UNIWERSYTET WARSZAWSKI

Wydział Neofilologii

Instytut Germanistyki

Julia Klapa

Trudności dyslektycznych studentów w nauce języków obcych – analiza i propozycje rozwiązań wspierających w kontekście funkcjonowania uczelni wyższych w Polsce

Praca doktorska

napisana pod kierunkiem

dr hab. Anny Jaroszewskiej, prof. ucz.

WARSZAWA 2021

Spis treści

Streszczenie **5**

Summary **6**

Wykaz skrótów stosowanych w pracy **7**

Wstęp **11**

Rozdział 1. Problematyka dysleksji rozwojowej z perspektywy glottodydaktyki – stan badań **17**

1.1. Wyjaśnienie kluczowych pojęć związanych z dysleksją rozwojową 17

1.1.1. Dysleksja rozwojowa – analiza terminologiczna 17

1.1.2. Specjalne potrzeby edukacyjne 24

1.2. Rys historyczny badań nad dysleksją rozwojową 26

1.3. Teorie wyjaśniające przyczyny dysleksji 29

1.3.1. Teorie psychogenne 30

1.3.2. Teorie genetyczne 31

1.3.3. Teorie neurogenne 32

1.4. Symptomy dysleksji w zależności od wieku i etapu edukacji a sprawność komunikacyjna i uczeniowa w języku ojczystym oraz obcym 34

1.4.1. Typy dysleksji 36

1.4.2. Objawy ryzyka dysleksji 37

1.4.3. Objawy dysleksji rozwojowej i ich konsekwencje szkolne 41

1.4.4. Trudności dyslektyczne osób dorosłych 44

1.4.5. Trudności dyslektyczne występujące w nauce języków obcych 46

1.4.6. Zmienność objawów dysleksji rozwojowej 50

1.5. Język jako narzędzie komunikacji a funkcjonowanie społeczne dyslektyków 52

Rozdział 2. Nauczanie i uczenie się języków obcych na poziomie akademickim **61**

2.1. Analiza terminologiczna w świetle teorii nauczania i uczenia się języków obcych 61

2.2. Podstawy prawne, struktura i zasady funkcjonowania uczelni wyższych w Polsce 73

2.3. Cele, organizacja oraz metodyka nauczania w szkole wyższej 81

2.3.1. Cele i organizacja edukacji akademickiej – założenia ogólne 81

2.3.2. Organizacja kształcenia językowego na poziomie akademickim 88

2.3.3. Metodyka nauczania języków obcych w świetle ogólnych metod kształcenia akademickiego 89

2.3.4. Specyfika pracy glottodydaktycznej z dyslektycznymi studentami 97

2.4. Student we współczesnej kulturze edukacyjnej 102

2.5. Działalność glottodydaktyczna nauczycieli akademickich vs własna aktywność uczeniowa studentów 109

2.6. Indywidualne uwarunkowania procesu uczenia się języków obcych 121

2.6.1. Koncepcja inteligencji wielorakich i jej zastosowanie w pracy z dyslektycznymi studentami 122

2.6.2. Indywidualne style uczenia się 125

2.6.3. Strategie uczenia się języków obcych 129
2.7. Założenia systemowe wsparcia studentów dyslektycznych w Polsce na tle rozwiązań w wybranych uczelniach zagranicznych 132
2.7.1. Rozpoznanie trudności dyslektycznych jako istotny warunek wsparcia edukacyjnego studentów w świetle diagnostyki dzieci i młodzieży 132
2.7.2. Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej dyslektycznym studentom a aspekty pracy terapeutycznej z uczniami 149
2.7.3. Wsparcie studentów dyslektycznych w zagranicznych systemach edukacyjnych – przykłady 165
Rozdział 3. Metodologia badań własnych 170
3.1. Terminologia ogólna i paradygmat badawczy 170
3.2. Założenia metodologiczne przyjęte w module badań ilościowych 175
3.2.1. Przedmiot badań, cele i problemy badawcze 175
3.2.2. Metody, techniki i narzędzia badawcze 177
3.2.3. Obszar badań i próba badawcza 183
3.2.4. Organizacja i przebieg badań 191
3.3. Założenia metodologiczne przyjęte w module badań jakościowych 193
3.3.1. Przedmiot badań, cele i problemy badawcze 193
3.3.2. Metody, techniki i narzędzia badawcze 195
3.3.3. Obszar badań i próba badawcza 201
3.3.4. Organizacja i przebieg badań 203
Rozdział 4. Trudności dyslektycznych studentów w nauce języków obcych – analiza wyników badań własnych w module badań ilościowych 205
4.1. Skala i specyfika problemu dysleksji w grupie badanych studentów 205
4.2. Zakres i rodzaj trudności dyslektycznych studentów 208
4.3. System pomocy dyslektycznym studentom w środowisku akademickim i poza nim 217
Rozdział 5. Uwarunkowania przebiegu i efektów kształcenia kompetencji posługiwania się językiem obcym u dyslektycznych studentów – analiza wyników badań własnych w module badań jakościowych 222
5.1. Studium przypadku S1 222
5.1.1. Przebieg i determinanty biografii edukacyjnej S1 222
5.1.2. Charakterystyka trudności dyslektycznych S1 w nauce języków obcych i w ich użyciu 224
5.1.3. Indywidualne strategie stosowane przez S1 w uczeniu się języków obcych 227
5.1.4. Założenia indywidualnego programu wsparcia S1 w nauce języków obcych i pokonywaniu trudności wynikających z zaburzeń dyslektycznych 228
5.1.5. Ocena postępów w nabywaniu kompetencji językowych przez S1 w kontekście realizowanych działań wspierających 230
5.2. Studium przypadku S2 233
5.2.1. Przebieg i determinanty biografii edukacyjnej S2 233
5.2.2. Charakterystyka trudności dyslektycznych S2 w nauce języków obcych i w ich użyciu 235
5.2.3. Indywidualne strategie stosowane przez S2 w uczeniu się języków obcych 237
5.2.4. Założenia indywidualnego programu wsparcia S2 w nauce języków obcych i pokonywaniu trudności wynikających z zaburzeń dyslektycznych 239
5.2.5. Ocena postępów w nabywaniu kompetencji językowych przez S2 w kontekście realizowanych działań wspierających 240
5.3. Studium przypadku S3 243

5.3.1. Przebieg i determinanty biografii edukacyjnej S3 243
5.3.2. Charakterystyka trudności dyslektycznych S3 w nauce języków obcych i w ich użyciu 244
5.3.3. Indywidualne strategie stosowane przez S3 w uczeniu się języków obcych 246
5.3.4. Założenia indywidualnego programu wsparcia S3 w nauce języków obcych i pokonywaniu trudności wynikających z zaburzeń dyslektycznych 247
5.3.5. Ocena postępów w nabywaniu kompetencji językowych przez S3 w kontekście realizowanych działań wspierających 248
5.4. Studium przypadku S4 251
5.4.1. Przebieg i determinanty biografii edukacyjnej S4 251
5.4.2. Charakterystyka trudności dyslektycznych S4 w nauce języków obcych i w ich użyciu 252
5.4.3. Indywidualne strategie stosowane przez S4 w uczeniu się języków obcych 254
5.4.4. Założenia indywidualnego programu wsparcia S4 w nauce języków obcych i pokonywaniu trudności wynikających z zaburzeń dyslektycznych 255
5.4.5. Ocena postępów w nabywaniu kompetencji językowych przez S4 w kontekście realizowanych działań wspierających 255
5.5. Studium przypadku S5 258
5.5.1. Przebieg i determinanty biografii edukacyjnej S5 258
5.5.2. Charakterystyka trudności dyslektycznych S5 w nauce języków obcych i w ich użyciu 259
5.5.3. Indywidualne strategie stosowane przez S5 w uczeniu się języków obcych 261
5.5.4. Założenia indywidualnego programu wsparcia S5 w nauce języków obcych i pokonywaniu trudności wynikających z zaburzeń dyslektycznych 262
5.5.5. Ocena postępów w nabywaniu kompetencji językowych przez S5 w kontekście realizowanych działań wspierających 263
5.6. Studium przypadku S6 266
5.6.1. Przebieg i determinanty biografii edukacyjnej S6 266
5.6.2. Charakterystyka trudności dyslektycznych S6 w nauce języków obcych i w ich użyciu 268
5.6.3. Indywidualne strategie stosowane przez S6 w uczeniu się języków obcych 270
5.6.4. Założenia indywidualnego programu wsparcia S6 w nauce języków obcych i pokonywaniu trudności wynikających z zaburzeń dyslektycznych 271
5.6.5. Ocena postępów w nabywaniu kompetencji językowych przez S6 w kontekście realizowanych działań wspierających 272
5.7. Studium przypadku S7 275
5.7.1. Przebieg i determinanty biografii edukacyjnej S7 275
5.7.2. Charakterystyka trudności dyslektycznych S7 w nauce języków obcych i w ich użyciu 277
5.7.3. Indywidualne strategie stosowane przez S7 w uczeniu się języków obcych 278
5.7.4. Założenia indywidualnego programu wsparcia S7 w nauce języków obcych i pokonywaniu trudności wynikających z zaburzeń dyslektycznych 279
5.7.5. Ocena postępów w nabywaniu kompetencji językowych przez S7 w kontekście realizowanych działań wspierających 280
5.8. Studium przypadku S8 283
5.8.1. Przebieg i determinanty biografii edukacyjnej S8 283
5.8.2. Charakterystyka trudności dyslektycznych S8 w nauce języków obcych i w ich użyciu 284
5.8.3. Indywidualne strategie stosowane przez S8 w uczeniu się języków obcych 286
5.8.4. Założenia indywidualnego programu wsparcia S8 w nauce języków obcych i pokonaniu trudności wynikających z dysleksji 287
5.8.5. Ocena postępów w nabywaniu kompetencji językowych przez S8 w kontekście realizowanych działań wspierających 287

5.9. Studium przypadku S9 290
5.9.1. Przebieg i determinanty biografii edukacyjnej S9 290
5.9.2. Charakterystyka trudności dyslektycznych S9 w nauce języków obcych i w ich użyciu 293
5.9.3. Indywidualne strategie stosowane przez S9 w uczeniu się języków obcych 295
5.9.4. Założenia indywidualnego programu wsparcia S9 w nauce języków obcych i pokonywaniu trudności wynikających z zaburzeń dyslektycznych 297
5.9.5. Ocena postępów w nabywaniu kompetencji językowych przez S9 w kontekście realizowanych działań wspierających 298
5.10. Studium przypadku S10 300
5.10.1. Przebieg i determinanty biografii edukacyjnej S10 300
5.10.2. Charakterystyka trudności dyslektycznych S10 w nauce języków obcych w ich użyciu 302
5.10.3. Indywidualne strategie stosowane przez S10 w uczeniu się języków obcych 304
5.10.4. Założenia indywidualnego programu wsparcia S10 w nauce języków obcych i pokonywaniu trudności wynikających z zaburzeń dyslektycznych 305
5.10.5. Ocena postępów w nabywaniu kompetencji językowych przez S10 w kontekście realizowanych działań wspierających 306
5.11. Indywidualizowanie procesu glottodydaktycznego w opiniach dyslektycznych studentów i nauczycieli akademickich 309

Rozdział 6. Wnioski z badań własnych i rekomendacje dla praktyki akademickiej realizowanej w zakresie nauczania i uczenia się języków obcych 315

6.1. Wnioski z badań przeprowadzonych w module badań ilościowych 315
6.1.1. Skala i specyfika problemu dysleksji w grupie badanych studentów 316
6.1.2. Zakres i rodzaj trudności dyslektycznych studentów 317
6.1.3. System pomocy dyslektycznym studentom 319
6.2. Wnioski z badań własnych przeprowadzonych w module badań jakościowych 320
6.2.1. Przebieg i determinanty biografii edukacyjnych badanych studentów 321
6.2.2. Charakterystyka trudności dyslektycznych występujących w nauce języków obcych i ich użyciu 324
6.2.3. Indywidualne strategie uczenia się języków obcych stosowane przez badanych 328
6.2.4. Założenia indywidualnych programów wsparcia studentów w nauce języków obcych i pokonywaniu trudności wynikających z zaburzeń dyslektycznych 330
6.2.5. Ocena postępów w nabywaniu kompetencji językowych w kontekście realizowanych działań wspierających 334
6.2.6. Potrzeby i możliwości indywidualizowania procesu glottodydaktycznego w opiniach studentów i nauczycieli akademickich 335
6.3. Rekomendacje dla praktyki akademickiej 338
6.4. Otwarte problemy badawcze 341

Zakończenie 344

Bibliografia 346

Spis tabel 369

Spis wykresów 371

Spis schematów 372

Spis rycin 373

Aneks 374

Streszczenie

Tematyka dysertacji dotyczy zagadnień nauczania i uczenia się języków obcych w kształceniu akademickim. Część teoretyczna obejmuje pierwszy i drugi rozdział i zawiera prezentację problematyki dysleksji rozwojowej w poszczególnych okresach rozwojowych, ze szczególnym uwzględnieniem wczesnej dorosłości. Obraz dysleksji u osób dorosłych, w tym studentów, jest uzupełniony o charakterystykę procesu kształcenia akademickiego oraz merytorycznych i organizacyjnych zasad jego realizacji. W tym zakresie zaakcentowano głównie kwestie nauczania i uczenia się języków obcych. Część empiryczna jest wprowadzona charakterystyką założeń metodologicznych badań projektowanych i prowadzonych w module ilościowym i jakościowym oraz opisem ich przebiegu, co stanowi treść rozdziału trzeciego. Badania prowadzone w module ilościowym dotyczą skali zjawiska dysleksji w populacji studentów wybranych uniwersytetów Krakowa, specyfiki problemów edukacyjnych oraz zakresu i form wspomagania tej grupy (rozdział czwarty). Badania w module jakościowym są analizą biografii edukacyjnych dziesięcioosobowej grupy studentów dyslektycznych, ze szczególnym uwzględnieniem ich trudności w nauce języków obcych oraz biopsychicznych i dydaktycznych uwarunkowań tych dysfunkcji, a zakres analiz posłużył do opracowania i wdrożenia indywidualnych działań wspierających (rozdział piąty). Praca zawiera także część stosowaną (rozdział szósty) obejmującą wnioski z badań i rekomendacje dla praktyki akademickiej. Ukazuje ponadto szereg otwartych zagadnień badawczych, które wykraczają poza przyjęty projekt.

Słowa klucze

dysleksja rozwojowa, specjalne potrzeby edukacyjne, kształcenie akademickie, samokształcenie/autoedukacja, autonomia, nauczanie otwarte, kształcenie skoncentrowane na studentach, metody kształcenia, nauczanie/uczenie się języków obcych, indywidualny profil uczenia się, preferencje sensoryczne, style i strategie uczenia się, glottodydaktyka

Summary

The subject of this dissertation concerns the issues of teaching and learning foreign languages at tertiary education level. The theoretical part includes Chapter 1 and Chapter 2 and contains the presentation of developmental dyslexia problems in individual developmental periods, with particular emphasis on the early adulthood. The picture of dyslexia in adults, including students, is supplemented by the characteristics of the tertiary education process and the substantive and organizational principles of its implementation. In this respect, the issues of teaching and learning foreign languages were primarily emphasized. The empirical part begins with the characteristics of methodological assumptions of research designed and conducted in the quantitative and qualitative module, as well as the description of their course (Chapter 3). The research conducted in the quantitative module refers to the scale of dyslexia in the population of students at selected universities in Cracow, the specific nature of educational problems, and the scope and forms of supporting this group (Chapter 4). The research carried out in the qualitative module is the analysis of educational biographies of ten dyslexic students, with particular emphasis on their difficulties in learning foreign languages and the biopsychological and didactic determinants of these dysfunctions. The scope of these analyses was utilized to develop and implement individual support activities for these students (Chapter 5). The thesis also includes an applied part (Chapter 6) which entails research conclusions and recommendations for academic practice. It also presents several open research issues that go beyond the adopted project.

Keywords

developmental dyslexia, special educational needs, academic education, self-education/auto education, autonomy, open learning, student-centered education, learning methods, teaching/learning foreign languages, individual learning profile, sensory preferences, learning styles and strategies, glottodidactics

Wykaz skrótów stosowanych w pracy

BON UEK – biuro do spraw osób niepełnosprawnych Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie

BON UŚ – biuro do spraw osób niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego

CEFR (ang. *Common European Framework of Reference for Languages*) – stopień znajomości języka obcego w określonej klasyfikacji, a więc umiejętności w mówieniu, słuchaniu, czytaniu i pisaniu.

CJ UEK – Centrum Językowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie

CKE – Centralna Komisja Egzaminacyjna

CLL (ang. *Counselling Language Learning/ Community Language Learning)* – model edukacyjny zachęcający nauczycieli do postrzegania swoich uczniów jako "całe osoby", których uczucia, intelekt, stosunki interpersonalne, zachowania obronne i chęć do nauki są adresowane i balansowane. Uczniowie zazwyczaj siedzą w kręgu (kole) z nauczycielem-doradcą poza nim.

CLIL (ang. *Content and Language Integrated Learning*) – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowego oparte na jednoczesnym przekazywaniu treści z dziedziny nauczanych przedmiotów i elementów języka obcego.

DON UJ – Dział do spraw osób niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego

DSM-5 (ang. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) – kolejna, piąta edycja klasyfikacji zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, która została opublikowana 18 maja 2013 roku

EB – ekspert biura do spraw osób niepełnosprawnych (uczestnik badań w module jakościowym)

EB 1-4 – eksperci biura do spraw osób niepełnosprawnych (uczestnicy badania w module ilościowym)

ECTS (ang. *European Credit Transfer System*) – zbiór procedur, które zostały opracowane przez Komisję Europejską, gwarantujących zaliczanie studiów krajowych i zagranicznych do programu realizowanego przez studenta w macierzystej uczelni

EEG – elektroencefalografia

EP – ekspert poradni psychologiczno-pedagogicznej (uczestnik badań w module jakościowym)

EP 1-6 – eksperci poradni psychologiczno-pedagogicznej (uczestnicy badania w module ilościowym)

ERK – Europejskie Ramy Kwalifikacji

ESOKJ – Europejski System Opisu Kształcenia Językowego

HG – Hipoteza główna

HS 1-3 – Hipoteza szczegółowa 1-3

ICD-10 (ang. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*) – dziesiąta Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych

JCJ – Jagiellońskie Centrum Językowe

JO1 – język obcy pierwszy

JO2 – język obcy drugi

KODD – Kwestionariusz Objawów Dysleksji u Osób Dorosłych

KRK – Krajowe Ramy Kwalifikacji

L – wskaźnik liczbowy danych prezentowanych w zestawieniach tabelarycznych

LAD (ang. *Language Acquisition Device)* – wrodzony mechanizmu, który tkwi w umysłach osób posługujących się językiem i umożliwia wykonanie językowe (ang. performance), czyli tworzenie zdań poprawnych gramatycznie w konkretnych wypowiedziach

LD (ang. *Learning Disability*) – trudności w uczeniu się i zaburzenia uczenia się

MBA (ang. *Master of Business Administration*) – studia podyplomowe, których celem jest kształcenie menedżerów najwyższego szczebla

MEN – Ministerstwo Edukacji Narodowej

MEiN – Ministerstwo Edukacji i Nauki

MNiSW – Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego

MSJO – Międzywydziałowe Studium Języków Obcych Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie

NA 1-9 – nauczyciel akademicki 1-9 (uczestnicy badań w module jakościowym)

N/U JO – nauczanie/uczenie się języka obcego

N/U JO2 – nauczanie/uczenie się drugiego języka obcego

ORE – Ośrodek Rozwoju Edukacji

ORM – opóźniony rozwój mowy

PAN – Polska Akademia Nauk

PAU – Polska Akademia Umiejętności

PFRON – Polski Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych

PKA – Polska Komisja Akredytacyjna

PP-P – poradnia psychologiczno-pedagogiczna

PRK – Polska Rama Kwalifikacji

PTD – Polskie Towarzystwo Dysleksji

RNM – rozwojowa niepłynność mówienia

S1-10 – student 1-10 (uczestnicy badań w module jakościowym)

SCL (ang. *Student Centered Learning)* – metoda nauczania skoncentrowana na uczącym się, który nabywa wiedzę w sposób aktywny i autonomiczny oraz nauczycielu, który pełni funkcję facylitatora

SLD (ang. *The Specific Learning Difficulties)* – specyficzne trudności w uczeniu

SLI (ang. *Specific Language Impairment)* – specyficzne zaburzenie językowe

SNO – syndrom nieadekwatnych osiągnięć

SUM – studia uzupełniające magisterskie

TPR (ang. *Total Psyhical Response)* – metoda reagowania całym ciałem

UEK – Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

UG – Uniwersytet Gdański

UJ – Uniwersytet Jagielloński

UP – Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

UPJPII – Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

% – wskaźnik procentowy danych liczbowych prezentowanych w zestawieniach tabelarycznych i wykresach

Wstęp

Miarą powszechności kształcenia jest wielkość wskaźnika skolaryzacji[1]. W polskim szkolnictwie wyższym wzrósł on z 12,9% w roku akademickim 1990/91 do 53,8% w roku akademickim 2010/11, a następnie w wyniku niżu demograficznego obniżył się do 46,9% w roku akademickim 2017/18. W roku akademickim 2019/2020 utrzymał się na porównywalnym poziomie i wynosił 46.6%[2]. Dane te przekonują o wzrastającej randze kształcenia uniwersyteckiego i wpisują się w akcentowaną od wielu lat w Europie ideę edukacji całożyciowej.

Studiujący dorośli realizują różnorodne cele. Są one związane z kontekstem akademickim (zbieżność kierunku studiów z zainteresowaniami), zawodowym (ukierunkowanym na zdobycie określonych kwalifikacji umożliwiających zatrudnienie), osobistym (będących odpowiedzią na potrzeby osobiste jednostki) oraz towarzyskim (chęć nawiązania nowych znajomości). Możliwość studiowania pozwala osiągać cele leżące u podstaw samorealizacji (Wach-Kąkolewicz, Schmidt, 2011: 58-65).

W kształceniu akademickim dokonują się liczne transformacje ukierunkowane na wzmocnienie podmiotowości studenta i uczynienia ze szkoły wyższej instytucji uczącej się (Wróblewska, 2012: 14-19). Zauważalna staje się rola uczelni jako gwaranta przekazywania wiedzy użytecznej w praktyce. Na zakres i znaczenie tych zmian zwracają uwagę liczni autorzy (np. Melosik, 2009; Denek, 2010; Szymański, 2010; Czerepaniak-Walczak, 2013). Edukacja w uczelniach wyższych jest zorientowana na studenta, charakterystyczna jest dominacja uczenia się nad nauczaniem. Celem głównym jest w niej dziś bowiem przygotowanie studentów do życia, pracy i sprostania wyzwaniom w szybko zmieniającej się rzeczywistości (Wróblewska 2012: 14). Jednocześnie Konwencja Bolońska, a w jej konsekwencji Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji Zawodowych oraz Polska Rama Kwalifikacji, zobowiązują także do budowania oraz poszerzania systemu wiedzy ogólnej i odpowiedniego do niej zestawu umiejętności i kompetencji społecznych. Rosnąca w ostatnich latach liczba studentów

[1] Wskaźnik skolaryzacji, zwany inaczej stopą skolaryzacji jest to odsetek osób uczących się w stosunku do liczby ludności w określonym przedziale wiekowym.

[2] https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/1349,pojecie.html, dostęp: wrzesień 2021

wymusza niejako takie zmiany w koncepcji edukacji akademickiej, które w sposób szczególny akcentują sprawności i etyczne dyspozycje w pozyskiwaniu i potwierdzaniu kompetencji. Doświadczenia podmiotowe studentów budowane są wokół idei autonomii uczących się, polegającej na wysokiej samowiedzy oraz umiejętności dokonywania wyborów zgodnych z osobistymi celami i zamierzeniami. Społeczne i edukacyjne funkcjonowanie uczelni sprzyjającej procesowi autonomizacji polega więc na takiej organizacji środowiska edukacyjnego, by możliwe było równorzędne realizowanie celów zespołowych i jednostkowych. Jednym z ważnych rozwiązań stosowanych w procesie uczenia się studentów (przy pomocy i wsparciu nauczycieli akademickich) jest zatem taka organizacja procesu kształcenia, która pozwala studentowi na realizację własnych celów i preferencji edukacyjnych z jednej strony, z drugiej zaś nie zdezorganizuje pracy uczelni. Postuluje się stosowanie otwartych form nauczania i metod aktywizujących, zachęcających do samodzielnego zdobywania wiedzy, wskazujących jej źródła i sposoby korzystania z nich. Założenia te nie są proste w realizacji, zwłaszcza w kontekście głęboko zakorzenionych tradycji akademickich, w których ścierają się poglądy na funkcje uniwersytetów i koncepcje kształcenia. Uczelnie wyższe z instytucji naukowej i kulturotwórczej stają się „uniwersytetami przemysłowymi", w których kształcenie wyznacza rynek pracy, a wymagania kwalifikacyjne stawiane absolwentom modelują plany i programy studiów. Ta swoista służebność szkoły wyższej wobec indywidualnych i społecznych aspiracji niesie zmiany wspierające osobisty rozwój uczestników procesu edukacyjnego, ale też zwiększa prawdopodobieństwo zagrożeń – narastania społecznej rywalizacji i rozwarstwienia, a także wykluczenia (Czerepaniak-Walczak, 2013: 32).

Oczekiwania pracodawców dotyczą szerokiego wachlarza kompetencji zawodowych, w których istotne miejsce zajmują umiejętności komunikowania się w języku ojczystym oraz językach obcych. Wzmożona mobilność, migracje, możliwość nauki i pracy za granicą powodują, że normą stała się znajomość jednego języka obcego na wysokim poziomie i kolejnych w stopniu umożliwiającym skuteczną komunikację. Kształcenie językowe w Polsce jest obecne na każdym etapie edukacji – rozpoczyna się już w przedszkolu, w szkole podstawowej obowiązkowa jest nauka dwóch języków obcych, szkoły średnie oferują edukację w klasach wielojęzycznych lub z konkretnym językiem wykładowym. Na studiach obligatoryjne jest doskonalenie umiejętności językowych do poziomu B2 lub realizacja zajęć z określonego kierunku w języku obcym.

Dużą grupę uczących się, której trudno jest sprostać wymaganiom edukacji językowej stanowią osoby ze specyficznymi trudnościami w opanowaniu i posługiwaniu się techniką czytania i pisania. W szczególnej sytuacji są dyslektyczni studenci. Z jednej strony ich potencjał intelektualny pozwala na uczestnictwo w edukacji na poziomie akademickim, z drugiej zaś dotychczasowe doświadczenia edukacyjne były niejednokrotnie naznaczone niepowodzeniami. Studiowanie stawia uczących się przed nowymi wyzwaniami, z których większość jest niepodobna do wymagań szkolnych. Począwszy od szkoły podstawowej, od wielu lat obowiązuje ujednolicony system wsparcia uczniów dyslektycznych, z którego prawdopodobnie większość studentów z tą dysfunkcją w przeszłości mogła korzystać. W kształceniu językowym osób dyslektycznych podkreśla się konieczność daleko idącej indywidualizacji umożliwiającej osiągnięcie nie tylko odpowiedniego poziomu sprawności językowych, ale też samowiedzy – świadomości własnego stylu uczenia się, strategii opanowania języków obcych, słabych stron i ograniczeń oraz atutów i zdolności (Jaworska, 2018: 70). Te działania sporadycznie pojawiają się w pracy nauczycieli języków obcych w szkołach średnich, natomiast są pomijane w tradycyjnie realizowanej edukacji językowej na poziomie akademickim. W Polsce w szkołach wyższych nie ma rozwiniętego systemu wspierającego dyslektycznych studentów, a udzielana im pomoc jest okazjonalna i zależy od uznania nauczyciela akademickiego. Doświadczenia innych krajów (np. Wielkiej Brytanii, Danii, USA) wskazują, że pomoc taka może być z powodzeniem organizowana i jest oceniana jako potrzebna zarówno przez studentów, jak i nauczycieli akademickich.

Przedmiotem niniejszej dysertacji jest problematyka dysleksji rozwojowej rozpatrywana w kontekście nauki języków obcych na poziomie akademickim. Liczne opracowania naukowe prezentują wiedzę i osiągnięcia praktyczne właściwe dla wcześniejszych etapów edukacyjnych, akcentują metody pracy terapeutycznej i eksponują konkretne wskazówki dla nauczycieli. Niewiele opracowań dotyczy ludzi dorosłych i ich trudności w nabywaniu kompetencji językowych, w tym także młodych dorosłych znajdujących się w szczególnej sytuacji edukacyjnej, jaką jest studiowanie. Niedostateczny jest stan wiedzy zarówno z zakresu specyfiki błędów językowych, jak i zachowań w sytuacjach komunikacyjnych (w tym lęku komunikacyjnego). Jak podkreśla wielu autorów zajmujących się psycholingwistyką (m.in: Krasowicz-Kupis, 1999, 2001, 2009; Dale, Taylor: 2001; Pahl, 2008; Nijakowska, 2010, 2011, 2014; Jaworska, 2011, 2018; Karpińska-Szaj, Lewandowska, 2021: 259-281), w pracy z dyslektykami należy zastosować metody dostosowane do możliwości i preferencji uczących się. Założenie to jest zgodne z najnowszą tendencją do

opisywania dysleksji jako odmiennego stylu poznawczego, a nie – jak niegdyś – zaburzenia uniemożliwiającego opanowanie różnorodnych umiejętności, z których komunikowanie się w języku obcym jest jedną z ważniejszych.

Zainteresowanie autorki rozprawy powyższą problematyką wynika z wieloletniej obserwacji pracy dyslektycznych studentów w trakcie nauki języków obcych, oceny ich osiągnięć w porównaniu z innymi, a także rozmów z nimi, jak również rozmów z nauczycielami akademickimi, psychologami i pedagogami. Doświadczeniom zawodowym towarzyszy przekonanie, że praca z dyslektykami wymaga zastosowania specjalnego treningu rozumianego jako dostosowanie metod pracy do możliwości i preferencji poznawczych uczących się, a także ich modelu uczenia się (Gamon, Bradgon, 2003: 25). O problematyce dysleksji nie należy mówić tylko w kontekście uczniów szkoły podstawowej i ponadpodstawowej. Wypracowany i funkcjonujący w szkołach w latach 70. XX wieku system wspierania i pomocy dyslektykom nie obejmuje szkolnictwa wyższego. Należy zatem uznać, że istnieje potrzeba wprowadzenia takich zmian w systemie kształcenia akademickiego, które uczynią uczelnię wyższą środowiskiem edukacyjnym przyjaznym dyslektycznym studentom. Istotne jest wobec tego opracowanie modelu wspomagania tej grupy zarówno w nauce, m.in. języka obcego, poprzez dostosowanie metod pracy do indywidualnych predyspozycji studentów, jak też przygotowanie odpowiadających temu rozwiązań systemowych, które będą mogły być realizowane na poziomie organizacyjnym w uczelni.

Celem dysertacji jest analiza sytuacji dyslektycznych studentów wybranych polskich uczelni, rozpoznanie rodzajowe ich trudności oraz identyfikacja sposobów radzenia sobie z nimi. W procesie studiowania dominuje aktywność studenta, dlatego też w rozprawie dokonano oceny umiejętności autodiagnostycznych studentów dyslektycznych związanych z uczeniem się.

Praca składa się z sześciu rozdziałów, które podzielono na trzy zasadnicze części. W części pierwszej, teoretycznej (rozdział pierwszy i drugi), omówiono zagadnienia związane z dysleksją rozwojową z perspektywy glottodydaktyki oraz scharakteryzowano procesy nauczania i uczenia się języków obcych na poziomie akademickim. Zaakcentowano tu rolę języka w komunikacji międzyludzkiej i jego wpływ na funkcjonowanie społeczne jednostki. Analizie poddano również wyniki badań dotyczących dysfunkcji w opanowaniu i posługiwaniu się strukturami języka ojczystego i obcego. Problematyka dysleksji rozwojowej prezentowana jest z zaznaczeniem zmienności objawów w zależności od wieku, ze szczególnym uwzględnieniem okresu wczesnej dorosłości. Zabiegiem koniecznym okazała się analiza tej

problematyki w kontekście rozwojowym, stąd w rozprawie znajdują się treści dotyczące okresów poprzedzających dorosłość. Linearny charakter rozwoju buduje bowiem zakresy doświadczeń, które są wykorzystywane w kolejnych etapach życia i w efekcie warunkują aktywność edukacyjną człowieka dorosłego. Istotnym uzupełnieniem powyższego jest analiza indywidualnych uwarunkowań procesu uczenia się studentów przebiegającego we współczesnej kulturze edukacyjnej. Dokonuje się charakterystyki kształcenia językowego na poziomie akademickim, z nie mniej ważnym rozpoznaniem warsztatu pracy nauczyciela.

Kolejne trzy rozdziały pracy (trzeci, czwarty i piąty) składają się na jej część drugą – empiryczną. W rozdziale trzecim przedstawiono założenia i przebieg badań własnych na temat trudności dyslektycznych studentów ujawniających się w nauce języków obcych. W rozdziale tym opisano przedmiot i cele badań, problemy badawcze, próbę badawczą, a także sposoby organizacji badań i ich przebieg. Z uwagi na zakres i charakter problematyki badawczej, metodologię badań własnych opracowano w oparciu o procedury właściwe naukom humanistycznym (językoznawstwo) i społecznym (pedagogika, dydaktyka). Część empiryczna zawiera także analizę i interpretację wyników badań ilościowych (rozdział czwarty) i jakościowych (rozdział piąty). W rozdziale czwartym zaprezentowano wyniki badań, których analiza i interpretacja pozwala odpowiedzieć na pytania badawcze oraz zweryfikować postawione hipotezy. Wyniki badań ilościowych obrazują skalę i specyfikę dysleksji wśród studentów, wskazują na organizowane dla nich formy pomocy oraz akcentują kwestie związane z prawidłowym rozpoznaniem dysfunkcji i samowiedzą badanych w tym zakresie. Rozdział piaty jest analizą dziesięciu indywidualnych przypadków, która ukazuje funkcjonowanie dyslektycznych studentów w sytuacjach edukacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem różnorodnych aspektów nauki języka obcego i psychospołecznego kontekstu posługiwania się nim. W analizie zwrócono uwagę na przebieg kariery edukacyjnej badanych, ich trudności w nauce języków obcych i indywidualne strategie stosowane w tym procesie. Wyeksponowano opracowany dla każdego z badanych projekt działań wspierających i przeanalizowano efekty jego wdrożenia w semestrach, w których, zgodnie z planami studiów, realizowano lektoraty języków obcych. Uwzględniono także analizę opinii studentów i nauczycieli akademickich na temat potrzeb i możliwości indywidualizowania procesu edukacyjnego oraz warunków sprzyjających i utrudniających jego realizację.

Wypadkową dwóch pierwszych części pracy jest część trzecia o charakterze stosowanym, którą zrealizowano w rozdziale szóstym. Jego treść stanowią wnioski z badań prowadzonych w modułach badań ilościowych i jakościowych oraz postulowane rozwiązania

metodyczne i organizacyjne, optymalizujące pracę zarówno studenta, jak i nauczycieli akademickich. Dopełnieniem tej części są też otwarte problemy badawcze, których zgłębienie nie było możliwe w ramach prezentowanej dysertacji, a które są istotne w kontekście zadań edukacji akademickiej i wyniesionych z niej indywidualnych korzyści studenta.

Dysertację zamykają: zakończenie, wykaz bibliograficzny (w tym netografia i wykaz aktów prawnych), spis tabel, wykresów, schematów i rycin oraz aneks.

Rozdział 1. Problematyka dysleksji rozwojowej z perspektywy glottodydaktyki – stan badań

1.1. Wyjaśnienie kluczowych pojęć związanych z dysleksją rozwojową

1.1.1. Dysleksja rozwojowa – analiza terminologiczna

Termin **dysleksja** wywodzi się z języka greckiego, gdzie *dys*- oznacza brak czegoś, utratę; *leksis*- oznacza wyraz, czytanie (Okoń, 2004: 90). Po raz pierwszy został użyty w 1814 przez niemieckiego lekarza logopedę F. Schmidta (w brzmieniu *alexia, amnezja słowna*), a rozpowszechniony (w brzmieniu *dysleksja*) przez R. Berlina, niemieckiego lekarza okulistę, w publikacji z 1887 *Eine Besondere Art der Wortblindheit: Dyslexia*. R. Berlin określił nim utratę umiejętności czytania u osób dorosłych, najczęściej współwystępującą z utratą mowy – afazją (miał tu na myśli tzw. dysleksję nabytą), precyzując, że dysleksja to występujące rzadko formy zaburzenia uczenia się, które objawiają się skrajnymi trudnościami w nauce czytania i pisania słów przy zastosowaniu tradycyjnych metod nauczania skutecznych w przypadku wszystkich innych dzieci. Do rozpowszechnienia tego terminu przyczynił się także szkocki okulista J. Hinshelwood, który w monografii *Congenital word-blindness* (1917 r.), określił trudność w czytaniu jako dysleksję wrodzoną – dla podkreślenia, iż jest to zaburzenie trwające od urodzenia.

Na przestrzeni przeszło stu lat, wraz z postępem badań nad dysleksją, powstało wiele mniej lub bardziej zbliżonych do siebie definicji tego terminu. Do dziś brak jest całkowitej zgodności w jego interpretacji. Wynika to przede wszystkim z przyjętej przez różnych autorów koncepcji przyczyn zaburzenia i jego objawów. Dużym uznaniem cieszyła się definicja tego zaburzenia z 1968 roku zaproponowana przez Światową Federację Neurologów w Dallas[3], zgodnie z którą dysleksja to „niemożność opanowania umiejętności czytania pomimo: typowej metody nauczania, prawidłowego poziomu inteligencji i sprzyjających warunków socjoekonomicznych. Jest ona spowodowana zaburzeniami podstawowych procesów poznawczych, często o podłożu konstytucjonalnym" (Krasowicz, 1997a: 46). Do niedawna

[3] https://wfneurology.org/, dostęp: luty 2020

większość autorów bazowała na definicji z 1994 r., wypracowanej przez Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji im. Ortona (USA)[4]. W tłumaczeniu M. Bogdanowicz (2005: 27) brzmi ona następująco: „Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej, często oprócz trudności w czytaniu dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu sprawności w zakresie czynności pisania i poprawnej pisowni". Z definicji wynika zatem, że dysleksja nie jest chorobą, ale **zaburzeniem uczenia się**. Trudności w nauce wynikają głównie z zaburzeń niektórych funkcji poznawczych (głównie funkcji słuchowo-językowych). Zasadniczą rolę przypisuje się zaburzeniom przetwarzania fonologicznego, które związane są z aberracją w zakresie uwagi i pamięci słuchowej. M. Bogdanowicz (2005: 28-29) akcentuje także określenie „specyficzne", stosowane w celu podkreślenia charakteru trudności. Występują one u osób w normie intelektualnej, w przeciwieństwie do tych, które diagnozowane są u osób opóźnionych w rozwoju umysłowym – w tym przypadku trudności mają charakter uogólniony.

W Polsce w powszechnym użyciu znalazła się definicja dysleksji opublikowana przez Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji w 2002 r.[5]. Jest ona uszczegółowieniem i uaktualnieniem wcześniejszej, zaproponowanej w 1994 r.: „Dysleksja to specyficzne zaburzenie w uczeniu się o podłożu neurobiologicznym. Charakteryzuje się trudnościami w adekwatnym i płynnym rozpoznawaniu słów oraz słabymi zdolnościami dekodowania i poprawnego pisania. Trudności te są zazwyczaj wynikiem deficytu fonologicznego aspektu języka, często niewspółmiernego do rozwoju innych zdolności poznawczych i efektywnych metod stosowanych w szkole. Wtórnie mogą wystąpić problemy z czytaniem i ze zrozumieniem oraz ograniczony kontakt ze słowem pisanym, które mogą utrudniać rozwój słownictwa i wiedzy ogólnej". W przytoczonym opisie dysleksji akcentuje się mechanizmy powstawania zaburzenia oraz ukazuje jego skutki, często w postaci sprzężenia zwrotnego (Reid, Lyon, Shaywitz, Shaywitz, 2003: 56).

[4] https://dyslexiaida.org/, dostęp: luty 2020

[5] https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/, dostęp: luty 2020

G. Krasowicz (1997a: 46) przyjmuje podział definicji dysleksji na definicje przyczynowe oraz objawowe. Do pierwszych zalicza te, które, opisując dysleksję, wskazują na jedną, dwie lub wielość jej przyczyn. H. Spionek (1985: 335-337) za istotne przyczyny uznaje: zaburzenia rytmu rozwoju, będące wynikiem fragmentarycznych zaburzeń funkcji korowych analizatorów – słuchowego, wzrokowego i kinestetyczno-ruchowego. Z kolei druga grupa definicji – definicje objawowe – uwzględnia: wieloprzyczynowość dysleksji, rozwój intelektualny, metody kształcenia i warunki socjoekonomiczne.

W literaturze pedagogicznej termin **dysleksja rozwojowa** wiąże z terminem **trudności w uczeniu się,** który może być używany w dwóch zakresach: szerszym (kiedy mowa jest o wszelkiego rodzaju trudnościach i uwarunkowaniach tych trudności) oraz węższym (ten zakres określany jest skrótem LD (ang. *learning disability*) i oznacza syndrom występujący u dzieci o inteligencji w normie lub powyżej przeciętnej, charakteryzujący się specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania, pisania oraz przyswajania umiejętności matematycznych na poziomie wymagań programowych danej klasy (Gindrich, 2002: 14). Podrzędnym terminem zatem wobec LD jest SLD (ang. *The Specific Learning Difficulties*) oznaczający specyficzne trudności w uczeniu się (Bogdanowicz, 1997a: 145).

Termin dysleksja w obecnym znaczeniu nie był stosowany od początku jego opisywania w literaturze. W. Pringle-Morgan (1896) nazywał to zaburzenie wrodzoną ślepotą słowną, nawiązując do zaburzenia u osób dorosłych, które utraciły zdolność czytania. Słowo „wrodzona" miało podkreślić, że trudności w opanowywaniu umiejętności czytania trwają od urodzenia. Innym określeniem specyficznych trudności w nauce czytania była **strefosymbolia,** używana przez S. Ortona[6] (amerykańskiego neuropatologa, jednego z prekursorów badań nad dysleksją), czy stosowany przez naukowców niemieckojęzycznych termin **legastenia.** Obecnie stosowany termin to **dysleksja rozwojowa**, zamiennie stosowana z terminem **dysleksja** (Gindrich 2002: 19).

Specyficzne zaburzenia w czytaniu i pisaniu zawarte są w międzynarodowych klasyfikacjach medycznych: Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ang. *International Statistical Classification of Diseases and related Health Problems* ICD-10)[7] oraz Diagnostycznym i statystycznym podręczniku zaburzeń

[6] https://jamanetwork.com/journals/archneurpsyc/article-abstract/643441; *Arch. NeurPsych.* 1925;14(5):581-615

[7] W czerwcu 2018 r. opublikowano 11 rewizję tej klasyfikacji, która wprowadza zmiany w nazewnictwie i oznaczeniu opisywanych zaburzeń, traktując je jako dysfunkcjonalność układu nerwowego, a nie jak dotychczas neurorozwojowe trudności w uczeniu się. 11 edycja ICD jest dostępna w wersji anglojęzycznej, w Polsce trwa proces jej implementacji, tak więc w praktyce nadal wykorzystuje się ICD-10.

psychicznych (ang. *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorder* DSM-5). Należy dodać, że spośród wymienionych, charakter obligatoryjny ma w Polsce klasyfikacja ICD-10. Obejmuje szeroką kategorię zaburzeń uczenia, którym przypisano następujący opis i numery statystyczne:

F81: specyficzne zaburzenia umiejętności szkolnych, w tym:

F81.0: specyficzne zaburzenie czytania,

F81.1: specyficzne zaburzenie ortograficzne,

F81.2: specyficzne zaburzenie umiejętności arytmetycznych,

F81.3: mieszane zaburzenie umiejętności szkolnych,

F81.8: inne zaburzenia rozwojowe umiejętności szkolnych,

F81.9: zaburzenie rozwojowe umiejętności szkolnych, nieokreślone,

F82: specyficzne zaburzenie rozwoju funkcji motorycznych,

F83: mieszane specyficzne zaburzenia rozwojowe (ICD-10, 2000).

Klasyfikacja powyższa opiera się na założeniu, że dysleksja jest zaburzeniem wrodzonym, jednakże jej podłoże biologiczne jest określone nieprecyzyjnie, nie wskazuje bowiem, jakich struktur centralnego układu nerwowego dotyczy (Bednarek, 2011: 60-69). Szczegółowy opis zawiera informacje, że neurorozwojowe zaburzenia uczenia się charakteryzują się znacznymi i ciągłymi trudnościami w uczeniu się umiejętności szkolnych (akademickich), które mogą obejmować czytanie, pisanie lub arytmetykę. Osiągnięcia jednostki w określonych umiejętnościach są znacznie poniżej oczekiwań dotyczących wieku i ogólnego poziomu funkcjonowania intelektualnego, a także powodują znaczne upośledzenie w funkcjonowaniu szkolnym lub zawodowym jednostki. Rozwojowe zaburzenie uczenia pojawia się po raz pierwszy, gdy wskazane umiejętności szkolne są nauczane w początkowych latach nauki. Nie jest spowodowane zaburzeniem rozwoju intelektualnego, zaburzeniem sensorycznym, neurologicznym lub motorycznym, brakiem dostępności edukacji, brakiem biegłości językowej lub niedostatkami psychospołecznymi (ICD-10, 2000).

Poglądy na dysleksję, kierunki badań w tym zakresie i sposób definiowania w dużej mierze wyznacza także druga klasyfikacja – DSM-5, uznawana powszechnie przez psychologów i psychiatrów w USA i Europie. Jej ranga w Polsce jest również znacząca.

Zawarto w niej następujące rejestry zaburzeń dotyczących trudności w uczeniu się:

315.0: zaburzenie czytania;

315.1: zaburzenie umiejętności arytmetycznych;

315.2: zaburzenie komunikacji za pomocą pisma;

315.4: zaburzenia rozwoju koordynacji;

315.9: niespecyficzne zaburzenia uczenia się (DSM-5, 2013).

Taki zapis przenosi akcent w definiowaniu dysleksji na szczegółowe opisy domen szkolnych. Dlatego też pomocne dla praktyki edukacyjnej jest uszczegółowienie tych informacji poprzez dodatkowe zapisy łączące obie klasyfikacje (np. 315.2/F81.1 obejmują poprawność pisowni, poprawność gramatyczną i interpunkcyjną, jasność i organizację wypowiedzi pisemnych; 315.0/F81.0 obejmują dokładność, szybkość, płynność czytania i rozumienie treści).

Klasyfikacja DSM-5 wprowadza także niezwykle istotne dla diagnostyki kryteria dodatkowe:

- czas trwania zaburzenia: utrzymujący się przez co najmniej 6 miesięcy jeden lub więcej objawów;
- poziom umiejętności odbiegający od oczekiwanego od osoby w określonym wieku;
- początek trudności wyraźnie związany z okresem szkolnym;
- występujące trudności nie wynikają z niepełnosprawności intelektualnej, sensorycznej, zaburzeń psychicznych i zaniedbań środowiskowych (DSM, 2013).

Wyżej omówione nazewnictwo nie wyklucza równoczesnego stosowania terminów niemających charakteru opisowego. W literaturze od dawna spotyka się termin dysleksja lub też dwa terminy obok siebie, np. **dysleksja** i **dysgrafia** czy **dysleksja** i **dysortografia.** Niektórzy autorzy (m.in. Bogdanowicz, 1997a, 2005; Reid, 2005; Kalinowska, 2007), opisując specyficzne rozwojowe zaburzenia czytania, stosują trzy terminy: dysleksja, dysortografia i dysgrafia – dla podkreślenia możliwości wystąpienia tych trudności pojedynczo (choć w praktyce jest to bardzo rzadkie).

Obecnie najczęściej spotyka się w polskiej literaturze następujące wyjaśnienie pojęć:

- **dysleksja rozwojowa –** zespół specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu; jest to zakres pojęciowy najszerszy, zawierający w sobie znaczenia węższe wymienione

poniżej (Bogdanowicz, Adryjanek, 2005: 20); termin stosowany zamiennie z określeniem *dysleksja*;

- **dysleksja** – jako specyficzne trudności w czytaniu, którym często towarzyszą trudności w pisaniu (Krasowicz-Kupis, 2001: 46);
- **dysortografia –** trudności objawiające się niemożnością opanowania w określonym czasie umiejętności pisania ortograficznego (Kaja, 2003: 50);
- **dysgrafia** – niski poziom graficzny pisma, który przejawia się m.in. nieodpowiednią strukturą litery, niewłaściwą proporcją w wielkości liter, niewłaściwym zagęszczeniem liter w wyrazie (Zakrzewska, 1996: 48);
- **hiperdysleksja –** trudności w rozumieniu przeczytanej treści, często przy bardzo dobrej technice czytania (Bogdanowicz, 2006: 8);
- **dyskalkulia** – specyficzne trudności w uczeniu się matematyki (Brejnak, Zabłocki, 1998: 26).

Zaburzenia te mogą występować w sposób izolowany, dlatego też ich rozróżnianie jest pomocne zarówno w procedurach diagnostycznych, jak też w projektowaniu działań pomocowych.

Innym, znaczącym z punktu widzenia diagnozy i oddziaływań terapeutycznych, jest termin **pseudodysleksja**, który również oznacza swego rodzaju trudność w nauce. Jednakże jej przyczyny tkwią w środowisku (nie są wynikiem parcjalnych zaburzeń funkcji psychoruchowych), a trudności nie mają specyficznego charakteru i objawiają się w szerszym zakresie (Bogdanowicz, 1996: 13).

Osoby z trudnościami dyslektycznymi w literaturze określane są jako: dzieci/osoby dyslektyczne, dyslektycy, dzieci/osoby z dysleksją (Rentflejsz-Kuczyk, 1999: 77-79), przez wzgląd na to, że trudności o charakterze dyslektycznym mają nie tylko dzieci i nie tylko w szkole, ale także młodzież i dorośli. Dlatego też zaleca się stosowanie określenia **osoba z dysleksją rozwojową** (Bogdanowicz, Adryjanek 2005: 21). Natomiast dzieci wykazujące pierwsze trudności, które mogą być zapowiedzią trudności dyslektycznych przed rozpoczęciem obowiązkowej nauki, nazywane są „dziećmi ryzyka dysleksji" (Bogdanowicz, 2003c: 7).

Uwzględniając tematykę niniejszej pracy i charakter prezentowanych w niej badań własnych, należy zaakcentować takie określenia dysleksji rozwojowej, które opisują językową istotę zaburzenia. W przytoczonej wcześniej definicji opublikowanej przez Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji im. Ortona podkreśla się, że specyficzne trudności w uczeniu się

powstają w wyniku zaburzeń w rozwoju funkcji poznawczych, głównie słuchowo-językowych, w tym w zakresie fonologicznego aspektu języka (zaburzenia przetwarzania fonologicznego powodujące trudności w odróżnianiu głosek podobnych artykulacyjnie i fonetycznie, analizie i syntezie słuchowej, dekodowaniu liter-głosek, z współwystępującą osłabioną koncentracją uwagi na bodźcach słuchowych i gorszą pamięcią słuchową). Za szczególnie ważne należy uznać takie kompetencje językowe, jak różnicowanie głosek i dokonywanie operacji na cząstkach fonologicznych – sylabach, głoskach (Bogdanowicz, 2005: 113). Według G. Krasowicz-Kupis (1999: 56) rozwój tych kompetencji przebiega na poziomie epijęzykowym (operacje na cząstkach fonologicznych dokonywane są w oparciu o wyczucie i językową intuicję, bez udziału procesów intelektualnych i świadomości fonologicznej), a następnie metajęzykowym (świadome dokonywanie operacji fonologicznych z udziałem procesów intelektualnych).

Wielu autorów (m.in. Kaja, 1998, Krasowicz-Kupis, 2003), charakteryzując dysleksję, podkreśla, że zaburzenie dotyczy fonologicznego, morfologiczno-syntaktycznego i semantycznego aspektu języka. Dlatego też, akcentując te poglądy, często używa się określenia „deficyty językowe w dysleksji". Podobne stanowisko prezentuje I. Smythe (2007: 32), który podkreśla, że są to trudności poznawcze spowodowane wadliwym przetwarzaniem wzrokowo-słuchowym, pamięcią operacyjną, magazynowaniem i nabywaniem informacji, a także trudnościami motorycznymi. Autor ponadto uważa, że symptomy dysleksji są zależne od indywidualnych różnic w funkcjonowaniu poznawczym jednostki, a także od języka, którym się ona posługuje.

Coraz częściej w opisach dysleksji (głównie w krajach Europy) pojawia się tendencja do nazywania jej **różnicą indywidualną,** a nie trudnością czy zaburzeniem (Emerson-Dickman, 2017: 29), a także odmiennym od standardowego stylem uczenia się (Dyrda, 2004: 10; Siegel, 2006: 581; Jaworska, 2018: 24, Wejner-Jaworska, 2019: 16). Takie stanowisko niesie za sobą nie tylko określone implikacje badawcze, ale też „depatologizuje" dysleksję, zdejmując z niej efekt stygmatyzujący. Jego przyjęcie wiąże się z koniecznością postrzegania procesu uczenia się w wysoce zindywidualizowanych kategoriach, rodzi też potrzebę nowych rozwiązań prawnych.

