UNIWERSYTET RZESZOWSKI

Wydział Filologiczny

Instytut Filologii Rosyjskiej

Katarzyna Buczek

Etap początkowy w nauczaniu języka rosyjskiego studentów rozpoczynających akwizycję języka od podstaw

Praca doktorska

napisana pod kierownictwem naukowym

Prof. dra hab. Antoniego Palińskiego

Rzeszów 2010

Składam serdeczne podziękowania
Panu Prof. dr. hab. Antoniemu Palińskiemu
za pomoc i cenne wskazówki
udzielone mi w trakcie pisania niniejszej pracy.

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE 5

1. ROLA I MIEJSCE JĘZYKA ROSYJSKIEGO W SZKOLNICTWIE POLSKIM 9

2. PROBLEMATYKA I METODOLOGIA BADAŃ 21

2.1. PROBLEMETYKA BADAWCZA 21

2.2. METODY I TECHNIKI BADAŃ 24

2.3. DOBÓR PRÓBY I ORGANIZACJA BADAŃ 28

3. CHARAKTERYSTYKA UCZĄCYCH SIĘ 31

3.1. WPŁYW WIEKU UCZĄCYCH SIĘ NA PROCES AKWIZYCJI JĘZYKA OBCEGO 31

3.2. UKŁAD MULTILINGWALNY – JĘZYK ROSYJSKI JAKO KOLEJNY JĘZYK OBCY 43

3.3. MOTYWACJA – CZYNNIKI DETERMINUJĄCE WYBÓR KIERUNKU STUDIÓW 57

4. ZNACZENIE PIERWSZEGO ROKU W NAUCZANIU/UCZENIU SIĘ JĘZYKA ROSYJSKIEGO OD PODSTAW 69

4.1. ETAPY NAUCZANIA/UCZENIA SIĘ JĘZYKA OBCEGO 70

4.2. ETAP POCZĄTKOWY W NAUCZANIU/UCZENIU SIĘ JĘZYKA OBCEGO 82

5. SPECYFIKA PRACY Z GRUPAMI ROZPOCZYNAJĄCYMI NAUKĘ JĘZYKA ROSYJSKIEGO OD PODSTAW – WYBRANE ZAGADNIENIA 91

5.1. ORGANIZACJA PRACY NA ZAJĘCIACH Z PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKA ROSYJSKIEGO NA PIERWSZYM ROKU W GRUPACH ROZPOCZYNAJĄCYCH NAUKĘ OD PODSTAW 92

5.2. WYMIAR GODZIN 102

5.3. JĘZYK WYKŁADOWY NA ZAJĘCIACH Z PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKA ROSYJSKIEGO NA PIERWSZYM ROKU W GRUPACH ROZPOCZYNAJĄCYCH NAUKĘ OD PODSTAW 104

5.4. ZNACZENIE KONSULTACJI W KURSIE PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKA ROSYJSKIEGO OD PODSTAW 107

5.5. KONTROLA I OCENA 109

6. TEORETYCZNE PRZESŁANKI TWORZENIA PROGRAMÓW NAUCZANIA 116

6.1. CELE KSZTAŁCENIA 117

6.2. PROGRAM NAUCZANIA 123
6.3. DOBÓR I UKŁAD TREŚCI PROGRAMOWYCH 128

7. AUTORSKI PROGRAM NAUCZANIA PRZEDMIOTU PRAKTYCZNA NAUKA JĘZYKA ROSYJSKIEGO NA STUDIACH RUSYCYSTYCZNYCH NA PIERWSZYM ROKU, W GRUPACH ROZPOCZYNAJĄCYCH NAUKĘ JĘZYKA OD PODSTAW 137

8. METODYKA PRACY NA ZAJĘCIACH Z PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKA ROSYJSKIEGO W GRUPACH ROZPOCZYNAJĄCYCH NAUKĘ JĘZYKA OD PODSTAW 173

8.1. PRACA NAD MATERIAŁEM JĘZYKOWYM 176
8.1.1. Kształtowanie nawyków poprawnej wymowy 176
8.1.2. Praca nad alfabetem 203
8.1.3. Metodyka pracy nad materiałem gramatycznym 211
8.1.4. Metodyka pracy nad materiałem leksykalnym 222

8.2. PRACA NAD KSZTAŁTOWANIEM SPRAWNOŚCI JĘZYKOWYCH 231
8.2.1. Kształtowanie sprawności słuchania 231
8.2.2. Kształtowanie sprawności mówienia 244
8.2.3. Kształtowanie sprawności czytania 249
8.2.4. Kształtowanie sprawności pisania 259

8.3. SYSTEM ĆWICZEŃ UKIERUNKOWANYCH NA KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI, NAWYKÓW I SPRAWNOŚCI JĘZYKOWYCH 262
8.3.1. Ćwiczenia etapu wstępnego 262
8.3.2. Ćwiczenia kursu właściwego 279

ZAKOŃCZENIE 297

LITERATURA 300

ANEKS 1 - ANKIETA SKIEROWANA DO PROWADZĄCYCH ZAJĘCIA Z PRAKTYCZNEJ NAUKI JEZYKA ROSYJSKIEGO 309

ANEKS 2 - ANKIETA SKIEROWANA DO STUDENTÓW FILOLOGII ROSYJSKIEJ 317

WPROWADZENIE

Zmniejszenie rangi języka rosyjskiego w kształceniu językowym w Polsce, dostosowanie warunków kształcenia, również wyższego, do wymogów Unii Europejskiej w widoczny sposób przełożyły się na kształcenie przyszłych filologów-rusycystów.

Do roku 1989 najbardziej rozpowszechnionym w Polsce językiem obcym nauczanym w szkołach i uczelniach wyższych był język rosyjski. Niekiedy już w czwartej klasie szkoły podstawowej był on wprowadzany w charakterze przedmiotu obowiązkowego i co za tym idzie, był to pierwszy język obcy, z jakim stykali się polscy uczniowie, drugi po ojczystym przyswajany język.

W związku z powyższym, metodyka nauczania języka rosyjskiego, programy nauczania i podręczniki były ukierunkowane na nauczanie języka rosyjskiego poczynając od okresu wczesnoszkolnego, poprzez szkołę średnią, na studiach wyższych kończąc. Programy uwzględniały głównie wzajemne zależności między językiem ojczystym uczniów (polskim) a drugim językiem. Dziś osoby podejmujące naukę na studiach rusycystycznych najczęściej rozpoczynają pracę nad językiem od podstaw. Kształcenie odbywa się w systemie dwustopniowym (3+2).

Nauczanie języka rosyjskiego od podstaw w szkolnictwie wyższym, niedawno nie do pomyślenia, dziś coraz częściej spotykane, w przyszłości najprawdopodobniej stanie się regułą. Na razie jednak jest to wciąż jeszcze nowa z punktu widzenia glottodydaktyki sytuacja, a każda nowa sytuacja zmusza nas do stawiania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi.

Niniejsza praca stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób należy opracować model kursu przedmiotu *praktyczna nauka języka rosyjskiego* na pierwszym

roku filologii rosyjskiej w grupach rozpoczynających naukę od podstaw, aby był on jak najbardziej efektywny.

Głównym celem pracy, jak już wspominano wyżej, było opracowanie modelu kursu dla przedmiotu *praktyczna nauka języka rosyjskiego*, a więc opracowanie programu nauczania wraz z celami, treściami oraz rekomendacjami metodycznymi. Dla realizacji celów niniejszej rozprawy przeprowadzono badania ankietowe wśród studentów i prowadzących zajęcia w polskich uczelniach wyższych. Wyniki tych badań nie są zaprezentowane w jednym rozdziale, lecz prezentowane w poszczególnych rozdziałach w toku konkretnych rozważań. Punktem wyjścia do przeprowadzenia badań była analiza zmian dotyczących nauczania języka rosyjskiego w polskim szkolnictwie, przede wszystkim wyższym. Inne techniki badawcze, jakie zastosowano w celu rozstrzygnięcia głównego problemu badawczego to studiowanie literatury metodycznej i metodologicznej, analiza dokumentacji, wywiady, obserwacje zajęć z *praktycznej nauki języka rosyjskiego* w grupach rozpoczynających pracę nad językiem od podstaw oraz praca z grupami rozpoczynającymi naukę języka rosyjskiego od podstaw.

Praca składa się z wprowadzenia, podsumowania oraz ośmiu rozdziałów, z których przedostatni stanowi autorski program nauczania, a ostatni przedstawia metodykę pracy od podstaw na zajęciach z *praktycznej nauki języka rosyjskiego* na pierwszym roku.

Pierwszy rozdział poświęcono opisowi zmian, jakie zaszły na przestrzeni lat w powszechności nauczania poszczególnych języków obcych w polskich szkołach, zwłaszcza języka rosyjskiego, który ustąpił miejsca językom zachodnioeuropejskim – angielskiemu, niemieckiemu, rzadziej francuskiemu. Zwrócono również uwagę na konsekwencje, jakie miało dla polskiej rusycystyki przystąpienie Polski do Unii Europejskiej.

W rozdziale drugim przedstawiono problematykę badawczą, wysunięto główną hipotezę, a także postawiono szczegółowe pytania badawcze. W oparciu o literaturę przedmiotu opisane zostały metody badawcze zastosowane dla rozstrzygnięcia postawionej hipotezy. Znalazł się tutaj również opis organizacji badań, a także charakterystyka badanej populacji.

W kolejnym – trzecim rozdziale zwrócono uwagę na trzy najistotniejsze czynniki wpływające na pracę nad językiem od podstaw na pierwszym roku studiów rusycystycznych, takie jak: wiek uczących się, doświadczenie studentów w nauce języków obcych i motywacja. Zostały one opisane w trzech kolejnych podrozdziałach.

Poznając statystycznego studenta, jego motywację do podjęcia i kontynuowania nauki języka rosyjskiego, doświadczenie w nauce innych języków obcych, a także biorąc pod uwagę specyfikę pracy nad językiem z dorosłymi, będzie można w taki sposób zorganizować kurs praktycznej nauki języka rosyjskiego od podstaw, aby uniknąć lub zminimalizować ewentualne trudności i wykorzystać potencjał tej specyficznej grupy uczących się.

W czwartym rozdziale przedstawiono podziały na etapy biegłości językowej stosowane w metodyce nauczania języków obcych, szczegółowo zaś opisano etap początkowy. Określono, na ile to możliwe, ramy czasowe dla okresu wstępnego, wydzielono w nim dodatkowe podetapy. Ponadto w rozdziale przedstawiono wyniki badań ankietowych potwierdzające znaczenie I roku w nauczaniu/uczeniu się języków obcych.

W podrozdziale pierwszym piątego rozdziału opisano różne formy organizacji pracy na zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego na pierwszym roku w grupach od podstaw. Zwrócono w nim uwagę na liczbę prowadzących, liczebność grup, podział zajęć ze względu na sprawności lub elementy języka, wreszcie, na rolę rodzimego użytkownika języka rosyjskiego, jako prowadzącego zajęcia w tychże grupach. W kolejnym podrozdziale przedstawione zostały wytyczne ministerialne dotyczące minimum godzinowego dla przedmiotu *praktyczna nauka języka rosyjskiego*. W dalszej części zwrócono uwagę na zasadność stosowania na zajęciach w grupach *zerowych* języka ojczystego jako wykładowego. Za zasadne uznano również przedstawienie form kontroli i oceny stosowane przez nauczycieli prowadzących zajęcia z praktycznej nauki języka rosyjskiego na pierwszym roku. W końcowej części rozważań ukazano rolę i miejsce konsultacji w procesie dydaktycznym.

Rozdział szósty poświęcono celom i treściom kształcenia. Przybliżono w nim w skrócie teoretyczne przesłanki konstrukcji programów nauczania. Zebrany materiał teoretyczny, wyniki obserwacji, analiza istniejących programów nauczania i dostępnych na naszym rynku podręczników, wyniki badań ankietowych, wywiady wśród prowadzących zajęcia w danych grupach, wieloletnie obserwacje poczynione przez autorkę pracy podczas pracy z grupami *zerowymi*, a także obserwacje zajęć innych wykładowców pracujących z grupami rozpoczynającymi naukę języka rosyjskiego od podstaw, pozwoliły na opracowanie pełnego modelu kursu nauczania dla grup rozpoczynających naukę języka rosyjskiego od poziomu *zerowego* na studiach rusycystycznych, odpowiadającego potrzebom uczących się i nauczających.

Przedostatni - siódmy rozdział to propozycja autorskiego modelu kursu wraz z programem nauczania dla przedmiotu *praktyczna nauka języka rosyjskiego* na studiach rusycystycznych w pierwszym roku nauczania, w grupach bez znajomości języka. Na program ten składają się: lista celów nauczania, zakres umiejętności językowo-komunikacyjnych, lista treści nauczania oraz wytyczne dotyczące uszeregowania tych treści, a także minimum leksykalno-gramatyczne z kategoriami semantycznymi. W programie wydzielono dwa moduły, pierwszy – dla kursu artykulacyjno-alfabetycznego - poziomu A1, drugi – kurs właściwy - poziomy A2/ B1.

Ostatni rozdział opisuje, w jaki sposób pracować z grupami rozpoczynającymi naukę języka rosyjskiego od podstaw. W podrozdziale pierwszym zawarto wskazówki metodyczne dla kursu artykulacyjno-alfabetycznego. Zwrócono w nim uwagę na kształtowanie sprawności słuchania, nawyków artykulacyjnych, jak wymowa, intonacja, akcentuacja, a następnie omówiono pracę nad kształtowaniem nawyków graficznych dotyczących języka rosyjskiego. W końcowej części podrozdziału zaproponowano szereg ćwiczeń w początkowym słuchaniu, mówieniu, czytaniu i pisaniu. Kolejne podrozdziały poświęcono omówieniu pracy nad kształtowaniem i rozwijaniem sprawności czytania, mówienia i pisania, omówiono w nich także metodykę pracy nad leksyką i materiałem gramatycznym. Nie wszystkie problemy zostały omówione bardzo szczegółowo, skupiono się na zagadnieniach niezbędnych dla niniejszej rozprawy. W pracy szczegółowo opisano zagadnienia związane z nauczaniem/uczeniem się języka rosyjskiego od podstaw na studiach rusycystycznych, z uwzględnieniem specyfiki danej grupy uczących się – studentów, ludzi dorosłych, posiadających już pewne doświadczenie glottodydaktyczne. Dużo uwagi poświęcono omówieniu pracy nad kształtowaniem nawyków poprawnej wymowy, pracy nad alfabetem rosyjskim, połączonej z podstawami czytania i pisania oraz kształtowaniu sprawności słuchania. Te zagadnienia kształcenia filologów-rusycystów, które pokrywają się z rozwiązaniami stosowanymi w praktyce pracy nad językiem w grupach zaawansowanych i zostały już szeroko opisane w literaturze przedmiotu jak: kształtowanie sprawności mówienia, czytania i pisania, oraz praca nad materiałem leksykalno-gramatycznym, zostały zawężone do pewnych aspektów, niezbędnych dla niniejszej rozprawy.

Rozdział 1

1. ROLA I MIEJSCE JĘZYKA ROSYJSKIEGO W SZKOLNICTWIE POLSKIM

Niniejszy rozdział poświęcono przedstawieniu sytuacji, roli i miejsca języka rosyjskiego w polskim szkolnictwie. W rozdziale przedstawiono zmiany, jakie dokonywały się na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat w odniesieniu do polskiej rusycystyki, zwrócono uwagę na konsekwencje tych zmian.

W dzisiejszych czasach nikt już nie ma wątpliwości, że znajomość języków obcych jest koniecznością. Wątpliwości pojawiają się natomiast przy wyborze języka, którego powinniśmy się uczyć.

Europejska Rada Języków (*European Language Council*) zaproponowała przyjęcie deklaracji zatytułowanej "Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym - kluczowy element procesu integracji europejskiej"[1]. Projekt przewiduje nauczanie/uczenie się jednego międzynarodowego języka. Drugim zaś językiem, jakiego należałoby nauczać powinien być język sąsiadów danego kraju.

Oczywiście obecnie bezkonkurencyjnym liderem jest język angielski, który występuje w roli języka o zasięgu międzynarodowym, w związku z czym to on powinien zająć i zajmuje pierwsze miejsce w językowym kształceniu w polskim szkolnictwie. Co do kolejnego języka, którego należy się uczyć w Polsce, trzeba wziąć pod uwagę języki największych naszych sąsiadów - Rosji i Niemiec. Zatem w polskim

[1] *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, pod red. H. Komorowskiej, Warszawa 2003.

szkolnictwie, poza językiem angielskim, uczniowie powinni poznawać język rosyjski, a następnie niemiecki. Rzeczywistość wygląda jednak inaczej.

Po roku 1989 język rosyjski był wycofywany z polskich szkół, jego miejsce zajęły języki zachodnioeuropejskie, angielski i niemiecki, rzadziej francuski, należące do innych niż język polski i rosyjski[2] i grup językowych.

Nauczanie języka obcego w szkołach polskich może mieć charakter nauczania obowiązkowego lub dodatkowego. Nauczanie języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego przewidziane jest w ramowych planach nauczania poszczególnych typów szkół. Nauczanie języka obcego w ramach dodatkowych zajęć edukacyjnych wprowadzone zostaje przez dyrektora danej szkoły do szkolnego planu nauczania po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady rodziców. Uczęszczanie na zajęcia dodatkowe jest obowiązkowe, ale ocena z nich nie ma wpływu na średnią ocen i na promocję ucznia do następnej klasy.

W poniższej tabeli znalazły się zestawienia[*] jak zmieniał się wskaźnik powszechności nauczania poszczególnych języków obcych w Polsce na przestrzeni lat[3].

Tabela 1. Wskaźnik powszechności nauczania języków obcych w Polsce w latach 1992-2006

	ANGIELSKI	FRANCUSKI	NIEMIECKI	ROSYJSKI
1992/93	18,2%	3,2%	16%	34%
1993/94	23,1%	3,7%	18,8%	27,6%
1996/97	30,2%	4%	22,4%	21,6%
1997/98	32,5%	4%	23,9%	19,7%
1998/99	34,5%	4%	25,2%	18,1%
1999/2000	46,9%	4,2%	30,7%	16%
2000/2001	53,6%	4,3%	33,4%	13,4%

[2]Zob. Zespół ds. Analiz i Prognozowania Kadr Oświaty, Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2005/2006, Raport CODN, Warszawa, 2006.

[*]*Prezentowane w opracowaniu procentowe wskaźniki powszechności nauczania poszczególnych języków obcych są mierzone stosunkiem liczby uczniów uczących się danego języka do liczby uczniów ogółem. Wskaźniki te nie dopełniają się do 100% ponieważ: 1) część ogółu uczniów nie uczy się żadnego języka obcego, np. w najmłodszych klasach szkoły podstawowej. 2) uczniowie uczący się języków obcych w niektórych szkołach (np. w liceach ogólnokształcących) są liczeni dwukrotnie.*

[3] M. Multańska, *Oferta szkoleniowa Pracowni Języków Obcych CODN*, *„Języki Obce w Szkole”* 2001, Nr 5 ; Zespół ds. Analiz i Prognozowania Kadr Oświaty, Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2005/2006, Raport CODN, Warszawa, 2006. www.codn.edu.pl/userfiles/file/ZDAiPKO?raport-pow_nau_j_o_2008_2009.pdf

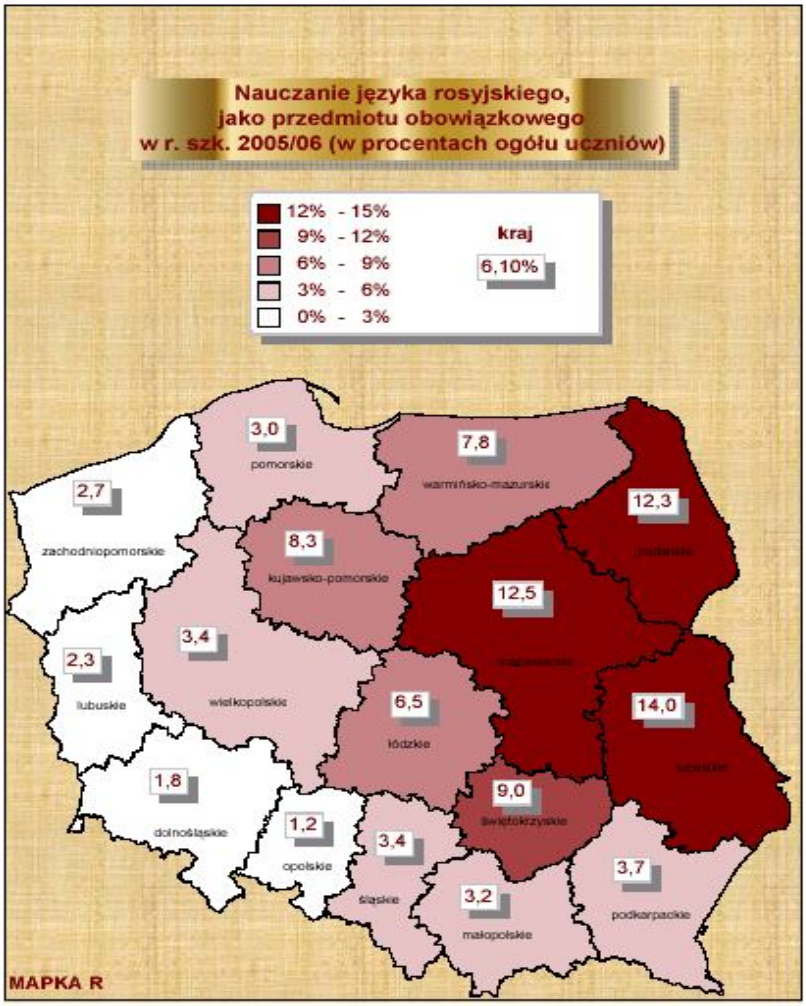
2001/2002	58,2%	3,8%	33,7%	11,4%
2002/2003	62,4%	3,8%	34,8%	9,7%
2003/2004	64,9%	3,4%	34,2%	7,6%
2004/2005	65,3%	3,4%	34,2%	6,7%
2005/2006	65,9%	3,3%	33,6%	6,10%
2007/2008	72,4%	2,6%	30,4%	4,6%
2008/2009	83,0%	2,6%	31,2%	4,3%

Zmiany zachodzące w powszechności nauczania języków obcych w polskich szkołach widać bardzo dobrze na przykładzie lat 1992/1993, czyli w pierwszych latach po przemianach ustrojowych. W tamtym okresie najpowszechniejszym językiem obcym w polskim szkolnictwie był język rosyjski, na drugim miejscu, jednak z dużą stratą do języka rosyjskiego, znajdował się język angielski. Trzecie miejsce zajmował język niemiecki. W roku szkolnym 1996/97 struktura powszechności nauczania języków obcych w kraju diametralnie się zmieniła; język angielski wysunął się na pierwsze miejsce, drugie miejsce zajął język niemiecki, a język rosyjski znalazł się dopiero na trzeciej pozycji, z niewielką stratą do języka niemieckiego. Na pozycji czwartej znajduje się język francuski; w przypadku tego języka wahania powszechności na przestrzeni lat są nieznaczne. Powszechność nauczania języka rosyjskiego spadała systematycznie i szybko od roku 1992 do 2003. W następnych latach wskaźnik nadal obniżał swoją wartość, ale spadki te nie były już tak duże. Obecnie wskaźnik powszechności nauczania tego języka wynosi 4,3%, a przedstawione uszeregowanie języków obcych w szkołach nie zmienia się.

Nieznaczne różnice w powszechności nauczania poszczególnych języków obcych obserwuje się w zależności od lokalizacji i typów szkół.

Dla potrzeb niniejszej pracy uznano za stosowne przedstawienie przestrzennego rozkładu powszechności nauczania języków obcych tylko w odniesieniu do języka rosyjskiego. W roku szkolnym 2005/2006 rozpiętość wojewódzkich wskaźników powszechności nauczania języka rosyjskiego w polskich szkołach wynosiła 12,8 % i była niższa o 0,8% w stosunku do roku poprzedniego. W kolejnym roku szkolnym (2007/2008) odnotowany został następny spadek i wskaźnik powszechności nauczania

tego języka wyniósł 11,2%. Dokładną rozpiętość powszechności języka rosyjskiego w polskich województwach obrazuje poniższa mapka[4].



Rys. 1. Przestrzenny rozkład powszechności nauczania języka rosyjskiego

Według danych CODN, najwyższy wskaźnik nauczania języka rosyjskiego odnotowano w województwie lubelskim - 14% ogółu uczniów w latach (2005/2006) i 11,4% w latach (2008/2009), w województwie mazowieckim kolejno 12,5% w latach (2005/2006) i 8,8 w latach (2008/2009), w województwie podlaskim wskaźnik nauczania języka rosyjskiego wynosił 12,3% w latach (2005/2006) i 10,8% w latach (2008/2009). Najniższe wskaźniki powszechności nauczania języka rosyjskiego mają

[4] Zespół ds. Analiz i Prognozowania Kadr Oświaty, Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2005/2006, Raport CODN, Warszawa 2006.

województwa leżące w zachodniej części Polski: opolskie - 1,2 % (2005/2006) i 0,7% (2008/2009), dolnośląskie - 1,8 %(2005/2006) i 1,3% (2008/2009), lubuskie - 2,3% (2005/2006) i 1,2% (2008/2009) ogółu uczniów. We wszystkich województwach wskaźnik powszechności nauczania tego języka w latach 2005-2009 obniżył się. W trzech województwach: podlaskim, warmińsko-mazurskim i opolskim wskaźniki powszechności nieznacznie wzrosły. W uszeregowaniu języków obcych według ich stopnia powszechności język rosyjski nie zajmuje pierwszej i drugiej pozycji w żadnym województwie. W siedmiu województwach język rosyjski zajmuje trzecią pozycję, a w pozostałych województwach język rosyjski zajmuje czwartą, ostatnią pozycję[5].

Jak już było wspomniane, różnice w powszechności nauczania poszczególnych języków obcych obserwujemy również w odniesieniu do typów szkół. Zestawienia procentowe przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 2. Procentowy wskaźnik powszechności nauczania języków obcych w poszczególnych typach szkół w roku szkolnym 2005/2006

	Angielski	Niemiecki	Rosyjski	Francuski
szkoła podstawowa	*50,7%(miasto) 45,1%(wieś)*	*14,8% (miasto) 15,3% (wieś)*	*0,7% (miasto) 4,0% (wieś)*	*0,8% (miasto) 0,2% (wieś)*
gimnazjum	*73% (miasto) 75,2%(wieś)*	*28,6%(miasto) 26,7%(wieś)*	*1,7%(miasto) 4,2%(wieś)*	*2,0%(miasto) 0,7%(wieś)*
zasadnicza szkoła zawodowa	*36,1%*	*32,0%*	*24,3%*	*2,1%*
liceum ogólnokształcące	*97,4%*	*71,0%*	*11,4%*	*13,2%*
liceum profilowane	*94,7%*	*78,1%*	*17,4%*	*7,0%*
średnia szkoła zawodowa	*90,7%*	*75,9%*	*18,4%*	*6,9%*

Jak widzimy, w szkołach podstawowych kształcenie językowe rozpoczyna się niekiedy już od pierwszej klasy. Jako język obowiązkowy dominuje w nich język angielski. W roku szkolnym 2005/2006 wskaźnik powszechności dla tego języka wynosił 50,7%. Drugie miejsce zajmował język niemiecki ze wskaźnikiem 14,8 %. Natomiast wskaźnik powszechności nauczania języka rosyjskiego w miejskich szkołach podstawowych wynosił tylko 0,7 %. W wiejskich szkołach podstawowych od roku

[5]Zespół ds. Analiz i Prognozowania Kadr Oświaty, Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2005/2006, Raport CODN, Warszawa 2006.

szkolnego 1999/2000 pierwsze miejsce zajmuje język angielski. W latach 2005/2006 wskaźnik powszechności nauczania tego języka wynosi 45,1%. Na drugim miejscu znajduje się język niemiecki ze wskaźnikiem 15,3%, który wyprzedza język rosyjski ze wskaźnikiem 4,0 %. Dość wyraźna jest dysproporcja w powszechności nauczania języka rosyjskiego w szkołach wiejskich i miejskich, wynosi ona 3,3%.

Gimnazja funkcjonują w polskiej oświacie od 1 września 1999 roku. Od roku szkolnego 2001/2002 w gimnazjach uczą się uczniowie wszystkich klas (1-3). Podobnie jak w przypadku szkół podstawowych, również w gimnazjach dominującym językiem jest język angielski, jednak wyższy wskaźnik powszechności nauczania tego języka obserwuje się w szkołach wiejskich (75,2%), przy wskaźniku miejskim (73%). Język rosyjski zajął trzecie miejsce ze wskaźnikami 4,2% w szkołach wiejskich i 1,7% w szkołach miejskich, z dużą stratą do języka niemieckiego, którego wskaźniki wynosiły odpowiednio: 26,7% i 28,6%.

Najmniejsze dysproporcje w powszechności nauczania poszczególnych języków obcych obserwowane są w zasadniczych szkołach zawodowych (36,1% - język angielski, 32% - język niemiecki, 24,3% - język rosyjski). Przemiany zachodzące w nauczaniu języków obcych w zasadniczych szkołach zawodowych następują wolniej, niż w innych typach szkół. W tych szkołach powszechność nauczania języków obcych jako przedmiotu dodatkowego jest niska.

Uczniowie liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i większość uczniów średnich szkół zawodowych uczy się dwu języków obcych. Ponad 90% uczy się języka angielskiego, ponad 70% - niemieckiego, język rosyjski znalazł się na 3 pozycji w liceach profilowanych (17,4%) i średnich szkołach zawodowych (18,4%), zaś w liceach ogólnokształcących ustąpił miejsce na podium językowi francuskiemu uzyskując wynik 11,4%, tym samym tracąc do języka francuskiego 1,8%.

Spadek powszechności nauczania języka rosyjskiego w polskich szkołach w oczywisty sposób przekłada się na powszechność wyboru języka rosyjskiego na egzaminie maturalnym. Poniżej przedstawiono dane obrazujące wybór języka obcego zdawanego na maturze w latach 2005-2008[6].

[6]www.egzaminy.edu.pl,
http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=729&Itemid=246

Tabela 3. Zdający poszczególne języki obce na maturze

	2005	2006	2007	2008
angielski	76,1%	75,9%	77,71%	76,56%
niemiecki	16,7%	17,89%	16,77%	15,78%
rosyjski	5,4%	6,28%	6,27%	6,31%
francuski	1,6%	1,22%	1,00%	1,04%
inne	0,2%	0,28%	0,25%	0,31%

Jak łatwo zauważyć, tendencją utrzymującą się na przestrzeni ostatnich lat jest pierwszeństwo języka angielskiego jako przedmiotu zdawanego na egzaminie maturalnym, drugie miejsce przypada językowi niemieckiemu. Trzeci język obcy zdawany na maturze to język rosyjski, wybierany przez ponad 6% maturzystów. Warunkiem podjęcia studiów na filologii rosyjskiej w grupach „zaawansowanych" jest zdany egzamin maturalny z języka rosyjskiego (kandydaci są przyjmowani na podstawie konkursu świadectw), a zatem najczęściej osoby podejmujące naukę na filologii rosyjskiej trafią do grup bez znajomości języka – *zerowych.*

Skutkiem niechęci do języka rosyjskiego i co za tym idzie, wycofywania go z polskich szkół jest nowa z punktu widzenia metodyki nauczania języka rosyjskiego w polskim szkolnictwie, sytuacja. Pierwszy kontakt z językiem rosyjskim mają już nie dziesięcioletni uczniowie piątych klas szkół podstawowych, lecz nierzadko dopiero studenci - ludzie dorośli, którzy zaczynają naukę języka od podstaw. Do niedawna kandydaci na studia rusycystyczne mieli kilkunastoletni kontakt z językiem rosyjskim, często wybierali właśnie ten język jako przedmiot na egzaminie maturalnym i kontynuowali na studiach naukę języka rosyjskiego na poziomie zaawansowanym. Kolejna nietypowość zaistniałej sytuacji polega na tym, że język rosyjski nie jest już pierwszym językiem obcym, jaki poznają uczniowie. Studenci mają już wieloletnie doświadczenia w nauce języków obcych. Są to języki z innych niż rosyjski grup językowych, a stopień opanowania przez nich tych języków można określić, jako średnio zaawansowany, lub zaawansowany.

Jak było wspomniane wyżej, jest to nowa sytuacja w nauczaniu języka rosyjskiego w polskim szkolnictwie. Dotychczas metodyka przedmiotu zajmowała się wpływem języka ojczystego (polskiego) na przyswajanie pierwszego języka obcego (rosyjskiego), uwzględniając podobieństwo i specyfikę obu języków w procesie nauczania. Zakładała również doskonalenie języka na studiach filologicznych, jako że

kandydaci na studia byli starannie dobierani na podstawie egzaminów sprawdzających znajomość języka rosyjskiego. Dziś, w związku ze zmianą sytuacji, należy zmienić nie tylko organizację, ale i metodykę pracy z przyszłymi filologami-rusycystami.

Nauczanie/uczenie się języka rosyjskiego od podstaw na studiach filologicznych staje się coraz bardziej powszechne. Pierwsze grupy *zerowe* zostały utworzone na Uniwersytecie Gdańskim już w 1998 roku. Dziś w większości polskich uczelni poza grupami, w których nauka języka rosyjskiego prowadzona jest na poziomie zaawansowanym, istnieją grupy, w których nauczanie prowadzi się od podstaw. Tylko nieliczne uczelnie nie prowadzą jeszcze naborów do grup bez znajomości języka, są też takie, w których nie ma grup zaawansowanych, więc studiować na filologii rosyjskiej można tylko rozpoczynając naukę od podstaw.

Dokładną sytuację filologii rosyjskiej w polskim szkolnictwie wyższym obrazuje poniższa tabela[*].

[*]Dane z roku akademickiego 2007/2008.

Tabela 4. Język rosyjski od podstaw w polskich uczelniach wyższych (dane z 2009 roku)

UCZELNIA	GRUPY „0”
UNIWERSYTET W BIAŁYMSTOKU	NIE
UNIWERSYTET GDAŃSKI	TAK
UNIWERSYTET ŚLĄSKI	TAK
UNIWERSYTET JAGIELLOŃSKI	TAK
UNIWERSYTET MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ	NIE
UNIWERSYTET ŁÓDZKI	TAK
UNIWERSYTET WARMIŃSKO-MAZURSKI	TAK
UNIWERSYTET OPOLSKI	TAK
UNIWERSYTET ADAMA MICKIEWICZA	TAK
UNIWERSYTET RZESZOWSKI	TAK
UNIWERSYTET SZCZECIŃSKI	TAK
UNIWERSYTET MIKOŁAJA KOPERNIKA	TAK
UNIWERSYTET WARSZAWSKI	NIE
UNIWERSYTET WROCŁAWSKI	TAK
UNIWERSYTET ZIELONOGÓRSKI	TAK
KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI	NIE
AKADEMIA BYDGOSKA	TAK
WSP CZĘSTOCHOWA	NIE
AKADEMIA ŚWIĘTOKRZYSKA	NIE
AKADEMIA PEDAGOGICZNA Kraków	TAK
AKADEMIA PODLASKA	NIE
POMORSKA AKADEMIA PEDAGOGICZNA	TAK

Często język rosyjski można studiować od podstaw w różnych specjalnościach, takich jak: jak rosyjsko-angielska, rosyjska z lingwistyką stosowaną na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu, rosyjsko-ukraińska, rosyjsko-germańska czysto rosyjska na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim. Uczelnie proponują studentom szeroki wybór specjalizacji, głównie nauczycielską, translatorską, kulturoznawczo-literacką, komunikację językową w sferze biznesu. W jednych placówkach wybór specjalizacji deklaruje się od razu, w innych studenci wybierają specjalizację po

semestrze lub po roku nauki. Kolejną istotną sprawą, na którą należy zwrócić uwagę jest fakt, że jedynie Uniwersytet Łódzki zastrzega, iż studiów na kierunku filologia rosyjska od podstaw nie mogą podejmować osoby, które uczyły się tego języka w szkole średniej, co potwierdza ocena z tego przedmiotu na świadectwie ukończenia szkoły. W pozostałych placówkach studiować od podstaw język rosyjski mogą także osoby z zaawansowaną jego znajomością, nawet takie, które zdawały język rosyjski na maturze. Niektóre uczelnie np.: Uniwersytet Jagielloński czy Uniwersytet Zielonogórski przewidują przechodzenie studentów do grup zaawansowanych po pierwszym semestrze nauczania.

Kolejną zmianą, jaka nastąpiła w ostatnich latach w polskiej rusycystyce na uczelniach wyższych jest dostosowanie polskiego szkolnictwa wyższego do systemu obowiązującego w Unii Europejskiej. Proces boloński zapoczątkowany został 19 czerwca 1999 roku. Zakłada on utworzenie do 2010 roku wspólnego Europejskiego obszaru Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area). W deklaracji bolońskiej określono szereg celów:

- przyjęcie systemu „czytelnych" i porównywalnych dyplomów;
- wprowadzenie systemu studiów dwustopniowych, opartego na dwóch cyklach kształcenia (licencjat – magister);
- wprowadzenie punktowego systemu zaliczania osiągnięć studentów (ECTS);
- rozwój mobilności studentów i pracowników uczelni;
- rozwój współpracy europejskiej w zakresie zapewnienia jakości kształcenia;
- wzmocnienie wymiaru europejskiego szkolnictwa wyższego.

W Komunikacie Praskim (2001) wprowadzono dodatkowo jeszcze trzy cele:

- rozwój kształcenia przez całe życie (lifelong learning);
- zwiększenie zaangażowania studentów na rzecz realizacji Procesu Bolońskiego;
- promowanie atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego poza Europą.

W Komunikacie Berlińskim (2003), uznając znaczenie badań, jako integralnej części szkolnictwa wyższego przyjęto kolejne dwa cele:

- rozszerzenie systemu studiów o trzeci stopień – studia doktoranckie;

- współpraca Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego z Europejską Przestrzenią Badawczą [7].

Te ustalenia, a zwłaszcza przejście na dwustopniowy system kształcenia, również niosą ze sobą pewne konsekwencje i wymagają radykalnych zmian w kształceniu przyszłych rusycystów.

Dwustopniowy system studiów oparty jest na dwóch cyklach kształcenia:

I stopień (licencjat/inżynier);

II stopień (magister lub równorzędne, np. lekarz).

System ten wpływa na uelastycznienie studiów, umożliwia podjęcie pracy po I cyklu kształcenia i powrót na uczelnię w terminie późniejszym w celu kontynuacji studiów w II cyklu kształcenia. Sprzyja również mobilności studentów zarówno między uczelniami, jak i kierunkami studiów oraz zwiększa dostęp do szkolnictwa wyższego[8].

Wprowadzenie studiów dwustopniowych niesie ze sobą również pewne utrudnienia w kształceniu studentów-rusycystów rozpoczynających naukę języka od podstaw. Studenci grup *zerowych* muszą w przeciągu roku nie tylko opanować w stopniu średniozaawansowanym nowy język, lecz także zdobyć wiedzę merytoryczną, niezbędną do podjęcia przez nich praktyki zawodowej. Ich „starsi koledzy" mieli na to 3 lata.

W dzisiejszej sytuacji na praktyki zawodowe do szkół i firm pójdą studenci po pierwszym i drugim roku nauczania, a nie jak dotychczas po trzecim i czwartym. Po roku nauczania student-praktykant stanie przed uczniami, może zdarzyć się nawet tak, że będą to młodsi od niego o rok maturzyści. Niejednokrotnie wiek uczniów, ich poziom zaawansowania językowego, tematyka zajęć stają się dodatkowym źródłem stresu dla początkujących nauczycieli. Przed równie trudnym zadaniem staną praktykanci-„biznesowcy", którzy w firmach zostaną „rzuceni na głęboką wodę", dostaną teksty do tłumaczenia, pójdą na rozmowy z klientami. Pierwsze doświadczenia w znaczącym stopniu rzutują na późniejszy zapał do pracy. Te nieudane potrafią zniechęcić i prowadzą do spadku motywacji.

Należy zatem zrobić wszystko, by uniknąć takich sytuacji. Kończąc trzyletni kurs absolwenci otrzymują dyplom, który uprawnia ich do podjęcia pracy w szkolnictwie, muszą zatem prezentować odpowiedni poziom kompetencji językowo-komunikacyjnej. Jeśli są to studenci grup *zerowych*, znaczy to, że w ciągu trzech lat

[7] Ministerstwo Edukacji Narodowej - www.menis.gov.pl
[8] Ministerstwo Edukacji Narodowej - www.menis.gov.pl

muszą opanować język od podstaw w stopniu zbliżonym do swych poprzedników, którzy na opanowywanie języka mieli nawet kilkanaście lat. Zatem trzeba położyć szczególny nacisk na dobór treści nauczania, zaś kurs od podstaw powinien mieć charakter kursu intensywnego.

Rozdział 2

2. PROBLEMATYKA I METODOLOGIA BADAŃ

Niniejszy rozdział został poświęcony określeniu problematyki badawczej, opisane zostały w nim metody i narzędzia badawcze wykorzystane do przeprowadzenia badań, w ostatniej części dokonana została charakterystyka badanego środowiska.

2.1. PROBLEMETYKA BADAWCZA

Badania naukowe są rodzajem twórczości, jakby sztuki. Są więc w istocie niepowtarzalne. Każdy przypadek badań nosi indywidualne piętno. Zależy ono od badającego, od przedmiotu, od organizacji i wielu jeszcze okoliczności[9]. Niemniej jednak wszystkie badania naukowe charakteryzują się tym, iż są (...) *celowym poznaniem obranego wycinka rzeczywistości*[10], problematyka badań naukowych jest zatem zbiorem pytań, na które poszukujemy odpowiedzi na drodze badań naukowych[11]. Wydawać by się zatem mogło, iż formułowanie problemów badawczych nie jest zadaniem trudnym i polega na określeniu obszaru naszej niewiedzy, a następnie

[9] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s.35.
[10] W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela.* Warszawa 1968, s. 12.
[11] M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1985, s. 30.

uściśleniu i ukierunkowaniu naszych zainteresowań w stosunku do sformułowanego wcześniej przedmiotu badań[12]. Jednak aby mówić o prawidłowym sformułowaniu problemów badawczych musimy przestrzegać pewnych zasad. Oto one:

1. Sformułowane problemy muszą wyczerpywać zakres naszej niewiedzy zawarty w temacie badań, precyzyjnie określać zakres naszych wątpliwości i określać teren badawczych poszukiwań.
2. W celu wyznaczenia zakresu badanych zjawisk należy zawrzeć w problemach badawczych wszystkie generalne zależności między zmiennymi.
3. Kolejnym warunkiem poprawności sformułowania problemów badawczych jest ich rozstrzygalność empiryczna i wartość praktyczna[13]. Prawidłowo określone problemy badawcze po rozstrzygnięciu przynoszą po pierwsze korzyści praktyczne, po wtóre mogą doprowadzić do ważnych ustaleń naukowo – poznawczych[14].

Przy uwzględnieniu wszelkich przesłanek teoretycznych, dotyczących poprawności formułowania problemów badawczych, w pracy postawiono hipotezę:

Nowa sytuacja języka rosyjskiego w polskim szkolnictwie, powstawanie grup, w których naukę języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych rozpoczyna się od podstaw wymusza opracowanie nowych celów, treści i metodyki pracy na filologii rosyjskiej w grupach bez znajomości języka.

Najważniejsze wydaje się być szczegółowe opracowanie celów, treści i metod pracy dla przedmiotu praktyczna nauka języka rosyjskiego na pierwszym roku.

Główny problem badań został sformułowany w sposób następujący:

W jaki sposób opracować model akwizycji języka rosyjskiego w grupach rozpoczynających naukę języka od podstaw na zajęciach z

[12] T. Pilch, *Zasady*..., op. cit., s. 24-25.
[13] Tamże.
[14] Tamże.

praktycznej nauki języka rosyjskiego na pierwszym roku filologii rosyjskiej?

W celu rozstrzygnięcia głównego pytania badawczego sformułowano następujące pytania szczegółowe:

1. Jakie znaczenie w nauczaniu języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych w grupach rozpoczynających naukę od podstaw ma pierwszy rok nauczania?
2. Jakie powinny być cele nauczania praktycznej nauki języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych w grupach rozpoczynających naukę od podstaw dla całego kursu?
3. Jakie powinny być cele nauczania praktycznej nauki języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych w grupach rozpoczynających naukę od podstaw dla pierwszego roku?
4. Jakie treści powinien zawierać program przeznaczony do praktycznej nauki języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych w grupach rozpoczynających naukę od podstaw na pierwszym roku?
5. W jakim wymiarze godzin należy prowadzić nauczanie praktycznej nauki języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych w grupach rozpoczynających naukę od podstaw na pierwszym roku?
6. Na jakich aspektach języka należy skupić się w pracy ze studentami na studiach rusycystycznych w grupach rozpoczynających naukę od podstaw na pierwszym roku?
7. W jaki sposób należy zorganizować pracę nad kształtowaniem sprawności na studiach rusycystycznych w grupach rozpoczynających naukę od podstaw na pierwszym roku?
8. Ilu powinno być prowadzących zajęcia z *praktycznej nauki języka rosyjskiego* w grupach rozpoczynających naukę języka od podstaw na pierwszym roku?
9. Jakie formy pracy należy stosować na zajęciach z *praktycznej nauki języka rosyjskiego* na studiach rusycystycznych w grupach rozpoczynających naukę od podstaw na pierwszym roku?

10. Jakie formy kontroli należy stosować podczas kursu *praktycznej nauki języka rosyjskiego* na studiach rusycystycznych w grupach rozpoczynających naukę od podstaw na pierwszym roku?
11. Czy należy przeprowadzać egzamin po pierwszym roku?
12. Jak powinien wyglądać egzamin końcowy z *praktycznej nauki języka rosyjskiego* na studiach rusycystycznych w grupach rozpoczynających naukę od podstaw po pierwszym roku?
13. W jaki sposób powinna odbywać się rekrutacja na studia rusycystyczne do grup rozpoczynających naukę od podstaw?
14. Jakie znaczenie w przypadku uczenia się/nauczania języka na studiach rusycystycznych w grupach rozpoczynających naukę od podstaw ma wiek uczących się?
15. Jaki wpływ na przyswajanie języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych w grupach rozpoczynających naukę od podstaw ma znajomość innych języków obcych?
16. Jaki wpływ na przyswajanie języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych w grupach rozpoczynających naukę od podstaw ma motywacja?

Każdy problem badawczy, o czym była mowa wyżej, jest niepowtarzalny, zatem w zależności od jego charakteru, specyfiki zależeć będzie dobór technik i metod badawczych najodpowiedniejszych do jego rozstrzygnięcia. Szczegółowy opis metod i technik badawczych zawiera kolejny podrozdział.

2.2. METODY I TECHNIKI BADAŃ

Celem przeprowadzonych badań jest stworzenie modelu nauczania przedmiotu *praktyczna nauka języka rosyjskiego* (dalej nazywanego w skrócie PNJR) na studiach rusycystycznych w grupach rozpoczynających naukę od podstaw na roku pierwszym, określenie celów, dobór treści nauczania, opracowanie metodyki. Dla realizacji zamierzonego celu stworzono program nauczania przedmiotu dla całego trzyletniego kursu, szczegółowo opisano propozycje form pracy, treści nauczania dla pierwszego

roku. Postawiony cel został osiągnięty poprzez zastosowanie odpowiednich technik i metod badawczych. Wg T. Pilcha metody badania naukowego to *zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego*[15]. Natomiast przez technikę badawczą rozumiemy *czynności praktyczne regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów*[16].

Aby obraz badanej rzeczywistości był adekwatny, dokładny i wyczerpujący zastosowano różne, wzajemnie uzupełniające się metody[17]. O wyborze metod i technik badawczych zadecydowała problematyka i charakter badań.

Punktem wyjścia do przeprowadzenia badań była analiza stanu zastanego, ustalenie, jakie miejsce zajmuje język rosyjski w polskim szkolnictwie oraz zmiany w powszechności nauczania języka rosyjskiego w polskich szkołach, jakie dokonywały się na przestrzeni ostatnich lat. Kolejnym krokiem było studiowanie literatury metodycznej i metodologicznej.

W Polsce stosunkowo od niedawna trwają studia nad nauczaniem języka rosyjskiego od podstaw na studiach rusycystycznych, zatem literatura ta nie jest jeszcze bogata. Pomocne okazały się opracowania rosyjskojęzyczne zajmujące się problematyką nauczania języka rosyjskiego od podstaw w grupach dorosłych.

Podstawową metodą badawczą zastosowaną w celu rozwiązania problemu badawczego była metoda sondażu diagnostycznego. Wybrana metoda zdecydowała o doborze technik badawczych; wykorzystano technikę analizy dokumentów, obserwację oraz ankietę.

Główną techniką było zastosowanie ankiet skierowanych do wykładowców prowadzących zajęcia PNJR na studiach rusycystycznych w grupach rozpoczynających naukę języka od podstaw oraz do studentów tychże grup.

Za W. Zaczyńskim przyjęto, że ankieta służy zdobywaniu informacji przez pytanie wybranych osób za pośrednictwem drukowanej listy pytań, zwanej kwestionariuszem. Dzięki ankiecie można uzyskać informacje o tym, co inni wiedzą,

[15] T. Pilch, *Zasady...*, op. cit., s. 42.
[16] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...,* op. cit., s. 71.
[17] W. Zaczyński*, Praca...,* op. cit., s. 19.

myślą, jak działają w określonych sytuacjach oraz jak oceniają interesujące nas zjawiska[18].

Warunkiem trafnego wyboru pytań jest, zdaniem W. Zaczyńskiego, wstępne zebranie możliwie największej ilości wiadomości z zakresu problematyki, której dotyczą badania[19]. Cel ten został osiągnięty poprzez:

- analizę faktycznej sytuacji stanu nauczania języka rosyjskiego w polskim szkolnictwie;
- studiowanie literatury przedmiotu i dyscyplin korespondujących z glottodydaktyką;
- obserwację.

Badanie dokumentów zastanych ma na celu zgromadzenie wstępnych, opisowych, także ilościowych informacji o badanym zjawisku[20]. W niniejszej pracy skupiono się na zebraniu informacji odnośnie sytuacji języka rosyjskiego w polskim szkolnictwie, głównie wyższym. Analizie poddana została dokumentacja dotycząca nauczania języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych w grupach rozpoczynających naukę języka od podstaw, istniejące programy nauczania przeznaczone dla ww. grup, prace pisemne studentów grup *zerowych* oraz dostępne na rynku podręczniki do nauczania języka rosyjskiego od podstaw.

Kolejną techniką, jaka została wykorzystana była obserwacja, czyli *(...) czynność badawcza polegająca na gromadzeniu danych drogą postrzeżeń*[21]. Przedmiotem obserwacji były zajęcia PNJR na studiach rusycystycznych w grupach rozpoczynających naukę od podstaw na pierwszym roku. Opisywana obserwacja była *obserwacją uczestniczącą otwartą*[22], obserwator był bezpośrednim uczestnikiem wydarzeń – występował w charakterze prowadzącego zajęcia, dodatkowo prowadzona była obserwacja zajęć innych prowadzących. Zastosowanie obserwacji i zbadanie dokumentów pozwoliło na uzyskanie wiedzy ogólnej o obiekcie badań – grupach *zerowych*, która posłużyła jako podstawa do szczegółowego planowania dalszego toku badań, do sformułowania hipotez roboczych, a także do przygotowania kwestionariusza, którym posłużono się w badaniach ankietowych.

[18] W. Zaczyński, *Praca*..., op. cit., s. 153.
[19] W. Zaczyński, *Praca*..., op. cit., s. 156.
[20] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...,* op. cit., s. 88.
[21] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...,* op. cit., s. 76.
[22] W. Zaczyński, *Praca*..., op. cit., s. 65.

Badania ankietowe są główną metodą, przy pomocy której będzie można odpowiedzieć na postawione pytania służące rozwiązaniu głównego problemu badawczego niniejszej rozprawy.

Ankieta jest szczególnym rodzajem wywiadu. Jest to technika gromadzenia informacji polegająca na wypełnianiu przez badanych specjalnych kwestionariuszy. Ankietę charakteryzuje wysoki stopień standaryzacji, z jej pomocą otrzymujemy informacje o zjawisku rozległym, lub o dużych grupach[23]. Technika ankiety polega na wypełnianiu przez badanego specjalnego kwestionariusza ankiety, przy czym wypełnianie to może się odbywać w obecności ankietera, jak i pod jego nieobecność[24].

Jak już wspominano, dla celów niniejszej rozprawy doktorskiej sporządzono dwa kwestionariusze ankiety – pierwszy skierowany do prowadzących zajęcia z PNJR w grupach rozpoczynających naukę języka rosyjskiego od podstaw i drugi – skierowany do studentów filologii rosyjskiej, którzy rozpoczynali naukę języka od podstaw. Ankiety były wypełniane anonimowo, co miało zminimalizować niebezpieczeństwo udzielania odpowiedzi nieprawdziwych. Omawiane kwestionariusze ankiet składają się z dwóch części – informacyjnej i merytorycznej.

W części informacyjnej zostały przedstawione problem i celowość przeprowadzenia badań, część ta zawiera także metryczkę dostarczającą danych o respondentach. Część merytoryczną stanowią pytania właściwe. Problematyce badawczej ankiety przyporządkowano odpowiednio 22 pytania w ankiecie skierowanej do studentów oraz 20 pytań w ankiecie wypełnianej przez wykładowców. Większość pytań w obu ankietach stanowią pytania skategoryzowane, zwane również pytaniami zamkniętymi posiadającymi różne warianty odpowiedzi, niejednokrotnie były to pytania zaopatrzone w kafeterie koniunktywne, pozwalające na wybór więcej niż jednego wariantu wypowiedzi oraz kafeterie dysjunktywne[25] – dopuszczające wybór tylko jednej wypowiedzi. Wśród nich pojawiły się pytania z szeregowaniem odpowiedzi według stopnia intensywności oraz frekwencji, jako że pytania skategoryzowane nie są pozbawione wad; zarzuca się im uzyskiwanie wiedzy z jednej strony obszernej, ale za to powierzchownej informacji, a nie wyjaśnień. Pytania otwarte, w których

[23]T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...,* op. cit., s. 87.
[24] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...,* op. cit., s. 147.
[25] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, op. cit., s.151.

odpowiadający nie jest krępowany podanymi możliwościami, dają respondentom możliwość oceny, wyrażenia własnych poglądów, a także ich uzasadnienia[26].

Taka konstrukcja kwestionariusza ankiety pozwoliła na zdobycie obszernej wiedzy o rozległym zjawisku oraz na przeprowadzenie ankiety w dużych grupach, dzięki czemu ankieta nie wymagała dozoru ankietera, można ją było przeprowadzić szybko i łatwo co, zdaniem T. Pilcha[27], jest wyznacznikiem dobrze skonstruowanego kwestionariusza ankiety.

2.3. DOBÓR PRÓBY I ORGANIZACJA BADAŃ

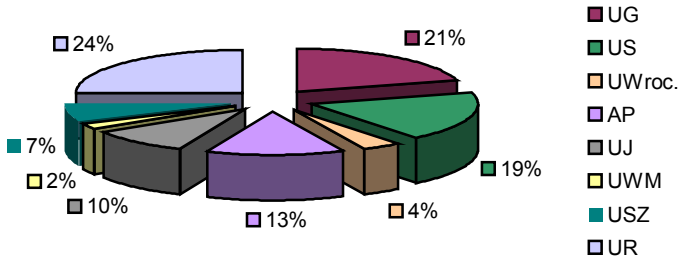
Nie sposób dokonać badań we wszystkich ośrodkach akademickich i poddać im wszystkich studentów uczących się języka rosyjskiego od podstaw i wykładowców prowadzących zajęcia w tychże grupach. W celu analizy sytuacji dotyczącej nauczania języka rosyjskiego od podstaw. Zdecydowano się na badania na materiale próbnym, wyodrębnionym z populacji[28]. Przeprowadzono dobór próby w taki sposób, aby uzyskać jak najbardziej reprezentatywne wyniki. Osiągnięto to za pomocą wyboru ośrodków akademickich z różnych części Polski.

Badania dotyczące nauczania języka rosyjskiego od podstaw zostały przeprowadzone w latach 2005-2007. Badaniami objętych zostało osiem uczelni wyższych w siedmiu ośrodkach akademickich. Są to:

- Uniwersytet Rzeszowski (UR) – Rzeszów;
- Uniwersytet Jagielloński (UJ) – Kraków;
- Akademia Pedagogiczna (AP) – Kraków;
- Uniwersytet Wrocławski (UWroc.) – Wrocław;
- Uniwersytet Szczeciński (USZ) – Szczecin;
- Uniwersytet Gdański (UG) – Gdańsk;
- Uniwersytet Śląski (UŚ) – Katowice;
- Uniwersytet Warmińsko-Mazurski (UWM) – Olsztyn.

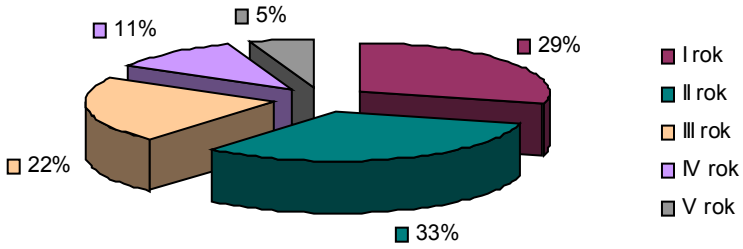
[26] W. Zaczyński, *Praca...,* op. cit., s. 158.
[27] T. Pilch, *Zasady*..., op. cit., s. 147.
[28] Tamże.

Procentowy udział poszczególnych uczelni przedstawia się następująco:



Rys. 2. Uczelnie objęte badaniami

Najwięcej przebadanych (24%) to studenci Uniwersytetu Rzeszowskiego, najmniej licznie reprezentowany jest Uniwersytet Warmińsko-Mazurski (2%). W ośmiu uczelniach wyższych przebadano 440 studentów i 12 wykładowców. Byli to studenci wszystkich lat studiów. Najliczniej reprezentowany jest drugi rok. Dokładne zestawienie procentowe zawarto w poniższym wykresie.



Rys. 3. Udział ankietowanych z poszczególnych lat studiów

Po analizie powyższych wykresów trudno nie zwrócić uwagi na spore dysproporcje w odniesieniu do liczby ankietowanych na poszczególnych latach studiów, czy też w procentowym udziale poszczególnych uczelni. Taka rozbieżność spowodowana jest kilkoma czynnikami. Po pierwsze, w czasie kiedy przeprowadzano badania w niektórych uczelniach nauczanie języka od podstaw prowadzone było od niedawna, a co za tym idzie, nie było jeszcze przedstawicieli wśród studentów starszych lat. Po drugie, w różnych placówkach różna była ilość grup reprezentujących nauczanie od podstaw. Niekiedy była to jedna, dwie grupy, obok grup zaawansowanych, niekiedy cztery, i tylko od podstaw można było studiować język rosyjski w danej placówce. Nie podano wykazu uczelni z uwzględnieniem ilości grup *zerowych* i zaawansowanych,

gdyż sytuacja ta zmienia się i obecnie dane byłyby nieaktualne, z drugiej zaś strony w żaden sposób nie wpływa to na wyniki badań. W trakcie przeprowadzania badań napotkano na szereg trudności: natury formalnej – nie wszystkie ośrodki wyraziły chęć współpracy, czasowe – nie sposób przeprowadzić i przeanalizować ankiety przeprowadzone we wszystkich ośrodkach akademickich, logistyczne – trudno osobiście przeprowadzać badania w różnych, odległych od siebie ośrodkach, w związku z czym badania przeprowadzane były przez wykładowców z poszczególnych uczelni. Początkowo zakładano większą próbę, jednak z wysłanych ankiet odesłano tylko część, dodatkowo 36 ankiet okazało się bezużytecznych, gdyż omyłkowo zostały przeprowadzone w grupach zaawansowanych. Pomimo wynikłych trudności liczba zgromadzonego materiału badawczego w ilości 440 ankiet wypełnionych przez studentów i 12 ankiet wypełnionych przez wykładowców uznano za spełniające wymogi reprezentatywności.

Rozdział 3

3. CHARAKTERYSTYKA UCZĄCYCH SIĘ

Kolejny rozdział rozprawy poświęcono charakterystyce uczących się, przedstawiono w nim sylwetkę studenta-rusycysty, który naukę języka rosyjskiego rozpoczyna od podstaw.

Zwrócono uwagę na trzy najistotniejsze czynniki, takie jak: wiek uczących się, motywacja, i doświadczenie studentów w nauce języków obcych. Zostały one opisane w trzech kolejnych podrozdziałach.

3.1. WPŁYW WIEKU UCZĄCYCH SIĘ NA PROCES AKWIZYCJI JĘZYKA OBCEGO

Na naukę nigdy nie jest za późno - ta powszechnie znana prawda zdaje się znajdować potwierdzenie również w nauczaniu/uczeniu się języka obcego. I chociaż w długotrwałym procesie pracy nad językiem napotkamy szereg trudności, również tych związanych z wiekiem uczących się, kiedy poznamy specyfikę pracy z osobami dorosłymi rozpoczynającymi naukę języka od podstaw, będziemy w stanie tak pokierować procesem nauczania/uczenia się języka, aby zminimalizować negatywny wpływ wieku, a wykorzystać drzemiący w tej grupie uczących się potencjał.

Niniejszą część pracy poświęcono charakterystyce grupy wiekowej studentów, zwracając uwagę na aspekty takie jak: neurologiczny, fizyczny, motoryczny, psychologiczny, psycholingwistyczny, kulturowy, socjospołeczny, które w nierozłączny sposób wpływają na osobę przyswajającą język[29]. Zanim jednak dokonana zostanie taka charakterystyka, należy zwrócić uwagę na określoną specyfikę opisywanej populacji, w tym przypadku studentów.

Z formalnego punktu widzenia studentów uznaje się za osoby dorosłe, osiągnęli oni bowiem wiek pełnoletności, zdali egzamin dojrzałości, w świetle prawa jako ludzie dorośli ponoszą odpowiedzialność za swoje czyny. Jednak nie zawsze definicje spotykane w literaturze przedmiotu pokrywają się z takim wyobrażeniem. *Zgodnie ze stanowiskiem wielu specjalistów i instytucji demograficznych – za dorosłą uważa się tę osobę, która nie tylko osiągnęła odpowiedni wiek i uzyskała świadectwo ukończenia szkoły średniej, ale także jest samodzielna gospodarczo, pracuje i organizuje własne życie rodzinne*[30]. Jak pisze W. Szewczuk[31], *działalnością dominującą w życiu dzieci jest zabawa, w życiu młodzieży nauka, w życiu dorosłych praca.* Według tej definicji, studentów można zaliczyć zatem do młodzieży, nie do dorosłych, gdyż praca zarobkowa niekiedy podejmowana przez członków opisywanej grupy nie jest zjawiskiem powszechnym i nie stanowi ich podstawowej działalności, podstawową działalnością tej grupy bowiem jest nauka. Z drugiej jednak strony, W. Szewczuk rozszerza swoją definicję o stwierdzenie, iż *(...) dorosłość cechuje względna stabilizacja trwalszych zainteresowań w oparciu o bardziej świadomą, samodzielną i przemyślaną decyzję*[32]. Odnosząc się do takiego ujęcia dorosłości studenci, ze swoimi planami na przyszłość, mający za sobą jedną z ważniejszych decyzji w swoim życiu - wybór drogi zawodowej, jak najbardziej wpisują się w nią.

M. Woytowicz-Neymann, autorka zajmująca się kształceniem językowym dorosłych, przez pojęcie słuchacza dorosłego rozumie człowieka w wieku pomiędzy 18 a 60 rokiem życia, który będąc całkowicie lub prawie całkowicie samodzielny materialnie może swobodnie decydować o swoim postępowaniu.[33] Autorka podkreśla, że osobę dorosłą cechuje całkowita dobrowolność podjęcia nauki języka.

Przytoczona definicja zdaje się również opisywać naszych studentów.

---

[29] J. Arabski, *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa 1985, s. 60.
[30] J. Półturzycki, *Akademicka edukacja dorosłych*, Warszawa 1994, s.9.
[31] W. Szewczuk, *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 1962, s.117.
[32] Tamże.
[33] M. Woytowicz-Neymann, *Dorośli a nauczanie języków obcych : zagadnienia wybrane*, Wrocław 1970, s. 19.

Dorosły człowiek jest na tyle ukształtowany, że może być samodzielnym podmiotem działalności produkcyjno-społecznej. Charakteryzuje go stabilizacja myślowo-działaniowa, realne planowanie życia, samodzielność myślenia i działania, trwałość zainteresowań w oparciu o bardziej świadomą, samodzielną i przemyślaną decyzję[34].

Po analizie przytoczonych powyżej definicji dorosłości uznano, że najtrafniej będzie nazwać okres studencki za W. Szewczukiem *przejściem z dorastania w dorosłość*[35]. Student - człowiek dorosły, ma jeszcze wiele wspólnego z młodzieżą szkolną, przede wszystkim jego podstawowa działalność to zdobywanie wiedzy. W opisywanej grupie – studentów I roku rozpoczynających naukę języka od podstaw podejmowanie pracy zarobkowej nie jest zjawiskiem powszechnym, studenci często pozostają na utrzymaniu rodziców, nie posiadają własnej rodziny ani gospodarstwa domowego, w przeciwieństwie do opisywanych szeroko w literaturze przedmiotu uczestników kursów językowych, studiów wieczorowych, zaocznych czy podyplomowych. A zatem nie muszą aż w takim stopniu rozpraszać się na sprawy inne, niż nauka języka. Opisywana populacja ma jeszcze jedną przewagę nad dorosłymi uczestnikami różnych kursów językowych – proces edukacyjny przebiega u nich w sposób ciągły. Po zakończeniu nauki w szkole średniej podejmują naukę na studiach i zasiadając „w szkolnej ławie" nie muszą wcielać się w zapomnianą rolę ucznia, uczyć się na nowo praw rządzących w szkole, a także uczyć się tego, jak się uczyć.

Kolejną cechą specyficzną dla studentów I roku uczących się w grupach *zerowych* jest ich wiek, najczęściej 18-19 lat. Osoby te wkraczając w dorosłość chcą ją szczególnie zaakcentować. Niejednokrotnie wraz z podjęciem nauki na studiach diametralnie zmienia się sytuacja życiowa młodych osób. Nowy dom, nowe otoczenie, nowe obowiązki, nowe wyzwania, nowi znajomi, nowa szkoła, nowy nauczyciel, nowy język.

A zatem na podstawie dokonanej charakterystyki danej grupy wiekowej należy przyjąć, że studenci to osoby dorosłe, które niedaleko odeszły jeszcze od roli ucznia.

Kolejną kwestią, jaką należy poruszyć w niniejszym podrozdziale jest wpływ wieku na przyswajanie języka obcego. W tym miejscu warto postawić pytanie, które nie daje spokoju licznym dydaktykom, ale także tym, najbardziej zainteresowanym -

[34] Cyt. za: R. Hibner, *Wybrane zagadnienia dydaktyki dorosłych część I*, Warszawa 1976, s.6.
[35] W. Szewczuk, *Psychologia...*, op. cit.

osobom dorosłym, chcącym podjąć naukę języka obcego, często od podstaw. Czy dorośli mają szansę na sukces w nauce języka obcego?

Rodzimy się ze zdolnością szybko i bez wysiłku opanować dowolny język obcy. Dziecko uczy się języka bezboleśnie i skutecznie, nic dziwnego, iż naukowcy starali się przez lata podpatrzeć ten proces i przenieść go na szkolne nauczanie języków obcych (powstawały liczne metody nauczania języków obcych, np.: metoda naturalna, które jednak nie przyniosły oczekiwanych efektów). Brak sukcesu, a także obserwacje osób bilingwalnych (osoby posługujące się biegle dwoma językami, naukę języka drugiego rozpoczynali we wczesnym dzieciństwie, niejednokrotnie równolegle z nauką języka pierwszego) pozwoliły na wyciągnięcie wniosków, iż sukces w nauce języka obcego zależy od wieku rozpoczęcia nauki. W psychologii używa się nawet terminu „wiek krytyczny" przez jednych wskazywanego jako 5 lat, przez innych nawet 14, przed którym należy rozpocząć naukę języka obcego. Jednak do dziś opinie ekspertów w tej kwestii nie są jednoznaczne. Niektórzy, jak chociażby J.B. Caroll, E.Thorndike, S. Krashen, T. Trell, są zdania, iż w sztucznych warunkach, czyli poza krajem, w którym używa się danego języka, lepsze wyniki w procesie akwizycji języka obcego osiągają dorośli[36].

Każdy wiek ma swoje wady i zalety, również jeżeli chodzi o naukę języków obcych. W poniższych zestawieniach wskazujemy na czynniki utrudniające pracę nad językiem w grupach osób dorosłych i dzieci, znalazły się tutaj również czynniki sprzyjające akwizycji języka obcego w obu grupach wiekowych.

[36] E. Lipińska, *Język ojczysty, język obcy, język drugi*, Kraków 2003, s.55.

Tabela 5. Czynniki utrudniające proces akwizycji języka obcego

DZIECI	DOROŚLI
• mała pojemność pamięci, szybkie zapominanie materiału; • trudności z koncentracją uwagi; • nierozwinięta pamięć logiczna; • brak lub niska motywacja; • możliwość skupienia się na materiale przez krótki czas; • trudności w samodzielnej pracy; • brak doświadczenia w uczeniu się; • brak życiowego doświadczenia.	• ograniczona plastyczność organów mowy, słabszy słuch fonematyczny; • interferencja; • nawyk tłumaczenia w obie strony opóźniający proces rozumienia i mówienia; • potrzeba przyporządkowania i poszukiwania reguł; • potrzeba podpory graficznej dla pamięci; • zwiększona podatność na stresy; • obawa przed ośmieszeniem; • trudności w przełamywaniu bariery; • mała emocjonalność; • niewiara we własne siły; • brak czasu, pozadydaktyczne obowiązki;

Tabela 6. Czynniki sprzyjające akwizycji języka obcego

DZIECI	DOROŚLI
• lepszy słuch fonematyczny; • plastyczność organów mowy; • lepsza pamięć; • duża emocjonalność; • zainteresowanie wszystkim co nowe; • brak lub niski samokrytycyzm; • brak strachu przed ośmieszeniem; • brak ciągłej samokontroli; • spontaniczność; • zdolności adaptacyjne; • aktywność; • chęć podejmowania ryzyka; • nauka przez zabawę, przy okazji; • ufność; • dużo czasu wolnego, brak obowiązków; • otwartość, ciekawość świata; • brak zahamowań; • wiara w siebie; • zdolność imitacji; • brak schematów w myśleniu; • kodowanie myśli w nowy sposób, dzięki stosunkowo małej ilości wzorców zachowania mownego w języku ojczystym.	• wysoki potencjał umysłowy; • wysoka motywacja; • zdolność analizy, kojarzenia, przyporządkowania, porównania; • erudycja, rozwinięty intelekt; • pamięć logiczna, związana z myśleniem; • większa niż u dzieci pojemność pamięci; • duża samodzielność; • stosunek emocjonalny do języka; • doświadczenie glottodydaktyczne; • transfer pozytywny; • świadomość celu do którego dążą w nauce języka obcego; • możliwość koncentracji uwagi przez dłuższy czas; • zdolność do tworzenia i zapamiętywania synonimii, antonimii, klasyfikacji, selekcji, analogii.

Badana populacja – studenci pierwszego roku studiów rusycystycznych, borykać się będzie, w większości przypadków, z takimi problemami jak dorośli i podobne czynniki wpłyną pozytywnie na proces przyswajania przez nich języka. Jest to jednak, jak zostało zaznaczone wcześniej, specyficzna grupa uczących się. Uwzględniając tę specyfikę należy dodać do powyższej charakterystyki kolejne czynniki:

- konieczność przystosowania się do życiowych zmian;
- manifestacja dorosłości;
- potrzeba aprobaty ze strony grupy;
- niechęć do „kucia" - pamięciowego opanowywania materiału;
- studenci, zwłaszcza na I roku studiów, zachowują się infantylnie, nieodpowiedzialnie, obserwuje się u nich „szkolne przyzwyczajenia";
- krytycyzm w uczeniu się, potrzeba uzasadnień.

Aby móc odpowiednio pokierować procesem akwizycji języka obcego, należy poznać mechanizm działania czynników wpływających na niego negatywnie, aby go zniwelować. Poznanie pozytywnych aspektów natomiast pozwoli nam je w pełni wykorzystać. W tym celu dokonana została charakterystyka najważniejszych, typowych dla dorosłych cech, mogących mieć wpływ na ich osiągnięcia w nauce języka.

Motywacja

Niewątpliwie jeden z ważniejszych czynników, opisany w trzecim podrozdziale. Wspomnijmy tylko, że dorośli charakteryzują się najczęściej wysoką motywacją i świadomością celu nauki języka. Zadaniem wykładowcy jest podtrzymanie i rozwijanie motywacji uczących się.

Pamięć

Pamięć, jak zwykło się powszechnie uważać, lepsza jest u dzieci, należy jednak zwrócić uwagę na znaczenie słowa *lepsza*. Jest tak wiele różnych rodzajów pamięci opisywanych w literaturze psychologicznej i dydaktycznej, że słowo *lepsza* nabiera wieloznaczności. Dla potrzeb niniejszej pracy przedstawione zostaną główne różnice w pamięci dzieci i dorosłych, mogące mieć wpływ na proces akwizycji języka.

Dla dzieci charakterystyczne jest szybkie zapamiętywanie; pamięć logiczna, obserwowana u dorosłych, związana jest z myśleniem, co daje dorosłym przewagę w uczeniu się na przykład gramatyki. Większa pojemność pamięci dorosłych pozwala im na powtarzanie dłuższych wypowiedzi, ponadto dysponując pewnym doświadczeniem

są oni w stanie zaplanować i kontrolować swoją wypowiedź już podczas jej formułowania. Jak przekonuje badacz pamięci S. Garczyński, *pojemność pamięci nie ma fizjologicznych granic*[37]. Jak dodaje, jakość pamięci jest co najmniej równie ważna, jak jej wydajność. Jest on zdania, że o powodzeniu decyduje raczej gotowość, trwałość i wierność wiedzy uczącego się niż szybkość, z jaką ją sobie przyswoi. Na jakość i trwałość naszej pamięci, zdaniem S. Garczyńskiego, ma również wpływ świadomość zapamiętywania i znajomość technologii zapamiętywania[38]. A zatem można stwierdzić, że typową dla dorosłych pamięć logiczną, ściśle związaną z myśleniem, można dobrze wykorzystać w procesie akwizycji języka obcego, pomimo iż wiedza nie będzie przez nich przyswajana w tak szybkim tempie, jak przez dzieci.

Plastyczność organów mowy, słuch fonematyczny

Dziś w polskich szkołach edukacja językowa prowadzona jest często od pierwszej klasy, a zatem uczniowie uczący się języka obcego to siedmioletnie dzieci. Jednak sytuacja w kwestii znajomości języka obcego, czy łatwości jego przyswajania nie zmieniła się diametralnie. Dlaczego? Bo spektakularne efekty odnoszą dzieci przyswajające język w naturalnych warunkach, pozostające w stałym kontakcie z językiem, u których obserwujemy silną motywację wewnętrzną (muszę nauczyć się języka, bo się nie porozumiem, nie będę miał przyjaciół itd.) W warunkach szkolnych, gdy nauka odbywa się według teorii *małych liczb*[*], obserwowana u uczniów motywacja to najczęściej motywacja instrumentalna, szkolna (uczę się, by nie dostać złej oceny, by nie zawieść oczekiwań rodziców) wyniki niejednokrotnie są gorsze, niż w grupach osób dorosłych uczących się języka obcego.

Jak udowadnia fizjolog kanadyjski W. Penfield, istnieją przeszkody natury biologicznej uniemożliwiające dorosłym opanowanie języka obcego, w takim stopniu, w jakim mogą osiągnąć to ci, którzy naukę języka obcego rozpoczynają w dzieciństwie. W. Penfield twierdzi, że pewne strefy mózgu w wieku najkorzystniejszym do nauki języka są specjalnie plastyczne i chłonne, potem nieuchronnie wydają się zastygać[39].

Ten *wiek krytyczny,* przed którym najlepiej rozpocząć naukę języka obcego określany jest przez psychologów, fizjologów, dydaktyków w różny sposób.

---

[37] Cytuję za: M. Woytowicz-Neymann., *Dorośli...,* op. cit., s.57.
[38] M. Woytowicz-Neymann, *Dorośli...,* op. cit., s.58.
[*] *Według teorii małych liczb na naukę przeznacza się tylko kilka godzin w tygodniu podczas zajęć lekcyjnych, wg teorii wielkich liczb kontakt z językiem ma się cały czas, w naturalnym środowisku językowym.*
[39] T. Woźnicki, *Z problematyki poszukiwań optymalnego wieku dla nauczania języków obcych*, [w:] *Polska myśl glottodydaktyczna*, pod red. F. Gruczy, Warszawa 1979.

Najczęściej jest to przedział 5-14 lat. L. Zabrocki, na przykład uważa, że zwiększone trudności w akwizycji języka drugiego i kolejnych zaczynają się już po 10 roku życia, bardzo znacznie wzrastają po 15, a po 30 roku akwizycja podlega bardzo istotnym ograniczeniom[40].

Ten spadek zdolności przyswajania języka związany jest z fizjologią mózgu dzieci i dorosłych, osłabieniem słuchu fonematycznego oraz malejącą z wiekiem plastycznością organów mowy.

Rozpatrując ów fizjologiczny aspekt, rzeczywiście możemy mówić o przewadze dzieci. Jednak nie należy zapominać, że nauka języka obcego jest skomplikowanym, złożonym procesem, a uzyskanie zadowalających wyników jest uwarunkowane szeregiem czynników. Różnica w fizjologii mózgu dzieci i dorosłych jest tylko jednym z nich, który daje dzieciom szansę na opanowanie wymowy języka obcego w stopniu zbliżonym do wymowy rodzimych użytkowników języka, ale nie jest gwarantem sukcesu. Z drugiej strony, mniejsza plastyczność organów mowy dorosłych utrudnia im idealne opanowanie języka na płaszczyźnie fonicznej, ale nie odbiera szansy na osiągnięcie biegłości w posługiwaniu się językiem. Osiągnięcie przez dorosłych może nie idealnej, ale bardzo dobrej wymowy jest możliwe i zależy w dużej mierze od ich indywidualnych predyspozycji oraz od cierpliwości i sumiennej pracy. Często popełniany przez prowadzących błąd to zaniedbywanie fonetyki, spowodowane przekonaniem, że w pewnym wieku nie osiągnie się już biegłości w tym zakresie. A studenci, którzy nie są poprawiani przestają się kontrolować i nawet jeśli opanowali już poprawną wymowę, bez odpowiedniej stymulacji, ciągłych ćwiczeń i powtórzeń często wysławiają się niedbale, myśląc nie o formie, a o treści wypowiedzi. Dużym problemem w pracy nad fonetyką są również złe nawyki wyniesione z nauki innych języków obcych. Nauczyciele, zadowoleni że uczniowie mówią cokolwiek, nie zwracają już uwagi na to, jak mówią. Studenci, którzy uczyli się języka rosyjskiego w szkole często są niezwykle zaskoczeni naciskiem, jaki kładzie się na fonetyczną poprawność wypowiedzi tłumacząc, że w szkole nikt nie zwracał uwagi chociażby na akcent. A fonetyka to właśnie ta dziedzina, której nie możemy zaniedbać w początkowej fazie przyswajania języka. To wtedy tworzą się nawyki poprawnej wymowy i bardziej niż od wieku od jakości pracy w tej pierwszej fazie zależeć będzie

[40] H. Stasiak, *Wybrane psychodydaktyczne uwarunkowania uczenia się i nauczania języków obcych*, Gdańsk 1992.

poprawna wymowa uczących się. Dokładniej zagadnienie pracy nad materiałem fonetycznym zostało opisane w rozdziale VIII.

Brak czasu

Ten typowy czynnik, utrudniający pracę nad akwizycją języka w grupach dorosłych, nie dotyczy opisywanej populacji. W większości przypadków, głównym zadaniem, obowiązkiem studentów-rusycystów jest nauka języka. Nie są oni obciążeni obowiązkami natury domowej, rodzinnej, zawodowej. Daje im to przewagę nad dorosłymi uczestnikami różnych kursów, studiów podyplomowych, wieczorowych czy zaocznych. Są oni również w lepszej sytuacji niż młodzież szkolna, która musi podzielić czas pomiędzy naukę języka obcego i inne przedmioty szkolne. A zatem rozpatrując ten czynnik, studenci znajdują się na wygranej pozycji.

Filtr afektywny

Zwiększona podatność na stresy, obawa przed ośmieszeniem, trudności w przełamywaniu bariery psychologiczno-językowej, wysoki samokrytycyzm, brak pewności siebie, chęć kreowania swojego wizerunku, jako osoby inteligentnej, która nie popełnia błędów, potrzeba akceptacji ze strony grupy to tak zwany „filtr afektywny" typowy dla osób dorosłych, hamujący swobodne posługiwanie się językiem, przyczyna inhibicji[*]. Jak wykazały badania, wymowa dorosłych może ulec znacznej poprawie w stanie rozluźnienia psychicznego (badacze wprowadzali uczestników eksperymentu w stan głębokiej hipnozy bądź podawali im niewielkie ilości mocnego alkoholu)[41]. Autor nie zaleca oczywiście upijania uczestników kursu alkoholem, lecz próbę zastosowania szeregu znanych w metodyce zabiegów, pomagających osiągnąć stan rozluźnienia, jak chociażby omawiane poniżej techniki ludyczne.

Techniki ludyczne w nauczaniu

W opanowywaniu języka u dzieci dużą rolę odgrywają czynniki pozajęzykowe. Dorośli wolą naukę w oparciu o tłumaczenie z języka obcego na ojczysty i w drugą stronę. Do tego dochodzi nauka poprzez zabawę, w ruchu, kojarzenie wypowiedzi z sytuacją tak charakterystyczne dla dzieci, przez dorosłych traktowane z rezerwą. Przeprowadzone badania eksperymentalne, w czasie których uczono uczestników rozumienia zdań po rosyjsku w synchronizacji z ruchem wykazały, że młodzież wypadła lepiej niż dzieci, ale rezultaty dorosłych przewyższały pozostałe.[42] A zatem

[*] *Inhibicja, fizjol. zahamowanie, lub opóźnienie jakiegoś procesu w organizmie.*
[41] Cytuję za: E. Lipińska, *Język ojczysty, język obcy, język drugi*, Kraków 2003, s. 56.
[42] E. Lipińska, *Język ojczysty...,* op. cit., s. 56.

można stwierdzić, że ten sposób nauczania/uczenia się nie jest zarezerwowany dla młodszego audytorium, tylko niechęć dorosłych do dziecinnych zachowań lub też zły dobór technik przyczynia się do sporadycznego stosowania technik ludycznych na kursach dla dorosłych.

Doświadczenie glottodydaktyczne

S. Garczyński podkreśla, że zdolność kojarzenia, umiejętność dostrzegania różnic i podobieństw, zwłaszcza przy znajomości kilku języków obcych, zwiększa szanse na przyswojenie sobie języka. Dodaje, że sześćdziesięcioletni lingwista szybciej nauczy się hiszpańskiego niż uczeń, który nie zna żadnego obcego języka. Według S. Krashena i T. Trell, dorośli mają przewagę nad młodszymi w pierwszej fazie akwizycji języka obcego, ponieważ są w stanie przekraczać granice językowe, czyli używać na przykład struktur, których się nie uczyli[43]. Szerzej opisano to zjawisko w podrozdziale *Układ multilingwalny – język rosyjski, jako kolejny język obcy*.

Intelekt, doświadczenie życiowe

Poza doświadczeniem glottodydaktycznym, pomocne w nauce języka obcego może okazać się doświadczenie życiowe uczących się, ich intelekt, erudycja, wiedza. W tym przypadku nauka języka obcego jest dla uczących się nabywaniem nowego sposobu wyrażania zjawisk, rzeczy już znanych w inny sposób[44]. Z drugiej jednak strony, taka nauka drogą słuchowo-ustną, brak typowych dla dzieci skojarzeń dotykowych bądź wizualno-słuchowych, może opóźnić proces opanowywania języka, wiąże się ze zwiększonym niebezpieczeństwem wystąpienia interferencji, prowadzi do występowania *monitora,* czyli nadmiernej kontroli wypowiedzi, świadomego uczenia się i stosowania reguł, co w konsekwencji spowalnia posługiwanie się językiem.

Pomimo wieloletnich badań nad optymalnym wiekiem rozpoczynania nauki języka obcego, nie ma jednoznacznych danych na ten temat. Część badaczy zajmujących się tym zjawiskiem, jak chociażby L. Zabrocki, W. Penfield, S.I. Rubinsztein jest przekonania o konieczności rozpoczynania nauki języka obcego przez dzieci. Są i tacy, na przykład J.B. Caroll, E. Thorndike, S. Krashen, T. Trell**,** którzy podkreślają przewagę dorosłych, jako świadomych swojej decyzji, zdających sobie sprawę z końcowego celu nauczania uczniów, charakteryzujących się wysoką motywacją do nauki.

[43] E. Lipińska, *Język ojczysty...*,op. cit., s. 52.
[44] Tamże.

Jak podkreśla M. Woytowicz-Neymann, naukę języka możemy rozpocząć w każdym wieku i zawsze jesteśmy w stanie osiągnąć bardzo dobre efekty. Wiek jest tylko jednym z elementów w złożonym procesie nauczania/uczenia się języka obcego. To, co dziecko uzyska dzięki większej łatwości imitowania i bardziej plastycznemu umysłowi, dorosły nadrabia lepszą techniką uczenia się, zdolnością kojarzenia, większą umiejętnością koncentracji, silniejszą motywacją i większym zrozumieniem celowości nauki[45].

