

# Quasipoprawny czy quasi poprawny



czyli o zmianach  
w pisowni polskiej

**Quasipoprawny  
czy  
quasi poprawny**

czyli o zmianach  
w pisowni polskiej

Ośrodek Rozwoju Edukacji  
Warszawa 2025

Redakcja/konsultacja merytoryczna

**Marzena Murawska**

**Michał Gołębiowski**

**Wydział Kształcenia Ogólnego i Kompetencji Cyfrowych**

Redakcja i korekta

**Karolina Strugińska**

Projekt okładki, layout,

redakcja techniczna i skład

**Barbara Jechalska**

Fotografia na okładce: © AlexLipa/Photogenica

ISBN 978-83-67366-88-5

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2025

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach licencji Creative Commons

Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne (CC BY-NC)

**Ośrodek Rozwoju Edukacji**

**Aleje Ujazdowskie 28**

**00-478 Warszawa**

[www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl)

# Spis treści

Wstęp.....	5
prof. Aldona Skudrzyk Dlaczego ortografia się zmienia i dlaczego może lub powinna się zmieniać? .....	6
dr hab. prof. UŚ Danuta Krzyżyk Efektywne nauczanie ortografii .....	10
dr Beata Jędryka Techniki pracy rozwijające kompetencję ortograficzną uczniów z doświadczeniem migracji .....	17
Łukasz Gierek O sztucznej inteligencji słów kilka .....	26
Załącznik 1. Scenariusz lekcji „Wpływ dokonywanych wyborów na los człowieka w dramacie Sofoklesa” wygenerowany przez ChatGPT .....	28
Załącznik 2. Ćwiczenia ortograficzne wygenerowane przez AI .....	30
Aneks Zmiany zasad pisowni polskiej obowiązujące od 1 stycznia 2026 r.....	32

# Wstęp

„Park Kościuszki” czy „park Kościuszki”? „Ekożywność” czy „eko żywność”? „Dramat Szekspirowski” czy „dramat szekspirowski”? Lista podobnych wątpliwości, przed którymi stają użytkownicy języka polskiego, jest długa i stale rośnie. Wszystko za sprawą reformy ortografii, która wejdzie w życie 1 stycznia 2026 roku. Zmiany te – najpoważniejsze od blisko stu lat – obejmują między innymi zasady pisowni wielką i małą literą oraz kwestie pisowni łącznej i rozdzielnej. Celem reformy jest uporządkowanie reguł, które od dawna budziły wątpliwości zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli, a także ułatwienie stosowania tych zasad w codziennej praktyce<sup>1</sup>.

Niniejsze opracowanie powstało z myślą o wszystkich, którzy chcą lepiej zrozumieć założenia i konsekwencje wprowadzanych zmian. Zebrane tu teksty przygotowali wybitni specjaliści – językoznawcy i dydaktycy, dla których problematyka ortografii stanowi przedmiot wnikliwych badań i refleksji praktycznej.

Prof. Aldona Skudrzyk w rozdziale zatytułowanym *Dlaczego ortografia się zmienia i dlaczego może lub powinna się zmieniać?* uzasadnia reformowanie polskiej ortografii, ukazując zmiany nie jako przypadkowy efekt modyfikacji norm językowych, ale jako nieunikniony etap w rozwoju systemu pisowni. Z kolei dr hab. Danuta Krzyżyk w opracowaniu *Efektywne nauczanie ortografii* prezentuje sprawdzone metody dydaktyczne, które pozwolą nauczycielom skutecznie wspierać uczniów w przyswajaniu nowych zasad ortograficznych, uwzględniając przy tym wiedzę z zakresu psychologii pamięci i procesów poznawczych. Dr Beata Katarzyna Jędryka w rozdziale *Techniki pracy rozwijające kompetencje ortograficzne uczniów z doświadczeniem migracji* podejmuje temat nauczania języka polskiego jako języka edukacji w kontekście coraz bardziej zróżnicowanych środowisk szkolnych. Autorka wskazuje, jak efektywnie wspierać uczniów w procesie rozwijania kompetencji ortograficznych, uwzględniając specyfikę ich doświadczeń językowych i kulturowych.

Opracowanie zamyka rozdział *Jak sztuczna inteligencja może wspomagać pracę nauczycieli języka polskiego?* autorstwa Łukasza Gierka. Omawia on praktyczne aspekty wykorzystania narzędzi opartych na AI w procesie dydaktycznym, podkreślając, że nowoczesne technologie przestają być jedynie ciekawostką, a stają się realnym wsparciem w projektowaniu lekcji, tworzeniu materiałów dydaktycznych oraz wzmacnianiu zaangażowania uczniów.

Mamy nadzieję, że materiał dydaktyczny dostarczy nie tylko wyczerpujących odpowiedzi na pytania dotyczące zmian w ortografii, ale także zainspiruje do pogłębionej refleksji nad dydaktyką języka polskiego we współczesnej szkole.

---

<sup>1</sup> Wspomniane zasady wprowadzone *Komunikatem Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN z dnia 10 maja 2024 r.* i zmodyfikowane *Komunikatem Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN z dnia 16 czerwca 2025 r.* zostały zamieszczone w Aneksie na końcu niniejszej publikacji [przyj. red.].

## Dlaczego ortografia się zmienia i dlaczego może lub powinna się zmieniać?

Historia grafii polskiej, czyli prób zapisu języka mówionego (głosek) odpowiednimi znakami pisanymi (literami), sięga czasów średniowiecza. Przyjęcie chrztu w obrządku rzymskim, czyli wejście w krąg kultury łacińskiej, sprawiło, że oczywistym polem owych poszukiwań i prób było odniesienie do alfabetu łacińskiego i adaptowanie jego znaków do potrzeb polszczyzny.

Zasób liter łacińskich okazał się jednak niewystarczający, by odzwierciedlić fonetyczny stan polszczyzny – np. trudno było oddać bogactwo polskich spółgłosek (miękkich, zmiękczo-nych) czy samogłosek nosowych ą i ę, wykorzystując jedynie 23 łacińskie litery. Rozwiązaniem mogło być tylko użycie jednego znaku dla oddania kilku dźwięków. Jeśli piszącemu jakieś polskie dźwięki wydawały się podobne do dźwięków łacińskich, oznaczał je odpowiednimi według niego literami łacińskimi. Trudno było przy takim podejściu o jednolitość zapisu – na przykład literą s oznaczano aż sześć różnych dźwięków (głoski: s, ś, š [sz], z, ź i ż), litera d oznaczała głoski: d, ǵ, ǣ [d, dź, dz], litera z – głoski: z, ś, ź, ž [ż], litera c – głoski: k, c, č [cz]. Jak nietrudno zauważyć, tekst zapisany tak dowolną grafią był trudny do odczytania, zatem trudny do zrozumienia. Tak było mniej więcej do XIV wieku, a okres ten to czas **grafii niezłożonej** (inaczej: prostej lub wieloznacznej). Niejednoznaczność tej grafii uzasadniała dalsze poszukiwania reguł zapisu, które umożliwiałyby jego ujednoczenie. Nastąpił etap **ortografii złożonej** (XIV–XV wiek), gdy zaczęto się posługiwać kombinacjami różnych liter; pojawiły się nowe dwuznaki (np. ss, sz, cz, dz, rz) i trójznak (sch). Początkowe etapy rozwoju ortografii kończy wprowadzenie znaków diakrytycznych (XV–XVI wiek)<sup>2</sup>. Zrozumiałość tekstu dzięki jednoznaczności zapisu eksponuje w swym dziele *Ortographia polska* z 1551 r. Stanisław Murzynowski: „W każdym piśmie wiele na tym należy, aby każde słowo było czytano i pisano nie jako tako, ale pewnym obyczajem”<sup>3</sup>. Wszystkim reformatorom ortografii polskiej XV–XVI wieku, a było ich wielu (Jakub Parkoszowic, Stanisław Zaborowski, Jan Seklucjan, Stanisław Murzynowski, Jan Malecki-Sandecki, Piotr Statorius-Stojeński, Jan Kochanowski, Łukasz Górnicki, Jan Januszowski, Grzegorz Knapski), przyświecał jeden cel: stworzyć jak **najsensowniejszy** alfabet, który zostałby **zaakceptowany** przez rodaków. Od początku więc chodzi w tych poszukiwaniach o logiczność reguł i ich społeczną akceptację.

Rozpowszechniający się wynalazek druku sprawił, że na graficzny kształt tekstów przeogromny wpływ miały oficyny drukarskie. Stanisław Rospond uważał, że dzięki wprowadzeniu przez

<sup>2</sup> Znaki diakrytyczne wprowadził do czeszczyzny Jan Hus, który w 1411 r. opublikował traktat łaciński *De orthographia bohemica*. Zob. Jodłowski S., (1979), *Losy polskiej ortografii*, Warszawa: PWN, s. 19.

<sup>3</sup> Jodłowski S., tamże.

drukarzy krakowskich konsekwentnych zasad pisownia polska w ciągu XVI wieku „stała się nowopolską i podstawą wszystkich ortograficznych poczyniń w wiekach następnych”<sup>4</sup>.

Kolejne wydarzenia historyczne sprawiły, że od połowy XVII wieku postępowały stopniowy regres drukarstwa i obniżenie poziomu książki. Polskie drukarstwo czasów saskich to ortografia dość niechlujna. Odrodzenie oświaty i kultury wiążemy z powołaniem do życia Komisji Edukacji Narodowej w 1773 r. Na polecenie KEN oraz Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych uporządkowaniem i dostosowaniem pisowni polskiej do potrzeb zreformowanego szkolnictwa zajął się Onufry Kopczyński, którego celem było ujęcie pisowni polskiej w **jasne, zrozumiałe** i stałe przepisy. Ustalanie przepisów pisowni miało oczywiście swój ciąg dalszy w kolejnych wiekach. Dopiero od połowy XIX wieku kodyfikacją zapisu polszczyzny zajęli się językoznawcy. Poszerza to dyskusję nad uwzględnieniem ewolucji systemu językowego. Spójrzmy tylko na kilka przykładów, jak np.: funkcja joty w dziejach – spór nie był czysto ortograficzny, chodziło o sprecyzowanie jej istoty fonetycznej – określenie, czy jest spółgłoską czy też samogłoską; zanik iloczasu – odróżniania samogłosek długich i krótkich; rozróżnianie końcówek rodzajowych -ym (-im) // -em w narzędniku i miejscowniku liczby pojedynczej zaimków i przymiotników oraz -ymi (-imi) // -emi w narzędniku liczby mnogiej; odróżnianie kie-, gie- od ke-, ge- zależnie od pochodzenia itd.

