



# Kształtowanie umiejętności interakcyjnych u dzieci i młodzieży w nauce słuchania

## Na przykładzie języka polskiego jako drugiego – poziom A1

DOI: 10.47050/jows.2023.2.9-16

W nauczaniu języka polskiego dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji ogromne znaczenie ma kształcenie umiejętności słuchania. Dzięki jej opanowaniu uczniowie cudzoziemscy, włączeni do polskiego systemu edukacyjnego, mogą zrozumieć otaczającą ich nową rzeczywistość, a co za tym idzie – nauczyć się w niej funkcjonować. Dlatego tak ważne jest spojrzenie na kształcenie słuchania z szerszej perspektywy: potraktowanie go jako procesu aktywnego, wymagającego od uczniów nie tylko rozumienia wypowiedzi, ale także wykonywania działań językowych.

Umiejętność słuchania<sup>1</sup> jest jedną z kluczowych sprawności w nauce języków obcych (por. Ur 1989; Komołowska 2009; Rost 2011; Prizel-Kania 2013). Po pierwsze, słuchanie jest narzędziem do nauki J2<sup>2</sup> na wzór nabywania kompetencji językowej i komunikacyjnej w J1, w którym to słuchanie jest pierwszą opanowywaną sprawnością; a więc warunkuje uczenie się innych umiejętności<sup>3</sup> językowych. Po drugie, słuchanie jest istotnym przedmiotem kształcenia: w komunikacji interpersonalnej percepcja słuchowa odgrywa ogromną rolę, jej jakość wpływa na efektywność porozumiewania się z innymi; ponadto jest najczęściej wykorzystywaną sprawnością komunikacyjną w życiu codziennym (por. Adler i in. 2021: 215).

Jednak słuchanie nie jest łatwe do opanowania. Kate Murphy (2022: 31–32) twierdzi, że:

[n]ajlepsi słuchacze potrafią skupić uwagę i włączyć w ten wysiłek pozostałe zmysły. Ich mózgi pracują na pełnych obrotach, przetwarzając napływające informacje, i odnajdują znaczenia, dzięki którym rozwijają w sobie kreatywność, empatię, wnikliwość i wiedzę. Celem słuchania jest zrozumienie, a ono wymaga wysiłku.

Oprócz intensywnego przetwarzania informacji słuchacz powinien interpretować rzeczywistość pozatekstową. Jak słusznie zauważa Dale Carnegie (2021: 180):

[u]ważnym słuchaczem jest osoba, która rozumie więcej niż samą treść tego, co się do niej mówi. Aby być naprawdę uważnym słuchaczem, należy obserwować nastawienie psychiczne, poziom językowy, ekspresję wokalną, pauzy, komunikację niewerbalną, jak również szereg innych informacji w celu uchwycenia szerokiego obrazu całej sytuacji.

Słuchanie nie polega wyłącznie na percepcji wypowiedzi<sup>4</sup> i jej kontekstu, ale jest procesem aktywnym. W komunikacji istotne jest to, w jaki sposób słuchacz zareaguje na słuchany tekst lub/i jak wykorzysta usłyszane informacje w praktyce. Międzynarodowe Stowarzyszenie

MARTA CHYB-WINNICKA  
Uniwersytet Opolski

Słuchania (*The International Listening Association*) definiuje aktywne słuchanie jako proces polegający na odbiorze i konstruowaniu znaczenia oraz udzielaniu rozmówcy komunikatów zwrotnych, werbalnych i niewerbalnych<sup>5</sup>. Natomiast zdaniem Harry'ego Wegera Jr. i in. (2014: 14; tłum. własne) aktywne słuchanie to proces sprowadzający się do trzech głównych umiejętności: niewerbalnego okazywania od stopnia umiarkowanego do wysokiego swojego zaangażowania w proces słuchania; parafrazowania wypowiedzi rozmówcy; zadawania pytań nadawcy zachęcających go do rozwinięcia wypowiedzi. Z perspektywy komunikacji interpersonalnej samo zrozumienie tekstu jest zatem niewystarczające.

