

(Nie)obcy polski – czyli kilka słów na temat kompetencji słuchania ze zrozumieniem

(Un)foreign Polish language – a few words on listening
skills with understanding

Alicja Przybylska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0009-0009-7222-5122

Natalia Różycka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0009-0000-7487-1931

Magdalena Socha

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0001-8012-9127

Streszczenie: Artykuł dotyczy sprawności słuchania, a w szczególności słuchania ze zrozumieniem podczas lekcji języka polskiego w oddziałach ogólnodostępnych i przygotowawczych. Materiałem są wyniki eksperymentu badawczego przeprowadzonego w pięciu grupach uczniowskich. Analizie poddano odpowiedzi uczniów na zaproponowane ćwiczenie słuchania ze zrozumieniem. Przywołane zostaną także zapisy dotyczące omawianej sprawności w dokumentach regulujących pracę nauczycieli (podstawy programowe) oraz lektorów języka polskiego jako obcego.

Słowa kluczowe: sprawność słuchania, glottodydaktyka polonistyczna, uczeń z doświadczeniem migracji, szkoła podstawowa, oddziały przygotowawcze, oddziały ogólnodostępne

Abstract: This article concerns listening skills, especially listening with understanding during Polish language lessons in mainstream and preparatory classes. The research material consists of the results of a research experiment conducted in five research groups. The students' responses to the proposed listening with understanding exercise are analysed. Records concerning the discussed ability in documents regulating the work of teachers (core curriculum) and teachers of Polish as a foreign language will also be recalled.

Key words: listening skills, Polish glottodidactics, student with a migratory background, primary school, preparatory classes, mainstream classes



Każde formujące, kształtujące doświadczenie jest przepelnione słuchaniem – bez słuchania nie ma kształtowania, słuchanie to duch kształtującego doświadczenia (również edukacji); w zależności od sposobu słuchania edukacja przybiera rozmaite formy i odwrotnie...

Małgorzata Przanowska (2015, 59)

Wstęp

Słuchanie to jedna z kluczowych kompetencji komunikacyjnych i językowych, z którą człowiek ma do czynienia już od pierwszych chwil życia (Lipińska 1994; Chyb 2015). Rozumienie podczas tego procesu jest warunkiem skutecznej komunikacji, a także efektywnej nauki. Bardzo często nie kształci i nie rozwija się sprawności słuchania, mimo że wiele czynności wykonywanych na lekcjach języka polskiego wymaga nie tylko słyszenia, ale i uważnego słuchania. Dobrze obrazuje to sytuacja pisania przez uczniów dyktanda. Wówczas najczęściej ocenia się poprawny zapis, a nie umiejętność odsłuchania tekstu, choć to właśnie słuchanie jest podstawowym warunkiem pozwalającym przeprowadzić dyktando. „Dyktanda są standardową metodą stosowaną w nauczaniu wczesnoszkolnym; jednak w starszych grupach, również dorosłych, pozwalają monitorować postępy [...] w dwóch kompetencjach: słuchania, pisania” (Kondrat 2021, 31). Zgoła inaczej wygląda sytuacja słuchania na lektoratach języka obcego, podczas których niezwykle ważne jest skupienie uwagi na kształceniu właśnie tej sprawności. Sprawności receptywne są bowiem podstawą do budowania zasobów językowych (Chodkiewicz 2016).

Obserwacje dotyczące odmiennego funkcjonowania sprawności słuchania w świadomości lektora języka polskiego i nauczyciela polonisty (a przez to również jej funkcjonowania na lekcji) przyczyniły się do sprawdzenia, czy zadania weryfikujące kompetencję słuchania ze zrozumieniem będą dla rodzimych użytkowników języka wyzwaniem. To właśnie zainspirowało autorki niniejszego tekstu, członkinię Glottodydaktycznego Koła Naukowego Co-lektor¹, do zrealizowania badania eksperymentalnego w zakresie percepcji tekstu słuchanego i przeprowadzenia ćwiczeń sprawdzających umiejętność słuchania ze zrozumieniem. Opisywane badanie było jednym z elementów projektu *(Nie)obcy polski – a to historia!*, finansowanego w ramach konkursu budżetowego Kowadło 2.0 (w edycji jesiennej 2022) na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Cel zrealizowanego projektu, dotyczący sprawdzenia umiejętności słuchania ze zrozumieniem przez uczniów cudzoziemskich, został poszerzony na potrzeby badania eksperymentalnego i niniejszego artykułu o element kontrastywny za pomocą włączenia do badania grupy uczniów polskojęzycznych na II etapie kształcenia. Ponadto analizą objęto także dokumenty regulujące pracę nauczycieli

¹ Glottodydaktyczne Koło Naukowe Co-lektor działa przy Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM, a jego opiekunem naukowym jest prof. UAM dr hab. Marta Wrześniewska-Pietrzak.

(w szczególności polonistów, ale też nauczycieli języka polskiego jako obcego). Na tym tle zaprezentowane będzie badanie przeprowadzone w różnych zespołach klasowych. Interesowało nas szczególnie to, jak uczniowie polsko- i obcojęzyczni kształcący się w szkole podstawowej wykonują zadania rozwijające sprawność słuchania ze zrozumieniem. Dostrzeżone obserwacje i wnioski z badań pozwolą wyróżnić dalsze hipotezy badawcze odnoszące się do nauczania i uczenia się języka polskiego na II etapie kształcenia.

Wokół pojęć słuchanie i słyszenie

Przyswajanie języka obcego przez dzieci w znacznym stopniu odpowiada procesowi nabywania języka ojczystego, w którym słuchanie i rozumienie poprzedza mówienie (Krashen, Terrel 1983 za Nicholls 2018; Sławek 2017). Słuchanie jest bowiem pierwszą umiejętnością komunikacyjną, którą opanowuje dziecko i stanowi podstawę rozwijania pozostałych sprawności: mówienia, czytania i pisanie. Co więcej – zdaniem badaczy percepcja słuchowa to najczęściej wykorzystywana aktywność w procesie porozumiewania się (Adler i in. 2006, 178-179 za Chyb 2015, 115), ale jej efektywność ocenia się jedynie na 25% (Lipińska 1994, 75). Osoby komunikujące się w języku ojczystym potrzebują czasu, by osiągnąć biegłość w zakresie rozumienia ze słuchu (Nicholls 2018). Nabywanie zdolności analizy i syntezy słuchowej w języku obcym przypomina zatem proces akwizycji języka ojczystego. Ucho dziecka musi najpierw nauczyć się rozróżniać dźwięki, oswoić się z melodią języka, poznawać słowa i zdania, którym stopniowo przyporządkowuje odpowiednie znaczenia, by w późniejszej fazie nauki możliwe było poprawne komunikowanie się z otoczeniem. Dopiero integracja bodźców odbierana wielozmysłowo daje małemu człowiekowi możliwość pełnego funkcjonowania językowego i komunikacyjnego (Cieszyńska, Korendo 2007, 121, Nicholls 2018).