Nie jest tu naszym zadaniem szczegółowy przegląd zmian w ortografii na przestrzeni dziejów. Jak widać po zaledwie pobieżnym spojrzeniu, wszelkie zmiany oraz reformy dotyczą doskonalenia zapisu:

- oddającego proces ewolucji języka,
- uwzględniającego wpływy kulturowe czy technologiczne (przyjęcie chrztu, wynalazek druku, rozbiory, kilka ośrodków kultury i nauki itd.),
- realizującego chęć uproszczenia zasad wobec poszerzającego się wpływu uzusu.

Tak wyglądała sytuacja w odległym czasie historycznym. Współcześnie oddziałuje na ortografię i świadomość społeczną nasilająca się obecność wyrazów zapożyczonych (głównie z angielszczyzny). Tendencja do szybkiego i łatwego adaptowania (także graficznego) zapożyczeń jest jedną z oczywistych właściwości polszczyzny – wyrazów-cytatów odnotowujemy w niej niewiele. Skoro jednak język angielski to w dzisiejszym świecie niemal *lingua franca*, proces graficznego przystosowania może być spowolniony (np. nowsze: streamować, lifestyle, streaking) lub odwrócony (chętniej stosowane: *jazz, chips*, niż równoważne w słowniku: *dżez, czips*).

Inne ważne zjawisko kulturowe typowe dla współczesności to pisana komunikacja cyfrowa. Mówimy wręcz o nowej piśmienności, która ma wyraźnie technologiczny rodowód i odnosi się też do ortografii. Pismo alfabetyczne powstało jako przezroczyste, konwencjonalne oddanie dźwięków mowy. Dziś dominująca kultura wizualna wprowadza nieprzezroczystość

---

<sup>4</sup> Rospond S., (1971), *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa: PWN.

znaku; semantyzuje znak pisma (kolor, kształt, wielkość liter); łatwo dekomponuje wyrazy, akceptuje ich dekonstrukcję graficzną (nie tylko razem czy osobno). Dla młodszego pokolenia stosowanie alfabetu łańciskiego bez „ż”, „ć”, „ą” i „ę” jest naturalne i łatwiejsze, a i dorośli Polacy, na co dzień posługujący się korespondencją e-mailową, coraz rzadziej używają polskich znaków.

Szeroką dyskusję dotyczącą pisowni wywołało wprowadzenie w 1997 roku reguły dotyczącej łącznej pisowni *nie* z imiesłowami odmiennymi. Debatą objęto wówczas problematykę pisowni w znacznie szerszym ujęciu. *Polszczyźnie potrzebna jest modernizacja* – to tytuł artykułu Jerzego Sławomira Maca<sup>5</sup> z tygodnika „Wprost”. Znalazła się tam następująca opinia: „A przecież rozumienie tekstu napisanego bez tych znaczków [ogonków, kropek, kresek] nie przysparza żadnych trudności. Każdy wie, że *tesc* to *teść*, *ziec* to *zięć*, a *swiekra* to *świekra*, by poprzestać na terminologii rodzinnej. Zaznaczanie znaków diakrytycznych ma sens jedynie w fazie nauki języka polskiego (...). Czy nie pojęlibyśmy inwokacji do *Pana Tadeusza*, gdyby brzmiała tak: Litwo, ojczyzno moja, ty jesteś jak zdrowie, ile cie trzeba cenic, ten tylko się do wie, kto cie stracił”? Terror [! – przyp. A.S.] znaków diakrytycznych utrudnia polszczyźnie kontakt z innymi językami, a często bywa źródłem nieporozumień. (...) Przy coraz powszechniejszym korzystaniu z Internetu traci też sens używanie wielkich liter – na początku zdań i przy nazwach własnych. (...) Człowiek doby Internetu, który wiele razy dziennie wysyła korespondencję na adresy typu „jan.kowalski” lub „rzecznik prasowy.warszawa” i dostaje ją jako „m.nowak”, doznaje schizofrenii, gdy chwyta za długopis, by poprawnie zaadresować kopertę z zeznaniem podatkowym do Urzędu Skarbowego Warszawa Bielany przy ulicy Skalbmierskiej. Stosowanie dużych liter jest sztuką dla sztuki, tym bardziej, że pocztowym czytnikom też jest łatwiej rozróżnić małe litery”<sup>6</sup>. Inny uczestnik tej dyskusji zauważył: „Ciekawe też, że w sieci nie odczuwamy braku polskich znaków diakrytycznych (...). Nigdy się nie zdarzyło, żeby brak kreski w ł, apostrofu nad ń czy ogonka przy ę spowodował błędną interpretację, której nie korygowałby kontekst”<sup>7</sup>.

Dyskusja okazała się ciekawa, a poglądy warte uwagi, wskazują bowiem na to, że jest wyraźne przyzwolenie na zmiany w formach zapisu, na szerokie uwzględnianie uzusu we wszelkich reformach, jeśli służy uproszczeniu, ułatwieniu. Poziom wiedzy o języku (dość niski) oraz nikła świadomość procesu historycznego sprawiają, że nie uwzględnia się spojrzenia na język jak na dziedzictwo, wartość, służenie tożsamości.

Zasady ortograficzne są w swej genezie **fonetyczne** (realizują postulat: pisz jak słyszysz), ale nie sposób pominąć, jak pokazuje historia, także wewnętrznych przemian systemu językowego i jego immanentnych cech (np. wymiany głoskowe, upodobnienia), co prowadzi do uwzględnienia także zasady **morfologicznej** oraz zasady **historycznej**. Ta ostatnia ma

---

<sup>5</sup> „Wprost” z 10 czerwca 2001, s. 72.

<sup>6</sup> „Wprost” z 10 czerwca 1999, s. 76.

<sup>7</sup> Hołyński M., (2000), *E-mailem z Doliny Krzemowej*, Warszawa: Prószyński i S-ka, s. 106–107.



niewielki zasięg: dotyczy odróżniania rz oraz ż; u oraz ó, a także ch i h. Współczesne poczucie językowe odróżnić ich słuchowo raczej nie pozwala.

Najszerzej i najoczywiściej podlega zmianom, modernizacji, modyfikacji zasada **konwencjonalna**. Na niej, czyli na społecznej umowie, oparta jest pisownia łączna i rozłączna oraz stosowanie wielkiej litery. Nie znajdujemy tu uzasadnienia ani w wymowie, ani w rozwoju historycznym czy związkach morfologicznych. I tylko w tej przestrzeni dokonujemy zmian zapisu, tej zasady dotyczą wprowadzane właśnie reguły.

### **Bibliografia**

Jodłowski S., (1979), *Losy polskiej ortografii*, Warszawa: PWN.

Hołyński M., (2000), *E-mailem z Doliny Krzemowej*, Warszawa: Prószyński i S-ka.

Mac J.S., (2001), *Polszczyźnie potrzebna jest modernizacja*, „Wprost” z 10.06.2001.

Rospond S., (1971), *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa: PWN.

## Efektywne nauczanie ortografii

Nauczanie ortografii jest tą dziedziną kształcenia językowego, która w sposób szczególnie wymaga systematycznych i zróżnicowanych ćwiczeń, angażujących nie tylko pamięć ucznia, ale także jego myślenie, uwagę, spostrzegawczość i wyobraźnię. Przeprowadzane ćwiczenia powinny również powodować wzrost zainteresowania uczniów problemami ortograficznymi, motywować ich do poprawnego pisania i jednocześnie pobudzać do pracy nad **sprawnością ortograficzną** (praktyczna umiejętność poprawnego pisania, poparta znajomością odpowiednich reguł ortograficznych). Sprawność ortograficzna jest sprawnością ponadprzedmiotową.

Nauka poprawnej pisowni nie ogranicza się jedynie do dostarczenia uczniom odpowiednich wiadomości, ale obejmuje również kształcenie określonych umiejętności i wyrabianie nawyków. W trakcie pracy nad ortografią uczniów warto kierować się zasadami, które usprawnią przekazywanie wiedzy i kształcenie umiejętności, sprawią, że proces nauczania-uczenia się będzie efektywny. Poniżej podaję wskazówki w tym zakresie.

Sposoby efektywnego nauczania ortografii:

- 1. Opracowanie tematyki ortograficznej** (nowego materiału) **powinno występować na początku lekcji** (wzmocnione powtórzeniem na końcu lekcji). Krzywa zapomnienia pokazuje, że zazwyczaj lepiej zapamiętujemy kilka początkowych (efekt pierwszeństwa; pamięć długotrwała) i kilka końcowych informacji (efekt świeżości; pamięć krótkotrwała). Na początku lekcji powinny zatem pojawić się informacje najtrudniejsze, najważniejsze, nowe wiadomości (warto systematycznie, przez cały rok szkolny, stosować ćwiczenie „Zielona ortograficzna fala”); na końcu – w ramach podsumowania należy zwrócić uwagę na to, co najistotniejsze (wybrane ortogramy, wprowadzone reguły).
- 2. Reguły, zgodnie z zasadą stopniowania trudności, należy wprowadzać, uwzględniając kolejność zasad** rządzących polską ortografią. Zaczynamy od reguł motywowanych zasadą fonetyczną („pisz, jak mówisz; pisz, jak słyszysz”), następnie wprowadzamy reguły motywowane zasadą morfologiczną („odmień wyraz lub utwórz wyrazy pokrewne”), dalej – zasadą historyczną („pisz, jak widzisz, zapamiętaj zapis, zautomatyzuj go”), a na końcu reguły mieszczące się w obrębie zasady umownej („opanuj obowiązujące reguły; śledź zmiany w ortografii”). Wyjście od zasady fonetycznej, jako podstawowej i najłatwiejszej, ułatwi przejście do omówienia odstępstw od tej zasady i wprowadzenie innych podstaw teoretycznych polskiej pisowni.