## Słuchanie a kształtowanie umiejętności interakcyjnych

Specyfika procesu słuchania i jego złożoność warunkują metodykę kształcenia tej sprawności. Ponieważ słuchanie jest aktywne i wymaga reakcji zwrotnej, jego nauczanie powinno aktywizować ucznia do wykonywania działań językowych. Zgodnie z założeniami glotodydaktycznymi (Komorowska 2009: 176–177) nauka umiejętności słuchania obejmuje:

- ➔ rozwijanie kompetencji gramatycznej warunkującej zrozumienie tekstu;
- ➔ aktywizowanie zadań dydaktycznych mających na celu rozwój szczegółowych sprawności percepcyjnych<sup>6</sup>;
- ➔ integrację z innymi sprawnościami: mówieniem, czytaniem i pisanie.

Jak twierdzi Hanna Komorowska (2009: 177), te trzy cele rozwijania słuchania są ściśle związane z trzema grupami technik kształcenia<sup>7</sup>, tj. poprzedzającymi słuchanie, towarzyszącymi słuchaniu i mającymi miejsce po wysłuchaniu tekstu. Zadania poprzedzające słuchanie przygotowują i motywują uczniów do percepcji, uzupełniają braki w kompetencji językowej, które mogłyby wpłynąć negatywnie na zrozumienie wypowiedzi. Typy zadań towarzyszących słuchaniu kształcą umiejętność przetwarzania szczegółowych informacji, np. ich wyszukiwanie, selekcjonowanie, hierarchizowanie. Z kolei zadania wykonywane po wysłuchaniu wypowiedzi doskonalą rozumienie całego tekstu (zarówno na poziomie globalnym, jak i szczegółowym), służą kształceniu umiejętności zapamiętania informacji, a także aktywizują pozostałe sprawności komunikacyjne (por. Komorowska 2009: 177–185). Wydaje się więc, że to właśnie zadania po wysłuchaniu tekstu powinny służyć aktywizacji uczniowskich działań (zarówno językowych, jak i niejęzykowych), które można określić mianem umiejętności interakcyjnych.

*W Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (Rada Europy 2003: 73) podkreśla się, że interakcyjność jest związana z naprzemiennością ról komunikacyjnych:

W działaniach interakcyjnych użytkownik języka występuje na zmianę jako rozmawiający z jednym lub kilkoma rozmówcami i jako słuchacz, tworząc w ten sposób wspólnie rozmowę, czyli negocjując znaczenia zgodnie z określonymi zasadami współpracy.

Natomiast autorzy zmodernizowanej wersji ESOKJ (Council of Europe 2020: 70–71; tłum. własne) wychodzą z założenia, że interakcja obejmuje trzy rodzaje działań:

- ➔ ustne, np. konwersacja, nieformalna i formalna dyskusja, współpraca zorientowana na osiągnięcie celu, wymiana informacji;
- ➔ pisemne, np. prowadzenie korespondencji, przekazywanie i wymiana notatek, wiadomości, formularzy;
- ➔ online, np. internetowa rozmowa, dyskusja, współpraca i transakcja zorientowana na osiągnięcie celu, m.in. internetowego zakupu towarów i usług.

Autorzy nowego ESOKJ (Council of Europe 2020: 70–89; tłum. własne) twierdzą również, że z działaniami interakcyjnymi związane są trzy główne strategie, tj.: wymiana ról komunikacyjnych (np. inicjowanie, podtrzymywanie i kończenie rozmowy, włączanie się do niej), współpraca (np. udzielanie informacji zwrotnej, podsumowanie usłyszanych informacji) i prośba o wyjaśnienie (np. informowanie o problemach ze zrozumieniem tekstu,

1 Słuchanie traktuję jako złożony proces poznawczy sprowadzający się do uświadomionego przetwarzania wypowiedzi, który się składa minimum z trzech etapów, tj. odbioru tekstu, jego rozumienia i reagowania na niego, por. Morreale, Spitzberg, Barge 2007: 209–210.

2 W niniejszym artykule posługuję się następującymi skrótami: J1 w znaczeniu języka ojczystego, J2 – w znaczeniu języka drugiego nabywanego w naturalnych warunkach komunikacyjnych (w szkole i poza nią), por. Miodunka 2010.

3 Terminy *sprawność i umiejętność* traktuję jako synonimy.

4 Terminy *wypowiedź i tekst* traktuję jako synonimy.

5 Tłumaczenie własne. Źródło: *International Listening Association*, [strona internetowa], <listen.org>, [dostęp: 4.02.2023].

6 Uznaję, że słuchanie jest bardzo złożoną umiejętnością, na którą składają się szczegółowe sprawności percepcyjne. O skomplikowanej naturze słuchania w kontekście dydaktycznym zob. Chyb-Winnicka, Tabisz 2021.