Właściwe rozwijanie kompetencji słuchania u dzieci i uczących się języka jest bezpośrednio związane z prawidłowym funkcjonowaniem narządu słuchu. Podstawę *słuchania* w każdej sytuacji językowej stanowi bowiem *słyszenie*, które polega na odbieraniu, przewodzeniu i przetwarzaniu dźwięków otaczających człowieka (Adler i in. 2006, 181-185; Gronbeck 2011, 56; Morreale, Spitzberg, Barge 2007, 208-209 za Chyb 2015, 116). Jest ono nieuświadomioną, zautomatyzowaną reakcją organizmu na dźwięki. Z kolei *słuchanie* to proces poznawczy, uruchamiający sekwencje myślowe. W przeciwieństwie do *słyszenia* jest czynnością świadomą, ponieważ polega na postrzeganiu i uświadamianiu sobie tego, co się słyszy. Innymi słowy – człowiek odbiera i identyfikuje jedynie te dźwięki, które są dla niego istotne, zaś pozostałe świadomie ignoruje (Brześkiewicz 1999, 29 za Chyb 2015, 116-117). Szczegółowe sprawności percepcyjne są zorientowane wokół dwóch obszarów: receptywnego (który polega na odbiorze, analizie i interpretacji wypowiedzi) oraz produktywnego (zbierającego wszystkie działania – słowne i pozasłowne – które powstały z uwagi na słuchany tekst) (Chyb 2017, 31).

W procesie analizy i syntezy słuchowej poza *słyszeniem* ważną rolę odgrywa również *słuch mowny*², który Ewa Małgorzata Skorek definiuje jako „złożoną umiejętność umożliwiającą rozróżnianie wyrazów, które zbudowane są z fonemów danego języka oraz decydującą o poprawnej, zgodnej z przyjętymi normami artykulacji i prozodyzacji”³ (2001, 82). Słuch ten wpływa na tempo, poprawność i rozumienie słuchowe uczących się.

Słuchanie w podstawach programowych języka polskiego, programach nauczania języka polskiego jako obcego oraz Europejskim systemie opisu kształcenia językowego

Słuchanie i związane z nim umiejętności znajdują swoje miejsce w podstawie programowej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej⁴. W obszarze rozwoju poznawczego wyróżniono kompetencje, które charakteryzują dziecko gotowe do podjęcia edukacji szkolnej. Są nimi: rozróżnianie głosek na początku i końcu w wybranych prostych fonetycznie słowach (IV.2.), uważne słuchanie (IV.6.), eksperymentowanie rytmem, głosem, dźwiękami i ruchem, aktywne słuchanie muzyki (IV.7.).

Ostatni element punktu IV.2. wskazuje na rozróżnianie głosek na początku i końcu wybranych, prostych fonetycznie słów, co wiąże się ze słuchowym odbiorem, identyfikowaniem i rozróżnianiem cech brzmieniowo-artykulacyjnych bodźca akustycznego. Podpunkt ten podkreśla znaczenie słuchu mownego⁵, związanego z opanowaniem kompetencji rozumienia ze słuchu (Sławek 2017, 87). Pozostałe oczekiwane umiejętności koncentrują się na słuchaniu, analizie i syntezie słuchowej, przekładaniu usłyszanych elementów/dźwięków na działanie oraz uważności słuchania. Rozwój sprawności słuchowej jest ćwiczony w formie zabawy i usprawniany w ramach edukacji przedszkolnej, by przygotować dziecko do późniejszych językowych wyzwań edukacyjnych.

Z kolei w podstawie programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego (klasy I-III), w podpunkcie dotyczącym edukacji polonistycznej wśród osiągnięć w zakresie słuchania zapisano, że uczeń: *słucha z uwagą* (I.1.1.), *wykonuje zadanie według usłyszanej instrukcji* (I.1.2.), *słucha z uwagą lektur i innych tekstów czytanych* (I.1.3).

Wykaz powyżej wskazanych umiejętności pozwala wnioskować, że rozwój kompetencji słuchania pełni istotną rolę już na pierwszym etapie edukacji szkolnej. Jej zakres nie kończy się jednak na podstawowych umiejętnościach komunikacyjnych, społecznych i przekładaniu usłyszanych komunikatów na działania. Poprzez słuchanie najmłodszy uczniowie uczą się także koncentracji uwagi na sły-

² Termin *słuchu mownego* został tu przywołany za rozważaniami Michaliny Biernackiej (2014), jako pojęcie bardziej generalizujące, a obejmujące zarówno segmentalne, jak i suprasegmentalne cechy języka.

³ E.M. Skorek wyróżnia następujące elementy *słuchu mownego*: słuch fonemowy, fonetyczny i prozodyczny.

⁴ Podstawa programowa edukacji przedszkolnej dostępna jest na stronie: <https://podstawa.programowa.pl/Przedszkole> (dostęp: 19.01.2024). Jest to dokument stanowiący wykaz treści nauczania oraz umiejętności obowiązujących od najwcześniejszych etapów edukacji.

⁵ Dziecko po ukończeniu edukacji przedszkolnej powinno zatem rozróżniać słowa zawierające głoski, różniące się dźwięcznością w nagłosie i wygłosie, np.: półka:bułka, zebra:żebra.

(Nie)obcy polski – czyli kilka słów na temat kompetencji słuchania ze zrozumieniem szanych treściach, które dotyczyć mogą różnych kwestii poznawczych, emocjonalnych i aksjologicznych.

Z kolei na II etapie edukacyjnym sprawność słuchania uwidacznia się w podstawie programowej kształcenia ogólnego z języka polskiego (dla szkoły podstawowej klas IV-VIII) w sposób dosłowny wyłącznie w jednym zapisie:

Kształcenie umiejętności porozumiewania się (**słuchania**, czytania, mówienia i pisanie) w różnych sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych, w tym także z osobami doświadczającymi trudności w komunikowaniu się (Podstawa programowa II.4., 11)⁶.

Powyższy fragment jest czwartym z wymagań ogólnych, dotyczących kształcenia językowego, w ramach którego słuchanie, jako jedna z podstawowych umiejętności porozumiewania się, ma stanowić podstawę do ćwiczenia komunikacji na różnych poziomach oficjalności i zaawansowania znajomości języka polskiego.

Analizując poszczególne zapisy, należy szczególnie przywrócić się aktywnościom stymulującym lub bezpośrednio wykorzystującym (choćby w niewielkim stopniu) umiejętność słuchania. I tak w punkcie 5. ogólnych celów kształcenia językowego zapisano: „Kształcenie umiejętności poprawnego **mówienia** oraz pisanie zgodnego z zasadami **ortofonii** oraz pisowni polskiej”, a w 4. punkcie dotyczącym tworzenia wypowiedzi: „Rozpoznawanie intencji **rozmówcy** oraz wyrażanie intencji własnych, rozpoznawanie języka jako działania (akty mowy)”. W obu fragmentach wskazać można na czynny udział *słuchania* w kształtowaniu umiejętności związanych z poszczególnymi aktami mowy. Urzeczywistniać się one mogą w poprawnym mówieniu, znajomości zasad ortofonii, możliwości rozpoznawania intencji rozmówcy. To wiąże się natomiast z koniecznością (u)słyszania i słuchania komunikatów oraz ich audytywną analizą i interpretacją.