- 3. Reguły odwołujące się do kryterium morfologicznego**, mającego najszerze zastosowanie w praktyce szkolnej, **powinny zostać wprowadzone przed regułami motywowanymi zasadą historyczną**, których znajomość jest potrzebna dopiero wówczas, gdy w wyniku analizy morfologicznej nie znajdziemy uzasadnienia pisowni poszczególnych wyrazów. Natomiast reguły oparte na zasadzie konwencjonalnej powinny być uwzględnione na samym końcu, gdy nie możemy się odwołać do wprowadzonych wcześniej zasad.
- 4. Należy aktywizować różne typy pamięci:**
- **pamięć wzrokową** – mającą szczególne znaczenie dla kształtowania nawyków poprawnego pisania wyrazów, których zapis nie jest zgodny z wymową i nie można do nich zastosować żadnej reguły,
  - **pamięć słuchową** – mającą szczególne znaczenie wówczas, gdy zapis wyrazu opiera się na całkowitej zgodności z mową,
  - **pamięć ruchów** – obejmującą zarówno działania analizatora ruchowego pisma – ruchy ręki podczas odtwarzania graficznych elementów pisma, jak i działania analizatora kinetycznego mowy pisanej – ruchy narządów artykulacyjnych podczas wypowiedzania pisanego słowa; pamięć motoryczna jest ważna zwłaszcza w procesie zapamiętywania wyrazów niemotywowanych,
  - **pamięć emocjonalną** – zwiększającą zdolność zapamiętywania trudnych ortograficznie wyrazów poprzez zainteresowanie ucznia przekazywaną treścią; emocje są akumulatorem pamięci, dostarczają nam energii do działania, zazwyczaj trwale zapamiętujemy to, co łączy się z odczuwaniem emocji;
  - **pamięć mimowolną** – czyli naukę i zapamiętywanie przez zabawę z wykorzystaniem pamięci dowolnej, która ściśle wiąże się ze świadomym zapamiętywaniem i związana jest z odpowiednim nastawieniem uczniów do nauki oraz podkreśleniem ważności poznawanego czy też utrwalanego materiału ortograficznego – należy jednak pamiętać, by w krótkim czasie nie „atakować” uczniów nadmiarem bodźców, bo to utrudnia ich koncentrację.
- 5. Należy dostarczać uczniowi jednocześnie maksymalnie 5–6 nowych informacji**, ponieważ pojemność pamięci krótkotrwałej jest ograniczona. Jeśli materiał jest obszerniejszy, warto grupować go w kategorie, np. tematyczne. Niezmiernie istotne jest również dostosowanie objętości koniecznego do zapamiętania materiału do możliwości uczącego się. Aby ułatwić uczniom zapamiętywanie, należy materiał ortograficzny dzielić na mniejsze wycinki wiedzy, stopniowo zwiększać liczbę ortogramów koniecznych do przyswojenia.
- 6. Trzeba zapoznawać uczniów tylko z poprawnymi wzorami wyrazów**, aby w ich pamięci nie utrwalił się błędny obraz ortogramu – obowiązuje tu zasada pierwszej reakcji.

**7. W miarę możliwości należy stosować indukcyjny tok dochodzenia do reguły ortograficznej:**

- gromadzenie materiału słownikowego z określoną trudnością ortograficzną;
- stwierdzenie istoty trudności ortograficznej, sformułowanie reguły;
- wyrabianie nawyku pisowni poprzez ćwiczenia;
- sprawdzenie stopnia przyswojenia opracowanego materiału.

Taki sposób postępowania sprzyja rozwijaniu u uczniów umiejętności samodzielnego i prawidłowego wnioskowania, rozumowania przez analogię. Kształtowane w ten sposób myślenie usprawni stosowanie przez uczniów zdobytej wiedzy w sytuacjach nowych oraz ułatwi dochodzenie do uogólnień mających postać norm ortograficznych, a także świadome i poprawne zastosowanie tych norm w praktyce językowej.

**8. Na jednej lekcji najlepiej wprowadzać jedną regułę ortograficzną** (zasada „jeden na jeden”). Regułę należy ilustrować przykładami nielicznymi, ale najbardziej typowymi, o wysokiej frekwencji, ograniczać się do ortogramów ze słownictwa czynnego, a wyjątki od reguły wprowadzać wówczas, gdy mamy pewność, że uczniowie mają już stosować poznaną regułę. Nową regułę ortograficzną warto wprowadzać dopiero wówczas, gdy poprzednia została już ugruntowana, a wyniki w tym zakresie sprawdzone.

**9. Istotne, by stosować różne typy ćwiczeń**, unikając monotonicznych i mechanicznych: wykorzystywać gry i zabawy dydaktyczne oraz różnorodne środki poglądowe (np. wizualizacje, notatki graficzne, programy komputerowe, scrabble, gry planszowe, ilustrowane słowniki ortograficzne), a także operować barwami (jeden kolor do zaznaczania miejsc trudnych w wyrazie oraz do zapisu reguły ortograficznej).

**10. Nauczanie ortografii jest tym obszarem edukacji polonistycznej, który w sposób szczególny wymaga systematycznych i zróżnicowanych ćwiczeń**, angażujących nie tylko pamięć ucznia, ale także jego myślenie, uwagę, spostrzegawczość i wyobraźnię. Godne polecenia są **wizualizacje ortogramów** – wpisywanie wyrazu w rysunek odpowiadający jego znaczeniu. Uruchamiamy wówczas podwójne kodowanie. Wyraz zapisujemy w pamięci w dwóch kodach: wizualnym (ikonicznym) i werbalnym. Dzięki temu mamy do niego podwójny dostęp – w postaci obrazu i w postaci graficznej, często wzmocnionej kolorem.

W dydaktyce ortografii ważna jest świadomość wpływu barw na procesy zapamiętywania. Barwa czerwona pobudza i podnieca, stymuluje emocje, przyspiesza reakcje wizualno-werbalne, aktywizuje narząd słuchu. Barwa zielona ułatwia rozwijanie pamięci wzrokowej (barwa ta pozostaje najdłużej w pamięci). Barwy żółta i pomarańczowa działają podobnie jak czerwona, lecz mniej intensywnie. Barwa niebieska działa hamująco, powoduje czasami niechęć do wykonywania poleceń, nie ma wpływu na wytwarzanie odruchów słuchowo-werbalnych. W nauczaniu ortografii powinno się zatem

wykorzystywać przede wszystkim kolor czerwony i zielony. Kolorem czerwonym na planszach i tablicy powinny być zapisywane lub podkreślane reguły ortograficzne, wyrazy z trudnością ortograficzną. Dobrze, by był on stosowany przy wprowadzaniu nowego materiału. Barwy zielona i pomarańczowa powinny dominować w uczniowskich zeszytach. Uczniowie kolorem zielonym mogą na przykład podkreślać treści, które są ważne, które trzeba trwale zapamiętać. Karty z wizualizacjami można następnie wykorzystać do tworzenia indywidualnych bądź klasowych obrazkowych słowniczków ortograficznych.

11. Znaną w praktyce szkolnej formą ćwiczeń ortograficznych jest **pisanie ze słuchu (dyktando)**. Jednak ćwiczenie to ciągle pozostaje niedocenione w pracy nad ortografią uczniów, wykorzystywane bywa przede wszystkim jako forma sprawdzianu (dyktanda kontrolne). Może natomiast służyć także wprowadzeniu nowego materiału lub utrwaleniu go, kształceniu innych umiejętności.

Szczególnie warto na lekcjach języka polskiego sięgać po **dyktando wybranych reguł i form, dyktando twórcze, dyktando częściowe z lukami wyrazowymi, dyktando ciągłe z coraz dłuższymi zdaniami, dyktando z komentowaniem**.

W trakcie dyktanda wybranych reguł i form uczniowie nie piszą całego dyktowanego tekstu, ale tylko te wyrazy, których pisownia opiera się na wskazanej wcześniej przez nauczyciela regule ortograficznej, bądź te, które należą do odpowiedniej kategorii gramatycznej lub reprezentują daną formę gramatyczną. Reguła ta (bądź forma) musi już być przez uczniów dobrze przyswojona i utrwalona. Dyktando wybranych reguł i form mobilizuje uczniów do wysiłku, do skoncentrowania uwagi na określonym problemie. Pozwala także na wyrobienie spostrzegawczości ortograficznej, gramatycznej i skuteczne utrwalenie reguł poprawnej pisowni. Praca z dyktandem twórczym przebiega indywidualnie bądź w grupie. Uczeń sam tworzy tekst dyktanda zgodnie z podanymi kryteriami. Może zatem redagować teksty:

- na określony temat,
- pasujące do podanego tytułu, wstępu bądź puenty,
- uwzględniające wskazane przez nauczyciela ortogramy,
- dyktand do ilustracji lub historyjek obrazkowych (można wtedy podać uczniom konkretne ortogramy w formach podstawowych lub odmienione),
- historyjek łańcuszkowych,
- mające określoną formę wypowiedzi – baśń, opis przeżyć wewnętrznych, opis miejsca, charakterystyka, opowiadanie z dialogiem.