Należy się zgodzić z Wienoldem, że pewne trudności w przyswajaniu języka obcego w późniejszym wieku są wynikiem błędnych zabiegów dydaktycznych i można im zapobiec poprzez odpowiednie sterowanie tymi procesami[46].

W wyniku analizy specyfiki pracy z dorosłymi można wyciągnąć następujące wnioski:

- Dorosły człowiek musi mieć wrażenie, że jego działanie jest skuteczne, powinien sobie dobrze uświadamiać zarówno cel końcowy, jak i etapowe cele nauki języka oraz sposoby ich realizacji.
- Należy zwrócić uwagę na wyniesione ze szkoły mylne przyzwyczajenie, że praca samodzielna odnosi się tylko i wyłącznie do wypełnienia zadanej pracy domowej. Należy wdrażać uczniów do pracy samodzielnej, autonomicznej.
- Dorosły uczeń będzie domagał się reguł, przyporządkowania, odniesień do posiadanej wiedzy, potrzebuje podpory graficznej i należy mu to zapewnić.
- Niezbędne jest rozwijanie spontaniczności, emocjonalności, zdolności imitacyjno-aktorskich.
- Należy dążyć do zniwelowania hamującego kompleksu obawy przed ośmieszeniem, barierą mówienia w języku obcym poprzez stworzenie przyjaznej atmosfery na zajęciach, wprowadzanie atrakcyjnych, rozluźniających form pracy, które wbrew powszechnie panującym opiniom nie muszą być infantylne.
- Dużo czasu i uwagi należy poświęcić na pracę nad materiałem fonetycznym, zwłaszcza na wstępnym etapie pracy nad językiem.

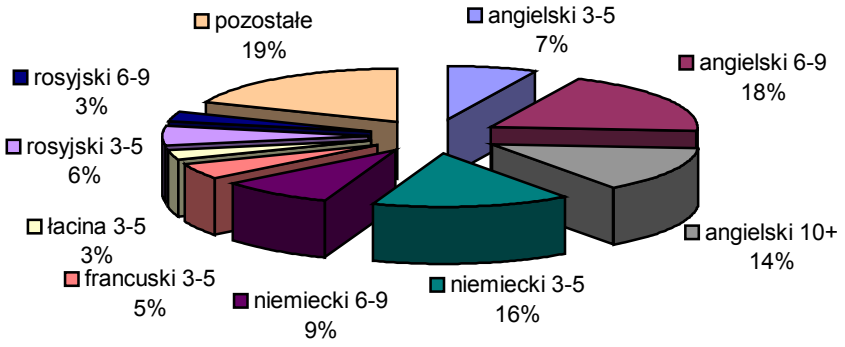
Znając czynniki mogące utrudniać dorosłym pracę nad językiem mamy szansę je przezwyciężyć, a wykorzystując potencjał tej grupy wiekowej możemy sprawić, że proces nauczania/uczenia się zakończy się sukcesem.

[45] M. Woytowicz-Neymann, *Dorośli*..., op. cit., s.51.
[46] Cyt.za: H. Stasiak, *Wybrane zagadnienia*..., op. cit., s.26.

3.2. UKŁAD MULTILINGWALNY - JĘZYK ROSYJSKI JAKO KOLEJNY JĘZYK OBCY*

Celem niniejszego podrozdziału jest odpowiedź na pytanie, czy doświadczenie językowe studentów rozpoczynających naukę języka rosyjskiego od podstaw wpłynie korzystnie na przyswajanie przez nich kolejnego języka obcego, czy może utrudni ten proces. W rozdziale przedstawiono wyniki badań ankietowych, z których wynika, jakich języków obcych uczyli się ankietowani przed podjęciem nauki na studiach rusycystycznych, jak długo uczyli się tych języków, w jakich warunkach, a także jak oceniają swoją znajomość języków obcych.

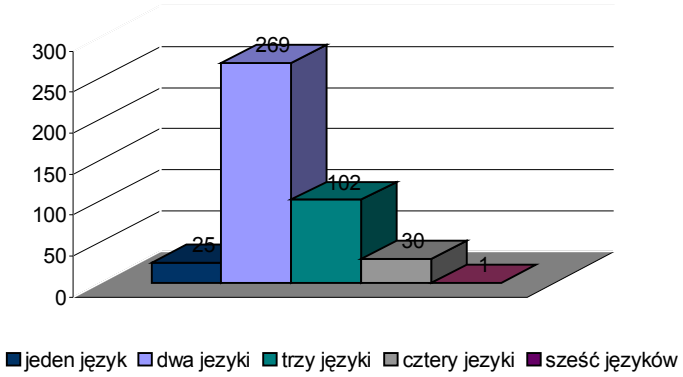
Edukacja językowa rozpoczyna się już w szkole podstawowej, niekiedy nawet w pierwszej klasie, a zatem studenci przystępując do nauki języka rosyjskiego na studiach mają już wieloletnie doświadczenie w nauce języków obcych. Są to języki z innych niż rosyjski grup językowych, a stopień opanowania przez nich tych języków można określić jako średnio zaawansowany lub zaawansowany. Sytuację tę obrazuje poniższy wykres:



Rys. 4. Znajomość języków obcych deklarowana przez ankietowanych

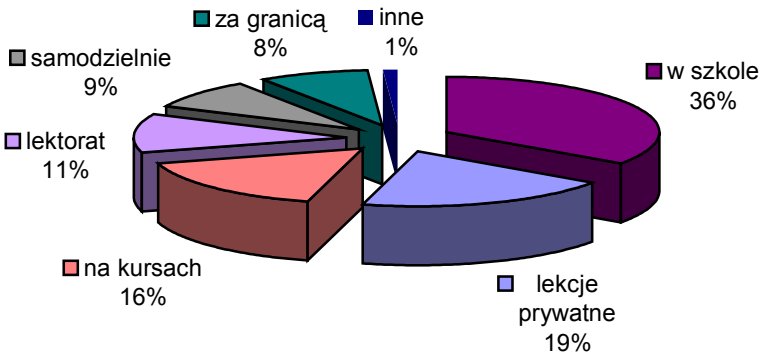
*W literaturze glottodydaktycznej na określenie znajomości poza ojczystym, innych języków obcych używa się terminów: multilingwizm, plurilingwizm, wielojęzyczność. O zagadnieniu czytaj także w pracach autora : *Układ trilingwalny - język rosyjski jako drugi język obcy*, [w:] Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna, Glottodydaktyka 1, pod red. A. Palińskego, G. Ziętali, Rzeszów, zeszyt 39/2006, s. 7-12, oraz *Русский язык как второй иностранный,* [в:] Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка, Warszawa 2004, s. 70-73.

Badanych studentów–rusycystów uczących się w grupach rozpoczynających naukę języka rosyjskiego od podstaw zapytano, ilu języków obcych uczyli się wcześniej, jak długo i jakie to były języki. Z powyższego wykresu wynika, że studenci mają już wieloletnie doświadczenie w nauce języków obcych. Najczęściej uczyli się języka angielskiego i niemieckiego. Kolejne zagadnienie to ilość języków, z jakimi mieli kontakt ankietowani. Okazuje się, że często uczyli się więcej niż jednego języka. Wyniki przedstawiono na poniższym wykresie:



Rys. 5. Liczba języków obcych, których uczyli się ankietowani

Uzyskane wyniki pozwalają na zastosowanie w odniesieniu do sytuacji studentów-rusycystów terminu - *układ multilingwalny*, w którym język rosyjski będzie występował jako kolejny język obcy, z jakim spotykają się studenci. Ankietowanym postawiono również pytanie dotyczące oceny przez nich samych stopnia opanowania języków obcych. W większości swoją znajomość języków oceniali na dobrą lub bardzo dobrą. O ich doświadczeniu glottodydaktycznym świadczy również fakt, w jaki sposób i gdzie uczyli się języków. Jak wynika z udzielanych odpowiedzi, szkoła nie była jedynym miejscem zapewniającym kształcenie językowe.



Rys. 6. Warunki w jakich ankietowani uczyli się języków obcych

Jak było wspomniane wyżej, nauczanie od podstaw studentow-filologów to nowa sytuacja w nauczaniu języka rosyjskiego w polskim szkolnictwie. Dotychczas metodyka przedmiotu zajmowała się wpływem języka ojczystego (polskiego) na przyswajanie pierwszego języka obcego (rosyjskiego) uwzględniając podobieństwo i specyfikę obu języków w procesie nauczania. Nie uwzględniała specyfiki innych języków i ich wpływu na proces przyswajania języka rosyjskiego.

W niniejszym podrozdziale przedstawiono szanse i zagrożenia, jakie stoją przed rozpoczynającymi naukę języka rosyjskiego studentami, władającymi już innym językiem obcym, opisany został wpływ doświadczenia językowego na przyswajanie przez nich języka rosyjskiego.

Na przestrzeni lat badacze próbowali przenieść doświadczenia w opanowywaniu języka ojczystego na szkolne nauczanie języków obcych. Porównywali proces przyswajania języka ojczystego i następnie obcego, opisywali podobieństwa i różnice obu tych procesów.

Warto również zastanowić się, jak można porównać proces przyswajania pierwszego języka obcego i kolejnych? Niewątpliwie jest pomiędzy nimi więcej podobieństw, niż pomiędzy procesem przyswajania mowy ojczystej w naturalnym środowisku językowym, a uczeniem się języka obcego w sztucznych warunkach. W tym miejscu należy zwrócić uwagę na te czynniki, które są charakterystyczne przy podejmowaniu nauki kolejnego języka, co odróżnia ten proces od nauki języka pierwszego.

Na efektywność przyswajania języka obcego wpływa szereg czynników, poniżej zaprezentowano niektóre z nich:[47]

1. Warunki nauczania:
   - cel nauczania;
   - czas przeznaczony na naukę;
2. Sposób organizacji procesu nauczania/uczenia się.
3. Warunki socjokulturowe:
   - status języka obcego;
   - związek języka obcego z językami już znanymi;
   - zgodność kulturowa.
4. Czynniki indywidualne:
   - wiek;
   - motywacja;
   - uwarunkowania psychofizjologiczne jednostki.

Znacząco odróżnia naukę kolejnego języka od nauki pierwszego języka obcego czas na nią przeznaczony. Rozpoczynając naukę pierwszego języka mamy zazwyczaj w perspektywie wiele lat pracy nad językiem, w przypadku każdego kolejnego języka ten czas skraca się, przy jednoczesnej intensyfikacji kursu. Podejmując naukę na studiach studenci będą się uczyć na przestrzeni kilku lat (3-5), ale bardzo intensywnie (kilkanaście godzin tygodniowo). Trudno określić, który model nauczania jest lepszy. Każdy z nich ma zarówno wady, jak i zalety. W przypadku intensywnego, relatywnie krótszego kursu, uczący się są stale skupieni na języku, mają zapewniony ciągły kontakt z nim. Z drugiej jednak strony, na wytworzenie trwałych nawyków potrzeba czasu, powracania po pewnym czasie do opanowanego wcześniej materiału, powtórzenia.

Nauka każdego kolejnego języka ma charakter bardziej intencjonalny i zaplanowany. Pierwszego języka uczymy się zazwyczaj w szkole, z przymusu, takiego, jaki jest do wyboru. Drugi język coraz częściej też pojawia się w szkole, w starszych klasach, ale kolejny to bardziej świadoma decyzja. Wybieramy go kierując się wewnętrzną, lub zewnętrzną potrzebą, mamy motywację, wiążemy z nim swoją przyszłość, co rzadko ma miejsce w przypadku szkolnego nauczania/uczenia się języka.

[47] Н.В. Баграмова, *О роли экстралингвистических и лингвистических факторов в усвоении второго иностранного языка*, [в:] *Комплексное обучение, Министерство образования РФ*, ВГПУ, 1993.

Każdy kolejny język obcy to bardziej świadomy wybór uczących się i bardziej uświadamiany przez nich cel nauki.

Kolejnym czynnikiem charakterystycznym w układzie wielojęzycznym wydaje się być specyfika uczniów podejmujących naukę kolejnego języka obcego. A zatem najczęściej są to już ludzie dorośli lub młodzież, a nie dzieci, jak w przypadku języka pierwszego, co zostało omówione szerzej w podrozdziale pierwszym.

Kolejną różnicą w procesie przyswajania pierwszego języka obcego i kolejnych jest doświadczenie glottodydaktyczne uczących się.

Istnieje wiele czynników mających negatywny wpływ na proces uczenia się i przyswajania drugiego języka obcego. Pierwszy z nich to chociażby fakt, iż na nauczanie drugiego języka obcego ma się przeważnie znacznie mniej czasu niż w przypadku nauki języka pierwszego, natomiast wymagania i oczekiwania co do stopnia opanowania tego języka są podobne. Nauka drugiego języka obcego z reguły rozpoczyna się dosyć późno, wówczas aparat mowy uczniów jest już ukształtowany, więc prawidłowa artykulacja w nowym języku może sprawiać trudności[48]. Osoby dorosłe, z wykształceniem językoznawczym często stosują monitor - świadome stosowanie reguł, co zwłaszcza na początku nauki może mieć hamujący wpływ na przyswajanie kolejnego języka, natomiast w późniejszych fazach zazwyczaj przyspiesza proces akwizycji języka[49].

Negatywnych czynników można by było znaleźć jeszcze wiele, jednak największym zagrożeniem dla rozpoczynających naukę drugiego języka obcego zdaje się być niebezpieczeństwo wystąpienia interferencji międzyjęzykowej.

Akwizycja języka odbywa się głównie na zasadzie transferu uprzednio zdobytych umiejętności językowych. A.A. Leontjew i T.W. Riabowa[50] proponują wyróżnić następujące czynniki mające wpływ na występowanie i charakter transferu:

- lingwistyczny – podobieństwo języków;
- ekstralingwistyczny – stopień opanowania i odstęp czasowy pomiędzy nauką poszczególnych języków;
- indywidualno-psychologiczny – zdolności językowe i charakter wcześniejszego doświadczenia językowego plus motywacja.

[48] J. Targońska, *Nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego*, „Języki Obce w Szkole" 2002, Nr 3.
[49] T. Lipińska, *Wybrane*..., op. cit., s.56.
[50] *Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку*, под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой, Москва 1972, с.88.

Nieuniknione w procesie uczenia się nowego języka jest odwoływanie się do języka bądź języków już znanych, bowiem *przyswajanie języka obcego dokonuje się poprzez filtr języka ojczystego zinternalizowanego przez uczącego się, a przyswajanie drugiego języka obcego poprzez filtr zarówno języka ojczystego, jak i przez filtr już zinternalizowanego języka obcego*[51].

Zatem głównym zagrożeniem dla rozpoczynających naukę języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego wydaje się być możliwość wystąpienia interferencji działającej w układzie trilingwalnym – języka pierwszego (ojczystego), drugiego i trzeciego (obcych).

Zjawiska tego, według F. Gruczy[52], nie da się zinterpretować jako zwykłej sumy interferencji pojawiającej się w dwóch parach: /j1-j2/, /j1-j3/, ani nawet w trzech parach: /j1-j2/, /j1-j3/, /j2-j3/. Uczący się mogą zatem być narażeni na „mieszanie się" języków, interferencję języków znanych na język, którego się uczą, istnieje również niebezpieczeństwo procesów odwrotnych, na przykład interferencja drugiego języka obcego na pierwszy język obcy. Sytuacja ta wydaje się być typowa w przypadku języków obcych należących do tej samej grupy językowej. Biorąc pod uwagę specyfikę omawianej przez nas sytuacji, w której język ojczysty i trzeci język należą do innej grupy językowej, niż drugi język obcy, zagrożenie nie jest tak duże jak mogłoby się wydawać.

Interferencja języka zachodnioeuropejskiego, jak angielski czy niemiecki, (których system językowy znacznie różni się od systemów języków słowiańskich) na język rosyjski raczej nie występuje[53]. Interferencja zewnątrzjęzykowa jest bowiem tym silniejsza, im bardziej systemy języków są do siebie zbliżone. Jak przekonuje J. Arabski, *Aby wystąpił transfer, języki muszą być genetycznie bliskie*[54]. Ponadto największe natężenie interferencji wywołują najsilniejsze nawyki, a w omawianej sytuacji uczący się dysponują najsilniejszymi nawykami w języku ojczystym. Toteż interferencji należy się raczej spodziewać w układzie /j1-j3/. Co więcej, w omawianym przypadku znajomość innego języka obcego może nie tylko nie zaszkodzić

[51] F. Grucza, *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa 1978.
[52] F. Grucza, *Glottodydaktyczne implikacje bilingwizmu,* [w:] *Bilingwizm a glottodydaktyka*, Warszawa, 1981.
[53] Z. Skrundowa, *Nauczanie gramatyki języka rosyjskiego*, Warszawa 1985.
[54] J. Arabski, *O przyswajaniu języka drugiego (obcego),* Warszawa 1985, s.29.

rozpoczynającym naukę języka rosyjskiego, ale wręcz zminimalizować negatywny wpływ interferencji.

Z doświadczeń osób władających wieloma językami wynika, iż nauczenie się drugiego języka jest łatwiejsze, niż pierwszego, trudne jest pierwszych pięć – sześć języków, następne przychodzą już same z siebie[55]. Jak wytłumaczyć to zjawisko?

Główną trudnością w nauce języków obcych jest to, że rozpoczynając naukę zwykło się identyfikować pojęcie języka ze swoim językiem ojczystym. Dopiero po upływie czasu zauważa się, że język ojczysty i język obcy mają zarówno cechy wspólne, jak i całkowicie odmienne. Zatem studiując drugi język obcy wykorzystuje się już doświadczenia z nauki pierwszego języka i im więcej języków znamy, tym łatwiej jest oddzielić to, co specyficzne od tego, co ogólne. Osoba znająca już jeden język obcy posiada zdolność dedukcji, analizy, przewidywania, swoje doświadczenia uczący się mogą przenosić na nowe konteksty[56]. *Każdy język stanowi odrębną całość, która z jednej strony posiada cechy właściwe tylko dla niego samego, a z drugiej zawiera także elementy obecne w innych językach*[57].

Również w zestawieniu języków zachodnioeuropejskich, angielskiego i niemieckiego, z językiem rosyjskim można znaleźć cechy wspólne. Zbieżność występuje głównie w systemie leksykalnym. Jest to chociażby słownictwo międzynarodowe, tzw. internacjonalizmy, słownictwo posiadające wspólne korzenie czy zapożyczenia z różnych języków.

Na przestrzeni lat do języka rosyjskiego przeniknęło wiele wyrazów z języka angielskiego i niemieckiego, czyli języków, których znajomość deklarowali studenci grup *zerowych*. Za panowania Piotra I do języka rosyjskiego przedostało się ok. trzech tysięcy wyrazów obcych. W Słowniku wyrazów obcych pod red. J.W. Lochina, S. M. Łokszynowej z 1980 roku znajduje się aż 926 wyrazów zapożyczonych z języka angielskiego[58]. Należą one głównie do terminologii naukowo-technicznej, podobnie jak występujące w języku rosyjskim zapożyczenia z języka niemieckiego.

[55] www.eurocom-frankfurt.ale/polski,html
[56] Tamże.
[57] I. Bobko, *Metoda bilingwalna w procesie nauczania języka obcego*, „ Języki Obce w Szkole", Nr 3/1999.
[58] Zob.: K. Luciński, *Anglicyzmy w języku polskim i rosyjskim*, Kielce 2000.

Występowanie zapożyczeń z języka angielskiego w języku rosyjskim w poszczególnych grupach tematycznych obrazuje poniższe zestawienie K. Lucińskiego[59].

Tabela 7. Zapożyczenia w języku rosyjskim

GRUPY TEMATYCZNE	LICZBA	PROCENT
Sport, turystyka	25	9,2
Marynarka, rybołówstwo	51	18,7
Nauka, technika	89	43,7
Polityka, ekonomia	17	6,2
Kultura i sztuka	10	3,3
Uprawa ziemi, gospodarstwo wiejskie	13	4,7
Człowiek i społeczeństwo	38	13,9
Pozostałe	1	0,3
Razem	272	100

Brak podobieństwa w systemach języków zachodnioeuropejskich i języka rosyjskiego, o czym była mowa wyżej, zmniejsza niebezpieczeństwo wystąpienia interferencji tych języków na język rosyjski. Jedynie w przypadku leksyki nie można tego wykluczyć. Jednak interferencja w zakresie leksyki nie jest tak niebezpieczna, jak na przykład interferencja w systemie gramatycznym, o której w omawianym przypadku raczej nie może być mowy. Z drugiej zaś strony, podobieństwa leksykalne w omawianych językach mogą przynieść uczącym się języka rosyjskiego korzyści, na przykład. skracając czas nauki słownictwa znanego z pierwszego języka, które jest zbliżone do języka rosyjskiego. Można tu wymienić chociażby mające wspólny źródłosłów łaciński nazwy miesięcy w językach rosyjskim, angielskim i niemieckim.

[59] K. Luciński, *Anglicyzmy…,* op. cit.

Tabela 8. Nazwy miesięcy w językach: rosyjskim, angielskim i niemieckim

JĘZYK ROSYJSKI	JĘZYK ANGIELSKI	JĘZYK NIEMIECKI
Январь	January	Januar
Февраль	February	Februar
Март	March	März
Апрель	April	April
Май	May	Mai
Июнь	June	Juni
Июль	July	Juli
Август	August	August
Сентябрь	September	September
Октябрь	October	Oktober
Ноябрь	November	November
Декабрь	December	Dezember

Do innych, często używanych w języku rosyjskim zapożyczeń angielskich należą chociażby:

Лифт **Lift**

Интервью **Interview**

Баскетбол **Basketball**

Znaleźć można równie popularne niemieckie zapożyczenia np.:

Биржа **Börse**

Бухгалтер **Buchhalter**

Прейскурант **Preiskurant**

Oczywiście korzyści, jakie odniosą uczący się języka rosyjskiego w związku z podobieństwami leksykalnymi pomiędzy znanymi językami i przyswajanym językiem rosyjskim największe będą w obszarze sprawności receptywnych. Jako potwierdzenie

można przytoczyć wyniki badań przeprowadzonych przez M. Grabską[60]. Uczący się mieli za zadanie przetłumaczyć słowa – zapożyczenia, z którymi teoretycznie nie zetknęli się wcześniej. Były to zapożyczenia, które występowały w języku rosyjskim i polskim, a w jednym przykładzie w języku rosyjskim i niemieckim i francuskim. Osoby uczące się wymienionych języków zachodnioeuropejskich nie miały trudności z danym przykładem, w przeciwieństwie do osób nie znających języka niemieckiego i francuskiego.

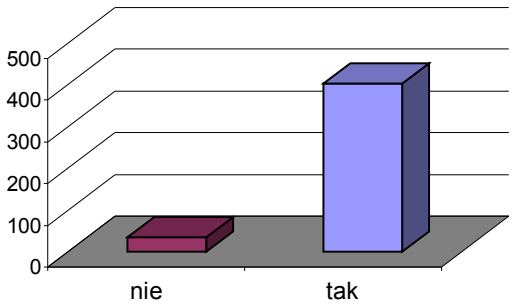
Nie sposób również nie docenić motywującej funkcji, jaką niesie znajomość już jednego języka obcego. Uprzednie doświadczenia uzyskane w procesie dydaktycznym, a także w bezpośrednich kontaktach językowych, uwieńczone sukcesem, dodają uczącym się wiary we własne możliwości, w kwestii odniesienia sukcesu w nauce kolejnego języka obcego. Wyzwala to chęć do nauki i pozytywne nastawienie do języka obcego. Z drugiej jednak strony, nawet gdy nauka pierwszego języka obcego nie przyniosła oczekiwanych efektów, uczniowie uczyli się długo i nie zauważali rezultatów, w przypadku rozpoczęcia nauki kolejnego języka od podstaw bardzo szybko zauważą przyrost wiedzy charakterystyczny dla początkowego etapu nauki języka, co jest czynnikiem wielce motywującym.

Kolejną istotną sprawą jest to, że uczący się nie muszą tracić czasu na opanowywanie technik uczenia się języka obcego. Każdy z nich w toku nauki poprzedniego języka wypracował swoje własne strategie uczenia się, przynoszące mu najlepsze efekty. Może więc bez stosowania metody prób i błędów skupić się na przyswajaniu języka rosyjskiego w sposób dla niego najodpowiedniejszy. Uczniowie posiadają również obszerniejszą wiedzę językową, dotyczącą nie tylko języka ojczystego, ale również obcego. Uczą się oni w sposób bardziej świadomy, szybciej formułują reguły wykorzystując wiedzę z pierwszego i drugiego języka, szybciej rozpoznają regularności w nowym języku, a w związku z tym szybciej go przyswajają[61]. W tym miejscu warto zacytować słowa Goethe: *Wer frende Sprache nicht kennt, weiB nichts von seiner eigenen. (Ten, kto nie zna języków obcych nic nie wie o swym własnym)*. Słowa te podkreślają wpływ znanych już języków na rozwój myślenia lingwistycznego. W toku pracy nad językiem uczący się zaczyna analizować

[60] М. Грабска, *Специфика адаптации русских заимствованных слов и их опознавание поляками (фонетико-графический и морфологический уровни)*, [в:] *Współzależność języków słowiańskich,* pod red. J.Bartoszewskiej i M. Grabskiej, Gdańsk 1998.
[61] J. Targońska, *Nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego*, „Języki Obce w Szkole", Nr 3/2002.

budowę poszczególnych elementów języka, dostrzega prawidłowości, zależności występujące między nimi. Zwiększa się u niego umiejętność przeciwstawiania opanowywanego materiału analogicznym zjawiskom w języku ojczystym lub innym znanym języku. Im więcej języków znajdzie się w naszym „układzie" językowym, tym więcej jesteśmy w stanie dostrzec. Nawet w języku ojczystym zaczynamy „wyłapywać" i doceniać to, co wcześniej nam umykało, zaś kolejny język obcy opanowujemy już z całą świadomością i zdolnością krytycznej obserwacji.

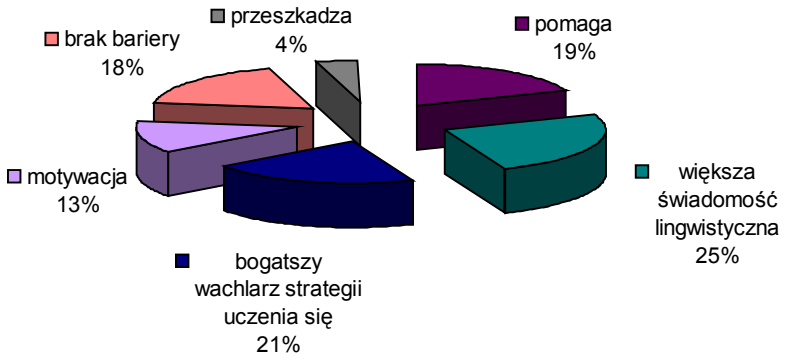
W tym miejscu warto zwrócić uwagę jak uczący się oceniają wpływ doświadczenia glottodydaktycznego na przyswajanie kolejnego języka. Zadaliśmy ankietowanym pytanie: *Czy znajomość języka obcego ma wpływ na opanowywanie przez Panią/Pana języka rosyjskiego?*



Rys. 7. Wpływ doświadczenia glottodydaktycznego na przyswajanie kolejnego języka w ocenie ankietowanych studentów

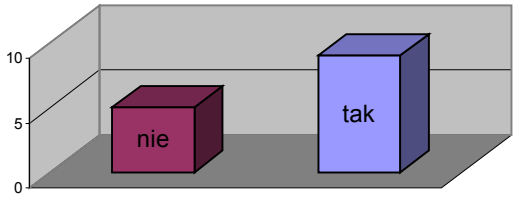
Większość ankietowanych studentów zauważa ten wpływ. Według 35 osób znajomość innych języków obcych nie wpływa na przyswajanie kolejnego. Spośród 404 osób, które potwierdziły związek między posiadanym doświadczeniem w nauce języków a przyswajaniem, 4% określiło ten wpływ jako negatywny, uznając, że znajomość innych języków przeszkadza im w procesie przyswajania języka rosyjskiego od podstaw. Pozostali uznali, iż znajomość jednego języka obcego pomaga w przyswajaniu kolejnych języków. Wskazywali na większą świadomość lingwistyczną, bogatszy wachlarz strategii uczenia się, twierdzili, że władanie językiem obcym przyczynia się do likwidowania bariery przed używaniem kolejnego języka. Według nich znajomość innego języka ma również funkcję motywującą. Studenci nauczyli się

języka, osiągnęli sukces w procesie akwizycji języka obcego, więc analogicznie podobnych efektów oczekują w przypadku nauki kolejnego języka. 19% uznało, że doświadczenie glottodydaktyczne pomaga im w pracy nad przyswajaniem kolejnego języka nie precyzując sposobu tego pozytywnego wpływu.



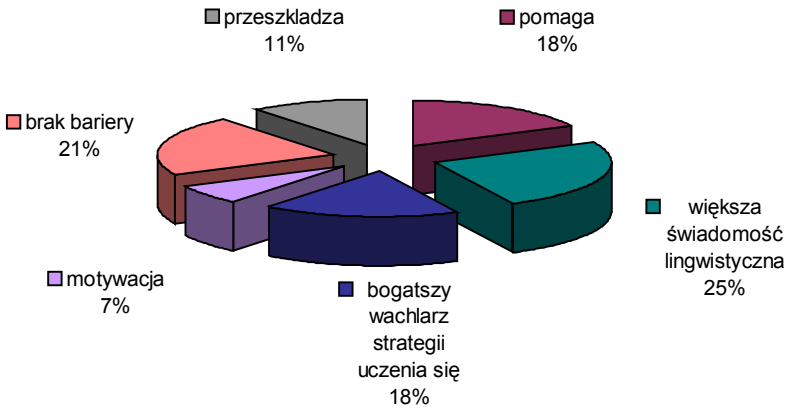
Rys. 8. Rodzaj wpływu doświadczenia glottodydaktycznego na przyswajanie kolejnego języka w opinii studentów

Podobne pytania zadano wykładowcom prowadzącym zajęcia z PNJR na studiach rusycystycznych w grupach *zerowych*. Zapytano ich, czy zauważają wpływ doświadczenia językowego studentów na pracę nad kolejnym językiem, a także, jak oceniają ten wpływ. 36% badanych nie zauważa takiego wpływu, jednak zdecydowana większość - 64% ankietowanych, wyraźnie odczuwa wpływ doświadczenia glottodydaktycznego na proces przyswajania języka rosyjskiego od podstaw.



Rys. 9. Wpływ doświadczenia glottodydaktycznego na przyswajanie kolejnego języka w ocenie ankietowanych wykładowców

Prowadzących zajęcia również poproszono o sprecyzowanie swojego wyboru. Oto jak odpowiadali ankietowani na pytanie: *Jak znajomość innych języków obcych wpływa na przyswajanie języka rosyjskiego od podstaw?*



Rys. 10. Rodzaj wpływu doświadczenia glottodydaktycznego na przyswajanie kolejnego języka w opinii wykładowców

Porównując odpowiedzi udzielone przez przedstawicieli obu grup objętych badaniami - studentów i wykładowców, można zauważyć pewne podobieństwa, ale i różnice. Opisując pozytywny wpływ znajomości języków obcych na akwizycję języka rosyjskiego, studenci i prowadzący na pierwszym miejscu zgodnie wskazywali większą świadomość lingwistyczną - 25%. 18% spośród wykładowców i zbliżony procent studentów uznało, że posiadane doświadczenie w uczeniu się języków obcych

wzbogaca stosowane przez uczących się techniki pracy nad językiem. Większych rozbieżności nie zaobserwowano również w odniesieniu do odpowiedzi potwierdzającej występowanie transferu pozytywnego, ułatwiającego pracę nad językiem (18% - wykładowcy, 19% - studenci), na mniejszą barierę psychologiczną wskazywało odpowiednio 18% studentów i 21% wykładowców. Nie w każdym przypadku studenci i wykładowcy byli tak zgodni. Zdaniem 11% prowadzących znajomość innych języków obcych wpływa negatywnie na proces przyswajania języka rosyjskiego od podstaw. Ten negatywny wpływ występuje przede wszystkim w początkowej fazie pracy nad językiem, przejawia się w użyciu słów obcojęzycznych zamiast rosyjskich (najczęściej *yes* zamiast *da)*, używaniu rzeczowników wyłącznie w mianowniku itp. Studenci nauczeni, że język obcy winien różnić się od języka ojczystego, nie dostrzegają w języku rosyjskim podobieństw do języka polskiego, co nie tyle utrudnia, co nie ułatwia pracy nad językiem. Jest to jednak tylko kwestia „przestawienia się" i po tym przystosowawczym okresie doświadczenie glottodydaktyczne będzie wywierać zdecydowanie pozytywny wpływ. Wykładowcy (zaledwie 7% badanych) w stosunku do studentów (13%) nie docenili motywującej funkcji doświadczenia glottodydaktycznego na proces przyswajania kolejnego języka. Wydaje się jednak, że sukces w nauce pierwszego języka daje studentom poczucie własnej wartości, wiarę we własne siły i możliwości, studenci z zapałem przystępują do nauki kolejnego języka wierząc, że skoro udało się w przypadku pierwszego języka obcego, to teraz też się uda[*]. Zadaniem wykładowcy jest dostrzec ową motywację, dążyć do jej podtrzymania, rozwijania i jak najlepszego wykorzystania.

Z dotychczasowej analizy wynika, że czynniki wpływające na proces opanowywania języka rosyjskiego jako kolejnego języka obcego można podzielić na: techniczne, psychologiczne, lingwistyczne.

Do czynników technicznych zaliczono: brak podręczników uwzględniających specyfikę nauczania/uczenia się kolejnego języka, ograniczony czas przeznaczony na naukę, wykształcony u uczących się nawyk samodzielnej pracy, umiejętność racjonalnego organizowania czasu pracy, wypracowane własne techniki uczenia się języka.

Wśród czynników psychologicznych wyróżnia się: mniejszą barierę, wstyd przed ośmieszeniem, uświadomienie sobie, że nauka języka to długotrwały, złożony

[*]Zagadnienie motywacji zostało omówione szerzej w rozdziale trzecim.

proces, co w konsekwencji zmniejsza zniecierpliwienie, rezygnację, kolejny czynnik to motywacja, zazwyczaj silniejsza niż u osób nieznających języków obcych, znajomość kilku języków obcych daje więcej możliwości dla wytworzenia związków sprzyjających zapamiętywaniu, przełączania się z jednego systemu językowego na inny[62].

Na ostatnią grupę czynników - lingwistycznych, składają się: transfer pozytywny i negatywny, zdolność analizy i interpretacji, świadome opanowywanie kolejnego języka, występowanie monitora, rozwinięta intuicja, dociekliwość językowa, szersza wiedza w zakresie lingwistyki porównawczej.

3.3. MOTYWACJA – CZYNNIKI DETERMINUJĄCE WYBÓR KIERUNKU STUDIÓW

Co sprawia, że podejmujemy trud nauczenia się języka obcego, wkraczamy na długą, niekiedy wyboistą drogę, a w przypadku potknięć nie zawracamy i staramy się dotrzeć do celu? Jednym z czynników gwarantujących sukces w nauce języka obcego jest motywacja. *Motyw, motywacja z łac. moveo–ere, (wprawiać w ruch, poruszać, dźwigać)*.

Niemożliwym jest dokonanie pełnej charakterystyki uczących się bez zbadania motywów, jakimi kierowali się przy wyborze studiów na danym kierunku.

Poznając ich motywację oraz cele, jakie postawili sobie i jakie spodziewają się osiągnąć po zakończeniu kursu, będzie można w taki sposób zorganizować ten kurs, aby odpowiadał oczekiwaniom uczących się. Jest to bardzo istotne, gdyż w rezultacie przyczyni się do utrzymania, a nawet wzmocnienia motywacji u studentów, uniknięcia jej spadku, co jest częstym zjawiskiem przy podejmowaniu nauki od podstaw. Należy w taki sposób zorganizować kurs, aby nie tylko wzmocnić istniejąca motywację, ale i rozbudzić inne niż deklarowane jej rodzaje.

O tym, czy uda się osiągnąć sukces w nauce języka obcego decyduje szereg czynników, jak czas przeznaczony na naukę, dobór treści, środków, metod, materiałów nauczania, organizacja kursu, zdolności intelektualne uczących się, postawa nauczyciela itp. Jednak bez motywacji nauka w ogóle nie zostanie podjęta, a jeśli już tak się zdarzy,

[62] Н.В. Баграмова, *О роли*..., op. cit., s. 15.

ucząc się języka bez przekonania, wbrew własnej woli, nawet najlepszy podręcznik, metody, nauczyciel czy wreszcie zdolności uczących się nie zagwarantują sukcesu w procesie przyswajania języka obcego. Jak przekonuje W. Pfeiffer, ów *(...) psychiczny stan gotowości stanowi jedną z najważniejszych przesłanek sukcesu w nauce języka*[63].

Teorie motywacji są bardzo liczne i nie sposób omówić wszystkich, ograniczono się zatem do kilku wybranych, w szczególności skupiono się na definicjach motywacji spotykanych w dydaktyce języków obcych.

W słowniku pedagogicznym W. Okonia czytamy, że *Motywacja to ogół motywów występujący aktualnie u danej jednostki*[64]. W. Pfeiffer pod pojęciem motywacji rozumie *(...) stan gotowości człowieka do podjęcia określonego działania.* Motywacja, jak przekonuje dalej, *(...) to wzbudzony potrzebą zespół procesów psychicznych i fizjologicznych określający podłoże ludzkich zachowań i ich zmian*[65]. W. Woźniewicz[66] przez motywację rozumie *system pobudzeń, czyli motywów mających na celu zaspokojenie różnego rodzaju potrzeb takich, jak najogólniej rozumiane potrzeby egzystencjonalne, emocjonalne, potrzeby poznawcze związane z określonymi zainteresowaniami, potrzeby związane z różnymi aspiracjami, dążeniami do sukcesu, ideałami, wreszcie potrzeby mające na celu osiągnięcie lub zachowanie określonej pozycji społecznej, zapewnienie sobie poczucia bezpieczeństwa.* W interpretacji W. Woźniewicza motywacja to *mechanizm pobudzający i zarazem organizujący aktywność (...) mający na celu osiągnięcie pożądanych wyników*[67].

Podsumowując można zauważyć, że motywacja najczęściej jest definiowana jako *zbiór, ogół, zespół, system motywów, pobudzeń, impulsów* itp., które skłaniają jednostkę do podjęcia działania. Efektem tego działania ma być osiągnięcie zamierzonego celu, zaspokojenie potrzeby. M. Szałek przedstawia motywację jako reakcję łańcuchową:

Motywacja ⇒ wzbudzenie pozytywnych emocji⇒ należyte pobudzenie organizmu⇒ wzmożona aktywność umysłowa⇒ przyspieszenie i usprawnienie procesu akwizycji języka[68].

[63] W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s.109.
[64] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1975.
[65] W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych...,* op. cit.
[66] W. Woźniewicz, *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*, Warszawa 1987, s.16.
[67] Tamże.
[68] M. Szałek, *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Poznań 1992, s.81.

Na zaznaczenie zasługuje także pewien ważny aspekt motywacji, na który zwraca uwagę A. Maslow[69], a mianowicie *możliwość osiągnięcie celu*. Maslow przekonuje, że na ogół dążymy do tego, co znajduje się w zasięgu naszych możliwości, osiągnięcie czego wydaje się nam być realne. H. Stasiak cytując Jounga określa motywację jako *proces, który wzbudza działanie, utrzymuje je w toku i reguluje jego przebieg*[70].

Tak sformułowana definicja motywacji wydaje się być szczególnie adekwatna, gdyż wyraźnie wskazuje *na jej funkcję jako czynnika aktywizującego,* ale jak podkreśla H. Stasiak, może ona również *wywierać wpływ hamujący – szczególnie w sytuacji, gdy efekt końcowy różni się w sposób zasadniczy od oczekiwań, których motorem napędowym był określony układ motywacyjny*[71].

W literaturze glottodydaktycznej można znaleźć wiele prac opisujących motywację studentów-rusycystów, jednak, jak wiadomo, motywacja w toku nauki może ulegać zmianie, a w ciągu ostatnich lat zaszła zmiana globalna, dotyczącą całej omawianej społeczności, związaną z miejscem, pozycją języka rosyjskiego w polskim szkolnictwie.

Do niedawna przyszli rusycyści wybierali dany kierunek studiów gdyż znali język rosyjski, odnosili sukcesy w jego nauce, a studia miały być kontynuacją, pogłębianiem wiedzy. Dziś kiedy zajmujemy się zagadnieniem nauki języka rosyjskiego od podstaw na studiach rusycystycznych, ten rodzaj motywacji, choć nadal będzie występował, nie jest już tak powszechny. Również zmiana stosunków Polska-Rosja przyczynia się do zmiany motywacji przyszłych rusycystów. Nie bez znaczenia pozostaje także fakt, że oblicze polskiej rusycystyki wyraźnie się zmieniło w ciągu ostatnich lat. Dziś rusycystyka proponuje kandydatom na studia szeroką ofertę specjalności, obok jedynej niegdyś - nauczycielskiej, przyszli studenci mogą wybrać specjalność biznesową, translatorską, rosjoznawstwo, niekiedy jest to filologia rosyjska połączona z nauką innego języka, często słowiańskiego, lecz także języków zachodnioeuropejskich.

Dziś filologia rosyjska to nowoczesny, ciekawy kierunek, oferujący bogaty zakres specjalności. Jest on coraz częściej wybierany przez absolwentów szkół średnich.

---

[69] A.Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006, s.58.
[70] H.Stasiak, *Wybrane psychodydaktyczne uwarunkowania uczenia się i nauczania języków obcych*, Gdańsk 1992, s.32.
[71] Tamże.

Do roku 1989 język rosyjski był podstawowym, a niekiedy jedynym językiem obcym nauczanym w polskich szkołach, zatem uczono się go z przymusu, co prowadziło do licznych uprzedzeń i nie sprzyjało pozytywnej motywacji. Dziś język rosyjski nie jest już językiem budzącym negatywne konotacje i w świadomości uczących się funkcjonuje na równi z innymi językami obcymi.

Wciąż jest to język międzynarodowy, którym posługuje się blisko 242 miliony ludności, po wejściu Polski do Unii Europejskiej stał się nie tylko językiem naszych sąsiadów, ale również największego sąsiada Unii, co niewątpliwie wpłynie na rozwój stosunków handlowo gospodarczych, przyczyni się do przesuwania się procesu globalizacji na wschód, w konsekwencji wzrasta znaczenie języka rosyjskiego i zauważają to studenci filologii rosyjskiej. Zanim zostaną przedstawione motywy, jakimi kierowali się studenci podejmując naukę na danym kierunku studiów, należy wyjaśnić czym dokładnie jest motyw. Niekiedy w literaturze spotykamy zamienne używanie terminów motyw i motywacja. Encyklopedia pod redakcją Kairowa nadaje temu słowu trzy znaczenia. Wyróżnia między innymi motyw, jako *pobudzającą siłę wszelkiego działania, jako pobudkę wyjściową dążności ludzkich zmierzających do zaspokojenia potrzeb materialnych i duchowych oraz jako pobudkę popychającą do działania świadomego i celowego*[72]. W ślad za T. Lewowickim E. Lipińska definiuje motyw jako *czynnik umożliwiający świadome podjęcie działania dzięki sformułowaniu celu i programu tego działania*[73] J. Rusiecki[74] motywem nazywa *To, dla czego chcemy się uczyć języka obcego*. Podsumowując, można określić motyw, jako mechanizm wywołujący aktywność, jako powód, dla którego podejmowane jest jakieś działanie.

W. Woźniewicz[75] dokonuje podziału motywów na zewnętrzne i wewnętrzne, T. Lewowicki[76] dodaje do tego jeszcze motywy pośrednie, do których zalicza współzawodnictwo, naśladowanie innych ludzi, autorytet nauczyciela. Biorąc pod uwagę kryterium funkcjonalne, W. Woźniewicz proponuje podział motywów na integrujące i instrumentalne.

Sposobów klasyfikacji motywów spotykanych w literaturze przedmiotu jest wiele, dla potrzeb niniejszej rozprawy najistotniejsze okażą się te, którymi kierują się

[72] http://www.sciaga.pl/tekst/13637-14-motywowanie_pracownikow
[73] E. Lipińska, *Język ojczysty..., op. cit.,* s.58.
[74] J. Rusiecki, *O nauczaniu języków obcych*, Warszawa 1964, s.50.
[75] W. Woźniewicz, *Metodyka...*, op. cit.
[76] Cytuję za: E. Lipińska, *Język ojczysty..., op. cit.,* s.58.

ludzie w pracy nad językiem. J. Rusiecki[77] przedstawia między innymi takie motywy jak:

- uzyskanie możności porozumienia się ustnego w języku obcym z cudzoziemcami w

  kraju i poza jego granicami;
- uzyskanie możności studiowania w obcym kraju, możliwość korzystania z multimediów, czytanie w oryginale literatury pięknej i fachowej, możliwość prowadzenia korespondencji prywatnej i fachowej w języku obcym;
- motywy specjalne: chęć zdobycia zawodu nauczyciela lub tłumacza.

Z racji badanego środowiska ankietowani w mniejszym lub większym stopniu kierowali się właśnie tymi motywami przy wyborze kierunku studiów, jednocześnie nie wyklucza to występowania u nich innych motywów decydujących o podjęciu nauki na danym kierunku studiów, zwłaszcza że, jak przekonuje M. Woytowicz-Neyman[78], *nie ma czystych motywów i zawsze w jakimś stopniu będą się one wzajemnie przenikały i zazębiały ze sobą*. I. Strachanowska nazywa takie zjawisko *polimotywacyjnością*. Zdają się to również potwierdzać badania przeprowadzone na potrzeby danej pracy. Na 440 badanych wypełniających ankietę pojawiło się 687 odpowiedzi na to pytanie, a zatem spora grupa wybrała więcej niż jedną odpowiedź.

J. Rusiecki w swojej klasyfikacji motywów nie kierował się specyfiką kursów dla dorosłych. Jak zauważa M. Woytowicz-Neymann[79], dla tej grupy charakterystyczne są trzy rodzaje motywów: materialny, intelektualny i towarzysko-snobistyczny. Podział motywów rozpoczęcia nauki języka obcego na trzy główne kategorie, jak przekonuje M. Woytowicz-Neymann, ma zaletę zwięzłości i jasności, ale cechuje się koniecznością wprowadzenia uogólnień. Szerszej klasyfikacji motywów dokonuje W. Pfeiffer[80], dzieląc je następująco:

- motyw poznawczy;
- motyw użyteczności;
- motyw komunikacyjny;
- motyw przeżyć;
- motyw nauczyciela;

[77] J.Rusiecki, *O nauczaniu...*, op. cit.
[78] M. Woytowicz-Neymann, *Dorośli...*, op. cit.
[79] Tamże.
[80] W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych... op. cit.,* s.112.

- motyw rodziców;
- motyw społeczny;
- motyw prestiżu.

Nieco innego nazewnictwa użyła I. Strachanowska w klasyfikacji motywów, którymi kieruje się młodzież przy wyborze języka obcego. Są to:

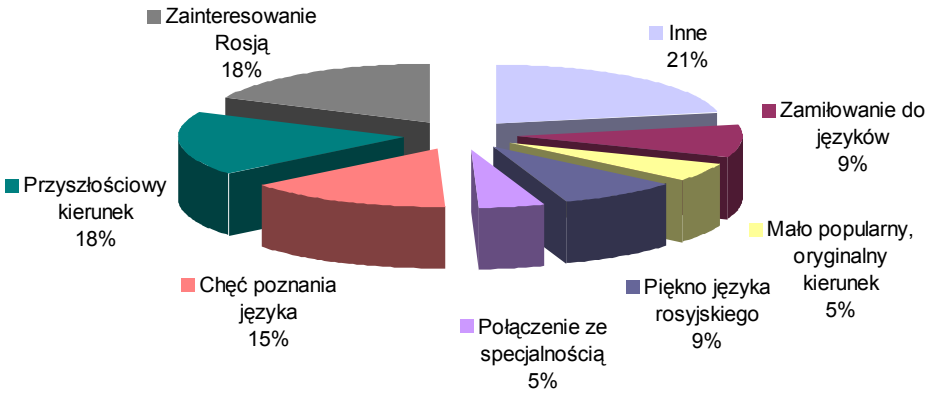
- motywy o charakterze poznawczym;
- motywy o charakterze społeczno-kulturowym;
- motywy o charakterze ambicyjnym;
- motywy o charakterze szkolnym – praktyczne;
- motywy o charakterze zawodowym;
- motywy lękowe;
- motywy innego typu;
- brak motywów.

Charakter niniejszej pracy wymusza przeprowadzenie analizy motywacji człowieka dorosłego, która różni się znacząco od motywacji dziecka czy młodzieży szkolnej. Dotyczy to całej skali działalności ludzkiej, w tym także uczenia się języków obcych. Ponadto badane środowisko to studenci filologii rosyjskiej, a zatem z założenia wiążą oni z podjęciem nauki danego języka plany zawodowe.

W celu przebadania motywów, jakimi kierowali się przyszli rusycyści podejmując naukę języka rosyjskiego od podstaw, poproszono ich o odpowiedź na pytanie:

Dlaczego wybrał(-a) Pani/Pan dany kierunek studiów?

Pytanie to jest pytaniem otwartym, studenci udzielali odpowiedzi, które zostały zebrane w 8 kategorii. Wyniki przedstawiono na wykresie.



Rys. 11. Motywy studentów przy wyborze studiów

Najwięcej respondentów (131 osób) udzieliło odpowiedzi, iż o ich wyborze zadecydowało zainteresowanie Wschodem, Rosją, deklarowali także chęć poznania tego kraju. Tylko dwie osoby mniej (129 osób) argumentuje swój wybór przydatnością zawodową języka rosyjskiego, respondenci uważają kierunek za przyszłościowy, podkreślają rolę języka rosyjskiego w obecnej sytuacji polityczno-gospodarczej. Duża grupa badanych (107 osób) deklaruje chęć opanowania języka rosyjskiego, (64 osoby) wskazują na zainteresowanie nauką języków obcych, deklarują, że zdolności lingwistyczne zadecydowały o ich wyborze. Spora grupa (63 osoby) wybrała dany kierunek studiów ze względów estetycznych, uzasadniając wybór kierunku studiów tym, że język rosyjski po prostu się im podoba. Co ciekawe, niegdyś bardzo popularny, wręcz wszechobecny w naszym kraju język rosyjski, dziś 38 respondentów uznało za egzotyczny, nietuzinkowy, rzadko spotykany, oryginalny, podkreślając jednocześnie, iż jest to jego największym atutem, zaś dla 34 osób kuszącym okazało się połączenie języka rosyjskiego z dodatkową specjalnością. Odpowiedzi takiej udzielali studenci uczelni, w których można studiować język rosyjski w połączeniu z jakąś specjalnością (Uniwersytet Rzeszowski, Akademia Pedagogiczna w Krakowie, Uniwersytet Szczeciński, oraz Uniwersytet Jagielloński). Na wykresie zostały przedstawione najczęściej pojawiające się odpowiedzi, za minimum uznano 30 osób udzielających tej samej odpowiedzi. Znalazła się tu również odpowiedź - inne (159 osób) -23, 14%, pod którą kryje się kolejnych 14 odpowiedzi udzielanych przez respondentów. 2,77% przyznaje się, iż o wyborze studiów zadecydował przypadek. Kolejna grupa (2, 62%) wybrała filologię rosyjską „asekuracyjnie", na wypadek, gdyby nie dostali się na inny kierunek. Taki sam procent respondentów deklaruje, iż wybrali takie studia w celu

kontynuacji nauki języka rosyjskiego, pomimo że jest to kurs od podstaw. Blisko 2 % ankietowanych (1, 89%) podkreśla przydatność języków obcych we współczesnym świecie.

Pozostałe odpowiedzi to odpowiedzi jednostkowe. Dla kilku osób zachętą okazało się to, że można na studiach rozpocząć naukę języka od podstaw, nieliczni przekonują, że filologia rosyjska jest kierunkiem modnym, i że w momencie, kiedy podejmowali decyzję o wyborze kierunku studiów „był zryw na rosyjski". O wyborze niektórych zadecydowało pochodzenie (wschodnie korzenie), lub wybrali kierunek za namową bliskich. Kilka osób „skusiło się" rzekomo łatwymi egzaminami i łatwymi studiami. Byli i tacy, którzy wybierając kierunek filologia rosyjska myśleli o podnoszeniu kwalifikacji bądź potraktowali studia jako jednoroczny bezpłatny kurs językowy. 1,31% ankietowanych nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Odpowiedzi, których udzielali ankietowani - studenci grup *zerowych*, argumentując swój wybór kierunku studiów można sklasyfikować w sposób następujący:

- motywy poznawcze, (intelektualne);
- motywy materialne, (praktyczne, użyteczności);
- motywy prestiżu, (towarzysko-snobistyczne);
- motywy społeczno-kulturowe (integracyjne);
- motywy praktyczne, szkolne;
- brak motywu.

Bardzo ważny dla respondentów przy wyborze kierunku studiów okazał się **motyw o charakterze zawodowym**, przez H. Komorowską określany jako instrumentalny[81], w kształceniu dorosłych nazywany motywem materialnym.

Taki wynik nie dziwi. Wybierając kierunek studiów młodzi ludzie w pewien sposób określają zakres swoich zawodowych zainteresowań. Uczący się zdają sobie sprawę z tego, że ich edukacja językowa uczyni ich atrakcyjnymi na rynku pracy. Ankietowani podkreślają znaczenie języka rosyjskiego na arenie międzynarodowej, w kontaktach politycznych i handlowo-gospodarczych, zauważają lukę na rynku pracy, brak wystarczającej ilości wykwalifikowanych rusycystów, spowodowaną sytuacją polityczną i zmianami w polskim systemie oświaty w ciągu ostatnich lat. A zatem kierujące nimi motywy *(...) wynikają z emocjonalnego i racjonalnego zrozumienia*

[81] H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002, s.97.

wartości języka obcego dla indywidualnej nauki (...) uwzględniają rangę danego języka w społeczeństwie i korzyści, jakie mogą płynąć z jego nauki[82].

Studenci wiążą z danym kierunkiem studiów swoją przyszłość i karierę zawodową, o czym będzie mowa w dalszej części pracy.

Znacząca grupa respondentów przy wyborze kierunku studiów kierowała się motywami **poznawczymi** (intelektualnymi), a więc chęcią poznania języka w bardzo dobrym stopniu, co umożliwia poszerzanie wiedzy. Ankietowani deklarowali zamiłowanie do nauki języków obcych. Motyw ten, określany przez W. Pfeiffera[83] również jako motyw ciekawości, to poznanie czegoś nowego, dążenie do zdobycia nowej wiedzy. Jak podkreśla W. Pfeiffer, motyw ten często występuje u początkujących.

Studenci odpowiadali, że znają już jeden język obcy i chcą nauczyć się kolejnego, liczni wskazywali na zdolności językowe, deklarowali, że nauka języków obcych sprawia im przyjemność, podkreślali, że chcą opanować język rosyjski w bardzo dobrym stopniu.

Spora grupa ankietowanych studentów wskazywała na zainteresowanie Rosją, jej historią, dorobkiem w dziedzinie literatury, kultury, sztuki, deklarowali fascynację językiem rosyjskim, podkreślali piękno języka rosyjskiego. Kolejni wskazywali na chęć podróżowania do Rosji, czytania literatury rosyjskiej w oryginale, komunikację w języku obcym z Rosjanami w kraju i za granicą, chęć oglądania programów rosyjskiej telewizji, słuchania rosyjskich audycji radiowych, czy korzystania z rosyjskojęzycznych przeglądarek internetowych. Ten typ motywów za H. Komorowską określimy mianem motywów **integracyjnych, (**przez I. Strachanowską nazywanymi motywami **społeczno-kulturowymi).**

Popularny motyw, **snobistyczny**, zwany także motywem uznania czy prestiżu, często występujący wśród dorosłych, decydujących się na naukę języka obcego jest reprezentowany przez stosunkowo nieliczną grupę badanego środowiska. Co prawda znalazły się jednostkowe odpowiedzi, że język rosyjski jest *modny, nietuzinkowy, oryginalny,* czy, że podjęcie nauki na tym kierunku było podyktowane tym, że ankietowani nie chcieli *studiować tego, co wszyscy,* a zatem podejmując naukę na danym kierunku studiów niektórzy chcieli wyróżnić się z tłumu, byli i tacy, którzy

[82]W. Pfeiffer, *Nauka języków*..., op. cit.
[83] Tamże.

chcieli zasłużyć na aprobatę środowiska, swoją decyzję podjęli pod wpływem znajomych bądź dlatego, że *był zryw na rosyjski*, *rosyjski stał się modny*.

Na koniec wymienić należy kolejną grupę motywów, do której zaliczają się udzielane przez ankietowanych odpowiedzi. Za I. Strachanowską nazwano je: **motywy praktyczne - szkolne**. Znajdą się tutaj odpowiedzi typu:

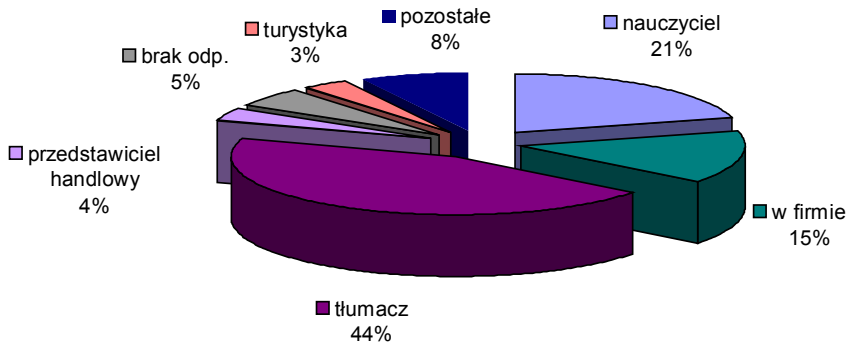
Skusiły mnie łatwe egzaminy; Język rosyjski nie jest trudny; Łatwe studia.

Pomimo że ankietowani uczą się w grupach *zerowych,* część z nich deklarowała, że nauka na studiach ma być kontynuacją nauki języka rosyjskiego w szkole.

Na końcu rozważań znajdzie się problem **braku motywu** Na szczęście, reprezentuje go nieliczna grupa badanych. Osoby te przyznają, że na dany kierunek trafiły *z przypadku*, zdawały *asekuracyjnie* lub traktują studia jako *przeczekanie roku*.

Wyniki badań wskazują wyraźnie, że przy wyborze kierunku studiów młodzi ludzie kierowali się przede wszystkim motywami zawodowymi, materialnymi. Wybierając kierunek studiów studenci określają, w pewnym stopniu swoją przyszłą drogę zawodową. Aby bliżej przyjrzeć się tej grupie motywów spytano ankietowanych, w jakim charakterze chcą podjąć pracę po ukończeniu nauki na studiach.

Większość respondentów ma jasno sprecyzowane plany. Tylko 5% badanej populacji nie wie, jaki zawód chciałoby wykonywać w przyszłości. Preferencje zawodowe studentów objętych badaniami przedstawiono na wykresie.



Rys. 12. Preferencje zawodowe badanych

Jak pokazują badania, znakomita większość ankietowanych (95%) ma już plany zawodowe, uświadamia sobie cel końcowy nauki języka rosyjskiego na studiach. Daje się zaobserwować różnorodne zainteresowania studentów i w związku z tym rożne

preferencje w wyborze przyszłej pracy. Na wykresie, w liczbie 8% znalazły się inne, jednostkowe odpowiedzi, jak na przykład *praca dyplomacji, praca naukowa*, czy zawody niezwiązane z kierunkiem studiów.

Świadomość celu, do którego się zmierza w toku nauki języka sprzyja podtrzymywaniu motywacji do nauki. Z punktu widzenia ludzi dorosłych to właśnie ten pragmatyczny cel przydatności, perspektywa wykorzystania znajomości języka w przyszłości jest bardzo ważnym bodźcem motywacyjnym.

Motywacja osób dorosłych uczących się języka obcego różni się od motywacji dzieci i młodzieży. Zazwyczaj jest już ukształtowana i najczęściej w tej grupie uczących się jest to motywacja pozytywna. Osoby dorosłe podejmując naukę języka obcego robią to z własnej woli, zaś wybór filologicznego kierunku studiów jest zapewne przemyślaną decyzją. Taka motywacja, którą obserwuje się u uczących się rozpoczynających naukę języka obcego przez W. Pfeiffera nazywana jest *motywacją wyjściową*. Jego zdaniem na tym etapie nauczania jest rzadko rozwinięta w pełni; szereg motywów będzie wzbudzanych, odkrytych w ciągu całego procesu akwizycji języka obcego. Ta *zmienność motywów* zdaniem Niebrzydowskiego[84] *jest zjawiskiem normalnym, wynikającym z etapowych zadań i celów, do których się zmierza.* Motywy będą ulegały zmianie w trakcie pracy nad językiem. Można zaobserwować zarówno wzrost motywacji, pojawienie się nowych motywów, może także wystąpić zjawisko osłabienia motywacji.

Z takim niebezpieczeństwem spadku motywacji należy liczyć się również w przypadku studentów-rusycystów rozpoczynających naukę języka od podstaw. Podejmując decyzję o rozpoczęciu studiów, nauce języka wiążą z tym jakieś konkretne plany i spodziewają się osiągnąć określone efekty. Jak już była mowa wyżej, często motywuje nas to, co wydaje się być realne do osiągnięcia, a zatem podejmując studia studenci uważają, że są w stanie opanować język. Jeżeli spodziewają się osiągnąć ten cel szczególnie szybko, wzrasta możliwość wystąpienia u nich omawianego zjawiska - hamującego działania motywacji. Nawet jeżeli obiektywne wyniki osiągane przez uczących się są zadowalające, ich subiektywne odczucia odegrają tutaj znaczącą rolę.

Z drugiej jednak strony, w nauce języka przechodzimy od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych, dzięki czemu już w początkowym stadium nauki języka obcego dość łatwo można zauważyć przyrost wiedzy, co pozornie dostarcza zadowolenia, ale może

[84] Cytuję za: E. Lipińska, *Język ojczysty...,* op. cit., s. 59.

również spowodować zniechęcenie, gdyż ostateczny cel cały czas wydaje się bardzo odległy. Aby uniknąć związanego z tym spadku motywacji, należy uświadamiać studentom nie tylko cel końcowy nauki języka na studiach rusycystycznych, ale także cele etapowe dla danego roku, semestru, czy wreszcie cele poszczególnych zajęć.

Kolejną przyczyną osłabienia motywacji w tej specyficznej grupie uczących się może być ich doświadczenie w nauce innych języków obcych; osoby, którym nauka poprzedniego języka obcego nie stwarzała trudności, również przy nauce języka rosyjskiego mogą oczekiwać szybkiego sukcesu. Jeżeli proces przyswajania kolejnego języka obcego nie przebiega tak pomyślnie, może nastąpić załamanie, związane ze spadkiem motywacji. Szerzej wpływ znajomości innych języków obcych na przyswajanie kolejnego języka omówiono w poprzednim podrozdziale.

Inne czynniki mogące zahamować motywację u uczących się to nauczanie nieodpowiadające psychice, uzdolnieniom, zainteresowaniom, intelektowi studentów.

A zatem przed wykładowcami prowadzącymi zajęcia w grupach *zerowych* stoi niełatwe zadanie. Muszą oni starać się utrzymać już ukształtowaną deklarowaną przez studentów motywację, ale również rozbudzać inne jej rodzaje. Ta grupa uczących się jest bardzo wymagająca, ma już doświadczenie w uczeniu się języków obcych, trzeba proponować im nowe, ciekawe techniki pracy, poruszać na zajęciach interesujące tematy, rolę motywującą pełnią tu także zachowania autonomiczne, na co również powinno znaleźć się miejsce na zajęciach.

Rozdział 4

4. ZNACZENIE PIERWSZEGO ROKU W NAUCZANIU/UCZENIU SIĘ JĘZYKA ROSYJSKIEGO OD PODSTAW

Wielu metodyków etap początkowy w nauczaniu/uczeniu się języka obcego uznaje za najważniejszy w całym procesie przyswajania mowy obcojęzycznej. To właśnie wtedy tworzy się baza i od jej jakości zależeć będzie opanowywanie języka na kolejnych etapach[85]. W niniejszym rozdziale przedstawiono podział na poziomy biegłości językowej według podziału zalecanego przez Komisję Europejską, przedstawiono również podziały na etapy nauczania/uczenia się opisane w literaturze glottodydaktycznej. W rozdziale szczegółowo opisano etap początkowy, a także przedstawiono wyniki badań ankietowych potwierdzające znaczenie I roku w nauczaniu języków obcych.

[85]Zobacz np.: Г.И. Дергачева, *Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе*, Москва 1989 ; В.И.Остапенко, *Обучение русской грамматике на начальном этапе*, Москва 1987 ; Г.И.Рогова, И.Н.Верещагина, *Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях,* Москва 2000, с.5.

4.1. ETAPY NAUCZANIA/UCZENIA SIĘ JĘZYKA OBCEGO

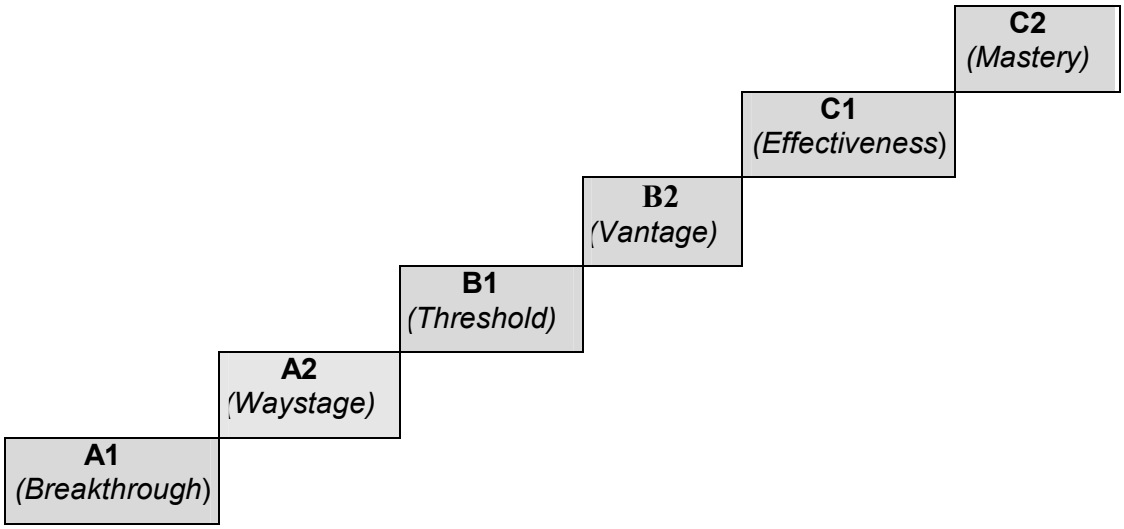
Opanowywanie języka obcego przebiega stopniowo, drogą przyswajania wiedzy, zdobywania umiejętności i wyrabiania nawyków. W procesie nauczania/uczenia się języka obcego można wydzielić kilka etapów. Każdy taki etap jest stosunkowo zamkniętym okresem, który charakteryzuje się swoimi celami, treściami, metodami, środkami i warunkami nauczania, każdy ma również swoje granice czasowe. Pomimo takiej odrębności wszystkie etapy są ze sobą powiązane i tylko wszystkie razem gwarantują osiągnięcie końcowego celu nauczania języka obcego. Im wyższy jest planowany poziom znajomości języka, który chcemy osiągnąć, tym więcej etapów będziemy wydzielać. Należy jednak pamiętać, iż proces uczenia się języka przebiega w sposób indywidualny, zależny od predyspozycji uczących się danego języka. W związku z tym niezwykle trudne jest określenie poziomów biegłości językowej, a ich liczba i zakres będą zależały przede wszystkim od specyfiki kursu, zakładanych celów, organizacji danego procesu kształcenia. Pomimo pewnej trudności w określeniu poziomów uczenie się, które odbywa się w pewnym czasie, powinno być podzielone na etapy, chociażby dla potrzeb programowych i egzaminacyjnych[86]. Oczywiście każdy podział, będzie do pewnego stopnia umowny, bowiem niemożliwe jest jednoznacznie określić poziom grupy uczących się, z których każdy uczył się będzie w swoim własnym tempie, uczący się będą osiągali kolejne poziomy biegłości w różnym czasie, różny będzie również ich poziom biegłości językowej w różnych aspektach języka. Na przykład: uczący się w zakresie sprawności receptywnych może być na poziomie wyższym niż w przypadku sprawności produktywnych, niekiedy może mieć miejsce sytuacja odwrotna.

Istnieją różne klasyfikacje opisujące etapy nauczania/uczenia się języków obcych. Klasyczny podział zakłada poziom początkowy, średnio zaawansowany i zaawansowany, często w terminologii glottodydaktycznej wymienia się również etap elementarny, podstawowy i ponadpodstawowy. W zależności od specyfiki kursu języka obcego może występować również etap profesjonalny. W praktyce nauczania języków obcych najczęściej wydziela się 6 głównych poziomów: breakthrough/introductory, waystage, treshold, vantage, effective operational proficiency, mastery. Taka

[86] *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, pod red. H.Komorowskiej, Warszawa 2003, s.26-27.

różnorodność w terminologii opisującej stopnie biegłości językowej, a także trudności w tłumaczeniu skłoniły wielu ekspertów z dziedziny nauczania języków do prac w ramach Rady Europy, które doprowadziły do stworzenia Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego. Jest to podstawowy dokument dotyczący edukacji językowej. Jednym z jego celów było ujednolicenie określania poziomów biegłości językowej. W dokumencie Rady Europy określono sześć poziomów biegłości:

- podstawowy: A, podzielony jest na A1 i A2
- samodzielności: B, który dzieli się na dwa poziomy B1 i B2
- zaawansowany (biegłości): C, w którym wydziela się poziomy C1 oraz C2



A1-A2 – Poziom podstawowy (Basic user)

B1-B2 – Poziom samodzielności (Independent user)

C1-C2 – Poziom biegłości (Proficient user)[87].

Jak widać, są to trzy poziomy o szerokich zakresach, przewidziane jest również, w zależności od potrzeb, oznaczanie dodatkowych, bardziej szczegółowych poziomów biegłości językowej, zwłaszcza poziomy w środkowej części skali są często dzielone dodatkowo, na przykład A1.1. czy B2.2.

Przykładowo poziom A1.1. oznacza stopień znacznie wyższy od standardowego, lecz nie spełnia jeszcze wymogów kolejnego poziomu.

[87]http://www.pearsonlongman.com.pl/files/materialy_dodatkowe/portfolio_guide/Longman_Portfolio_Guide_6-10.pdf

Skala ogólna poziomów biegłości językowej[88], charakterystyka poszczególnych poziomów według Rady Europy przedstawia się w sposób następujący:

Tabela 9. Poziomy biegłości językowej: skala ogólna

Poziom podstawowy	A1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie i potrafi stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi, dotyczące konkretnych potrzeb życia codziennego. Potrafi formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące np. miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna i rzeczy, które posiada oraz odpowiadać na tego typu pytania. Potrafi przedstawiać siebie i innych. Potrafi prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy.
	A2	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym (są to np. bardzo podstawowe informacje dotyczące osoby rozmówcy i jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy). Potrafi porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe. Potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego.
Poziom samodzielności	B1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego itd. Potrafi radzić sobie w większości sytuacji komunikacyjnych, które mogą się zdarzyć w czasie podróży w regionie, gdzie mówi się danym językiem. Potrafi tworzyć proste, spójne wypowiedzi ustne lub pisemne na tematy, które są jej znane bądź ją interesują. Potrafi opisywać doświadczenia, zdarzenia, nadzieje, marzenia i zamierzenia, krótko uzasadniając bądź wyjaśniając swoje opinie i plany.
	B2	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jej specjalności. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi - w szerokim zakresie tematów - formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi ustne lub pisemne, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań.
Poziom biegłości	C1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie szeroki zakres trudnych, dłuższych tekstów, dostrzegając także znaczenia ukryte, wyrażone pośrednio. Potrafi się wypowiadać płynnie, spontanicznie, bez większego trudu odnajdując właściwe sformułowania. Skutecznie i swobodnie potrafi posługiwać się językiem w kontaktach towarzyskich i społecznych, edukacyjnych bądź zawodowych. Potrafi formułować jasne, dobrze zbudowane, szczegółowe, dotyczące złożonych problemów wypowiedzi ustne lub pisemne, sprawnie i właściwie posługując się regułami organizacji wypowiedzi, łącznikami, wskaźnikami zespolenia tekstu.

[88] *Europejski system...,* op. cit.

	C2	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie może z łatwością zrozumieć praktycznie wszystko, co usłyszy lub przeczyta. Potrafi streszczać informacje pochodzące z różnych źródeł, pisanych lub mówionych, w spójny sposób odtwarzając zawarte w nich tezy i wyjaśnienia. Potrafi wyrażać swoje myśli płynnie, spontanicznie i precyzyjnie, subtelnie różnicując odcienie znaczeniowe nawet w bardziej złożonych wypowiedziach.

Bardziej szczegółowy opis tej skali zostanie przedstawiony w odniesieniu do poziomu podstawowego A (A1i A2), a także B1 [89], bowiem właśnie taki poziom biegłości, przynajmniej w odniesieniu do niektórych sprawności językowych, osiągną studenci pod koniec I roku studiów rusycystycznych.

POZIOM A1

- **Mówienie**
  - ✓ **Zakres** - dysponuje bardzo podstawowym zasobem słów i prostych wyrażeń związanych z danymi osobowymi i pojedynczymi, konkretnymi sytuacjami komunikacyjnymi.
  - ✓ **Poprawność** - wykazuje ograniczone opanowanie kilku prostych struktur gramatycznych i wzorów zdaniowych.
  - ✓ **Płynność** - potrafi wypowiadać bardzo krótkie, pojedyncze, częściowo wyuczone wcześniej zadania: potrzebuje przy tym czasu na dobieranie słownictwa, artykulację mniej znanych słów lub upewnianie się co do właściwego zrozumienia.
  - ✓ **Interakcja** - potrafi formułować pytania dotyczące danych osobowych i odpowiada na podobne. Potrafi prowadzić prostą rozmowę, lecz skuteczność komunikacji zależy całkowicie od częstego powtarzania, parafrazowania i korygowania wypowiedzi.
  - ✓ **Spójność** - potrafi łączyć słowa lub grupy słów prostymi spójnikami typu „i", „potem".
- **Stosowność socjolingwistyczna**

Potrafi nawiązywać podstawowe kontakty towarzyskie, używając najprostszych zwrotów grzecznościowych typu: powitanie, pożegnanie, przedstawianie się, pytanie o imię, wiek, miejsce zamieszkania, zajęcie, zwroty proszę, dziękuję, przepraszam.

[89] *Europejski system...,* op. cit.

- **Rozumienie ze słuchu**

Potrafi zrozumieć wypowiedź artykułowaną bardzo powoli i uważnie z długimi pauzami umożliwiającymi stopniowe przyswajanie znaczenia. Rozumie polecenia kierowane do niego w sposób wyraźny i powolny, a także potrafi stosować się do krótkich i prostych wskazówek.

- **Wymiana informacji**

Rozumie pytania kierowane do niego uważnie i powoli, potrafi stosować się do krótkich, prostych wskazówek. Umie zadawać proste pytania i odpowiadać na nie. Potrafi inicjować rozmowy dotyczące codziennych potrzeb lub na dobrze mu znane tematy. Potrafi uczestniczyć w prostych sytuacjach komunikacyjnych, gdy rozmówca często powtarza wypowiedzi w wolniejszym tempie, parafrazuje i wyjaśnia. Potrafi zadawać proste pytania i odpowiadać na nie, poruszać się w kręgu dobrze znanych tematów.

- **Czytanie**

Czytanie ze zrozumieniem; rozumie bardzo krótkie proste teksty, czasem pojedyncze wyrażenia, wychwytując znane mu nazwy, słowa oraz podstawowe wyrażenia - jeżeli trzeba czytając ponownie niektóre fragmenty. Rozumie ogólną treść prostszych materiałów informacyjnych i krótkich prostych opisów, zwłaszcza, jeśli towarzyszą im pomocne materiały wizualne.

- **Pisanie**

Potrafi pisać proste pojedyncze wyrażenia i zdania, przepisuje pojedyncze słowa i krótkie teksty drukowane.

- **Pisanie twórcze**

Potrafi pisać proste zdania o sobie i fikcyjnych postaciach - gdzie mieszkają, czym się zajmują. Potrafi napisać krótki, prosty tekst na widokówce, wypełniać formularze z danymi osobowymi takimi jak nazwisko, adres, obywatelstwo.

- **Ortografia**

Potrafi zapisywać znane słowa i krótkie wyrażenia np.: nazwy przedmiotów, instrukcje, napisy, oraz pewne regularnie stosowane zwroty.

- **Słownictwo**

Dysponuje bardzo ograniczonym zasobem najprostszych wyrażeń, związanymi z konkretnymi sytuacjami.

- **Gramatyka**

Wykazuje jedynie ograniczone opanowanie prostych struktur gramatycznych i wzorów zdaniowych – w ramach wyuczonego zasobu.

- **Wymowa**

Wymowa bardzo ograniczonego zakresu wyuczonych słów i wyrażeń jest przy pewnym wysiłku zrozumiała przez rodzimego użytkownika języka, przywykłego do rozmówców z tej grupy językowej.

POZIOM A2

- **Mówienie**
  - ✓ **Zakres** – stosuje podstawowe struktury zdań z zapamiętanymi zwrotami, wyrażeniami i formułami w celu przekazania ograniczonych informacji w prostych, codziennych sytuacjach komunikacyjnych.
  - ✓ **Poprawność** – poprawnie używa niektórych prostych struktur, w wypowiedziach pojawiają się liczne błędy.
  - ✓ **Płynność** – potrafi się wypowiadać w bardzo krótkich zdaniach, dla tego etapu charakterystyczne są przerwy, przeformułowania i falstarty.
  - ✓ **Interakcja** – potrafi odpowiadać na pytania i reagować na proste wypowiedzi. Potrafi wskazać co rozumie, lecz rzadko potrafi zrozumieć tyle by samodzielnie prowadzić rozmowę.
  - ✓ **Spójność** – potrafi łączyć grupy słów używając spójników typu: i, lecz, dlatego że.
- **Stosowność socjolingwistyczna** - jest w stanie radzić sobie w bardzo krótkich rozmowach towarzyskich, używając typowych uprzejmych zwrotów. Potrafi sformułować zaproszenie, propozycję, prośbę o wybaczenie, a także zareagować na nie. Potrafi uzyskać informacje i uczestniczyć w ich wymianie, potrafi wyrażać poglądy. Potrafi w sposób prosty lecz efektywny uczestniczyć w rozmowach towarzyskich. Potrafi rozpocząć, podtrzymać i zakończyć rozmowę.
- **Rozumienie ze słuchu**

Potrafi zrozumieć na tyle dużo, by reagować na konkretne potrzeby komunikacyjne, pod warunkiem, że wypowiedź artykułowana jest powoli i wyraźnie. Potrafi ogólnie określić temat dyskusji prowadzonej powoli i w jasny sposób. Potrafi wyłowić główne

informacje z audycji radiowych i telewizyjnych na tematy codzienne, pod warunkiem, że wypowiedzi są stosunkowo wolne i przejrzyste. Potrafi wyłowić główną treść w krótkich, jasnych, prostych komunikatach i ogłoszeniach. Rozumie proste wskazówki.

- **Wymiana informacji**

Rozumie wystarczająco dużo, by bez wysiłku prowadzić prostą, rutynową wymianę zdań i informacji. Radzi sobie z praktycznymi potrzebami dnia codziennego.

- **Czytanie**

Rozumie krótkie proste teksty na znane mu, konkretne tematy, napisane językiem codziennym, lub związane z pracą, zawierające często używane sformułowania. Rozumie krótkie proste listy prywatne oraz podstawowe, standardowe listy i faksy (zamówienie, potwierdzenie, zapytanie). Potrafi wyszukać konkretne, możliwe do przewidzenia informacje zawarte w prostych materiałach codziennego użytku jak: reklamy, jadłospisy, prospekty itp. Umie zlokalizować konkretne informacje w wykazach, spisach i wybrać potrzebne dane. Rozumie proste instrukcje obsługi sprzętu codziennego użytku.

- **Pisanie**

Potrafi pisać krótkie, proste notatki na temat najpilniejszych, codziennych spraw. Potrafi pisać bardzo proste listy prywatne. Potrafi zanotować krótką, prostą wiadomość, jeżeli ma możliwość poproszenia o powtórzenie i/lub parafrazę.

- **Ortografia**

Potrafi przepisywać krótkie informacje dotyczące spraw codziennych. Potrafi zapisywać z dużą poprawnością krótkie słowa ze swojego zasobu słownictwa.

- **Słownictwo**

Dysponuje wystarczającym słownictwem, by uczestniczyć w rutynowych rozmowach na znane sobie tematy z życia codziennego. Dysponuje słownictwem wystarczającym do zaspokojenia najważniejszych, codziennych potrzeb komunikacyjnych.

- **Gramatyka**

Poprawnie używa prostych struktur, jednak systematycznie popełnia podstawowe błędy, mimo to wypowiedź jest zazwyczaj zrozumiała.

- **Wymowa**

Wymowa jest na tyle wyraźna, by zrozumieć wypowiedź, mimo wyraźnego obcego akcentu – rozmówcy muszą jednak co jakiś czas prosić o powtórzenie.

POZIOM B1

- **Mówienie**
  - ✓ **Zakres** – zna język wystarczająco dobrze, by sobie poradzić w większości sytuacji. Dysponuje wystarczającym zasobem słownictwa, żeby wyrażać własne zdanie na większość tematów ogólnych, bez zbyt rażącego szukania odpowiednich słów i przy wykorzystaniu niektórych złożonych struktur zdaniowych.
  - ✓ **Poprawność** – Stosuje dość poprawnie typowe zwroty i struktury związane z przewidywalnymi sytuacjami komunikacyjnymi.
  - ✓ **Płynność** – Potrafi się wyrażać w sposób zrozumiały mimo częstych przerw potrzebnych do gramatycznego i leksykalnego planowania wypowiedzi i poprawiania się. Jest to szczególnie widoczne w dłuższych formach spontanicznej wypowiedzi.
  - ✓ **Interakcja** – Potrafi nawiązywać, podtrzymywać i kończyć proste rozmowy na znane sobie tematy lub o własnych zainteresowaniach. Potrafi powtórzyć, co ktoś powiedział, by potwierdzić wzajemne zrozumienie.
  - ✓ **Spójność** – Potrafi połączyć ciąg krótkich, wyraźnych, prostych elementów w spójną wypowiedź.
- **Stosowność socjolingwistyczna**

Potrafi wyrażać szeroki zakres funkcji językowych, używając najczęstszych form ich wyrazu w neutralnym rejestrze wypowiedzi. Ma świadomość najważniejszych konwencji grzecznościowych i potrafi zgodnie z nimi się zachować. Ma świadomość i potrafi poszukiwać oznak wskazujących na najistotniejsze różnice między własną a obcą społecznością w zakresie obyczajów, tradycji, postaw, przekonań, wartości.

- **Rozumienie ze słuchu**

Potrafi zrozumieć jasną informację o faktach z życia codziennego, odbiera zarówno ogólne przesłanie, jak i konkretne szczegóły, pod warunkiem, że wypowiedź jest artykułowana wyraźnie i ze znanym mu akcentem. Potrafi nadążyć z ogólnym rozumieniem głównych tematów przedłużającej się dyskusji osób trzecich, przy wyraźnej artykulacji ich wypowiedzi. Potrafi zrozumieć wykłady i rozmowy na tematy specjalistyczne, pod warunkiem znajomości tematu oraz prostej prezentacji i jasnej struktury wypowiedzi. Potrafi zrozumieć szczegółowe polecenia, instrukcje działania

sprzętu codziennego użytku. Rozumie główne wątki wiadomości radiowych i prostych nagrań na znane mu tematy, gdy wypowiedzi są stosunkowo wolne i przejrzyste.

- **Wymiana informacji**

Umie z pewną dozą pewności siebie dokonywać wymiany konkretnych informacji na znane sobie, rutynowe i nietypowe tematy dotyczące własnej specjalności, a także sprawdzać i potwierdzać zebrane informacje. Potrafi przedstawić szczegółowe instrukcje wykonania określonych czynności. Potrafi streszczać oraz przedstawiać własną opinię. Potrafi prosić o szczegółowe wskazówki i stosować je w praktyce. Potrafi uzyskać szczegółowe informacje.

- **Czytanie**

Potrafi czytać proste, konkretne teksty na tematy związane ze swoją specjalnością i zainteresowaniami, uzyskując zadowalający stopień ich zrozumienia. Potrafi przeglądać dłuższe teksty w celu znalezienia potrzebnych informacji, a także zbierać informacje z różnych części tekstu lub z różnych tekstów w celu wykonania konkretnego zadania. Potrafi znaleźć i zrozumieć istotne informacje zawarte w materiałach codziennego użytku. Potrafi rozpoznać główne przesłanie zawarte w sformułowanych wprost tekstach argumentacyjnych. Rozpoznaje ważne argumenty w prostych artykułach z gazet na znane mu tematy. Rozumie jasno napisane instrukcje obsługi różnego rodzaju urządzeń.