Integracja i rozwój wszystkich umiejętności (w tym językowych, m.in. słuchania) oraz zdolności poznawczych z nimi powiązanych wskazuje na potrzebę holistycznego postrzegania edukacji polonistycznej. W jej ramach uczeń zdobywa nie tylko wiedzę o języku polskim i jego specyfice, ale przede wszystkim rozwija sprawności dotyczące odpowiednich zachowań komunikacyjnych, społecznych i językowych, które wpływają na sposób budowania, rozumienia (w tym odbioru słuchowego) zróżnicowanych komunikatów.

Inny nacisk na kształtowanie poszczególnych sprawności kładziony jest w wypadku nauczania języka polskiego jako obcego. Omawiając ten aspekt edukacji polonistycznej (dla osób niepolskojęzycznych), należy odwołać się do dwóch dokumentów, tj. *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (dalej: *ESOKJ*; wydane przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli) oraz *Programów nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2* (Rabiej i in. 2016). Analizując ich zawartość, można zauważyć, że w pierwszym z nich wyodrębniono działy dotyczące: poziomów biegłości językowej użytkownika języka i posługiwania się językiem, kompetencji uczącego się, uczenia i nauczania języka, konkretnych zadań i ich realizacji w pro-

⁶ Wyróżnienia w cytatach w całości artykułu wprowadzone zostały przez autorki tekstu.

cesie kształcenia, oceniania, a także tworzenia programów nauczania. W drugim natomiast nadrzędny jest podział na kolejne poziomy biegłości językowej.

W ESOKJ systematycznie podkreślana jest istota zadaniowego, komunikacyjnego podejścia do kształcenia językowego (jak i ogólnego). Uwarunkowania związane z kontekstem, osobowością, ale i umiejętności praktyczne oraz wiedza dotycząca sposobów uczenia się, uzupełniane są informacjami na temat kompetencji językowych i występujących pomiędzy nimi zależności (a także strategii, jakie stosuje się w ich nauczaniu). Sprawności językowe przybliża rozdział poświęcony poziomom biegłości (ESOKJ, 30-49). Znajomość języka wyznaczana jest w oparciu o sześciostopniową skalę, wyróżniającą 3 poziomy: A(1/2) – podstawowy, B(1/2) – samodzielności, C(1/2) – biegłości (zob. tabela 1.). W ramach każdego z nich przygotowano opis wszystkich sprawności i stopnia ich opanowania, wymaganego do osiągnięcia kolejnego poziomu edukacji językowej.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Słuchanie	Potrafię zrozumieć znane mi słowa i bardzo podstawowe wyrażenia dotyczące mnie osobiście, mojej rodziny i bezpośredniego otoczenia, gdy tempo wypowiedzi jest wolne a wymowa wyraźna.	Potrafię zrozumieć wyrażenia i najczęściej używane słowa, związane ze sprawami dla mnie ważnymi (np. podstawowe informacje, dotyczące mnie i mojej rodziny, zakupów, miejsca i regionu zamieszkania, zatrudnienia). Potrafię zrozumieć główny sens zawarty w krótkich, prostych komunikatach i ogłoszeniach.	Potrafię zrozumieć główne myśli zawarte w jasnej, sformułowanej w standardowej odmianie języka wypowiedzi na znane mi tematy, typowe dla domu, szkoły, czasu wolnego itd. Potrafię zrozumieć główne wątki wielu programów radiowych i telewizyjnych, traktujących o sprawach bieżących lub o sprawach interesujących mnie prywatnie lub zawodowo – wtedy, kiedy te informacje są podawane stosunkowo wolno i wyraźnie.	Potrafię zrozumieć dłuższe wypowiedzi i wykłady oraz nadążać za skomplikowanymi nawet wywodami – pod warunkiem, że temat jest mi w miarę znany. Rozumiem większość wiadomości telewizyjnych i programów o sprawach bieżących. Rozumiem większość filmów w standardowej odmianie języka.	Rozumiem dłuższe wypowiedzi, nawet jeśli nie są one jasno skonstruowane i kiedy związki logiczne są w nich jedynie implikowane, a nie wyrażone bezpośrednio. Bez większych trudności rozumiem programy telewizyjne i filmy.	Nie mam żadnych trudności ze zrozumieniem jakiegokolwiek wypowiedzi mówionej – słuchanej „na żywo” czy odbieranej za pośrednictwem mediów – nawet przy szybkim tempie mówienia rodzimego użytkownika języka, pod warunkiem jednak, iż mam trochę czasu, by przyzwyczaić się do nowego akcentu.

Tabela 1. Poziomy biegłości językowej: samoocena. Słuchanie (ESOKJ, 34)

Praktyczny wymiar dokumentu uwidacznia się w postaci weryfikowalnych i łatwych do przełożenia na codzienną naukę założeń, dotyczących odbioru i produkcji komunikatów. Za przykład posłużyć może jedna z tabel, wyznaczająca poziom *jakości wypowiedzi ustnych* uwzględniający zakres, poprawność, płynność, interakcję (w jej trakcie) oraz spójność wypowiedzi (zob. tabela 2.).

	ZAKRES	POPRAWNOŚĆ	PLYNNOŚĆ	INTERAKCJA	SPÓJNOŚĆ
C2	Uczący się wykazuje elastyczność w formułowaniu myśli w różnych formach językowych, precyzyjnie wyrażając odcienie znaczeń, by coś podkreślić, rozróżnić i by uniknąć dwuznaczności. Posiada też dobrą znajomość wyrażen idiomatycznych i potocznych.	Uczący się utrzymuje stałą poprawność gramatyczną złożonych wypowiedzi, nawet przy koncentrowaniu uwagi na czymś innym (np. przy planowaniu i monitorowaniu reakcji innych).	Uczący się potrafi formułować obszernie wypowiedzi spontaniczne, z naturalną płynnością, zgrabnie je przeformułowywać przy pojawiających się problemach językowych, tak że rozmówca ich w ogóle nie zauważy.	Uczący się prowadzi rozmowę bez wysiłku z łatwością przyjmując odpowiednią intencję i wykorzystując wskazówki niewerbalne. Umie włączyć się do rozmowy w naturalnej kolejności zabierania głosu, komentując, wypowiadając się aluzyjnie itp.	Uczący się potrafi stworzyć spójną, zwartą wypowiedź, w pełni wykorzystując różne możliwości struktury wypowiedzi oraz szeroki zakres spójników i innych wskaźników zespolenia.

