliwość wyboru języka zgodnie z autentycznymi zainteresowaniami lub potrzebami uczących się i wybór ten może dotyczyć języka rosyjskiego. Jednak wciąż jeszcze mają miejsce sytuacje, kiedy szkoły organizują nauczanie języka kierując się swoimi możliwościami kadrowymi, wobec czego realny wybór języka obcego jako drugiego lub trzeciego jest ograniczony i może nim być właśnie język rosyjski, zwłaszcza poza dużymi ośrodkami.

W związku z tym, że zgodnie z obowiązującą podstawą programową (2012), pierwszy język obcy jest nauczany od pierwszej klasy szkoły podstawowej, a drugi jest obowiązkowy od gimnazjum w podstawie dla języka obcego przewidziano wiele wariantów odpowiadających różnym sytuacjom, wynikającym z kontynuacji lub rozpoczęcia danego języka obcego na kolejnych etapach edukacyjnych. Dlatego dla etapu IV. oprócz wariantów IV.1 i IV.2 przewidziano również wariant IV.0. I w tym właśnie wariantcie wyborem dla uczniów może być język rosyjski.

Uzasadnieniem podjęcia nauki języka rosyjskiego jest również polityka językowa Unii

Europejskiej. Istotą tej polityki jest poszanowanie dla dziedzictwa kulturowego wszystkich narodów europejskich, również pochodzących z tych państw, które nie są członkami Unii Europejskiej, ponieważ zróżnicowanie kulturowe (a więc i językowe) uznawane jest za szczególną wartość i bogactwo wspólnoty Europejczyków, które należy pielęgnować. Postawa ta znajduje swój wyraz w stanowisku Unii Europejskiej i Rady Europy, które promują nie tylko naukę języków wiodących (angielski, niemiecki, francuski, hiszpański), ale również tych o małym zasięgu. Do nich należy język rosyjski, który po okresie przymusowego nauczania przed rokiem 1990, odzyskał status języka fakultatywnego w stosunku do innych obecnie nauczanych w systemie szkolnym i pozaszkolnym. Poza tym nauka języka rosyjskiego wnosi cenne elementy w ogólne wykształcenie ucznia, nie tylko w jego wykształcenie językowe. Uczeń przyswaja dodatkowe narzędzie, dzięki któremu zdobywa informacje, odbiera wytwory nauki i kultury, wzbogacając w ten sposób możliwość kontaktów i współpracy z ludźmi. Opanowanie tego języka jako drugiego (a nawet trzeciego) wzbogaca uczniów o nowe doświadczenia, rozwija postawę tolerancji i szacunku dla innego narodu, języka, obyczaju i kultury, łamie negatywne stereotypy, które w Polsce, niestety, często dotyczą Rosji i Rosjan.

Uzasadnienie podjęcia lub kontynuacji nauki języka rosyjskiego ma również wymiar ekonomiczny. Członkostwo Polski w Unii Europejskiej w sposób oczywisty zwiększyło zainteresowanie naszym krajem ze strony sąsiadów zza wschodniej granicy, którzy są gotowi rozwijać współpracę w sferze gospodarki, kultury, ekologii lub turystyki. Poza tym coraz częściej na polskich uczelniach na wszystkich kierunkach studiuje rosyjskojęzyczni studenci i konfrontacja własnych umiejętności w sytuacjach naturalnych kontaktów z nimi byłaby satysfakcjonująca dla uczniów.

Powyższe argumenty tłumaczą fakt, że w szkołach wciąż nauczany jest język rosyjski, na etapie IV. często wybierany na poziomie „od zera”. Istnienie na rynku innych kursów dla początkujących nie wyklucza wzbogacenia oferty o nowy cykl, który wyszedłby naprzeciw oczekiwaniom nauczycieli i uczniów. Pozostaje mieć nadzieję, że po ewentualnych zmianach w ustroju szkolnym w dalszym ciągu uczniowie szkoły ponadpodstawowej będą mogli wybierać język rosyjski.

2. Adresaci cyklu

Adresatami cyklu są uczący się w szkołach ponadgimnazjalnych, a więc osoby w wieku 15-19 lat, będące w trakcie intensywnego kształtowania swojej osobowości pod względem

umysłowym, psychicznym i społecznym. Proponowane materiały dydaktyczne, modele i formy pracy z uczniem, w tym również w klasie językowej, powinny sprzyjać temu rozwojowi i umożliwić nie tylko zdobycie nowej wiedzy i umiejętności, ale pomóc ukształtować postawę humanistyczną ucznia, który nie tylko poznaje nowy system komunikowania się, ale również nowe pojęcia, wynikające z odmienności bytu i kultury. Należy również założyć, że uczniowie rozpoczynający naukę w szkole ponadgimnazjalnej (ponadpodstawowej) dysponują względnie bogatym repertuarem technik uczenia się, ponieważ na poprzednich etapach uczyli się już dwóch języków i ich doświadczenie w tym zakresie przeniesie się na kolejny język wybrany na etapie IV. Fakt ten sprzyja opanowaniu kolejnego języka, jednak wskazane jest zaproponowanie uczącym się nowych strategii uczenia się, wynikających ze specyfiki języka rosyjskiego (bliskość systemowa) i tradycji jego nauczania, co sprzyja rozwijaniu ich motywacji do nauki nowego przedmiotu. Projektowany cykl uwzględnia **zróżnicowanie adresatów**, co jest oczywistym faktem nie tylko wobec istnienia w systemie szkolnym różnych typów szkół ponadgimnazjalnych (liceum ogólnokształcące i profilowane, technika, szkoły zawodowe) i profili klas w ramach tej samej szkoły, ale również wobec indywidualnych motywacji, zainteresowań i zdolności uczących się. Wobec powyższego proponuje się zróżnicowane zadania zarówno pod względem formy, jak i stopnia trudności, kanału informacyjnego, wybór liczby zadań. Materiały dydaktyczne dla IV etapu nauczania od zera mogą być z powodzeniem wykorzystane również w **edukacji pozaszkolnej** (kursy, szkoły językowe), a także w szkołach policealnych i dla dorosłych, co zwiększa grono ewentualnych adresatów cyklu.

3. Ogólna koncepcja cyklu

Cykl przewidziany jest dla uczniów klas 1-3 szkoły ponadgimnazjalnej (1-4 technikum), ew. po wprowadzeniu zmian i uwzględnieniu ew. zmian w podstawie programowej – 1-4 szkoły ponadpodstawowej (1-5 technikum) rozpoczynających naukę języka rosyjskiego od zera i prowadzi do poziomu B1 wg ESOKJ.

Składa się z 3-ch części (ew z 4-ch). Każda część pakietu zawiera podręcznik zasadniczy, zeszyt ćwiczeń, płytę CD zintegrowaną z podręcznikiem i zeszytem ćwiczeń, książkę dla nauczyciela z materiałami pomocniczymi i komentarzami metodycznymi.

Poszczególne części cyklu są podzielone na części /moduły, a te na rozdziały.

Oprócz części zasadniczej podręcznik (lub zeszyt ćwiczeń) z każdej części cyklu będzie zawierał również materiały pomocnicze, takie jak tablice gramatyczne, teksty dodatkowe do

czytania, karty / tabele samooceny, przykładowe zestawy zadań występujących na egzaminie maturalnym (te ostatnie od 2-ej lub 3-ej części) itp.

Treści nauczania obejmują następujące zakresy: kręgi leksykalno-tematyczne, funkcje językowe wraz z intencjami, emocjami i kulturą mowy oraz treści gramatyczne. W procesie dydaktycznym są one wzajemnie zintegrowane, gdyż potrzeby komunikacyjne determinują ich ścisły związek.

Dobór tekstów

Wszelkie działania językowe prowadzone są w oparciu o krótkie teksty, które będą dla uczących stanowiły: źródło leksyki, wzorce wypowiedzi, wiedzę o realiach, ilustrację użycia form i struktur, materiał do kształtowania nawyków leksykalnych i poprawnościowych oraz inspirację do wszelkich działań językowych receptywnych, produktywnych, interakcyjnych i mediacyjnych. Dlatego ważne jest, aby teksty te były urozmaicone pod względem formy i treści. W całym cyklu proponuje się wykorzystanie następujących **typów i rodzajów tekstów**:

Typy tekstów: narracyjne, opisujące, informacyjne, instrukcyjne, argumentacyjne.

Rodzaje tekstów:

- Teksty mówione: dialog (ma zdecydowaną przewagę w części wstępnej i w pierwszej), polilog, wywiad, monolog, opowiadanie, opis, informacja, piosenka.

- Teksty pisane: notatka prasowa, wywiad, opowiadanie, reklama, ogłoszenie, przepis kulinarny, artykuł słownikowy, anegdota, teksty literackie, wiersze.

Teksty w większości mają charakter autorski, tj są spreparowane przez autora, co daje możliwość ujęć kontrastywnych w opisie języka i wbudowanie tych zjawisk w wewnętrzną strukturę materiałów. Jest to wskazane na początkowym i średnim poziomie nauczania.

Preparacja tekstów przez autora nie wyklucza ich naturalności i uzualności, zwłaszcza że będą one weryfikowane przez rodzimych użytkowników języka, co gwarantuje ich autentyczność.

Poszczególne części cyklu będą zawierać również teksty oryginalne, ale adaptowane odpowiednio do poziomu odbiorcy (poprzez skrócenie, uproszczenie składni, zamianę leksyki na standardową).

Teksty są dostosowane do wieku i percepcji odbiorcy.

Ponadto w różnych działaniach kształtujących kompetencję lingwistyczną są stosowane krótkie teksty będące utrwalonymi frazami z zasobu frazeologicznego języka rosyjskiego: przysłowia i porzekadła, aforyzmy, złote myśli, zagadki, powszechnie znane reklamy i in.

Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej i lingwistycznej odbywa się we wzajemnej integracji i zastosowaniu strategii, prowadzących do osiągnięcia wymagań wskazanych w podstawie programowej dla tego etapu i poziomu. Kształtowanie nawyków poprawnościowych w zakresie gramatyki, wymowy i ortografii będzie **podporządkowane celom komunikacyjnym**.

Polecenia do zadań w pierwszej części będą podane w dwóch wariantach językowych. Polecenia powtarzają się, więc jeśli będą konsekwentnie formułowane przez nauczyciela po rosyjsku, szybko zostaną zapamiętane i już w kolejnych częściach można będzie się obejść bez wariantu polskiego.

II. ZAŁOŻENIA METODYCZNE CYKLU

Podręcznik (pakiet edukacyjny) wobec podstawy programowej i programu nauczania

W ukształtowanej przez dziesięciolecia XX i XXI wieku szkolnej rzeczywistości edukacyjnej podręcznik stał się podstawowym materiałem dydaktycznym. I dopóki edukacja językowa odbywa się poza środowiskiem naturalnym w systemie klasowo-lekcyjnym, pozostanie on nieodzowną pomocą dydaktyczną. Aby spełnił swoją rolę i wyszedł naprzeciw oczekiwaniom nauczyciela i uczących się nowoczesna pomoc dydaktyczna powinna być możliwie pełnym **pakietem edukacyjnym** złożonym z podręcznika zasadniczego, zeszytu ćwiczeń, płyty CD do obu tych części oraz materiałów pomocniczych dla nauczyciela.

Wobec powszechnej dostępności technologii informacyjnych część materiału przeznaczona dla ucznia i nauczyciela może być zamieszczona na stronie internetowej Wydawcy. Daje to możliwość doraźnych zmian w celu zaktualizowania i uzupełnienia treści, co nie jest możliwe w tradycyjnej formie.

Nauczyciel języka obcego ma świadomość hierarchii obowiązujących go dokumentów oświatowych ministerialnych i szkolnych (podstawa programowa, program nauczania), wobec których podręcznik (pakiet edukacyjny) pełni rolę pomocniczą i jest pomocą dydaktyczną umożliwiającą realizację wymagań i celów nazwanych w poprzednich dokumentach. Dlatego nie utożsamia podręcznika z programem nauczania, ale przy jego pomocy realizuje przewidziany program (autorski lub adaptowany innego autora). Od takiej pomocy dydaktycznej oczekuje przejrzystości struktury, właściwego uporządkowania materiału, możliwości konsekwentnej realizacji celów, bogatego repertuaru strategii uczenia się, zróżnicowanych zadań, a także możliwości monitoringu postępów, co umożliwi mu

możliwie pełną realizację wymagań i celów podstawy programowej i programu nauczania. Nie oznacza to więc, że podręcznik musi być zrealizowany „od deski do deski”. Dobrze, jeśli proponuje **bogaty wybór treści, zadań i strategii pracy**, które nauczyciel wybierze do swojego programu i potrzeb swojej grupy, uwzględniając zróżnicowanie uczniów, a także jeśli będzie on inspiracją do działań uczniów poza klasą.

Wobec powyższego projektowany pakiet wychodzi z następujących **założeń metodycznych**:

1) Projekt ściśle odnosi się do **wymagań sformułowanych w podstawie programowej** i przewidzianych dla etapu IV.0. Dostarczy on więc środków językowych, które umożliwią kształtowanie sprawności w zakresach, wskazanych w podstawie programowej jako wymagania ogólne:

- znajomość środków językowych
- rozumienie wypowiedzi ustnych i pisemnych,
- tworzenie wypowiedzi ustnych i pisemnych,
- reagowanie na wypowiedzi ustne i pisemne
- przetwarzanie wypowiedzi ustnych i pisemnych

Umiejętności te ujmuje się jako cztery działania językowe: recepcja, produkcja, interakcja, mediacja, w ramach których realizowane są wymagania szczegółowe (patrz Podstawa programowa, p. 1-13, s. 43 – 46).

2) **Dobór sfer komunikacji i treści leksykalnych** w cyklu *Beceda* również narzuca podstawa programowa, wymieniając przewidziane na ten etap i poziom zakresy tematyczne (15 zakresów).

3) Projekt uwzględnia **hierarchię celów edukacyjnych** wskazanych w podstawie programowej:

„Za podstawowy cel kształcenia językowego przyjęto umiejętność skutecznego porozumiewania się w języku obcym w mowie i w piśmie. Nacisk położony jest więc na umiejętność osiągania przez ucznia różnych celów komunikacyjnych, a poprawność językowa, choć odgrywa istotną rolę, nie jest nadrzędnym celem dydaktycznym”. (Podstawa programowa 2012, tom 3., MEN, s. 61 i inne).