- **Pisanie**

Umie ze stosunkowo dużą precyzją przekazywać informacje i wyrażać poglądy na tematy abstrakcyjne i konkretne, sprawdzać informacje i wyjaśnić problemy lub pytać o nie. Potrafi pisać listy prywatne opisujące doświadczenia, uczucia, wydarzenia, z podaniem pewnych szczegółów. Umie zapisywać wiadomości zawierające proste informacje, potrafi notować wiadomości zawierające pytania, informacje, wyjaśnienia. Potrafi notować w trakcie wykładu wystarczająco precyzyjnie, potrafi prowadzić notatki w formie zestawienia kluczowych tez wykładu o jasno określonej strukturze, gdy temat jest mu znany, ujęty prostym językiem i wyraźnie artykułowany w taki sposób, by sporządzony tekst był dla niego przydatny nawet po upływie czasu. Potrafi w uproszczony sposób parafrazować krótkie teksty pisane zachowując oryginalne słownictwo i porządek logiczny. Potrafi zestawiać fragmenty informacji pochodzące z wielu źródeł i scalać je w jeden tekst.

- **Ortografia**

Potrafi skomponować tekst ciągły, w którym pisownia, interpunkcja i układ tekstu są na ogół poprawne.

- **Słownictwo**

Dysponuje wystarczającym słownictwem, by (niekiedy stosując omówienia) wypowiadać się na większość tematów związanych z życiem codziennym.

- **Gramatyka**

W znanych sobie kontekstach komunikuje się z dość dużą poprawnością - wykazuje na ogół duży stopień kontroli gramatycznej, chociaż widać wpływ języka ojczystego. Pojawiają się błędy, lecz wypowiedź jest jasna. Dość poprawnie stosuje zasobu często używanych sformułowań oraz wzorów strukturalnych związanych z przewidywalnymi sytuacjami.

- **Wymowa**

Wymowa uczącego się jest dobrze zrozumiała, nawet przy dającym się chwilami wyczuć obcym akcencie i zdarzającej się niewłaściwej wymowie poszczególnych słów.

Przedstawione powyżej rekomendacje Rady Europejskiej, odnoszące się do początkowego etapu nauczania posłużą także do opracowania modelu kursu od podstaw dla studentów-rusycystów.

Nie sposób dostosować opisu poziomów do każdych warunków, gdyż należałoby wziąć pod uwagę nie tylko specyfikę poszczególnych języków obcych, które będą opanowywane, ale także zależność pomiędzy językiem nauczanym i rodzimym językiem uczących się. Zadanie to jest raczej niemożliwe ze względu na niezliczoną ilość kombinacji.

Wytyczne przedstawione przez Europejski system opisu kształcenia językowego są ogólne, dostosowane do wszystkich języków obcych, nie uwzględniają one cech szczególnych, jak przynależność języków do tej samej lub innych grup językowych, czy też specyfiki konkretnego języka. W przypadku sytuacji języka rosyjskiego w polskim szkolnictwie wyższym należałoby przedstawioną charakterystykę opatrzyć dodatkowym komentarzem.

Język rosyjski, podobnie jak i język polski, należy do grupy języków słowiańskich. W znacznym stopniu to pokrewieństwo obu języków przyczynia się do pewnej łatwości przyswajania języka rosyjskiego przez polskich studentów, zwłaszcza w zakresie sprawności receptywnych. Studentom będzie dużo łatwiej już na samym

początku nauki zrozumieć polecenia, wypowiedź nauczyciela, a nawet mowę rodzimych użytkowników języka. I tak przyszli rusycyści już w pierwszym semestrze przyswajania języka w zakresie rozumienia ze słuchu niejednokrotnie będą zbliżali się nawet do poziomu B1 – (Potrafi zrozumieć treść prostych i krótkich rozmów na znane sobie tematy, pod warunkiem, że wypowiedzi są artykułowane w sposób wyraźny i standardowy). A2 – (Potrafi wyłowić główną treść w krótkich, jasnych, prostych komunikatach i ogłoszeniach).

Przed studiującymi język rosyjski Polakami staną jednak również trudności obce ich kolegom uczącym się języków zachodnioeuropejskich. Źródłem trudności okaże się dla nich alfabet - odmienny w języku polskim i rosyjskim. A zatem, gdy uczący się języka angielskiego będą czytać proste teksty i zapisywać podstawowe zwroty i wyrażenia praktycznie od pierwszych zajęć, rusycyści będą pracować nad techniką pisania, zapoznawać się również z graficzną formą liter rosyjskich, jakże odmiennych od polskich i co za tym idzie, w zakresie sprawności czytania czy pisania mogą mieć pewne opóźnienie w stosunku do anglistów czy germanistów.

Na Uniwersytecie Rzeszowskim w warunkach nauczania języka na studiach filologicznych będziemy wydzielać etapy, biorąc pod uwagę poziom opanowania języka, czyli zasób wiedzy i umiejętności poprawnego komunikowania się w mowie i piśmie, odpowiadający zakresowi kształtowania kompetencji językowej – rozumianej, jako opanowanie wiedzy gramatycznej o języku rosyjskim oraz opanowanie umiejętności i sprawności językowych dla celów komunikacji, a także kształtowanie kompetencji krajo- i kulturoznawczej, rozumianej jako zdobycie wiedzy o wytworach kultury materialnej i duchowej; wiedzy o realiach, normach i zachowaniach jednostek i grup społecznych; wiedzy o bieżących wydarzeniach społeczno-politycznych, gospodarczych i kulturowych[90].

Na studiach filologicznych dla osób rozpoczynających naukę języka od podstaw podział na etapy nauczania/uczenia się języka jest następujący:

- etap pierwszy (I rok studiów, I semestr) – elementarny – cechuje się ograniczonym zakresem ukształtowania kompetencji językowej i umiejętności komunikowania się typu odtwórczego; A1;
- etap drugi (I rok studiów – II semestr i II rok studiów) – podstawowy - wyraża się w ukształtowaniu kompetencji językowej i komunikacyjnej oraz kulturowej

[90] Program nauczania PNJR w grupach rozpoczynających naukę od podstaw UR, autorka niniejszej rozprawy jest współautorem tego programu.

na poziomie umożliwiającym komunikowanie się w typowych sytuacjach; A2-B1;

- poczynając od III roku studiów można mówić o ponadpodstawowym stopniu opanowania języka.
- etap trzeci (III rok studiów) – aplikatywno-kreatywny – z dominantą leksykalno-gramatyczną i konwersacyjną;

Dwa ostatnie lata studiów można podzielić na następujące etapy:

- etap czwarty (I rok studiów drugiego stopnia) – doskonalący - z dominantą stylistyczną;
- etap piąty (II rok studiów drugiego stopnia) – specjalistyczny – z dominantą nauki sprofilowanej[91].

Jak było już wspomniane, wszystkie te etapy są ze sobą powiązane, ich cele powinny więc być spójne z końcowymi celami nauczania języka obcego. W przypadku studentów-rusycystów celem końcowym nauki języka jest *swobodne posługiwanie się językiem w formie ustnej i pisemnej w granicach porównywalnych z poziomem władania językiem przez rodzimych użytkowników, przyswojenie wiedzy o systemie języka, a także umiejętności korzystania z tej wiedzy w przyszłej profesjonalnej działalności*[92].

Jednak pomimo tego, iż cele kolejnych etapów powinny być spójne z celem końcowym, powinny również realizować się według zasady samowystarczalności, czyli tak, aby uczący się po każdym etapie zdobywali wystarczająco autonomiczne nawyki i byli zdolni uczestniczyć w komunikacji ustnej i pisemnej. Oczywiście będą to zadania o odpowiednio różnym stopniu trudności dla poszczególnych etapów. Jak już było podkreślane, w dalszej części pracy zostanie przedstawiona specyfika etapu początkowego na pierwszym roku nauczania.

[91] Program nauczania PNJR w grupach rozpoczynających naukę od podstaw UR.
[92] *Методика преподавания русского языка для зарубежных филологов-русистов,* (под ред.) А.Н.Щукина, Москва 1990.

4.2. ETAP POCZĄTKOWY W NAUCZANIU/UCZENIU SIĘ JĘZYKA OBCEGO

Etap początkowy jest związany z określonym kręgiem zadań - niezbędnym i jednocześnie dostatecznym minimum językowym, z określonym poziomem ukształtowania nawyków i umiejętności w poszczególnych sprawnościach językowych, a także z wykorzystaniem określonych środków nauczania[93]. W niniejszej pracy mianem etapu początkowego określany będzie pierwszy i drugi semestr nauczania studentów-rusycystów rozpoczynających naukę języka rosyjskiego od podstaw; będzie to zatem pierwszych 10 miesięcy nauki w wymiarze 12 godzin tygodniowo. A. Szczukin[94]określa poziom znajomości języka obcego po dwu semestrach nauki jako bazowy. Jak przekonuje, taki poziom osiągają również uczniowie zdający maturę z danego języka obcego. Według podziału rekomendowanego przez Komisję Europejską będzie to poziom A2/B1.*

Praca na omawianym etapie nauczania języka obcego jest bardzo trudna i specyficzna nie tylko dla uczących się, ale również dla prowadzących zajęcia. Na zajęcia przychodzą osoby, które często stykają się z językiem rosyjskim po raz pierwszy. Blisko 62% ankietowanych studentów-rusycystów rozpoczynających naukę w grupach *zerowych* deklaruje, że nie mieli żadnego kontaktu z językiem rosyjskim przed rozpoczęciem studiów, bądź określa ten kontakt jako znikomy - 6% zna język ze słyszenia (telewizja, radio, nagrania, kontakty ze znajomymi bądź rodziną, władającymi językiem rosyjskim). 27% ankietowanych deklaruje znajomość języka ze szkoły, przy czym tylko 7, 8% respondentów uczyło się języka rosyjskiego w więcej niż 1 szkole. Znikoma liczba ankietowanych, nieco ponad 1% (1,3%), poznawała język za granicą, na kursach językowych, czy lekcjach prywatnych.

Jak widać, rozpoczynając pracę w grupach *zerowych* mamy do czynienia w większości przypadków z osobami, które nie znają języka rosyjskiego, często pierwsze zajęcia na uczelni są dla nich pierwszym kontaktem z językiem rosyjskim.

Osoby, które miały okazję prowadzić zajęcia w grupach rozpoczynających naukę języka od podstaw zawsze oceniają pracę z takimi grupami pozytywnie. Są to, po

---

[93] Г.И. Дергачева, *Методика преподавания* ..., op. cit., c.23.

[94] Б.А.Глухов, А.Н.Щукин, *Термины методики преподавания русского языка как иностранного,* Москва,1993.

* W zakresie poszczególnych sprawności i aspektów języka po roku nauki uczący się osiągają różny poziom biegłości.

pierwsze, ludzie z silną motywacją, którzy chcą się uczyć tego języka i świadomie wybrali go jako swój kierunek studiów. To właśnie ze znajomością języka rosyjskiego wiążą swoją przyszłość, co potwierdzają wyniki badań ankietowych przedstawione w poprzednim rozdziale. Po drugie, są to ludzie dorośli, co również wpływa pozytywnie na przyswajanie przez nich języka obcego, o czym była mowa, a także mają już doświadczenia w nauce języków obcych, wykształcona jest już u nich określona kompetencja lingwistyczna, co, jak starano się dowieść, również będzie miało pozytywny wpływ na proces nauki. Jako kolejny argument „za" prowadzący grupy *zerowe* podają brak problemów z nierównym poziomem osób w grupie. Nie muszą nadrabiać materiału, podciągać słabszych, czy zaniżać poziomu, a co najważniejsze, nie trzeba korygować błędnych nawyków, co, jak wiadomo, jest to nie lada zadaniem, często kończącym się porażką. W grupie *zerowej* wszyscy zaczynają od tego samego poziomu, są jak czysta kartka papieru i prowadzący zajęcia w takiej grupie ma wpływ na to, co na tej kartce zostanie zapisane.

Trudnością zarówno dla prowadzących zajęcia w grupach od podstaw, jak i dla samych uczących się jest niejednakowy poziom studentów w grupie, spowodowany przyjmowaniem do takich grup osób władających w mniejszym lub większym stopniu językiem rosyjskim[*]. Są to przypadki jednostkowe, jednak wykładowcy wskazują na takie zróżnicowanie poziomu w grupie jako jeden z czynników utrudniających pracę na zajęciach praktycznych. Jedynym sensownym wyjściem wydaje się być indywidualne podejście do takich osób, zastosowanie elementów autonomizacji w kształceniu. Nieocenione w tym przypadku będą indywidualne spotkania ze studentami na konsultacjach. (Rola konsultacji w kursie PNJR od podstaw zostanie omówiona szerzej w dalszej części pracy).

Często pojawiającą się wątpliwością odnośnie grup *zerowych* jest to, czy osoby rozpoczynające naukę od podstaw na studiach filologicznych będą w stanie po jej ukończeniu osiągnąć poziom porównywalny do poziomu ich kolegów z grup zaawansowanych. Jak oceniają wykładowcy, na roku trzecim różnicy już nie widać i trudno stwierdzić, czy dana grupa rozpoczynała naukę języka od poziomu zerowego, czy jako grupa zaawansowana.

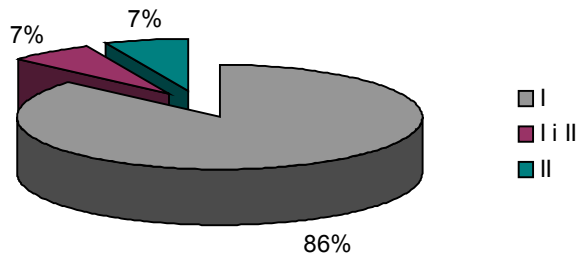
Najczęściej już od drugiego roku studenci grup *zerowych* uczęszczają na wykłady wraz z kolegami z grup kontynuujących z rosyjskim jako językiem

[*]Przyczyny takiej sytuacji zostały omówione w poprzednich rozdziałach.

wykładowym. Na UJ na przykład praktykowane jest przechodzenie do grup zaawansowanych po pierwszym roku nauczania na podstawie testu oceniającego znajomość języka obcego, a po roku 3 grupy są łączone. Jest to możliwe dzięki odpowiednio opracowanym programom nauczania, odpowiedniej organizacji pracy oraz intensywności kursu dla osób rozpoczynających naukę od podstaw.

To właśnie na początkowym etapie pracy nad przyswajaniem języka widzimy najszybszy przyrost wiedzy, ma to niewątpliwie wpływ motywujący na uczących się i to także należy wymienić w tym miejscu jako duży plus takich grup.

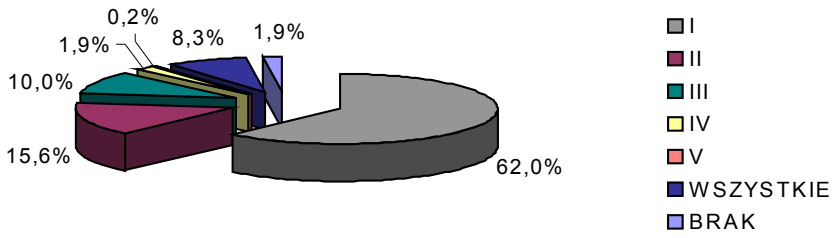
Jak już było wspomniane wcześniej, określając kurs dla osób rozpoczynających naukę języka od podstaw, w literaturze metodycznej stosuje się różnorodną terminologię. Mniejszą różnorodność opinii obserwujemy w stosunku do oceny wagi tego okresu nauki języka. Jednakże liczna grupa zarówno metodyków, wykładowców prowadzących zajęcia w grupach *zerowych*, a także sami studenci uważają etap początkowy za najważniejszy w procesie przyswajania języka obcego. W poniższych zestawieniach przedstawiono, jakich odpowiedzi udzielali studenci i wykładowcy na pytanie: *Który rok w nauce języka obcego jest najważniejszy?*



Rys. 13. Najważniejszy okres w uczeniu się języka w ocenie wykładowców

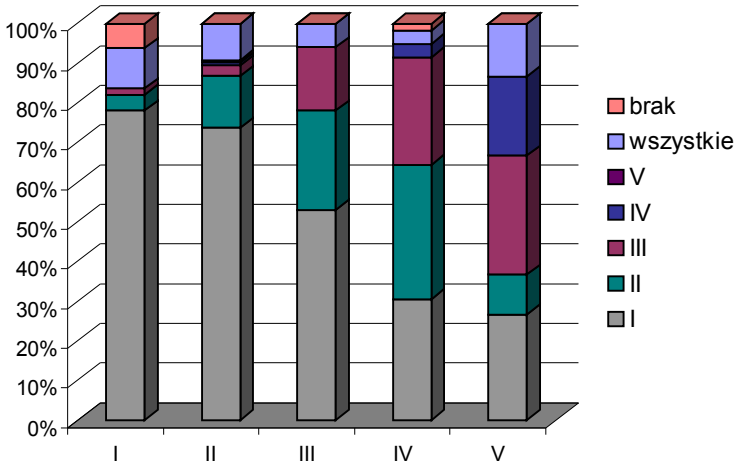
Wykładowcy prowadzący zajęcia w grupach *zerowych* nie mieli wątpliwości, że w całym procesie przyswajania mowy obcojęzycznej to właśnie początek nauki jest najważniejszy. Aż 86% ankietowanych wskazało na rok pierwszy jako kluczowy i najbardziej znaczący. Swój wybór tłumaczyli tym, że to właśnie na początku pracy nad językiem u uczących się buduje się bazę, motywację, wypracowuje techniki uczenia się języka. Podkreślali również, że to, jaką podstawę zdobędą w tym czasie studenci, będzie rzutowało na ich dalszą naukę.

Podobnego zdania byli studenci, którzy naukę na studiach rusycystycznych rozpoczynali od podstaw.



Rys. 14. Najważniejszy okres w uczeniu się języka w ocenie studentów

Na pytanie: *Który rok nauczania języka uważa Pani(Pan) za najważniejszy?* ponad 60% ankietowanych udzieliło odpowiedzi – *pierwszy*. Pierwsze dwa lata nauki wskazało blisko 80% respondentów. A zatem również w opinii ankietowanych studentów-rusycystów, którzy rozpoczynali naukę języka rosyjskiego od podstaw to właśnie etap początkowy odegra największą rolę w całym procesie uczenia się przez nich języka. Jednak, aby wyniki badań były bardziej rzetelne, dokonano dokładniejszej analizy, w celu określenia, jacy studenci uznali pierwszy rok nauczania za najważniejszy. Czy aby nie byli to tylko studenci I roku, którzy nie mieli jeszcze okazji ocenić pozostałych lat nauki? Kolejny wykres przedstawia, jak rozkładały się odpowiedzi wśród studentów poszczególnych lat studiów.



Rys. 15. Najważniejszy okres w uczeniu się języka w ocenie studentów poszczególnych lat studiów

Jak wynika z powyższego wykresu, zarówno studenci pierwszych lat studiów, jak również ci z ostatnich lat uznali, że to właśnie początek nauki ma decydujące znaczenie w całym procesie przyswajania języka.

A oto jak ankietowani argumentowali swój wybór:

Najtrudniejszy pierwszy krok – cytując słowa znanej piosenki ankietowani argumentowali swoją odpowiedź, dodając przy tym, że również najważniejszy. Respondenci określili pierwszy rok jako bazę do dalszej nauki i twierdzili, że od jakości owej bazy zależeć będzie cały proces przyswajania języka. Studenci zauważyli, że zaległości powstałe na roku pierwszym trudno potem nadrobić. Za szczególnie ważne uznali to, że właśnie w tym wstępnym okresie pracy nad językiem kształtują się nawyki, szczególnie z zakresu fonetyki, a także podkreślali wagę i odpowiedzialność pierwszego roku, gdyż jak przekonywali, błędne nawyki z początku nauki bardzo trudno potem wyeliminować.

Kolejny często pojawiający się argument jest taki, że na roku pierwszym kształtuje się motywacja i stosunek do języka. Pierwszy rok jest najbardziej intensywny, to okres największego i najszybszego przyrostu wiedzy, efekty zauważalne są niemal od razu i to właśnie motywuje do dalszej nauki. To na pierwszym roku studenci osłuchują się z językiem i przełamują psychologiczną barierę przed posługiwaniem się nim. Jest to również okres, gdy uczący się wypracowują swoje strategie uczenia się. Pierwszy rok jest kursem przygotowawczym przed kolejnymi latami, na których pojawią się wykłady w języku rosyjskim. Nie bez znaczenia dla ankietowanych okazało się również to, że na

pierwszym roku następuje wejście w nowe, studenckie życie. Pierwszy rok to również, jak dodają, wstępna selekcja, czas na zmianę życiowych planów, lub utwierdzenie się w tym, że wybierając dany kierunek studiów dokonało się słusznego wyboru.

Argumentację wyboru innych niż pierwszy rok lat studiów jako najważniejszych w całym procesie przyswajania języka przedstawiono w poniższej tabeli:

Tabela 10. Argumentacja studentów odnośnie do wyboru danego roku studiów jako najważniejszego w procesie przyswajania języka obcego

II	• wykłady w j. rosyjskim(literatura, historia Rosji), • przejście na wyższy poziom znajomości języka, • rok przełomowy, • rozwijamy posiadane umiejętności językowe, rozwijamy i umacniamy zdobytą na I roku wiedzę, rozszerza się zasób słownictwa, • zauważamy już swoje błędy i postępy, potrafimy sami się ocenić, • więcej materiału, wgłębianie w język, • zajęcia z rodzimymi użytkownikami języka, • mając podstawy kształtujemy nawyki,
III	• przełamanie bariery, • wypowiedzi bez przygotowania, • dużo materiału, • poszerzanie, doskonalenie posiadanej wiedzy, • najtrudniejszy, uzyskujemy płynność językową, • przełom, podsumowanie i przygotowanie do dalszej pracy samodzielnej, • wybór specjalizacji, • ciekawsze tematy, praca na zajęciach bardziej twórcza, • swobodne posługiwanie się językiem,
IV	• swobodne posługiwanie się językiem, • poczucie biegłości językowej,
V	• Podsumowanie, • Praca dyplomowa,
WSZYSTKIE	Wszystkie lata są powiązane ze sobą, braki w poprzednim powodują trudności w kolejnym roku.

Jak wynika z badań, zarówno wykładowcy, jak i studenci nie mają wątpliwości co do tego, że to właśnie pierwszy etap w nauczaniu/uczeniu się języka obcego jest najważniejszy. Pogląd ten podzielają również liczni metodycy i określają etap początkowy jako kluczowy w całym procesie przyswajania mowy obcojęzycznej.

Zadaniem tego etapu jest stworzenie solidnych podstaw, na których będzie się opierał dalszy proces przyswajania języka. Ten pierwszy etap pracy nad językiem zostanie omówiony szczególnie dokładnie ze względu na jego wagę i specyfikę.

W literaturze glottodydaktycznej spotkać można różne definicje charakteryzujące etap początkowy. Dla jednych jest to początek pracy od podstaw, inni odnoszą go do początku pracy nad językiem w konkretnej placówce dydaktycznej, pomimo iż nie jest to dla uczących się pierwszy kontakt z danym językiem obcym. Funkcjonuje również pogląd, według którego określa się etap początkowy zgodnie z ramami czasowymi przeznaczonymi na naukę, a jego długość zależeć będzie od wypełnienia postawionych wcześniej celów nauczania i osiągnięcia przez uczących się określonego poziomu biegłości językowej.

Okres wstępny, beztekstowy, ustny, fonetyczny, propedeutyczny, alfabetyczno-artykulacyjny – to tylko niektóre terminy określające pierwszą fazę pracy nad językiem.

Jak nietrudno się domyślić taka różnorodność w nazewnictwie związana jest z różnymi celami stawianymi przed tym podetapem w nauczaniu/uczeniu się języka.

I tak, głównym założeniem modelu określanego jako *okres słuchowo-ustny, ustny beztekstowy, bezpodręcznikowy, wstępny-fonetyczn,y вводный, вводно-фонетический,* będzie kształtowanie u uczących się nawyków słuchowych, przy jednoczesnym zdobywaniu wiedzy związanej z podstawowymi cechami systemu fonetycznego nauczanego języka[95].

A zatem rozróżnianie dźwięków mowy obcojęzycznej, imitacja akcentu i intonacji, kształtowanie nawyków prawidłowej artykulacji, praca nad kształtowaniem sprawności słuchania i mówienia, poznawanie podstawowego słownictwa będzie odbywało się bez użycia słowa pisanego. Dopiero po tej fazie następuje przejście do drugiej części – wprowadzania alfabetu.

Można również zaobserwować tendencję, w której nauka alfabetu, praca z tekstem występuje niemalże od pierwszych zajęć i jest ściśle powiązana z kształtowaniem nawyków słuchowo–artykulacyjnych. Henzel[96] nazywa ten okres w akwizycji języka kursem alfabetyczno-artykulacyjnym, spotkać można również termin okres początkowy, wstępny. W okresie tym *zakładamy podwaliny pod aktywne*

[95] Б.А.Глухов, А.Н.Щукин, 1993, *Термины методики...*, op. cit., c. 38.
[96] Я. Генцель, *Преподавание русского языка филологам-русистам в новой дидактической ситуации*, [в:] *Актуальные вопросы языкового, культуроведческого и лингводидактического образования студентов русистики*, под ред. Я. Генцеля, Краков 2000, c. 23-29.

nauczanie języka drogą pierwszych prób konwersacji, pracy nad wymową rosyjską, oraz nauki prawidłowego czytania i pisania[97].

A zatem okres wstępny może zaczynać się od formy słuchowo-ustnej lub od jednoczesnego kształtowania nawyków wymowy i intonacji i wprowadzania alfabetu.

Zwrócić należy uwagę na to, iż począwszy od XIX wieku metodycy opowiadali się za wydzieleniem okresu beztekstowego, w Polsce został nawet wprowadzony oddzielnym zarządzeniem w 1934 roku nakaz stosowania okresu beztekstowego w szkolnej nauce języków obcych[98]. Jedyna wątpliwość co do okresu słuchowo-ustnego dotyczyła czasu, jaki należy na niego przeznaczyć. Niektórzy uważali, iż przystępując do nauki pisania i czytania uczniowie powinni w pewnym stopniu władać już językiem w mowie, a przynajmniej mieć opanowaną stronę artykulacyjną języka. Pogląd taki był powszechny wśród zwolenników metody bezpośredniej, naturalnej, zakładającej, iż proces opanowywania języka obcego powinien być jak najbardziej zbliżony do procesu przyswajania języka ojczystego, czyli w pierwszej kolejności powinno się nauczyć mówić, a potem dopiero pisać.

Dziś do sprawy nie podchodzi się już tak jednoznacznie. Najczęściej w poradnikach metodycznych proponuje się przeznaczyć na okres bezpodręcznikowy 20-30 godzin – dwa pierwsze miesiące nauki. Oczywiście określając ramy czasowe okresu beztekstowego, należy wziąć pod uwagę szereg czynników, jak: intensywność kursu, wiek uczących się, charakter kursu, specyfikę nauczanego języka.

W praktyce szkolnej, czy też w warunkach lektoratu, gdzie na całość kursu przeznaczona jest niewielka liczba godzin (30-60) zachowanie trzydziestogodzinnego okresu beztekstowego oznaczałoby pracę bez podręcznika nawet przez cały rok. Nie bez znaczenia jest tutaj również wiek uczących się. W grupach dzieci, które nie potrafią jeszcze sprawnie pisać w języku ojczystym zastosowanie tak długiego okresu bez podręcznika jest zasadne i wskazane, oczywiście uzupełniane materiałami innego rodzaju, jak plansze, rysunki itp. W odniesieniu do dorosłych uczących się, którzy domagają się graficznej podpory, potrzebują reguł, schematów, przykładów, wzorów, należałoby połączyć pracę nad artykulacją z nauką pisania, szczególnie w przypadku języka rosyjskiego, którego system graficzny znacząco różni się od systemu graficznego języka polskiego.

---

[97] O.Opólska-Danecka, Z.Grabowski, *Nauczanie języka rosyjskiego w okresie początkowym,* Warszawa 1963, s.7.
[98] J. Brzeziński, *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa 1987, s.123.

W warunkach nauczania języka rosyjskiego od podstaw w polskim szkolnictwie wyższym uznano za najodpowiedniejsze wydzielenie jako pierwszego – podetapu artykulacyjno-alfabetycznego. Trudno jednoznacznie określić ramy czasowe przeznaczone na pracę na tym etapie. Wpłynie na to szereg czynników, jak wiek uczących się, cele etapowe i końcowe całego kursu, przede wszystkim zaś intensywność kursu. Przy kursie intensywnym, jaki realizowany jest na filologii rosyjskiej na Uniwersytecie Rzeszowskim (12h. tygodniowo), można przyjąć okres około dwumiesięczny za wystarczający do realizacji tego etapu.

Etap początkowy, pomimo iż ograniczony jest ramami czasowymi i określonym materiałem jest etapem otwartym, mającym stanowić bazę dla kolejnych etapów. Cele etapu wstępnego powinny odpowiadać celom końcowym.

Jak zatem powinien wyglądać ten szczególnie ważny moment w nauce języka rosyjskiego, od którego zależeć będzie dalsza edukacja naszych studentów? Jakie formy pracy, jaki materiał językowy wejdzie w skład tego pierwszego podetapu? Jakie wreszcie są jego cele? Jakie zadania staną przed uczącymi się i prowadzącymi? Odpowiedzi na te pytania znajdą się w kolejnych rozdziałach.

Podsumowując, w niniejszym rozdziale dokonana została charakterystyka niezwykle ważnego okresu w pracy nad językiem. Wyznaczono, na ile to możliwe, okresowi wstępnemu ramy czasowe, wydzielono w nim dodatkowe podetapy. W kolejnym rozdziale rozprawy przedstawiono formy pracy nad określonym materiałem językowym, typowe właśnie dla etapu początkowego. Zwrócono również uwaga na trudności, z jakimi mogą spotkać się studenci w pierwszym okresie pracy nad językiem i na sposoby, które pomogą im zapobiegać.

Rozdział 5

5. SPECYFIKA PRACY Z GRUPAMI ROZPOCZYNAJĄCYMI NAUKĘ JĘZYKA ROSYJSKIEGO OD PODSTAW – WYBRANE ZAGADNIENIA

Celem niniejszej rozprawy jest opracowanie modelu akwizycji języka rosyjskiego od podstaw na pierwszym roku studiów rusycystycznych, określenie celów, treści i metod kształcenia dla przedmiotu *praktyczna nauka języka rosyjskiego* zaproponowanie metodyki pracy z takimi grupami, czyli opracowanie autorskiego programu nauczania przeznaczonego dla tychże grup. Aby przedstawiony program odpowiadał warunkom nauczania i potrzebom zarówno uczących się, jak i nauczających, uznano za stosowne przed przystąpieniem do konstrukcji programu omówić wybrane zagadnienia związane z nauczaniem/uczeniem się języka rosyjskiego od podstaw.

W pierwszym podrozdziale przedstawiono różne formy organizacji pracy na zajęciach z PNJR na roku pierwszym w grupach od podstaw. Zwrócono w nim uwagę na liczbę prowadzących, liczebność grup, podział zajęć ze względu na kształtowanie sprawności, lub elementy języka, wreszcie na rolę rodzimego użytkownika języka rosyjskiego jako prowadzącego zajęcia w tychże grupach. W kolejnym podrozdziale przedstawione zostały wytyczne ministerialne dotyczące minimum godzinowego dla przedmiotu PNJR. W dalszej części zwrócono uwagę na zasadność stosowania na zajęciach w grupach *zerowych* języka ojczystego jako wykładowego. Za zasadne uznano również przedstawienie form kontroli i oceny jakie są i powinny być stosowane

przez nauczycieli prowadzących zajęcia z PNJR na pierwszym roku. W końcowej części rozważań wskazano na rolę i miejsce indywidualnych konsultacji z prowadzącym zajęcia.

5.1. ORGANIZACJA PRACY NA ZAJĘCIACH Z PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKA ROSYJSKIEGO NA PIERWSZYM ROKU W GRUPACH ROZPOCZYNAJĄCYCH NAUKĘ OD PODSTAW

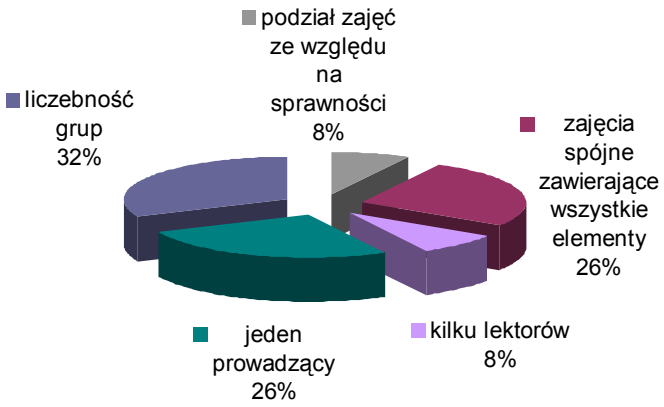
W niniejszym podrozdziale przeanalizowano organizację zajęć z PNJR w wybranych polskich uczelniach wyższych, a także przedstawiono wady i zalety różnych modeli organizacji kursu PNJR w grupach *zerowych* w pierwszym roku nauczania.

Po przebadaniu sytuacji rusycystyki w polskich uczelniach wyższych zwrócono uwagę na pewne różnice w organizacji pracy na I roku filologii rosyjskiej na zajęciach z PNJR w grupach rozpoczynających naukę od podstaw, dalej nazywanych grupami *zerowymi*. Różnice te podyktowane będą szeregiem czynników np.: tradycje danej placówki, zaplecze dydaktyczne, programy nauczania itp. Część uczelni pracuje w systemie aspektowym, kolejne prowadzą zajęcia z PNJR kompleksowo. Zajęcia z PNJR w niektórych uczelniach prowadzone są równolegle przez kilku prowadzących, w innych od początku do końca kurs prowadzi jeden wykładowca.

W celu ustalenia, który model nauczania będzie odpowiedniejszy dla potrzeb kursu języka rosyjskiego od podstaw na studiach rusycystycznych, przeprowadzono badania ankietowe, którymi objętych zostało 8 uczelni wyższych. Respondenci odpowiadali na pytanie: *W jaki sposób należy zorganizować kurs PNJR, aby był on jak najbardziej efektywny?* O odpowiedź na to pytanie poproszono wykładowców prowadzących zajęcia w grupach *zerowych* oraz studentów tychże grup. Wykładowców poproszono o wybór najlepszego ich zdaniem modelu pracy na zajęciach z *praktycznej nauki języka rosyjskiego.*

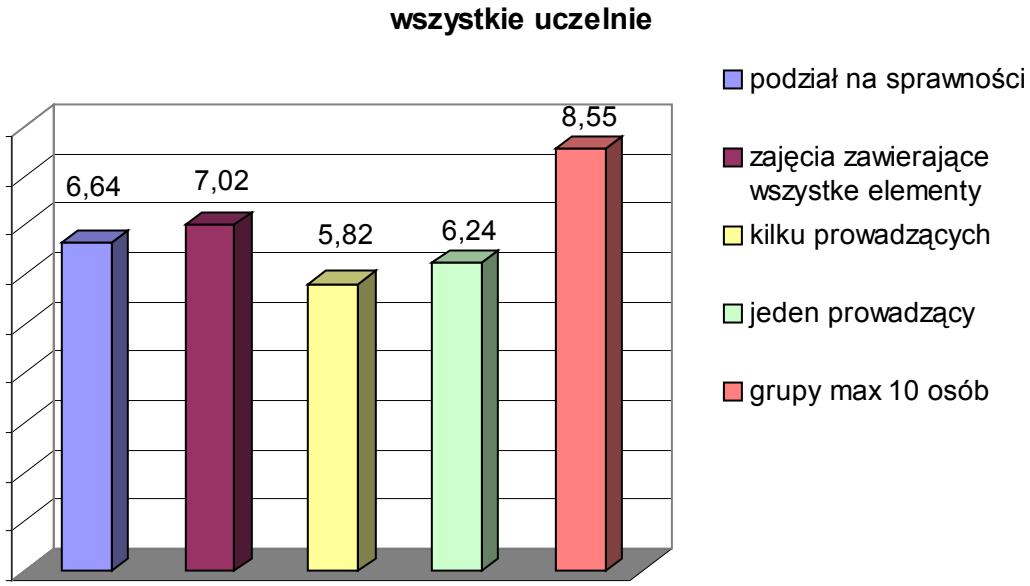
Największą bolączką prowadzących okazała się zbyt duża liczebność grup i za najważniejsze uznali oni zredukowanie liczby uczących się w jednej grupie ćwiczeniowej. Taki postulat wysunęło aż 32% badanych wykładowców. 26% za najlepszy model organizacji zajęć uznało zajęcia spójne, zawierające wszystkie elementy języka, kształtujące równocześnie wszystkie sprawności, taka sama ilość

badanych opowiedziała się za zasadnością prowadzenia zajęć na I roku w grupach *zerowych* przez jednego prowadzącego. Dla 8% ankietowanych wykładowców lepszy wydaje się podział zajęć ze względu na sprawności. Zdaniem 8% zajęcia te powinny być prowadzone przez kilku lektorów. Procentowe zestawienie odpowiedzi badanych wykładowców zostało przedstawione na poniższym wykresie.



Rys. 16. Organizacja zajęć z PNJR w opinii ankietowanych wykładowców

Odpowiedzi na takie samo pytanie udzielali również studenci grup *zerowych*. Podanym wariantom odpowiedzi studenci przyznawali punkty w skali 1-10, następnie uzasadniali swój wybór. Odpowiedzi ankietowanych obrazuje poniższy wykres. Na wykresie przedstawiona została średnia, która została wyliczona z odpowiedzi studentów wszystkich lat studiów ze wszystkich badanych uczelni.



Rys. 17. Organizacja zajęć z PNJR w opinii ankietowanych studentów

Jak wynika z wykresu, zdaniem większości ankietowanych dla podniesienia efektywności kursu niezbędne jest ograniczenie liczby osób w grupie ćwiczeniowej. Ta właśnie odpowiedź uzyskała najwyższą średnią. Według niektórych optymalna grupa to taka, w której liczba uczących się nie przekracza 15 osób. Ci bardziej restrykcyjni woleli niewielkie grupy, maksymalnie dziesięcioosobowe. W komentarzu studenci przekonują, iż pomoże to w nawiązaniu *więzi* między uczącymi się i prowadzącym zajęcia, co w konsekwencji przyczyni się do zmniejszenia *bariery językowej*, studentom łatwiej będzie się otworzyć, nie będą się czuli skrępowani, ponieważ będą się dobrze znać, będą *wśród swoich*. Ponadto podkreślają, że w mniejszej grupie łatwiej o indywidualne podejście prowadzącego do uczących się, nauczyciel może dokładnie poznać swoich uczniów, ich możliwości, sposób pracy, bez trudu zauważy, z jaką partią materiału dany student ma trudności, jakie popełnia błędy i będzie mógł natychmiast zareagować, by je skorygować. Kolejny argument – w małej grupie każdy będzie miał szansę zabrać głos, zadać pytanie, być zapytanym, sprawdzonym przez nauczyciela.

Zdaniem respondentów, kompleksowe podejście, łączenie wszystkich aspektów języka również w znaczącym stopniu wpłyną na efektywność kursu PNJR na pierwszym roku w grupach *zerowych*. Jak przekonują badani *język jest jednością, więc nie można podzielić go na partie, a ponieważ używając języka, używamy wszystkich sprawności naraz, tak też powinniśmy się ich uczyć.* Zdaniem ankietowanych, zajęcia prowadzone systemem aspektowym *są nudne,* a podział zajęć może opóźnić swobodne

posługiwanie się językiem. Ankietowani są zdania, że dzięki spójności zajęć od razu uczymy się łączyć sprawności ze sobą, co byłoby utrudnione w przypadku podziału na podsystemy języka bądź sprawności.

Kolejną różnicą, jaką zaobserwowano w organizacji zajęć z PNJR na poszczególnych uczelniach jest liczba prowadzących zajęcia z PNJR na roku I w grupach *zerowych*. Również w tej kwestii wypowiadali się ankietowani. Jak widać na wykresie, ich zdania są podzielone. Różnice w poglądach związane są z różnicami w poszczególnych placówkach. Studenci najczęściej za najlepszy uznawali model stosowany u nich w placówce. Ankietowani argumentowali swój wybór w sposób następujący: Wielu prowadzących, to brak monotonii, możliwość zapoznania się z rożnymi stylami wymowy i prowadzenia zajęć. Każdy człowiek mówi w specyficzny, charakterystyczny dla siebie sposób, używając mniej lub bardziej mimiki, gestów. Jeden mówi szybciej, drugi wolniej, ciszej bądź głośniej, zatem, poznając różne sposoby przekazu informacji studenci będą lepiej przygotowani do odbioru mowy rosyjskiej w naturalnych warunkach, gdzie niewątpliwie będą mieli do czynienia z ogromną różnorodnością. Również nie bez znaczenia wydaje się być argument, iż różni wykładowcy w różny sposób będą prowadzić zajęcia. Będzie on zależał w dużej mierze od przygotowania merytorycznego, poglądów, zainteresowań, specjalizacji prowadzącego, jego cech osobowościowych. Podobnie jak różni są wykładowcy, również studenci wykazują różne preferencje co do sposobu uczenia się, a zatem różni studenci oczekują od wykładowców różnej postawy. Zajęcia z PNJR prowadzone przez kilku nauczycieli to większa szansa, że stosowane przez nich techniki nauczania i ich styl prowadzenia zajęć znajdą swoich zwolenników wśród studentów. Wielu prowadzących to zatem spojrzenie na język z różnych stron, wykładowcy uzupełniają się, wśród wielu prowadzących jest też miejsce na prowadzącego - rodzimego użytkownika języka rosyjskiego. Jak proponują studenci, na przykład fonetyka powinna być prowadzona przez Rosjanina (prawidłowe wzorce wymowy), gramatyka przez Polaka (będzie mógł dokładnie wytłumaczyć na przykład w sposób kontrastywny).

Wszystkie przytoczone argumenty wydają się być zasadne. Nie bez racji pozostają również studenci przekonani o słuszności prowadzenia zajęć z PNJR na roku pierwszym w grupach *zerowych* przez jednego prowadzącego. Swoje zdanie uzasadniają tym, iż jeden prowadzący jest w stanie dobrze poznać studentów, ich predyspozycje, co za tym idzie jest w stanie wychwycić braki poszczególnych jednostek. Jeden sposób prowadzenia zajęć, który zwolennicy kilku prowadzących

podawali jako minus, ta grupa uznała za zaletę. Ich zdaniem, przyzwyczajając się do jednego sposobu prowadzenia zajęć, studenci mogą skupić się na materiale językowym, bez konieczności *przestawiania się* na metody kolejnych wykładowców. Jako że przeprowadzone badania miały charakter anonimowy studenci wyznali szczerze, że przy wielu prowadzących *zaczynają kombinować*, zwłaszcza w kwestiach obecności i egzekwowania wiedzy, co wprowadza niepotrzebny zamęt. Jeden prowadzący orientuje się dokładnie jakie partie materiału *zostały przerobione,* nad czym należy jeszcze popracować, do czego wrócić.

W celu usystematyzowania przytoczonych argumentów opracowana została tabela przedstawiająca korzyści, płynące z zastosowania każdego z omawianych modeli organizacji kursu PNJR.

Tabela 11. Model organizacji kursu PNJR w ocenie ankietowanych studentów

JEDEN PROWADZĄCY	• dobry kontakt grupy z prowadzącym; • poznanie predyspozycji i trudności poszczególnych studentów, wychwycenie braków; • mniejsza bariera psychologiczna; • brak niejasności w kwestii opracowanego materiału, egzekwowania wiedzy; • jasne, sprecyzowane oczekiwania, wymagania, metody pracy nad materiałem językowym, niezmieniające się wraz ze zmianą prowadzącego.
KILKU PROWADZĄCYCH	• brak monotonii, ciekawsze zajęcia, różnorodność; • zapoznanie się z różnymi stylami wymowy; • różny sposób prowadzenia zajęć przez różnych prowadzących; • możliwość konsultacji z kilkoma lektorami; • możliwość prowadzenia części zajęć przez rodzimych użytkowników języka; • spojrzenie na język z różnych stron.

WSZYSTKIE ELEMENTY WZAJEMNIE POWIĄZANE	• ciekawsze zajęcia, brak monotonii; • od razu uczymy się łączyć wszystkie elementy języka ze sobą; • brak niedomówień i niejasności związanych z poszczególnymi elementami języka; • kontekst ułatwiający zapamiętywanie, systematyzowanie, przyswajanie wiedzy; • uczymy się języka tak, jak będziemy go używać-korzystając ze wszystkich elementów jednocześnie; • poznanie podstaw języka na wszystkich płaszczyznach.
PODZIAŁ ZE WZGLĘDU NA ASPEKTY JĘZYKA	• dokładna praca nad jednym zagadnieniem; • łatwiej opanować wybrany element; • do każdej sprawności przykłada się taką samą wagę.
MALE GRUPY	• mniejsza bariera psychologiczna; • indywidualne podejście prowadzącego do każdego studenta; • dobry kontakt grupy z prowadzącym; • poznanie predyspozycji i trudności poszczególnych studentów, wychwycenie braków, natychmiastowa reakcja i korekta błędów; • szansa na zabranie głosu przez każdego studenta.
INNE	• wykorzystywanie pomocy audiowizualnych; • jednakowy, *zerowy* poziom osób w grupie; • indywidualny kontakt z prowadzącym.

Jak wynika z powyższej tabeli, każdy model nauczania niesie ze sobą wymierne korzyści. Należy jednak zastanowić się, który z przedstawionych sposobów organizacji

zajęć PNJR na pierwszym roku w grupach *zerowych* będzie najodpowiedniejszy, najbardziej efektywny?

Aby odpowiedzieć na to pytanie należy zapoznać się ze specyfiką etapu wstępnego w nauczaniu języka obcego. Dokładna charakterystyka tego okresu w nauczaniu języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych została dokonana w IV rozdziale niniejszej rozprawy. Przypomnieć należy w skrócie, że na tym właśnie etapie uznano za zasadne wydzielenie poszczególnych podetapów. Pierwszy etap - wprowadzający podzielono za J. Henzlem na kolejne podetapy: artykulacyjno-alfabetyczny i intonacyjny, trwające około trzech pierwszych miesięcy nauki[*] kiedy to studenci, poznając alfabet rosyjski, jednocześnie zapoznają się z formą graficzną poszczególnych liter, ich odpowiednią wymową, użyciem w różnego rodzaju kombinacjach, obserwują ich różną wymowę w zależności od pozycji jaką zajmują w wyrazie itp[*]. Zatem na tym etapie nauczania nauka poprawnej wymowy odbywa się równocześnie z nauką alfabetu rosyjskiego, ponadto na tym etapie odbywać się będzie również nauka elementarnego czytania i pisania. Po zakończeniu kursu intonacyjnego rozpocznie się etap przejściowy, który trwać będzie do końca pierwszego semestru nauczania. Na tym etapie nastąpi praca nad kształtowaniem kompetencji językowej. Etap ten to etap odtwarzania specjalnie dobranych tekstów zawierających podstawowy materiał leksykalno-gramatyczny, utrwalane będą nawyki artykulacyjne i intonacyjne, będą kształtowane nawyki w zakresie czytania głośnego i cichego oraz mówienia i pisania reproduktywnego. Studenci zdobędą informacje niezbędne do przyszłego produktywnego mówienia i pisania.

Zanim zostanie określony model nauczania najodpowiedniejszy dla grup *zerowych*, należy przeanalizować charakterystykę obu tych podejść przedstawioną w literaturze glottodydaktycznej.

Przy kompleksowym systemie organizacji pracy na zajęciach przez cały rok akademicki bądź semestr zajęcia prowadzone są przez jednego prowadzącego, przy systemie aspektowym zajęcia dzieli się według podsystemów języka, wydzielając gramatykę praktyczną, fonetykę, ortografię itd. Przyjmuje się również podział na

[*] Długość podetapów zależeć będzie od specyfiki kursu, a także od ilości godzin przeznaczonych na praktyczną naukę języka rosyjskiego.

[*] Szczegółowy przebieg pracy na etapie alfabetyczno-artykulacyjnym został opisany w rozdziale 3.

sprawności językowe (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie), przy czym zajęcia z poszczególnych subdyscyplin prowadzone są równolegle przez kilku prowadzących[99].

Jak podają B.A. Głuchow i A.N. Szczukin, [100] nauczanie aspektowe wiąże się przede wszystkim z charakterem kształtowanych na zajęciach nawyków językowych, natomiast przy nauczaniu kompleksowym istotną rolę odgrywa poziom kompleksowości umiejętności komunikacyjnych.

Zdaniem A.A. Leontjewa[101], nauczanie języka obcego nie może być ani czysto aspektowe, ani czysto kompleksowe. Zarówno jedno, jak i drugie podejście powinny łączyć się w procesie nauczania języka obcego, przy czym, jak zaznacza Leontjew, nasilenie i charakter ich wzajemnego powiązania uzależnione będą od celów i warunków nauczania.

Zdaniem autora niniejszej rozprawy, ten model nauczania – aspektowo-kompleksowy wydaje się być najbardziej odpowiedni do nauczania studentów-rusycystów na zajęciach z PNJR w grupach *zerowych* na roku pierwszym.

Kierunek ten zakłada w ramach zajęć z praktycznej nauki wyróżnienie ogniw przeznaczonych na nauczanie poszczególnych aspektów języka, reprezentujących różne działy (fonetyka, leksyka, gramatyka), różne funkcjonalne typy tekstów (stylistyka), różne dyscypliny (translacja, kulturologia, analiza tekstu literackiego) przy jednoczesnym zachowaniu kompleksowego systemu nauczania, jako że końcowym celem tych zajęć, mimo wyróżnienia w nich ogniw przeznaczonych na nauczanie poszczególnych aspektów, jest kształtowanie i rozwijanie umiejętności językowych w zakresie czterech podstawowych sprawności językowych (słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie)[102].

Nauczanie aspektowo-kompleksowe nabiera szczególnego znaczenia właśnie w grupach *zerowych*, gdzie w przeciągu krótkiego odcinka czasowego należy zapewnić studentom nie tylko wiedzę o języku, regułach nim rządzących, ale także praktyczne użycie zdobytej wiedzy, ukształtowanie umiejętności z zakresu rozumienia mowy ze słuchu, czytania, pisania, mówienia w stopniu podstawowym na bazie określonego materiału. To właśnie na tym etapie utworzona zostanie baza niezbędna do rozumienia wykładów prowadzonych w języku rosyjskim, sporządzania notatek, czytania dzieł

[99] Я. Генцель, *Преподавание русского языка...,* op. cit., c. 23-29.
[100] Б.А. Глухов, А.Н. Щукин, *Термины методики прерподавания русского языка как иностранного*, Москва 1993, с.26.
[101] А.А.Леонтьев, *Понятие аспекта и комплексности в свете современной методики преподаваеия русского языка как иностранного*, „Русский язык за рубежом" 1984, Н. 4.
[102] Б.А. Глухов, А.Н. Щукин, *Термины методики...*, op. cit., с.26.

literackich w oryginale, ich analizy, interpretacji[103]. Przed takim wyzwaniem staną studenci grup *zerowych*, poczynając od drugiego semestru nauczania.

Podział zajęć, praca w systemie aspektowym może opóźnić swobodne posługiwanie się językiem, a na to nie można sobie pozwolić w przypadku studentów grup *zerowych*, gdyż pomyślne zakończenie pracy na tym etapie jest podstawą sukcesu w dalszej nauce.

Niezmiernie dużo wysiłku wymaga od prowadzącego przygotowywanie zajęć dla grup *zerowych*, dobór odpowiednich materiałów, zawierających bazową, najpotrzebniejszą leksykę i materiał gramatyczny. Muszą nadawać się one do reprodukcji, występować musi w nich także zasada gradacji trudności. Dobrze, jeżeli będzie można te teksty wykorzystać do kształtowania sprawności rozumienia ze słuchu, a także powinny posłużyć za wzorzec do ćwiczeń kształtujących poprawną wymowę[104]. Dla studentów grup *zerowych* nauka na studiach jest niejednokrotnie pierwszym kontaktem z językiem rosyjskim, a zatem wszystko jest dla nich nowe. Często nieznajomość chociażby jednego elementu uniemożliwia uczącym się wykonanie całego zadania. Nie bez znaczenia zatem przy organizacji kursu będzie fakt, że zajęcia prowadzone będą przez jednego prowadzącego. Prowadząc grupę nieprzerwanie, przez cały semestr bądź rok, można mieć pewność, że zajęcia będą miały swoją logiczną organizację i realizację.

Kolejna ważna kwestia, na którą zwróciła uwagę większość ankietowanych, to kwestia liczebności grup. Zdaniem respondentów, to właśnie redukcja liczby osób w grupie w największym stopniu wpłynie na efektywność pracy na zajęciach. Ograniczenie liczebności grup wydaje się być najtrudniejsze do spełnienia w dobie problemów finansowych, z jakimi borykają się obecnie uczelnie wyższe, a decyzja o liczebności grup podejmowana jest odgórnie przez władze placówki. Na pracę w kilkuosobowych grupach mogą sobie pozwolić chyba tylko prywatne szkoły językowe, w których za naukę trzeba niemało zapłacić. W warunkach szkoły publicznej kontakt „mistrz-uczeń" możliwy jest tylko na indywidualnych konsultacjach, a licząc 25 osób w grupie, 2 godziny konsultacji w tygodniu równa się nieco ponad 3, 5 minuty na jednego studenta.

Pomimo tych trudności nie trzeba jednak rezygnować ze wszystkich pozytywnych stron nauczania w małych grupach, o których pisali respondenci. Dzięki

[103] Я. Генцель, *Преподавание русского языка...*, op. cit., c. 23-29.
[104] Я. Генцель, *Преподавание русского языка...*, op. cit., c. 23-29.

odpowiedniej organizacji procesu nauczania można uzyskać efekty, których spodziewali się ankietowani po ograniczeniu liczby osób w grupie. Jakie to zabiegi? Na to pytanie odpowiedzi udzielili sami respondenci. Porównując odpowiedzi jakich udzielali argumentując zasadność nauki w małych grupach, z odpowiedziami, potwierdzającymi konieczność prowadzenia zajęć przez jednego prowadzącego zobaczymy, że w dużej mierze są one zbieżne.

Niemal wszystkie pozytywne strony nauczania w małej grupie osiągniemy poprzez pracę z jednym prowadzącym.

Jeden prowadzący spotykając się z grupą studentów kilka razy w tygodniu zdoła poznać wszystkich swoich podopiecznych, ich predyspozycje, braki, styl uczenia się i będzie mógł wyjść im naprzeciw. Poprzez częsty kontakt między prowadzącym i studentami nawiąże się więź, dzięki której zmniejszy się wstyd i bariera językowa. Każdy student będzie miał szansę zostać zapytanym i skontrolowanym przez prowadzącego, nawet, jeżeli będzie to niemożliwe w trakcie jednych zajęć, jeden prowadzący może wrócić do zagadnienia na kolejnych zajęciach. Jeden prowadzący to również gwarancja, że materiał przeznaczony do opanowania nie będzie powielany, nie pojawią się również podczas pracy elementy nieznane, mogące zakłócić proces nauczania.

W tym miejscu należy odnieść się do argumentów przemawiających za większą liczbą prowadzących. Osłuchanie się z różnymi stylami wymowy jest istotne, ale może nie najważniejsze na wstępnym etapie nauczania, który będzie dla uczących się bazą do dalszej nauki. Na kolejnych latach, a także na zajęciach z innych przedmiotów już na roku pierwszym studenci będą stykać się z różnorodnością wypowiedzi. Ponadto na wstępnym etapie nauczania podczas pracy nad materiałem artykulacyjnym i intonacyjnym, choć oczywiście nie tylko, studenci słuchać będą specjalnie przygotowanych nagrań, dostosowanych do ich możliwości. To rozwiązanie wydaje się być bardziej zasadne niż praca z lektorem – Rosjaninem, który, po pierwsze, może nie zostać przez studentów zrozumiany, a po drugie, nie będzie w stanie pracować według modelu aspektowo-kompleksowego.

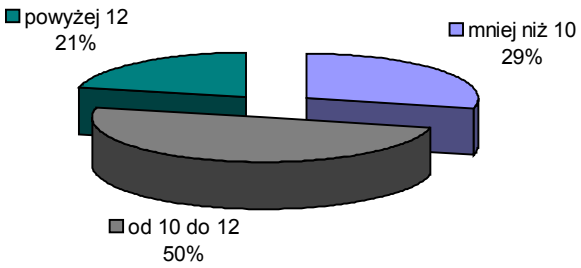
Jak wynika z przeprowadzonych badań, studentom trudno było określić, który system – aspektowy czy kompleksowy, będzie odpowiedniejszy dla danego kursu. W każdym modelu nauczania znajdą się zarówno wady, jak i zalety. Korzystając z doświadczenia w pracy ze studentami grup *zerowych*, a także opierając się na doświadczeniu wykładowców z wieloletnią praktyką wyciągnięto wniosek, że

połączenie obu tych systemów, zatem praca w systemie aspektowo-kompleksowym, na tym etapie nauczania przyniesie oczekiwane rezultaty, będzie bardziej efektywna. W zależności od potrzeb i sytuacji, kiedy pojawia się nowy element, należy skupić się właśnie na nim i wtedy sprawdza się aspektowe podejście. Następnie konieczne jest włączenie opracowanego uprzednio materiału do ćwiczeń kształtujących kompetencję językową i komunikacyjną, wykorzystanie danego materiału od razu w praktyce, i tu pojawia się kompleksowość. Nie ma przeciwwskazań, aby tak zorganizowaną pracę w grupach *zerowych* poprowadził jeden prowadzący. Poznawszy dobrze grupę, będzie on w stanie doprowadzić ją pomyślnie od początku do końca kursu.

5.2. WYMIAR GODZIN

Rozważania w tym podrozdziale rozpoczynają się od pytania: *Ile godzin należy poświęcić na praktyczną naukę języka rosyjskiego na pierwszym roku w grupach rozpoczynających naukę od podstaw?*

Pytanie tozadano wykładowcom prowadzącym zajęcia w tych grupach. Połowa badanych uznała, że optymalny czas, jaki należy przeznaczyć na zajęcia z PNJR na roku I to 10 - 12 godzin. 21% ankietowanych uznało, że w początkowej fazie przyswajania języka na zajęcia z PNJR należałoby przeznaczyć więcej niż 12 godzin, 29% wykładowców za wystarczającą uznało ilość 8-9 godzin.



Rys. 18. Proponowany przez wykładowców wymiar godzin

Wiadomym jest, że im więcej czasu poświęcimy na pracę nad językiem, tym lepsze osiągniemy rezultaty. Wiadomo również, że zazwyczaj czasu tego jest za mało. Przyczyn jest wiele, te najistotniejsze w warunkach kształcenia językowego na studiach filologicznych to standardy ministerialne określające minimum i maksimum godzinowe, przyczyny finansowe oraz obciążenie godzinowe studentów pozostałymi przedmiotami.

Standardy kształcenia dla kierunku studiów – filologia przewidują na przedmiot praktyczna nauka języka obcego na studiach pierwszego stopnia minimalną liczbę godzin w wymiarze 630 godzin[105].

Wieloletnie doświadczenia osób prowadzących zajęcia w grupach rozpoczynających naukę języka obcego od podstaw wskazują, iż początek pracy nad językiem powinien być jak najbardziej intensywny. Etap początkowy w nauczaniu/uczeniu się języka, o czym była już mowa w poprzednich rozdziałach, to jeden z ważniejszych momentów w całym długim procesie pracy nad językiem, dlatego też zasadnym byłoby poświęcić mu możliwie dużo czasu. Na samym początku nauczania należy stworzyć uczącym się możliwość włączenia się w atmosferę nowego dla nich języka, pomóc im maksymalnie skupić na nim swoją uwagę. Intensywna praca na początku nauki języka, zdaniem Barchudarowej[106], sprzyja trwałości związków tworzących się w świadomości uczących się. Autorka podkreśla, że właśnie dla etapu początkowego charakterystyczne jest zapominanie przyswojonego materiału, jeżeli nie jest on wystarczająco często powtarzany, utrwalany i jeżeli praca nad językiem odbywa się z przerwami. Najlepiej, aby zajęcia odbywały się jak najczęściej, nawet codziennie, aby zapewnić uczącym się ciągły kontakt z językiem. Powszechnie wiadomo, że najlepsze rezultaty w nauce języka osiągają ci, którzy mieli szansę uczyć się go w naturalnych warunkach. Taka efektywność związana jest z nieprzerwanym kontaktem z językiem obcym, nie tylko w trakcie zajęć, ale i poza nimi. W warunkach szkolnego nauczania nie zastąpimy uczącym się naturalnych warunków, ale intensywniejszy kurs, większa ilość godzin przeznaczona na zajęcia, to częstszy kontakt słuchaczy z językiem. Ważne jest to na każdym etapie nauki, ale kluczowe znaczenie ma właśnie na etapie początkowym. Uczący się nie posiadają jeszcze wystarczających umiejętności, by móc pracować nad językiem samodzielnie, poza zajęciami, a zatem w ich przypadku kontakt z językiem ogranicza się do zajęć na uczelni. Studenci wyższych lat nauki mają możliwość samodzielnej pracy, pogłębiania znajomości języka, kontakt z językiem

[105] www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/23/46/2346/29_filologia.pdf
[106] С. Г. Бархударова, *Методика преподавания русского языка иностранцам*, Москва 1967, с.240.

poprzez czytanie literatury w oryginale, oglądania rosyjskojęzycznych programów telewizyjnych, słuchania rosyjskich rozgłośni radiowych, przeglądania rosyjskich stron internetowych, czy wreszcie uczestnictwa w pozostałych zajęciach przewidzianych programem studiów, na których językiem wykładowym jest język rosyjski.

Biorąc pod uwagę wszelkie czynniki zmuszające do ograniczania ilości godzin na zajęcia z PNJR na roku I, ale także przesłanki przemawiające za zasadnością intensywnego kursu w początkowym etapie pracy nad językiem za najkorzystniejsze uznano przeznaczyć jak największą liczbę godzin na zajęcia z PNJR w pierwszym semestrze pierwszego roku nauczania. Ilość godzin, poczynając od drugiego semestru pierwszego roku, można zmniejszyć do około 10. W kolejnych latach, kiedy studenci są w stanie pracować bardziej samodzielnie, ilość godzin można jeszcze nieznacznie zredukować.

5.3. JĘZYK WYKŁADOWY NA ZAJĘCIACH Z PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKA ROSYJSKIEGO NA PIERWSZYM ROKU W GRUPACH ROZPOCZYNAJĄCYCH NAUKĘ OD PODSTAW

Kolejną kwestią budzącą wątpliwości zarówno wśród wykładowców, jak i wśród studentów jest język, w jakim powinny być prowadzone zajęcia z PNJR na roku pierwszym w grupach *zerowych*. Jak wspominano w poprzednim podrozdziale, najlepsze efekty osiągają uczący się przyswajający język obcy w naturalnych warunkach. Jednym z czynników zbliżającym uczących się w szkolnych warunkach do tej idealnej sytuacji jest maksymalna liczba godzin z zajęć praktycznej nauki języka rosyjskiego. Kolejnym czynnikiem będzie maksymalne wykorzystanie tego czasu, możliwie najwierniejsze upodobnienie sztucznych warunków nauczania do tych naturalnych. Sprzyjać temu będzie właśnie używanie języka rosyjskiego jako języka wykładowego. O ile w przypadku studentów z grup zaawansowanych nie ma wątpliwości co do eliminacji języka ojczystego na zajęciach, o tyle w grupach, w których studenci mają zerową znajomość języka, którego będą się uczyć kwestia ta nie jest już taka oczywista.

Różne metody nauczania charakteryzuje różne podejście do roli języka ojczystego w procesie przyswajania języka obcego, poczynając od krytycznego,

poprzez umiarkowane, aż do przychylnego w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej czy kognitywnej.

Krytycy zapewniają, że użycie języka ojczystego na lekcji języka obcego sprzyja interferencji, która jest jedną z przyczyn błędów językowych. Ponadto przekonują, że eliminacja języka ojczystego gwarantuje krótszy przebieg skojarzenia, czyli bezpośrednio od wyrazu obcojęzycznego do przedmiotu, który ten wyraz oznacza.

Zwolennicy przekonują, iż języka ojczystego nie da się wyeliminować z myślenia uczącego się; uczniowie, którym zabrania się przekładu z języka obcego na ojczysty będą tłumaczyć słowa i wyrażenia skrycie, a robiąc to w sposób niekontrolowany przez prowadzącego będą narażeni na popełnianie błędów, niewłaściwe zrozumienie. Dodatkowo argumentują, że stosowanie języka ojczystego służy wyjaśnianiu, pomaga zrozumieć reguły i w rezultacie może przyspieszyć proces opanowywania języka. Dzisiejsze komunikacyjne podejście do nauki języków obcych zakłada zbliżenie zajęć lekcyjnych do naturalnych warunków posługiwania się językiem, a zatem opowiada się za eliminacją języka ojczystego, dopuszcza jednak jego użycie w niektórych sytuacjach[107].

Nie sposób przecenić korzyści, jakie niesie ze sobą użycie na lekcjach języka obcego. Użycie języka obcego sprzyja interakcji i komunikacji w języku obcym, kształtuje sprawność rozumienia ze słuchu, przygotowuje do kontaktu z językiem obcym w naturalnych warunkach, rozwija domysł językowy, zbliża szkolne nauczanie języka do warunków środowiska naturalnego, a co najważniejsze, w przypadku grup *zerowych* wypełnia funkcję motywującą.

Głównym celem początkowego etapu pracy jest osłuchanie się uczących z językiem, kształtowanie sprawności rozumienia ze słuchu i kształtowanie nawyków poprawnej wymowy. Ćwiczenia w słuchaniu i mówieniu opierają się przede wszystkim na słuchaniu i naśladowaniu nauczyciela. Jak przekonuje W. Gałecki, *nauczyciel powinien od początku mówić na lekcjach prawie wyłącznie po rosyjsku*[108].

Jak już wspominano wcześniej, studenci rozpoczynający naukę na studiach rusycystycznych w grupach *zerowych* to studenci posiadający już pewne doświadczenie w uczeniu się języków obcych. Doświadczenie takie, a zwłaszcza rozwinięty domysł językowy z pewnością pomogą im zrozumieć wypowiedzi nauczyciela w języku rosyjskim. Ponadto język rosyjski jako język słowiański wykazuje cechy wspólne z

[107] H.Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002, s.68.
[108] W.Gałecki, *Zasady nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa 1957, s.58.

językiem polskim i, zwłaszcza na płaszczyźnie sprawności receptywnych i w określonym zakresie, jest on stosunkowo łatwy dla studentów. Słownictwo występujące na początkowych zajęciach nie może być skomplikowane, nauczyciel powinien swoje wypowiedzi dodatkowo obrazować mimiką, gestem, tonem głosu i jego natężeniem, aby pomóc studentom je zrozumieć.

W skomplikowanym procesie pracy nad językiem, zwłaszcza w warunkach nauczania/uczenia się języka od podstaw, nie sposób uniknąć sytuacji, w których użycie języka ojczystego nie tylko jest dopuszczalne, ale wręcz wskazane. Będzie to tłumaczenie pojęć abstrakcyjnych, które w inny sposób wytłumaczyć byłoby trudno, lub wręcz nie byłoby to możliwe, w sytuacjach, gdy zależy nam na precyzyjnym dokładnym zrozumieniu na przykład w przypadku tłumaczenia reguł, poleceń, instrukcji wykonania zadania itp[109]. Szczególnie ważne jest, aby wszelkie czynności organizacyjne na zajęciach odbywały się w języku obcym, bo właśnie to stanowi o tym, jaki język jest językiem wykładowym, nawet jeśli gramatykę czy nowe zjawiska ortograficzne będziemy objaśniać po polsku.

Kiedy język ojczysty pomaga dojść do danego celu łatwiej, krócej, wygodniej i szybciej, nie należy z niego rezygnować. Ważne jest jednak, aby użycie języka ojczystego nie polegało na bezpośrednim tłumaczeniu. Godna polecenia jest metoda *kanapki* (sandwich form), gdzie po frazie obcojęzycznej następuje przekład na język ojczysty, a następnie powtórzenie frazy obcojęzycznej. Metoda ta daje nauczycielowi pewność, że został zrozumiany, a uczniom możliwość zapamiętania nowego zwrotu obcojęzycznego.

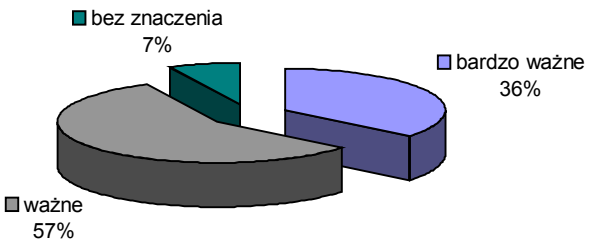
[109] W. Gałecki, *Zasady nauczania... , op. cit.*,s.58.

5.4. ZNACZENIE KONSULTACJI W KURSIE PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKA ROSYJSKIEGO OD PODSTAW

Planując kurs praktycznej nauki języka rosyjskiego w grupach bez znajomości języka warto podkreślić szczególną rolę konsultacji w odniesieniu do kursu, w którym akwizycja języka obcego rozpoczyna się od podstaw.

W poprzednich podrozdziałach przekonując o zasadności przeznaczania na zajęcia z PNJR od podstaw możliwie największej liczby godzin dydaktycznych przytaczano argumenty, iż właśnie studentom grup *zerowych* najbardziej potrzebny jest kontakt z językiem na uczelni, gdyż ich ograniczona jeszcze wiedza i umiejętności językowe utrudniają im samodzielną pracę i przedłużanie kontaktu z językiem poza uczelnią.

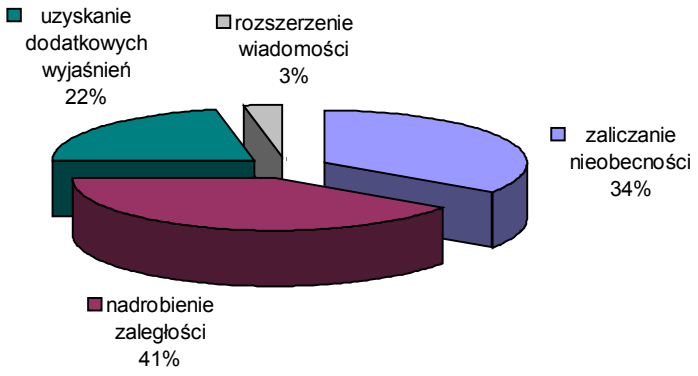
Jakie znaczenie mają konsultacje dla studentów grup zerowych? oraz *W jakim celu studenci korzystają z konsultacji?* Takie pytania postawiono wykładowcom prowadzącym zajęcia na pierwszym roku filologii rosyjskiej w tychże grupach. Jak wynika z pierwszego, zamieszczonego poniżej wykresu zdecydowana większość prowadzących docenia rolę konsultacji. Tylko 7% ankietowanych uznało, że nie mają one znaczenia dla procesu pracy nad językiem, ale w komentarzu swoją odpowiedź najczęściej tłumaczyli tym, iż studenci zbyt rzadko korzystają z konsultacji.



Rys. 19. Znaczenie konsultacji w opinii wykładowców

Zapytani o powody, dla których studenci korzystają z konsultacji, wykładowcy jako najczęstszą przyczynę wymieniali nadrobienie zaległości – 43%, a zaraz potem

zaliczanie nieobecności. 22% ankietowanych odpowiedziało, że na konsultacjach studenci szukają dodatkowych wyjaśnień, zaledwie 3% wykładowców wskazało pogłębianie wiadomości jako główny cel, dla którego spotykają się ze studentami na konsultacjach.



Rys. 20. Cel korzystania z konsultacji przez studentów w opinii wykładowców

Najczęstszą przyczyną, dla której studenci korzystają z konsultacji, jest nadrabianie zaległości. Przyczyny tych zaległości mogą być różne. Pierwszą z nich jest absencja na zajęciach. W rozdziale trzecim szeroko opisywaliśmy cechy charakterystyczne dla grupy wiekowej studentów, pewne trudności w pracy nad językiem i związane z nimi zaległości mogą mieć związek właśnie z wiekiem uczących się (trudności w przystosowaniu się do nowych warunków, bariera psychologiczna, filtr afektywny, budowa organów mowy, słuch fonematyczny itd.). Dla takich studentów konsultacje są jedyną szansą na nadrobienie zaległości, uzyskanie dodatkowych wyjaśnień od wykładowcy, czy wreszcie zapoznanie się z wzorcem wymowy, korektę. Bez znajomości języka obcego studenci grup *zerowych* nie są w stanie samodzielnie nadrobić zaległego materiału, nie narażając się na niebezpieczeństwo popełnienia błędów.

W początkowej fazie pracy nad językiem przyrost wiedzy jest najszybszy, najlepiej zauważalny przez uczących się, charakterystyczne dla tej fazy przyswajania języka obcego jest również zróżnicowane tempo pracy poszczególnych słuchaczy. Konsultacje to szansa dla osób pracujących wolniej, o czym była mowa wyżej, ale również dla tych, którzy chcieliby pracować szybciej, bardziej wydajnie, poszukują dodatkowych zadań.

Dla grup *zerowych*, jak już wspominano we wcześniejszych rozdziałach, charakterystyczny jest również niejednakowy poziom studentów w grupie związany z tym, że w placówkach, w których nie prowadzi się nauczania na poziomie zaawansowanym do grup bez znajomości języka przyjmowane są osoby, które uczyły się języka rosyjskiego w szkole, a nawet wybierały go jako przedmiot na egzaminie maturalnym. Dla nich konsultacje są szansą na rozwijanie znajomości języka, osoby takie na konsultacjach szukają dodatkowych zadań, wypożyczają filmy, czasopisma w języku rosyjskim, proszą wykładowców o adresy ciekawych rosyjskojęzycznych stron internetowych. Często osoby, które uczyły się wcześniej języka rosyjskiego są zwalniane z obowiązku uczestniczenia w początkowych zajęciach poświeconych nauce alfabetu, jednakże są zobowiązane do spotkań indywidualnych z nauczycielem właśnie na konsultacjach.

Konsultacje ważne i potrzebne w kształceniu studentów-rusycystów nabierają zatem szczególnego znaczenia w odniesieniu do grup rozpoczynających naukę języka od podstaw.

5.5. KONTROLA I OCENA

Rozważając problematykę kontroli najczęściej traktuje się ją jako *ostatnią czynność występującą w procesie kształcenia. Łączy się ona wówczas z oceną rezultatów pracy ucznia i służy sformułowaniu tych rezultatów w postaci stopni*[110].
Według słownika wyrazów obcych PWN, *kontrola to porównanie stanu faktycznego z wymaganym, sprawdzenie, przegląd*[111].

[110] E. Berezowski, J.Półturzycki, *Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych*, Warszawa 1975, s.5.
[111] *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, pod red. M. Bańko, Warszawa 2005.

B. Nawroczyński przekonuje, że bez kontroli proces kształcenia *ulega dezintegracji, przekształca się w mówienie i słuchanie.* Zatem kontrola *jest elementem udoskonalającym pracę nauczycieli i uczniów.*

Kontrola służy możliwie najwierniejszemu ustaleniu, jakie zmiany pod wpływem nauczania zaszły w wiadomościach, umiejętnościach i wartościach (...), pozwala nauczycielowi poznać efekty jego pracy, ustalić rzeczywisty przebieg uczenia się, porównać z przebiegiem planowanym[112].

Jak wynika z przytoczonych definicji, kontrola nie zawsze musi łączyć się z oceną. Jest to działalność pedagogiczna towarzysząca procesowi kształcenia na wszystkich jego etapach. Po zakończeniu działalności dydaktycznej pozwala zbadać osiągnięcia uczących się, dzięki niej możemy określić aktualny poziom i stan przyswajania materiału określonego programem, pozwala wskazać luki i potrzeby uzupełnień. Sprawdzanie i ocenianie osiągnięć uczniów jest częścią procesu ewaluacji, ale jest to przede wszystkim weryfikacja procesu dydaktycznego mająca na celu jego udoskonalenie.

Celem rozważań w tym podrozdziale jest wskazanie roli i znaczenia kontroli w nauczaniu PNJR od podstaw. W warunkach pracy nad językiem od podstaw najistotniejsze będą funkcje kontroli wiążące się z korektą, jej funkcja motywująca, a także kontrola jako element procesu ewaluacji.

Jak już zaznaczono, kontrola nie zawsze musi łączyć się z oceną, a w początkowej fazie pracy nad językiem nawet nie powinna. W poprzednich rozdziałach opisywano szeroko cechy psychofizyczne grupy wiekowej studentów. Zwracano uwagę na barierę psychologiczną, filtr afektywny, jako czynniki utrudniające pracę nad językiem w tychże grupach. Ocenianie może jeszcze zwiększyć barierę, studenci w obawie przed złym stopniem nie będą chcieli aktywnie uczestniczyć w czynnościach na zajęciach.

Kontrola jest szczególnie ważna w początkowej fazie pracy nad językiem, dzięki niej nauczyciel może na bieżąco kontrolować błędy i nie dopuścić do ich utrwalania. Stosowane na tym etapie formy kontroli powinny być różnorodne i występować z dużą częstotliwością.

Celem kontroli jest nie tylko badanie aktualnego, ale i wcześniejszego stanu rzeczy, bowiem kontrola przebiega w trzech etapach i przyjmuje postać kontroli wstępnej, bieżącej i końcowej. Na początku procesu pedagogicznego, a niekiedy jeszcze

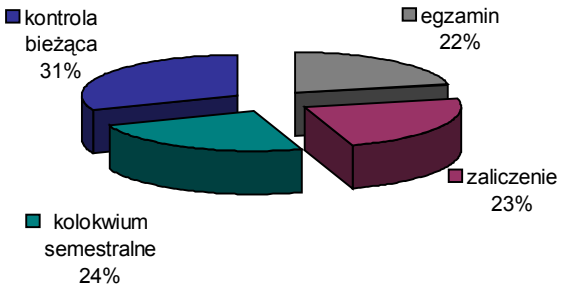
[112] K.Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych*, Warszawa 1988, s.117-118.

wcześniej przed jego rozpoczęciem dokonujemy kontroli wstępnej. Ogólny cel kontroli wstępnej to wyeliminowanie nieefektywnych wysiłków nauczyciela i ucznia[113].

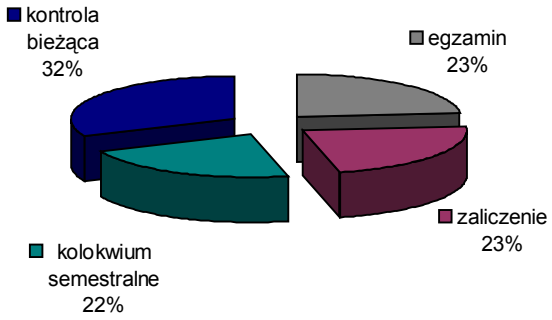
W warunkach nauczania języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych w ostatnim czasie w związku ze zmianą przepisów w szkolnictwie wyższym nie przeprowadza się już egzaminów wstępnych na studia na kierunek filologia rosyjska, kandydaci są przyjmowani na podstawie świadectw dojrzałości. Zdaniem autora niniejszej pracy, nie należy rezygnować ze wstępnej – diagnostycznej formy kontroli. Jest ona konieczna z tego względu, iż część osób podejmujących studia w grupach *zerowych* niejednokrotnie biegle włada już językiem rosyjskim. Taka kontrola wstępna pozwala na określenie poziomu zaawansowania językowego uczących się. Doświadczenie autora w pracy z grupami *zerowymi*, analiza odpowiedzi udzielanych przez wykładowców prowadzących zajęcia w takich grupach przyczyniły się do przedstawienia w tym miejscu propozycji utworzenia grupy 0+. Byłyby to osoby, które już znają alfabet, miały wcześniej kontakt z językiem, już się go uczyły, a, jak wskazują prezentowane we wcześniejszej części pracy wyniki badań, nie są to odosobnione przypadki. Utworzenie grupy 0+ znacząco ułatwiłoby pracę nauczycielowi. Prowadzący zajęcia PNJR w grupach *zerowych* omawiając utrudnienia w pracy z tymi grupami często wymieniali właśnie niejednakowy poziom językowy poszczególnych członków grupy. Podział taki przyniósłby również korzyści osobom władającym językiem lepiej, a także tym będącym na początku drogi. Jak wiadomo osoby o różnym stopniu zaawansowania językowego wymagają innych form pracy. W przypadku studentów posiadających podstawy języka najważniejsze będzie wyeliminowanie błędnych nawyków wyniesionych z wcześniejszych kontaktów z językiem, zwłaszcza fonetycznych. Często takie osoby dysponują bogatym zasobem leksykalnym, znają gramatykę, ale nie wypracowały nawyków fonetycznych. Taka korekta błędnych nawyków to żmudna i trudna praca i właśnie na niej należałoby się skupić w pracy ze studentami 0+. Z kolei pracując z osobami bez znajomości języka praca nad artykulacją przebiega od pierwszych zajęć, równocześnie z pracą nad poszczególnymi elementami języka i sprawnościami. A zatem planując kurs PNJR dla studentów rozpoczynających naukę od podstaw proponujemy przeprowadzenie wstępnej kontroli oraz wynikającego z niej podziału uczących się.

[113] http://www.literka.pl/kontrola-i-ocena-w-nauczaniu-poczatkowym,artykul,20260.html

Niezmiernie ważna w nauczaniu od podstaw jest kontrola bieżąca. Potwierdzają to odpowiedzi prowadzących zajęcia w grupach *zerowych,* również studenci, kontrolę bieżącą uznali za najistotniejszą spośród innych form kontroli.



Rys. 21. Formy kontroli najbardziej efektywne i konieczne w nauczaniu PNJR na pierwszym roku w grupach zerowych w opinii wykładowców



Rys. 22. Formy kontroli najbardziej efektywne i konieczne w nauczaniu PNJR na pierwszym roku w grupach zerowych w opinii studentów

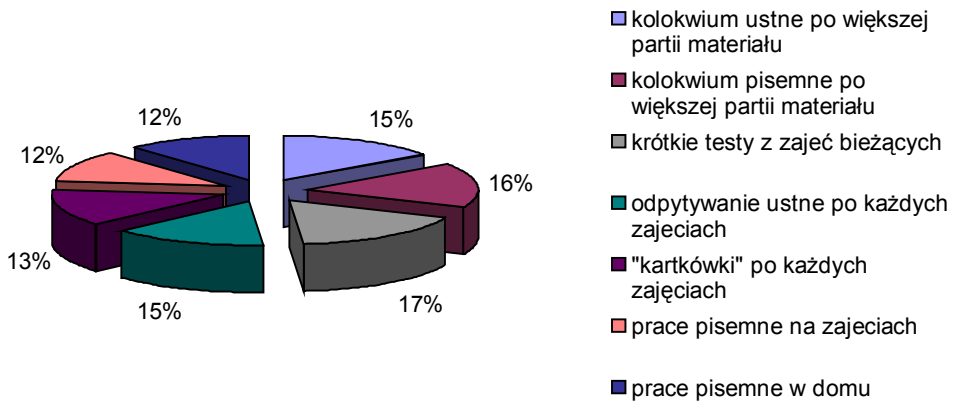
Kontrolę bieżącą przeprowadza się już w toku oddziaływania pedagogicznego. Jej głównym celem jest usprawnienie działalności nauczyciela i ucznia. W kontroli bieżącej śledzimy głównie realizację materiału nauczania ustalonego w programach nauczania.

Zapytani, jaki rodzaj kontroli bieżącej uważają za najbardziej efektywny, wykładowcy nie wskazali jednoznacznie na jeden wariant. Stosowane są wszystkie formy kontroli bieżącej. Najmniej osób – po 12 % ankietowanych – wskazało na prace pisemne, zarówno te pisane w domu, jak i na zajęciach. Taki wynik nie dziwi, gdyż sprawność pisania twórczego rozwija się najwolniej i w przypadku grup *zerowych* praca

nad rozwijaniem tej sprawności odbywa się w szczególny sposób[*]. Zarówno kontrolę z zajęć bieżących, jak i sprawdzanie opanowania materiału po większych partiach wykładowcy uznali za konieczne i skuteczne. Poza sprawdzeniem rzeczywistego przebiegu procesu kształcenia i ewentualną korektą, kontrola spełnia ważną funkcję motywującą i kształcącą, co podkreślają zarówno wykładowcy, jak i uczący się. Kontrola, która nie zawsze musi wiązać się z oceną uczy systematycznej pracy nad językiem, ale także stanowi ważną wskazówkę dla uczących się i prowadzących nad czym należy jeszcze popracować. Studenci grup *zerowych* nie będą w stanie samodzielnie nadrobić braków, dlatego tak ważne jest ich określenie, a następnie nadrobienie. W praktyce dydaktycznej stosunkowo często spotyka się sytuację gdy w pierwszym terminie kontroli studenci otrzymują ocenę niedostateczną, zaś przystępując do poprawy nie tylko udaje się im materiał zaliczyć, ale niejednokrotnie osiągają dobre wyniki. Są to studenci, którzy z różnych względów nie przygotowali się do kontroli w pierwszym terminie, w drugim zdeterminowani nadrobili zaległości. Jednak jest wśród nich spora grupa osób, której w pozytywnym zaliczeniu materiału w drugim terminie pomogło doświadczenie wyniesione z pierwszego, nieudanego podejścia. Najlepiej uczymy się na własnych błędach – ta powszechna prawda zdaje się mieć uzasadnienie również w odniesieniu do procesu kształcenia. Celem nauczyciela, wbrew powszechnym przekonaniom uczących się, nie jest przyłapanie studenta na niewiedzy, lecz sprawienie, by nauczył się on jak najwięcej. Osiągnąć ten cel pomoże mu częsta kontrola połączona z omówieniem popełnionych błędów i ich korekta. Dodatkowo uczący się wiedzą, jakiego typu zadań mogą się spodziewać podczas kontroli, co także pomoże im osiągnąć lepsze rezultaty. Taką bieżącą kontrolę ankietowani uznali za najważniejszą w pracy na zajęciach praktycznych na roku pierwszym.