1.1.2. Specjalne potrzeby edukacyjne

Termin ten pojawił się po raz pierwszy w opracowanym w 1978 r. przez M. Warnock dokumencie *The Warnock Report*. *Special Educational Needs.* W polskiej literaturze psychopedagogicznej zaczął być stosowany pod koniec lat 80. XX w. i od początku łączony z grupą uczniów, którzy nie są w stanie sprostać standardowym wymaganiom szkolnym (np. Olechowska: 2001; Jas, Jarosińska: 2010; Krawczonek: 2011). Został też użyty w regulacjach prawnych wydawanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej celem sprecyzowania i opisania zasad organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych[8].

Specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) są jednoznacznie definiowane jako konsekwencja występujących w rozwoju psychomotorycznym zaburzeń (globalnych i fragmentarycznych) i dysfunkcji. Podkreśla się, że dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi to te osoby, u których stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie ruchowe, sensoryczne, poznawcze, emocjonalno-społeczne i w zakresie komunikacji. Objawy te wpływają na przebieg i efektywność edukacji oraz jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości. Terminu tego nie stosuje się w odniesieniu do osób dorosłych, w tym również do dorosłych uczących się (Zaremba, 2014: 15).

Do grupy ze SPE zalicza się uczniów:

- niepełnosprawnych (niepełnosprawność intelektualna, sensoryczna, motoryczna, sprzężona),
- niedostosowanych społecznie,
- zagrożonych niedostosowaniem społecznym,
- z zaburzeniami zachowania i emocji,
- szczególnie uzdolnionych,
- **ze specyficznych trudności w uczeniu się (dysleksją rozwojową)**,
- z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych,
- chorych przewlekle,
- znajdujących się w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej,
- z niepowodzeniami edukacyjnymi,
- zaniedbanych środowiskowo i pozostających w trudnej sytuacji bytowej,

[8] Rozporządzenia MEN zastały wymienione i scharakteryzowane w rozdziale 2.

– z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą (Zaremba, 2014: 28).

W charakterystyce i zakresie tematycznym tego pojęcia zawarte są także informacje o trybie kształcenia uczniów z SPE – ogólnodostępnym, integracyjnym – włączającym lub specjalnym (Fairbairn, Fairbairn, 2000: 168-173; Flis, 2011: 26-33).

Narzędziem pomiaru i opisu SPE jest *Katalog Specjalnych Potrzeb i Usług* (polska adaptacja: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2014: 33-68). Jego konstrukcja opiera się na założeniu, że potrzeby cechuje duża różnorodność i zindywidualizowanie, wynikają one z kontekstu rozwojowego i posiadanych doświadczeń oraz warunków życia i socjalizacji. Katalog zawiera (Zaremba, 2014: 27-35):

– identyfikację uszkodzenia struktury i funkcji ciała dokonanej na podstawie diagnozy medycznej, psychologicznej i innej specjalistycznej,
– rozpoznanie ograniczenia aktywności dokonane na podstawie diagnozy psychologicznej i pedagogicznej oraz innej specjalistycznej,
– charakterystykę otoczenia społecznego i jego potencjału wspierającego.

Problematyka SPE jest przedmiotem analiz prowadzonych na gruncie pedagogiki, psychologii, a także glottodydaktyki. W literaturze psychopedagogicznej przeważają opisy symptomów trudności szkolnych i systemowych rozwiązań wspierających, których celem jest wyrównanie szans edukacyjnych (np. Olechowska, 2001; Janiszewska-Nieścioruk, 2010; Jas, Jarosińska, 2011; Żłobicki, 2012; Thomson, 2013) oraz rekomendacje w zakresie terapii pedagogicznej (np. Kaja, 1989; King, 3003; Tanajewska, Naprawa, Stawska, 2014). Natomiast w literaturze z zakresu językoznawstwa punktem odniesienia są często kompetencje komunikacyjne wskazywane w Europejskim Opisie Kształcenia Językowego (ESOJK, 2003) oraz metodyka pracy z uczniami z SPE. Podkreśla się, że w edukacji tej grupy szczególną rolę odgrywa kształtowanie kompetencji lingwistycznych (leksykalnych, gramatycznych, semantycznych, fonologicznych, ortoepicznych i ortograficznych), socjolingwistycznych (znajomość relacji społecznych, konwencji wypowiedzi), pragmatycznych i funkcjonalnych (zachowania językowe w interakcjach społecznych). Dotyczą one samodzielnej pracy nad językiem, wzmacniają umiejętności samooceny, uczą współpracy i współdziałania, umożliwiają stosowanie różnorodnych strategii komunikacyjnych, a w szczególnych

okolicznościach także strategii kompensacyjnych (Karpińska-Szaj, 2015: 187-190; Shields, Sutton, 2016: 16).

Istotna dla praktyki edukacyjnej jest także wnikliwa analiza procesu nauczania języków obcych, uwzgledniająca stosowanie odpowiednich metod nauczania, właściwej organizacji lekcji i oceny osiągnięć (Jaworska, 2013: 83). Wsparcie ucznia ze SPE, w tym z specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksją rozwojową) na lekcji języka obcego przebiega zazwyczaj w dwóch wymiarach: psychologiczno-pedagogicznym (rozwijanie autonomii ucznia, budowanie poczucia własnej wartości, niwelowanie napięć emocjonalnych i motywowanie do działań) i metodycznym (odpowiedni dobór treści, form i metod pracy). W literaturze przedmiotu rekomenduje się takie rozwiązania metodyczne, jak: nauczanie polisensoryczne, uczenie się w działaniu, uczenie poprzez zabawę, wielokrotne powtarzanie materiału, uczenie się małymi porcjami, dostosowanie tempa pracy, wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Istotny jest też wybór podręcznika – czytelnego i przejrzystego, nieskomplikowanego graficznie, zawierającego wyróżnienia reguł gramatycznych, o stonowanej kolorystyce (Jaworska 2012: 135; Nijakowska, 2016: 32).

Osobną kategorią powiązaną z problematyką SPE jest kształcenie nauczycieli języków obcych i system doskonalenia zawodowego przygotowujący ich do pracy z uczniem wymagającym dostosowania treści i metod nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości. Zwraca się uwagę na wysoki poziom kompetencji merytorycznych, ale też konieczność kształtowania tzw. kompetencji miękkich, umożliwiających budowanie bezpiecznych dla ucznia relacji, redukowanie lęku komunikacyjnego, wzmacnianie motywacji (np. Komorowska, 2003, 2017; Werbińska, 2005; Zawadzka-Bartnik, 2010).

1.2. Rys historyczny badań nad dysleksją rozwojową

Pierwszymi osobami, które opisały zjawisko dysleksji byli lekarze okuliści. Natomiast pierwszym, który na podstawie przypadku 14 letniego chłopca opisał w 1896 roku to zaburzenie (nazywając je „wrodzoną ślepotą słowną") był W. Pringle-Morgan. Od tego czasu sukcesywnie powiększało się grono specjalistów różnych dziedzin (psychologów, pedagogów, psychiatrów, socjologów i innych) zgłębiających istotę tego zaburzenia (Zakrzewska 1996: 20).

W historii badań nad dysleksją wymienia się trzy okresy. Pierwszy datowany jest od wydania publikacji o dysleksji W. Pringle-Morgana (1896) do podsumowującej ówczesne wyniki badań na ten temat monografii autorstwa J. Hinshelwooda (1917). To czas, w którym

poszerzano wiedzę o dysleksji na podstawie analiz przypadków, a badania prowadzono głównie na terenie Europy Zachodniej. Drugi etap trwał do II Wojny Światowej. Specjaliści starali się wówczas wyjaśnić przyczyny występowania dysleksji. W tym czasie badania zaczęto prowadzić na szerszą skalę również w Stanach Zjednoczonych. Trzeci okres został zapoczątkowany po II Wojnie Światowej. Szczególny nacisk położono wówczas na próby poznania patomechanizmów dysleksji. Zaczęto też poruszać problemy związane z terapią osób dyslektycznych.

Pomimo wielu badań nie zdołano określić spójnej teorii etiologicznej. Stąd wielu badaczy stoi na stanowisku **polietiologii dysleksji**. Współcześnie zwraca się także uwagę na rozwój ruchu społecznego na rzecz osób z dysleksją rozwojową, do którego zaczęli włączać się nie tylko specjaliści, ale także sami dyslektycy, ich rodzice i inni zainteresowani. Wyrazem tego są np. liczne towarzystwa na rzecz osób z dysleksją, rozwijające się i współpracujące ze sobą także w wymiarze międzynarodowym. Wśród nich znalazły się powstałe w Belgii w 1986 r. Europejskie Towarzystwo Dysleksji[9] oraz Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji, z siedzibą w Baltimore, którego działanie datuje się od 1920 roku.

W Polsce pierwsze wzmianki na temat dysleksji pojawiły się w okresie międzywojennym. Problemem tym zaczęli zajmować się psychologowie, pedagodzy i lekarze, z których najbardziej znani to m.in.: W. Sterling, autor wydanego w 1925 r. opracowania *Badania doświadczalne i kliniczne nad pismem lustrowym* i R. Uzdańska, autorka opublikowanej w 1937 r. pracy *Trudności w nauce czytania i pisania.* Za prekursorkę polskich badań nad dysleksją uważa się dr A. Darth, psychiatrę dziecięcego. Dzięki doświadczeniu uzyskanemu w czasie stypendiów i staży zagranicznych, rozpoczęła badania nad dysleksją we współpracy z psychologami i reedukatorami z Zakładu Higieny i Psychiatrii Dziecięcej Polskiej Akademii Nauk w Warszawie. Kolejnym ośrodkiem naukowym, który rozpoczął pracę badawczą w tym zakresie na terenie Polski była Katedra Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, działająca wówczas pod kierunkiem H. Spionek. Badania nad dysleksją z biegiem lat zaczęły być prowadzone również w innych ośrodkach uniwersyteckich, m.in. na Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie M. Curie-Skłodowskiej. Za ważny i aktywny ośrodek w zakresie zgłębiania problematyki dysleksji w Polsce uznaje się również Uniwersytet Gdański, związany z działalnością badawczą M. Bogdanowicz i jej współpracowników.

[9] https://www.eda-info.eu/, dostęp: luty 2020

Zdecydowana większość badań dotyczących problematyki dysleksji lokuje się w obszarze psychologiczno-pedagogicznym. Nieznaczny jej zakres stanowią prace analizujące to zaburzenie z punktu widzenia językoznawczego. Badania prowadzone przez G. Krasowicz (1997a: 122-141) pozwoliły na charakterystykę **umiejętności językowych** dzieci dyslektycznych w zakresie **struktury składniowej i treściowej** budowanych przez nich wypowiedzi. Autorka stwierdza, że objętość wypowiedzi jest ogólnie mniejsza, budowana z użyciem krótszych zdań, z przewagą wypowiedzeń pojedynczych w stosunku do złożonych. W przypadku dyslektyków są one budowane z ciągów semantycznych zdań pojedynczych, często o niedokończonej konstrukcji. Struktura tych zdań, jak i intonacja, z jaką zostały wypowiadane, często budziła wątpliwości, czy jest ono pojedyncze, czy wieloczłonowe współrzędnie złożone. Charakterystyczne są też błędy strukturalne dotyczące głównie składni rzędu i zgody. Teksty narracyjne budowane przez dzieci dyslektyczne są zbiorem nie powiązanych logicznie epizodów, a stosowane przez nich schematy konstrukcyjne odbiegają od konwencji, co w istotnym stopniu zakłóca proces komunikacji. Analiza struktury semantycznej wskazała na zniekształcenia i pominięcia informacji głównych oraz ignorowanie informacji pobocznych, co potwierdza deficyt semantycznego składnika języka.

Poza badaniami G. Krasowicz, które są przykładem analiz w odniesieniu do dzieci, na uwagę zasługują badania przeprowadzone przez M. Jaworską (2013: 43-52; 2015: 55-70, 2018: 167-200), która opisuje **funkcjonowanie językowe** starszych uczniów z dysleksją, zwracając uwagę głównie na indywidualizację nauczania i autonomizację uczenia się. W tym kontekście opracowuje indywidualne **profile uczenia** się języków obcych, na które składają się: psychologiczna diagnoza potencjału do uczenia się, specyfika trudności ujawnianych w języku obcym, preferencje sensoryczne i stosowane strategie, poczucie kontroli sprawowanej nad uczeniem się. Badania te dowodzą, że problematyka dysleksji w odniesieniu do uczniów starszych jest obszarem interdyscyplinarnych poszukiwań, których efekty są podstawą opracowania rozwiązań metodycznych współwystępujących z działaniami terapeutycznymi i współtworzących model pracy z uczniami dyslektycznymi.

W ostatnim dziesięcioleciu widoczna jest także narastająca specjalizacja w zakresie prowadzonych badań i publikacji naukowych związanych ze specyfiką nauczania języków obcych osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, do których zalicza się uczniów dyslektycznych (Komorowska, 2017: 109-111).

W latach 70. XX wieku rozpoczęły się badania dotyczące trudności dyslektycznych osób **dorosłych** – funkcjonowania w edukacji i sytuacjach codziennych. Ich przeglądu

dokonują m.in. M. Łockiewicz i K.M. Bogdanowicz (2013: 30-41). Przywoływani przez autorki badacze podkreślają utrzymujący się w dorosłości **deficyt fonologiczny** (Di Betta, Romani 2006; Raid 2007; Warmington, Stothard, Snowling 2013), a także zwracają uwagę na charakterystyczne trudności osób dorosłych, np. tempo nazywania i fluencję słowną, obniżoną pamięć semantyczną i koncentrację uwagi (Nicolson, Fawcett 2008).

W polskim dorobku naukowo-badawczym warto odnotować badania opisane przez T. Wejner-Jaworską (2019: 168-211). Autorka podkreśla, że badani przez nią dyslektyczni dorośli wiążą swoje obecne doświadczenia i podejmowane aktywności z okresem szkolnym i dostrzegają wpływ niepowodzeń edukacyjnych na kolejne etapy życia. W dorosłości towarzyszy im poczucie niższej wartości i niechęć do sytuacji wymagających uczenia się. Radzą sobie z trudnościami bazując na własnych zasobach i strategiach (np. dobrej pamięci, łatwej adaptacji, motywacji i cierpliwości, intuicji, unikania sytuacji i zadań trudnych, racjonalnej rezygnacji).

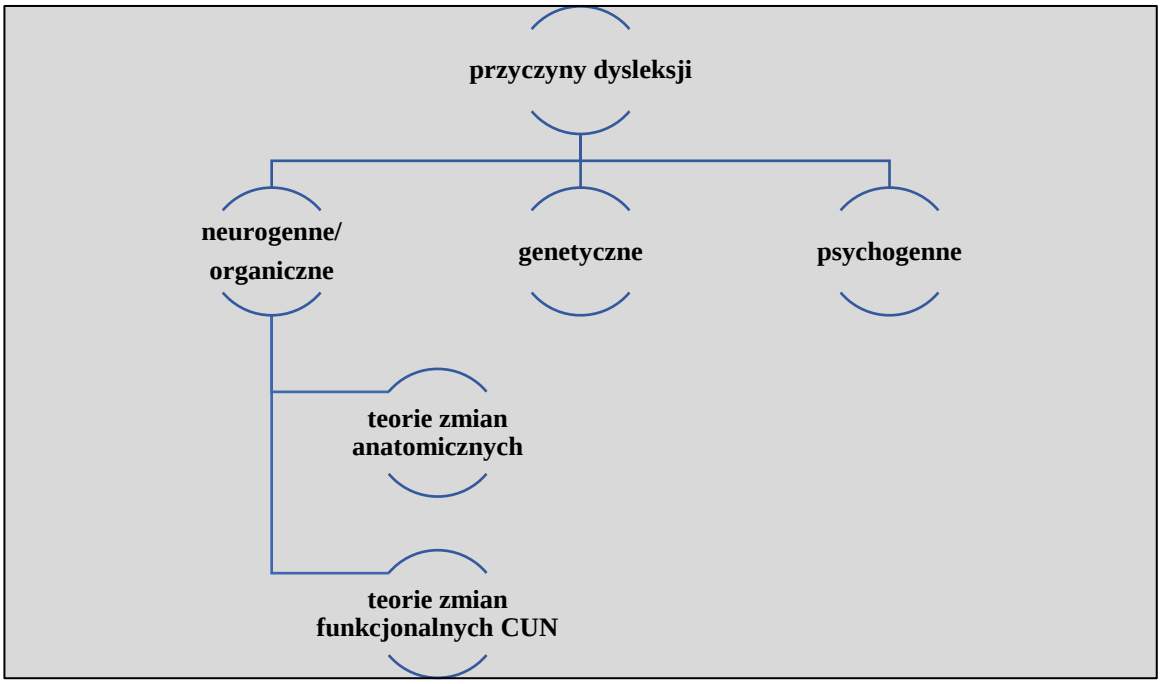
W ramach prowadzonych badań marginalnie traktuje się analizę trudności charakterystycznych dla grupy młodych dorosłych, jakimi są studenci. Wypełnienie tej luki jest istotne nie tylko z punktu widzenia samych studentów, w stosunku do których funkcjonuje niespójny system oddziaływań pomocowych, ale też z punktu widzenia nauczycieli akademickich, którzy nie dysponują transparentnymi, jednolitymi wytycznymi do pracy z takimi uczącymi się.

1.3. Teorie wyjaśniające przyczyny dysleksji

Dyskusje trwające wokół definicji dysleksji wynikają z braku zgodności, co do podłoża warunkującego jej powstawanie. Wskazuje się w nich na konieczność uwzględnienia przyczyn pierwotnych, bezpośrednich jako czynników wpływających na centralny układ nerwowy i powodujących jego minimalne zmiany. W ich konsekwencji dochodzi do zaburzenia procesów poznawczych, motoryki i integracji sensoryczno-motorycznej, określanych jako bezpośrednie przyczyny specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu (Bogdanowicz, Adryjanek, 2005: 61-65).

Skutkiem badań dotyczących etiologii dysleksji jest wielość teorii, które można przedstawić w następujący sposób:

Schemat 1. Teorie wyjaśniające przyczyny dysleksji



Źródło: Opracowanie własne (na podstawie: Krasowicz, 1997a: 57-63).

Wobec różnorodności koncepcji uwarunkowań dysleksji, wielu badaczy i autorów polskich traktuje ją jako zaburzenie polietiologiczne, czyli uwarunkowane wieloma przyczynami (np. Zakrzewska, 1996; Kaja, 2003; Krasowicz-Kupis, 2008). M. Bogdanowicz (1994: 56) twierdzi, że należy mówić o patomechanizmach dysleksji. Uzasadnione jest to różnymi konfiguracjami dysfunkcji, wywołanych przez różne przyczyny pierwotne, mogących powodować odmienne objawy. Autorka uznaje za udowodniony fakt, że bezpośrednim mechanizmem, jaki wywołuje dysleksję, są zaburzenia procesów orientacyjno-poznawczych, motorycznych i integracja tych procesów, co przejawia się zakłóceniem uwagi i pamięci (wzrokowej, słuchowej, dotykowo-ruchowej), pamięci sekwencyjnej, percepcji (wzrokowo-przestrzennej, słuchowo-językowej, dotykowo-kinestetycznej), motoryce, lateralizacji oraz integracji tych funkcji.

1.3.1. Teorie psychogenne

Teorie te są często określane jako **behawioralne** lub **środowiskowe**. Zakładają, że przyczyną dysleksji są zaburzenia emocjonalnie, których podłożem może być zaniedbanie pedagogiczne, niewłaściwe środowisko wychowawcze lub szkolne dziecka, niski status materialny, postawy rodziców, wadliwe postępowanie dydaktyczne (Gindrich, 2002: 43). W tym znaczeniu trudności w opanowaniu umiejętności czytania i pisania niemające uwarunkowań

biologicznych często nazywane są **pseudodysleksją**. Zwolennicy tego podejścia uważają, że umiejętności prawidłowego czytania nabywa się w warunkach niezakłóconego rozwoju uczuciowego dziecka. Obecnie koncepcje tego typu są krytykowane, co uzasadniane jest faktem, że problemy emocjonalne u osób z dysleksją są konsekwencją nie zaś przyczyną dysleksji (Krasowicz, 1997a: 46).

1.3.2. Teorie genetyczne

Zwolennicy teorii genetycznych zakładają, że dysleksja może być następstwem pewnych zmian w centralnym układzie nerwowym, które dziedziczone są z pokolenia na pokolenie a powodują zaburzenia funkcjonalne, wpływające na trudności w czytaniu i pisaniu (Brejnak, Zabłocki, 1999: 61). Badania nad genetycznymi uwarunkowaniami specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu prowadził m.in. J. Hinshelwood (1917). Uzasadniał powyższe koncepcje tym, że u większości badanych dzieci z problemami o charakterze dyslektycznym stwierdzono występowanie podobnego typu trudności u przynajmniej jednego z rodziców. Niektórzy badacze (np. Susułowska, 1969: 114; Kępiński, 1978: 168) łączą występowanie dysleksji z dziedziczeniem, zwłaszcza w odniesieniu do takich aspektów funkcjonowania, jak: trudności w opanowaniu mowy, ukształtowanie się dominacji półkulowej oraz orientacji przestrzennej. Współczesne badania z zakresu genetyki i genetyki populacyjnej potwierdziły, że zaburzenia czytania u jednego z rodziców są silnym predykatorem takich samych zaburzeń u dziecka, a ryzyko ich wystąpienia dla chłopców wynosi 35-40%, zaś dla dziewczynek 17-18%. W wysokim stopniu dziedziczone są zdolności powiązane z fonologicznym aspektem czytania, zaś rozumienie czytanego tekstu nie jest uwarunkowane dziedzicznie (Bednarek, 2002: 58-67 za: Hallgren, 1950; Vogler, 1985; Pennington, Smith, 1988, Olson, 1989).

Równolegle z badaniami nad dziedziczeniem prowadzone były badania nad poszukiwaniem tzw. **genu dysleksji**, które pozwoliły stwierdzić, że jest ona zazwyczaj dziedziczona za pośrednictwem chromosomu 15, a także 1 i 6. W modelach transmisji genowej przyjęto założenie, że za zaburzenie to jest odpowiedzialny dominujący bądź recesywny gen autosomalny (nie związany z chromosomami płciowymi) lub że jest ono determinowane wieloma genami. Akcentowana jest też teoria **poligenicznego dziedziczenia progowego** wyjaśniająca, że z uwagi na wyższy próg wystąpienia dysfunkcji u kobiet, mniejszy ich odsetek wykazuje zaburzenia dyslektyczne (Sladen, 1971: 119-121; Smith, 1990: 211). Najnowsze dane potwierdzają, że powstawanie dysleksji należy łączyć z chromosomem 6 i 15 (Grigorenko, 1997: 57-59). Badacze podkreślają, że pomimo różnic genetycznych częstym zjawiskiem jest

wspólny fenotyp neuropsychologiczny. Oznacza to, że podobne symptomy trudności mogą mieć osoby, u których dysleksja jest wiązana z podłożem genetycznym, jak i te, u których takiego związku nie stwierdzono (Rumsey, 1992: 235-237).

1.3.3. Teorie neurogenne

Wśród teorii neurogennych opracowanych przez F. Ramusa i współpracowników (1995), wyróżnia się: teorie **zmian anatomicznych** i teorie **zmian funkcjonalnych** centralnego układu nerwowego, do których zalicza się: teorie hormonalne, deficytu fonologicznego, podwójnego deficytu, teorie wielkokomórkowe (słuchowe i wizualne) oraz teorie móżdżkowe (deficytu automatyzacji).

Teoria zmian **anatomicznych** (organicznych), podobnie jak wcześniej omówione, jest jedną ze starszych. Zakłada, że za wystąpienie dysleksji odpowiadają minimalne uszkodzenia mózgu, zwane przez niektórych autorów **fragmentarycznymi (parcjalnymi) deficytami** rozwojowymi, mikrouszkodzeniami centralnego układu nerwowego (Spionek, 1985: 211; Sawa, 1999: 97; Skorek, 2004: 68). W badaniach anatomicznych odkryto i opisano zmiany w mózgach osób z dysleksją. Lokują się one w częściach centralnego układu nerwowego, które są odpowiedzialne za przetwarzanie językowe. Leżące w płacie skroniowym, w bruździe Sylwiusza *planum temporale,* stanowi słuchowy obszar asocjacyjny. Jego uszkodzenie wywołuje afazję, a uszkodzenie fragmentaryczne może być przyczyną dysleksji (Galaburda, Senides, 1980: 312-314; Shapleske, 1999: 97-102). Zwolennicy tego podejścia wskazują, że przyczyny dysleksji mogą tkwić w mikrouszkodzeniach tych obszarów mózgu, które są odpowiedzialne za umiejętność czytania i pisania (Krasowicz, 1997a: 57-59). Zgodnie z tą koncepcją uszkodzenia powstają zwłaszcza w okresie prenatalnym i mogą przejawiać się w najmłodszych latach fragmentarycznymi deficytami rozwojowymi w zakresie funkcji psychomotorycznych (Bogdanowicz, Adryjanek, 2005: 66).

Z kolei grupa teorii etiologicznych, zakładająca istnienie **funkcjonalnych** zaburzeń układu nerwowego, powstała jako reakcja na brak dowodów istnienia zmian anatomicznych. Za prekursora stanowisk funkcjonalnych uważany jest S. Orton (1929), który nazwał zaburzenia procesów lateralizacji *strephosymbolią*. Uznawał on dominacje jednej półkuli nad drugą za warunek prawidłowego czytania i pisania. Jeśli brak jest określonej dominacji lub występuje tzw. konflikt dominacji wówczas można zaobserwować takie trudności, jak: inwersja statyczna i dynamiczna liter, obniżony poziom graficzny, pismo lustrzane. Zwolennicy

tych teorii zakładają, że źródło specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu tkwi w opóźnionym dojrzewaniu ośrodkowego układu nerwowego (Gindrich, 2002: 87). Jako dowód wskazano nieprawidłowy zapis EEG u dzieci z dysleksją, co miało świadczyć o niedojrzałości korowej, głównie w obszarach płatów ciemieniowo-potylicznych (Krasowicz, 1997a: 60). H. Spionek (1985: 311-312) uważa, że w wyniku mikrouszkodzeń dzieci dyslektyczne wykazują zaburzenia tempa, rytmu i dynamiki rozwoju psychoruchowego, co stanowi bezpośrednią przyczynę specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Według niektórych autorów, wystąpienie trudności w czytaniu i pisaniu może mieć swoje podłoże w nieprawidłowym funkcjonowaniu lewej półkuli mózgowej, o czym wnioskuje się na podstawie badań EEG i tomografii komputerowej mózgu (Blanz, 2001: 192). Tak prowadzona diagnostyka neurologiczna wykazała, że lewa półkula mózgu, która powinna być nieco większa od prawej, u osób dyslektycznych jest tej samej wielkości (Gindrich, 2002: 91-93).

Jedną z najnowszych teorii etiologicznych, związanych z zaburzeniami funkcjonalnymi ośrodkowego układu nerwowego, jest teoria **hormonalna** prezentowana przez N. Geschwinda (1983: 29-39). W swojej koncepcji łączy on trudności w czytaniu i pisaniu, opóźnienia w rozwoju mowy, leworęczność oraz częstsze występowanie dysleksji u chłopców z nadprodukcją testosteronu w okresie prenatalnym. Jego zdaniem, skutkiem tego zjawiska jest zablokowanie rozwoju lewej półkuli mózgowej, a na skutek tego kompensacyjny rozwój półkuli prawej. Autor uważa, że potwierdzeniem słuszności tej teorii jest odnotowywana powszechnie przewaga mężczyzn w populacji osób z dysleksją (ok. 75%).

Obecnie za najistotniejsze w powstawaniu dysleksji uznaje się zaburzenia tzw. **świadomości fonologicznej** (czyli umiejętności rozpoznawania różnych dźwięków języka mówionego), co przejawia się w trudnościach z wyodrębnianiem fonemów oraz dostrzegania relacji między słowem mówionym i pisanym (Elliot, Place, 2000: 106). Teoria **deficytu fonologicznego** ugruntowana została w wyniku badań osób posługujących się językiem angielskim (Snowling, Nation, 1997: 153-166), niemieckim (Lander, Wimmer, 1993: 1-33), francuskim i hiszpańskim (Sprenger-Charolles, Cole, Serniclaes, 2000: 76-88). Jej istotą jest założenie, że dysleksja wiąże się z osłabieniem tworzenia umysłowych reprezentacji dźwięków mowy – fonemów i struktur fonologicznych oraz utrudnionym posługiwaniem się nimi (zapamiętywaniem, przechowywaniem, aktualizacją). Zakłóceniu podlega tworzenie powiązań fonem-grafem, co zaburza czytanie i pisanie. Przyczyny wynikają z niedoborów w słuchowej identyfikacji głosek (różnicowaniu fonemów, najmniejszych jednostek dystynktywnych systemu językowego) i są określane jako zaburzenia słuchu fonematycznego i świadomości

fonologicznej. Obniżenie sprawności w tym zakresie ogranicza zdolność dzielenia słów na głoski i ich transpozycji na litery (Bryant, MacLean, Bradley, 1990: 237-252).

Teoria **podwójnego deficytu** (Wolf, Bowers, 1999: 415-430) zakłada istnienie dwóch niezależnych obszarów deficytów w dysleksji – przetwarzania fonologicznego oraz tempa (szybkości) nazywania. W uszczegółowieniu teoria ta zakłada, że tempo nazywania jest wskaźnikiem powolnego poziomu przetwarzania i wpływa na płynność czytania oraz procesy percepcyjne, leksykalne i motoryczne.

Teoria **wielkokomórkowa** wiąże czynność czytania z układem wzrokowym, w którym system wielkokomórkowy kieruje uwagą wzrokową, ruchem gałek ocznych, przeszukiwaniem wzrokowym. Nawet nieznaczne zaburzenia rozwoju tego kanału osłabiają czynność czytania (Stein, 2001: 73-80).

Teoria **deficytu móżdżkowego** (Nicolson, Fawcett, 2008: 311-319) zakłada zmiany w budowie i funkcjonowaniu móżdżku osób dyslektycznych. Ten obszar odpowiada za kontrolę motoryczną i zautomatyzowanie wyuczonych czynności, niezbędnych dla sprawnego czytania.

Różnorodność badań i teorii wyjaśniających przyczyny dysleksji dowodzi, że problemem tym interesują się specjaliści z wielu dziedzin, w tym psychologowie i językoznawcy. Podkreślają oni, że tak różny obraz dysleksji wynika m.in. z faktu, że zaburzenie jest traktowane jako statyczne, bez uwzględnienia zmian objawowych, które zachodzą w rozwoju osoby z dysleksją (Spionek, 1985: 236; Kaja 2003: 68).

Brak jednej, dominującej teorii wyjaśniającej przyczyny dysleksji stwarza niewątpliwie problemy diagnostyczne. Jednocześnie jednak, ukazując złożoność problematyki, odsłania nowe obszary poszukiwań badawczych zakotwiczonych w wielu dziedzinach wiedzy.

1.4. Symptomy dysleksji w zależności od wieku i etapu edukacji a sprawność komunikacyjna i uczeniowa w języku ojczystym oraz obcym

Zakres i jakość symptomów przejawiających się w funkcjonowaniu osoby z dysleksją rozwojową, zależy od:

– rodzaju zaburzonych funkcji (wzrokowej, słuchowej lub kinestetyczno-ruchowej);

– zakresu i stopnia zaburzonych funkcji (jak głęboko dana funkcja lub funkcje są zaburzone);
– wieku osoby z dysleksją rozwojową.

Obraz dysleksji może być różny, jednakże istnieje charakterystyczny dla dysleksji syndrom objawów. Najbardziej typowe symptomy to (Zakrzewska, 1996: 49-57):

– rozbieżność między poziomem czytania a rezultatami w nauce innych przedmiotów;
– rozbieżność między poziomem inteligencji a poziomem czytania;
– błędy w pisaniu często współwystępujące z niskim poziomem graficznym pisma;
– niska zdolność analizy i syntezy wzrokowej i/lub słuchowej;
– zaburzenia orientacji czasowo-przestrzennej, rozwoju ruchowego, procesu lateralizacji.

J. Elliott i M. Place (2000: 88-92) do objawów charakterystycznych trudności dyslektycznych dołączają również słabą krótkotrwałą pamięć słów, niezdarność i zakłóconą płynność wypowiedzi.

W literaturze spotykane jest grupowanie objawów ze względu na obszar, w jakim one występują, a więc w jak przejawia się dysleksja w takich elementach nauki, jak czytanie i pisanie. W ten sposób charakteryzuje trudności m.in. A. Rentflejsz-Kuczyk (1999: 46), biorąc równocześnie pod uwagę wiek osób z dysleksją.

Niektórzy autorzy charakteryzują objawy dysleksji rozwojowej w zależności od zaburzonej funkcji. Taką kategoryzację objawów prezentują m.in. W. Brejnak i K. Zabłocki (1999: 88-97), którzy opisują objawy w następujących grupach:

– objawy zaburzeń spostrzeżeń wzrokowych (analizy i syntezy wzrokowej),
– objawy zaburzeń spostrzeżeń słuchowych,
– objawy zaburzeń funkcjonowania ruchowego (analizatora kinestetyczno-ruchowego),
– objawy zaburzeń procesu lateralizacji i orientacji przestrzennej,
– objawy zaburzeń koordynacji funkcji wzrokowych, ruchowych i słuchowych.

Bardzo szczegółowo do omawianej problematyki podchodzą M. Bogdanowicz i A. Adryjanek (2005: 37-77). Autorki wymieniają symptomy dysleksji w kolejnych okresach rozwojowych pod kątem trudności w zakresie określonych funkcji (motoryka duża, motoryka mała, koordynacja wzrokowo-ruchowa, funkcje wzrokowo-przestrzenne, funkcje słuchowo-językowe, pamięć fonologiczna, sekwencyjna, lateralizacja, orientacja w schemacie ciała

i przestrzeni, orientacja w czasie). Ponadto, omawiają symptomy mogące wystąpić w czytaniu i pisaniu, z wyszczególnieniem przedmiotów szkolnych i w sytuacjach życia codziennego. Opisy te w sposób szczegółowy charakteryzują trudności występujące we wczesnych okresach rozwojowych, a problemy specyficzne dla dorosłości jedynie sygnalizują. Niemniej jednak uznano, że opisy te należy zamieścić w pracy, gdyż tworzą one perspektywę rozwojową, która ukazuje narastanie trudności i ich zmienność, rodzaj doświadczeń edukacyjnych wniesionych w dorosłość oraz wytworzone mechanizmy kompensacyjne.

1.4.1. Typy dysleksji

W toku badań nad dysleksją stosowano różnorodne próby jej systematyzacji. Pojawiły się typologie objawowe, przyczynowe, kliniczne i badawcze. W literaturze przedmiotu znajduje się następujące wyszczególnienie typów dysleksji:

Dysleksja słuchowa i **wzrokowa** (Johnson, Myklebust, 1967: 57-61) – to najstarsza, opracowana w latach 60. XX wieku typologia, wyróżniająca dysleksję słuchową i wzrokową. U podstaw dysleksji słuchowej leżą problemy z różnicowaniem i łączeniem dźwięków mowy, nazywaniem, sekwencjami słuchowymi i pamięcią sekwencyjną. W zaburzeniach percepcji wzrokowej, w tym orientacji przestrzennej, występują problemy z rozpoznawaniem i różnicowaniem kształtów, znaków graficznych, liter i kierunków.

Dysleksja dysfonetyczna, dysejdetyczna i **mieszana** (Boder, 1973: 44-48) – dysleksja dysfonetyczna uwarunkowana jest zaburzeniami w dekodowaniu fonologicznym, z analizą i syntezą fonemową. Wyrazy rozpoznawane są drogą wzrokową, przeważają zatem błędy wizualne (np. rak-rok) oraz błędy semantyczne (zastępowanie trudnych wyrazów wyrazami bliskoznacznymi w oparciu o kontekst). Dysleksja dysejdetyczna, oparta na procesie efektywnego przetwarzania fonologicznego, przejawia się bardzo precyzyjnym, analitycznym czytaniem, wybrzmiewaniem wszystkich liter, zarówno znanych, jak i nieznanych kombinacji. Błędy są zgodne z realizacją dźwiękową wyrazu, ale niezgodne z poprawnym zapisem. W dysleksji mieszanej występują oba typy wspomnianych błędów.

Dysleksja typu P - percepcyjna i typu L - lingwistyczna (Bakker, 1990: 116-118) – dysleksja typu P to inaczej percepcyjny typ dysleksji. Trudności w czytaniu są uwarunkowane zbyt długą utrzymującą się dominacją strategii prawopółkulowych (percepcyjnych, wzrokowo-przestrzennych) w fazie czytania zaawansowanego. Manifestuje się to wolnym tempem czytania, robieniem częstych przerw, głoskowaniem lub sylabizowaniem. Dysleksja typu L,

czyli językowy typ dysleksji, występuje podczas przedwczesnego posługiwania się strategiami lewopółkulowymi. Dla tego typu dysleksji charakterystyczne jest szybkie tempo czytania, popełnianie wielu błędów, zniekształcanie wyrazów, niekorygowanie błędów.

Dysleksja **fonologiczna i powierzchniowa** (Castles i Coltheart, 1993: 42-44) – dysleksja fonologiczna jest uwarunkowana zaburzeniami rozwojowymi w zakresie czytania na poziomie kodowania fonologicznego, trudniej też poddaje się działaniom terapeutycznym. Dysleksja powierzchniowa jest uwarunkowana deficytem kodowania ortograficznego i traktowana jako opóźnienie rozwojowe, które daje się skorygować w toku właściwej terapii.

W literaturze polskiej najczęściej bazuje się na opracowanej przez M. Bogdanowicz, A. Adryjanek i M. Rożyńską (2007: 93) typologii związanej z patomechanizmami powstania dysleksji. Wyróżniona została:

- **dysleksja wzrokowa**, uwarunkowana zaburzeniami rozwoju funkcji wzrokowych i wzrokowo-przestrzennych;
- **dysleksja słuchowa**, uwarunkowana zaburzeniami rozwoju funkcji słuchowo-językowych;
- **dysleksja mieszana** (wzrokowa i słuchowa);
- **dysleksja integracyjna**, uwarunkowana zaburzeniami współdziałania funkcji.

Należy jednak zaznaczyć, że w opracowaniach zwartych i artykułach specjalistycznych trudno jest znaleźć obszerne opisy powiązane z konkretnym typem dysleksji. Dużo łatwiej natrafić na szczegółowy katalog symptomów zaburzeń percepcyjno-motorycznych charakterystycznych dla etapów rozwojowych.

1.4.2. Objawy ryzyka dysleksji

Sygnały nieharmonijnego rozwoju psychoruchowego zapowiadające w przyszłości wystąpienie dysleksji można zaobserwować w kolejnych etapach rozwojowych. Najwcześniejsze objawy opóźnienia rozwoju niektórych funkcji poznawczych i ruchowych można dostrzec w wieku niemowlęcym, poniemowlęcym i przedszkolnym. Współwystępowanie wielu niepokojących symptomów daje duże prawdopodobieństwo wystąpienia w przyszłości zaburzeń w czytaniu i pisaniu. Nieprawidłowy przebieg ciąży, skomplikowany poród i zakłócenia rozwoju w okresie niemowlęcym oraz poniemowlęcym zwiększają ryzyko dysleksji. Prawdopodobieństwo wystąpienia specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu zwiększa się także w przypadku dzieci pochodzących z rodzin, w których

dysleksja rozwojowa, opóźnienie rozwoju mowy, oburęczność i leworęczność pojawiały się w pokoleniu dziadków i rodziców (Bogdanowicz, 2003c: 48-54). W kontekście diagnostycznym i formalnym **ryzyko dysleksji** orzeka się wówczas, gdy dziecko znajduje się w przedziale wiekowym od 0 do 9 roku życia – do III klasy szkoły podstawowej włącznie (Kalinowska, 2007: 64).

W poniższym zestawieniu zaprezentowano symptomy charakterystyczne dla ryzyka dysleksji.

Tabela 1. Symptomy ryzyka dysleksji

Zakres rozwoju	Symptomy zaburzenia	Trudności szkolne
wiek niemowlęcy i poniemowlęcy (0-3 rok życia)		
motoryka	opóźniony lub nietypowy rozwój ruchowy, brak raczkowania, kłopoty z automatyzacją umiejętności chodzenia, utrzymaniem równowagi, nieporadność w samoobsłudze, niska sprawność w zabawach manipulacyjnych	
funkcje wzrokowe	opóźniony rozwój grafomotoryki	
funkcje słuchowo- językowe	opóźniony rozwój mowy	
wiek przedszkolny (3-5 rok życia)		
motoryka duża	mała sprawność ruchowa całego ciała, chód i bieg chwiejny, problemy z utrzymaniem równowagi, trudności z nauką jazdy na rowerku, hulajnodze, nieporadność w zabawach ruchowych	
motoryka mała	niska sprawność ruchowa rąk, manifestująca się niską precyzją i nieadekwatnością ruchów	
koordynacja wzrokowo-słuchowa	trudności w budowaniu z klocków, niechęć do rysowania, rysunki schematyczne i uproszczone, nieprawidłowy chwyt narzędzia piszącego, trudności z odtworzeniem prostych figur geometrycznych	
funkcje wzrokowe	trudności z układaniem puzzli i układanek według wzoru, rysunek ma prymitywną, uproszczoną formę, choć jednocześnie może być bogaty w treść	

funkcje słuchowo-językowe	opóźnienia w rozwoju mowy manifestujące się nieprawidłową wymową głosek, przekręcaniem wyrazów, wydłużonym czasem posługiwania się neologizmami, trudności z rozpoznawaniem i tworzeniem rymów i aliteracji, trudności z zapamiętaniem sekwencji nazw (pory dnia, nazwy posiłków), tekstu krótkich wierszy i piosenek, budowaniem wypowiedzi (wypowiedź jest zbudowana ze zdań prostych i równoważników zdań, wypowiedź cechuje ubogie słownictwo)	
lateralizacja	oburęczność	
orientacja w schemacie ciała i w przestrzeni	zakłócona orientacja stron, nieumiejętność rozumienia stosunków przestrzennych	
klasa 0 (6 rok życia)		
motoryka duża	obniżona sprawność ruchowa w chodzeniu, bieganiu, skakaniu, staniu na jednej nodze, utrudniona nauka jazdy na nartach, łyżwach, rowerze.	*czytanie*: wolne tempo czytania, przewaga głoskowania, problemy z syntezą przeczytanych głosek, częste zniekształcenia wyrazów, brak rozumienia czytanego tekstu *próby pisania*: pismo lustrzane, zapis odwzorowywanych wyrazów od prawej do lewej strony
motoryka mała	problemy z wykonywaniem precyzyjnych ruchów, nieprawidłowy sposób trzymania ołówka, w niewłaściwy sposób kreślenie linii pionowych (od dołu do góry) i poziomych (od prawej do lewej)	
koordynacja wzrokowo-ruchowa	trudności z rzucaniem i chwytaniem piłki, rysowaniem szlaczków, odtwarzaniem figur geometrycznych	
funkcje wzrokowe	trudności z wyodrębnianiem elementów z całości, z syntetyzowaniem poszczególnych elementów w całość, problemy z odróżnianiem kształtów podobnych (litery m-n, l-t-ł oraz figur geometrycznych) lub identycznych, lecz inaczej ułożonych (litery p-g-b-d)	

funkcje słuchowo-językowe	nieprawidłowa artykulacja głosek, zniekształcenia trudnych wyrazów (przestawianie głosek i sylab), trudności z różnicowaniem głosek podobnych fonetycznie (s-z, b-p, k-g), wydzielaniem sylab i głosek w słowach, z zapamiętaniem tekstu wierszy i piosenek oraz więcej niż jednego polecenia na raz, z zapamiętaniem sekwencji nazw (dni tygodnia, pór roku), sekwencji czasowej (wczoraj – dzisiaj – jutro), jak również sekwencji cyfr	
lateralizacja	oburęczność i obuoczność,	
orientacja w schemacie ciała i w przestrzeni	trudności z określaniem stron oraz wskazywaniem na sobie części ciała, problemy ze wskazywaniem stron	
orientacja w czasie	trudności związane z określaniem pory roku oraz pory dnia	
klasy I-III (7-9 lat)		
motoryka duża	mała sprawność ruchowa całego ciała niechęć do uczestnictwa w lekcjach wychowania fizycznego oraz zabawach ruchowych, problemy z wykonaniem ćwiczeń równoważnych oraz zapamiętaniem sekwencji ruchowych (układ taneczny i gimnastyczny	*czytanie*: wolne tempo, głoskowanie lub sylabizowanie, niewłaściwie rozumienie przeczytanego tekstu *pisanie*: trudności związane z opóźnieniem rozwoju spostrzegania wzrokowego i pamięci wzrokowej (błędy przy przepisywaniu tekstu, trudności z zapamiętaniem kształtu liter, które rzadziej występują w piśmie lub liter o skomplikowanej budowie, mylenie liter o podobnym kształcie i liter o identycznym kształcie, lecz inaczej ułożonych przestrzennie, trudności z zapamiętaniem alfabetu, błędy ortograficzne); trudności związane z opóźnieniem rozwoju funkcji słuchowo-językowych, tj. spostrzegania słuchowego, uwagi i pamięci fonologicznej (mylenie liter
motoryka mała	obniżona sprawność ruchowa rąk, brak precyzyjnych ruchów związanych z samoobsługą, niesprawność w posługiwaniu się nożyczkami, jedzeniem nożem i widelcem	
koordynacja wzrokowo-ruchowa	trudności w rzucaniu do celu i chwytaniu, niechęć do rysowania i pisania, nie mieści się z pismem w liniaturze, pismo nieestetyczne, niekształtne, nieprawidłowy chwyt narzędzia piszącego, zbyt mocny nacisk, męczliwość, trudności z rysowaniem szlaczków w liniaturze oraz złożonych figur geometrycznych	

funkcje wzrokowo-przestrzenne	trudności z wyróżnianiem elementów z całości i/lub ich ponownym układaniem w całość, trudności z wyszukaniem różnic między dwoma obrazkami, odróżnianiem podobnych kształtów (m-n) lub identycznych, lecz inaczej ułożonych w przestrzeni (litery p-g-d-b)	odpowiadających głoskom podobnym pod względem słuchowo-artykulacyjnym, trudności z zapisywaniem zmiękczeń, głosek nosowych, opuszczanie, przestawianie, podwajanie liter i sylab); trudności związane z opanowaniem poziomu graficznego pisma związane z opóźnieniem rozwoju ruchowego i koordynacji wzrokowo-ruchowej (nieprawidłowe ułożenie ręki, uchwyt narzędzia, nacisk na kartkę, męczliwość, wolne tempo pisania, litery są niekształtne, trudności z utrzymaniem pisma w liniaturze, nieprawidłowe łączenie liter pismo jest mało czytelne)
funkcje słuchowo-językowe	wadliwą wymowa, często zniekształcanie wyrazów, trudności z rozpoznawaniem i tworzeniem rymów i aliteracji, używanie sformułowań błędnych pod względem gramatycznym, trudności w stosowaniu wyrażeń przyimkowych określających stosunki przestrzenne (nad, pod, wewnątrz, na zewnątrz), trudności w różnicowaniu podobnych głosek (z-s, b-p), mylenie nazw zbliżonych fonetycznie, trudności z dokonywaniem analizy, syntezy słuchowej	
pamięć fonologiczna i sekwencyjna	trudności z zapamiętaniem sekwencji nazw, sekwencji czasowych, sekwencji liter (alfabet) i sekwencji cyfr, trudności z zapamiętaniem tekstu wierszy, piosenek, tabliczki mnożenia oraz więcej niż jednego polecenia w tym samym czasie	
lateralizacja	utrzymująca się oburęczność lub słaba przewaga jednej ręki	
orientacja w schemacie ciała i w przestrzeni	trudności z określaniem stron i wskazywaniem na sobie części ciała oraz określaniem położenia przedmiotów względem siebie, zapis lustrzany liter i cyfr i/lub zapis wyrazów od strony prawej do lewej	
orientacja w czasie	trudności z określaniem pory roku, dnia, godziny na zegarze	

Źródło: Opracowanie własne (na podstawie: Bogdanowicz, 2003c: 43-56; 2005:39-41; Reid, 2005: 76-77).

1.4.3. Objawy dysleksji rozwojowej i ich konsekwencje szkolne

Utrzymujące się symptomy zaburzeń w okresie edukacji wczesnoszkolnej są wskazaniem do skierowania dziecka na specjalistyczne badania psychologiczno-pedagogiczne, które

potwierdzają występowanie deficytów rozwojowych w obszarze funkcji poznawczych lub eliminują je, wskazując na inne przyczyny trudności szkolnych. W konsekwencji diagnozy potwierdzającej dziecko ryzyka dysleksji uznaje się za **ucznia z dysleksją rozwojową**. Dysfunkcja, poprzez kolejne diagnozy kontrolne, jest uaktualniana w kolejnych okresach rozwojowych (w wieku szkolnym, we wczesnej adolescencji i adolescencji właściwej) i przez cały okres edukacji.

Tabela 2. Symptomy dysleksji rozwojowej w wieku szkolnym

Zakres rozwoju	Symptomy zaburzenia	Trudności szkolne
wiek szkolny (9-14 lat; klasy IV-VIII)		
motoryka	mała sprawność ruchowa całego ciała (w bieganiu, skakaniu, zabawach i ćwiczeniach ruchowych, ćwiczeniach równoważnych oraz wymagających zapamiętania sekwencji ruchowych), a także niska precyzja ruchów ręki	*czytanie*: redukują się częściowo błędy, ale czytanie jest bardzo wolne, z zachowaną techniką głoskowania lub sylabizowania, utrudnione rozumienie treści (najczęściej w typie dysleksji percepcyjnej) lub szybkie tempo czytania, z dużą ilością błędów, często niedokładne lub niewłaściwe rozumienie treści, niechęć do czytania (w typie dysleksji lingwistycznej) *pisanie*: liczne błędy ortograficzne przy dobrej znajomości zasad pisowni, błędy dyslektyczne związane z opóźnieniem rozwoju spostrzegania wzrokowego i pamięci wzrokowej, z opóźnieniem rozwoju funkcji słuchowo-językowych (spostrzegania słuchowego dźwięków mowy, uwagi i pamięci fonologicznej), niski poziom graficzny pisma spowodowany opóźnieniem rozwoju ruchowego i koordynacji wzrokowo-ruchowej. *wypowiedzi narracyjne*[10]: wyraźne trudności w zakresie struktury semantycznej i komunikacyjnej – trudności w identyfikacji bohaterów, umiejscowienia w czasie prezentowanych wydarzeń, przedstawiania akcji, wątku głównego i pobocznych, zaburzenia organizacji wypowiedzi, zniekształcenia i opuszczenia treści dotyczących lokalizacji zdarzeń
koordynacja wzrokowo-ruchowa	problemy z rzucaniem do celu i chwytaniem, nieprawidłowy sposób trzymania narzędzi piszących, zbyt silny nacisk na papier, męczliwość ręki, obniżony poziom grafomotoryki	
obszar poznawczy (wzrokowy i słuchowo-językowy, pamięć fonologiczna)	trudności z wyróżnianiem elementów z całości i ponowną ich syntezą, z wyszukaniem elementów różniących, zniekształcanie wyrazów, błędy gramatyczne, niepoprawne stosowania wyrażeń przyimkowych opisujących stosunki przestrzenne, trudności z różnicowaniem podobnych głosek; obniżona pamięć fonologiczna, sekwencyjna powoduje trudności z zapamiętaniem i odtwarzaniem sekwencji nazw, sekwencji czasowych, ciągu liter i cyfr, trudności z zapamiętaniem tekstu, z liczeniem w pamięci, tabliczką mnożenia	
lateralizacja/nieustalony model lateralizacji	obuoczność i oburęczność z niewielką przewagą jednej ręki	
orientacja w schemacie ciała i w przestrzeni	zakłócona orientacja stron, nieumiejętność rozumienia stosunków przestrzennych	

[10] W literaturze polskojęzycznej niewiele jest publikacji traktujących o tych trudnościach; do nielicznych należą opracowania Borkowskiej (1998), Krasowicz-Kupis (1999), Jaworskiej (2018).

orientacja w czasie	utrudnione rozumienie chronologii wydarzeń i następstw czasowych	w czasie i relacji pomiędzy bohaterami
okres adolescencji (15-18 lat; szkoła ponadpodstawowa)		
integracja percepcyjno-motoryczna	nieharmonijny rozwój, zaburzenie akustycznego i wizualnego obrazu języka	*czytanie*: wolne tempo, mylenie słów, utrudnione rozumienie treści, błędy gramatyczne, *pisanie*: fonetyczny zapis, opuszczanie, dodawanie liter, liczne błędy ortograficzne, błędy konstrukcyjne, gramatyczne *wypowiedzi narracyjne*: trudności z zachowaniem ciągłości wypowiedzi, gubienie wątków, używanie nieadekwatnych określeń, mylenie faktów występujących w kolejności czasowej lub określonych wg innych zasad
funkcje słuchowo-językowe	problemy z różnicowaniem głosek, zamiana słów podobnych, mylenie poleceń	
lateralizacja/orientacja w schemacie ciała i w przestrzeni i czasie	oburęczność i obuoczność, trudności z określaniem i wskazywaniem stron, zapamiętywaniem sekwencji	

Źródło: Opracowanie własne (na podstawie: Bogdanowicz, 1997b: 12-16; Jaworska, 2018: 38-41).