Dyktando częściowe z lukami wyrazowymi trwa około 10–15 minut. Nauczyciel wybiera lub pisze tekst zawierający ortogramy motywowane utrwalanymi w danym momencie regułami ortograficznymi. Tekst nie powinien być dłuższy niż dwa akapity. Nauczyciel przepisuje tekst, eliminując z niego wybrane wyrazy. Następnie dla każdego ucznia w klasie przygotowuje czytelne kopie tekstu z dużymi interliniami

i powiększoną czcionką. W trakcie pierwszego czytania tekstu uczniowie nie uzupełniają luk, jedynie śledzą tekst wzrokiem. Dyktando jest uzupełniane dopiero podczas czytania właściwego. Ten typ dyktanda ma dwie główne zalety: przeprowadza się je i poprawia bardzo szybko, ocenia obiektywnie, a jednocześnie pozwala ono na sprawdzenie, w jakim stopniu uczniowie opanowali już wybrane ortogramy i/lub reguły ortograficzne.

imię: \_\_\_\_\_ wynik: \_\_\_\_\_  
nauczyciel: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

---

### **Akademia Pana Kleksa: rz i ż**

Adaś Niezgódka, zanim trafił do Akademii pana Kleksa, był \_\_\_\_\_yctowym nieudacznikiem. Zawsze spóźniał się do szkoły, tłukł naczynia, marudził p\_\_\_\_\_y jedzeniu i oczywiście nigdy nie zda\_\_\_\_\_ył odrobić lekcji. Teraz Adaś ma 12 lat, od pół roku jest uczniem pana Kleksa i to właśnie on opowiada historię o tej najlepszej pod słońcem szkole. Akademia mieści się na końcu ulicy Czekoladowej, zajmuje du\_\_\_\_\_y, t\_\_\_\_\_ypiętrowy gmach, zbudowany z kolorowych cegiełek. Na najwy\_\_\_\_\_szym pięt\_\_\_\_\_e pan Kleks p\_\_\_\_\_echowuje swoje sekrety. Nikt nie mo\_\_\_\_\_e tam wejść, ponieważ\_\_\_\_\_ schody kończą się na drugim pięt\_\_\_\_\_e. Sam profesor dostaje się tam p\_\_\_\_\_ez komin. Drugie piętro zamieszkuje pan Kleks wraz ze szpakiem Mateuszem. Sale szkolne mieszczą się na parte\_\_\_\_\_e, a

Karta pracy wygenerowana na stronie EduZabawy.com.

---

**Ilustracja 1.** Przykładowe dyktando z lukami ze strony EduZabawy (źródło: zasoby ORE).

Wiązanie teorii z praktyką uwzględnia **pisanie z komentowaniem**. Ten typ dyktanda kształci u uczniów rozumowanie oraz świadome i celowe odwoływanie się do reguł ortograficznych. Uczniowie najpierw zapisują dyktowany tekst, a następnie po kolei, (na przykład zgodnie z kolejnością swoich miejsc w ławkach) ustnie wyjaśniają pisownię tych wyrazów, w których pojawia się problem ortograficzny. Komentarz, czyli przywołanie reguły ortograficznej, może także przyjąć formę pisemną. Pod zapisanym dyktandem uczniowie wyjaśniają wówczas pisownię ortogramów wskazanych przez nauczyciela (nauczyciel dyktuje te wyrazy po zakończeniu części zasadniczej ćwiczenia, a uczniowie podkreślają je w już zapisanym tekście) lub wyjaśniają pisownię wyrazów trudnych w poszczególnych zdaniach tekstu. Pisanie z komentowaniem może pełnić funkcję ćwiczenia wprowadzającego lub utrwalającego nowo poznane zasady. Może ono być wykorzystywane przez cały cykl nauki.

12. Zalecane jest **stosowanie integracji wewnątrzprzedmiotowej**, tj. umiejętne łączenie ortografii z innymi działami nauki języka polskiego. Warto powiązać opanowywanie reguł ortograficznych z nauką fonetyki i wymowy, czytaniem, recytacją, fleksją i składnią, słowotwórstwem i słownictwem, stylistyką, a także z pracą ze słownikiem ortograficznym, wprowadzając np. ćwiczenia ortograficzno-fonetyczne, ortograficzno-gramatyczne, ortograficzno-słownikowe, ortograficzno-stylistyczne i ćwiczenia w korzystaniu ze słowników.
13. Wskazane może się okazać **stosowanie efektywnego powtarzania**: jeżeli materiał ortograficzny jest obfity, powinno się go powtarzać częściej; jeżeli materiał ortograficzny da się sensownie wyjaśnić, przerwy między powtórzeniami mogą być dłuższe. Za każdym razem powtórzenie powinno przyjąć inną postać. W nauczaniu ortografii jednokrotne przedstawienie zapisu wyrazu nie daje gwarancji, że uczeń go zapamięta. Utrwalenie się danego śladu pamięciowego, a mówiąc ściślej: przejście danego elementu z pamięci krótkotrwałej do pamięci długotrwałej, zależne jest od częstotliwości i sposobu, w jaki dokonuje się powtórzeń. Nagromadzenie powtórzeń w krótkim czasie nie daje pożądanых efektów. Zbyt częste i mechaniczne powtarzanie może nawet wywołać zniechęcenie u uczniów. Powtórki rozłożone w czasie ułatwiają zapamiętanie. Lepiej jest zatem powtórzyć coś 3 razy w tygodniu niż 20 razy w ciągu dnia, ponieważ mózg potrzebuje czasu, by wytworzyć odpowiednie synapsy i faktycznie utrwalić wiedzę. Bez czasu poświęconego na powtórki po upływie 6 dni prawie nic z opanowanego materiału nie pozostaje w naszej pamięci. Ponieważ największy spadek ilości zapamiętanych informacji pojawia się już na samym początku, tj. zaraz po przyswojeniu materiału, ważne są pierwsze 24 godziny od zakończenia procesu nauki. Przypomnienie materiału w tym czasie sprawia, że prawie 80% informacji pozostaje w pamięci. Nie można zatem rezygnować z zadań domowych, których podstawową funkcją jest utrwalenie wiedzy i umiejętności.

**14.** Istotne jest **stosowanie różnych form powtarzania:**

- **orientacyjne** – po wstępnym zaznajomieniu z materiałem ustalamy, czy wszystkie elementy zostały zapamiętane,
- **uzupełniające** – rozszerzające poznane spektrum zagadnień,
- **porządkujące** – obejmujące syntezę całego materiału.

**15.** Przydaje się **stosowanie powtórzeń okolicznościowych** w powiązaniu z ćwiczeniami słownikowymi, gramatycznymi, przy okazji czytania tekstu i systematyczne – zaplanowane podczas odrębnych zajęć.



dr Beata Jędryka

## Techniki pracy rozwijające kompetencję ortograficzną uczniów z doświadczeniem migracji

Kompetencja ortograficzna to zdolność użytkownika kodu językowego do poprawnego stosowania zasad pisowni. Obejmuje ona znajomość reguł ortograficznych, umiejętność ich praktycznego zastosowania oraz nawyk samokontroli w procesie pisania.

Zdaniem Teresy Piątek kompetencja ortograficzna wiąże się z umiejętnościami i nawykami bezbłędnego zapisywania słów i zdań, nawykiem sprawdzania każdego zredagowanego tekstu oraz świadomością znaczenia poprawnej pisowni<sup>8</sup>. Z kolei Joanna Nawacka podkreśla, że kompetencja ortograficzna obejmuje biegłość i poprawność w pisaniu, znajomość zasad ortograficznych, czujność oraz nawykową autokontrolę pisanego tekstu<sup>9</sup>. W kontekście nauczania języków obcych, Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) definiuje tę kompetencję jako umiejętność rozpoznawania i stosowania symboli składających się na tekst pisany, w tym liter, znaków interpunkcyjnych oraz konwencji typograficznych<sup>10</sup>.

Opanowanie zasad ortograficznych w zakresie języka polskiego odgrywa kluczową rolę w kontekście obecności uczniów z doświadczeniem migracji (UDM) w przestrzeni edukacyjnej, ponieważ nie tylko umożliwia im poprawne zapisywanie wypowiedzi, lecz także sprzyja ich integracji z językiem edukacji szkolnej (JES). Poprawność ortograficzna pozytywnie wpływa na postrzeganie ucznia przez nauczycieli i rówieśników, a także kształtuje jego poczucie sprawczości i przynależności do wspólnoty szkolnej. Uczniowie ci często posługują się kilkoma językami, co może prowadzić do interferencji, dlatego systematyczne rozwijanie kompetencji ortograficznej wspiera ich rozwój językowy, edukacyjny i społeczny. Jest to zatem istotny element pracy dydaktycznej w kontekście edukacji włączającej.

Poniżej przedstawiam 7 najważniejszych technik dydaktycznych, które uważam za najbardziej efektywne we wspieraniu kształtowania kompetencji ortograficznej:

- 1) krzyżówki,
- 2) rebusy ortograficzne,
- 3) wykreślanki,

---

<sup>8</sup> Piątek T., (2015), *Kompetencje ortograficzne uczniów klasy trzeciej – uwarunkowania, stan aktualny, ćwiczenia usprawniające*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. XXXIV, z. 2, s. 194–210.

<sup>9</sup> Zob. Nawacka J., (2024), *Znaczenie nauczania ortografii i interpunkcji w budowaniu kompetencji językowej studentów neofilologii (na przykładzie języka rosyjskiego)*, „Acta Neophilologica”, XXVI/2, s. 147–169.

<sup>10</sup> Zob. Rada Europy, (2001), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, przeł. W. Martyniuk, Warszawa: CODN, s. 105.

- 4) wąż wyrazowy,
- 5) puzzle ortograficzne,
- 6) ćwiczenia z lukami,
- 7) podpisywanie obrazków.

Dokonany przeze mnie wybór jest subiektywny i opiera się na moim ponad 15-letnim doświadczeniu pracy z UDM. Do każdej z technik opracowałam przykładowe zadanie językowe, które zostało osadzone leksykalnie w JES z konkretnego przedmiotu na drugim etapie edukacji, tj. w szkole podstawowej, w klasach IV–VIII.