Kontrola bieżąca może przybierać różne formy, może, lecz nie musi łączyć się z oceną. Każda wypowiedź ucznia na zajęciach podlega kontroli. Aby zmotywować studentów do systematycznej pracy, przygotowywania się do zajęć w warunkach szkolnictwa wyższego stosuje się tak zwane „wejściówki", czyli kilkuminutowe kartkówki przeprowadzane na początku zajęć. Bez odpowiedniego przygotowania się do zajęć studenci nie są w stanie aktywnie w nich uczestniczyć, dlatego niezaliczona „wejściówka" zobowiązuje studenta do zaliczenia na konsultacjach materiału z danych zajęć.

[*]Formy pracy nad kształtowaniem poszczególnych sprawności, typologia ćwiczeń zostaną przedstawione w dalszej części pracy.



Rys. 23. Częstość stosowania różnych form kontroli

Ostatnim wymienionym rodzajem kontroli jest kontrola końcowa. To egzaminy, różnego rodzaju kolokwia, egzaminy promocyjne, maturalne itp. W kontroli końcowej badamy przede wszystkim realizację celów nauczania i wychowania, sformułowanych w programach i charakterystykach zawodowych[114].

Formą kontroli końcowej typową dla kształcenia w szkole wyższej jest egzamin. Jest to ostateczna forma kontroli. Również przy okazji omawiania miejsca i znaczenia egzaminu w odniesieniu do nauczania PNJR warto jeszcze raz wspomnieć o kontroli bieżącej. Ma ona jeszcze jedną bardzo ważną funkcję – przygotowuje studentów do przystąpienia do egzaminu. Jeżeli uczący się nie są poddawani kontroli przez długi czas i nie pracują systematycznie, przystępując do egzaminu stoją przed zadaniem opanowania olbrzymiej partii materiału w krótkim czasie. Nie jest możliwe, aby w tak krótkim terminie wyrobić nawyki i umiejętności nieodzowne w procesie opanowywania mowy obcojęzycznej. Materiał może być opanowany tylko pamięciowo, a efekty tak zdobytej wiedzy nie są trwałe.

Dla celów niniejszej pracy poproszono wykładowców poszczególnych uczelni o opis przebiegu egzaminu z przedmiotu PNJR w grupach rozpoczynających naukę języka od podstaw. Poza Uniwersytetem Jagiellońskim we wszystkich uczelniach

[114] http://www.literka.pl/kontrola-i-ocena-w-nauczaniu-poczatkowym,artykul,20260.html

pierwszy semestr przedmiotu PNJR kończy się zaliczeniem, po drugim semestrze obowiązuje egzamin ustny i pisemny. W UJ dwa pierwsze semestry kończą się zaliczeniem, a do egzaminu uczący się przystępują dopiero po trzecim semestrze. Egzamin ten, poza funkcją sprawdzenia, w jakim stopniu zamierzone cele zostały osiągnięte, daje również studentom możliwość „przechodzenia" do grup bardziej zaawansowanych.

Zapytani o najlepszą formę egzaminu, wykładowcy jednoznacznie wskazali na egzamin pisemny i ustny, test sprawności. Egzamin pisemny to najczęściej test leksykalno-gramatyczno-ortograficzny, na część ustną składają się: czytanie, mówienie, rozumienie ze słuchu.

Przy rozważaniach na temat kontroli wstępnej padła propozycja podziału uczących się na dwie grupy: osoby bez znajomości języka rosyjskiego, oraz takie, które miały wcześniej kontakt z językiem i posiadają już pewne podstawy. W przypadku takiego podziału wyniki kontroli końcowej stanowiłyby podstawę „przechodzenia" z grupy 0 do grupy 0+ i odwrotnie.

Rozdział 6

6. TEORETYCZNE PRZESŁANKI TWORZENIA PROGRAMÓW NAUCZANIA

Głównym celem niniejszej rozprawy jest opracowanie modelu kursu nauczania języka rosyjskiego od podstaw na pierwszym roku w grupach filologów-rusycystów. Aby osiągnąć zamierzony cel została dokonana analiza studiów rusycystycznych, w polskich ośrodkach, w których prowadzone jest nauczanie języka rosyjskiego od podstaw, zwrócono szczególną uwagę na cechy osobowościowe i uwarunkowania psychofizyczne grupy wiekowej studentów, na ich dotychczasowe doświadczenie w nauce języków obcych, a także na motywację studentów do podjęcia i kontynuowania nauki języka rosyjskiego od podstaw. W poprzednich rozdziałach została również dokonana szczegółowa analiza etapu początkowego w nauczaniu/uczeniu się języka, zwrócono uwagę na wybrane zagadnienia związane ze specyfiką pracy w grupach *zerowych*. Ostatnim krokiem przed przystąpieniem do tworzenia modelu nauczania języka rosyjskiego od podstaw, była konstrukcja programu nauczania, przedstawienie treści, metod, technik i środków kształcenia.

Niniejszy rozdział poświęcono celom i treściom kształcenia, przybliżono w nim w skrócie teoretyczne przesłanki konstrukcji programów nauczania.

6.1. CELE KSZTAŁCENIA

Gdy nie jesteś pewien dokąd zmierzasz, łatwo wylądujesz gdzie indziej – i nawet się o tym nie dowiesz[115] – ta sentencja Roberta Mager'a doskonale obrazuje potrzebę uświadamiania sobie celu przed przystąpieniem do działania. Prawda ta odnosi się również do nauczania. Najpierw musimy jasno określić dokąd zmierzamy, co chcemy osiągnąć, a dopiero potem wytyczyć drogę, którą należy obrać oraz środki do realizacji naszego celu.

A zatem zanim zostanie opracowany model nauczania, należy określić cele kształcenia, które będą realizowane w toku pracy nad językiem. Dopiero po określeniu celów można będzie należycie dobrać i zaprogramować treści nauczania, a także zaplanować metody, techniki i środki najodpowiedniejsze do ich przekazania, co w rezultacie doprowadzi do osiągnięcia wytyczonych celów.

Cele nauczania to świadomie założony skutek, jaki zamierzamy osiągnąć w procesie dydaktycznym[116]. To, jak pisze A. Szczukin, *planowany wcześniej rezultat działalności, osiągany za pomocą zestawu sposobów, metod i środków nauczania. Cele nauczania kształtują się pod wpływem środowiska, poprzez wybór treści, form, metod, środków nauczania. Cele przedstawiają odbicie obiektywnych potrzeb*.[117] *Cel jest stwierdzeniem zamiaru, spodziewanego wytworu końcowego[...]Cele mogą wskazywać punkty docelowe, oczekiwane rezultaty, punkty, z których droga prowadzi do dalszych istotnych rezultatów*[118].

Cele kształcenia, opisywane szeroko w literaturze dydaktycznej, formułowane są różnorodnie, znajdujemy wiele możliwych podziałów i klasyfikacji celów kształcenia. Dla potrzeb niniejszej pracy najistotniejsze będą te związane z kształceniem językowym studentów-rusycystów na tle ogólnodydaktycznych celów kształcenia. W związku z kręgiem zainteresowań rozprawy – nauczanie języka rosyjskiego od podstaw na studiach rusycystycznych – należy przytoczyć rozumienie celów nauczania/uczenia się przez W. Pfeiffera jako opanowanie określonych kompetencji. Cele nauczania opisuje on za pomocą terminu – kompetencja, w związku z czym mówi się o poziomie

[115] http://literka.pl/article/show/id/34386
[116] U. Siemianowska, *Terminologia glottodydaktyczna języka polskiego i rosyjskiego*, Toruń 1994, s.71.
[117] *Словарь методических терминов,* под ред. А.Н. Щукина, Э.Г.Азимова, СПб,1999*,* с.394.
[118] A.C.Ornstein, F.P.Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1998, s.200.

językowej, mownej, komunikacyjnej, socjokulturowej, krajoznawczej itp. kompetencji, osiąganych w procesie realizacji tego lub innego celu nauczania[119].

W. Pfeiffer[120] wyróżnia 6 rodzajów kompetencji językowej. Stratyfikacja kompetencji językowej według Pfeiffera: przedstawia się w sposób następujący:

- *Kompetencja elementarna;*
- *Kompetencja podstawowa;*
- *Kompetencja komunikacyjna;*
- *Interkulturowa kompetencja komunikacyjna;*
- *Interkulturowa kompetencja negocjacyjna;*
- *Kompetencja translatoryczna*.

Taka stratyfikacja kompetencji językowej ściśle wiąże się z poziomami opanowania języka. Kompetencja elementarna, jak uściśla autor, obejmuje nieliczne struktury języka i minimalne słownictwo, a umiejętność zachowania językowego ogranicza się do niewielu wybranych sytuacji komunikacyjnych. Pod pojęciem kompetencji podstawowej rozumiemy nadal niepewną znajomość metajęzyka, ograniczającą się do znajomości podstawowego materiału leksykalno-gramatycznego, wystarczającego do językowego zachowania w sytuacjach codziennych. Dopiero opanowanie kompetencji komunikacyjnej, pozwala, zdaniem Pfeiffera, poruszać się w obcym środowisku językowym. Osiągnięcie tej kompetencji to umiejętność w miarę poprawnego użycia wszystkich podstawowych struktur i rozszerzonego słownictwa w stosunkowo płynnej komunikacji językowej[121]. Interkulturowa kompetencja komunikacyjna zakłada znajomość podstawowych realiów obcej rzeczywistości i umiejętność płynnego i adekwatnego użycia języka, natomiast interkulturowa kompetencja negocjacyjna zakłada bardzo dobrą znajomość obcej kultury i bezrefleksyjne użycie języka na poziomie zbliżonym do poziomu języka ojczystego[122]. Najwyżej w stratyfikacji Pfeiffera znalazła się kompetencja translatoryczna, której opanowanie wymaga wieloletnich studiów i wiąże się ze specjalistycznym przygotowaniem do zawodu tłumacza. Ponadto Pfeiffer wymienia jeszcze inne rodzaje kompetencji językowej wiążące się z przygotowaniem do wykonywania konkretnego zawodu, (język zawodowy, specjalistyczny język fachowy)[123].

---

[119] *Словарь...*, op. cit., c.394.
[120] W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s.148.
[121] W. Pfeiffer, *Nauka języków...,* op. cit., s.148.
[122] W. Pfeiffer, *Nauka języków...,* op. cit., s.149.
[123] Tamże.

Najczęściej spotykanym w literaturze glottodydaktycznej podziałem celów kształcenia, jest podział na 3 rodzaje celów[124]:

- cele praktyczno-komunikacyjne (pragmatyczne) - dotyczą rozwijania umiejętności językowych;
- cele poznawczo-kształcące (kognitywne) - dotyczą krajo- i kulturoznawczych treści nauczania;
- cele wychowawcze (emocjonalne) - kształtują osobowość ucznia, stosunek do obcej kultury, mają wpływ na motywację.

W stosunku do programu nauczania języka rosyjskiego w ramach przedmiotu PNJR w grupach rozpoczynających naukę języka rosyjskiego od podstaw zostaną sformułowane wszystkie z wymienionych celów. Praktyczno-komunikacyjne, gdyż będziemy kształtować i rozwijać językowe umiejętności studentów, poznawczo-kształcące, gdyż uczący się będą na zajęciach zdobywać wiedzę krajo- i kulturoznawczą, której to wiedzy owe cele dotyczą, zaś kształtowanie w toku pracy nad językiem nastawienia do języka rosyjskiego, do Rosjan jako przedstawicieli obcej kultury, stanowić będzie cel wychowawczy.

Cele kształcenia mogą różnic się również stopniem szczegółowości i zakresem. Biorąc pod uwagę takie kryterium można wyróżnić:

- Cele ogólne – mówią o spodziewanych wynikach programu (przedmiotu, kursu, klasy);
- Cele szczegółowe – opisują szczegółowe wyniki nauczania (w danej grupie w danym czasie)[125].

Dla celów niniejszej rozprawy zostaną przedstawione ogólne cele nauczania dla całego kursu praktycznej nauki języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych, zaś bardziej szczegółowo zostaną omówione cele kształcenia w odniesieniu do pierwszego roku nauczania – etapu podstawowego.

Ze względu na okres czas w którym cele będą realizowane wyróżnia się:

- cele globalne - końcowe dla całego kursu;
- cele długoterminowe – dla poszczególnych lat nauki;

[124] W. Pfeiffer, *Nauka języków...,* op. cit., s.153.
[125] Allan C. Ornstein, Francis P. Hunkins, *Program szkolny...*, op. cit., s. 197.

- cele średnioterminowe – dla poszczególnych semestrów i jednostek metodycznych;
- cele krótkoterminowe – dla poszczególnych zajęć;
- zadania – dla poszczególnych ogniw zajęć[126].

Zmiana sytuacji w polskim szkolnictwie wyższym, a konkretnie wprowadzenie kształcenia w systemie dwustopniowym przyczyniło się do zmiany formułowania celów nauczania w odniesieniu do kursu języka rosyjskiego. Nie będzie w nim jednoznacznego podziału na cele końcowe i etapowe, bowiem nauka na studiach rusycystycznych może zakończyć się po trzech latach nauki, lub dopiero po pięciu. Konstruktor programu nie jest w stanie przewidzieć ile osób, a tym bardziej które z nich podejmą naukę na studiach magisterskich, kto zaś swoją edukację zakończy po trzech latach, otrzymując dyplom - licencjat, zatem na etapie formułowania celów globalnych, etapowych i szczegółowych napotykamy na pewne trudności. W związku z taką sytuacją najodpowiedniejsze będzie wytyczenie celów otwartych, które będą mogły ulegać zmianom nie tylko w odniesieniu do różnych warunków nauczania, ale także w związku z kończeniem nauki przez różnych studentów w różnym czasie.

Dla ujednolicenia systemu kształcenia językowego, o czym była mowa w poprzednich rozdziałach, Europejski system opisu kształcenia językowego zakłada podział na poziomy biegłości językowej. Jako cele dla poszczególnych lat nauki można również uznać osiągnięcie poszczególnych poziomów językowych. Dokładny opis poszczególnych poziomów został przedstawiony w rozdziale czwartym. Każdy etap, rok nauki, o czym była już mowa, charakteryzuje się z jednej strony otwartością, z drugiej zaś ma charakter zamknięty. Widoczne będzie to również w przypadku celów kształcenia. A zatem każdy z nich charakteryzował się będzie swoimi celami wewnętrznymi, zadaniami dla poszczególnych działów, czy wreszcie dla poszczególnych zajęć czy ogniw zajęć. Bardziej szczegółowo omówione zostaną cele nauczania wyznaczone dla pierwszego roku nauczania, etapu początkowego w nauczaniu/uczeniu się języka rosyjskiego, który stanowi temat niniejszej rozprawy.

[126] M. Szałek, *Sposoby...,* op. cit.

Cele etapu początkowego w uczeniu się/nauczaniu języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych

Głównym zadaniem etapu początkowego w nauczaniu języka obcego jest zdobywanie przez uczących się podstaw języka obcego, a następnie rozwijanie nawyków ustnych i pisemnych na podstawie określonego materiału leksykalno - gramatycznego[127]. Przez rozwinięcie nawyków ustnych i pisemnych należy rozumieć praktyczne władanie językiem obcym w określonym zakresie, zaś aby praktycznie posługiwać się mową obcojęzyczną, niezbędna jest umiejętność tworzenia zdań nie tylko odpowiadających określonym sytuacjom, ale również zgodnych z normami danego języka. Celem tego etapu w nauczaniu/uczeniu się języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych będzie osiągnięcie kompetencji podstawowej, zakładającej znajomość podstawowego materiału leksykalno-gramatycznego, wystarczającego do językowego zachowania w sytuacjach codziennych. Według europejskiej nomenklatury, celem pierwszego etapu jest osiągnięcie poziomu A2.

We wcześniejszych rozdziałach został dokonany podział etapu wstępnego na poszczególne podetapy. Pierwszy z nich – okres wstępny, podzielono na dwa podetapy - podetap artykulacyjno-alfabetyczny, który ma na celu wyposażyć uczących się w wiadomości, zaznajamiające ich z podstawami wiedzy (...) oraz w umiejętności i nawyki, umożliwiające im posługiwanie się tą wiedzą w praktyce.[128] Studenci muszą opanować podstawy języka rosyjskiego, aby poczynając od drugiego semestru nauki na studiach, mogli w pełni świadomie i czynnie uczestniczyć w wykładach prowadzonych w języku rosyjskim.

Kolejny podetap, następujący po podetapie artykulacyjno-alfabetycznym to etap przejściowy. Charakteryzuje go dalsza praca nad kształtowaniem i doskonaleniem nawyków artykulacyjnych i graficznych, jednak jako najważniejsze cele tego etapu wymienić należy kształtowanie sprawności językowych: słuchania, mówienia, czytania i pisania. Głównym celem tego etapu będzie osiągnięcie przez uczących się kompetencji elementarnej[*].

W kolejnym podetapie rozpoczynającym się w drugim semestrze nauczania na studiach rusycystycznych zadania typu odtwórczego, przedkomunikacyjne i

[127] Г.И. Дергачева, *Методика преподавания* ..., op. cit., s.65.
[128] W.Okoń, *Zarys dydaktyki*, Warszawa 1956, s.8.
[*] Więcej na ten temat w rozdziale czwartym.

quasikomunikacyjne zostaną zamienione twórczymi, bardziej samodzielnymi działaniami uczących się. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej będzie odbywało się na materiale pozajęzykowym w obrębie określonych kręgów tematycznych. Nazwano go kursem właściwym.

Etap początkowy, pomimo iż ograniczony jest ramami czasowymi i określonym materiałem jest etapem otwartym, mającym stanowić bazę dla kolejnych etapów. Cele etapu wstępnego powinny zatem odpowiadać celom końcowym.

Jak wynika z powyższych rozważań, to właśnie cele nauczania decydować będą o całości modelu nauczania. Muszą zatem zostać wytyczone z należytą starannością. Ich właściwe i jasne określenie stanowić będzie bazę do:

- oceny rezultatów nauczania;
- określenia treści i metod nauczania;
- aktywizacji uczących się poprzez zrobienie z nich świadomych uczestników procesu nauczania;
- rozwoju osobowości uczących się.

Przed przystąpieniem do formułowania celów należy zwrócić również uwagę na trzy zasady formułowania celów nauki języka rosyjskiego. Wg W. Woźniewicza są to:

- zasada komunikacyjno-praktycznej przydatności,
- zasada psycholingwistycznej determinacji osiągania zdolności językowej,
- zasada odpowiedniości celów nauki języka rosyjskiego oraz warunków i organizacji nauczania[129].

W myśl tych trzech zasad *cele należy formułować w taki sposób, aby w przyszłości uczący się mieli możliwość komunikowania się w tych sferach działalności, jakie implikują określone potrzeby społeczne i jednostkowo-grupowe* [...] *cele muszą uwzględniać prawidłowości systemu nauczanego języka oraz prawidłowości odnoszące się do wewnętrznych uwarunkowań władania językiem i jego uczeniem się* [...] *ostatnia zasada nakazuje minimalizację celów nauczania z jednej strony, z drugiej zaś ich urozmaicanie*[130].

[129] W. Woźniewicz, *Metodyka lekcji języka rosyjskiego* Warszawa, 1987, s.69.
[130] W. Woźniewicz, *Metodyka lekcji,* op. cit., s.69.

Podsumowując, w ślad za autorami pracy *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*[131], można przedstawić następujące wytyczne formułowania celów:

- Cele powinny opisywać zarówno oczekiwane zachowanie uczniów, jak i treść lub kontekst, w jaki takie zachowanie przejawia się.
- Cele złożone należy przedstawiać analitycznie i na tyle szczegółowo, żeby nie powstały żadne wątpliwości, o jakiego rodzaju zachowanie chodzi lub do czego zachowanie to się odnosi.
- Cele powinny wyraźnie wskazywać, jakie czynności uczenia się są potrzebne, by opanować określone zachowanie.
- Cele ewoluują, wskazują drogę, nie zaś metę.
- Cele powinny być realistyczne i zawierać tylko to, co da się ująć w postaci programu i procesu dydaktycznego.
- Zakres celów powinien być na tyle szeroki, ile trzeba, żeby pomieścić wszystkie rodzaje osiągnięć.

6.2. PROGRAM NAUCZANIA

Gdy znamy już cel, jaki zamierzamy osiągnąć w toku pracy nad językiem, musimy wytyczyć drogi, którymi będziemy zmierzać do osiągnięcia danego celu. Drogi te to opis warunków pracy, materiał kształcenia, opis działań wraz z ich uzasadnieniem, zbiór metod, technik nauczania, wszelkie wskazówki metodyczne, składające się na program nauczania.

Definicji i podziałów programów nauczania jest wiele, w rozdziale skupiono się na tych ściśle związanych z nauczaniem języków obcych. Najczęściej program nauczania określa się jako *dokument, plan, zbiór.* T.Woźnicki o programach nauczania pisze: *Programy nauczania są oficjalnymi dokumentami określającymi zakres materiału nauczania, umiejętności i nawyków, które mają być opanowane przez ucznia(...)w programie omawiane są mniej lub bardziej dokładnie drogi realizacji wskazanych*

[131] Cyt. za: Allan C. Ornstein, Francis P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1998, s.202.

celów(...)program spełnia dwie funkcje: normy obowiązującej oraz w pewnym stopniu poradnika dla nauczyciela[132].

A.C. Ornstein i F.P.Hunkins[133] przytaczają szereg definicji programu nauczania, niektóre z nich zostały przedstawione poniżej.

Program to :

- *Plan działań, czyli dokument wskazujący strategie osiągania założonych celów albo rezultatów.*
- *Plan dostarczenia osobie nauczanej uporządkowanego zbioru sposobności do uczenia się.*
- *Uporządkowany zbiór zamiarów formalnego edukowania.*
- *Plan uczenia się, w którym cele określają, czego się uczyć.*

A zatem program nauczania będzie to oficjalny dokument zawierający wytyczne, czego i w jaki sposób nauczać, zakładający cel, jaki w wyniku tych działań zostanie osiągnięty. Wytyczne te mają na celu ujednolicenie systemu kształcenia językowego, stanowią podporę, wyznacznik dla nauczyciela, dla uczniów, ale także, co podkreśla W. Pfeiffer, dla autorów metodyk i podręczników.

W fazie konstrukcji programu konstruktor staje przed wyborem strategii konstrukcji programów – optymalną lub restryktywną. W optymalnej strategii cele nauczania zależą w dużej mierze od potrzeb społecznych, w strategii restryktywnej zależą one od z góry ustalonych warunków nauczania[134]. Po ustaleniu celów nauczania rozstrzygnąć należy przy pomocy jakich treści, jakimi metodami i środkami określone cele mają być realizowane.

Następnie konstruktor programu musi zadecydować, w jaki sposób zbudować program. H. Komorowska[135] wymienia 7 najpopularniejszych wariantów programów nauczania stosowanych w nauczaniu języków obcych:

- Program jako lista treści nauczania.
- Program jako zestaw planowanych czynności.
- Program jako zestaw zamierzonych efektów pedagogicznych.
- Program jako zestaw pojęć i zadań do wykonania.

---

[132] T. Woźnicki, *O programach i podręcznikach języków obcych*, Warszawa 1967, s.15.
[133] A.C. Ornstein i F.P.Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka,* Warszawa 1998, s.30.
[134] A.C. Ornstein i F.P.Hunkins, *Program szkolny*... op. cit., s.145.
[135] H. Komorowska*, Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995, s.25.

- Program jako rejestr doświadczeń.
- Program jako reprodukcja kultury.
- Program jako restrukturyzacja kultury.

Omówieniu trzech pierwszych poświęcono więcej miejsca, gdyż one najbardziej przystają do naszych warunków.

W pierwszym ujęciu program nauczania to spis, lista treści nauczania, tematów przeznaczonych do opanowania. Nie uwzględnia się w nim czynności pedagogicznych, nie wymienia się tu strategii, metod, technik nauczania. Taki program nie zawiera także wskazówek, w jaki sposób należy dokonać selekcji i gradacji treści nauczania, nie wskazuje technik kontroli i oceny. Poza zainteresowaniem jest też motywacja, wejściowa wiedza. Taki program wskazuje czego się uczyć, ale już nie podpowiada – jak. Z punktu widzenia potrzeb konstruktora programu nauczania dla I roku studentów-rusycystów grup *zerowych* w tym wariancie programu brakuje odpowiedzi na dwa podstawowe pytania: w jaki sposób, przy pomocy jakich zabiegów pracować nad językiem oraz czego w wyniku tych zabiegów mają się nauczyć studenci.

Dwa kolejne warianty programów wymieniane przez H. Komorowską, w połączeniu z wariantem przedstawionymi powyżej, odpowiadają na te pytania.

Program jako zestaw czynności pedagogicznych na pierwszy plan wysuwa zakres materiału, układ, proporcje poszczególnych działów, przedstawia metody i techniki nauczania. Jednak pomimo dokładnego opisu, brak w tym wariancie programu wyszczególnionych treści oraz celów, jakie w wyniku tych zabiegów mają zostać osiągnięte. W tym wariancie programu metoda jest ważniejsza niż treść. Zatem nawet połączenie obu opisanych typów programów nauczania na potrzeby tworzonego programu PNJR będzie niewystarczające. Trzeci typ programu nauczania wymieniany przez Komorowską - program jako zestaw zamierzonych efektów pedagogicznych – zwraca uwagę na to, co chcemy osiągnąć, zakłada, że do celu doprowadzić może nas wiele dróg, jednak nie opisuje, jakimi sposobami i na bazie jakich treści zamierzone efekty mają zostać osiągnięte.

Dopiero połączenie wszystkich trzech omówionych wariantów programów pozwoli nam odpowiedzieć na pytania:

- Jaki jest cel, co ma być osiągnięte w toku nauki?
- Za pomocą jakiej wiedzy i umiejętności możliwe będzie osiągnięcie tego celu?

- W jakiej kolejności należy nabywać wiedzę?
- W jaki sposób należy to czynić?
- Z pomocą jakich metod, środków i materiałów nauczania należy przeprowadzić proces pracy nad językiem?

A zatem, w proponowanym programie nauczania dla przedmiotu praktyczna nauka języka rosyjskiego na pierwszym roku w grupach rozpoczynających naukę języka od podstaw przedstawiono cele kształcenia, treści nauczania, tematykę, z jaką w toku pracy nad językiem będą zapoznawać się studenci, wskazówki metodyczne odnośnie uszeregowania i gradacji tych treści. Zaproponowano materiały nauczania pomocne w procesie pracy nad językiem i, co najważniejsze, przedstawiono proponowane formy pracy na zajęciach z PNJR w grupach *zerowych*.

Wybór najodpowiedniejszego typu programu nauczania to nie koniec decyzji, jakie podejmuje konstruktor. Kolejne dylematy związane są z wyborem sposobu pracy nad wybranym programem. Twórca programu swoją pracę powinien zacząć od określenia adresata, poziomu szczegółowości programu, jego organizacji, ustalenia programu minimum i maksimum.

Poprzez określenie adresata programu rozumieć będziemy elitarność bądź masowość takiego programu. Decydując się na masowość programu konstruktor podejmuje jednocześnie decyzję o jego uniwersalności, program taki musi zatem być skonstruowany w sposób umożliwiający jego realizację w różnych warunkach nauczania, w różnych grupach uczących się. Taki - masowy program będzie charakteryzować się większą ogólnością i minimalizacją celów kształcenia.

Program elitarny charakteryzuje się wyższym stopniem trudności, poszerzeniem listy haseł. Dla celów niniejszej pracy bardziej odpowiedni będzie program elitarny, skierowany jest on bowiem do określonej grupy odbiorców, w naszym przypadku studentów-rusycystów. W kształceniu przyszłych filologów nie można pozwolić na minimalizację celów czy obniżanie poziomu trudności, co również stanowi argument za wyborem programu elitarnego. Wybór tego rodzaju programu niejako narzuca nam również większą szczegółowość, jednak uznano za stosowne pozostawienie pewnego marginesu swobody umożliwiającego pracę według koncepcji autorskich. Dokonany wybór - elitarności programu wiąże się również z pewnymi opisywanymi przez H. Komorowską zasadami, jakimi powinno się kierować przy konstrukcji programu, jak na przykład określenie programów minimum i maksimum. Konstruktor zakłada

maksymalistyczną zasadę zagospodarowania programowego, przy czym aby uniknąć rozbieżności pomiędzy koncepcją autora programu i korzystających z niego dydaktyków ustalono stały trzon programowy materiału obligatoryjnego i pozostawienie pewnego marginesu swobody (najczęściej spotykany podział to 60% - stały trzon i margines swobody 40%)[136]. Taka rozpiętość będzie odpowiednia, pozostawia bowiem margines swobody i jednocześnie zapewnia zachowanie racjonalności systemów egzaminacyjnych, nie ogranicza mobilności uczących się.

Jak już wspomniano, grupy, w których obecnie kształcą się przyszli rusycyści charakteryzują się dużą różnorodnością, są to między innymi grupy: biznesowe, nauczycielskie, translatorskie. Taka różnorodność zmusza konstruktora programu do pozostawienia marginesu swobody w proponowanym programie. Ponadto obecnie w nauczaniu kładzie się coraz większy nacisk na indywidualizację, taki podział programu da szansę prowadzącemu zajęcia dostosować formy pracy i tematykę zajęć do potrzeb i zainteresowań uczących się. Studenci którzy, w jakimś stopniu będą uczyć się tego czego chcą, do nauki przystąpią chętniej, z większym zapałem i motywacją. Zaś nauczycielom takie zagospodarowanie programowe zapewni pewną dowolność w realizacji swoich koncepcji pedagogicznych.

[136] H. Komorowska, *Konstrukcja...,* op. cit., s.19.

6.3. DOBÓR I UKŁAD TREŚCI PROGRAMOWYCH

Niezależnie od przyjętego wzorca i modelu kreowania programu nauczania, każdy programista stanie przed decyzją, co zawrzeć w programie i w jaki sposób najlepiej przekazać to, co zostało wybrane. A zatem każdy program będzie zawierać materiał nauczania, czyli *uporządkowany zbiór faktów, pojęć, uogólnień, zasad i teorii (...), dodatkowo w skład treści programów wchodzą metody przetwarzania informacji*[137]. W.Pfeiffer przez treści nauczania rozumie *język dydaktyki zawarty w materiałach glottodydaktycznych oraz język nauczyciela wraz z towarzyszącymi materiałami uzupełniającymi*[138]. Możemy zatem dokonać podziału treści na językowe i pozajęzykowe, przy czym treści językowe odnoszą się do struktury języka, treści pozajęzykowe do tematyki. W. Pfeiffer wyróżnia 3 rodzaje treści nauczania z glottodydaktycznego punktu widzenia. Są to:

- treści odnoszące się do struktury języka;
- treści odnoszące się do procedur glottodydaktycznych;
- treści odnoszące się do opisywanej rzeczywistości.

Treści odnoszące się do struktury języka, nazywane treściami językowymi to gramatyka w postaci tabel, wyjaśnień, paradygmatów tworzących tzw. gramatykę dydaktyczną. Kolejna grupa treści to treści metodyczne, a zatem różnego rodzaju ćwiczenia, zadania utrwalające, to także techniki prezentowania, wdrażania i utrwalania materiału językowego.

Do treści pozajęzykowych W. Pfeiffer zalicza tematykę, czyli teksty krajo- i kulturoznawcze o charakterze dialogowym i monologowym.

Odpowiedni dobór treści nauczania jest bardzo ważny, nie jest to jednak zadanie łatwe, nie sposób zawrzeć w programie wszystkiego, a dobrane przez programistę treści muszą pozwalać na osiągnięcie zaplanowanych celów nauczania. Ogromne znaczenie będzie mieć nie tylko dobór owych treści, ale także ich układ w programie, pozwalający maksymalnie wykorzystać zawarte w nich materiał oraz doświadczenia dydaktyczne.

Odpowiedni dobór treści nauczania to ważne zadanie programisty. Tworząc program w pierwszej kolejności musi on dokonać odpowiedniej selekcji treści

[137] Allan C. Ornstein, Francis P. Hunkins, *Program szkolny...*, op. cit., s.269.
[138] W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych...*, op. cit., s.155.

nauczania. Stosując się do wytycznych doboru treści nauczania[139] za najistotniejsze dla potrzeb powstającego programu nauczania uznano kryterium przydatności treści oraz kryterium selekcji według trwałości wiedzy. Pierwsze z nich wiąże się z zakładaną przez autora programu potrzebą korzystania z danej treści nauczania w przyszłości, drugie bierze pod uwagę te treści z dyscypliny podstawowej, które cechują się trwałością i nie zmieniają się wraz z postępem wiedzy. Kryteria te uznano za szczególnie istotne w odniesieniu do kursu PNJR od podstaw, gdzie każda wiedza jest nowa i to na niej uczący się będą bazować w toku dalszej nauki. Nie bez znaczenia przy doborze treści kształcenia są również zainteresowania i oczekiwania uczących się, a zatem uznano za stosowne uwzględnić przy doborze treści nauczania kryterium zainteresowań. W tym celu przeprowadzono badania ankietowe wśród studentów grup *zerowych*, badające zainteresowania i oczekiwania uczących się. Za istotną uznano także zasadę niezależności czyli taki dobór treści, który ułatwia uczącym się osiągnięcie maksimum niezależności w najbardziej wydajny sposób, da uczącym się możliwość samorealizacji. Autor programu podczas selekcji treści nauczania musi wziąć także pod uwagę pewne ograniczenia takie jak czas przeznaczony na naukę, warunki nauczania, dostępność materiałów itp., czyli kryterium wykonalności. Ostatnim kryterium, w oparciu o które przeprowadzony zostanie dobór treści nauczania do powstającego programu, będzie rzetelność, autentyczność treści. Wiedza naukowa zmienia się szybko i przyrasta w takim tempie, że treść programowa może się okazać przestarzała lub fałszywa. W związku z tym, iż język ewaluuje, zmienia się, rzetelność wiedzy po raz pierwszy trzeba sprawdzić w momencie włączania jej do programu, a potem weryfikować ją w regularnych odstępach czasu.

H. Komorowska pisze, że programista może stosować dobór treści bez uwzględniania analizy potrzeb uczących się, bazując jedynie na opinii ekspertów o tym co jest w programach niezbędne oraz z uwzględnieniem opinii uczących się. W przypadku studentów-rusycystów, osób dorosłych, które świadomie podjęły naukę na danym kierunku studiów, uznano za zasadne zbadanie ich oczekiwań oraz potrzeb względem doboru treści kształcenia. Dodatkowo, o opinię w tej sprawie poproszono również prowadzących zajęcia PNJR w grupach *zerowych* na pierwszym roku, gdyż to oni będą w swojej pracy dydaktycznej posługiwać się tworzonym programem.

[139]Patrz: H.Komorowska*, Konstrukcja*..., op. cit., s.30; A. C Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny...,* op. cit., s.272.

Jak już wspomniano we wstępie tego podrozdziału, niemożliwe jest włączenie do programu nauczania wszystkiego, a zatem programista musi dokonać selekcji stosując różne kryteria doboru treści.
Program, zdaniem H.komorowskiej[140], powinien formułować trzy podstawowe listy selekcyjne, tj.:

- listę zakresów tematycznych;
- listę funkcji komunikacyjnych;
- listę materiału gramatycznego programu.

Listy funkcji komunikacyjnych i materiału gramatycznego mogą różnić się w zależności od decyzji konstruktora programu. Lista zakresów tematycznych powinna być jednak wspólna i uwzględniać zalecenia Rady Europy, w których znalazły się wytyczne regulujące jaka tematyka powinna wejść w zakres treści nauczania objętych programem nauczania dla przedmiotu język obcy.

Europejski system opisu kształcenia językowego określa pewne sfery życia, w których uczący się będą uczestniczyć jako użytkownicy języka obcego, w związku z czym powinni zostać przygotowani do działania właśnie w ich obrębie. Wybór sfer życia, w których będą działać uczący się języka będzie mieć istotny wpływ na dobór sytuacji komunikacyjnych, celów, zadań tematów i tekstów dla potrzeb nauczania i testowania[141].

Przewidywane sfery działalności obcojęzycznej uczących się to kolejno:

- sfera prywatna, w której uczący się funkcjonuje jako osoba indywidualna w życiu domowym, rodzinnym, wśród przyjaciół;
- sfera publiczna, w której dana osoba funkcjonuje jako członek danej społeczności lub organizacji i podejmuje związane z taką rolą czynności językowe;
- sfera zawodowa, w której podejmowane są działania związane z zawodem, wykonywana pracą;
- sfera edukacyjna, zakłada uczestnictwo w zorganizowanym kształceniu.

W sytuacji kształcenia językowego studentów-rusycystów należy wziąć pod uwagę więcej niż jedną sferę edukacyjną. Będą się one wzajemnie na siebie nakładały,

[140] H.Komorowska, *Konstrukcja*..., op. cit.
[141] *Europejski system ...,* op. cit., s. 51.

na przykład w przypadku studentów z grup nauczycielskich nałożą się na siebie sfery zawodowa i edukacyjna[142], nie sposób również pominąć sfery publicznej, zawierają się w niej bowiem wszelkie wystąpienia publiczne, na forum grupy, z czym w toku nauki na studiach studenci będą mieli wielokrotnie do czynienia, a dla studentów grup nauczycielskich czy translatorskich będzie to sfera przyszłej działalności zawodowej. W przypadku studentów-rusycystów nie można również pominąć sfery indywidualnej, która rozbudza i wzmacnia motywację uczących się.

Opis w zakresie wyróżnionych sfer określa także tematy, które będą przedmiotem wypowiedzi ustnej, rozmowy, refleksji lub tekstu pisanego. Proponowany przez Radę Europy podział na tematy, podtematy i pojęcia szczegółowe przedstawia się w sposób następujący:

- Dane osobowe.
- Dom, mieszkanie i otoczenie.
- Życie rodzinne.
- Czas wolny, rozrywka.
- Podróże.
- Stosunki międzyludzkie.
- Zdrowie i higiena.
- Edukacja.
- Zakupy.
- Żywność i napoje.
- Usługi.
- Miejsca.
- Język.
- Pogoda.

Dla każdego z tych tematów ustalono podtematy, a dla każdego z podtematów określa się dalej pojęcia szczegółowe[143] Oczywiście są to tylko wytyczne, konstruktor sam musi wybrać, które z nich będą najodpowiedniejsze dla potrzeb danego kursu.

Tworzony program będzie służyć prowadzącym zajęcia z PNJR w grupach *zerowych* na pierwszym roku filologii rosyjskiej oraz studentom-rusycystom, dlatego przy doborze tematyki uznano za stosowne poradzić się w tej kwestii obu grup.

[142] *Europejski system ...,* op. cit., s. 52.
[143] *Europejski system ...,* op. cit., s. 57.

Studentom i wykładowcom postawiono pytanie, jaką tematykę proponują włączyć do programu nauczania. Dzięki badaniom ankietowym zbadano, co interesuje studentów, czego chcą się uczyć, badania dały także możliwość skorzystania z doświadczenia wykładowców prowadzących zajęcia w grupach *zerowych*. Udzielone przez obie grupy odpowiedzi pomogły w ustaleniu, jakie tematy bezwzględnie należy włączyć do programu, z czego można zrezygnować. Odpowiedzi te w dużej mierze pokrywały się z tematyką zalecaną przez Radę Unii Europejskiej. Za najistotniejsze uznane zostały tematy dotyczące najbliższego otoczenia, życia codziennego, umożliwiające poruszanie się w obcojęzycznym środowisku. Można tu zaobserwować praktyczne podejście do języka. Tematyka preferowana przez badanych jest także zbieżna z tematyką jaką proponują podręczniki do nauczania języka rosyjskiego od podstaw, a także dostępne programy nauczania[*].

Jak wspominano wcześniej, na treści nauczania poza tematyką składa się również gramatyka, jaką należy przewidzieć w programie. W tym przypadku przedmiot PNJR jest ściśle skorelowany z innymi przedmiotami językoznawczymi, ich głównym celem jest praca nad materiałem gramatycznym. W przypadku zajęć z PNJR będzie to bardziej gramatyka praktyczna, czyli wykorzystanie zdobytej wiedzy do realizacji różnego rodzaju zadań komunikacyjnych.

W przypadku kształcenia na etapie początkowym gramatyka będzie zatem mieć przede wszystkim charakter instrumentalny, jest potrzebna uczącym się po to, by poprawnie tworzyć wypowiedzi w języku obcym, rozumieć wypowiedzi obcojęzyczne i w razie konieczności umieć świadomie kontrolować budowę wypowiedzi i wybierać niezbędne, poprawne formy gramatyczne. Celem kursu PNJR na pierwszym roku nauczania w grupach *zerowych* jest zdobycie praktycznych umiejętności językowych i to właśnie cel nauczania języka wyznacza pierwsze kryterium doboru materiału językowego przeznaczonego do opanowania na początkowym etapie nauki języka obcego.

Kolejne kryteria doboru materiału gramatycznego w celach dydaktycznych wymieniane przez Z. Skrundową[144] są następujące:

- praktyczna przydatność danego zjawiska w komunikacji językowej;
- częstość występowania zjawiska w mowie;
- typowość zjawiska;

[*] Szczegółowe wyniki badań zostały przedstawione w aneksie.
[144] Z. Skrundowa, *Nauczanie gramatyki języka rosyjskiego*, Warszawa 1985, s.72-73.

- stylistyczny charakter zjawiska i zakres jego użycia w różnych formach mowy.

Warto również, jak przekonuje G.I.Dergaczewa[145], uwzględnić ograniczone minimum leksykalne, a także zwrócić uwagę na obrazowość, neutralność zjawiska oraz cechy charakterystyczne języka ojczystego, a co za tym idzie, możliwość wystąpienia interferencji[146].

W minimum gramatycznym dla opisywanego etapu nauczania powinny zatem znaleźć się przede wszystkim najczęściej używane formy morfologiczne i konstrukcje syntaktyczne języka rosyjskiego, które poprzez analogię będzie można przenieść na inne sytuacje. Jak przekonuje J. Rusiecki[147], w elementarny kurs języka należy włączyć materiał najpotrzebniejszy, niezbędny do komunikowania się w tym języku. Należy zwrócić uwagę na ważność i trudność wybranego materiału, szczególne miejsce w programie powinno znaleźć się dla wyrażeń odbiegających od rodzimych sformułowań, gdyż są one dla uczniów trudniejsze do opanowania.

Poza doborem treści nauczania należy również zwrócić uwagę na doświadczenia dydaktyczne, które będą towarzyszyć wybranej treści. Allan C. Ornstein pisze, że *jeśli nazwać treść „ciałem" programu, to planowane doświadczenia dydaktyczne nazwiemy jego „sercem"*[148]. Doświadczenie dydaktyczne to w pewnym uproszczeniu działania nauczycieli i uczniów, komponent programu obejmujący nauczanie i uczenie się. Również przy doborze doświadczeń dydaktycznych konstruktor musi odpowiedzieć na szereg pytań: czy mając na uwadze ideały, zadania i cele programu możemy przyjąć, że dane doświadczenia doprowadzą uczniów do tego, do czego powinny?, czy mają sens?, czy są realne i na tyle skuteczne by pomóc uczniom opanować daną treść?, w końcu, czy pozwolą uczącym się rozwinąć umiejętność myślenia i siły poznawcze, sprawią, że będą oni otwarci na nowe doświadczenia, pomogą nauczyć się, wyjdą naprzeciw potrzebom uczniów, poszerzą ich zainteresowania?[149].

Kolejnym etapem prac programowych jest gradacja materiału nauczania, i wreszcie jego segmentacja. W zależności od warunków nauczania, celów kształcenia, materiał zawarty w programie nauczania można przedstawiać na różne sposoby.

---

[145] Г.И. Дергачева, *Методика преподавания* ..., op. cit., c.66.
[146] *Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку*, под ред. И.П. Лысаковой, Москва 2004, c.125.
[147] J.Rusiecki, *O nauczaniu*..., op. cit.
[148] A. C Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny*..., op. cit., s.272.
[149] Tamże, s. 274.

Pierwszy z możliwych wariantów dokumentu programowego to lista mniej lub bardziej uszczegółowionych haseł programowych, zawierających materiał przeznaczony do realizacji. Takie rozwiązanie, określane jako inwentarz, stosuje się najczęściej w przypadku wprowadzania jednolitych rozwiązań programowych dla bardzo różnych instytucji oświatowych. Na tej zasadzie na przykład wytyczne programowe przedstawia Rada Europy, wprowadzając wspólne ustalenia programowe dla państw członkowskich, w tym przypadku bowiem wielość podręczników i metod utrudnia bardziej szczegółowe rozwiązania, choć wspólnym celem jest doprowadzenie do zbliżonego poziomu umiejętności[150].

W warunkach nauczania języka rosyjskiego na studiach filologicznych mamy do czynienia z populacją, której przyświeca nie tylko ten sam cel nauczania, ale proces zdobywania wiedzy będzie przebiegać w podobnych warunkach, w podobnym wymiarze godzin, a zatem zasadniejsze będzie zastosowanie drugiej postaci dokumentu programowego. W tym przypadku poza selekcją treści, konstruktor decyduje się jeszcze odpowiednio uszeregować te treści, jednocześnie planując kolejność ich przyswajania w trakcie kursu. Zatem kolejnym zadaniem w tworzeniu programu nauczania będzie określenie zasady gradacji materiału.

Powstający program ma być przeznaczony dla studentów I roku grup *zerowych*, czyli takich, którzy mają przed sobą jeszcze kilka lat nauki. Celem pierwszego roku jest zdobycie przez studentów podstaw, które będą rozwijane w toku dalszej nauki, dlatego jako główne kryterium gradacji materiału uznano kryterium według przydatności treści w dalszej nauce. Z drugiej zaś strony, program przeznaczony będzie dla osób, dla których kontakt z językiem rosyjskim na studiach niejednokrotnie będzie pierwszym kontaktem z tym językiem w ogóle, w związku z tym należy również rozważyć gradację materiału według poziomu trudności, rozpoczynać od rzeczy najłatwiejszych i stopniowo przechodzić do zagadnień trudniejszych. Nie sposób również pominąć kryterium wartości motywacyjnej treści, aby podtrzymać istniejącą i rozwijać motywację studentów do nauki.

Wyszczególnione przez konstruktora kryteria ściśle wiążą się z osobą uczącego się i kontekstem nauczania.

Po zakończeniu prac związanych z formułowaniem celów, doborem i szeregowaniem treści nauczania należy zastanowić się nad ich segmentacją w

[150] H.Komorowska*, Konstrukcja*..., op. cit., s.31.

programie, czyli wybrać pomiędzy dwoma wariantami programów: całościowym i modularnym. Autor proponuje podzielić treści zawarte w programie na mniejsze części, zwane modułami, różniące się miedzy sobą zakresem treści, które stworzą całość materiału w tak zwanym programie modularnym.

Za konieczne uznano również spiralny układ treści w tworzonym programie nauczania, oznacza to, iż materiał kształcenia ułożony jest w kolejne cykle. Cykl pierwszy zawiera całość materiału w podstawowym zarysie, cykl drugi pogłębia informacje. Każdy następny cykl zatem powraca do tematów i treści już znanych, braki zostają uzupełnione, a wiadomości pogłębione. Jest to bardzo istotne w warunkach nauczania od podstaw, ponieważ każda wiedza, z jaką spotykają się uczniowie jest dla nich nowa, a wielokrotne powtarzanie sprzyja utrwalaniu wiadomości. Układ treści powinien zapewnić uczącym się powracanie do materiału, z którym zapoznali się już wcześniej. Sprzyja to powtarzaniu, utrwalaniu, rozwija myślenie, spostrzegawczość i domysł językowy. Początkowo studenci mają problemy z użyciem już znanego słowa w nowym kontekście, trzeba ich tego nauczyć, wskazywać możliwość użycia posiadanego zapasu leksykalnego czy gramatycznego, przenosić zdobytą wiedzę na inne konteksty. Równie ważna, jak organizacja materiału nauczania jest organizacja sytuacji dydaktycznych. Sytuacje z jednych zajęć muszą współgrać z sytuacjami z kolejnych, przynosząc uczącym się systematyczny przyrost wiedzy i umiejętności. Do ważnych celów należy powracać wielokrotnie i na różne sposoby (zasada ciągłości) i zadbać o to, by kolejne sytuacje dydaktyczne wynikały jedna z drugiej, gdyż każda kolejna prowadzi ucznia dalej w głąb przedmiotu (zasada seryjności).

W celu doboru i układu treści nauczania poddano analizie dostępne programy oraz podręczniki przeznaczone do nauczania języka rosyjskiego od podstaw, zapoznano się z wytycznymi Rady Europy odnoszącymi się do kształcenia językowego przyszłych filologów, zbadano także warunki polityczne i edukacyjne. Przy doborze treści kształcenia do programu PNJR dla roku I grup *zerowych* za najistotniejsze uznane zostały kryteria: przydatności, użyteczności i zainteresowań. W badaniach ankietowych zbadano, co interesuje studentów, czego chcą się oni uczyć, co uważają za potrzebne. W tej kwestii wypowiadali się również wykładowcy. Za stosowne uznano również zwrócenie uwagi na wykonalność poprzez zbadanie warunków, w jakich odbywa się nauczanie oraz wyuczalność, analizując uwarunkowania psychofizyczne i intelektualne uczących się. Wzięto również pod uwagę ich dotychczasowe doświadczenia w nauce języków obcych.

Kierując się wytycznymi konstrukcji programów nauczania, po zbadaniu oczekiwań uczących się i nauczających język rosyjski od podstaw na studiach rusycystycznych, po dokonaniu analizy dostępnych na rynku podręczników i programów nauczania przeznaczonych do nauczania języka rosyjskiego od podstaw, a także na podstawie analizy obserwowanych zajęć z PNJR w grupach *zerowych*, w oparciu o doświadczenie autora w pracy nad językiem rosyjskim od podstaw oraz na podstawie implikacji wynikających z teoretycznych przesłanek przedstawionych we wcześniejszych rozdziałach niniejszej rozprawy - został stworzony autorski model kursu wraz z programem nauczania dla przedmiotu *praktyczna nauka języka rosyjskiego* na studiach rusycystycznych na pierwszym roku nauczania, w grupach bez znajomości języka. Został on przedstawiony w kolejnym rozdziale.

Rozdział 7

7. AUTORSKI PROGRAM NAUCZANIA PRZEDMIOTU PRAKTYCZNA NAUKA JĘZYKA ROSYJSKIEGO NA STUDIACH RUSYCYSTYCZNYCH NA PIERWSZYM ROKU, W GRUPACH ROZPOCZYNAJĄCYCH NAUKĘ JĘZYKA OD PODSTAW

W niniejszym rozdziale został przedstawiony autorski program nauczania przedmiotu *praktyczna nauka języka rosyjskiego* na studiach rusycystycznych, w grupach rozpoczynających naukę języka rosyjskiego od podstaw. Na program ten składają się: wytyczne organizacji kursu – liczba godzin i ich rozplanowanie w semestrze i tygodniowo, organizacja zajęć, formy zaliczenia przedmiotu, lista celów nauczania, lista umiejętności językowo-komunikacyjnych wyrażonych poprzez sformułowanie *student potrafi*, lista treści nauczania wraz z materiałem leksykalno-gramatycznym oraz wytycznymi dotyczącymi uszeregowania tych treści, a także wskazówki metodyczne, w jaki sposób pokierować pracą nad językiem.

Proponowany program został podzielony na dwie części – dwa moduły, które wspólnie złożą się na całość kursu. Pierwsza część to etap wprowadzający, charakteryzujący się swoimi celami, swoimi treściami i metodyką pracy. Na realizację tego okresu należy przeznaczyć 90-100 godzin, czyli przy dwunastu godzinach tygodniowo – pierwsze dwa miesiące pracy nad językiem. Drugi moduł zakłada pracę nad językiem w obrębie bloków tematycznych. Grupy tematyczne zdeterminowały w znaczący sposób dobór jednostek leksykalnych i zagadnień gramatycznych.

Zanim szczegółowo zostaną przedstawione cele dla poszczególnych modułów, należy określić nadrzędne cele nauczania PNJR na studiach rusycystycznych.

Cele nauczania i uczenia się języków obcych odnoszą się do opanowania określonych kompetencji językowych. Odwołując się do przedstawionej we wcześniejszych rozdziałach niniejszej pracy stratyfikacji kompetencji językowych wg W. Pfeiffera, ostateczny cel studiów rusycystycznych dla kursu pięcioletniego (3+2) stanowić będzie:

Osiągnięcie przez uczących się interkulturowej kompetencji negocjacyjnej.

W zależności od specjalności, będą to mogły być również: **kompetencja translatoryczna** – w grupach o specjalności translatorycznej, lub **kompetencja specjalistyczna** – w grupach wymagających opanowania określonego języka specjalistycznego, np.,: grupy o specjalności *rosyjski język biznesu*, czy *turystyka*.

W przypadku kursu trzyletniego, jako cel końcowy należałoby wytyczyć:

Opanowanie przez uczących się interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, czyli znajomość podstawowych realiów obcej rzeczywistości i umiejętność płynnego, adekwatnego i skutecznego użycia języka, czyli efektywnego komunikowania i odbioru treści i intencji zgodnie z wymogami sytuacji, w jakiej przebiega akt komunikacji i wymogami roli, w jakiej występuje nadawca i odbiorca komunikatu.

Cele pośrednie, etapowe, prowadzące do opanowania celów końcowych to opanowanie **kompetencji komunikacyjnej** – po drugim roku nauczania i **kompetencji podstawowej** – po roku pierwszym.

Budowa kursu

Liczba godzin:

- semestr pierwszy – 12 godzin tygodniowo - 4x3h =180 godzin
- semestr drugi – 10 godzin tygodniowo– 2x3h, 2x2 h=150 godzin

łącznie 330 godzin

Organizacja zajęć:

- jeden prowadzący;
- zajęcia kompleksowe;
- język wykładowy – rosyjski.

Warunki zaliczenia przedmiotu:

- zaliczenie po pierwszym semestrze;
- zaliczenie po drugim semestrze;
- egzamin pisemny i ustny po drugim semestrze.

PROGRAM NAUCZANIA PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKA ROSYJSKIEGO

MODUŁ PIERWSZY

Kurs artykulacyjno-alfabetyczny, poziom A1

(90 godzin)

Cele nauczania

Cele główne:

- Założenie podstaw kompetencji komunikacyjnej;
- Kształtowanie kompetencji kulturoznawczej.

Cele szczegółowe:

- Kształtowanie sprawności słuchania.
  - Kształtowanie słuchu fonematycznego,
  - Kształtowanie umiejętności wyodrębniania poszczególnych dźwięków, sylab, słów, zwrotów ze słuchanego tekstu,
  - Kształtowanie umiejętności rozumienia i wyodrębnienia sensu wysłuchanej wypowiedzi.
- Kształtowanie nawyków wymowy rosyjskiej.
  - Kształtowanie nawyków fonetycznych, właściwe ukształtowanie aparatu mowy, dostosowanie do specyfiki języka rosyjskiego,
  - Kształtowanie nawyków intonacyjnych, nauka intonacji w zgodzie z celem komunikacyjnym,
  - Kształtowanie nawyków akcentuacyjnych.
- Kształtowanie nawyków w zakresie systemu graficznego języka rosyjskiego.
  - Kształtowanie umiejętności właściwej pisowni liter alfabetu rosyjskiego,
  - Kształtowanie umiejętności prawidłowego łączenia liter,
  - Kształtowanie umiejętności korelowania liter drukowanych z literami pisanymi,
  - Kształtowanie umiejętności korelowania formy graficznej z ich formą foniczną.

Umiejętności językowo-komunikacyjne

Słuchanie - Student potrafi:

- Rozróżniać poszczególne dźwięki, konstrukcje intonacyjne języka rosyjskiego;
- Zrozumieć wypowiedzi artykułowane wyraźnie, z pauzami;
- Wychwycić ogólny sens wypowiedzi na tematy codzienne;
- Odpowiedzieć na pytania dotyczące wysłuchanego tekstu zawierającego znany materiał językowy;
- Zareagować na polecenia nauczyciela, zastosować się do wskazówek.

Mówienie - Student potrafi:

- Prawidłowo wypowiadać poszczególne dźwięki języka rosyjskiego;
- Używać adekwatnych do treści wypowiedzi typów konstrukcji intonacyjnych;
- Prawidłowo stawiać akcent w rosyjskich słowach;
- Na podstawie imitacji tworzyć proste zdania;
- Zadawać proste pytania i odpowiadać na proste pytania;
- Zareagować słownie w różnych sytuacjach;
- Zaprezentować kilkuzdaniową wypowiedź z użyciem znanego materiału językowego, np.: opowiedzieć o sobie i swoich bliskich.

Czytanie - Student potrafi:

- Korelować literę z dźwiękiem;
- Składać słowa z liter;
- Czytać powoli z przerwami nowy tekst z zaznaczonym akcentem;
- Czytać poprawnie i płynnie znany tekst z zaznaczonym akcentem;
- Wychwycić ogólny sens czytanego tekstu na tematy ogólne;
- Znaleźć potrzebne informacje w tekście poruszającym znane tematy, zawierającym znany materiał językowy.

Pisanie - Student potrafi:

- Prawidłowo napisać litery alfabetu rosyjskiego;
- Prawidłowo łączyć poszczególne litery;
- Przepisywać teksty drukowane - korelować literę drukowaną z literą pisaną;
- Zapisać dyktowane krótkie zdania zawierające znane słowa;
- Wypełnić formularz dotyczący danych osobowych;
- Stworzyć krótką wypowiedź pisemną w obrębie dobrze znanych tematów.

MODUŁ DRUGI

Etap początkowy, poziom A2, B1

(90+150 godzin)

Cele nauczania:

Cele główne:

- Kształtowanie kompetencji językowej oraz kompetencji komunikacyjnej.
- Kształtowanie kompetencji krajo- i kulturoznawczej.

Cele szczegółowe:

- Doskonalenie wymowy rosyjskiej.
- Doskonalenie nawyków graficznych.
- Kształtowanie nawyków ortograficznych.
- Kształtowanie nawyków morfosyntaktycznych.
- Kształtowanie sprawności językowych.
  - kształtowanie umiejętności rozumienia ze słuchu (proste polecenia wyjaśnienia, komunikaty),
  - kształtowanie umiejętności mówienia na poziomie przedkomunikacyjnym i quasi-komunikacyjnym,
  - kształtowanie nawyków czytania głośnego z zachowaniem poprawnej wymowy, akcentuacji i intonacji,
  - kształtowanie nawyków czytania cichego ze zrozumieniem,
  - kształtowanie umiejętności pisania typu odtwórczego.

W miarę upływu czasu ćwiczenia typu odtwórczego zostaną zamienione, w znacznej części, twórczymi i bardziej samodzielnymi działaniami uczących się, zmienią się również cele nauczania:

- Kształtowanie i rozwijanie sprawności językowych: rozumienie mowy ze słuchu, mówienie, czytanie, pisanie.
  - kształtowanie umiejętności mówienia twórczego,
  - kształtowanie i doskonalenie nawyków ortograficznych,
  - kształtowanie nawyków tworzenia tekstu pisanego,

- kształtowanie umiejętności rozumienia tekstu ze słuchu,
- kształtowanie umiejętności rozumienia tekstu pisanego.

- Kształtowanie i doskonalenie umiejętności użycia materiału morfosyntaktycznego w procesie porozumiewania się.

Umiejętności językowo-komunikacyjne

Słuchanie - Student potrafi:

- Zrozumieć treść wypowiedzi w typowych, codziennych sytuacjach;
- Wychwycić zarówno ogólne przesłanie słuchanego tekstu, jak i konkretne szczegóły;
- Nadążyć z ogólnym rozumieniem głównych tematów przedłużającej się dyskusji osób trzecich, audycji radiowych i telewizyjnych na tematy codzienne, przy wyraźnej artykulacji wypowiedzi;
- Zrozumieć wykłady i rozmowy na tematy specjalistyczne, pod warunkiem znajomości tematu oraz prostej prezentacji i jasnej struktury wypowiedzi;
- Zrozumieć na tyle dużo, by reagować na konkretne potrzeby komunikacyjne;
- Wyłowić główną treść w krótkich, jasnych, prostych komunikatach i ogłoszeniach;
- Zrozumieć proste wskazówki np. jak dotrzeć w konkretne miejsce.

Mówienie - Student potrafi:

- Formułować wypowiedzi na swój temat, charakterystyki osób, zjawisk z użyciem znanego materiału leksykalno-gramatycznego;
- Reagować poprawnie w różnych sytuacjach komunikacyjnych, np. rozmowa telefoniczna, składanie i przyjmowanie życzeń, rozmowa na temat pogody, upodobań;
- Przekazać treść przeczytanego tekstu;
- Wyrażać własne zdanie na większość tematów ogólnych;
- Nawiązywać, podtrzymywać i kończyć proste rozmowy na znane sobie tematy.

Czytanie - Student potrafi:

- Czytać głośno, poprawnie i płynnie znany i nowy tekst z zaznaczonym akcentem;
- Czytać głośno, w miarę poprawnie znany tekst bez zaznaczonego akcentu;

- Domyślać się znaczenia nowych słów na podstawie kontekstu;
- Korzystać ze słowników;
- Czytać cicho, ze zrozumieniem, proste, konkretne teksty na tematy związane ze swoją specjalnością i zainteresowaniami;
- Przeglądać dłuższe teksty w celu znalezienia potrzebnych informacji;
- Odnaleźć w tekście i wykorzystać konkretne informacje w celu wykonania zadania;
- Zlokalizować konkretne informacje w wykazach, spisach, ogłoszeniach i wybrać potrzebne dane.

Pisanie - Student potrafi:

- Notować wiadomości zawierające pytania, informacje, wyjaśnienia;
- Prowadzić notatki w trakcie wykładu, gdy temat jest mu znany, ujęty prostym językiem i wyraźnie artykułowany;
- W uproszczony sposób parafrazować krótkie teksty pisane zachowując oryginalne słownictwo i porządek logiczny;
- Zestawiać fragmenty informacji pochodzące z wielu źródeł i zestawiać je w jeden tekst;
- Komponować krótkie teksty ciągłe analogiczne do poznanych na zajęciach, w których pisownia, interpunkcja i układ tekstu są na ogół poprawne.

Treści nauczania

Materiał fonetyczny

- **Oznaczanie głosek za pomocą liter** (ogólna prezentacja liter alfabetu rosyjskiego).
- **Wymowa.**
  - wymowa *а, о* na początku wyrazu i w pierwszej sylabie przed akcentem;
  - wymowa *а, о* w innych sylabach przed akcentem;
  - wymowa *а, о* po akcencie;
  - wymowa *л*;
  - wymowa *л'*;
  - wymowa *ч, щ;*
  - wymowa *р';*
  - wymowa *с', з';*

- wymowa *а, е* po miękkich spółgłoskach, a także po *ж, ш, ц* przed akcentem;
- wymowa *а, е* po miękkich spółgłoskach po akcencie;
- wymowa *ж, ш, ц* przed samogłoskami;
- wymowa *т΄*;
- wymowa *д΄;*
- wymowa połączeń spółgłoskowych *тс, т΄с, тщ, дщ*;
- wymowa końcówek *-ого, его*;
- wymowa *с-, от-* w przedrostkach i przyimkach przed *л, м, н, р;*
- łączna wymowa przyimków z wyrazami;
- wymowa *в* po spółgłoskach bezdźwięcznych;
- wymowa połączeń dźwiękowych *мя, ме, мё, мю, ма, мо, му, ми;*
- niektóre osobliwości wymowy rosyjskiej;
- wymowa *я, ё, ю, е* po spółgłoskach;
- wymowa niektórych wyrazów obcojęzycznych;

- **Konstrukcje intonacyjne**
  - ИК – 1;
  - ИК – 2;
  - ИК – 3;
  - ИК – 4;
  - ИК – 5.
- **Akcentuacja**
  - akcent w rzeczownikach
  - akcent w czasownikach
  - akcent w przymiotnikach
  - akcent w formach liczebników
  - akcent w formach zaimkowych

Tematyka

- Człowiek – dane osobowe;
- Rodzina;
- Wygląd zewnętrzny;
- Moda i odzież;
- Cechy charakteru;

- Edukacja, wykształcenie, praca zawodowa;
- Określanie czasu – dni, tygodni, miesięcy, lat, daty, godziny;
- Miasto;
- Moskwa;
- Transport miejski;
- Dom, mieszkanie – rodzaje domów, wyposażenie i wystrój wnętrz; opis pomieszczeń;
- Zakupy i usługi;
- Kuchnia i żywienie;
- Restauracja, żywienie zbiorowe;
- Zdrowie;
- Czas wolny, hobby;
- Święta i uroczystości;

Materiał ortograficzny

- alfabet rosyjski – oznaczanie głosek za pomocą liter;
- pisownia samogłosek rosyjskich *а, о*;
- samogłoski w pozycji akcentowanej;
- samogłoski w pozycji nieakcentowanej;
- samogłoska *о* w grupach – *оро-, -оло-;*
- samogłoski jotowane *е, ё, ю, я;*
- pisownia samogłosek po *ж ш ч щ ц:* pisownia *и ы* po *ц;* pisownia *у ё о* po *ж ш ч щ ц;*
- pisownia rzeczowników i przymiotników miękkotematowych i twardotematowych;
- pisownia przedrostków: *раз-, рас-, без-, бес-, воз-, вос-, вз-, вс-, из-, ис-;*
- *с- (со-), от-, на-, до-, в-, под-; пре-, при-, пер-;*
- pisownia *о* w przedrostkach *роз-, рос-, воз-, вос, от-, до-, под-;*
- pisownia znaku miękkiego w funkcji zmiękczającej;
- pisownia znaku miękkiego w funkcji *gramatycznej;*
- pisownia znaku miękkiego i twardego w funkcji zmiękczającej *rozdzielającej*.

Materiał gramatyczny

- rzeczownik (rodzaj, liczba, podział na rzeczowniki żywotne/nieżywotne, typy deklinacji);
- przymiotnik (odmiana przymiotników twardo- i miękkotematowych, przymiotniki jakościowe i relacyjne, tworzenie stopnia wyższego i najwyższego, pełne i krótkie formy przymiotników oraz ich rola w zdaniu);
- liczebnik (liczebniki główne, porządkowe i zbiorowe, odmiana liczebników przez przypadki, użycie liczebników w połączeniu z rzeczownikami i przymiotnikami);
- zaimek (klasyfikacja zaimków, użycie ich w zdaniu);
- czasownik (odmiana czasowników, formy czasu teraźniejszego, przeszłego i przyszłego, czasowniki zwrotne, tryb czasownika);
- przysłówek (stopniowanie);
- przyimki;
- spójniki;
- partykuły;

W minimum gramatycznym dla etapu początkowego proponuje się uwzględnić również niektóre tematy z zakresu składni i słowotwórstwa.

Już w najwcześniejszym stadium przyswajania języka rosyjskiego student powinien zapoznać się ze wszystkimi ważniejszymi zjawiskami gramatycznymi.

MINIMUM LEKSYKALNE I KATEGORIE SEMANTYCZNE

DANE PERSONALNE, RODZINA

Leksyka:

Имя, отчество, фамилия, девичья фамилия, возраст, дата рождения, место рождения, национальность, адрес, семейное положение;
Семья: большая, маленькя, небольшая, дружная;
Члены семьи, родственники:
Родители: мать (мама), отец (папа)

Супруги: муж (быть замужем, выйти замуж, незамужняя), жена (женат, жениться, холостой);

Ребёнок, дети, сын (сынок), единственный сын, дочь (дочка), единственная дочь;

Брат: старший, младший, маленький, двоюродный, брат-близнец, близнецы;

Сестра: старшая, младшая, маленькая, двоюродная, сестра-близнец;

Бабушка и дедушка, внучата – внук, внучка, прадеды – прабабушка, прадедушка, правнук, правнучка;

Тётя, дядя, племянник, племянница;

Мачеха, отчим, падчерица, пасынок;

Тёща, свекровь, тесть, свёкор, невестка, золовка, зять, шурин.

Kategorie semantyczne:

- **Formy powitań i pożegnań.**

Привет! Здравствуй(-те)! Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер! До завтра! До встречи! Пока! До свидания! Спокойной ночи!

- **Przedstawianie siebie i osób trzecich.**

Как тебя/её/его зовут? - Меня зовут Кира, а тебя?

Анна, это Олег – мой старший брат, Олег, это Анна – моя подруга.

Меня (её, его, маму) зовут...

Моего... (отца, дядю, друга) зовут...

Мою...(маму, сестру, соседку) зовут...

Как ...(тебя, его, её, их) зовут?

- **Zawieranie znajomości.**

Давайте познакомимся/будем знакомы,

Познакомьтесь пожалуйста. Это...

Разрешите представить Вам...

Очень приятно.

- **Wskazanie osób zwierząt i przedmiotów.**

Кто это? - Это Вера, мой брат, кошка...

Что это? - Это тетрадь, стол...

- **Wskazywanie miejsca znajdowania się osób i przedmiotów.**

Где он/она/они? - Вера дома, Борис в зоопарке...

Где твоя сумка? Вот она.

Где твой дом? Недалеко, там.

Кто там? Там Ира.

А там кто? А кто у окна?

- **Określanie osób według pochodzenia i miejsca zamieszkania.**

Откуда он/она/они? -Он из Москвы, она из Варшавы.

Кто он/она по национальности? - Ян - поляк, Имре - венгр...

Где вы живёте? В Жешуве.

- **Określanie wieku.**

Сколько тебе лет? - Мне девятнадцать лет...

Сколько...(тебе, ему, ей, им) лет?

(кто?)... мама, брат старше (кого?)...отца, его на (сколько?)... пять лет, три года.

- **Określanie zależności pomiędzy osobami; określanie stanu posiadania; określanie cech osób, przedmiotów, zjawisk.**

Семья насчитывает...(пять человек, четыре человека).

В семье... (пять человек, четыре человека).

Семья состоит из...(четырёх, шести человек).

Моя семья большая\маленькая.

У меня есть...(брат, сестра, два брата), у меня нет....(брата, сестры).

У него старший брат.

EDUKACJA

Leksyka:

Образование: начальное, среднее, высшее, специальное, музыкальное, гуманитарное, техническое.

Школа: начальная, средняя, специальная, высшая, частная, государственная, музыкальная, гимназия, пту, училище, техникум, общеобразовательный лицей

Вуз-высшее учебное заведение, университет, консерватория.

Институт: политехнический, филологический (филфак), медицинский, юридический.

Аудитория, зал, библиотека, читальный зал.

Экзамен на аттестат зрелости, письменный, устный, трудный, провалить экзамен, Ни пуха, ни пера! ... К чёрту!

Сессия экзаменационная, повторительная, зимняя, летняя

Семестр академический, учебный год, каникулы.

Оценка, отметка, балл.

Оцекнка: хорошая, плохая, пятёрка, четвёрка, тройка, двойка, единица, кол.

Зачёт: Зачётная книжка, зачётка, студенческий билет.

Занятия: практические, лекции.

перерыв\перемена.

Задание\ задача: трудная, решать, выполнять, проверять задание.

Предмет: школьный, интересный, трудный, математика, искусство, любимый предмет, предмет даётся легко.

Вопрос\ответ

Отличник, круглый отличник, учиться на пятёрки.

Первый курс, первокурсник.

Учитель, учительница, преподаватель, профессор, декан, ректор.

Ученик, ученица, студент, студентка, школьники.

Учиться (чему?) (где?) (как?)

Учить (что?) (кого?)

Изучать (что?)

Обучать (кого?)

Преподавать (что?)

Заниматься (чем?), (где?)

Готовиться (к чему?)

Зубрить (зубрила)

Запоминать\забывать

Kategorie semantyczne:

- **Określenie sposobów zdobywania wiedzy w szkole i na studiach**.

Что ты учишь? Я учу русский язык...

Что ты изучаешь? Я изучаю историю

- **Określanie wiedzy, umiejętności, zainteresowań.**

Чем ты интересуешься? Литературой, компьютерами...

Чем вы увлекаетесь? Спортом, историей...

Что ты любишь делать? Я люблю танцевать, петь...

- **Określenie miejsca zdobywania wiedzy.**

Где ты учишься? В университете, в техникуме, в лицее.

- **Określenie przyczyny i skutku.**

Юра провалил экзамен, потому что он не выучил материал.

Зоя хорошо подготовилась и получила пятёрку.

- **Określenie stopnia trudności i łatwości.**

Математика трудная

Русский язык мне даётся легко.

- **Określenie czynności wykonywanych przez ucznia i nauczyciela.**

Читать лекцию, семинары, уроки, посещать\пропускать занятия.

Сдавать\ принимать экзамен.

Провалиться на экзамене, сдать экзамен, выдержать, экзамен по...

Ставить\ получать отметки.

Ставить вопросы, спрашивать, отвечать на вопросы.

Получать зачёты, зачислять.

- **Określanie osób według ich zajęć.**

Кто он/она/они? -Антон студент, Вера ученица...

PRACA \ZAWÓD

Leksyka:

Работа, профессия, должность

Работа: высокооплачиваемая, интересная, модная, хорошая

Зарабатывать, зарплата

Объявление

Искать работу

Квалификация

Рынок труда

Тушить пожар,

Продавать

Магазин

Аптека

Больница

Поликлиника

Кабинет

Завод

Фабрика

Банк

Суд

Фирма

Учреждение

Резюме

Профессиональный опыт

Требования

Пенсия, они уже на пенсии

Пенсионеры: пенсионер, пенсионерка

Безработица

Профессии: юрист (адвокат, прокурор, судья), учитель (учительница), преподаватель, врач, медсестра, стоматолог, фармацевт, полицейский, воеенный, политик, журналист, секретарь, бухгалтер, предприниматель, служащий, рабочий, переводчик, строитель, архитектор, инженер, пожарник, парикмахер, водитель, проводник, почтальон, продавец (продавщица), художник, поэт, писатель, певец, актёр (актриса), фотограф...

Kategorie semantyczne:

- **Określanie osób według ich zajęć, funkcji i miejsca pracy.**

Кто (он, она, мама) по профессии?

Работать (кем?), (где?)

- **Opis czynności związanych z wykonywaną pracą.**

Заниматься (чем?)

Помогать (кому?)

Лечить (кого?)

Обучать, учить (кого?), (чему?)

Преподавать (что?), (где?)

WYGLĄD ZEWNĘTRZNY

Leksyka:

Внешний вид, внешний облик, внешность (какая?)

Внешний вид: (какой?) хороший, плохой, (не)интересный, привлекательный, отталкивающий, (не)приятный, ужасный, неважный, серьёзный, строгий, усталый

выглядеть (как?): хорошо, плохо...

красавец\красавица

Ей\ему: на вид лет двадцать, около тридцати,

Он: в годах, старый, пожилой, молодой, юноша.

Рост: высокий, низкий, слишком высокий\низкий, выше\ниже среднего.

Фигура, телосложение:

Он\она: среднего телосложения, хорошо сложен\сложена.

Она: стройная, полная, худая, тощая.

Он: толстый, худощавый, рослый, сутулый.

у него \неё: спортивная, стройная, плохая фигура.

Волосы:

У него \неё: густые, редкие волосы

Он лысый, плешивый,

Волосы: прямые, волнистые, вьющиеся, кудрявые, локоны

Волосы: длинные, короткие, полудлинные.

Волосы: тёмные, светлые, чёрные, рыжие, седые.

Он/ она блондин(ка), брюнет(ка), шатен(ка), рыжий(ая)

У неё волосы покрашены в каштановый цвет.

Причёска\стрижка: модная, красивая, плохая, короткая.

Волосы: распущенные, у неё косы\ конский хвост\ пробор\ чёлка.

Лицо: приятное, интересное, красивое, симпатичное, круглое, широкое, продолговатое, квадратное, овальное, полное, худое, веснушчатое, морщинистое, бледное, загорелое, смуглое, румяное.

Черты лица: правильные.

Щёки: румяные\ямочки на щеках, родинка на лице.

У него: усы, борода, бакенбарды.

Лоб: высокий, низкий, морщинистый.

Глаза: чёрные, карие, серые, голубые, зелёные, большие, маленькие, миндалевидные, раскосые, навыкат.

она тёмноглазая, светлоглазая, с голубыми глаза́ми, голубоглазая.

очки: сонцезащитные, хорошо подобранные.

Брови: густые, редкие, прямые, сросшиеся, кустистые, широкие, узкие, чёрные, светлые, седые.

Ресницы: короткие, длинные, густые, редкие, прямые, загнутые, чёрные.

Нос: большой, маленький, прямой, вздёрнутый, курносый, с горбинкой, длинный, орлиный, картошкой, с веснушками.

Губы: толстые, пухлые, тонкие, узкие, алые, приятная улыбка на лице, улыбаться.

Они похожи друг на друга; похожи как две капли воды.

Он\она вылитая мать\ вылитый отец.

Одежда: мужская, женская, детская, летняя, зимняя, демисезонная, верхняя, модная, элегантная, спортивная.

Одеваться (как?): модно, по последней моде, со вкусом, неряшливо.

Одеваться (во что?) в костюм.

Одеть, одеться, надеть, раздеть, раздеться.

Бельё: трусы, лифчик, бюстгальтер, пижама, комбинация.

Костюм: спортивный, женский, мужской.

Рубашка, блузка, свитер, водолазка, майка, футболка, блуза, пиджак.

Куртка, пальто, шуба.

Брюки, штаны, шорты.

Юбка: длинная, короткая, узкая, широкая.

Платье: вечернее, длинное.

шарф, перчатки, варежки.

Галстук, жилет, сумка, портфель.

Головные уборы – шапка, шляпа, берет, кепка.

Женская одежда: колготки, чулки, носки, платье, юбка, блузка, костюм, джинсы.

Мужская одежда: костюм, смокинг, рубашка, сорочка, майка, жилет, пиджак .

Меховые и кожаные изделия: шуба, обувь: женская и мужская, ботинки, туфли (на каблуке), спортивная обувь (кеды), сандали, тапочки, босоножки, ботинки: летние\зимние, кожаные.

Цвет (цвета): яркий, тусклый, пастельный, светлый, тёмный, белый,чёрный, серый, красный, оранжевый, жёлтый, синий, голубой, фиолетовый, коричневый, розовый, зелёный.

Kategorie semantyczne:

- **Określanie wieku w przybliżeniu.**

Ему лет...

Ей на вид...(сколько?)...лет.

- **Określenie podobieństwa pomiędzy poszczególnymi osobami.**

Он\она похож(а) на (кого?)... маму, брата, меня...

Она вылитая мать\вылитый отец.

- **Opis wyglądu zewnętrznego.**

Выглядеть (как?) хорошо\ плохо\ интересно.

У него\неё (что?) причёска\фигура...(какая?)...

Эта стрижка, юбка (кому?) ему\ тебе идёт\ к лицу\ не идёт.

Он\она: высокого\среднего\низкого роста.

Он\она: выше\ниже (кого?)...на (сколько?) 5, 7 сантиметров.

Он\она: ростом в... 181 сантиметр.

Его\её рост...

Рост у него\неё...

- **Porównanie wyglądu poszczególnych osób; wyrażenie odmienności.**

Она выше меня на пять сантиметров.

Он ниже брата.

- **Określenie sposobu ubierania się.**

Он\она одевается (как?) элегантно, модно, неряшливо.

CECHY CHARAKTERU:

Leksyka:

Характер (какой?): твёрдый, сильный, слабый, мягкий, хороший, плохой, сложный, трудный.

Поведение (какое?): хорошее, плохое.

Вести себя (как?): хорошо аккуратно.

Черты характера: положительные, отрицательные, достоинства, недостатки, пороки, плюсы, минусы.

Манеры- хорошие, плохие, грубые.

Сила воли (обладать силой воли).

Чувство юмора (обладать чувством юмора).

Оптимист, пессимист, романтик, бесхарактерный, индивидуалист, эгоист, реалист, авторитет, душа общества, человек своего слова.

Черты характера: хороший, плохой, интересный, скучный, честный, лицемерный, лживый, неприятный, симпатичный, трудолюбивый, ленивый, легкомысленный, энергичный, наивный, смелый, робкий, стеснительный, отважный, храбрый, трусливый, решительный, серьёзный, умный, глупый, находчивый, талантливый, способный, жизнерадостный, откровенный, замкнутый, доброжелательный, отзывчивый, заботливый, рассеянный, тихий, молчаливый, добрый, злой, грубый, сердечный, ответственный, искренний, скромный, завистливый, вежливый, общительный, импульсивный, вспыльчивый, сдержанный, упрямый, самоуверенный, скупой, расточительный, справедливый, капризный, любопытный, преданный, терпеливый, терпимый, толлерантный, самовлюблённый, гордый, злопамятный, доверчивый, упрямый (как осёл), обидчивый, жестокий, неряшливый, равнодушный;

сплетник, болтун, трудоголик, работяга, лежебока, лентяй, трус, трусиха, кокетка, скряга, плакса, жадина, подлиза, хитрец, ябеда, тихоня, лакомка, чистюля, непоседа, неряха.

Дружба (какая?): настоящая, прочная, многолетняя.

Дружить: с детства, всю жизнь.

Друг, подруга, друзья.

Друг: хороший, лучший, преданный, настоящий.

Kategorie semantyczne:

- **Określenie samopoczucia i stanu psychicznego.**

Чувствовать себя (как?) хорошо, плохо, неважно.

Быть в хорошем настроении, веселиться.

Владеть над своими эмоциями, стесняться, нервничать, скучать...

- **Charakterystyka członków rodziny, przyjaciół, znajomych; Określenie charakteru.**

Вести себя (как?) Вести себя аккуратно.

Обладать (чем?) Он обладает чувством юмора.

Какой он7 Он вспыльчивый.

Какой у него характер? У него плохой характер.

На него я всегда могу положиться.

Быть похожим по характеру (на кого?) на папу, на подругу.

- **Określanie związków istniejących miedzy osobami, Wyrażanie stosunku człowieka do innych ludzi, Wyrażenie stosunku człowieka do otaczającej rzeczywistości.**

Помогать (кому?) другим.

Положиться (на кого?) на друга.

Поддаваться влияниям.

Дружить (с кем?) с Антоном много лет, с детства.

MIASTO

Leksyka:

Город, городок

Восток, запад, север, юг.

Гражданин, гражданка, граждане.

Житель, жительница, жители (чего?) города, деревни.

В городе проживает (сколько?)...жителей, число жителей...

Население города \деревни.

Столица государства, региона (столичный город).

Город : новый, старый, современный, крупный, большой, небольшой, исторический, древний, старинный, промышленный, столичный, красивый, грязный, университетский, шумный.

административный, исторический, культурный, промышленный, экономический центр.

Основатель города (кто?), (кто?) основал город (когда?).

Городские развлечения:

кино, театр, музей, галерея, бары, кафе, рестораны, дискотеки

Учреждения, предприятия:

больница, почта, магазин, банк, вокзал

План города:

Улицы\аллеи: широкие, узкие, длинные, короткие.

Мост, набережная, тротуар, площадь.

Гулять\бродить по городу, по улицам, по тротуарам.

Достопримечательности (чего?) города

Памятники старины, архитектуры

Крепостные стены, кафедральный собор, визитная карточка города, кладбище, колокольня, рыночная площадь, ратуша, костёл, дворец

Магазин с сувенирами

Памятник (кому?) Пушкину

Экскурсия по городу\совершить экскурсию по городу.

Осмотреть\осматривать(что?)

Знакомиться\ознакомиться (с чем?)

Посетить\посещать (что?)

Kategorie semantyczne:

- **Określanie cech obiektów.**

Занимать территорию, площадь города (сколько?) ...квадратных километров.

Город известен (чем?)

Город основан (кем?)

Кто основал Москву? Юрий Долгорукий.

Кем основан Петербург? Петром I.

- **Wyrażanie oceny i emocjonalnego stosunku.**

Восхищаться\восхититься (чем?) городом.

Этот город мне не нравится.

Стоит осмотреть\посетить (что?) этот город, он прекрасный!

- **Określanie miejsca znajdowania się obiektów.**

Город лежит, находится\ расположен, (где?)...на реке...\на востоке.

TRANSPORT MIEJSKI

Leksyka:

Городской транспорт

Ехать объехать – что? – центр города

Ехать поехать - куда? на чём? чем?

Ехать\выехать\доехать

Ехать\ездить - на чём? чем? – на трамвае\трамваем

Идти, ходить пешком

Ходить\ гулять\ ездить – по (чему?)... улицам\городу\музеям

Средства передвижения:

Автобус, трамвай, такси, метро, маршрутное такси (маршрутка), машина, электричка, троллейбус.

Ходят: часто, редко, каждые полчаса, по расписанию, по маршруту.

Билет: единый, проездной, разовый, прокомпостировать билет, ехать без билета (зайцем), сесть на автобус\сойти на остановке\ через (сколько?) остановок; проехать остановку, сделать пересадку (пересесть)

Остановка\станция: следующая, конечная, ближайшая, последняя.

Ждать (чего?)...автобуса.

Автобус опаздывает на (сколько?)... десять минут.

Уличное движение:

Пробка, попасть в пробку, стоять в пробке

Часы пик

Спрашивать дорогу:

Извините, простите, вы не скажете:

Где? – здесь, тут, там

Куда? – туда, сюда

Откуда? – оттуда, отсюда

Kategorie semantyczne:

- **Określanie położenia, miejsca znajdowania się obiektów, osób; Określanie odległości od poszczególnych obiektów.**

Где находится (что?) улица Белая, музей, московский метрополитен ...

Налево\направо от (чего?)...

Недалеко от (чего?)...

Около, у, возле, напротив (чего?)

Рядом с (чем?)

Между (чем?)... и (чем?)...

Прямо перед (чем?)

(что?)... музей находится в пяти минутах ходьбы от (чего?)...университета.

- **Określanie sposobu poruszania się; Oznaczanie kierunku ruchu.**

Как далеко отсюда (куда?) в парк.

Как доехать до (чего?) центра города, площади, кинотеатра.

Как попасть (куда?) в центр, на площадь.

Как добраться до (чего?).

Как пройти к (чему?).

Как дойти/доехать в центр?	Идите прямо...
На чём доехать до театра?	На автобусе,на трамвае...
Куда они идут?	На Красную площадь...