7 Więcej na temat technik kształcenia słuchania zob. Howatt, Dakin 1983; Ur 1989; Seretny, Lipińska 2005; Komorowska 2009; Gajewska 2011; Gębał, Miodunka 2020.

zadawanie dodatkowych pytań). Można zatem uznać, że bez opanowania umiejętności (także strategii) interakcyjnych efektywne słuchanie w naturalnych warunkach komunikacyjnych nie jest możliwe.

Aktywne podejście do rozwijania słuchania, kształtowanie w integracji z nim umiejętności interakcyjnych, wzmacnia zatem autentyczność kształcenia językowego. Uczeń jest świadomy, w jakim celu (po co) słucha tekstu, tj. wie, jakie zadanie ma do wykonania oraz w jaki sposób wykorzysta usłyszane informacje w praktyce. Praca nad słuchaniem nie sprowadza się wobec tego wyłącznie do mechanicznego rozwiązywania zadań, mających najczęściej charakter testowy: np. zadań o nienakreślonym kontekście komunikacyjnym typu prawda/fałsz, wielokrotny wybór, uzupełnianie luk, których celem jest nie tyle doskonalenie, ile zweryfikowanie stopnia percepcji wypowiedzi<sup>8</sup>.

Jak twierdzi Erick Hermann (2014; tłum. własne), w kształceniu słuchania istotne jest, [...] żeby uczniowie mieli możliwość natychmiastowego wykorzystania informacji, których słuchają. Na przykład uczący się musi wziąć udział w dyskusji, wypełnić notatkę w formie schematu, opracować konspekt, szybko zapisać informacje. Pomoże to uczniom dostrzec wagę słuchania, a także utrwalić usłyszane informacje.

Wydaje się, że ćwiczenia po wysłuchaniu tekstu, aktywizujące umiejętności interakcyjne, mają ogromne znaczenie w nauce języka: nie tylko uautentyczniają proces kształcenia słuchania, ale także pomagają w przetworzeniu i zapamiętaniu słuchanego tekstu. Ponadto działania uczniowskie podejmowane po wysłuchaniu tekstu mają charakter twórczy: wypowiedź stanowi bazę do dalszych działań językowych – werbalnych (ustnych i pisemnych) oraz niewerbalnych<sup>9</sup>. Można zatem przyjąć, że umiejętności interakcyjne powinny być rozwijane już od początku nauki J2, gdyż tylko wtedy kształcenie językowe jest funkcjonalne<sup>10</sup>.

Takie podejście wydaje się obowiązkowe w kształceniu uczniów z doświadczeniem migracji, którzy rozpoczynają naukę w polskiej szkole bez znajomości języka. Cudzoziemcy zwykle w ciągu roku w ramach dwóch godzin tygodniowo (por. MEiN 2020) mają za zadanie opanować język polski w stopniu umożliwiającym im naukę coraz to bardziej złożonych treści kształcenia. Ułatwieniem w tej trudnej sytuacji<sup>11</sup> może okazać się włączenie rozwijania umiejętności interakcyjnych do pracy nad słuchaniem. Dzięki temu kształcenie percepcji słuchowej stanie się funkcjonalne i efektywne: uczniowie nie tylko będą rozumieli słuchane teksty, ale także będą w stanie z nimi pracować; wykorzystywać do różnych celów usłyszane informacje w praktyce. Praca nad kształtowaniem umiejętności interakcyjnych zagwarantuje uczącym się osiągnięcie sukcesu edukacyjnego (sprawności te wykorzystywane są na każdej lekcji, ich opanowanie sprzyja nauce wszystkich przedmiotów) oraz komunikacyjnego (od aktywności słuchacza zależy poziom efektywności komunikacji).

Celem niniejszego artykułu jest sprawdzenie, w jaki sposób i jak często kształcą się umiejętności interakcyjne w ramach pracy nad słuchaniem w nauczaniu polszczyzny dzieci i młodzieży. Do tego celu przeanalizowano 3 podręczniki dla poziomu podstawowego (A1), rekomendowane przez Ministerstwo Edukacji i Nauki (por. ZPE; ORPEG), z których można korzystać na II etapie edukacyjnym (w klasach IV–VIII szkoły podstawowej), a mianowicie: *Język polski bez granic* (Ciesielska-Musameh i in. 2018); *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz ty!* (Kořak i in. 2015) oraz *Językowa podróż po Polsce* (Szostak-Króć 2019)<sup>12</sup>. Przyjęto, że nauczyciele korzystają z tych publikacji w codziennej pracy, ponieważ są one zalecane przez MEiN, ogólnodostępne i darmowe. Analizując wybrane podręczniki, zwrócono uwagę wyłącznie na zadania związane ze słuchanymi tekstami, aktywizujące inne sprawności komunikacyjne (niemające charakteru testowego), a co za tym idzie – wymagające od uczniów twórczych działań językowych.