W okresie edukacji szkolnej trudności w czytaniu i pisaniu występują na **wielu przedmiotach** wymagających sprawnej percepcji wzrokowej, przestrzennej, pamięci wzrokowej i dobrej sprawności ruchowej oraz dobrej percepcji i pamięci słuchowej. W literaturze znajdujemy szczegółowe ich opisy (np. Zakrzewska 1996; Brejnak, Zabłocki, 1999; Bogdanowicz, Adryjanek, 2005). Na lekcjach matematyki pojawiają się trudności z prawidłowym odczytywaniem i zapamiętywaniem ciągu liczb, myleniem znaków (dodawania, odejmowania, dzielenia, większości i mniejszości), z zapisem przecinka w ułamkach dziesiętnych, liczeniem pamięciowym (tabliczka mnożenia, kolejność działań), występują problemy z organizacją zapisu działań w słupku (dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie sposobem pisemnym), trudności z zapisem i odczytem liczb wielocyfrowych, ułamków dziesiętnych, częste jest też przestawianie kolejności cyfr, błędne odczytywanie danych w zadaniach z treścią, w geometrii występują trudności z percepcją kształtu i usytuowaniem w przestrzeni, wykonywaniem modeli. Na lekcjach biologii występują problemy z opanowaniem terminologii, rozumieniem chronologii rozwoju, systematyką roślin i zwierząt. Geografia ujawnia trudności w orientacji na mapie (strony świata), zapamiętaniem nazw krajów, regionów, miast, rzek itp. Na lekcjach muzyki występują trudności z zapisem i odczytywaniem nut, odtwarzaniem rytmu i melodii. W trakcie lekcji historii pojawiają się problemy z chronologią zdarzeń, zapamiętaniem nazwisk, dat. Lekcje chemii wiążą się z utrudnionym posługiwaniem się symbolami, błędnymi zapisami reakcji chemicznych, trudnościami z opanowaniem nazw i symboli pierwiastków chemicznych i ich

umiejscowieniem na tablicy Mendelejewa. Na lekcjach wychowania fizycznego ujawniają się problemy w ćwiczeniach równoważnych, rzucie do celu, precyzyjnym chwycie, trudności w opanowaniu układu ćwiczeń, niechęć do gier zespołowych (wymagających sprawności i precyzji), a w konsekwencji częste ich unikanie. Szczególną kategorią trudności dyslektycznych jest opanowanie sprawności języka obcego i posługiwanie się nimi.

Wyszczególnione powyżej trudności obrazują nie tylko rozległość i wieloaspektowość deficytów rozwojowych i ich konsekwencji szkolnych, ale też ich wzajemne powiązania. Istotną cechą współczesnej edukacji (w tym nowoczesnej metodyki) jest bowiem ścisła korelacja treści kształcenia i wykorzystywanie w tym procesie indywidualnych doświadczeń każdego z uczniów. Trudności dyslektyczne w nauce języków obcych są zatem elementem szerszego obrazu szkolnego, w którym problemy dydaktyczne i emocjonalno-społeczne wzajemnie się warunkują i przenikają, są źródłem niepowodzeń edukacyjnych, zakłócają w sposób wtórny szkolne, pozaszkolne i poszkolne funkcjonowanie emocjonalno-społeczne dyslektyków.

1.4.4. Trudności dyslektyczne osób dorosłych

Dorośli dyslektycy stanowią heterogeniczną grupę i prezentują zróżnicowany obraz zarówno trudności, jak i sposobów radzenia sobie z nimi. Ten charakterystyczny **intraindywidualny obraz** stanowi istotny element różnicujący w stosunku do wcześniejszych okresów rozwojowych, w których zaburzenie funkcji percepcyjno-motorycznych przejawia się podobnie u wielu osób. Na zindywidualizowany obraz dysleksji u dorosłych wpływa bowiem nie tylko **rodzaj i zakres deficytu**, ale również wytworzone własne **mechanizmy kompensacyjne** i sprawdzone w doświadczeniu **sposoby działania** oraz **zasoby osobiste** (Everatt, 1997: 13-21; Reid, Kirk, 2001: 72-81; Li, Hamel, 2003: 29-46; Wiseheart, Altmann, 2009: 151-167). Podkreśla się przy tym labilność w nasileniu trudności, zależną w dużej mierze od warunków psychofizycznych i środowiskowych (Bednarek, 1999: 74).

Symptomy zawarte w poniższym zestawieniu nie wyczerpują wszystkich problemów, wskazują jedynie na te najważniejsze.

Tabela 3. Trudności dyslektyczne dorosłych

Obszar zaburzeń	Rodzaje trudności	Mechanizmy kompensacyjne
czytanie i pisanie	trudności z czytaniem głośno, wolne tempo w czytaniu cichym, trudności w analizie i selekcji informacji zawartych w tekście,	ukrywanie trudności i unikanie zadań, uczenie się na pamięć, pozyskiwanie

	gubienie wątku, problemy ze śledzeniem tekstu w kolejnych linijkach, błędy w rozpoznawaniu i czytaniu pojedynczych słów oraz pseudosłów, męczliwość, zmęczenie i dekoncentracja; błędy ortograficzne, gramatyczne, interpunkcyjne, błędny zapis cyfr i liczb, brak autokorekty zapisu, niechęć do formułowania informacji pisemnych (w tym pism użytkowych), wolne tempo pisania, nieczytelne pismo odręczne, błędne wypełnianie formularzy	informacji inną drogą, niż w tekście (od innych, z mediów); pisanie na komputerze z opcją korekty, unikanie pisania, korzystanie ze sposobów werbalnej komunikacji, unikają pisania, raczej komunikują się telefonicznie lub używają Skype 'a;
funkcje słuchowo-językowe	przejęzyczenia, przekręcenia, utrudnione przypominanie sobie słów, trudności z opanowaniem i odtwarzaniem materiału sekwencyjnego, trudności z wypowiedziami spontanicznymi lub w sytuacjach ekspozycji społecznej, deficyty pamięci, utrudnione przywoływanie danych z pamięci semantycznej i operacyjnej	obchodzenie-opisywanie słowa trudnego, nadmierne, pamięciowe przygotowywanie wystąpień,
operowanie liczbami	mylenie liczb (dat, numerów, godzin), nieprawidłowy ich zapis (w tym zer, przecinków), trudności w zapamiętywaniu danych liczbowych, w wykonywaniu operacji arytmetycznych	zapiski, skojarzenia, prośby o informacje, liczenie wspomagane (kalkulator)
orientacja w przestrzeni w czasie	kłopoty z orientacją na mapie i w terenie, w określaniu i opisie relacji przestrzennych, nieprawidłowe planowanie i wykonanie graficzne (rysunku, tekstu), utrudnione planowanie, organizacja i zarządzanie czasem,	nadmierne, nieuzasadnione korzystanie z urządzeń wspomagających (np. nawigacji, komputera, komunikatorów), unikanie nieznanych miejsc
czynności codzienne	niezautomatyzowany podpis, trudności w wykonywaniu czynności nawykowych, w jeździe samochodem, niezborność i niezdarność ruchowa	

Źródło: Opracowanie własne (na podstawie: Bogdanowicz 2012: 73-82; Łockiewicz, Bogdanowicz, 2013: 44-47, Wejner-Jaworska, 2019: 45-50).

Trudności o charakterze dyslektycznym, głównie związane z brakiem dostatecznej świadomości fonologicznej i deficytem wzrokowym, utrzymują się do końca życia (Elliot, Place, 2000: 79). W przypadku osób dorosłych podkreśla się też występowanie wtórnych zaburzeń emocjonalnych, obniżoną motywację, zaniżoną samoocenę, często zakończenie edukacji poniżej poziomu swoich możliwości, brak satysfakcji osobistej i zawodowej (Gindrich 2002: 142). Dlatego też dorośli powinni uwzględniać swoje trudności i ograniczenia oraz podejmować pracę nad ich usuwaniem (Broda, Tomaszewska, 2003: 71). Dla dorosłych osób z dysleksją **pomoc psychologiczno-pedagogiczna** o charakterze systemowym jest w Polsce niedostępna, same wypracowują z biegiem czasu swój styl działania, także w oparciu o osobiste

zasoby. Ich **mocnymi stronami** są zazwyczaj wysokie kompetencje werbalne, kreatywność, zdolności wzrokowo-przestrzenne, oryginalność w rozwiązywaniu problemów, a także umiejętności ich rozpoznawania i charakteryzowania (Smythe, 2007: 59). Wobec trudności z dostępem do specjalistycznej pomocy podkreśla się konieczność **autodiagnozy** i **pracy własnej**. F.L. Bowman i V. Culott (2010: 93-96) proponują następujące kryteria autodiagnostyczne przydatne w **samoocenie**:

- wolne tempo czytania;
- wcześniejsze problemy z nauką czytania (w szkole);
- dyskomfort przy czytaniu głośnym;
- pomijanie, przestawianie, dodawanie liter w czytaniu i pisaniu;
- wielokrotne czytanie dla uchwycenia sensu;
- błędy ortograficzne;
- trudności z wypowiadaniem długich i trudnych słów;
- preferowanie krótkich tekstów zamiast książek;
- unikanie prac lub szkoleń wymagających obszernych lektur;
- trudności w uczeniu się języka obcego.

Autorzy twierdzą, że spełnienie minimum siedmiu kryteriów potwierdza występowanie dysfunkcji i wskazuje na konieczność podejmowania działań w celu zmniejszenia trudności w zakresie pracy zawodowej i codziennym życiu.

Interesująca w kontekście niniejszego opracowania jest analiza funkcjonowania dyslektycznych studentów dokonana przez H. Li i C.M. Hamela (2003: 39-46) i D. Pollaka (2012: 167-197). Badacze twierdzą, że grupa studentów doświadczająca zaburzeń percepcyjnych źle znosi stres egzaminacyjny, nie umie się uczyć, ma trudności z planowaniem i organizacją pracy własnej. Ich prace pisemne zawierają błędy ortograficzne, interpunkcyjne, pomyłki dużych i małych liter. Pod względem kompozycji i spójności ich wartość pozostaje obniżona poprzez nieuporządkowanie treści, niewłaściwe stosowanie zaimków, dodawanie lub opuszczanie wyrazów.

1.4.5. Trudności dyslektyczne występujące w nauce języków obcych

Szczególną uwagę należy poświęcić trudnościom dyslektycznym występującym w nauce języków obcych. Znany i coraz częściej stosowany jest termin **dyslingua** na oznaczenie tego zakresu dysfunkcji (Bogdanowicz, 2004: 78). Dyslektycy są świadomi swoich ograniczeń

i bardzo często wskazują na trudności w opanowaniu języka obcego i posługiwaniu się nim w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Nauka języka obcego wymaga poznania jego podsystemów: **fonicznego** (obejmującego wymowę, akcent, intonację), **graficznego** (odnoszącego się do ortografii i interpunkcji), **leksykalnego** (zawierającego słownictwo), **składniowego** (związanego ze strukturami gramatycznymi). Opanowanie tych podsystemów sprawia duże trudności osobom z dysleksją, niezależnie od jej typu i etapu edukacji, na którym aktualnie się znajdują. Trudności te ujawniają się w języku ojczystym i zwielokrotniają w nauce języków obcych. Badania A. Jurek (2004: 98-121) dowodzą, że języki obce sprawiają trudność ok. 75% dyslektyków. Na trudności w opanowaniu słownictwa i gramatyki wskazuje 57% badanych, w pisaniu – 35%, w mówieniu – 50%, w poprawnym ortograficznie zapisie – 57%. Uczniowie dyslektyczni na wyższych etapach edukacyjnych (starsze klasy szkoły podstawowej, szkoły ponadpodstawowe) mają istotnie większe trudności w przyswojeniu języka obcego w formie pisanej (z ortografią, interpunkcją, kształtem liter, gramatyką), aniżeli werbalnej (z artykulacją głosek, akcentem, intonacją, uczeniem się słówek i zwrotów, formułowaniem wypowiedzi). Ich kłopoty zaznaczają się także w słuchaniu obcojęzycznego tekstu i jego rozumieniu, tłumaczeniu tekstu na język ojczysty i odwrotnie. Trudności są potęgowane poprzez zaburzenia w **koncentracji uwagi** i **pamięci symultanicznej.** Tezy te potwierdzają wyniki badań M. Bogdanowicz i A. Adryjanek, prowadzone w tej samej grupie wiekowej. Na ich podstawie można stwierdzić, że typowymi problemami, z którymi borykają się na lekcjach języka obcego uczniowie dyslektyczni, są trudności w: poprawnym pisaniu pomimo dobrych wypowiedzi ustnych, budowaniu wypowiedzi, zapamiętywaniu słówek, odróżnianiu wyrazów podobnych, zakresie nieprawidłowej wymowy, rozumieniu i zapamiętywaniu tekstu mówionego lub nagranego, zapisie wyrazów w poprawnej formie gramatycznej. Problemy może też sprawiać zapamiętywanie znaczenia i pisowni słów, wyrażeń frazeologicznych, idiomów, sekwencji nazw, ale także rozumienie i stosowanie reguł, wyjątków i struktur gramatycznych (Jurek, 2004: 103; Bogdanowicz, Adryjanek, 2005: 41-57).

Dotychczas nie wypracowano specjalistycznych, standaryzowanych metod badawczych umożliwiających precyzyjne określenie profilu uczenia się i w jego kontekście analizowanie języka obcego rekomendowanego dla dyslektyków. Językoznawcy proponują, by w tym celu dokonać charakterystyki cech języka znaczących dla procesu nauczania/uczenia się języka obcego (N/U JO), do których należą **transparentność** (zależność pomiędzy fonemem a grafemem) i **fleksyjność**. Języki transparentne, czyli fonetyczne, cechują się proporcjonalnością (słowo ma taką samą liczbę liter i głosek). Przykładem języków w wysokim

stopniu transparentnych jest hiszpański i włoski, a także mniej popularny fiński, serbski, chorwacki, turecki. Języki o umiarkowanym stopniu transparentności to niemiecki, polski, holenderski. Natomiast cecha ta na niskim poziomie identyfikowana jest w języku angielskim i francuskim (Szczerbiński, 2007: 47-70; Bogdanowicz, 2011: 96-99). Z tego powodu język angielski może okazać się trudny dla dyslektyków, język włoski lub hiszpański – znacznie łatwiejszy. Językiem fleksyjnym jest język niemiecki, którego opanowanie i użycie wymaga umiejętności wyboru odpowiedniej formy rzeczownika, czasownika i rodzajnika. Uwzględniając tę cechę, język ten również może okazać się trudny dla osób z dysleksją. Analizy tych zagadnień nie dają jednak jednoznacznych rozstrzygnięć, np. język angielski jest trudny ze względu na niski stopień transparentności, ale łatwiejszy ze względu na częściową fleksyjność (Bogdanowicz, 2011: 97). Pomimo różnego typu wątpliwości autorzy oceniają, że językami trudnymi dla osób z dysleksją są: francuski, niemiecki, angielski i rosyjski (Jurek, 2004: 106; Lanciger, 2007: 51; Zawadzka-Bartnik, 2010: 219).

Nie ma zatem prostej odpowiedzi na pytanie, który język obcy należy rekomendować dyslektykom. Sugeruje się, by decyzje w tym zakresie podejmować w oparciu o analizę potencjału do uczenia się oraz (Smythe, 2007: 6-28; Bogdanowicz, 2011: 97-98):

- analizę stopnia transparentności języka z perspektywy czytania i pisania,
- rodzaj alfabetu (łaciński, cyrylica),
- ocenę trudności gramatyki (liczba czasów, deklinacja i koniugacja, rodzajniki, przedimki),
- podobieństwo języka obcego do ojczystego.

Niezależnie od subiektywnej oceny stopnia trudności, w przypadku **języka niemieckiego** do charakterystycznych dla dyslektyków błędów należą (Rybarczyk, 2012: 152-154):

- opuszczanie liter w wyrazach z podwójnymi spółgłoskami (*Somer* zamiast *Sommer*),
- dodawanie liter na końcu wyrazu: (*kommene* zamiast *kommen*), przestawianie liter (*gliech* zamiast *gleich*),
- przestawianie, zamienianie liter o podobnym kształcie, inaczej położonych w przestrzeni: *b/d/p/q, ie/ei, die/dei, Z/N, W/M*),
- trudności z wyrazami, w których występują przegłosy i dyftongi (*ei-eu, eu-au, eu-ö*),
- mylenie głosek podobnych pod względem słuchowo-artykulacyjnym (*ä/e, äu/eu, ai/ei, f/v, d/t, g/k*),

– problemy z odróżnianiem końcówek rodzajników m/n w 3. i 4. przypadku (*dem/den*),
– trudności z wymową nowych kilkusylabowych słów, pisanie rzeczowników małą literą, mimo znajomości reguły.

W **języku angielskim** często (Nijakowska, 2004: 144-150; Bogdanowicz, 2005: 81-93):

– dopisywane są litery, wtrącenia w środku wyrazu (*rich – ritch*),
– występują asymilacje do znanych wyrazów z języka ojczystego (*metal* zamiast *meal*),
– pomija się litery w środku wyrazu (*monts* zamiast *months*),
– stosowany jest zapis fonetyczny (*goł* zamiast *go*).

Specyficzne trudności ujawniają się też w trakcie nauki **języka rosyjskiego**. W opinii nauczycieli, uczniów i studentów język ten uznawany jest za trudny. Odrębny alfabet sprawia dodatkowe problemy. Uczeń styka się z głoskami niewystępującymi w języku ojczystym. Są to samogłoski jotowane (*е, ё, ю, я*), a także odpowiadające polskim dwuznakom sz, rz, cz, odrębne litery (*ш, ж, ч*). Do częstych trudności należy (Klapa, Łubiarz, 2013: 42-43):

– zastępowanie liter polskimi odpowiednikami graficznymi (*шкоlа* zamiast *школа*),
– zastępowanie samogłosek jotowanych ich polskimi odpowiednikami fonetycznymi (Олиа zamiast *Оля*).

W trakcie nauki języków obcych to właśnie sprawność pisania przysparza najwięcej problemów. Oprócz wyżej wymienionych trudności, **niezależnie od języka obcego**, występują także (Stasiak, 2004:10):

– niekształtne litery, niezgodne z wzorcem kaligraficznym;
– błędy w zapisie i błędy ortograficzne;
– kłopoty z zapamiętaniem i identyfikacją wyglądu liter czy wyrazów;
– dodawanie lub przestawianie sylab;
– opuszczanie znaków diakrytycznych;
– trudności ze zmieszczeniem się w liniaturze zeszytu.

Obok trudności występujących w zakresie pisania, pojawiają się także problemy z pozostałymi sprawnościami. Do charakterystycznych błędów w czytaniu można zaliczyć (Jaworska, 2018: 38-46):

– mylenie podobnie wyglądających liter;
– elementy czytania analitycznego (sylabizowanie, głoskowanie);

– skracanie wyrazów, zmiana kolejności odczytywania liter;
– zwolnione tempo;
– czytanie z jedynie częściowym rozumieniem treści;
– identyfikacja liter rzadziej występujących, całkowicie odmiennych niż w języku ojczystym;
– zastosowanie nieodpowiedniej intonacji.

W zakresie mówienia uczniowie tworzą wypowiedzi niegramatyczne, z nieprawidłową składnią, chaotyczne. Często zniekształcają wyrazy na skutek zmiany kolejności głosek, ich redukcji bądź dodania. Popełniają ponadto pomyłki w poprawnej identyfikacji rodzaju rzeczowników (widoczna jest wyraźna tendencja do przenoszenia rodzaju z języka ojczystego). Jednak największą trudność sprawia dyslektycznym uczniom podjęcie spontanicznej wypowiedzi czy udział w sytuacji komunikacyjnej. Jest to tym bardziej istotna przeszkoda im większy nacisk w nauce języków położony jest na komunikację, a z taką sytuacją mamy do czynienia najczęściej (Jaworska, 2018: 41-45).

Zarówno teoretycy, jak i praktycy podkreślają, że dyslektycy są w stanie przyswoić określone sprawności w języku obcym. Jednocześnie zwracają uwagę na niezbędne warunki, które powinny wspomagać nauczanie języków obcych. Wśród nich istotną rolę pełni właściwa organizacja procesu dydaktycznego i metody pracy stosowane przez nauczycieli (Bogdanowicz, 2004: 78-83; Czabaj, 2004: 133-140; Giermakowska, 2009: 223-231; Łockiewicz, Bogdanowicz, 2013: 43-46).

Przytoczone powyżej opisy dotyczą uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych, jednakże na podstawie tych badań można przyjąć, że większość symptomów utrzymuje się w okresie dorosłości i ujawnia w różnych formach kształcenia, w tym na etapie kształcenia akademickiego. Istotna luka informacyjna dotyczy nie tylko specyfiki trudności dyslektycznych osób dorosłych uczących się języków obcych i doskonalących swoje umiejętności z tego zakresu, ale też organizacji procesu studiowania oraz metodyki pracy nauczycieli akademickich.

1.4.6. Zmienność objawów dysleksji rozwojowej

Analizując objawy dysleksji występujące w poszczególnych okresach rozwojowych i edukacyjnych, można zaobserwować ich **dynamikę**. Niektóre objawy zanikają, niektóre mogą przetrwać do następnego okresu, a jeszcze inne pojawić się w nasilonym stopniu w związku z

nowym obszarem aktywności umysłowej czy ruchowej. M. Bogdanowicz i A. Adryjanek (2005: 57-61) mówią o rozszerzaniu się jednych trudności i kompensowaniu innych. Zwracają też uwagę na możliwość wystąpienia zaburzeń wtórnych (np. emocjonalnych) oraz tendencji do nawrotu niektórych trudności, zwłaszcza w sytuacjach trudnych. Autorki podkreślają, że inne objawy dostrzegalne są w okresie przedszkolnym, przed rozpoczęciem nauki w szkole, inne w okresie wczesnoszkolnym, inne w starszych klasach szkoły podstawowej oraz w szkole ponadpodstawowej. Zaburzenia te najpierw mają **postać izolowaną**, a następnie **uogólnioną.** Nasilenie zaburzeń następuje zazwyczaj na skutek niewłaściwie prowadzonej edukacji oraz niepodjęcia lub przerwania terapii pedagogicznej. Z biegiem lat utrwalone zaburzenia mogą rzutować na sferę emocjonalno-motywacyjną i prowadzić do niekorzystnych zmian w osobowości ucznia/studenta.

Symptomy trudności w czytaniu i pisaniu są inne u dzieci, a inne u dorosłych. G. Krasowicz-Kupis (2008: 112-113) nazywa to **intraindywidualnym zróżnicowaniem dysleksji**. Autorka zwraca też uwagę na fakt, że problematyka zaburzeń czytania jest częściej przedmiotem badań i analiz, podczas gdy w przypadku dorosłych osób dyslektycznych to właśnie ich deficyty są zdecydowanie bardziej widoczne w pisanych przez nich tekstach.

Biorąc pod uwagę rozwojowy aspekt dysleksji, akcentuje się następujące zjawiska występujące w patomechanizmie dysleksji (Lander, Wimmer: 1993: 1-33; Bogdanowicz, 2006: 7-34; Krasowicz-Kupis, 2011: 199-208):

- rozszerzanie zakresu trudności na więcej przedmiotów szkolnych i rozleglejsze obszary aktywności życiowej,
- nawarstwianie zaburzeń, czyli nakładanie się na zaburzenia pierwotne rozwoju psychomotorycznego (dysfunkcje poznawcze i motoryczne) zaburzeń wtórnych sfery pozaintelektualnej (funkcji emocjonalno-motywacyjnych) oraz osobowości (struktury „Ja", np. obniżenie poczucia własnej wartości, niestabilność samooceny),
- kompensowanie zaburzeń i redukcja niektórych trudności postępuje wraz z wiekiem i dojrzewaniem centralnego układu nerwowego oraz z usprawnianiem funkcji psychomotorycznych uczestniczących w czytaniu i pisaniu, dzięki zajęciom terapii pedagogicznej i treningowi w nauce szkolnej,
- utrzymywanie gotowości do nawrotu specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu w sytuacji zaniechania pracy nad problemem i braku samokontroli podczas pisania, a także w sytuacji stresu egzaminacyjnego, zmęczenia i trudności ze skupieniem uwagi lub utraty kontaktu ze środowiskiem posługującym się ojczystą mową.

Odnosząc się do literatury prezentującej wyniki badań w tym zakresie, można wskazać na kilka możliwych scenariuszy rozwoju dysleksji. Są one następujące:

- trudności w czytaniu i pisaniu mogą być niezauważalne (mogą ustąpić) dzięki tzw. samoistnej kompensacji zaburzonych funkcji. Jednak dzieje się to tylko wtedy, gdy osoba z dysleksją charakteryzuje się: co najmniej dobrym poziomem rozwoju ogólnego, wysokim poziomem funkcji niezaburzonych (zaangażowanych w proces kompensacji), ogólnym dobrym stanem zdrowia, prawidłową dynamiką procesów nerwowych oraz właściwym rozwojem procesów emocjonalno-motywacyjnych. Nie bez znaczenia jest środowisko życia danej osoby – dobre warunki materialne oraz odpowiednie relacje z najbliższymi osobami (Brejnak, Zabłocki, 1999: 103-105);
- trudności wynikające z dysleksji zakłócają nie tylko czytanie i pisanie, mogą też generować zaburzenia wtórne o charakterze emocjonalnym: zaniżone poczucie własnej wartości, brak motywacji w działaniu, początkowo w stosunku do przedmiotów szkolnych, później w stosunku do zadań życiowych (Jaklewicz, 1998: 68-69);
- dysleksja rozwojowa nie wiąże się jednoznacznie z niepowodzeniami. Problemy w nauce można niwelować lub przynajmniej złagodzić poprzez podjęcie odpowiednich działań. Ich efektywność zależy od wielu czynników, zwłaszcza od wieku osoby poddanej terapii. Im starsza jest osoba, tym bardziej zróżnicowanego programu terapii wymaga, a efekty pracy zaczynają być widoczne po upływie dłuższego czasu (Brejnak, Zabłocki, 1999, 105-107).

1.5. Język jako narzędzie komunikacji a funkcjonowanie społeczne dyslektyków

Funkcje komunikowania i – w szerszym kontekście – języka w życiu człowieka od wielu lat budzą zainteresowanie badaczy. I. Kurcz (2001: 66) twierdzi, że **komunikacja językowa** jest jedynym pojęciem, w którym częściowo pokrywają się zakresy pojęć **język** i **komunikacja**.

Dominującym w dyskursie naukowym jest podejście zapoczątkowane przez F. de Saussure`a (1991), który dokonał rozróżnienia między językiem (fr. *langue*) i mówieniem (fr. *parole*). Jako język definiował on system znaków i reguł ich tworzenia, który nie może być wytworem pojedynczego człowieka, jest pewną abstrakcją, która urzeczywistnia się w indywidualnych aktach werbalnych – mówieniu. Zdaniem F. de Saussure`a (1991: 47): ”język

istnieje w zbiorowości pod postacią sumy odbić złożonych w każdym mózgu, podobnie jak słownik, którego identyczne egzemplarze zostałyby rozdane poszczególnym jednostkom. Jest to więc coś, co istnieje u każdej z nich, będąc równocześnie wspólne wszystkim i znajdując się poza obrębem ich woli."

Do funkcji najczęściej przypisywanych językowi zaliczane są (Nęcki, 1996: 180-190; Knapp, 2003: 49-52, Sikorski: 68):

- funkcja społeczna, odnosząca się do znaczenia języka w koordynacji aktywności członków danej grupy,
- funkcja psychologiczna, odnosząca się do organizacji wyższych form życia umysłowego dzięki systemowi językowemu,
- funkcja regulacyjna, kontrolująca zachowania innych poprzez wykorzystanie środków językowych,
- rola w aktach autoekspresji i wyrażaniu swoich uczuć,
- umożliwienie procesu socjalizacji,
- kształtowanie obrazu rzeczywistości,
- motywowanie do działania,
- wyrażanie emocji,
- kształtowanie doznań estetycznych.

Komunikacja z psychologicznego punktu widzenia to z kolei „ogólny termin określający transfer czegoś z jednego miejsca na inne. Tym „czymś" może być wiadomość, sygnał, znaczenie itp. Warunkiem koniecznym komunikacji jest posiadanie wspólnego kodu przez nadawcę i odbiorcę, by znaczenie czy informacje zawarte w przekazie były bezbłędnie zinterpretowane" (Reber, Reber, 2008: 327). Szczególnym rodzajem jest komunikacja interpersonalna, którą można określić jako wymianę werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów podejmowana w określonym kontekście w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania (Nęcki, 1996: 93).

Aby **akt komunikacji** został skutecznie zrealizowany, potrzebne są cztery elementy składowe:

- nadawca, to osoba lub grupa osób, która nadaje (mówi lub pisze) komunikat,
- odbiorca, osoba, która odbiera (słucha albo czyta) komunikat,
- komunikat, czyli przekaz, treść kierowana przez nadawcę do odbiorcy,

– kod (najczęściej język), system znaków, którym posługuje się zarówno nadawca, jak i odbiorca (Kaczmarek, 2005: 73-85).

W ujęciu R. Jakobsona (1964: 51-58) do zajścia aktu komunikacji potrzebny jest jeszcze **kontekst,** (czyli element rzeczywistości pozajęzykowej, do której odnosi się komunikat), **kanał** – droga przesyłania informacji (wypowiedzi słowne przenoszone są kanałem artykulacyjno-fonicznym, a teksty pisane kanałem graficzno-wzrokowym) i ***kontakt***, a więc nastawienie obojga uczestników na przekaz informacji, umożliwienie tego przekazu.

Kwestię **kodu językowego** szerzej analizuje w swych pracach B.L.J Kaczmarek (2005: 80-85). Wyróżnia trzy podstawowe kody: językowy, pozajęzykowy i parajęzykowy. Kody niejęzykowe nie są związane z językiem, mogą jednakże modyfikować znaczenie wypowiedzi słownych, ułatwiając lub zaburzając ich zrozumienie. Kod językowy natomiast składa się z kilku podsystemów:

– fonologicznego, złożonego z fonemów,
– morfologicznego, pozwalającego z fonemów generować większe całości,
– leksykalnego, zawierającego zbiór wyrazów przynależnych danemu językowi,
– syntaktycznego, dostarczającego reguł pozwalających łączyć wyrazy w zdania, dłuższe frazy,
– stylistycznego, dostarczającego reguł łączenia ze sobą zdań i tworzenia z nich dłuższych tekstów.

W akcie komunikacji dużą rolę odgrywa też kontekst. M. Bańko (2006: 77) utrzymuje, że to od kontekstu zależy charakter wypowiedzi. Wyróżnia się cztery rodzaje kontekstu:

– lingwistyczny, który odnosi się do wszystkich wypowiedzi poprzedzających dany akt komunikacyjny, które wpływają na jego interpretację,
– interpersonalny, pozwalający na zmianę znaczenia tej samej wypowiedzi w zależności od tego, kto z kim rozmawia,
– zadaniowy – to działanie pozasłowne, rodzaj aktywności będący instrumentalną podstawą kontaktu, wpływa znacząco na interpretację,
– kulturowy, zakładający wspólnotę doświadczeń pozajęzykowych będącą gwarantem łatwiejszego porozumienia.

Jako czynnik warunkujący przeprowadzenie aktu komunikacji z powodzeniem, Nęcki (1996: 69-77) wskazuje konieczność przestrzegania zasad organizacji wypowiedzi. Zasady te klasyfikuje w grupy czterech reguł:

1. reguła poprawności gramatycznej i zrozumiałości, która zobowiązuje do przestrzegania zasad syntaktycznych w konstrukcji wypowiedzi tak, by były one możliwe do bezpośredniej interpretacji,
2. reguła dopasowania wypowiedzeń do kontekstu lingwistycznego, która zobowiązuje do uwzględniania poprzednich wypowiedzi rozmówcy, tak by zachować spójność tematyczną,
3. reguła ekonomiczności w konwersacji, która pozwala uczynić wypowiedź przejrzystą, zwięzłą i zrozumiałą, dzięki unikaniu niepotrzebnych powtórzeń, pauz i zakłóceń,
4. reguła ekspresyjności, która zobowiązuje do nadawania możliwie osobistego i emocjonalnego tonu wypowiadania się tak, by odbiorca mógł zorientować się, jaki jest stosunek nadawcy do wypowiadanego tekstu.

Osoby z dysleksją biorące udział w komunikacji mogą mieć problemy z utrzymaniem **płynności komunikacji werbalnej**. Do najczęściej spotykanych zakłóceń językowych, na jakie narażeni są dyslektycy, zalicza się:

- powtórzenia: powielanie słowa lub kilku słów bez zamiaru emfatyzacji znaczenia, powtórki automatyczne,
- ominięcia: opuszczenie całego wyrazu lub jego części,
- akty paralingwistyczne: serie dźwięków nie tworzących ani słów, ani gramatycznych całości,
- pomyłki językowe: pomyłki w wypowiedzeniu słowa (przejęzyczenia) lub wymówienie słowa innego niż zamierzone (Nęcki, 1996: 112-114; Bogdanowicz, 2011: 79; Podgórecki, 2000: 69).

Mówienie, czytanie i pisanie to umiejętności profilujące funkcjonowanie jednostki. Niski poziom tych umiejętności bywa uznawany za powód do wstydu lub też utożsamiany z ograniczeniem umysłowym. Przez badaczy zagranicznych i polskich podkreślany jest fakt, że uczniowie dyslektyczni, pomimo wysokiego potencjału intelektualnego, nie radzą sobie z wieloma podstawowymi umiejętnościami. Ich zdaniem nasilające się problemy w nauce czytania i pisania mogą generować zaburzenia wtórne (np. Davis, Brown: 2001, Ehrman, Leaver, Oxford: 2003; Kossowska: 2005; Elliot, Place: 2009). Dlatego tak często zwraca się uwagę na konieczność wczesnej diagnozy dysleksji i jak najszybszego podjęcia terapii (Bogdanowicz, 1994: 71).

Wśród młodszych dyslektyków mogą wystąpić typowe objawy zaburzeń nerwicowych o charakterze **psychosomatycznym** wywołane stresem, jaki towarzyszy im podczas nauki w szkole. Są to: bóle głowy, brzucha, lęki nocne, jąkanie, moczenie się itp. Według W. Brejnaka i K. Zabłockiego (1999: 45), należą oni do grupy ryzyka **deprywacji emocjonalnej**. Skutkiem początkowych trudności i związanych z nimi negatywnych emocji (upokorzenia, poczucia bycia „gorszym" i „głupszym" od innych, bezsilności, poczucia niespełniania oczekiwań rodziców) mogą być zaburzenia sfery emocjonalnej. Wysiłek włożony w pracę, który nie ma przełożenia na wymierne efekty, a w przypadku uczniów na dobre oceny, zniechęca, powoduje spadek motywacji. Ciągłe porównywanie się z innymi obniża samoocenę. Pozytywny obraz samego siebie może także zaburzyć towarzysząca wielu dyslektykom tzw. **dyspraksja.** Jest to rodzaj chronicznej niezdarności (związany z chwilowymi zaburzeniami równowagi). W jej efekcie dzieci postrzegają siebie jako osoby niezdarne, nieporadne czy pechowe i tak też odbierani są przez swoje otoczenie (Davis, Brown, 2001: 116). Takie osoby mogą w konsekwencji wykazywać zahamowanie, niepewność, niechęć lub niepokój i pobudliwość w sferze emocjonalno-uczuciowej i poznawczej (Zakrzewska, 1996: 87). A. Rentflejsz-Kuczyk (1999: 85-87) wskazuje na zaburzenia w zakresie pobudliwości zwłaszcza dyslektycznych chłopców, których zachowanie charakteryzuje się nadpobudliwością, pochopnością myślenia, zmiennością nastrojów, trudnościami w koncentracji uwagi. B. Wszeborowska-Lipińska (1992: 83-88; 1995: 65-71) i B. Sawa (1999: 66-68) uważają, że porażki na początku nauki szkolnej, które zwykle towarzyszą osobom z dysleksją, wpływają na ich relacje rodzinne i z rówieśnikami. Z kolei badania A. Rentflejsz-Kuczyk (1999: 104) i P.A. Gindricha (2002: 69-71) wykazały, że dzieci dyslektyczne bywają mniej popularne niż uczniowie bez tego typu trudności. Napięcia, stres, niejednokrotnie brak akceptacji w środowisku rodzinnym, mogą generować występowanie zachowań świadczących o ich **nieprzystosowaniu społecznym** (zachowania agresywne, aspołeczne, buntownicze, kłamstwa itp.). Agresja, jak pisze M. Selikowitz (1999: 44), może być objawem niskiego poczucia własnej wartości osób z trudnościami w nauce, które swą złość za niepowodzenia wyładowują na innych. Jak twierdzi M. Bogdanowicz (1995b: 216-233), możliwość wystąpienia zaburzeń wtórnych u dzieci jest bardzo wysoka i trudno je zlikwidować, jeżeli nie wyeliminuje się przyczyn pierwotnych, czyli trudności w czytaniu i pisaniu.

Badania nad funkcjonowaniem psychospołecznym starszych uczniów dyslektycznych w Polsce podjął m.in. P.A. Gindrich. Autor wykazał, że ich **samoocena** jest istotnie niższa w porównaniu z rówieśnikami niemającymi tego typu problemów. Niskiej samoocenie

towarzyszą często **wtórne symptomy psychiczne**, takie jak: poczucie lęku i osamotnienia, nieporadność, zniechęcenie, niezadowolenie z siebie, obniżenie nastroju, skłonność do zmartwień, depresja, brak motywacji do działania (Gindrich, 2002: 61-69). W opisach losów edukacyjnych „przeciętnych" dyslektyków akcentuje się obniżoną wiarę we własne możliwości, będącą efektem licznych edukacyjnych porażek i osiągnięć poniżej oczekiwań. Uczniowie dyslektyczni częściej wagarują i popadają w konflikty z nauczycielami niż ich niedyslektyczni rówieśnicy. Zajmują oni niższe pozycje społeczne, a w hierarchii grupowej mierzonej technikami socjometrycznymi funkcjonują często na obrzeżach grupy, z większą liczbą wyborów negatywnych (Gindrich, 2002: 63). Ponadto rzadziej uczestniczą w zajęciach pozalekcyjnych (dużo czasu spędzając na odrabianiu lekcji). Niepowodzenia, które wpływają niekorzystnie na samoocenę powodują, że uczniowie wybierają z reguły szkoły zawodowe czy techniczne, a ich **plany życiowe** są nieadekwatne do realnych możliwości. Badania wykazują również, że u osób tych dominuje umiejscowione na zewnątrz **poczucie kontroli**, większy **konformizm** (aby przypodobać się rówieśnikom), ograniczony indywidualizm i brak postaw twórczych. Częstym zjawiskiem jest też drugoroczność lub zmiana klasy czy szkoły (Castles, Coltheart, 1993: 149-155; Jaklewicz 1998: 17-18; Zielińska, 2010: 68-71; Żłobicki, Maj, 2010: 81-87).

W literaturze polskiej niewiele uwagi poświęca **dorosłym dyslektykom** i ich funkcjonowaniu psychospołecznemu. Podkreśla się, że brak odpowiednich oddziaływań terapeutycznych w latach młodszych może warunkować wystąpienie niekorzystnych zaburzeń wtórnych, utrzymujących się w okresie dorosłości. Przykładem tego mogą być przytoczone przez M. Bogdanowicz (1995b: 216-220; 2003b: 73-82) wyniki **longitudinalnych badań** nad dysleksją rozwojową w Polsce, prowadzonych przez autorkę i współpracowników od lat 70. XX wieku. Badania te (prowadzone w latach: 1968, 1978, 1988) miały na celu poznanie i opis funkcjonowania dyslektycznych dzieci i porównanie uzyskanych wyników z wynikami badań uzyskanymi po upływie kolejnych dziesięciu lat w tej samej grupie. Wobec tych osób nie stosowano w tym czasie oddziaływań dydaktyczno-terapeutycznych. Dowiedziono, że badane dorosłe osoby z dysleksją nadal miały trudności w czytaniu i pisaniu oraz utrzymywały się u nich zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych. Poza nielicznymi wyjątkami, trudności nie ustąpiły samoistnie, co więcej – stały się głębsze. Na podstawie badań psychologicznych i psychiatrycznych ustalono, że osoby te cierpiały na złożone zaburzenia emocjonalne o charakterze nerwicowym, nawet w przypadkach, gdy ustąpiły ostre trudności w czytaniu i pisaniu. U dyslektyków, którym udało się „przebrnąć" przez etap nauki szkolnej, często

dominuje przeświadczenie o swojej ułomności czy niedostatkach intelektualnych. Z drugiej strony dyslektycy, którzy osiągnęli sukces edukacyjny (zwłaszcza dzięki wysokiej sprawności intelektualnej i dobrej opiece ze strony rodziny), prezentują korzystne cechy psychiczne, co wykazały badania prowadzone niezależnie od siebie w latach 1985-1999 przez B. Wszeborowską-Lipińską (1997: 314-331) i A. Rentflejsz-Kuczyk (1999: 69-77). Ich wyniki pokazały, że osoby z dysleksją, które pozytywnie przeszły selekcję szkolną, przejawiały silną potrzebę dominacji, niezależności i osiągnięć. Ponadto cechował je niski poziom zaufania do siebie, wysokie umiejętności społeczne i duży realizm. Łatwiej znoszą porażki, są bardziej odporne psychicznie, bardziej dojrzałe, o większej niekonwencjonalności – w porównaniu z rówieśnikami nie mającymi tego zaburzenia. Tak ukształtowana osobowość kompensuje braki i pomaga w studiowaniu.

W literaturze przedmiotu prezentowane są także wyniki badań ilustrujące wpływ dysleksji na **losy edukacyjne** i **karierę zawodową** młodych dorosłych. Przytoczone przez A. Rentflejsz-Kuczyk (1999: 93) wyniki badań prowadzonych wśród osób z dysleksją kończących szkołę średnią wskazały utrzymywanie się u nich trudności w czytaniu i pisaniu (wolne tempo czytania, błędy wzrokowe, słuchowe, błędy ortograficzne, interpunkcyjne). W większości przypadków osoby te nadal przejawiały zaburzenia percepcji i koordynacji wzrokowo-ruchowej, percepcji słuchowej, zaburzenia koncentracji uwagi, co decydowało o zakończeniu edukacji i wpływało na wybór zawodu (Elliot, Place: 2000: 79-86). Podobne opinie mają swoje odzwierciedlenie w większości badań dotyczących problematyki dysleksji u osób dorosłych (np. Everatt, 1997; Siekańska, 2005; Perkin, Croft, 2007; Smythe, 2007; Łockiewicz, Bogdanowicz, 2013; Wejner-Jaworska, 2019).

Dyslektycy z reguły kończą edukację wcześniej i otrzymują gorszą pracę niż osoby bez dysleksji. W literaturze przedmiotu dominuje pogląd, iż większość z nich kończy edukację na poziomie szkoły średniej lub zawodowej, pracuje głównie fizycznie, nie zajmuje ważnej pozycji w miejscu pracy, ma trudności finansowe, ograniczony zakres zainteresowań i nie prowadzi aktywnego życia społecznego (Elliot, Place, 2000: 88-90). Dysleksja, w zależności od jej rodzaju i stopnia nasilenia, ogranicza dostęp do zawodów, w których wymagane są umiejętności czytania i pisania na wysokim poziomie (np. zawód nauczyciela). Dlatego zdarza się, że dyslektycy wybierają zawody niezgodne z zainteresowaniami, co z kolei wpływa na ich niską satysfakcję i zadowolenie z pracy (Bogdanowicz, 2003b: 80-83). Jednakże dla zdeterminowanych osób z dysleksją nie istnieją bariery w wyborze drogi życiowej. M. Selikowitz (1999: 65) stawia tezę, że dorośli dyslektycy bez problemu mogą osiągnąć sukces

zawodowy w takiej dziedzinie, w której czują się dobrze i mieści się ona w obszarze ich zainteresowań oraz preferencji. W literaturze znajdujemy przykłady wybitnych, znanych dyslektyków (m.in. Leonardo da Vinci, Hans Christian Andersen, Albert Einstein, Winston Churchill, Walt Disney), którym, pomimo trudności i niejednokrotnie bolesnych doświadczeń z okresu nauki szkolnej, udało się osiągnąć sukces (Davis, Brown, 2001: 107-110). Jednak większość z nich, według badań podłużnych, wspomina czas szkoły jako bardzo trudny (Wszeborowska-Lipińska, 1995: 70-71; Brejnak, Zabłocki, 1999: 43; Bogdanowicz 2003b: 83).

Dysleksja nie przekreśla możliwości kontynuowania edukacji na poziomie wyższym (zwykle poza kierunkami filologicznymi), choć powinna wpływać na wybór kierunku studiów. Dzięki odpowiedniej stymulacji i odpowiednim cechom osobowości dyslektycy mogą stać się lepszymi studentami od swoich rówieśników (Wszeborowska-Lipińska, 1995: 71; Rentflejsz-Kuczyk, 1999: 113). M. Bogdanowicz i A. Adryjanek (2005: 30-31) taką sytuację określają „paradoksem charakterystycznym dla dysleksji". Jak wynika z przywoływanych tu badań podłużnych, dyslektycy, którzy postanowili kontynuować edukację na poziomie wyższym najczęściej wybierali kierunki związane z techniką, ekonomią, sztuką i prawem. Te same badania wskazały również na różnice w zakresie zainteresowań. Osoby z dysleksją najczęściej interesują się obszarami związanymi z turystyką, sztuką i technologią, podczas gdy ich rówieśnicy preferują zainteresowania humanistyczne lub językowe (Bogdanowicz, 2003b: 116).

Dorosłe osoby z dysleksją często radzą sobie z problemami poprzez **unikanie** pewnych sytuacji. W literaturze (np. Brejnak, Zabłocki, 1999: 106-108) można spotkać różnorodne przykłady takiego postępowania: unikanie czytania instrukcji, czy menu w restauracji tłumaczone brakiem okularów, unikanie jazdy samochodem w nieznane miejsca, unikanie wyboru zawodów, w których ujawniłyby się ich trudności w czytaniu i pisaniu, unikanie pisania listów w obawie przed kompromitacją itp. Zdarza się, że nawet ci, którzy ukończyli studia, nie potrafią przeczytać dłuższej wypowiedzi, chodzą do kina wybierając filmy polskie lub dubbingowane, bez konieczności czytania napisów. Kolejną stosowaną przez te osoby strategią jest „**wysługiwanie się"** innymi. Według R.D. Davis 'a i E.M. Browna (2001: 87), dyslektycy potrafią robić to w subtelny sposób, np. prosząc o przeczytanie czegoś, z pozoru chcąc poznać opinię na dany temat. Niektórzy wręcz przesadnie korzystają z **nowych technologii**, by czerpać jak najwięcej informacji, unikając przy tym czytania i pisania (Elliot, Place, 2000: 97). To przesadne wykorzystywanie urządzeń technicznych jest krytykowane. Istnieją bowiem

uzasadnione obawy, że mogą one wzmacniać trudności w uczeniu się, jeżeli dodatkowo nie są one korygowane w inny sposób (Davis, Brown, 2001: 114).

Doświadczenie niepowodzeń szkolnych może w dorosłości prowadzić do zaburzeń przystosowania na płaszczyźnie indywidualnej i społecznej. Badania B.F. Penningtona (2009: 43-48) potwierdzają tę tezę i doprecyzowują **syndrom zaburzeń przystosowawczych**, akcentując występowanie depresji, dystymii, wysokiego poziomu lęku, uzależnień.

Osoby z dysleksją wykazują także **talenty**, które wynikają bezpośrednio z dysleksji (podkreślają, że jest ona darem), dzięki którym w pewnych sytuacjach potrafią radzić sobie lepiej niż inni i w wielu dziedzinach mogą osiągnąć mistrzostwo. Zdolność błyskawicznego reagowania i niekonwencjonalnego myślenia oraz bardzo dobre umiejętności komunikacyjne powodują, że dyslektycy mogą być postrzegani jako osoby utalentowane (Davis, Brown, 2001: 146).

Dysleksja może, ale nie musi wpływać negatywnie na psychospołeczne funkcjonowanie i losy osób nią dotkniętych. Zaburzenie to nie przekreśla możliwości osiągnięcia sukcesu. Jednakże ci, którzy nie są świadomi swojej dysfunkcji lub będąc jej świadomymi nie starają się przezwyciężać trudności, mają problemy w dorosłym życiu. Dlatego podkreśla się rolę wczesnej diagnozy i jak najszybszego podjęcia oddziaływań terapeutycznych, dających szansę na poprawę sytuacji szkolnej i satysfakcjonujące projektowanie poszkolnych losów.

Rozdział 2. Nauczanie i uczenie się języków obcych na poziomie akademickim

2.1. Analiza terminologiczna w świetle teorii nauczania i uczenia się języków obcych

Terminy, które swym zakresem i interpretacją znaczeniową pozostają w związku z procesem edukacji i ciągiem działań podejmowanych w biegu życia człowieka, koncentrują się wokół problematyki wychowania, kształcenia, nauczania i uczenia się oraz systemu edukacji. Cechą charakterystyczną tych analiz jest niejednoznaczność terminologiczna, dość szeroki zakres i wzajemne przenikanie znaczeń.

Terminem o najszerszym znaczeniu jest **wychowanie**, definiowane w zależności od koncepcji człowieka, warunków jego egzystencji i oczekiwań społecznych. Definicje psychologiczne określają wychowanie jako złożony, dynamiczny układ zależnych od siebie procesów wywierania wzajemnego wpływu wychowawcy i wychowanka, a celem tych relacji jest rozwój osobowości wychowanka (np. Górycka, 1979: 55; Schaffer, 2009: 42). Pedagogiczne definicje akcentują dynamiczny i złożony układ oddziaływań bezpośrednich i pośrednich, wywołujących akceptowane i postulowane społecznie zmiany w osobowości jednostki (np. Muszyński, 1981: 29; Miller, 1981: 122). W. Okoń (1984: 349) definiuje wychowanie jako świadomie organizowaną działalność społeczną, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka – w sferze poznawczej i emocjonalno-motywacyjnej. Termin ten jest używany przez wielu autorów (pedagogów, psychologów, socjologów) w kontekście pracy z dziećmi i młodzieżą, rzadko jest analizowany w kontekście pracy z dorosłymi.

Sposoby definiowania pojęć związanych z uczeniem się, nauczaniem, kształceniem i samokształceniem są powiązane z teoriami wyjaśniającymi istotę tych procesów. W kontekście tematu niniejszej pracy, warto zwrócić uwagę na dwie tradycyjne **koncepcje uczenia się** – przez poznanie i poprzez warunkowanie.

Badacze (m.in. Mietzel, 2003; Ledzińska, 2004) opowiadający się za pierwszą z wymienionych koncepcji wyróżniają takie rodzaje uczenia się poznawczego, jak:

- **uczenie się spostrzeżeniowe**, które zachodzi w trakcie odbioru sygnałów przez systemy sensoryczne, zachodzi początkowo samoistnie i rozpoczyna się od narodzin, a doskonali w trakcie edukacji;
- **uczenie się przez naśladowanie modeli**, w którym jednostki nie kopiują dokładnie zaobserwowanych zachowań, ale uczą się określonego schematu postępowania;
- **uczenie się poprzez rozwiązywanie problemów**, dotyczy rozwiązania zadań o charakterze problemowym, a jednostka nie dysponuje gotowymi sposobami ich rozwiązań, więc stosuje metodę prób i błędów, nabywanie wiedzy jest realizowane przez edukację szkolną, samokształcenie oraz doświadczenia, które uczący się zdobywa w ciągu życia.

Druga grupa badaczy (np. Wrona 1999; Bandura, 2007) uważa, że proces uczenia się zachodzi poprzez **warunkowanie** odbywające się na drodze reakcji jednostki na bodźce niosące informacje). W tym kontekście wyróżnia się:

- **warunkowanie klasyczne** (badane przez żyjącego w XIX wieku rosyjskiego fizjologa I. Pawłowa), sprowadza się do wielokrotnego łącznego eksponowania człowiekowi lub zwierzęciu bodźca obojętnego i warunkowego. Reakcja powstała i utrwalona w wyniku tej procedury nazywa się reakcją warunkową, a bodziec początkowo obojętny, który zyskał właściwości wywoływania reakcji, bodźcem warunkowym (Lindsay, Norman, 1984: 211-24);
- **warunkowanie sprawcze**, nad którym badania zapoczątkował w XIX wieku amerykański psycholog E.L. Thorndike, a kontynuował je m.in. twórca behawioryzmu, również Amerykanin B.F. Skinner, polega na zmianie reakcji wykonywanej w danej sytuacji bodźcowej. Jeśli konsekwencją danej reakcji jest nagroda, to prawdopodobieństwo pojawienia się tejże reakcji w tej samej lub podobnej sytuacji bodźcowej wzrasta. Prawidłowość ta została nazwana przez E.L. Thorndike'a *prawem efektu*. Związek pomiędzy reakcją a konsekwencją można wyjaśnić za pomocą opublikowanej w 1956 roku dwuczynnikowej teorii uczenia się O.H. Mowrera, mówiącej o tym, iż konsekwencje reakcji wywołują w wypadku nagrody emocjonalne oczekiwanie (nadzieję na nagrodę), a w przypadku kary – strach. Inna teoria wyjaśniająca warunkowanie sprawcze (zwana teorią wykrywania korelacji) wskazuje, że związek między sytuacją bodźcową, reakcją a jej konsekwencjami zostaje zakodowany w systemie pamięci jako struktura poznawcza (Wrona 1999: 135).