### **Krzyżówki**

Krzyżówki stanowią efektywne narzędzie dydaktyczne, szczególnie w nauczaniu języków obcych. Ich zastosowanie w edukacji sprzyja aktywnemu uczeniu się. Rozwijają umiejętność krytycznego myślenia oraz poprawiają zapamiętywanie słów z zakresu komunikacji codziennej i wyrazów kluczowych dla danego przedmiotu. W kontekście nauczania nowego kodu językowego krzyżówki są wykorzystywane przede wszystkim do wzbogacania słownictwa i doskonalenia pisowni.

Badania wykazują, że uczniowie uczący się języka angielskiego jako obcego, którzy korzystali z krzyżówek, osiągnęli lepsze wyniki w testach leksykalnych. Ponadto tworzenie własnych krzyżówek przez uczniów może zwiększyć ich zaangażowanie i motywację do nauki. Proces ten wymaga od nich głębszego przetwarzania materiału, co sprzyja lepszemu zapamiętywaniu i zrozumieniu treści. Ten rodzaj ćwiczenia może być także stosowany do nauczania polskiej ortografii uczniów z doświadczeniem migracji, dodatkowo pozwalając na naukę słownictwa z zakresu historii, geografii czy przedmiotów przyrodniczych. Po to rozwiązanie dydaktyczne zazwyczaj sięgają nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, ale śmiało można je wykorzystać, pracując w klasach wyższych z uczniami, którzy są na poziomach zaawansowania A1, A2, a nawet B1 według ESOKJ.

Czym zatem jest krzyżówka ortograficzna? To forma ćwiczenia dydaktycznego opartego na strukturze krzyżówki, której celem jest utrwalanie oraz rozwijanie umiejętności poprawnej pisowni wyrazów zgodnie z zasadami ortografii danego języka. Zadania tego typu wymagają od uczniów znajomości nie tylko znaczenia słów, ale także ich poprawnej formy graficznej, co sprzyja integracji kompetencji językowych z refleksją nad regułami pisowni. Krzyżówki ortograficzne można wykorzystać zarówno jako narzędzie sprawdzające wiedzę, jak i metodę aktywizującą w procesie nauczania. Hasła do rozwiązania mogą przyjąć formę obrazka, definicji słowa lub zdania z luką. Ta ostatnia propozycja wymaga od ucznia nie tylko odgadnięcia słowa, ale osadzenia go w kontekście.

## Rebusy ortograficzne

Kolejną formą dydaktyczną, po którą warto sięgnąć w pracy z UDM, jest rebus ortograficzny. To rodzaj łamigłówki z hasłem zaszyfrowanym przy użyciu kombinacji rysunków, liter, cyfr lub innych znaków, wymagających od rozwiązującego zastosowania różnych operacji myślowych w celu odczytania ukrytego słowa lub frazy. W kontekście dydaktycznym rebusy wykorzystuje się jako narzędzie wspomagające proces nauczania, szczególnie w rozwijaniu kompetencji językowych uczniów, zupełnie tak, jak wykorzystuje się krzyżówki na etapie wczesnoszkolnym.

Atrakcyjność rebusów w dydaktyce opiera się na możliwości angażowania uczniów w aktywne rozwiązywanie problemów. Działanie to sprzyja rozwijaniu kreatywności oraz umiejętności analitycznych, a te są ważne także podczas uczenia się języka obcego. Wykorzystanie rebusów w nauczaniu języka polskiego jako obcego może ułatwiać przyswajanie nowych słów i zwrotów poprzez zabawę, co odpowiada założeniom pedagogiki Marii Montessori. Ponadto rebusy mogą być stosowane do wprowadzania i utrwalania zwrotów związanych z grzecznością językową, co jest istotnym elementem kompetencji komunikacyjnej<sup>11</sup>. Dzięki specyficznej formie rebusy stanowią atrakcyjne urozmaicenie tradycyjnych metod nauczania, podnosząc motywację uczniów i ułatwiając zapamiętywanie materiału.

Do przygotowywania rebusów warto zaangażować uczniów polskojęzycznych, którzy będą mogli w ten sposób rozwinąć swoją kreatywność nie tylko językową, ale także plastyczną. Hasłami w rebusach mogą być pojedyncze słowa, zwroty, a nawet całe zdania.

## Wykreślanki

Niezastąpionym i bardzo lubianym sposobem nauki ortografii, ale także nowych słów okazuje się wykreślanka. Jest to specyficzna forma łamigłówki słownej, w której zadanie polega na odnalezieniu i zaznaczeniu konkretnego słowa ukrytego w diagramie literowym. Słowa te mogą być rozmieszczone poziomo, pionowo, ukośnie oraz wspak. W kontekście edukacyjnym wykreślanki są stosowane jako narzędzie wspomagające naukę języka, rozwijające spostrzegawczość, koncentrację oraz znajomość słownictwa. W nauce ortografii jest to bardzo cenne narzędzie, ponieważ uczący się musi zakodować zapis konkretnego słowa, zanim przystąpi do jego odszukiwania w diagramie.

Atrakcyjność stosowania wykreślanek na lekcjach wynika z łatwości angażowania uczniów w aktywne poszukiwanie słów, co sprzyja utrwalaniu nowego słownictwa oraz poprawie umiejętności ortograficznych. Wykorzystanie tej formy dydaktycznej może również zwiększyć motywację uczniów, ponieważ odwołuje się do zabawy i rywalizacji. Ponadto możliwość dopasowania tematyki wykreślanek do aktualnie omawianych zagadnień pozwala na ich efektywne stosowanie na różnych etapach edukacji.

---

<sup>11</sup> Sikorska L., (2017), *Gry i zabawy w nauczaniu obcokrajowców polskiej grzeczności językowej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 97–101.

imię: \_\_\_\_\_

wynik: \_\_\_\_\_

nauczyciel: \_\_\_\_\_

data: \_\_\_\_\_

### Ż/RZ w świecie przyrody

MORZE	RZODKIEW	ŻĄDŁO	ŻUBR	BAŻANT	KORZEŃ
WIERZBA	KRZAK	BRZOZA	POKRZYWA	ŻABA	

A	Z	K	K	H	I	C	N	L	R	O	U	W	K	I
Y	B	N	A	T	M	R	A	C	T	M	E	B	N	A
<b>Ż</b>	U	V	D	G	N	T	S	P	O	E	L	J	S	N
<b>Ą</b>	M	L	L	O	<b>W</b>	<b>I</b>	<b>E</b>	<b>R</b>	<b>Z</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	C	L	V
<b>D</b>	A	E	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>Z</b>	<b>O</b>	<b>Z</b>	<b>A</b>	B	T	N	S	R	E
<b>Ł</b>	<b>Ż</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Ż</b>	<b>U</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	B	X	Z	K	P	<b>R</b>
<b>O</b>	S	<b>K</b>	<b>P</b>	C	C	H	X	Q	B	X	F	U	N	<b>Z</b>
G	<b>M</b>	<b>O</b>	<b>R</b>	<b>O</b>	D	B	O	G	H	N	K	R	Q	<b>O</b>
I	<b>O</b>	<b>R</b>	E	D	<b>K</b>	C	J	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Ż</b>	<b>A</b>	<b>N</b>	<b>T</b>	<b>D</b>
A	<b>R</b>	<b>Z</b>	E	Q	A	<b>R</b>	N	Q	Z	A	C	W	D	<b>K</b>
F	<b>Z</b>	<b>E</b>	B	P	A	H	<b>Z</b>	Y	O	I	M	O	L	<b>I</b>
S	<b>E</b>	<b>Ń</b>	D	E	K	W	O	<b>Y</b>	D	N	P	I	Q	<b>E</b>
W	C	K	I	M	G	D	V	K	<b>W</b>	Y	F	P	T	<b>W</b>
W	S	D	L	E	O	I	D	A	N	<b>A</b>	G	S	Y	J
E	N	L	S	D	W	Q	E	<b>K</b>	<b>R</b>	<b>Z</b>	<b>A</b>	<b>K</b>	N	M

Karta pracy wygenerowana na stronie EduZabawy.com.

**Ilustracja 2.** Przykładowa wykreślanka ortograficzna wygenerowana ze strony EduZabawy (źródło: zasoby ORE).

## **Wąż wyrazowy**

Ta forma gry językowej, polegającej na tworzeniu ciągu wyrazów, w którym każde kolejne słowo rozpoczyna się od ostatniej litery poprzedniego, przykładowo: kot → tata → arbuz, obecna jest nie tylko w kształceniu językowym, ale także przedmiotowym. Ćwiczenie rozwija umiejętności językowe, takie jak znajomość słownictwa, ortografii oraz spostrzegawczość. Niekoniecznie musi ono opierać się na schemacie, który został powyżej opisany. Słowa mogą być wyszukiwane dużo bardziej swobodnie. Klucz dobierania leksemów może opierać się np. na pisowni wyrazów z „ó” lub na wybranej zasadzie ortograficznej. Dodatkowo zbiór słów można zamknąć w konkretnym polu leksykalnym – np. nazwy zwierząt.

Atrakcyjność węży wyrazowych na lekcjach ortografii języka polskiego wynika z ich interaktywnego charakteru powodującego zaangażowanie uczniów w proces nauki poprzez zabawę. Wykorzystanie tej formy ćwiczeń sprzyja utrwalaniu poprawnej pisowni wyrazów, rozwija kreatywność oraz zdolności analityczne uczniów. Ponadto, węże wyrazowe można dostosowywać do różnych poziomów zaawansowania, co czyni je uniwersalnym narzędziem dydaktycznym.

## **Puzzle ortograficzne**

Puzzle ortograficzne to narzędzie dydaktyczne służące do nauki i utrwalania zasad pisowni języka polskiego. Wykorzystuje ono układanie wyrazów lub zdań zgodnie z określonymi regułami ortograficznymi, co angażuje uczniów w aktywne przetwarzanie informacji i sprzyja lepszemu zapamiętywaniu poprawnych form. W kontekście wspierania nauki ortografii u uczniów z doświadczeniem migracji puzzle ortograficzne odgrywają istotną rolę. Umożliwiają one praktyczne zastosowanie poznanych zasad w atrakcyjnej formie, co zwiększa motywację do nauki i pomaga w przełamywaniu barier językowych. Włączenie elementów zabawy w proces edukacyjny sprzyja redukcji stresu związanego z nauką nowego języka oraz ułatwia integrację w środowisku szkolnym.