Tabela 2. Poziomy biegłości językowej: jakość wypowiedzi ustnych. Poziom C2 (ESOKJ, 36)

Słuchanie jako sprawność zostało bardzo szczegółowo scharakteryzowane w części dotyczącej *działań i strategii receptywnych* (ESOKJ, 67-69), a także dalej – w *działaniach i strategiach interakcyjnych* (ustnych) (ESOKJ, 73-79) oraz *działaniach i strategiach mediacyjnych* (ustnych) (ESOKJ, 83). Autorzy przygotowali opis działań związanych ze zrozumieniem tekstu słuchanego, celów, dla których użytkownik może słuchać, i – co szczególnie ciekawe – przykładowe skale umiejętności związane ze zrozumieniem wypowiedzi.

(Nie)obcy polski – czyli kilka słów na temat kompetencji słuchania ze zrozumieniem

ROZUMIENIE ROZMOWY MIĘDZY RODZIMYMI UŻYTKOWNIKAMI JĘZYKA	
C2	<i>jak C1</i>
C1	Uczący się bez trudu i z pełnym zrozumieniem słucha nawet skomplikowanych rozmów między osobami trzecimi, prowadzonych podczas dyskusji grupowych lub debat, także na tematy abstrakcyjne, złożone i nieznanne mu.
B2	Potrafi nadążać ze zrozumieniem ożywionej dyskusji między rodzimymi użytkownikami języka. Przy pewnym wysiłku rozumie wiele z tego, co się wokół niego mówi, lecz skuteczne uczestniczenie w dyskusji z kilkoma rodzimymi użytkownikami języka, którzy w żaden sposób nie upraszczając swojego sposobu mówienia może mu sprawiać pewną trudność.
B1	Potrafi nadążać z ogólnym zrozumieniem głównych tematów przedłużającej się dyskusji osób trzecich, przy wyraźnej artykulacji ich wypowiedzi w standardowej odmianie języka.
A2	Potrafi ogólnie określić temat dyskusji, prowadzonej powoli i w jasny sposób.
A1	<i>(brak wskaźnika)</i>

Tabela 3. Rozumienie rozmowy między rodzimymi użytkownikami języka (ESOKJ, 68)

Odczytanie przedstawionych ustaleń okazuje się w każdej tabeli intuicyjne – brak wskaźnika w wypadku pierwszego poziomu podstawowego oznacza, że umiejętność weryfikowalna jest dopiero od poziomu A2, a tożsamy z C1 opis poziomu C2 wskazuje na konieczność kompletnego opanowania umiejętności już na przedostatnim etapie kształcenia. Elementy słuchania i jego udział w procesie kształcenia można znaleźć również we fragmentach ESOKJ dotyczących m.in. kompetencji ortoepicznej (ESOKJ, 105), pragmatycznej (ESOKJ, 109-111), funkcjonalnej (ESOKJ, 112-114) czy poprawności fonologicznej (ESOKJ, 105).

Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2 (Rabiej i in. 2016) to publikacja opracowana na podstawie wytycznych kompetencji językowych zawartych w ESOKJ. Program ten wyróżnia się operacjonalizacją treści edukacyjnych, tzn. że „przedstawia efekt końcowy nauczania/uczenia się języka” (Janowska 2011, 84). Jest on skierowany nie tylko do nauczycieli języka polskiego jako obcego (mniej lub bardziej doświadczonych dydaktycznie), jako wskazówka dotycząca dobrych praktyk, ale również do uczących się języka polskiego jako obcego/dругiego (ma im umożliwić przystąpienie do egzaminu biegłości). Szczególną uwagę należy zwrócić na pojawiające się już na samym początku rozdziału cele szczegółowe nauczania w zakresie poszczególnych działań komunikacyjnych (Rabiej i in. 2016, 11). W każdej z tabel pojawia się odpowiedni (zgodny z poziomem biegłości) opis umiejętności słuchania oraz związanej z nim interakcji (zob. tabela 4.).

Sprawności	Poziom A1
Słuchanie	Uczący się powinni: <ul style="list-style-type: none">• umieć określić temat słuchanej wypowiedzi;• rozumieć główne informacje zawarte w krótkich, prostych komunikatach, wiadomościach i ogłoszeniach oraz wypowiedziach, dotyczących spraw codziennych;• rozumieć znane słowa oraz podstawowe wyrażenia związane ze sprawami codziennymi (np. dotyczące ich samych, rodziny, zakupów, miejsca zamieszkania, zatrudnienia), a także określenia ilości, czasu, ceny;• rozumieć bardzo proste pytania, wskazówki i instrukcje.
	Uczący się powinni: <ul style="list-style-type: none">• rozumieć globalnie, selektywnie i szczegółowo krótkie, proste wypowiedzi ciągłe i dialogowe o bardzo przejrzystej strukturze gdy tempo wypowiedzi jest wolne, a wymowa bardzo wyraźna i staranna z długimi pauzami umożliwiającymi odbiór treści komunikatu; mogą potrzebować powtórzenia i/lub przeformułowania danej wypowiedzi;• umieć stosować podstawowe strategie prowadzące do zrozumienia tekstu.

Tabela 4. Cele nauczania w zakresie poszczególnych sprawności językowych. Słuchanie. Poziom A1 (Rabiej i in. 2016, 15)

W katalogu funkcjonalno-pojęciowym, a także w opisie struktur i strategii wypowiedzi również uwzględniono sprawność słuchania i powiązane z nią aspekty komunikacyjne. W technikach nauczania poszczególnych sprawności, wyróżnionych w podrozdziale dotyczącym realizacji programu, podkreślono, że „zajęcia językowe należy prowadzić w taki sposób, by dbać o równomierny rozwój i integrację wszystkich sprawności językowych” (Rabiej i in. 2016: 27-28).

Sprawność słuchania pojawia również w kontekście nauki wymowy (4.5. *Techniki nauczania podsystemów języka – 4.5.3. Techniki nauczania wymowy*). Podkreśla się jednak konieczność poświęcenia dodatkowego czasu kształceniu kompetencji fonologicznej. Jak wskazują autorzy: „W nauczaniu wymowy ważna jest ekspozycja na autentyczne, zróżnicowane pod względem intonacji, artykulacji oraz tembru głosu wypowiedzi; nauczyciel nie może więc być jedynym wzorem – należy posiłkować się odpowiednimi materiałami dźwiękowymi”. Jako że wymowę i intonację ćwiczyć należy, stosując techniki rozpoznawania i produkcji dźwięków, sprawności mówienia i słuchania, również w tym miejscu opisane są jako nierozłączne w pracy nad doskonaleniem całokształtu biegłości językowej (Rabiej i in. 2016, 33-34).

Porównując ze sobą wszystkie przywołane dokumenty, zauważyć można przewagę treści dotyczących sprawności słuchania w materiałach ukierunkowanych na nauczanie języka polskiego jako obcego. Nierówność ta może wynikać z założenia, że już u początków edukacji systemowej uczniowie polskojęzyczni dysponują pełną biegłością percepcji słuchowej. Skutkuje to wyłączeniem tej sprawności jako wiodącej lub towarzyszącej w codziennej praktyce ćwiczeniowej. Należy zwrócić także uwagę na wykluczenie umiejętności rozumienia tekstu mówionego (w języku polskim) z materiału poddawanego zewnętrznej ewaluacji (tj. m.in. na egzaminie ósmoklasisty czy maturze⁷).