Идите прямо, влево, вдоль по улице, по набережной...

Поверните вправо\влево

На перекрёстке пройдите мимо (чего?)

Гулять (по чему)? По улицам и площадям...

Ехать на автобусе.

Идти пешком.

ZAKUPY

Leksyka:

Покупки, торговля

Идти\ходить за покупками, за хлебом, за маслом, за свежими фруктами

Сходить в магазин

Купить\покупать (что? где? как часто? по какой цене?)

Покупатель, покупательница

Продавец, продавщица

Купить\покупать (что?)...

Продовольственные магазины

универсам, гастроном, супермаркет, магазинчик, продуктовый магазин, базар\рынок, магазин с самообслуживанием, взять тележку.

Отделы универсама, супермаркета:

Отдел: хлебный\булочная, мясной, рыбный, молочный, бакалейный, кондитерский, овощи-фрукты, алкоголь (винный).

Мясной отдел:

Мясо: говядина, телятина, свинина, баранина, птица, дичь, свежее \сырое мясо, фарш, кусок мяса.

Колбасные изделия: ветчина, грудинка, колбаса, сосиски, сардельки, корейка, рулет.

Рыбный отдел: рыба, морепродукты, живая рыба, морская\пресноводная рыба (форель, карп, сельдь, лосось, тунец, шпроты), рыбные консервы, копчёная рыба.

Молочный отдел: сыр, плавленый сыр, творог, молоко, сметана, сливки, кефир, йогурт, яйца, сливочное масло, маргарин.

Бакалейный отдел\бакалея: соль, сахар,мука, макароны, крупа, чай, кофе (растворимый,молотый), мармелад, перец, пряности, растительное масло, уксус, кетчуп, горчица.

Хлебный отдел\булочная: хлеб (чёрный\ белый\ржаной, нарезной), булочки, батон, бублики, сухари, ватрушка, сдобная булочка.

Кондитерский отдел\кондитерская: сладости, конфеты, шоколад, печенье, пирожное, торт, шоколадные батончики, коробки конфет, халва, мороженое, леденцы.

Овощи-фрукты: картофель\картошка, капуста, цветная капуста, огурцы, помидоры, лук, чеснок, морковь, петрушка, сельдерей, лук-порей, редиска арбуз, яблоки, груши, абрикосы, персики, виноград, бананы, апельсины, мандарины, грейпфруты, киви, клубника, вишня, слива.

Винный отдел: спиртные\алкогольные напитки, вино (сухое, десертное), коньяк, виски, водка, пиво.

упаковка, вес

Обслуживание покупателей

Платить наличными\картой.

Деньги: крупные\наличные\мелочь.

Промтоварные магазины

Универмаг, торговый центр.

Отделы универмага.

Писчебумажный\канцтовары: тетради, блокноты, ручки, карандаши, фломастеры, точилки, резинки,обёрточная бумага, конверты, папки.

Головные уборы: шапка, шляпа, берет, кепка.

Одежда: женская одежда\ мужская одежда\детская.

Обувь: женская и мужская.

Кожгалантерея: сумка, бумажник, перчатки.

Парфюмерия и косметика: духи, одеколон, крем, шампунь, тушь, пудра, тени для век, губная помада.

Сувениры и подарки

Ювелирные изделия: часы, серьги, цепочки, брошь, кольцо, браслет...

Детский мир: игрушки, куклы, кубики...

Книжный магазин\букинистический: книги, словари, альбомы, карты...

Бытовая химия: стиральный порошок, чистящие и моющие средства...

Бытовая техника: холодильник, посудомоечная машина, миксер, утюг...

Электротовары: плеер, музыкальный центр, телевизор, компьютер, принтер...

Спорттовары: спальный мешок, палатка, мяч, лыжи...

Цветочный магазин: цветы в горшке, букеты, розы, тюльпаны...

Фототовары: фотоапарат, вспышка, фоторамка...

Автомат по продаже

Интернет магазин

Товары: высокого\низкого качества (качественные), фирменные,импортные, отечественные, широкого потребления, ходовые

Распродажа; скидка,переоценка

Купить товар со скидкой

Это мне не по карману

В этом магазине: дорого, дёшево

Цены меняются, растут, падают, кусаются

Стоить – это стоит (сколько?)

Гарантия (на какой срок даётся гарантия?) гарантийный талон

Доставка на дом

Kategorie semantyczne:

- **Określanie cech produktów; Porównywanie produktów.**

Хлеб свежий, вкусный.

Товары качественные, дорогие.

Это стоит покупать/не стоит покупать.

Ветчина дороже колбасы.

На рынке дешевле чем в магазине.

На (сколько?) дороже\дешевле.

- **Określanie wielkości, masy.**

Штука, 2 штуки, пять штук

Килограмм\кило (чего?)...

200, 350 грамм (чего?)...

кусок (чего?)... сыра, торта

буханка белого хлеба

Бутылка (чего?) молока, растительного масла, вина, минеральной воды,сока

Пачка (чего?) муки, масла, сахара, соли, чая, творога

Пакет (чего?) молока, кефира, сметаны, сока

Банка, (чего?) варенья, джема, кофе, майонеза, горчицы, мёда, консервная банка,

банка консервов

Коробка конфет, сигарет, спичек

Плитка шоколада

Пучок редиски, укропа

Кочан капусты

- **Określanie czynności związanych z robieniem zakupów.**

Идти, ходить (за чем)?	За хлебом, за покупками...
Делать покупки (где)?	На рынке, в супермаркете...
Покупать (что?\где?)	колбасу\ в мясном отделе

Отрезать – отрежьте мне, пожалуйста, полбуханки хлеба, кусок мяса

Взвесить – взвесьте мне, пожалуйста, полкило говядины

Нарезать – ветчину вам нарезать или куском? Нарежьте, пожалуйста,

Что для вас?; Чем я могу вам помочь?\ вам служить, Я вас слушаю?

У вас есть\нет ли у вас?

Для меня...

Дайте мне, пожалуйста...

Дайте ещё...

Хлеб свежий?

Сколько стоит?

Сколько с меня?

С вас...200 рублей

Платите в кассу

Возьмите сдачу!

Заявить рекламацию

Сохранить чек,

Поменять товар

DOM, MIESZKANIE

Leksyka:

город, деревня, местность

Дом: каменный, деревянный, односемейный, многосемейный, семейный, частный, жилой,

Здание: многоэтажное, высокое,

Небоскрёб, таунхаус, особняк, вилла, однорядная застройка, общежитие,

Квартира (какая?): маленькая, (не)большая, одно,-двух,-трёхкомнатная, жилая площадь (жилплощадь) квартиры ...

Квартира: уютная, удобная, роскошная, скромная, захламлённая, светлая, тёмная, комфортабельная, в современном стиле, с удобствами

Помещения: подвал, мансарда, гараж, балкон\лоджия, гараж, подъезд, кладовая(кладовка), прихожая (передняя, коридор), кухня, ванная, туалет (ванная вместе с туалетом)

Комнаты: Спальня, детская, кабинет, гардеробная комната, столовая, гостиная, салон,

Комната (какая?): светлая, проходная, разделена на две части, вытянутая, квадратная, пустая, просторная, тесная, захламлённая, уютная

Обстановка квартиры, меблировка

Комната обставлена: со вкусом, в современном стиле, безвкусно

Стены: раскрашены в ...светлый цвет, выложены плиткой\кафелем, на стенах обои, ниша (шкаф в нише)

Пол: панельный, паркетный, на полу лежит ковёр

Освещение: лампа, настольная лампа, люстра, бра, торшер, ночник

Окно: (мн. окна) – на окне, подоконник, жалюзи, занавески, шторы

Стена:(мн. стены), на стене, на стенах

Мебель: сделана по заказу, мягкая мебель – диван, тахта, софа, угловой диван, кресло, мебельный гарнитур – шкаф, комод, буфет, подвесной шкаф, тумбочка, стол, стул (стулья), журнальный столик, стеллаж, полка, стенка, письменный стол

Кровать: диван-кровать, односпальная кровать

Удобства: интернет, лифт (подниматься\спускаться на лифте\по лестнице)

Ванная с туалетом: в ванной ванна, душ, унитаз, зеркало, умывальник, ящик для белья, стиральная машина

Кухня: в кухне\на кухне рабочая доска, табурет\табуретка, мойка, (электрическая\газовая) плита с духовкой, холодильник, морозильник, посудомоечная машина, вытяжка

Гостиная: камин, домашний кинотеатр, музыкальный центр, безделушки, часы, ваза, картины

Прихожая: в прихожей входная дверь, вешалка, зеркало

Kategorie semantyczne:

- **Określanie miejsca zamieszkania.**

  Жить в: городе, деревне, местности.

  Жить\проживать (где?) в центре, в пригороде, на окраине, за городом, в районе, в квартале под Москвой.

  На (какой?) площади, улице, в доме, в квартире, на (каком?) этаже, на квартире, Снимать, сдавать квартиру

  Где, в чём, на каком этаже вы живёте? — В Москве, в новой квартире,на десятом этаже...

- **Określanie miejsca znajdowania się poszczególnych sprzętów\przedmiotów.**

  Где это стоит, лежит, висит? — На полу стоит диван, в углу телевизор, в гостиной, в прихожей...

На, по, у, возле, рядом с, около, напротив, в центре, справа\слева, между.

- **Określenie sposobu poruszania się.**

  Подниматься\спускаться на лифте\по лестнице

ŻYWIENIE CZŁOWIEKA

Leksyka:

Еда, пища: хорошая, вкусная, невкусная, полезная для здоровья

Питание: домашнее, рациональное, общественное

Питаться: регулярно, дома, в столовой, хорошо

Есть, пить, съест, выпить, поесть, попить, перекусить (что-нибудь)

Быть голодным, проголодаться, голодный как волк

Завтрак: лёгкий, плотный, вкусный, второй

Завтракать, позавтракать

Обед состоит из двух (трёх) блюд

Обедать, пообедать

Ленч, обедоужин, полдник, закуска, десерт

Ужин: тяжёлый, горячий

Ужинать, поужинать

Блюдо: первое, второе, третье, мясное, рыбное, овощное, мучное, холодное, горячее, острое, национальное

Завтрак:

Бутерброды с: колбасой, ветчиной, плавленным сыром и огурцом, творогом и помидором

Яйцо: всмятку, вкрутую, яичница, яичница-глазунья, омлет

Сосиски: с горчицей, с кетчупом

Тосты с: джемом, мёдом, сыром

Мюсли\кукурузные хлопья с молоком

Оладьи

Блинчики с икрой, с джемом

второй завтрак: йогурт, фрукты, бутерброды, ватрушка

Обед:

Первое блюдо: суп - томатный, грибной, овощной, суп-пьюре, бульон; солянка, щи, борщ, рассольник,

Второе блюдо:

Мясные блюда: отбивная котлета, гуляш, шашлык, жаркое, куриное филе, жареная курица, беф-строганов, голубцы, рубленая котлета

Рыбные блюда: рыба под соусом, жареная рыба, рыба запечёная в сметане

Мучные блюда: вареники, клёцки, блины, пельмени

Гарнир: отварной\жареный картофель, картофель-фри, макароны, рис, гречневая каша

Десерт: клубника со взбитыми сливками, мороженое с фруктами, желе, фруктовый салат, торт, пирожное

Закуски: салат, солёные огурцы, маринованные грибы, заливная рыба, мясное ассорти, сельдь со сметаной, яйца под майонезом

Напитки: горячие - чай, кофе с молоком, со сливками,какао

прохладительные - кока-кола, фруктовый сок, минеральная вода, компот

алкогольные - вино (сухое, полусухое, сладкое), пиво, коньяк, водка

ŻYWIENIE ZBIOROWE

Leksyka:

Заведения общественного питания: ресторан, столовая, пирожковая, бар, чайная, буфет, закусочная, пиццерия, паб, салатный бар, суши-бар

В ресторане: эти места свободны, столик для двоих\ троих, заказать столик официант; официантка, заказ, большой выбор блюд, фирменное блюдо,меню взять (что?), начать с (чго?), заказать

Здесь не занято?\этот столик свободен, здесь свободно? Это место уже занято.

Что будем заказывать? Что возьмём на первое?

Можно меню?

Оставить чаевые.

Приятного аппетита!

Kategorie semantyczne:

- **Wyrażanie upodobań i preferencji.**

Это моё любимое блюдо.

Я очень люблю фрукты.

Он предпочитает мучные блюда.

- **Wyrażanie prośby, sugestii, propozycji.**

Рекомендовать\советовать (что?)

Дайте нам, пожалуйста блины.

Что вы предлагаете на первое?

- **Wyrażanie stanu fizycznego i psychicznego człowieka.**

Я проголодася.

Он голодный как волк.

Нам хочется пить.

- **Określanie czynności związanych z zaspokajaniem głodu i pragnienia; Określanie czynności związanych z przygotowywaniem posiłków.**

Есть, пить, питаться.

Завтракать, обедать, ужинать.

Готовить блюда, сварить картошку, приготовить вкусный ужин.

ZDROWIE

Leksyka:

Здоровье\болезнь.

Болеть, заболеть, быть здоровым.

Простудиться, простуда.

Заболеть (чем?) гриппом, ангиной, воспалением лёгких.

Симптомы\признаки болезни: насморк, головная боль, температура, кашель, боль желудка.

Врач, медсестра, больной.

Вызов врача на дом, вызов скорой помощи, визит в поликлинике.

Больница: лечь в больницу, лечение в больнице.

Лекарства: сироп, таблетки, пилюли, микстура, витамины.

Уколы, прививки.

Kategorie semantyczne:

- **Określanie samopoczucia.**

Чувствовать себя (как?) плохо, хорошо, неважно.

Меня тошнит.

У меня болит голова, сердце, желудок.

- **Określanie czynności związanych z profilaktyką zdrowotną.**

Питаться рационально.

Заниматься спортом.

Закалять организм.

Принимать\давать уколы.

Принимать лекарства.

CZAS

Leksyka:

Год (какой?) прошлый, настоящий, будущий, текущий, круглый, високосный, две тысячи десятый

Времена года: весна, лето, осень, зима

Весенние месяцы: март, апрель, май

Летние месяцы: июнь, июль, август

Осенние месяцы: сентябрь, октябрь, ноябрь

Зимние месяцы: декабрь, январь, февраль

Неделя: прошлая, будущая

Будни\рабочие дни: понедельник, вторник, среда, четверг, пятница

Выходные дни\уик-энд: суббота, воскресенье

Kategorie semantyczne:

- **Określanie daty.**

Какое сегодня число?....Сегодня двадцать восьмое мая две тысячи десятого года.

Когда это было?\ты родился?...Это было двадцать восьмого мая две тысячи десятого года

- **Określanie punktu w czasie.**

В каком году это произошло?.....В две тысячи шестом году

В каком месяце?..... в мае, в апреле

Когда? На этой, на прошлой неделе

- **Określanie godziny;**

Сколько времени?\который час?...Сейчас два часа, половина шестого, без двадцати час дня, полночь, десять минут третьего...

Сейчас два часа дня\четырнадцать часов.

- **Określanie częstotliwości wykonywania różnych czynności, występowania różnych zjawisk.**

В понедельник, каждый понедельник, по понедельникам

Когда?... сегодня, завтра, послезавтра, вчера, позавчера, утром, днём, ночью, вечером, перед сном, после обеда

Во сколько ты: просыпаешься, встаёшь, завтракаешь, моешься и одеваешься...

В полседьмого я встаю.

Без четверти восемь завтракаю.

Сколько времени продолжаются занятия? – два часа\пять часов.

- **Wyrażanie czynności w ciągu czasowym.**

Магазин работает с утра до вечера, круглые сутки, с шести до двадцати.

Черес час начинаются занятия.

За час я прочитаю эту книгу.

В течение каникул мы хорошо отдохнули.

ZAINTERESOWANIA

<u>Leksyka:</u>

Увлечения, хобби

Отдыхать, отдых – активный, пассивный

Коллекционировать\собирать (что?): марки, открытки, фигурки слонов, автографы

Коллекция\собрание

Дать начало коллекции

Слушать (что?) музыку

Музыка (какая?) серьёзная, классическая, рок, джаз поп (попса), диско

Читать книги\смотреть фильмы (какие?) приключенческие, исторические, детективы, психологические, любовные.

Виды спорта – летние и зимние

Футбол, баскетбол, волейбол, плавание (плавать), лыжный спорт (ходить на лыжах)

Кататься на велосипеде\на коньках

Kategorie semantyczne:

- **Wyrażanie oceny i emocjonalnego stosunku do przedmiotów, zjawisk, czynności; Wyrażanie upodobań i preferencji.**

Интересоваться\заниматься спортом.

Любить (что делать?) читать книги, смотреть фильмы, путешествовать, ходить по горам.

Увлекаться\интересоваться (чем?) музыкой, спортом, фотографией, историей и культурой России, танцем.

- **Wyrażanie pragnień i zamierzeń.**

Летом мы хотим поехать в горы.

Я мечтаю о поездке в Россию.

В субботу собираемся идти в кино.

- **Wyrażanie oddziaływania na odbiorcę.**

Я в восторге от игры актёров.

Эта книга произвела на меня незабываемое впечатление.

Мне не нравится эта музыка.

ŚWIĘTA I UROCZYSTOŚCI

Leksyka:

Праздник: религиозный, церковный, государственный.

Праздновать, отмечать.

Рождество, Пасха (Воскресение), Масленица, День Победы, Международный Женский День...

Пасха \Воскресение – Вербное Воскресенье, Страстная Неделя, Страстная Суббота, Святки, Крещение.

Корзинки, святить корзинки, яйца – красить яйца, баран, куличи, творожная пасха.

Христосоваться – Христос Воскрес! Воистину Воскрес!

Рождество, Новый Год, Младенец, звезда, Дед Мороз.

Ёлка, ёлочные украшения, украшать ёлку, подарки – дарить подарки.

Трапеза – просфора, карп, борщ, сочиво, кутя, взвар.

Служба, костёл, церковь, колядки – колядовать.

Пожелания, поздравительные открытки.

Kategorie semantyczne:

- **Składanie życzeń.**

Я поздравляю (кого?) вас/ тебя (с чем?) с Пасхой, с днём рождения и желаю (кому?) вам /тебе (чего?) здоровья, успехов.

Разрешите поздравить вас с...

Примите мои искренние пожелания.

- **Określanie stosunków czasowych.**

Когда у тебя день рождения?	Второго июня.
Когда россияне отмечают Рождество?	Седьмого января.

Rozdział 8

8. METODYKA PRACY NA ZAJĘCIACH Z PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKA ROSYJSKIEGO W GRUPACH ROZPOCZYNAJĄCYCH NAUKĘ JĘZYKA OD PODSTAW

Obecna sytuacja w polskim szkolnictwie wyższym opisywana w poprzednich rozdziałach wymusza opracowanie jak najbardziej intensywnego kursu praktycznej nauki języka rosyjskiego.

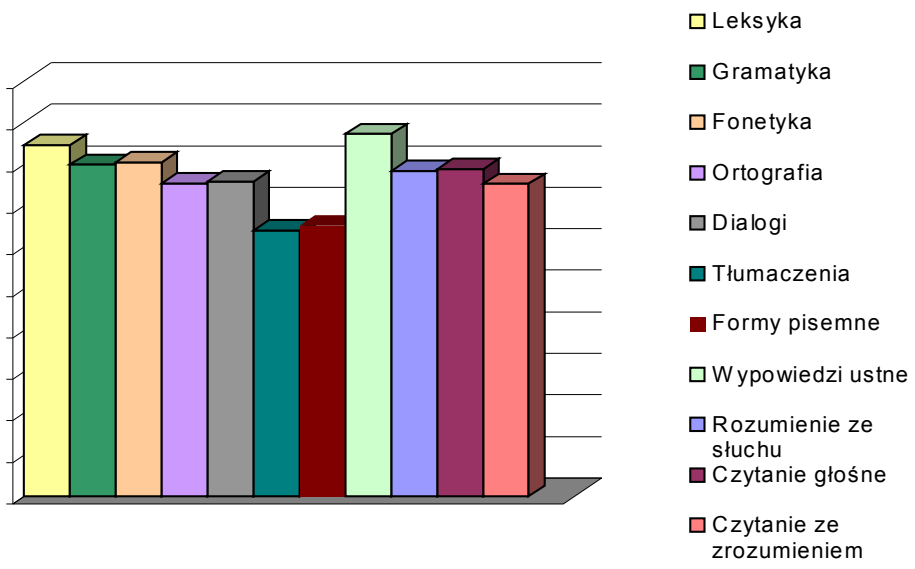
Zajęcia z PNJR powinny być prowadzone codziennie, co da uczącym się poczucie ciągłości, da szansę na stały kontakt z językiem. W celu przedłużenia kontaktu z językiem należy wdrażać uczących się do samodzielnej pracy poza zajęciami. Jednak intensywny charakter zajęć to nie tylko liczba godzin i organizacja, lecz także, a może przede wszystkim ich treść i forma. Nauczanie powinno przebiegać nie w jakimś jednym wybranym aspekcie, przeciwnie - powinno zakładać kompleksowe, jednoczesne rozwijanie wszystkich sprawności, przy czym na tym etapie nauczania największy nacisk należy położyć na kształtowanie sprawności słuchania i mówienia. Taki paralelny charakter zajęć wymaga od uczących się dużego skupienia, ale jednocześnie daje dobre rezultaty. Kompleksowość w pracy nad językiem ważna jest nie tylko w odniesieniu do całego kursu, ale i do poszczególnych zajęć.

Kolejna istotna cecha kursu intensywnego, o czym była już mowa wcześniej, to odpowiedni rozkład materiału, w taki sposób, by do pewnych zagadnień powracać w toku kursu. Wielokrotnie powracanie do materiału już opracowanego, ale występującego w różnych formach i kontekstach, w różnych sytuacjach, wpłynie

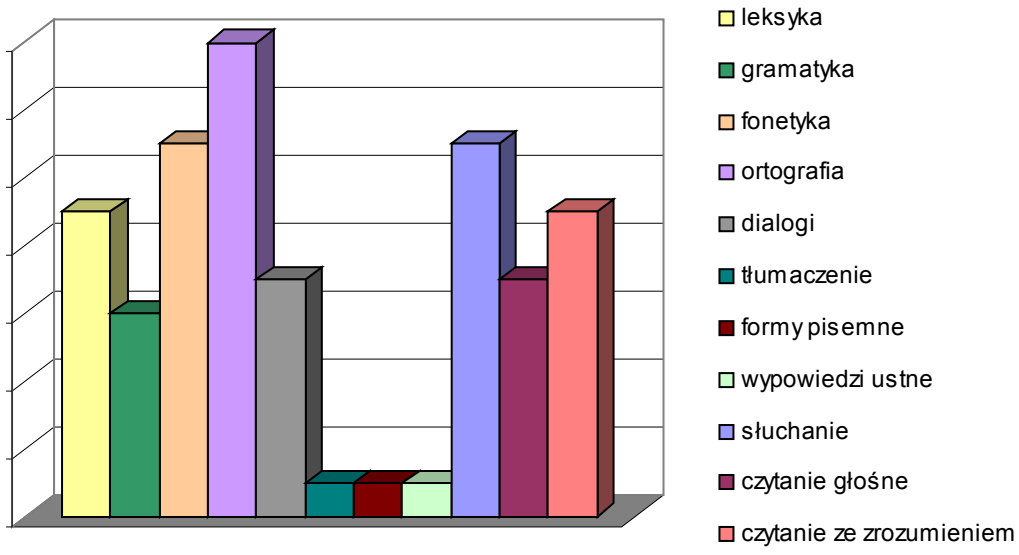
pozytywnie na rozwój pamięci, uwagi, myślenia uczących się. Taka powtarzalność jest bardzo ważna w przypadku grup rozpoczynających naukę od podstaw, sprzyja bowiem wytworzeniu trwałych nawyków. Studenci z grup zaawansowanych w swojej wieloletniej edukacji językowej zetknęli się z poszczególnymi zagadnieniami wielokrotnie, a im więcej powtórzeń, tym większe szanse na zapamiętanie materiału, tym trwalszy nawyk. Stąd tak ważny jest układ treści zapewniający powtarzalność materiału w różnych blokach tematycznych.

W rozważaniach nad metodyką pracy na zajęciach z PNJR na studiach rusycystycznych w grupach *zerowych* należy uwzględnić specyfikę danej grupy uczących się - ludzi dorosłych, którzy potrzebują pewnego usystematyzowania, odniesienia i dlatego każde zajęcia chociaż zawierająca w sobie różne formy pracy, różne aspekty, musi opierać się na jednoznacznym, głównym „kręgosłupie". Ponadto dla dorosłych uczących się typowe jest abstrakcyjne i logiczne myślenie, dążenie do samokorekty i samooceny, co również należy uwzględnić planując pracę nad językiem.

Przystępując do pracy nad nauczaniem języka obcego od podstaw nauczyciel staje przed pytaniem, od czego tę pracę rozpocząć. Na przestrzeni lat różne metody nauczania w różny sposób ustosunkowywały się do tego zagadnienia. Zdaniem współczesnych glottodydaktyków, już od pierwszej lekcji języka rosyjskiego należy rozwijać wszystkie sprawności językowe, co nie wyklucza koncentracji zabiegów dydaktycznych na określonych aspektach języka lub sprawnościach językowych. Aby metodyka pracy przedstawiona w niniejszym rozdziale odpowiadała oczekiwaniom i potrzebom zarówno studentów jak i wykładowców grup *zerowych,* zbadano jakie są te oczekiwania. Wykładowców poproszono o odpowiedź, na co należy położyć największy nacisk w pracy z grupami rozpoczynającymi naukę języka rosyjskiego od podstaw? Studentów grup *zerowych* spytano, co sprawiło im najwięcej trudności w pracy nad językiem na pierwszym roku? Wyniki badań zaprezentowano poniżej.



Rys. 24. Trudności w pracy nad językiem od podstaw w opinii studentów



Rys. 25. Sprawności i elementy języka, najistotniejsze w pracy od podstaw, w opinii wykładowców

Prowadzący są zdania, iż w pracy od podstaw na zajęciach z PNJR na pierwszym roku największy nacisk należy położyć na ortografię, kształtowanie nawyków poprawnej wymowy oraz na rozumienie ze słuchu. Jako zadania kolejnych etapów kształcenia - tłumaczenia, formy pisemne i wypowiedzi ustne uzyskały najniższy

wskaźnik. Odpowiedzi studentów nie były zróżnicowane. Uwagę zwracają niskie wskaźniki dla odpowiedzi *tłumaczenia* i *formy pisemne*. Można domyślać się, iż na taki wynik złożyło się to, że są to zagadnienia, którymi studenci będą zajmować się na kolejnych etapach pracy nad językiem, a na etapie początkowym pojawiają się one w uproszczonej formie.

W niniejszym rozdziale przedstawiono propozycję pracy nad językiem na zajęciach PNJR na pierwszym roku w grupach *zerowych*, przy czym podrozdział pierwszy poświęcono omówieniu metodyki pracy nad poszczególnymi aspektami języka, w kolejnym przedstawiono formy odpowiednie do pracy nad kształtowaniem poszczególnych sprawności językowych. Metodyka pracy dla podetapu artykulacyjno-alfabetycznego została przedstawiona w sposób szczegółowy, zaś w odniesieniu do kursu właściwego przedstawiono tylko najważniejsze wytyczne i przykładowe propozycje pracy, z tego względu, iż metodyka pracy ze studentami kontynuującymi pracę nad językiem została szeroko opisana w literaturze glottodydaktycznej, jest też z powodzeniem stosowana w praktyce[151].

8.1. PRACA NAD MATERIAŁEM JĘZYKOWYM

8.1.1. Kształtowanie nawyków poprawnej wymowy

Polak uczący się języka rosyjskiego ma dwa progi do pokonania – alfabet i akcent wyrazowy[152]. Oba te progi uczący się muszą pokonać już na samym początku nauki języka obcego, gdyż tylko wtedy mają szansę na osiągnięcie pełnego sukcesu w pracy nad językiem. O ile opanowanie systemu graficznego języka rosyjskiego z reguły nie sprawia uczącym się większych trudności, a ewentualne braki prędzej czy później zostaną nadrobione bez szkody dla procesu opanowywania języka w dalszym toku nauki, o tyle braki w dziedzinie kształtowania poprawnej wymowy będą rzutować na cały późniejszy proces przyswajania języka rosyjskiego.

[151] Patrz np.: H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002, *Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку*, под ред. И.П. Лысаковой,Москва 2004, А.А.Акишина, О.Е. Каган, *Учимся учить*, Москва 2004.
[152] L. Grochowski, *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa 1975, s.91.

Aby zacząć mówić w obcym języku trzeba opanować szereg nawyków i umiejętności. Jako pierwsze wymienić należy umiejętności techniczne, przez które będziemy rozumieć właściwą artykulację dźwięków danego języka, odpowiednią intonację, rytmikę, a także kojarzenie znaczenia słowa z jego brzmieniem.[153] Dopiero po opanowaniu tego typu umiejętności można rozwijać sprawność mówienia, na którą składają się nawyki i umiejętności językowe, czyli znajomość słów i form gramatycznych, umiejętności mowne, wreszcie umiejętności komunikacyjne czyli odpowiedni dobór fraz w celu wyrażenia swoich myśli, przejście od celu do sensu.

Na poprawną wymowę składają się następujące umiejętności:

- artykulacja poszczególnych dźwięków;
- łączenie poszczególnych dźwięków;
- akcent;
- intonacja[154].

U W. Woźniewicza[155] termin wymowa uwzględnia dodatkowo takie plany ekspresji głosowej jak:

- redukcja;
- asymilacja;
- tempo.

Bez opanowania fonicznej strony mowy obcojęzycznej ukształtowanie sprawności rozumienia mowy i mówienia będzie w znacznym stopniu utrudnione, niekiedy zaś akt komunikacji będzie uniemożliwiony. Jak słusznie zauważa W.Woźniewicz wymowa jest jednym z najtrudniejszych aspektów opanowania języka obcego i to właśnie niedoskonała wymowa najprędzej zdradza nierodzimego użytkownika języka[156].

Kształtowanie nawyków artykulacyjnych

Na początku pracy nad językiem będziemy kształtować głównie umiejętności techniczne, czyli kształtowanie nawyków fonetycznych. Aby mówić trzeba sprawnie posługiwać się systemem fonologicznym, gramatycznym i leksykalnym danego

[153] А.А. Акишина, О.Е.Каган *Учимся*..., op.cit., c.65.
[154] *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, pod red. A. Dorosa, Warszawa 1971.
[155] W. Woźniewicz, *Metodyka lekcji języka obcego*, Warszawa 1987, s. 136.
[156] W. Woźniewicz, *Metodyka lekcji...,* op. cit., s. 135.

języka. A kształtowanie nawyków poprawnej wymowy jest już możliwe na ograniczonym materiale językowym. Przez nauczanie wymowy rozumiemy wyrabianie sprawności poprawnego, zgodnego z normami ortoepicznymi wypowiadania poszczególnych dźwięków i ich połączeń, słów, zwrotów, zdań i w końcu całych tekstów w danym języku. Kolejnym argumentem potwierdzającym konieczność wzmożonej pracy nad poprawną wymową w początkowym etapie nauczania jest to, iż korekta złej wymowy, błędnych nawyków jest nieporównywalnie trudniejsza, niż ukształtowanie prawidłowych nawyków artykulacyjnych na samym początku[157].

Prawidłowa wymowa jest niezbędnym warunkiem do osiągnięcia sukcesu w przyswajaniu języka obcego. Błędna pod względem fonetycznym wypowiedź utrudnia proces komunikacji, czyni go mało efektywnym, niekiedy nawet zupełnie niemożliwym. Liczne błędy w wymowie przyczyniają się do niechęci uczestniczenia w procesie komunikacji zarówno ze strony słuchacza, jak i samego mówiącego, który czuje dyskomfort w związku z artykulacyjnymi trudnościami. Dostatecznie przejrzysta wymowa, nie utrudniająca komunikacji jest możliwa dzięki zautomatyzowanym i trwałym nawykom słuchowo-artykulacyjnym, które należy rozwijać u uczących się już od samego początku nauki języka, bowiem leżą one u podstaw kształtowania wszystkich sprawności językowych. Dystrybucja nawyków słuchowo-artykulacyjnych przebiega w podświadomości. Powtarzane po wielokroć akty mowy pozostawiają po sobie trwały ślad w postaci swoistego danemu językowi modelu fonetyczno-artykulacyjnego[158].

Celem końcowym w pracy nad kształtowaniem nawyków artykulacyjnych będzie osiągnięcie wymowy maksymalnie zbliżonej do wymowy rodzimych użytkowników języka rosyjskiego. Zaś głównym zadaniem etapu początkowego będzie kształtowanie nawyków fonetycznych na poziomie nie zakłócającym sensu wypowiedzi, zapewniających zrozumienie wypowiedzi przez Rosjan.

Bardziej szczegółowo można przedstawić cele w zakresie kształtowania nawyków fonetycznych na pierwszym roku w grupach filologów-rusycystów rozpoczynających naukę języka od podstaw w sposób następujący:

---

[157] И.М. Пулькина (ред.), *Преподавание русского языка студентам-иностранцам: основные методические положения*, Москва 1965, с.23.
[158] *Z problematyki nauczania języka rosyjskiego*, pod red. B.Wieczorkiewicza, Warszawa 1966, s.134.

- kształtowanie wstępnej orientacji o specyfice rosyjskiego systemu fonetycznego;
- kształtowanie prawidłowej wymowy poszczególnych dźwięków języka rosyjskiego;
- kształtowanie umiejętności łączenia poszczególnych dźwięków;
- kształtowanie umiejętności stawiania akcentu wyrazowego w odpowiednim miejscu, z odpowiednio silnym i długim wymawianiem sylaby akcentowanej;
- redukcja samogłosek występujących w pozycji nieakcentowanej;
- kształtowanie umiejętności prawidłowego użycia poszczególnych konstrukcji intonacyjnych;
- rozróżnianie ze słuchu i odtwarzanie wszystkich fonemów systemu fonologicznego języka rosyjskiego;
- rozumienie i odtwarzanie rosyjskiej mowy w ramach znanych słów, zwrotów i zdań;
- umiejętność łączenia formy graficznej z formą dźwiękową;
- opanowanie techniki czytania.

W. Winogradow[159] uważa, że przede wszystkim należy nauczyć studenta świadomego zapobiegania najistotniejszym błędom, zaś W. Woźniewicz podkreśla, iż podstawowe cele w zakresie wymowy musza być osiągnięte w pierwszym roku nauki języka.

Poza doborem materiału nauczania, warto zwrócić uwagę również na kolejność wprowadzania materiału fonetycznego. Zwłaszcza w przypadku grup *zerowych* istotne jest przestrzeganie zasady ogólnodydaktycznej mówiącej o przechodzeniu od zagadnień łatwiejszych do bardziej skomplikowanych. A zatem w pracy nad kształtowaniem wymowy rozpoczynamy od dźwięków najłatwiejszych dla uczących się, czyli takich, które występują w ich języku ojczystym lub nie występują w języku ojczystym uczących się, ale są stosunkowo łatwe w sposobie artykulacji, na końcu zapoznajemy uczących się z dźwiękami zbliżonymi w wymowie do dźwięków występujących w ich języku ojczystym, jednak nie identycznymi np.: ***л, ч***. Nie tylko kolejność wprowadzania

[159] W. Winogradow, *Minimum fonetyczne w procesie uczenia cudzoziemców języka rosyjskiego,* [w:] *Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia*, pod red. S.Siatkowskiego, Warszawa 1976, s. 141.

fonemów, ale również sposób i kolejność prezentacji poszczególnych dźwięków, ich pozycja w słowie będzie miała ogromne znaczenie.

Wyrabianie nawyków poprawnej wymowy na etapie początkowym ściśle wiąże się z ćwiczeniami w słuchaniu, co uwarunkowane jest oddziaływaniem tzw. mowy wewnętrznej, czyli zjawiska towarzyszącego percepcji słuchowej i przepowiadania sobie w mowie wewnętrznej tego, co słyszymy za pomocą odpowiednich ruchów artykulacyjnych[160]. Na tym etapie kształtowanie poprawnej wymowy odbywać się będzie głównie drogą naśladownictwa.

Podczas pracy nad wyrabianiem umiejętności odtwarzania dźwięków języka rosyjskiego pierwszym krokiem jest podanie obrazu słuchowego, czyli prezentacja wzorca przez nauczyciela lub z nagrania. Później następuje udzielenie niezbędnych wyjaśnień. Dopiero potem uczniowie przechodzą do prób samodzielnego wymawiania danego fonemu.

Różne są poglądy na temat form pracy nad artykulacją. Nie ma wątpliwości, że ćwiczenia te muszą być prowadzone w oparciu o materiał słuchowy, wątpliwości dotyczą słuszności stosowania wyjaśnień, reguł i schematów organów mowy obrazujących ułożenie aparatu mowy podczas generowania poszczególnych dźwięków. Prezentacja materiału poprzez podanie wzorca dźwiękowego, praca nad materiałem fonetycznym poprzez imitację i wielokrotne powtarzanie niewątpliwie sprawdzi się w grupach dzieci, które mają lepszy słuch fonematyczny, zdolności imitacji, są otwarte na zadania typu śpiewanie piosenek, recytowanie wierszyków itp., nie zawsze jednak takie formy pracy będą wystarczające w grupach młodzieży czy dorosłych uczących się. Dorośli, czyli również studenci-rusycyści potrzebują dodatkowo wyjaśnień, reguł, porównań, podpory graficznej dlatego, w ich przypadku warto połączyć pracę nad kształtowaniem nawyków artykulacyjnych z równoległą pracą nad systemem graficznym języka rosyjskiego.

Zanim uczący się przejdą do prób samodzielnej wymowy poszczególnych dźwięków, słów, zdań w języku rosyjskim powinni przejść skrócony „kurs" anatomii. Wiedza ta będzie potrzebna uczącym się gdy nauczyciel będzie tłumaczył, w jakim położeniu powinny się znaleźć narządy mowy podczas generowania poszczególnych dźwięków. Jest to istotne, gdyż nie wszyscy studenci są w stanie usłyszeć różnicę w brzmieniu dźwięków języka rosyjskiego i polskiego. Podczas prezentacji dźwięku w

[160] *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, pod red. A. Dorosa, Warszawa 1971, s. 46.

sposób werbalny nauczyciel dodatkowo instruuje w jakim położeniu powinny znajdować się poszczególne organy mowy. Warto również porównać prezentowany dźwięk do zbliżonego dźwięku znanego uczniom z języka polskiego, w którym aparat mowny pracuje w zbliżony sposób.

Przy opanowywaniu nawyków prawidłowej artykulacji najwięcej trudności sprawiają dźwięki, które nie występują w języku polskim, których wymowa odbiega od wymowy w języku ojczystym. Są to: spółgłoski miękkie, które nie ulegają palatalizacji: **р, с, д, з, л** np.: **т**етра**д**ь, **д**я**д**я, ца**р**ь, miękkie spółgłoski: **щ, ч** – często u uczących się występuje tendencja do twardego wymawiania tych spółgłosek, spółgłoski zawsze twarde: **ж, ш, ц**, które w połączeniu z **и** uczący się wymawiają miękko. Sporo trudności sprawia też dźwięk **л**, nie wszyscy są w stanie opanować jego właściwą wymowę, dodatkową trudność stanowi zmiana brzmienia, w zależności od pozycji np.: по**л**ька-по**л**ка, да**л**ь-да**л**, **л**апа д**л**я. Jotowane: **е, ё, ю,я**, które w zależności od pozycji w wyrazie zmieniają swoje brzmienie również stanowią dla studentów trudność np.: **я**блоко, мен**я**, л**я**гушка. Trudności nie tyle w wymowie, co w zapamiętaniu zmiany brzmienia w niektórych wyrazach obserwujemy również w przypadku liter **ч** oraz **г**, które w zależności od słowa mogą być wymawiane różnie е**г**о, красиво**г**о, ale о**г**ород, **ч**то, коне**ч**но, ale обы**ч**но.

W przypadku dźwięków sprawiających trudności warto również zwrócić uwagę na pozycję fonemu podczas prezentacji, czyli przedstawić dany fonem w kombinacji z innymi dźwiękami, tak zwanymi dźwiękami-pomocnikami, w połączeniu z którymi łatwiej wygenerować sprawiający trudności dźwięk[161].

Dla przykładu poniżej przedstawiono kolejność prezentacji i formy pracy nad kształtowaniem poprawnej wymowy dźwięków **л - л'.**

Jednym z trudniejszych do opanowania przez Polaków dźwięków jest **л**. W mowie rosyjskiej litera **л** oznacza dwa dźwięki [l'] oraz [ł]. Dla Polaków trudniejsza do opanowania jest wymowa twardego dźwięku [ł], dźwięku, który we współczesnej polszczyźnie nie występuje, określanego mianem polskiego przedwojennego *ł scenicznego*. Jest to spółgłoska przedniojęzykowo-zębowa, boczna. W artykulacji tego fonemu wargi są unieruchomione, a koniec język dotyka zębów, zaś strumień powietrza przechodzi przez boczne strony języka. Współczesne polskie [ł] to spółgłoska półotwarta wargowo-miękkopodniebienna. W przypadku trudności z wymówieniem

[161] *Обучение русскому языку: начальный этап*, под ред. В.В.Химика, И.А.Карташевой, Санкт-Петербург 1997, с.10.

twardego [ł] warto spróbować jednego ze sposobów ułatwiających generowanie tego dźwięku, np.:

- przyciskanie języka do górnych zębów jakby w celu wypchnięcia ich;
- przygryzanie koniuszka języka podczas wypowiadania [ł];
- przytrzymanie koniuszka języka od wewnętrznej strony dolnych zębów.

Pracę ze studentami rozpoczynamy od prezentacji dźwięku w sposób werbalny. Można przedstawić nagrania przedwojennych filmów, w których aktorzy wymawiają **ł** sceniczne. Następnie objaśniamy specyfikę danego fonemu i sposób pracy aparatu mownego przy jego produkcji. Można posłużyć się materiałami poglądowymi w postaci schematów przedstawiających pracę organów mowy i wreszcie nauczyciel wymawiając fonem pokazuje na własnym przykładzie ułożenie aparatu mownego. W celu ułatwienia uczącym się opanowania prawidłowej artykulacji dźwięku **л** warto przeprowadzić prezentację tego fonemu w oparciu o dźwięki pomocnicze, poczynając od kombinacji, w których wymowa sprawiała będzie uczącym się najmniej problemów. W.W. Chimik i I.A. Kartaszewa[162] proponują następującą kolejność prezentacji:

1. z dźwiękami к г;
2. pomiędzy samogłoskami;
3. w otwartych sylabach;
4. w zamkniętych sylabach;
5. w połączeniu ze spółgłoskami.

W oparciu o te wskazówki zostały przygotowane poszczególne ćwiczenia mające na celu pracę nad kształtowaniem nawyków poprawnej artykulacji dźwięku **л.**

Z dźwiękiem pomocnikiem	Z dźwiękiem pomocnikiem	Na początku	Pomiędzy samogłoskami	Po spółgłosce przed samogłoską	Na końcu wyrazu	Po samogłosce przed spółgłoską
Класс	Глобус	Лапа	Голова	Тепло	Стул	Полка
Кларнет	Глухой	Лодка	кинула	Стекло	Был	Полно
Клавиатура	Глубокий	Ложка	Золото	Масло	Мыл	Волна
Классный	Глаз	Лупа	Мало	Плавать	Дал	Колбаса
Клуб	Глава	Луна	Столы	Злой	Угол	Булка
Клоун	Заглавие	Лавка	Мыло	Младенец	Мел	Волк

Dla zaprezentowania różnicy w wymowie między polskim i rosyjskim językiem zestawiamy pary słów w obu językach:

[162] *Обучение русскому языку,* op. cit., c.10.

Л = Ł	Л = L
był – был	lak – лак
mył – мыл	bal – бал
łuna – луна	lupa - лупа
łapa - лапа	planeta – планета
łowił – ловил	Londyn - Лондон

Kolejnym krokiem będzie wyjaśnienie uczącym się, że w zależności od pozycji w słowie dźwięk **л** zmienia swoje brzmienie. Zestawiając dźwięk **л** z literami jotowanymi, z literą *u* oraz ze znakiem miękkim wymawiamy fonem miękko jako **л'**.

Również podczas prezentacji tego dźwięku nie zapominamy o odpowiedniej kolejności podczas prezentacji i o zasadzie wychodzenia od zagadnień łatwiejszych do bardziej skomplikowanych. Zacząć należy zatem od zestawienia **ли**, którego wymowa jest zbliżona do wymowy polskiego zestawienia **li.**

Aby podkreślić to podobieństwo i jednocześnie ułatwić uczącym się zadanie, warto ćwiczyć wymowę na polsko-rosyjskich parach słów, na przykład:

lipa -липа

ulica - улица

(oni) spali – (они) спали

malina - малина

boli – болит

litr - литр

limonka – лимон

kalina - калина

Dopiero po opanowaniu przez uczniów brzmienia miękkiego **li** (**ли)** przechodzimy do prezentacji **л** w zestawieniu z innymi literami zmiękczającymi. Aby zaznaczyć różnicę pomiędzy wymową w języku polskim i rosyjskim, również można zestawić pary słów typu:

pole - поле

lew - лев

klon- клён

klosz - клёш

lustro - люстра

ludzie - люди

dla - для

Ola – Оля

Na końcu przechodzimy do prezentacji **л** w połączeniu ze znakiem miękkim, można również dokonać porównania z kontrastywnymi słowami w języku polskim:

Polka - полька

dal - даль

kalka - калька

tylko - только

sól - соль

stal – сталь

Wymowa л'

w połączeniu z и	w połączeniu z e,ë	W połączeniu z ю,я	z ь na końcu wyrazu	z ь w środku wyrazu
Лимон	Лев	Люди	Соль	Полька
Липа	Лето	Любой	Даль	Только
Малина	Поле	Люстра	Уголь	Понедельник
Играли	Лён	Пляска	Мель	Калька
Думали	Клён	Для	Апрель	Сколько
Наливали	Лётчик	Валя	Ноль	Большой

Warto również, dla podkreślenia, jak ważna jest prawidłowa artykulacja dźwięku, zestawić słowa z **л** i **л** ' w rosyjskich parach słów na przykład:

полька - полка

мел - мель

угол - уголь

дал – даль

Podczas wymowy par słów najpierw przez nauczyciela, a potem przez poszczególnych studentów, grupa stara się ze słuchu określić w jakiej konfiguracji pary słów zostały wypowiedziane na przykład:

угол, уголь, уголь, уголь, уголь, угол, уголь, угол.

полька, полька, полка, полка, полька, полка.

To ćwiczenie jest bardzo istotne, gdyż studenci na etapie początkowym mają duże trudności z rozróżnieniem dźwięków. Po pierwsze, pomiędzy językiem polskim i

rosyjskim, a po drugie, właśnie takich par słów zawierających twardy i miękki dźwięk. Dobre rezultaty daje również nagranie wypowiedzi studentów w celu późniejszej analizy wymowy. Gdy uczący się są skupieni jedynie na odbiorze dźwięków, są w stanie wychwycić własne błędy. Ponadto inaczej odbiera się swój głos „na żywo", a inaczej z nagrania.

Kolejnym etapem pracy nad kształtowaniem wymowy л oraz л' będzie praca z tekstami zawierających dane fonemy, poczynając od prostych zdań, poprzez krótkie dialogi, aż po nieskomplikowane teksty, na przykład:

Алла молоко а Людмила масло купила.
Малина для Коли. Лимоны для Оли. А для Лиды трезвительные соли.
Фрол положил ложки и вилки на стол.
Полька на полку положила мыло и иголку.
Лев комарика ловил, лапой лоб себе разбил.

- Лена, ты была в магзине?
- Да, была.
- А масло ты купила?
- Ой, я забыла, но я купила молоко и шоколад.

***

- Куда ты ездил во время каникул?
- В июле я поехал в Лондон.
- Это далеко?
- Да, далеко. Я летел на самолёте. А ты как провёл каникулы?
- Я был на даче. Я отдыхал, плавал, загорал на солнце и собирал грибы в лесу.
- Как классно!

Был карнавал. Нас пригласили на бал. Мы купили длинные платья. На балу мы пили лимонад, танцевали и пели баллады. Царицей бала стала Алла. Она получила блестящий бокал.

Poza tekstami warto zaprezentować „łamacze języka" (скороговорки) zawierające ćwiczone fonemy na przykład:

Ло-ло-ло-на улице тепло,

Лу-лу-лу-стол стоит в углу,

Ул-ул-ул-сломался стол и стул.

***

Карл у Клары украл кораллы, Клара у Карла украла кларнет.

***

Мама Милу мылом мыла, Мила мыло не любила,

Мыло Мила уронила, мама Милу не домыла.

Ćwiczyć wymowę twardego i miękkiego **л** można również nucąc **ла, ла, ла, lub ля, ля, ля** w rosyjskich piosenkach**.**

Zanim przejdziemy do ćwiczeń artykulacyjnych, należy dokonać prezentacji danego fonemu. Prezentacja odbywa się z wykorzystaniem tabel, modeli organów mowy, zestawień zjawisk w postaci przykładów opozycyjnych, w oparciu o zestawy specjalnie dobranych wyrazów. Po zaprezentowaniu fonemu czy to przez nauczyciela, czy z nagrania audio następuje przyswajanie prawidłowej artykulacji przez uczących się. Przyswajanie odbywać się będzie drogą imitowania, najpierw indywidualnie, a następnie chóralnie. Ćwiczenia te należy przeprowadzać na bazie odpowiednio wyselekcjonowanych i dozowanych w odpowiedniej kolejności i ilości zestawów ilustrujących poszczególne zjawiska fonetyczne. Podczas powtórzeń indywidualnych, grupowych i chóralnych w razie wystąpienia błędów stosujemy refleksję momentalną. Utrwalanie poznanych zasad artykulacji będzie polegało na wypełnianiu przez uczących się szeregu ćwiczeń artykulacyjnych.

Praca nad kształtowaniem nawyków akcentuacyjnych

Termin akcent od łac. accentus – zaśpiew, to wyróżnienie za pomocą środków fonetycznych takich jak nasilenie głosu, wysokość tonu lub iloczasu, niektórych sylab w obrębie wyrazów (akcent wyrazowy), lub wyrazów i zwrotów w zdaniach (akcent zdaniowy, logiczny)[163].

[163] *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, pod red. M.Bańko, Warszawa 2005, s. 371; *Словарь методических терминов*, под ред. Э.Г.Азимова, А.Н.Щукина, Санкт-Петербург 1999.

W języku potocznym słowo akcent używane jest również w kontekście: „mówić z cudzoziemskim akcentem" czyli w sposób zdradzający cudzoziemskie pochodzenie mówiącego[164].

Jak już wspomniano na początku niniejszego rozdziału akcent wyrazowy jest jednym z trudniejszych zagadnień do opanowania przez Polaków uczących się języka rosyjskiego. Nawet osoby biegle posługujące się językiem rosyjskim mają wątpliwości co do miejsca akcentu w wyrazie i zdarza im się popełniać błędy akcentuacyjne. Spowodowane jest to przede wszystkim różnicą w akcentowaniu w języku polskim i rosyjskim. Rosyjski akcent wyrazowy jest swobodny, morfologicznie nieruchomy, przy czym może obok swej funkcji fonetycznej pełnić funkcję leksykalną, kiedy służy rozróżnieniu dwóch wyrazów np.: з**а**мок - зам**о**к пл**а**чу – плач**у**, oraz dystynktywną funkcję gramatyczną, kiedy służy rozróżnieniu form gramatycznych np.: н**о**ги – ног**и,** узн**а**ю – узна**ю**[165]. Właśnie to, że akcent wyrazowy w języku rosyjskim nie jest stały, zaś w języku polskim jest unieruchomiony fonetycznie, a swobodny pod względem morfologicznym i pada, poza nielicznymi przypadkami, na przedostatnią sylabę, jest najważniejszą różnicą pomiędzy akcentem w języku polskim i rosyjskim.

Nauczyciele nauczający języka rosyjskiego zauważają, iż polscy uczniowie mają także trudności z właściwym zaakcentowaniem czytając słowa, zdania, w których akcent jest graficznie oznaczony, co więcej, trudności sprawia im również właściwe powtórzenie usłyszanych wyrazów, odpowiednie zaakcentowanie sylaby w wyrazach powtarzanych za lektorem/nauczycielem. Ich wypowiedź jest niepoprawna pod względem akcentuacyjnym i artykulacyjnym. Co do poprawności artykulacyjnej, składać się na nią mogą: słabszy słuch fonematyczny, nieplastyczność organów mowy, czy po prostu zbyt mała ilość ćwiczeń, jednak jak wytłumaczyć to, że uczniowie zdają się nie widzieć ukośnej kreski - graficznego oznaczenia akcentowanej sylaby, jak i nie słyszeć sylaby wymawianej silniej i dłużej? U D. Dziewanowskiej[166] znajdujemy wyjaśnienie. Uczeń uczy się języka obcego mając już ukształtowany język ojczysty i dlatego w odniesieniu do wyrazów nowo poznawanych, obcojęzycznych występuje u niego zjawisko słuchowo-artykulacyjnego przyporządkowania ich polskim wzorcom. Czyli wyrazy podporządkowywane są podświadomie również polskiemu wzorcowi akcentuacyjnemu. Problem zatem polega nie na tym, że uczeń nie widzi, czy nie słyszy

[164] D.Dziewanowska, *Aspektowo-kompleksowe nauczanie akcentuacji na studiach rusycystycznych*, Kraków 2005, s.5.
[165]Tamże, s.9.
[166]D.Dziewanowska, *Aspektowo-kompleksowe nauczanie*, op. cit., s.12.

akcentu, ani nie na tym, że nie jest w stanie powtórzyć słowa poprawnie, lecz wymawia je na wzór polski. Zatem należy wytworzyć u uczących się nowe słuchowo-artykulacyjne wzorce – wzorce języka rosyjskiego. Jedynym sposobem ukształtowania takich wzorców jest wielokrotne słuchanie i powtarzanie. Im więcej razy usłyszymy dane słowo w różnych kontekstach, tym lepiej zakoduje się ono w naszej pamięci, w rezultacie będziemy używać go poprawnie bez udziału świadomości, intuicyjnie.

Zwróćmy uwagę, że w komunikacji osób biegle władających językiem rosyjskim, gdy czynią to w zautomatyzowany sposób, podświadomie, w ich wypowiedzi rzadko pojawiają się błędy akcentuacyjne. W momencie, gdy zaczynają się zastanawiać nad poprawnością pojawiają się wątpliwości. Jest to dowód na istnienie opisywanych powyżej słuchowo-artykulacyjnych wzorców, które zakodowane w pamięci pozwalają na podświadome właściwe akcentowanie. Często osoba spytana o miejsce akcentu w słowie, aby odpowiedzieć na pytanie, gdzie akcent należy postawić, musi sobie to słowo wymówić, nieraz w kilku wariantach i ocenić, który z nich „jakoś nie brzmi". Te doświadczenia osób władających językiem rosyjskim wskazują, że w przypadku akcentu najważniejsze jest osłuchanie i wyćwiczenie właściwego akcentowania podczas wielokrotnych powtórzeń. Zakodowany obraz dźwiękowo-artykulacyjny nie pozwoli nam na błędne akcentowanie, gdyż taka niepoprawna pod względem artykulacyjnym forma zawsze już będzie „nie brzmieć".

Podczas pracy z uczącymi się od podstaw studentami można zauważyć dwie tendencje. Na początku, o czym była mowa wyżej, akcentują oni słowa rosyjskie na wzór polski, jednak z czasem, kiedy zapoznają się już ze specyfiką akcentu rosyjskiego, z jego odmiennością od polskiego nacisku, zaczynają popełniać błędy innego typu, a mianowicie, za wszelką cenę starają się zaakcentować słowa w inny sposób niż w języku polskim, nawet wtedy, gdy w obu przypadkach akcent pada na tę samą sylabę. Chyba najlepiej zobrazuje to przykład słowa *m**a**ma - м**а**ма,* który studenci starają się na siłę zaakcentować inaczej niż w języku polskim i stawiają akcent na ostatniej sylabie – *мам**а.***

Odpowiednie pokierowanie pracą nad kształtowaniem nawyków artykulacyjnych i właściwy dobór oraz kolejność prezentowanych przykładów jest niezmiernie ważne. Wyrazy i zdania należy dobierać w taki sposób, aby poszczególne zjawiska akcentu wprowadzać do nauki języka stopniowo. Zaczynamy od wyrazów akcentowanych tak jak w języku polskim na przedostatnia sylabę, wyrazy te powinny

także być zbliżone w brzmieniu i znaczeniu do słów języka ojczystego[167] np.: *м**а**ма, р**ы**ба, маш**и**на, шк**о**ла*. Następnie prezentujemy wyrazy z akcentem na ostatniej sylabie, np.: *окн**о**, коз**а**, ос**а**, цен**а***. Dopiero potem przechodzimy do wyrazów trzysylabowych, z różnym miejscem przycisku:
Daktylicznym - *к**о**мната, д**е**вушка,* amfibrachicznym – *зад**а**ча, кор**о**ва,* anapestycznym – *парах**о**д, самов**а**р, голов**а***.
Zdaniem M.Olechnowicza[168], w pracy nad kształtowaniem nawyków akcentuacyjnych występują dwa rodzaje błędów:

- błędy, które można wyeliminować poprzez ciągłą konwersację i korektę;
- błędy stale popełniane, trudne do wyeliminowania, wymagające dokładnego omówienia i zastosowania ćwiczeń utrwalających.

Błędy drugiego typu to przede wszystkim błędy popełniane pod wpływem interferencji języka polskiego. Słowa sprawiające takie trudności należy ograniczyć do minimum na początkowym etapie nauczania.

Przystępując do pracy nad kształtowaniem nawyków akcentuacyjnych w grupach rusycystów rozpoczynających naukę języka rosyjskiego od podstaw, należy tę pracę rozpocząć od uświadomienia uczącym się najistotniejszych różnic w fonetyce polskiej i rosyjskiej, objaśnienia, czym jest akcent wyrazowy, dlaczego prawidłowe akcentowanie jest ważne. Jak już wielokrotnie podkreślano, w grupach dorosłych uczących się osiągniemy lepsze wyniki łącząc praktykę z podporą teoretyczną w postaci właśnie takich wyjaśnień, porównań. Oczywiście, żadna teoria nigdy nie zastąpi praktyki, ale pomoże usystematyzować wiedzę, wskaże, na co zwrócić uwagę i dzięki takiej bazie teoretycznej dorośli uczący się, potrzebujący jakiegoś punktu odniesienia, po prostu poczują się pewniej. A zatem pracę nad kształtowaniem nawyków akcentuacyjnych należy rozpocząć od wysłuchania przez uczących się tekstu w języku rosyjskim i zwrócenia ich uwagi na różnice w wymowie, akcentuacji, intonacji w porównaniu do języka polskiego. Następnie, aby zwrócić uwagę uczących się na to, iż jedną z przyczyn większej melodyjności, „śpiewności" języka rosyjskiego jest ruchomy akcent, warto zestawić zdania w języku polskim i rosyjskim. *Moja mama lubi grać na gitarze - Мо**я** м**а**ма л**ю**бит игр**а**ть на гит**а**ре, Jesienią w lesie zbieramy jagody –*

[167]M. Olechnowicz, *O doborze materiału akcentuacyjnego języka rosyjskiego*, [w:] *Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia*, pod red. S.Siatkowskiego, Warszawa 1976, s.151.
[168] Tamże, s.154.

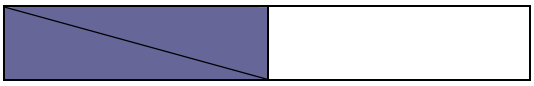
***О**сенью в лес**у** мы собир**а**ем **я**годы.* W takim zestawieniu uczący się łatwiej zauważą, że akcent w języku rosyjskim, inaczej, niż w języku polskim, nie pada zawsze na tę sama sylabę w słowie, a także, że akcentowane sylaby w języku rosyjskim wymawiane są silniej i dłużej, niż sylaby nie akcentowane, czego nie obserwuje się w przypadku języka polskiego. Dla podkreślenia tej różnicy można zestawiać dodatkowo pojedyncze, jednakowo brzmiące słowa rosyjskie i polskie, na przykład: *mama - м**а**ма, szkoła - шк**о**ла,* itp. Następnie zwracamy uwagę uczących się na szereg zjawisk związanych z akcentem w języku rosyjskim. Oto niektóre z nich:

- w języku rosyjskim w tekstach przeznaczonych do nauki języka na etapie początkowym akcent oznacza się graficznie za pomocą ukośnej kreski;
- w języku rosyjskim sylaby akcentowane wymawiane są dłużej i silniej, niż w języku polskim;
- w języku rosyjskim może występować zmiana akcentu w wyrazie wraz ze zmianą formy;
- w sylabach nie akcentowanych w języku rosyjskim samogłoski ulegają redukcji;
- błędnie postawiony akcent w języku rosyjskim zakłóca, a nawet uniemożliwia proces komunikacji;
- rosyjski akcent ma wpływ nie tylko na wymowę, ale również na leksykę i gramatykę.

Jak już wspominano, uczący się mają problemy z właściwym akcentowaniem pomimo oznaczonego graficznie miejsca nacisku w słowie. Dlatego podczas ćwiczeń kształtujących nawyki akcentuacyjne warto dać im oporę nie tylko graficzną, ale i dźwiękową. Bardzo dobrze sprawdza się zestawianie słów według modelu, podanie wzorca dźwiękowego i wzmocnienie go poprzez dodatkowe wybicie rytmu: wystukanie ołówkiem, klaskanie, tupanie, skandowanie *ta **ta*.**

Po takim wprowadzeniu uczący się „wpadają” w rytm i analogicznie do wzorca czytają wszystkie słowa. Podczas pracy nad akcentem należy zwracać uwagę uczących się, że akcent w języku rosyjskim wymawiamy silniej i dłużej niż w polskim.

Przykładowy model dla słów dwusylabowych z akcentem na pierwszą sylabę:



Мама

Папа

Почта

Тётя

Дядя

Вова

Поле

Город

Лето

Школа

Po jakimś czasie pracujemy na tych samych, już wyćwiczonych przykładach, ale bez podpory graficznej. W przypadku pomyłki, wypadnięcia z rytmu, wystarczy naprowadzić uczących się poprzez wystukanie wzorca, czy skandowanie *ta* ***ta*** by znowu „weszli na właściwe tory".

Podczas pracy nad kształtowaniem nawyków akcentuacyjnych należy zwrócić szczególną uwagę na samogłoski o i a, samogłoski jotowane, które w zależności od miejsca akcentu w słowie podlegają redukcji jakościowej, bądź ilościowej. Oczywiście redukcji podlegają także inne samogłoski.

Przykładowe ćwiczenia ukazujące różnicę w wymowie o i a w zależności od miejsca akcentu:

‒ ‒	‒ ‒	‒ ‒ ‒	‒ ‒ ‒	‒ ‒ ‒
Мама	Вода	Комната	Корова	Самовар
Ванна	Нога	Девушка	Проффесор	Барабан
Школа	Рука	Озеро	Сорока	Голова
Рыба	Оса	Золото	Машина	Борода
Сила	Куда	Улица	Корейка	Огород
Слива	Цена	Курица	Пушистый	Молодой
Груша	Коза	Золото	Красиво	Молоко

Полка Речка Фирма Лампа	Грибы Баран Окно Арбуз	Коротко Колокол Холодно	Собака Открытки Блондинка Картинка	Карандаш Хорошо Положил Магазин

Этот город ___ __ ___ __

Эти города ___ __ __ __ ___

Там дом __ __

Там дома __ __ ___

Большое окно __ ___ __ __ ___

Большие окна __ ___ __ ___ __

Kształtować prawidłowy akcent pomagają rym i rytm, stąd poleca się pracę z wykorzystaniem wierszyków, piosenek, tekstów specjalnie przygotowanych pod względem rytmicznym.

Doskonałym sposobem utrwalenia poprawnego akcentowania są ćwiczenia w mówieniu.

Już od pierwszych zajęć należy wdrażać studentów do tworzenia krótkich wypowiedzi. Początkowo będą to wypowiedzi mające charakter odtwórczy, wyuczone przez studentów zwroty i zdania, powtarzane wielokrotnie na każdych zajęciach. Zajęcia mogą rozpoczynać się od krótkiej rozgrzewki językowej, czyli wypowiedzi studenta na temat pogody, rodziny. Może być to także rozgrzewka w formie recytacji kilkuwersowego wierszyka, czytania krótkiego tekstu, dialogu, czy wspólnego odśpiewania piosenki.

Podczas pracy nad akcentem należy zwrócić uwagę na dobór słownictwa do ćwiczeń. Powinna to być leksyka z najbliższego otoczenia, łatwa do zapamiętania, którą uczący się będą mogli wykorzystać w późniejszej komunikacji.

Kształtowanie nawyków intonacyjnych

Intonacja to charakterystyczne wznoszenie i opadanie tonu, za pomocą którego wyrażamy określone treści wypowiedzi oraz emocje[169]. Podstawowymi komponentami intonacji wyrażającej treściowy aspekt mowy są: ton, czas trwania i intensywność[170].

Podstawowe typy konstrukcji intonacyjnych wyodrębnia się na podstawie dwóch cech – fonetycznej i funkcjonalnej[171]. Każda konstrukcja intonacyjna jest charakterystyczna dla innego rodzaju zdań, w zależności od intencji mówiącego może podkreślać inną jego część.

ИК - 1 Wyraża zakończoną myśl w zdaniu twierdzącym. Zdanie jest wymawiane na średnim tonie. Na akcentowanej sylabie najważniejszego słowa następuje obniżenie tonu poniżej średniego. Akcentowana sylaba najważniejszego słowa w zdaniu, na którym ton się obniża jest wymawiana silniej i dłużej. Zdania tego typu to zdania oznajmujące, kończą się kropką, myślnikiem, dwukropkiem np.:

Это наш дом.

Вот учебник.

Это моя подруга Анна.

__ЭТО____

__Ан___

__на___

ИК – 2 Ten typ intonacji jest charakterystyczny dla zdań pytających ze słowami pytającymi typu: *кто? что? где? почему? сколько? куда?* itd. To także intonacja zdania wykrzyknikowego, wyrażającego żądanie, ostrzeżenie, zwrócenie się.

Centrum, w zależności od intencji, od tego co nas interesuje, znajduje się na słowie pytającym lub na innym słowie. Przedakcentowa część konstrukcji wymawiana jest na średnim tonie lub z niewielkim podwyższeniem. Na akcentowanej części zdania następuje niewielkie podwyższenie tonu i silniejsze wymówienie akcentowanej sylaby najważniejszego słowa. W sylabach poakcentowych następuje obniżenie tonu poniżej średniego.

---

[169] *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, pod red. A. Dorosa, Warszawa 1971, s.63.

[170] J.Bryzgunowa, *Podstawowe typy konstrukcji intonacyjnych i ich stosowanie w języku rosyjskim*, [w:] *Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia*, pod red. S.Siatkowskiego, Warszawa 1976, s.160.

[171] Tamże.

Где он?

__ Где___

__он__

Кто там?

___кто__

__там__

Куда он идёт?

__да__

___ку__

__он__ __и___ ___дёт___

ИК – 3 Typowy przykład użycia tej konstrukcji to zdanie pytające bez słowa pytającego. Centrum intonacyjne znajduje się w słowie, które niesie główną myśl. Część przedakcentowa jest wymawiana na średnim tonie. Część akcentowana zaczyna się od tonu znacznie wyższego w odniesieniu do przedakcentowej części. W ramach sylaby ton podwyższa się i potem obniża na poakcentowej części do tonu poniżej średniego. Ten typ zdań kończy się znakiem pytającym, pauzą, przecinkiem, dwukropkiem.

Здесь аптека?

___те___

___Здесь___ ___ ап___

__ ка__

lub

___Здесь___

___ап___ ___те___ ___ка___

Вы были в Москве?

___в Мос___

___Вы___ ___ бы___ ___ли___

___кве___

lub

___Вы___

___ бы___ ___ли___ ___в Мос___ ___кве___

Это Анна?

__Ан__

__Э__ __то__

__на__

ИК – 4 To konstrukcja intonacyjna typowa dla zdania pytającego ze spójnikiem „a” np.: *А вы?, А Наташа?* występuje również w zdaniach typu: *Ваш карандаш?, Ваш?*

W tym typie konstrukcji intonacyjnej część przedakcentowana wymawiana jest na średnim tonie, zaś część akcentowa na dolnej granicy. Tempo mowy jest zmienne, średnie. Intensywność zmniejsza się pod koniec części poakcentowej. Możliwe jest wydłużenie samogłoski akcentowanej, a w intonacji emocjonalnej - także w części poakcentowej np.:

ИК – 5 Intonacja zdania wykrzyknikowego z zaimkiem i przysłówkiem *какой, что, сколько, как, так, na przykład: Как она поёт!, Какой у неё голос!, Настоящая красавица!* ИК – 5 sygnalizuje ocenę (pozytywną lub negatywną), konkretyzuje się za pomocą leksyki lub repliki poprzedzającej lub następującej po niej.

Część przedakcentowana wymawiana jest na średnim tonie, część akcentowana na górnej granicy tonu średniego, część poakcentowa – z obniżeniem w granicach tonu średniego. Część poakcentowa jest wyższa od części przedakcentowej. Obniżenie poniżej tonu średniego zaczyna się na sylabie poakcentowej ostatniego wyrazu. Jeśli

końcowa sylaba jest akcentowana, to obniżenie tonu zaczyna się pod koniec tej sylaby np.: *Какой сегодня день!*[172]

W początkowej fazie pracy nad językiem należy zapoznać uczących się z podstawowymi konstrukcjami intonacyjnymi. W.W.Chimik i I.A.Kartaszewa[173] uznają za stosowne wprowadzenie na etapie wstępnym pierwszych trzech konstrukcji intonacyjnych: zdania oznajmującego, zdania pytającego ze słowem pytającym i bez słowa pytającego. Zaś do końca pierwszego roku nauczania/uczenia się, ich zdaniem, uczący się powinni zapoznać się z pięcioma najczęściej używanymi konstrukcjami intonacyjnymi : **ИК – 1, ИК – 2, ИК – 3, ИК – 4, ИК – 5.**

Słuch fonetyczny, a w szczególności słuch intonacyjny J. Bryzgunowa określa mianem słuchu profesjonalnego. Aby samodzielnie poprawnie stosować w mowie poszczególne typy konstrukcji intonacyjnych, uczący się muszą najpierw się z nimi osłuchać. Zatem pracę nad kształtowaniem nawyków intonacyjnych rozpoczynamy od ćwiczeń polegających na słuchaniu zdań, w których zastosowanie poszczególnych konstrukcji IK przejawia się najbardziej wyraźnie. Какой дом? Какой дом! W tym przypadku nie tylko ton głosu mówiącego, ale również ich treść pomaga uczącym się określić typ IK.

Podobnie jak w pracy nad kształtowaniem nawyków artykulacyjnych i akcentuacyjnych, podczas pracy nad intonacją dobre rezultaty w grupach dorosłych uczących się przyniesie, poza prezentacją werbalną, podpora teoretyczna. Ponadto należy uświadomić uczącym się, że słowa w wypowiedzi związane są ze sobą sensem i intonacją i niewłaściwa intonacja może zakłócić zrozumienie wypowiedzi. W przypadku pracy nad kształtowaniem nawyków intonacyjnych warto od samego początku pracować w oparciu o tekst. Nie wystarczą już izolowane dźwięki czy słowa, gdyż istotą będzie tutaj sens wypowiedzi. Zatem praca nad intonacją będzie wymagała od uczących się znajomości leksyki i rozumienia kontekstu, co wpłynie na to, że kształtować nawyki intonacyjne będziemy później, niż nawyki artykulacyjne i akcentuacyjne. S. Józefiak[174] proponuje rozpoczynać pracę nad intonacją po czterech tygodniach nauki języka, czyli po wstępnym okresie artykulacyjno-alfabetycznym.

---

[172] J. Bryzgunowa, *Podstawowe typy konstrukcji intonacyjnych...,* op. cit*.,* s.159-176.
[173] *Обучение русскому языку: начальный этап*, под ред. В.В.Химика, И.А.Карташевой, Санкт-Петербург 1997, с.20.
[174] S. Józefiak, *Sterowanie procesem opanowywania mowy produktywnej na etapie przyswajania podstaw języka obcego (na materiale języka rosyjskiego)*, Kraków 1999, s. 37-38.

Formowanie podstaw rosyjskiej intonacji zdaniowej rozpoczynamy poprzez wprowadzenie elementarnej informacji lingwistycznej o rodzajach intonacji, zasadach ich funkcjonowania w wyselekcjonowanych zdaniach-wzorcach. Zanim uczący się będą samodzielnie używać w mowie poszczególnych typów konstrukcji intonacyjnych, muszą się najpierw z nimi osłuchać, otrzymać wzorce, wyraziste przykłady użycia poszczególnych konstrukcji intonacyjnych. Należy słuchać jak najwięcej, nawet kosztem rozumienia, aby zwrócić uwagę na melodię, charakterystyczne wznoszenie się i opadanie tonu w zależności od rodzaju konstrukcji intonacyjnej. Uczący się starają się odróżniać ze słuchu poszczególne rodzaje intonacji, a dopiero potem przechodzą do prób samodzielnego mówienia. Pracę rozpoczynamy od krótkich prostych zdań, stopniowo wydłużanych, zwracamy uwagę na zmiany w tempie jakie zachodzą w zależności od długości prezentowanych zdań. Początkowo ćwiczenia wypełniane przez uczących się to ćwiczenia opierające się głównie na imitacji, powtarzaniu usłyszanych wzorców, z czasem są one coraz bardziej samodzielne.

Trudności w pracy nad kształtowaniem nawyków prawidłowej wymowy

Główne wątpliwości jakie pojawiają się u dorosłych rozpoczynających naukę języka obcego, dotyczą właśnie opanowywania wymowy obcojęzycznej.
Powszechnie panuje opinia, że dzieci uczą się szybciej i efektywniej. Zwykło się sądzić, iż aby uzyskać zadowalające rezultaty w nauce języka obcego, podobnie jak w muzyce czy sporcie, należy zacząć „trenować" od wczesnego dzieciństwa. Niemożność osiągnięcia zadowalających efektów przypisuje się między innymi nieplastyczności organów mowy u osób po 12 roku życia[175]. Ważnymi wydają się także uwagi przekazane przez laryngologów - ucho ludzkie przejawia różny stopień reagowania na określone długości fal akustycznych w zależności od wieku biologicznego. Ucho dziecka, reagujące od początku swego rozwoju na wszystkie długości fal, po 12 roku życia przestawia się na takie długości fal, które są charakterystyczne dla języka ojczystego. W tym też wieku słabnie wrażliwość ucha na długość fal charakterystycznych dla języka innego niż ojczysty[176].

[175] T. Woźnicki, *Z problematyki poszukiwań optymalnego wieku dla nauczania języków obcych*, [w:] *Polska myśl glottodydaktyczna*, pod red. F. Gruczy, Warszawa 1979.
[176] J. Daniel, *O nauczaniu języka obcego w szkole podstawowej - o nauczaniu języka rosyjskiego*, „Języki Obce w Szkole" 2004, Nr 6, s.33.

Łatwo można zaobserwować, że dzieci percypują odrębność dźwięków języka obcego, podczas gdy starsi mają tendencję do identyfikowania dźwięku obcego z matrycą dźwięku języka ojczystego. Ponieważ studenci rozpoczynający naukę języka rosyjskiego na studiach mają już ukształtowany język ojczysty, będzie u nich występować zjawisko słuchowo-artykulacyjnego przyporządkowania nowych prezentowanych zjawisk do wzorców w języku ojczystym. Szczególnie trudne do wyeliminowania będzie takie porównywanie w odniesieniu do języka polskiego i rosyjskiego, w których studenci dość szybko zauważą podobieństwo. Przykładowo studenci I roku filologii rosyjskiej grup *zerowych* przy zapoznawaniu się z alfabetem języka rosyjskiego o literze *ч* mówią *to takie miękkie cz*, lub, *bardziej twarde niż polskie ć*. W początkowej fazie pracy nad językiem uczący się nie są wyczuleni na kontrasty w obu językach, nie zdają sobie z nich sprawy, wręcz ich nie słyszą, dopóki nie zwróci się na nie ich uwagi. Przykładowo wyrazy *полька-полка* brzmią dla nich tak samo. Tego zjawiska wykluczyć się nie da, można je natomiast wykorzystać poprzez kontrastywne podejście do prezentacji materiału artykulacyjnego, czy zestawianie dźwięków języka rosyjskiego z dźwiękami występującymi w języku polskim.

Rozpoczynając naukę w późniejszym wieku również mamy szansę przyswoić sobie wymowę możliwie najbliższą prawidłowej, nasza poprawność artykulacyjna zależeć będzie od szeregu czynników takich jak: indywidualnie wyczulonego słuchu, zdolności imitowania, plastyczności organów mowy, a także od nakładu pracy i cierpliwości. Nie bez znaczenia jest również oderwanie się od ugruntowanych nawyków języka ojczystego, bądź innych znanych języków obcych[177].

Również to, iż dorosłe osoby zapamiętują wolniej niż dzieci nie „dyskwalifikuje" ich jeśli chodzi o naukę języka obcego. Pojemność pamięci nie ma fizjologicznych granic[178]. O powodzeniu w przyswajaniu mowy obcojęzycznej w większym stopniu zadecydują: motywacja, nastawienie do nauki, właściwa technika, metoda uczenia się wypracowana przez lata nauki na przykład innych języków obcych.

Zatem przystępując do pracy nad materiałem fonetycznym w grupach rozpoczynających naukę od podstaw mamy szansę osiągnąć równie zadowalające efekty jak w przypadku pracy z osobami, które naukę języka rosyjskiego rozpoczęły w dzieciństwie, jednak i tu do pokonania będziemy mieli szereg trudności wywoływanych przez różne czynniki, co obrazują poniższe schematy:

[177] M. Woytowicz-Neyman, *Dorośli a nauczanie języków obcych*, Ossolineum 1970, s. 54.
[178] W. Szewczuk, *Psychologia zapamiętywania*, Wrocław 1957.

Czynniki związane z wiekiem uczących się – fizjologiczne

- nieplastyczność organów mowy;
- słabnące możliwości aparatu słuchowego;
- słabsza pamięć.

Czynniki związane z osobowością uczących się – psychiczne

- wstyd przed ośmieszeniem;
- brak motywacji, spowodowany uznawaniem fonetyki za mniej istotną w nauczaniu języka.

Czynniki związane z organizacją pracy - techniczne

- nieznajomość alfabetu rosyjskiego;
- brak odpowiednich materiałów przeznaczonych do pracy nad fonetyką od pierwszych zajęć;
- ograniczony materiał leksykalno-gramatyczny;
- ograniczony przedział czasowy przeznaczony na organizację kursu wprowadzającego - fonetycznego.

Czynniki związane ze specyfiką fonetyki rosyjskiej - językowe

- intreferencja wewnątrzjęzykowa;
- zjawiska, które nie występują w języku ojczystym;
- interferencja międzyjęzykowa.

Trudności pojawiające się często w pracy nad prawidłową artykulacją w grupach rozpoczynających naukę języka rosyjskiego od podstaw w początkowym etapie nauczania to trudności związane z osobowością uczących się. Naukę na studiach rozpoczynają osoby w wieku 18-19 lat. Właśnie w tym wieku potrzeba akceptacji ze strony rówieśników; wstyd przed ośmieszeniem jest bardzo silny. Pracę nad materiałem fonetycznym rozpoczynamy praktycznie od pierwszych zajęć, kiedy jeszcze członkowie danej grupy nie zdążyli się wzajemnie poznać, nie zżyli się ze sobą, a co za tym idzie, nie czują się w grupie bezpiecznie. Stąd pojawiające się czasem wstyd i niechęć przed

wykonywaniem ćwiczeń mających na celu kształtowanie nawyków poprawnej artykulacji.

Osoby dorosłe władające już innymi językami obcymi często nie zdają sobie sprawy z wagi poprawności fonetycznej w procesie przyswajania mowy obcojęzycznej, stąd ich początkowy brak motywacji do wysiłku w tym zakresie. Ponadto jako osoby pełnoletnie, które rozpoczęły naukę na studiach, studenci często manifestują swoją dorosłość, a pojawiające się na zajęciach wierszyki, piosenki, przysłowia kształtujące poprawną wymowę nie zawsze wzbudzają ich aprobatę jako zbyt niepoważne i dziecinne. Jednak z czasem, gdy studenci oswoją się z nowym środowiskiem i uświadomią sobie znaczenie poprawności fonetycznej w nauce języka obcego, wstyd i opory zaczynają zanikać, a uczący się coraz chętniej uczestniczą w pracy nad kształtowaniem poprawności wymowy.

Analiza podręczników przeznaczonych do kształtowania nawyków artykulacyjnych języka rosyjskiego wykazała, że w roli materiału językowego, na którym prowadzone są ćwiczenia fonetyczne wykorzystywana jest leksyka nieaktywna, nieznana studentom. Niejednokrotnie ćwiczenia zawarte w takich podręcznikach przypominają raczej fonetykę opisową, są to zbiory schematów, tabel, proponowane ćwiczenia to na przykład transkrypcja fonetyczna podanych słów czy opis zjawisk fonetycznych występujących w podanych przykładach. W ten sposób łamana jest podstawowa zasada komunikatywności. Student powinien poznawać, słuchać i wymawiać przede wszystkim te słowa, które będzie mógł wykorzystać w przyszłej komunikacji. Jest to ważne w przypadku studentów grup *zerowych* mających do opanowania ogrom materiału leksykalnego. Brak odpowiednich materiałów nauczania stanowi wyzwanie dla prowadzących zajęcia. Powinni oni zadbać o odpowiedni dobór aktywnej, najczęściej używanej leksyki, prostych konstrukcji umożliwiających komunikację jako przykładów obrazujących poszczególne zjawiska fonetyczne. Taki dobór materiału powinien dać uczącym się możliwość komunikacji od pierwszych zajęć.

W przypadku osób rozpoczynających naukę języka rosyjskiego od podstaw ten intensywny kurs fonetyczny należy połączyć z kursem alfabetycznym. Zatem nauka poprawnej wymowy będzie się odbywać jednocześnie z poznawaniem graficznej strony języka rosyjskiego. Na tym etapie bazą dla rozwijania nawyków słuchowo-artykulacyjnych będzie ograniczony materiał leksykalno-gramatyczny. Znajdą się tu więc najbardziej jaskrawe, podstawowe, typowe i najważniejsze zjawiska systemu

fonologicznego języka rosyjskiego[179]. Dobór materiału będzie uwarunkowany nie tylko zjawiskami fonetycznymi, ale także kontekstem dla ich realizacji. Określone ramy czasowe przeznaczone na artykulacyjno-alfabetyczny kurs implikują użycie tylko tych zjawisk fonetycznych, bez których percypowanie i produkcja wypowiedzi byłyby niemożliwe.

Cechą charakterystyczną pracy nad materiałem fonetycznym na tym etapie nauczania będzie wykorzystywanie doświadczenia i wiedzy uczących się. Proces przyswajania wymowy będzie się odbywał w sposób świadomy. Nadal, podobnie jak w przypadku pracy z dziećmi, będzie się on opierał na imitacji, ale wzory wypowiedzi będą poparte teorią, wykorzystaniem tablic, modeli przedstawiających pracę aparatu mowy, obserwacją ułożenia warg, języka podczas wymawiania poszczególnych dźwięków[180]. Z jednej strony proces kształtowania nawyków poprawnej wymowy będzie bardziej świadomy, z drugiej jednak strony ta świadomość może wpłynąć na pojawienie się interferencji, która będzie negatywnie wpływać na proces nauczania.

Krótki etap wstępny trwający, od tygodnia do 2 miesięcy, nie pozwala na wypracowanie trwałych, solidnych nawyków. Dlatego praca nad fonetyką odbywać się musi w ciągu całego procesu przyswajania mowy obcojęzycznej. W zależności od etapu realizowane będą różne cele, ulegną zmianie formy pracy nad materiałem fonetycznym i pojawią się inne czynniki utrudniające ten proces.

Najwięcej trudności będą sprawiały uczącym się te dźwięki i te zjawiska, które nie występują w języku ojczystym, lub których wymowa znacząco się różni. Na nie należy położyć największy nacisk podczas pracy nad kształtowaniem nawyków poprawnej wymowy, jednak już na etapie wstępnym uczący się muszą poznać wszystkie zjawiska fonetyczne języka rosyjskiego, gdyż tylko zapoznanie się i opanowanie ich wszystkich na samym początku zagwarantuje sukces w późniejszej nauce języka. Braki w opanowaniu systemu fonicznego języka rosyjskiego na etapie początkowym będą rzutowały na cały proces nauki języka. Błędne nawyki będą trudne do wyeliminowania. Dlatego w przedstawionym poniżej materiale fonetycznym przeznaczonym do opanowania na etapie początkowym znalazły się wszystkie ważniejsze zagadnienia z dziedziny fonetyki języka rosyjskiego.

[179] А.А. Мирлолюбова, Э.Ю. Сосенко, *Вопросы обучения русскому языку на начальном этапе*, Москва 1976, с.54.
[180] Г.И. Дергачева, *Методика преподавания* ..., op. cit., с.37.

Podsumowując dotychczasowe rozważania na temat pracy ze studentami grup *zerowych* nad kształtowaniem nawyków poprawnej wymowy można wysnuć następujące wnioski:

W początkowym okresie nauki materiał przeznaczony do ćwiczeń w słuchaniu i kształtowaniu poprawnej wymowy powinien być ściśle powiązany z materiałem leksykalno-gramatycznym, nad którym pracują studenci na zajęciach. Pozwoli to studentom na opanowanie danego materiału wieloaspektowo, dokładniej, zapobiegnie mnożeniu trudności, a materiał opanowany w ten sposób będzie opanowany w sposób bardziej trwały.