Na uwagę zasługują także inne, **współczesne koncepcje uczenia** się, zwane szkołami, podkreślające znaczenie aktywności własnej uczącego się i jego osobiste zaangażowanie, co wydaje się być szczególnie ważne w kontekście uczenia się osób dorosłych (Petty (2010: 14-29):

- **szkoła poznawcza**, istotą której jest nadawanie znaczenia informacjom poprzez wykorzystanie wiedzy już posiadanej i zdobycie umiejętności prowadzących do wiedzy funkcjonalnej zgodnie z taksonomią B. Blooma. Nurt ten zakłada, że w zrozumieniu nowych treści pomocne jest zadawanie pytań wymagających myślenia i nawiązywania do opanowanego już materiału;
- **szkoła behawioralna** oparta na systemie nagród i kar. Uczący się, w trakcie pracy otrzymuje nagrody, czyli wzmocnienia. Cele stawiane uczącym się są realne do osiągnięcia, dostosowane do ich potrzeb i możliwości. Praca dzielona jest na mniejsze etapy, co prowadzi do częstszego nagradzania, a zatem wzmacniania pozytywnych bodźców;
- **szkoła humanistyczna**, w której nadrzędnym celem jest zaspokajanie potrzeb emocjonalnych uczącego się. Przedstawiciele szkoły humanistycznej za najważniejsze wartości uważają czynniki emocjonalne, osobisty wzrost i rozwój; przekonują, że są to wartości ignorowane w społeczeństwie nadmiernie materialistycznym i mechanistycznym. Twierdzą, że uczący się powinien sam sobą kierować, wybrać odpowiadający sobie styl uczenia się i interesujące go treści. Nauczyciele są zachęcani do tego, by pomagali każdemu uczącemu się wybrać wiedzę i umiejętności, jakie ten chce opanować. Zauważalnym trendem jest rezygnacja ze standardowych programów, systemu oceniania i weryfikacji obecności.

Z uwagi na specyfikę uczenia się młodych dorosłych, w tym również dyslektyków, koncepcja **szkoły humanistycznej** jest szczególnie interesująca. Przenosi odpowiedzialność za kształcenie na jednostkę, co wzmacnia jej motywację i rozbudza potrzeby poznawcze. W założeniach tej koncepcji nauczyciel jest osobą budującą bezpieczne sytuacje edukacyjne, w których zredukowany jest lęk przed porażką. Swoisty kontrakt zdobywania wiedzy pomaga nakreślić cele, precyzuje plan działania i sposoby jego realizacji oraz doprowadza do samooceny (Rogers, 1994: 57; Bransford, 2000: 79-82; Petty, 2010: 28).

Wielość teorii i koncepcji uczenia się skutkuje różnorodnością definiowania tego pojęcia. W literaturze przedmiotu można znaleźć definicje **uczenia się** akcentujące jego rodzaj,

mechanizmy i przejawy. Terminowi temu nadaje się bardzo szerokie znaczenie (traktując niemal wszystkie zmiany w zachowaniu jednostki, powstałe w wyniku nabywania doświadczeń, jako uczenie się bądź jego rezultat), lub zdecydowanie węższe (przyjmując, że tylko ograniczoną kategorię owych zmian należy traktować jako uczenie się bądź jego rezultat). Większość badaczy zajmujących się problematyką uczenia się określa je jako proces poznawczy, w wyniku którego jednostka zdobywa bądź utrwala indywidualne doświadczenia mające wpływ na jej zachowanie. Jeśli zmiany te nie mają charakteru trwałego, to również w pewnym stopniu wnoszą nowe elementy do dotychczasowego zachowania się jednostki. Zmiany, które pojawiają się wraz z rozwojem, a także są wynikiem oddziaływania innych czynników (np. farmakologicznych) nie są wynikiem uczenia się (Fitz-Gibbon, 1988: 217; Okoń, 1998b: 64; Włodarski, 1998: 27). Najczęściej uczenie się jest odnoszone do tych zmian, które następują w wyniku nabywania przez jednostkę indywidualnego doświadczenia (świadomego i niezamierzonego), związanego z pamięcią długotrwałą (Włodarski, 1998: 28), prowadzą do nowych form zachowania lub modyfikowania form wcześniej nabytych (Okoń, 1998a: 56) i w tym zakresie regulują stosunki z otoczeniem (Kruszewski, 1995: 69). Wąskie ujęcie terminu uczenie się sprowadza ten proces do nabywania przez uczący się podmiot określonych wiadomości, umiejętności i nawyków (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009: 18) i z uwagi na złożoność procesów edukacyjnych i współczesnych oczekiwań społecznych względem nich, wąskie rozumienie tego terminu wydaje się obecnie nieuzasadnione.

Dla potrzeb dysertacji przyjęto definicję F. Bereźnickiego (2001: 22), który uznaje, że uczenie się to: „Proces planowy, zamierzony i złożony, wspomagany dostatecznie silnymi motywami uczenia się, a jego rezultatem są wiadomości, umiejętności i nawyki. Istotą procesu jest bezpośrednie i pośrednie poznawanie i doświadczanie, w toku którego powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają modyfikacji zachowania wcześniej nabyte".

Najbardziej znaczącą cechą uczenia się człowieka jest udział w nim **systemu słownego**. Forma słowna przeważa w ludzkim uczeniu się i poznawaniu. Zdaniem Z. Włodarskiego (1998: 190-191) „ (…) to, czego uczy się człowiek, ma najczęściej postać słowną, a niemal wszystko inne – na skutek występującej u ludzi werbalizacji (…) uzyskuje tę postać jako dodatkową. Znaczenia tego faktu na wszystkich etapach uczenia się (od zapisu informacji po jej wykorzystanie) nie sposób przecenić. Z udziałem systemu słownego przebiega u człowieka sterowanie własnym zachowaniem, odbiór informacji, identyfikowanie ich oraz organizowanie i włączanie do zasobu wiedzy podmiotu. System słowny sprawia, że istnieje i narasta trwały dorobek w zakresie wiedzy ogólnoludzkiej. (…) człowiek przyswaja z niego

właśnie to, co trwałe i uznane za wartościowe, i dopiero tak zdobytą wiedzę wzbogaca w niektórych obszarach swoim własnym doświadczeniem".

Z uczeniem się rozumianym jako samodzielny proces poznawczy powiązane są terminy: kształcenie, nauczanie, samokształcenie (Półturzycki, 2002: 87). **Kształcenie** jest pojęciem definiowanym szeroko, obejmuje zarówno szereg czynności związanych z nabywaniem wiedzy i umiejętności, jak też z organizacją tego procesu (Walker, Soltis, 2000: 73; Janowski, 2002: 12). Kształcenie to zatem działania zmierzające do poznania świata i przygotowania do jego przeobrażania poprzez rozwijanie kwalifikacji fizycznych i umysłowych, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań oraz potrzeb i umiejętności (Okoń, 2001: 191). Tak pojmowane kształcenie ma charakter funkcjonalny – wyzwala aktywność człowieka do pracy nad sobą i wykształca w nim potrzeby autokreacyjne oraz modeluje aktywny stosunek do życia (Kwieciński, 1997: 19-28; Śliwerski: 2001:68-70). W szerokiej formule terminologicznej zawiera się zarówno omówione powyżej uczenie się, jak i nauczanie i w ten sposób jest opisywane przez wielu autorów (Kupisiewicz, 1995: 22; Bereźnicki, 2001,24; Polak, 2013: 7). **Nauczanie** to planowe i systematyczne czynności podejmowane przez nauczyciela, których celem jest wywołanie pożądanych i względnie trwałych zmian w postępowaniu i dyspozycjach ucznia oraz w jego osobowości (Okoń, 1998: 9). Proces ten przebiega w oparciu o relacje podmiotów w nich uczestniczących, które współtworzą **system kształcenia,** rozumiany jako dynamicznie działający zespół elementów obejmujący nauczycieli, uczniów, treść kształcenia i społeczno-materialne środowisko oraz wzajemne związki między tymi elementami. Części składowe tego systemu to cele i treści kształcenia oraz zastosowane metody i formy (Okoń, 1998: 62). W procesie nauczania uczeń zdobywa umiejętności, wiedzę i motywację do **samokształcenia** – rozwijania swojego potencjału i wyzwalania w sobie chęci do poznawania nowych zagadnień. Rangę samokształcenia podkreśla się zwłaszcza w kontekście uczenia się człowieka dorosłego. Definiując to pojęcie (zamiennie **autoedukacja, samowychowanie**), należy zwrócić uwagę zarówno na jego wąskie, jak i szerokie znaczenie. W ujęciu wąskim samokształcenie to przyswojenie sobie pożądanych informacji, umiejętności operowania nimi oraz rozwinięcie sprawności manualnych i intelektualnych, a także wyrobienie zdolności poznawczych (Chmielewska, 2000: 24). Sprowadza się do ono do samodzielnego uczenia się, wzbogacania zasobu własnej wiedzy i wykorzystywania jej w kształtowaniu umiejętności. Tak rozumiane samokształcenie określane jest często mianem samouctwa (Adamska-Staroń, 2008: 57). Należy zaznaczyć, że wąskie definiowanie samokształcenia występuje w literaturze stosunkowo rzadko. Jeśli uznajemy, że samokształcenie charakteryzuje się świadomie podjętą

i samodzielną pracą nad własną osobą, w szczególności nad rozwojem wiedzy, umiejętności, poglądów, przekonań i charakteru, to w tym szerokim znaczeniu proces ten często określamy jako **autoedukację** (Wróblewska, 2008: 23). W szkole wyższej autoedukacja powinna dominować nad edukacją kierowaną tak, aby po zakończeniu zinstytucjonalizowanej edukacji, jej absolwent ustawicznie podejmował i realizował ten proces w ciągu całego swego życia. Jest ona realizowana indywidualnie lub zespołowo. Charakterystyczne w tym podejściu jest połączenie dążenia do zdobywania wiedzy z kształtowaniem osobowości oraz akcentowanie podmiotowej roli uczącego się, który samodzielnie ustala cele, treść, formy, źródła i metody (Półturzycki, 2002: 209). Proces samokształcenia jest niezbędny dla całościowego rozwoju i wykorzystuje wszystkie możliwości jednostki. Samokształcenie należy rozumieć w relacji z całożyciowym uczeniem się, zwanym także **edukacją ustawiczną**. Wykorzystuje ono umiejętność samokształcenia w różnych sytuacjach i miejscach, między innymi jego formą jest studiowanie (Kuźmińska-Sołśnia, 2008: 93, Wróblewska, 2008: 25). Wskazywane przez andragogów (Oleszak, 2011: 36-41; Adamska-Staroń, 2008: 58-66) modele edukacji ustawicznej realizowanej w kontekście pracy z dorosłymi (model technologiczny, krytyczny, humanistyczny) łączone są zazwyczaj z formami edukacji (formalną, pozaformalną i nieformalną).

Analizą uczenia się, nauczania, kształcenia i samokształcenia zajmuje się **dydaktyka**. Jest działem pedagogiki opisującym proces nauczania-uczenia się, badającym cele i treści kształcenia oraz warunki, w jakich proces ten przebiega (Okoń, 1994: 46). Termin pochodzi od greckiego określenia *didasco* – uczę (kogoś), *didascalos* – nauczyciel. W XVII i XVIII wieku dydaktyka definiowana była jako sztuka nauczania**,** czyli przekazywania informacji, a w centrum tego procesu był nauczyciel. Obecnie nie istnieje jedna, uniwersalna i w pełni akceptowalna definicja dydaktyki. Według W. Okonia (2001: 43) dydaktyka to nauka zajmująca się badaniem procesów nauczania oraz uczenia się i zależnościami między nimi. Można także uznać, że dydaktyka zajmuje się kształceniem i samokształceniem. Natomiast w węższym znaczeniu jest to nauka badająca relacje zachodzące między nauczycielem a uczniem w procesie nauczania (Dryden, Vos, 2000: 89-91). Przedmiotem badań dydaktyki jest zatem wszelka świadoma działalność dydaktyczna obejmująca procesy nauczania i uczenia się w różnych warunkach pracy szkolnej i poza szkołą oraz poszukiwania takich metod, które najskuteczniej zapewniają uczącym się przyswojenie wiedzy, opanowanie umiejętności i sprawności, kształtowanie postaw, zainteresowań i zdolności twórczych, w tym koniecznych do samokształcenia.

W ogólną charakterystykę uczenia się i samokształcenia wpisują się teorie wyjaśniające przyswajanie języka ojczystego jako pierwszego (akwizycję) i **uczenie się języka obcego/języków obcych** jako kolejnych. **Behawiorystyczna teoria języka** B.F. Skinnera (1957) zakłada, że język jest nabywany przez powtarzanie zachowań będących reakcją na bodziec (warunkowanie klasyczne) i wzmocnienia (warunkowanie instrumentalne). Zależność łańcuchowa **bodziec-reakcja-wzmocnienie** minimalizuje rolę procesów poznawczych w nauce języka ojczystego i obcego, kładąc nacisk na zachowanie. W opozycji do tego stanowiska powstała **teoria natywistyczna** N. Chomsky`ego (1958), która zakłada istnienie wrodzonego, uniwersalnego potencjału jezykowego (ang. *faculty of language*). Jednostka, poprzez rozwój, posiada też swoiste narzędzie przyswajania języka, czyli wewnętrzny mechanizm przyswajania języka (ang. *Language Acquisition Device – LAD*), który warunkuje naukę słów i reguł gramatycznych. Teoria Chomsky`ego nie uwzględnia różnorodności języków, a podkreśla jedynie poprawność gramatyczną. Fakt ten stał się podstawą jej krytyki. W konsekwencji pojawiło się podejście społeczno-interakcyjne J. Brunera (1974) zakładające, że wrodzona gotowość do nabywania języka realizuje się w interakcjach i bazuje na doświadczeniu społecznym. Równorzędny z LAD jest system LASS (ang. *Language Acquisicion Support System*), rozumiany jako wsparcie przyswajania języka poprzez zbiór kulturowych strategii i czynników środowiskowych. Z podejścia społeczno-interakcyjnego w latach 90. XX wieku wyłoniły się osadzone w socjolingwistyce **etnografia mówienia** (komunikowania) D. Hymesa (1980) oraz **model dynamiczny** oparty na uzusie językowym R.W. Langackera (2009). W etnografii mówienia Hymes zwraca uwagę na zależność struktur językowych od kontekstu i ról osób mówiących. Kompetencję komunikacyjną rozumie jako wiedzę o tym, co, jak, kiedy i do kogo należy powiedzieć. Jest to podstawa zachowań społecznych nabywana i doskonalona w interakcjach. W modelu dynamicznym akcentuje się różnorodność językową, zależność struktur gramatycznych od semantyki, zaznacza się rolę procesów poznawczych i doświadczenia.

W objaśnianiu i profilowaniu nauczania języków obcych w rzeczywistości ponowoczesnej często przywołuje się koncepcję **ekologii języka** (Blackledge, 2008: 27-40; Pahl, 2008: 305-315). Ekologia języka z perspektywy glottodydaktyki koncentruje się na języku, praktykach werbalnych i otoczeniu społecznym. Promowana w tym podejściu dydaktyka wielojęzyczności służy nie tylko akwizycji języków, ich nauczaniu jako drugiego czy kolejnego, ale także projektowaniu pożądanych relacji w danym „środowisku językowym". Wpływa ona bowiem na zmianę postrzegania roli języka dominującego, jak i nauczanego jako

drugi lub trzeci, przyczynia się do przekształceń w środowisku językowym – wzmożenia wzajemnych wpływów, kontaktów językowych, poszerzenia przestrzeni wspólnej (Steciąg, 2014: 58-60). Nie bez znaczenia w tym podejściu jest także założenie, że język jest jednym z filarów tożsamości. Nauka języka obcego, a następnie posługiwanie się nim dostarcza bowiem wiedzy o sobie. Pokazuje to w swoim **ekolingwistycznym modelu glottodydaktycznym** węgierski badacz, Z. Dörnyei (2009: 11-15). Autor uznaje „koncepcję siebie" za podstawowy czynnik motywujący do podjęcia nauki bądź doskonalenia znajomości języka obcego. Przedstawia on „koncepcję siebie" jako wypadkową samoświadomości i samowiedzy jednostki oraz postrzegania siebie w trzech wymiarach:

1. „ja realne": jednostka uświadamia sobie określone dążenia, a także uważa je za możliwe do osiągnięcia, znajdując oparcie w odpowiednich instytucjach (np. w szkole, w pracy, w rodzinie) i w akceptacji społecznej dla swych celów,
2. „ja idealne" jako reprezentacja cech, które jednostka chciałaby posiadać,
3. „ja, jaki obawiam się stać", czyli reprezentacja tych cech, które jednostka uważa za szkodliwe.

Z punktu widzenia efektywności kształcenia językowego, w tym szczególnie dorosłych osób dyslektycznych, korzystna jest taka sytuacja, w której osiągnięcie biegłości w posługiwaniu się językiem obcym staje się jednym z elementów „ja idealnego", a dążenie do zniwelowania rozbieżności między „ja idealnym" i „ja realnym" to podstawowy czynnik motywujący do nauki języków. Ważnym warunkiem uzyskiwania harmonii między „ja idealnym" i „ja realnym" jest zgodność „ja idealnego" z takimi wizerunkami członków społeczności, które mieszczą się w obowiązujących we wspólnocie normach i są powszechnie akceptowane (Dörnyei, 2009: 15). Na podkreślenie zasługuje też teza ekolingwistów zakładająca **perspektywę translingwalną** w nauczaniu języków obcych w sposób zrównoważony, przebiegający w triadzie: **język ojczysty – język globalny – drugi i kolejny język obcy** (Puppel, Puppel, 2005; 55; Wiertelska, 2011: 145-147). Pozwala ona kształtować stosunek do języka ojczystego i obcych, uwypuklając wartość wielojęzyczności i własnego dziedzictwa językowego. Centralną wartością w myśleniu ekolingwistycznym jest różnorodność językowa, która pozwala uwolnić się od nacjonalizmów, szowinizmów i ksenofobii na tle językowym (Lubaś, 2003: 36–37). Istotne w ekologicznym podejściu w dydaktyce wielojęzyczności jest rozumienie języka jako swoistego **fenomenu społecznego**. Kształcenie językowe nie może więc opierać się nauce języka jako systemu reguł gramatycznych i leksykalnych, a nauczyciel nie może być „nauczycielem kodu", ale

„nauczycielem znaczenia" (Kramsch, 2008: 405). W aplikowaniu ekologicznego podejścia do N/U JO rekomendowane są następujące wskazówki metodyczne (Kramsch, 2008: 418; Steciąg, 2014: 60-61):

- interpretacja tekstów z podręcznika z punktu widzenia *native speakera* i osobistego doświadczenia ucznia oraz jego wiedzy kulturowej;
- zachęcanie uczniów do refleksji nad tym, co wpływa na rozumienie tekstów, np. pomoce multimedialne, nośniki przekazu, wspomnienia, przekonania itp.;
- zachęcanie do parafrazowania, które ćwiczy sprawność językową i ukazuje różnorodność interpretacji;
- znaczenia mają charakter subiektywny, więc istotne są odczucia uczniów związane z prozodią mowy;
- znaczenia mogą być negocjowane, należy więc sięgać do wyjaśnień metajęzykowych, metadyskursywnych, metastylistycznych.

Założenia ekologicznej koncepcji języka są interesujące w kontekście pracy glottodydaktycznej ze studentami. Uwrażliwiają na relacje języka i rzeczywistości realizującej się w sferze pozajęzykowej.

W powiązaniu z dydaktyką (ale też i innymi dziedzinami nauki – językoznawstwem, psycholingwistyką, psychologią, socjologią, logopedią) na przestrzeni ostatniego półwiecza wykształciła się dyscyplina naukowa zwana **glottodydaktyką**, usytuowana na pograniczu nauk humanistycznych i społecznych. Termin pochodzi z języka greckiego i oznacza język (*glotta*) oraz nauczać (*didascein*) i umiejący nauczać (*didaktikos*). Przez twórców i badaczy tej dyscypliny w Polsce (m.in. L. Zabrockiego, W. Pfeiffera, J. Bańczerowskiego, J. Arabskiego, W. Martona, A. Szulca, F. Gruczy) rozumiany jako dydaktyka języków obcych. *Słownik dydaktyki języków obcych* podaje hasło: „Dyscyplina pedagogiczna zajmująca się, w nawiązaniu do dydaktyki ogólnej, procesem opanowania języka obcego w sposób sterowany" (Szulc, 1997: 53). Termin w tym znaczeniu przyjął się także w innych krajach – Grecji, Włoszech, Niemczech (Jaroszewska, 2014: 54-55). W konsekwencji badań naukowych prowadzonych w wielu ośrodkach akademickich znaczenie terminu jest obecnie znacznie szersze. Oznacza praktykę nauczania, ale też naukę o procesach nauczania i uczenia się języków obcych/drugich.

W. Wilczyńska i A. Michońska-Stadnik (2010: 29), zwracają uwagę na zróżnicowanie terminologiczne w obrębie nazwy. W Polsce i w Niemczech: dydaktyka języków obcych,

glottodydaktyka, metodyka nauczania języka obcego, językoznawstwo stosowane. We Francji: dydaktyka języków i kultur, dydaktyka języków nowożytnych. W krajach anglosaskich: akwizycja języków obcych/drugich, lingwistyka edukacyjna. Należy jednak dodać, że termin glottodydaktyka rozumiany jest także jako metoda nauki czytania, pisania i ortografii na etapie kształcenia wczesnoszkolnego, i w tym rozumieniu propagowany jest głównie przez B. Rocławskiego (1998: 36). W przeciwieństwie do obcojęzycznej jest on precyzowany jako glottodydaktyka ojczystojęzyczna.

Pole badawcze glottodydaktyki stanowi problematyka nauczania/uczenia się języków obcych, a proces ten jest traktowany jako przygotowanie do komunikacji z ich użyciem i kształtowanie **kompetencji komunikacyjnych**. Istota badań skoncentrowana jest na rozumieniu i opisie procesów edukacyjnych w tym zakresie i ich uwarunkowań związanych z kontekstami nauczania/uczenia się (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 50). Uwzględniając istotę badań glottodydaktycznych i ich interdyscyplinarne aspekty, na przestrzeni ostatniego 50-lecia powstały **teoretyczne modele glottodydaktyki** (Grucza, 1978: 37-40; Woźniewicz, 1987: 61-62; Pfeiffer, 2001: 27-30; Dakowska, 2010: 9-19; Gębal, 2016: 23-33), wskazujące na obszary badań i ich zróżnicowany charakter. Według F. Gruczy osią modelu jest układ glottodydaktyczny tworzony przez nauczyciela i ucznia oraz łączący ich kanał informacji. Układ generuje badania i podstawowe informacje deskryptywne i eksplikatywne (glottodydaktyka czysta) oraz informacje aplikatywne (glottodydaktyka stosowana), które w konsekwencji wracają do układu nauczyciel-uczeń, modelując go i zmieniając. Nieco precyzyjniej system glottodydaktyczny przedstawia W. Woźniewicz. Nawiązując do modelu F. Gruczy, autor zachowuje poziom teorii (glottodydaktyka czysta), nauki stosowanej i praktycznej, akcentując niezbędny dla rozwoju każdego z nich przepływ informacji i specyfikę realizowanych zadań. Na poziomie czystym są to zadania deskrypcyjno-eksplikacyjne, na poziomie stosowanym – zadania projekcyjno-aplikacyjne, na poziomie praktycznym – zadania aplikacyjno-dyrektywalne i aplikacyjne. Zdecydowanie rozbudowany jest natomiast system glottodydaktyczny, w którym uwzględniono:

- role nauczyciela (w tym umiejętności władania językiem obcym, wzory językowych czynności komunikowania się tworzące zakres kompetencji językowo-komunikacyjnych, strategie kierowania uczeniem się języka, w tym stosowane metody);
- role ucznia (charakteryzowane poprzez umiejętności władania językiem, zakres wiedzy metajęzykowej, indywidualna strategia uczenia się);

– kontekst procesu glottodydaktycznego (zależne od siebie czynniki zewnętrzne, takie jak polityka oświatowa, programy nauczania i uwzględniona w nich ranga nauczania języków oraz społeczne zapotrzebowanie, uwarunkowania organizacyjne, kontekst społeczno-grupowy, system kształcenia nauczycieli JO, środki dydaktyczne).

Tak wieloelementowy system jest w dużym stopniu bazą empiryczną dla glottodydaktyki. Układ glottodydaktyczny jako całość stanowi pole badawcze *sensu largo*, z której wywodzą się: glottodydaktyka *sensu stricto*, zajmująca się metodami nauczania języka, zwana też glottometodyką, lingwistyka dydaktyczna badająca język, preparacja glottodydaktyczna zajmująca się materiałami dydaktycznymi oraz mediadydaktyka sprofilowana na analizę warunków nauczania (Pfeiffer, 2001: 27-28). Specyfika tej dziedziny polega więc na ścisłej integracji czystej teorii i praktyki nauczycielskiej, a także autonomicznej aktywności uczniów (Jaroszewska, 2014: 58).

Badania podejmowane na gruncie glottodydaktyki realizowane są na wielu poziomach (Dakowska, 2008: 47-48; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 35):

– empirii (rzeczywiste procesy N/U JO oraz ich uwarunkowania);
– modelowania bazującego na rozwiązaniach empirycznych i ujęciach teoretycznych (konceptualizacja związana ze strukturą układu empirycznego i jego wzajemnymi zależnościami elementów tworzących);
– budowania teorii wyjaśniających rodzaj i zakres zjawisk (sądy opisowo-wyjaśniające),
– aplikacji (sady i wnioski odnoszące się do sfery działań praktycznych);
– metaglottodydaktycznym (ogólne i abstrakcyjne refleksje dotyczące działań wiedzotwórczych.

Tak opisywana dziedzina wiedzy realizuje funkcje opisujące i wyjaśniające istotę nauczania/uczenia się JO, ale też racjonalizuje i unowocześnia te procesy, oraz prognozuje zmiany w nich zachodzące. Realizacja tych funkcji odbywa się na bazie wiedzy – pogłębianych teorii oraz rekomendowanych dla praktyki metod i strategii (Jaroszewska, 2014: 59). Z perspektywy ostatniego okresu rozwoju tej dziedziny wyraźnie zaznacza się związek prowadzonych badań ze specyfiką **kształcenia nauczycieli** języków obcych. W analizach teoretycznych i badaniach empirycznych można wyodrębnić kilka zasadniczych obszarów tematycznych, w których zarysowują się tendencje rozwoju współczesnej glottodydaktyki. Pierwszy z nich (realizowany głównie w latach 70. ubiegłego wieku) dotyczy wpływu nauki

języków obcych na rozwój poznawczy i emocjonalno-społeczny. W badaniach podkreśla się rolę inteligencji, motywacji, postaw (tzw. zmiennych uczniowskich) na efekty edukacji obcojęzycznej. Zainteresowania badawcze z tego zakresu ewoluują obecnie w kierunku wyjaśniania językowych mechanizmów pamięci werbalnej i inteligencji ustrukturalizowanej (Lapkin, 1990, za: Komorowska, 2015: 13). Są obecnie wzmacniane promocją języków obcych i powszechnym przekonaniem o zyskach indywidualnych i społecznych wynikających z ich znajomości. Należy jednak zaznaczyć, że zyski były głównie utożsamiane z efektami ekonomicznymi i w tym sensie nie były bezpośrednio powiązane z edukacją (Paradowski, 2012, za: Komorowska, 2015: 13). Niemniej jednak wyniki badań wyraźnie charakteryzowały edukację obcojęzyczną jako czynnik stymulujący rozwój jednostki (koncentracja i skupienie uwagi, kreatywność) i w tym kontekście były uznawane za wartościowe w pracy z uczniami dysfunkcyjnymi (np. z dysleksją, czy ADHD) (Lazaruk, 2007, za: Komorowska, 2015: 13-14). Kolejne pole badawcze związane było z analizą wyników nauczania prowadzoną na próbie 15-latków, równolegle w wielu krajach Unii Europejskiej, w tym w Polsce. Kontroli poddano rozumienie ze słuchu, czytanie ze zrozumieniem, zasoby leksykalne, umiejętności gramatyczne oraz sprawność mówienia (Komorowska, 2015: 15). Badania pozwoliły określić czynniki sprzyjające uczeniu się i warunkujące wysoką skuteczność (m.in. wczesny start, pozytywne nastawienie uczniów, kontakt z językiem w sytuacjach pozaszkolnych, kontekst kulturowy). Nie odnotowano natomiast istotnego wpływu osoby nauczyciela i jego relacji z uczniami. Badacze uzasadniali, że nauka języków obcych jest świadomą aktywnością, na którą ma wpływ głównie przekonanie o przydatności danego języka (Komorowska, 2015:15).

Kolejny, istotny i obszerny zakres badań prowadzonych na gruncie glottodydaktyki, dotyczy kompetencji nauczycieli języków obcych i ich funkcjonowania w zawodzie, ze szczególnym uwzględnieniem autonomii nauczycieli (Gabryś-Barker: 2011: 197-210; Komorowska, 2012: 51-82), wypalenia zawodowego (Piechurska-Kuciel: 2011: 83-100), stosowania innowacyjnych rozwiązań metodycznych wykorzystujących wiedzę z zakresu stylów i strategii nauczania, metod i technik pracy indywidualnej i grupowej (Janowska, 2003: 30-39; Dąbrowska, 2011: 135-145, Kolber, 2012: 50-55; Pawlak, 2017: 9-29; Jaworska, 2018: 123-145).

Wraz z analizą dotychczasowych osiągnięć w zakresie teorii i praktyki glottodydaktycznej pojawiają się wskazania dotyczące dalszych badań, precyzują się potrzeby poznawcze i zainteresowania. Wśród wielu, w kontekście tematyki tego opracowania, należy wskazać problematykę **lęku komunikacyjnego** (Piechurska- Kuciel, 2009: 85-89) oraz

specyfikę pracy **z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**, w tym z dysleksją (w zakresie doboru treści, stosowanych metod i środków dydaktycznych oraz organizacji procesu kształcenia ukierunkowanego na rozwijanie gotowości komunikacyjnej), (Bogdanowicz, 2011; Karpińska-Szaj, 2015: 187-293; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak: 2015: 157-170; Nijakowska, 2016: 32-37; Jaworska: 2013: 81-90; 2018: 69-79; Karpińska-Szaj, Lewandowska, 2021: 259-281).

Rozwój badań glottodydaktycznych i powiązanie ich z innymi dziedzinami (psychologią, pedagogiką, socjologią) stwarza też przestrzeń dla **subdyscyplin glottodydaktycznych**, które lokują swoje zainteresowania w nierozpoznanych dotychczas lub rozpoznanych pobieżnie obszarach badawczych. Przykładem może tu być glottogeragogika, zajmująca się N/U JO w wieku senioralnym (Jaroszewska: 2013, 2014). Uwzględniając zasadę edukacji całożyciowej, interesującą propozycją byłoby wyodrębnienie takich subdyscyplin, które w założeniach odnoszą się do kolejnych okresów rozwojowych (np. glottoandragogika, zajmująca się edukacją obcojęzyczną w dorosłości).

Analiza istoty modelu glottodydaktycznego i specyfiki badań naukowych pozwala stwierdzić, że tematyka przedstawionego opracowania wpisuje się w interdyscyplinarny i wieloaspektowy charakter zainteresowań badawczych glottodydaktyki.

2.2. Podstawy prawne, struktura i zasady funkcjonowania uczelni wyższych w Polsce

Uczelnia wyższa jest jednostką organizacyjną: państwową, samorządową lub prywatną, działającą na podstawie przepisów ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, lub w przypadku uczelni kościelnych, na podstawie umowy rządu z władzami Kościoła[11]. Zgodnie z założeniami systemu edukacji, w uczelniach mogą kształcić się absolwenci liceów i techników, którzy zdali egzamin maturalny.

W roku akademickim 2019/20 w Polsce funkcjonowały 43 uniwersytety publiczne: w tym 18 uniwersytetów nadzorowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2 uniwersytety klasyfikowane jako uczelnie artystyczne podlegające Ministerstwu Kultury

[11] Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Ustawa z dnia 20 lipca 2018, Dz.U. 2018 poz. 1668**.** https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-rzeczypospolitej-polskiej-2020,2,20.html, dostęp: sierpień 2021

i Ochrony Dziedzictwa Narodowego, 4 uniwersytety ekonomiczne, 9 uniwersytetów medycznych nadzorowane przez Ministerstwo Zdrowia, 3 uniwersytety uznawane za uczelnie pedagogiczne, 5 uniwersytetów rolniczych i 2 uniwersytety klasyfikowane jako uczelnie techniczne, a także 2 uniwersytety o charakterze niepublicznym (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II oraz SWPS Uniwersytet Humanistyczno-społeczny w Warszawie)[12]. Ponadto w Polsce istnieje 23 uczelnie techniczne (akademie, politechniki), w tym 5 uczelni niepublicznych. W kraju funkcjonują również 33 Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe i 16 niepublicznych instytucji tego typu[13]. W roku akademickim 2020/21 działalność prowadziło **349 uczelni**, z tego **130 publicznych** i **219 niepublicznych** (w tym 10 prowadzonych przez organizacje wyznaniowe)[14].

Łącznie w uczelniach wyższych w roku akademickim 2019/2020 studiowało **1.215,3 tys. osób** (z czego 893 tys. na uniwersytetach). Na studiach stacjonarnych studiowało 796,7 tys. osób (65,6%), natomiast na studiach niestacjonarnych – 418,6 tys. osób (34,4%). Studia pierwszego stopnia wybrało 62,7% wszystkich studentów, na studiach drugiego stopnia kształciło się 22,9% studentów, a na magisterskich jednolitych 14,1%. Najwięcej (253,4 tys.) osób studiowało w województwie mazowieckim, a najmniej (11,9 tys.) w województwie lubuskim. W roku akademickim 2019/20 dyplom ukończenia studiów otrzymało 293,4 tys. absolwentów[15].

W wielowiekowej (w przypadku najstarszych uniwersytetów) i wieloletniej (w przypadku uczelni powstałych w ostatnich dekadach) historii funkcjonowania uczelnie przechodziły istotne zmiany koncepcji kształcenia. Podstawą wprowadzania najnowszych zmian w szkolnictwie wyższym w Polsce stała się podpisana 19 czerwca 1999 roku przez ministrów 29 krajów europejskich **Deklaracja Bolońska**[16], zakładająca utworzenie do 2010 roku Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego (ang. *European Higher Education Area*). W założeniach Deklaracji znajduje się odniesienie do różnorodności kultur, języków i krajowych systemów szkolnictwa. Uznając autonomię uniwersytetów, honoruje się fundamentalne wartości i różnorodność europejskiego szkolnictwa wyższego, wskazuje na

[12] https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka, dostęp: wrzesień 2021

[13] https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka, dostęp: wrzesień 2021
https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wykaz-uczelni-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasciwego-ds-szkolnictwa-wyzszego-panstwowe-wyzsze-szkoly-zawodowe, dostęp: wrzesień: 2021

[14] https://forumakademickie.pl/szkoly-wyzsze/szkolnictwo-wyzsze-2020-2021-raport-gus/, dostęp: wrzesień 2021

[15] https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20202021-wyniki-wstepne,8,7.html Stan z 31 grudnia 2020, dostęp: wrzesień: 2021

[16] https://web.archive.org/web/20080211212119/http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF, dostęp: lipiec 2019

konieczność osiągnięcia wspólnej przestrzeni edukacyjnej. Celem zachodzących procesów integracyjnych nie jest standaryzacja, lecz raczej „harmonizacja", czyli wypracowanie zasad współdziałania z uwzględnieniem zróżnicowania i autonomii poszczególnych państw i uczelni[17].

Po przyjęciu przez Polskę zasad Deklaracji Bolońskiej, wdrożono szereg zmian mających na celu konsolidację europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, poprzez wprowadzenie porównywalnych, wzajemnie uznawanych dyplomów, tytułów i stopni naukowych, promowanie mobilności studentów i nauczycieli akademickich, współpracę między uczelniami. Zaczął obowiązywać punktowy system weryfikacji osiągnięć studentów (ECTS). Dotychczasowy, jednolity pięcioletni cykl studiów zastąpiono trzystopniowym. Studia I stopnia (licencjackie), trwające zwyczajowo 6 semestrów, pozwalają uzyskać tytuł zawodowy licencjata lub inżyniera. Studia II stopnia, trwające kolejne cztery semestry, uprawniają do tytułu magistra lub magistra inżyniera. Należy zaznaczyć, że w Polsce dla niektórych kierunków (związanych z medycyną, sztuką, psychologią i prawem) obowiązujący pozostał system jednolitych, pięcioletnich studiów magisterskich. Studia III stopnia to studia doktoranckie, dające po czterech latach możliwość ubiegania się o stopień naukowy doktora. Uprawnienia do nadawania stopni naukowych doktora i doktora habilitowanego na uczelniach posiadają poszczególne wydziały. Ponadto, uczelnie mają prawo do prowadzenia studiów podyplomowych, kursów specjalistycznych, warsztatów i szkoleń. Część instytucji prowadzi też kursy komercyjne, często weekendowe lub letnie, wakacyjne, pozwalające uzupełnić braki w wiedzy.

Kierunki studiów podlegają akredytacji polegającej na sprawdzeniu, czy odpowiadają przewidzianym standardom kształcenia. Instytucją odpowiedzialną za akredytację szkolnictwa wyższego w Polsce jest Polska Komisja Akredytacyjna[18].

Znaczącym dokumentem regulującym funkcjonowanie uczelni wyższych w Polsce jest wprowadzone w lipcu 2018 roku Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. 2018, poz. 1668). Ustawa, zwana Konstytucją dla Nauki, zastąpiła cztery dotychczasowe: Prawo o szkolnictwie wyższym (Ustawa z dnia 27 lipca 2005, z późniejszymi zmianami, Dz. U. 2012, poz. 572), Ustawę o zasadach finansowania nauki (Dz. U. 2010, nr 96, poz. 615), Ustawę o stopniach i tytule naukowym (Dz. U. 2003, nr 65, poz. 595), a także Ustawę o kredytach i

[17] https://www.wsei.lublin.pl/wp-content/uploads/2018/05/Deklaracja-Bolońska-Szkolnictwo-Wyższe-w-Europie.pdf, dostęp: luty 2019

[18] http://www.pka.edu.pl/, dostęp: luty 2019

pożyczkach studenckich z dnia 17 lipca 1998 (Dz. U. 1998, nr 108, poz. 685). Zawarte są w niej m.in. przepisy dotyczące powstawania i likwidacji uczelni, modelu kariery akademickiej, pomocy materialnej, organizacji studiów, praw i obowiązków studentów, samorządu i organizacji studenckich oraz postępowania dyscyplinarnego. Na stronach internetowych ówczesnego Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego zamieszczono informacje, czym w założeniu twórców jest ten dokument. Ustawodawca podkreśla, że jest to pierwsza od lat kompleksowa zmiana w podejściu do badań naukowych, nauczania studentów i zarządzania uczelnią[19].

Ustawa w piętnastu działach szczegółowo opisuje nowe zasady funkcjonowania uczelni, precyzuje dotychczasowe przepisy i wprowadza innowacyjne zmiany. W preambule nacisk położony został na dążenie do prawdy i ideę przekazywania wiedzy z pokolenia na pokolenie. Nauce przypisana jest fundamentalna rola w tworzeniu cywilizacji. Na władzę publiczną nałożony jest obowiązek stworzenia optymalnych warunków dla wolności badań naukowych, wolności nauczania i niezależności społeczności akademickiej. Stronie akademickiej zostaje powierzona misja wniesienia wkładu w innowacyjność gospodarki, przyczynianie się do rozwoju kultury oraz współkształtowanie standardów moralnych w życiu publicznym. Gwarantem jakości działalności naukowej uczelni ma być prowadzona co cztery lata ewaluacja. Instytucją weryfikującą jest Komisja Ewaluacji Nauki[20].

Ustawa wprowadza podział uczelni na akademickie i zawodowe. Aby znaleźć się w pierwszej grupie, uczelnia musi uzyskać kategorię naukową A+, A lub B+ w co najmniej jednej dyscyplinie naukowej. Uczelniami zawodowymi są pozostałe uczelnie, które prowadzą kształcenie uwzględniające potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego. Mogą one kształcić na studiach wyłącznie o profilu praktycznym i nie mogą prowadzić szkół doktorskich[21].

Konstytucja dla nauki reguluje też kwestię nazewnictwa. Przywilej używania rzeczowników „akademia", „uniwersytet" czy „politechnika" jest dostępny dla instytucji, które uzyskały odpowiednie oceny i wysokie kategorie. Uczelnie najwyżej ocenione, mające oceny A lub A+ w co najmniej czterech dyscyplinach z dwóch dziedzin, mogą prowadzić indywidualne studia międzydziedzinowe.

[19] https://konstytucjadlanauki.gov.pl/szkolenia, https://www.gov.pl/web/nauka/konstytucja-dla-nauki-2, dostęp: luty 2019

[20] http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C30350%2Custawa-20-najwazniejsze-zapisy.html, dostęp: lipiec 2019

[21] http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C30350%2Custawa-20-najwazniejsze-zapisy.html, dostęp: lipiec 2019

Pewną nowością w stosunku do dotychczasowych regulacji jest zwiększenie swobody decydowania o tym, jakie jednostki organizacyjne mogą funkcjonować w uczelniach (wydziały, instytuty, katedry, zakłady, centra czy kolegia). Mniej uszczegółowione zapisy pozwalają na zwiększenie mocy statutów uczelni – więcej spraw nie wymaga odgórnych regulacji i może być doprecyzowanych właśnie rozporządzeniami statutowymi. Kolejnym novum, jakie wprowadza ustawa, jest możliwość tworzenia federacji. Federacja może być stworzona pomiędzy uczelnią akademicką i drugą uczelnią akademicką lub instytutem PAN. Federacje mogą zawierać też dwie publiczne uczelnie zawodowe. Federacja może wspólnie poddać się ewaluacji w danej dziedzinie, prowadzić wspólną działalność naukową i nadawać stopnie naukowe. W kategoriach nowości należy także rozpatrywać stworzenie możliwości prowadzenia w uczelniach zawodowych kształcenia specjalistycznego. Pod tym pojęciem rozumiane są kursy i szkolenia pozwalające na uzyskanie kwalifikacji na poziomie 5. Polskiej Rady Kwalifikacyjnej. Oznacza to, że uczelnia może proponować cykl kształcenia krótszy niż studia licencjackie. Oferowane jest tym samym wykształcenie wyższe niż matura, jednakże niższe niż licencjat. Takie rozwiązanie jest już stosowane w wielu krajach.

Autorzy ustawy postanowili również wydłużyć czas trwania studiów niestacjonarnych. W celu wyposażenia studentów w odpowiednią (równą z oferowaną studentom studiów stacjonarnych) wiedzę, studia zaoczne mogą trwać do 7 lat.

Dokument określa też zasady organizacyjne. Powołuje do życia nowe gremium – radę uczelni (w jej skład wchodzi od 6 do 8 osób wybieranych przez senat uczelni oraz przewodniczący samorządu studenckiego, osoby spoza uczelni stanowią co najmniej połowę składu). Do zadań tego organu należy opiniowanie projektów statutu czy strategii uczelni, sprawozdań z realizacji założeń przyjętych strategii, a ponadto nadzorowanie zarządzania finansami, czy wskazywanie kandydatów na rektora (po zaopiniowaniu przez senat). Rektor zyskuje większą autonomię i decyzyjność kształtowania polityki uczelni. Senat jest tworzony przez profesorów, stanowiących minimum połowę składu, nauczycieli akademickich, pozostałych pracowników, a także studentów i doktorantów. Do zadań senatu, oprócz dotychczasowych, dołączone zostają takie, jak: opracowanie programów studiów i programów kształcenia w szkołach doktorskich oraz opis sposobu i trybu weryfikacji efektów kształcenia.

Doprecyzowano również kwestię pracy na uczelniach. Pracownicy będący nauczycielami akademickim mogą być zatrudnieni na czterech stanowiskach: profesora, profesora uczelni, adiunkta i asystenta. Zniesiony został ponadto limit czasu przeznaczonego na awans naukowy. Dla nauczycieli akademickich dostępne są trzy możliwości rozwoju, zwane

ścieżkami kariery: dydaktyczna, badawcza i badawczo-dydaktyczna. Ustawa pozwala na dożywotnie zatrudnianie, bez względu na wynik oceny pracowniczej, przebywających w stanie spoczynku sędziów Sądu Najwyższego, Trybunału Konstytucyjnego i Naczelnego Sądu Administracyjnego. Uzyskanie tytułu profesora, pełnienie funkcji rektora, członka rady uczelni nie będzie możliwe w przypadku osób współpracujących z organami bezpieczeństwa w latach 1944-1990.

Od momentu wejścia w życie Prawa o szkolnictwie wyższym i nauce (1 października 2018 r.) uczelnie miały rok na ponowne przygotowanie swoich dokumentów wewnętrznych uwzględniających wprowadzone zmiany. Oprócz nadrzędnej ustawy w uczelniach obowiązują:

- statuty (dokumenty regulujące organizację i działanie uczelni, zawierają m.in. przepisy określające: ustrój, strukturę i organizację uczelni oraz wybór jej organów);
- regulaminy studiów (zawierają przepisy regulujące prawa i obowiązki studentów w uczelni, sposób uzyskiwania zaliczeń i podchodzenia do egzaminów oraz kwestie takie jak: indywidualna organizacja studiów, indywidualny tok studiów, awanse, wpisy warunkowe, urlopy dziekańskie, egzaminy komisyjne);
- regulamin pracy (ustala organizację i porządek w procesie pracy oraz związane z tym prawa i obowiązki pracodawcy i pracownika);
- regulaminy organizacyjne, w tym zarządzania dobrami własności intelektualnej.

Istotnymi dokumentami normującymi kształcenie w uczelniach wyższych, w tym kształcenie w zakresie nauki języków obcych, stały się także wprowadzone 23 kwietnia 2008 r. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie **Europejskich Ram Kwalifikacji** dla uczenia się przez całe życie (ERK)[22]. Zalecenia określają wspólne ramy odniesienia dla kwalifikacji w państwach Unii Europejskiej. Ramy te funkcjonują jako narzędzie, dzięki któremu kwalifikacje są bardziej czytelne i łatwiejsze do zrozumienia w różnych państwach i systemach w Europie. Ich główne cele to promocja mobilności obywateli pomiędzy krajami oraz ułatwianie im uczenia się przez całe życie. Ustanowiono osiem europejskich poziomów odniesienia i opisano je w kategoriach efektów uczenia się: wiedzy, umiejętności i kompetencji. Dzięki temu krajowe systemy kwalifikacji, krajowe ramy kwalifikacji (ang. *National Qualification Framework* – NQF) i kwalifikacje w Europie odniesione są do poziomów ERK.

[22] https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/pl.pdf, dostęp lipiec 2019, Dz. Urz. UE C111 z 06.05.2008, str.1; ERK uaktualniono i doprecyzowano 22.05.2017 w dokumencie Parlamentu Europejskiego i Rady

Uczący się, absolwenci, organizatorzy kształcenia i szkoleń, pracodawcy mogą dzięki temu lepiej zrozumieć i porównywać kwalifikacje nadawane w różnych krajach i różnych systemach.

Na podstawie ERK w 2011 roku opracowano i wprowadzono **Krajowe Ramy Kwalifikacji** (KRK)[23]. W 2015 roku Sejm RP uchwalił Ustawę o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji[24], na podstawie której powstała **Polska Rama Kwalifikacji** (PRK). PRK to opis 8 wyodrębnionych poziomów kwalifikacji odpowiadających analogicznym poziomom ERK. Każdy poziom jest opisywany za pomocą ogólnych charakterystyk zakresu i stopnia skomplikowania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych wymaganych od osób posiadających kwalifikacje danego poziomu. W PRK uwzględniono charakterystyki typowe dla kwalifikacji nadawanych w kształceniu ogólnym, zawodowym oraz w szkolnictwie wyższym. PRK pozwala na odniesienie polskich kwalifikacji do poziomów ERK i następnie do poziomów kwalifikacji w poszczególnych państwach UE. W Polsce wyróżniono kwalifikacje pełne i cząstkowe. Poziomy 1-5 kwalifikacji pełnych odnoszą się do niższych etapów kształcenia. Dla studiów wyższych opisano kwalifikacje na poziomach 6-8[25].

Większość uczelni w Polsce funkcjonuje obecnie według podobnego schematu strukturalnego. Organami uczelni publicznej są: rada uczelni, rektor i senat (art. 17 ust. 1 pkt 1). Statut uczelni może przewidywać również inne organy: komisje ds. stopni naukowych i rzecznika praw i interesów akademickich. Inne podmioty, niebędące organami, to m.in.: kolegium rektorskie (kolegium zarządzające), prorektorzy (członkowie zarządu uczelni), komisje do spraw jakości kształcenia oraz komisja doskonałości naukowej, koordynatorzy dyscyplin, dziekani (szkół/wydziałów/kolegiów) i kierownicy innych wyodrębnionych jednostek uczelni, dyrektor do spraw administracyjnych, dyrektor finansowy (kwestor/główny księgowy).

Wszystkie uczelnie państwowe w Polsce konstytucyjnie zobowiązane są do przestrzegania zasady dostępności kształcenia. Artykuł 70 ustawy zasadniczej już w pierwszym punkcie zapewnia każdemu dostęp do nauki. W punkcie 4 tego samego artykułu władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia[26]. W tym celu

[23] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz. U. 2011, nr 253, poz. 1520

[24] Dz. U. 2016, poz. 64

[25] http://www.kwalifikacje.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji, dostęp: lipiec 2019

[26] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997.78.483

tworzone są i wspierane systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów.

Za nadrzędną zasadę organizacji procesu studiowania wielu autorów przyjmuje **podmiotowość studenta**. Odnosi się ona do wszystkich etapów nauki, jednakże na poziomie edukacji akademickiej nabiera szczególnego znaczenia (Wróblewska 2008: 270-280; Nalaskowski, 2008: 63-70; Czerepaniak-Walczak, 2013: 32-49;). Postuluje się, by studenci traktowani byli indywidualnie, gdyż każdy z nich jest jednostką autonomiczną, zaangażowaną w swoje kształcenie, ukierunkowaną na rozwój własnej osobowości, kształtowanie indywidualności, systemu wartości, przekonań i postaw, a także rozwijanie zdolności twórczych i zainteresowań. Jednocześnie student powinien współdecydować i współuczestniczyć w odpowiedzialności za przebieg i wynik swej nauki. Większość z tych postulatów pozostaje nadal w sferze życzeniowej i ma charakter założeń teoretycznych, co potwierdzają m.in.: badania prowadzone w ramach projektu „Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia", którego realizacji podjęła się Fundacja Rektorów Polskich wraz z partnerem strategicznym, firmą Pearson Central Europe. Jak wynika z opracowanych raportów, uczelnie o wyższym poziomie autonomii mają bardziej usystematyzowane rozwiązania w zakresie zapewniania jakości. Natomiast uczelnie będące pod większą kontrolą państwa albo skupiają się na dostosowaniu do zewnętrznego systemu zapewniania jakości i z opóźnieniem tworzą własne rozwiązania, albo ich rozwiązania są mniej spójne i systematyczne. Jednakże zaznacza się, że całościowe podejście do doskonalenia jakości i autonomizacji procesu kształcenia na uczelniach jest stosunkowo rzadko spotykane (Dybaś-Stronkowska, 2019: 61-80; Wroczyńska, Kraśniewski, 2019: 115-117).

Coraz większą świadomość istotności tych kwestii mają także sami studenci. W opublikowanym stanowisku studentów wyższych uczelni polskich zaprezentowanym w dokumencie Parlamentu Studentów RP[27] społeczność studencka uznaje upodmiotowienie studenta jako priorytet reformy szkolnictwa wyższego w zakresie reformy spraw studenckich. Akcentuje, że do upodmiotowienia studentów niezbędne jest spełnienie wielu postulatów, mi.in.: wprowadzenie szczegółowych umów świadczenia usług edukacyjnych, szkolenie z zakresu praw i obowiązków studenta, opracowanie szczegółowego katalogu odpłatnych i nieodpłatnych świadczeń edukacyjnych, wprowadzenie obowiązku pisemnej odpowiedzi na

[27] http://psrp.org.pl/zalaczniki/Stanowisko.PSRP.upodmiotowienie.pdf, dostęp: czerwiec 2019

zapytania i wnioski studentów, zmiana statusu prawnego i sposobu finansowania Parlamentu Studentów RP.

Warunkiem koniecznym podmiotowego traktowania studentów jest zastosowanie metod aktywnych, problemowych i aktywizujących w miejsce dotychczas chętnie stosowanych metod podających. Student może sam wywierać wpływ na przebieg i efekt nauki. Jest w stanie sprecyzować cel swoich działań, sposób ich realizacji, a także egzekwować nowe standardy postępowania wobec niego. Brak podmiotowego traktowania powoduje, że student uczy się tylko tego, co jest od niego wymagane, nie podejmuje żadnych innych działań z własnej inicjatywy, ograniczając tym samym rozwój własnej wiedzy, umiejętności i zdolności (Melosik, 2002: 106; Półturzycki, 2006: 14, Wróblewska, 2008: 262; Andrzejczak, 2011: 12-16).

2.3. Cele, organizacja oraz metodyka nauczania w szkole wyższej

2.3.1. Cele i organizacja edukacji akademickiej – założenia ogólne

Wprowadzenie ERK i KRK, tworzenie programów studiów w oparciu o efekty kształcenia, uznawanie osiągnięć kształcenia pozaformalnego i uczenia się nieformalnego prowadzi do zmiany sposobu myślenia o kształceniu na poziomie akademickim.