Tymczasem weryfikacja biegłości językowej z zakresu języka polskiego jako obcego odbywa się podczas państwowych egzaminów certyfikatowych, w ramach których wyszczególnia się m.in. moduł rozumienia ze słuchu⁸. Opanowanie każdej ze sprawności staje się warunkiem koniecznym oficjalnego osiągnięcia określonego poziomu zaawansowania – tym samym skłania do (odgórnego oraz weryfikowalnego) usystematyzowania wymagań dotyczących zakresu ich znajomości na każdym etapie edukacji.

⁷ Szczegółowe wymagania dotyczące egzaminów zewnętrznych przedstawiono w następujących dokumentach: egzamin ósmoklasisty – *Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2017 (https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_polski.pdf) (dostęp: 19.01.2024); egzamin maturalny: *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym) od roku szkolnego 2022/2023*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2021 (https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/Informator_EM2023_jezyk_po_lski_PP.pdf).

⁸ Egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego są organizowane według zasad, które określa *Ustawa o języku polskim z 12 czerwca 2015 r.* (Dz. U. z 2015 r., poz. 1132) oraz dwa akty wykonawcze: *Rozporządzenie w sprawie Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego z 11 grudnia 2015 r.* (Dz. U. z 2015 r., poz. 2288) oraz *Rozporządzenie w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego z 26 lutego 2016 r.* (Dz. U., z 2016 r., poz. 405).

W ramach przeprowadzanego kilka razy w roku egzaminu biegłości językowej (języka polskiego jako obcego) sprawdzany jest stopień opanowania wszystkich nauczanych umiejętności – adekwatnie do poziomu zaawansowania zdających. Testy dostosowane są do potrzeb poszczególnych grup wiekowych – Centralna Komisja Edukacyjna układa osobne arkusze dla dzieci i młodzieży oraz dorosłych.

Na przykład test dla dzieci i młodzieży na poziomie B1⁹, weryfikujący umiejętność rozumienia ze słuchu, zaplanowany jest na 30 min. W tym czasie zdający odsłuchują nagranie z 5 zadaniami (4 z nich podwójnie). Na podstawie słuchanych tekstów należy wybrać odpowiednią ilustrację, wskazać właściwe zakończenia zdań, zweryfikować prawdziwość przedstawionych faktów, przyporządkować opis do mówcy oraz uzupełnić zdania poprawnymi informacjami. Za wszystkie zadania można zdobyć 30 punktów, co stanowi ponad 21% wyniku całego egzaminu certyfikatowego. Konstrukcja proponowanego przez autorki eksperymentu badawczego jest wzorowana właśnie na technikach budowania zadań certyfikatowych i lektoratowych¹⁰.

Opis projektu i ćwiczenia - rekonstrukcja

Projekt *(Nie)obcy polski - a to historia!* zrodził się z zainteresowań glottodydaktycznych autorek niniejszego tekstu. Zakładał przeprowadzenie zajęć interdyscyplinarnych z uczniami cudzoziemskimi, uczącymi się w oddziałach przygotowawczych, zgodnie z ideą korespondencji międzyprzedmiotowej, ze szczególnym uwzględnieniem języka polskiego (jako dyscypliny wiodącej autorek), historii (jako dyscypliny pokrewnej w kontekście szkolnym - przedmioty humanistyczne) oraz geografii (związanej z przełomowymi wydarzeniami historycznymi - odkryciami geograficznymi).

Lekcja, której temat brzmiał *Podróż dookoła świata*, została przeprowadzona w klasie piątej (w oddziale przygotowawczym – dalej OP) w Szkole Podstawowej nr 12 im. Wielkopolskiej Brygady Kawalerii w Poznaniu. Uczestniczyło w niej 16 uczniów, dla których język polski jest językiem obcym i językiem edukacji szkolnej¹¹. Uczą się oni w zespole przygotowawczym, a zajęcia z języka polskiego jako obcego odbywają w wymiarze 5 godzin lekcyjnych w tygodniu (od początku roku szkolnego, zatem każdy z uczniów był po co najmniej 6 miesiącach nauki języka polskiego). Warto zauważyć, że większość uczniów to osoby, których językiem pierwszym jest jeden z języków słowiańskich – ukraiński, rosyjski lub białoruski. Ich poziom językowy szacowany był przez nauczycieli i lektorów prowadzących zajęcia jako A1/A2. Z tego powodu przygotowane zajęcia z wykorzystaniem metody CLIL (ang. *content and language integrated learning*) (Paar-Modrzejewska, Szubko-Sitarek 2019) dotyczyły łączenia treści językowych z geograficznymi.

⁹ Przykładowy test na poziom B1 w grupie dostosowanej do potrzeb dzieci i młodzieży (z 2019) dostępny jest na stronie: https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2019/11/B1_test2_test.pdf (dostęp: 19.01.2024).

¹⁰ Wskazane w niniejszym fragmencie obszary stanowią tło do założeń proponowanego przez autorki ćwiczenia.

¹¹ Więcej na temat języka edukacji szkolnej: Pamuła-Behrens, Szymańska 2018, Szymańska 2021, Mikulska 2022.

Po czynnościach wprowadzających zrealizowane zostało ćwiczenie główne polegające na wysłuchaniu nagrania (transkrypcja w załączniku 1.) fragmentu opisu podróży bohatera lektury *W 80 dni dookoła świata* Juliusza Verne'a – Fileasa Fogg¹² oraz zaznaczeniu w odpowiedniej kolejności miejsc odwiedzanych przez tę postać¹³. Warto podkreślić, że nie chodziło jedynie o wysłuchanie nazw, ale także o wykazanie się umiejętnością rozumienia czytanego tekstu – znajdowały się w nim bowiem operatory czasowe (przysłówki) pokazujące, że zanim bohater gdzieś dotarł, był w innym miejscu. Każdy z uczniów otrzymał kartę pracy, która zawierała nazwy miejscowości podzielone na 3 kolumny (zob. rys. 1. znajdujący się poniżej). Z uwagi na to, że nazw było aż 20, nagranie zostało podzielone na 3 części.

Podróż Fileasa Fogg

1-7	8-14	15-20
<input type="checkbox"/> Turyn	<input type="checkbox"/> Szanghaj	<input type="checkbox"/> Nowy Jork
<input type="checkbox"/> Suez	<input type="checkbox"/> San Francisco	<input type="checkbox"/> Dublin
<input type="checkbox"/> Londyn	<input type="checkbox"/> Hong Kong	<input type="checkbox"/> Londyn
<input type="checkbox"/> Allahabad	<input type="checkbox"/> Kalkuta	<input type="checkbox"/> Chicago
<input type="checkbox"/> Paryż	<input type="checkbox"/> Omaha	<input type="checkbox"/> Liverpool
<input type="checkbox"/> Bombaj	<input type="checkbox"/> Jokohama	<input type="checkbox"/> Queenstown
<input type="checkbox"/> Brindisi	<input type="checkbox"/> Salt Lake City	

Rys. 1. Karta pracy, którą wypełniał uczeń (opracowanie własne)

Uczniowie wysłuchali nagrania w oryginalnym tempie z przerwą po każdej z wyróżnionych części, następnie w zwolnionym tempie (do 0,5) również z zastosowanymi przerwami. Na końcu wysłuchali nagrania raz jeszcze w oryginalnym tempie. Przerwy były uwzględnione po siódmym, czternastym i dwudziestym miejscu odwiedzionym przez bohatera. Zadaniem uczniów było wpisanie numerów

¹² Link do materiału źródłowego: <https://www.youtube.com/watch?v=KH7QRxxn87Y> (dostęp: 19.01.2024).