Wiąże się to z wprowadzeniem do najnowszych tendencji w obszarze nauczania nowej kategorii, tzw. kompetencji cząstkowych (*partial competencies*). Wprowadzenie tej kategorii jest sposobem promowania nowej koncepcji edukacyjnej, w której chodzi o **skuteczną**

komunikację i płynność wypowiedzi, a nieprzywiązywanie nadmiernej wagi do poprawności gramatycznej, co niestety pokutuje w polskich szkołach na wszystkich etapach nauczania i dotyczy wszystkich języków. Nie oznacza to, oczywiście, zaniedbania strony poprawnościowej. Projekt proponuje duży wybór zadań i strategii kształtujących nawyki poprawnościowe w zakresie wymowy i intonacji, struktur morfo-syntaktycznych i ortografii, które nauczyciel i uczeń wykorzystają w zależności od potrzeb grupy i indywidualnych. Zaproponowaną w projekcie koncepcję dotyczącą poprawności można nazwać umownie „gramatyką w komunikacji”, ponieważ wykonanie zadania komunikacyjnego wymusza od ucznia stosowanie danej formy lub struktury, a tylko poprzez ich aktywne użycie w działaniu językowym utrwała się nawyk gramatyczny. Tę właściwą hierarchię (priorytet komunikacji wobec poprawności) zauważy również uczeń, który skupi się na swojej produkcji i działaniu językowym (mówieniu, pisaniu, mediacji), nie będzie skrępowany obawą przed popełnieniem błędu, a jeśli nawet go popełni, to zostanie skorygowany, a nie zganiony. Miarą jego sukcesu w opanowaniu języka będzie właśnie skuteczne porozumiewanie się, a nie zaliczenie kolejnej kartkówki z gramatyki lub ze słówek. To podejście do poprawności będzie uwidocznione w rodzajach zadań i poleceniach do nich, a także w sprawdzianach po określonej partii materiału (w zeszycie ćwiczeń) oraz w tabeli samokontroli (patrz również niżej sposób oceniania wypowiedzi uczniów).

3) Projekt cyklu *Beceda* nawiązuje do **kompetencji kluczowych**, do których odnoszą się również zapisy podstawy programowej. Kompetencje kluczowe to połączenie wiedzy, umiejętności i postaw niezbędnych w uczeniu się przez całe życie, sformułowanych i zaleconych przez Parlament Europejski i Radę Europy w roku 2006. Wymagania zawarte w tekście podstawy programowej języków obcych dotyczą takich kompetencji jak: umiejętności uczenia się, kompetencji informatycznej, społecznej i obywatelskiej oraz świadomości kultury i umiejętności wyrażania jej. Odpowiedni dobór treści nauczania, form i strategii pracy w pakiecie do nauki języka obcego pozwoli nawiązać do tych kompetencji i je kształtować.

4) Projekt uwzględnia **wymagania władz oświatowych** (formalne i merytoryczne) dotyczące podręczników (patrz: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. z 2014 r., poz. 909)

5) W realizacji celów pakietu wykorzystany będzie tzw. **transfer pozytywny**, kolejna kategoria promowana w nowoczesnym nauczaniu języków obcych. W przypadku omawianego pakietu dotyczy ona:

- transferu między językiem polskim i rosyjskim (wykorzystanie pokrewieństwa języków umożliwiającego rozumienie ze słuchu oraz rozumienie urozmaiconych tekstów pisanych od samego początku kursu, a także przyswajanie strony morfo-syntaktycznej bez celowego ukierunkowania na te zagadnienia, a przy okazji realizacji innych celów, np. komunikacyjnych lub przy ćwiczeniu czytania głośnego itp)

- transferu między kompetencjami w ramach języka rosyjskiego (np. umiejętności opanowane podczas działań receptywnych przydatne będą podczas produkcji, interakcji i mediacji; nawyki poprawnościowe służą komunikacji)

- transferu umiejętności między językiem rosyjskim a innym językiem obcym lub językiem ojczystym (opanowanie pewnych strategii będzie przydatne w innym języku, np. streszczanie tekstu, sporządzanie notatki, przygotowywanie planu wypowiedzi, techniki kompensacyjne itp.)

6) Przy kształtowaniu poprawności językowej (gramatyka, ortografia, wymowa) szczególnie uwzględnione są **kontrasty między obydwojoma językami**, a także **typowe trudności** występujące w polskim audytorium, co pozwoli zapobiegać utrwalaniu błędów i niepowodzeniom na dalszych etapach nauczania. W pierwszych rozdziałach pakietu (wprowadzenie alfabetu) unika się elementów języka kontrastujących.

7) Proponuje się działania kształtujące **autonomiczną postawę ucznia**, dzięki której będzie on stopniowo wdrażał się do samodzielnego podejmowania decyzji odnośnie własnego rozwoju edukacyjnego. W proponowanym cyklu działania te będą dotyczyły wyboru niektórych zadań, zachęcania do korzystania z autentycznych źródeł, np. odsyłanie do Internetu, słowników i tablic gramatycznych, współpracy z kolegą i grupą, w tym również poza klasą w trakcie przygotowywania projektów, wdrażania do samodzielnej oceny swoich postępów i wyniku swojej pracy.

Autonomizacji ucznia sprzyja również zastosowanie języka jako **narzędzia zdobywania informacji i wiedzy o świecie i Rosji**, a nie tylko jako obiektu do przyswojenia. W projekcie jest to realizowane w zadaniach, w których uczeń dowiaduje się o faktach i zdarzeniach na świecie i w Rosji przy okazji rozwijania konkretnych umiejętności. Fakty te są dobrane stosownie do treści poszczególnych części i rozdziałów oraz celów metodycznych (np. przyznanie nagrody Nobla, struktura szkolnictwa i system ocen szkolnych w Rosji, system szkolny w niektórych państwach europejskich, państwa i języki w Unii Europejskiej itp.).

8) Stosowana jest **zasada integracyjności różnych aspektów języka i działań językowych** (np. nauczanie wymowy razem z ortografią; rozwijanie mówienia w integracji z wymową, czytaniem głośnym i poprawnością gramatyczną itp.). Zasada ta będzie widoczna w samej konstrukcji każdego rozdziału (odpowiednia kolejność działań), a także w doborze i rodzaju zadań.

9) Projekt przewiduje **indywidualizację nauczania**, co jest wymogiem ze strony władz oświatowych. Materiały dydaktyczne do użytku szkolnego ze względu na ich charakter i przeznaczenie są adresowane do całych grup lub roczników uczniów, które jednak rzadko są na jednakowym poziomie. Wprawdzie kurs „od zera” zakłada jednakowy poziom wyjściowy, jednak każdy uczeń jest autonomiczną jednostką z jego indywidualnymi możliwościami intelektualnymi, poziomem samooceny, tempem pracy, motywacją czy preferowanym stylem pracy. Bez względu jednak na charakter nauczania szkolnego, jaki narzuca sala audytoryjna i praca w grupie, materiały edukacyjne powinny uwzględnić zasadę indywidualizowania procesu dydaktycznego, która dotyczy treści nauczania, technik i form pracy oraz monitorowania postępów. Uczniom umożliwia się zatem wybór formy zadania (np. wypowiedź argumentacyjna, udział w forum internetowym, tweet), tematu wypowiedzi, rodzaju aktywności (streszczenie tekstu ustne lub pisemne, wybór roli w zadaniu grupowym), poziomu trudności zadania (redakcja ogłoszenia czy dłuższa wypowiedź pisemna) itp. Dużym stopniem zindywidualizowania odznaczać się będzie strategia **korekty błędów**. Błędy są sferą bardzo indywidualną, każdy uczeń nie tylko posiada ich własny „repertuar”, ale również w różnym tempie i z różnym skutkiem ich się pozbywa. Jednak możliwe są takie formy pracy nad błędami, aby uczniowie w swoim własnym tempie z dowolną liczbą zadań dodatkowych osiągnęli pożądany poziom poprawności. Narzędziem pomocnym w zaproponowanej strategii korekty błędów będzie tzw. „zeszyt popraw” .

10) Założeniem prezentowanego kursu jest opanowanie języka na poziomie B1 jako wyniku końcowego, co będzie stanowiło bazę dla kolejnego (pozaszkolnego) etapu nauczania. Duży nacisk na kształtowanie prawidłowych nawyków we wszystkich kompetencjach na samym początku kursu przygotowuje bazę do dalszej nauki, aby braki etapu początkowego nie utrudniały zdobywania kolejnych umiejętności, jak to zwykle jest widoczne nawet u absolwentów, kontynuujących naukę języka na poziomie uniwersyteckim. Pakiet stanowić będzie podstawę do przygotowania się do egzaminu maturalnego w zakresie podstawowym.

Wymienione założenia są obok dużego urozmaicenia środków dydaktycznych i oryginalnych technik nauczania, w dużej części nowych dla ucznia, są cechami wyróżniającymi cykl *Beceda* wśród innych kursów o podobnym przeznaczeniu.

III. STRUKTURA I ZAWARTOŚĆ PAKIETU *БЕСЕДА 1*

1. Części pakietu *Беседа 1*

W pakiet *Беседа 1* wchodzi następujące części:

- podręcznik zasadniczy (część wstępna, zasadnicza i uzupełniająca)
- zeszyt ćwiczeń (zadania kształtujące nawyki poprawnościowe, testy sprawdzające, tablice gramatyczne, tablica samooceny, materiał pomocniczy „Jak uczyć się języka”)
(Uwaga! w dalszych częściach cyklu w zeszyt ćwiczeń znajdzie się zwięzły wykaz kontrastów i trudności gramatycznych polsko-rosyjskich ważnych dla poprawnej komunikacji – stopniowo wzbogacany w kolejnych częściach)
- płyta CD odnosząca się do treści podręcznika i zeszytu ćwiczeń, zawierająca różnorodne teksty do ćwiczeń w rozumieniu ze słuchu, a także w wymowie i intonacji. Część tekstów jest umieszczona wyłącznie na płycie, większość z nich ma swoją transkrypcję w podręczniku
- książka-poradnik dla nauczyciela (zamieszczona w Internecie)
- materiały uzupełniające dla ucznia zamieszczone w podręczniku (teksty do czytania, przykładowy opis realizacji projektu, zadanie na podstawie historyjki obrazkowej).

Inne materiały uzupełniające zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela będą stopniowo zamieszczane również na stronie Wydawcy, np. oryginalne teksty do czytania, fotografie, reprodukcje z komentarzami, historyjki obrazkowe itp., do których będą się odnosić treści kursu, a także przykładowe zadania maturalne, transkrypcje nagrań, tablica samooceny i inne. Zasób ten będzie stopniowo wzbogacany wraz z redakcją kolejnych części z uwzględnieniem potrzeb uczniów i nauczycieli.

2. Wzajemna struktura podręcznika i zeszytu ćwiczeń*

*patrz również rozdział IX Koordynacja podręcznika i zeszytu ćwiczeń

Wzajemna struktura podręcznika i zeszytu ćwiczeń w pakiecie *Беседа 1* przedstawia się następująco:

	Podręcznik		Zeszyt ćwiczeń
0	Мне всё понятно (faza receptywna: podstawowe informacje o Rosji, pierwsze zwroty i próby interakcji)		

I	Пишу и читаю	I	Пишу и читаю
ВВОД АЛФАВИТА	1. Кто это? Это друг Романа 2. В субботу придут Борис с Лидой 3. Саша так похож на отца 4. Ниночка, подай нам борщ в чашках 5. Привет, меня зовут Юля 6. Ты любишь танцевать? 7. Объясни, как работает компьютер Projekt grupowy <i>Проверьте себя и друг друга 1, 2</i>		1. Кто это? Это друг Романа 2. В субботу придут Борис с Лидой 3. Саша так похож на отца <i>Проверьте себя и друг друга 1</i> 4. Ниночка, подай нам борщ в чашках 5. Привет, меня зовут Юля 6. Ты любишь танцевать? 7. Объясни, как работает компьютер <i>Проверьте себя и друг друга 2</i> Test powtórzeniowy: przepisywanie, uzupełnianie, pisanie ze słuchu
II	Я уже общаюсь	II	Я уже общаюсь
ЗНАКОМСТВО	1. Будем знакомы 2. Мне 15 лет Projekt grupowy	ЗНАКОМСТВО	1. Будем знакомы 2. Мне 15 лет
СЕМЬЯ	3. У меня младшая сестра 4. Я очень занята Projekt grupowy <i>Повторяем и закрепляем</i>	СЕМЬЯ	3. У меня младшая сестра 4. Я очень занята <i>Повторяем и закрепляем</i>
УЧЁБА	5. Люблю все предметы 6. За что ученики получают пятёрки? Projekt grupowy	УЧЁБА	5. Люблю все предметы 6. За что ученики получают пятёрки?
ЖИЛЬЁ	7. Деревня или город – где лучше? 8. Мне здесь уютно Projekt grupowy <i>Повторяем и закрепляем</i>	ЖИЛЬЁ	7. Деревня или город – где лучше? 8. Мне здесь уютно <i>Повторяем и закрепляем</i>

III	Хочу знать больше (dodatkowe teksty do czytania: ciekawostki, fragmenty utworów)		Jak uczyć się języka
IV	Формулы общения (wykaz zwrotów niezbędnych w komunikacji ze wskazaniem celu i intencji komunikacji)		Таблица самооценки Tablica samooceny Грамматические таблицы Интернет-адреса России
V	Jak uczyć się języka Грамматические таблицы		

IV. REALIZACJA ROZDZIAŁU 0. *Мне все понятно* (faza receptywna)

Rola i znaczenie fazy receptywnej

Zadaniem tego rozdziału jest wprowadzenie ucznia w atmosferę języka rosyjskiego, osłuchanie z nim, zainteresowanie ciekawostkami, zachęcenie do próby interakcji z nauczycielem oraz lektorami (CD) oraz przekonanie ucznia, że nauka języka rosyjskiego nie będzie trudna.

Część wstępna jest zintegrowanym połączeniem wersji graficznej i dźwiękowej. Jej celem jest krótkie popularne przedstawienie Rosji i „rosyjskości” poprzez prezentację elementów graficznych w połączeniu z towarzyszącą narracją lektorów (CD). Wśród elementów graficznych będą m.in.: mapa Rosji z głównymi miastami, fotografie słynnych obiektów architektonicznych, znanych Rosjan (uczonych, postaci historycznych, sportowców, pisarzy, artystów oraz ew. ich dzieł, np. tablica Mendelejewa), symboli bytu. Lektorzy (Andrej Pawłowicz i Natasza, córka jego znajomych) prowadzą ze sobą krótkie rozmowy (jest ich 16) wdrażając uczniów do rozumienia języka w zakresie tematyki życia codziennego (rodzina, szkoła, zwroty grzecznościowe, pory roku, dni tygodnia, nazwy miesiące itp.).

W trakcie rozmowy lektorzy wchodzi z uczniami w interakcję, zachęcając do odpowiedzi na proste pytania związane z tematem danej rozmowy. Celem tej wstępnej części i interakcji lektorów z uczniami jest przekonanie ich o łatwości rozumienia mowy rosyjskiej, co na samym wstępie da satysfakcję uczniom i pozytywnie wpłynie na ich motywację, zapowiadając przyszły sukces.

Wskazane jest, aby podobne działanie niezależnie od zaproponowanego nagrania w części wstępnej podjął również nauczyciel, który powinien konsekwentnie posługiwać się językiem rosyjskim i podtrzymywać interakcję z uczniami w języku rosyjskim w trakcie realizacji całego kursu.

Wykorzystanie transferu pozytywnego między językiem rosyjskim i polskim w zakresie rozumienia nie jest niestety regułą w klasie językowej, a przecież efektywne rozumienie języka rosyjskiego przez Polaków jest możliwe nawet na poziomie od zera. Mamy nadzieję, że proponowana w tym miejscu

wstępna faza receptywna przekona tych nauczycieli, którzy z ostrożności i „na wszelki wypadek”, nie wierząc w możliwości uczniów unikają komunikacji w języku rosyjskim na poziomie elementarnym, ograniczając się do koniecznych poleceń do zadań.