Cele studiowania można ująć dwojako – z punktu widzenia studenta i z perspektywy uczelni. Próbę sprecyzowania motywów studiowania podjęto już w XII wieku. Na Sorbonie do dziś znajduje się tablica z sentencją nieznanego autora „jedni studenci uczą się po to, by zaspokoić swoją ciekawość, inni – by zyskać sławę, pieniądze, władzę. Tego rodzaju motywy są ludzkie, ale niezbyt szlachetne. Godni pochwały są ci, którzy studiują po to, aby powiększać w świecie dobro i postępować w mądrości*”* (Polańska, 1997: 17). Studenci, przychodząc na wybraną przez siebie uczelnię, są już wyposażeni w doświadczenia z poprzednich etapów edukacyjnych. Decydując się na studia, kierują się własnymi, spersonalizowanymi motywami. W badaniach A. Polańskiej (1997: 43-45) prowadzonych pod koniec ubiegłego wieku studenci Uniwersytetu Gdańskiego jako motywy studiowania wskazywali często: zdobycie dyplomu ukończenia uczelni, uzyskanie kwalifikacji, przedłużenie czasu młodości, unikanie bezrobocia, poznanie ciekawych ludzi, znalezienie męża/żony oraz ucieczkę przed służbą wojskową. Uzyskane prawie 20 lat później w tej samej kwestii opinie studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie niewiele się różnią. Lista motywów została wzbogacona o chęć

zdobycia uprawnień do wykonywania (dobrze płatnego) zawodu, realizację swoich pasji, kontynuację rodzinnych tradycji, spełnienie oczekiwań rodziców. W katalog ten nie wlicza się już unikanie zasadniczej służby wojskowej. Z niepokojem można zaobserwować, że wielu młodych ludzi nie deklaruje jasno określonych zainteresowań. Decyzję o podjęciu studiów motywują zwyczajowym „bo tak trzeba", „bo wypada", „bo nie miałem innych planów, perspektyw" (Thime, 2009: 61-63; Lasoń, Zawadzka, 2015: 32).

Diametralnie inne cele deklarują uczelnie wyższe. Zapisane są one często w misji lub wizji uniwersytetu. Nie odnoszą się do indywidualnych doświadczeń studentów, raczej skupiają się na zapewnieniu możliwości zdobycia wykształcenia, np.:

– **Uniwersytet Warszawski,** określając swoją misję, podkreśla chlubne tradycje wielowiekowego kształcenia, realizowanego w ścisłym związku z działaniami naukowymi. Wysoki poziom badań naukowych, ich łączność z kształceniem studentów oraz różnorodność i atrakcyjność nauczania decydują o pozycji uniwersytetu w kraju i w świecie. Społeczną misją uniwersytetu jest zapewnienie dostępu do wiedzy i nabywania umiejętności wszystkim tym, którzy mają do tego prawo. Uniwersytet daje wiedzę pozwalającą poznawać i rozumieć otaczający świat, a umiejętności nabywane na studiach zapewniają wysokie kwalifikacje zawodowe oraz przygotowują do odpowiedzialnego pełnienia funkcji publicznych. Obywatelską misją uniwersytetu jest kształtowanie elit Rzeczypospolitej. Uniwersytet jest wspólnotą dialogu, otwartą na różne poglądy, argumenty, nowe idee i pomysły. Uniwersytet rozwija umiejętności współpracy niezależnie od różnic politycznych, ideowych i wyznaniowych, tworząc w ten sposób wzory debaty publicznej. Kształtuje tym samym nie tylko postawy obywatelskie studentów, ale też wspiera rozwój ich osobowości. Wskazując na kulturalną misję, podkreśla się syntezę wartości uniwersalnych i lokalnych, uniwersytet, jako teren uprawiania wielu nauk, od matematyczno-przyrodniczych po społeczno-humanistyczne, jest miejscem, w którym taka symbioza istnieje w sposób naturalny. Uniwersytet jest także instytucją, która wspomaga dialog między integrującymi się społeczeństwami Europy Zachodniej a jej wschodnimi sąsiadami. Przyjęta przez Senat misja Uniwersytetu Warszawskiego jest zobowiązaniem dla wszystkich członków akademickiej wspólnoty oraz podstawą programową uczelni[28].

[28] https://www.uw.edu.pl/uniwersytet/misja-strategia rozwoj/misja-uw/, dostęp: lipiec 2019

– **Uniwersytet Wrocławski** w swoich działaniach odwołuje się do dwóch podstawowych wartości: prawdy oraz wolności wyrażania poglądów. Europejski charakter uczelni otwartej i tolerancyjnej podkreśla jej położenie geograficzne i kulturowe – na pograniczu polskim, czeskim i niemieckim. Priorytetem jest prowadzenie i promowanie badań naukowych o najwyższej, światowej jakości oraz dbałość o wysoki poziom kształcenia. Strategiczne i operacyjne cele Uniwersytetu Wrocławskiego w latach 2013-2020 to:
  – wysoka jakość badań naukowych (dogodne warunki prowadzenia badań, projakościowe finansowanie badań, umiędzynarodowienie i inter-dyscyplinarność badań, nowa jakość informacji naukowej),
  – doskonalenie kształcenia (atrakcyjny system studiów, kompetentna kadra naukowo-dydaktyczna, podmiotowość studentów, edukacja popularyzująca naukę i oferta skierowana do środowisk pozaakademickich),
  – wzmacnianie współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym (z podmiotami ze sfery kultury i sztuki, instytucjami edukacyjnymi i sportowymi, podmiotami gospodarczymi, władzami miejskimi i wojewódzkimi, podmiotami zagranicznymi, absolwentami uczelni),
  – unowocześnienie systemowego zarządzania uczelnią (rozwój kapitału ludzkiego, informatyzacja uczelni, rozwój infrastruktury i gospodarka nieruchomościami),
  – zwiększanie społecznej odpowiedzialności uczelni oraz znaczenia uniwersytetu w regionie i w kraju (tworzenie relacji z grupami absolwentów, wpływanie na kształt instytucjonalnych procedur, relacje eksperckie)[29].
– **Uniwersytet Łódzki** w celach strategicznych zakłada dążenie do multidyscyplinarności uczelni akademickiej, reprezentującej doskonałość naukową i dydaktyczną. Jest atrakcyjnym miejscem zdobywania wiedzy przez studentów z Polski i z zagranicy, a także prestiżowym miejscem pracy, prowadzenia badań naukowych i kształcenia na różnych poziomach zdobywania wiedzy. Uniwersytet Łódzki będzie kuźnią elit życia naukowego, społecznego i gospodarczego naszego regionu i kraju oraz cenionym partnerem do nawiązywania współpracy dla podmiotów krajowych i zagranicznych. Misją Uniwersytetu Łódzkiego jest budowanie doskonałości naukowej oraz umożliwienie osiągnięcia sukcesu swoim

[29] https://uni.wroc.pl/o-uniwersytecie/misja-strategia-rozwoj/, dostęp: lipiec 2019

studentom, ich rozwój jako światłych i odpowiedzialnych obywateli, oddanych w swoim życiu czynieniu wspólnego dobra. Uczelnia rozwija na poziomie międzynarodowym badania podstawowe i stosowane. Przyczynia się do rozwoju ekonomicznego, społecznego i kulturowego regionu łódzkiego, Polski oraz Europy. Jest uczelnią nastawioną na współpracę z krajowymi i zagranicznymi instytucjami naukowymi i dydaktycznymi, a także podmiotami z otoczenia społecznego, biznesowego i sektora publicznego. Cele szczegółowe są związane z realizacją szeregu strategii:

  - edukacyjnej i jakości kształcenia (doskonałość naukowa i przynależność do grupy najlepszych uczelni akademickich w Polsce),
  - umiędzynarodowienia uczelni (uzyskanie statusu uczelni na poziomie europejskim),
  - zapewnienia materialnych warunków rozwoju uczelni (uzyskanie długoterminowej stabilności finansowej[30].

- **Uniwersytet Gdański** w opisie swojej misji akcentuje zaangażowanie społeczne nauki i naukowców, edukację społeczeństwa i równość płci. W Uniwersytecie prowadzi się działania w obszarze społecznej odpowiedzialności uczelni, których celem jest realizacja założeń zawartych w „Strategii Uniwersytetu Gdańskiego na lata 2020-2025", sformułowanych jako otwartość, społeczna odpowiedzialność i zaangażowanie stanowiącego integralną część polityki społecznej odpowiedzialności uczelni. Wdrażanie modelu integracji społecznej, przeciwdziałania dyskryminacji i nierównościom społecznym odbywa się poprzez:
  - wdrożenie i monitorowanie realizacji polityki antydyskryminacyjnej,
  - budowanie wspólnoty akademickiej opartej na naukowej kulturze równości (ang. *science culture equality*),
  - opracowanie i wdrożenie spójnego systemu monitorowania równości szans płci (ang. *gender equality plan*)[31].
- **Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu** określa się jako nowoczesna, silna i autonomiczna uczelnia wywodzącą się z wielkopolskiej tradycji pracy organicznikowskiej. Szanując najszlachetniejsze wartości akademickie prowadzi badania naukowe oraz kształci pokolenia w duchu wolności i poszanowania dla

[30] https://www.uni.lodz.pl/strona/szczegoly/misja, dostęp: lipiec 2019
[31] https://ug.edu.pl/strona/102945/misja_cele_i_zadania, dostęp: listopad 2021

różnorodności. Akcentowana jest wspólnota badaczy, nauczycieli i innych pracowników oraz studentów i doktorantów, działających w przestrzeni akademickiej wolności. Celem jest:

- prowadzenie badań naukowych na najwyższym poziomie,
- wzmacnianie swojej pozycji poprzez intensywną współpracę w międzynarodowych konsorcjach badawczych i sieciach szkół wyższych,
- kształcenie nowoczesne dążące do doskonałości w zakresie nauczania/uczenia się i tworzące warunki do innowacyjnej integracji badań naukowych i procesu dydaktycznego,
- współpraca z instytucjami otoczenia społecznego, kulturowego i gospodarczego dla pożytku miasta, regionu, kraju, Europy i świata,
- zapobieganie nieodwracalnej degradacji środowiska naturalnego i działania na rzecz zrównoważonego rozwoju,
- poszanowanie idei samorządności oraz konstruktywne wykorzystanie entuzjazmu i pomysłów młodzieży akademickiej jako fundamentu idei „uniwersytetu nieustannie młodego",
- profesjonalne zarzadzanie zapewniające rozwój wszystkich obszarów działalności naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej.

Wartości uznawane przez społeczność akademicką to wolność, autorytet nauki, etyczność, odpowiedzialność, profesjonalizm, pasja, zaufanie, różnorodność i równowaga[32].

- **Uniwersytet Jagielloński** przez wieki trwa w służbie społeczeństwu przez prowadzenie badań naukowych, kształcenie i wychowywanie kolejnych pokoleń, nie ustaje w poszukiwaniu prawdy i jej głoszeniu. Rozwija się jako uniwersytet badawczy, stwarza bardzo dobre możliwości studiowania oraz prowadzenia badań naukowych i uzyskuje w tej dziedzinie znakomite wyniki. Umiędzynarodowiony charakter kształcenia jest atrakcyjny dla studentów, doktorantów, nauczycieli i naukowców z Europy i świata. Prowadzi intensywną międzynarodową współpracę badawczą i dydaktyczną na poziomie zespołów naukowych i sieci uniwersyteckich. Posiada sprawny system wsparcia dla międzynarodowych grup badawczych. Aktywnie pozyskuje wyróżniających się naukowców, doktorantów i osoby odbywające staże (podoktorskie) z innych krajów i jest chętnie wybieranym przez

[32] https://amu.edu.pl/__data/assets/pdf_file/0025/250828/Strategia_UAM_2020-2030.pdf, dostęp: listopad 2021

nich miejscem czasowej lub stałej pracy i wizyt. Wspiera międzynarodową mobilność badawczą i dydaktyczną pracowników i doktorantów oraz prowadzi na dużą skalę wymianę studentów. Sprawnie nawiązuje i realizuje współpracę międzynarodową w zakresie projektów w otoczeniu społecznym i gospodarczym. Jest aktywnym partnerem w ramach Uniwersytetu Europejskiego, prężnie rozwijając wspólne przedsięwzięcia, w tym program tworzenia zintegrowanego paneuropejskiego kampusu uniwersyteckiego. Posiada i stale doskonali rozwiązania organizacyjne służące sprawnemu funkcjonowaniu uczelni we współpracy międzynarodowej. Stale ulepsza mechanizmy transferu rozwiązań naukowych do biznesu oraz działa na rzecz wsparcia przedsiębiorczości akademickiej. Podtrzymuje więzi z absolwentami i pozyskuje ich na rzecz działania dla dobra uczelni. Jest instytucją o globalnych aspiracjach, która włącza się jednocześnie w rozwój miasta i regionu jako najbliższego środowiska społecznego, za które czuje się współodpowiedzialny. Wnosi istotny wkład w poprawę zdrowia publicznego, profilaktykę chorób, ochronę i podniesienie jakości życia i zdrowia ludzi, ochronę środowiska naturalnego oraz w rozwiązywanie problemów społecznych i gospodarczych, w tym związanych z transformacją cyfrową i konsekwencjami zmian klimatycznych. Dba o rozwój kultury oraz ochronę dziedzictwa materialnego i niematerialnego, jego dokumentowania i upowszechniania. Zabiera głos w ważnych dla Polski sprawach w oparciu o wiedzę naukową, racjonalne argumenty i wyznawane wartości[33].

Większość uczelni ma w swojej ofercie studia pierwszego i drugiego stopnia, studia jednolite magisterskie, podyplomowe, kształci też doktorów w szkołach doktorskich.

Kształcenie na etapie akademickim przebiega w określonej strukturze organizacyjnej, która w wielu uczelniach jest podobna i nie różni się w istotny sposób. Jej formułę precyzują programy i plany kształcenia, opracowywane dla każdego kierunku i specjalności według standardów kształcenia, będących zbiorem reguł i wymagań w zakresie kształcenia, opisem organizacji tego procesu i osób prowadzących, ogólnych i szczegółowych efektów uczenia się, a także sposobu weryfikacji osiągniętych efektów[34]. Obecnie uczelnie zobowiązane są do dostosowania programów studiów do wymagań określonych w ustawie oraz wydanych do niej

[33] https://www.uj.edu.pl/documents/10172/147755975/uchw_nr_71_2021_zal_1.pdf/841519be-0f3d-4890-8cc4-580dedaad814, dostęp: listopad 2021

[34] Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. z 2018 r. poz. 1668

aktów wykonawczych. **Standardy kształcenia** opracowane dla poszczególnych kierunków zawierają zazwyczaj:

- wymagania ogólne opisujące przygotowanie do zawodu na określonym kierunku, poziomie i profilu, z uwzględnieniem uniwersalnych charakterystyk pierwszego i drugiego stopnia PRK określonych w odpowiedniej ustawie, długość trwania studiów pierwszego i drugiego stopnia oraz jednolitych magisterskich, liczbę punktów ECTS konieczną do ukończenia studiów, liczbę godzin zajęć, w tym praktyk zawodowych,
- zajęcia i grupy zajęć przygotowujących do wykonywania zawodu, z uwzględnieniem profilu ogólnoakademickiego i praktycznego, ze wskazaniem na minimalną liczbę godzin i punktów ECTS,
- opis infrastruktury niezbędnej do prowadzenia kształcenia na określonym kierunku,
- wskazanie osób kompetentnych do prowadzenia kształcenia,
- opis ogólnych i szczegółowych efektów uczenia się (w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych),
- wyszczególnienie sposobów weryfikacji osiąganych efektów.

Zgodnie z wymogami wskazanymi w standardach kształcenia oraz uchwałami przyjmowanymi przez senaty, każda uczelnia prowadzi nauczanie co najmniej jednego języka obcego na poziomie B2 (na studiach licencjackich) i B2+ (na studiach drugiego stopnia). Lektoraty trwają najczęściej cztery semestry, w wymiarze minimum 120 godzin. Przykładowo, działające w Uniwersytecie Jagiellońskim Centrum Językowe, powołując się na Uchwałę Senatu UJ nr 2/I/2012, następująco określa minimalną liczbę godzin lektoratowych:

- studia I stopnia: 120 godzin z podziałem na dwa lub cztery semestry;
- studia II stopnia: 60 lub 120 godzin realizowanych w ciągu jednego lub dwóch semestrów;
- jednolite studia magisterskie: 180 lub 240 godzin realizowanych w ciągu trzech lub czterech semestrów;
- studia III stopnia: 60 godzin z podziałem na dwa semestry[35].

Wyjątek stanowią uczelnie ekonomiczne, gdzie nauczane są dwa języki obce. Drugi język (niemiecki, francuski, włoski, hiszpański, rosyjski, szwedzki, coraz częściej chiński)

[35] http://www.dn.uj.edu.pl/documents/1333504/4915315/25.01.2012_uchwala_senatu_nr_2-I-2012_-wytyczne_programy_ksztalcenia_KRK.pdf, dostęp: czerwiec 2019

może być nauczany od podstaw, jest równoprawny w stosunku do pierwszego języka, którym najczęściej jest angielski[36].

2.3.2. Organizacja kształcenia językowego na poziomie akademickim

Nauka języków obcych organizowana na szczeblu akademickim realizowana jest przez jednostki międzywydziałowe – Studia Języków Obcych, Centra Języków Obcych, Studia Praktycznej Nauki Języków Obcych – nazewnictwo jest zróżnicowane i zależne od uczelni. Nauczyciele akademiccy, często w ramach jednostki, prowadzą też komercyjne kursy dodatkowe, certyfikujące, poszerzające wiedzę czy pozwalające uczącym się na uzupełnienie braków w bieżącym materiale. Ich pracę warunkują i systematyzują wymogi **Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego –** ESOKJ (ang. *Common European Framework of Reference for Languages,* CEFR). Jako odpowiedź na zapotrzebowanie jednostek prowadzących kierunki studiów, wiele uniwersytetów wprowadza kursy języków specjalistycznych (np. *English in Tourism, Русский в бизнесе*), branżowych, dostosowując programy nauczania do specyfiki dziedziny[37].

Uczelnie indywidualnie podchodzą do formy zaliczenia przez studenta lektoratu, zazwyczaj jest to egzamin końcowy lub zaliczenie z oceną. Organizacja i przebieg procedur egzaminacyjnych jest ustalany przez uczelnie i dostosowywany do aktualnych wymogów. Przykładowo, Centrum Językowe UEK przyjęło następujący **schemat egzaminu końcowego**:

Etap pisemny składa się z następujących części:

- rozumienie tekstu pisanego (test wielokrotnego wyboru i zadanie polegające na uzupełnieniu informacji),
- rozumienie tekstu słuchanego (wielokrotnego wyboru i zadanie polegające na uzupełnieniu informacji),
- część leksykalno-gramatyczna (20 zadań),
- komunikacja pisemna (zgodnie z treściami zawartymi w sylabusach dla poszczególnych języków i poziomów językowych, np. list, memorandum, email).

[36] https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20202021-wyniki-wstepne,8,7.html, dostęp: sierpień 2021

[37] https://cj.uek.krakow.pl/site/html/strona/id/1085, dostęp: wrzesień: 2021

Etap ustny obejmuje rozmowę wstępną z egzaminatorem oraz interakcję pomiędzy dwoma studentami zgodnie z wylosowanym scenariuszem[38].

Podobne procedury przeprowadzania egzaminów końcowych obowiązują też w innych uczelniach[39].

Do osiągnięcia zamierzonych efektów kształcenia niezbędne są różnorodne, angażujące studentów **metody edukacji akademickiej**. Oparte na ich aktywności prowadzą do kształtowania pożądanych umiejętności i postaw oraz zdobywania kluczowych kompetencji. Zasadne jest więc stosowanie metod aktywnych, wykorzystujących doświadczenie osób studiujących. Studenci wyrażają chęć uczenia się tych treści, które uznają za przydatne, potrzebne w przyszłej pracy. Konieczne jest zatem rozpoznanie ich oczekiwań i aspiracji oraz stosowne do nich planowanie i organizowanie procesu edukacji. W edukacji zorientowanej na studentów należy bazować na ich motywacji wewnętrznej, a zatem rozbudzać potrzebę uczenia się, samodoskonalenia. Aby studenci czuli się współtwórcami procesu edukacyjnego, należy ich włączać do określania celów, dobierania treści, do decydowania o wykorzystaniu odpowiednich metod i środków dydaktycznych (Dudzikowa, 1993: 16-19; Mietzel: 2003: 67-80; Wróblewska, 2012: 15-18).

2.3.3. Metodyka nauczania języków obcych w świetle ogólnych metod kształcenia akademickiego

Kluczowym elementem w procesie zdobywania wiedzy jest **metoda nauczania/uczenia się,** w tym studiowania. J. Półturzycki (2006: 247) definiuje ją jako systematycznie stosowany sposób postępowania w celu osiągnięcia zamierzonych rezultatów. W szczegółowych opisach akcentuje się aspekty systematyczności (Okoń, 1998a: 246) oraz standardowego postepowania nauczyciela (Kruszewski 1995: 133). Adekwatnie stosowane metody wywołują i wspomagają takie operacje, dzięki którym zachodzi proces uczenia się, a w schemacie posiadanej wiedzy oraz w systemie wartości ucznia zachodzą planowe i intencjonalne wywołane zmiany (Niemierko, 2008: 203; Andrzejczyk, 2011: 12).

Przyjmując za kryterium stopień zaangażowania studenta w proces dydaktyczny można wyróżnić metody**: podające** (uczenie się przez przyswajanie), **problemowe** (uczenie się przez

[38] https://cj.uek.krakow.pl/site/html/strona/id/698, dostęp: maj 2019

[39] Por. np. https://jcj.uj.edu.pl/documents/15103613/138008510/B1+Istop.3.11.17.pdf/5099707a-8a11-4dde-80c5-281905bdc823, dostęp: wrzesień 2020

odkrywanie), **waloryzacyjne** (uczenie się przez przeżywanie) oraz **praktyczne** (uczenie się przez działanie) (W. Okoń, 2003: 69-73). Podobny podział proponuje G. Petty (2010: 153-337), wyróżniając metody: **skoncentrowane na nauczycielu** (wykład, sztuka tłumaczenia, naśladowanie, zadawanie pytań, wspieranie pamięci), **skoncentrowane na uczniu** (uczenie się przez czytanie, nauka własna i praca w domu, zadania i projekty, rozprawki i wypracowania, odkrywanie kierowane, doświadczenia, metody wizualne i kinestetyczne), **aktywne** (dyskusja, praca w grupach, gry dydaktyczne, odgrywanie ról, drama, symulacje, konwersatoria).

Znajomość metod nauczania, nazywanych często metodami kształcenia – dla podkreślenia związku czynności nauczycieli z czynnościami uczniów – jest podstawowym elementem warunkującym prawidłową realizację procesu kształcenia językowego. Bazą dla nabywania i doskonalenia umiejętności glottodydaktycznych jest znajomość metod dydaktyki ogólnej i zasad ich stosowania. Wyróżnia się i rekomenduje następujące metody dydaktyczne (W. Okoń 1998b: 63):

- **asymilacji wiedzy**, oparte głównie na aktywności poznawczej o charakterze reproduktywnym (pogadanka, dyskusja, wykład oraz praca z książką);
- **metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy**, zwane **problemowymi**, oparte na twórczej aktywności poznawczej, polegającej na rozwiązywaniu problemów (klasyczna metoda problemowa, metoda przypadków i sytuacyjna, burza mózgów, mikronauczanie, gry dydaktyczne);
- **metody waloryzacyjne**, akcentujące wartości, bazujące na systemie norm i przyjmowanych ocen (zawierają metody impresyjne oraz ekspresyjne);
- **metody praktyczne** – cechujące się przewagą aktywności praktyczno-technicznej, zmieniającej otoczenie lub stwarzającej nowe jego formy (zawierają metody ćwiczebne oraz metody realizacji zadań wytwórczych).

Cz. Kupisiewicz (2012: 89-91) wymienia **metody słowne, oglądowe i praktyczne** jako najczęściej stosowane współcześnie metody pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami na różnych szczeblach edukacji. Wskazuje ponadto na tzw. **metodoformy**: nauczanie frontalne, indywidualne, pracę grupową lub indywidualną uczniów, zajęcia wspólnie planowane przez nauczyciela i uczniów oraz nauczanie programowe. Charakterystyka tych metod w niewielkim stopniu odbiega od opisu uwzględnionego powyżej.

Od połowy lat 60. XX wieku dużą popularnością w edukacji cieszą się **metody gier dydaktycznych**. Ich cechą wspólną jest szeroko rozumiana zabawa. Zalicza się do nich metody

symulacyjne, sytuacyjne, inscenizacyjne, burze mózgów oraz metodę biograficzną (Kupisiewicz, 2000: 114-116), a także gry psychologiczne i dyskusję dydaktyczną w jej licznych odmianach (Szlosek, 2002: 79-86).

W tradycyjnej dydaktyce stosowane metody w większości mają wymiar nauczający. Zasób wiedzy potrzebny studentowi jest w nich identyfikowany i podawany przez nauczyciela, który często definiuje wiedzę i określa jej teoretyczne konteksty. To podejście w dużej mierze ogranicza swobodę studentów w definiowaniu własnych ścieżek uczenia się, a także w dobieraniu źródeł informacji i w kreatywnym generowaniu rozwiązań, sprowadzając ich do roli pasywnych słuchaczy. Jednokierunkowy transfer wiedzy na linii wykładowca-student przestaje być gwarantem kształcenia o wysokich walorach jakościowych. Postulowane jest podejście oparte na problemowym uczeniu się studentów, w którym następuje identyfikacja posiadanych i brakujących kompetencji niezbędnych do rozwiązania problemu. Ewaluacja tych metod doprowadziła do skrystalizowania się idei tzw. „kształcenia odwróconego", w ramach którego student sam dociera do niezbędnych informacji, a jednocześnie uczy się krytycznie myśleć, kojarzyć i analizować. Jedną z takich metod jest **uczenie się na bazie problemu** (ang. *Problem Based Learning – PBL*). Jest to metoda, w której studenci rozwiązują problem, nie otrzymując na początku żadnego wsparcia teoretycznego (na wykładach czy ćwiczeniach), a potrzebną im wiedzę muszą zdobyć sami. Kolejnym krokiem są spotkania grupowe dające możliwość dzielenia się wiedzą i budujące umiejętność współpracy. Nauczyciel jest tu mentorem wspomagającym grupę w procesie uczenia się i udzielającym swoistego merytorycznego „feedbacku" (Piotrowska, Saryusz-Wolski, 2019: 164-165). Metodami zbliżonymi do PBL jest **uczenie się na bazie projektu** (ang. *Project Based Learning – PrBL*) oraz **metoda twórczego rozwiązywania problemów** (ang. *Design Thinking – DT*). W szczegółach metody te różnią się elementami proceduralnymi, ale ich istota pozostaje niezmienna – samodzielne dochodzenie do wiedzy (Piotrowska, Saryusz-Wolski, 2019: 163-169).

Metoda glottodydaktyczna jest sposobem służącym opanowaniu języka drugiego/obcego jako środka komunikacji w wybranych sytuacjach, kształtowaniu pozytywnej postawy wobec inności kulturowych i mentalnych (Pfeiffer, 2004: 71). W tym znaczeniu autorzy (Grucza, 2010: 157; Dakowska, 2010a: 71-76) używają też określenia strategie glottodydaktyczne, podkreślając złożoność i wieloaspektowość procesu, w którym poza uczniem i nauczycielem jest specyfika i struktura języka (lingwistyka), materiały dydaktyczne (preparacja glottodydaktyczna) oraz warunki wspomagające nauczanie (np. mediadydaktyka).

Przytoczone powyżej ogólne klasyfikacje metod nauczania mają także zastosowanie w dydaktyce szkoły wyższej, w tym w nauce języków obcych. Jednakże na gruncie glottodydaktyki wskazuje się na specyficzne metody nauczania, właściwe dla procesu opanowania i doskonalenia języków obcych. W. Pfeiffer (2001: 69-91) stosuje podział na **metody bezpośrednie, pośrednie, pośredniczące i alternatywne**. Inny podział wskazuje na metody **konwencjonalne** i opisywane jako **niekonwencjonalne** (Wilczyńska, 1999: 209-211; Dakowska, 2014: 103). Do pierwszej grupy zalicza się przede wszystkim: metodę bezpośrednią, gramatyczno-tłumaczeniową, audiolingwalną i kognitywną. W grupie metod niekonwencjonalnych plasują się np..: metoda reagowania całym ciałem (TPR), metoda „The silent way", metoda Counselling Language Learning (CLL), metoda CLIL, metoda Callana, Piomar House, metoda naturalna, sugestopedia.

W metodzie **bezpośredniej (konwersacyjnej)** celem jest umiejętność prowadzenia rozmowy. Podstawowym sposobem jest organizowanie i inicjowanie rozmów toczących się w języku obcym. Założone cele można osiągnąć poprzez kontakt z nauczycielem, pobyt za granicą. Nie eksponuje się zagadnień gramatyki, słownictwa czy wymowy. Uczenie się wspomaga kontekst sytuacyjny (Nijakowska, 2016: 32-38).

Metoda **gramatyczno-tłumaczeniowa** zakłada, że podstawowym celem jest opanowanie systemu gramatycznego i słownictwa języka obcego umożliwiające samodzielne czytanie i rozumienie tekstów. Można to osiągnąć poprzez czytanie tekstów i tłumaczenie ich na język ojczysty, a na tej podstawie objaśnianie, komentowanie i analizowanie struktur gramatycznych, które w nich występują. Wykorzystuje się teksty z podręcznika lub inne, w tym adaptacje tekstów literackich (Rokita-Jaśkow, 2015: 31).

Podstawowym celem w metodzie **audiolingwalnej** jest opanowanie czterech sprawności językowych w kolejności: słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie. Opanowanie języka sprowadza się do wykształcenia odpowiednich nawyków poprzez wielokrotne powtarzanie, zapamiętywanie i utrwalanie ćwiczonego materiału (dryle językowe). Wielokrotna repetycja i zapamiętywanie wzoru zdaniowego pomagają także unikać błędów językowych (Komorowska, 2004: 25-26).

Metodę **kognitywną** określa się jako unowocześnioną metodę gramatyczno-tłumaczeniową. Język ma charakter protwórczy. Uczący się rozumie i umie budować zdania zgodnie z poznanymi regułami. Posługiwanie się językiem nie jest nawykowe, lecz innowacyjne. Można zatem uznać, że celem nauki jest wykształcenie kompetencji językowej,

która pozwala na rozumienie i samodzielne tworzenie wypowiedzi. Nadal sposobem do osiągnięcia tak rozumianych kompetencji jest kontakt z językiem obcym w naturalnych sytuacjach, a nieudane próby samodzielnego mówienia zbliżają do normy językowej (Grucza, 2012: 5-15).

Metoda **TPR** opiera się na założeniu, że uczeniu się i trwałemu zapamiętywaniu materiału językowego sprzyja przysłuchiwanie się i ruch fizyczny ilustrujący treść przekazu. Nauczanie polega na wypowiadaniu przez nauczyciela prostych poleceń, które są dodatkowo prezentowane ruchem i pracą całym ciałem. Metoda nie wykorzystuje podręcznika, a bazuje na rekwizytach (Asher, 1977: 113).

Istotą metody **The silent way** jest ograniczanie uwagi uczniów przy jednoczesnym zwiększaniu ich koncentracji. Dokonuje się to poprzez ograniczenie wszelkich sytuacji dydaktycznych w klasie do tych, które prezentuje nauczyciel. Ma on do dyspozycji komplet kolorowych pałeczek (pałeczki Cuisenaire'a), tablice fonetyczne i leksykalne. Materiał językowy stanowią proste, dające się zademonstrować wyrazy i zdania (docelowo ok. 800) (Gategno, 1972).

Metoda **CLL** (ang**.** *Counselling Language Learning**)*** opiera się na założeniu, że uczenie się i posługiwanie językiem ma charakter grupowy i jest związany z interakcją i komunikacją. CLL zakłada, że porozumiewanie się jest możliwe wówczas, gdy chcą tego uczestnicy interakcji. Nauczyciel występuje niejako w roli tłumacza, podając wersję obcojęzyczną wypowiedzi, nagrywa ją na nośnik elektroniczny. Uczeń wypowiada wersję obcojęzyczną już samodzielnie. Tak powstaje wspólny „podręcznik" tworzony przez grupę uczących się[40].

Metoda **CLIL** (ang. *Content and Language Integrated Learning*), szeroko stosowana wśród dorosłych uczących się, zakłada, że warunkiem wstępnym jest pewien stopień zaawansowania językowego. Metoda ta ma na celu opanowanie nie tylko samego języka, ale także treści pozajęzykowych, opiera się na zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym. Język obcy nie jest celem samym w sobie, a jedynie środkiem służącym do opanowania innych przedmiotów (Gałązka, Gębka-Suska, Suska, 2017: 34).

Metoda Callana polega na szybkim zadawaniu uczniowi pytań przez nauczyciela, podczas gdy odpowiedzi są spontaniczne, szybkie, udzielane bez zastanawiania się. Ważną rolę odgrywa tempo i dynamika pracy. Metoda ta bazuje w dużej mierze na drylach językowych i powtarzalności konstrukcji. Uczniowie muszą powtórzyć usłyszaną konstrukcję 4-5 razy

[40] Bochenek-Kaczmarczyk, http://www.publikacje.edu.pl/pdf/10145.pdf, dostęp: czerwiec 2019

w ciągu zajęć. Są pasywnymi, biernymi odbiorcami. Uczenie się języka jest szybkie, bez akcentów kulturowych. Struktura lekcji jest sztywna i wymusza określone zachowanie uczących się. Metoda polegająca na powtarzaniu pozwala też uczącym się pokonać strach i zahamowania[41].

Piomar House jest metodą stosowaną tylko do nauczania języka niemieckiego. Nauka w tym przypadku sprowadza się do opanowania struktur języka niemieckiego potrzebnych w codziennym komunikowaniu się. Służy uaktywnieniu osób, które już poznały zasady gramatyki i chcą się swobodnie komunikować. Podobnie jak w metodzie Callana studenci komunikują się, używając prostych struktur podawanych im jako schemat, nie wgłębiając się w jego konstrukcję i zasady stosowania. Jednak odwrotnie niż w metodzie Callana, w Piomar House pisze i czyta się bardzo mało. A więc umiejętności językowe nie są rozwijane równomiernie[42].

Metoda naturalna zakłada słuchanie wypowiedzi obcojęzycznych, których ogólny sens jest dla uczącego się zrozumiały. Nauczyciel posługuje się prostym, naturalnym językiem, mówi o tym, co dzieje się tu i teraz, wypowiedzi wspomaga mimiką, gestem. Metoda ta akcentuje konieczność minimalizowania stresu. Zadaniem nauczyciela jest więc również stworzenie atmosfery bezpieczeństwa i akceptacji (Terrel, 1977: 325-327).

Sugestopedia odwołuje się do założenia, że w uczeniu się należy zapewnić poczucie bezpieczeństwa poprzez relaks i zdystansowanie się do własnych błędów i niedociągnięć. Z poczucia bezpieczeństwa wynika spontaniczność i gotowość na nowe bodźce. Komfort nauki podnosi wyposażenie sali, właściwe oświetlenie, kameralność sytuacji. Zapamiętywaniu sprzyja muzyka dramatyczna, utrwalaniu natomiast muzyka barokowa[43].

Wyraźnie rysującą się tendencją we współczesnej glottodydaktyce jest swoiste połączenie metod konwencjonalnych i niekonwencjonalnych:

– W metodzie **komunikacyjnej** celem jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej rozumianej jako umiejętność efektywnego porozumiewania się w sposób adekwatny do zadania i sytuacji. Niezbędne jest poznanie form gramatycznych danego języka, a także funkcji wypowiedzi oraz ich wzajemnych relacji. Drogą do wykształcenia kompetencji komunikacyjnej jest uczestniczenie w wielu sytuacjach

[41] https://callan.co.uk/the-method/, dostęp: czerwiec 2019
[42] http://www.piomarhouse.pl/?jezyk-niemiecki, dostęp: czerwiec 2019
[43] Łozanow, http://www.mgs.hg.pl/o_sugestopedia.html, dostęp: czerwiec 2019

organizowanych przez nauczyciela, w których prezentacja nowego materiału językowego jest najczęściej sytuacyjna i wizualna, a ćwiczenia są tak zaprojektowane, by symulowały autentyczną komunikację językową. Ich celem nie jest wypowiadanie poprawnych zdań, ale przekazywanie pewnych treści. W metodzie dominują dialogi, symulacje, odgrywanie ról, gry, zabawy, dyskusje prowadzone w parach i małych grupach. Nauczyciel nie powinien od razu reagować na błędy, nie jest wskazana natychmiastowa korekta. Takie podejście sprzyja uniknięciu powstawania barier i zahamowań w komunikacji (Dąbrowska, 2010: 90-108; Siek-Piskozub, 2011: 221-230).

– Metoda **eklektyczna** jest także próbą połączenia wszystkich metod i podejść. To metoda, która zakłada, że w budowaniu własnego systemu językowego bardzo dużą rolę odgrywa recepcja i rozumienie języka. Na zajęciach powinny być wykorzystywane autentyczne materiały, na tyle interesujące, by uczący się chciał je zrozumieć i przyswoić. Tę metodę w praktyce stosuje większość nauczycieli i wydaje się ona być aktualnie dominującą. Nauczyciel, mając świadomość istnienia poszczególnych metod, wybiera takie elementy z każdej z nich tak, by odpowiadały one różnym fazom zajęć, wiekowi uczących się, materiałowi językowemu itp. (Puren, 1994: 66; Springer, 1996: 79; Piegzik, 2010: 40-41).

W literaturze glottodydaktycznej wiele uwagi poświęca się możliwości wykorzystywania **gier językowych** (m.in. Siek-Piskozub, 1997: 221; Anisimowicz, 2000: 10; Dziewanowska, 2010: 93-97; Siek-Piskozub, 2011: 10). K. Kruszewski (1995: 165) definiuje gry językowe jako rodzaj metod nauczania należących do grupy problemowych i organizujących treści kształcenia w modele zjawisk, sytuacji i procesów, celem zbliżenia procesu poznawczego uczniów do poznania bezpośredniego. Jest to możliwe dzięki dostarczeniu okazji do manipulowania modelem. T. Siek-Piskozub (1997: 10) uważa, że gry językowe to takie, które wymagają używania obcego języka dla osiągnięcia określonego celu. Można z nich korzystać na każdym etapie nauki. Ich stosowanie wzbudza zainteresowanie, motywuje, wprowadza miłą atmosferę na zajęciach. Gry wykorzystywane w nauce języka obcego można podzielić na dwie grupy:

a) językowe: fonetyczne, ortograficzne, leksykalne i gramatyczne,
b) komunikacyjne: z podziałem na role i twórcze.

Kształtują one sprawność słuchania i mówienia – stosowania poprawnych form gramatycznych, budowania zdań, a także sprzyjają utrwalaniu leksyki związanej z danym

kręgiem tematycznym oraz uczą szybkiego reagowania (Капитонова, Московкин, Щукин, 2008: 83).

Wysoką wartość poznawczą posiadają **gry realioznawcze**. Pozwalają lepiej poznać kraj, którego języka uczniowie uczą się, sprzyjają poznawaniu nazw geograficznych oraz utrwalaniu poprawnej wymowy i pisowni. W ich trakcie mają szansę zaktywizować się uczniowie, którzy niekoniecznie dobrze znają język, natomiast orientują się w geografii, historii, kulturze, demografii kraju (Jaroszewska, 2008: 157-160).

Istotną grupę wśród gier językowych stanowią **gry komunikacyjne**, szczególnie atrakcyjne dla dorosłych uczących się. Należą do nich: inscenizacje, dialogi, czytanie z podziałem na role, odgrywanie krótkich scenek, dyskusje na wolne tematy itp. Gry nawiązują do autentycznych sytuacji komunikacyjnych, służą rozwojowi sprawności mówienia zarówno odtwórczego, jak i twórczego (Siek-Piskozub, 1997: 13). Nieodzownym elementem gier komunikacyjnych jest **dyskusja**, która może przybierać formę dyskusji problemowej bądź dyskusji ujawniającej wartości i służącej dzieleniu się doświadczeniami (Dziewanowska: 2010: 106). W nauczaniu języków obcych strategia ta uznawana jest za jedną z trudniejszych, a jej przeprowadzenie stanowi trudne wyzwanie zarówno dla wykładowcy, jak i dla studentów. Istota dyskusji polega na wymianie poglądów oraz próbie ich uzasadnienia. Należy jednak zauważyć, że sprostanie temu zadaniu w przypadku dyskusji, która ma toczyć się w języku obcym, wymaga uprzedniego przygotowania i opracowania kręgu tematycznego, zapoznania studentów z zasobem leksykalnym w formie słowników tematycznych oraz wykonania szeregu ćwiczeń przedkomunikacyjnych (ustnych i pisemnych). Kolejny etap polega na dobraniu odpowiedniej lektury związanej z tematem leksykalnym. Przy doborze tekstów należy kierować się możliwością stopniowego poszerzania zasobu leksykalnego, ale istotna jest też ich wartość poznawcza, atrakcyjność pod względem treści oraz przynależności do różnych gatunków i stylów. Ważnym kryterium doboru tekstów jest ich aktualność. Zaawansowany poziom nauki języka stwarza możliwość wykorzystania tekstów do wykonywania bardziej ambitnych zadań, polegających na przetwarzaniu informacji, poddawaniu jej analizie, syntezie, kontrastowaniu, a także rozwiązywaniu problemów. Organizując na zajęciach twórcze ćwiczenia językowe dyskursywne i inicjatywne, należy uwzględniać różnorodność i specyfikę zebranych materiałów (teksty narracyjne, publicystyczne, wywiady, teksty o charakterze informacyjnym). Do najtrudniejszych form wypowiedzi ustnych należy właśnie dyskusja, która wymaga umiejętności wyrażania swoich opinii, przytaczania argumentów i kontrargumentów. Przygotowanie studentów do wykonania tego zadania wiąże się z koniecznością dostarczenia

im odpowiednich środków językowych, niezbędnych dla wyrażania własnych przekonań, aprobaty i dezaprobaty dla czyjegoś poglądu, dla emocjonalnego wyrażania oceny. Korzystne jest też zastosowanie dyskusji wielokrotnej, składającej się z trzech faz. W fazie pierwszej następuje wprowadzenie do dyskusji i wysunięcie głównych problemów, uczestniczy w niej cała grupa. W drugiej fazie studenci, podzieleni na małe zespoły, rozwiązują wysunięte uprzednio problemy, przy czym każdy zespół dyskutuje nad innym zagadnieniem szczegółowym. Po wynegocjowaniu wspólnego stanowiska lider zespołu referuje wyniki dyskusji. W trzeciej fazie mogą uczestniczyć nie tylko liderzy zespołów, ale także przedstawiciele innych zespołów, którzy pragną zaprezentować własne punkty widzenia. Pracę kończy podsumowanie i wyciągnięcie wniosków. Za udane zajęcia języka obcego można uznać tylko takie, na których mieli okazję wypowiedzieć się wszyscy studenci. Aktywność studentów w dużej mierze zależy od indywidualnych uzdolnień językowych. Uniknięcie monopolizowania dyskusji przez osoby dominujące umożliwia zastosowanie tzw. dyskusji punktowanej. Polega ona na prowadzeniu rozmowy kilku osób (3-4), której przysłuchują się pozostali uczestnicy zajęć. Każde wystąpienie nie powinno trwać dłużej niż 10 minut. Kolejność wystąpień może być ustalona na zasadzie dobrowolnego zgłaszania swoich kandydatur bądź też w drodze losowania. Zorganizowana w opisany wyżej sposób dyskusja oraz jej ocena zmusza studentów do przestrzegania porządku, utrzymania wysokiego poziomu merytorycznego i kultury wypowiedzi, a także poszanowania dla interlokutorów. Warto zauważyć, że stawianie takich wymogów uczestnikom dyskusji pozwala realizować zarówno kształcące, jak i wychowawcze cele dydaktyczne (Dziewanowska, 2010: 95-96).

2.3.4. Specyfika pracy glottodydaktycznej z dyslektycznymi studentami

Specyfika pracy ze studentami dyslektycznymi wymaga stosowania wielu różnorodnych metod, których polimodalny charakter skutecznie redukuje charakterystyczny dla tej grupy poziom lęku komunikacyjnego i przyczynia się do przyswojenia poszczególnych sprawności językowych.

Słuchanie najczęściej doskonalone jest metodami: audiolingwalną (Pfeiffer, 2001: 69-91) oraz bezpośrednią (Komorowska, 2001: 25-26), w których opanowanie języka odbywa się na zasadzie wykształcenia nawyków językowych, będących odpowiednią reakcją na konkretny bodziec. Takie nawyki formowane są poprzez wielokrotne powtarzanie i utrwalanie danego zakresu leksykalno-gramatycznego (tzw. dryle językowe). Urozmaiceniem jest zastosowanie elementów metody konwersacyjnej – bezpośredniej. Wyżej wspomniane

metody pomagają uczącym się usłyszeć, prawidłowo zinterpretować i zrozumieć proste pytania, komunikaty i informacje dotyczące zakresu materiału leksykalno-gramatycznego odpowiedniego do etapu nauczania (na poziomie A1 są to najczęściej zwroty grzecznościowe, opisy bliskich osób i otoczenia – dom, szkoła, uczelnia). Celem zajęć skupiających się w części zasadniczej na ćwiczeniu słuchania powinno być rozwijanie rozumienia ze słuchu przy jednoczesnym doskonaleniu umiejętności wypowiedzi ustnej, zarówno pod względem fonetyki, poprawności akcentuacyjno-intonacyjnej, a także pod względem produkcji językowej – swobody i ekspresji wypowiedzi.

Największy nacisk zazwyczaj nauczyciele akademiccy kładą na wykształcenie umiejętności rozpoznawania intencji rozmówcy lub wypowiedzi oraz sprawnego analizowania i selekcjonowania usłyszanych informacji (Konderak, 2015: 189-191).

Kształtowaniu sprawności słuchania sprzyja wprowadzenie do zajęć różnych elementów gier i zabaw dydaktycznych. Ciekawym urozmaiceniem jest wprowadzenie piosenek (jako możliwości prezentacji nowych struktur leksykalno-gramatycznych) czy prostych rymowanek ułatwiających zapamiętanie reguł. Praca z odpowiednio dobraną piosenką nie tylko rozwija sprawności językowe, ale także wzbudza ciekawość realioznawczą, jest okazją do zainteresowania słuchaczy życiem kulturalnym kraju nauczanego języka. Można też wykorzystać ćwiczenia, które łączą ruch z muzyką i rytmem, nawiązujące do metody TPR (pantomima, zgadywanie znaczenia wyrazów) (Konderak, 2015: 196).

Mówienie jest jednym z podstawowych celów opanowania języka obcego. Jest także sprawnością trudną do osiągnięcia ze względu na bariery fonetyczne i psychologiczne, zwłaszcza dla studentów doświadczonych dysleksją. Obecnie kształcone jest ono najczęściej poprzez metodę kognitywną (Piegzik, 2004: 3-7). Jest ona szeroko stosowana w pracy z osobami dorosłymi, gdzie urozmaicanie nauki grami i zabawami językowymi ma charakter marginalny. Wykształcanie u studentów sprawności mówienia warto także wzbogacić o spontaniczną metodę konwersacyjną, która kładzie nacisk na komunikację, a nie uzyskaną za wszelką cenę poprawność gramatyczną. Celem jednostki dydaktycznej skupiającej się na rozwijaniu sprawności mówienia powinno być na początkowym etapie: rozpoznawanie dźwięków i różnych rejestrów językowych, rozróżnianie charakterystycznych dźwięków właściwych dla nauczanego języka (np. samogłosek jotowanych i spółgłosek „syczących" w języku rosyjskim, samogłosek z przegłosem w języku niemieckim, czy samogłoski *szwa* występującej w wielu językach). A w kolejnych, bardziej zaawansowanych etapach nauki – wykształcenie umiejętności poprawnej wymowy, rozwijanie zdolności poprawnej intonacji

i akcentuacji. Uwzględnia się też rozwijanie płynności mówienia, wdrażanie do poprawnej autokorekty błędów językowych w wypowiedziach ustnych, a także stopniowe kształtowanie samodzielnego tworzenia dłuższych wypowiedzi. Prowadzący zajęcia mają do dyspozycji, w zależności od poziomu zaawansowania uczących się, szeroki wachlarz technik pracy. Może to być przygotowywanie wypowiedzi ustnych na zadany temat w formie referatów czy prezentacji, a w grupach w formie dialogów, scenek, symulacji codziennych sytuacji. Często stosowane są także ćwiczenia integrujące sprawności językowe synchronicznie, np. robienie notatek podczas prezentowanej wypowiedzi ustnej nauczyciela lub kolegów, a następnie referowanie pozostałym studentom ich treści.

W rozwijaniu sprawności mówienia ważne jest szybkie opanowanie etapu reprodukcji informacji, kiedy uczący się wchodzi w rolę tłumacza. Optymalne są rozwiązania prowadzące do rezygnacji ze słownika, bazujące na tłumaczonym tekście, w których uczeń w twórczy sposób werbalizuje myśli. W formowaniu tej sprawności gramatyka może znajdować się na dalszym planie, zgodnie z ideą podejścia nastawionego na komunikację. Ważniejsze staje się słowo, pojedyncze zdanie lub tekst, który tworzy pole semantyczne. Kluczowe jest konsekwentne używanie języka obcego w ciągu całej lekcji, a także pobudzanie uczniów do krótkich spontanicznych wypowiedzi (Zając, 2009: 137-142).

Czytanie jest jedną z bardziej przydatnych sprawności językowych, nierozerwalnie powiązaną ze sprawnością poprawnego mówienia. Współcześnie, w nastawionej na komunikację glottodydaktyce, mówienie przestało mieć drugorzędną pozycję. Technika czytania pojawiła się jako jedna z kluczowych w studiach nad słownictwem i tłumaczeniem. Największe możliwości ćwiczenia tej sprawności daje metoda gramatyczno-tłumaczeniowa za nadrzędny cel nauki uznająca opanowanie systemu gramatycznego i leksykalnego (Grzesik, 1990: 69-73). Drogę do osiągnięcia tego celu stanowi czytanie i tłumaczenie tekstów z języka obcego na język ojczysty, a także objaśnianie, komentowanie i analizowanie form gramatycznych, które w nich występują. Zastrzeżenia może budzić fakt, iż samo czytanie nie prowadzi do rozumienia tekstu. Realizowane jest ono dopiero poprzez tłumaczenie, czytający nie interpretuje tekstu, bazując na własnej znajomości danego języka. Odbiór i interpretacja tekstu warunkowana jest znajomością graficznego zapisu dźwięków, wiedzą językową o systemie składniowym czy szyku zdania, formach gramatycznych, a także trafnym rozpoznaniem intencji, z jaką tekst został stworzony przez autora. W dydaktyce języków obcych często dokonywany jest podział na czytanie głośne (wymagające korelacji ze sprawnością mówienia, poprzez dekodowanie tekstu na język mówiony poprzedzone

rozszyfrowaniem zależności graficzno-fonicznych) i czytanie ciche (opierające się na bezpośrednim interpretowaniu graficznego zapisu). Celem zajęć, których dominantą jest doskonalenie omawianej sprawności, jest praca z tekstami o dostosowanym do poziomu zaawansowania językowego stopniu trudności, dążenie do samodzielnego stosowania strategii czytania ze zrozumieniem. W swojej pracy nauczyciele posługują się różnorodnymi tekstami. Istnieje podział na teksty autentyczne (oryginalne, prymarne), adaptowane (fragmenty teksów oryginalnych uproszczone i przystosowane do celów dydaktycznych poprzez zredukowanie trudnych struktur leksykalno-gramatycznych i składniowych) i preparowane (sekundarne, opracowywane specjalnie z myślą o założonych celach zajęć, służące zilustrowaniu określonych problemów gramatycznych, wprowadzeniu nowej leksyki lub przekazywaniu określonych wiadomości realioznawczych) (Dunin-Dudkowska, Trębska-Kerntopf, 1998: 35-41). Z doświadczenia wielu nauczycieli języków obcych wynika, że praca z tekstami autentycznymi przynosi największe korzyści, jeśli wybiera się je ze względu na zainteresowania i potrzeby grupy uczących się. W metodzie komunikacyjnej, uważanej za dominującą we współczesnym podejściu glottodydaktycznym, sugerowane są następujące etapy pracy z tekstem:

- **działania poprzedzające czytanie**: mają przygotować do „wejścia w tekst". Przed jego przeczytaniem studenci aktywizują swoją wiedzę, formułują hipotezy. Wszystko dzieje się na skutek bodźców ze strony nauczyciela;
- **obserwacja tekstu**: polega na zwróceniu uwagi na wygląd, strukturę. Dużą rolę w zrozumieniu tekstu może odgrywać jego tytuł, podtytuł, towarzyszące mu wykresy. Elementy te pozwalają na formułowanie bardziej szczegółowych hipotez;
- **ciche czytanie:** pozwala na dogłębne zrozumienie tekstu. Czasami osiąga się je poprzez kilkakrotne czytanie ukierunkowane poleceniami;
- **działania po zakończeniu czytania tekstu**: mają skłonić uczących się do refleksji i reakcji na informacje i treści zawarte w przeczytanym tekście (Jankowska, 2010: 561-563).

Podejście komunikacyjne stymuluje do rozmowy, może to być rozmowa na tematy związane z tekstem, bezpośrednio w nim poruszane; tekst może być też inspiracją do dyskusji, burzy mózgów. Studenci powinni być zachęcani do stawiania hipotez, wyciągania wniosków, do domyślania się znaczenia słów czy wyrażeń. Sprzyjające temu ćwiczenia mogą mieć formę dyskusji, debat podczas których uczący się poszerzają posiadaną już wiedzę i kompetencje, a także nabywają nowe. Ponadto studenci mogą spróbować przewidzieć słowa występujące w

tekście lub nauczyciel może podać słowa kluczowe, które pozwolą uczącym się przewidzieć treść tekstu. Można także gromadzić słowa, budując asocjogram (metoda burzy mózgów). Z kolei w trakcie czytania tekstu można poprosić studentów o odpowiedzenie na pytania typu prawda/fałsz, na pytania z wielokrotnym wyborem, a także na pytania otwarte – ustne i pisemne. Studenci mogą zaznaczyć wypowiedzi niosące informacje główne i poboczne, odnajdywać słowa-klucze w każdym akapicie, uzupełniać luki w tekście brakującymi wyrazami lub fragmentami, odnajdywać błędy w tekście (np. zbędne, powtarzające się wyrazy). Można także zaproponować ćwiczenia porządkujące strukturę tekstu, np. studenci mogą porządkować wymieszane fragmenty tekstu, oddzielać od siebie dwa wymieszane teksty, łączyć fragmenty tekstu w pary, nadawać tytuły poszczególnym akapitom, dopasowywać śródtytuły do tekstu. (Seretny, Lipińska, 2005: 133-136).