¹³ Tekst na temat podróży Fileasa Fogg został dobrany z uwagi na tematykę interdyscyplinarnej lekcji języka polskiego z komponentem geograficznym. Obecność wielu nazw geograficznych i nazw statków, zdaniem autorek, nie utrudnia zrozumienia treści, a wprowadza pewien linearny porządek – prowadzący ucznia trasą bohatera, którą można sobie wyobrazić, co stanowiło jeden z pobocznych celów czynności lekcyjnych. Aby sprawdzić poziom trudności tekstu, autorki skorzystały z aplikacji *Jasnopis*. Z otrzymanych wyników odczytać można, że poziom trudności tekstu wynosi 3 mierzony w skali od 1 do 7. Jedno słowo zostało zaznaczone jako potencjalnie trudne – *ekranizacjach*. Dodatkowo warto zauważyć, że użyte nazwy własne (w większości internacjonalizmy) zostały już zapisane na kartach pracy. Zadaniem uczniów było zatem usłyszenie i dopasowanie usłyszanego słowa do zapisu.

(Nie)obcy polski – czyli kilka słów na temat kompetencji słuchania ze zrozumieniem

w odpowiedniej kolejności przy konkretnych nazwach. Warto podkreślić, że źródło było przekazane jedynie w formie audialnej, a nie audiowizualnej.

Ćwiczenie przebiegło sprawnie. Uczniowie po wyjaśnieniu polecenia rozpoczęli wykonanie zadania, a następnie chętnie zgłaszali się, by podawać odpowiednią kolejność miejsc. Karty pracy zostały zebrane i zarchiwizowane.

Próba badawcza w klasach ogólnodostępnych

Autorki projektu postanowiły rozszerzyć grupę badawczą i sprawdzić, jak z podobnym materiałem poradzą sobie polskojęzyczni uczniowie. Próba badawcza została wykonana w Szkole Podstawowej im. Powstańców Wielkopolskich w Tulcach w czterech klasach: czwartej (23 uczniów), piątej (23 uczniów), szóstej (15 uczniów) – ogólnodostępnych oraz siódmej (18 uczniów) – klasa ogólnodostępna o charakterze dwujęzycznym. Łącznie we wskazanej placówce przebadano 79 uczniów, a wyniki przedstawiono z podziałem na klasy. Grupy były zróżnicowane pod względem specjalnych potrzeb edukacyjnych. Uczyli się w nich również uczniowie posiadający opinie i orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej, uczniowie z deficytami słuchu, wzroku, z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. W każdej z klas ogólnodostępnych byli także uczniowie z doświadczeniem migracji uczący się w klasie ogólnodostępnej, dla których język polski nie jest językiem pierwszym. Czynności wykonane w oddziale przygotowawczym zostały powtórzone w każdym z zespołów klasowych. Czas przeznaczony na realizację zadania był taki sam i wynosił 45 minut.

Lekcje w wyżej wymienionych klasach zostały przeprowadzone przez tę samą osobę, wykonane czynności były jednakowe, kolejność tłumaczenia poleceń zawsze taka sama. Uczniowie otrzymali następujące polecenie: *Jakie miejsca odwiedził Fileas Fogg? Wpisz numery 1-7 w pierwszej kolumnie, numery 8-14 w drugiej kolumnie i numery 15-20 w trzeciej kolumnie, zgodnie z kolejnością odwiedzanych przez bohatera miast. Nagranie będzie podzielone na 3 części odpowiadające kolumnom. Każdą część nagrania usłyszysz co najmniej 2 razy*¹⁴.

Przebieg ćwiczenia w klasach 4-7

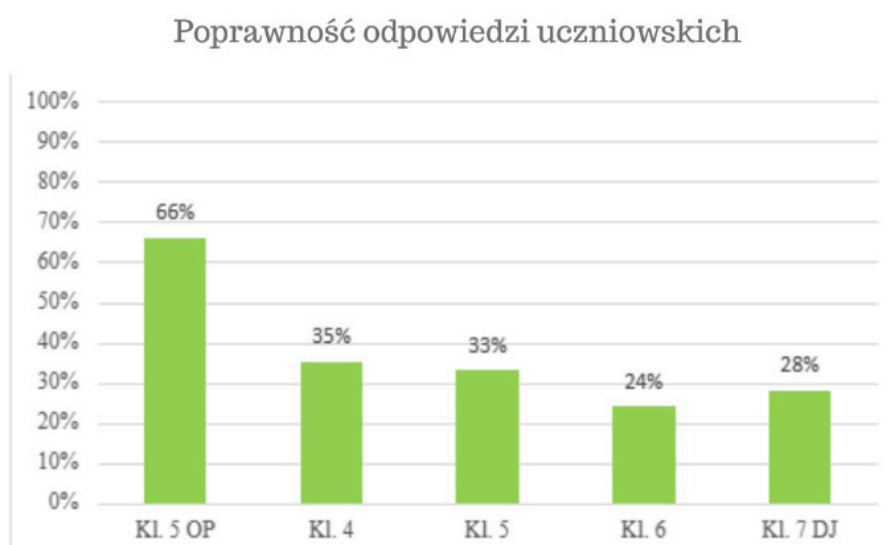
Polecenie wywołało niepokój i wymagało kilkakrotnego omówienia samej procedury przeprowadzenia zadania. Po wysłuchaniu po raz pierwszy nagrania w oryginalnym tempie, uczniowie rozpoczęli uzupełnianie kart pracy. W odpowiedziach zdarzyło się, że uczniowie wpisywali numery z kolumny trzeciej w kolumnę pierwszą. Były to jednak sporadyczne przypadki. Najczęściej pojawiającymi się błędami były te związane z wpisywaniem numerów spoza zakresu liczbowego przewidzianego w danej kolumnie. Sporadycznie uczniowie oddawali puste kartki. W klasach 6-7 nieuzupełnienie żadnej z kolumn było równie częste (stanowiło 22% wszystkich

¹⁴ Powyższe polecenie zostało skierowane do uczniów cudzoziemskich w ramach projektu *(Nie)obcy polski – a to historia!* Uwzględniono w nim zatem możliwość odtworzenia nagrania więcej niż 2 razy – z uwagi na nieznajomość predyspozycji uczniów. Rozszerzenie grupy badawczej było wtórne wobec zaprojektowania zajęć i wynikało z dociekliwości autorek i chęci zestawienia wyników z odpowiedziami klas ogólnodostępnych.

odpowiedzi szósto- i siódmoklasistów) co przekreślanie wszystkich swoich odpowiedzi lub chaotyczne kreślenie i zmienianie numerów w wyznaczonych polach. Podczas ćwiczenia widać było dużą niepewność w uzupełnianiu, trudności w koncentracji na zadaniu oraz na odpowiednim ułożeniu kolejności odpowiedzi. Warto zauważyć, że w klasie dwujęzycznej znajdowali się uczniowie szczególnie uzdolnieni językowo. Przystąpienie do uzupełnienia wyżej opisanej karty pracy było jednak także dla nich trudnym zadaniem, co bezpośrednio komunikowali.