Nagranie z oczywistych względów ma głównie charakter dialogu obojga lektorów, ale daje uczniom sporo okazji do reakcji i aktywności: przedstawiają się, witają z lektorem, powtarzają za nim niektóre zwroty, odpowiadają na jego pytania (po polsku lub po rosyjsku) korzystając z podpowiedzi.

Podpowiedzi te to wyjaśnianie w języku rosyjskim wyrazów kluczowych, które prawdopodobnie nie będą dla uczniów zrozumiałe, dlatego wymagają semantyzacji. Np. wyraz

семья Natasza wyjaśnia w następujący sposób: ...”это очень просто: семья – это мама, папа, брат, сестра... (...) И бабушка, и дедушка, и тётя, и дядя. Вот это семья, то есть ... «rodzina».

Ten sposób semantyzacji nowego słownictwa proponowany jest w całym kursie, głównie w trakcie przygotowania do rozumienia tekstu czytanego lub słuchanego. Jego podstawową zaletą jest wdrażanie do rozumienia oraz oswajanie ze skuteczną techniką kompensacyjną przydatną w bardzo częstej sytuacji ucznia, kiedy „brakuje mi słów”.

Ciekawym i zabawnym doświadczeniem receptywnym dla ucznia może też być usłyszenie rosyjskiej wersji fragmentów znanych wierszy polskich autorów, które uczniowie na pewno zidentyfikują, np. *Lokomotywa*, *Pan Hilary J. Tuwima*, *Leń J. Brzechwy*.

Uczeń usłyszy również kilka przysłów rosyjskich, które będzie identyfikował i podawał ich polskie odpowiedniki (np. *Братъ быка за рога*, *Показать, где раки зимуют*, *Баба с возу – кобыле легче*, *He то золото что блестит*, *Яйца курицу не учат*). Tego typu teksty uświadomią uczniom bliskość języków i doświadczeń obu narodów i pozytywnie nastawią do języka rosyjskiego jako nietrudnego do zrozumienia nawet na elementarnym poziomie.

Faza receptywna jest bardzo ważna dla wstępnego etapu nauki języka i pełni rolę motywacyjną, dlatego zadania na rozumienie mowy ze słuchu będą ważnym elementem projektu, zarówno w jego początkowej części, kiedy uczniowie dopiero przyswajają alfabet, jak i w dalszym ciągu. Warto tę fazę dowolnie modyfikować, aby dostarczyć uczniom innych ciekawych informacji i pokierować interakcją w dowolną stronę.

Nauczyciel z pewnością zechce poszerzyć przedstawione wątki wzbogacając je prezentacją własnych materiałów. Mogą to być widokówki, slajdy, fotografie znanych postaci, nagrania muzyki estradowej i klasycznej (zwłaszcza utworów znanych ze słyszenia, a nie zawsze identyfikowanych jako dzieła kompozytorów rosyjskich), a także pokaz fragmentów znanych filmów lub epizodów ze znanych serii (np. *Ну, погоди!* *Ерлаш*, *Маша и Медведь*).

Najważniejsze, aby uczniowie byli przez nauczyciela / lektora „bombardowani” językiem rosyjskim, co zbliży proces nauczania do warunków naturalnych przyswajania języka. To nauczyciel zdecyduje również, jak rozłożyć materiał zaproponowany w fazie receptywnej. Może zaproponować go na kolejnych początkowych lekcjach kursu aż do wyczerpania, ale chyba lepszym rozwiązaniem będzie połączenie tego rozdziału z realizacją cz. *1 Пишу и читаю*. Uczniowie rozpoczynający naukę języka

są zwykle nim zaciekawieni, zwłaszcza że poznają nowy alfabet, dlatego można każdą jednostkę wprowadzającą kolejną grupę liter poprzedzać właśnie tym materiałem do słuchania i interakcji, (np. 2-3 nagrania).

Nauczyciel dodatkowo może prowadzić podobną interakcję wg własnego scenariusza i na dowolne tematy (co nowego w domu, w szkole, jaka pogoda, jakiej sytuacji byłam /-em wczoraj świadkiem itp.), co będzie naturalnym uzupełnieniem fazy receptywnej i prób interakcji.

Dialogi między lektorami oraz interakcja z uczniami ma charakter bardzo swobodny i naturalny. Ten zabieg będzie regularnie kontynuowany w trakcie całego dyskursu we wszystkich częściach (np. każdy rozdział rozpoczyna swobodna pogawędka nauczyciela z uczniem, w taki sposób ustrukturyzowana, aby mógł on brać udział w rozmowie nawet dysponując skromnym zasobem leksyki i struktur).

Lektorzy występujący na CD w fazie receptywnej (w rozdziale *Мне всё понятно*) będą towarzyszyć uczniom przez cały kurs części pierwszej. Będą oni występować w roli narratorów, prowadzić interakcję z uczniami i wprowadzać w tematykę danego rozdziału. Ich rozmowa dostarczy również wiedzy o Rosji i o niektórych elementach rosyjskiej rzeczywistości.

V. REALIZACJA ROZDZIAŁU I. *Пишу и читаю*

Celem tego rozdziału jest **wprowadzenie alfabetu i wdrażanie do komunikacji** poprzez opanowanie wybranych środków językowych i działania receptywne i produktywne. Te ostatnie oparte są głównie na odtwarzaniu tekstów (dialogów).

Na wstępie tej części umieszczona jest notatka o **historii i zasięgu języka rosyjskiego** (w jakich krajach b. ZSRR jest używany, jakie narody zapożyczyły alfabet rosyjski dla stworzenia własnego alfabetu) wspartej mapką z tymi państwami. Ciekawa dla ucznia może być również prezentacja wybranych wyrazów i jednozdaniowych tekstów w różnych językach słowiańskich. Zaprezentowano również fragment pisma odręcznego rosyjskiego ucznia lub studenta, którzy są do dzisiaj nauczani kaligrafii i ich pismo odręczne budzi podziw i niedowierzanie naszych uczniów. Podobne ciekawostki służą zaspokojeniu naturalnej potrzeby młodych ludzi zdobywania nowych informacji, a powyższa notatka (sformułowana po polsku, a potem wysłuchana po rosyjsku) i wspomniana kopia pisma odręcznego zainteresują uczniów i poszerzą ich ogólną wiedzę o kraju języka nauczanego.

Następnie zaprezentowano cały alfabet (wersja drukowana i pisana) z zadaniem dla uczniów, którzy będą odszukiwać w nim liter identycznych, podobnych i odmiennych od alfabetu polskiego (łacińskiego). Brzmienie głosek oznaczanych tymi literami będzie prezentował nauczyciel (jako dźwięki izolowane i w wyrazach). Nie jest wskazane umieszczanie fonetycznego zapisu tych głosek znakami polskimi, co jest częstą praktyką w podobnych publikacjach, gdyż nie wszystkie znaki

polskie oddadzą brzmienie głosek rosyjskich (np. ш, ч, samogłoski akcentowane, które w większości mają odmienną od polskich artykulację, samogłoski nieakcentowane zredukowane, które nie mają dokładnych odpowiedników w języku polskim), a transkrypcja rosyjska nie ma tu zastosowania. Po tym pierwszym pobieżnym zapoznaniu się z alfabetem następuje 7 podrozdziałów wprowadzających kolejno grupy liter.

1. Kryteria grupowania i kolejności wprowadzania liter alfabetu

W tym rozdziale wprowadzony zostanie **alfabet rosyjski**. Zaplanowany jest jako 7 podrozdziałów, z których każdy wprowadza określoną grupę liter. Tytuł każdego podrozdziału sformułowany jako komunikat prezentuje daną grupę liter. Kryteria grupowania liter i kolejność ich wprowadzenia nie są przypadkowe i należy je w tym miejscu omówić.

W podręcznikach dla początkujących autorzy stosują różne kryteria grupowania i kolejności prezentacji liter i można się zgodzić, że każde z nich ma swoje uzasadnienie. Najczęściej jest nim przydatność danej grupy liter do stopniowego budowania zaplanowanej bazy leksykalnej i komunikacyjnej. Na przykład, autor podręcznika chce zadać pytanie *Что это?*, więc wprowadza literę **ч**, która jednak oznacza dźwięk silnie kontrastujący z polskim [cz], dodatkowo w tej sytuacji stanowiący wyjątek fonetyczny [што]. Intencja innego zapytania, logicznego na początku kursu - *Как тебя зовут?* wymusza wprowadzenie liter jotowanych, które wcale nie są łatwe dla uczniów ze względu na kontrastującą z językiem polskim funkcję oznaczania miękkości spółgłosek, więc stopień trudności stosowania tych liter raczej wskazuje na ich dalsze miejsce w kolejności wprowadzania. Podobnie zaproponowanie od razu przewidzianych w programie (i podstawie programowej) wątków tematycznych w ramach przewidzianych sfer komunikacji również narzuca kompletny zestaw liter i odpowiednich struktur z literami / dźwiękami, które często sprawiają uczniom trudności fonetyczne lub ortograficzne poprzez kontrast z językiem polskim lub brak odpowiedników (np. ч, ш, ь, ъ). W niniejszej publikacji przy grupowaniu i kolejności wprowadzania liter, oprócz oczywistego kryterium komunikacyjnego uwzględniono również trudności, jakie przysparzają polskiemu odbiorcy niektóre litery lub ich połączenia ze względu głównie na ich realizację fonetyczną, a także stronę graficzną oraz aspekt ortograficzny. Nauka alfabetu jest wieloaspektowa i łączy konieczność opanowania postaci graficznej z jej realizacją fonetyczną i poprawnością ortograficzną. Trudności u polskiego ucznia wywołuje nie tyle nowa postać graficzna niektórych znaków, odmiennych od alfabetu łacińskiego (przejawia się ona głównie przy transpozycji tekstu drukowanego na pismo ręczne), lecz kontrasty w wymowie i ortografii polskiej i rosyjskiej. Przykładowo można tu wymienić następujące dość powszechne trudności:

- kontrasty w artykulacji (np. twardość [cz] wobec miękkości [ч])
- brak odpowiedników fonetycznych w języku polskim (np. dźwięk oznaczany przez literę ш [ш'] oraz zredukowane samogłoski po twardych i miękkich spółgłoskach)

- konsekwencje fonetyczne niektórych połączeń liter, np. ши, жи, ци (polski odbiorca pod wpływem polskiej fonetyki i grafiki nawykowo realizuje te połączenia jako miękkie [ш'и],[ж'и], [ц'и])
- sposób oznaczania graficznego miękkości spółgłosek polskich i rosyjskich (poprzez sąsiedztwo litery „i” / „и” w obu językach oraz liter jotowanych w języku rosyjskim)
- brak odpowiedników graficznych w języku polskim dla niektórych liter (ь, ъ) oraz trudności w ich stosowaniu we wszystkich funkcjach (fonetyczna, gramatyczna, rozdzielająca)
- trudność w identyfikowaniu liter **о** i **а**, **я** i **е** realizowanych jako zredukowane samogłoski nieakcentowane po twardych i miękkich spółgłoskach..

W niniejszym projekcie zastosowano kryteria grupowania i kolejności wprowadzania liter uwzględniające wymienione trudności, a także stopień podobieństwa z językiem polskim: od najbardziej podobnych (strona graficzna lub fonetyczna) do kontrastujących lub nieobecnych w alfabecie polskim. Nie zaniedbując celu komunikacyjnego (on jest w całym projekcie na pierwszym miejscu), w części wprowadzającej litery (*Пишу и читаю*) zrezygnowano z realizacji klasycznych tematów w ramach przewidzianych sfer komunikacji – one są w kolejnej części (*Я уже общаюсь*). Kolejność i grupowanie liter są zatem następujące:

1) Pierwsza grupa liter:

А, О, И, У, Э, Ы;

Т, Д, К, Г; М, Н, Р;

Są tu wszystkie samogłoski oraz spółgłoski, które tworzą identyczne pary w języku polskim i rosyjskim (np. t-d, k-g – opozycja dźwięczna : bezdźwięczna) oraz spółgłoski półotwarte, identyczne w obu językach. Zestaw ten pozwala od razu ułożyć **nie tylko wyrazy, ale całe teksty**, które uczenia na pewno bardziej zaciekawia, niż pojedyncze wyrazy. Teksty te to dialogi, które uczeń od pierwszej lekcji w tej części może słuchać, powtarzać, odtwarzać z pamięci, czytać i przepisywać, unikając trudności ortograficznych, a także gramatycznych, ponieważ struktury zastosowane w dialogach nie kontrastują z językiem polskim, a dzięki bliskości strukturalnej języków domysł językowy pozwala zrozumieć nie tylko znaczenie replik, ale i wzajemne relacje logiczne i gramatyczne między wyrazami. Stosowanie domysłu językowego wspartego transferem pozytywnym pozwala również rozstrzygać wątpliwości ortograficzne w sytuacji samogłosek **а** i **о** nieakcentowanych (np. окно, вода, компот, крокодил).

2) Druga grupa liter:

П, Б, Ф, В, С, З;

Л, Ё, Х;

Jest to ciąg dalszy liter /dźwięków stanowiących pary opozycji w obu językach (dźwięczny : bezdźwięczny) oraz trzy litery nie mające par opozycyjnych (dwie pozostałe półotwarte i X).

W tej grupie wysiłku ze strony nauczyciela i ucznia wymaga opanowanie artykulacji [л].

(Patrz uwagi niżej). Natomiast oznaczany przez tę literę dźwięk [л'] prezentowany jest na razie wyłącznie w sąsiedztwie samogłoski [и] (лист салата, длинный хвост, завтра или во вторник i in.).

3) Trzecia grupa liter:

Ж, Ш, Ц

Są tu trzy litery oznaczające spółgłoski „szypiące”. Pewną trudnością jest ich postać graficzna, której należy się nauczyć, natomiast strona fonetyczna jest łatwa w odbiorze i artykulacji, ponieważ nie kontrastuje z językiem polskim (spółgłoski twarde, identyczny sposób i miejsce artykulacji). Trudnością w początkowym okresie jest realizacja w wymowie i zapis połączeń liter *жи, жу, ци*, dlatego ten aspekt uwzględniony jest w zadaniach w podręczniku i zeszycie ćwiczeń.

4) Czwarta grupa liter:

Ч, Щ

Dwie kolejne litery oznaczające dźwięki „szypiące” silnie kontrastują z językiem polskim, dlatego są umieszczone w oddzielnej grupie. Konsekwentnych ćwiczeń fonetycznych wymagają połączenia [ча] [чу] [ща] [щу].

Natomiast nie istnieje obawa błędnych ortograficznie zapisów typu *чя, чю, щя, щю*, ponieważ na razie uczniowie nie znają liter jotowanych. Zatem najpierw ćwiczą w tekstach te litery i dźwięki oraz połączenia z nimi, a następnie przechodzą do kolejnej grupy.