Nie jest możliwe ukazanie wszelkich zjawisk fonetycznych na bazie tylko materiału przeznaczonego do czynnego opanowania, wykorzystywanego do czynności komunikacyjnych na zajęciach. Studenci powinni poznawać nowe słownictwo i struktury gramatyczne, wzbogacać swój zapas leksykalny o leksykę bierną, ale w miarę możliwości należy włączać do pracy nad kształtowaniem nawyków wymowy słowa, zwroty już poznane i łączyć je z nowymi.

Materiał fonetyczny należy ćwiczyć od pierwszych zajęć i nie jest argumentem brak znajomości przez uczących się materiału leksykalnego. Ćwiczyć materiał fonetyczny można na bardzo ograniczonym materiale leksykalnym, a nawet niekiedy na połączeniach literowych.

Ważne jest, aby nie prowadzić nauki wymowy w sposób izolowany, lecz w kombinacji ze wszystkimi czterema sprawnościami językowymi.

Kształtowanie nawyków poprawnej wymowy jest jednym z głównych celów pracy nad językiem na początkowym etapie. Nawyki wytworzone na etapie początkowym nie są jednak wystarczająco trwałe i praca nad poprawną wymową musi być prowadzona w toku całego procesu przyswajania mowy obcojęzycznej. Na kolejnych etapach kształtowanie nawyków prawidłowej wymowy nie występuje już samodzielnie, jednak nie można pracy tej zaprzestać. Celem późniejszych etapów będzie zatem automatyzacja nawyków ustno-słuchowych podczas pracy nad poszczególnymi sprawnościami językowymi. Na późniejszych etapach praca nad wymową zmienia swój charakter. Będzie to korekta popełnianych błędów, wyjaśnianie, zwracanie uwagi, przypominanie zasad podczas prezentacji materiału leksykalnego. Może pojawiać się jako rozgrzewka językowa na początku, przerwa w trakcie zajęć. Mogą to być teksty do samodzielnej pracy w domu. Tylko taka systematyczna i

długotrwała praca pozwoli na wytworzenie się u uczących się nawyków poprawnej wymowy.

8.1.2. Praca nad alfabetem

Rozpoczynanie nauki języka rosyjskiego, w odróżnieniu od nauki większości języków obcych nauczanych w Polsce, wiąże się z koniecznością opanowania przez uczących się nowego systemu graficznego.

Rozpoczynając pracę nad językiem rosyjskim od poziomu „zerowego" prowadzący stają przed dylematem, kiedy rozpocząć zapoznawanie uczących się z alfabetem rosyjskim, w jakiej kolejności i w jakim natężeniu wprowadzać poszczególne litery, jakie ćwiczenia zastosować.

Należy pamiętać o tym, że okres wprowadzania alfabetu jest niezwykle ważny i że podczas pracy nad alfabetem uczący się stykać się będą z różnymi problemami, nie tylko graficznymi. Praca nad alfabetem jest nierozerwalnie związana z kształtowaniem nawyków poprawnej wymowy, poprawności ortograficznej, nawyków słuchania, mówienia, czytania, i pisania. W literaturze przedmiotu spotkać można liczne opracowania i poradniki dla nauczycieli dotyczące wprowadzania alfabetu, nie przewidują one jednak pracy z osobami dorosłymi, rozpoczynającymi naukę języka rosyjskiego dopiero na studiach. Inaczej praca ta będzie wyglądała w przypadku dzieci; nie wszystkie zabiegi można będzie przenieść do grup studentów.

We wcześniejszych rozdziałach proponowano, by w grupach studentów-rusycystów rozpoczynających naukę języka rosyjskiego od podstaw okres beztekstowy, ustno-słuchowy, ograniczyć do minimum i niemalże od samego początku pracy na zajęciach z PNJR przystąpić do realizacji kursu artykulacyjno-alfabetycznego, podczas którego równolegle kształtowane będą poszczególne sprawności językowe przy jednoczesnym wprowadzaniu alfabetu rosyjskiego. Pracę nad alfabetem w warunkach nauczania na studiach rusycystycznych można rozpocząć już około drugich zajęć. Nie należy wprowadzać wszystkich liter naraz, chociaż obserwuje się taką tendencję w pracy z osobami dorosłymi, zwłaszcza na lektoratach i kursach językowych. Sami uczący się domagają się szybkiego wprowadzenia wszystkich liter alfabetu, jednak zgodnie z zaleceniami metodycznymi wprowadzane litery trzeba podzielić partie. Pierwsza z nich może być większa, powinny to być litery, które nie będą sprawiały

większych trudności, czyli te, które są zbliżone do liter polskiego alfabetu. Duża liczba wprowadzonych głosek i liter już na początku nauki pozwala na użycie wielu słów i poza ćwiczeniami w pisaniu, polegającymi na odwzorowywania liter i ich łączeniu, stwarza również możliwość prowadzenia bogatszych ćwiczeń imitacyjnych w wymowie, akcentuacji i intonacji, co daje satysfakcję, motywuje. Należy jednak, po wprowadzeniu większej ilości liter dać uczącym się czas na odpowiednie wyćwiczenie pisowni, wypracowanie nawyków łączenia znaku graficznego ze stroną foniczną oraz korelację liter drukowanych i pisanych. Oczywiście praca na tym etapie będzie podporządkowana nauce czytania i pisania, ale nie oznacza to rezygnacji z kształtowania sprawności rozumienia ze słuchu czy mówienia.

W pracy nad alfabetem wątpliwości budzi również kolejność wprowadzania poszczególnych liter. Które z liter można wprowadzić w większej ilości, od których rozpocząć naukę alfabetu?

Nie ma jednej recepty, jaka kolejność prezentacji liter alfabetu rosyjskiego będzie najodpowiedniejsza. Najczęściej porządek wprowadzania liter uzależniony jest od podręcznika, gdyż zawiera on teksty, które, po pierwsze, będą punktem wyjścia do prezentacji, po drugie, będą stanowić gotowy materiał do ćwiczeń utrwalających. Zasada wprowadzania liter na znanych wyrazach wyklucza również wprowadzanie liter w porządku alfabetycznym. Jest szereg wytycznych odnośnie kolejności, w jakiej należy zapoznawać uczących się z poszczególnymi rosyjskimi literami. Poznanie ich jest o tyle istotne, iż nie zawsze dysponujemy podręcznikiem sugerującym nam odpowiednią kolejność. Jak już było wspominane we wcześniejszych rozdziałach, jest niewiele pomocy naukowych przeznaczonych dla rusycystów rozpoczynających naukę języka rosyjskiego od podstaw. Wykładowcy zmuszeni są do korzystania z podręczników przeznaczonych do pracy z uczniami szkół średnich, bądź dla studentów uczących się języka rosyjskiego na lektoratach. W zależności od potrzeb łączą materiał kilku podręczników, bądź przygotowują własne materiały do pracy na tym wprowadzającym, artykulacyjno-alfabetycznym etapie. Z tego też względu uznano za stosowne przytoczenie najważniejszych zasad, jakimi należy się kierować podczas pracy nad zapoznawaniem uczących się z alfabetem rosyjskim. Według W. Gałeckiego[181] należy jak najwcześniej wprowadzić samogłoski, wyłączając samogłoski jotowane. Z samogłoskami jotowanymi zapoznajemy uczących się dopiero po

[181] W. Gałecki, *Zasady nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa 1957, s. 63.

opanowaniu przez nich wszystkich innych samogłosek i w pierwszej kolejności prezentujemy funkcję zmiękczającą samogłosek jotowanych. Ostatnią literą, z którą zapoznajemy uczących się powinien być znak twardy, ponieważ jest on stosunkowo rzadko używany; prezentując funkcję rozdzielającą znaku twardego zestawiamy ją z taką samą funkcją znaku miękkiego.

Jednym z kryteriów doboru kolejności prezentacji poszczególnych liter jest ich przynależność do określonej grupy. Litery alfabetu rosyjskiego możemy podzielić na kilka grup. Najczęściej stosowana klasyfikacja to podział na:

- litery o kształcie i funkcji analogicznej do liter polskich;
- litery o kształcie podobnym, lecz funkcji odmiennej niż w języku polskim;
- litery właściwe tylko rosyjskiemu systemowi graficznemu[182].

Litery należące do pierwszej z wymienionych grup są najłatwiejsze do opanowania przez uczących się, dlatego też od nich rozpoczynamy zapoznawanie uczących się z alfabetem rosyjskim. Litery o kształcie podobnym do liter polskich, jednak oznaczające inne dźwięki stwarzają najwięcej problemów, przez długi czas w toku licznych ćwiczeń musimy eliminować błędne skojarzenia. W trzeciej grupie najwięcej trudności obserwujemy na samym początku pracy podczas zapoznawania i zapisu tych liter, w miarę upływu czasu proces kojarzenia litery z dźwiękiem odbywa się już bez przeszkód. Zatem szczególną uwagę podczas pracy nad alfabetem rosyjskim należy zwrócić najpierw na litery odmienne, aby uczący się właściwe opanowali technikę ich pisania i aby wytworzyły się u nich odpowiednie skojarzenia dźwiękowo-literowe, zaś najwięcej uwagi poświęcamy pracy nad literami należącymi do drugiej grupy, gdzie obserwujemy silną interferencję języka polskiego. Z. Harczuk [183] proponuje, by na jednej lekcji wprowadzać w zasadzie tylko jedną literę pośród znaków istniejącym w alfabecie łacińskim oraz rosyjskim, którym odpowiadają różne dźwięki. Na przykład: B, P, C. Znaki te proponuje prezentować co drugą lekcję, dając w ten sposób czas na ich utrwalenie. Dodatkowo przekonuje, by nie wprowadzać na jednej lekcji znaków wykazujących do siebie pewne podobieństwo i tym samym powodujących dodatkową trudność np.: П, Т i małe litery т, м.

Jak już wspominano, w kwestii kolejności wprowadzania liter warto brać pod uwagę kolejność proponowaną przez podręcznik, na bazie którego będziemy realizować

[182] *Metodyka nauczania języka rosyjskiego,* pod red. A. Dorosa, Warszawa 1971, s.49.
[183] Z. Harczuk, *Nauczanie języka rosyjskiego w klasie 5*, Warszawa 1986, s.72.

ćwiczenia w czytaniu i pisaniu, a teksty w nim zawarte będą stanowiły punkt wyjścia do prezentacji poszczególnych liter. O ile, jeśli chodzi o kolejność wprowadzanych liter, nie ma ścisłych wytycznych, o tyle jasno określone są zasady, jakimi należy się kierować podczas pracy nad alfabetem.

Podstawowa zasada wprowadzania liter traktuje o tym, iż przy nauczaniu alfabetu punktem wyjścia powinien być dźwięk, a nie litera. W tym miejscu warto podkreślić, iż zajęcia z języka obcego na etapie początkowym powinny składać się z dwóch części. Pierwszą część należy poświęcić na kształtowanie nawyków słuchania i mówienia, drugą część zaś stanowi praca nad alfabetem i ćwiczenia w czytaniu i pisaniu. Obie części zajęć powinny być ze sobą powiązane. Ćwiczenia w słuchaniu i mówieniu powinny być wstępem do późniejszego wprowadzania liter, zatem praca nad alfabetem ściśle wiąże się z fonetyką. Najpierw należy nauczyć uczących się odróżniania pojęcia litery od pojęcia dźwięku, gdyż wprowadzając kolejne litery alfabetu będziemy wyodrębniać poszczególne dźwięki ze znanych wyrazów i dopiero od tych dźwięków przejdziemy do prezentacji liter odpowiadających danym dźwiękom. Wyrazy, z których wyodrębniamy dźwięki, powinny być znane uczącym się, a zatem dobrze, aby wypływały one z pierwszej części zajęć.

Na podstawie analizy podręczników do pracy z grupami rozpoczynającymi naukę języka rosyjskiego od podstaw[*], w oparciu o literaturę glottodydaktyczną, a także własne doświadczenie dydaktyczne w pracy z grupami *zerowymi* za najodpowiedniejszą uznano następującą kolejność zajęć na etapie artykulacyjno-alfabetycznym:

1. Ćwiczenia w słuchaniu.
2. Ćwiczenia w mówieniu; ćwiczenia artykulacyjne.
3. Wyodrębnianie dźwięków z poznanych słów.
4. Przyporządkowanie dźwiękom symbolizujących je liter.
5. Składanie liter w słowa – ćwiczenia w czytaniu.
6. Zapoznanie z literą pisaną i drukowaną, zapis liter, ćwiczenia w pisaniu.

[*] Analizie poddano cztery dostępne na rynku podręczniki, przeznaczone do pracy z grupami rozpoczynającymi naukę języka rosyjskiego od podstaw. Dwa z nich H. Granatowska, I. Danecka, *Как дела? 1,*Warszawa-Wrocław 1996*,* oraz H.Dąbrowska, M.Zybert*, Новые встречи 1,* Warszawa 2002, przeznaczone są dla szkół ponadgimnazjalnych, jednak, jak zostało ustalone na podstawie badań ankietowych, wykładowcy prowadzący zajęcia PNJR na studiach rusycystycznych w grupach „zerowych" wykorzystują te podręczniki w swojej pracy. Dwie kolejne pozycje – A.Pado*, Start.ru 1,*Warszawa 2006 i J. Orzechowska, H. Pociechina*, Азбучные истины,* Olsztyn 2008*,* są przeznaczone do pracy ze studentami rozpoczynającymi naukę języka od podstaw, przy czym podręcznik *Start.ru* jest skierowany jest do studentów uczących się języka rosyjskiego na lektoratach, zaś odbiorcami podręcznika *„Азбучные истины"* są studenci rozpoczynający naukę języka rosyjskiego od podstaw na filologii rosyjskiej.

W pracy nad alfabetem należy przechodzić od słowa do dźwięku, od dźwięku do litery, a następnie od liter do słów. Ważne jest, aby wprowadzanie liter alfabetu odbywało się w sposób przemyślany i metodycznie konsekwentny: od prezentacji i rozpoznawania liter drukowanych i pisanych do kształtowania umiejętności ich pisania i łączenia. Oto zasady wprowadzania alfabetu według W. Gałeckiego[184]:

- wychodzimy od dźwięku do litery;
- dźwięki wyodrębniamy z wyrazów;
- zapoznajemy równolegle z literami drukowanymi i pisanymi;
- prezentację rozpoczynamy od litery drukowanej;
- zapoznajemy równolegle z literą dużą i małą;
- operujemy dźwiękami a nie nazwami liter;
- nowe litery wprowadzamy w małych dawkach;
- ilość wprowadzanych liter zależy od stopnia trudności, jaką dane litery sprawiają uczącym się;
- po kilku zajęciach robimy przerwę od wprowadzania nowych liter, skupiamy się na ćwiczeniach utrwalających;
- demonstrujemy sposób pisowni poszczególnych liter, dając uczącym się możliwość obserwowania ruchów ręki, kolejność pisania poszczególnych elementów;
- nie ograniczamy się do prezentacji izolowanych liter, ale również przedstawiamy zasady łączenia poszczególnych liter;
- zwracamy uwagę na wymiary liter i proporcje pomiędzy poszczególnymi literami;

Wszyscy metodycy podkreślają, iż ważnym jest, aby nauczyciel pisał poprawnie, wyraźnie i starannie, gdyż jego pismo powinno być przykładem dla uczących się. Nie ma jednoznacznych wskazań z jaką literą należy zapoznać uczących się w pierwszej kolejności – drukowaną czy pisaną. Można, w zależności od sytuacji, prezentację rozpocząć od drukowanych lub od pisanych liter, można również ten proces rozłożyć na dwie zajęcia.

Podczas pracy nad alfabetem rosyjskim szczególną uwagę należy zwrócić na litery, które przysparzają uczącym się najwięcej problemów i poświęcić im więcej

[184] W. Gałecki, *Zasady...,* op. cit,. s. 63-64.

uwagi. Trudności, jakie obserwujemy w pracy nad alfabetem są różnego rodzaju, są to: trudności z pisownią - graficzne, kaligraficzne, obserwowane w przypadku znaków, które nie występują w języku ojczystym uczących się, ani w innych znanych im językach obcych, często popełniane błędy to także pisownia **г** jak **ч**, **м** jak **т** lub **ш**. Druga grupa to trudności związane ze związkami dźwiękowo-graficznymi, często związane z interferencją języka ojczystego. Do trzeciej grupy należy zaliczyć trudności związane z różnicami w wymowie dźwięków oznaczanych przez daną literę w zależności od pozycji lub akcentu. Niekiedy uczący się mają również problemy z literami, które nie oznaczają żadnych dźwięków, lub oznaczają więcej niż jeden dźwięk. Są to jednak problemy związane z czytaniem i pisaniem, dlatego zostaną opisane szerzej w podrozdziałach dotyczących kształtowania tych sprawności.

W pierwszym okresie nauczania języka przy wprowadzaniu alfabetu należy przestrzegać jeszcze kilku innych zasad:

- Warto, aby uczący się przygotowali w celu zapisu liter specjalne zeszyty do kaligrafii z trzema liniami, co pozwoli uniknąć w przyszłości problemów z nieodpowiednią wielkością liter. Pisząc w zeszytach w kratkę lub linię, uczący się nie zwracają uwagi na właściwą wielkość liter, niekiedy wszystkie litery mają ten sam wymiar i mieszczą się w jednej linii.
- Podczas pracy nad pisownią liter rosyjskich należy zwracać uwagę na pisownię poszczególnych liter bez odrywania ręki. Szczególnie często tendencję odrywania ręki i „dosztukowywania" liter można zaobserwować podczas pisowni liter: я, ю, б, ж.
- Należy zwracać uwagę na kształt liter, łączenie z innymi literami, szczególną uwagę należy zwrócić na łączenie liter o i a.
- Warto zaproponować, by studenci samodzielnie przygotowali ruchomy alfabet, który będzie można wykorzystać do szeregu ćwiczeń. Na odwrocie każdej kartki z literą alfabetu można zapisać kilka uwag na temat danej litery wraz z konkretnymi przykładami, ułatwi to samodzielną pracę, powtarzanie materiału w domu.
- Podczas prezentacji liter nie powinno się nazywać liter rosyjskich polskimi symbolami wykorzystując ich graficzne podobieństwo, np. rosyjskie **у** (u) polskie **igrek** (y), rosyjskie **с** (s) jak polskie **ce** (c) itp.

- Przy wprowadzaniu liter wychodzimy od dźwięku, wyodrębniamy go ze słowa. Można również wykorzystywać ilustracje, np.: **а -** арбуз, автобус, **б** -банан, банк itd.

Ortografia

Nauczanie ortografii będzie celem drugiego podetapu wydzielonego na pierwszym roku nauczania – podetapu przejściowego, leksykalno-gramatycznego[*]. Na ortografię składa się kaligrafia, graficzne odtwarzanie liter alfabetu rosyjskiego, zestawianie dźwięku z literą, ich połączenia w wyrazach czyli omówione powyżej zasady rosyjskiej grafiki oraz ortografia jako *pewien system prawideł regulujących poprawne pisanie w danym języku*[185].

Ortografia rosyjska opiera się na różnych podstawach: morfologicznej, fonetycznej, historycznej (tradycyjnej) oraz semantycznej[186]. Najczęściej występuje zasada morfologiczna – ściśle związana z gramatyką, zakładająca jednakową pisownię części słowotwórczej wyrazów niezależnie od ich wymowy oraz zasada fonetyczna - zakładająca, że piszemy tak, jak słyszymy. Niekiedy obie te zasady mogą się nawzajem wykluczać. Dodając do tego zasadę historyczną, czyli pisownię wynikającą z tego, że tak pisało się dawniej, oraz semantyczną - pisownia zależy od znaczenia wyrazu, nie powinno dziwić, iż opanowanie ortografii rosyjskiej sprawia uczącym się sporo trudności.

W związku z niemożnością konsekwentnego stosowania reguł we wszystkich sytuacjach spowodowanego wzajemnym wykluczaniem się zasad należy wysnuć wniosek, iż o prawidłowej pisowni zadecyduje w równym stopniu znajomość reguł pisowni i gramatyki, jak i nawyk. Zatem praca nad ortografią nie może się opierać wyłącznie na wyrabianiu automatycznych nawyków drogą szeregu ćwiczeń, lecz musi zakładać także refleksję, świadome stosowaniu zasad i reguł – co jest szczególnie istotne w odniesieniu do dorosłych uczących się[*].

Jak już wspominano wcześniej, nauczanie ortografii ściśle wiąże się z pracą nad materiałem leksykalnym i gramatycznym, dlatego zasady ortograficzne należy podawać równolegle z prezentacją materiału gramatyczno-leksykalnego. Przykładowo,

[*] Patrz: Rozdział trzeci.
[185] *Z problematyki nauczania..., op .cit.,* s.197.
[186] Tamże.
[*]Patrz: Rozdział trzeci.

zapoznając uczniów z III deklinacją, należy zwrócić uwagę, że w rzeczownikach rodzaju żeńskiego zakończonych na *ж, ш, щ, ч* po tych literach na końcu wyrazu występuje znak miękki; przy odmianie czasownika w 2 osobie liczby pojedynczej zawsze występuje znak miękki; w narzędniku rzeczowników pisownia samogłoski *о* w końcówce po *ж, ш, щ, ч, ц* zależy od akcentu itp. W przypadku materiału sprawiającego uczącym się trudności należy wydzielić część zajęć poświęconą pracy nad materiałem ortograficznym. Podobnie jak w przypadku materiału gramatycznego, przy prezentacji zjawisk ortograficznych można zastosować jeden z dwóch sposobów: indukcję lub dedukcję[*]. Podczas prezentacji reguł ortograficznych należy przestrzegać pewnych zasad:

- regułki powinny być zwarte, krótkie, łatwe do zapamiętania;
- powinny odpowiadać możliwościom danego wieku uczących się;
- powinny być jasne, w pełni zrozumiałe, jednoznaczne;
- reguły należy redagować w formie twierdzącej (jak ma być, a nie jak być nie powinno)[187].

Pierwsze zadania w nauczaniu ortografii to wyposażenie uczących się w pewne umiejętności, takie jak: umiejętność rozkładania wyrazów na dźwięki i litery, dzielenie wyrazów na części słowotwórcze, rozpoznawanie poszczególnych części mowy i ich form, tworzenie wyrazów pokrewnych lub innych form tego samego wyrazu, czy wreszcie odwoływanie się do języka polskiego[188]. Konieczność posiadania powyższych umiejętności przed przystąpieniem do pracy nad ortografią jest kolejnym argumentem przemawiającym za rozpoczynaniem pracy nad ortografią po zakończeniu pierwszego podetapu przyswajania języka rosyjskiego od podstaw.

Na sukces w pracy nad materiałem ortograficznym składa się przede wszystkim wyrobienie nawyku, automatyzacja. Sprzyjają temu ćwiczenia, musi ich być dużo, muszą być prowadzone z odpowiednią częstotliwością, należy powracać do materiału opracowanego wcześniej. Ćwiczenia stosowane w pracy nad ortografią muszą być zróżnicowane, gdyż w wyrobieniu nawyków ortograficznych dużą rolę odgrywa pamięć wzrokowa, pamięć motoryczna, a także pamięć słuchowa. E. Szpak w nauczaniu

[*]Więcej na ten temat w kolejnym podrozdziale.
[187] *Z problematyki...,* op. cit., s.205.
[188] *Z problematyki...,* op. cit., s.205.

ortografii języka rosyjskiego zaleca wykorzystanie wiedzy uczniów z gramatyki języka polskiego[189].

Typowym ćwiczeniem stosowanym w pracy nad materiałem ortograficznym jest dyktando. Wyróżnia się kilka rodzajów dyktand[190]: wzrokowe, słuchowe, analityczne, fragmentaryczne, twórcze, autodyktando, dyktando swobodne, dyktando sprawdzające.

W. Gałecki zwraca uwagę na szereg cech, jakimi powinny charakteryzować się teksty dyktand:

- Zdania nie powinny być zbyt długie i zawiłe (wyjątek stanowią ćwiczenia interpunkcji).
- Zdania powinny być nasycone ortogramami, ale w sposób umiarkowany, by nie były sztuczne.
- Dobrze, jeśli treść tekstu jest powiązana i stanowi całość.
- Treść tekstu powinna być w pełni zrozumiała dla uczących się[191].

W celu urozmaicenia dyktand uczący się mogą sami wymyślać treść dyktand zawierających ćwiczone ortogramy, mogą również poprawiać prace swoich kolegów. Oczywiście zawsze potem należy sprawdzić wykonanie takiego zadania.

Można zaproponować uczącym się założenie specjalnych zeszytów ortograficznych, w których będą dokonywać korekty popełnionych przez siebie błędów wraz z odpowiednim komentarzem teoretycznym.

8.1.3. Metodyka pracy nad materiałem gramatycznym

Głównym zadaniem etapu początkowego w nauczaniu języka obcego jest zdobywanie przez uczących się podstaw języka obcego, a następnie rozwijanie nawyków ustnych i pisemnych na podstawie materiału leksykalno - gramatycznego[192].

Aby praktycznie posługiwać się mową obcojęzyczną, niezbędna jest umiejętność tworzenia zdań nie tylko odpowiadających określonym sytuacjom, ale również zgodnych z normami danego języka.

Proces tworzenia przez uczących się własnych wypowiedzi implikuje władanie systemem gramatycznym tego języka, bez czego nawet przy znajomości leksyki nigdy

[189] E. Szpak, *Wykorzystanie wiedzy uczniów z gramatyki języka polskiego przy nauczaniu ortografii języka rosyjskiego*, „ Języki Obce w Szkole", Nr 2/2005.
[190] Patrz: W. Gałecki, *Z problematyki*..., op. cit., *Z problematyki nauczania języka rosyjskiego*, pod red. B. Wieczorkiewicza, Warszawa 1966.
[191] W. Gałecki*, Z problematyki...,* op. cit., s. 212.
[192] Г.И. Дергачева, *Методика преподавания* ..., op. cit., s.65.

nie uda się do końca porozumieć. Wypowiedzi będą niepoprawne, a co za tym idzie, często niezrozumiałe przez użytkowników danego języka.

W literaturze glottodydaktycznej spotyka się porównanie gramatyki do zaprawy murarskiej, która scala cegły w solidną konstrukcję. Tak jak bez zaprawy nie zbudujemy domu, bez znajomości gramatyki niemożliwe jest zbudowanie wypowiedzi. Nic więc dziwnego, iż gramatyka zajmuje ważne miejsce w systemie nauczania języka obcego na etapie początkowym.

Dzisiejsze podejście w metodyce nauczania języków obcych nie neguje już roli gramatyki w procesie nauczania/przyswajania języka obcego[*], nie stawia jej również na piedestale[*]. Pamiętać należy, iż gramatyka ma służyć praktycznemu opanowaniu języka. Elementarne nawyki rozumienia i produkcji mowy są możliwe tylko pod warunkiem opanowania podstaw gramatyki praktycznej. Na początkowym etapie gramatyka nie może być osobnym przedmiotem, lecz pojawia się w materiale przeznaczonym do opanowania jako wzorce, matryce językowe, na bazie których uczący się opanowują jednocześnie nawyki poprawnej wymowy, elementarną leksykę i podstawy tworzenia form. Taką gramatykę w ramach przedmiotu PNJR, a w niektórych uczelniach nawet jako wyodrębniony przedmiot, skorelowany z zajęciami z PNJR, określa się mianem gramatyki praktycznej.

Aby wytłumaczyć, na czym polega gramatyka praktyczna niezbędne jest przedstawienie doboru materiału gramatycznego, sposobów jego wprowadzania, zapoznawania uczących się z poszczególnymi formami oraz form pracy nad kształtowaniem nawyków.

Przystępując do zapoznawania uczących się z jakimś konkretnym tematem, nauczyciel musi odpowiedzieć sobie na pytanie, jaki materiał gramatyczny jest niezbędny dla realizacji danego tematu, bez jakiego materiału praca będzie utrudniona, bądź wręcz niemożliwa. Następnie wybiera, co może być opanowane pamięciowo, jako konstrukcja, jaki materiał wymaga wyjaśnień, uszeregowania i przećwiczenia. Gramatyka praktyczna to nauczanie w myśl podejścia komunikatywnego – od tekstu do zjawiska, podawanie materiału od sensu do formy. A zatem gramatyka praktyczna to taka gramatyka, która będzie potrzebna w konkretnych sytuacjach mownych. Nie jest

[*] W metodach bezpośredniej i naturalnej uważano, że bezpośredni kontakt z językiem z czasem zaowocuje poprawnością wypowiedzi, w związku z czym mało uwagi poświęcano gramatyce.
[*] W metodach gramatyczno-tłumaczeniowej i kognitywnej przypisywano gramatyce dużą rolę.

ona celem sama w sobie, jest środkiem do osiągnięcia postawionego celu, narzędziem, bez którego będzie to niemożliwe.

Kolejnym zagadnieniem, na które należy zwrócić uwagę przy rozważaniach na temat miejsca, roli i zakresu gramatyki w początkowym etapie nauczania języka obcego jest rozkład materiału gramatycznego i jego gradacja. Jak było wspomniane już wcześniej, we współczesnej metodyce główną zasadą doboru gramatyki jest komunikatywne uzasadnienie formy.

Układ materiału językowego przeznaczonego do nauczania języka rosyjskiego od podstaw powinien zatem pozwalać na komunikację w języku obcym już od pierwszych zajęć. W pierwszej kolejności należy przedstawić formy bezpośrednio związane z wypowiedziami. Już pierwsze teksty powinny być predykatywne, czyli zawierać naturalne dla języka rosyjskiego wypowiedzi.

Pierwszą część mowy, z jaką należy zapoznać uczących się w początkowej fazie przyswajania języka jest rzeczownik, gdyż specyfika języka rosyjskiego pozwala na budowanie zdań bez znajomości czasowników, a zatem w pierwszej kolejności należy zapoznać uczących się z rzeczownikami, ich podziałem na żywotne i nieżywotne, następnie należy wprowadzić końcówki rodzajowe, co pozwoli na tworzenie prostych dialogów typu:

- Кто это?

- Это слон.

- А это кто?

- Это Миша.

- А там что?

- Там машина.

Następna część mowy niezbędna do prostych sytuacji komunikacyjnych to zaimek.

Кто он\она\они?

Где вы?

Przez cały czas uczący się opanowują pamięciowo konstrukcje typu:

У меня есть....

У меня нет...

Как тебя, его зовут?

Сколько ему, ей, тебе лет?

Jeszcze przed wprowadzeniem czasownika uczący się zapoznają się z końcówkami rodzajowymi przymiotników, łączą je z rzeczownikami.

Specyfika gramatyki języka rosyjskiego pozwala na tworzenie stosunkowo rozbudowanych wypowiedzi, nawet bez znajomości czasowników. Oto przykład dialogu z podręcznika *Как дела 1*, który pojawia się już na jednej z pierwszych lekcji[193]:

- *Здравствуй, Вадим! Таня дома?*
- *Здравствуй, Катя. Да, Таня дома. Таня! Это Катя.*
- *Привет, Катя.*
- *Привет, Таня. Вот твоя кассета.*
- *Спасибо! До завтра!*
- *Пока, Катя.*

Jak widać, na samym początku nauczania wprowadza się podstawowe i najczęściej używane formy umożliwiające komunikację praktycznie od samego początku. A.A. Akiszyna i O.E. Каган [194] przekonują, że na etapie początkowym wystarczy wprowadzić tylko trzy formy zaimków *я, ты, вы,* pozostałe zaś można pominąć, gdyż, ich zdaniem, nie są one tak ważne do wytworzenia umiejętności komunikacyjnych. Kolejny przykład - to najczęściej używane formy rzeczownika, a mianowicie miejscownik z przyimkiem *в*, który pojawia się już na pierwszych lekcjach, np. *Я живу в Жешуве*.

Czasowniki rosyjskie pojawiają się dopiero gdy uczący się tworzą już krótkie wypowiedzi, mają pewien zapas leksykalny. Czasowniki zostają wprowadzone stosunkowo późno, co pozwala na zapoznanie uczących się z koniugacją czasowników i ich odmianą. Oczywiście będą to podstawowe czasowniki, nieregularne, zwrotne pojawią się w dalszym toku pracy nad językiem.

O ile w przypadku czasowników taka kompleksowa praca z wykorzystaniem reguł jest możliwa, o tyle nie uda się to z rzeczownikami czy innymi częściami mowy. Nie było problemem zapoznanie uczących się z liczbą, rodzajem określaniem rzeczowników żywotnych i nieżywotnych, jednak z odmianą rzeczowników należy zapoznawać uczących się stopniowo, chociaż odmieniać rzeczowniki studenci muszą zacząć stosunkowo szybko, gdyż bez odmiany nie będą w stanie swobodnie posługiwać się językiem.

[193] H. Granatowska, I. Danecka, *Как дела? 1*, Warszawa 1995, s.13.
[194] А.А. Акишина, О.Е. Каган, *Учимся учить,* Москва 2004, с.141.

W jakiej kolejności wprowadzać poszczególne przypadki? Czy zapoznawać uczących się od razu z wszystkimi znaczeniami danego przypadka? W jakiej kolejności zapoznawać uczących się z deklinacją? – Te pytania najczęściej stawiają sobie prowadzący zajęcia z grupami *zerowymi*.

Nie ma reguły, w jakiej kolejności wprowadzać poszczególne przypadki, ważniejsza od kolejności jest praktyczna przydatność, dopasowanie do sytuacji komunikacyjnych na zajęciach. Zatem często kolejność zapoznawania uczących się z tym, a nie innym przypadkiem będzie uzależniona od celów, tematyki, ale także od podręcznika.

Nie bez znaczenia będzie również znaczenie, od jakiego rozpoczyna się poznawanie danego przypadka. Powinno być to znaczenie podstawowe, najważniejsze, najbardziej jaskrawo ukazujące użycie danego przypadka, a przede wszystkim takie, które umożliwi komunikację. Zatem właściwe będzie zapoznanie uczących się z podstawowym znaczeniem jednego przypadka, potem wprowadzenie kolejnego z jego podstawowym znaczeniem itd. Kolejne znaczenia uczący się będą poznawać w dalszym toku pracy nad językiem. Tylko taka kolejność sprawdza się w nauczaniu od podstaw na zajęciach z PNJR. Do komunikacji na etapie początkowym wystarczy podstawowe znaczenie, stopniowo rozszerzane w toku nauki. Ważniejsze od wprowadzania wszystkich znaczeń danego przypadka naraz, czy też wszystkich przypadków, jest, by uczący się poznali jeden przypadek i jedno znaczenie, ale naraz dla rzeczowników wszystkich deklinacji. Dla przykładu, poniżej przedstawiono propozycję prezentacji narzędnika przy temacie *praca zawodowa*, przedstawioną w podręczniku A. Pado *Start.ru 2*[195].

Aby uczący się mogli określać rodzaj wykonywanej pracy przez różne osoby muszą zapoznać się z konstrukcją *работать кем?* i z narzędnikiem, przy czym konieczne jest zapoznanie uczących się z formą narzędnika dla wszystkich trzech deklinacji, a także dla liczby mnogiej.

Работать/подрабатывать (кем?)

[195] A.Pado, *Start.ru 2*, Warszawa 2006, s.74.

Rzeczowniki rodzaju męskiego z tematem zakończonym na spółgłoskę twardą:

*Адвокат**ом***
*Посл**ом***

Rzeczowniki rodzaju męskiego z tematem zakończonym na spółgłoskę miękką:

*учител**ем***
*строител**ем***

Rzeczowniki rodzaju żeńskiego z tematem zakończonych na spółgłoskę twardą:

*официантк**ой***

Rzeczowniki rodzaju żeńskiego z tematem zakończonym na spółgłoskę miękką:

*нян**ей***

Rzeczowniki rodzaju żeńskiego z tematem zakończonym na *ж, ш, щ, ц*:

*продавщиц**ей***

Liczba mnoga:

*охранник**ами***
*нян**ями***
*строител**ями***

Narzędnik przymiotnika:

*хорош**им** полицейск**им***
*популярн**ым** телеведущ**им***

Materiał gramatyczny na zajęciach z PNJR w grupach *zerowych* narasta w miarę pracy nad nowymi tematami. Podanie od razu całości materiału jest niemożliwe, ponadto, praca nad materiałem gramatycznym, który ma koncentryczny układ zapewnia wielokrotne powracanie i powtarzanie materiału, z którym uczniowie zapoznali się wcześniej, co sprzyja utrwalaniu.

W.W. Bespalenko i inni specjaliści[196] proponują następujące etapy pracy nad materiałem gramatycznym w grupach rozpoczynających naukę języka rosyjskiego od podstaw:

1. etap wprowadzający,
2. etap morfologiczny,
3. etap syntaktyczny.

Na pierwszym etapie materiał gramatyczny przeznaczony do opanowania będzie wprowadzany leksykalnie, co obrazują powyższe przykłady z podręcznika *Как дела*? Zazwyczaj zajmuje on około pierwszych dziesięciu lekcji. Następnie materiał gramatyczny prezentowany jest już w formie schematu, reguły, jak przytoczone powyżej wprowadzenie narzędnika w podręczniku *Start.ru.* Na tym etapie studenci zapoznają się ze wszystkimi podstawowymi zjawiskami, kategoriami, formami gramatycznymi. Trzeci etap to pogłębianie, rozszerzanie, systematyzowanie wcześniej zdobytej wiedzy z zakresu gramatyki, w nim pojawia się już praca z zakresu składni, będą to konstrukcje od minimalnych ze względu na strukturę, jak np. *синее небо, брат работает* – do mniej lub bardziej złożonych np.*У меня нет денег, отец работает инженером.*

Dwa pierwsze etapy powinny zawierać się w pierwszym semestrze nauczania języka rosyjskiego od podstaw na studiach rusycystycznych. Pozwoli to na bardziej efektywną pracę i czynny udział studentów w ćwiczeniach praktycznych. Pewien student etapu początkowego zapytany, jak chciałby uczyć się gramatyki, odpowiedział: *Gramatyka - to droga, trzeba ją szybko zbudować, by potem iść po niej każdy w swoim tempie*[197].

Taka gradacja materiału gramatycznego – poznanie przez uczących się całości podstawowego materiału gramatycznego już w pierwszym semestrze i doskonalenie jej w semestrze drugim daje możliwość rozwijania języka w sposób naturalny. Studenci nie

[196] В.В. Беспаленко, Э.М. Обухова, Н.В. Поставная, *Грамматический аспект в работе над видами речевой деятельности,* [в:] *Методика обучения студентов-иностранцев*, Киев 1986, s.21.
[197] В.В. Беспаленко, Э.М. Обухова, Н.В. Поставная, *Грамматический аспект*, op. cit., s.22.

są blokowani podczas tworzenia wypowiedzi, czytania tekstu, słuchania mowy obcojęzycznej przez nieznajomość jakiegoś zjawiska gramatycznego. Bardzo ważne jest, aby właśnie na tym elementarnym etapie studenci przyswoili wszystkie podstawowe zjawiska gramatyczne. Mówiąc po rosyjsku, będą musieli wybrać model strukturalny zdania, szeregować i łączyć słowa w zdaniu, wybierając odpowiednie formy gramatyczne[198]. Wszystkie te czynności muszą przebiegać błyskawicznie, muszą być czynnościami automatycznymi, niejako bez udziału świadomości, gdy cała uwaga mówiącego jest skupiona na tworzeniu treści wypowiedzi. Zanim jednak osiągniemy taki stan rzeczy czeka nas długa, ciężka praca nad materiałem gramatycznym, prowadząca do wytworzenia nawyków i umiejętności. Jest to zadanie przede wszystkim początkowego etapu nauczania języka obcego.

Pierwszą kwestią, do rozstrzygnięcia przed przystąpieniem do pracy nad materiałem gramatycznym jest język, jakim należy się posługiwać podczas prezentacji materiału i objaśnień. W poprzednich rozdziałach opowiedziano się za koniecznością prowadzenia zajęć po rosyjsku, jednak zgodnie z zasadą metodyczną stosowaną w polskim szkolnictwie[199], wyjątek stanowi praca nad materiałem gramatycznym, zwłaszcza na etapie początkowym, kiedy to dopuszczalne, a nawet wskazane jest używanie języka ojczystego. Nie należy obciążać uczących się dodatkowo terminami, zaś ogólna struktura gramatyczna obu języków – polskiego i rosyjskiego jest analogiczna, wiec z powodzeniem możemy posługiwać się polską terminologią. Ponadto przedmiot *gramatyka opisowa* jest prowadzony w języku polskim.

Kolejna zasada metodyczna stosowana również w pracy nad materiałem gramatycznym traktuje o konieczności przechodzenia od zagadnień łatwiejszych do trudniejszych. A zatem pracę nad materiałem gramatycznym należy rozpocząć od tego, co występuje w języku ojczystym, a potem przejść do zagadnień różnych w obu językach, od form regularnych do nieregularnych. Nie wolno także zapominać o odpowiednim dozowaniu materiału gramatycznego. W myśl kolejnej zasady metodycznej, powinna to być - jedna trudność na jedne zajęcia[200].

Odnosząc się do rekomendacji wychodzenia od zagadnień podobnych w języku ojczystym do różnych w obu językach, warto wspomnieć o metodzie porównawczej stosowanej w nauczaniu gramatyki. Metoda ta polega na nawiązaniu do wiadomości

[198] Е.Б. Захава-Некрасова, *Роль и место грамматики в процессе обучения русскому языку на начальном этапе,* [в:]. *Русский язык и методика его преподавания нерусским*, Москва 1973.
[199] W.Gałecki, *Metodyka nauczania języka rosyjskiego,* Warszawa 1965, s. 177.
[200] А.А.Акишина, О.Е. Каган, *Учимся* ..., op. cit., s.133.

uczących się odnośnie gramatyki polskiej, zestawieniu podobieństw, a zwłaszcza różnic w obu językach. Zestawieniu i porównaniu poddaje się tylko wybrane zjawiska obu języków, w celu ułatwienia uczącym się zrozumienia i zapamiętania danego zjawiska gramatycznego występującego w języku rosyjskim. Materiał porównywany podlega skrupulatnej selekcji z punktu widzenia potrzeb dydaktycznych, a nie w aspekcie językoznawczym. Zestawiane kategorie możemy podzielić na:

- zupełne analogie;
- pewne podobieństwa w obu językach;
- formy zasadniczo różne;
- formy, które w ogóle nie mają odpowiedników[201].

Szczególną uwagę należy zwrócić na formy drugiej kategorii, gdyż tutaj pojawia się najwięcej błędów wynikających z przenoszenia właściwości języka polskiego na obcy.

Zjawisko interferencji[202] najczęściej obserwujemy w pracy nad materiałem gramatycznym. Jest ono szczególnie silne w przypadku języków o podobnym systemie gramatycznym, jak na przykład polski i rosyjski.

Warto także zwrócić uwagę na formy należące do pierwszej kategorii, gdyż, po pierwsze, porównanie może być pomocne w opanowywaniu nowych zagadnień, po drugie, obserwuje się, zwłaszcza w przypadku osób rozpoczynających pracę nad językiem od podstaw, tendencję do zmieniania form, nawet gdy są one identyczne w języku ojczystym. W kategorii trzeciej i czwartej rzadko obserwuje się interferencję, toteż stosowanie metody porównawczej w odniesieniu do form należących do tych kategorii nie znajduje uzasadnienia.

Stosując metodę porównawczą w pracy nad materiałem gramatycznym należy zwrócić uwagę na to, by moment porównawczy nie występował w samym procesie zapoznawania ze zjawiskiem, ale dopiero po jego wprowadzeniu, co sprzyja utrwaleniu i eliminuje mylenie zjawisk i form polskich z rosyjskimi. Przy zestawianiu należy także przestrzegać zasady samodzielności; uczący się powinni w miarę możliwości sami przeprowadzać porównanie, samodzielnie dojść do wniosków dotyczących analogii[203].

[201] W. Gałecki, *Metodyka...,* op. cit., s.179.
[202] Zjawisko interferencji zostało opisane szerzej w rozdziale 3.
[203] W. Gałecki, *Metodyka...,* op. cit., s.181.

Praca nad materiałem gramatycznym na zajęciach z PNJR nie występuje sama w sobie, zawsze jest powiązana z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu. Nauczanie gramatyki prowadzi się z uwzględnieniem kompetencji lingwistycznej (rozumienie, analiza), mownej (umiejętność rozumienia i tworzenia przykładów mownych nasyconych formami), komunikatywnej (umiejętność odbierania i tworzenia tekstów z wykorzystaniem danej kategorii gramatycznej)[204].

Na samym początku pracy z materiałem gramatycznym studenci zapoznają się niejako przy okazji, dla tej fazy pracy nad językiem charakterystyczne jest opanowanie leksykalne, pamięciowe określonych konstrukcji, jednak potem te wiadomości muszą zostać zebrane, konieczne jest syntetyzowanie i co pewien czas zbieranie w całość tej wiedzy, którą uzyskali w sposób fragmentaryczny[205].

Przy rozważaniach nad rolą i miejscem gramatyki na zajęciach z PNJR w grupach *zerowych* warto wspomnieć również o dwóch sposobach wprowadzania nowego materiału gramatycznego – dedukcji i indukcji.

Dedukcja to uogólnienie podane w gotowej formie i poparte przykładami. W przypadku studentów-rusycystów, którzy maja już doświadczenie lingwistyczne[*] w prezentowaniu nowego materiału gramatycznego można z powodzeniem zastosować drugi sposób – indukcję. Sposób ten jest bardziej czasochłonny, lecz też bardziej efektywny. Na podstawie zaprezentowanego materiału, odpowiednio dobranych przykładów, uczący się samodzielnie dochodzą do zasady. Ten sposób uczy obserwować, wnioskować, myśleć, uogólniać[206].

Taką obserwację należy przeprowadzać na materiale znanym uczącym się, czyli tekstach, z którymi studenci zapoznali się już wcześniej pod względem tematycznym i leksykalnym, jeżeli zaś są to teksty nowe powinny być całkowicie zrozumiałe. Taki sposób absorbuje uczących się, jest interesujący. Zasady, do których doszło się samodzielnie są szybciej i lepiej zapamiętywane. Zarówno przy indukcji, jak i dedukcji po zakończeniu następuje kontrola zrozumienia reguł przez uczących się. Kolejnym etapem pracy nad materiałem gramatycznym jest wypracowanie nawyku tworzenia i użycia określonej formy oraz przygotowanie do aktywnego jej wykorzystania w mowie i piśmie. Służy temu szereg ćwiczeń, które zostały przedstawione w dalszej części niniejszego rozdziału.

---

[204] А.А. Акишина, О.Е.Каган, *Учимся учить...,* op. cit., s.133.
[205] W. Gałecki, *Metodyka...,* op.cit.,s.186.
[*]Zagadnienie doświadczenia lingwistycznego zostało opisane w rozdziale 3.
[206] W. Gałecki, *Metodyka nauczania*..., op. cit., s. 188.

Podsumowując rozważania w tym podrozdziale przedstawiono w punktach niektóre aspekty nauczania gramatyki w ramach przedmiotu PNJR w grupach *zerowych.*

1. Podczas pracy nad materiałem gramatycznym na zajęciach z PNJR w grupach *zerowych* należy zwrócić uwagę na specyfikę pracy z tą grupą uczących się.

- studenci operują już pewnymi pojęciami gramatycznymi, potrafią rozróżniać kategorie i zjawiska językowe. Ułatwia to pracę nauczycielowi, który nie musi zajmować się wyjaśnianiem pojęć, terminów, definicji, tylko może się skupić na kształtowaniu umiejętności użycia przez uczących się tych form;
- studenci – osoby dorosłe domagają się wyjaśnień i reguł;
- studenci już dojrzeli do rozumienia zasad, chcą i muszą nauczyć się stosować je świadomie;
- teoria $\Rightarrow$ umiejętność $\Rightarrow$ nawyk taki sposób pracy będzie odpowiedni w przypadku studentów.

2. Przy wprowadzaniu nowego zjawiska należy pamiętać o minimalizacji trudności (nowy materiał gramatyczny na znanym materiale leksykalnym).
3. Koniecznym jest podział materiału gramatycznego na dozy, np. nie należy naraz wprowadzać rzeczowników z różnymi typami tematów, np. деревня – в деревне, аудитория – в аудитории.
4. Konieczna jest praca z tekstem, a nie z oddzielnymi formami.
5. Należy zmieniać sposoby pracy nad materiałem gramatycznym i stosować różne taktyki, gdyż różne są typy uczących się, np.: typ analityczny lepiej zapamięta materiał przedstawiony na tablicach, usystematyzowany, typ komunikatywny - poprzez wielokrotne użycie.
6. Nie ma konieczności natychmiastowej korekty wszystkich błędów gramatycznych w toku wypowiedzi, student ma prawo się mylić, zaś nadmierne poprawianie może zaburzyć wypowiedź. Jednak przy wykonywaniu ćwiczeń utrwalających nie można dopuszczać do błędów gramatycznych.
7. W początkowej fazie pracy nad językiem uczniom będzie wyraźnie brakowało wiedzy gramatycznej do budowania zamierzonych wypowiedzi, nauczyciel nie powinien za każdym razem objaśniać użycia brakujących form, zamiast tego powinien wskazać uczącym się inny sposób wyrażenia tej samej myśli, np.: zamiast - *я с другом* można powiedzieć - *я и друг.*

8. Można zaproponować uczącym się założenie specjalnych zeszytów gramatycznych, w których zapisywaliby oni m.in.: rząd czasowników, koniugację nowo poznanych czasowników, odmianę form nieregularnych itp.

8.1.4. Metodyka pracy nad materiałem leksykalnym

Jeśli gramatykę określono jako zaprawę murarską, która scala wszystkie elementy - cegiełki w jedną całość, to owe cegiełki należy potraktować jako leksykę, nowe „słówka". Zatem tak jak bez cegiełek nie powstanie dom, tak i słownictwo jest tym elementem, bez którego nie będzie wypowiedzi.

W tym podrozdziale omówiono problem minimum leksykalnego na początkowym etapie nauczania, zwrócono uwagę na to, czym należy się kierować przy doborze leksyki przeznaczonej do opanowania przez studentów w grupach *zerowych*, a także na trudności związane z opanowywaniem słownictwa obcojęzycznego właśnie w tym okresie nauki. Ponadto przedstawiono sposoby prezentacji, semantyzacji nowej leksyki i propozycje form pracy nad nowo poznanym materiałem leksykalnym, które pozwolą te trudności zniwelować.

Jak dowodzono we wcześniejszych rozdziałach, pierwszy etap nauczania języka rosyjskiego jest etapem specyficznym. Ta specyfika i związane z nią trudności można zauważyć również w pracy nad materiałem leksykalnym.

Podstawową trudnością, jaka pojawia się zarówno przed prowadzącym, jak i przed słuchaczami jest nieznajomość leksyki. Jak zauważono wcześniej, konieczne jest rozpoczęcie kursu PNJR od okresu fonetycznego. I tu pojawiają się pierwsze trudności. Jak kształcić nawyki poprawnej wymowy, intonacji, akcentuacyjne, skoro słuchacze nie potrafią się nawet przywitać, ani przedstawić w języku rosyjskim? Kolejna trudność polega na tym, że posiadając niewielki zapas leksyki studenci z pomocą słownika starają się budować zdania, następnie własne wypowiedzi. Są oni bardzo zdeterminowani, niestety, bez znajomości konstrukcji, łączliwości słów wychodzą, w najlepszym wypadku, zdania sztuczne, a niejednokrotnie wręcz groteskowe i pozbawione sensu. Często studenci uczą się nowych słów na pamięć, co prowadzi do tego, iż mylą je i przekręcają, a poza tym nie potrafią użyć ich poprawnie w wypowiedzi. Dużym błędem w pracy nad materiałem leksykalnym jest to, że studenci poznając słowo skupiają się wyłącznie na jego znaczeniu, nie zwracając uwagi na

pisownię i artykulację. Jest to typowo szkolne przyzwyczajenie, które w przyszłości prowadzi do trudności w użyciu nowej leksyki w mowie i piśmie.

Aby zapobiegać tym trudnościom, lub chociażby zminimalizować ich negatywne skutki należy szczególnie starannie zaplanować pracę nad materiałem leksykalnym na etapie początkowym.

Po pierwsze należy opracować specjalne minima leksykalne czyli listę zawierającą minimalną ilość słów i zwrotów niezbędnych do użycia języka w komunikacji. Przy opracowywaniu minimum leksykalnego należy jednak brać pod uwagę także czas przeznaczony na opanowanie danego słownictwa oraz możliwości uczących się i ustalić także maksymalną liczbę słów jakie uczący się w danych warunkach będą w stanie opanować.

Zdaniem W. W. Chimika i I. A. Kartaszewoj[207], dla etapu wstępnego odpowiednia będzie ilość 1000 słów zawierających leksykę czynną i bierną.

G.I. Dergaczowa dla kursu elementarnego trwającego około 100 godzin proponuje minimum leksykalne zawierające 500 słów, zaś dla kursu trwającego 150 godzin już 1200 słów, z czego około 200 stanowić powinna leksyka bierna[208].

Minimum leksykalne przeznaczone do biernego opanowania niezbędne do słuchania dwa razy przewyższa słownik konieczny do mówienia, zaś do czytania jest jeszcze dwa do trzech razy bardziej obszerny niż zakres leksyki niezbędny do słuchania[209].

Dobór materiału leksykalnego

Podobnie jak w przypadku materiału gramatycznego, o którym była mowa w poprzednim podrozdziale, również przy doborze materiału leksykalnego musimy przestrzegać pewnych zasad. Należy pamiętać, że na pracę na tym etapie nauczania mamy stosunkowo ograniczony czas, zmusza nas to do opracowania minimum leksykalnego, wyboru słownictwa najpotrzebniejszego. Najważniejszym kryterium doboru materiału leksykalnego przeznaczonego do opanowania na etapie początkowym będzie cel pracy nad leksyką. Głównym celem będzie kształtowanie nawyków leksykalnych produktywnych – czyli takich, które pozwolą na prawidłowe i adekwatne

[207] *Обучение русскому языку...,* op. cit.
[208] Г.И. Дергачева, *Методика преподавания* ..., op. cit., s.79.
[209] А.А. Акишина, О.Е. Каган, *Учимся учить...,* op.cit., s.151.

do sytuacji użycie słów w mowie ustnej i pisemnej, oraz kształtowanie nawyków leksykalnych reproduktywnych – umożliwiających rozpoznanie i zrozumienie słów w tekstach słuchanych i czytanych[210].

Poniżej przedstawiono najważniejsze, najczęściej wymieniane w literaturze glottodydaktycznej kryteria doboru materiału leksykalnego dla etapu początkowego:

- dopasowanie do tematyki zajęć;
- frekwencja występowania w języku rosyjskim;
- powtarzalność w różnych blokach tematycznych;
- obrazujące określone zjawiska fonetyczne;
- obrazujące określone zjawiska ortograficzne;
- obrazujące określone zjawiska gramatyczne.

Dodatkowo wymienia się również:

- kryterium stylistyczne - bardziej pożądane są słowa neutralne, z języka literackiego, w minimach unikamy żargonizmów, profesjonalizmów itp.;
- kryterium łączliwości - wyrazy charakteryzujące się dużą łączliwością pozwalają na rozumienie wielu nieznanych fraz, co jest ważne przy ograniczonym aktywnym zapasie leksykalnym;
- kryterium słowotwórcze - dzięki dodaniu odpowiednich afiksów można utworzyć od znanych słów nowe słowa, które mogą być zrozumiałe.

Po pierwsze zatem, musi to być leksyka potrzebna do wykonywania zadań związanych z kręgiem tematycznym przewidzianym w programie, po drugie, należy zwrócić uwagę na powtarzalność danej leksyki w poszczególnych blokach tematycznych. Nie można nie uwzględnić przy wyborze materiału leksykalnego frekwencji występowania danych słów w języku rosyjskim.

Etap początkowy jest etapem specyficznym, na przedstawionym materiale leksykalnym studenci będą musieli poznawać i ćwiczyć zjawiska fonetyczne, ortograficzne i gramatyczne, tak więc leksyka przeznaczona do opanowania na tym etapie powinna im to zapewnić. Niejednokrotnie trzeba będzie zignorować zasadę pierwszą i drugą, gdyż najbardziej jaskrawe przykłady obrazujące zjawiska fonetyczne języka rosyjskiego niekoniecznie będą się zawierać w leksyce najpotrzebniejszej.

[210] *Методика преподавания русского языка для зарубежных филологов-русистов,* под ред. А.Н. Щукина, Москва 1990, s.59.

Należy jednak, w miarę możliwości, również do ćwiczeń fonetycznych używać leksyki, która następnie będzie aktywizowana i potrzebna studentom w dalszym toku pracy nad językiem.

S. G. Barchudarowa[211] radzi, jakiej leksyki unikać w początkowej fazie nauczania/uczenia się języka obcego. Według niej są to:

- synonimy;
- wyrazy wieloznaczne;
- leksyka bierna.

Nie oznacza to, że w nauczaniu od podstaw zupełnie nie będziemy zwracać uwagi na synonimy, bądź, że powinniśmy unikać wyrazów wieloznacznych. Niekiedy jest to wręcz niemożliwe. Staramy się jednak w pierwszej fazie nie zapoznawać uczniów z wielością znaczeń danego słowa. Synonimy, które będą wprowadzane w początkowej fazie pracy nad językiem to synonimy najczęściej spotykane typu : *надо/нужно.*

Wprowadzanie nowej leksyki

Kolejną istotną sprawą, na która należy zwrócić uwagę w nauczaniu od podstaw jest wprowadzanie nowego materiału leksykalnego. Podobnie jak w przypadku doboru słownictwa przeznaczonego do opanowania, będziemy obserwować tutaj pewne cechy charakterystycznie właśnie dla pierwszego etapu zapoznawania się z językiem obcym, niektóre z zasad będą zbliżone do zasad ogólnych.

Na samym początku zajęć, kiedy studenci nie mają jeszcze żadnej wiedzy, a niejednokrotnie nawet wyobrażenia o języku, nowych słów i konstrukcji studenci uczą się na pamięć, nie uświadamiają sobie, jaka to część zdania, mowy itp. Taka nauka przypomina uczenie się języka ojczystego przez małe dziecko. Kolejną cechą charakterystyczną wprowadzania nowego słownictwa na etapie początkowym jest wprowadzanie słowa w zdaniu np.:

В комнате ***тепло.***

Летом ***тепло****, а зимой холодно.*

[211] С.Г. Бархударова, *Методика преподавания русского языка иностранцам*, Москва 1967, с.240.

Wówczas praca nad leksyką jest nierozerwalnie związana z pracą nad strukturą zdania[212]. Oczywiście dany sposób odpowiedni będzie dla studentów mających już pewne wyobrażenie o języku, a zatem nie na absolutnym początku pracy.

Zazwyczaj jednorazowo na zajęciach uczniowie poznają około 8 nowych wyrazów, chociaż niektórzy glottodydaktycy dopuszczają zwiększenie tej liczby do 15-20 jednostek, a zwolennicy sugestopedii podają liczbę nawet 60 i więcej nowych słów na jednych zajęciach.

Na etapie początkowym, gdy słuchacze są pełni entuzjazmu, ciekawi, chcą nauczyć się jak najwięcej, wręcz sami domagają się większej ilości słów. Dla etapu wstępnego charakterystyczne jest wprowadzanie słów na drodze słowotwórstwa, co wymaga wprowadzenia większej ilości słów jednorazowo. Również biorąc pod uwagę wiek uczących się i to, że na początku pracy nad językiem wprowadzane słownictwo nie jest trudne, wprowadza się tylko podstawowe znaczenie słów, nie ma konieczności ograniczania się do „przepisowych" ośmiu jednostek leksykalnych na jednych zajęciach.

Słowa, z którymi zapoznają się słuchacze kursów od podstaw najczęściej wprowadzane są w związku z danym tematem. Dobierana jest określona grupa słów, typowych fraz dla danego tematu. Taki dobór materiału daje uczącym się poczucie bezpieczeństwa, ale także spełnia funkcję motywującą. Po opanowaniu określonego materiału leksykalnego studenci mogą swobodnie poruszać się w obrębie danego tematu, wypełniać różne ćwiczenia, w tym również komunikacyjne. Taki układ materiału jest szczególnie istotny właśnie w programach przeznaczonych do pracy z grupami rozpoczynającymi naukę języka od podstaw.

Przy nauczaniu słownictwa na etapie początkowym ważne będą modele czyli *wzory, które wypełniamy coraz to nową treścią w związku z narastającym słownictwem*[213]. Takie modele są nieodzowne przy wyrabianiu nawyków związanych z mową ustną. Dzięki nim możemy tworzyć dużą ilość wariantów, a nauka poprzez modele pomaga nie tylko w przyswajaniu wyrazów i form gramatycznych, ale także kształtuje poprawną wymowę oraz sprzyja poprawnemu ich użyciu na dalszych etapach nauki.

[212] С.Г. Бархударова, *Методика преподавания*, op. cit., s.240.
[213] *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, pod red. A.Dorosa, Warszawa 1971, s.44.

Problemem słuchaczy uczących się na etapie początkowym jest uświadomienie sobie, że poznać słowo, to znać je we wszystkich aspektach: graficznie, fonetycznie, znać jego formę gramatyczną, pisownię, a nie tylko znaczenie.

A zatem zapoznając uczących się z nowym słowem należy zwrócić uwagę na:

- formę dźwiękowa, artykulację;
- morfologiczną charakterystykę;
- formę graficzną;
- znaczenie;
- aspekt słowotwórczy.

Można stwierdzić, że uczący się opanował i zna dany wyraz dopiero gdy potrafi:

- umieć rozpoznać jego formę dźwiękową i graficzną;
- umieć go przywołać, ilekroć zachodzi taka potrzeba;
- rozumieć jego podstawowe znaczenie, czyli umieć odnieść go do odpowiedniego przedmiotu lub pojęcia;
- znać inne jego znaczenia, jeśli takie posiada (w późniejszym okresie);
- umieć użyć jego odpowiedniej formy;
- wiedzieć w jakich związkach występuje z innymi wyrazami;
- umieć go wymówić w sposób zrozumiały dla rozmówcy;
- umieć go poprawnie zapisać;
- wiedzieć w jakich sytuacjach występuje, kto i kiedy może go użyć[214].

Oczywiście w pracy z grupami *zerowymi* nie wszystkie aspekty będą wymagane. Najważniejsze, by uczący się znał znaczenie leksykalne słowa, czyli wiedział, co ono oznacza, a także jego znaczenie gramatyczne, na przykład w przypadku rzeczownika będzie to rodzaj, liczba, przypadek, określenie żywotności, w przypadku czasownika – koniugacja, czas, osoba, liczba[215]. Należy pamiętać, że przy wprowadzaniu nowego słowa trzeba podać jego formę podstawową, czyli np.: dla czasownika będzie to bezokolicznik, dla rzeczownika – mianownik. Dodatkowo student musi rozpoznać słowo w wypowiedzi innych, wymówić słowo izolowane i w kontekście, przeczytać i napisać dane słowo, utworzyć jego różne formy gramatyczne i umieć zestawiać je z innymi słowami.

---

[214] H. Komorowska, *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena - testowanie*, Warszawa 2002, s.62.

[215] *Обучение русскому языку: начальный этап*, под ред. В.В.Химика, И.А.Карташевой, Санкт-Петербург 1997, s.86.

Na początkowym etapie pracy nad językiem leksyka wprowadzana jest na drodze słuchania lub czytania. Czytanie szczególnie polecane jest w przypadku osób dorosłych, dla których ważne jest posiadanie punktu odniesienia, dającego poczucie bezpieczeństwa. Oczywiście takie czytanie na etapie początkowym nie może być przesycone nieznaną leksyką; w ciągu pierwszych dwóch - trzech miesięcy pracy nad językiem są to teksty specjalnie przygotowane; przeważa w nich leksyka, z którą studenci zetknęli się już wcześniej, na przykład w trakcie słuchania. W takich tekstach nie ma miejsca na zupełnie niezrozumiałe zdania, niezrozumiałe mogą być pojedyncze słowa, a ogólny sens czytający powinni uchwycić bez konieczności korzystania ze słownika. Ilość takich tekstów jest ograniczona, a większość występujących w nich słów jest utrwalana i aktywizowana[216].

Wprowadzanie nowego słownictwa należy realizować w kilku aspektach, po pierwsze, artykulacja nowego słowa, czyli na początku wymowa nauczyciela lub lektora, sprawdzenie artykulacji uczniów, wyeliminowanie ewentualnych błędów. W zakresie pisowni: wzorzec podany przez nauczyciela, zwrócenie uwagi uczących się na korelacje dźwięk-litera, zwrócenie uwagi na ortografię i ewentualne różnice w pisowni po zmianie formy danego słowa. Nauczyciel powinien również przedstawić uczącym się paradygmat morfologiczny danego słowa, oczywiście odpowiednio do stopnia opanowania przez uczniów materiału gramatycznego, czasem będzie to więc tylko informacja o rodzaju i liczbie rzeczownika, zaś w późniejszej fazie pracy nad językiem informacja będzie poszerzona o deklinację, przypadek itp.

Najistotniejszą kwestią w pracy nad nowym materiałem leksykalnym będzie objaśnienie znaczenia nowego słowa – semantyzacja.

Ważne, aby zwłaszcza na początku nauki, studenci nie uczyli się nowych słówek w sposób izolowany, gdyż potem mają problemy z ich użyciem. Jak była mowa wyżej, leksykę należy wprowadzać w odniesieniu do danego tematu. Można opanowywać od razu całe grupy tematyczne, na przykład:

Врач-здоровье-болезнь-больница-медсестра-лекарство...

Lub podając przymiotniki związane z danym wyrazem:

***Город**-красивый, большой,столичный...*

Wybór określonego sposobu semantyzacji leksyki uzależniony będzie od szeregu czynników jak np.:

[216] *Обучение русскому языку: начальный этап...*,op. cit.,s.241.

- etap nauczania i stopień zaawansowania językowego grupy;
- liczebność grup;
- czas przeznaczony na prezentację leksyki;
- wiek uczących się;
- charakter wprowadzanych słów.

Najczęściej stosowanym sposobem semantyzacji leksyki, zwłaszcza w pierwszych dniach i tygodniach pracy jest sposób poglądowy.

W przypadku etapu początkowego, gdzie uczący dysponują niewielkim jeszcze zapasem leksykalnym nie sprawdzi się metoda objaśniania znaczenia słów na drodze zestawienia nowego słowa z jego synonimem. Będzie to możliwe tylko w niektórych przypadkach, jak np. w zestawieniu *большой - огромный.* Objaśniając znaczenie słowa *большой* używamy synonimu *огромный,* ze zrozumieniem którego uczący się nie będą mieli trudności ze względu na podobieństwo do języka polskiego.

Również zestawienie synonim-antonim nie jest stosowane przy semantyzacji leksyki, a raczej wprowadza się słowa parami np.: *умный – глупый, худой – полный.* Przy ograniczonym zapasie słów w grupach *zerowych* nie sprawdzi się również wyjaśnianie leksyki na podstawie słowotwórstwa.

Sposobami semantyzacji leksyki, które z powodzeniem można zastosować w pracy nad językiem od podstaw będzie opis i kontekst, czy podanie definicji, jednak pod warunkiem odpowiedniego doboru słów wykorzystywanych przy wyjaśnianiu. Dobrze sprawdza się również zestawianie nowego słowa z innymi słowami np. poprzez wyliczenie - *мебель это: стол, шкаф, комод*...itd. W przypadku dużej ilości słów, pojęć abstrakcyjnych można uciec się do tłumaczenia, ale zawsze warto połączyć ten sposób z innym, np. zestawić z synonimem, antonimem, czy użyć w odpowiednim kontekście w zdaniu.

Kolejny etap pracy nad materiałem leksykalnym to kształtowanie odpowiednich nawyków. W tym celu stosuje się szereg specjalnie dobranych ćwiczeń. Ćwiczenia kształtujące nawyki leksykalne możemy podzielić na: przedkomunikacyjne - służące zapamiętaniu leksyki, przygotowują do działalności mownej oraz ćwiczenia komunikacyjne, czyli wykorzystanie leksyki w konkretnych sytuacjach, w komunikacji.

Utrwalanie nowego materiału leksykalnego rozpoczyna się już przy jego wprowadzaniu. Aby słowo zostało trwale zapamiętane, musi pojawić się minimum 5

razy w ciągu 10-20 zajęć. Powinno się pojawiać w tekstach, dialogach, ćwiczeniach, zadaniach domowych[217]. Do takiej leksyki należy wracać jak najczęściej, odwoływać się do znanych słów, wykorzystywać przy semantyzacji leksyki.

Podsumowując powyższe rozważania, należy podkreślić niektóre wytyczne istotne w pracy nad materiałem leksykalnym na zajęciach z PNJR w grupach rozpoczynających naukę języka od podstaw:

1. Istotne jest, aby materiał leksykalny pojawiał się w różnych konfiguracjach przy okazji różnych bloków tematycznych. Sprzyja to powtarzaniu, utrwalaniu i zapobiega zapominaniu wcześniej poznanej leksyki.
2. Na etapie początkowym nauczyciel powinien zwracać uwagę na prawidłowe połączenia wyrazowe, (połączenia rzeczowników z czasownikami czy przymiotnikami). Przy systematycznym powtarzaniu takie zwroty zostaną utrwalone.
3. Praca nad słowotwórstwem sprzyja lepszemu zapamiętywaniu materiału leksykalnego i rozszerza zapas słownictwa.
4. Należy wdrażać uczniów do samodzielnej pracy ze słownikiem.
5. Pracę nad leksyką należy prowadzić z pozycji języka, mowy i komunikacji.
6. Godna uwagi jest propozycja w. Gałeckiego[218] odnośnie stworzenia specjalnych słowników przeznaczonych do zapisywania: słów o podobnym brzmieniu ale innym znaczeniu w języku polskim i rosyjskim; słów różniących się rodzajem w języku polskim i rosyjskim; antonimów; synonimów; wyrazów rosyjskich, których znaczenie zależy od akcentu; związanych z określonymi tematami itd.
7. W pracy nad materiałem leksykalnym warto wykorzystywać podobieństwa między językami polskim i rosyjskim.
8. Łatwiej zapamiętać słowa występujące w połączeniu (grupy, krótkie frazy), a nie pojedynczo.
9. Nie należy wprowadzać od razu wielu znaczeń słowa, najpierw należy dobrze opanować podstawowe jego znaczenie zanim przejdzie się do kolejnego.
10. Warto łączyć kilka słów w krótki tekst i starać się go zapamiętać (taka praca sprzyja tworzeniu się matryc językowych).
11. Słowa podobne w języku rosyjskim, i z tego względu mylone można zestawiać w jednym zdaniu ***честный*** *человек живёт в* ***частном*** *доме.*

[217] Г.И. Дергачева, *Методика преподавания* ..., op. cit., s. 87.
[218] W.Gałecki, *Metodyka nauczania* ..., op. cit.

12. Należy wzbogacać leksykę poprzez dodawanie przedrostków do znanych już słów np.: *по, до, про - читать*.
13. Warto grupować słowa, gdyż łatwiej zapamiętać pięć słupków po pięć słów każdy, niż 25 słów w jednym słupku (podobnie jak numer telefonu 178624678 trudniej zapamiętać niż ten sam numer z liczbami pogrupowanymi 17-862-46-78).

8.2. PRACA NAD KSZTAŁTOWANIEM SPRAWNOŚCI JĘZYKOWYCH

Niniejszy podrozdział poświęcono omówieniu metodyki pracy nad kształtowaniem i rozwijaniem receptywnych sprawności językowych – słuchania i czytania oraz produktywnych – mówienia i pisania, na etapie początkowym pracy nad językiem.

8.2.1. Kształtowanie sprawności słuchania

Aby zacząć mówić czy pisać, najpierw musimy osłuchać się mowy. W ten sposób naturalnie uczymy się języka ojczystego. Również w nauczaniu języka obcego od podstaw pracę należy rozpocząć od słuchania.

Taka kolejność pracy nad językiem, czyli rozpoczynanie od pracy nad percepcją mowy obcojęzycznej jest związana z tym, iż recepcja mowy jest łatwiejsza niż produkcja, opiera się na rozpoznawaniu, które jest procesem prostszym niż przypominanie – będące podstawą produkcji mowy. Ponadto podczas dekodowania komunikatów można zignorować wiele redundantnych sygnałów językowych, jak rozróżnienie liczby mnogiej i pojedynczej, końcówek poszczególnych przypadków itd. W produkowaniu mowy tych sygnałów pominąć się nie da[219].

Kolejnym argumentem przemawiającym za rozpoczynaniem pracy nad przyswajaniem języka obcego od słuchania jest możliwość wystąpienia interferencji w przypadku rozpoczęcia mówienia bez uprzedniego napełnienia magazynów

[219] B. Krakowian, *O nauczaniu rozumienia mowy obcojęzycznej,* Warszawa 1985, s.115.

pamięciowych materiałem obcojęzycznym. Zdaniem B.Krakowiana[220] uczący się musi mieć czas na wykształcenie mechanizmów percepcyjnych i produkcyjnych języka, którego się uczy. Pozwoli na to stopniowe aktywizowanie odpowiednich struktur mózgowych. Te mechanizmy, które muszą zostać wytworzone to postrzeganie usłyszanego materiału, jego przechowywanie, przypominanie sobie właściwej kolejności elementów do wypowiedzenia (organizacja wyjścia magazynu pamięciowego) oraz organizacja wyjścia kinestetycznego, czyli przetwarzanie materiału znajdującego się na wyjściu magazynu pamięciowego na ruchy artykulacyjne, wreszcie interpretacja materiału, która następuje przed fazą przechowywania[221].

Rozpoczynanie pracy nad produkcją mowy po okresie słuchowym jest uzasadnione także tym, iż dla wielu uczących się, zwłaszcza dorosłych, publiczne produkowanie mowy obcojęzycznej bez odpowiedniego przygotowania jest bardzo stresujące. Dodatkowo, jeżeli akt imitacji funkcjonuje tylko na nawykach języka ojczystego będzie pojawiać się interferencja. I wreszcie warto przypomnieć głos zwolenników metody naturalnej, bezpośredniej, w nauczaniu języków obcych zwracający uwagę na to, iż rozumienie mowy wyprzedza produkcję zarówno w ojczystym języku, jak i w obcym. Koncentracja nauczania od samego początku na produkcji mowy prowadzi do przewagi uczenia się świadomego nad podświadomym, a także do tendencji nadmiernego monitorowania własnego mówienia, co z kolei uniemożliwia wyrobienie płynności.

B. Krakowian, za innymi dydaktykami, wymienia szereg argumentów przemawiających za rozpoczynaniem pracy nad językiem od słuchania. Są to kolejno:

- względy poznawcze;
- względy motywacyjne;
- względy optymalizacyjne;
- względy komunikacyjne;
- względy związane z lepszym wykorzystaniem środków dydaktycznych;
- względy praktyczne[222].

[220] B. Krakowian, *O nauczaniu...,* op. cit., s.115.
[221] Tamże.
[222] Tamże.

S. Krashen dzieli wiedzę na wyuczoną i przyswojoną. Jego model monitorowy rozróżnia wiedzę nabytą podczas świadomego uczestnictwa w procesie nauczania formalnego i wiedzę przyswojoną – nabytą na skutek ekspozycji na język w sytuacjach komunikacyjnych. Mówienie odbywa się na bazie wiedzy przyswojonej, wiedza wyuczona służy do korygowania tego, co na bazie wiedzy przyswojonej powstaje. Wiedza wyuczona spełnia więc rolę monitora-cenzora, natomiast wiedza przyswojona zbliża uczących się do rodzimych użytkowników języka. Powszechnie wiadomo, że ludzie znający język biegle, rodzimi użytkownicy języka, pewnych elementów używają intuicyjnie, bez stosowania reguł, na zasadzie, że inny wariant „nie brzmi", „nie pasuje".[223]

H. Palmer z kolei mówi o okresie inkubacji[*], podczas którego uczący się wchłaniają dźwięki, struktury i znaczenia języka obcego stanowiące potem podstawę dla czynnego nim władania w mowie i w piśmie. H. Palmer poleca podział procesu nauczania na trzy okresy przy natężeniu trzy godziny tygodniowo. Wydzielone przez niego okresy to:

- okres podstawowy – pierwsze trzy miesiące pracy nad językiem;
- okres niezaawansowany - trwający od roku do trzech lat nauczania;
- okres zaawansowany.

Zakłada on dwa rodzaje pracy uczniów – świadomą i nieświadomą - pozwalającą uaktywnić naturalne procesy przyswajania języka. H. Palmer polecał aby ten pierwszy okres pracy nad językiem - okres inkubacji - miał prawie wyłącznie charakter podświadomego przyswajania języka, skupiającego się na rozumieniu mowy[224]. Zauważał jednak potrzebę wyjaśnień i udzielania instrukcji odnośnie poszczególnych dźwięków języka obcego, pracy aparatu mowy przy ich produkcji, związanych z trudnościami osób rozpoczynających naukę języka obcego od podstaw w rozróżnianiu dźwięków, wychwyceniu niektórych różnic pomiędzy nimi. Te utrudnienia nie pozwalają w przyszłości uczącym się na wierne odtworzenie tych dźwięków, stąd już na etapie słuchania konieczność podpory w postaci niezbędnych objaśnień.

Również B. Krakowian, w ślad za Łozanowem, opowiada się za harmonijnym połączeniem płaszczyzny świadomej i podświadomej w pracy nad

[223] B. Krakowian, *O nauczaniu...*, op. cit., s.111; 119.
[*] Okres inkubacji określany jest także w metodyce mianem nukleacji – terminem z dziedziny fizyki.
[224] B. Krakowian, *O nauczaniu...*, op. cit., s.104.

językiem. Przekonuje, że nie tylko świadome dążenie do nauczenia się czegoś, ale także otwarcie się na docierające do nas bodźce może doprowadzić do pełnego sukcesu. Aby ułatwić to podświadome otwarcie się na język proponuje się stosowanie technik relaksacyjnych oraz muzyki dla synchronizacji obu poziomów uczenia się, zwane sugestopedią[225].

Opinie licznych glottodydaktyków, a także doświadczenia osób pracujących z grupami rozpoczynającymi przyswajanie języka obcego od podstaw potwierdzają, że warto sam początek pracy nad językiem poświęcić na słuchanie. Powinno być to słuchanie, którego celem będzie osłuchanie się z językiem - słuchanie samo w sobie, aby uniknąć postawy *słuchania dla mówienia*[226], gdyż taka postawa obniża zrozumienie, zakłóca powstawanie skojarzeń, bez których utrudnione jest późniejsze przypominanie materiału.

Przytoczone przez B.Krakowiana wyniki badań[227] dowodzą, iż wprowadzenie okresu słuchowego przyczyniło się do wzrostu rozumienia z jednej strony, z drugiej zaś nie spowodowało zmniejszenia rezultatów w przypadku sprawności mówienia.

Słuchanie to jedna z czterech sprawności językowych, w wyniku której otrzymujemy od rozmówcy informację, lub dowiadujemy się o jego zamiarach, planach[228]. Na mechanizm słuchania składają się słyszenie, odbieranie mowy i jej rozumienie. W początkowej fazie pracy nad językiem rozwijać będziemy głównie umiejętność odbioru mowy obcojęzycznej, wyodrębnianie z potoku wypowiedzi poszczególnych elementów – dźwięków, słów, konstrukcji intonacyjnych. Słuchanie ze zrozumieniem jest czynnością wymagającą aktywności, która polega na zwróceniu uwagi na to, co słyszymy i na jednoczesnym zrozumieniu informacji. Aby zrozumieć wiadomość słuchacz musi być w stanie określić, co mówiący miał na myśli, używając konkretnych środków w określonych sytuacjach, dla rozumienia nie wystarczy bowiem sama znajomość słów.

Aby móc słuchać, należy dysponować szeregiem umiejętności, jak:

Umiejętności techniczne - słuch umożliwiający rozróżnianie poszczególnych dźwięków i różnic intonacyjnych. Umiejętność zestawienia słyszanej frazy ze znaczeniem.

---

[225] B. Krakowian, *O nauczaniu...*, op.cit., s.112.
[226] B. Krakowian, *O nauczaniu...*, op.cit., s.117.
[227] Tamże.
[228] А.А. Акишина, О.Е.Каган, *Учимся учить*, Москва 2004, с.82.

Umiejętności językowe – znajomość struktur fonologicznych, gramatycznych, leksyki, umiejętność odbioru ich ze słuchu.

Umiejętności mowne – umiejętność rozszyfrowywania sygnałów dźwiękowych, czyli zestawianie dźwięku ze znaczeniem.

Umiejętności komunikacyjne – umiejętność zrozumienia intencji mówiącego, wykorzystanie informacji zawartych w słuchanym tekście do różnych celów[229].

Podczas komunikacji dwóch osób często osobę mówiącą zwykło się określać mianem strony aktywnej, zaś słuchającego – stroną bierną. Nawet jeżeli role słuchacza i mówiącego podczas aktu komunikacji nie ulegają odwróceniu, słuchanie nasze ma jakiś cel, najczęściej interesuje nas treść przekazu, a nie sposób, w jaki się on odbywa czy osoba rozmówcy. Chcąc wychwycić sens wypowiedzi musimy słuchać aktywnie. Zatem nie sposób się nie zgodzić ze słowami G.I. Dergaczowej, że *(...) słuchanie jest procesem twórczym, aktywnym, towarzyszy mu złożona działalność myślowa, wytężona praca pamięci*[230].

Już na początku pracy nad słuchaniem słuchacze nie pozostają bierni podczas tego aktu. Zawsze czynności słuchania towarzyszy jakiś cel, jakieś zadania. Niekiedy celem słuchania może być wywołanie jakiejś reakcji u słuchaczy: wstań, otwórz książkę itp. Słuchanie stanowi także podstawę tworzenia obrazów, matryc mownych. Ćwiczenia w mówieniu na początkowym etapie to ćwiczenia imitacyjne, a więc niemożliwe bez wcześniejszego słuchania. Uczący się muszą się osłuchać ze słowem, dźwiękiem, otrzymać wzorzec wymowy, zanim podejmą próby samodzielnego ich wymawiania. Zatem również w tym przypadku nie ma mowy o biernym słuchaniu, uczący się muszą być niezwykle skupieni by utrzymać w pamięci brzmienie usłyszanego dźwięku, słowa, zwrotu, konstrukcji. W początkowej fazie pracy nad językiem uczą się oni różnych konstrukcji, form, powitań itp. pamięciowo, bez analizy językowej, drogą imitacji, poprzez wielokrotne słuchanie i powtarzanie. Im więcej razy daną konstrukcję usłyszą, tym lepiej utrwali się ona w ich pamięci. A zatem z zupełną odpowiedzialnością możemy stwierdzić, iż już na początku nauki języka rola słuchających jest rolą aktywną, zaś słuchanie jest kluczową sprawnością, której należy poświęcić możliwie dużo czasu.

---

[229] А.А. Акишина, О.Е.Каган *Учимся...*, *op. cit*., с.83.
[230] Г.И. Дергачева, *Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе*, Москва 1989, s. 97.

W warunkach nauczania języka rosyjskiego Polaków zwykło się sądzić, iż pokrewieństwo obu języków wpłynie na względną łatwość rozumienia języka rosyjskiego przez polskich uczniów. Nie jest to jednak tak proste i oczywiste, jak mogłoby się wydawać. Jest wiele czynników utrudniających rozumienie tekstów rosyjskich przez polskich uczących się, zwłaszcza tych rozpoczynających naukę od podstaw. Pierwszym takim czynnikiem jest czynnik psychologiczny. Przystępując do nauki nowego języka uczący się traktują język rosyjski jako język obcy i nawet nie starają się dostrzegać podobieństw do języka polskiego. Po pierwsze, mamy tu do czynienia z nastawieniem na niezrozumienie. Po drugie, brak osłuchania z brzmieniem, melodią języka rosyjskiego znacząco utrudniają, a nawet uniemożliwiają zrozumienie. Brak wiedzy gramatycznej, ortograficznej, z dziedziny słowotwórstwa również utrudnia uczącym się zrozumienie tekstów. Warto zwrócić również uwagę na niewiarę początkujących słuchaczy w sukces w zrozumieniu tekstów w języku rosyjskim. Co ciekawe, łatwiej wychwycą oni z tekstu słowa podobne w brzmieniu do innych języków obcych, niż do języka polskiego. Poproszeni o zapamiętanie jak największej ilości słów z tekstu, którego wysłuchali, studenci częściej podają słowa o brzmieniu zbliżonym do słów angielskich czy niemieckich, niż te podobne do polskich. Dopiero w miarę upływu czasu, po osłuchaniu się z brzmieniem języka rosyjskiego z jego specyficznym systemem akcentuacyjnym i intonacyjnym uczący się przekonują się o podobieństwie języka polskiego i rosyjskiego. Takie przekonanie, z kolei, przyczynia się do występowania trudności innego typu, a mianowicie obserwujemy zjawisko interferencji. Uczący się przekonani o łatwości języka rosyjskiego i jego podobieństwie do języka polskiego każde słowo postrzegają przez pryzmat polskich wyrazów, w każdym słowie starają się odnaleźć jakiś polski odpowiednik, co prowadzi nieraz do zabawnych sytuacji: *Вещь – Adam Mickiewicz, Как тебя зовут? – Dziennikarz, У него был тяжёлый живот, Его возраст 180 см.* itp.