8 Jak twierdzi Jan Rusiecki: „Bardzo wiele propozycji ćwiczeń w słuchaniu, jakie znajdujemy w podręcznikach metodyki, poradnikach dla nauczycieli i artykułach metodycznych, to nie ćwiczenia, lecz testy” (Rusiecki 1993: 299). Na problem schematyczności i nienaturalności zadań w słuchaniu zwraca uwagę także Adriana Przelik-Kania (2013).

9 W kontekście niniejszych rozważań umiejętności interakcyjne mogą również obejmować działania mediacyjne, zwłaszcza tzw. mediację tekstu, np.: przekazywanie konkretnych informacji, ich objaśnianie, przetwarzanie tekstu, jego tłumaczenia, notowanie informacji, wyrażanie własnego zdania na temat słuchanej wypowiedzi i in., por. CEFR 2020: 90–108.

10 Jednak integracja ta powinna być dostosowana do możliwości językowych i poznawczych uczniów.

11 Trudna sytuacja uczniów cudzoziemskich wynika z niewystarczających i nieodpowiadających na ich potrzeby rozwiązań systemowych, por. MEiN 2020.

12 Co prawda dwa pierwsze podręczniki przeznaczone są dla dzieci i młodzieży uczących się w Ukrainie, jednak doświadczenie dydaktyczne Autorki pokazuje, że nauczyciele chętnie korzystają z tych pomocy w polskiej szkole, nie tylko w pracy z uczniami słowiańskojęzycznymi.

## Wyniki analizy

Z przeprowadzonych badań wynika, że uczniowie, którzy korzystają z analizowanych podręczników, w zasadzie nie mają okazji do rozwijania umiejętności interakcyjnych podczas pracy nad sprawnością słuchania. W materiale badawczym odnaleziono tylko kilka zadań aktywizujących uczniów do działań po wysłuchaniu tekstu:

[1] Dla chętnych. Ułóż w domu własny rapowany/śpiewany alfabet. (Kořak i in. 2015: 16)

[2] Zrób dla Maksa listę zakupów. (Kořak i in. 2015: 67)

[3] Dla chętnych. Upiecz w domu ciasto z piosenki. Jeśli nie masz śliwek, nie martw się! Możesz dać do ciasta inne owoce, na przykład jabłka albo gruszki (surowe, obrane ze skórki i pokrojone na kawałki). (Kořak i in. 2015: 92)

Pierwsze dwa zadania aktywizują umiejętność pisania: rymowanki [1] i notatki – listy zakupów [2]. Uczniowie po wysłuchaniu tekstu proszeni są o opracowanie własnego rymowanego alfabetu [1], wzorem dla nich ma być tekst w podręczniku, oraz do przetworzenia słuchanego dialogu [2]: uczniowie mają za zadanie wyselekcjonować informacje: produkty, których brakuje Maksowi, i na tej podstawie opracować dla niego listę zakupów. Z kolei przykład [3] aktywizuje działania niewerbalne: uczniowie po wysłuchaniu piosenki w formie przepisu kulinarnego nakłaniani są do upieczenia ciasta. Warto zaznaczyć, że do tej czynności uczeń jest przygotowywany stopniowo: przed wykonaniem działania niewerbalnego adresat zadania powinien wyszukać w słuchanym tekście nazwy produktów i zapisać je w formie listy zakupów: „Posłuchaj piosenki Radiowych Nutek *Najłatwiejsze ciasto w świecie* i wypisz po kolei składniki ciasta” (Kořak i in. 2015: 92).