Pisanie w nauce języka obcego to bardzo ważna sprawność, choć w potocznej komunikacji międzyludzkiej stosunkowo mało używana. Jest też nabywana jako ostatnia w języku ojczystym (po słuchaniu – mówieniu – czytaniu). Nie zmienia to jednak faktu, że znacznie ułatwia ona opanowanie języka i pozwala rozwijać pozostałe sprawności. Żadna ze współczesnych, konwencjonalnych metod nauczania języków obcych nie poświęca kształtowaniu sprawności pisania wiele uwagi. Szczególnie na etapie kształcenia akademickiego, przy pracy z dorosłymi ludźmi, traktowana jest jako umiejętność już posiadana przez studentów. Większość nauczających zakłada błędnie, że jeśli ich uczniowie skończyli już szkołę co najmniej średnią, to potrafią pisać w języku obcym na zasadzie przeniesienia nabytych umiejętności. Tak rzeczywiście może się zdarzać, ale są to przypadki zależne w dużej mierze od biografii językowej uczącego się (jeśli dana osoba otrzymała staranną edukację, zna inne kultury i języki, to w nauce kolejnego kodu może dojść do transferu pozytywnego). Inaczej przebiega kształtowanie pisania w nauce języka rosyjskiego czy innych języków posługujących się odmiennym od łacińskiego alfabetem. W tych przypadkach sprawność pisania należy potraktować ze szczególną uwagą. Od niej może bowiem zależeć dalsze powodzenie nauki. Celem zajęć z elementami doskonalącymi kompetencję językową w zakresie wypowiedzi pisemnej na początkowych poziomach zaawansowania jest przeważnie samo utworzenie poprawnej wypowiedzi pisemnej przy zastosowaniu odpowiednich, prawidłowych struktur leksykalno-gramatycznych, ortograficznych i składniowych oraz zapoznanie z różnymi rodzajami tekstów pisanych. W kolejnych etapach edukacji ćwiczenia w rozumieniu tekstów wykonywane są z wykorzystaniem wypowiedzi dłuższych, różnorodnych, z zachowaniem zasady od rozumienia globalnego do rozumienia szczegółowego. Ćwiczenia połączone są z utrwalaniem i poszerzaniem słownictwa, z jego praktycznym i poprawnym zastosowaniem.

Sprawność pisania jest skoncentrowana na formie i językowej stronie wypowiedzi. Akcentuje się też wagę stylu, zasad kompozycji i układu elementów treści. W zależności od poziomu nauki ćwiczone są różne formy wypowiedzi, duży nacisk kładzie się na pisma użytkowe, podania, prośby, niezwykłą popularnością od wielu lat cieszy się CV i list motywacyjny. Podczas nauki pisania szczególną uwagę należy zwrócić na formę poleceń, instrukcji. Powinny być precyzyjne, określać istotę zadania i czas, w jakim ma zostać wykonane. Nie tylko pomaga to piszącym w planowaniu i realizowaniu zadania, ale usprawnia korektę i pomaga w obiektywizacji oceny (Seretny, Lipińska, 2015: 168). Obszerny zakres koniecznych do uzyskania przez studentów kompetencji językowych oraz specyfika kształcenia uniwersyteckiego wymagają przemyślanego doboru metod dydaktycznych. O ich wyborze zazwyczaj decydują:

- specyfika treści kształcenia;
- etap kształcenia językowego;
- stopień zaawansowania studentów w nauce języków obcych;
- warsztat metodyczny nauczycieli akademickich;
- miejsce prowadzenia zajęć;
- dostępność środków dydaktycznych;
- organizacja procesu kształcenia językowego, ważna zwłaszcza na studiach niestacjonarnych.

W literaturze metodycznej z zakresu nauczania języków obcych najczęściej nie uwzględnia się specyficznych trudności jako istotnego czynnika doboru metod pracy nauczycieli akademickich (np. Brzeziński: 2001; Komorowska 2004, Pamuła: 2004). Kryterium trudności w uczeniu się uwzględniane jest natomiast w literaturze psychopedagogicznej (np. Sazon-Brykajło 2009; Łockiewicz, Bogdanowicz, 2013)

2.4. Student we współczesnej kulturze edukacyjnej

Czas studiów to w życiu młodego człowieka okres szybkich i istotnych zmian. A. Brzezińska i J. Trempała (2000: 163) ujmują **wczesną dorosłość** w okres pomiędzy 20 a 35 rokiem życia. Wskazują na dobrą kondycję fizyczną i psychiczną organizmu w tym czasie, zdolność do podejmowania wielu zadań i wykazywania się różnorodnymi inicjatywami, ale też na podejmowanie takich decyzji, które skutkować mogą przez całe życie. A. Matlakiewicz i H. Solarczyk-Szwec (2009: 99) wymieniają wśród nich wybór drogi edukacyjnej i zawodowej.

Z uwagi na wiek studentów (są to ludzie w okresie pomiędzy 19 a 24 rokiem życia), a także fakt, że większość z nich rozpoczyna studia bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej lub po niewielkiej przerwie, należy uznać tę grupę za uczących się dorosłych. Uczestniczą oni w edukacji **formalnej** (szkoła wyższa), edukacji **pozaformalnej** (pozaszkolnej) i **nieformalnej** (w codziennych sytuacjach) (Półturzycki, 2002: 78-88). Kształcenie to jest realizowane w modelu kultury starej, nowoczesnej i quasi-nowoczesnej. Elementy tych modeli wzajemnie się przenikają, przy czym postulowana jest kultura nowoczesna. W takim modelu edukacji dorosłych jest miejsce na różne modele pracy oświatowej, z uwagi na zróżnicowane potrzeby edukacyjne dorosłych, wymagające odmiennych strategii ich zaspokajania. Wybór właściwego modelu pracy zależy m.in. od celów i treści kształcenia, kultury nauczania-uczenia się instytucji oświatowej, preferencji andragoga (nauczyciela akademickiego), charakterystyki uczestników edukacji dorosłych, otoczenia edukacyjnego (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec, 2009: 100).

Wyróżnia się trzy główne **modele pracy dydaktycznej**: technologiczny, humanistyczny i krytyczny (Malewski, 2001: 125). Decydując o modelu, organizator edukacji dorosłych musi uwzględniać następujące kwestie: Czym jest wiedza i jaki jest jej charakter? Kim jest uczeń dorosły i jakiej wiedzy mu dostarczyć? Na czym polega rola nauczyciela dorosłych i co składa się na jego społeczną misję dostarczyciela wiedzy? (Oleszak, 2011: 36). Uwzględniając te kategorie, wyodrębnione modele odnosi się do poszczególnych obszarów kształcenia. Z założenia model **technologiczny** jest realizowany w szkołach (edukacja formalna), **humanistyczny** w edukacji pozaformalnej, **krytyczny** w codziennych sytuacjach edukacyjnych charakterystycznych dla edukacji nieformalnej (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec, 2009: 116-119). W modelu technologicznym przedmiotem procesu kształcenia są starannie dobrane treści nauczania, w tym umiejętności i nawyki uczniów. Nauczyciel nie różnicuje zadań, realizuje je w ramach określonych procedur. W modelu humanistycznym uczeń znajduje się w centrum działań, a jego potrzeby determinują w dużej mierze dobór treści kształcenia. Konwencja tego modelu zakłada dużą świadomość ucznia, jego wysoką motywację pozwalającą na podejmowanie wysiłku poznawczego, a także gotowość na partnerskie współdziałanie zarówno z nauczycielem, jak też z innymi uczestnikami kształcenia. Proces edukacyjny w modelu krytycznym jest ukierunkowany na kreowanie tożsamości ucznia i budowanie przez niego własnej biografii. Często uczniem jest osoba defaworyzowana, a nauczyciel pracuje na pograniczu terapii i wsparcia socjalnego (Malewski, 2002: 202). Poniższe zestawienie ilustruje specyfikę poszczególnych modeli kształcenia z uwzględnieniem głównych kryteriów różnicujących.

Tabela 4. Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi

Kryteria różnicujące	Model technologiczny	Model humanistyczny	Model krytyczny
Problem społeczny	Rozwój społeczny	Indywidualna świadomość	Opresywne warunki życia
Ontologia człowieka	Istota poznająca	Istota działająca	Istota wolna
Kluczowa wartość	Demokracja, dobrobyt	Samorealizacja	Wolność
Kontekst edukacji	Struktura społeczna	Indywidualna osobowość	„Ja" w społeczeństwie
Ideał edukacji	Zaangażowanie społeczne, odpowiedzialność w rolach	Zintegrowana osobowość	Orientacja emancypacyjna
Rola nauczyciela	Przewodzenie	Podtrzymanie uczenia się	Budzenie świadomości
Zadania nauczyciela	Transmisja wiedzy	Konstruowanie kompetencji	Kwestionowanie tożsamości słuchaczy
Charakter nauczania	Nauczanie	Uczenie się	Krytyczna refleksja
Metody nauczania	Dydaktyczne (podające)	Uprzystępniające	Sokratejskie (dialogowe)
Rola doświadczenia życiowego słuchaczy	Bezwartościowe	Źródło uczenia się	Źródło samowiedzy
Pozycja nauczyciela	Dominacja	Partnerstwo	Służba
Odpowiedzialność	Nauczyciel	Nauczyciel i słuchacze	Uczący się
Kryteria efektywności edukacji	Reprodukcja wiedzy	Umiejętność rozwiązywania problemów	Zdolność do zmiany życia (emancypacja)

Źródło: Oleszak, 2011: 40

Analiza cech poszczególnych modeli wskazuje, że w warunkach szkoły wyższej dominuje model technologiczny oraz w ograniczonym zakresie humanistyczny, i w tym względzie jest to kontynuacja modeli realizowanych na wcześniejszych etapach edukacji (Stróżewska, 1992: 8-11; Oleszak, 2011: 41; Witkowski, 2011: 104-112). Tymczasem student jako osoba podejmująca edukację dobrowolnie, cechująca się odpowiednim poziomem motywacji do podjęcia trudu własnego rozwoju, może być uczestnikiem edukacji prowadzonej również z wykorzystaniem modelu humanistycznego. Ta kombinacja zwiększa szanse rozwoju ucznia-studenta w oparciu o wiedzę z określonej dziedziny, ale też może przygotować go do samokształcenia, samodoskonalenia i samorealizacji. Model humanistyczny jest uważany za najkorzystniejszy w edukacji osób dorosłych, w tym studentów, ponieważ wspomaga rozwój indywidualny każdego uczącego się oraz przygotowuje go do kształcenia ustawicznego. Czyni też uczelnię organizacją uczącą się, w której, w ramach podmiotowej aktywności, uczącym się jest zarówno student, jak i nauczyciel akademicki. Proces edukacyjny przebiega na podstawie ich samodzielnej i dobrowolnej aktywności. Zadaniem uczącej się instytucji jest generowanie nowej wiedzy oraz zwiększanie dynamiki i efektywności interakcji pomiędzy uczestnikami

tego procesu. Przez tworzenie wiedzy rozumie się wszelkie procesy zachodzące w uczącej się organizacji, zmierzające do zwiększenia jej kapitału. Ucząca się szkoła to organizacja, która jest zdolna do samopoznania, zrozumienia swoich problemów i doskonalenia funkcjonowania. W przypadku uczelni wyższej wyraźnie zaznaczają się wzorce śmiałego myślenia, rozwijają się aspiracje zespołowe i indywidulane (Plewka, Taraszkiewicz, 2010: 76).

Zmiany cywilizacyjne spowodowały, że uniwersytet traci swoją elitarność i staje się powszechnie dostępną instytucją edukacji całożyciowej. Dowodzą tego wskaźniki skolaryzacji akademickiej na całym świecie i w wielu krajach ilustrują skalę oczekiwań związanych z dobrobytem jednostki i społeczeństwa. W konsekwencji zachodzi zmiana w postrzeganiu szkół wyższych. Traktuje się je jako organizacje handlujące wiedzą, a studentów zaś jako instrumentalnie rozumiany kapitał ludzki (Czerepaniak-Walczak, 2013: 10-12). Takie akcenty są obecne w licznych raportach. W raporcie *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* (Boni, 2009) podkreśla się, że rolą uczelni wyższych jest dbałość o rozwój zawodowy studentów i kształcenie ich dla potrzeb konkurencyjnego rynku pracy[44]. W *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020*[45] podkreślano z kolei, że oferta edukacyjna powinna być użyteczna dla gospodarki wolnorynkowej, przemysłu, handlu i usług (Woźnicki, 2009).

W wymiarze jednostkowym studiowanie jest istotnym elementem całożyciowego uczenia się. Sprawia, że człowiek poznaje swoje możliwości i przygotowuje się do pełnienia ról społecznych charakterystycznych dla życia osobistego i zawodowego. Dochodzi tu do połączenia wiedzy zdobytej drogą formalną i nieformalną, a ta stanowi istotny element (poza umiejętnościami i postawami) **kompetencji kluczowych** człowieka opracowanych w 1996 r. przez specjalistów z różnych dziedzin, a następnie uzupełnianych i aktualizowanych – najnowszy katalog kompetencji został doprecyzowany w 2019 r.[46]. Obecnie są to:

- porozumiewanie się w języku ojczystym;
- porozumiewanie się w językach obcych;
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- kompetencje informatyczne;
- umiejętność uczenia się;
- kompetencje społeczne i obywatelskie;

[44] https://issuu.com/polska2030/docs/raport_polska_2030._wyzwania_rozwojowe, dostęp: czerwiec 2019
[45] http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_110_07_Woznicki.pdf, dostęp: sierpień 2019
[46] http://net.ifoa.it/manpower-kcom/Documenti/KComEurydice%202002.pdf, dostęp: sierpień 2019; https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex:32006H0962, dostęp: wrzesień 2021

– inicjatywność i przedsiębiorczość;
– świadomość i ekspresja kulturalna.

Za istotne należy uznać kompetencje budujące umiejętności ogólne (ang. *Generic skills*), niezależne od nauczanego przedmiotu, interdyscyplinarne, przekrojowe (ang. *Transversal competences*). Nie są one związane z żadną konkretną dyscypliną i mają zastosowanie w różnych obszarach tematycznych. Łatwość przenoszenia i elastyczność umiejętności ogólnych czynią je bezcennym narzędziem do radzenia sobie w sytuacjach nieprzewidywalnych, w których kompetencje przedmiotowe okazują się niewystraczające. Do najważniejszych umiejętności ogólnych zalicza się: umiejętność komunikacji (w języku ojczystym i obcym), rozwiązywania problemów, logicznego myślenia, przywództwo, kreatywność, motywację, umiejętność pracy w zespole oraz umiejętność uczenia się. Ta ostatnia jest istotna w kontekście kształcenia ustawicznego. A zatem kluczem do awansu osobistego i zawodowego jest intencjonalne uczenie się na wszystkich etapach życia. Cechą charakterystyczną jest inicjowanie tego procesu przez osobę zainteresowaną, świadomość siebie jako ucznia, wybór odpowiedniego środowiska edukacyjnego, form i metod kształcenia.

W promowaniu aktywnego podejścia do nauki, sukcesów edukacyjnych, ciekawości poznawczej, motywowaniu do samokształcenia najbardziej skuteczne są aktywne metody kształcenia, które dają satysfakcję zarówno nauczycielom, jak i studentom. **Proces kształcenia skoncentrowany na studentach** (ang. *Student Centered Learning* – SCL) zakłada inną perspektywę postrzegania roli studenta i nauczyciela akademickiego. W tym modelu kształcenia nauczyciel akademicki przyjmuje różne role. Jest facylitatorem tworzącym warunki do pracy, osobą instruującą, udzielającą informacji, angażującą studentów w planowanie i realizację zajęć oraz oceniającą, nagradzającą za postępy i poprawiającą błędy. W praktyce często postrzega się nauczyciela jako mentora i doradcę edukacyjnego (Piotrowska, Saryusz-Wolski, 2019: 163). Poniższe zestawienie przedstawia główne role i zadania współczesnego nauczyciela akademickiego.

Tabela 5. Role nauczyciela akademickiego w SCL

Rola/zadanie	Zakres
Dostarczanie informacji	Przekazywanie wiedzy, przykład i wzór umiejętności praktycznych
Wzorzec postępowania	Autorytet w określonej dziedzinie, aktywny, świadomy obywatel społeczeństwa informacyjnego
Opiekun ułatwiający uczenie się	Mistrz – przewodnik, mentor – doradca
Tworzenie materiałów dydaktycznych	Podręczniki, pomoce dydaktyczne informatory, przewodniki po studiach

Organizowanie procesu dydaktycznego	Planowanie i prowadzenie kursów przewidzianych w planach studiów
Ocenianie	Uczniów/studentów, programów kształcenia, recenzowanie źródeł

Źródło: Opracowanie własne (na podstawie: Kędzierska, Frankowicz, Mirecka, 2004: 53-58).

W SCL dominuje rola facylitatora, który koncentruje uwagę na umiejętnościach i zainteresowaniach studentów, a ich kształcenie projektuje przy wykorzystaniu różnych stylów uczenia.

Na uwagę zasługuje także typologia i charakterystyka **ról nauczycieli języków obcych**, dokonana przez E. Zawadzką-Bartnik (2004: 109-279). Nauczyciel JO funkcjonuje jako ekspert, wychowawca, pośrednik kulturowy, organizator, moderator, doradca, ewaluator, innowator, badacz i refleksyjny praktyk. W formule SCL istotne są elementy wszystkich ról, choć w sposób szczególny należy podkreślić znaczenie roli eksperta, organizatora, moderatora i innowatora. Nauczyciel tworzy optymalne warunki, w których przebiega proces nauczania/uczenia się, wspomaga samodzielność studentów, stymuluje rozwój krytycznego myślenia, kształtuje umiejętności samooceny i samoewaluacji (Zawadzka-Bartnik, 2004: 245-247).

Zmienia się także rola studentów jako osób współodpowiedzialnych za proces kształcenia na równi z nauczycielem akademickim. Do studenta należy rozwijanie swoich umiejętności, zdolności i predyspozycji, przy wykorzystaniu możliwości oferowanych podczas zajęć przez nauczyciela. Postuluje się, by był on samodzielny, kreatywny i odpowiedzialny za postępy w nauce i swój rozwój, znał cele kształcenia, sposoby ich realizacji, rozumiał interakcje zachodzące w procesie kształcenia, posiadał motywację do poszukiwań i zdobywania samodzielnie wiedzy[47]. Korzyści płynące z zastosowania SCL podczas zajęć dydaktycznych są różnorodne, a istotne spośród nich to:

- wzmocnienie motywacji studentów;
- doskonalenie komunikacji werbalnej;
- korzystne interakcje między studentów o różnym poziomie osiągnięć (tworzenie wzajemnych relacji);
- redukcja niepożądanych zachowań, rozwijanie umiejętności wymaganych w społeczeństwie, w tym w życiu zawodowym;

[47] Bugaj J. (2010), *Kształcenie skoncentrowane na studentach tzw. Student Centered Learning (SCL): co się za tym kryje,* https://www.researchgate.net/publication/280877709_Ksztalcenie_skoncentrowane_na_studentach_tzw_Student_Centered_Learning_SCL_co_sie_za_tym_kryje, dostęp; sierpień 2015.

– promocja sposobów aktywnego uczenia się i odpowiedzialności za własny rozwój;
– obiektywizm w ocenianiu siebie i innych.

Aktywne i odpowiedzialne uczenie się jest istotą **autonomii uczniów** w każdym wieku i na każdym etapie edukacji. Bazę dla kształtowania postaw autonomicznych studentów stanowi gotowość do pracy bez nadzoru, zdolność transferowania opanowanych umiejętności i elastyczność zachowań (Komorowska, 2009: 222-223), a także samowiedza dotycząca mocnych i słabych stron (Wilczyńska, 2002: 94). W działaniach autonomicznych studenci wykorzystują szereg cech natury kognitywnej i afektywnej. W. Wilczyńska (2008: 7-11) akcentuje dyspozycje emocjonalno-oceniające (wiara w siebie, satysfakcja i zadowolenie z sytuacji komunikowania się) i społeczne (otwartość, współpraca, inicjowanie kontaktów).

Tendencje zmian w dydaktyce akademickiej i postrzeganiu roli studentów w procesie kształcenia mogą być szczególnie korzystne dla **studentów dyslektycznych**. D. Brandes i P. Ginnis (1996: 117) zwracają uwagę na zmianę roli studenta z pasywnej na aktywną. Wymaga to innego zachowania się studentów, ich aktywnego udziału w zajęciach, co może wiązać się z powstawaniem oporu z ich strony, obawą przed nieznanym, niewiarą we własne możliwości zbudowaną na gruncie wcześniejszych złych doświadczeń. Pomocne czy wręcz niezbędne mogą wówczas okazać się działania tworzące bezpieczny klimat współpracy, oparty na wzajemnym szacunku, zaufaniu, życzliwości, co dodatkowo wzmacnia wzajemne relacje. Ważną funkcję pełni też sposób oceniania, bazujący na sprawiedliwych, transparentnych kryteriach. W przypadku SCL ocenianie studentów powinno być połączone z przypisanymi do przedmiotu metodami dydaktycznymi oraz sposobem weryfikacji wiedzy. SCL preferuje złożony (kilkuetapowy) proces oceniania studentów. Składają się na niego działania nauczyciela i studentów, co w efekcie powoduje wzrost ich aktywności i wzrost odpowiedzialności. Decydujące jest więc ocenianie bieżące, które pomaga uzupełnić braki dzięki informacji zwrotnej od nauczyciela lub pozostałych uczestników zajęć. Jednakże badania prowadzone w latach 2012-2013 na próbie ponad 300 studentów z pięćdziesięciu polskich uczelni dowodzą, że zasady oceniania postulowane w modelu SCL są w praktyce akademickiej rzadko stosowane i często uznawane za najsłabszy element. Kryteria oceniania wyznaczają z reguły nauczyciele, a ocenianie koleżeńskie nie jest w nich uwzględniane (Grzymała-Moszczyńska i in., 2013: 40-42).

2.5. Działalność glottodydaktyczna nauczycieli akademickich vs własna aktywność uczeniowa studentów

Szczególnym zadaniem kształcenia filologicznego staje się obecnie realizacja idei **wychowania interkulturowego**, zakładającego tworzenie pomostu pomiędzy tożsamością kulturową jednostki, szacunkiem i zrozumieniem dla wartości rdzennych a kulturą innych narodów. Nauczanie języka obcego rozumiane jest zatem współcześnie nie tylko jako narzędzie kształtowania kompetencji komunikacyjnej, lecz przede wszystkim jako środek przekazywania wartości humanistycznych, etycznych, moralnych, sprzyjających rozwijaniu poczucia tożsamości z własną kulturą oraz postaw akceptacji i tolerancji wobec innych (Dziewanowska, 2010: 99).

Przebieg kształcenia językowego na poziomie akademickim reguluje Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz. U. nr 243, poz. 1445). Paragraf 8. ust. 1. tego rozporządzenia określa, że warunkiem uzyskania kwalifikacji pierwszego lub/i drugiego stopnia dla określonego kierunku studiów jest osiągnięcie wszystkich założonych w programie efektów kształcenia. Programy kształcenia w zakresie języków obcych odwołują się do zapisów zawartych w **Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego** (ESOKJ, 2003). Poziomy ESOKJ zostały przyjęte jako jeden z ważniejszych wyznaczników kształcenia językowego realizowanego przez nauczycieli akademickich. To dokument opracowany przez ekspertów krajów członkowskich Rady Europy i stanowi realizację głównego celu Rady Europy określonego w Zaleceniach Komitetu Ministrów[48]. Opisuje on szczegółowo zakres wiedzy oraz umiejętności wymagany na poszczególnych poziomach biegłości językowej i jest jednolity dla każdego języka obcego nauczanego we Wspólnocie Europejskiej. W 2001 roku ESOKJ został uznany na mocy rezolucji Rady UE[49] za oficjalny system oceny umiejętności języków obcych i jest również swoistą wykładnią oceny kompetencji językowych w dokumentach Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Polsce[50]. System podlega bieżącej aktualizacji, a jego ostatnia wersja jest datowana na 2018 r.[51].

[48] Council of Europe Language Policy Portal (coe.int), dostęp: sierpień 2020

[49] https://www.coe.int/en/web/portfolio/history, dostęp: sierpień 2020

[50] https://www.gov.pl/web/uw-kujawsko-pomorski/wymagania-na-egzaminach-osmoklasisty-i-maturalnym--rozporzadzenie-podpisane, dostęp: wrzesień 2021

[51] https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989, dostęp: październik 2021

W programach kształcenia studiów wszystkich stopni zapisane są efekty kształcenia obejmujące języki obce. Zgodnie z Rozporządzeniem MNiSW z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6-8 Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) (Dz. U. 2018 r., poz. 2153):

- absolwent studiów I stopnia posługuje się językiem obcym na poziomie B2 ESOKJ: P6S_UK (gdzie P6S oznacza: poziom 6 PRK przewidziany dla studiów pierwszego stopnia, charakterystyka typowa dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego, U oznacza umiejętności, K – kompetencje);
- absolwent studiów II stopnia posługuje się językiem obcym na poziomie B2 oraz specjalistyczną terminologią: P7S_UK (gdzie P7S oznacza: poziom 7 PRK przewidziany dla studiów drugiego stopnia, charakterystyka typowa dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego, U i K – jak wyżej).

Poziomy B2 i B2+ to poziomy samodzielności językowej, charakteryzujące się płynnością i spontaniczną komunikacją. Docelowo zatem studenci, kończąc edukację akademicką, powinni władać językiem obcym na poziomie B2, co pozwoli im sprostać wymaganiom pracodawców.

Szczegółową charakterystykę każdego z poziomów biegłości językowej można znaleźć na stronach organizacji działających według wytycznych ESOKJ[52].

A1 to **poziom początkujący** (ang. *beginner*). Według ESOKJ osoba na tym poziomie językowym rozumie i potrafi stosować potoczne wyrażenia oraz bardzo proste wypowiedzi na temat konkretnych potrzeb życia codziennego. Umie formułować pytania na temat życia prywatnego, np.: miejsca zamieszkania, posiadanych rzeczy, ludzi, których zna. Potrafi też odpowiadać na tego typu pytania, przedstawia siebie i innych oraz prowadzi prostą konwersację, jeśli rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy.

A2 to **poziom niższy średnio zaawansowany** (ang. *elementary/pre-intermediate)*. Osoba znająca język na tym poziomie rozumie wypowiedzi i często używane zwroty związane z życiem codziennym (m.in. bardzo podstawowe informacje dotyczące rozmówcy, jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy). Potrafi porozumieć się w prostych rutynowych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających tylko bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i

[52] https://www.lang.com.pl/lang-ltc/blog/373-poziom-jezyka-w-skali-rady-europy-co-to-jest-cefr.html, dostęp: czerwiec 2019

typowe. Umie w prosty sposób opisywać swoje otoczenie i pochodzenie oraz poruszać tematy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego.

B1 to **poziom średnio zaawansowany** (ang. *intermediate)*. Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego itd. Potrafi radzić sobie w większości sytuacji komunikacyjnych, które mogą się zdarzyć w czasie podróży w regionie, gdzie mówi się danym językiem. Potrafi tworzyć proste, spójne wypowiedzi ustne lub pisemne na tematy, które są jej znane bądź ją interesują. Potrafi opisywać doświadczenia, zdarzenia, nadzieje, marzenia i zamierzenia, krótko uzasadniając bądź wyjaśniając swoje opinie i plany.

B2 czyli **poziom wyższy średnio zaawansowany** (ang. *upper/post-intermediate*). Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jej specjalności. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi, w szerokim zakresie tematów, formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi ustne lub pisemne, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań.

C1 to **poziom zaawansowany** (ang. *advanced*). Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie szeroki zakres trudnych, dłuższych tekstów, dostrzegając także znaczenia ukryte, wyrażone pośrednio. Potrafi się wypowiadać płynnie, spontanicznie, bez większego trudu odnajdując właściwe sformułowania. Skutecznie i swobodnie potrafi posługiwać się językiem w kontaktach towarzyskich i społecznych, edukacyjnych bądź zawodowych. Potrafi formułować jasne, poprawnie zbudowane, szczegółowe, wypowiedzi ustne lub pisemne, sprawnie i właściwie posługując się regułami organizacji wypowiedzi, łącznikami, wskaźnikami zespolenia tekstu.

C2 to poziom uznawany za **profesjonalny** (ang. *nearly native-speaker level*). Osoba posługująca się językiem na tym poziomie może z łatwością zrozumieć praktycznie wszystko, co usłyszy lub przeczyta. Potrafi streszczać informacje pochodzące z różnych źródeł, pisanych lub mówionych, w spójny sposób odtwarzając zawarte w nich tezy i wyjaśnienia. Potrafi wyrażać swoje myśli płynnie, spontanicznie i precyzyjnie, subtelnie różnicując odcienie

znaczeniowe nawet w bardziej złożonych wypowiedziach i różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych[53].

Opisane powyżej poziomy funkcjonują już od dawna w świadomości studentów i nauczycieli akademickich. Co ciekawe, w ogłoszeniach o pracę poziom znajomości języka wciąż określany jest jako „dobry", „bardzo dobry", „płynny", „biegły"[54]. Część pracodawców, szczególnie korporacyjnych, stosuje jednak opis zgodny z oznaczeniami uznanymi w ESOKJ[55], wyraźnie podkreślając, że poziom B2 jest absolutnym minimum. Oczekiwania pracodawców wyraźnie też wskazują na opanowanie przez pracowników obcojęzycznych umiejętności komunikacyjnych[56].

Zbieżne z powyższym zainteresowanie nabywaniem i doskonaleniem kompetencji posługiwania się językiem obcym deklarują studenci – wysoko oceniają zwiększenie szans na rynku pracy pod warunkiem, że opanują dwa języki obce. Takich odpowiedzi udzielali np. studenci studiów licencjackich i studiów 2 stopnia (zwyczajowo nazwanych na wykresie nr 1 SUM) UEK, badani w latach 2010-2015. W grupie ponad 170 osób jedynie nieliczni (ok. 1%) uważają, że znajomość drugiego języka nie wpływa na ich szanse w procesie rekrutacyjnym. Badani wskazywali, że należy zwiększyć nacisk na konwersację podczas zajęć, argumentując, że nie nauka gramatyka czy ćwiczenia translacyjne mają wpływ na ogólnie pojętą komunikację w języku obcym (Lasoń, Zawadzka, 2015: 37). Opinie badanych w tym zakresie ilustruje wykres nr 1.

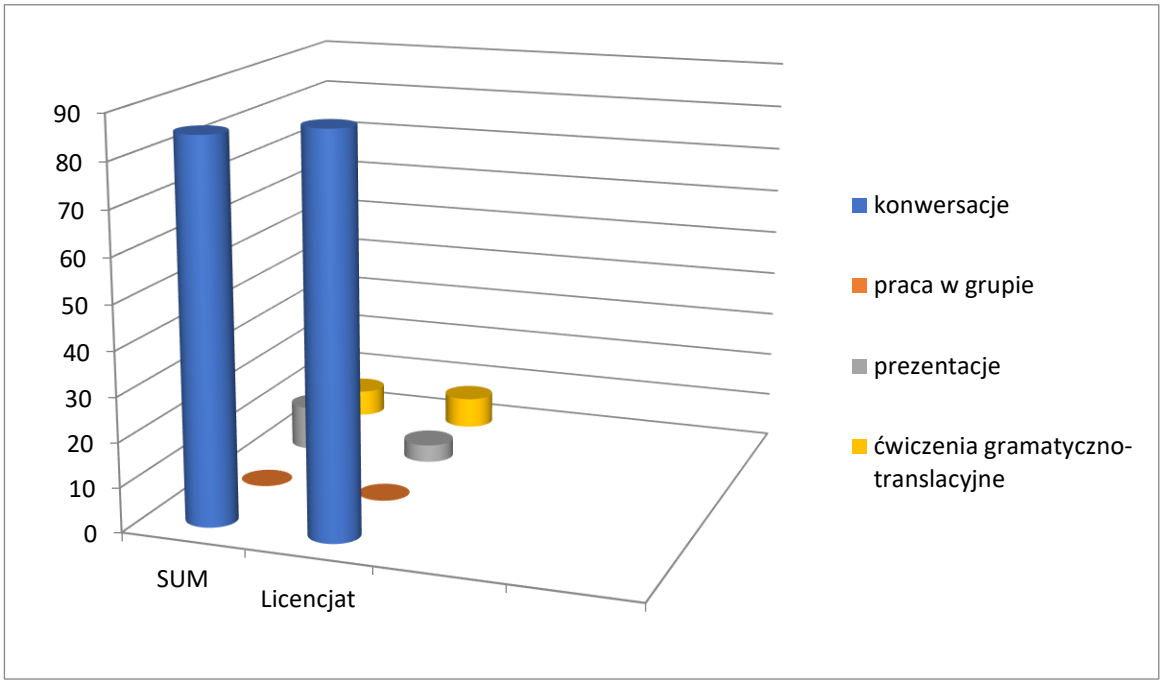
[53] https://www.lang.com.pl/lang-ltc/blog/373-poziom-jezyka-w-skali-rady-europy-co-to-jest-cefr.html, dostęp: czerwiec 2019;
https://egzaminyjezykowe.studentnews.pl/serwis.php?s=1664&pok=37979&id=25117, dostęp: sierpień 2019

[54] https://www.pracuj.pl/praca/it-project-manager, dostęp: sierpień 2019, krakow, oferta,7015004?sug=list_top_cr_bd_azure_2, dostęp: sierpień 2019

[55] np. https://www.pracuj.pl/praca/specjalista-project-management-office krakow, oferta,6984112?sug=list_top_cr_bd_azure_1, dostęp: sierpień 2019

[56] https://www.pracuj.pl/praca/asystentka-asystent-ds-administracji-biura krakow, oferta,7011061?sug=list_top_cr_bd_azure_21, dostęp: sierpień 2019

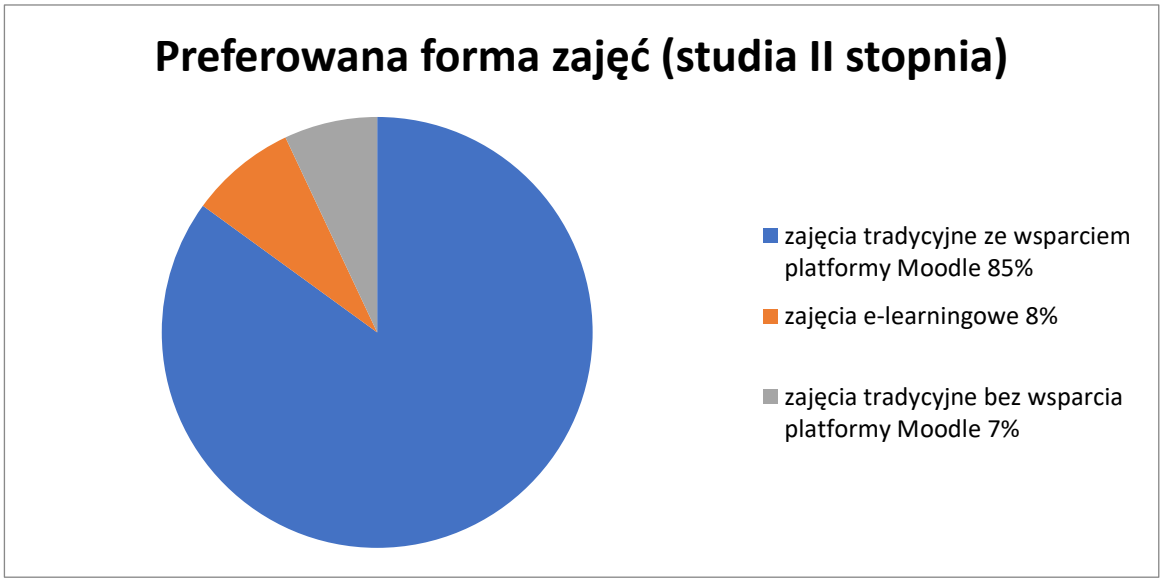
Wykres 1. Postulowane przez studentów metody pracy wzmacniające umiejętności komunikowania się



Źródło: Lasoń, Zawadzka, 2015: 37

Preferowane formy zajęć to przede wszystkim tradycyjny lektorat dodatkowo wspierany materiałami zamieszczanymi na platformie internetowej (wykresy nr 2 i 3)[57].

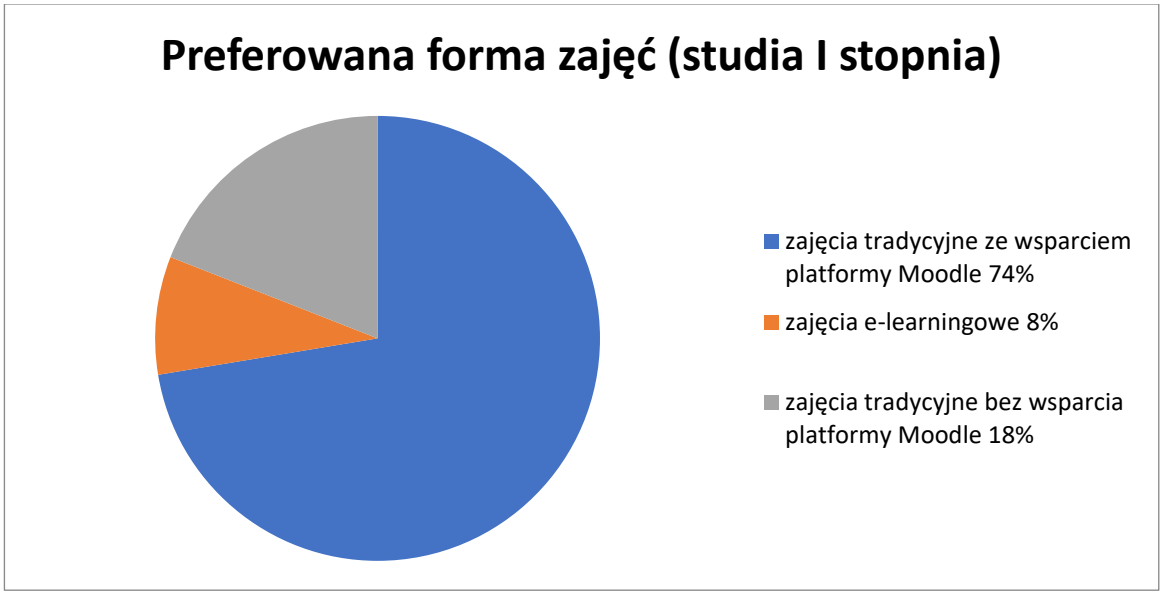
Wykres 2. Formy zajęć z języka obcego preferowane przez studentów studiów 2 stopnia



Źródło: Lasoń, Zawadzka, 2015: 38

[57] np. Moodle, https://docs.moodle.org/19/en/About_Moodle#:~:text=Moodle%20is%20a%20learning%20platform%)

Wykres 3. Formy zajęć z języka obcego preferowane przez studentów studiów 1 stopnia



Źródło: Lasoń, Zawadzka, 2015: 39

W omówionych wcześniej wymaganiach dotyczących umiejętności porozumiewania się w językach obcych, zarówno w obszarze studiów humanistycznych, jak i technicznych, pojawia się informacja o konieczności legitymowania się przez studenta znajomością języka na określonym poziomie oraz umiejętnością porozumiewania się w języku obcym specjalistycznym, wykorzystywanym w celach zawodowych. Tak też profilują swoje działania centra i studia językowe przy uczelniach. Na przykład, na stronie internetowej **Centrum Językowego Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie** (CJ UEK), można znaleźć taki zapis: „Przyszłość nauczania języka winna wiązać się z przejściem od uczenia ogólnego języka obcego do uczenia języka specjalistycznego, przy jednoczesnej ścisłej współpracy z nauczycielami przedmiotów kierunkowych. W obecnych czasach naszym celem powinno być ściślejsze łączenie wiedzy zawodowej z wiedzą ogólną. Dlatego też misją CJ powinno być stworzenie praktycznych możliwości szybkiego reagowania na nowe potrzeby społeczeństwa i rynku pracy przez dostosowywanie naszej oferty do zmieniającej się roli nauczania języka w uczelniach ekonomicznych”[58]. Podobne tendencje i działania zmierzające do ich realizacji są obecne też w innych uczelniach[59].

Tworząc kurs języka specjalistycznego, powinno się brać pod uwagę cechy grupy docelowej i potrzeby słuchaczy. W przypadku uczelni wyższych lektorat ma ustalone parametry, co oznacza, że kurs składa się z określonej liczby godzin, trwa przez określoną

[58] https://e-uczelnia.uek.krakow.pl/mod/book/view.php?id=232445, dostęp: lipiec 2019
[59] Por. np.: https://jcj.uj.edu.pl/jcj/o-jcj, dostęp: wrzesień 2021

liczbę semestrów, kończy się egzaminem na poziomie B2. Nauczyciele odpowiedzialni za przygotowanie programu kursu muszą dostosować go do powyższych wytycznych, ale też uwzględnić potrzeby komunikacyjne odbiorców i postulaty zgłaszane przez poszczególnych rady wydziałów. Sylabus „szyty na miarę" dla każdego kierunku odpowiada potrzebom studentów i oczekiwaniom pracodawców. W przypadku języka fachowego dają się bowiem wyodrębnić dwa zasadnicze cele nauczania: komunikatywny – posługiwanie się nim i kognitywny – dzięki znajomości języka specjalistycznego poszerzana jest wiedza. Ten aspekt z pewnością jest mocnym argumentem na rzecz wprowadzenia nauczania języka fachowego w szkołach wyższych (Gajewska-Skrzypczak, Sawicka, 2016: 52-57; Gębal, 2016: 19-33).

Działania nauczycieli akademickich i studentów znajdują wspólną płaszczyznę w realizacji **idei autonomii** w uczeniu się. Koncepcja kształcenia zorientowana na studenta pozwala osiągnąć cele zgodne z taksonomią zaproponowaną przez B.S. Blooma (1984: 4-16). Uznaje się, że autonomia uczącego się oraz specyfika stosowanej przez niego strategii mają bezpośredni wpływ na poziom umiejętności językowych. Współczesna glottodydaktyka opiera się na założeniu, że autonomia ucznia (rozumiana jako postawa charakteryzująca się samodzielnością w procesie uczenia się języka obcego, możliwością decydowania o jego przebiegu i wspomagana poczuciem odpowiedzialności za efekty), odnosi się do takich obszarów, jak (Simons, 1992: 251-254; Jaworska, 2018: 123-125):

- przygotowanie procesu uczenia się;
- działania ukierunkowane na zdobycie wiedzy, rozwój umiejętności i ich integrację z wiedzą i umiejętnościami już posiadanymi;
- kontrolowanie i ewaluacja oraz refleksja związana z przebiegiem nauki;
- ocena wyników związana z podtrzymywaniem odpowiedniego poziomu motywacji.

Postawa autonomiczna przynosi wiele korzyści, także studentom dyslektycznym. Wpływa bezpośrednio na poczucie własnej wartości, a student autonomiczny uczy się sprawniej i bardziej efektywnie. Potrafi dostosować się do zmian, a w przyszłości będzie potrafił samodzielnie rozwiązywać problemy. K. Droździał-Szelest (2004: 31) podkreśla, że „współczesna edukacja to edukacja dla autonomii, mająca na celu ukształtowanie ucznia niezależnego, świadomego własnych potrzeb, który posiada wiedzę i narzędzia intelektualne, umożliwiające mu samodzielną pracę, np. nad językiem, także po ukończeniu edukacji w systemie formalnym". Tendencja do autonomizacji nasila się wraz z wiekiem ucznia i przejściem na kolejne poziomy kształcenia. Studia wyższe, z uwagi na wiek studentów i ich

poziom motywacji, a także ukształtowane nawyki uczenia się, z założenia sprzyjają temu procesowi (Wilczyńska, 2008: 5-15; Pauluk, 2010: 206; Wrońska, 2010: 98-103).

Warunkiem autonomizacji jest tzw. **nauczanie otwarte**, którego istotą jest tworzenie środowiska sprzyjającego ujawnianiu kompetencji, eksploracji, z elastycznymi ramami czasowymi i doradczą rolą nauczyciela (Brzezińska, 2009: 6-19). Nauczanie otwarte, w odniesieniu do nauki języka obcego, w opinii D. Wolffa (2010: 51-56), realizuje się na płaszczyźnie:

- metodyczno-organizacyjnej (między innymi poprzez korzystanie z różnych źródeł informacji, indywidualne wybory sposobów uczenia się, dokumentowanie wyników, dobór pomocy dydaktycznych);
- treściowo-dydaktycznej (wybór sytuacji komunikacyjnych w obrębie określonego obszaru tematycznego, wykorzystanie materiałów autentycznych i mediów, wybór środków językowych zgodnych z zainteresowaniami);
- pedagogiczno-politycznej (współdecydowanie o wyborze treści, samodzielny wybór formy organizacyjnej, samodzielność, samokontrola, kontrola partnerska, praca z portfolio).

Nauczaniu języka obcego służą (Karpeta-Peć, 2008: 211-219; Karpeta-Peć, Peć, 2015: 69-74; Olechowska, 2016: 32):

- praca w formie przystanków uczenia się (stanowisk, stacji); jest odmianą pracy swobodnej, w której uczniowie pracują na przygotowanych wcześniej stanowiskach poświęconych np. gramatyce lub leksyce; stanowiska te sprzyjają indywidualizacji tempa, czasu, formy organizacyjnej i sposobów uczenia się aktywizujących kanały sensoryczne i obie półkule mózgowe, zagadnienia opracowane w kolejnych stanowiskach tworzą spójną całość;
- praca niesterowana; polega na swobodnym przemieszczaniu się po sali i wykonywaniu zadań wskazanych przez nauczyciela lub przygotowanych przez siebie, obowiązuje dowolność w wyborze rodzaju zadania i stosowanych technik pracy, co sprzyja samodzielności uczenia się i studiowania;
- praca projektowa; jej istotą są działania zespołowe skierowane na łączenie sprawności językowych z działaniem, począwszy od planowania, poprzez realizację, po prezentację wyników;
- praca według planu – dnia, tygodnia, miesiąca; jej istotą jest umiejętność zarządzania czasem i wykonywanie zadań w określonym porządku;
- praca warsztatowa; polega na wyborze z szerokiej oferty propozycji zadań do samodzielnego, badawczego opracowania;
- uniwersalne projektowanie; polega na komfortowym, atrakcyjnym i funkcjonalnym organizowaniu przestrzeni, nazywanych też językowymi atelier zastosowaniu nowych mediów, projektowaniu materiałów dydaktycznych.

Szczególną rolę w autonomizacji uczenia się odgrywa **metapoznanie** jako umiejętność monitorowania i regulowania przebiegu własnej aktywności poznawczej, z uwzględnieniem wiedzy o sobie i innych, a także wiedzy o problemie – celu i zadaniu oraz o strategiach jego osiągania (Nęcka, 2003: 117-119). Aktywnościami natury metapoznawczej, znaczącymi dla autonomizacji studenta, są: inicjowanie uczenia się, planowanie strategii rozwiązywania problemów, ewaluacja postępów, modyfikowanie sposobów działania (Jackson, 2004: 391-401). Tak uporządkowany sposób działania jest szczególnie przydatny dla osób z trudnościami w uczeniu się, u których dodatkowo współwystępują trudności w organizacji tych czynności (Turewicz, 2002: 37).

Istotnym elementem uczenia się języka obcego, także w formule autonomicznej, jest właściwy poziom motywacji, czyli dążenia do osiągnięcia celu. Spośród wielu rodzajów

motywów sprzyjających nauce języków obcych ważną rolę odgrywa motyw bezpieczeństwa. Dotyczy on głównie uczących się charakteryzujących się niską samooceną i wysokim poziomem lęku. Dla nich istotny jest także motyw zyskania uznania nauczyciela, osób bliskich, rówieśników. Do ważniejszych zalicza także (Komorowska, 2005: 223):

- motyw osiągnięć, który wiąże się z chęcią wykazania się umiejętnościami i sukcesami,
- motywy poznawcze, gdy uczeń czerpie przyjemność z nauki języka i poznawania kultury naturalnych użytkowników tego języka,
- motywy integracyjne, wynikające z fascynacji poznawanym językiem obcym i kulturą narodu posługującego się danym językiem jako ojczystym,
- motywy instrumentalne, które są związane z myślą o interesującej pracy lub korzyściach zarobkowych płynących ze znajomości języka obcego.

Osoby odnoszące sukces w nauce języka charakteryzują się (Komorowska, 2005: 224):

- inicjatywą i aktywnym podejściem do zadań (uczeń sam znajduje najlepsze dla siebie formy pracy i organizuje własną naukę),
- stosowaniem tzw. domysłu językowego i niezrażaniem się trudnościami lub nieznajomością poszczególnych wyrazów,
- brakiem zrytualizowanych zachowań, innowacyjnością, stosowaniem różnorodnych sposobów uczenia się i radzenia sobie z problemami,
- umiejętnością wyszukiwania odpowiednich materiałów pomocniczych,
- wiarą we własne umiejętności radzenia sobie z trudnościami i pozytywnym obrazem własnej osoby wraz z wysoką samooceną,
- wysoką motywacją do nauki,
- gotowością omawiania swych postępów w nauce, przyjmowaniem wskazań i refleksyjnością.

Można przypuszczać, że założenia i formy nauczania otwartego są szczególnie przydatne w procesie uczenia się języka obcego przez osoby z dysleksją. Argumentami są (Billington, 2000: 43-44; Jaworska, 2018: 136-140):

- bezpieczne środowisko edukacyjne i indywidualne wsparcie niezbędne dla poczucia własnej wartości i poznawczego potencjału, przyjemności i zredukowania obaw związanych z kompromitacją,

– swoboda intelektualna związana z możliwością eksperymentowania i podejmowania decyzji,
– partnerskie relacje pomiędzy uczącymi się i nauczycielami, z możliwością wykorzystania osobistych doświadczeń,
– samodzielne planowanie i indywidualizacja programu,
– realistyczne, atrakcyjne cele,
– aktywność poprzez działanie,
– uzyskiwanie na bieżąco informacji zwrotnej, ocenianie kształtujące.

Uwzględniając specyfikę pracy nauczyciela z dyslektycznym studentem, należy zwrócić uwagę na istotny element kształcenia językowego, jakim jest **trening strategiczny**. Jest to proces przygotowania uczniów do używania strategii uczenia się języka obcego, swoista instrukcja dotycząca uczenia się tego języka (Cohen, Scott, 1996: 89-100). Trening strategiczny uczy uczenia się, tym samym wpływa na rozwój przydatnych w życiu umiejętności, które można wykorzystać w przyszłości, np. w nauce kolejnych języków. Proces przyswajania strategii ma charakter stopniowy. Preferowane jest nauczanie strategii bezpośrednio podczas zajęć języka obcego. W takim wypadku uczący się równocześnie z przerabianym w danym momencie aspektem języka poznają, zaczynają stosować i ćwiczyć w praktyce strategie wspomagające opanowanie konkretnego materiału językowego. Ponieważ określone elementy języka są nauczane na każdej lekcji, studenci mają możliwość powtórnego użycia poznanych strategii. Częste powtarzanie i ćwiczenie strategii mogą sprawić, że staną się one wiedzą proceduralną, wykorzystywaną automatycznie, w sposób nieświadomy. Ze względu na zaangażowanie świadomości wyróżnia się trening pośredni (ang. *embedded instruction*) i bezpośredni (ang. *direct instruction*). Pierwszy polega na tym, że uczący się dowiaduje się jedynie, w jaki sposób stosować strategię. W drugim przypadku studenci zostają wyposażeni w wiedzę o strategii, są informowani o jej nazwie, dowiadują się, w jakich sytuacjach jej używać, jakie korzyści płyną z jej stosowania (Mystkowska-Wiertelak, 2009: 339-342). Trening strategiczny kieruje uwagę uczniów na to, w jaki sposób się uczą, uświadamia fakt, że oprócz wiedzy deklaratywnej typu: „wiem, że...", istnieje wiedza typu: „wiem, jak...". Tym samym trening wspiera rozwój kompetencji kluczowych, zachęca i pobudza do zachowań autonomicznych (Kolber, 2012: 149-157; Trendak, 2013: 148-151).