Często w nauczaniu/uczeniu się języków obcych nie docenia się roli słuchania; uczący się traktują ćwiczenia w słuchaniu jako mniej ważne od innych ćwiczeń, jak moment relaksacyjny, jako zadanie łatwe i w związku z tym nie wymagające zbyt wielkiego zaangażowania. Przyczyną takiej sytuacji może być złe nastawienie nauczyciela, który często aby zrealizować program pomija ćwiczenia w słuchaniu lub nieodpowiednio dobiera je do potrzeb i możliwości uczących się. Tak naprawdę słuchanie jest najtrudniejszą ze wszystkich sprawności, ponieważ uczący

się nie ma wpływu na jego przebieg. Czytając tekst student może dostosować tempo czytania do swoich możliwości, do niezrozumiałych fragmentów może wrócić, a nawet skorzystać z pomocy. Tworząc wypowiedź, czy to w formie pisemnej czy ustnej, uczący się również pracują w swoim tempie, a dodatkowo korzystają ze znanego materiału językowego. Słuchając nie mamy wpływu na dobór środków przez mówiącego, ani na tempo, w jakim przedstawiana jest wypowiedź. Niejednokrotnie musimy poradzić sobie z językiem potocznym, ze zjawiskami i elementami charakterystycznymi dla języka mówionego jak: wahanie, przerwy, zmiana tematu, pomyłki i poprawianie się mówiącego, zmiana tempa mówienia, zmiana tonu itp.; jesteśmy więc całkowicie uzależnieni od źródła informacji. Dlatego tak ważne jest uświadomienie uczniom znaczenia słuchania w procesie przyswajania mowy obcojęzycznej; należy zachęcać ich do samodzielnego słuchania nagrań w języku rosyjskim, czy to specjalnie przygotowanych, dołączanych do podręczników, czy też ze źródeł naturalnych, np.: rosyjskojęzycznych stacji radiowych, oglądania rosyjskich programów telewizyjnych.

Nie od razu uczący się uczestniczący w akcie komunikacji mogą słuchać w pełni aktywnie i w pełni rozumieć sens wypowiedzi. W początkowej fazie pracy nad językiem nie dysponują jeszcze odpowiednio bogatym zapasem leksyki i wiedzą o systemie gramatycznym i fonologicznym języka rosyjskiego, bez których pełne rozumienie tekstów jest niemożliwe. Przed słuchaczami z grup *zerowych* na początku pracy nad językiem stawia się inne cele i zadania związane ze słuchaniem.

Sprawność słuchania na etapie początkowym będzie mieć charakter wiodący. Na tym etapie głównym celem słuchania będzie ukształtowanie trwałych związków słuchowo-dźwiękowo-artykulacyjnych, kształtowanie słuchu fonematycznego i intonacyjnego. Słuchanie na pierwszym etapie pracy nad językiem powinno zająć znacznie więcej miejsca i czasu niż na etapach kolejnych. To właśnie słuchanie będzie punktem wyjścia do późniejszego używania języka w mowie ustnej. *Kształtowanie umiejętności rozumienia mowy dokonuje się w pierwszej fazie nauki języka, w ścisłym związku z kształtowaniem nawyków wymowy i intonacji*[231]. U H. Komorowskiej czytamy (...) *czynne posługiwanie się językiem czyli tzw. produkcja powinna być poprzedzona wcześniejszą pracą nad rozpoznawaniem i rozróżnianiem elementów języka oraz rozumieniem tekstu, a więc tzw. recepcji*. (...) *Taka kolejność*

[231] I. Danecka, H. Granatowska, K. Palińska, A. Paliński, *Program nauczania języka rosyjskiego w gimnazjum i liceum*, Warszawa 1999, s.54.

wynika z potrzeby wcześniejszego dostarczenia modeli, by na ich podstawie uczeń mógł samodzielnie tworzyć własny tekst[232]. Praca nad kształtowaniem sprawności słuchania często łączy się z pracą nad kształtowaniem nawyków artykulacyjnych i mówienia. Uczestnicząc w akcie komunikacji nasza rola zmienia się, raz jesteśmy słuchaczem, a za chwilę mówiącym, dlatego kształtując sprawność słuchania jednocześnie kształtujemy nawyki artykulacyjne, intonacyjne i sprawność mówienia, co bardzo dobrze widać na przykładzie ćwiczeń typu: posłuchaj i powtórz, posłuchaj i określ typ konstrukcji intonacyjnej, posłuchaj i powiedz inaczej, posłuchaj i zmień itp.

W grupach rozpoczynających naukę języka od podstaw praca nad kształtowaniem i rozwijaniem sprawności słuchania będzie miała specyficzny charakter. Jak już wspominano, należy prowadzić ją od pierwszych zajęć, jednak niemożliwym jest, aby osoby rozpoczynające naukę języka od podstaw rozumiały komunikaty w nieznanym im języku. Na samym początku nauki przy rozwijaniu sprawności słuchania celem będzie osłuchanie się i zapoznanie z brzmieniem, rytmiką, melodią języka rosyjskiego. W trakcie pracy nad językiem, w miarę wzbogacania zapasu leksykalnego uczących się, poznawania przez nich systemu fonologicznego i gramatycznego języka rosyjskiego, zmieniać się będą zadania i cele związane ze słuchaniem.

W późniejszej fazie pracy nad językiem kształtujemy umiejętność rozumienia ze słuchu. Zadania stawiane przed uczącymi się to między innymi: zrozumienie głównej treści nieznanej wypowiedzi w formie dialogu lub monologu. Teksty przeznaczone do kształtowania sprawności rozumienia ze słuchu na etapie początkowym powinny dotyczyć codziennych tematów, mogą to być również specjalne adaptacje literatury pięknej, czy dostosowane do poziomu uczących się teksty zawierające informacje realioznawcze. G.I. Dergaczowa[233] zaleca stosowanie tekstów 5-cio minutowych wypowiadanych w tempie 180 sylab na minutę, podkreśla również, że nieznana leksyka i zjawiska językowe nie powinny stanowić więcej niż 2%. Wytyczne te odnoszą się do tekstów przeznaczonych do dwukrotnej prezentacji. W przypadku tekstów przeznaczonych do jednokrotnego słuchania Dergaczowa zaleca skrócenie czasu trwania wypowiedzi przy zachowaniu pozostałych parametrów.

---

[232] H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych,* Warszawa 2002, s.132.
[233] Г.И. Дергачева, *Методика...,* op. cit., s. 109.

Bardzo ważny w początkowej fazie pracy jest nie tylko odpowiedni dobór tekstów przeznaczonych do słuchania, ale także każdej wypowiedzi nauczyciela. Wypowiedź taka powinna być skomponowana w sposób umożliwiający uczniom jak najlepsze zrozumienie. Nie jest to zadanie łatwe, jednak nauczyciel, który pracuje z uczniami kompleksowo, który od pierwszych zajęć stara się rozwijać poszczególne sprawności językowe, zapoznaje uczniów z systemem fonologicznym języka rosyjskiego, alfabetem rosyjskim, jest w stanie zbudować wypowiedź z elementów, które będą dla uczących się zrozumiałe, których znaczenia uczeń łatwo domyśli się na podstawie kontekstu, czy poprzez porównanie do języka polskiego, bądź innych znanych mu języków obcych. Teksty, których uczący się słuchają począwszy od pierwszych zajęć nie powinny ograniczać się do krótkich poleceń, pytań, wierszyków i piosenek. Od samego początku pracy nad językiem należy zapoznawać studentów z dłuższymi wypowiedziami. Oczywiście najważniejszym celem takiego słuchania będzie osłuchanie się z językiem rosyjskim.

Pracując ze studentami „od zera" autorka niniejszej rozprawy na pierwszych zajęciach proponuje grupie wysłuchanie tekstu bajki rosyjskiej. Właśnie słuchając bajek można usłyszeć całe piękno, melodyjność, charakter języka rosyjskiego. Studenci słuchają zafascynowani, jednak mają duże trudności ze zrozumieniem treści, nie są w stanie wychwycić z takiego tekstu słów czy zwrotów niemal identycznie brzmiących jak w języku polskim np.: *буря, отец, окно* itp. Przyczyną wydaje się być z jednej strony specyficzna melodia języka, inny niż w języku polskim akcent, przeciąganie akcentowanych samogłosek, z drugiej zaś strony przeszkodą jest również psychiczne nastawienie słuchaczy, którzy nie wierzą, że mogliby zrozumieć wypowiedź w języku, którego nigdy wcześniej się nie uczyli, który jest dla nich obcy. Systematyczne słuchanie tekstów w języku rosyjskim zmniejsza ten problem, studenci oswajają się z językiem i nawet w dłuższej wypowiedzi są w stanie usłyszeć znane słowa, i zrozumieć treść z kontekstu, co ma funkcję wielce motywującą.

Mówiąc o słuchaniu na etapie początkowym mamy na myśli nie tylko specjalnie przygotowane nagrania, ale również, a może nawet przede wszystkim wypowiedzi nauczyciela. Rola nauczyciela w kształtowaniu sprawności rozumienia ze słuchu na etapie początkowym jest nieoceniona. Żadne nagranie nie jest w stanie zastąpić nauczyciela, potrafiącego tak dobrać leksykę, którą napełnia swoją wypowiedź, aby była ona zrozumiała dla słuchaczy. W przypadku wątpliwości może

powtórzyć frazę, niezrozumiałe słowa zastąpić innymi, zwolnić tempo wypowiedzi poprzez zastosowanie pauz, czy w końcu pomóc w zrozumieniu treści używając środków niewerbalnych, jak gesty, mimika. Na początku wypowiedzi nauczyciela są krótkie, ograniczają się do prostych pytań, poleceń, wierszyków, nauczyciel prezentuje różne typy intonacji zdań, a zadaniem uczących się jest rozróżnianie zdań oznajmujących, rozkazujących, pytających czy przeczących. Z czasem zdania są wydłużane, podczas swoich wypowiedzi nauczyciel tak zestawia znaną i nieznaną uczniom leksykę, aby bez trudu mogli oni domyślić się znaczenia nieznanych słów i przyswajali sobie część leksyki właśnie poprzez zrozumienie jej w toku wypowiedzi nauczyciela. Wypowiedź nauczyciela powinna być żywa, dynamiczna, należy unikać monotonnych wypowiedzi, na tym etapie nie mogą one także być zbyt obszerne, długie. Zajęcia prowadzone w języku rosyjskim pomogą nie tylko stworzyć atmosferę obcojęzyczną i zrekompensują, choć w nieznacznym stopniu, brak środowiska naturalnego, ale również dostarczą uczącym się wzorów wymowy, matryc językowych, co w konsekwencji przyczyni się do praktycznego władania przez nich językiem. Co więcej, żywa mowa jest rozumiana lepiej niż nagranie, ponieważ poparta jest obserwacją mimiki, gestów, pracy organów mowy osoby mówiącej. Takie obserwowanie mowy nauczyciela sprzyja wewnętrznej artykulacji, wewnętrznemu przepowiadaniu, czyli przepowiadaniu sobie bezgłośnie usłyszanych fraz. U rozpoczynających uczących się ta mowa wewnętrzna jest bardzo intensywna, bez niej zrozumienie słuchanej wypowiedzi jest niemożliwe[234].

W rozdziale czwartym niniejszej rozprawy opowiadano się za ograniczeniem okresu słuchowo-ustnego w grupach studentów rozpoczynających naukę od podstaw do minimum, rekomendowano natomiast łączenie pracy nad rozwijaniem sprawności słuchania z pracą nad kształtowaniem nawyków artykulacyjno-alfabetycznych.

Osoby dorosłe, nie mają już tak chłonnej pamięci jak dzieci, ani takich zdolności imitacji, z drugiej strony oczekują wyjaśnień, uogólnień, porównań i podpory graficznej. Jak już było wspomniane, sprawą priorytetową na początkowym etapie nauczania powinno być kształtowanie prawidłowych nawyków artykulacyjnych. Praca nad materiałem fonetycznym nie jest niemożliwa bez słuchania. Uczeń, aby prawidłowo wymówić dźwięk musi otrzymać prawidłowy wzorzec wymowy, zatem najpierw musi ten dźwięk usłyszeć. Nawet najlepsze

[234]Г.И. Дергачева, *Методика...,* op. cit., s. 97.

tablice przedstawiające ułożenie organów mowy przy wymawianiu poszczególnych dźwięków na nic się zdadzą, jeżeli uczeń wymawiając dźwięk nie będzie miał go z czym porównać. Można się tutaj posłużyć przykładem osób niesłyszących, które pomimo iż dysponują wiedzą teoretyczną, nie potrafią wygenerować prawidłowych dźwięków i ich wypowiedzi są niezrozumiałe. Im więcej prawidłowych wzorców wymowy uczący się usłyszy, tym w przyszłości jego wymowa będzie lepsza. Im więcej razy usłyszymy dany wyraz tym większa szansa, że jego strona foniczna zakoduje się w naszej pamięci i że następnym razem użyjemy go poprawnie, podświadomie. Również prawidłowego akcentowania, które sprawia Polakom uczącym się języka rosyjskiego duże trudności nie nauczymy się inaczej, jak przez osłuchanie.

Słuchanie jest szczególnie ważne na etapie początkowym również dlatego, że pozwoli studentom czynnie uczestniczyć w różnych ćwiczeniach i sytuacjach komunikacyjnych w toku dalszej nauki na praktycznych zajęciach, ale również umożliwi im aktywne uczestnictwo w zajęciach i wykładach prowadzonych w języku rosyjskim, które rozpoczną się już w drugim semestrze nauki na studiach.

Wcześniej podkreślano, jak ważna jest rola wypowiedzi nauczyciela, jednak nawet najlepszy nauczyciel to za mało, aby w pełni rozwijać sprawność rozumienia mowy obcojęzycznej ze słuchu. Specjalnie przygotowane nagrania pozwalają słuchaczom poznać różne style mówienia, w tym rodzimych użytkowników języka w różnym tempie i warunkach.

Dokonana w trzecim rozdziale charakterystyka uczących się, przedstawione cele i zadania związane ze słuchaniem na początkowym etapie pracy nad językiem determinują charakter ćwiczeń w słuchaniu i rozumieniu mowy obcojęzycznej ze słuchu. Zanim jednak zostaną przedstawione propozycje takich ćwiczeń, należy zwrócić uwagę na to, w jaki sposób należy dobierać te ćwiczenia oraz jak je odpowiednio przeprowadzać.

Do najważniejszych kryteriów doboru materiału przeznaczonego do słuchania należą: potrzeby i zainteresowania uczących się, odpowiedni poziom trudności tekstów, ich różnorodność, a także stosowanie nagrań zawierających zróżnicowany język. Poniżej zaprezentowano zasady, jakimi należy się kierować podczas doboru tekstów przeznaczonych do słuchania:

- teksty przeznaczone do słuchania powinny pobudzać zainteresowanie i motywację;

- tematyka tekstów przeznaczonych do słuchania powinna być bliska uczącym się, teksty mogą zawierać elementy humorystyczne;
- stopień trudności tekstów przeznaczonych do słuchania powinien być odpowiednio dostosowany do możliwości grupy;
- język w tekstach przeznaczonych do słuchania nie może być ani zbyt trudny, ani zbyt łatwy;
- tempo mowy powinno być jak najbardziej naturalne, nie należy sztucznie spowalniać mowy;
- tempo można spowolnić poprzez postawienie pauz pomiędzy syntagmamami;
- tekst przeznaczony do słuchania nie może być zbyt długi ani monotonny;
- jakość nagrania nie może zakłócać odbioru;
- w tekstach przeznaczonych do słuchania należy prezentować różne style mówienia;
- należy zadbać o zróżnicowany język w nagraniach (formalny i nieformalny);
- należy stosować teksty z wypowiedziami rodzimych użytkowników języka.

Zanim przystąpimy do prezentacji tekstu przeznaczonego do słuchania, należy ukierunkować uczących się, przedstawić im cel słuchania i zadania, jakie będą musieli wykonać w oparciu o wysłuchany tekst. Warto podkreślić, że zrozumienie jest dużo lepsze, kiedy słuchacz zna intencje mówiącego i jest zapoznany z tym, o czym będzie mowa, czyli może umiejscowić słowa w kontekście sytuacyjnym. Przed prezentacją tekstu warto zatem posłużyć się ćwiczeniami poprzedzającymi słuchanie tekstu, jak np.: dyskusja na temat, którego będzie dotyczyć tekst, przedstawienie niezbędnej do zrozumienia leksyki i struktur gramatycznych, podanie słów kluczowych, zapoznanie z zadaniami jakie uczący się będą wykonywać w oparciu o słuchany tekst itp.

Stosowanie tego rodzaju technik poprzedzających słuchanie, zdaniem H. Komorowskiej, ma na celu *zogniskowanie uwagi uczniów wokół tematyki tekstu, przypomnienie i zaktywizowanie znanych uczniom elementów języka wiążących się z tą tematyką, wprowadzenie nowych wyrazów i struktur gramatycznych jeszcze nie znanych uczniom, a niezbędnych do zrozumienia tekstu*[235]. Poza ćwiczeniami przygotowującymi słuchaczy do odbioru tekstu niekiedy stosuje się ćwiczenia, które

[235] H. Komorowska, *Metodyka*..., op. cit., s.134.

uczący się wykonują w trakcie słuchania. Ich celem jest z jednej strony podtrzymanie uwagi, z drugiej ułatwienie zadania, łatwiej bowiem wyodrębnić informację z krótkiego fragmentu, niż na końcu po wysłuchaniu całego tekstu odpowiedzieć na wszystkie pytania. Należy jednak zwrócić uwagę, by te zadania towarzyszące słuchaniu nie były zbyt skomplikowane technicznie; jednoczesne czytanie czy pisanie podczas słuchania tekstu obniżą jego zrozumienie. Jest to szczególnie istotne w odniesieniu do studentów grup *zerowych*, bowiem uczący się nie opanowali jeszcze w wysokim stopniu techniki czytania czy pisania, zatem każda taka czynność wymaga od nich dużego skupienia i zaangażowania. Zanim wytworzą się u nich trwałe nawyki, automatyzm w czytaniu i pisaniu, warto tego typu czynności towarzyszące słuchaniu ograniczyć do minimum, aby uniknąć dekoncentracji.

Wysłuchanie tekstu i wypełnienie ćwiczeń z nim związanych nie tylko nie jest końcem pracy, ale wręcz wstępem, punktem wyjścia do dalszych czynności. *Typowe techniki następujące po przesłuchaniu tekstu to takie ćwiczenia językowe, które stanowią swego rodzaju pomosty między sprawnością rozumienia ze słuchu, a innymi sprawnościami, takimi jak mówienie i pisanie*[236]. W pierwszej fazie pracy nad kształtowaniem słuchania, na etapie początkowym, głównym zadaniem będzie rozwijanie słuchu fonematycznego, kształtowanie nawyków artykulacyjnych, intonacyjnych, akcentuacyjnych, imitacja, rozwijanie prognozowania, domysłu i usprawnianie uwagi i pamięci krótkotrwałej. Podczas ćwiczeń mających na celu rozwijanie rozumienia percypowanego tekstu zadaniem uczących się będzie ćwiczenie całościowego zrozumienia tekstu, uchwycenie ogólnego sensu, wyodrębnienie z tekstu konkretnych informacji, czy rozumienie szczegółowe. Oczywiście w początkowej fazie pracy nad językiem zadania te będą łatwiejsze, będą polegały na wychwyceniu ogólnego sensu wypowiedzi, określeniu rodzaju słuchanego tekstu, czy rozpoznaniu osoby mówiącej, z czasem będą się stawały coraz trudniejsze i coraz bardziej szczegółowe. Podczas ćwiczeń słuchowych nie ma powodu dążyć do pełnego rozumienia wszystkich bez wyjątku elementów tekstu. Kształcić należy głównie globalne rozumienie i domysł oraz przyzwyczajać studentów do niepewności i częściowego rozumienia[237].

[236] H. Komorowska, *Metodyka...,* op. cit., s. 139.
[237] H. Komorowska, *Metodyka...,* op. cit., s. 140-141.

8.2.2. Kształtowanie sprawności mówienia

W ostatnim czasie, w dobie coraz intensywniejszych kontaktów handlowych, gospodarczych czy turystycznych pomiędzy różnymi krajami w metodyce nauczania języków obcych kładzie się duży nacisk na nauczanie mówienia. Również w nauczaniu języka rosyjskiego od podstaw na studiach rusycystycznych kształtowaniu sprawności mówienia należy poświęcić sporo uwagi.

Mówienie jest *czynnością przekazywania informacji za pomocą środków właściwych danemu językowi. Jest to więc czynność posługiwania się mową jako szeregiem indywidualnych aktów formułowania i wypowiadania myśli w oparciu o język, stanowiący niezbędne dla mowy tworzywo*[238].

Na sprawność mówienia składają się:

- opanowanie niezbędnego minimum leksykalnego i gotowych zwrotów, konstrukcji;
- opanowanie modeli, schematów;
- praktyczne opanowanie fleksji;
- praktyczne opanowanie składni;
- opanowanie nawyków wymowy, akcentu, intonacji;
- opanowanie nawyków i umiejętności samodzielnego użycia rożnych form mówienia (dialog, monolog, mówienie przygotowane, nieprzygotowane).

A.A. Akiszyna i O.E. Каган [239] wymieniają następujące umiejętności niezbędne do mówienia:

- techniczne;
- językowe;
- mowne;
- komunikatywne.

A zatem akt mówienia to dobór wyrazów lub ich gotowych połączeń, najbardziej odpowiednich do wyrażenia określonej treści, następnie wiązanie ich między sobą w związki wyrazowe i zdania zgodnie z zasadami gramatyki danego języka i przepisami jego stylistyki, wreszcie wypowiadanie utworzonych w ten sposób konstrukcji językowych z zastosowaniem właściwych norm fonetycznych,

[238] *Z problematyki nauczania języka rosyjskiego*, pod red. B. Wieczorkiewicza, Warszawa 1966, s.158.
[239] А.А. Акишина, О.Е. Каган, *Учимся учить...*, op. cit., s. 65.

ortoepicznych i intonacyjnych. Cechą nieodzowną mówienia jest wykonywanie tych wszystkich czynności równocześnie, w dostatecznie płynny sposób[240]. Przy rozważaniach o mówieniu warto wspomnieć o konieczności rozumienia cudzych wypowiedzi, bez czego niemożliwa będzie wymiana informacji, a właśnie mowa dialogowa jest najbardziej charakterystyczna dla komunikacji.

W zdobywaniu nawyków mówienia rozróżniamy trzy etapy:

- recepcyjny – osłuchanie się z mową;
- reprodukcyjny – mówienie przez naśladowanie;
- produkcyjny – mówienie samodzielne, twórcze[241].

Opisując specyfikę pracy na zajęciach z PNJR na studiach rusycystycznych w grupach *zerowych* wydzielono 3 podetapy pierwszego roku nauczania języka rosyjskiego od podstaw:*

- kurs artykulacyjno-alfabetyczny;
- kurs leksykalno-gramatyczny - przejściowy;
- właściwy kurs.

Również w pracy nad kształtowaniem sprawności mówienia ten podział znajduje uzasadnienie. Pierwszy etap pracy nad mówieniem – etap recepcyjny będzie realizowany w ramach kursu artykulacyjno-alfabetycznego, trwającego około dwóch pierwszych miesięcy pracy nad językiem. Jest to intensywny kurs wymowy połączony z nauką alfabetu, to elementarne ćwiczenia w czytaniu i pisaniu, gdzie dominują ćwiczenia imitatywne[242], polegające na percepcji usłyszanych treści, związane z biernym osłuchaniem się z mowa rosyjską, związane z naśladownictwem, wiernym powtarzaniem za wzorcem poszczególnych wyrazów zwrotów, zdań. Taka praca sprzyja utworzeniu w pamięci odpowiednich obrazów, mających wpływ na późniejszą poprawność językową.

Na kolejnym etapie, poza ćwiczeniami opierającymi się na imitacji, pojawiają się ćwiczenia o charakterze reproduktywnym. Uczący się dysponują już pewnym zapasem leksykalnym i wiedzą gramatyczną. Na tym etapie kształtują się nawyki leksykalno-gramatyczne, dominuje transformacja tekstów, raczej nie występuje twórcze

[240] *Z problematyki nauczania...*, op. cit., s.159.
[241] O. Opólska Danecka, Z. Grabowski, *Nauczanie...,* op. cit., s.17.
* Patrz: Rozdział czwarty.
[242] Z. Skrundowa, Sprawność mówienia w nauczaniu języka rosyjskiego, Warszawa 1980, s.95.

mówienie. Ten etap kończy się mniej więcej z końcem pierwszego semestru pracy nad językiem.

Mówienie produktywne w warunkach nauczania na studiach rusycystycznych w grupach bez znajomości języka jest charakterystyczne dla drugiego semestru, kiedy to umownie zaczyna się kurs właściwy. Kurs ten przypomina pracę nad językiem w grupach zaawansowanych, w których uczący się kontynuują naukę. Na tym etapie nadal sporo uwagi poświęca się ćwiczeniom o charakterze reproduktywnym, które przygotowują uczniów do mówienia, obok nich pojawiają się ćwiczenia twórcze – produktywne.

Praca nad sprawnością mówienia powinna doprowadzić w efekcie do skutecznego wypowiadania się przez uczniów w obrębie:

- ról , w jakich będzie w przyszłości posługiwał się językiem obcym;
- sytuacji, w których będzie posługiwał się językiem obcym;
- tematów, na jakie będzie się wypowiadał;
- intencji jakie będzie przekazywał;
- form, w jakich będzie się wypowiadał (monolog, dialog);
- stylu, jakim będzie się posługiwał[243].

W tej części rozważań opisano formy pracy na etapie produktywnym, decydującym o mówieniu twórczym, samodzielnym. Celem tego etapu jest osiągnięcie praktycznej sprawności posługiwania się mową obcojęzyczną, co stanowi główny cel opanowania mówienia w ogóle. Zagadnienia pracy nad artykulacją oraz nad materiałem leksykalno-gramatycznym zostały szeroko opisane w poprzednich podrozdziałach.
Nauczanie mówienia obejmuje trzy podstawowe momenty:

- wybór materiału językowego niezbędnego dla posługiwania się mową;
- wprowadzenie i utrwalenie tego materiału;
- ćwiczenia praktyczne w posługiwaniu się poznanym materiałem[244].

Planując pracę nad mówieniem, należy przede wszystkim wyznaczyć cel pracy, przemyśleć, jaki materiał leksykalno-gramatyczny będzie niezbędny do wykonywania zadania, w jaki sposób ten materiał zaprezentować. Kolejny punkt planowania pracy to wybór bodźca w oparciu który będą prowadzone ćwiczenia komunikacyjne:

[243] H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002, s.154.
[244] *Z problematyki nauczania języka rosyjskiego*, pod red. B. Wieczorkiewicza, Warszawa 1966, s.160.

- obrazu lub ilustracji;
- sytuacji, zjawisk z życia codziennego;
- tekstów czytanych i opracowywanych na zajęciach[245].

W pracy nad kształtowaniem sprawności mówienia warto jako bodziec wykorzystywać pomoce wizualne – filmy, zdjęcia, mapy itp. Takie materiały rozbudzają ciekawość, urozmaicają pracę, pobudzają do działania, a ponadto upodabniają proces dydaktyczny do warunków naturalnych, do czego należy dążyć w szkolnych warunkach pracy nad językiem. Po prezentacji materiału następuje kolejna faza pracy nad kształtowaniem nawyków mownych nazywana przez S. Józefiaka fazą transformacyjną[246]. Będą to ćwiczenia leksykalno-gramatyczne, translatorskie, translatorsko-transformacyjne, quasi-komunikacyjne. Ostatnia faza to faza kreacji tekstów – ćwiczenia monologowe i dialogowe[247].

Praca nad mówieniem twórczym prowadzona jest w oparciu o bloki tematyczne określone programem. Studenci opanowują minimum leksykalne, konstrukcje semantyczne, reguły gramatyczne niezbędne do poruszania się w obrębie danego tematu, konieczne do realizacji zadań komunikacyjnych, kategorii semantycznych przewidzianych dla tego tematu. Dla grup *zerowych* charakterystyczne jest to, iż po zakończeniu pracy nad jednym tematem potrafią poruszać się dosyć sprawnie w jego obrębie, natomiast najprostsze zadanie dotyczące innego tematu nastręcza im sporo trudności. Jest to spowodowane brakiem bazy językowej - minimum leksykalno-gramatycznego, niezbędnego do reakcji językowej w obrębie innych tematów. W miarę wzbogacania leksyki i coraz większej znajomości reguł gramatycznych języka rosyjskiego studenci nabierają biegłości i będą w stanie przenosić posiadaną wiedzę i nawyki na nowe sytuacje mowne, do czego należy dążyć.

Zanim zostaną przedstawione ćwiczenia niezbędne w pracy nad kształtowaniem sprawności mówienia, jako podsumowanie zostaną przytoczone niektóre przesłanki pracy nad kształtowaniem sprawności mówienia w grupach studentów-rusycystów z grup *zerowych*.

[245] W. Gałecki, *Metodyka nauczania...,* op.cit., s. 87.
[246] S. Józefiak, *Sterowanie...,* op. cit., s.59.
[247] Tamże, s. 60.

- W pracy nad mówieniem, zwłaszcza na etapie początkowym należy stosować przede wszystkim dialogi i polidialogi, gdyż są one najbardziej naturalną sytuacja mowną.
- Dorośli, ze względu na ziternalizowany system reguł języka ojczystego winni podlegać planowemu zapoznawaniu się z funkcjonowaniem w ćwiczeniach ustnych reguł języka docelowego[248].
- Podczas ćwiczeń w mówieniu należy dążyć do wyeliminowania stresu, który przyczynia się do blokady przed mówieniem. Sprzyjają temu ćwiczenia przygotowujące do mówienia, stosowanie gier, zabaw i symulacji, zapewnienie przyjemnej atmosfery na zajęciach.
- Ćwiczenia w mówieniu powinny występować na każdych zajęciach.
- Należy zwracać uwagę, by wypowiedzi nie były odczytaniem przygotowanego wcześniej tekstu.
- Ważnym elementem kształtowania sprawności mówienia jest kontrola. Mówienie należy poddawać zarówno kontroli bieżącej, jak również sprawdzać mówienie na zaliczeniu i egzaminie.
- Ćwiczenia w mówieniu powinny być urozmaicane, możliwie najbardziej zbliżone do naturalnych sytuacji komunikacyjnych.
- By praktycznie władać językiem, należy opanować przede wszystkim mówienie w tym języku, ale wyraz zwrot lub zdanie są dopiero wówczas opanowane, gdy zostaną przez uczniów usłyszane i zrozumiane, powtórzone, odczytane i napisane, czyli że żadna z tych umiejętności nie może być zlekceważona, i że wszystkie razem składają się dopiero na opanowanie obcej mowy w takim czy innym zakresie[249].
- Chcąc kształtować prawność mówienia, należy od samego początku nauczania pracować równocześnie i równolegle nad przyswajaniem słownictwa i zasad wymowy, nad poznawaniem znaczeń i sposobów tworzenia form gramatycznych, nad budową połączeń wyrazowych, zdań, i stosować ćwiczenia mające na celu wyrabianie wprawy w praktycznym posługiwaniu się poznanym materiałem.

[248] S. Józefiak, *Sterowanie...,* op. cit., s.56.
[249] W. Gałecki, *Metodyka nauczania...,* op. cit., s. 86.

8.2.3. Kształtowanie sprawności czytania

Przy pracy nad językiem w grupach *zerowych* często pojawia się dylemat, jaka powinna być hierarchia i współzależność czterech sprawności językowych. Lekcje okresu początkowego powinny się w zasadzie składać z dwóch części: część pierwsza to ćwiczenia w słuchaniu i mówieniu, część druga – ćwiczenia w czytaniu i pisaniu. Pomiędzy tymi częściami powinien być ścisły związek[250].

Język żywy to mowa dźwiękowa ustna, która jest zjawiskiem pierwotnym, podczas gdy język pisany jest zjawiskiem wtórnym. Stąd wniosek, że naukę języka należy rozpoczynać od wymawiania dźwięków i ich połączeń, od kształtowania rozumienia mowy i mówienia. Taka kolejność jest również uzasadniona psychologicznie.

Czytanie w pierwszym okresie nauki występuje jako środek pomocniczy w opanowaniu mowy ustnej, przy czym materiał przeznaczony do czytania musi być wcześniej opracowany ustnie. Na etapie początkowym nauczania materiału ustnego powinno być więcej, niż materiału do czytania, gdyż z punktu widzenia psychologii porozumiewanie się ludzi za pomocą języka ma aspekt ustny. Mowa pisemna (znaki graficzne) jedynie rejestruje i utrwala mowę ustną. B.W. Bielajew podkreśla, że mowa ustna może z powodzeniem funkcjonować bez mowy pisemnej, zaś bez mowy ustnej mowa pisemna jest niemożliwa[251].

Psychologia stwierdza pomiędzy poszczególnymi sprawnościami językowymi wzajemne powiązania i uwarunkowania. Decydującą rolę w tych powiązaniach odgrywa mowa (dźwięk), która według psychologów towarzyszy wszelkiej czynności językowej, zarówno ustnej, jak i pisemnej. Artykułowanie ma miejsce nie tylko przy czytaniu na głos, ale również przy czytaniu cichym, zwłaszcza w początkowej fazie pracy nad kształtowaniem sprawności czytania. Oznacza to, że czytając uczący się nie przekłada bezpośrednio graficznych obrazów słów na znaczenie, lecz przekłada je w swej mowie wewnętrznej na kompleksy dźwiękowe i dopiero dzięki temu następuje zrozumienie treści zapisu[252]. Takie zjawisko określa się jako wewnętrzna artykulacja, przepowiadanie. Nie tylko zjawisko wewnętrznej artykulacji jest argumentem przemawiającym za rozpoczynaniem pracy nad czytaniem po tym, gdy uczniowie mają

[250] W. Gałecki, *Zasady...,* op. cit., s.76.
[251] *Z problematyki nauczania języka rosyjskiego*, pod red. B. Wieczorkiewicza, Warszawa 1966, s.122.
[252] *Z problematyki nauczania...*, op. cit., s.183.

już pewne nawyki mowne, przemawia za tym również jedna z zasad metodycznych traktująca o tym, że w początkowej fazie należy opierać naukę czytania na materiale już znanym, który obejmowała nauka mówienia. Takie obcowanie z materiałem już opracowanym ustnie sprzyja beztłumaczeniowemu rozumieniu czytanych tekstów, do czego w nauce czytania należy dążyć.

Podobną kolejność opanowywania języka można zaobserwować w warunkach naturalnych – rodzimy użytkownik języka poznaje język poprzez słuchanie, potem zaczyna mówić, a dopiero na końcu, gdy włada już mową ustną, uczy się czytania i pisania. Jednak nauczanie czytania i pisania po rosyjsku nie jest identyczne do nauczania czytania i pisania po raz pierwszy w życiu w ogóle, gdyż uczący się potrafią już czytać i pisać po polsku, przywykli do apercepcji wzrokowej, do przenoszenia wrażeń wzrokowych w dziedzinę dźwięków, przywykli do wiązania liter i odpowiadających im głosek w sylaby i wyrazy, a także do ogarniania wzrokiem nie tylko poszczególnych liter, sylab czy nawet słów, ale pewnych wzrokowych całostek, czyli osiągnęli wprawę, płynność czytania[253].

Pomimo, iż uczący się opanowali już mechanizm dekodowania znaków graficznych w języku ojczystym-polskim, pracę nad czytaniem w języku rosyjskim należy rozpocząć od kształtowania techniki czytania, ze względu na różne systemy graficzne w językach polskim i rosyjskim. W przypadku pracy nad czytaniem w innych językach obcych z alfabetem łacińskim etap ten będzie krótszy i mniej skomplikowany. Zanim opisane zostanie, jak należy kształtować technikę czytania w języku rosyjskim, należy w skrócie opisać, czym jest czytanie.

Czytanie to jedna z czterech sprawności językowych - receptywna. Celem czytania jest odbiór i transformacja informacji z tekstu pisanego.

Aby nauczyć się czytać, należy wypracować określone nawyki i umiejętności:

- techniczne - odbiór znaków graficznych, kojarzenie znaków graficznych z określonym dźwiękiem i/lub znaczeniem;
- pozwalające na odbiór sensu tekstu, przy czym wyróżniamy dwa poziomy rozumienia: poziom znaczenia (zdobycie informacji), poziom sensu (zamysł, ocena, stosunek)[254].

[253] W. Gałecki, *Zasady nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa 1957, s.76.
[254] А.А. Акишина, О.Е. Каган, *Учимся учить*..., op. cit.

Do czytania niezbędne są: pamięć wzrokowa, domysł, spostrzegawczość, uwaga, myślenie logiczne[255]. Przy czytaniu współpracują organy wzroku, słuchu i mowy[256].

Czytanie charakteryzuje się ukierunkowanym przebiegiem, zawsze towarzyszy mu jakiś cel, może to być chęć uzyskania informacji, lub chęć spędzenia wolnego czasu. Czytanie zawsze zmierza do określonego stanu końcowego – wyniku. Czytanie byłoby niemożliwe bez aktywności intelektualnej. Czytający w trakcie czytania myśli, rozumie przeczytany tekst podlega ocenie i interpretacji. W zależności od celu czytania, tekst może zostać poddany analizie, syntezie, porównaniu itp.

Przyjęło się uważać, że język rosyjski jest względnie łatwy w percepcji w związku z przynależnością do tej samej grupy języków co język polski - słowiańskich i, co za tym idzie, podobieństwa do języka polskiego. Rzeczywiście pokrewieństwo obu języków jest pewnym ułatwieniem w pracy nad językiem rosyjskim w przypadku Polaków, zwłaszcza w odniesieniu do tekstów czytanych, kiedy uczniowie widzą tekst, mogą się zatrzymać, zastanowić, wrócić, przemyśleć kontekst. Bez ilustracji graficznej trudności są znacznie większe. Można to zaobserwować na przykładzie studentów, którzy słysząc słowo, zdanie, nie rozumieją go, natomiast nie mają problemów ze zrozumieniem, gdy zobaczą zapis tego samego słowa, dla przykładu: *сосна, пора.* Czytanie jest łatwiejsze niż słuchanie jeszcze z tego względu, iż czytelnik, w przeciwieństwie do słuchacza, może wrócić do niezrozumiałych fragmentów, czytać we własnym tempie, a nawet sprawdzić znaczenie niezrozumiałych słów. Z drugiej jednak strony przy odbiorze, a zatem przy słuchaniu i czytaniu, człowiek jest zmuszony operować materiałem cztery razy obszerniejszym, niż przy tworzeniu własnych wypowiedzi[257] co znacząco utrudnia proces odbioru tekstów.

W metodyce nauczania języków obcych wyróżnia się dwa rodzaje czytania – czytanie głośne i ciche - uwzględniające formę realizacyjną czytania i warunki jego przebiegu[258].

Powierzchownie czytanie ciche od głośnego odróżnia to, że w czytaniu głośnym identyfikacji obrazu graficznego towarzyszy pełna realizacja dźwiękowa czyli artykulacja, czego nie obserwuje się przy czytaniu cichym, ale u podstaw obu tych rodzajów czytania leżą różne mechanizmy, różne sposoby spostrzegania i

[255] А.А. Акишина, О.Е. Каган, *Учимся учить...*, op. cit.
[256] Г.И. Дергачева, *Методика преподавания* ..., op. cit., s.123.
[257] *Методика преподавания русского языка для* ..., op. cit., s.125.
[258] A. Paliński, *Sprawność czytania w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1987, s.37.

rozpoznawania tekstu. Pole czytania[259] przy czytaniu głośnym jest niewielkie, czytelnik musi analizować i odtwarzać dźwięk każdego słowa, wiec, przy tym rodzaju czytania można zaobserwować większe i dłuższe przerwy, ponadto przy czytaniu głośnym utrudnione jest rozumienie czytanego tekstu. W trakcie czytania głośnego zwiększa się także ilość regresji[260], dlatego że czytający skupia się na wymowie. Podczas głośnego czytania uwaga czytającego jest skupiona nie na sensie czytanego tekstu, a na artykulacji, dlatego odbiór treści tekstu jest utrudniony. Rozumienie zwiększa się w cichym czytaniu, gdyż nie jest hamowane przez konieczność transformacji grafiki na fonię. Pojawia się tylko artykułowanie w mowie wewnętrznej, które z czasem ulega znacznej redukcji, a niekiedy zanika. U początkującego czytelnika istnieje ścisły związek między okiem i głosem. Oko opuszcza wyraz dopiero po jego wymówieniu. U dobrego czytelnika oko wyprzedza głos[261]. Zależność taką można zaobserwować u studentów grup *zerowych*, na przykład czytając nie widzą, że czytane zdanie to zdanie pytające i czytają z intonacją zdania oznajmującego.

Z punktu widzenia psychologii na czytanie składają się dwa powiązane ze sobą, współzależne zjawiska: technika czytania i rozumienie czytanego tekstu. Głównym zadaniem czytania głośnego jest przede wszystkim kształtowanie techniki czytania, zaś czytanie ciche sprzyja rozumieniu.

Poza czytaniem cichym i głośnym, czytanie podlega uszeregowaniu również ze względu na inne czynniki:

<u>Dokładność, wnikliwość, szczegółowość</u>

- przeglądanie, czytanie pobieżne – zadaniem tego rodzaju czytania jest uzyskanie ogólnej informacji zawartej w tekście, tempo to 400-500 słów na minutę, rozumienie to około 70%;
- zapoznawanie się, czytanie selektywne– zadaniem jest uzyskanie szczegółowych informacji zawartych w tekście i wykorzystanie ich do dalszych zadań, tempo 180-190 słów na minutę, rozumienie 70-75%;
- studiowanie, czytanie totalne – maksymalnie dokładne, pełne rozumienie i adekwatne użycie zawartej w tekście informacji, tempo czytania to 50-80 słów na minutę.

[259]Pole czytania to ilość tekstu objęta przy czytaniu w czasie jednej fiksacji (przerwy spoczynkowe oka, w trakcie których odbywa się czytanie)
[260]Regresje – ruchy wsteczne, powrotne oczu.
[261] A. Paliński, *Sprawność...,* op. cit., s.37.

Uwzględnienie języka ojczystego

- tłumaczeniowe – rozumienie tekstu poprzez tłumaczenie;
- beztłumaczeniowe – umiejętność prognozowania, domysłu, ogólne rozumienie rozwijanie umiejętności rozumienia tekstu jako całości.

Występowanie trudności językowych

- przygotowane – ograniczenie trudności językowych;
- nieprzygotowane – nie uwzględnia pracy przygotowującej do czytania.

Miejsce

- klasowe – pod kontrolą;
- domowe – często jest to przygotowanie do późniejszych zadań na zajęciach.

Formy pracy nad kształtowaniem techniki czytania, i rozumienia czytanego tekstu uzależnione będą od celów nauczania oraz od wytycznych unijnych odnośnie sprawności czytania dla poszczególnych poziomów nauczania. Wytyczne te zostały szeroko opisane w czwartym rozdziale niniejszej pracy, w tym miejscu zostaną one tylko przypomniane w skrócie.

Celem nauczania czytania jest kształtowanie nawyków i umiejętności pozwalających na odbiór tekstu w języku rosyjskim jako źródła informacji, utrwalenie nawyków władania mową obcojęzyczną. Ponadto czytanie w warunkach szkolnych wykorzystywane jest do opanowania innych sprawności językowych, sprzyja zapamiętywaniu ortografii, leksyki, konstrukcji gramatycznych, zaś celem czytania głośnego jest rozwijanie intonacji, wymowy, akcentu, rozwijanie nawyków mownych.

Do osiągnięcia nadrzędnego celu – uzyskania informacji z czytanego tekstu, wiedzie długa droga i rozliczne cele etapowe. A. Paliński[262] proponuje podzielić pracę nad kształtowaniem sprawności czytania na trzy etapy:

- etap analityczno – syntetycznego czytania głośnego;
- etap pośredni – czytanie bezpośrednie głośne i przejście na czytanie ciche;
- etap syntetycznego czytania cichego.

[262] A. Paliński, *Sprawność...,* op.cit., s.51.

Na zajęciach z PNJR w grupach rozpoczynających naukę języka rosyjskiego od podstaw realizowane będą dwa pierwsze etapy. Na samym początku pracy nad językiem równolegle z pracą nad alfabetem należy rozwijać technikę czytania, cały rok przeważać będzie czytanie głośne, które kształtuje technikę czytania – mechanizm czytania, czyli *zautomatyzowaną umiejętność pozwalającą prawidłowo, szybko i dokładnie asocjować chwytany wzrokiem fragment tekstu z jego dźwiękowym ekwiwalentem, a następnie jego wymawianie z maksymalną poprawnością przy czytaniu głośnym*[263]. W początkowej fazie uczenia się czytania cała uwaga ucznia jest skierowana na ukształtowanie odpowiednich skojarzeń między graficznym a dźwiękowym obrazem słowa i to zadanie sprawia mu wielką trudność[264]. Kształtowanie łańcucha odruchów warunkowych hamuje ukształtowanie się trzeciego związku – między obrazem graficznym słowa, a jego znaczeniem. Ma wówczas charakter mechaniczny, następuje tylko udźwiękowienie tekstu, natomiast nie następuje rozumienie[265].

W miarę jak postępuje proces automatyzacji technicznych aspektów czytania, punkt ciężkości przesuwa się na znaczeniową stronę słowa. Celem jest dalsza automatyzacja asocjacji znaków graficznych z odpowiadającymi im znakami dźwiękowymi i znaczeniem; zwiększa się tempo czytania, staje się ono logiczno-estetyczne i kładzie się coraz większy nacisk na sprawność czytania cichego[266].

Kluczowe w pracy nad kształtowaniem na początku techniki czytania, a następnie sprawności czytania jest dobór tekstów, na których praca ta będzie przebiegała. Teksty nie mogą zawierać słów, w których występują dźwięki nie opanowane przez uczących się. Na samym początku w tekstach przeznaczonych do czytania powinny pojawiać się już znane słowa, opracowane, wyuczone, zapamiętane, powinny one występować w tej samej formie, z jakimi uczący się pracowali. W miarę upływu czasu w tekstach może występować coraz więcej znanych już słów, ale w innej formie, lub nowe słowa, które będą zrozumiałe z kontekstu. Ponadto takie teksty powinny odpowiadać celom nauczania, być dobrane odpowiednio do wieku i możliwości uczących się, powinny również być ciekawe, poruszać tematy interesujące

[263] A. Paliński, *Niektóre problemy kształtowania umiejętności czytania w języku rosyjskim*, Rzeszów 1979, s.37.
[264] A. Paliński, *Sprawność...,* op. cit., s28.
[265] Tamże.
[266] A. Paliński, *Sprawność...,* op. cit., s.53.

uczniów. W tekstach przeznaczonych do pracy od podstaw powinien być oznaczony graficznie akcent.

W przypadku gdy w tekstach pojawiają się nowe zjawiska gramatyczne, nowa, nieznana uczącym się leksyka, nie należy zapominać o naczelnym wskazaniu metodycznym traktującym o czytaniu w pełni świadomym, czyli trzeba zadbać, by na poziomie początkowym uczniowie czytali tylko to, co dobrze rozumieją[267]. Dlatego przed przystąpieniem do czytania należy takie czytanie poprzedzić czynnościami dydaktycznymi wprowadzającymi uczniów w treść, jak chociażby rozmowa wprowadzająca, opowiadanie nauczyciela czy wprowadzenie nowego słownictwa pojawiającego się w tekście. Zdaniem H. Komorowskiej[268], praca nad rozumieniem czytanego tekstu powinna uwzględniać ćwiczenia poprzedzające czytanie tekstu, ćwiczenia następujące po przeczytaniu tekstu oraz ćwiczenia łączące czytanie z innymi sprawnościami. Proponowana przez H. Komorowską kolejność pracy jest następująca:

- zogniskowanie uwagi uczniów;
- powtórzenie potrzebnych wyrazów i struktur;
- wprowadzenie nowego materiału językowego;
- podanie zadania do wykonania na podstawie tekstu;
- czytanie tekstu i wykonywanie zadania;
- kontrola rozumienia globalnego;
- kontrola rozumienia szczegółowego;
- ćwiczenia potekstowe w mówieniu i pisaniu[269].

Ćwiczenia w czytaniu są bardzo istotne w nauczaniu języka od podstaw. Należy dużo ćwiczyć, czytać na każdej lekcji, ale także polecać uczącym się czytanie w domu, jednak pod warunkiem, że w domu uczniowie będą czytali te teksty, z którymi pracowali na zajęciach, aby uniknąć popełniania i w rezultacie utrwalania błędów. W miarę upływu czasu mogą to być już teksty nowe, ale zawierające znaną leksykę, tak aby były zrozumiałe i nie nastręczały trudności innego typu.

Jakkolwiek na etapie początkowym dominuje czytanie głośne, stopniowo należy przechodzić do czytania cichego, gdyż zbyt nasilone czytanie głośne może hamować wypracowywanie nawyków szybkiego czytania.

---

[267] W. Gałecki , *Zasady...,* op. cit.,s.83.
[268] H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002, s.147.
[269]Tamże.

W pracy nad kształtowaniem sprawności czytania na etapie początkowym napotkamy na szereg trudności. Będą to trudności zarówno typowe dla pracy nad czytaniem w ogóle, jak i te typowe dla pracy z grupami *zerowymi* na zajęciach z PNJR. Poniżej przedstawiono niektóre nich:

- ograniczona ilość tekstów przeznaczonych do pracy od podstaw z osobami dorosłymi;
- wstyd przed ośmieszeniem powodujący niechęć do czytania głośnego w obecności grupy;
- spadek motywacji, studenci mający doświadczenie w nauce języków obcych chcą czytać od razu, szybko, załamuje ich brak natychmiastowego efektu jaki obserwowali w nauce języków z alfabetem łacińskim;
- podczas czytania studentom trudno jest się przyzwyczaić do innego systemu intonacyjnego i akcentuacyjnego. Nawet oznaczone w tekście akcenty są przez nich ignorowane, gdyż cała uwaga skupiona jest na przenoszeniu grafiki na fonię;
- interferencja wynikająca z tego, iż litery jednakowe w obu językach – polskim i rosyjskim, oznaczają różne dźwięki.

Przezwyciężeniu tych trudności, kształtowaniu sprawności czytania sprzyja szereg ćwiczeń. Muszą być one odpowiednio dobrane i prowadzone w odpowiedni sposób.

Powyżej pisano o niechęci studentów do czytania głośnego przed grupą w obawie przed ośmieszeniem, popełnianiem błędów. W zniwelowaniu tej bariery pomoże czytanie chóralne. Zanim studenci będą czytać samodzielnie, przećwiczą czytanie wspólnie z kolegami z grupy, w „towarzystwie" będą czuć się bezpiecznie, a po przećwiczeniu będą już pewniejsi, będą popełniać mniej błędów, z drugiej zaś strony czytanie chóralne uświadomi im, że wszyscy częściej lub rzadziej popełniają błędy.

Podczas czytania chóralnego nauczyciel musi dostrzegać pojedyncze i zbiorowe błędy i w wypadku ich pojawiania się zmuszać grupę do poprawnego powtórzenia zdania. Czytanie chóralne nie może górować nad czytaniem indywidualnym, na które należy przeznaczyć więcej czasu. Nauczyciel na zasadzie obserwacji musi ustalić, z czym uczący się mają najwięcej problemów i zastosować ćwiczenia mające na celu wyeliminowanie tych błędów, ponadto powinien „wyłapać", którzy uczniowie mają

problemy, i to ich nauczyciel powinien częściej pytać[270]. Podczas czytania chóralnego nauczyciel musi również zadbać o odpowiednią płynności czytania, czyli unikanie niepotrzebnego rozciągania, pauz, musi być również zachowane odpowiednie tempo. W celu zachowania pożądanej płynności nauczyciel może kierować czytaniem chóralnym poprzez wybijanie rytmu, może również czytać razem z grupą, przede wszystkim jednak należy pamiętać, że aby płynnie czytać, uczniowie z jednej strony muszą mieć wygimnastykowany aparat mowy, z drugiej zaś strony płynności czytania sprzyja czytanie ciche, dzięki któremu kształtuje się umiejętność wzrokowego ogarniania pewnych całostek tekstu, wykraczające poza granice jednego wyrazu[271]. Po czytaniu chóralnym można zastosować ćwiczenia w czytaniu na role; najpierw można podzielić uczących się na dwie grupy, z których każda będzie odczytywała określone fragmenty tekstu, a następnie poprosić uczniów, którym głośne czytanie wychodzi dobrze o przeczytanie tekstu na role. Tego typu zabiegi urozmaicają ćwiczenia w czytaniu i są wstępem do czytania indywidualnego. Gdy uczniowie osiągną już odpowiednia płynność w czytaniu, można starać się ćwiczyć elementy czytania pięknego ze stosowaniem akcentów logicznych.

Bardzo ważne w pracy nad kształtowaniem sprawności czytania jest to, by nie przechodzić do porządku dziennego nad błędami, jednak poprawianie błędów popełnianych przez uczących się nie może być po prostu podaniem przez nauczyciela poprawnej formy. Najlepiej żeby sam uczeń się poprawił, aby zwrócić uwagę ucznia na pomyłkę nauczyciel może zapukać ołówkiem o blat stołu, chrząknąć i poczekać by student spróbował jeszcze raz odczytać daną frazę, tym razem poprawnie. Jeżeli uczeń ma z tym trudności, można poprosić o pomoc kolegów. Po podaniu poprawnej formy należy ją przećwiczyć, porosić o ponowne wymówienie, a nawet przeczytać chóralnie. Od samego początku pracy nad czytaniem należy dbać o to, by uczniowie czytali wyraźnie, zgodnie z zasadami artykulacyjnymi, intonacyjnymi, akcentuacyjnymi, czytane słowa nie mogą być zniekształcone, należy unikać sylabizowania, zbyt wolnego, ale także zbyt szybkiego czytania.

Gdy uczący się opanują już technikę czytania, będą czytać w miarę poprawnie i płynnie, należy zacząć wdrażać ich do czytania cichego. Nie należy zapominać, że czytamy po to, by zdobyć jakąś informację. Jednym z celów pracy nad czytaniem

[270] W. Gałecki , *Zasady...,* op. cit., s. 100.
[271] Tamże, s. 101.

cichym w języku obcym jest doprowadzenie do rozumienia treści czytanych tekstów bez udziału języka ojczystego.

Początkowo czytanie ciche stosuje się po czytaniu głośnym, ewentualnie po czytaniu nauczyciela. Przed przystąpieniem przez uczniów do czytania tekstu należy wyznaczyć im jakieś zadanie, da to nauczycielowi pewność, że uczniowie wykonują polecenie, pozwoli sprawdzić stopień rozumienia czytanego tekstu. Poza wyznaczeniem zadania należy również wyznaczyć czas przeznaczony na czytanie. Na początkowych etapach pracy nad językiem rosyjskim silnie widoczne jest wewnętrzne przepowiadanie. Jest ono spowodowane tym, iż w trakcie czytania nie następuje bezpośrednia asocjacja grafiki wyrazów z ich znaczeniem, lecz towarzyszy mu ogniwo pośrednie w postaci wyobrażeń dźwiękowych przez nauczyciela - mowy wewnętrznej[272]. W początkowej fazie pracy nad językiem nie należy dążyć do likwidowania tego zjawiska, dzięki niemu uczeń transportując symbole graficzne na dźwięki, ma w pamięci jako punkt odniesienia dźwiękowy kształt wyrazu. Ma to swoje uzasadnienie w tym, że alfabet rosyjski nie jest w stanie oddać w pełni wartości dźwiękowych wyrazów[273]. Z tego też powodu, co należy podkreślić raz jeszcze, tak istotne jest ustne opanowanie materiału językowego przed przystąpieniem do czytania. Powinno to ułatwić ustalenie poprawnego związku pomiędzy graficzną, a dźwiękowa stroną wyrazu. W miarę upływu czasu można zwracać uwagę, aby uczniowie czytali wyłącznie wzrokowo, bez przepowiadania. Redukcji zjawiska przepowiadania służą specjalne ćwiczenia, jak nucenie podczas czytania, żucie gumy, czytanie z ołówkiem w zębach.

Niezbędne jest rozwijanie sprawności czytania i rożnych jego form, chociażby z tego względu, że już po pierwszym semestrze, a najpóźniej po pierwszym roku[*] studenci będą czytać książki w oryginale, przygotowywać się do zajęć z podręczników w języku obcym, korzystać z materiałów zawartych na rosyjskich stronach internetowych.

Ćwiczenia stosowane w kształtowaniu sprawności czytania można zasadniczo podzielić na dwie grupy – ćwiczenia kształtujące technikę czytania oraz ćwiczenia w czytaniu cichym. Ćwiczenia z pierwszej grupy w dużej mierze będą przypominały ćwiczenia stosowane w pracy nad alfabetem, będą to zatem ćwiczenia typu: podział słów na litery, sylaby, szukanie w zdaniach, tekstach określonej litery, liczenie liter w

[272] *Z problematyki...,* op. cit, s.184.
[273] Tamże.
[*]W zależności od uczelni wykłady i ćwiczenia w języku rosyjskim rozpoczynają się od drugiego lub trzeciego semestru.

słowach, dopasowywanie końca wyrazu do jego początku itp. W drugiej grupie znajdą się ćwiczenia sprzyjające rozumieniu czytanych tekstów, ćwiczenia mające na celu zwiększenie tempa czytania. Ćwiczenia kształtujące i rozwijające sprawność czytania zazwyczaj łączą się z innymi sprawnościami.

Metodyka pracy nad rozwijaniem sprawności czytania nie jest już zadaniem etapu początkowego, ponadto ćwiczenia w czytaniu na studiach rusycystycznych w grupach kontynuujących są szeroko opisane w literaturze przedmiotu i są z powodzeniem stosowane na zajęciach z PNJR, toteż nie opisywano ich szczegółowo w niniejszej rozprawie, dotyczącej nauczania języka rosyjskiego na etapie początkowym.

8.2.4. Kształtowanie sprawności pisania

Celem pisania jest przekładanie swoich myśli na tekst poprawny pod względem graficznym, ortograficznym oraz gramatycznym i stylistycznym. Na pisanie składa się szereg nawyków, jak kaligrafia, ortografia, dobór i użycie materiału leksykalno-gramatycznego i wreszcie kompozycja, czyli przekazanie myśli w formie wypowiedzi pisemnej[274].

Komunikacja pisemna jest wtórna w stosunku do mowy ustnej. Mowa ustna jest ulotna, pisemna jest trwała[275]. W pisaniu brak jest bezpośredniego kontaktu pomiędzy nadawcą i odbiorcą, co uniemożliwia obserwowanie reakcji odbiorcy; uniemożliwia wsparcie się mimiką, gestem czy intonacją, ponadto nie jest ukazana sytuacja, do której odnosi się wypowiedź, z tego względu pisanie wymaga dokładnego przedstawienia. Mogłoby się więc wydawać, iż jest ono trudniejsze w stosunku do mówienia, z drugiej jednak strony, tworząc tekst pisany jest czas na analizę, przemyślenie, analizę czy zmianę wypowiedzi, na co w mówieniu nie ma czasu.

Sprawność pisania jest umiejętnością najrzadziej potrzebną przeciętnemu użytkownikowi języka. W naturalnych warunkach ogranicza się do wypełniania formularzy, pisania kartek okolicznościowych czy listów[276].

W sytuacji pracy nad językiem na zajęciach pisanie występuje jako czynność, która jest środkiem do celu oraz jako czynność celowa. Sprowadza się do funkcji wspierającej zapamiętywanie nowego materiału językowego (wszelkiego rodzaju

[274] Г.И. Дергачева, *Методика преподавания...,* op.cit., c.142.
[275] A. Paliński, *Sprawność...,* op. cit.
[276] H. Komorowska, *Metodyka...,* op. cit., s.154.

notatki), umożliwia przeprowadzenie ćwiczeń wdrażających i kontrolnych, często ćwiczeniami w pisaniu zastępuje się ćwiczenia w mówieniu (zapis wywiadu, dialogu)[277].

W pracy nad językiem od podstaw pisanie zajmuje bardzo ważne miejsce. Ucząc się nowego języka uczący się zapisują nowe słowa, wyjaśnienia nauczyciela, dużo miejsca w nauczaniu od podstaw zajmują prace domowe, które często studenci wypełniają pisemnie, a w toku dalszej pracy pisemnie przygotowują się do zajęć, uczestniczą w wykładach w języku rosyjskim i muszą sporządzać notatki. Nie należy również zapominać, że pisanie wpływa na utrwalenie materiału leksykalno-gramatycznego, sprzyja tworzeniu się w pamięci obrazów, matryc mownych, a zatem sprzyja nauczaniu mówienia[278].

Jak zauważa W. Gałecki, ćwiczenia w pisaniu są pewnym odpowiednikiem ćwiczeń w mówieniu, z tą różnicą, że w jednych chodzi o poprawność wymowy – ortoepię a w drugich mamy na względzie poprawność pisowni, czyli ortografię[279]. Podobnie jak przy sprawności czytania i mówienia, również w kształtowaniu sprawności pisania można wydzielić pewne podetapy. Ćwiczenia w początkowym pisaniu, podobnie jak w czytaniu czy mówieniu możemy określić jako zdobywanie umiejętności technicznych, niezbędnych do dalszej działalności w zakresie danej sprawności. Przy mówieniu było to opanowanie artykulacji, przy czytaniu – przekładanie zapisu, grafiki na słowa, potem na treść i sens. Przy pisaniu będzie to odwrotny proces, czyli zadaniem będzie przekładanie myśli w słowa, a słów w grafikę. A zatem pracę nad kształtowaniem sprawności pisania należy rozpocząć od wyposażenia uczących się w umiejętności techniczne, czyli zapoznanie z systemem graficznym języka rosyjskiego, kształtowanie nawyków graficznych i kaligrafii. Umiejętności techniczne w zakresie czytania, mówienia i pisania uczący się będą nabywać równolegle, w ramach kursu artykulacyjno-alfabetycznego[*].

Kolejnym etapem pracy nad pisaniem będzie kształtowanie i rozwijanie sprawności mownych. Ćwiczenia tej fazy będą się różniły od ćwiczeń w mówieniu czy czytaniu, będą to ćwiczenia leksykalne i gramatyczne, dodatkowo jednak należy zwrócić uwagę na kształtowanie nawyków ortograficznych.

---

[277] H. Komorowska, *Metodyka...,* op. cit., s.155.
[278] *Методика преподавания...,* op. cit., s.134.
[279] W. Gałecki, *Zasady...,* op.cit., s.278.
[*] Patrz: Podrozdział pierwszy.

Ostatni etap pracy to praca nad pisaniem twórczym, nazywanym także pisaniem wolnym. Na etapie początkowym występuje ono dopiero w drugim semestrze pracy.

Pisanie twórcze

Kolejnym zagadnieniem pracy nad pisaniem jest zagadnienie pisania twórczego. Na pierwszym roku nauczania języka rosyjskiego w grupach *zerowych* sprawność ta występuje w ograniczonym stopniu.

Jak podaje G.I. Dergaczewa[280], po zakończeniu etapu początkowego uczący się powinni potrafić napisać tekst o objętości 30 zdań, przy długości zdań średnio 5 słów w czasie 1.5 godziny. Określone są również rodzaje tekstów, jakie powinni umieć pisać uczniowie po pierwszym roku nauczania. Będą to:

- streszczenie;
- wypowiedź pisemna na jeden opracowanych tematów na podstawie podanych pytań pomocniczych, obrazków itd.;
- biografia;
- kwestionariusz;
- list do kolegi;
- kartka okolicznościowa z życzeniami[*].

Kształtowaniu sprawności pisania służy szereg różnego rodzaju ćwiczeń. Podstawowym ćwiczeniem w pisaniu na etapie początkowym jest streszczenie czytanego lub słuchanego tekstu. Uczący się powinni wykonywać ćwiczenie pod kontrolą.

Ważną umiejętnością jest umiejętność konspektowania, notowania. Należy ją rozwijać od samego początku pracy nad językiem, gdyż będzie ona niezbędna studentom w dalszym toku nauki.

Najbardziej rozpowszechnionym ćwiczeniem w pisaniu jest wypracowanie. Na początkowym etapie będą to niewielkie objętościowo teksty, treść takiego wypracowania powinna być związana z opracowanym uprzednio materiałem, uczący się tworzą własne wypracowania w oparciu o podobne, opracowane wcześniej teksty, np.: W oparciu o tekst *Город Москва*, uczący się opisują swoje miasto, analogicznie do tekstu *Друг Олега* opisują swojego przyjaciela. Jeżeli uczący się nie dysponują

[280] Г.И. Дергачева, *Методика...,* op. cit., s. 152.
[*] Więcej na ten temat, patrz: Rozdział czwarty.

wzorcowym tekstem jako punktem wyjścia do własnego wypracowania, może to być pisanie według planu czy ilustracji.

8.3. SYSTEM ĆWICZEŃ UKIERUNKOWANYCH NA KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI, NAWYKÓW I SPRAWNOŚCI JĘZYKOWYCH

W niniejszym podrozdziale przedstawione zostały przykłady ćwiczeń ukierunkowanych na kształtowanie nawyków i umiejętności językowych stosowanych w pracy nad językiem. Ćwiczenia zaprezentowano w dwóch podrozdziałach, w pierwszym - znalazły się propozycje pracy na etapie wstępnym. Są to ćwiczenia kształtujące artykulację, intonację, akcent, oraz ćwiczenia alfabetyczne – czyli ćwiczenia w początkowym czytaniu i pisaniu. W drugim podrozdziale zebrano ćwiczenia, które uczący się będą mogli wykonywać po zakończeniu etapu wstępnego – ćwiczenia przedkomunikacyjne – leksykalne, gramatyczne i ortograficzne, ćwiczenia komunikacyjne w tym quasi-komunikacyjne (reproduktywno-produktywne) i ćwiczenia komunikacyjne – produktywne w słuchaniu, mówieniu, czytaniu i pisaniu. Propozycje ćwiczeń zaczerpnięto z prac: D. Dziewanowskiej, S. Józefiaka, A. Palińskiego, H. Komorowskiej, L. Grochowskiego, B. Wieczorkiewicza, Z. Harczuka, W. Gałeckiego, W. Woźniewicza, A.A. Akiszynoj i J.E. Kagana, G.I. Dergaczowoj oraz innych polskich i zagranicznych glottodydaktyków. Spośród bogatej propozycji ćwiczeń wybrano te, które odpowiadają celom początkowego etapu nauczania/uczenia się. Niekiedy ćwiczenia modyfikowano dla potrzeb niniejszej pracy, niektóre zostały opracowane przez autorkę. Przytoczone ćwiczenia to propozycja pracy z grupami *zerowymi*. Mają być one pomocą dla prowadzących zajęcia w takich grupach, a zarazem inspirować do dalszego poszukiwania innych ciekawych form pracy z uczącymi się języka rosyjskiego do podstaw.

8.3.1. Ćwiczenia etapu wstępnego

Na początkowym etapie pracy nad językiem najważniejsze będzie kształtowanie u uczących się nawyków fonetycznych, słuchowo-artykulacyjnych,

czyli rozwijanie sprawności słuchania i rozumienia mowy obcojęzycznej ze słuchu, a także kształtowanie oraz rozwijanie sprawności mówienia, głównie typu reproduktywnego. Również prezentowane poniżej poglądy współczesnych dydaktyków potwierdzają stosowność rozpoczęcia pracy nad językiem od kształtowania sprawności słuchania i mówienia.

Ćwiczenia czysto słuchowe, czyli takie, które nie wymagają od uczących się umiejętności czytania i pisania

Głównym celem tego rodzaju ćwiczeń jest osłuchanie się z językiem rosyjskim. To słuchanie krótkich tekstów, bajek, wierszyków w języku rosyjskim. Uczący się mogą słuchać tekstu już znanego, ale tym razem w wykonaniu rodzimych użytkowników języka, mogą to być także teksty zupełnie nowe dla uczących się. Tego typu ćwiczenia w kształtowaniu sprawności słuchania występują stosunkowo rzadko, zazwyczaj podczas słuchania słuchacze zwracają uwagę na jakieś elementy słuchanego tekstu; już w trakcie słuchania lub bezpośrednio po nim wykonują jakieś zadania, np.:

- **Słuchaj i podnieś rękę gdy wystąpi dane zjawisko** (np.: **ь**);
- **Słuchaj i zaznacz** (np.: w których słowach występuje litera jotowana);
- **Słuchaj i objaśnij różnicę w wymowie**;
- **Zasygnalizuj błędy, nonsensy, które występują w tekście** (np.: poprzez podniesienie ręki);
- **Słuchaj patrząc w tekst**;
- **Określ rodzaj wysłuchanego tekstu**;
- **Określ typ konstrukcji intonacyjnej występującej w tekście**;
- **Określ jakie znane ci dźwięki występują w danym tekście**;
- **Określ jakie znane ci słowa występują w danym tekście**;
- **Poprzez podniesienie ręki wskaż słowa**, na przykład ze znakiem miękkim w funkcji zmiękczającej, oznaczające nazwy zwierząt itp.;
- **Słuchaj i zrób**. Uczący się reagują na polecenia nauczyciela, np.*встань, открой книгу* itp.
- **Słuchaj i pokaż**. Uczący się wskazują nazwane przez nauczyciela przedmioty na ilustracjach, w sali, mogą to też być części ciała, np. глаза, нос, уши itp. Można również zmienić to ćwiczenie. Nauczyciel stojąc przed uczniami nazywa części ciała i pokazuje je na sobie, uczący się również

pokazują nazwane części ciała, muszą jednak być uważni, gdyż od czasu do czasu nauczyciel stara się wprowadzić ich w błąd i wskazuje inną niż nazwana część ciała. To ćwiczenie sprzyja koncentracji uwagi, powtórzeniu i utrwaleniu leksyki.

- **Dorysuj**. Uczący się otrzymują ilustrację z brakującymi elementami. Ich zadaniem jest po wysłuchaniu tekstu dorysować brakujące elementy. Np.: Może to być ustawienie mebli w pokoju. W grupach dorosłych zamiast rysowania uczący się mogą umieszczać na właściwym miejscu gotowe ilustracje.
- **Portret pamięciowy**. Uczący się słuchają opisu postaci. Na tej podstawie mają sporządzić portret pamięciowy postaci, np.:*У него круглое, полное лицо. Он лысый. У него очки, усы и борода. Нос у него вздёрнутый с веснушками.*

  Ćwiczenie to można z powodzeniem zastosować przy realizacji różnych tematów, np.:

  - **Opis mieszkania** - uczący się maja za zadanie nakreślić uproszczony schemat rozkładu pomieszczeń w lokalu na podstawie usłyszanego tekstu;
  - **Drzewo genealogiczne** - uczący się słuchają opowiadania o rodzinie i na jego podstawie rysują drzewo genealogiczne opisywanej rodziny.
- **Ćwiczenie wyobraźni**. W celu lepszego zrozumienia treści słuchanego tekstu stosowanie różnego rodzaju pomocy wizualnych (plansze, filmy, obrazki itp.).
- **Dopasowanie ilustracji do wysłuchanego tekstu**. Studenci słuchają kilku krótkich tekstów. Po wysłuchaniu mają za zadanie dopasować usłyszany fragment do ilustracji.
- **Wszystko na miejscu**. Po wysłuchaniu tekstu uczący się szeregują, ustawiają w odpowiedniej kolejności, np.: ilustracje związane z tekstem, układanie w odpowiedniej kolejności, chronologicznie.
- **Wypełnianie tabeli**. Studenci otrzymują tabelę, którą już w trakcie słuchania mają zapełnić informacjami z wysłuchanego tekstu. Na samym początku pracy nad językiem uczący się mogą jedynie zaznaczać znakiem *X* odpowiednie rubryki, na kolejnych etapach tabela będzie wypełniana słowami, zwrotami, jakie uczący się zdołają usłyszeć.

- **Co się zmieniło?** Uczący się słuchają szeregu słów dwukrotnie, ich zadaniem jest określić, jakie elementy wypowiedzi zostały zmienione (co dodano, opuszczono, jak zmieniono kolejność prezentacji itp.).
- **Posłuchaj i ułóż we właściwej kolejności**. To ćwiczenie najczęściej stosowane w kształtowaniu sprawności mówienia, można również zastosować jako ćwiczenie kontrolujące treść wysłuchanego tekstu. Zadaniem uczących się jest ułożenie historyjki obrazkowej we właściwej kolejności na podstawie tekstu.
- **Kto to mówi?** Po wysłuchaniu kilku fragmentów tekstów uczący się maja za zadanie określić na przykład jaki zawód wykonuje wypowiadająca się osoba, określić czy prezentowane sytuacje są oficjalne czy nieoficjalne, rodzaj tekstu – na przykład czy jest to przepis kulinarny, instrukcja obsługi, wykład z gramatyki opisowej itp.
- **Droga do domu**. Uczący się otrzymują uproszczony plan miasta. Wszyscy wyruszają z jednego punktu, śledząc mapę i słuchając objaśniania drogi przez lektora dochodzimy z punktu A do punktu B.
- **Zapamiętywanka**. Uczący się słuchają szeregu słów, zwrotów, zdań. Ich zadaniem jest zapamiętanie jak największej ilości usłyszanych wyrazów. To ćwiczenie sprzyja koncentracji uwagi i ćwiczy pamięć.

Ćwiczenia w słuchaniu oraz ćwiczenia sprzyjające kształtowaniu nawyków wymowy

Ćwiczenia w słuchaniu na etapie wstępnym są nierozerwalnie związane z ćwiczeniami kształtującymi nawyki artykulacyjno-akcentuacyjne i intonacyjne.

Mówienie twórcze, związane z kształtowaniem kompetencji komunikacyjnej jest charakterystyczne dla późniejszych faz przyswajania mowy obcojęzycznej. Na etapie wstępnym nacisk należy położyć na recepcję i reprodukcję, w związku z czym ćwiczenia w mówieniu na tym etapie to głównie ćwiczenia imitatywne, związane z naśladownictwem. Ćwiczenia tego etapu służą wyrobieniu poprawnej wymowy, intonacji, akcentu, są one także powiązane z utrwaleniem w pamięci poszczególnych wyrazów, wytworzeniem odpowiednich obrazów, które wpłyną na późniejsze przyswajanie języka i na poprawność językową na kolejnych etapach nauczania. Głównym celem tego typu ćwiczeń nie jest zrozumienie i analiza treści, lecz

doskonalenie wymowy rosyjskiej. Ćwiczenie tego rodzaju wyrabia w późniejszym etapie płynność mówienia, sprzyja rozwijaniu pamięci, zapewnia rozwój kulturalny.

Ćwiczenia intonacyjne

- **słuchaj i określ, o co pytamy;**
- **słuchaj i postaw odpowiedni znak interpunkcyjny;**
- **porównaj intonacje;**
- **Przekształć intonację;**
- **Znajdź własne przykłady na intonację**.

Ćwiczenia akcentuacyjne

- **Słuchaj i podkreśl akcentowaną sylabę;**
- **Zwróć uwagę na różnice w wymowie** (redukcja samogłosek pod akcentem i w pozycji nieakcentowanej);
- **Podziel słowa na sylaby, zaznacz sylaby akcentowane;**
- **Odtwórz w formie graficznej rytm w wysłuchanych słowach;**
- **Popatrz jak akcent zmienia się w zależności od formy**, np.:

  *окно – окна, сосна – сосны, купить – купит***;**
- **Wystukiwanie akcentu**. Podczas słuchania słów uczący się zaznaczają sylabę akcentowaną poprzez tupanie, klaskanie, uderzanie długopisem o ławkę;
- **Oznaczanie akcentu**. Uczący się otrzymują plansze z zapisanymi wyrazami lub schematami, ich zadaniem jest oznaczenie miejsca nacisku po wysłuchaniu słów np.:

Мама	__ __
Подруга	__ __ __
Велосипед	__ __ __ __

Ćwiczenia artykulacyjne

- **Te same czy różne?** Uczący się słuchają par słów. Ich zadaniem jest określić, czy są to te same słowa, czy różne.

сел – сел
съел – сел
полка – полька
полка – полка
полька – полька

***

уже – уже
уже – уже
замок – замок
замок – замок
стоит - стоит
стоит - стоит

- **Jaki to dźwięk?** Uczący się po wysłuchaniu szeregu wyrazów mają za zadanie określić, jaki dźwięk się w nich pojawił np.: **л** czy **л'.**

поле полька лето лимон люблю малина

Można zaprezentować szereg słów, w których występują oba dźwięki. Zadaniem uczących się jest wskazanie występowania jednego z nich, na przykład poprzez podniesienie ręki.

Калина блины лампа лён лапа слон

Zamiast konkretnego dźwięku można polecić uczącym się wyróżnienie spółgłosek miękkich, twardych, dźwięcznych, bezdźwięcznych itp.W wysłuchanych wyrazach uczący się mogą również odszukać podobieństwa i różnice w językach rodzimym i nauczanym.

- **Znajdź sylabę**. Zadaniem uczących się jest rozpoznanie w słyszanych wyrazach określonej sylaby i ustalenie miejsca jej położenia, np.:

Мама дома Самара магазин

Można również polecić uczącym się policzenie sylab w słowach, porównanie ich pod względem długości, akcentu.

- **Słuchajcie, powtarzajcie, porównajcie swoją wymowę z wymowa lektora.**

Warto, aby podczas ćwiczeń artykulacyjnych uczący się mieli możliwość nagrać swoje wypowiedzi. Potem będą mogli porównać nagranie głosu lektora ze swoim nagraniem, Tego typu ćwiczenia sprzyjają samokontroli, niekiedy dopiero wówczas uczący się są w stanie zauważyć, że ich wymowa różni się od wzorca.

Ćwiczenia kształtujące nawyki mówienia

- **Opanowywanie pamięciowe,** np.: przysłów rosyjskich, piosenek, krótkich wierszyków, powiedzonek, łamaczy języka.
- **Słuchajcie i powtarzajcie**. Uczący się otrzymują wzorzec wymowy. Ich zadaniem jest usłyszeć, utrzymać w pamięci brzmienie, zwrócić uwagę na specyfikę wymowy, a następnie właściwie powtórzyć. Będą to ćwiczenia z uwzględnieniem specyficznej fonetyki języka rosyjskiego, akcentu i intonacji. To ćwiczenia typu:
- **Powtórzcie frazę zachowując intonację**.
- **Powtórzcie frazę przekształcając intonację,** na przykład z pytającej na twierdzącą.
- **Wydzielcie**, np.: określone dźwięki, sylaby, słowa, frazy.
- **Słuchajcie i powtarzajcie razem z lektorem**.
- **Słuchajcie i powtarzajcie sami.**
- **Słuchajcie, powtarzajcie, czytajcie.**
- **Słuchajcie powtarzajcie, piszcie.**
- **Słuchajcie, powtarzajcie, postawcie akcent.**
- **Czytajcie zdania, uwzględniając wszystkie poznane zasady** (wymowy dźwięków, wydłużona artykulacja samogłosek akcentowanych, redukcja ilościowa, jakościowa, asymilacja, uproszczenie dźwięków).
- **Czytajcie wraz z nauczycielem.**
- **Przeczytajcie pytania i ułóżcie do nich odpowiedzi.**
- **Zadajcie pytania do podanych odpowiedzi.**

Ćwiczenia stosowane w pracy nad alfabetem, kształtujące mechanizm czytania i pisania

Ćwiczenia te powinny być jak najbardziej urozmaicone, począwszy od prostych ćwiczeń imitacyjnych, polegających głównie na odwzorowywaniu, do bardziej skomplikowanych, wymagających od uczących się wiedzy i fantazji.

- **Pisanie w powietrzu**. Ćwiczenie stosowane w grupach dzieci, które warto jednak przenieść do grup studentów. Każdą literę przed napisaniem w zeszycie uczniowie piszą palcem w powietrzu lub na ławce. Pozwoli to opanować

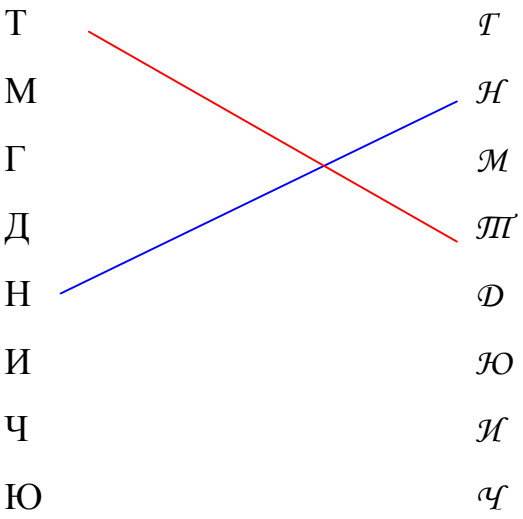
właściwy ruch ręki podczas pisania danej litery, pomoże przy opanowaniu nawyku pisowni litery bez odrywania ręki, jednym ruchem.

- **Odwzorowywanie liter.** Podczas przepisywania podanych liter do zeszytu lub podczas zapisu liter przez uczących się na tablicy należy zwrócić uwagę na rozmiar poszczególnych liter oraz na zapis liter jednym ruchem ręki.
- **Do liter drukowanych dopisz litery pisane**. Uczący się otrzymują planszę z literami drukowanymi. Ich zadaniem jest dopisanie liter pisanych.

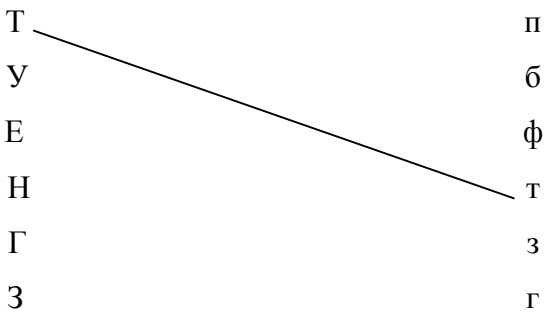
П..... Д..... Я..... Ч.....

Г..... И..... Т..... Щ..... Ж.....

- **Zestawienie liter drukowanych i pisanych**. Uczący się otrzymują planszę z literami drukowanymi i pisanymi. Ich zadaniem jest połączenie pasujących do siebie liter.



- **Zestawienie liter wielkich i małych**. Uczący się otrzymują planszę z wielkimi i małymi literami, ich zadaniem jest dobranie ich w pary.



Ф	н
П	е
Б	у

- **Do liter wielkich dopisz małe litery, do małych dopisz wielkie.** Uczący się otrzymują planszę z literami wielkimi i małymi, ich zadaniem jest dopisanie brakujących odpowiedników.

Д..... П..... б..... Г..... н.....

- **Zestawienie liter rosyjskich różniących się małym szczegółem.** Uczący się otrzymują planszę z parami liter. Każda para składa się z dwóch różnych liter. Wystarczy jednak coś małego dorysować, byśmy w parze uzyskali identyczne znaki. Dodaj brakujące elementy tak, by uzyskać te same litery. Wymów każdą z liter. Ćwiczenie ma na celu zwrócenie uwagi na graficznie podobne litery występujące w języku rosyjskim, oznaczające różne dźwięki.

Щ	Ш
Ю	О
Ъ	Ь
Ь	Ы
И	Й
Е	Ё

- **Zestawienie liter polskich i rosyjskich.** Uczący się otrzymują planszę z parami liter. W parze znajduje się litera polska i rosyjska. Jeśli dana litera jest odczytywana w języku polskim i w języku rosyjskim podobnie, stawiają między nimi znak ≈. Jeśli natomiast są to zupełnie różne litery w obu językach, stawiają między nimi znak ≠, następnie czytają litery. Ćwiczenie ma na celu zwrócenie uwagi na litery, z którymi uczący się maja najwięcej trudności. Są to litery, które graficznie występują w języku polskim, ale oznaczają inny dźwięk. W przypadku tych liter obserwuje się największą interferencję, toteż ćwiczenia tego typu należy uznać za szczególnie ważne.

POLSKI	ROSYJSKI
Przykład: *B* ≠ *B* *A* = *A*	
M	M
N	И
K	К
Y	У
C	С
E	Е
H	Н
R	Я
O	О
T	Т
X	Х
P	Р

- **Dopasowywanka**. Uczący się otrzymują planszę, na której zapisano pierwsze i ostatnie sylaby rożnych słów. Ich zadaniem jest połączyć poszczególne sylaby w słowa. Ćwiczenie przygotowuje do czytania.

Ста	но
Ки	га
Соба	ната
Шко	кан
Кни	ка
Ком	ла

- **Wąż literowy.** Uczący się maja za zadanie podzielić łańcuch literowy na wyrazy, przepisać je i postawić akcent, a następnie przeczytać na głos. Ćwiczenie przygotowujące do czytania, uczy zestawiać litery w słowa, wyodrębniać poszczególne wyrazy spośród zlepka liter.

Таммамавагонголовавинститутпока

- **Czego brakuje?** Zadaniem uczących się jest wpisanie w luki brakujących liter.

Здра___ст___уйте, ш___р__кий, г___род, мое___о (брата зовут Ян)

Ц___рк, маш___на, , пожал_____ста, до свидан____.

- **Rozsypanka.** Nauczyciel zapisuje na tablicy bądź rozdaje przygotowaną wcześniej planszę z zapisanymi wyrazami, w których litery mają zmienioną kolejność. Zadaniem uczących się jest ułożenie liter we właściwej kolejności tak, aby powstały wyrazy.

в с т з д в у р а й.....

м а и н а ш.....

д е с т н т у.....

п р к а.....

- **Diagram literowy.** Uczący się otrzymują diagramy literowe. Litery zapisane w diagramie układają się w słowa. Słów należy szukać w pionie i poziomie.

Ф	В	А	Р	Ц	О	В	Ф	А	П	Ь	Д	Р	У	Ы
Ы	Р	Д	Ф	Е	Ф	Ы	С	В	М	О	У	О	В	В
О	В	Л	И	П	Л	Я	Ч	С	Ч	Л	В	Б	Ч	Ч
П	Л	И	Г	Ы	Р	Л	В	Е	С	Н	У	Ш	К	И
В	О	Ц	У	Н	Ь	Ф	Ы	В	П	Р	Л	У	Е	Г
Ф	Б	О	Р	О	Д	А	В	И	Ь	М	Ы	Ш	Ц	Ы
В	Ы	В	А	С	Б	П	С	М	Т	А	Б	Л	Е	Щ
Н	О	Ш	Ш	Э	Ь	Г	Л	А	З	П	К	К	Н	Е
Е	Ч	А	Д	Ж	Ф	В	П	Р	О	М	А	О	Р	Ж
Ш	К	Ш	Е	Я	С	С	И	Т	Т	Т	Ь	Я	Ф	Щ
Н	И	Р	Т	Е	Л	О	С	Л	О	Ж	Е	Н	И	Е
О	А	Л	Р	Л	Д	Э	Й	Ф	А	Л	Ж	Х	Н	К
С	Р	Ц	Б	Р	О	В	И	В	Я	М	О	Ч	К	А
Т	Ы	У	Ф	Ц	У	К	Н	Щ	Э	Ю	Т	Г	Ш	Н
Ь	Ю	П	О	Д	Б	О	Р	О	Д	О	К	Щ	А	К

- **Od A do Я.** Uczący się otrzymują planszę z zapisanymi słowami, ich zadaniem jest uszeregowanie słów w kolejności alfabetycznej.