W badanych podręcznikach można odnaleźć pojedyncze zadania, w których uczniowie proszeni są o stworzenie krótkiej wypowiedzi. W tym przypadku słuchany tekst stanowi pretekst, aby odnieść usłyszane informacje do sytuacji ucznia. Ma to miejsce po wysłuchaniu nagrania i rozwiązaniu zadań sprawdzających jego rozumienie, np.:

[4] Przeczytaj tekst *Umiem ja, umiesz ty*. Zaśpiewaj piosenkę. Odpowiedz na pytania: 1. Czy umiesz zrobić to samo, co dziecko z piosenki? 2. Która z tych rzeczy wymaga nauki, praktyki, treningu? 3. Co umiesz robić najlepiej? W czym jesteś dobry? 4. Co albo kogo chcesz znać? 5. Co chcesz wiedzieć? (Kořak i in. 2015: 65)

[5] A Ty? W której klasie się uczysz? Co lubisz robić? Mówisz już po polsku? (Ciesielska-Musameh i in. 2018: 50)

W tej kategorii mieści się też zadanie, które wymaga od ucznia dokonania przekładu intersemiotycznego [6]. Adresat zadania po wysłuchaniu tekstu (dialogu między mamą a dzieckiem) ma zastanowić się nad sposobem ułatwiającym mu zasypianie, a następnie go narysować:

[6] Co robisz, kiedy nie możesz zasnąć? Narysuj to w zeszycie. (Kořak i in. 2015: 52)

Podsumowując, w analizowanych podręcznikach znajdują się nieliczne zadania inicjujące działania o charakterze interakcyjnym po wysłuchaniu tekstu. W materiale badawczym pojawia się łącznie 8 tego typu ćwiczeń: 6 z nich odnosi się do działań werbalnych (4 – mówienia, 2 – pisania), natomiast 2 – do działań niewerbalnych. Ta znikoma liczba zadań może wynikać z dwóch powodów: po pierwsze, umiejętności interakcyjnych nie utożsamia się ze słuchaniem, a więc kształci się wyłącznie sprawności receptywne: wyszukiwanie, zrozumienie informacji, ich zapamiętanie; po drugie, być może działania mocno wychodzące poza tekst uznaje się za czynności zaawansowane, dlatego nie rozwija się ich na poziomie początkującym (A1). Potwierdzeniem tej tezy jest umieszczanie w poleceniach informacji o adresacie ćwiczeń: „dla chętnych”. Takie podejście nie służy uczniom, gdyż od początku nauki J2 kreuje się nienaturalne warunki komunikacyjne. Nauka słuchania może nie mieć zatem charakteru funkcjonalnego, co najprawdopodobniej wpływa na motywację uczących się, którzy

nie dostrzegają celowości wykonywania zadań. Ponadto w nauczaniu dzieci i młodzieży ważną jest atrakcyjność słuchanych tekstów i ćwiczeń, a trudno mówić o atrakcyjności zamkniętych zadań testowych.

## Propozycja metodyczna

Warto zastanowić się, za pomocą jakich technik można kształcić umiejętności interakcyjne w ramach pracy nad słuchaniem u dzieci i młodzieży już na poziomie podstawowym. Przykładowe techniki wraz z zadaniami dydaktycznymi przedstawiam w tabeli 1. Propozycje odnoszą się do dwóch tekstów i przeznaczone są dla uczniów rozpoczynających naukę w klasach IV–VIII. Ćwiczenia nawiązują do:

- ➔ monologu – opisu *Leon i jego rodzina*, dostępnego na stronie internetowej [malgorzata-januszewicz.pl](http://malgorzata-januszewicz.pl);
- ➔ dialogu *Zamawiamy pizzę*, opublikowanego na platformie internetowej [www.hellopolish.pl](http://www.hellopolish.pl).

Zdecydowałam się na te dwa teksty, ponieważ są one typowe dla poziomu podstawowego: właściwie w każdym podręczniku kursowym można odnaleźć tego typu wypowiedzi (pod względem gatunkowym i treściowym). Proponowane zadania<sup>13</sup>, nakłaniające zarówno do działań werbalnych, jak i niewerbalnych, powinny być rozwiązywane po wysłuchaniu tekstu i wykonaniu ćwiczeń doskonalących jego rozumienie. W każdym poleceniu nakreślono kontekst sytuacyjny, dzięki czemu uczniowie nie będą mieli poczucia odrealnienia wykonywanych działań językowych. Zaproponowany zbiór zadań (tab. 1) nie jest zamknięty, powinien być poszerzony o inne techniki wspierające rozwój językowy uczniów. Dzięki temu nauka słuchania dzieci i młodzieży będzie aktywna i efektywna.