5) Piąta grupa liter:

Е, Ё, Ю, Я

Ta grupa jest wyodrębniona dopiero po wprowadzeniu i utrwaleniu poprzednich. Funkcje tych liter są przedstawione na czytelnym schemacie. Ponadto uczniowi uświadomiony jest kontrast między językiem polskim i rosyjskim w sposobie oznaczania miękkości spółgłosek. Zrozumienie istoty tego kontrastu (funkcja litery *i* w języku polskim i liter jotowanych w języku rosyjskim, np. *niania, няня*) ma konsekwencje ortograficzne, dlatego uczeń otrzymuje odpowiednią porcję ćwiczeń w podręczniku i zeszycie ćwiczeń polegających na utrwalaniu nawyków fonetycznych i ortograficznych, w tym zapisu ze słuchu. W tym miejscu należy pamiętać o nazywaniu tych znaków literami jotowanymi, a nie samogłoskami, jak to niestety zdarza się w niektórych publikacjach tego typu.

Wprawdzie dopiero w tym rozdziale pojawia się sakramentalne *Как тебя зовут?* w postaci

zapisanej frazy, ale przecież uczeń już ją poznał i używał we wstępnym rozdziale (faza receptywna).

6) Szósta grupa liter:

Znak ь

Dopiero w tym podrozdziale pojawia się litera ь, ale tylko w funkcji zmiękczej i gramatycznej. Należy zaznaczyć, że w poprzednich pięciu podrozdziałach uczeń słyszał, czytał, odtwarzał z pamięci, przepisywał i zapisywał ze słuchu repliki i teksty o gramatycznej strukturze zdania, a więc używał bezokoliczników (np. идти, пойти, прийти, нести), osobowych form czasownika (они идут, /кто/ купит, /мы/ приготовим, как вас зовут, наша собачка спит, у Сашки болит живот i in.), trybu rozkazującego (пиши цифры ровно, кушай суп, посмотри на штаны Миши, угощайся i in.). Na szczęście, nie miał okazji popełniać tak częstych na tym etapie błędów jak używanie litery ь w 3. osobie lub pomijanie go w bezokoliczniku. Można z powodzeniem zakładać, że poprzednie pięć podrozdziałów pozwoliło wystarczająco utrwalić podstawowe nawyki graficzne, ortograficzne, a także fonetyczne, aby teraz przyswoić zasady stosowania litery ь w funkcji zmiękczej i gramatycznej. Poprzedni rozdział (5) w zeszycie ćwiczeń kończy się zadaniem na użycie czasownika w 3 os. liczby pojedynczej. Z całą pewnością nikt w tych czasownikach nie dostawi znaku ь na końcu wyrazów (*кто*) спит, любит, стоит, ponieważ uczniowie jeszcze nie znają tej litery, a już potrafią zapisywać te trudne formy.

7) Siódma grupa:

ь, ъ

W tej grupie powtórzona zostaje już poznana litera ь, a także nowa ъ – oba znaki w funkcji rozdzielającej. Chyba każdy nauczyciel mający doświadczenie w pracy z grupami początkującymi, ale również kontynuującymi potwierdzi, że większość uczniów ma trudności z poprawnym stosowaniem obu znaków. W jakimś stopniu wyjaśnieniem tych trudności są zaniedbania właśnie na poziomie elementarnym, kiedy uczeń najczęściej otrzymuje „regułkę” wyjaśniającą różnicę w stosowaniu tych znaków, która jednak niewystarczająco tłumaczy ten problem. W niniejszej publikacji uczeń nie otrzymuje suchej regułki. Zasadę stosowania obu znaków ma wytłumaczoną na czytelnych schematach, które konfrontują budowę morfologiczną wyrazów polskich i rosyjskich (np. z-jazd, с-ъ-езд; nad-jechać, над-ъ-ехать) oraz wyrazów rosyjskich (под-ъ-езд, об-ъ-яснить; барьер, семья). Zrozumienie tych dwóch konfrontacji jest kluczem do poprawnego stosowania obu znaków. Dodatkowo podpowiedziana jest strategia wyboru obu znaków na piśmie:

- czy słyszać [j]? Jeśli słyszać, to...
- czy jest przedrostek? (wpisujemy ь);
- nie ma przedrostka (wpisujemy ъ)

- nie słycać [j] – niczego nie wpisujemy.

Odpowiednia liczba ćwiczeń utrwalających fonetycznych i ortograficznych pozwoli możliwie skutecznie utwalić ten problem na tym etapie, jednakże z zastrzeżeniem, że niektórzy uczniowie będą wymagali naszej dalszej pomocy w tej sprawie i kolejnych ćwiczeń.

Celem rozdziału *Пишу и читаю* jest nie tylko poznawanie liter. Będzie ono zintegrowane z rozumieniem, wymową (w tym identyfikacją akcentów), pisaniem ze słuchu, czytaniem i odtwarzaniem z pamięci. Jedną z technik pracy będzie **powtarzanie chórem** za lektorem / nauczycielem wybranych dźwięków, wyrazów, związków wyrazowych i zdań, co przygotowuje go do czytania głośnego, a także odtwarzanie ustne i pisemne dialogów, co utrwała leksykę i stronę morfo-syntaktyczną języka bez skupiania się na izolowanych formach. Już po wprowadzeniu pierwszej grupy liter uczeń będzie czytał teksty - głównie krótkie dialogi, ponieważ najlepiej oddają one naturalną komunikację i najwyraźniej prezentują intonację. Teksty te będą również na płycie. Proponowana tu będzie autorska technika czytania głośnego („echo”), kształtująca niejako przy okazji również inne kompetencje, takie jak: przyswajanie leksyki, struktur morfo-syntaktycznych, wymowę i intonację (patrz opis niżej). Technika kształtująca nawyki graficzne będzie również przepisywanie krótkich tekstów. Proponowane teksty, chociaż zbudowane wyłącznie z liter, które uczeń poznał, mają duży walor komunikacyjny i są pełnowartościową prezentacją strony morfo-syntaktycznej języka.

Każdy podrozdział tej części wprowadzający daną grupę liter ma swój ciąg dalszy utrwalający i podsumowujący materiał w zeszycie ćwiczeń (i ew. w zeszycie przedmiotowym ucznia).

W tej części podręcznika (i zeszytu ćwiczeń) proponowane są zadania, które kształtowanie graficznych nawyków pisania integrują z innymi umiejętnościami, tj. słuchaniem, czytaniem, wymową i akcentuacją, przyswajaniem leksyki, elementarnym działaniem komunikacyjnym. Wobec czego w podręczniku i /lub w zeszycie ćwiczeń (w zależności od konieczności wypełniania odręcznego) proponowane są m.in. następujące zadania:

- słuchanie
- powtarzanie za lektorem (ćwiczenia artykulacyjne i intonacyjne)
- identyfikacja akcentów
- głośne czytanie przygotowane z nagraniem CD / z nauczycielem
- przepisywanie odręczne tekstu drukowanego
- przepisywanie odręczne tekstu pisanego wielkimi literami z zamianą ich na małe
- poznawanie różnych czcionek pisma drukowanego
- odtwarzanie ustne i pisemne z pamięci
- dyktando cząstkowe (wypełnianie luk: nauczyciel / lektor na CD czyta, uczeń wpisuje brakujące litery, grupy liter, wyrazy);
- dyktando fonetyczne (zapisywanie ze słuchu zdań i krótkich tekstów zwartych)
- odczytywanie / przepisywanie tytułów tekstów z Internetu rosyjskiego
- rozpoznawanie i tworzenie podstawowych form gramatycznych (liczba, rodzaj, osoba) np. przy

układaniu lub porządkowaniu zdań

- porządkowanie replik w dialogach
- porządkowanie wyrazów w zdaniach w tekście zwartym
- zadanie „zgadnij, co mam na myśli?” (patrz opis niżej)

Należy zaznaczyć, że rozdział *Пишу и читаю* wprowadzający alfabet będzie realizowany wokół sfer komunikacji wskazanych w podstawie programowej, a więc teksty (dialogi) będą dotyczyły obszarów z codziennej komunikacji (dom, szkoła, praca, życie rodzinne), jednak nie będą to jeszcze jednostki metodyczne o ściśle sprofilowanej tematyce i słownictwie, jak to będzie w kolejnych rozdziałach dalszej części (*Я уже общаюсь*). W poszczególnych podrozdziałach (1-7) będą to jednak jak gdyby „zapowiedzi” treści i środków językowych, które uczeń spotka w kolejnych częściach.

Wszystkie rozdziały w tej części mają zbliżoną rytmiczną budowę:

- prezentacja liter
- przywołanie analogii z językiem polskim (transfer pozytywny)
- prezentacja wyrazów, związków wyrazowych i zdań zbudowanych z już poznanych liter
- przygotowanie do słuchania / czytania
- czytanie z lektorem / nauczycielem („echo”)
- czytanie samodzielne
- wyróżnienie wybranych zjawisk fonetycznych lub ortograficznych
- kolejne ćwiczenia ustne i pisemne utrwalające litery, słownictwo, struktury i przygotowujące do komunikacji.

Obie części: *Мне все понятно* i *Пишу и читаю* przewidziane są na ok. 25-30 godzin. Okres ten może być krótszy lub dłuższy w zależności od potrzeb uczniów i decyzji nauczyciela, które zadania będą wykonywane w klasie, a które z nich będą delegowane do pracy w domu w trybie zadań indywidualnych. Samo poznanie liter, ich identyfikacja i opanowanie postaci graficznej nie jest procesem czasochłonnym, jednak w zaproponowanej metodzie dużą wagę przywiązuje się do silnej integracji nawyków graficznych z rozumieniem, czytaniem głośnym (wymowa) i pisanem ze słuchu, co wydłuża ten proces. Jednak ten początkowy okres ma duże znaczenie, ponieważ zaniedbania w zakresie elementarnych nawyków zawsze mszczą się w dalszej edukacji językowej. Dlatego warto pracując tą metodą skutecznie zapobiec późniejszym trudnościom ucznia i raczej nie realizować tej części pośpiesznie. Konsekwentne stosowanie przedstawionej metody pozwala stworzyć solidną bazę do dalszej pracy nad językiem.

W części *Пишу и читаю* zaproponowano dwa sprawdziany: po 3-im i 7-ym rozdziale (zarówno w podręczniku, jak i w Zeszytach ćwiczeń). Jednak po każdej porcji liter warto poświęcić kilak minut na krótki sprawdzian (zagadki „co mam na myśli” lub pisanie ze słuchu).

Po zakończeniu rozdziału *Пишу и читаю* zaproponowany będzie pierwszy **projekt -akcja**. Będzie to zorganizowanie **konkursu kaligraficznego i / lub czytania głośnego**. Konkurs może być zorganizowany na forum klasy lub mieć charakter międzyklasowy. Uczniowie otrzymują odpowiedź,

jak zorganizować taki konkurs.

2. Niektóre techniki pracy w rozdziale *Илууу u чумаю*

1) Powtarzanie chórem („echo”) i czytanie głośne

Jest to bardzo przydatna technika w nauce każdego języka obcego, niestety, nie jest zbyt popularna w klasie językowej. Tymczasem jest godna polecenia, ponieważ przygotowuje aparat mowy do ustnej komunikacji utrwalając poprawną wymowę, akcentuację i intonację. Ponadto uczy płynności i śmiałości mówienia, a także sprzyja utrwalaniu słownictwa, struktur i form gramatycznych. Ma jeszcze jedną zaletę: oszczędza czas. Powtarzanie przez całą grupę jakiegoś wyrazu czy zdania zajmuje kilka sekund. Jeśli to robi cała grupa, oszczędzamy kilka sekund x 15.

Technika „echo” polega na tym, że uczniowie powtarzają za lektorem na CD lub za nauczycielem fragmenty tekstu, do którego głośnego czytania przygotowują się. Są to wyrazy, związki wyrazowe w różnych kombinacjach i wreszcie pełne zdania. Dodatkowo można wyćwiczyć jakiś trudny dźwięk lub połączenie dźwięków, a następnie przejść do wyrazów, związków wyrazowych i zdań. Nie zaszkodzi dodatkowo modyfikować dany fragment, zmieniając np. formę wyrazów, w ten sposób uczniowie oswajają się z fleksyjnością języka (co oswaja z możliwą zmianą akcentu). Powtarzanie chórem angażuje całą grupę, zmusza uczniów do stałej uwagi i sprzyja utrzymaniu tempa lekcji. Wciąż coś się dzieje, w klasie słychać język – a nie ma nic gorszego od nieuzasadnionej ciszy na lekcji języka obcego. Jeśli grupa nie jest zbyt liczna, to nauczyciel jest w stanie wyłowić w tym chórze jakies „fałszywe” realizacje danego elementu tekstu i wygzekwować od konkretnej osoby jego korektę. Dopiero po takim wstępnym ćwiczeniu tekst może być czytany głośno w klasie lub zadany do czytania głośnego do domu, w czym pomoże nagranie. Warto egzekwować to zadanie jako częsty element pracy domowej. Jego pozytywny skutek będzie widoczny zarówno dla nauczyciela, jak i samego ucznia, który wcześniej słuchając, powtarzając, a następnie czytając głośno jednocześnie nie tylko utrwala słownictwo, formy wyrazów, ale zapamiętuje całe repliki, tym samym przygotowuje się do kolejnych przewidzianych zadań, w tym do produkcji.

Uwaga! W tym miejscu warto przypomnieć, że nie jest właściwy stosowany niekiedy w klasie sposób prezentacji nowego tekstu przez głośne czytanie ucznia, gdyż zawsze w takich sytuacjach jest on skupiony na jego odcyfrowywaniu, a nie na treści, wobec czego jego usprawiedliwione na tym etapie „dukane” utrudnia rozumienie treści jemu samemu i jego kolegom. Dlatego **nowy tekst prezentuje wyłącznie lektor na CD lub nauczyciel.**

2) Identyfikacja akcentów

Zjawisko akcentu ruchomego jest trudnym aspektem nie tylko na etapie początkującym, ale również dla bardziej zaawansowanych kursów. Zwłaszcza w warunkach nauczania szkolnego, kiedy uczniowie

nie przebywają w naturalnym otoczeniu językowym, rzadko lub wcale nie oglądają kanałów rosyjskiej telewizji, opanowanie akcentu wyrazowego jest niewątpliwie trudne. Akcent wyrazowy wchodzi w zakres poprawności, a poprawność – zgodnie z założeniem podstawy programowej - nie jest celem nadrzędnym. Jednakże należy pamiętać i uświadomić to uczniom, że dla skutecznej komunikacji, a więc rozumienia i bycia rozumianym, właśnie ten aspekt (artykulacja głosek, akcent wyrazowy i intonacja) ma o wiele większe znaczenie, niż np. poprawność gramatyczna. Nic dziwnego, że tekst czytany uczący się o wiele łatwiej rozumieją, niż tekst słyszany. Właśnie artykulacja, akcent i intonacja naszego rozmówcy oraz redukcja samogłosek i szybkie tempo mowy utrudniają nam jego zrozumienie. Dlatego osvajanie się z brzmieniem języka poprzez słuchanie nagrań, regularna korekta własnej wymowy i intonacji bardziej służą głównemu celowi, jakim jest skuteczna komunikacja, niż zbyt rygorystycznie egzekwowana poprawność gramatyczna.

W związku z tym naszym zadaniem jest zadbanie o ukształtowanie nawyków akcentuacyjnych u uczniów w takim zakresie, aby umożliwiały one komunikację. Pamiętajmy jednak, że mają oni prawo do niedoskonałości w tym aspekcie i czas na ich eliminację do końca trwania kursu (a nawet po nim).