Wyniki ćwiczenia

Wyniki prób badawczych okazały się zróżnicowane w zależności od oddziałów, w których ćwiczenia zostały przeprowadzone.



Wykres 1. Wykres przedstawia poziom poprawności odpowiedzi uczniów poszczególnych klas (opracowanie własne)

Klasa 5 OP, czyli uczniowie z doświadczeniem migracji, uzyskała grupowy wynik 66%¹⁵, najwyższy wśród próby badawczej. Klasy ogólnodostępne (a w nich także klasa o charakterze dwujęzycznym) uzyskały wyniki znacznie niższe, mieszczące się w przedziale 24%-35%. Widoczna jest zatem duża dysproporcja między wynikami uczniów w oddziałach przygotowawczych i klasach ogólnodostępnych, która wzbudziła zainteresowanie auterek, skłaniając je do przedstawienia paru hipotez, związanych z zaprezentowanym badaniem i obserwacją zachowań werbalnych i niewerbalnych uczniów.

Hipoteza 1. Znajomość schematu rozwiązywania zadań ułatwia poprawne wykonanie ćwiczenia.

Hipoteza wiąże się z przewidywalnością struktur i procedurą przygotowywania ćwiczeń i zadań, nie tylko podczas testów, ale także, a może przede wszystkim w czasie codziennych ćwiczeń. Warto się nad nią pochylić z uwagi na ciekawą

¹⁵ Procentowy wynik wskazuje na poprawne odpowiedzi uczniów klasy 5 OP.

zależność. Uczniowie oddziałów przygotowawczych są lepiej przystosowani do mechanizmów i schematów uczenia się języka polskiego jako języka obcego. Metody wykorzystywane podczas lekcji języków obcych są z kolei nieobecne na lekcjach z języka polskiego. Okazuje się zatem, że młodsi uczniowie polskojęzyczni (klasy 4-5) poradzi sobie lepiej od starszych (klasy 6-7), ponieważ wykonanie ćwiczenia poprzedzili szeregiem pytań, umożliwiających poznanie schematu działania podczas wykonywania zadania. Ich starsi rówieśnicy, nie zapytawszy o te kwestie, podczas wypełniania karty pracy wydawali się być zagubieni, potrzebowali wsparcia i reakcji nauczyciela.

Hipoteza 2. Nawet jeśli schemat zadań jest znany z lekcji prowadzonych w języku obcym lub na lekcjach języka obcego, uczniowie nie potrafią wykorzystać go na języku polskim.

Autorki zwróciły szczególną uwagę na grupę badawczą, składającą się z uczniów klasy 7 ogólnodostępnej o charakterze oddziału dwujęzycznego, szczególnie zdolnych, wysoce zmotywowanych do pracy podczas lekcji z komponentami literackimi i językowymi, chętnie zgłaszających się do czytania na głos, a także szybko rozwiązujących zadawane ćwiczenia. To klasa, której średnia ocen z języka polskiego wynosi 4,92, z języka angielskiego 5,21, a z języka niemieckiego 4,89. Choć oceny szkolne nie zawsze są wykładnikiem i obiektywną oceną stanu wiedzy i umiejętności, to fakt, że są wystawiane przez jednego nauczyciela, może być dość miarodajny. Uczniowie klasy dwujęzycznej dobrze znają schemat zadań związanych ze słuchaniem ze zrozumieniem, który jest utrwalany między innymi podczas lekcji języków obcych, a także w trakcie prowadzonych w języku angielskim lekcjach geografii, biologii i chemii. Nie przekłada się to jednak na umiejętność korzystania z wypracowanej strategii uważnego słuchania, któremu towarzyszy wykonywanie ćwiczeń podczas lekcji języka ojczystego.

Hipoteza 3. Wyniki uczniów z doświadczeniem migracji z oddziałów ogólnodostępnych różnią się od wyników rówieśników z oddziałów przygotowawczych.

W oddziałach przygotowawczych, których celem jest wykształcenie w uczniach umiejętności radzenia sobie z zadaniami językowymi, ale także różnymi, nierzadko skomplikowanymi sformułowaniami, pojawiającymi się w języku edukacji szkolnej (polecenia w podręcznikach, podczas kartkówek, sprawdzianów itp.), kładzie się nacisk na uważne słuchanie – zarówno podczas lekcji, jak i w czasie wykonywania ćwiczeń. Z uwagi na nieobecność metod glottodydaktycznych podczas lekcji języka polskiego jako ojczystego w klasach ogólnodostępnych uczniowie cudzoziemscy, uczący się w nich, nie mają okazji automatyzować podobnych mechanizmów.

Podsumowanie

Przeprowadzona próba badawcza we wskazanych grupach pozwoliła sformułować szereg hipotez, które nasunęły się autorkom w kontekście namysłu nad rozwiązaniem kompetencji słuchania ze zrozumieniem. Mimo że w grupie polskojęzycznych

nastolatków ćwiczenie to miało być jedynie ciekawym tłem i odnośnikiem do pozornie łatwego zadania, okazało się, że właśnie uważne słuchanie wśród uczniów w klasach ogólnodostępnych podczas lekcji języka polskiego wymaga dokładniejszej analizy zagadnień i zmiany modelu edukacyjnego z transmisyjnego na relacyjny (*Poza horyzont* 2020, 49). Transmisyjny model szkoły wciąż bowiem stawia w centrum uwagi wykład, w trakcie którego uczeń słucha. Przedstawiany eksperyment pokazuje, że mimo często stosowanej na zajęciach szkolnych metody podawczej, słuchanie ze zrozumieniem nie jest efektywne.

Rozwijanie kompetencji słuchania u rodzimych użytkowników języka powinno być zatem inaczej realizowane, ponieważ dziś uczeń słyszący nie umie słuchać. Może zasadne jest więc skorzystanie z metod glottodydaktycznych¹⁶ podczas lekcji języka ojczystego. Polskojęzyczni uczniowie, choć żyją w erze audiowizualnej, wydają się nieprzygotowani do uważnego słuchania, odbioru tekstu mówionego i jego zrozumienia oraz selekcjonowania informacji (Chyb-Winnicka, Tabisz 2021, 127), które są gwarancją skutecznego i efektywnego udziału w pracach zespołowych czy innych formach wymagających interaktywnego działania. Do podobnych wniosków dochodzi w swojej monografii Marta Chyb-Winnicka, która wskazuje na przeciętny i słaby poziom umiejętności słuchania. Stawia hipotezę dotyczącą tego, że uczniowie nie są w pełni przygotowani do pełnienia roli kompetentnego słuchacza w procesie nadawczo-odbiorczym i pracę nad tą sprawnością należy podejmować wielokrotnie podczas zajęć lekcyjnych (Chyb-Winnicka 2023). Wszystkie te kompetencje, eksponowane zarówno w podstawie programowej kształcenia polonistycznego, jak i dokumentach standaryzujących pracę lektora języka polskiego jako obcego/drugiego, stanowią podstawę do budowania pełnej biegłości komunikacyjnej użytkownika polszczyzny, także w kontekście biegłości językowej kształconej na lekcjach języka polskiego.