преподаватель, подарок, почта, ягоды, магазин, работа, словарь, экскурсия, комната, карандаш, бабушка, лето, весна, город, дом

- **Ćwiczenia z użyciem słownika.** Nauczyciel zapisuje na tablicy szereg słów, zadaniem uczących się jest odnaleźć w słowniku ich znaczenie. Ćwiczenie to wymaga znajomości kolejności liter w alfabecie.

персик, мизинец, гастроном, подвал, велосипед, тетрадь, редиска, корзина, машина

- **Osobisty alfabet.** Z pomocą słownika uczący się tworzą swój alfabet. W jednej kolumnie wpisują słowo na daną literę alfabetu, a w kolumnie obok polskie znaczenie tego słowa.

апельсин - pomarańcza

белка - wiewiórka

велосипед - rower

город -miasto

дом - dom

Европа - Europa

ёж - jeż

живот - brzuch

здоровье – zdrowie itd.

- **Jak najwięcej**. Korzystając ze słownika uczący się wyszukują jak najwięcej nazw zwierząt, kolorów, owoców itp. Uczący się mają za zadanie wypisać jak

najwięcej słów z danej kategorii. Dodatkowo po wykonaniu zadania można polecić ułożenie znalezionych słów w kolejności alfabetycznej.

- **Transformacja tekstów drukowanych na pisane**. Uczący się przepisują zdania, krótkie teksty, dialogi z podręcznika do zeszytu. Ćwiczenie skupia się na kojarzeniu litery drukowanej z jej pisanym odpowiednikiem.
- **Wyszukiwanie w tekście określonej litery**. W tekście, którego długość jest dostosowana do możliwości uczących się występuje wielokrotnie pewna litera/litery. Zadaniem uczących się jest trakcie czytania podkreślanie jej/ich.
- **Grupowanie.** Spośród liter alfabetu rosyjskiego uczący się wybierają te, które:
  - *są zawsze twarde;*
  - *oznaczają dwa dźwięki;*
  - *nie oznaczają żadnego dźwięku;*
  - *które w zależności od akcentu oznaczają różne dźwięki itp.*

Ćwiczenie można przeprowadzić w oparciu o teksty, w których uczący się znajdują litery należące do danej grupy, może to być również ćwiczenie ustne, poparte przykładami przytoczonymi przez uczących się.

- **Praca z wykorzystaniem ruchomego alfabetu**. Przed rozpoczęciem zajęć można z wykorzystaniem alfabetu ruchomego przeprowadzić rozgrzewkę, powtórzenie poznanych dotychczas liter.
  - Nauczyciel nazywa dźwięk – studenci podnoszą literę symbolizującą ten dźwięk.
  - Nauczyciel podnosi kartonik z literą, a student nazywa dźwięk, jaki ta litera oznacza.
  - Nauczyciel podnosi kartonik z literą, studenci nazywają słowo rozpoczynające się na daną literę lub takie, w którym ta litera występuje.
- **Rozmnażanie.** Z liter występujących w podanym przez nauczyciela słowie studenci układają możliwie dużo nowych słów

П р е п о д а в а т е л ь

Под

Давать

Даль

Перед

Дело

Преподавать

Подвал

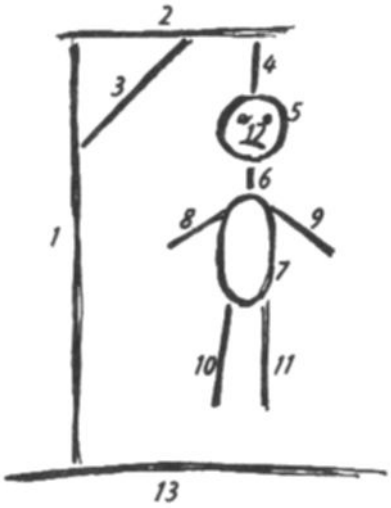
Ветер

Лето

Одевать

itd.

- **Szubienica.** Popularna gra stosowana przez uczniów „nielegalnie” podczas lekcji, tym razem w charakterze ćwiczenia. Nauczyciel zapisuje na tablicy hasło. Podane są tylko dwie litery – pierwsza i ostatnia. Studenci kolejno proponują litery, które należy wstawić w wolne miejsce. W przypadku nietrafnego strzału rysowane są kolejne elementy szubienicy. Jeśli nie uda się w porę odgadnąć hasła – „zawiśniemy” na szubienicy.



У_ и _ _ р _ и _ _ т

- **Bingo.** W tabelce uczniowie zapisują wybrane przez siebie litery. Nauczyciel podaje różne litery, zadaniem studentów jest wykreślanie wyczytanych liter na swoich planszach.

Ь	**З**	**я**
Г	**Ж**	**ё**
Ю	**Б**	**в**

- **Słówka.** Uczący się na kartce papieru zapisują wybrane przez siebie słowo macierzyste, np. czteroliterowy rzeczownik. Zadaniem jest odgadnięcie słowa zapisanego przez kolegę. Uczniowie wymieniają między sobą słowa pomocnicze, również czteroliterowe rzeczowniki. Po zgłoszeniu przez zgadującego słowa pomocniczego partner ustala liczbę trafień. Za trafienie uznaje się występowanie tej samej litery na tym samym miejscu w słowie posiłkowym, co w słowie macierzystym. Trafienia są meldowane przeciwnikowi, jednak bez wskazania, jakie litery i na jakim miejscu zostały trafione.
- **Jakie to słowo?** Uczniów dzielimy na dwie drużyny. Każda z grup wybiera swojego reprezentanta. Prowadzący na tablicy zapisuje pierwszą literę pierwszego wyrazu, zaznaczając kropkami brakujące litery. Przedstawiciel pierwszej drużyny, po uzgodnieniu z kolegami, podaje propozycję, którą nauczyciel zapisuje na tablicy. Poniżej prowadzący przepisuje litery, które pojawiły się w podanym przez uczniów wyrazie, i które pokrywają się z literami znajdującymi się w słowie do odgadnięcia. Jeżeli zaś te same litery w podanym przez uczniów wyrazie nie znajdują się w tym samym miejscu, co w wyrazie do odgadnięcia, nauczyciel nie przepisuje ich, ale informuje uczniów, że litera taka również się tam znajduje. Reprezentant drużyny ma prawo do pięciu prób odgadnięcia jednego wyrazu.

Przykład: wyraz do odgadnięcia: Р у ч к а

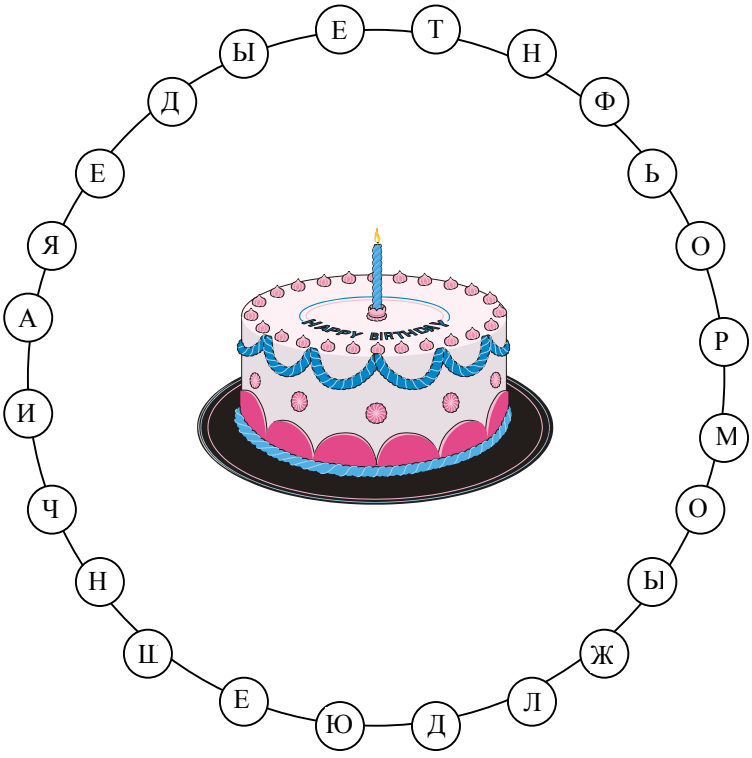
Р . . . . propozycje studentów: Р у к а в

Р у . . . Р у ч ей

Р у ч . . Р у ч к а

Р у ч к а

- **Literowe pole bitwy.** Każdy student na swojej kartce papieru rysuje kwadrat i dzieli go na 36 kwadratów. Jest to pole walki. Gra toczy się do chwili całkowitego wypełnienia pola walki literami zgłoszonymi kolejno przez partnerów. Zadaniem graczy jest zdobycie jak największej ilości punktów za słowa, które dają się odczytać na polu walki. Za każde sześcioliterowe słowo możemy przyznać 20 pkt., za pięcioliterowe - 10, za czteroliterowe - 5 pkt. A za słowa trzyliterowe - 2 pkt. Nie punktujemy słów dwuliterowych. Uczący się kolejno, na zmianę strzelają literami- każdy kolejno wymienia jakąś literę alfabetu, którą wpisują do dowolnie wybranych kratek inni uczniowie. Słowa na planszy czyta się poziomo, pionowo.
- **Przeskakiwanka.** Nauczyciel rozdaje kartki z literkami, pomiędzy którymi jest ukryte hasło. Aby je odczytać, należy przeskakiwać określoną, zawsze taką samą ilość literek. Aby nieco ułatwić zadanie, można dodatkowo na kartce umieścić obrazek-podpowiedź, który naprowadzi uczniów na hasło.



- **Gra w karty**. Uczących się należy podzielić na 5-cio, 6-cio osobowe zespoły. Każda grupa siada dookoła stołu. Każdy dostaje pięć kart, na których napisane są elementy różnych słów, pozostałe karty (około dwudziestu) tworzą stos. Jeden z uczestników wykłada kartę z sylabą jakiegoś wyrazu i wybiera ze stosu kolejną kartę. Drugi z kolei ma prawo wyłożenia na środek sylaby nowego wyrazu, może również dokończyć wyraz znajdujący się już na stole. Pomimo, iż pozbył się dwóch kart, ciągnie tylko jedną. Podobnie gra toczy się dalej aż do momentu, gdy któryś z graczy pozbędzie się wszystkich kart.

пре	*по*	*да*	*ва*	*тель*

- **Łańcuszek literowy.** Na tablicy zapisujemy jedną literę, następnie do tablicy podchodzą kolejni uczniowie i dopisują po jednej literze w taki sposób, aby tworzyły one wyraz. Celem jest ułożenie możliwie najdłuższego słowa.

Математика

- **Gdzie jest reszta?** Nauczyciel rozdaje uczniom kartoniki z wypisanymi wyrazami, nie mają one jednak końca. Zadaniem uczniów jest w jak najkrótszym czasie dokończyć wyrazy. Zamiast znajdywania końca wyrazów można polecić uczniom znajdywanie ich początku, wówczas na kartonikach znajdzie się końcowa część wyrazu. *домаш... , ...лосипед*

- **Piramida słowna.** Nauczyciel podaje słowo wyjściowe. Kolejne słowo będzie od niego dłuższe o jedną literę, którą również zapisuje się na tablicy. Trzecie z kolei słowo zawiera te literki, co słowo drugie i dodatkową literę zapisaną na tablicy. Zadaniem uczniów jest jak najszybciej uzupełnić całą piramidę słowną.

А **Да** **Дам** **Дама**	**То** **Сто** **Стол** **Столы**

Przykładowe piramidy słowne

8.3.2. Ćwiczenia kursu właściwego

Ćwiczenia przedkomunikacyjne

Ćwiczenia leksykalne

1. Słownictwo okazuje się elementem najsilniej warunkującym komunikatywność wypowiedzi, dlatego powinno być przedmiotem specjalnych ćwiczeń leksykalnych.
2. Powtarzanie i utrwalanie słownictwa w toku ćwiczeń w mówieniu, czytaniu, czy pisaniu to działalność wartościowa, ale tylko pod warunkiem, że w nauczaniu występują stałe, konsekwentnie prowadzone ćwiczenia ściśle leksykalne.
3. Zadaniem ćwiczeń leksykalnych jest:
    a. nie dopuścić do zapominania wprowadzonych już wyrazów przez stałe i częste ich powtarzanie w różnych układach, formach i kontekstach;
    b. zapewnić trwałość zapamiętania wyrazów przez wielość możliwych skojarzeń;
    c. dostarczyć umysłowi pewnej gimnastyki i zapewnić elastyczność pamięci przywołującej dany wyraz;
    d. zapewnić atrakcyjność krótkich ćwiczeń prowadzonych w dużym tempie;
    e. umożliwić wprowadzanie relaksacyjnych przerywników[281].

Słownictwo jest tym składnikiem kompetencji komunikacyjnej, który silniej niż wymowa, intonacja i poprawność gramatyczna warunkuje odbiór wypowiedzi, toteż za stosowne uznano poświęcić sporo miejsca na przedstawienie ćwiczeń kształtujących nawyki leksykalne. Przedstawiono je w dwóch grupach: ćwiczenia towarzyszące

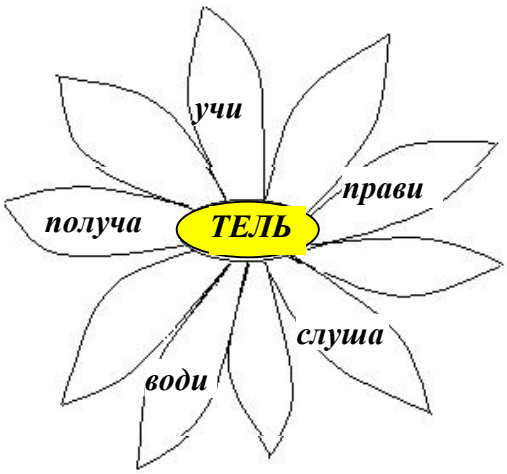
[281] H. Komorowska, *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa 1988.

prezentacji nowego materiału oraz ćwiczenia aktywizujące, mające na celu utrwalenie oraz powtórzenie materiału leksykalnego.

Ćwiczenia towarzyszące prezentacji nowego materiału

- **Skojarzenia.** Jest to ćwiczenie asocjacyjne, zadaniem uczących się jest podanie jak największej liczby wyrazów kojarzących się im z podanym pojęciem, np.: **школа –** учитель, класс, оценка, доска, ученик, мел, перемена, каникулы...itd.
- **Ćwiczenie słowotwórcze.** Celem tego ćwiczenia jest wprowadzanie i tworzenie wyrazów kończących się/ zaczynających się na ten sam przyrostek/ przedrostek.

  Każdy uczeń lub każda grupa otrzymuje schemat, w środku którego znajduje się przyrostek. Zadaniem uczących się jest dopisać właściwe wyrazy. Gdyby zadanie okazało się zbyt trudne, można pozwolić na korzystanie ze słowników.



- **Intruz.** Celem tego ćwiczenia jest wprowadzanie i utrwalanie wyrazów

  Uczący się otrzymują kartoniki z napisanymi na nich wyrazami w języku obcym, przy czym takich wyrazów na jednym kartoniku powinno być przynajmniej cztery. Jedno ze słów pod względem znaczeniowym nie pasuje do reszty, np.:

  МОЛОКО, МАСЛО, КАПУСТА, КЕФИР, СЫР.

  ЧЕЛОВЕК, ОГУРЕЦ, ДЕВУШКА, МАЛЬЧИК, МУЖЧИНА.

ПОМИДОР, ВРАЧ, УЧИТЕЛЬ, ЖУРНАЛИСТ, АКТЁР.

Zadaniem uczniów jest odnalezienie słowa-intruza w każdej z podanych grup. Po zakończeniu można zestawić ze sobą wszystkie słowa-intruzy, które z kolei mogą wiązać się między sobą, może to być nowy materiał leksykalny, który z pomocą tego ćwiczenia będzie wprowadzony.

- **Czegoś brakuje.** Ćwiczenie ma na celu wprowadzenie słownictwa, wykorzystuje poglądowy sposób wprowadzania leksyki. Nauczyciel demonstruje rysunek z określonymi przedmiotami, których nazwy zamierza wprowadzić. Nazywa każdy z przedmiotów, uczący się powtarzają i starają się zapamiętać. Następnie zmienia się kolejność ułożenia przedmiotów, można też któryś z nich usunąć. Zadaniem uczących się jest nazwanie przedmiotów w takiej kolejności, w jakiej były one ułożone na początku.
- **Skojarzenia.** To ćwiczenie ma na celu wprowadzanie i utrwalanie słownictwa. Zadaniem uczących się jest podanie jak największej liczby skojarzeń z podanym przez nauczyciela wyrazem, np. rzeczownikiem, przymiotnikiem, czy czasownikiem. W celu ułatwienia zadania, skojarzenia mogą być podane na kartkach, zaś zadaniem uczących się będzie je dopasować.

Przykładowe skojarzenia:

стучать

ключ *ДВЕРЬ* *звонок*

замок

- **Jaka to kategoria?** Celem ćwiczenia jest kategoryzacja wprowadzanego słownictwa. Uczący się otrzymują karteczki, na których są zapisane słowa należące do różnych kategorii tematycznych. Zadaniem jest pogrupowanie karteczek i nazwanie kategorii, do której należą. Jeżeli zadanie mogłoby sprawić zbyt dużo trudności, możemy na karteczkach zapisać kategorie tematyczne, według których należy grupować przedmioty.

np.: РОЗА, ЛАНДЫШ, РУКА, РОМАШКА, ГРИПП, ГОЛОВА, МАК, БОЛЕЗНЬ, ПЛЕЧО, ТУБЕРКУЛЁЗ, СИРЕНЬ, ЦВЕТЫ

- **Synonimy-antonimy.** Ćwiczenie służy wprowadzaniu i utrwalaniu słownictwa. Zadaniem uczących się jest połączenie obcojęzycznego słowa z jego synonimem lub antonimem.

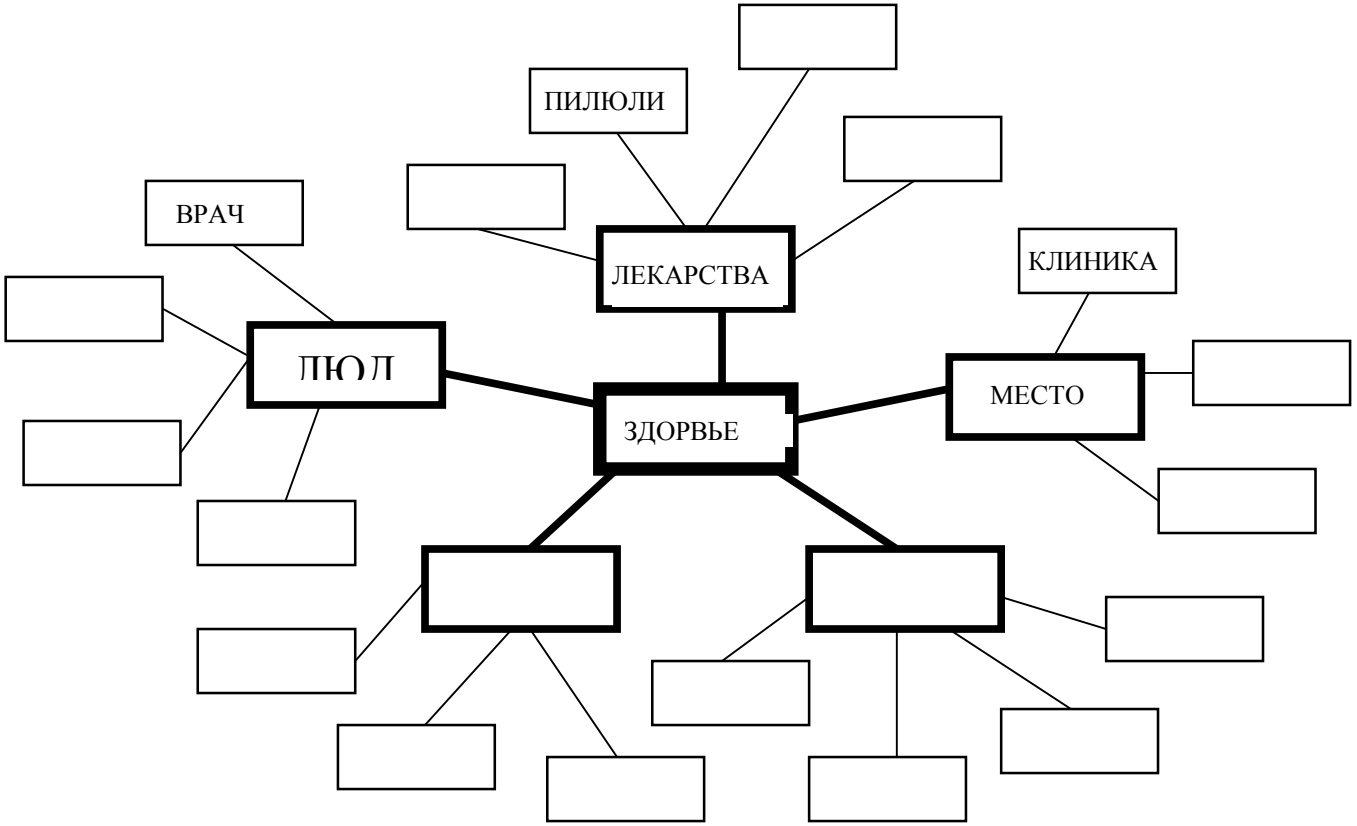
np.: *ВЕСЁЛЫЙ – ГРУСТНЫЙ*

УМНЫЙ – ГЛУПЫЙ

ТИХО – ГРОМКО

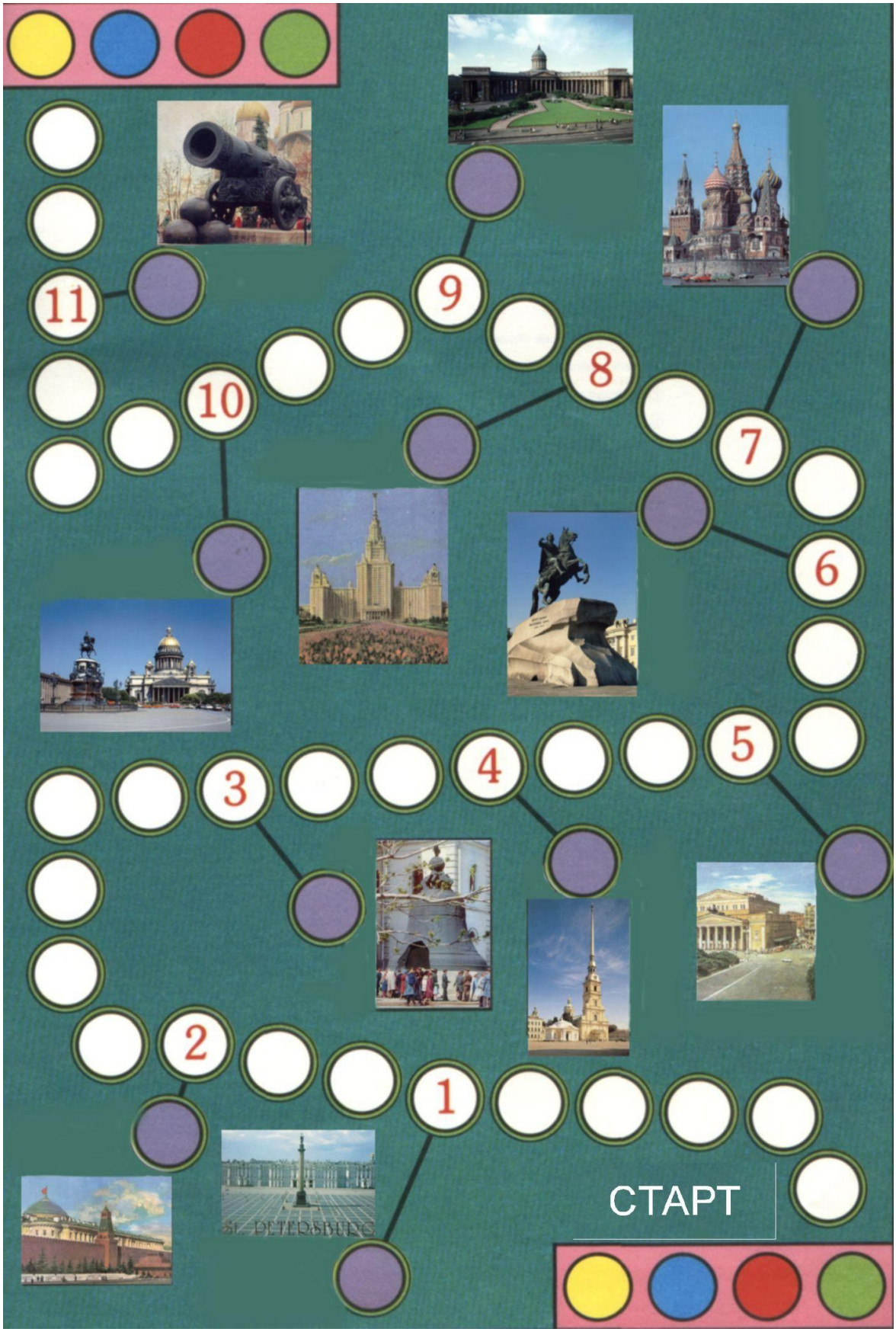
ВЫИГРАТЬ – ПРОИГРАТЬ

- **Mapa skojarzeń.** Ćwiczenie ma na celu wprowadzenie, kategoryzację słownictwa. Nauczyciel zapisuje na tablicy wyraz wyjściowy i przykładowe skojarzenia z tym wyrazem, zadaniem uczących się jest uzupełnienie diagramu. Ćwiczenie można wykonywać ze słownikiem.


ПИЛЮЛИ
ВРАЧ
ЛЕКАРСТВА
КЛИНИКА
ЛЮЛ
МЕСТО
ЗДОРВЬЕ

Ćwiczenia mające na celu utrwalenie i powtórzenie słownictwa

- **Gra realioznawcza.** Celem ćwiczenia jest utrwalenie nazw rosyjskich zabytków. Uczących się dzielimy na 4 grupy. Przedstawiciel każdej drużyny kolejno rzuca kostką, po czym rusza się pionkiem o ilość oczek, jaka wypadnie na kostce. Mijając jeden z umieszczonych na planszy zabytków studenci muszą podać jego nazwę i dopiero wtedy mogą „iść" dalej. Zwycięża drużyna, która jako pierwsza doprowadzi swój pionek do mety. Poza zabytkami na planszy można umieścić tradycyjne rosyjskie potrawy, charakterystyczne dla Rosji przedmioty. Jednak gra tego typu niekoniecznie musi utrwalać słownictwo realioznawcze. Równie dobrze na obrazkach mogą znajdować się przedmioty, jakie znajdziemy w sklepie, zwierzęta, czy przybory szkolne.


11
9
8
10
7
6
5
4
3
2
1
СТАРТ

- **Pytanie – odpowiedź.** Ćwiczenie pozwala szybko powtórzyć dużą liczbę słów. Nauczyciel lub wybrana osoba podaje polskie słowo, zadaniem wyznaczonych studentów jest podanie rosyjskiego odpowiednika. Istotne jest, aby zadbać o odpowiednie tempo pytań i odpowiedzi. Wariantem ćwiczenia może być dobieranie przymiotników do podanych słów, np.: яблоко – красный, город – большой... itp.
- **Zakupy.** Do szyldów z nazwami sklepów uczący się dopisują możliwie jak najwięcej produktów i towarów jakie można w danym sklepie kupić.

- **Państwa i miasta.**

Jest to znana i popularna wśród uczniów i studentów gra, w którą grają „nielegalnie" podczas nudnych zajęć dla zabicia czasu. Stosowana pod kontrolą nauczyciela może sprawdzić się pierwszorzędnie jako ćwiczenie powtórzeniowe poznanego wcześniej słownictwa. Uczący się otrzymują tabelki z zaznaczonymi kategoriami tematycznymi. Nauczyciel bądź wybrana osoba losuje literkę. Po zapisaniu jej na tablicy studenci rozpoczynają uzupełnianie swoich tabelek. W każdej rubryce z podaną kategorią tematyczną ma się znaleźć odpowiadający jej

wyraz zaczynający się na daną literę. Gdy wszyscy wypełnią zadanie, należy porównać słowa podane przez uczących się.

Растение	Профессия	Зверь	Одежда	Предмет
помидор	*почтальон*	*петух*	*пальто*	*пенал*
малина	*медсестра*	*мышь*	*майка*	*мыло*
...	*...*	*...*	*...*	*...*
капуста	*коммерсант*	*корова*	*кальсоны*	*карандаш*

- **Słowa klucze.** Jeden z uczniów ma za zadanie za pomocą słów kluczy naprowadzić grupę na słowo jakie ma na myśli. Np.:

  hasło*: больной*

  słowa-klucze*: врач → больница → лекарства*

- **Krzyżówka.**

  Uczący się otrzymują nieskomplikowaną graficznie krzyżówkę na określony temat, ich zadaniem jest odgadnięcie słów i wpisanie ich we właściwą rubrykę. Może się ono odbywać na zasadzie tłumaczenia z języka polskiego na język obcy, definicji w języku rosyjskim opisujących słowa, bądź wpisania w kratki nazw przedmiotów znajdujących się na ilustracjach umieszczonych obok krzyżówki. Można przygotować krzyżówkę z hasłem, które będzie łączyło się ze wszystkimi słowami występującymi w krzyżówce. Np.:

1)	Т	е	н	Н	и	С					
					2)	П	л	А	В	а	н	и	е
					3)	х	О	к	К	Е	й		
					4)	п	Р	ы	Ж	К	и		
5)	Б	а	с	К	е	Т	б	О	Л				

1) – tenis

2) – pływanie

3) – hokej

4) – skoki

5) koszykówka

- **Jakie to słowo?**

Uczący się otrzymują kartoniki ze słowami, z których po przestawieniu liter powstaną inne wyrazy. N*p.:*

НОС – СОН

АЗОР – РОЗА

ОСЕНЬ - СЕНО

- **Diagram literowy.** Ćwiczenie zaprezentowane we wcześniejszej części rozprawy jako propozycja pracy nad alfabetem może być z powodzeniem stosowane także jako powtórzenie słownictwa związanego z danym tematem. W diagramie ukryte są słowa należące do określonej kategorii tematycznej, znanej tylko nauczycielowi. W ciągu określonego czasu uczący się muszą je odnaleźć.

в	р	о	у	и	у	ю	ч	ш	а
п	б	я	ы	л	т	я	а	о	к
о	а	е	д	о	р	п	а	т	р
з	г	о	л	у	б	о	й	у	а
д	ф	я	л	ы	ж	у	ы	м	с
б	ю	б	о	ф	й	ф	с	р	н
в	б	и	ч	а	п	д	х	х	ы
ы	о	р	а	н	ж	е	в	ы	й
ы	в	м	т	ь	а	ч	я	т	ф
е	а	а	ф	м	ь	б	б	ы	в

- **Ona i On.** Celem ćwiczenia jest powtórzenie słownictwa oraz kojarzenie rzeczowników rodzaju męskiego i żeńskiego. Nauczyciel zapisuje na tablicy w dwóch rzędach obok siebie rzeczowniki rodzaju żeńskiego i męskiego. Rzeczowniki te nie tworzą par. Zadaniem uczących się jest dobranie pary do każdego z podanych rzeczowników.

Мужской род	Женский род
	Девочка
Петух	
	Портниха
Врач	

- **Dobór terminu do podanego znaczenia.**
- **Tłumaczenie wyrazów.**

- **Wstawianie odpowiednich wyrazów w luki**, przy czym uczący się mogą wstawiać słowa domyślając się z kontekstu, jakie powinno to być słowo, bądź dysponują podpowiedziami, spośród których mają wybrać właściwą.
- **Wyjaśnianie z pomocą słownika nieznanych słów.**
- **Wyrazy bliskoznaczne.** Zadaniem uczących się jest poszukiwanie wyrazów bliskoznacznych w stosunku do podanego słowa.
- **Znajdywanie kolejnych znaczeń danego wyrazu.**
- **Wypisywanie z tekstu słów według klucza.** np.: nazwy drugich dań, nazwy produktów, jakie można kupić w sklepie mlecznym itp.
- **Czego brakuje?** Ćwiczenie na antycypację. Na podstawie tekstu uczący się muszą określić jakich fragmentów tekstu brakuje.
- **Rysunki i schematy.** Uczący się otrzymują ilustrację. Przedstawione na niej przedmioty zostały ponumerowane, zadaniem uczących się jest do każdego numeru dopisać właściwe słowo rosyjskie.
- **Jakie to słowo.** Uczący się maja za zadanie odgadnąć jakie słowo łączy podane przez nauczyciela słowa pomocnicze.
- **Dopasowywanie wyrazów do ilustracji.**

  Dopasowywanie wyrazów do kategorii. Dopasowywanie np.: części garderoby do kategorii np.: męskie/damskie, cechy charakteru dzielić na pozytywne i negatywne itp.

Ćwiczenia gramatyczne

Ćwiczenia gramatyczne to z reguły aktywności o charakterze sprawnościowym, czyli ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, a także czytanie i słuchanie tekstów zawierających daną strukturę. Nauczanie gramatyki to etap przejściowy pomiędzy nauczaniem elementów języka z podsystemu fonicznego, leksykalnego i gramatycznego, a rozwijaniem sprawności[282].

- **Imitacja.**
- **Odnajdywanie w tekście określonych form.**

[282] H.Komorowska, *Metodyka...,* op. cit., s.131.

- **Transformacja.** Przekształcanie zdań według podanego wzoru lub instrukcji. Np.:

Zamień zdania tak, aby użyć czasowników w trybie rozkazującym:

1. *Вы должны рассказать всем эту историю.*

   _____

2. *Тебе надо повернуть вправо.*

   _____

- **Substytucja.** Powtarzanie tej samej struktury gramatycznej wypełnianej coraz to innym materiałem leksykalnym.
- **Tworzenie jednych części mowy od drugich.**
- **Uzupełnianie zdań słowami z nawiasów, użytych w odpowiedniej formie.** Np.:

Моим любимым (время).....года является лето; В нашей поликлинике работают опытные (доктор).....; В зале много (полка)..... с книгами

- **Uzupełnianie zdań słowami z nawiasów przetłumaczonymi na język rosyjski, użytymi we właściwej formie.** Np.:

  Оля (jest najmądrzejszą).....девушка какую я знаю.

  Рим (jest piękniejszy)..... всех других городов.

  Мороженое (jest smaczniejsze).....всего.

- **Dobór odpowiedniej formy.** Uczący się otrzymują tekst z lukami. Ich zadaniem jest wybrać spośród podanych form właściwą. Ćwiczenie można utrudnić nie podając wariantów do wyboru.

  Вера_____маме.
  Коля и Шура_____книгу.
  Зоя _____математику.
  Папа_____на заводе.
  Наш хор_____в школе.
  Девочки_____в мяч.

(читаем, играют, помогает, изучает, поём, читают, пишем, учатся, работает)

- **Dobór odpowiedniej końcówki.** Jest to wariant poprzedniego ćwiczenia, jednak zamiast słów uczący się dopisują tylko właściwe końcówki, a nie całe słowa.
- **Przyporządkowywanie.** Zadaniem uczących się jest wypisanie z tekstu np. rzeczowników, określenie ich rodzaju, deklinacji, liczby i przypadku.

- **Porównanie.** Np.: Zadaniem uczących się jest określenie, które z występujących w zdaniach czasowników to bezokoliczniki, a które to forma 3 osoby liczby pojedynczej.

Водитель проведёт вас на место.
Он учится в вузе.
Мы будем знакомиться с русской историей.
Надо много времени проводить на свежем воздухе.
Чтобы знать язык, надо много учиться.

- **Parafraza.** Przekazywanie tej samej informacji w różny sposób.

Русский язвк труднее английского.
Русский язвк труднее, чем английский.
Английский язык трудный, но русский труднее.

- **Odpowiedzi na pytania.**
- **Zadawanie pytań do podanych odpowiedzi.** Np.:

Это слон. .....
Я из Берлина. .....
Меня зовут Антон. .....
Мама у окна. .....

- **Przekazywanie informacji o osobach trzecich**. Zadaniem uczących się będzie zamiana, na przykład 1 osoby liczny pojedynczej na 3 osobę. Oczywiście ćwiczenie można przeprowadzać na różne sposoby, przykładowo poprosić o relacjonowanie wydarzeń, co wiąże się z użyciem mowy zależnej.

Ćwiczenia ortograficzne

Na ćwiczenia ortograficzne składają się ćwiczenia kształtujące nawyki alfabetyczne, które zostały przedstawione w poprzednim podrozdziale oraz ćwiczenia uwzględniające poprawne pisanie w danym języku, zgodne z normami i regułami tego języka. Ćwiczenia w kształtowaniu techniki pisania to zadanie pierwszego podetapu pracy nad językiem, zaś właściwe ćwiczenia ortograficzne można przeprowadzić dopiero wówczas, gdy studenci posiadają już pewien poziom kompetencji językowej. Do najpowszechniejszych ćwiczeń ortograficznych należą:

- **Przepisywanie tekstów** (mechaniczne, analityczne).
- **Układanie zdań zawierających określone ortogramy.**
- **Wybór właściwej formy spośród kilku podanych wariantów.**
- **Podanie przykładów do określonej reguły.**

- **Na podstawie przykładów określenie reguły, od której zależy ich pisownia.**
- **Uzupełnianie luki**, np.: Wstaw brakujące litery lub zostaw puste miejsce:
  *П_ра, зв_н_к, прин_сить, р_стение, п_думать, в_р_та, к_ртина, _шибка, гол_дный, _см_треть, лет_м, пуш_стый, ч_сло, врач_м, крыж_вник, ж_ри, ц_тата, ц_трусы, улиц_, ц_плёнок, медвеж_н_к, плач_, бул_он, л_ес, замуж_, печ_, мяч_, осен_ю, об_язател_ный, кон_ки, рож_, пол_езный, здоров_е, мал_чик, сем_я, сем_я, ноч_*
- **Poprawianie błędów występujących w tekstach.**
- **Dyktando.**

Ćwiczenia komunikacyjne i quasi-komunikacyjne

Ćwiczenia kształtujące i rozwijające sprawność mówienia, jakie zostaną przedstawione w tej części pracy to ćwiczenia przedkomunikacyjne i komunikacyjne. Ćwiczenia przedkomunikacyjne to ćwiczenia sterowane przez nauczyciela mające charakter ukierunkowany. W ćwiczeniach wdrażających, sytuacja komunikacyjna zostaje określona przez nauczyciela i cały proces recypowania bądź tworzenia tekstów jest sterowany przez niego. Wśród ćwiczeń tego rodzaju można wyróżnić, poza opisywanymi już ćwiczeniami leksykalnymi i gramatycznymi, również ćwiczenia translatorskie; ćwiczenia quasikomunikacyjne. Ćwiczenia tego typu pojawią się na zajęciach z PNJR w grupach *zerowych* pod koniec pierwszego semestru nauczania i będą dominowały do końca pierwszego roku nauczania. Ćwiczenia komunikacyjne, twórcze zostawiają uczniom pełną swobodę w zakresie treści i formy generowanych wypowiedzi[283]. Na pierwszym roku pracy na zajęciach PNJR z grupami *zerowymi* występują pod koniec drugiego semestru pracy nad językiem, można wyróżnić wśród nich ćwiczenia produkcyjne np.: minidialogi, opis sytuacji bądź ilustracji, oraz ćwiczenia symulacyjne czyli głównie odgrywanie ról do nakreślonej sytuacji.

Słuchanie

Większość technik występujących po wysłuchaniu czy przeczytaniu tekstu to techniki, które ściśle wiążą się z kształtowaniem innych sprawności językowych - pisania, mówienia, zaś słuchanie i czytanie jest w nich punktem wyjścia do dalszej pracy. Obrazują to zaprezentowane ćwiczenia.

[283] M.Szałek, *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka rosyjskiego*, Poznań 1992, s.162.

- **Czego brakuje?** Uczący się otrzymują tekst, w którym brakuje niektórych wyrazów. Podczas słuchania tekstu wpisują w luki brakujące frazy. Tekst, z którym pracują uczący się może być identyczny jak ten słuchany, może to być jednak inny tekst, np.: kolejność faktów może być zmieniona, wówczas ćwiczenie jest trudniejsze, zmusza uczących się do skupienia, zapamiętania i wyboru fragmentów pasujących do tekstu z luką.
- **Co jest nie tak?** Uczący się otrzymują tekst, w którym znalazły się nieprawdziwe informacje. Zadanie polega na poprawie pomyłek po wysłuchaniu tekstu.
- **Prawda – Fałsz.** Uczący się zapoznają się ze zdaniami, twierdzeniami dotyczącymi tekstu przeznaczonego do słuchania. Po wysłuchaniu tekstu uczący się mają za zadanie określić, które z twierdzeń są prawdziwe poprzez wybór odpowiedzi prawda/fałsz.
- **Test wyboru.** Po wysłuchaniu tekstu uczący się muszą odpowiedzieć na pytania dotyczące tekstu poprzez wybór jednego z czterech/trzech wariantów odpowiedzi.
- **Odpowiedz na pytania.** Po wysłuchaniu tekstu uczący się mają za zadanie udzielenie odpowiedzi na postawione wcześniej pytania dotyczące informacji zawartych w tekście.
- **Zapytaj.** Zadaniem uczących się jest postawienie pytań do słuchanego tekstu. Mogą to być pytania ogólne lub bardziej szczegółowe, można poprosić uczących się o przygotowanie tekstu wyboru lub wariantów prawda-fałsz.
- **Notatka.** Uczący się słuchają tekstu, ich zadaniem jest wychwycenie określonych informacji i sporządzenie notatki. Np. przygotowanie listy zakupów na podstawie rozmowy dwóch osób. Na początkowym etapie nauczania można zadanie ułatwić dzieląc uczących się na grupy. Każda grupa wypisuje produkty innego rodzaju, na przykład spożywcze i przemysłowe.
- **Lista zakupów.** Zadaniem uczących się jest sporządzenie listy sprawunków na podstawie wysłuchanej rozmowy. Zadanie można ułatwić poprzez podział uczniów na grupy. Każda z grup ma inne zadanie, np. jedna wypisuje produkty spożywcze, druga – pozostałe.

Czytanie

- **Skracanie tekstów.**
- **Uzupełnianie tabeli informacją z tekstu.**
- **Odpowiedzi na pytania do tekstu.**
- **Do rozpoczętej frazy dopasować ciąg dalszy w oparciu o tekst.**
- **Czytanie słów z poprzestawianymi literami, tekstów z zamazanymi fragmentami.** To ćwiczenie sprzyja antycypacji.
- **Streszczenie tekstu.**
- **Szukanie w tekście słów-kluczy, głównej myśli, najważniejszych informacji.**
- **Odpowiedzi na pytania typu prawda-fałsz.**
- **Sporządzenie notatki na podstawie przeczytanego tekstu.**
- **Sporządzenie planu do przeczytanego tekstu.**
- **Wyodrębnianie z tekstów najważniejszych informacji i zapis ich w przeredagowanej formie.**
- **Określenie tematu tekstu na podstawie tytułu.**

Mówienie

- **Tworzenie wypowiedzi z użyciem podanych słów, zwrotów, fraz.**
- **Opowiadanie według planu.**
- **Opis ilustracji.**
- **Układanie opowiadania z wykorzystaniem podanych słów.**
- **Pytania – odpowiedzi.** Pytania może stawiać nauczyciel, można również poprosić uczniów, by pytania zadawali sobie nawzajem.
- **Minidialogi.** W dialogach należy zmienić wyznaczone fragmenty w taki sposób, aby nie zakłócić sensu.
- **Odgrywanie scenek na zadany temat**. Uczący się otrzymują opis bohaterów, opis sytuacji itp.
- **Uzupełnianie dialogów**. Studenci słyszą dialogi, w których brakuje fraz jednej ze stron, ich zadaniem jest odpowiednio uzupełnić brakujące repliki.
- **Ustalanie zdarzenia**, na przykład na podstawie obrazków, krótkich tekstów itp.
- **Uzasadnianie swojego wyboru.**

- **Komentowanie**, na przykład obejrzanego filmu, przysłowia, bieżących wydarzeń itp.
- **Dyskusja.**
- **Obrona swojego stanowiska**. Przykładowo studentów dzielimy na dwie grupy – zwolenników i przeciwników np.: mieszkania w mieście, spędzania wolnego czasu przed telewizorem, wegetarianizmu itp. Każda grupa stara się poprzez przytoczenie argumentów i obalanie kontrargumentów przeciwników obronić swoje stanowisko.
- **Wnioskowanie.** Na podstawie obejrzanego fragmentu filmu wysnuć wnioski na temat bohaterów, wydarzeń w filmie itp.
- **Dubbing.** Do filmu prezentowanego bez dźwięku podłożyć głos. Tego typu ćwiczenie można zastosować jako podsumowanie przy poznawaniu zabytków np. Moskwy. Studenci już wcześniej zapoznali się z zabytkami, jakie warto obejrzeć w Moskwie. Oglądają film, gdzie prezentowane są kolejne ważne w mieście miejsca. Ich zadaniem jest podłożyć komentarz słowny do widzianych obrazów.
- **Przewidywanie.** Na podstawie tekstu lub ilustracji uczący się muszą opowiedzieć jak dalej potoczyły się wydarzenia. Ćwiczenie to można również odwrócić i uczący się opowiadają o wydarzeniach wcześniejszych, które doprowadziły do sytuacji z obrazka/tekstu.
- **Reakcja mowna w konkretnych sytuacjach.**
- **Wywiad.**
- **Wspólne opowiadanie.** Każdy z uczestników wypowiada zdanie, pozostali dodają kolejne tak, by powstało logiczne, spójne opowiadanie.
- **Interpretacja obrazka.**
- **Streszczenie ustne słuchanych i czytanych tekstów.**
- **Relacja ustna.**

Pisanie

- **Odpowiedzi na pytania.**
- **Układanie pytań do podanych odpowiedzi.**
- **Podawanie definicji do słów.**
- **Łączenie fragmentów tekstu w spójną całość.**

- **Zmiana perspektywy.**
- **Opis osób, opis przebiegu dnia itd.**
- **Pisanie na podstawie słów - kluczy.**
- **Zakończenie historii.**
- **Wspólne pisanie tekstu.** Nauczyciel zapisuje pierwsze zdanie. Następnie studenci dopisują kolejne zdania, tak, by powstało opowiadanie.
- **Pisanie skojarzeniowe na podstawie obrazków.**
- **Dyskusja.**
- **Co było dalej?** Jest to ćwiczenie sprzyjające prognozowaniu. Wymaga od uczących się pewnej znajomości słownictwa, zwrotów i konstrukcji gramatycznych. Odpowiednie w późniejszej fazie etapu wstępnego. Uczący się słuchają zdań, dialogów z luką, krótkich tekstów. Wypowiedzi charakteryzuje to, iż nie są one dokończone. Zadaniem uczących się jest ułożyć dalszy ciąg wypowiedzi, np.:

У меня много увлечений, я коллекционирую...

***

- *Привет Юра!*
- .....
- *Как долго я тебя не видел!!! Где ты пропадал?*
- .....

- **Transformacja.** To ćwiczenia, których celem jest transformacja treści wysłuchanego/przeczytanego tekstu. Będą to zatem ćwiczenia typu:
  - skróć zdanie, wypowiedź;
  - zmień treść;
  - zatytułuj;
  - przekaż treść swoimi słowami;
  - stwórz plan do usłyszanego tekstu;
  - przeprowadź dialog opierając się o treść wysłuchanego tekstu;
  - streść usłyszany tekst;
  - opisz podobną sytuację.

ZAKOŃCZENIE

W niniejszej pracy postawiono hipotezę, iż nowa sytuacja języka rosyjskiego w polskim szkolnictwie, powstawanie grup, w których naukę języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych rozpoczyna się od podstaw, wymusza opracowanie nowych celów, treści i metodyki pracy na filologii rosyjskiej w grupach bez znajomości języka. Konieczność dostosowania programów, form i metod pracy nad językiem do aktualnych potrzeb została uzasadniona poprzez analizę obecnej sytuacji języka rosyjskiego w polskim szkolnictwie. Potwierdzają to także wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród studentów uczących się w grupach *zerowych* i wykładowców mających doświadczenie w pracy z takimi grupami.

Na podstawie wyników badań, studiowania literatury przedmiotu, analizy dokumentacji, jak programy nauczania, siatki studiów, wywiadów, a także w oparciu o własne doświadczenie w pracy z grupami *zerowymi,* ustalono, iż pierwszy rok nauczania języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych w grupach rozpoczynających naukę od podstaw ma kluczowe znaczenie i w znaczącym stopniu wpływa na późniejszy proces pracy nad językiem. To właśnie na początku pracy uczący się zdobywają podstawy języka, i im są one solidniejsze, tym szybciej, łatwiej i skuteczniej będzie przebiegał proces opanowywania języka w przyszłości, zaś braki na tym etapie utrudnią, a niekiedy uniemożliwią dalszą pracę nad językiem. Na podstawie przeprowadzonych badań[*] , wyników różnego rodzaju sprawdzianów, testowania, odpowiedzi ustnych oraz rezultatów egzaminów okazuje się, iż po ukończeniu nauki

[*] *Badania ankietowe wśród studentów i prowadzących zajęcia w grupach „zerowych", obserwacje własne, porównywanie wyników prac i egzaminów studentów z grup zaawansowanych i rozpoczynających naukę języka od podstaw. Ze względów organizacyjno-praktycznych nie przeprowadzono eksperymentu.*

studenci z grup *zerowych* osiągają poziom porównywalny do poziomu ich kolegów z grup zaawansowanych.

Dużo uwagi poświęcono także charakterystyce danej grupy uczących się. Motywacja, świadomość celowości pracy nad językiem, wiek uczących się i, w końcu, ich doświadczenie gottodydaktyczne można wykorzystać w taki sposób, by praca nad językiem była bardziej efektywna. Czynniki te narzucają jednak określoną organizację i formy pracy nad językiem.

Ustalono, iż praca na etapie początkowym powinna mieć jak najbardziej intensywny charakter. Zajęcia powinny odbywać się codziennie, należy na nie przeznaczyć przynajmniej dziesięć godzin tygodniowo. Poczynając od drugiego semestru, gdy studenci opanują poziom kompetencji językowej umożliwiający im samodzielną pracę nad językiem, liczbę godzin, można nieznacznie zredukować. Zajęcia z PNJR powinny być prowadzone przez jednego prowadzącego, który będzie łączył pracę nad wszystkimi sprawnościami i elementami języka, czyli powinny mieć charakter kompleksowy.

Powyższe ustalenia pozwoliły na zaprezentowanie modelu akwizycji języka rosyjskiego na zajęciach z *praktycznej nauki języka rosyjskiego* na pierwszym roku w grupach rozpoczynających naukę języka od podstaw, opracowanie celów, treści i organizacji zajęć, składających się na autorski program nauczania przedmiotu *praktyczna nauka języka rosyjskiego* na studiach rusycystycznych na pierwszym roku, w grupach rozpoczynających naukę języka od podstaw, oraz określenie, w niezbędnym zakresie, metodyki pracy na pierwszym roku w grupach *zerowych*. Opracowany i zaprezentowany w pracy program jest stopniowo wdrażany i z sukcesem realizowany w Instytucie Filologii Rosyjskiej na Uniwersytecie Rzeszowskim.

Współczesna rusycystyka w niczym nie przypomina tej sprzed lat. Dziś oferuje kandydatom, obok tradycyjnej - nauczycielskiej, nowe specjalności jak translatorska, biznesowa, czy połączenie filologii rosyjskiej z innym językiem obcym. Kierunek filologia rosyjska „bez kompleksów" konkuruje z innymi kierunkami i jest przez kandydatów chętnie wybierany jako kierunek *ciekawy, nietuzinkowy, przyszłościowy*. A przyszłość języka rosyjskiego to kontakty handlowe, biznesowe i turystyczne, co w konsekwencji może przyczynić się do jego powrotu do polskich szkół. Na razie jednak przybywać będzie osób, które będą spotykać się z językiem rosyjskim z własnego, świadomego wyboru dopiero na studiach.

Aby oczekiwać sukcesu w pracy nad językiem rosyjskim w obecnych warunkach potrzebne są pewne zmiany w systemie kształcenia wyższego, gdyż nie jest on doskonały. Po pierwsze, zdarza się, iż na studia trafiają kandydaci zupełnie przypadkowo. Jak sami deklarowali kierunek wybrali *jako alternatywę*, lub *z braku innego pomysłu*. Osoby takie nie zawsze mają predyspozycje, motywację i determinację, które w istotnym stopniu decydują o sukcesie w pracy nad językiem. Obowiązująca obecnie rekrutacja na podstawie konkursu świadectw jest niewystarczająca w odniesieniu do kierunku filologia rosyjska. Należałoby ją zastąpić specjalnymi testami badającymi predyspozycje językowe, połączonymi z rozmową wstępną badającą wiedzę realioznawczą kandydatów.

Problemem współczesnych grup *zerowych* jest również to, iż już po pierwszym roku studenci trafiają na praktyki do szkół i firm. Ich poziom kompetencji językowej i komunikacyjnej zazwyczaj jest jeszcze niewystarczający do zadań, jakie przyjdzie im na takich praktykach wypełniać. W pięcioletnim toku studiów na praktyki kierowano studentów po trzecim roku, przy czym byli to studenci z grup zaawansowanych.

O sukcesie w pracy nad językiem zadecyduje również współpraca wykładowców poszczególnych przedmiotów, zwłaszcza gramatyka, powinna być skorelowana z przedmiotem praktyczna nauka języka rosyjskiego, co nie zawsze znajduje odzwierciedlenie w rzeczywistości.

Należy przypuszczać, iż dzięki zniwelowaniu wymienionych niedoskonałości poziom kształcenia filologów-rusycystów byłby wyższy, jednak na pewne sprawy władze instytutów, wydziałów, uczelni nie maja wpływu. Wymagają one rozwiązań systemowych.

LITERATURA

Allan C. Ornstein, Francis P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1998.

J. Arabski, *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa 1985.

J. Arabski, *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice 1997.

K. Bajor, *Zagadnienie doboru słownictwa do nauki języka rosyjskiego*, Łódź 1975.

M. Bańko (red.), *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa 2005.

E. Berezowski, J.Półturzycki, *Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych*, Warszawa 1975.

I. Bobko, *Metoda bilingwalna w procesie nauczania języka obcego*, „Języki Obce w Szkole", Nr 3/1999.

M. Bobran (red.), *Problemy lingwistyki porównawczej*, Rzeszów 1984.

T. Borucki, T. Szczerbowski, *Podręcznik języka rosyjskiego dla początkujących studentów rusycystyki. Część 1*, Kraków 2000.

J.Bryzgunowa, *Podstawowe typy konstrukcji intonacyjnych i ich stosowanie w języku rosyjskim*, [w:] *Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia*, pod red. S.Siatkowskiego, Warszawa 1976.

J. Brzeziński, *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa 1987.

K. Buczek, *Materiał gramatyczny w początkowym etapie nauczania języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych*, [w:] *Świat Słowian w języku i kulturze. VI. Językoznawstwo,* pod red. E. Komorowskiej, A. Krzanowskiej, Szczecin 2005.

K. Buczek, *Układ trilingwalny - język rosyjski jako drugi język obcy*, [w:] *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Zeszyt 39/2006, Glottodydaktyka 1*, pod red. A. Palińskiego, G. Ziętali, Rzeszów 2006.

K. Buczek, *Czynniki utrudniające pracę nad materiałem fonetycznym języka rosyjskiego na etapie alfabetyczno-artykulacyjnym w grupach studentów-rusycystów rozpoczynających naukę języka od podstaw*, [w:] *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego UR, nr 43, Seria Filologiczna, Glottodydaktyka 2*, pod red. A. Palińskiego, E. Dźwierzyńskiej, Rzeszów 2007.

I. Danecka, H.Granatowska, K.Palińska, A.Paliński, *Program nauczania języka rosyjskiego w gimnazjum i liceum*, Warszawa 1999.

I. Danecka, H. Granatowska, K. Palińska, A. Paliński, W. Woźniewicz, *Program nauczania języka rosyjskiego w gimnazjum i liceum*, Warszawa 1999.

J. Daniel*, O nauczaniu języka obcego w szkole podstawowej - o nauczaniu języka rosyjskiego, „Języki Obce w Szkole”* Nr 6/2004.

M. Dakowska, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa 2001.

H. Dąbrowska, M. Zybert*, Новые встречи 1,* Warszawa 2002.

A. Doros (red.), *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa 1971.

A. Doros, *Wymowa i intonacja rosyjska studium praktyczne*, Rzeszów 1991.

A. Dybowska i inni, *Ministerstwo edukacji narodowej o nauczaniu języków obcych*, Warszawa 2000.

D. Dziewanowska, *Aspektowo-kompleksowe nauczanie akcentuacji na studiach rusycystycznych*, Kraków 2005.

E. Dźwierzyńska, *Antycypacja w procesie kształtowania sprawności rozumienia mowy obcojęzycznej ze słuchu*, Rzeszów 2001.

W. Figarski, *Proces glottodydaktyczny w szkole*, Warszawa 2003.

W. Gałecki, *Zasady nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa 1957.

W. Gałecki, *Metodyka nauczania języka rosyjskiego,* Warszawa 1965.

M. Gnyś, *Zagadnienia kulturowe i kulturoznawcze w nauczaniu języków obcych,* Siedlce 2003.

M. Grabska, J. Bartoszewska (red.), *Współzależność języków słowiańskich: aspekt lingwistyczny i glottodydaktyczny*, Gdańsk 1998.

H. Granatowska, I. Danecka, *Как дела? 1,*Warszawa-Wrocław 1996.

L.Grochowski, *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa 1975.

F. Grucza, *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa 1978.

F. Grucza, *Glottodydaktyczne implikacje bilingwizmu,* [w:] *Bilingwizm a glottodydaktyka*, Warszawa 1981.

S. Grzybowski, *Zarys fonetyki opisowej języka rosyjskiego (Wraz z ćwiczeniami),* Toruń 2007.

R. Hibner, *Wybrane zagadnienia dydaktyki dorosłych część I*, Warszawa 1976.

Z. Harczuk, *Nauczanie języka rosyjskiego w klasie 5*, Warszawa 1986.

J. Henzel, T. Szędzielorz, *Wymowa i intonacja rosyjska (skrypt dla słuchaczy I roku filologii rosyjskiej WSP)*, Kraków 1980.

K. Iwan, *Nauczanie ortografii rosyjskiej w szkole polskiej. Model i efekty*, Szczecin 1985.

K. Iwan, *Działanie transferu międzyjęzykowego w zakresie opanowania ortografii rosyjskiej w środowisku polskojęzycznym*, Szczecin 1995.

K. Iwan, T. Pietraszkiewicz, *Zadania i ćwiczenia z glottodydaktyki: skrypt dla studentów filologii słowiańskiej*, Szczecin 1992.

K. Janaszek, *Nauczanie języków obcych w świetle aspiracji i potrzeb życiowych studentów niefilologów*, Szczecin 2001.

S. Józefiak, *Sterowanie procesem opanowywania mowy produktywnej na etapie przyswajania podstaw języka obcego (na materiale języka rosyjskiego),* Kraków 1999.

S.P. Kaczmarski, *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa 1988.

H. Komorowska, *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa 1982.

H. Komorowska, Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego, Warszawa 1988.

H. Komorowska*, Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa 1995.

H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002.

H. Komorowska, *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena - testowanie*, Warszawa 2002.

H. Komorowska (red.), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.

A. Kopiczyński, U. Zaliwska-Okrutna (red.), *Język rodzimy, a język obcy ; komunikacja, przekład, dydaktyka*, Warszawa 2001.

B. Krakowian, *O nauczaniu rozumienia mowy obcojęzycznej,* Warszawa 1985.

K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych*, Warszawa 1988.

K. Kruszewski, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2004.

Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.

E. Lipińska, *Język ojczysty, język obcy, język drugi*, Kraków 2003.

K. Luciński, *Anglicyzmy w języku polskim i rosyjskim*, Kielce 2000.

M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1985.

W. Malczewska, *System ćwiczeń kształtujących sprawność rozumienia mowy na lekcjach języka rosyjskiego,* IKN w Warszawie oddział ODN w Katowicach.

A. Markunas, *Wybrane zagadnienia dydaktyki języka kierunkowego na neofilologii*, Poznań 1993.

W. Marton, *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa 1978.

A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006.

M. Multańska, *Oferta szkoleniowa Pracowni Języków Obcych CODN*, *„Języki Obce w Szkole"* Nr 5/2001.

W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1975.

W. Okoń, 1956, *Zarys dydaktyki*, Warszawa 1956.

M. Olechnowicz, *O doborze materiału akcentuacyjnego języka rosyjskiego*, [w:] *Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia*, pod red. S. Siatkowskiego, Warszawa 1976.

O. Opólska-Danecka, Z. Grabowski, *Nauczanie języka rosyjskiego w okresie początkowym*, Warszawa 1963.

A.C. Ornstein i F.P.Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1998.

J. Orzechowska, H. Pociechina*, Азбучные истины,* Olsztyn 2008.

T. Pacholczyk, *Metodyka kierowania procesem czytania w języku rosyjskim*, Poznań 1990.

A. Pado*, Start.ru 1,*Warszawa 2006.

A. Pado, *Start.ru 2*, Warszawa 2006.

A. Paliński, *Niektóre problemy kształtowania umiejętności czytania w języku rosyjskim*, Rzeszów 1979.

A. Paliński, *Sprawność czytania w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1987.

A. Paliński, *Sprawności receptywne w nauczaniu języków obcych. Teoria i praktyka*, Rzeszów 1990.

A. Paliński (red.), *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Zeszyt 27/1997, Dydaktyka 4,* Rzeszów 1997.

W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych od praktyki do praktyki*, Poznań 2001.

T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa 2001.

J. Półturzycki, *Akademicka edukacja dorosłych*, Warszawa 1994.

J. Rusiecki, *O nauczaniu języków obcych*, Warszawa 1964.

S. Siatkowski (red.), *Podstawy naukowe nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa 1972.

S. Siatkowski (red.), *Podstawy pedagogiczne nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa 1982.

T. Siek-Piskozub, *Gry zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym,* Poznań 1994.

U. Siemianowska, *Terminologia glottodydaktyczna języka polskiego i rosyjskiego*, Toruń 1994.

Z. Skrundowa, *Sprawność mówienia w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1980.

Z. Skrundowa, *Nauczanie gramatyki języka rosyjskiego*, Warszawa 1985.

H. Stasiak, *Wybrane psychodydaktyczne uwarunkowania uczenia się i nauczania języków obcych*, Gdańsk 1992.

M. Szałek, *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Poznań 1992.

M. Szałek, *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego: motywacja w teorii i praktyce*, Poznań 2004.

W. Szewczuk, *Psychologia zapamiętywania*, Wrocław 1957.

W. Szewczuk, *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 1962.

E. Szpak, *Wykorzystanie wiedzy uczniów z gramatyki języka polskiego przy nauczaniu ortografii języka rosyjskiego*, „ Języki Obce w Szkole", Nr.2/2005.

A. Szulc, *Lingwistyczne podstawy programowania języka*, Warszawa 1971.

J. Targońska, *Nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego*, „Języki Obce w Szkole", Nr 3/2002.

B. Wieczorkiewicz (red.), *Z problematyki nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa 1966.

W. Wilczyńska (red.), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych: badania i refleksje*, Poznań 2002.

W. Winogradow, *Minimum fonetyczne w procesie uczenia cudzoziemców języka rosyjskiego,* [w:] *Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia*, pod red. S. Siatkowskiego, Warszawa 1976.

M. Woytowicz-Neymann, *Dorośli a nauczanie języków obcych : zagadnienia wybrane*, Wrocław 1970.

T. Woźnicki, *Z problematyki poszukiwań optymalnego wieku dla nauczania języków obcych*, [w:] *Polska myśl glottodydaktyczna*, pod red. F. Gruczy, Warszawa 1979.

T. Woźnicki, *O programach i podręcznikach języków obcych*, Warszawa 1967.

T. Woźnicki, E. Zawadzka, *Fazy procesu przyswajania języka obcego*, Warszawa 1979.

W. Woźniewicz, *Z zagadnień typologii ćwiczeń w kształtowaniu sprawności mówienia w języku rosyjskim: studium teorii i praktyki*, Rzeszów 1976.

W. Woźniewicz, *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*, Warszawa 1987.

W. Woźniewicz, *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, Warszawa 1987.

K. Wzorek*, Zastosowanie gier w kształtowaniu nawyków leksykalnych w nauczaniu języka rosyjskiego,* (niepublikowana praca magisterska autorki), Rzeszów 2002.

L. Zabrodzki, *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa 1966.

W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela.* Warszawa 1968.

A. Zając, *Oświata w nowej rzeczywistości*, Przemyśl 1995.

A. Żarska, *Autonomizacja w nauczaniu języków obcych na studiach neofilologicznych: na materiale języka rosyjskiego*, Rzeszów 2007.

M. Żebrowska, *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży,* Warszawa 1966.

Literatura w języku rosyjskim:

Э.Г. Азимов, А.Н.Щукин (ред.), *Словарь методических терминов*, Санкт-Петербург 1999.

А.А. Акишина, О.Е.Каган, *Учимся учить*, Москва 2004.

Н.В. Баграмова, *О роли экстралингвистических и лингвистических факторов в усвоении второго иностранного языка*, [в:] *Комплексное обучение, Министерство образования РФ*, ВГПУ 1993.

С.Г. Бархударова, *Методика преподавания русского языка иностранцам*, Москва 1967.

В.В. Беспаленко, Э.М. Обухова, Н.В. Поставная, *Грамматический аспект в работе над видами речевой деятельности,* [в:] *Методика обучения студентов-иностранцев*, Киев 1986.

К. Бучек, *Русский язык как второй иностранный,* [в:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка*, Warszawa 2004.

К. Бучек, *Начальный этап в вузовском обучении русскому языку на филфаке***,** [в:] *Новое в теории и практике описания и преподавания русского языка*, Warszawa 2005.

К. Бучек, *Некоторые факторы, влияющие на усваивание русского языка студентами „нулевых" групп*, [в:] *Современные проблемы глоттодидактики*, A. Paliński, G. Ziętala (ред.), Rzeszów 2009.

Н.С. Власова и другие, *Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе*, Москва 1990.

В.В. Волина, *Занимательное азбуковедение. Книга для учителя*, Москва 1991.

Я. Генцель *Преподавание русского языка филологам-русистам в новой дидактической ситуации*, [в:] *Актуальные вопросы языкового, культуроведческого и лингводидактического образования студентов русистики*, Я. Генцель (ред.), Краков 2000.

Б.А. Глухов, А.Н.Щукин, *Термины методики преподавания русского языка как иностранного,* Москва 1993.

Б. Годель и другие, *Тестовая модель. Сертификат русский язык плюс*, Łódź 2005.

М. Грабска, *Сопоставительно-ассоциативный контекст русскоязычного потенциального словаря поляков: (теоретические и эмпирические исследования),* Gdańsk 1996.

Г.И. Дергачева, *Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе*, Москва 1989.

Е.Б. Захава-Некрасова, *Роль и место грамматики в процессе обучения русскому языку на начальном этапе,* [в:] *Русский язык и методика его преподавания нерусским*, Москва 1973.

А.А. Леонтьев, Т.В. Рябова, (ред.), *Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку*, Москва 1972.

А.А. Леонтьев, *Понятие аспекта и комплексности в свете современной методики преподаваеия русского языка как иностранного*, „Русский язык за рубежом", Н. 4/1984.

И.П. Лысакова (ред.), *Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку*, Москва 2004.

А.А. Мирлолюбова, Э.Ю. Сосенко, *Вопросы обучения русскому языку на начальном этапе*, Москва 1976.

В.И. Остапенко, *Обучение русской грамматике на начальном этапе*, Москва 1987.

А. Палински (ред.), *Русистика и современность. Глоттодидактика 2*, Rzeszów 2001.
Е.И. Пассов, *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*, Москва 1989.

П.И. Пидкасистый, *Организация учебно-познавательной деятельности студентов*, Москва 2004.

И.М. Пулькина (ред.), *Преподавание русского языка студентам-иностранцам: основные методические положения*, Москва 1965.

Г.И.Рогова, И.Н.Верещагина, *Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учереждениях,* Москва 2000.

В.В.Химик, И.А.Карташева (ред.), *Обучение русскому языку: начальный этап*, Санкт-Петербург 1997.

А.П. Шумилина, *Русский язык для работы с иностранцами. Высшее образование*, Ростов-на-Дону 2006.

А.Н. Щукин, Э.Г.Азимов (ред.), *Словарь методических терминов,* СПб 1999.

Методика преподавания русского языка для зарубежных филологов-русистов, [в:] *Русский язык*, под ред. А.Н. Щукина, Москва 1990.

Strony internetowe:

http://www.uw.edu.pl/pl.php/lektoraty/ppubl.html
http://www.codn.edu.pl/userfiles/file/ZDAiPKO?raport-pow_nau_j_o_2008_2009.pdf
http://www.egzaminy.edu.pl
http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=729&Itemid=246
http://www.eurocom-frankfurt.ale/polski,htm
http://www.sciaga.pl/tekst/13637-14-motywowanie_pracownikow
http://www.pearsonlongman.com.pl/files/materialy_dodatkowe/portfolio_guide/Longman_Portfolio_Guide_6-10.pdf
http://www.oeiizk.edu.pl/wczesno/sobczak/ocena.pdf
http://www.literka.pl/kontrola-i-ocena-w-nauczaniu-poczatkowym,artykul,20260.html
http://www.literka.pl/kontrola-i-ocena-w-nauczaniu-poczatkowym,artykul,20260.html
http://literka.pl/article/show/id/34386
http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/23/46/2346/29_filologia.pdf

ANEKS 1 - ANKIETA SKIEROWANA DO PROWADZĄCYCH ZAJĘCIA Z PRAKTYCZNEJ NAUKI JEZYKA ROSYJSKIEGO

Celem ankiety jest uzyskanie informacji dotyczących nauczania praktycznej nauki języka rosyjskiego od podstaw na filologii rosyjskiej. Informacje te będą wykorzystane w tworzeniu kursu nauczania/uczenia się języka rosyjskiego od podstaw. Praktyczną naukę języka rosyjskiego będziemy nazywać w skrócie PNJR, zaś grupy rozpoczynające naukę języka rosyjskiego od podstaw grupami *zerowymi*.

CZĘŚĆ INFORMACYJNA ANKIETY

Miejscowość.....
Uczelnia.....
Grupy, w których prowadzi Pan(-i) zajęcia.....

CZĘŚĆ MERYTORYCZNA ANKIETY

1) Jak ocenia Pan(-i) poziom językowy studentów poszczególnych grup? (w skali 1-10)

- grupy *zerowe* po pierwszym roku nauczania .....
- grupy *zerowe* po drugim roku nauczania .....
- grupy *zerowe* po trzecim roku nauczania .....
- grupy *zerowe* po czwartym roku nauczania .....
- grupy zaawansowane na początku pierwszego roku nauczania .....
- grupy zaawansowane po pierwszym roku nauczania .....
- grupy zaawansowane po drugim roku nauczania .....
- grupy zaawansowane po trzecim roku nauczania .....
- grupy zaawansowane po czwartym roku nauczania .....

2) Z czym studenci poszczególnych lat grup *zerowych* mają najwięcej trudności?
(w skali 1-10)

a. wymowa
b. akcentowanie
c. intonacja
d. pisownia
e. ortografia
f. gramatyka
g. czytanie głośne
h. czytanie ciche
i. rozumienie ze słuchu
j. wypowiedzi ustne na dany temat
k. reakcja językowa w określonych sytuacjach
l. tłumaczenie
m. minimum syntaktyczne
n. wypowiedzi pisemne
o. streszczenia
p. przygotowanie się do zajęć
q. interferencja języka ojczystego
r. złe nawyki
s. inne (jakie?) .....

3) Czy zauważa Pan(-i) wpływ pierwszego języka obcego znanego studentom na przyswajanie drugiego języka obcego-rosyjskiego?

a. nie
b. tak (proszę określić dlaczego)

- pomaga; występuje transfer pozytywny
- występuje większa świadomość lingwistyczna studentów
- występuje bogatszy wachlarz strategii uczenia się języka

- występuje motywujący wpływ sukcesu w nauce poprzedniego języka
- brak bariery psychologicznej w posługiwaniu się językiem obcym
- przeszkadza; występuje interferencja
- inne (jakie?) .....

4) Studenci których lat grup *zerowych* (0) i zaawansowanych (z) Pani/Pana zdaniem prezentują zbliżony poziom językowy?
   a. 1(z) 1(0)
   b. 1(z) 2(0)
   c. 1(z) 3(0)
   d. 1(z) 4(0)
   e. 1(z) 5(0)
   f. 2(z) 2(0)
   g. 2(z) 3(0)
   h. 2(z) 4(0)
   i. 2(z) 5(0)
   j. 3(z) 3(0)
   k. 3(z) 4(0)
   l. 3(z) 5(0)
   m. 4(z) 4(0)
   n. 4(z) 5(0)

5) Czy Pan(-i) zdaniem poziom językowy studentów V roku grup *zerowych* i zaawansowanych można uznać za zbliżony?

   a. tak
   b. nie

6) Czy zauważa Pan(-i) różnicę w organizacji pracy na zajęciach w grupach *zerowych* w porównaniu do grup zaawansowanych?

   a. nie
   b. tak (proszę określić dlaczego)

- bardziej wyrównany poziom poszczególnych studentów w grupach *zerowych*
- różnica w podejściu studentów do nauki
- inne strategie uczenia się stosowane przez studentów
- inne czynniki (jakie?).....

7) Który rok nauki uważa Pan(-i) za najważniejszy w grupach *zerowych*? (proszę krótko uzasadnić)

.....

.....

.....

8) Z jakich podręczników, pomocy naukowych Pan(-i) korzysta na zajęciach w grupach *zerowych* na poszczególnych latach?

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

9) Czy na zajęciach z PNJR na I roku w grupach rozpoczynających naukę od podstaw stosuje Pan(-i) okres beztekstowy?

a. nie
b. tak (jak długo?) .....

10) Ile godzin tygodniowo należy Pani/Pana zdaniem przeznaczyć na zajęcia z PNJR w pierwszym roku nauczania w grupach rozpoczynających naukę od podstaw? .....

11) Na co Pani/Pana zdaniem należy położyć największy nacisk na I roku w grupach rozpoczynających naukę od podstaw? (w skali 1-10)

a. leksyka
b. gramatyka
c. fonetyka
d. ortografia
e. dialogi
f. tłumaczenie
g. formy pisemne
h. wypowiedzi ustne
i. ćwiczenia w rozumieniu ze słuchu
j. ćwiczenia w czytaniu głośnym
k. ćwiczenia w czytaniu cichym
l. informacje krajoznawcze i kulturoznawcze
m. inne (jakie?) .....

12) Jaką organizację zajęć uważa Pan(-i) za najlepszą przy nauczaniu języka rosyjskiego na PNJR w grupie *zerowej* na roku I? (w skali 1-10)

a. zajęcia powinny być podzielone ze względu na sprawności
b. zajęcia nie muszą być podzielone, powinny zawierać wszystkie elementy wzajemnie ze sobą powiązane, spójne i uzupełniające się
c. zajęcia powinny być prowadzone przez kilku różnych lektorów równocześnie
d. zajęcia powinny być prowadzone przez jednego prowadzącego
e. liczba uczących się w grupie ćwiczeniowej nie powinna przekraczać 10 osób
f. inne (jakie?).....

Proszę uzasadnić swój wybór.

.....

.....

13) Jakie formy kontroli uważa Pan(-i) za najbardziej efektywne i konieczne w nauczaniu PNJR na roku I w grupach *zerowych*. (w skali 1-10)

a. egzamin
b. zaliczenie
c. kolokwium semestralne
d. kontrola bieżąca
e. inne (jakie?).....

14) Jakie formy kontroli bieżącej są Pani/Pana zdaniem konieczne i najbardziej efektywne na zajęciach z PNJR na roku I w grupach *zerowych*? (w skali 1-10)

a. kolokwium ustne po większej partii materiału
b. kolokwium pisemne po większej partii materiału
c. krótkie testy z zajęć bieżących
d. odpytywanie ustne po każdych zajęciach
e. krótkie „kartkówki" po każdych zajęciach
f. prace pisemne na zajęciach
g. prace pisemne w domu
h. inne (jakie?).....

15) Jakie są warunki uzyskania zaliczenia z przedmiotu PNJR przez studentów grup *zerowych* I roku filologii rosyjskiej?

.....
.....
.....

16) Jaka forma egzaminu końcowego Pani/Pana zdaniem będzie najodpowiedniejsza po I roku nauki w grupach *zerowych*?

a. egzamin ustny
b. egzamin pisemny
c. egzamin pisemny i ustny

d. test sprawdzający opanowanie wszystkich sprawności językowych

Proszę o szczegółowy opis przebiegu egzaminu (stosowane techniki kontroli).

.....

.....

.....

17) Jakie miejsce Pani/Pana zdaniem w procesie przyswajania języka zajmują konsultacje?

a. są bardzo ważne
b. są ważne
c. nie mają znaczenia

18) W jakim celu studenci najczęściej korzystają z konsultacji?

a. zaliczanie nieobecności
b. nadrobienie zaległości
c. uzyskanie dodatkowych wyjaśnień
d. rozszerzanie wiadomości
e. problemy w pracy grupowej
f. inne (jakie?).....

19) Jakie tematy uważa Pan(-i) za potrzebne przy nauce języka rosyjskiego na I roku w grupach *zerowych*? (w skali 1-10)

a. człowiek (dane personalne, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, zainteresowania środowisko rodzinne)
b. miasto i wieś
c. dom, mieszkanie
d. transport i podróże
e. zakupy i usługi
f. środki łączności (poczta, telefon, internet)

g. środki masowego przekazu
h. zdrowie, choroby
i. sport i rekreacja
j. moda, odzież
k. edukacja, szkolnictwo, praca zawodowa
l. kuchnia, żywienie
m. geografia-mapa świata
n. mapa Rosji
o. przyroda (pory roku, pogoda)
p. ekologia
q. rosyjskie święta
r. inne (jakie?) .....

20) Jakie czynniki uważa Pan(-i) za utrudniające naukę języka? (w skali 1-10)

a. liczebność grup
b. warunki lokalowe
c. brak dostępu do sieci komputerowej
d. niejednakowy poziom językowy studentów
e. inne (jakie?).....

ANEKS 2 - ANKIETA SKIEROWANA DO STUDENTÓW FILOLOGII ROSYJSKIEJ

Celem ankiety jest uzyskanie informacji dotyczących nauczania praktycznej nauki języka rosyjskiego od podstaw na filologii rosyjskiej. Informacje te będą wykorzystane w tworzeniu kursu nauczania/uczenia się języka rosyjskiego od podstaw. Praktyczną naukę języka rosyjskiego będziemy nazywać w skrócie PNJR, zaś grupy rozpoczynające naukę języka rosyjskiego od podstaw grupami *zerowymi*.

CZĘŚĆ INFORMACYJNA ANKIETY

Miejscowość.....
Uczelnia.....
Rok studiów.....

CZĘŚĆ MERYTORYCZNA ANKIETY

1) Dlaczego Pan(-i) wybrał(a) dany kierunek studiów?

.....
.....
.....
.....

2) W jakim charakterze chce Pan(-i) podjąć pracę po ukończeniu studiów?

   a. nauczyciel
   b. pracownik firmy współpracującej z WPN
   c. tłumacz
   d. inne (jakie?).....

3) Jaki był Pani/Pana kontakt z językiem rosyjskim przed rozpoczęciem nauki na studiach?

.....

.....

4) Jakich języków obcych uczył(-a) się Pan(-i), ile lat?

.....

.....

.....

.....

5) Gdzie uczył(-a) się Pan(-i) ww. języków?

a. w szkole
b. na lekcjach prywatnych
c. na kursach językowych
d. w ramach lektoratu na studiach wyższych
e. samodzielnie
f. za granicą
g. inne.....

6) Jak ocenia Pan(-i) swoją znajomość ww. języków?

a. poziom podstawowy
b. poziom średniozaawansowany
c. poziom zaawansowany
d. znam w stopniu komunikatywnym
e. znam biernie

7) Czy znajomość języka obcego wpływa na przyswajanie kolejnego języka obcego?

   a. nie
   b. tak (proszę określić dlaczego)
      - pomaga; występuje transfer pozytywny
      - występuje większa świadomość lingwistyczna studentów
      - występuje bogatszy wachlarz strategii uczenia się języka
      - występuje motywujący wpływ sukcesu w nauce poprzedniego języka
      - brak bariery psychologicznej w posługiwaniu się językiem obcym
      - przeszkadza; występuje interferencja
      - inne (jakie?).....

8) Który rok studiów w nauce języka uważa Pan(i) za najważniejszy? (dlaczego?)

.....

.....

.....

9) Na co Pani/Pana zdaniem należy położyć największy nacisk na zajęciach z PNJR na I roku?(w skali 1-10)

   a. leksyka
   b. gramatyka
   c. fonetyka
   d. ortografia
   e. dialogi
   f. tłumaczenie
   g. formy pisemne
   h. wypowiedzi ustne
   i. ćwiczenia w rozumieniu ze słuchu
   j. ćwiczenia w czytaniu głośnym
   k. ćwiczenia w czytaniu cichym
   l. informacje krajoznawcze i kulturoznawcze

m. inne (jakie?) .....

10) Ile godzin tygodniowo należy Pani/Pana zdaniem przeznaczyć na zajęcia z PNJR w pierwszym roku nauczania w grupach rozpoczynających naukę od podstaw?.....

11) Ile godzin zajęć z PNJR na I roku przeznacza się w Pani/Pana uczelni?
.....

12) Zajęcia z PNJR na I roku są prowadzone przez:

a. jedną osobę
b. dwie osoby
c. większą liczbę osób

13) Jak liczne są grupy na zajęciach z PNJR na roku I?

14) W jakim języku prowadzone są zajęcia?

a. w rosyjskim
b. w polskim
c. w polskim i rosyjskim

15) W jakim języku Pani/Pana zdaniem powinny być prowadzone zajęcia z PNJR na I roku w grupach *zerowych*?(dlaczego?)

.....
.....
.....

16) Jaką organizację zajęć uważa Pan(-i) za najlepszą przy nauczaniu języka rosyjskiego na PNJR w grupie *zerowej* na roku I? (w skali 1-10)

a. zajęcia powinny być podzielone ze względu na sprawności
b. zajęcia nie muszą być podzielone powinny zawierać wszystkie elementy wzajemnie ze sobą powiązane, spójne i uzupełniające się
c. zajęcia powinny być prowadzone przez kilku różnych lektorów równocześnie
d. zajęcia powinny być prowadzone przez jednego lektora
e. liczba uczących się w grupach ćwiczeniowych nie powinna przekraczać 10 osób
f. inne (jakie?).....

Proszę uzasadnić swój wybór.

.....

.....

.....

17) Jakie formy kontroli uważa Pan(-i) za najbardziej efektywne i konieczne w nauczaniu PNJR na roku I w grupach *zerowych* (w skali 1-10)

a. egzamin
b. zaliczenie
c. kolokwium semestralne
d. kontrola bieżąca
e. inne (jakie?).....

18) Jakie formy kontroli bieżącej są Pani/Pana zdaniem konieczne i najbardziej efektywne na zajęciach z PNJR na roku I w grupach *zerowych*? (w skali 1-10)

a. kolokwium ustne po większej partii materiału
b. kolokwium pisemne po większej partii materiału
c. krótkie testy z zajęć bieżących
d. odpytywanie ustne po każdych zajęciach

e. krótkie „kartkówki” po każdych zajęciach
f. wypracowania, zadania pisane w domu
g. inne (jakie?).....

19) Jaka forma egzaminu końcowego Pani/Pana zdaniem będzie najodpowiedniejsza po I roku nauki w grupach rozpoczynających naukę od podstaw?

a. egzamin ustny
b. egzamin pisemny
c. egzamin pisemny i ustny
   - test leksykalno-gramatyczny
   - test sprawdzający opanowanie wszystkich sprawności językowych
   - wypracowanie
   - inne (jakie?).....

20) Jakie miejsce Pani/Pana zdaniem w procesie przyswajania języka zajmują konsultacje?

a. są bardzo ważne
b. są ważne
c. nie mają znaczenia

21) W jakim celu korzysta Pan(-i) z konsultacji?

a. zaliczanie nieobecności
b. nadrobienie zaległości
c. uzyskanie dodatkowych wyjaśnień
d. rozszerzanie wiadomości
e. problemy w pracy grupowej
f. inne(jakie?).....

22) Jakie tematy uważa Pan(-i) za potrzebne przy nauce języka rosyjskiego na roku I w grupach *zerowych* (w skali 1-10)

a. człowiek (dane personalne, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, zainteresowania środowisko rodzinne)
b. miasto i wieś
c. dom, mieszkanie
d. transport i podróże
e. zakupy i usługi
f. środki łączności (poczta, telefon, internet)
g. środki masowego przekazu
h. zdrowie, choroby
i. sport i rekreacja
j. moda, odzież
k. edukacja, szkolnictwo, praca zawodowa
l. kuchnia, żywienie
m. geografia-mapa świata
n. mapa Rosji
o. przyroda (pory roku, pogoda)
p. ekologia
q. rosyjskie święta
r. inne (jakie?).....