Proponowany kurs przewiduje pracę nad akcentem wyrazowym zarówno w podręczniku, jak i w zeszytach ćwiczeń. W podręczniku w zadaniach prezentujących dany zestaw liter uczniowie mają oznaczone akcenty i powtarzają wybrane grupy wyrazów, związków wyrazowych oraz zdania za płytą lub nauczycielem. Dla ułatwienia odbioru i skutecznego wykonania ćwiczenia materiał językowy prezentujący nową grupę liter ma następujący powtarzalny układ: wyrazy jednosylabowe, wyrazy dwusylabowe z akcentem na pierwszą sylabę, wyrazy dwusylabowe z akcentem na drugą sylabę, wyrazy trzy-czterosylabowe z akcentem na trzecią sylabę, następnie związki wyrazowe i zdania już z akcentami wyrazowymi w różnych miejscach. Więc chociaż powtarzanie za lektorem / nauczycielem z zachowaniem poprawnego akcentu wymaga czujności i uwagi, to jednak rytmiczny sposób prezentacji materiału językowego jest dużym ułatwieniem dla ucznia i jest duża szansa, że akcent zostanie dobrze powtórzony i zapamiętany.

To samo ćwiczenie przeniesione jest do zeszytu ćwiczeń. Uczniowie ponownie słuchają nagrania, ale tym razem niektóre wyrazy nie mają oznaczonych akcentów i uczeń sam je oznacza. Nie będzie to zadanie ponad jego możliwości, ponieważ już jest osłuchany z tym samym materiałem językowym i już powinien go pamiętać, zwłaszcza że zachowany jest ten sam jego układ.

3) Zadanie „zgadnij, co mam na myśli”

Jest to jedna z technik wyjaśniania znaczeń nowych wyrazów. Polega na tym, że lektor / nauczyciel definiuje po rosyjsku znany uczniowi wyraz, uczeń go odgaduje i nazywa ustnie lub zapisuje, np. в них подаём чай или кофе (чашки); мы туда ходим, чтобы посмотреть фильм (кино); зверёк, любит молоко и мяукает (кот); редко кто любит этот школьный предмет (физика). Zadanie łączy rozumienie ze słuchu z utrwalaniem słownictwa oraz nawyków graficznych. Ta technika będzie się

przewijała przez cały kurs. W I rozdziale (*Пишу и читаю*) uczeń słyszy wyjaśnienie z płyty (Natasza). W rozdziale głównym (*Я уже общаюсь*) również słyszy lub czyta podobne wyjaśnienia przygotowując się do odbioru tekstu czytanego lub słuchanego. Semantyzacja leksyki poprzez język docelowy jest techniką bardzo przydatną, ponieważ rozwija umiejętności kompensacyjne odgrywające kluczową rolę przy komunikacji w sytuacji „brakuje mi słów” oraz wdraża do stosowania domysłu językowego. Uczniowie są z nią oswajani od pierwszych lekcji (również w fazie receptywnej w rozdziale *Мне всё понятно!*) i należy się spodziewać, że przy różnych okazjach, gdy konieczne będzie wyjaśnienie nowego wyrazu, nauczyciele również będą z tej techniki korzystać, a nie podawać polski odpowiednik, co jest najczęstszą techniką wyjaśniania nowych znaczeń w klasie językowej, a zdecydowanie mniej pożyteczną, niż przedstawiona wyżej.

4) Dyktando cząstkowe

Zapisywanie tekstów ze słuchu (dyktando fonetyczne) jest ćwiczeniem lub zadaniem sprawdzającym, w którym uczeń prezentuje rozumienie ze słuchu, a także poprawność ortograficzną, a na poziomie początkowym również opanowanie strony graficznej. Skuteczną i przydatną na poziomie początkowym jego odmianą jest dyktando cząstkowe, które może mieć różne warianty. Uczeń otrzymuje gotowy już zapis tekstu z opuszczonymi różnymi jego elementami (literami, połączeniami liter, ortogramami, wyrazami lub formami gramatycznymi), nauczyciel czyta ten tekst na głos, a uczniowie wpisują brakujące elementy. Jest to forma wygodna, ponieważ pozwala w krótkim czasie sprawdzić opanowanie przez ucznia danej grupy liter czy wyrazów, a jednocześnie nie stwarza okazji do popełnienia dodatkowych błędów „przy okazji” głównego problemu. Zadanie to przypomina wypełnianie tekstu z lukami, ale jego zaletą jest to, że uczeń słyszy poprawnie przeczytany tekst. Dyktando cząstkowe może służyć zarówno jako ćwiczenie utrwalające, jak i sprawdzające. Patrz przykłady: rozdz. 3, zad. 4; rozdz. 4, zad. 2; rozdz. 5, zad. 4, 6; rozdz. 6, zad. 9 (Zeszyt ćwiczeń).

5) Przepisywanie tekstów

Jest to pewna odmiana opisanej wyżej techniki „echo”, z tym że poprzednią technikę można nazwać „echo fonetyczne”, a tutaj jest „echo graficzne”. Przepisywanie jest niezbędne w sytuacji poznawania nowego alfabetu. Na początkowym etapie uczeń może mieć problemy z transpozycją pisma drukowanego na odręczne. Eliminacji tych trudności służy właśnie przepisywanie krótkich tekstów. W każdej nowo poznawanej grupie liter uczeń sam wybiera wyrazy, związki wyrazowe i zdania, które przepisuje. Następnie po odpowiedniej porcji ćwiczeń fonetycznych, przygotowaniu do czytania głośnego dialogów uczeń przygotowuje wybrane dialogi do samodzielnego czytania, a dowolne z nich przepisuje. Przepisywanie całych dialogów jest skutecznym sposobem nie tylko utrwalania aspektu graficznego tekstów, ale również rozumienia relacji między wyrazami, zapamiętywania leksyki oraz form wyrazów i struktur.

6) Wymowa niektórych dźwięków

Spółgłoska [ɲ]

Przystępując do ćwiczenia tego dźwięku należy uświadomić uczniom jego odmienną od polskiego /ɲ/, przy którego wymowie zaangażowane są wargi, podczas gdy jego odpowiednik rosyjski wymawiany jest przy wargach nieruchomych i lekko rozchylonych, za to przy zaangażowaniu przedniej części języka. Dlatego przy ćwiczeniach artykulacyjnych wskazane jest zestawienie rosyjskiego [ɲ] z polskim [ɲ], które są bliższe pod względem artykulacji niż [ɲ] i [ɲ]. Przy ćwiczeniach przydatne będą lusterka, aby kontrolować pozycję warg.

Można posłużyć się następującą instrukcją artykulacji:

- lekko rozchylić wargi i pozostawić je nieruchome
- koniec języka przycisnąć do górnych zębów (mniej więcej granica zębów i dziąseł, tj. „białego” i „różowego”) starając się jak gdyby wypychać językiem zęby, aby uzyskać jego napięcie
- gwałtownie szarpnąć język do tyłu wymawiając przy tym dźwięk /ɲ/.

Dobre efekty przynosi również uświadomienie z jednej strony podobieństwa, a z drugiej różnicy artykulacyjnej między polskim [ɲ] i rosyjskim [ɲ], gdyż przy ich artykulacji podobnie zachowują się wargi, tj. pozostają nieruchome, podczas gdy przy wymowie [ɲ] wargi są bardzo aktywne.

W tym celu należy wielokrotnie powtarzać polskie [ɲ] obserwując ułożenie języka (język zawinięty do góry i oparty na podniebieniu twardym) i stopniowo opuszczać język do położenia „przedniojęzykowo-zębowego”, aż samoistnie dźwięk [ɲ] zmieni się w [ɲ]. Następnie powtarzać to ćwiczenie na wybranych wyrazach, np. laska : ласка, klasa : класс. (Lepiej unikać wyrazów z **y** i **o**, ponieważ wtedy uaktywniają się wargi (лук, лось).

Po prezentacji wymowy i objaśnieniach sposobu artykulacji wskazane są ćwiczenia w całej grupie, w mniejszych grupach i indywidualne. Oczywiście, nie należy się spodziewać, że cała grupa opanuje wymowę tego dźwięku w ciągu kwadransa, jednak warto przez kolejne zajęcia poświęcić tym ćwiczeniom umownie 30 sekund i dołożyć starań, aby wymowę tej spółgłoski opanowali wszyscy słuchacze.

Samogłoski redukowane

Wymowa redukowanych samogłosek po miękkich spółgłoskach nie powinna sprawić polskiemu uczniowi trudności, ponieważ przypominają one krótkie [i], np. пятёрка, два часа, весна. Wymowa samogłosek **a** i **o** po twardych jest trudniejsza, ponieważ zależy ona od ich pozycji w wyrazie, np. ко́локол, мо́локо, во́да. Zazwyczaj wymagania szkolne wobec wymowy nie są wygórowane, pamiętać jednak należy, że świadomość redukcji samogłosek pomaga w **rozumieniu** autentycznych wypowiedzi. Jeśli uczeń sam od początku stara się właściwie artykułować dźwięki mowy rosyjskiej, to łatwiej mu identyfikować je w słyszonym tekście. Dobre wyniki daje powtarzanie wyrazów / fraz przed ich przeczytaniem, wówczas uczeń po prostu naśladuje nauczyciela / lektora, a nie czyta, nakładając polskie nawyki fonetyczne na dźwięki rosyjskie.

Aby uświadomić uczniom różnice w realizacji w mowie **a** i **o** w różnych pozycjach, można dany wyraz podzielić na sylaby i zaproponować powtarzanie tych sylab, np. мѣ-ла-кѡ, пѣ-ла-вѣна, кѡ-лѣ-кѣл, кѣл-ба-сѣ, шѣ-ка-лѣд-кѣ. Należy zdecydowanie unikać, nawet na etapie elementarnym, opisu wymowy tych samogłosek jako: „ [o] nieakcentowane wymawiamy jak [a]”, ponieważ jest to opis ułomny i nie odpowiadający prawdzie, a niestety, często można go spotkać w podręcznikach. Podobną technikę można zastosować przy wyrazach kilkusylabowych, na których uczeń się zazwyczaj potyka przy czytaniu lub mówieniu. Dzielimy wówczas wyraz nie na sylaby, lecz na mniejsze części znaczące, które potem stopniowo łączymy doprowadzając brzmienie wyrazu do oczekiwanej postaci, a przy okazji uświadamiając uczniowi strukturę morfologiczną wyrazu, np.: преподаватель > давать – подавать > преподавать > преподаватель. Jest oczywiste, że takie ćwiczenie wykonujemy doraźnie, przy okazji takiej potrzeby i angażujemy w nie całą grupę prosząc o powtarzanie chórem.

Uwagi dodatkowe

Pierwszy etap nauki języka rosyjskiego wymaga dużego wysiłku ze strony nauczyciela i ucznia. Zaleca się wykonywanie większości zadań w tym rozdziale w klasie po okiem nauczyciela (powtarzanie, praca z akcentami, dyktando cząstkowe i fonetyczne). Jednak w każdym rozdziale znajdują się zadania, które uczniowie mogą wykonywać samodzielnie w domu, np. przepisywanie, przygotowanie czytania głośnego z płytą (po wcześniejszym ćwiczeniu w klasie z nauczycielem). Zrozumiałe, że różne grupy uczniów będą pracowały w różnym tempie. W rozkładzie materiału zaproponowano na ten rozdział ok. 25 -30 g. wliczając w to rezerwę 3-godzinną. Konfrontując ten rozkład z kalendarzem, można się spodziewać, że ten pierwszy etap (wprowadzenie liter w połączeniu z fazą receptywną i z uwzględnieniem rezerwy czasowej) potrwa do początku lub połowy grudnia. Nawet jeśli ten okres jest dłuższy, niż to zwykle się odbywało z innym podręcznikiem, nie należy się obawiać, że okres ten będzie nużący dla uczniów. Zadania są urozmaicone, uczniowie często pracują całą grupą i można się spodziewać, że rozdział ten dobrze przygotowuje do kolejnych etapów pracy z podręcznikiem.

VI. REALIZACJA ROZDZIAŁU II: *Я уже общаюсь*

1. Zawartość i struktura

Podobnie jak poprzednie, również tytuł tej części zapowiada sukces, co odgrywa ważną rolę motywacyjną dla uczących się. Rozdział II to prezentacja języka poprzez treści leksykalne, funkcje językowe, struktury i formy oraz kształtowanie wszystkich sprawności poprzez działania językowe: recepcję, produkcję, interakcję, mediację.

Treści nauczania ściśle korespondują z wymaganiami nazwanymi w podstawie programowej: ogólnymi i szczegółowymi (Podstawa programowa 2012, s. 43-46).

Tematyka i rozdziały odnoszą się do następujących obszarów komunikacji:

- człowiek (dane personalne, prezentacja siebie i innych, zawieranie znajomości; wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, upodobania)
- życie rodzinne (członkowie rodziny, czynności dnia codziennego, czas wolny)
- szkoła (przedmioty szkolne, zajęcia pozaszkolne, szkoła w Rosji i innych krajach europejskich, języki obce).
- miasto, miejsce zamieszkania (miasto - wieś, wyposażenie i opis mieszkania).

Wokół tych obszarów są skonstruowane kolejne rozdziały w podręczniku i w zeszyte ćwiczeń, w których dobór treści, form pracy i zadań służy przyswojeniu środków językowych i kształtowaniu umiejętności receptywnych, produkcyjnych i mediacyjnych zgodnie ze wskazanymi wymaganiami ogólnymi i szczegółowymi.

Uczący się poznają również strukturę morfo-syntaktyczną języka w jej podstawowym zakresie: odróżnianie niektórych części mowy i ich form oraz podstawowe zależności między wyrazami w zdaniu. Przystawianie elementów języka oraz sprawdzanie ich opanowania odbywa się w komunikacji, a nie w paradygmatach. Przy wykonywaniu niektórych zadań uczeń zachęcany będzie do korzystania z tablic gramatycznych. (Ta umiejętność jest sygnalizowana w cz. I i będzie kształtowana w kolejnych częściach cyklu).

Problemy poprawnościowe będą delegowane przez nauczyciela do pracy w klasie (wspólne trudności) lub do pracy indywidualnej (zeszyt popraw – patrz niżej: korekta błędów).

W części *Я уже обучаюсь* zaplanowano 4 rozdziały podzielone na 2 podrozdziały (razem – 8 jednostek). Jest to optymalna ilość materiału uwzględniając fakt, że dużą część I semestru nauki zabierze wprowadzanie alfabetu i kształtowanie pierwszych nawyków. Tutaj też będą uczniowie zapoznawani z nowymi strategiami pracy, co również wymaga czasu. Praca ucznia i nauczyciela będzie efektywniejsza, jeśli nie będą przytłoczeni nadmiarem materiału.

Funkcję **utrwalającą** pełnią zadania w równoległych rozdziałach w zeszyte ćwiczeń, a **powtórzeniowo-kontrolną** [≠] zamieszczone tam po określonej partii materiału (po rozdziałach 1-2 i 3-4). W części pomocniczej dla nauczyciela (na stronie internetowej) stopniowo będą umieszczane przykładowe zadania i testy kontrolne, które nauczyciel może wykorzystać do sprawdzenia postępów uczniów.

Struktura poszczególnych rozdziałów / jednostek metodycznych jest rytmiczna i powtarzalna.