Do grupy metod i narzędzi charakterystycznych dla **nauczania otwartego** i wspierających rozwijanie **postaw autonomicznych** w uczeniu się języków obcych, wartych wdrożenia także w pracy z dyslektycznymi studentami można zaliczyć:

- **Self-Access Centre (SAC):** miejsce poza salą dydaktyczną wydzielone do nauki języka obcego, centrum samodzielnego kształcenia językowego, w którym powinny się znaleźć wszystkie potrzebne materiały i urządzenia wykorzystywane w nauce języka obcego (książki w języku obcym, podręczniki do nauki języka, książki z ćwiczeniami, książki do gramatyki, słowniki, nagrania audio i wideo w różnych formatach i na różnych nośnikach, urządzenia do odtwarzania nagrań, komputery podłączone do Internetu) (Harmer, 2003: 76);
- **Logbook** to dziennik pokładowy, droga uczącego się do poznania języka obcego, zapis faktów, wydarzeń i dokonań z procesu nauki języka obcego, przemyślenia i refleksje zapisane początkowo w języku ojczystym, docelowo w języku obcym (Gałązka, Gębska-Suska, Suska, 2017: 33);
- **Terminarz: książkowy kalendarz**, do którego wpisywane są konkretne cele i zadania, zaplanowane do realizacji w określonym miesiącu, tygodniu, dniu (Kolber, 2012: 150-151);
- **Europejskie Portfolio Językowe (EPJ)**: to dokumentacja, która informuje, jakie umiejętności porozumiewania się w językach obcych posiada jego właściciel. Jest podzielona na trzy części – paszport językowy, biografię językową i dossier, i umożliwia jego właścicielowi samodzielną ocenę własnych kompetencji językowych w oparciu o poziomy biegłości językowej ESOKJ. Proces tworzenia EPJ motywuje i stymuluje do nauki języka poprzez dokumentowanie postępów, zachęca do przejmowania odpowiedzialności za uczenie się języka obcego. Opracowano wersje Portfolio Języków Europejskich dopasowane do osób uczących się języków we wszystkich grupach wiekowych: dla dzieci przedszkolnych, uczniów szkół podstawowych, gimnazjów, szkół zawodowych i średnich, studentów oraz dla osób dorosłych[60];
- **Lapbook**: rodzaj własnoręcznie wykonanej książki, w której można gromadzić wszystko, co dotyczy poznawanego języka, np. teksty ulubionych piosenek, przepisy kulinarne, notować doświadczenia i spostrzeżenia dotyczące języka (Gałązka, Gębska-Suska, Suska, 2017: 36).

Jednakże należy mieć świadomość ograniczeń związanych z autonomią studenta. Na ograniczanie postawy autonomicznej mogą mieć wpływ: wiek, cechy osobowości, stosowane strategie przetrwania i radzenia sobie w trudnych sytuacjach, negatywny wpływ sytuacji

[60] https://www.ore.edu.pl/2010/09/europejskie-portfolio-jzykowe, dostęp: sierpień 2019

egzaminacyjnych, autonomiczny nauczyciel (Jaworska, 2018: 139). Z uwagi na specyfikę funkcjonowania poznawczego i społecznego studentów dyslektycznych, ograniczenia te mogą być wyraźne i trudne do pokonania w pracy nauczyciela, a w skrajnych przypadkach osiągnięcie zadowalającego poziomu autonomii może okazać się niemożliwe.

2.6. Indywidualne uwarunkowania procesu uczenia się języków obcych

Skuteczny proces edukacyjny jest uwarunkowany wieloma czynnikami. Istotną determinantą jest inteligencja człowieka i jego zdolności specjalne, które wpływają na rozwój zainteresowań i poziom osiągnięć. Za istotny czynnik uznaje się również sprawność procesów poznawczych, w tym pamięci i uwagi oraz odpowiedni poziom motywacji. Nie bez znaczenia jest też podłoże emocjonalne towarzyszące procesowi uczenia się i osobiste doświadczenia uczącego się. Czynniki te warunkują sprawność procesu uczenia się i kształtują poziom aspiracji edukacyjnych jednostki (Włodarski, 1998: 113-114).

Opisując proces uczenia się człowieka, należy zaakcentować to, co składa się na jego osobiste **menu uczenia się**. Terminu tego używają równolegle z terminem **strategia uczenia się** badacze zajmujący się problematyką edukacyjną związaną z procesem uczenia się (np. Matczak 2000; Dyrda, 2004; Taraszkiewicz, 2014), neurodydaktyki (np. Linksman 2000; Bragdon, Gamon, 2004; Karpińska, 2015) oraz glottodydaktyki (np. Sikorska 2008; Jaworska, 2013, 2015, 2018; Nijakowska: 2016). W zakres menu wliczają oni:

- **preferencje sensoryczne** decydujące o dominującym, najsprawniejszym kanale odbierania informacji; w tym zakresie wyszczególnia się wzrokowy, słuchowy i kinestetyczno-czuciowy styl uczenia się (Taraszkiewicz, Rose, 2006: 71-73);
- **dominację półkul** mózgowych determinującą sposób przetwarzania informacji; lewej półkuli przypisuje się odpowiedzialność za tworzenie planów i projektowanie przyszłości, myślenie logiczne, język, słowa, liczby, zbiory, kolejność, analizowanie, wyszukuje ona sens i znaczenie; prawa nastawiona jest na działanie spontaniczne, identyfikuje rytm, uruchamia wyobraźnię, akcentuje barwę, syntetyzuje bodźce (Hannaford, 2003: 112);
- pełny **profil dominacji** utworzony przez dominację półkuli mózgowej, ręki, oka, ucha i nogi; kombinacje te dają jeden z 32 profili dominacji, który ma charakter wrodzony i nie podlega ingerencji ani zmianom (Hannaford, 2003: 116);

– **niewygaszone odruchy pierwotne**, które zakłócają funkcjonowanie człowieka w wielu sferach, w tym w uczeniu się (Plewka, Taraszkiewicz, 2010: 100);
– **profil inteligencji wielorakich** (Gardner, 2002: 69-90; Suświłło, 2004: (116-121);
– **profil działania** będący specyficznym, indywidualnym podejściem do informacji już posiadanych; D. Kolb (1984: 66-67) wyróżnił w tym zakresie cztery typy: teoretyk, typ refleksyjny, działacz i pragmatyk, dzieląc je na profile symetryczne i niesymetryczne. W oparciu o tę klasyfikację A. Matczak (1982: 49-55) wyodrębniła w strukturze działania czynności zasadnicze i pomocnicze oraz scharakteryzowała wymiary stylu działania w kategoriach: zależny-niezależny od pola, konkretny-abstrakcyjny, impulsywny-refleksyjny.

Ze względu na charakter dysertacji i specyfikę prowadzonych badań, zasadne jest omówienie najważniejszych elementów podlegających procesowi kształtowania i modyfikacji w trakcie edukacji, to jest profilu inteligencji wielorakich, stylu działania/profilu działania (stylu uczenia się) oraz strategii uczenia się. Analiza tych zagadnień pozwala dostrzec potencjalne możliwości wykorzystania ich w kształceniu językowym dyslektycznych studentów, a także wzmacniania ich zachowań autonomicznych.

2.6.1. Koncepcja inteligencji wielorakich i jej zastosowanie w pracy z dyslektycznymi studentami

Koncepcja **inteligencji wielorakich** (WI) H. Gardnera (2002) zrodziła się z krytyki psychometrycznego ujęcia potencjału rozwojowego człowieka i od wielu lat cieszy się zainteresowaniem środowisk naukowych, a także praktyków – pedagogów, psychologów, nauczycieli i terapeutów. Jej główne założenia zamykają się w kilku tezach:

– istnieje kilka rodzajów inteligencji charakterystycznych dla gatunku ludzkiego;
– każdy człowiek posiada wszystkie rodzaje inteligencji;
– każdy człowiek ma inny zestaw, specyficzny dla siebie profil inteligencji wielorakich;
– wszystkie rodzaje inteligencji można rozwijać poprzez edukację;
– ośrodki odpowiadające za poszczególne inteligencje ulokowane są w różnych obszarach mózgu i mogą pracować niezależnie lub razem.

Przyjmując założenia tej teorii, należy uznać, że człowiek poznaje świat na różne sposoby, a ucząc się nowych rzeczy korzysta z kilku równouprawnionych rodzajów

inteligencji. Gardner wyróżnił osiem jej typów, zaznaczając, iż jest to lista otwarta na nowe odkrycia. Znalazły się na niej:

- inteligencja lingwistyczna;
- inteligencja logiczno-matematyczna;
- inteligencja wizualno-przestrzenna;
- inteligencja cielesno-kinestetyczna;
- inteligencja interpersonalna;
- inteligencja intrapersonalna;
- inteligencja muzyczna;
- inteligencja przyrodnicza.

Charakterystyka poszczególnych rodzajów inteligencji dokonana przez H. Gardnera (43-97) stała się podstawą opisu funkcjonowania uczących się:

- Inteligencja **lingwistyczna**, inaczej językowa (L), to zdolność mówienia i słuchania przejawiająca się w efektywnym używaniu języka w mowie i piśmie. Osobę z wysoką inteligencją lingwistyczną cechuje bogate słownictwo, łatwość uczenia się nowych słów, wrażliwość na ich znaczenie, rozumienie i stosowanie zasad gramatycznych, wrażliwość na niepoprawne używanie języka, dobra pamięć dotycząca ludzi, miejsc, dat, imion, nazw itp. Uczy się ona poprzez słuchanie, powtarzanie, rozmowę, już w trakcie słuchania porządkuje informacje, posługuje się dobrą techniką czytania (często z elementami artystycznego prezentowania treści);
- Inteligencja **logiczno-matematyczna** (L-M) to umiejętność rozwiązywania problemów, myślenia abstrakcyjnego, zdolność do używania liczb. Uczącego się z wysoką inteligencją logiczno-matematyczną cechuje rozwiązywanie problemów poprzez liczenie i metody techniczne, dobre rozumienie symboli, kategorii, związków przyczynowo-skutkowych, skłonność do dociekania i zadawania pytań, chęć eksperymentowania, łatwość w korzystaniu z komputera i innych urządzeń technicznych;
- Inteligencja **wizualno-przestrzenna** (W-P) obejmuje wrażliwość wzrokowo-przestrzenną przejawiającą się w osiągnięciach plastycznych i naukowych, w dziedzinach wymagających wiernej pamięci wzrokowej, jest swoistą umiejętnością „myślenia obrazami". Ludzi z wysoką inteligencją wizualno-przestrzenną cechuje umiejętność przekładania informacji na obrazy, łatwość

odczytywania map, schematów i wykresów, rozpoznawania związków pomiędzy obiektami w przestrzeni, talent lub zdolności plastyczne, zainteresowanie sztuką, np. rzeźbą, architekturą, fotografią, ochota do budowania, rysowania, układania.

– Inteligencja **cielesno-kinestetyczna** (C-K) jest zdolnością wykorzystania własnego ciała do wyrażania siebie, porozumiewania się, rozwiązywania problemów, kreowania novum. Osoba z wysoką inteligencją cielesno-kinestetyczną cechuje się przyswajaniem informacji połączonym z aktywnością fizyczną, np. sportem, tańcem, czasem też wierceniem się, poruszaniem nogami i rękami, współwystępowaniem zachowania fizycznego podczas pracy lub myślenia, intensywną gestykulacją, wyraźną mową ciała, uczeniem się przez gry, czynności manualne, wrażenia fizyczne, uczestnictwo w zajęciach sportowych.

– Inteligencja **interpersonalna**, zwana też zewnątrzosobową (I-Z), jest zdolnością do przewodzenia, dostrzegania różnic pomiędzy ludźmi, odczytywania ich intencji, rozumienia innych i współodczuwania. Uczącego się z wysoką inteligencją interpersonalną wyróżnia zainteresowanie ludźmi i ich odczuciami, łatwość w nawiązywaniu kontaktów rówieśniczych i z dorosłymi, chęć pomagania, cechy przywódcze, zazwyczaj duża grupa przyjaciół, zaangażowanie w prace organizacji szkolnych.

– Inteligencja **intrapersonalna**, zwana też wewnątrzosobową (I-W), to wysoki poziom samowiedzy i rozumienia siebie, zdolność rozumienia i nazywania uczuć, kierowania wynikającymi z nich zachowaniami. Osobę z wysoką inteligencją intrapersonalną cechuje świadomość swoich mocnych i słabych stron, samodyscyplina i monitorowanie siebie, samodzielność w ustalaniu celu i podejmowaniu decyzji, przyswajanie wiadomości przez obserwację i słuchanie, preferowanie samotnych zabaw i nauki, niechęć do opowiadania o sobie, potrzeba posiadania własnego, cichego i spokojnego miejsca.

– Inteligencja **muzyczna** (M) to zdolność do rozumienia muzyki i wyrażania siebie za jej pomocą, a także wrażliwość na niewerbalne dźwięki otoczenia. Ucznia z wysoką inteligencją muzyczną cechuje zdolność rozumienia struktury muzyki, tworzenia melodii i rytmów, łatwość w przyswajaniu informacji wyśpiewanych, wystukanych lub wygwizdanych, uczenie się z muzyką w tle, z jednoczesnym śpiewaniem lub

nuceniem. Często taki uczeń gra na instrumencie, śpiewa w chórze lub indywidualnie.

– Inteligencja **przyrodnicza** (P) jest umiejętnością rozpoznawania i kategoryzowania świata przyrody. Człowieka z wysoką inteligencją przyrodniczą cechuje zdolność wnikliwego obserwowania przyrody i zjawisk w niej zachodzących, skłonność do hodowania roślin, opiekowanie się zwierzętami, kolekcjonowanie rzeczy związanych z przyrodą, zainteresowanie biologią, astronomią, meteorologią (Dryden, Vos, 2003: 211-367).

Warto podkreślić możliwość wykorzystania teorii inteligencji wielorakich w pracy ze studentami prezentującymi fragmentaryczne deficyty rozwojowe, skutkiem których są trudności w uczeniu się. Są oni w większym stopniu aniżeli ich niedysfunkcyjni rówieśnicy narażeni na niepowodzenia dydaktyczne, a w konsekwencji na obniżenie poziomu funkcjonowania emocjonalnego i społecznego. Znajomość tej teorii umożliwia nauczycielom odkrycie indywidualności rozwojowej każdego ze studentów i wykorzystanie jej w edukacji.

2.6.2. Indywidualne style uczenia się

W światowych i polskich badaniach od ponad 30 lat podejmuje się zagadnienia indywidualnych stylów uczenia się. Styl uczenia się to coś więcej niż styl poznawczy, mimo że pojęcia te często są ze sobą utożsamiane. Styl poznawczy, termin, który pojawił się w literaturze amerykańskiej w latach 50. XX wieku, można zdefiniować jako stałe preferencje dotyczące sposobu spostrzeżeniowego organizowania i pojęciowego kategoryzowania świata zewnętrznego (Matczak, 1982: 74-75). Styl uczenia się jest określany nie tylko jako sposób, w jaki odbieramy informacje ze świata zewnętrznego, ale też jak je następnie przyswajamy, organizujemy i odtwarzamy (Siek-Piskozub, 2011: 221-230).

Warto wskazać na dwie najczęściej przytaczane klasyfikacje stylów uczenia się. Pierwsza z nich nawiązuje do cyklu uczenia się D.A. Kolba (1984: 66-67), który polega na doświadczeniu, obserwacji i refleksji, generalizacji i zastosowaniu praktycznym. Uczenie się następuje na każdym etapie, a przechodzenie z jednego etapu do kolejnych jest istotą rozwoju. Na tej podstawie P. Honey i A. Mumford (1986: 168-178) wyróżnili następujące cztery style uczenia się, zwane też często stylami działania:

– **styl aktywisty**, charakterystyczny dla etapu doświadczania;
– **styl analityczny** dominujący na etapie obserwacji, refleksji;

– **styl teoretyka**, wykorzystywany głównie podczas etapu generalizowania, przy nabywaniu wiedzy teoretycznej, poznawaniu definicji i procedur;
– **styl pragmatyczny**, przydatny na etapie zastosowania, podczas wprowadzania nabytej wiedzy w życie, podczas działania, które ma na celu sprawdzenie prawdziwości hipotez postawionych wcześniej, na etapie generalizacji.

Specyfikę działania osób preferujących wymienione style, wraz z implikacjami dla dydaktyki, można znaleźć w opracowaniach obcojęzycznych (np. Cohen, Scott, 1996; Coffield, Moseley, Hall, Ecclestone, 2017) i polskich (np. Bogdanowicz, 2004; Droździał-Szelest, 2004; Dyrda, 2004; Dąbrowska, 2010; Jaworska, 2018). Uczący się, u których przeważa styl aktywisty, lubią działać, podejmują ryzyko, chętnie odgrywają role, lubią dominować, korzystają z możliwości decydowania. Są otwarci na zmiany, niechętnie pracują według ścisłych instrukcji i nie lubią zadań wymagających precyzji. Bycie w centrum uwagi nie jest dla nich deprymujące, skupiają się na określonym problemie, nie są zbyt emocjonalni. Uczą się najchętniej, gdy pracują w grupach, rozwiązują problemy, są aktorami i odgrywają role, mogą rozmawiać, udzielać wywiadów, wykonują zadania otwarte wymagające inicjatywy i twórczego podejścia. Uczący się o przeważającym stylu analityka lubią analizować zdarzenia i sytuacje, są bardziej skłonni do refleksji, potrzebują czasu i namysłu, aby podjąć decyzję. Lepiej się czują, gdy mają czas na zastanowienie, wolno wyrabiają sobie opinie na dany temat, lubią tworzyć teoretyczne modele, scalać informacje i podawać je w formie zintegrowanych wyjaśnień. Analitycy uczą się najchętniej, gdy są widzami, obserwują odgrywane role, pokazy, mogą powtarzać, czytają, obserwują scenki, przysłuchują się dialogom, mogą analizować informacje samodzielnie lub podczas dyskusji, nie czują presji, mają precyzyjnie sformułowane instrukcje. Uczącym się o wyraźnym stylu teoretyka łatwo przychodzi wyciąganie wniosków, definiowanie, stawianie hipotez, tworzenie modeli i systemów. Do problemów podchodzą w sposób systematyczny i logiczny. Lubią działania uporządkowane i celowe. Zanim zabiorą głos w dyskusji, starają się zrozumieć jej ogólny kierunek i cel, interesują się ludźmi. Angażują się emocjonalnie w swoje działania. Rozważają wszelkie możliwe aspekty i implikacje decyzji przed jej podjęciem. Nie wydają osądu, zanim nie zgłębią problemu. Umieją postrzegać konkretną sytuację z różnych perspektyw. Teoretycy uczą się najchętniej, gdy zadają pytania, poszukują wzajemnych związków i zależności, wyjaśniają idee, działania, mogą wykonywać zadania zamknięte, rozwiązują testy, dyskutują, debatują, odpowiadają na pytania, uważnie śledzą szczegóły. Uczący się, u których wyróżniono styl pragmatyczny chętnie i z łatwością podejmują próby zastosowania poznanych teorii w życiu, cenią praktyczne umiejętności,

polegają na intuicji, zwracają się o pomoc do innych, raczej nie przeprowadzają własnych analiz, lubią zdobywać doświadczenia, wykazują inicjatywę do działania. Pragmatycy uczą się najchętniej, gdy realizują zadania projektowe, mogą robić symulacje, mogą wcielać hipotezy w życie, mogą odgrywać role, mają możliwość demonstrowania umiejętności praktycznych.

Podstawą drugiej klasyfikacji stylów uczenia się są **preferencje sensoryczne**. Każdy człowiek ma bowiem preferowany system, od którego zależy przyswajanie, interpretacja i przetwarzanie informacji z otoczenia. Generalnie można wskazać na trzy systemy reprezentacyjne: wizualny, audytywny i kinestetyczny. W stworzonej na tej podstawie **klasyfikacji VAK** (ang. *Visual, Auditory, Kinesthtetic*) wykorzystano fakt postrzegania i odbierania rzeczywistości za pomocą różnych zmysłów, jednakże przy dominacji jednego z nich. Na tej podstawie wyróżniono cztery główne style uczenia się: wzrokowy, słuchowy, dotykowy i kinestetyczny. Określone sposoby uczenia się sprawiają, że preferowane style stają się dominujące i stosuje się je w sposób automatyczny. Na ukształtowanie się charakterystycznego stylu uczenia wpływ mogą mieć czynniki biologiczne (genetyczne) oraz środowiskowe. Szczegółową analizę preferencji sensorycznych przedstawiają m.in.: Dryden, Vos (2003: 116-137), Dyrda (2004: 61-65), Jurek (2004: 98-104), Petty (2010: 317-327, Jaworska (2018: 25-31).

Wzrokowcy pamiętają dobrze kolory i rysunki oraz lokalizację przedmiotów. Mają problemy z zapamiętaniem nazwisk, tytułów, nazw itp. Wzrokowcy uczą się najlepiej, gdy mogą patrzeć i oglądać. Wolą oglądać prezentacje, ilustracje, przywołują informacje poprzez przypomnienie sobie, w którym miejscu coś widzieli. W ich wypowiedziach często występują zwroty: „pokaż mi, jak to zrobić"; „spójrzmy"; „zobaczmy"; „wyobraź sobie"; „naszkicujmy to".

Słuchowcy lubią mówić, uczą się słuchając innych oraz dyskutując z innymi. Mogą mieć kłopoty z odczytaniem map i geometrią, za to dobrze zapamiętują muzykę, dialogi. Skutecznie uczą się, gdy mogą się przysłuchiwać, proszą o wyjaśnienia i komentarze ustne, lubią rozmawiać i dyskutować, dochodzą do rozwiązania problemu, rozmawiając o nim z innymi. W wypowiedziach słuchowca częściej występują zwroty: „powiedz mi, jak to zrobić"; „to brzmi dobrze"; „miło mi to słyszeć";

Dotykowcy/czuciowcy to najczęściej osoby refleksyjne, wrażliwe i spokojne. Uczą się, doznając rzeczywistości palpacyjnie, odbierają wrażenia na powierzchni skóry, używając rąk i palców – łącząc to, czego się uczą, ze zmysłem dotyku i emocjami;

Kinestetycy uczą się najchętniej w ruchu, angażując się aktywnie w procesie uczenia się poprzez stymulacje, odgrywanie ról, eksperymenty, badania i ruch oraz uczestnicząc w czynnościach życia codziennego. Męczą się i nudzą słuchając wykładów i potrzebują wówczas choćby najmniejszej formy ruchu. Kinestetycy uczą się najlepiej, gdy mogą być aktywni, dotykać, działać, pozostawać w ruchu. Długie siedzenie w miejscu jest dla nich męczące. Ruch pomaga im lepiej zapamiętywać, podczas wykładu chętnie piszą i rysują, chętnie demonstrują, pokazują i pomagają pamięci wodząc palcem lub wskaźnikiem po czytanym tekście. W wypowiedziach kinestetyka często występują zwroty: „bądźmy w kontakcie"; „to mi nie pasuje"; „nie mogę tego złapać".

Znajomość stylów uczenia, jak również trafne ich rozpoznawanie u uczących się jest istotne dla kształtowania określonych modeli dydaktycznych oraz warunkuje wybór metod nauczania. Uczenie się zgodne z preferencjami ułatwia zapamiętywanie i integruje pracę obu półkul mózgowych. Uczenie się niezgodnie z preferencjami jest trudniejsze, wywołuje stres, a jego efektywność tego procesu jest bardzo niska. W konsekwencji uczący się mają kłopoty z przetwarzaniem danych, przypominaniem lub przekazywaniem informacji. W sytuacjach lękowych występują u nich luki w pamięci, zaburzona zostaje koncentracja. Aktywizowane są przede wszystkim tylne partie mózgu, w których włączają się mechanizmy przetrwania, a blokowany jest przepływ informacji do przednich części mózgu, w których są one przetwarzane. Jeżeli tego rodzaju sytuacje powtarzają się i ulegają wzmocnieniu, uczenie się zaczyna trwale wiązać się ze stresem i dyskomfortem (Spitzer, 2007: 49).

Poznanie stylów uczenia się jest szczególnie ważne w pracy z uczniami i studentami dyslektycznymi. Podkreślają ten aspekt zarówno badacze zagraniczni (np. Ehrman, Leaver, Oxford, 2003; Hass, 2008; Dehaene, 2009), jak i polscy (np. Wszeborowska-Lipińska, 1997; Dyrda, 2004; Bogdanowicz, 2004; Dąbrowska, 2010; Nijakowska, 2011; Jaworska, 2018). J. Dyrda, przyjmując za podstawę tzw. kategorię trzech języków (wzrokowego, słuchowego i ruchowego), wyodrębniła teoretyczne modele stylów uczenia się:

- wzrokowo-słuchowo-ruchowy;
- wzrokowo-ruchowo-słuchowy;
- słuchowo-wzrokowo-ruchowy;
- słuchowo-ruchowo-wzrokowy;
- ruchowo-wzrokowo-słuchowy;
- ruchowo-słuchowo-wzrokowy.

Cztery z powyższych zostały potwierdzone w badaniach, nie potwierdzono stylu słuchowo-wzrokowo-ruchowego i wzrokowo-słuchowo-ruchowego. J. Dyrda (2004: 92-122) wysuwa przypuszczenie, że w ten sposób scharakteryzowani dyslektycy prawdopodobnie nie mają trudności szkolnych – ich preferencje bowiem są zgodne z działaniami szkoły angażującymi głównie ich sferę wzrokową i słuchową.

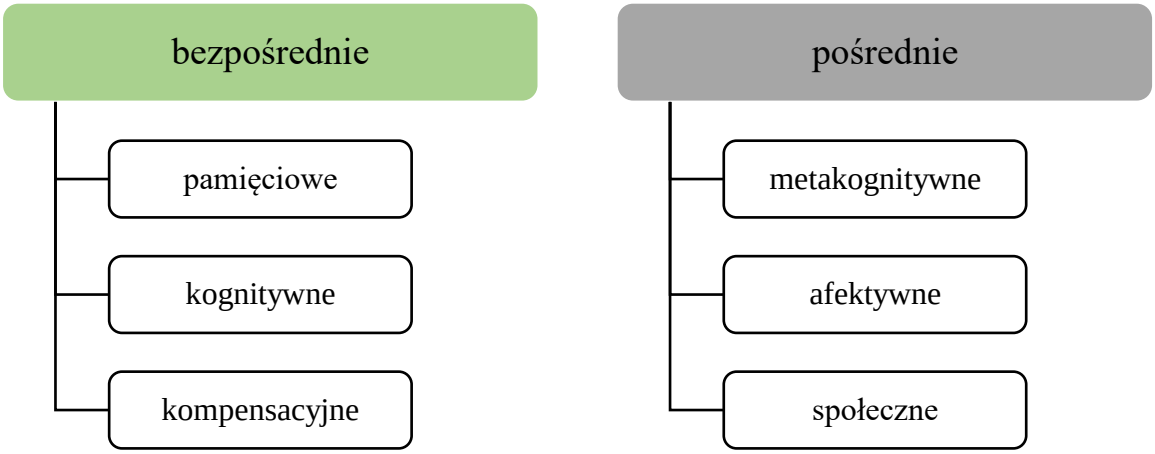
2.6.3. Strategie uczenia się języków obcych

W ścisłym związku ze stylami poznawczymi pozostają **strategie uczenia się**. Budowane są one w oparciu o preferowany styl poznawczy, style działania, techniki i środki pomagające w uczeniu się oraz organizację pracy własnej (Matczak, 2000: 62; Kolber, 2012: 150-165). Strategia uczenia się jest zatem pojęciem znaczeniowo szerszym (Dyrda, 2004: 61-64). Proces nabywania wiedzy o strategiach uczenia się i ćwiczenie ich praktycznego zastosowania określane są mianem treningu strategicznego (Jaworska, 2018: 162).

Warto w tym kontekście dokonać analizy **strategii uczenia się języka obcego**. W ostatnich dekadach tematyką tą zajmowali się przede wszystkim: R.L. Oxford (1990, 2002), J. Rubin (1975), H. Stern (1975), J.M. O'Malley i A.U. Chamot (1990), A.D. Cohen i K. Scott (1996). Pomimo różnic w opisach, autorzy są zgodni co do istoty i zasadniczych elementów strategii. Strategiami uczenia się języka obcego określa się działania, zachowania, kroki, techniki i środki, które pomagają w uczeniu się i w rezultacie w opanowaniu języka obcego w zakresie założonym przez uczącego się (np. Oxford, 1990). W innym ujęciu w strategii uczenia się języka, poza wymienionymi, zawiera się komponent mentalny – myśli pomagające zrozumieć, zapamiętać i przywołać nowe informacje (np. O'Malley, Chamot, 1990), a także świadomość uczącego się warunkująca regulowanie procesu uczenia się (np. Griffiths, 2008). Strategie mogą zatem być stosowane w nauce języka ojczystego i obcego, składają się z zachowań językowych i pozajęzykowych, pomagają kierować i zarządzać procesem uczenia się. Stanowią o nich: konkretne zachowania i techniki, działania bezpośrednie wpływające na proces uczenia (takie jak powtarzanie, wykonywanie konkretnych ćwiczeń), pośrednie wpływanie na uczenie się (przez np. czytanie książek, oglądanie filmów, słuchanie nagrań), myśli pomagające rozwiązywać problemy w nauce języka obcego. Zachowania językowe i pozajęzykowe są zorientowane na cel główny i cele cząstkowe wyznaczane przez uczącego się i jego nauczycieli (Dąbrowska, 2011: 90-108; Jaworska, 2018: 157-160). Wyczerpującą klasyfikację strategii uczenia się języka obcego przedstawia R.L. Oxford (2002: 124-132). Opisy te są cenne dla nauczycieli, gdyż pomagają w podejmowaniu decyzji o wyborze metod

pracy, ale też dla uczących się, gdyż przyczyniają się do lepszego rozumienia procesu uczenia się. Autorka wyróżnia dwa ogólne typy strategii: bezpośrednie i pośrednie. Schematyczny ich podział obrazuje schemat nr 2.

Schemat 2. Strategie uczenia się języków obcych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Oxford, 2002: 124-132

W kategorii strategii **bezpośrednich** mieszczą się te, które wpływają bezpośrednio na uczenie się. **Strategie pamięciowe** wspomagają zapamiętywanie i przywoływanie informacji. Są to: skojarzenia myślowe, anegdoty, opowiadania, rymowanki, kojarzenie pojęć, grupowanie w kategorie, obraz i dźwięk, wizualizacje, mapy pamięci, systematyczne powtarzanie i inne sposoby utrwalania, np. przez ruch, fiszki, gry „memory". **Strategie kognitywne** służą rozwiązaniu określonego zadania. Polegają na: ćwiczeniach wymowy i pisowni, tworzeniu kombinacji zdań, powtarzaniu za nagraniem, naśladowaniu, użyciu języka w naturalnych kontekstach (w rozmowie, czytaniu książek, gazet, artykułów online, poprzez pisanie listów), organizowaniu wiedzy związanej z językiem obcym, tłumaczeniu tekstów mówionych i pisanych. **Strategie kompensacyjne** to strategie, które pomagają uczniowi w używaniu języka pomimo luk i braków w gramatyce i słownictwie. Czynności charakterystyczne dla tych strategii to: analiza tekstów słuchanych i czytanych z użyciem wskazówek językowych (mogą to być niektóre znane słowa, zwroty z języka polskiego bądź obcego, internacjonalizmy, na podstawie których można domyśleć się treści w języku obcym), wykorzystanie wskazówek niejęzykowych (np. mowy ciała), prośba o pomoc w pokonywaniu przeszkód w mówieniu i pisaniu, używanie omówień i synonimów (Studenska, 2005: 125).

Strategie pośrednie pomagają w zarządzaniu uczeniem się języka obcego bez bezpośredniego angażowania do tego procesu samego języka. **Strategie metakognitywne** wspomagają ucznia w koordynowaniu swojego procesu uczenia się. Następuje centralizacja

procesu uczenia, utrwalanie i łączenie nowych informacji z już znanymi przy zastosowaniu technik koncentracji uwagi i redukcji czynników rozpraszających. Ważna jest organizacja i planowanie uczenia się poprzez zdobywanie wiedzy na temat tego, jak uczyć się języków obcych, przygotowanie odpowiedniego miejsca do nauki, podejmowanie jej w dogodnym czasie. Nie bez znaczenia jest świadomość celów krótko- i długoterminowych, określanych dla konkretnych zadań językowych, organizowanie okazji do ćwiczenia. Nieodłącznym ich elementem jest ocena efektów uczenia się, m.in. poprzez identyfikację błędów. **Strategie afektywne** dotyczą emocji związanych z nabywaniem umiejętności posługiwania się językiem obcym i radzenia sobie z emocjami w procesie uczenia się, np. strachem przed egzaminem. Polegają na obniżaniu poziomu lęku za pomocą różnorodnych technik relaksacyjnych, motywowaniu do działania, nagradzaniu, rozmowie o emocjach towarzyszących uczeniu się. Strategie społeczne są związane z komunikacją, współpracą, relacjami z innymi. Wyrażają się w: zadawaniu pytań, prośbach o wyjaśnienie, powtórzenie, o poprawienie błędów, współpracy z innymi osobami, rozumieniu różnic kulturowych (Droździał-Szelest: 2004, 31-33; Jaworska: 2013, 43-52).

W praktyce edukacyjnej strategie bezpośrednie i pośrednie łączą się. Na przykład strategie pamięciowe są skuteczne w połączeniu z metakognitywnymi (związanymi z planowaniem, monitorowaniem i oceną procesu uczenia się) oraz afektywnymi (związanymi z emocjami występującymi w procesie uczenia się).

Człowiek, niezależnie od wieku, ma osobiste strategie uczenia się, z których potencjalnie każda powinna zapewnić sukces w edukacji. Zazwyczaj jednak w realiach edukacyjnych największe sukcesy odnoszą ci uczniowie, którzy posiadają wysoki poziom inteligencji „szkolnych", ich profil WI jest podobny do posiadanego przez nauczyciela, a ponadto cechuje ich wzrokowo-słuchowy styl poznawczy. Nauczyciele, pracując we własnej strefie komfortu, nie zawsze stwarzają możliwości pełnego rozwoju tym uczniom, którzy różnią się od wspomnianego modelu. Uczących się o takiej charakterystyce jest w przeciętnej klasie około 20% (Plewka, Taraszkiewicz, 2010: 140). Nauczyciele muszą więc być świadomi, w jakim paśmie wielorakich inteligencji pracują najczęściej i jakie preferencje sensoryczne posiadają oni sami i ich uczniowie, by poszerzać własny warsztat dydaktyczny, pracować „wielointeligentnie" i „polisensoryczonie" (Linksman, 2000: 48-49; Suświłło, 2004: 112).

Należy podkreślić, że badania prowadzone nad wykorzystaniem w procesie edukacji uwarunkowań wynikających z profilu inteligencji wielorakich, preferencji sensorycznych i strategii uczenia się dotyczą grupy uczniów i studentów o rozwoju normatywnym (np. Petty,

2010) oraz w ograniczonym zakresie uczniów dyslektycznych (np. Dyrda, 2004; Jaworska, 2018). W literaturze polskiej i anglojęzycznej nie ma publikacji prezentujących wyniki badań prowadzonych w grupie uczących się dorosłych dyslektyków, w tym także nabywających umiejętności obcojęzyczne i doskonalących swoje kompetencje w tym zakresie.

2.7. Założenia systemowe wsparcia studentów dyslektycznych w Polsce na tle rozwiązań w wybranych uczelniach zagranicznych

Akademicki system wsparcia obejmuje działania związane z rozpoznaniem, zanalizowaniem dysfunkcji rozwojowych studentów oraz zaprojektowaniem i wdrożeniem działań pomocowych. Szczególną uwagę zwraca się na konieczność wczesnej diagnozy dyslektyków i podjęcia odpowiedniej do rodzaju zaburzenia terapii pedagogicznej, aby zapewnić osobie z dysleksją możliwie najlepszy rozwój, szansę na karierę edukacyjną i komfortowe funkcjonowanie emocjonalno-społeczne (Brejnak, Zabłocki, 1999: 16).

W tym kontekście warto scharakteryzować system pomocy psychologiczno-pedagogicznej, z jakiego mogą korzystać dyslektyczni uczniowie oraz założenia i realizację systemu pomocy dyslektycznym studentom.

2.7.1. Rozpoznanie trudności dyslektycznych jako istotny warunek wsparcia edukacyjnego studentów w świetle diagnostyki dzieci i młodzieży

Rozpoznanie trudności dyslektycznych u uczniów opiera się na **badaniach specjalistycznych i wielozakresowych**, prowadzonych zarówno na terenie szkoły, jak i w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Pełna diagnoza powinna zawierać:

- diagnozę pedagogiczną: zebranie informacji dotyczących dotychczasowej kariery szkolnej (postępy w nauce, rodzaje trudności), ocenę umiejętności z zakresu czytania i pisania w stosunku do wymagań programowych (Brejnak, Zabłocki, 1999: 19-30);
- diagnozę psychologiczną: określenie ogólnej sprawności intelektualnej, poziomu rozwoju funkcji poznawczych, cech osobowości, funkcjonowania emocjonalnego (Grabowska, Jednoróg, 2009: 40-49);
- diagnozę innych specjalistów: w razie potrzeby powyższe diagnozy uzupełnia się badaniami logopedycznymi (określenie poziomu rozwoju mowy), psychiatrycznymi, foniatrycznymi, okulistycznymi, neurologicznymi, żeby

wykluczyć ewentualne inne przyczyny trudności w nauce (Frydrychowicz i in., 1998: 63-65; Skałbania: 2013: 44-47).

Podstawą skierowania ucznia do specjalistycznej diagnostyki psychologiczno-pedagogicznej jest występowanie niepowodzeń w nauce, mających charakter wybiórczych trudności związanych z czytaniem, poprawnością ortograficzną pisma oraz jego poziomem graficznym. W tej sytuacji konieczna jest ocena postępów w nauce ze szczególnym uwzględnieniem poziomu umiejętności w posługiwaniu się techniką pisania i czytania. W toku badań stwierdza się, czy trudności w czytaniu i pisaniu występują łącznie czy oddzielnie oraz określa się stopień ich nasilenia. W badaniach psychologicznych zostaje oceniony poziom rozwoju umysłowego, zdolność koncentracji uwagi, pamięć, poziom funkcji istotnych z punktu widzenia czynności czytania i pisania, czyli funkcji percepcyjno-motorycznych, językowych oraz stopnia ich integracji. Obszarem badań psychologicznych jest również emocjonalno-społeczne funkcjonowanie dziecka. Aby wykluczyć deficyty rozwojowe typu anatomicznego, może zachodzić potrzeba konsultacji z innymi specjalistami. Zespół specjalistów poradni psychologiczno-pedagogicznych dokonuje diagnozy dysleksji, gdy stwierdza prawidłowy rozwój umysłowy, opóźnienia rozwoju funkcji słuchowo-językowych, wzrokowo-przestrzennych, ruchowych i integracji tych funkcji, istotnych z punktu widzenia kształtowania się umiejętności czytania i pisania, gdy trudności w czytaniu i pisaniu występują od początku nauki szkolnej, wykazują tendencję wzrostową i nie ustępują w toku standardowych oddziaływań edukacyjnych (Bogdanowicz 2003a: 9-14, 2003c: 52-53). Dysleksji rozwojowej nie stwierdza się w przypadku, gdy trudności w czytaniu i pisaniu są skutkiem nieprawidłowego funkcjonowania analizatora wzrokowego i słuchowego, gdy są wynikiem upośledzenia umysłowego, schorzeń neurologicznych lub wynikają wyłącznie z zaniedbania środowiskowego czy dydaktycznego.

Do najczęściej stosowanych **narzędzi diagnostycznych** zalicza się m.in.: testy rozwoju intelektualnego, testy funkcji wzrokowych i motorycznych, testy rozwoju językowego, testy czytania i pisania oraz baterie testów. Są one w całości lub w części sprofilowane na rozpoznanie tych aspektów rozwoju i funkcjonowania ucznia, które obecnie lub w perspektywie czasowej skutkują lub mogą skutkować trudnościami szkolnymi, w tym dysleksją, dysgrafią i dysortografią (np. Frydrychowicz i in. 1998.; Górniewicz 1998; Bogdanowicz, 2003a; Krasowicz-Kupis, Wiejak, Gruszczyńska, 2015).

W grupie testów służących do **pomiaru rozwoju intelektualnego** powszechnie stosowane są:

– **Skala Inteligencji Wechslera Dla Dzieci – wersja zmodyfikowana (WISC-R),** autorstwa D. Wechslera (1958), wersja polska została opracowana przez A. Matczak, A. Piotrowską i A. Ciarkowską (2008). Test mierzy poziom inteligencji ogólnej, poziom inteligencji werbalnej i niewerbalnej, strukturę inteligencji, w tym mocne i słabe strony funkcjonowania poznawczego. Jest przeznaczony dla grupy wiekowej 6-17 lat. Skala WISC-R składa się z 12 podtestów tworzących dwie podskale: słowną oraz bezsłowną. W skład skali słownej wchodzą następujące podtesty: *Wiadomości, Podobieństwa, Arytmetyka, Słownik, Rozumienie*, *Powtarzanie Cyfr* (podtest zastępczy), zaś skalę bezsłowną tworzą następujące testy: *Uzupełnianie obrazków, Porządkowanie obrazków, Wzory z klocków, Układanki, Kodowanie, Labirynty* (podtest zastępczy). Badanie zasadnicze składa się z 10 podtestów, wykonywanych w naprzemiennej kolejności, po jednym z każdej podskali. Każdy podtest zawiera inną liczbę zadań, ułożonych zgodnie ze stopniem trudności. W praktyce stosowany do diagnozy inteligencji w szerokim ujęciu – mierzy zarówno inteligencję werbalną jak i niewerbalną, ocenia poziom i strukturę inteligencji, poprzez dokonanie porównań interindywidualnych oraz intraindywidualnych (Krasowicz-Kupis, Wiejak, Gruszczyńska, 2015: 53);
– **Neutralny Kulturowo Test Inteligencji Cattella – Wersja 1 i 2 (CFT 1-R, CFT 2-R),** autorstwa R. Cattella (1971), opracowanie wersji polskiej testu i podręcznika – M. Koć-Januchta (2013). Test diagnozuje inteligencję płynną, definiowaną jako zdolność myślenia i rozwiązywania problemów, w szczególności zdolności percepcyjne i spostrzegawczość (zakres i szybkość postrzegania wzrokowego, uwagę, koordynację wzrokowo-ruchową oraz zdolność różnicowania figur) oraz zdolność dostrzegania różnic i klasyfikowania cech, wnioskowania, rozpoznawania i rozumienia reguł i powiązań w materiale obrazowym, trafność przewidywania i w efekcie prawidłowego dobierania brakujących elementów struktury. Normy są opracowane dla dzieci w wieku 4-12 lat. Test składa się z 6 podtestów *(Podstawienia, Labirynty, Podobieństwa, Serie, Klasyfikacja oraz Matryce*) i służy pomiarowi potencjału intelektualnego na tle grupy rówieśniczej, umożliwia identyfikację dzieci o niższym poziomie inteligencji płynnej, sprawdzeniu efektywności działań wspomagających rozwój poznawczy (Stańczak, 2013: 85-87).
– **Skala Dojrzałości Umysłowej Columbia (CMMS),** autorstwa B. Bessie, B. Burgemeister, L. H. Blum, I. Lorge (1959), autorem wersji polskiej jest A. Ciechanowicz (1992). Test mierzy zdolności umysłowe dziecka w wieku

3,5-12 lat, pojmowane jako zdolności do rozumowania (dokonywanie prostych klasyfikacji na podstawie danych percepcyjnych i manipulacja pojęciami symbolicznymi). Skala składa się z 3 zadań próbnych i 67 zadań właściwych podzielonych na osiem poziomów (A-H) przypisanych poszczególnym przedziałom wiekowym. Wskazaniem do zastosowania testu jest badanie dzieci z ograniczeniami językowymi różnego rodzaju, z uszkodzeniami układu nerwowego, m.in. dzieci z porażeniem mózgowym, dzieci o opóźnionym rozwoju umysłowym, z zaburzeniami mowy i uszkodzeniami słuchu (Ciechanowicz, 1992: 103-109).

- **Test Matryc Ravena w Wersji Kolorowej (TMK),** autorstwa J.C. Ravena (1936), wersja polska opracowana przez A. Jaworską i T. Szustrową (2011). Test jest niezależny od wpływu czynników kulturowych i mierzy inteligencję niewerbalną, zdolności myślenia przez analogie i zdolności edukcyjne, czyli zdolności do tworzenia nowych pojęć, przede wszystkim niewerbalnych, które umożliwiają poprawne myślenie, inteligencję ogólną. Rekomendowany wiek badanych: dzieci w wieku 4-12 lat. Test składa się z 36 zadań ujętych w 3 serie, oznaczone literami A, Ab i B (po 12 zadań), mają one postać niepełnych wzorów przedstawiających albo pojedyncze, albo wieloelementowe układy figuralne. Zadanie badanego polega na uzupełnieniu wzoru poprzez wskazanie jednego z sześciu podanych fragmentów. Elementy wzoru w każdej serii są ułożone zgodnie z inną zasadą. W serii A jest to zasada ciągłości wzoru, w serii Ab – zasada ujmowania zróżnicowanych wzorów jako przestrzennie powiązanych całości, w serii B – zasada analogii między parami figur. Stosowany w diagnozie dzieci z problemami ze zrozumieniem istoty zadań, mają problemy z koncentracją uwagi i trudności w pisaniu (Woynarowska, 1991: 71-73).
- **Międzynarodowa Wykonaniowa Skala Leitera P-93.** Autorem metody jest R.G. Leiter (1979), polskiej wersji testu i podręcznika – A. Jaworowska, A. Matczak i T Szustrowa (1996). Narzędzie służy do pomiaru inteligencji niewerbalnej i rozumowania indukcyjnego. Wiek badanych dzieci z populacji ogólnej to 3-15 lat. Skala składa się z 52 zadań pogrupowanych w serie (od A do M) po 4 zadania w każdej. Skala jest szczególnie przydatna do diagnozy dzieci, które mają trudności w słownym porozumiewaniu się, w tym niemówiących lub mówiących w sposób niezrozumiały, słabo znających język polski, np. dzieci emigrantów (Jaworowska, Matczak, Szustrowa, 1996: 118-121).

– **Skale Inteligencji i Rozwoju dla dzieci w wieku 5–10 LAT (IDS).** Autorzy metody to A. Grob, C.S. Meyer, P. Hagmann-von Arx (2012). Autorzy polskiego opracowania testu i podręcznika: A. Jaworowska, A. Matczak i D. Fecenec (2012). IDS jest narzędziem diagnozy dzieci w wieku 5–10 lat i mierzy inteligencję ogólną, płynną i skrystalizowaną, zdolności poznawcze, umiejętności psychomotoryczne, kompetencje społeczno-emocjonalne, kompetencje matematyczne, językowe oraz motywację osiągnięć. Skala składa się z 17 testów i 2 skal obserwacyjnych. Są to: percepcja wzrokowa, pamięć słuchowa, uwaga selektywna, pamięć fonologiczna, pamięć wzrokowo-przestrzenna, rozumowanie przestrzenne, rozumowanie pojęciowe, motoryka, manipulacja, koordynacja wzrokowo-ruchowa, rozpoznawanie emocji, regulacja emocji, rozumienie sytuacji społecznych, strategie społeczne, rozumowanie logiczno-matematyczne, mowa czynna i bierna, wytrwałość, satysfakcja z osiągnięć. Test stosowany do oceny poziomu i struktury zdolności intelektualnych, zwłaszcza w przypadku upośledzenia umysłowego, dysleksji, przyczyn niepowodzeń w nauce, do diagnozy mocnych i słabych stron funkcjonowania poznawczego, daje możliwość określenia profilu zdolności poznawczych, zależnych od uwarunkowań biologicznych i zdobytych kompetencji (Jaworowska, Matczak, Fecenec, 2012: 102-103).

Inne testy z tej kategorii, stosowane rzadziej, to: **Diagnoza Możliwości Intelektualnych Dziecka - DMI-2M, DMI-2S –** autorem metody i podręcznika jest A. Matczak (2001) oraz **Test Porównywania Znanych Kształtów (MFF),** którego autorem jest J. Kagan (1986), a autorem polskiego opracowania testu i podręcznika jest A. Matczak (1992b).

W grupie narzędzi służących do **diagnozy funkcji wzrokowych i motorycznych** szerokie zastosowanie znajdują:

– **Test Rozwoju Percepcji Wzrokowej Marianny Frostig (DTVP) (1972),** autorzy polskiego opracowania testu i podręcznika: E. Pietsch-Szurek, B. Szmigielska i J. Siuta (1992). Test służy do diagnozy dzieci w wieku 4-8 lat, do pomiaru ogólnego poziomu rozwoju percepcji wzrokowej (rozumianej jako zdolność do rozpoznawania, różnicowania i interpretowania bodźców wzrokowych) oraz poszczególnych jej aspektów (zdolności elementarnych), zdefiniowanych operacyjnie jako: koordynacja wzrokowo-ruchowa, spostrzeganie figury i tła, stałości kształtu, położenia figur, stosunków przestrzennych. Test składa się z pięciu

podtestów analogicznych do zakresów diagnozy (Pietsch-Szurek, Szmigielska, Siuta, 1992: 41-43);

- **Test Figury Złożonej Reya (A. Rey, P. Osterrieth Complex Figure Test, RCFT, 1944),** autorem polskiego opracowania testu i podręcznika jest B. Strupczewska (1990: 168-169). Test mierzy poziom strukturalizacji (organizacji) percepcyjnej, poziom uwagi i kontroli wzrokowo-ruchowej oraz pojemność pamięci bezpośredniej pamięci wzrokowej dzieci w wieku 8-14 lat. Zadanie polega na odwzorowaniu figury złożonej a następnie jej odtworzeniu z pamięci;
- **Test Pamięci Wzrokowej A. Bentona (Benton Visual Retention Test, BVRT, 1955),** autorem podręcznika jest B.A. Sivan, a wersja polska funkcjonuje w opracowaniu A. Jaworowskiej (2007). Test stosowany w diagnostyce osób w wieku 5-25 lat i mierzy poziom percepcji wzrokowej, pamięci wzrokowej i zdolności wzrokowo-konstrukcyjnych. Test posiada trzy równoległe wersje: C, D i E. Każda składa się z 10 wzorów, a każdy wzór zawiera jedną, dwie lub trzy figury geometryczne. Test można przeprowadzić za pomocą czterech alternatywnych metod: natychmiastowe odtwarzanie wzoru z pamięci po 10-sekundowej ekspozycji), natychmiastowe odtwarzanie wzoru z pamięci po 5-sekundowej ekspozycji, kopiowanie wzoru mając go cały czas przed oczami, badany ogląda wzór przez 10 sekund i odtwarza go z pamięci po 15-sekundowym odroczeniu. Możliwa jest diagnoza poziomu wzrokowej pamięci operacyjnej u dzieci i młodzieży, różnicowanie między zaburzeniami pamięci a zaburzeniami percepcji i motoryki (Jaworowska, 2007: 43-45);
- **Test Bender-Koppitz,** autorem jest L. Bender (1938), adaptacji – E. Koppitz. Autorem polskiego opracowania testu i podręcznika jest J. Jaworska (1990). Test mierzy poziom rozwoju integracji wzrokowo-ruchowej dzieci w wieku 5–11 lat, w tym poziom percepcji wzrokowej i koordynacji ruchowej. Zadanie badanego polega na odwzorowywaniu prezentowanych 9 rysunków wzorcowych. Badanie służy wykrywaniu opóźnień rozwojowych w zakresie integracji wzrokowo-ruchowej i prognozie osiągnięć szkolnych (Jaworska, 1990: 93).

Inne testy, rzadziej stosowane w tej kategorii, to: **Graficzna próba organizacji percepcyjnej H. Santucci** (1974), **Próba organizacji danych spostrzeżeniowych L. Bender i H. Santucci** (1977), **Skala do oceny percepcji N.C. Kepharta** (1970), **Test sprawności motorycznej** N. Ozjereckiego (1925, ostatnia adaptacja polska A. Barańskiego, 1981), **Próby**

do oceny dominacji lateralnej R. Zazzo i N. Galifret-Granjon (1974), **Test lateralizacji** Z. Matejicka i Z. Żlaba (1972), **Próba odtwarzania figur geometrycznych** H. Spionek (1974), **Test karty** R. Zazzo (1988), **Test kreskowanie** M. Stamback (1996), **Skala orientacji w schemacie ciała i przestrzeni** M. Bogdanowicz (2003).