Bibliografia:

- Biernacka Michalina, 2014, *Słuch fonologiczny, fonematyczny czy mowny? Rozważania terminologiczne*, dostępny online: <https://tiny.pl/c3srv> (dostęp: 11.01.2024).
- Burzyńska-Kamieniecka Anna, 2015, *Umiejętność rozumienia ze słuchu w świetle Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego i Standardów wymagań egzaminacyjnych*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle Standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, Kraków, dostępny online: <https://tiny.pl/c3s9q> (dostęp: 11.01.2024).
- Chodkiewicz Halina, 2016, *Słuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: zarys problemu*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1.

¹⁶ W perspektywie glottodydaktyki polonistycznej istotną rolę odgrywa również fonodydaktyka, rozumiana jako metodyka nauczania języka polskiego jako obcego w zakresie podsystemu fonicznego i logopedia międzykulturowa jako subdyscyplina logopedii, skupiająca się na diagnozie i terapii mowy oraz języka osób bilingwalnych i wielojęzycznych. Oba przywołane obszary są aktualnie nowymi dziedzinami kierunkowymi (Młyński 2023, 339).

- Chyb Marta Urszula, 2015, *Kształcenie umiejętności efektywnego słuchania na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka. Innowacje”, dostęp online: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/4195/4273> (dostęp: 17.05.2023).
- Chyb Marta Urszula, 2017, *Sprawności receptywno-produktywne w kształceniu sprawności słuchania*, „Kształcenie Językowe” t. 15, nr 25.
- Chyb-Winnicka Marta Urszula, 2023, *Efektywne słuchanie w języku polskim jako ojczystym - diagnoza i profilaktyka*, Opole.
- Chyb-Winnicka Marta Urszula, Tabisz Anna, 2021, *Taksonomia sprawności słuchania i mówienia w języku polskim jako ojczystym*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 30.
- Cieszyńska Jagoda, Korendo Marta, 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia*, Kraków.
- Czaplewska Ewa, (red.), 2018, *Logopedia międzykulturowa*, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Janowska Iwona, 2011, *Profil dorosłego uczącego się języka polskiego jako obcego, czyli kto, gdzie, dlaczego i w jaki sposób uczy się języka polskiego w naszym kraju?*, „Neofilolog”, nr 37.
- Kochanowska Ewa, 2019, *Słuchanie jako (nie)kompetencja dziecka w młodszym wieku szkolnym w kontekście współczesnych paradygmatów uczenia się*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 3, dostępny online: <https://tiny.pl/c3s9c> (dostęp: 11.01.2024).
- Kondrat Dorota, 2021, *Twórcze sposoby wykorzystania dyktanda do oceny postępów w nauce języka*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Lipińska Ewa, 1994, *Słuchanie – sprawność zaniedbywana*, „Przegląd Polonijny”, z. 4.
- Mikulska Anna, 2022, *Od języka podstawowej komunikacji do języka edukacji szkolnej – zarys procesu nabywania polszczyzny w warunkach szkolnych na przykładzie nastoletnich chińskich uczniów*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, nr 13 (359).
- Młyński Rafał, 2023, *Świadomość logopedów w zakresie glottodydaktycznej perspektywy kształcenia językowego dzieci z doświadczeniem migracji*, „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, Łódź.
- Nicholls Katarzyna, 2018, *Jak kształtować kompetencje rozumienia ze słuchu u uczniów w klasach 1-3*, dostęp online: <https://www.zycieszkoly.com.pl/artukul/jak-ksztaltowac-kompetencje-rozumienia-ze-sluchu> (dostęp: 16.05.2023).
- Paar-Modrzejewska Anna, Szubko-Sitarek Weronika, 2019, *CLIL4Children. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli szkół podstawowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1.

- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2018, *Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2.
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2019, *Program nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych w szkole podstawowej*, Kraków.
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2017, *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
- Podstawa programowa edukacji przedszkolnej*, 2017, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, dostępny online: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna-pp-z-komentarzem.pdf> (dostęp: 19.01.2024).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, 2017, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, dostępny online: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> (dostęp: 19.01.2024).
- Przanowska Małgorzata, 2015, *Hermeneutyczne pierwszeństwo pytania. Kształtowanie hermeneutycznego ucha*, „Studia Pedagogica Ignatiana”.
- Rabiej Agnieszka, Lipińska Ewa, Seretny Anna (red.), 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*.
- Raport *Poza horyzont: Kurs na edukację: Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce*, 2020, Kraków, dostępny online: <https://tiny.pl/c3s9s> (dostęp: 19.01.2024).
- Skorek Ewa Małgorzata, 2001, *Oblicza wad wymowy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Sławek Jolanta, 2017, *Dziecko z SLI – strategie wczesnego postępowania terapeutycznego*, w: *Wokół rozwoju dziecka*, red. J. Buława-Halasz, Szczecin.
- Szymańska Marta, 2021, *Znajomość języka edukacji szkolnej jako warunek szkolnego sukcesu*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, 12 (330).

O Autorkach:

Alicja Przybylska – doktorantka dyscypliny językoznawstwo w Szkole Doktorskiej Nauk o Języku i Literaturze Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, absolwentka pięcioletnich studiów polonistycznych i trzyletnich studiów koreanistycznych. Lektorka języka polskiego jako obcego. Naukowo interesuje się zagadnieniami z zakresu socjolingwistyki, onomastyki, przekładu międzykulturowego i glottodydaktyki polonistycznej.

Natalia Różycka – absolwentka filologii polskiej na specjalnościach logopedycznej i nauczycielskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, logopeda, polonistka. Wśród jej zainteresowań badawczych znajdują się: glottody-

(Nie)obcy polski – czyli kilka słów na temat kompetencji słuchania ze zrozumieniem

daktyka polonistyczna, językowy obraz ucznia cudzoziemskiego, akademicka grzeczność językowa, alternatywne i wspomagające metody komunikowania. W codziennej praktyce logopedycznej pracuje z dziećmi z zaburzeniami mowy i komunikacji.

Magdalena Socha – doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk o Języku i Literaturze Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Lektorka języka polskiego jako obcego. Nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół współczesnego językoznawstwa, glottodydaktyki polonistycznej, językowego i dyskursywnego obrazu ucznia z doświadczeniem migracji i języka edukacji szkolnej.