Poszczególne rozdziały w sposób czytelny dla ucznia prezentują koncepcję strategii pracy i obejmują:

- zapowiedź materiału w danym rozdziale (czego się nauczymy)
- pogadanka wstępna nauczyciela z uczniami. Jest to krótka rozmowa sterowana, która poprzez pytania nauczyciela i odpowiedzi ucznia korzystającego z wypowiedzi wprowadza w tematykę i

wątki danego rozdziału

- wprowadzenie do tematu: materiał graficzny z zadaniem i pogadanka wstępna lektorów na CD, również wprowadzająca do tematyki rozdziału oraz towarzyszące im zadania
- działania receptywne: tekst zasadniczy rozdziału (czytany i /lub słuchany)
- zadania towarzyszące recepcji (np. praca nad treścią tekstu lub leksyką)
- wyodrębnienie materiału gramatycznego: prezentacja zagadnienia w formie czytelnego schematu, wdrożenie poprzez przykłady oraz kształtowanie nawyków (delegowane do zeszytu ćwiczeń i / lub zeszytu klasowego i / lub „zeszytu popraw”)
- działania produkcyjne: mówienie, pisanie, interakcja, mediacja (niektóre częściowo delegowane do zeszytu ćwiczeń i zeszytu klasowego)
- zadania dla chętnych (niekiedy do wyboru)
- zadanie-projekt na zakończenie każdego rozdziału (po 2-ch jednostkach)

Test sprawdzający oraz samoocena znajdują się w podręczniku i w zeszycie ćwiczeń po kolejnych partiach materiału).

W ramach danego rozdziału poszczególne wątki mają tytuły wydzielone graficznie, np.: *Который час? Как запланировать свой день? Наши домашние обязанности.*

Celemu dyskursowi podręcznika i zeszytu ćwiczeń towarzyszą zabiegi stwarzające uczniowi **komfort w wykonywaniu zadań** kształtujących kompetencję komunikacyjną i lingwistyczną, np.:

- słowniczek „przylekcyjny”, czyli podpowiedzi znaczeń wyrazów na marginesie, równoległe do miejsca, gdzie dane słowo występuje w tekście,
- ustrukturyzowanie wypowiedzi np. poprzez plan w formie pytań, wypowiedź cząstkową do uzupełnienia, sugerowanie treści wypowiedzi wyrazami kluczowymi
- powtarzanie zadania z towarzyszącą mu zmianą formy (np. wypowiedź ustna z wykorzystaniem *tekstu podstawowego*, ta sama wypowiedź na podstawie planu w formie pytań lub / i słowniczka tematycznego, ta sama wypowiedź ustna na podstawie tylko planu, ta sama wypowiedź w formie pisemnej)
- podpowiedzi poprawnej formy lub pisowni
- polecenia wdrażające do uwagi i czujności odnośnie poprawności (sprawdź, czy dobrze napisałeś).

2. Wybrane techniki pracy

Struktura każdego rozdziału w tej części jest rytmiczna i przewidywalna zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia, który szybko zorientuje się w układzie treści. Kolejność zadań jest uzasadniona stopniem trudności i sekwencją działań wynikającą z założonych celów komunikacyjnych. Przewidziany materiał morfo-syntaktyczny służy celom komunikacyjnym, a więc wspiera pod względem poprawnościowym recepcję i produkcję ucznia. Realizacji materiału służą następujące techniki:

1) Pogadanka wstępna: *Давайте побеседуем*

Na uwagę zasługuje otwierające każdy rozdział zadanie wstępne *Давайте побеседуем*. Jest ono wprowadzeniem do tematyki rozdziału poprzez rozmowę sterowaną nauczyciela z uczniami.

Uczniowie wprawdzie jeszcze nie poznali środków językowych z danego zakresu, ale do każdego pytania otrzymują podpowiedzi, które z całą pewnością umożliwią im poprawną odpowiedź. Zadanie to wdraża do prostej rozmowy i do przyszłych podobnych krótkich rozmów z nauczycielem, zawsze nawiązując do osobistego doświadczenia ucznia. Podpowiedzi są tak sformułowane, aby uczeń nie musiał dokonywać przekształcania form. Pytania są skierowane do całej grupy i należy dać okazję do odpowiedzi na każde pytanie dwojgu-trojgu uczniom, co umożliwia utrwalenie używanej struktury.

Oto przykład takiego zadania (rozdz. 3, str. 50):

N: Ваша семья большая или небольшая? Сколько вас в семье?

(Podpowiedź: три / четыре человека – пять / шесть человек)

U1: Нас три человека.

U2: Нас четыре человека.

U3: Нас в семье пять человек

N: У вас есть брат или сестра?

(Podpowiedź: да, у меня есть ... – нет, я одна/один в семье)

U1: Да, у меня есть брат / сестра.

U2: Да, у меня есть брат и сестра.

U3: Нет, я один / одна в семье.

N: Бабушка и дедушка живут с вами или отдельно?

(Podpowiedź: с нами – в другом доме – в другом городе)

U1: Бабушка и дедушка живут с нами.

U2: Бабушка и дедушка живут в другом доме.

U3: Бабушка и дедушка живут в другом городе.

N: Чем интересуются ваши родные?

(Podpowiedź: кто читает книги? / работает в саду / на даче? / смотрит сериалы?)

itd.

Rozmowa ta będzie bardziej naturalna, jeśli nauczyciel i uczniowie nie będą czytać tych pytań i podpowiedzi z książki i już w samym pytaniu nauczyciela będzie zawarta ta podpowiedź:

- Чем интересуются ваши родные? Кто из них читает книги – мама? сестра? Вы все читаете?

- У вас есть зверёк? Например, у меня есть кошка. У кого ещё есть кошка? У кого хомяк? У кого собака? А у кого и собака, и кошка?

Nauczyciel nie musi prowadzić tej rozmowy dokładnie wg zadania z podręcznika, może dowolnie modyfikować ten scenariusz, a także prowadzić podobną pogadankę w innych sytuacjach, nawet niekoniecznie związanych z tematem lekcji. Należy tylko pamiętać o takim formułowaniu pytania, aby zawierało ono również podpowiedź dla ucznia. Najważniejsze, że rozmowa się odbywa i **uczeń**

jest jej pełnoprawnym uczestnikiem.

2) Przygotowanie do słuchania / czytania: *Готовимся к чтению / аудированию*

Przygotowanie do rozumienia tekstu czytanego lub słuchanego to ważny element każdego kursu.

Nawet jeśli podręcznik nie proponuje takich zadań, to nauczyciel powinien sam zadbać o przygotowanie uczniów do odbioru tekstu, ponieważ w każdym mogą być elementy nowe i niezrozumiałe dla niektórych lub wszystkich uczniów, a więc utrudniające percepcję.

Są różne techniki przygotowania do rozumienia nowego tekstu. W omawianym podręczniku zaliczyć do nich można opisaną wyżej pogadankę z nauczycielem, rozmowę Nataszy z Andrejem Pawłowiczem, w trakcie której również wprowadzane jest i wyjaśniane nowe słownictwo, a także krótki materiał pomocniczy *Готовимся к чтению / аудированию*, który poprzedza nowy tekst. Jest to krótka lista nowych wyrazów (zazwyczaj podanych w kontekście) oraz ich wyjaśnienie po rosyjsku dokonane w możliwie przystępny sposób. Nauczyciel sam ocenia, czy te wyjaśnienia są wystarczające, czy powinien poszerzyć tę listę, a także decyduje, w jakiej formie zapoznaje uczniów z tymi wyjaśnieniami: prezentuje te wyjaśnienia ustnie (najlepiej!), prosi o ich ciche przeczytanie i ew. komentuje i dodatkowo wyjaśnia i in.

Oto przykłady:

среднее образование – вы его получаете, когда закончите лицей или техникум

в возрасте пяти лет – когда (кому) пять лет

детский сад (детсад, садик) – в детсад поступают дети, когда им два или три года. Они там играют и учатся

нулевой класс – от слова „нуль”, то есть 0

.....

стирать вещи – мы носим одежду, и она испачкана, несвежая, нужно её постирать, чтобы была чистой. Для этого нужна вода и стиральный порошок. За нас может стирать стиральная машина

мелкие вещи – это не пальто или куртка, а, например, носки, трусы, колготки. Их легко стирать, они небольшие, мелкие (W słowniczku „przylekcyjnym” mogą być podane dodatkowe wyjaśnienia niektórych słówek, np. носки, трусы, колготки).

Ta technika przygotowania do rozumienia ma jeszcze tę zaletę, że przez swoją formę również kształtuje rozumienie, rozwija umiejętność stosowania domysłu językowego i wprowadza odpowiednią atmosferę w klasie, gdzie język obcy powinien mieć przewagę nad ojczystym.

3) Przystawianie leksyki * (o metodyce pracy nad leksyką patrz: Anna Pado, Selekcja, organizacja i przyswajanie leksyki na różnych poziomach nauczania, *Языки Обче в Szkole*, nr 2/ 2010).

Przyswajanie środków językowych, w tym leksyki – to jeden z celów głównych każdego kursu.

Chociaż bogactwo zasobu leksykalnego uczących się nie jest jedynym wyznacznikiem opanowania

języka obcego, to właśnie ubóstwo leksykalne jest przez uczących się uznawane za główny mankament i przeszkodę w skutecznym porozumiewaniu się.

Sytuacja „brakuje mi słów” jest tym silniej odczuwana przez uczących się języka obcego, że najczęściej nie mają oni rozwiniętych strategii ukrywania tego braku. Uczestnicy procesu dydaktycznego, a więc nauczyciel i autor kursu, powinni zadbać zarówno o ten konieczny zasób leksykalny służący komunikacji, jak i o kształtowanie technik kompensacyjnych, którymi uczeń ratuje się w opisanej sytuacji „brakuje mi słów”.

Aby umożliwić skuteczne porozumiewanie się [≠] nawet na podstawowym poziomie [≠] uczący się muszą przyswoić określoną liczbę wyrazów, nauczyć się je poprawnie stosować na piśmie i w mowie oraz umieścić w swoim słowniku **aktywnym i pasywnym**.

Rozpoczynający naukę języka rosyjskiego polscy uczniowie są w szczególnie uprzywilejowanej sytuacji, ponieważ już na wstępie mają dość duży potencjał leksykalny umożliwiający rozumienie nie tylko pojedynczych wyrazów, ale nieskomplikowanych pod względem swojej struktury komunikatów. Dlatego używane w podstawie programowej pojęcie „podstawowy zasób środków językowych” należy w przypadku języka rosyjskiego nieco inaczej interpretować, niż jeśli odnosi się ono do języka hiszpańskiego czy niemieckiego. Już więc na pierwszych zajęciach polscy uczniowie rozumieją nazwy przedmiotów i zjawisk z najbliższego otoczenia (sprzęty, nazwy miesięcy i dni tygodnia, zawodów, pory roku, owoce, warzywa), niektóre przysłowia, prawidłowo reagują na polecenia nauczyciela i w dużym stopniu rozumieją jego wypowiedzi, kiedy opowiada o sobie, swoich bliskich, swojej pracy itp. Ten właśnie transfer pozytywny jest uwzględniony przy tworzeniu niniejszego kursu.

Źródłem dla leksyki w niniejszym projekcie są teksty o różnych rejestrach. Należy jednak pamiętać, że celem nie jest przyswojenie wszystkich jednostek leksykalnych użytych w tych tekstach i że tworzący się zasób leksykalny uczącego się (podobnie jak użytkownika języka ojczystego) ma charakter **aktywny**, który jest konieczny przy produkcji językowej i **pasywny**, wystarczający dla działań językowych receptywnych. Niektóre z technik przyswajania słownictwa mogą być nowe dla ucznia, więc warto je w tym miejscu omówić.

4) Selekcja i grupowanie słownictwa i argumentów

Selekcja i grupowanie leksyki lub argumentów – to skuteczna technika sprzyjająca przyswajaniu słownictwa i treści. Zadaniem ucznia jest ukierunkowane na wyodrębnienie z tekstu słownictwa wg określonych kategorii i odpowiednie jego pogrupowanie. Jest ono wykonywane równoległe z jakimś działaniem językowym (czytanie / słuchanie), dzięki czemu uczeń widzi / słyszy dany wyraz lub strukturę leksykalną w kontekście, co sprzyja ich rozumieniu i zapamiętaniu. Narzędziem pomocniczym jest zazwyczaj tabelka, częściowo wypełniona, którą uczeń uzupełnia leksyką lub argumentami. Jest ona pomocna przy wykonywaniu kolejnych zadań komunikacyjnych (patrz przykłady: zad. 4, str. 51; zad. 3, str. 69, kiedy uczeń aktywizuje wyodrębniony materiał stosując go

w wypowiedziach, często w wielokrotnych, co skuteczniej sprzyja jego utrwalaniu.

Inną skuteczną techniką sprzyjającą zapamiętywaniu słownictwa jest **odtworzenie z pamięci** wyrazów, związków wyrazowych i fraz wcześniej zaznaczonych w czytany tekście (zad. 6, str. 38). Obowiązujące zasady korzystania z podręcznika nie pozwalają na stosowanie jej w podręczniku przez ucznia, ale może on to robić na tekstach skserowanych.

5) Działania językowe w integracji

Konstrukcja każdej jednostki i jej zawartość prowadzi do ukształtowania umiejętności porozumiewania się w ramach czterech działań językowych: recepcji, produkcji, interakcji i mediacji. W podstawie programowej działania te są wymienione jako cele kształcenia – wymagania ogólne: rozumienie wypowiedzi, tworzenie wypowiedzi, reagowanie na wypowiedzi i przetwarzanie wypowiedzi. W naturalnej komunikacji działania te często występują łącznie, np. czytamy tekst i robimy notatkę lub oglądamy film i opowiadamy komuś jego treść (recepcja + produkcja + mediacja); prowadząc rozmowę słuchamy rozmówcy, odpowiadamy na jego pytania, wymieniamy opinie itp. (recepcja + produkcja + interakcja). W języku ojczystym jednak nie potrzebujemy dodatkowych starań, aby przygotować się do tych działań, ponieważ już opanowaliśmy środki językowe, tj. słownictwo i gramatykę. W języku obcym – zwłaszcza w nauczaniu szkolnym - te starania są konieczne i niektórych elementów języka uczymy się oddzielnie, aby skutecznie wykonać zadanie komunikacyjne. Jednak nawet w kursie dla początkujących należy wdrażać uczniów do integracji wszystkich działań i środków językowych. Tej integracji służy w niniejszym projekcie konstrukcja każdego rozdziału, która w doborze i kolejności zadań realizuje zasadę stopniowania trudności, ale jednocześnie integruje działania językowe z równoległym – w razie konieczności – odsyłaniem do dodatkowych ćwiczeń poprawnościowych. Uczeń rozumie, że żadne zadanie nie jest przypadkowe i jest konsekwencją jego poprzednich działań. Dodatkowo otrzymuje narzędzia pomocnicze, które stwarzają mu komfort wykonania tych zadań. W związku z tym jego wypowiedzi są w dużym stopniu sterowane i odtwarzane, jednak w końcowym rezultacie są działaniem komunikacyjnym.