Nauczyciele mogą samodzielnie tworzyć puzzle ortograficzne do wydruku, korzystając z dostępnych narzędzi online. Przykładem takiego narzędzia są EduZabawy oferujące darmowy generator puzzli geometrycznych, które można dostosować do potrzeb lekcji ortografii. Platforma Canva umożliwia natomiast tworzenie różnorodnych materiałów edukacyjnych, w tym łamigłówek słownych, które można zaadaptować do nauki ortografii. Badania naukowe potwierdzają, że ta forma dydaktyczna skutecznie wspiera rozwój umiejętności poprawnego pisania. Uczniowie poprzez uzupełnianie brakujących elementów utrwalają poprawną pisownię wyrazów oraz doskonałą umiejętność rozpoznawania i stosowania reguł ortograficznych<sup>12</sup>. W dydaktyce języka polskiego jako obcego cenne są także możliwe do wygene-

---

<sup>12</sup> Zob. Piątek T., op. cit.

rowania online ćwiczenia z lukami – traktowane jako rodzaj dyktand, koncentrujących się na wybranym zagadnieniu ortograficznym<sup>13</sup>.

The screenshot shows the 'Polecamy także nasze dyktanda online.' section. It includes an email subscription form on the left, a description of the generator, and a list of example work cards. The generator instructions state: 'W pole tekstowe poniżej należy wpisać lub wkleić dowolny tekst. Generator automatycznie usunie z tekstu litery wpisane w pole „Litery”. W ten sposób wpisując 'rz' i 'ż' w tekście powstają luki i dyktando jest gotowe. Litery należy wpisywać oddzielając je przecinkiem, ale bez spacji czyli np: „.ch,h”. albo „.ó,u”.' The 'UWAGA' section notes: 'Generator działa też z całymi wyrazami 😊 Można więc użyć go także do nauki języków obcych, np: – some / any w angielskim – der / die / das w niemieckim.' Below this, it says: 'Przykładowe karty pracy, które możesz tu wygenerować całkowicie za darmo:'.

Ilustracja 3. Zrzut ekranu: strona EduZabawy – instrukcja generatora dyktand (źródło: zasoby ORE).

The screenshot shows a dictation exercise titled 'Spacer koleżanek - pisownia rz i ż'. It includes instructions: 'Poniższe dyktando można: • Rozwiązać online – klikając odpowiednie pola poniżej • Pobrać – klikając przycisk „Pobierz zadanie” pod tekstem • Odsłuchać – klikając w zielony przycisk'. Below the instructions are two buttons: 'Dyktando do wypełnienia na stronie:' and 'TUTAJ dyktando do odsłuchania:'. The exercise text is: 'Kata   yna odprowadzała w pewien w   eśniowy, wiet   ny wieczór swoją kole   ankę El   biętę.   adna z nich nie chciała się po   egnać, dob   e im się rozmawiało. Poszły zatem na dłu   szą p   echadzkę wzdłu     ywopłotu z choinek, mijając chabrowe hortensje.' At the bottom, there are two buttons: 'SPRAWDŹ ODPOWIEDZI' and 'Pobierz wersję do druku'.

Ilustracja 4. Zrzut ekranu: strona EduZabawy – formy dyktand (źródło: zasoby ORE).

## Ćwiczenia z lukami

Ćwiczenia z lukami stanowią istotny element w procesie nauczania ortografii języka polskiego. Opierają się one na uzupełnianiu brakujących liter, sylab lub całych wyrazów w zdaniach czy tekstach, co aktywizuje uczniów do świadomego stosowania zasad pisowni. Metoda ta jest szczególnie efektywna w kształtowaniu kompetencji ortograficznych, gdyż wymaga od uczniów analizy kontekstu oraz zastosowania odpowiednich reguł ortograficznych.

<sup>13</sup> Krzyżyk D., (2007), *Ćwiczenia ortograficzne dla obcokrajowców – różne typy dyktand*, [w:] Achtelek A.I., Tambor J.B. (red.), (2007), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice: Wydawnictwo Gnome, s. 62–70.

Badania naukowe potwierdzają skuteczność jej wykorzystywania<sup>14</sup>. Uczniowie poprzez uzupełnianie brakujących elementów utrwalają poprawną pisownię wyrazów oraz doskonałą umiejętność rozpoznawania i stosowania reguł ortograficznych. W dydaktyce języka polskiego jako obcego ta strategia bywa wykorzystywana jako swoisty rodzaj dyktanda ukierunkowanego na wybraną zasadę ortograficzną<sup>15</sup>.

Tego typu zadania pomagają cudzoziemcom w przyswajaniu zasad polskiej ortografii oraz w ich praktycznym zastosowaniu. Uzupełnianie luk w tekstach pozwala na lepsze zrozumienie struktury języka oraz utrwalenie poprawnej pisowni. Wykorzystywanie ćwiczeń z lukami w nauczaniu ortografii jest efektywną metodą dydaktyczną, która wspiera rozwój kompetencji językowych uczniów. Angażując się w proces uzupełniania brakujących elementów, uczniowie nie tylko utrwalają zasady pisowni, ale także rozwijają umiejętność analizy i syntezy językowej, co przekłada się na ich ogólną sprawność komunikacyjną.



**Ilustracja 5.** Przykładowe ćwiczenie z lukami dostępne na stronie EduZabawy (źródło: zasoby ORE).

### Podpisywanie obrazków

Technika podpisywania obrazków stanowi efektywne narzędzie wspierające naukę ortografii języka polskiego u uczniów z doświadczeniem migracji, mimo że nie jest w ten sposób postrzegana przez nauczycieli. Polega ona na łączeniu ilustracji z odpowiadającymi im podpisami, co sprzyja integracji bodźców wizualnych i językowych, ułatwiając zapamiętywanie poprawnej pisowni wyrazów. Metoda ta jest szczególnie korzystna dla uczniów z trudnościami w nauce, takimi jak dysgrafia, dysortografia czy dysleksja, gdyż angażuje różne kanały percepcji, wspomagając proces uczenia się.

<sup>14</sup> Zob. Piątek T., op. cit.

<sup>15</sup> Krzyżyk D., op. cit.

Zastosowanie tej techniki w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji pozwala na skuteczniejsze przyswajanie przez nich reguł ortograficznych języka polskiego, jednocześnie zwiększając ich motywację i pewność siebie w posługiwaniu się poznawanym językiem. Integracja elementów wizualnych z tekstowymi sprzyja lepszemu zrozumieniu i zapamiętywaniu materiału, co jest kluczowe w procesie edukacji językowej.

### **Podsumowanie**

Rozwijanie kompetencji ortograficznej uczniów z doświadczeniem migracji (UDM) stanowi istotne wyzwanie dydaktyczne, wymagające zastosowania różnorodnych, zindywidualizowanych i angażujących metod nauczania. Kompetencja ta rozumiana jako umiejętność poprawnego zapisu wyrazów zgodnie z normami ortograficznymi oraz nawyk ich stosowania i autokontroli jest kluczowym elementem w procesie akulturacji edukacyjnej oraz warunkiem skutecznego funkcjonowania ucznia w przestrzeni języka edukacji szkolnej (JES).

W przedstawionej analizie ukazano siedem technik dydaktycznych, które – dzięki swojemu interaktywnemu, multisensorycznemu i kontekstowemu charakterowi – wspierają rozwój kompetencji ortograficznej uczniów. Krzyżówki, rebusy, wykreślanki, węże wyrazowe, puzzle ortograficzne, ćwiczenia z lukami oraz podpisywanie obrazków to nie tylko narzędzia atrakcyjne dla ucznia, ale przede wszystkim skuteczne ćwiczenia łączące w sobie aspekt poznawczy z emocjonalnym i motywacyjnym, co ma szczególne znaczenie w pracy z uczniami wielojęzycznymi i o zróżnicowanych doświadczeniach edukacyjnych.

Podkreślenia wymaga fakt, że proponowane techniki wspierają rozwój językowy uczniów nie tylko na poziomie ortografii, lecz także w zakresie rozumienia znaczeń, rozwijania słownictwa czy tworzenia wypowiedzi pisemnych. Ich zastosowanie wpisuje się w paradygmat edukacji włączającej, a także sprzyja realizacji idei szkoły przyjaznej dla ucznia zróżnicowanego kulturowo i językowo.

Wnioski płynące z niniejszego opracowania mogą stanowić podstawę do refleksji nad praktyką nauczycielską oraz projektowania skutecznych, angażujących działań dydaktycznych w obszarze nauczania ortografii języka polskiego jako drugiego.

### **Bibliografia**

Rada Europy, (2001), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, przeł. W. Martyniuk, Warszawa: CODN.

Krzyżyk D., (2007), *Ćwiczenia ortograficzne dla obcokrajowców – różne typy dyktand*, [w:] Ahtelik A.I., Tambor J.B. (red.), (2007), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice: Wydawnictwo Gnome.

Nawacka J., (2024), *Znaczenie nauczania ortografii i interpunkcji w budowaniu kompetencji językowej studentów neofilologii (na przykładzie języka rosyjskiego)*, „Acta Neophilologica”, XXVI/2.



Piątek T., (2015), *Kompetencje ortograficzne uczniów klasy trzeciej – uwarunkowania, stan aktualny, ćwiczenia usprawniające*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. XXXIV, z. 2.

Sikorska L., (2017), *Gry i zabawy w nauczaniu obcokrajowców polskiej grzeczności językowej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.

Łukasz Gierek

## O sztucznej inteligencji słów kilka

Sztuczna inteligencja coraz odważniej wkracza w obszar edukacji. Coraz trudniej uznać ją za chwilową ciekawostkę – staje się narzędziem realnie wspierającym pracę nauczycieli, także w zakresie nauczania języka polskiego. Podczas konferencji zorganizowanej przez Ośrodek Rozwoju Edukacji zaprezentowano praktyczne zastosowania AI w szkole, podkreślając jej potencjał w tworzeniu treści dydaktycznych, planowaniu zajęć i budowaniu zaangażowania uczniów.