<sup>13</sup> Zadania w tabeli 1 przeznaczone są dla dzieci i młodzieży bez orzeczonych zaburzeń typu poznawczego. Proponowane ćwiczenia powinny być modyfikowane i dostosowywane przez nauczycieli praktyków do możliwości uczniów.

TAB. 1. PRZYKŁADOWE TECHNIKI KSZTAŁCENIA UMIEJĘTNOŚCI INTERAKCYJNYCH U DZIECI I MŁODZIEŻY NA POZIOMIE A1

TECHNIKA ĆWICZEN	PRZYKŁAD	UWAGI
<b>MONOLOG – LEON I JEGO RODZINA</b>		
Przekazanie informacji partnerowi komunikacyjnemu	<p>Twoi koledzy rozmawiają o Leonie. Nie mówią całej prawdy. Przekaż im prawdziwe informacje o Leonie i jego rodzinie.</p> <p>Przykładowa rozmowa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Cześć, wiedziałeś, że nasz nowy sąsiad Leon ma 70 lat i pracuje w szkole?</li> <li>– Tak, moja mama mi mówiła. Zna jego żonę Grażynę. Ona jest z zawodu lekarką, ale już nie pracuje, bo jest na emeryturze.</li> <li>– Aha. Mój tata mówił, że Leon i Grażyna mają dwoje dzieci: syna Kazimierza, 45 lat, i córkę Klaudię, 34 lata. Kazimierz ma dwie córki, a Sylwia trzech synów.</li> <li>– To Leon i Grażyna mają małą rodzinę.</li> <li>– Tak i rzadko spotykają się ze swoimi dziećmi.</li> <li>– Szkoda!</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nauczyciel po odtworzeniu tekstu o Leonie czyta dołączoną rozmowę (można ją również wcześniej nagrać i odtworzyć na zajęciach).</li> <li>– Uczniowie w trakcie słuchania tekstu mogą robić notatki bądź pracować na transkrypcji tekstu o Leonie.</li> </ul>
Zmiana gatunku tekstu/parafraza	<p>Jesteś Leonem. Po wysłuchaniu poniższego tekstu napisz e-mail do swojego wujka. Opisz mu swoją rodzinę.</p> <p><i>Drogi Leonie,</i>  <i>nie widzieliśmy się 30 lat. W maju planuję przyjechać do Polski i chciałbym się z Tobą spotkać.</i>  <i>Co u Ciebie słychać? Masz rodzinę? Czym się zajmujesz?</i>  <i>Masz ochotę na spotkanie ze mną? Czekam na odpowiedź.</i>  <i>Serdecznie pozdrawiam</i>  <i>Wujek Marek</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Uczniowie dokonują transformacji gramatycznych i parafrazują słuchany tekst.</li> <li>– Uczniowie najpierw czytają wiadomość od wujka Marka, następnie słuchają tekstu, a na samym końcu redagują e-mail.</li> </ul>