VII. KSZTAŁTOWANIE POPRAWNOŚCI

Mówiąc o kształtowaniu poprawności należy ponownie odwołać się do zapisu podstawy programowej, który został szczegółowo skomentowany wcześniej (patrz Założenia metodyczne, p. 3) i który wskazuje hierarchię celów nauczania: nadrzędny cel – komunikacja, a poprawność na drugim miejscu. Nie oznacza to pominięcia aspektu poprawności w zakresie gramatyki, wymowy i ortografii, ale podporządkowanie jej celom komunikacyjnym. Pomimo świadomości nadrzędnego celu komunikacyjnego w codziennej praktyce dydaktycznej często następuje odwrócenie tej hierarchii. Widoczne jest to np. w formie sprawdzianów, w których często dominuje aspekt gramatyczny, a także w sposobie oceniania wypowiedzi ustnych i pisemnych uczniów, kiedy popełniane błędy znacząco

obniżają ocenę. W rozdziale I (*Пишу и читаю*) uczeń wdrażany jest do ćwiczeń poprawnościowych (w podręczniku – fonetycznych, w zeszytacie ćwiczeń – ortograficznych i w mniejszym stopniu - gramatycznych), ale swoją poprawność pokazuje jak gdyby przy okazji, demonstrując inne umiejętności: czytanie, rozumienie, transpozycję druku na pismo odręczne itp. (patrz np. testy w zeszytacie ćwiczeń po 3-im i 7-ym rozdziale).

W rozdziale II (*Я уже общаюсь*) uczeń ma więcej okazji do kształtowania poprawności, ponieważ ma ona wspierać zadania komunikacyjne. Problem sygnalizowany w podręczniku – jeśli wymaga tego zadanie komunikacyjne – ma swoją kontynuację w zeszytacie ćwiczeń. Uczeń jest również stopniowo wdrażany do korzystania z tablic gramatycznych, co w szerszym zakresie będzie miało miejsce w kolejnych częściach cyklu.

Hierarchię celów edukacyjnych przyjętą w projekcie (komunikacja na pierwszym planie) potwierdza również sposób samooceny ucznia. Służy mu do tego tablica samooceny, dzięki której uczeń może monitorować i kontrolować swój postęp od samego początku kursu (w zeszytacie ćwiczeń) oraz tabelka „Оцените свои умения”, umieszczona po każdym teście podsumowującym określoną partię materiału (podręcznik, str. 35, 67, 99). W tych dokumentach uwzględniona jest poprawność, ale jest to tylko mała część innych umiejętności ucznia, których opanowanie jest jego celem. Sam uczeń niewątpliwie również zrozumie tę hierarchię i stopniowo będzie się z nią oswajać, w czym powinien utwierdzać go nauczyciel.

Zaproponowana metodyka pracy nad poprawnością (częste powtarzanie, przepisywanie, odtwarzanie z pamięci w rozdz. I oraz ćwiczenia gramatyczne wspomagające komunikację w rozdz. II.) sprzyja jej kształtowaniu, jednak warto wdrażać ucznia do stałej kontroli tego aspektu. W tym celu podpowiedziane są uczniowi następujące strategie sformułowane jako polecenia po wykonaniu bieżących zadań:

- sprawdzenie wykonanego przez siebie ćwiczenia poprzez konfrontację z odnoszącym się do niego tekstem / zadaniem
- wykonanie poprawy (np. przepisanie wyrazów / zdań z błędem)
- porównanie swojego zadania z zadaniem kolegi i ew. wzajemna pomoc i wspólna poprawa.

Ponadto jako dodatkowy materiał uczeń otrzymuje porady jak pracować nad poprawnością podczas całego kursu. Ponieważ jest on sformułowany po polsku (w cz. 2. cyklu będzie również wersja rosyjska), uczniowie powinni się z nim zapoznać na początku kursu. Wskazówki te będą przydatne i na innych przedmiotach (język angielski i inny obcy).

Warto, aby nauczyciel wraz z uczniami rozważył prowadzenie „zeszytu popraw” przeznaczonego do dodatkowych ćwiczeń, które można wykonać pisemnie. Jest to narzędzie bardzo przydatne nie tylko dla młodszych uczniów i dotyczy każdego języka, w tym ojczystego. Będzie ono miało zastosowanie zwłaszcza w głównej części (*Я уже общаюсь*), kiedy uczeń zaczyna się komunikować i wykonuje zadania twórcze.

Oto krótki opis tej techniki (patrz również artykuł: Anna Pado, Strategie korekty błędów w

kontekście doświadczeń ucznia, studenta i praktykanta, w: *Języki Obce w Szkole*, 2/2015, s. 67-74:

- błąd językowy jest sygnalizowany przez nauczyciela (popelniony w wypowiedzi ustnej lub pisemnej)
- uczeń wprowadza go do własnej ewidencji (zeszyt popraw) nazywając go w uproszczony sposób podpowiedziany przez nauczyciela, np. съезд, семья (chodzi o stosowanie znaków rozdzielających); любить – он любит (pisownia czasowników) itp.
- nauczyciel podpowiada technikę popraw w zależności od kategorii błędu (np. przepisywanie, tworzenie form przy pomocy tablic gramatycznych, układanie zdań / dialogów itp.). Należy zalecać ćwiczenie reguły, a nie poprawienie jednostkowego błędu.
- nauczyciel sprawdza wykonanie poprawy, ew. zaleca kolejne ćwiczenia.

W pierwszym okresie nauki (poznawanie alfabetu i wdrażanie do komunikacji) uczeń nie będzie miał dużo okazji do samodzielnych wypowiedzi, będą to wypowiedzi silnie sterowane lub odtwarzane ustnie lub pisemnie. Jednakże i na tym etapie będzie wymagał kontroli i czujności ze strony nauczyciela, bo będzie popełniał błędy. Będą to błędy głównie fonetyczne, literówki wynikające z jeszcze nieutrwalonego systemu graficznego oraz ortograficzne, zwłaszcza spowodowane interferencją języka polskiego i trudnościami w identyfikacji różnic między fonetyką i ortografią (np. wymowa i pisownia połączeń *uu, жу, уи*, odróżnianie *o* i *a*, stosowanie liter jotowanych lub znaków *ь* i *ъ*).

Umowy z uczniami wymaga sposób reakcji na błędy ustne i pisemne, technika ich korekty oraz ocena tego aspektu wypowiedzi ustnej lub pisemnej. Jest oczywiste, że ciągle wytykanie błędów i poprawianie ucznia może zniechęcić go do wypowiedzi, a w konsekwencji do nauki języka (bo przecież to trudne i wciąż popełniam błędy, nigdy nie zrobię postępu). Dlatego po pierwsze, powinniśmy go przekonać do szczerości stwierdzenia przytoczonego w materiale pomocniczym (podręcznik, str. 116), że ...”Każdy, kto się uczy, popełnia błędy. Bez błędów nie ma postępu. (...) I wam również można popełniać błędy”. Po drugie, koniecznie należy przekonać ucznia, że **miarą jego sukcesu w opanowaniu języka nie jest bezbłądność, lecz komunikacja**, to znaczy: rozumiem nauczyciela i nagranie, rozumiem czytany tekst, umiem napisać ze słuchu, umiem powiedzieć, napisać itd. Uczeń powinien również uwierzyć, że nasze interwencje i korekty to nie represja, ale pomoc.

Dlatego warto omówić z uczniami sposób naszej reakcji na ich błędy i ich reakcje na nasze uwagi. O ile sygnalizowanie błędów pisemnych narzuca sama forma wypowiedzi, o tyle reakcja na błędy ustne musi być przemyślana i przede wszystkim – uzgodniona z grupą. Do wyboru są różne warianty: nie reaguję podczas wypowiedzi; reaguję dyskretnie, nie przerywając wypowiedzi; włączam się w wypowiedź ucznia (np. powtarzając poprawnie jego kwestię) w ten sposób podpowiadając jemu poprawną formę lub właściwy wyraz; komentuję i

egzekwuję od razu lub deleguję powtarzające się trudności do ćwiczeń z całą grupą i in. Ważne, aby uczeń rozumiał, że mu pomagamy, a nie potępiamy za potknięcia. Zazwyczaj słyszymy wypowiedź jednego ucznia, ale nie zaszkodzi, jeśli jego „osobisty” błąd poprawią chórem koledzy, którzy w ten sposób jak gdyby solidaryzują się z „winowajcą”, ale również być może zapobiegają własnym przyszłym błędom, a do tego aktywnie biorą udział w lekcji. W rozdziale II, w którym uczeń ma już dużo okazji do wypowiedzi twórczych, warto zaproponować uczniom sposób oceny ich wypowiedzi ustnych lub pisemnych, mianowicie ocenę dwóch aspektów: głównego, tj komunikacji (struktura wypowiedzi, leksyka, argumentacja) i poprawnościowego (wymowa, gramatyka, ortografia), dlatego dostajesz 5 za ten główny aspekt i np. 4 lub 3 (lub znak minus) za poprawność. Ale podpowiem ci, jak masz pracować, żeby tych błędów nie popełniać w przyszłości.

Przy okazji rozważań o poprawności i korekcie błędów warto wspomnieć o jeszcze jednym aspekcie szkolnej rzeczywistości – pracach kontrolnych i sprawdzianach. Niestety, jak pokazuje praktyka szkolna (i dotyczy to większości przedmiotów, w tym języków obcych), uczeń dostaje sprawdzoną pracę do wglądu – często tylko na kilka minut – a następnie zwraca ją nauczycielowi. Jest to praktyka niczym nieuzasadniona i z punktu widzenia potrzeb ucznia, a także zasad nauczania – niewłaściwa. Nauczyciele często usprawiedliwiają tę praktykę zarządzeniem lub zwyczajem szkolnym nakazującym zachowanie „dowodów” potwierdzających monitoring i kontrolę postępów ucznia. Jednak w tym celu wystarczy przechowywać czysty wydruk danego sprawdzianu i dwie - trzy kopie prac ucznia (np. najlepszą, średnią i najgorszą), ponieważ oddanie pracy uczniowi to dopiero wstęp do dalszego ciągu: uczeń wykonuje jej korektę wg wskazówek nauczyciela i pokazuje mu tę poprawę (tutaj właśnie sprawdza się „instytucja” zeszytu popraw).

VIII. DODATKOWE UWAGI I WSKAZÓWKI

1. Wybór zadań i zadania dla chętnych

W całym pakiecie dana jest uczniowi możliwość wyboru zadania lub jego formy. W rozdziale *Иллюстрации* uczeń wybiera z kilku dialogów te, które przygotowuje do głośnego czytania i te, które będzie przepisywał. Decyduje również sam o wykonaniu zadań dla chętnych, z których wybiera łatwiejsze (np. odczytanie tekstu zapisanego nietypowymi czcionkami) lub trudniejsze (autentyczny tekst z Internetu, aforyzmy, fragment utworu literackiego).

W rozdziale *Я уже общаюсь* również dokonuje wyboru, np. razem z kolegą wybiera jedno z dwóch

zadań (str. 78, zad. 2-3); wariant ustny może wykonać w formie pisemnej (str. 94, zad. 5).

Osobnym rozdziałem dla chętnych jest wybór tekstów dodatkowych *Хочу знать больше*. Teksty te są ilustracją tematyki w kolejnych rozdziałach. Każdy z nich jest zaopatrzony w notatkę podpowiadającą strategię czytania, którą uczeń może wykorzystać do pracy z tekstem na lekcjach innego języka.

Wyboru dogodnej dla siebie formy aktywności lub rodzaju zadania dokonują uczniowie podczas realizacji **zadań-projektów**, kiedy dzielą się pracą i przydzielają sobie odpowiednią dla siebie jej część uwzględniając swoje możliwości i zainteresowania pozajęzykowe (np. sprawność w zakresie technologii informatycznych, wiedzę ogólną i osobiste doświadczenie).

Wymienione zabiegi sprzyjają indywidualizacji zadań, ponieważ uczeń wybierając zadanie może dostosować je do swoich możliwości i efektywniejszego dla siebie kanału percepcji. Możliwość wyboru zadania lub jego formy wdraża uczniów do autonomii, a także pełni również funkcję motywującą, co ma znaczenie na każdym etapie edukacyjnym.

W tym miejscu warto wspomnieć, że nauczyciel również ma możliwość wyboru zadań uwzględniając możliwości i potrzeby uczniów, ponieważ każda jednostka metodyczna zarówno w podręczniku, jak i w zeszyte ćwiczeń proponuje zadania w dużym wyborze. Ważne jest jedynie, aby przy tym wyborze nie została zakłócona logika ciągu zadań, który w podręczniku jest skonstruowany na zasadzie od przygotowania do wykonania i od recepcji do produkcji. Poszczególne rozdziały części zasadniczej zawierają po 2-3 wątki, więc nauczyciel ma wybór, czy zrealizować je wszystkie, czy któryś z nich pominąć.

2. Nawiązanie do kompetencji kluczowych

Od I części cykl *Beceða* nawiązuje do kompetencji kluczowych. Należy tu wymienić przede wszystkim kompetencję **umiejętność uczenia się**. Uczeń poznaje prawdopodobnie nowe dla siebie, a przynajmniej niezbyt często stosowane na lekcjach innych języków obcych strategie uczenia się, np.:

- przygotowanie do rozumienia tekstu słyszanego lub czytanego (*Готовимся к аудированию / чтению*) – to stały element poprzedzający każdy nowy tekst do słuchania lub/i czytania, w którym uczniowie słyszą lub czytają wyjaśnienia wybranych wyrazów lub zwrotów, co ułatwi percepcję tekstu;
- wdrażanie do stosowania domysłu językowego (przy okazji przygotowania do słuchania / czytania oraz przy czytaniu tekstów dodatkowych);
- przygotowanie do czytania głośnego i do płynności wypowiedzi („echo”);
- korzystanie ze strategii samodzielnego czytania tekstów nowych (*Хочу знать больше*)
- selekcja i grupowanie słownictwa lub argumentów na podstawie tekstu słuchanego /

czytanego i tworzenie lub uzupełnianie w ten sposób materiału pomocniczego do tworzenia własnej wypowiedzi. W rezultacie tych działań zostaje sporządzony lub uzupełniony słownik tematyczny lub notatka w formie tabeli;

- budowanie wypowiedzi na podstawie planu w formie pytań;
- zachęcanie do korzystania z pomocy nauczyciela (pytania: *как это будем по-русски*);
- zadania połączone z korzystaniem z tablic gramatycznych i słownika;
- korekta błędów wg zaproponowanej strategii itp.

Kolejna kompetencja kluczowa, do której odwołuje się cykl to **kompetencja informatyczna**.

Uczniowie zachęceni są do poszukania informacji w Internecie (zwłaszcza przy przygotowaniu zadań-projektów), odszukania filmiku na stronach internetowych.

Projekt kształtuje również **kompetencję społeczną i obywatelską**. Realizowane jest to przez częstą zachętę do współpracy z kolegami nie tylko przy oczywistych formach pracy na lekcji jak dialogi i sytuacje, ale również przy przygotowywaniu projektów, wspólnym wykonywaniu zadań ustnych i pisemnych, wzajemnej pomocy przy poprawie błędów itp.