Sztuczna inteligencja nie jest zjawiskiem nowym. Przez lata rozwijała się w cieniu popularnych aplikacji, takich jak Google Maps czy Spotify. Dziś obecna jest również w produktach codziennego użytku – nawet smak lodów czy napoju może być efektem jej pracy. Jej możliwości projektowe i kreatywne stają się coraz bardziej zauważalne w życiu codziennym. Kluczowym pojęciem w pracy z AI jest „prompt”, czyli odpowiednio skonstruowane polecenie. Efekty działania sztucznej inteligencji są tym trafniejsze, im więcej szczegółów zostanie jej przekazanych. Praca z AI wymaga precyzji – nieprecyzyjne polecenie może skutkować tzw. „halucynacją”, czyli wygenerowaniem błędnych, nieistniejących informacji.

Podczas prelekcji zaprezentowano kilka wiodących modeli językowych: ChatGPT, Microsoft Copilot, Google Gemini, Claude. Ich zastosowania obejmują tworzenie podcastów, automatyczne odpowiadanie na wiadomości, generowanie materiałów edukacyjnych i planów lekcji. Każde z tych narzędzi może być genialnym pomocnikiem nauczyciela dowolnego przedmiotu, wsparciem dyrektora w czynnościach administracyjnych czy narzędziem do wspomagania pracy z uczniem zdolnym oraz słabym.

### **ChatGPT jako asystent dydaktyczny**

W praktyce ChatGPT może pełnić rolę pomocnika nauczyciela. Wystarczy podać odpowiednio sformułowane polecenie, aby wygenerować gotowy scenariusz lekcji, np. służący omówieniu *Antygony* Sofoklesa (zob. Załącznik 1.). Instrukcje tego typu mogą uwzględniać liczbę zdań na slajdach, obecność ciekawostek czy elementów humorystycznych. Istotna jest forma wypowiedzi: narzędzie reaguje na ton komunikacji, co może wpływać na jakość odpowiedzi. Modele tekstowe, takie jak ChatGPT, operują – jak sama nazwa wskazuje – na tekście, który może być różny, tak jak różne są jego typy.

Jeżeli użytkownik poleci wygenerowanie tekstu formalnego, AI wygeneruje tekst formalny, jeżeli tekst ma mieć charakter sarkastyczny, taki ton będzie zachowany. Narzędzie potrafi dodawać humorystyczne elementy do treści, choć poziom jego żartów często bywa, kolo-kwialnie mówiąc, „suchy”. Istnieje jednak możliwość udoskonalania wyników poprzez kolejne

polecenia i doprecyzowanie oczekiwań. Dzięki temu tworzenie angażujących materiałów dydaktycznych staje się łatwiejsze i bardziej dostępne.

Sztuczną inteligencję warto wyzyskać, opracowując całe lekcje lub cykle lekcji dotyczące określonych zasad ortograficznych lub realizacji wskazanych punktów z podstawy programowej. ChatGPT może okazać się także pomocny przy generowaniu ćwiczeń ortograficznych dla określonego etapu edukacyjnego uwzględniających wskazane przez nauczyciela trudności (zob. Załącznik 2.).

### **AI jako współczesny fenomen**

Szybki wzrost popularności AI obrazuje skala użytkowania narzędzia ChatGPT – milion użytkowników w ciągu pięciu dni, sto milionów w dwa miesiące. Dla porównania, Facebook potrzebował dziesięciu miesięcy, a Netflix ponad trzech lat, by uzyskać taki wynik. Dane te wskazują na dynamiczny rozwój technologii i rosnącą obecność AI w życiu społecznym i zawodowym. Sztuczna inteligencja nie jest już domeną przyszłości – staje się nieodłącznym elementem edukacyjnej codzienności. Umiejętność pracy z AI, w tym właściwego formułowania promptów, może znacząco zwiększyć efektywność pracy nauczyciela.

AI to narzędzie, które nie zastąpi nauczyciela, ale może wspierać go w organizacji i realizacji procesu dydaktycznego. Niezależnie od poziomu zaawansowania cyfrowego, warto nauczyć się podstaw jego obsługi – nie tylko z myślą o uczniach, ale także o własnej wygodzie i rozwoju zawodowym.

# Załącznik 1.

## Scenariusz lekcji „Wpływ dokonywanych wyborów na los człowieka w dramacie Sofoklesa” wygenerowany przez ChatGPT<sup>16</sup>

**PROMPT:** Wygeneruj scenariusz lekcji języka polskiego dla 1 klasy liceum ogólnokształcącego dotyczący *Antygony* Sofoklesa. Celem lekcji ma być refleksja nad wpływem wyborów dokonywanych przez każdego człowieka na jego los. Wykorzystaj materiały ze Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej.

### PROPOZYCJA WYGENEROWANA PRZEZ CHATGPT:

Scenariusz **dwugodzinnej lekcji (2 × 45 min)** dla klasy I LO na temat „Antygony” Sofoklesa, ukierunkowanej na refleksję nad wpływem wyborów na los człowieka. Wykorzystano materiały z Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej (ZPE).

### Cele lekcji

1. Uświadomienie uczniom, że **osobiste wybory** mają daleko idące konsekwencje – mogą ukształtować bieg życia i losów innych ludzi.
2. Rozumienie „Antygony” jako dramatu konfliktu wartości i racji.
3. Rozwijanie umiejętności **interpretacji tekstu dramatu, aktywnego czytania, argumentacji**, oraz **ćwiczeń dramowych**.

### Przygotowanie przed lekcją

- Uczniowie dzielą się na 4–5 grup: każda przygotowuje fragmenty dramatu (np. prologos, epejsodiony, stasimony). Każda grupa przyporządkowuje role, scenografię i rekwizyty – wykorzystując materiały dostępne w ZPE (scenografia, rekwizyty papierowe) [slideplayer.pl+11Zintegrowana Platforma Edukacyjna+11Zintegrowana Platforma Edukacyjna+11zapiskipolonistki.pl+1arkusz8.greg.pl+1](#).
- Uczniowie zapoznają się z materiałem „Wielka tragedia grecka – Antygona Sofoklesa” jako kontekst antyczny [Zintegrowana Platforma Edukacyjna+1Zintegrowana Platforma Edukacyjna+1](#).

### Przebieg lekcji

#### Faza wprowadzająca (15 min)

1. Nauczyciel prezentuje temat i cele lekcji, ustanawia kryteria sukcesu („Co chcemy dziś osiągnąć?”).

---

<sup>16</sup> Poniższy scenariusz jest dosłowną propozycją wygenerowaną przez ChatGPT – materiał ten nie podlegał redakcji merytorycznej i językowej. Wszystkie źródła internetowe zaproponowane w scenariuszu były dostępne 28.07.2025 r. [przyj. red.].

2. Wspólna burza mózgów: czym jest **tragedia** i czym różni się od innych dramatów – odwołanie do materiałów ZPE [Zintegrowana Platforma Edukacyjna+2Zintegrowana Platforma Edukacyjna+2](#).
3. Dyskusja: „Na ile los człowieka zależy od wyborów, a na ile od nieuniknionego przeznaczenia?”

#### **Faza aktywna – czytanie dramatu + drama (50 min)**

1. Grupy odgrywają przydzielone fragmenty dramatu – proponuje się swobodną przestrzeń (koło, ruch).
2. Po każdej inscenizacji: analiza – uczniowie odpowiadają na pytania:
  - Jaką decyzję podejmuje Antygona/Kreon?
  - Jakie wartości nimi kierują?
  - Jakie są możliwe skutki ich wyboru?
  - Co by było, gdyby zdecydowali inaczej?

## Załącznik 2.

# Ćwiczenia ortograficzne wygenerowane przez AI

**PROMPT:** Wygeneruj 4 ćwiczenia ortograficzne różnego typu utrwalające pisownię „nie” z różnymi częściami mowy przeznaczone dla uczniów 8 klasy szkoły podstawowej. Wykorzystaj fragment lektury *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego. Jedno z ćwiczeń ma mieć formę krzyżówki.

### PROPOZYCJE OPRACOWANE PRZEZ AI:

#### Ćwiczenie 1: Uzupełnij luki (pisownia «nie» z przymiotnikami i przysłówkami)

Przeczytaj fragment tekstu i uzupełnij luki, wpisując poprawną formę z „nie”. Zwróć uwagę, czy wyraz z „nie” jest przymiotnikiem czy przysłówkiem.

„Zośka był chłopcem ()**zwykłym**. Wyróżniał się spośród kolegów ()**przeciętną** inteligencją, ()**codziennym** wyglądem i ()**zwykłą** odwagą. W jego zachowaniu było coś ()**typowego**, coś wyjątkowego, choć sam był ()**świadomy** swojej siły.”

Uzupełnij:

1. \_\_\_zwykłym
2. \_\_\_przeciętną
3. \_\_\_codziennym
4. \_\_\_zwykłą
5. \_\_\_typowego
6. \_\_\_świadomy

#### Ćwiczenie 2: Prawda czy fałsz? (pisownia «nie» z rzeczownikami i czasownikami)

Zaznacz PRAWDA lub FAŁSZ obok każdego zdania. Jeśli zdanie jest fałszywe, popraw je.