Wehikuł czasu	[a] Jesteś Markiem, masz 70 lat. Wysłuchaj tekstu, a następnie opowiedz wnukom o swojej rodzinie. [b] Jesteś Grażyną, masz 20 lat. W przyszłości chcesz mieć dużą rodzinę. Wysłuchaj tekstu, a następnie opowiedz koledze/koleżance o swoich planach.	– Uczniowie muszą wcześniej poznać zasady tworzenia czasu przeszłego [a] / przyszłego [b].
Zadawanie pytań / odgrywanie ról	Jesteś dziennikarzem/dziennikarką. Piszesz artykuł o emerytach z twojej miejscowości. Przeprowadź wywiad z Leonem.	– Praca w parach. – Uczniowie mogą również wychodzić poza tekst, w ten sposób będą mieli okazję improwizować. – Po zebraniu informacji uczniowie mogą zredagować artykuł (jednak nauczyciel powinien przygotować uczniom do wysłuchania inne teksty o emerytach).
Formułowanie hipotez / odgrywanie ról	Po wysłuchaniu tekstu wcielcie się w rolę Leona i Grażyny. Porozmawiajcie ze sobą o swojej rodzinie i planach na przyszłość.  Fot. Christian Bowen/unsplash.com	– Praca w parach. – Uczniowie wykorzystują informacje z tekstu oraz wychodzą poza niego – tworzą hipotezy. – Dołączona fotografia nakreśla kontekst sytuacyjny rozmowy.
Przekład intersemiotyczny	Leon pisze książkę o swojej rodzinie. Wysłuchaj tekstu i narysuj okładkę książki.	– Rysunek uczniów może mieć formę drzewa genealogicznego.
<b>DIALOG – ZAMAWIAMY PIZZĘ</b>		
Uzupełnianie i dokańczanie tekstu	[a] Jesteś Kasią. Prowadzisz dziennik. Uzupełnij jego fragment. <p style="text-align: right;">14.03.2023 r.</p> <i>Dzisiaj wieczorem byłem ...głodna.....<sup>0</sup> i nie miałam .....<sup>1</sup>. Razem z Markiem postanowiliśmy zamówić .....<sup>2</sup>. Wybraliśmy pizzerię .....<sup>3</sup>, ponieważ znaleźliśmy .....<sup>4</sup> z numerem i menu. Mieli promocję, dwie pizze za .....<sup>5</sup>. Uwielbiamy pizzę margheritę i .....<sup>6</sup>. Zamówiliśmy też dwa .....<sup>7</sup>. Nie chcieliśmy kupić niczego do .....<sup>8</sup>, bo mieliśmy w domu colę. Zapłaciliśmy .....<sup>9</sup> i czekaliśmy na pizzę tylko .....<sup>10</sup>.</i> [b] Co działo się później? Dokończ tekst Kasi.	– Imiona wymyślono na potrzeby zadań. – Zadanie [a] może być również wykonywane podczas słuchania tekstu. – W zadaniu [b] nauczyciel może ustalić limit słów.
Zaproponowanie wydarzeń wcześniejszych (prequel) bądź późniejszych (sequel) względem tekstu	[a] Co Kasia i Marek robili przed zamówieniem pizzy? Opisz ich dzień. [b] Kasia i Marek odebrali pizzę. O czym rozmawiają przy stole? W parach odegrajcie ich rozmowę.	– Opis może mieć formę ustną lub pisemną [a]. – Uczniowie mogą wcześniej zapisać dialog [b].
Zmiana formy tekstu	W imieniu Kasi/Marka odpisz na SMS od koleżanki. Zaproś ją na kolację. Wykorzystaj informacje ze słuchanego tekstu.  <i>Wiadomość od: Magdy Hej, co robisz? Możemy się spotkać za pół godziny w centrum?</i>	– Uczniowie zamieniają wybrane fragmenty dialogu w monolog. – Nauczyciel może rozdać uczniom transkrypcję tekstu. – Uczniowie najpierw słuchają tekstu, później odczytują SMS i na niego odpowiadają.

Transkrypcja tekstu	<p>Jesteś autorem/autorką podręcznika do języka polskiego. Zapisz słuchany tekst.</p> <p><i>Transkrypcja nagrania:</i> - <i>Jestem głodna, nie mam ...</i> lub - <i>Pizzeria Bella Roma, słucham...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uczniowie zapisują pierwszą (rozmowa bohaterów) lub drugą część (rozmowa telefoniczna) dialogu. Można też podzielić tekst między uczniów.</li> <li>- Zadanie wykonywane jest podczas słuchania tekstu.</li> <li>- Nauczyciel tak odtwarza nagranie / odczytuje tekst, aby uczniowie byli w stanie opracować jego transkrypcję.</li> </ul>
Zadawanie pytań do tekstu/quiz	<p>Zaproponuj 5 pytań do tekstu, które znajdują się w podręczniku do języka polskiego. Zapisz poprawne odpowiedzi w kluczu.</p> <p><i>Pytania do tekstu:</i> 1. ....? 2. ....? ... <i>Klucz odpowiedzi:</i> 1. .... 2. .... ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zadanie jest połączone z poprzednim.</li> <li>- Można podzielić tekst między uczniów, a zadane pytania wykorzystać do organizacji quizu (uczniowie zadają swoim kolegom/koleżankom pytania i sprawdzają poprawność udzielanych odpowiedzi).</li> </ul>
Komiks	<p>Wysłuchaj tekstu i na jego podstawie narysuj komiks.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uczniowie mogą wybrać sytuację do narysowania.</li> <li>- W komiksie powinny zostać wykorzystane fragmenty słuchanego tekstu.</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