Oprócz zadań wspólnych (dialogi i sytuacje, projekty) szczególnie warte polecenia i rzadko stosowane na lekcjach jest wspólne przygotowywanie niektórych zadań ustnych lub pisemnych (str. 89, zad. 6; str. 94, zad. 5). Uczniowie łączą swoje umiejętności, a więc uczą się od siebie (ja wiem to, a ty tamto), uczą się odpowiedzialności za wspólne działanie, razem poprawiają ew. błędy. Opłaca się to również nauczycielowi, który sprawdzając jedną wspólnie przygotowaną wypowiedź ustną lub pisemną ocenia dwoje uczniów, oszczędzając w ten sposób czas i szybciej „zapełniając rubryki” w dzienniku.

Uczniowie mogą również dzielić się pracą wykonując jedno dłuższe zadanie, oszczędzając w ten sposób czas i stwarzając okazję do przekazywania sobie nawzajem uzyskanej informacji, co jest okazją do dodatkowego działania, np. mediacji (str. 71, zad. 4; str. 88, zad 4).

Przez odpowiedni dobór treści niektórych zadań kształtowana jest właściwa postawa wobec obcokrajowców uczących się w polskich szkołach, co od pewnego czasu jest aktualnym problemem w naszej rzeczywistości, a co wymaga działań wychowawczych ze strony szkoły.

Kształtowaniu tej kompetencji służy również wprowadzenie jednego z dwóch narratorów, którzy towarzyszą uczniom na płycie CD (Natasza, Rosjanka ucząca się w polskiej szkole).

Do kompetencji **świadomość kultury i umiejętność wyrażania jej** nawiązują formy i treści zadań, w których uczeń zapoznaje się z fragmentami utworów literackich: znanych, jak *Mały Książę* (będzie na stronie internetowej jako zadanie dla chętnych) oraz znanych prawdopodobnie z filmu, jak *Anna Karenina*, wybranymi dziełami sztuki, poznaje historię niektórych z nich (obraz *Опять двойка*), utwory muzyczne lub ich fragmenty.

3. Aranżacja klasy

Organizacja przestrzeni klasowej wydaje się drugorzędnym problemem wobec innych, które niesie codzienna praktyka w klasie językowej. Jednakże warto zatroszczyć się o nią w taki sposób, aby sprzyjała ona komunikacji między uczniami. Pamiętajmy, że system klasowo-lekcyjny wcale nie narzuca organizacji przestrzeni klasowej w tej postaci, która jest preferowana w naszych szkołach, a więc ławka za ławką, kiedy uczeń ogląda plecy kolegi z ławki przed nim. W takim układzie uczniowie widzą nauczyciela, ale nie wchodzą ze sobą nawzajem w kontakt wzrokowy. Układ stolików w kształt litery U również nie sprzyja komunikacji. Nauczyciel powierza grupie różne zadania: jest frontalna praca nauczyciela z grupą, praca w parach, w grupach 3-4-osobowych, praca indywidualna.

Warto więc zastanowić się, w jaki sposób zaaranżować klasę, aby jej układ sprzyjał wykonaniu danego zadania. Układ tradycyjny (ławka za ławką) jest odpowiedni przy pracy indywidualnej (pisanie, ciche czytanie, sprawdzian). Natomiast w sytuacji zadań wymuszających kontakt warto zatroszczyć się o zmianę tego układu, ponieważ nawet para uczniów w jednej ławce prowadząca dialog nie patrzy na siebie twarzą w twarz, uczniowie siedzą „półgębkiem”, pozorując autentyczny kontakt. Oczywiście, na lekcji języka obcego z zasady musimy udawać, ale dlaczego przy tym nie zapewnić wygody i namiastki prawdziwego kontaktu? Przed zarządzeniem więc zaplanowanego działania komunikacyjnego pozwólmy uczniom trochę przemeblować klasę stosownie do formy wykonywanego zadania:

- praca indywidualna: układ tradycyjny
- praca w parach: siedzimy naprzeciw siebie po obu stronach stolika
- praca w grupach 3-4 –osobowych: ustawiamy stoliki w stylu stolików kawiarnianych. Ten układ bardzo się sprawdza i wart jest polecenia!

Nie można wykluczyć również innych aranżacji. Jeśli pomieszczenie jest wystarczająco duże, można zaproponować wykonanie zadania ustnego w pozycji stojącej lub nawet podczas przechadzania się, prawdziwej rozmowy przez komórkę itp., co przecież często ma miejsce w sytuacjach realnych.

Nieusprawiedliwiona jest obawa, że takie przemeblowanie to tylko strata czasu i zamieszanie. Jeśli nasze „komendy” będą sformułowane po rosyjsku, jeśli z czasem sami uczniowie nauczą się zarządzać aranżacją również po rosyjsku – to będzie dodatkowa korzyść.

4. Współpraca z kolegami-nauczycielami klasy

Znakomita większość problemów, z którymi mierzy się nauczyciel dowolnego języka jest wspólna. Zarówno anglista, germanista, rusycysta i inni stawiają sobie te same cele edukacyjne, liczą na podobny sukces ucznia, a zarazem i swój. Dokumenty oświatowe (np. podstawa programowa) odnoszą się przecież do wszystkich języków obcych: nazywają wspólne cele, wymagania i treści.

Dlatego bardzo pożądana jest ścisła współpraca wszystkich „językowców” w formie np. zespołów przedmiotowych. Zespół „językowców” ma wiele płaszczyzn do współpracy: interpretacja zapisów podstawy programowej, doskonalenie metod pracy, wymiana doświadczeń nt stosowanych technik, dzielenie się pomysłami, organizacja projektów międzyklasowych (patrz przykłady projektów w *Beceða 1*), prezentacja podręczników i wiele innych. Można też zaprosić kolegów – nauczycieli innych języków na swoją lekcję i wspólnie ją omówić. W ten sposób uczymy się od siebie nawzajem. W realizacji programu języka obcego może być również pomocny kolega – informatyk. To na jego lekcjach uczniowie mogą poszukiwać w sieci dodatkowych materiałów i informacji, które mogą być wykorzystane na lekcji dowolnego języka obcego.

Taka wymiana doświadczeń i kooperacja wzbogaca warsztat nauczyciela i rozwija jego kompetencje. Założeniem nowoczesnych programów nauczania jest wdrażanie uczących się do działania zespołowego. Trudno będzie realizować taki cel w stosunku do uczniów, jeśli my, nauczyciele tej umiejętności nie opanowaliśmy. Dajmy więc dobry przykład naszym uczniom.

IX. KOORDYNACJA PODRĘCZNIKA Z ZESZYTEM ĆWICZEŃ

Zgodnie z wprowadzonymi przez MEN w 2014 roku zasadami (Dz.U. z 2014 r, poz. 909), w podręczniku nie mogą być zamieszczone odwołania i polecenia wymagające korzystania z dodatkowych materiałów dydaktycznych przeznaczonych dla ucznia. Niestety, należy do nich również zeszyt ćwiczeń, choć trudno się z tym pogodzić. W związku z tym uczeń i nauczyciel nie znajdą w podręczniku po stosownej partii materiału odsyłacza *Перейдите к учебной тетради*. Czasami jednak w poleceniu w podręczniku jest konieczne odesłanie ucznia do jakiegoś narzędzia zamieszczonego w zeszytcie ćwiczeń, które będzie pomocne przy wykonywaniu kolejnego zadania w podręczniku, np. uczeń ma uzupełnić tabelkę danymi na podstawie czytanego tekstu. Wówczas będzie on odesłany do zeszytu (*Задание выполните в тетради*), co niekoniecznie oznacza rysowanie tej tabelki w zeszytcie domowym (choć jest to możliwe), ale skorzystanie z tabelki, która jest zamieszczona w zeszytcie ćwiczeń. Niestety, ta informacja musi być zakamuflowana.

W koordynacji podręcznika z zeszytem ćwiczeń pomoże poniższa tabela, która pokazuje, po jakim zadaniu lub grupie zadań w podręczniku wskazane jest wykonanie zadań w zeszytcie ćwiczeń.

Uwzględniono zadania bezpośrednio wspomagające zadania z podręcznika.

Rozdział	Podręcznik	Po zadaniu	przejdź do...	zadania	Zeszyt ćwiczeń
1	ПИШУ И ЧИТАЮ		→→		ПИШУ И ЧИТАЮ

	Prezentacja alfabetu				
1	Кто это? Это друг Романа	1-3	→→	1-3	Кто это? Это друг Романа
		7	→→	4	
		11		5-6	
2	В субботу придут Борис с Лидой	1-2	→→	1-2	В субботу придут Борис с Лидой
		3-6	→→	3	
3	Саша так похож на отца	1-2	→→	1-2	Саша так похож на отца
		7	→→	3	
4	Ниночка, подай нам борщ в чашках	1-6	→→	1-2	Ниночка, подай нам борщ в чашках
		7-10	→→	3-6	
5	Привет, меня зовут Юля	1-6	→→	1-2	Привет, меня зовут Юля
		7-8		3-5	
6	Ты любишь танцевать?	1-6		1-4	Ты любишь танцевать?
7	Объясни, как работает компьютер	1-5		1-3	Объясни, как работает компьютер
		Po zadaniu	przejdź do...	zadania	Zeszyt ćwiczeń
2	Я УЖЕ ОБЩАЮСЬ				Я УЖЕ ОБЩАЮСЬ
1	ЗНАКОМСТВО				ЗНАКОМСТВО
1	Будем знакомы	1-6	→→	1-2	Будем знакомы
		7	→→	4	
2	Мне 15 лет	1-3	→→	1-3	Мне 15 лет
		6	→→	4	
		7-8	→→	5-6	
		13	→→	7	
	Podręcznik	Po zadaniu	przejdź do...	zadania	Zeszyt ćwiczeń
2	СЕМЬЯ				СЕМЬЯ
3	У меня младшая сестра	4	→→	2	У меня младшая сестра
		7	→→	3-4	
		10	→→	5	
		21	→→	6-7	
4	Я очень занята	9	→→	1	Я очень занята
		10	→→	2-3	

		12		4-6	
	Podręcznik	Po zadaniu	przejdź do...	zadania	Zeszyt ćwiczeń
3	УЧЁБА				УЧЁБА
5	Я люблю все предметы	3	→→	1-2	Я люблю все предметы
		4	→→	3	
		5	→→	4	
		7	→→	5-6	
		10	→→	7-8	
6	За что ученики получают пятёрки?	5		1	За что ученики получают пятёрки?
		10	→→	2-3	
		11	→→	4-6	
		13	→→	7	
		17	→→	8	
	Podręcznik	Po zadaniu	przejdź do...	zadania	Zeszyt ćwiczeń
4	ГОРОД, ЖИЛЬЁ				ГОРОД, ЖИЛЬЁ
7	Я живу в городе	1-2	→→	1-2	Я живу в городе
		4	→→	3	
		7 - 8	→→	4	
		9	→→	5	
8	Мне здесь уютно	3	→→	1	Мне здесь уютно
		4	→→	2	
		6	→→	3	
		8	→→	4	

X. ROZKŁAD MATERIAŁU (patrz link: ROZKŁAD MATERIAŁU)

Planując **rozkład materiału** w danym semestrze i w roku szkolnym należy pamiętać, czym jest podręcznik. W szkolnej rzeczywistości edukacyjnej zyskał on rangę nieodzownej pomocy dydaktycznej i zapewne długo nią pozostanie, ponieważ edukacja językowa, jak i każda inna w szkole, odbywa się wciąż w systemie klasowo-lekcyjnym. Podręcznik ma niewątpliwe zalety, ułatwiające pracę zarówno uczniom, jak i nauczycielowi, co zwalnia go z poszukiwania głównych materiałów dydaktycznych i ich opracowania dydaktycznego. Rekomendując nauczycielom niniejszy podręcznik warto ponownie przypomnieć hierarchię dokumentów oświatowych i opracowań, które odnoszą się

bezpośrednio do procesu dydaktycznego. Hierarchia ta jest następująca: **podstawa programowa**, opracowany na jej podstawie **program nauczania** dostosowany do potrzeb konkretnej grupy uczniów i **podręcznik** (cykl, pakiet edukacyjny), który jest **narzędziem pomocniczym** do realizacji tego programu. Wybrany przez nas cykl (podręcznik) jest jeden, a grup uczących się jest wiele. Są one zróżnicowane nie tylko z powodu różnych typów szkół, w których się uczą adresaci danego cyklu, ale również profili klas w ramach tej samej szkoły i zróżnicowania indywidualnego uczniów wewnątrz grupy. Dlatego realizując dany podręcznik powinniśmy kierować się programem nauczania proponowanym naszej grupie i nie utożsamiać z nim podręcznika, chociaż nie jest wykluczone, że nasz program zbudujemy odnosząc się właśnie do niego. A więc w ramach naszego programu wykorzystujemy podręcznik zgodnie z naszym programem i w stopniu odpowiednim do potrzeb i możliwości naszej grupy. Nawet w tej samej szkole w równoległych klasach o różnych profilach możemy różnicować zakres proponowanego w podręczniku materiału odpowiednio go ograniczając (lub nawet rozszerzając własnymi materiałami).

W proponowanym rozkładzie materiału (patrz link) podano szacunkowo liczbę godzin do realizacji danego modułu / rozdziału, nie uwzględniając przy tym liczby godzin na pracę w domu. W liczbie godzin w semestrze 30 + 30 uwzględniono 5 godzin rezerwy. Do decyzji nauczyciela należy modyfikacja tej liczby w zależności od potrzeb uczniów i stawianych celów (np. wybór języka na maturze), ale także wybór z całego modułu treści nauczania. Podręcznik wraz z obudową proponuje duży wybór zadań, więc nauczyciel ma swobodę w ich doborze bez zagrożenia, że wskazane w podstawie programowej cele główne i szczegółowe będą pominięte w realizacji.

Drodzy Koledzy!

Dziękujemy za wybór niniejszego podręcznika i cyklu „Beceða”. Jak każda moja poprzednia publikacja przeznaczona dla uczniów lub studentów jest ona rezultatem wieloletniego doświadczenia w pracy z uczącymi się języka rosyjskiego na różnych poziomach – od elementarnego do zaawansowanego na poziomie uniwersyteckim. Mam nadzieję, że znajdziecie w niej wiele rozwiązań, które naukę języka uczynią nie tylko skuteczną, ale i ciekawą zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela.

W tym roku nauczyciele i uczniowie niektórych roczników zaczynają pracować w warunkach nowego ustroju szkolnego, co postawi ich wobec nowych sytuacji i doświadczeń. Bez względu jednak na te okoliczności i towarzyszącą im niepewność w każdym momencie szkolnej rzeczywistości w centrum naszych działań będzie stał uczeń i jego potrzeby. Nie bójmy się właśnie dla niego poprawiać sami systemu tam, gdzie jest on niedoskonały, stawiać czoła biurokratycznym absurdom, aby podążać za potrzebami naszych uczniów i pracę z nimi uczynić efektywniejszą.

Życzę wielu twórczych pomysłów i satysfakcji w pracy z cyklem „Beceða” oraz radości z każdego spotkania z uczniami. Mam nadzieję, że razem potrafimy trudne rzeczy uczynić łatwymi.

Będę wdzięczna za wszelkie uwagi dotyczące pracy z cyklem „Beceða”. Można je kierować na adres Wydawnictwa lub mój prywatny adres: anbapa@poczta.onet.pl

Opracowała: Anna Pado