1. Pisownia „nie” z czasownikami jest rozdzielna.  
 PRAWDA  FAŁSZ
2. „Niebezpieczeństwo” to poprawna pisownia, ponieważ z rzeczownikami piszemy „nie” łącznie.  
 PRAWDA  FAŁSZ
3. Piszemy „nie wiedział”, ponieważ z czasownikami „nie” zawsze piszemy łącznie.  
 PRAWDA  FAŁSZ

4. „Nieprzyjaciel” to wyraz złożony, pisany rozdzielnie.  
 PRAWDA  FAŁSZ
5. „Nie miał wyboru” – tutaj „nie” piszemy rozdzielnie, bo dotyczy czasownika.  
 PRAWDA  FAŁSZ

### Ćwiczenie 3: Krzyżówka – pisownia «nie» z różnymi częściami mowy

**Rozwiąż krzyżówkę. Wszystkie hasła to wyrazy z „nie”.**

*Podpowiedź: wyrazy nawiązują do treści „Kamieni na szaniec”.*

1. NIEBEZPIECZEŃSTWO
2. NIEZŁOMNY
3. NIEDOWIARSTWO
4. NIESPRAWIEDLIWY
5. NIECIERPLIWOŚĆ

**Hasła:**

1. Stan zagrożenia, często towarzyszył bohaterom.
2. Odważny i nieugięty – taki był Rudy.
3. Brak wiary, niedowierzanie.
4. Krzywdzący wyrok sądu.
5. Brak cierpliwości, emocje w napięciu.

### Ćwiczenie 4: Popraw błędy (redagowanie zdań z pisownią «nie»)

**W poniższych zdaniach znajdują się błędy w pisowni „nie” z różnymi częściami mowy. Przepisz zdania poprawnie.**

1. Zośka był nie zwykłym chłopcem, ale nie przeciętnym bohaterem.
2. Rudy nieprzyjął tej decyzji obojętnie.
3. Nieprzeciętnie odważny Alek niestety nieprzetrwał walki.
4. Nie wiedzieli, co się wydarzy – byli nie spokojni i nie zdecydowani.
5. Nie umieli nie powiedzieć prawdy, bo nie byli nieuczciwi.

Jeśli chcesz, mogę też przygotować **klucz odpowiedzi** do każdego ćwiczenia.

## Aneks

# Zmiany zasad pisowni polskiej obowiązujące od 1 stycznia 2026 r.

1. Pisownia wielką literą nazw mieszkańców miast i ich dzielnic, osiedli i wsi, np. *Warszawianin, Zgierzanin, Ochocianka, Mokotowianin, Nowohucianin, Chochołowianin*.
2. Dopuszczenie alternatywnego zapisu (małą lub wielką literą) nieoficjalnych nazw etnicznych, takich jak *kitajec* lub *Kitajec*, *jugol* lub *Jugol*, *angol* lub *Angol*, *żabojad* lub *Żabojad*, *szkop* lub *Szkop*, *makaroniarz* lub *Makaroniarz*.
3. Wprowadzenie pisowni wielką literą nie tylko nazw firm, marek i modeli wyrobów przemysłowych, ale także pojedynczych egzemplarzy tych wyrobów (*samochód marki Ford* i *pod oknem zaparkował czerwony Ford*).
4. Wprowadzenie rozdzielnej pisowni cząstek *-bym, -byś, -by, -byśmy, -byście* ze spójnikami, np. *Zastanawiam się, czy by nie pojechać w góry*.
5. Ustanowienie pisowni łącznej *nie-* z imiesłowami odmiennymi (bez względu na interpretację znaczeniową: czasownikową lub przymiotnikową), tj. zniesienie wyjątku zezwalającego na „świadomą pisownię rozdzielną”.
6. Ujednolicenie zapisu (małą literą) przymiotników tworzonych od nazw osobowych, bez względu na to, czy ich interpretacja jest dzierżawcza (odpowiadają na pytanie *czyj?*), czy też jakościowa (odpowiadają na pytanie *jaki?*), np. *dramat szekspirowski, epoka zygmuntowska, koncert chopinowski, koncepcja kartezjańska, filozofia sokratejska, dialogi platońskie, wiersz miłoszowski*.

Przymiotniki tworzone od imion (rzadziej od nazwisk) zakończone na *-owy, -in(-yn), -ów* będą mogły być zapisywane małą lub wielką literą, np. *jackowe dzieci* lub *Jackowe dzieci*, *poezja miłoszowa* lub *poezja Miłoszowa*, *zosina lalka* lub *Zosina lalka*, *jacków dom* lub *Jacków dom*.

7. Wprowadzenie łącznej pisowni członu *pół-* w wyrażeniach:

*półzabawa, półnauka;*

*półzartem, półserio;*

*półspał, półczuwał*

oraz pisowni z łącznikiem w połączeniu typu: *pół-Polka, pół-Francuzka* (odniesionym do osoby będącej w połowie Polką, w połowie Francuzką).



8. Dopuszczenie w parach wyrazów równorzędnych, podobnie lub identycznie brzmiących, występujących zwykle razem, trzech wersji pisowni:
- z łącznikiem, np. *tuż-tuż; trzask-prask; bij-zabij*;
  - z przecinkiem, np. *tuż, tuż; trzask, prask; bij, zabij*;
  - rozdzielnie, np. *tuż tuż; trzask prask; bij zabij*.
9. W zakresie użycia wielkich liter w nazwach własnych:
- a) w nazwach komet wprowadzenie zapisu wszystkich członów wielką literą, np. *Kometa Halleya, Kometa Enckego*;
- b) dopuszczenie wariantywnej pisowni wielką lub małą literą wyrazów *cieśnina, góra, jaskinia, jezioro, kanał, morze, nizina, półwysep, przełęcz, przesmyk, przylądek, pustynia, wyspa, wyżyna, zatoka* itp., jeśli poprzedzają one nazwę geograficzną będącą rzeczownikiem w mianowniku, np. *Cieśnina Bosfor* lub *cieśnina Bosfor*; *Góra Tabor* lub *góra Tabor*; *Jezioro Gopło* lub *jezioro Gopło*;
- c) w nazwach obiektów przestrzeni publicznej wprowadzenie pisowni wielką literą stojącego na początku wyrazu *aleja, brama, bulwar, osiedle, plac, park, kopiec, kościół, klasztor, pałac, willa, zamek, most, molo, pomnik, cmentarz* (przy utrzymaniu pisowni małą literą wyrazu *ulica*), np. *ulica Józefa Piłsudskiego, Aleja Róż, Brama Warszawska, Plac Zbawiciela, Park Kościuszki, Kopiec Wandy, Kościół Mariacki, Pałac Staszica, Zamek Książ, Most Poniatowskiego, Pomnik Ofiar Getta, Cmentarz Rakowicki*;
- d) wprowadzenie pisowni wielką literą wszystkich członów (oprócz przyimków i spójników) w wielowyrzowych nazwach lokali usługowych i gastronomicznych, np. *Karczma Słupska, Kawiarnia Literacka, Księgarnia Naukowa, Kino Charlie, Apteka pod Orłem, Bar Flisak, Hotel pod Różą, Hotel Campanile, Restauracja pod Żaglami, Winiarnia Bachus, Zajazd u Kmicica, Pierogarnia Krakowiaczy, Pizzeria Napoli, Trattoria Santa Lucia, Restauracja Veganic, Teatr Rozmaitości, Teatr Wielki*;
- e) wprowadzenie pisowni wielką literą wszystkich członów (oprócz przyimków i spójników oraz wyrazów typu *imienia*) w nazwach orderów, medali, odznaczeń, nagród i tytułów honorowych, np. *Nagroda im. Jana Karłowicza i Poli Nireńskiej, Nagroda Nobla, Nagroda Pulitzera, Nagroda Templetona, Nagroda Kioto, Literacka Nagroda Europy Środkowej Angelus, Nagroda Artystyczna Miasta Lublin, Nagroda Literacka Gdynia, Śląska Nagroda Jakości, Nagroda Rektora za Wybitne Osiągnięcia Naukowe, Nagroda Newsweeka im. Teresy Torańskiej, Nagroda Wielkiego Kalibru, Mistrz Mowy Polskiej, Ambasador Polszczyzny, Honorowy Obywatel Miasta Krakowa*.

10. W zakresie pisowni prefiksów:

- a) uzupełnienie reguły ogólnej: W języku polskim przedrostki – rodzime i obce – pisze się łącznie z wyrazami zapisywanymi małą literą. Jeśli wyraz zaczyna się od wielkiej litery, po przedrostku stawia się łącznik, np. *super-Europejczyk*;
- b) dopuszczenie rozdzielnej pisowni z wyrazami zapisywanymi małą literą częstek takich jak *super-*, *ekstra-*, *eko-*, *wege-* *mini-*, *maksi*, *midi-*, *mega-*, *makro-*, które mogą występować również jako samodzielne wyrazy, np.  
*miniwieża* lub *mini wieża*, bo jest możliwe: *wieża (w rozmiarze) mini*;  
*superpomysł* lub *super pomysł*, bo jest możliwe: *pomysł super*;  
*ekstrazarobki* lub *ekstra zarobki*, bo jest możliwe: *zarobki ekstra*;  
*ekożywność* lub *eko żywność*, bo jest możliwe: *żywność eko*.

11. Wprowadzenie jednolitej łącznej pisowni częstek *niby-*, *quasi-* z wyrazami zapisywanymi małą literą, np.

*nibyartysta, nibygotyk, nibyludowy, nibyorientalny, nibyromantycznie;*  
*nibyblona, nibyjagoda, nibykłós, nibyliść, nibynóżki, nibytorebka;*  
*quasiopiekun, quasinauka, quasipostępowy, quasiromantycznie,*

przy zachowaniu pisowni z łącznikiem przed wyrazami zapisywanymi wielką literą, np.  
*niby-Polak, quasi-Anglia.*

12. Wprowadzenie łącznej pisowni *nie-* z przymiotnikami i przysłówkami odprzymiotnikowymi bez względu na kategorię stopnia, a więc także w stopniu wyższym i najwyższym, np.

*nieadekwatny, nieautorski, niebanalny, nieczęsty, niezyciowy;*  
*niemiły, niemilszy, nienajmilszy;*  
*nieadekwatnie, niebanalnie, nieczęsto, niezyciowo;*  
*nielepiej, nieprędzej, nienajlepiej, nienajstaranniej.*

Ośrodek Rozwoju Edukacji  
Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa  
tel. 22 345 37 00

**[www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl)**