## BIBLIOGRAFIA

- Adler, R.B. i in. (2021), *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Carnegie, D. (2021), *Słuchaj! Sztuka skutecznej komunikacji*, Gliwice: Helion.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – Companion volume*, Strasburg: Council of Europe Publishing.
- Chyb-Winnicka, M., Tabisz, A. (2021), *Taksonomia sprawności słuchania i mówienia w języku polskim jako ojczystym*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 30, s. 117–135.
- Ciesielska-Musameh, R. i in. (2018), *Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich. Klasa V. Poziom A1*, Lublin: Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Gajewska, E. (2011), *Techniki nauczania języka obcego*, Tarnów: Wydawnictwo PWSZ.
- Gębal, P.E., Miodunka, W.T. (2020), *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hermann, E. (2014), *Pay attention! How to actively teach listening skills*, <exclusive> [multibriefs.com/content/pay-attention-how-to-actively-teach-listening-skills/education/](https://multibriefs.com/content/pay-attention-how-to-actively-teach-listening-skills/education/), [dostęp: 3.02.2023].
- Howatt, A., Dakin, J. (1983), *Materiały do pracy w laboratorium językowym*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 2, *Techniki w językoznawstwie stosowanym*, J.P.B. Allen, S.P. Corder, A. Davies (red.), Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, s. 84–115.



- Kołak, K. i in. (2015), *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz ty! Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci na Ukrainie*, t. 1, Lwów: Fundacja „Wolność i Demokracja”.
- Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Miodunka, W.T. (2010), *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, [w:] *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, J.S. Gruchała, H. Kurek (red.), Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 233–245.
- Morreale, S.P., Spitzberg, B.H., Barge, J.K. (2007), *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Murphy, K. (2022), *Czy ty mnie w ogóle słuchasz? Czyli co nam umyka i dlaczego to takie ważne*, Warszawa: Wydawnictwo Marginesy.
- Prizel-Kania, A. (2013), *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Rost, M. (2011), *Teaching and Researching Listening*, Great Britain: Pearson Education.
- Rusiecki, J. (1993), *Rozwijanie sprawności słuchania ze zrozumieniem. Podstawy teoretyczne i propozycje ćwiczeń*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 296–303.
- Seretny, A., Lipińska, E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Szostak-Król, K. (2019), *Językowa podróż po Polsce. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla dzieci i młodzieży rozpoczynających naukę w polskiej szkole (wiek 11–15 lat). Poziom elementarny A1*, Warszawa: JOTPEG s.c. M. Wierciński, Ł. Mazur.
- Ur, P. (1989), *Nauczanie rozumienia słowa mówionego*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Weger, H. Jr. i in. (2014), *The Relative Effectiveness of Active Listening in Initial Interactions*, „International Journal of Listening”, t. 28, s. 13–31.

## WYKAZ ŹRÓDEŁ INTERNETOWYCH

---

- *International Listening Association*, [strona internetowa], <[listen.org](http://listen.org)>, [dostęp: 4.02.2023].
- *Leon i jego rodzina*, <[malgorzatajanuszewicz.pl/leon-i-jego-rodzina](http://malgorzatajanuszewicz.pl/leon-i-jego-rodzina)>, [dostęp: 10.02.2023].
- MEiN (2020), *Informacja o kształceniu w polskim systemie oświaty osób przybywających z zagranicy*, <[gov.pl/web/edukacja-i-nauka/informacja-o-ksztalceniu-w-polskim-systemie-oswiaty-osob-przybywajacych-z-zagranicy](http://gov.pl/web/edukacja-i-nauka/informacja-o-ksztalceniu-w-polskim-systemie-oswiaty-osob-przybywajacych-z-zagranicy)>, [dostęp: 6.02.2023].
- ORPEG, *Materiały dydaktyczne*, <[orpeg.pl/wsparcie-nauczycieli/materiały-dydaktyczne](http://orpeg.pl/wsparcie-nauczycieli/materiały-dydaktyczne)>, [dostęp: 1.02.2023].
- *Zamawiamy pizzę/A1*, <[hellopolish.pl/zamawiamy-pizze-a1](http://hellopolish.pl/zamawiamy-pizze-a1)>, [dostęp: 10.02.2023].
- ZPE, *Materiały do nauczania języka polskiego*, <[zpe.gov.pl/a/materiały-do-nauczania-języka-polskiego/DgVjbKla8](http://zpe.gov.pl/a/materiały-do-nauczania-języka-polskiego/DgVjbKla8)>, [dostęp: 1.02.2023].

**DR MARTA CHYB-WINNICKA** Adiunktka, pracuje w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego. Interesuje się lingwo- i glottodydaktyką, szczególnie doskonaleniem i diagnozą umiejętności słuchania. Opublikowała kilkanaście artykułów na ten temat.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.