W grupie **testów diagnozujących rozwój językowy** (funkcje słuchowo-językowe) znajdują się:

- **Skala Umiejętności Fonologicznych (Skala F)** E. Koźniewskiej i A. Matuszewskiego (2003). Skala mierzy umiejętności fonologiczne i metafonologiczne dzieci z klas I-IV w zakresie analizy, syntezy i różnicowania słuchowego. Test składa się z 68 prób ułożonych w 6 modułach: *pss* – próby syntezy słuchowej wyrazów (10 zadań), *pas* – próby analizy słuchowej wyrazów (10 zadań), *d* – moduł dodania głoski (12 zadań), *z* – moduł zamiany głoski (12 zadań), *p* – moduł przestawienia głosek (12 zadań), *dzp* – moduł nazywania kategorii różnicy (12 zadań). Test wpisuje się w procedury diagnozy trudności dyslektycznych u dzieci, dając możliwość diagnozowania poziomu funkcji fonologicznych, nawiązując tym samym do współczesnych koncepcji dysleksji (Koźniewska, Matuszewski, 2003: 49-50);
- **Test Świadomości Fonologicznej,** którego autorami są B. Kaja i R. Nair, a opis i normy zostały opracowane przez B. Kaję, R. Nair i M. Zając (2003). Test bada wieloaspektową świadomość fonologiczną, której istota sprowadza się do dokonywania kilku operacji fonologicznych jednocześnie. Przeznaczony do diagnostyki osób w wieku 7-15 lat. Składa się z czterech zadań: dwóch badających zdolność kodowania sylab i dwóch badających zdolność ich dekodowania. Dwa pierwsze zadania dotyczą pojedynczych wyrazów, dwa następne odnoszą się do całych zdań. Zadania te polegają na zaszyfrowaniu słów, a następnie zdań, za pomocą sylaby „ka" wstawianej po każdej sylabie bądź na ich odszyfrowaniu. Badanie służy ocenie świadomości fonologicznej i deficytu fonologicznego. Stosowany głównie w diagnozie dysleksji (Kaja, Nair, Zając 2003: 72);
- **Zetotest,** autorem narzędzia jest G. Krasowicz-Kupis (1997). Test mierzy słuchową pamięć fonologiczną u dzieci w wieku szkolnym i przedszkolnym. Materiał testowy stanowi 28 pozbawionych znaczenia słów o zróżnicowanej długości, ułożonych w seriach od 2 do 5 sylabowych, które dziecko ma powtórzyć po jednorazowym ustnym zaprezentowaniu. Ocenie podlegają funkcje językowe, zwłaszcza

umiejętności fonologiczne, funkcjonowanie pamięci operacyjnej modalności słuchowej tzw. fonologicznej pamięci operacyjnej, różnicowanie problemów pamięciowych. Badanie jest składnikiem opisu gotowości szkolnej i wskazuje na deficyt fonologiczny w dysleksji;

- **Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie (OTSR),** autorstwa E. Haman, K. Fronczyka i M. Łuniewskiej (2012). Test mierzy zasób słownictwa biernego oraz poziom rozumienia mowy, rozumienie pojedynczych słów (rzeczowników, czasowników i przymiotników). Jest przydatny do oceny poziomu rozwoju językowego, poznawczego, a także społecznego dzieci w wieku 2-12 lat. OTSR został opracowany w dwóch wersjach A i B, co pozwala na powtórzenie pomiaru w krótkich odstępach czasu. Każda z nich zawiera po 88 pozycji uporządkowanych według stopnia trudności. Wyróżniono następujące skale: rzeczowniki (RZ), czasowniki (CZ), przymiotniki (PRZ). Polega na dokonaniu wyboru jednego z czterech obrazków opisywanych przez badającego. Narzędzie o charakterze przesiewowym lub uzupełniającym w diagnozie trudności w rozwoju językowym (Haman, Fronczyk, Łuniewska, 2012: 56-58);
- **Test Słownikowy Dla Dzieci (TSD),** opracowany przez M. Koć-Januchtę (2013). Mierzy poziom inteligencji skrystalizowanej (werbalnej) na podstawie kompetencji językowych (mowy czynnej i biernej) u dzieci w wieku 4-8 lat. TSD zbudowany jest z czterech podtestów, mierzących mowę czynną (podtest 2 i 4) i bierną (1 i 3). Podtest 1: *Kategorie* – wymaga od dziecka stwierdzenia czy słowo, które mu przeczytano należy do podanej w poleceniu, jednej z sześciu kategorii: ubiór, części ciała, nazwy zwierząt, urzędy, uczucia, symbole państwowe. Podtest 2: *Obrazki* – wymaga podania nazwy obiektu przedstawionego na rysunku. Obrazki przedstawiają osoby, zwierzęta, przedmioty i artykuły żywnościowe. Podtest 3: *Synonimy* – wymaga od dziecka wybrania wyrazu bliskoznacznego do podanego słowa bodźcowego spośród 3 możliwości. Podtest 4: *Opowiadanie* – polega na uzupełnianiu luk w opowiadaniu czytanym dziecku. Stosowany w diagnozie inteligencji werbalnej, w badaniach przesiewowych dzieci zaniedbanych lub szczególnie uzdolnionych (Koć-Januchta, 2013: 76).

W grupie testów diagnozujących funkcje słuchowo-językowe rzadziej wykorzystywane są także: **Test reprodukcji struktur rytmicznych** M. Stamback (1974), **Próby oceny słuchu fonematycznego** I. Styczek (1991), **Test fonologiczny** B. Rocławskiego (1993), **Skala**

pomiaru percepcji słów J. Kostrzewskiego (1977), **Próba polski język** M. Bogdanowicz (1997), **Próba nieznany język** M. Bogdanowicz (2003), **Test piętnastu słów** A. Reya (1986).

W kategorii **testów czytania i pisania** zawierają się:

- **Próby pisania i czytania** T. Straburzyńskiej i T. Śliwińskiej (1987). Próby umożliwiają pomiar poziomu umiejętności czytania i pisania dzieci w klasach I–III. Test zbudowany jest z dwóch części, w skład których wchodzi 21 zadań. Część pierwsza zawiera podstawowe próby: znajomości liter i umiejętność czytania pojedynczych słów i jest przeznaczona do badania dzieci na początkowym etapie nauki czytania. Część druga przeznaczona jest dla uczniów, którzy mają już za sobą wstępny etap nauki czytania i pisania, zawiera 19 prób oceniających umiejętności czytania ze zrozumieniem, pisania ze słuchu, z pamięci i przepisywania. Próby są przeznaczone do badania po I semestrze i na koniec roku szkolnego. Poziom trudności jest odpowiednio dostosowany do etapu edukacyjnego. Narzędzie służy diagnozie poziomu wszystkich aspektów czytania i pisania na etapie edukacji wczesnoszkolnej (Straburzyńska, Śliwińska, 1987: 69);
- **Test Dom Marka,** autorstwa M. Bogdanowicz (2009). Mierzy umiejętność czytania głośnego (tempo, technikę i poprawność głośnego czytania oraz rozumienie czytanego tekstu) u uczniów kończących pierwszy rok nauki. Próba składa się z trzech zasadniczych części służących do: badania znajomości liter i cyfr – dziecko nazywa litery, które rozpoznaje spośród prezentowanych 49 liter podstawowych (25 liter małych i 24 wielkich), badania umiejętności czytania – dziecko odczytuje samodzielnie a następnie opowiada historyjkę pt. „Dom Marka", badania rozumienia samodzielnie odczytanego tekstu – dziecko odpowiada na pytania dotyczące treści historyjki (Bogdanowicz, 2009: 63);
- **Testy czytania dla 6-latków** opracowane przez G. Krasowicz-Kupis (2008). Testy badają umiejętność czytania i podstawowe uwarunkowania czytania: znajomość liter, tempo nazywania, przetwarzanie fonologiczne (czytanie sztucznych słów). Test składa się z dwóch grup prób: czytania i prób dodatkowych (sztuczne wyrazy i tempo nazywania). ocena czytania we wszystkich aspektach (znajomość liter, czytanie tekstu, wyrazów, sztucznych wyrazów, rozumienie), ocena tempa nazywania, ocena przetwarzania fonologicznego (sztuczne wyrazy). Nie stosuje się w odniesieniu do dzieci, u których język polski nie jest językiem ojczystym (Krasowicz-Kupis, 2008: 32).

– **Test Dekodowania** M. Szczerbińskiego i O. Pelc-Pękali (2013). Test mierzy znajomość liter, czytanie, tempo nazywania, świadomość fonologiczną u uczniów klas pierwszych. Test składa się z dwóch zasadniczych części: I część: testy osiągnięć odnoszące się do czytania: (znajomość liter, znajomość cyfr, czytanie słów prawdziwych i czytanie słów sztucznych. II część: testy świadomości fonologicznej (analiza fonemowa i usuwanie fonemów) oraz testy tempa nazywania (nazywanie kolorów, nazywanie rysunków, nazywanie kolorów i rysunków, nazywanie liter, nazywanie cyfr, nazywanie liter i cyfr). Zastosowanie to diagnoza trudności w czytaniu (objawy trudności) – ocenia mechanizmy tych trudności u dzieci w klasie pierwszej, badania przesiewowe, badania diagnostyczne dzieci z trudnościami w nauce czytania na początku nauki w pierwszej klasie Szczerbiński, Pelc-Pękala, 2013: 46-48).

Inne, rzadziej stosowane, narzędzia diagnostyczne służące analizie umiejętności czytania i pisania to: **Pomoce do badań pedagogicznych uczniów klas VII-VIII i szkół ponadpodstawowych ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu** J. Mickiewicz (1995), **Próba czytania „Darek"** M. Bogdanowicz (2009), **Próba czytania pseudosłów „Łatysz II"** Z. Matejicka i M. Bogdanowicz (2003), **Próba czytania ze zrozumieniem „Krasnoludki"** G. Krasowicz-Kupis (2015), **Test wyborów leksykalnych** M. Bogdanowicz (2009), **Test głośnego czytania** J. Konopnickiego (1961), **Skala ryzyka dysleksji** M. Bogdanowicz (1998).

W grupie **kompleksowych narzędzi diagnozy** dysleksji (baterii testów) zawierają się:

– **Dysleksja III – Diagnoza dysleksji u uczniów szkoły podstawowej w wieku 9-10 lat,** której autorami są: M. Bogdanowicz, A. Jaworowska, G. Krasowicz-Kupis, A. Matczak, O. Pelc-Pękala, I. Pietras, J. Stańczak, M. Szczerbiński (2008). Test mierzy czytanie (dekodowanie i czytanie ze zrozumieniem, oraz dekodowanie sztucznych słów), pisanie (ze słuchu), poziom funkcji fonologicznych (słuch fonemowy, analiza i synteza sylabowa i fonemowa, świadomość fonologiczna; pamięć fonologiczna), tempo nazywania (szybkie automatyczne nazywanie znanych bodźców – figur, kolorów, liter i cyfr). W skład baterii wchodzą testy:

  A. Czytania:

     – *Czytanie Sensownych Słów (CSS3)* – głośne czytanie niepowiązanych wyrazów w różnych formach gramatycznych, ocenia poprawność czytania, technikę oraz tempo.

- *Łatysz (ŁATYSZ)* – czytanie głośne przez 60 sekund sztucznych wyrazów; ocenie podlega poprawność czytania.
- *Czytanie ze Skreśleniami (SKREŚL)* – ciche czytanie przez 60 sekund wyrazów i pseudowyrazów i wykreślaniu z listy tych „nieprawdziwych”; ocenie podlega liczba prawidłowych decyzji leksykalnych – dotyczących pozostawienia prawdziwych i skreślenia sztucznych wyrazów.
- *Domek Krasnoludków (DOMEK)* – ciche czytanie tekstu, oraz dokonywanie wyboru jednego z pary alternatywnych wyrazów w 18 miejscach tego tekstu, co ma odzwierciedlać poziom rozumienia; wskaźnikiem podstawowym jest czas czytania.

B. Pisania:

- *Dyktando III (DYK3)* – pisanie ze słuchu tekstu o nieco żartobliwym charakterze; ocenie podlega poprawność zapisu.
- *Uzupełnianie Zdań (UZ)* – uzupełnianie pisemne czytanych przez badającego zdań z lukami; ocenie podlega poprawność zapisu ortograficznego.

C. Funkcji fonologicznych:
   - *Usuwanie Fonemów III (UF3)* – dziecko ma powtórzyć wyraz po opuszczeniu wskazanej przez badającego głoski (w efekcie powstaje pseudowyraz).
   - *Nieznany Język (NJ)* – test złożony z 7 rodzajów zadań: Porównywanie Paronimów, Analiza Paronimów, Analiza Sylabowa, Synteza Sylabowa, Analiza Fonemowa, Synteza Fonemowa oraz Pamięć Fonologiczna; ocenie podlega wykonanie każdego z nich, a wynik jest sumą rezultatów cząstkowych.
   - *Zetotest (ZETO)* – powtarzanie sztucznych słów.

D. Szybkiego nazywania:
   - *Test Szybkiego Nazywania (TSN)* – zawiera 5 zadań, wymagających od dziecka jak najszybszego nazywania prezentowanych bodźców, a są to Przedmioty, Kolory, Cyfry, Litery oraz materiał mieszany Litery, Cyfry i Kolory; wynik stanowią 3 wskaźniki: łączny czas nazywania materiału mieszanego Litery, Cyfry i Kolory oraz łączone czasy nazywania w zadaniach Przedmioty i Kolory oraz Cyfry i Litery.

- **Dysleksja V – Diagnoza dysleksji u uczniów klasy V szkoły podstawowej,** autorstwa A. Jaworowskiej, A. Matczak i J. Stańczak (2010: 68-91). Narzędzie do badania: czytania, pisania, umiejętności fonologicznych, szybkiego nazywania. W swej strukturze analogiczne do Dysleksji III;
- **Bateria Testów Fonologicznych BTF IBE dla uczniów klas 0 i I,** autorstwa G. Krasowicz-Kupis, K. Wiejak, K.M. Bogdanowicz (2015: 211-236). Jest narzędziem diagnozy funkcji językowych istotnych dla czytania i pisania. Składa się z 16 testów mierzących szczegółowe funkcje fonologiczne, kluczowe dla nauki czytania i pisania (próby do badania słuchu fonemowego, świadomości fonologicznej, rozpoznawania rymów i aliteracji);
- **Bateria Testów Pisania BTP IBE,** autorami są: E. Awramiuk, G. Krasowicz-Kupis, K. Wiejak, K.M. Bogdanowicz (2015: 54-56). Narzędzie służy do diagnozy czynności pisania (w aspekcie poprawności) dla uczniów klas młodszych. W skład narzędzia wchodzi 6 testów badających świadomość grafotaktyczną: budowanie prostych wyrazów z ruchomego alfabetu, pisanie ze słuchu prostych wyrazów, pisanie wyrazów z trudnością ortograficzną, powiązaną z fleksją, pisanie ze słuchu wyrazów, dyktando;

– **Bateria Testów Czytania BTC IBE,** autorami są: G. Krasowicz-Kupis, K.M. Bogdanowicz, K. Wiejak (2015: 77-80). Narzędzie wykorzystuje się do diagnozy czynności czytania (w aspekcie tempa i poprawności) dla uczniów klas młodszych. W skład narzędzia wchodzi 6 testów badających: rozpoznawanie i nazywanie liter, czytanie głośne tekstu wiązanego, czytanie niepowiązanych wyrazów, czytanie prostych pseudowyrazów w kontekście zabawnych ilustracji, czytanie izolowanych pseudowyrazów.
– **Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych (B8S)**, oraz skonstruowane analogicznie: **Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych (B10-12)**, **Bateria metod diagnozy przyczyn trudności w uczeniu u młodzieży gimnazjalnej (GIMS)**[61], **Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów powyżej 16 roku życia (16+)**[62]. Narzędzia zostały opracowane przez zespół specjalistów z zakresu diagnostyki psychologicznej i pedagogicznej (Bogdanowicz, Kalka, Karpińska, Sajewicz-Radtke, Radtke, 2008). Baterie są ujednoliconym sposobem diagnozowania przyczyn niepowodzeń szkolnych. Proces diagnozy z zastosowaniem powyższych narzędzi uwzględnia poziom funkcjonowania poznawczego (uwaga, pamięć, funkcje wzrokowo – przestrzenne, funkcje słuchowo-językowe). Wiedza o deficytach rozwoju poznawczego i motorycznego ucznia pozwala na interpretację przyczyn niepowodzeń szkolnych. Zestawienie wyników testów zawartych w baterii (uzupełnione badaniem skalą inteligencji) pozwala na postawienie diagnozy dysleksji rozwojowej i wskazanie jej patomechanizmu (deficyt fonologiczny i/lub tempa nazywania), możliwość oceny różnych aspektów czytania, pisania i funkcji fonologicznych (Bogdanowicz, Kalka, Karpińska, Sajewicz-Radtke, Radtke, 2008: 157-164).

W diagnostyce rozwoju ucznia i zakresów jego utrudnień w nauce mieszczą się też **testy nauczycielskie**, możliwe do wykorzystania w praktyce szkolnej. Przykładowe narzędzia z tej kategorii to: **Skala Pomiaru Percepcji Słuchowej Słów,** której autorem jest J. Kostrzewski (1987), **Test Do Badania Techniki Głośnego Czytania** J. Konopnickiego (1961), **Materiały do diagnozy pedagogicznej umiejętności czytania i pisania uczniów szkoły podstawowej**

[61] Obecnie narzędzie używane w diagnostyce uczniów klas VII-VIII.
[62] https://pracowniatestow.pl/pl/cNarzedzi-diagnistyczne/19, dostęp: maj 2019

i gimnazjum J. Mickiewicz (2001), **Profil sprawności grafomotorycznych** A. Domagały i U. Mireckiej (2010), **Profil Psychoedukacyjny PEP-R,** autorstwa E. Schoplera (1995).

W rozpoznawaniu i opisywaniu trudności dyslektycznych ujawniających się **w nauce języków obcych** autorzy prowadzący badania w tym zakresie proponują zastosowanie opracowanych przez siebie narzędzi diagnostycznych. Są to m.in.:

- **Kwestionariusz objawów dysleksji w wybranym języku obcym dla gimnazjalistów, licealistów i studentów (KODWJ)** w opracowaniu K.M. Bogdanowicz (2011). Zawiera 21 pytań wymagających odpowiedzi w kategorii: rzadko – czasami – często – zazwyczaj. Pytania dotyczą kwestii związanych z czytaniem, pisaniem, koncentracją uwagi, trudnościami szkolnymi. Ocena odpowiedzi ma charakter orientacyjny, wskazuje na potrzebę dalszej diagnozy (Bogdanowicz, 2011: 236-238);
- **Kwestionariusz „Na dobry początek"** K.M. Bogdanowicz (2011). W kwestionariuszu zawarte są pytania o motywy uczenia się języka obcego, oczekiwania dotyczące działań nauczyciela i efektów nauki, zainteresowania, a także pytania o problemy w czytaniu, zapisie, konstrukcji wypowiedzi, gramatyce i nauce słówek. Podobnie jak w narzędziu opisanym wyżej, wyniki należy traktować orientacyjnie (Bogdanowicz, 2011: 239-240);
- **Arkusz obserwacji ucznia z dysleksją rozwojową –** narzędzie w opracowaniu M. Jaworskiej (2018: 235-236). Arkusz jest narzędziem stosowanym w diagnostyce nauczycielskiej, służy badaniu sposobów uczenia się języków obcych uczniów z dysleksją. Uwzględnia się w nim:
  - cechy charakteru, usposobienie, zachowanie podczas lekcji,
  - zasób wiadomości i umiejętności w zakresie mówienia, pisania, słuchania i czytania,
  - umiejętności uczenia się i samokształcenia,
  - umiejętności pracy w grupie.
- **Kwestionariusz: Ja i nauka języków obcych** opracowany przez M. Jaworską (2018: 237). Jest narzędziem adresowanym do uczniów z dysleksją. Pozwala na deklaracje dotyczące mocnych i słabych stron, stosunku do nauki języków obcych, celów edukacji w tym zakresie, kontynuowania jej poza szkołą, a także preferencji dotyczących miejsca i czasu nauki.

– **Kwestionariusz: Stosowanie strategii w uczeniu się języków obcych** skonstruowany przez M. Jaworską (2018: 238-241) na podstawie klasyfikacji Oxford (1990). Zawiera stwierdzenia charakterystyczne dla strategii pamięciowych, kognitywnych, kompensacyjnych, metakognitywnych, afektywnych i społecznych, których stosowanie jest przez uczniów oceniane w kategoriach: *zawsze – często – czasami – raczej nie – nie.*

Istotne dla edukacji jest także określenie **preferencji sensorycznych i stylu uczenia się osoby z dysleksją.** Zwracają na to uwagę J. Dyrda (2004) i M. Jaworska (2015). Autorki zaznaczają jednak, że ten zakres rzadko wchodzi w skład standardowego rozpoznania dokonywanego w szkołach i poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

W wyniku przeprowadzonych badań testowych, na podstawie obserwacji i analizy informacji z wywiadu klinicznego ustalony zostaje zakres deficytów, rodzaj zaburzeń i stopień ich nasilenia, stopień opanowania treści zawartych w programie nauczania oraz ewentualny zakres zaniedbania środowiskowego i dydaktycznego. Po badaniu zostaje sporządzona opinia psychologiczno-pedagogiczna zawierająca opis zaburzeń, wykaz mocnych i słabych stron funkcjonowania oraz wskazania do edukacji i terapii dostosowanej do indywidualnych potrzeb i możliwości (Bogdanowicz, Adryjanek, 2005: 123). Diagnoza potwierdzająca istnienie zaburzeń dyslektycznych staje się podstawą projektowania działań terapeutycznych. Terapia pedagogiczna rozumiana jest jako zindywidualizowane oddziaływanie stymulująco-usprawniające i korekcyjno-kompensacyjne, które realizowane jest przez terapeutę, nauczyciela i rodziców wspólnie z uczniami (Brejnak, Zabłocki, 1999: 18-19).

Diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu **osób dorosłych** jest trudna z uwagi na aspekty metodyczne i warsztatowe (brak specjalistycznych metod i narzędzi diagnozy) oraz instytucjonalne (placówki o charakterze diagnostycznym w zdecydowanej większości realizują diagnozy dzieci i młodzieży). Osoby dorosłe często nie mogą liczyć na szybką i trafną diagnozę. W większych ośrodkach akademickich miejscem dokonywania takiego rozpoznania mogą być poradnie usytuowane przy Polskim Towarzystwie Dysleksji oraz inne placówki świadczące usługi komercyjne.

Rozpoznanie **specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu u dorosłego**, jak twierdzi I. Smythe (2007b: 6-28), jest trudne także z uwagi na liczne okazje do rozwijania strategii przezwyciężania lub ukrywania swoich trudności. Wymaga zatem nie tylko specjalistycznych narzędzi, ale też dostępności do wcześniejszych diagnoz. Ponadto objawy dysleksji nie są stałe,

zmieniają się w toku rozwoju (niektóre mogą całkowicie zaniknąć, a inne ujawnić się). W badaniach osób dorosłych prowadzonych pod kątem zaburzeń dyslektycznych stosuje się głównie wywiady (np. dotyczące kariery edukacyjnej), analizę dokumentów i wytworów (prac pisemnych) oraz wybrane testy psychologiczne. Postuluje się, by w diagnozie osób dorosłych korzystać z następujących narzędzi (Smythe, 2007: 14; Łockiewicz, Bogdanowicz, 2013:72-74):

- **Kwestionariusz objawów dysleksji u dorosłych** M. Vinegrada (1994). Jest to zestaw 20 zamkniętych pytań dotyczących szybkiego, automatycznego rozróżniania stron, orientacji w przestrzeni i czasie, czytania, pisania w aspekcie poprawności zapisu i czytelności pisma, zapamiętywania i reprodukcji informacji, utrudnień w sytuacjach codziennych. Badanie ma charakter próby orientacyjnej, a kwestionariusz jest rekomendowany jako narzędzie autodiagnozy. Wersja polska w tłumaczeniu M. Bogdanowicz i G. Krasowicz-Kupis (2003);
- **Kwestionariusz dysleksji dla dorosłych** I. Smythe`a i J. Everatta (2001), w polskim tłumaczeniu M. Ziemnickiej (2001). Kwestionariusz jest testem przesiewowym złożonym z 15 pytań wymagających odpowiedzi ze wskazaniem, jak często występuje opisany w pytaniu symptom. Pytania dotyczą trudności w czytaniu, trudności w nazywaniu, zapamiętywaniu i odtwarzaniu z pamięci, pomyłek w zapisie. Do kwestionariusza jest dołączona punktacja odpowiedzi, klucz do obliczania wyników i interpretacja[63];
- **Test nieznany język** M. Bogdanowicz (2005), wykorzystujący materiał słów bezsensownych ułożonych w kategorie: analiza paronimów (porównywanie struktury fonologicznej słów bezsensownych), pamięć fonologiczna (powtarzanie sekwencji słów bezsensownych), próby usuwania głosek (w śródgłosie), szybkość nazywania obrazków. Wynik ogólny (obejmujący wymienione próby) pozwala na wstępną identyfikacje trudności dyslektycznych uwarunkowanych deficytem fonologicznym (Bogdanowicz, 2005: 7-8);
- **Test świadomości fonologicznej** B. Kaji i R. Nair (2003). Test bada wieloaspektową świadomość fonologiczną. Zadania polegają na szyfrowaniu coraz dłuższych słów z wykorzystaniem sylaby „ka", odszyfrowaniu słów i zadań (Kaja, Nair, Zając, 2003: 70-94).

[63] http://dyslang.eu/downloang_elerning_guide_pl.pdf, dostęp: maj 2021

- **Test Rozumienia Słów** A. Matczak, A. Jaworowskiej i K. Martowskiej (2012). Jest to praktyczny test pozwalający na szybkie uzyskanie ogólnej orientacji w poziomie inteligencji skrystalizowanej. Wersja S jest łatwiejsza, składa się z 32 zadań i jest przeznaczona dla populacji ogólnej, wersja Z jest trudniejsza, składa się z 30 zadań i ma zastosowanie w diagnozie osób o ponadprzeciętnym poziomie intelektualnym. Test służy do pomiaru zasobu słownikowego, który może być traktowany jako wskaźnik zdolności werbalnych i inteligencji ogólnej. Zadania mają charakter zamknięty i polegają na wskazywaniu synonimów podanych słów-bodźców. Standaryzacja narzędzia pozwala na uzyskanie obiektywnego wyniku badania (Matczak, Jaworowska, Martowska: 2012: 41-50).
- **Test płynności słownej – Próba płynności fonologicznej** i **Próba płynności semantycznej** M. Pąchalskiej (2009). Fluencja fonologiczna badana jest poprzez wypowiadanie słów zaczynających się od podanej głoski, fluencja semantyczna zaś rozpoznawana przez wypowiadanie nazw zwierząt. Test pierwotnie wykorzystywany w diagnozie afazji, następnie dostosowany do rozpoznawania zaburzeń dyslektycznych (Pąchalska i in., 2009: 113-130).
- **Skala badania pamięci** Wechslera (1991). Wykorzystywany jest do badania strukturalnych i procesualnych parametrów pamięci operacyjnej (podtest *Powtarzania Cyfr Wprost*) oraz sprawności przetwarzania informacji (podtest *Powtarzania Cyfr Wspak*). W diagnostyce dorosłych stosowany zazwyczaj w celu potwierdzenia lub wykluczenia zmian w procesach poznawczych uwarunkowanych neurologicznie (Krasowicz-Kupis, Wiejak, Gruszczyńska, 2015: 53).

W krajach anglojęzycznych wykorzystuje się narzędzia diagnostyczne, których wersje w innych językach nie są dostępne. Należą do nich: ***The StudyScan Suite***[64]***, Scholastic Abilities Test for Adults - SATA***[65]***, Dyslexia Adult Screening Test – DAST*** (Fawcett, Nicolson, 1997: 77-83).

Należy zaznaczyć, że większość z narzędzi stosowanych w Polsce to testy i kwestionariusze niestandaryzowane, opracowane głównie na potrzeby badań prowadzonych przez ich autorów, opublikowane w monografiach i artykułach naukowych. Dostęp do narzędzi zagranicznych jest utrudniony, często są to nieautoryzowane tłumaczenia oryginałów, a placówki psychologiczno-pedagogiczne, jeśli nawet nimi dysponują, z założenia nie zajmują

[64] http://www.quickscn.com, dostęp: czerwiec, 2021
[65] http://www.proedinc.com, dostęp: czerwiec 2021

się dorosłymi (Łockiewicz, Bogdanowicz, 2013: 72-75). Diagnozy osób dorosłych dokonuje się więc najczęściej w oparciu o wcześniejszą dokumentację, w tym badania psychologiczno-pedagogiczne wykonane w poprzedzających dorosłość okresach rozwojowych oraz analizę aktualnie napisanych teksów i próby czytania.

Analiza warsztatu diagnostycznego ukazuje różnice pomiędzy działaniami adresowanymi do dorosłych i tymi, z których korzystają dzieci i młodzież. Warsztat diagnostyczny wykorzystywany w rozpoznawaniu problemów edukacyjnych osób dorosłych pozostaje w dużej dysproporcji z rozbudowanym i rzetelnym warsztatem diagnostycznym przeznaczonym dla uczniów. O dysproporcji tej decyduje nie tylko mniejsza liczba testów i ich różnorodność, ale też ograniczona standaryzacja narzędzi i ich dostępność. W pewnym sensie system diagnostyki dysleksji u dzieci i młodzieży (jego organizacja i dostępność narzędzi diagnostycznych) może więc być wzorcem dla systemu diagnostyki dorosłych, w tym studentów.

2.7.2. Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej dyslektycznym studentom a aspekty pracy terapeutycznej z uczniami

Podobnie jak kwestie diagnozy, precyzyjnie są opracowane zagadnienia organizacji **pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów**. Na przestrzeni lat regulują te działania odpowiednie rozporządzenia wydawane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (pierwsze znaczące ukazało się w 1975 r.). Obecnie obowiązuje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach z 9 sierpnia 2017 r. (Dz. U. z 2017 r., poz. 1591). Każda szkoła na wszystkich etapach kształcenia od wielu lat ma możliwości, by poprawnie rozpoznać, zaplanować i realizować potrzeby edukacyjne uczniów wymagających szczególnego wsparcia, a jej działania mają swoje umocowanie w regulacjach prawnych. Obecnie, na mocy wspomnianego rozporządzenia, realizowane w szkołach formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej to:

- klasy terapeutyczne;
- zajęcia specjalistyczne (korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne, inne o charakterze terapeutycznym);
- zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze;
- zajęcia rozwijające uzdolnienia i zainteresowania;

– zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się;
– zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu;
– zindywidualizowana ścieżka kształcenia;
– porady i konsultacje dla uczniów.

Zapisy ustawowe nie zawsze są skrupulatnie realizowane w szkolnej rzeczywistości. Utrudnienia wynikają m.in. z uwarunkowań kadrowych (brak specjalistów terapii pedagogicznej i logopedycznej), organizacyjnych i lokalowych (czas i miejsce prowadzenia zajęć terapeutycznych), obciążeń nauczycieli obowiązkami administracyjnymi i wychowawczymi. Korzystanie ze szkolnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest też często pejoratywnie kojarzone przez rodziców i rówieśników, co jest powodem zaniechania terapii lub rezygnacji z niej. Z analiz raportów sporządzanych cyklicznie przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) wynika, że realizacja form pomocy jest zróżnicowana w skali kraju i uzależniona m.in. od lokalizacji szkoły, dostępności do placówek opieki specjalistycznej, kwalifikacji kadry pedagogicznej, zaangażowania rodziców i możliwości finansowania przez jednostki samorządów terytorialnych. Prowadzone badania ankietowe i dyskusja fokusowa zobrazowały sytuację 2548 szkół realizujących zasadę kształcenia dostosowanego do potrzeb i możliwości uczniów i podnoszących jakość ich edukacji[66]. Z raportu dotyczącego 2020 r. wynika, że uczniowie dyslektyczni korzystają najczęściej z pomocy w ramach zajęć korekcyjno-kompensacyjnych wspomaganych zajęciami rehabilitacyjnymi (np. terapią ręki) oraz terapii logopedycznej. Najrzadziej są uczestnikami klas terapeutycznych [67].

Od 2017 r. po raz pierwszy w ofercie pomocowej szkół pojawiły się zajęcia związane z doskonaleniem umiejętności uczenia się. Przed usankcjonowaniem tej formy w zapisach rozporządzenia była ona realizowana przez nauczycieli i pedagogów szkolnych w trakcie zajęć wyrównawczych i korekcyjno-kompensacyjnych, nie miała jednak walorów warsztatu i treningu. Zatem tę zmianę należy uznać za szczególnie istotną dla funkcjonowania człowieka dyslektycznego w roli uczącego się przez całe życie. Niemniej jednak trzeba zaznaczyć, że obecni studenci nie mieli wielu okazji, by w takich zajęciach uczestniczyć, nie mieli zatem możliwości rozpoznawania swojego stylu i strategii uczenia się i dobierania odpowiednich do

[66] https://www.ore.edu.pl/2021/11/analiza-praktyki-szkolnej-i-charakterystyka-szkoly-efektywnie-realizujacej-edukacje-wlaczajaca-w-praktyce-raport-z-badan/, dostęp: listopad 2021

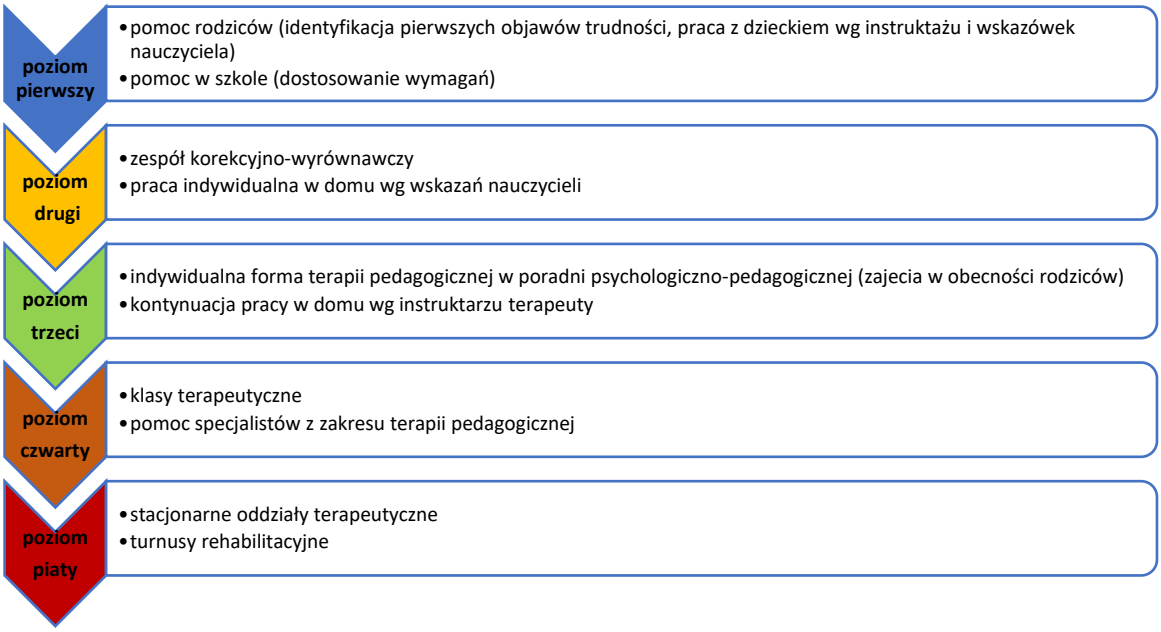
[67] https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=34275, dostęp: listopad 2021

nich technik pracy umysłowej. Swoje strategie uczenia się wypracowywali często metodą prób i błędów, nie zawsze w zgodzie z własnymi preferencjami i możliwościami (Klapa, 2015: 223).

Niezwykle pomocna dla prowadzenia terapii dysleksji rozwojowej jest dostępność i bogactwo literatury prezentującej rozwiązania metodyczne. Opracowane metody, gotowe przykłady ćwiczeń, zeszyty pracy indywidualnej przeznaczone do pracy z dyslektycznymi dziećmi stanowią cenny warsztat pracy każdego nauczyciela terapeuty. Na uwagę zasługują m.in. opracowania dotyczące pracy korekcyjno-kompensacyjnej autorstwa H. Skibińskiej (1996), B. Zakrzewskiej (1996), J. Dyrdy (2004) E.M. Skorek (2004), M. Bogdanowicz i A. Adryjanek (2005), J. Mickiewicz (2005) oraz z zakresu glottodydaktyki – A. Jurek (2004), E. Zawadzkiej-Bartnik (2010), J. Nijakowskiej (2011), M. Jaworskiej (2015), M. Łockiewicz i K.M. Bogdanowicz (2015).

System pomocy terapeutycznej dla dzieci dyslektycznych zakłada współdziałanie ze sobą wszystkich podmiotów zaangażowanych w proces diagnozy i terapii dysleksji, tj. szkoły, rodziców oraz poradni psychologiczno-pedagogicznej. M. Bogdanowicz i A. Adryjanek (2005: 81-85) określają ten system jako model pięciopoziomowy, dostosowany do potrzeb dzieci o zróżnicowanych trudnościach w czytaniu i pisaniu.

Schemat 3. Model pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniom dyslektycznym



Źródło: Opracowanie własne (na podstawie: Bogdanowicz, Adryjanek: 2005).

Zgodnie z tą koncepcją **pierwszy poziom** stanowi pomoc udzielana dziecku przez rodziców pod kierunkiem nauczyciela. Adresatem tej formy wsparcia są dzieci mające niewielkie trudności w nauce czytania i pisania, możliwe do pokonania w trakcie realizacji

programu opracowanego przez nauczyciela na podstawie opinii poradni i wynikających z tej opinii zaleceń. W opracowaniu programu działań terapeutycznych nauczyciel może korzystać z licznych poradników z dziedziny terapii pedagogicznej oraz wskazówek doradcy metodycznego. Warunkiem skuteczności tej formy pomocy jest ścisła współpraca rodziców z nauczycielem, czuwanie nad realizacją zadań zawartych w programie, wspieranie dziecka w pracy nad pokonaniem trudności. Nauczyciel dostosowuje również wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb dziecka, do czego jest zobligowany prawem poprzez zapisy w stosownych rozporządzeniach MEN. **Drugi poziom** pomocy stanowi zespół korekcyjno-kompensacyjny. Ta forma pomocy skierowana jest do uczniów mających nasilone trudności w czytaniu i pisaniu. Zajęcia te powinny się odbywać w szkole w przygotowanym do tego celu gabinecie terapii pedagogicznej i być prowadzone przez nauczyciela terapeutę o potwierdzonych kwalifikacjach. Warunkiem powodzenia tej formy pomocy jest współdziałanie rodziców z nauczycielem-terapeutą i kontynuowanie zaleconych zajęć w domu. **Trzeci poziom** – terapia indywidualna – przeznaczony jest dla dzieci o znacznym stopniu trudności w czytaniu i pisaniu. Podobnie jak w przypadku poziomu pierwszego i drugiego, rodzice powinni być obecni w trakcie zajęć z dzieckiem tak, aby mogli kontynuować ćwiczenia w domu. **Czwarty poziom** pomocy to klasy terapeutyczne. W klasach tych, oprócz obowiązkowego programu nauczania, prowadzony jest program intensywnej terapii pedagogicznej. Ostatni, **piąty poziom** stanowią stacjonarne oddziały terapeutyczne, w których przebywają dzieci wymagające intensywnej terapii prowadzonej przez dłuższy czas – od kilku miesięcy do roku.

Wyróżnia się ogólne **zasady**, według których powinny przebiegać działania terapeutyczne. B. Kaja (1998: 49-56) mówi o możliwie pełnej indywidualizacji pracy, dostosowaniu zadań do możliwości dziecka, umożliwieniu mu osiągania sukcesów (przez poprawne rozwiązanie tych zadań), systematycznym przechodzeniu od zadań prostych do bardziej złożonych, stworzeniu warunków do utrwalania właściwych a likwidowania niekorzystnych nawyków czytania i pisania, odpowiednim dostosowaniu czasu trwania ćwiczeń do wydolności dziecka, stosowaniu urozmaiconych form ćwiczeń. B. Zakrzewska (1996: 16-19) i W. Turewicz (2002: 36-37) podkreślają z kolei znaczenie więzi, jaka powinna łączyć dziecko i terapeutę, opartej na bezwarunkowej akceptacji oraz ciepłym, przyjaznym klimacie ćwiczeń. Akcentują, że warunkiem skuteczności oddziaływania terapeutycznego jest nie tylko odpowiedni dobór ćwiczeń, ale także stała współpraca terapeuty ze środowiskiem rodzinnym i szkolnym. Nie bez znaczenia dla przebiegu terapii jest też wzmacnianie autonomii

i poczucia sprawstwa uczestniczącej w niej osoby, co czyni proces pomocy działaniem nie wobec niej, a wspólnie z nią (Jaworska, 2018: 123-136).

Okres działań terapeutycznych trwa zazwyczaj od 1 roku do 3 lat. Warunkiem skuteczności są systematyczne ćwiczenia, których efekty mogą być widoczne po kilku miesiącach pracy lub po znacznie dłuższym okresie. Istnieje też prawdopodobieństwo wystąpienia potrzeby ćwiczeń przez cały okres nauki. Wyraźną poprawę zauważa się po kilku latach systematycznych działań (Kaja, 1998:26-27; Krasowicz-Kupis, Pogoda, 2012: 16-27). Efekty stanowią wypadkową wielu czynników o charakterze egzo- i endogennym i zawsze mają wymiar indywidualny (Zakrzewska, 1996: 21-26; Sawa, 1999: 39-30; Bogdanowicz, Adryjanek, 2005: 17-18), stąd potrzeba indywidualizowania procesu kształcenia dyslektycznego ucznia i wspomagania go przez cały okres edukacji, także tej akademickiej.

Dzieci i młodzież ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu mogą także uzyskać pomoc w różnego rodzaju **organizacjach pozarządowych**, z czego działalność na największą skalę prowadzi **Polskie Towarzystwo Dysleksji**[68]. Jest członkiem European Dyslexia Association, zapoczątkowało swoją działalność w 1990 roku, w Gdańsku. Zrzesza rodziców dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu oraz profesjonalistów służących im pomocą: psychologów, logopedów oraz nauczycieli-terapeutów. Towarzystwo posiada obecnie oddziały w całej Polsce. W swojej ofercie ma organizację szkoleń, konferencji i warsztatów, ale także bezpłatne porady i konsultacje.

Na szczególną uwagę zasługuje **szkolny system pomocy**, z jakiego mogą korzystać dyslektycy na różnych etapach kształcenia, niezależnie od specyfiki szkoły i jej lokalizacji. Za istotne uznaje się stosowanie odmiennych niż standardowe kryteriów oceniania. Przykładowe formy innych kryteriów oceniania, stosowane wobec ucznia na lekcji (w zależności od rodzaju zaburzenia dyslektycznego), to: nieocenianie prac pod względem ortografii, zwiększenie nacisku na stosowanie ustnych form wypowiedzi, dłuższy czas na wykonanie zadania, czytanie na głos tylko po uprzednim przygotowaniu tekstu, rezygnacja z dyktand, możliwość korzystania na testach ze słowników ortograficznych, ocenianie za treść i wkład pracy. Dyslektycy mogą też ubiegać się o korzystanie z udogodnień, w zależności od rodzaju zaburzenia, podczas zdawania przez nich obowiązkowych zewnętrznych egzaminów szkolnych. Są to: wydłużony o 50% czas trwania egzaminu, możliwość pisania na komputerze

[68] http://www.ptd.edu.pl/onas.html, dostęp: czerwiec 2019

lub pismem drukowanym, pomoc lektora czytającego tekst, możliwość oceny odpowiedzi zgodnie z kluczem oceny obowiązującym dla dyslektyków[69].

Postuluje się, by **wsparcie ucznia dyslektycznego na lekcjach języka obcego** przebiegało równocześnie na dwóch płaszczyznach: psychologiczno-pedagogicznej i metodycznej. Pierwsza z nich dotyczy działań niespecyficznych, takich jak: rozwijanie samodzielności, trening strategii uczenia się, budowanie poczucia własnej wartości, niwelowanie napięć emocjonalnych i motywowanie do podejmowania działań. Druga zaś wiąże się z odpowiednim doborem treści, form i metod pracy, umożliwiających usprawnianie zaburzonych funkcji percepcyjno-motorycznych, doskonaleniem sprawności słuchowo-językowych, koordynacją wzrokowo-ruchową, ćwiczeniem koncentracji uwagi (Jaworska, 2012, 142-137). W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na zalety takich rozwiązań metodycznych, jak: nauczanie polisensoryczne, uczenie się w działaniu, uczenie poprzez zabawę, wielokrotne powtarzanie materiału, uczenie się małymi porcjami, dostosowanie tempa pracy, wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych (Reid, 2005: 66-69; Bogdanowicz, 2011: 116-130). Istotny jest wybór podręcznika – czytelnego i nieskomplikowanego graficznie, zawierającego wyróżnienia reguł gramatycznych, o stonowanej kolorystyce (Bogdanowicz, Adryjanek, 2005: 99-106). Na lekcji języka obcego należy zwrócić szczególną uwagę na łączenie tekstu mówionego z jednoczesnym czytaniem, łączenie ilustracji z podpisem – nowego słownictwa z realnymi przedmiotami lub ich obrazowym przedstawieniem. Ważna jest także wizualizacja reguł gramatycznych, ujęcia tabelaryczne, stosowanie określonych kolorów do odróżniania rodzajów gramatycznych lub części mowy. Podstawę rozwijania sprawności pisania i mówienia powinny stanowić ilustracje, historyjki obrazkowe, schematy tekstów. W rozwijaniu sprawności rozumienia ze słuchu pomocne są materiały audiowizualne, piosenki i wiersze, które pozwalają utrzymać wrażliwość słuchową na dźwięki charakterystyczne dla danego języka oraz ćwiczyć wymowę. Istotne może okazać się stosowanie komputera na lekcji języka obcego, co umożliwia korygowanie błędnej pisowni (Zawadzka-Bartnik, 2010: 209-211). Ważna jest także odpowiednia organizacja przestrzeni klasy, dostosowanie tempa lekcji, właściwy dobór form organizacyjnych (Bogdanowicz, 2004: 78-79; Stasiak, 2004: 10-15). Specjaliści rekomendują zastosowanie takich form pracy grupowej, w której uczeń dyslektyczny uczy się przez doświadczenie,

[69] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz. U. 2017, poz. 1534

doskonali umiejętności współpracy i może wykonywać zadania na miarę swoich możliwości (Bogdanowicz, Adryjanek, 2005: 207-208).

Należy podkreślić, że opisane **rozwiązania pomocy psychologiczno-pedagogicznej** obowiązują do matury włącznie i w Polsce **nie obejmują studiów wyższych**. Honorowanie opinii o dysleksji na etapie edukacji akademickiej jest wyłącznie indywidualną decyzją nauczycieli a całościowy, kompleksowy system wsparcia procesu edukacyjnego studentów z dysleksją to wciąż w polskich uczelniach rzadkość. Tymczasem wiele z propozycji dla uczniów, z różnymi modyfikacjami, może być rekomendowana jako element wsparcia w edukacji studentów.

Spośród największych polskich uczelni państwowych jedynie kilka, na stronach biur osób niepełnosprawnych lub centrów językowych, proponuje dyslektykom wsparcie w okresie studiów i precyzyjnie określa sposoby jego realizacji. I tak przykładowo:

Dział Osób Niepełnosprawnych UJ (DON UJ) udostępnia informacje dotyczące adaptacji procesu kształcenia: „Adaptacje procesu kształcenia to zmiany w toku studiów stwarzające możliwość wywiązywania się z obowiązków akademickich, które uwzględniają sytuację zdrowotną oraz specyfikę wymagań merytorycznych danego kierunku. Mają stanowić wsparcie w osiągnięciu niezależności na studiach”[70]. Działania adaptacyjne są proponowane przez doradcę edukacyjnego po indywidualnej rozmowie ze studentem i przeanalizowaniu jego dokumentacji medycznej, zgodnie z siedmioma zasadami wsparcia edukacyjnego:

- **indywidualizacja** – adaptacje procesu studiowania osoby niepełnosprawnej zawsze przygotowywane są w odpowiedzi na jej indywidualne potrzeby edukacyjne wynikające ze specyfiki stanu zdrowia w danym momencie oraz specyfiki danego kursu, w tym warunków, w jakich się on odbywa;
- **podmiotowość** – uwzględnienie autonomii osoby niepełnosprawnej i prawa do decydowania o sobie;
- **rozwijanie potencjału osoby niepełnosprawnej** w związku z wybranym przez nią kierunkiem studiów – oznacza dobór takich adaptacji, które pozwalałyby studentowi nabywać wiedzę i rozwijać praktyczne umiejętności;

[70] https://don.uj.edu.pl/dla-studentow/rodzaj-trudnosci/specyficzne-trudnosci/dostosowanie-procesu-ksztalcenia, dostęp: sierpień 2019

- **racjonalność dostosowania** – proponowanie adaptacji racjonalnych ekonomicznie, skutecznie wyrównujących szanse osoby niepełnosprawnej oraz gwarantujących zachowanie standardu akademickiego;
- **utrzymanie standardu akademickiego** – przygotowanie adaptacji studiów przy jednoczesnym utrzymaniu kryteriów merytorycznych obowiązujących wszystkich studentów danego kierunku/specjalności;
- **adaptacje najbliższe standardowemu przebiegowi zajęć** – a więc takie, które nie mają charakteru przywileju dla osoby niepełnosprawnej, ale w sposób racjonalny wyrównywałyby jej szanse w dostępie do oferty kształcenia uznanej za optymalną na danym kierunku;
- **równe prawa i obowiązki** – dbałość nie tylko o realizowanie równych praw dla osób niepełnosprawnych, ale również egzekwowanie (dzięki zapewnieniu tych praw) wypełniania obowiązków studenckich na takim samym poziomie, jak w przypadku studentów bez niepełnosprawności[71].

Adaptacje są przyznawane na wniosek studenta/doktoranta zgodnie z obowiązującymi procedurami. Jako warianty adaptacji zajęć studentom proponuje się otrzymywanie materiałów dydaktycznych od wykładowców i możliwość nagrywania zajęć. W zakresie adaptacji zaliczeń i egzaminów możliwe jest wydłużenie czasu ich trwania. Przy wdrażaniu tej adaptacji należy uzgodnić z egzaminatorem kwestie organizacyjne: student bowiem może zacząć pisać egzamin wcześniej niż inni studenci, może też zostać dłużej w ramach przyznanego limitu czasowego. W przypadku tej adaptacji zalecane jest zorganizowanie osobnej sali dla studenta piszącego egzamin w wydłużonym czasie, indywidulane przedłużenie sesji, udostępnienie komputerów do zdawania prac pisemnych i egzaminacyjnych, w zadaniach, których celem nie jest sprawdzanie zasad ortografii pomijanie przy ocenie drobnych błędów w pisowni. Studenci mogą także ubiegać się o zmianę formy pisemnej na ustną, ustnej na pisemną, rozłożenie egzaminów w sesji, możliwość zdawania egzaminu po raz pierwszy w sesji poprawkowej z zachowaniem obu terminów egzaminów[72]. Dział Osób Niepełnosprawnych UJ (DON UJ) oferuje studentom także możliwość podjęcia współpracy z wykładowcami w celu ustalenia najdogodniejszych strategii edukacyjnych. Za strategie wsparcia edukacyjnego uważa się pisma ze wskazówkami edukacyjnymi wysyłane do

[71] https://don.uj.edu.pl/dla-studentow/slowniczek-pojec#kontrakt, dostęp: czerwiec 2019

[72] https://don.uj.edu.pl/dla-studentow/rodzaj-trudnosci/specyficzne-trudnosci/dostosowanie-procesu-ksztalcenia, dostęp: sierpień 2019

prowadzących zajęcia. Przesłanie strategii edukacyjnych możliwe jest dopiero po uzyskaniu zgody Dziekana ds. Studenckich właściwego dla danego wydziału. Pisma te zawierają zaakceptowane przez Dziekana (a wcześniej ustalone ze studentem) adaptacje procesu studiowania jak i zaliczeń/egzaminów.

Uniwersytet proponuje także współpracę z **doradcą edukacyjnym**, który podczas indywidualnych spotkań ze studentem oferuje wybrane adaptacje procesu kształcenia na Uniwersytecie Jagiellońskim. Spotkania te odbywają się bezpośrednio ze studentem. Zwykle student przez cały okres współpracy z DON UJ ma tego samego doradcę, który dokładnie zna jego sytuację akademicką i zdrowotną.

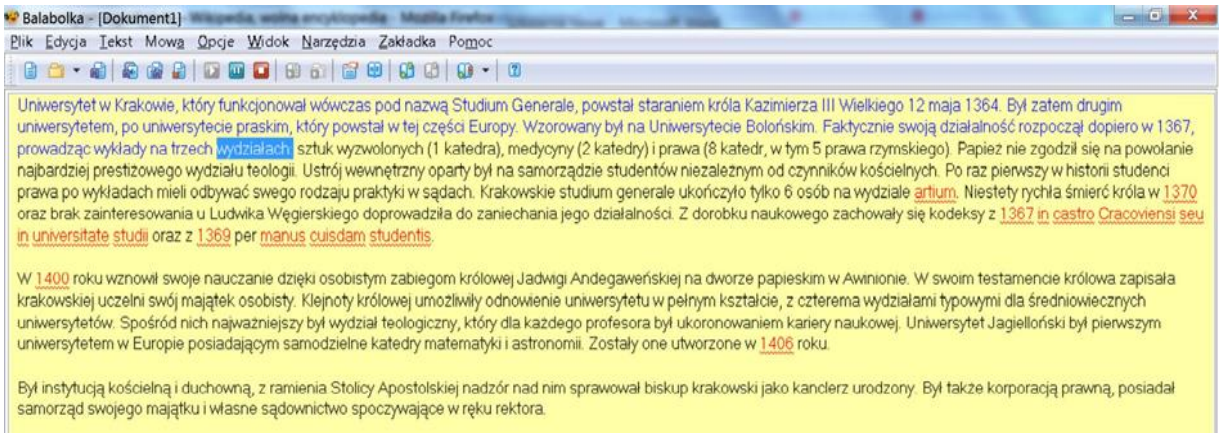
Ponadto oferowane przez DON UJ wsparcie edukacyjne obejmuje:

- indywidualne konsultacje i porady dotyczące wpływu niepełnosprawności na proces kształcenia;
- organizację kursów, zaliczeń oraz egzaminów w formie uwzględniającej specyfikę niepełnosprawności studenta;
- wsparcie i doradztwo w zakresie nowoczesnych technologii w edukacji kompensujących niepełnosprawność;
- opracowanie wskazówek dydaktycznych dla wykładowców, które mogą zostać włączone w proces kształcenia;
- współpracę doradcy edukacyjnego z wykładowcami w celu przygotowania adaptacji zgodnych z kryteriami merytorycznymi obowiązującymi wszystkich studentów;
- opiniowanie podań dotyczących edukacji i niepełnosprawności, które studenci składają do odpowiednich władz uczelni.

Studenci mają także możliwość uczestniczenia w szkoleniach z **technologii wspierających** proces nauki. DON UJ proponuje pracę z programami dedykowanymi osobom z trudnościami w uczeniu się. Wykorzystuje się program **Balabolka** pozwalający na zmodyfikowanie technicznych parametrów tekstu, czcionki, koloru tła, podświetlania treści czytanych lub do odczytania, umożliwia też personalizowanie ustawień tekstu i jego otoczenia, zredukowanie dystraktorów, indywidulaną organizację. Dzięki darmowym syntezatorom mowy umożliwia też stworzenie z pliku tekstowego pliku audio, co pozwala na zsynchronizowane wzrokowe i słuchowe podążanie za tekstem. Tekst napisany bądź skopiowany do programu można również odsłuchać bezpośrednio w nim. Ponadto program

posiada funkcję sprawdzania ortografii, umożliwia autokorektę oraz ćwiczenie poprawności zapisu.

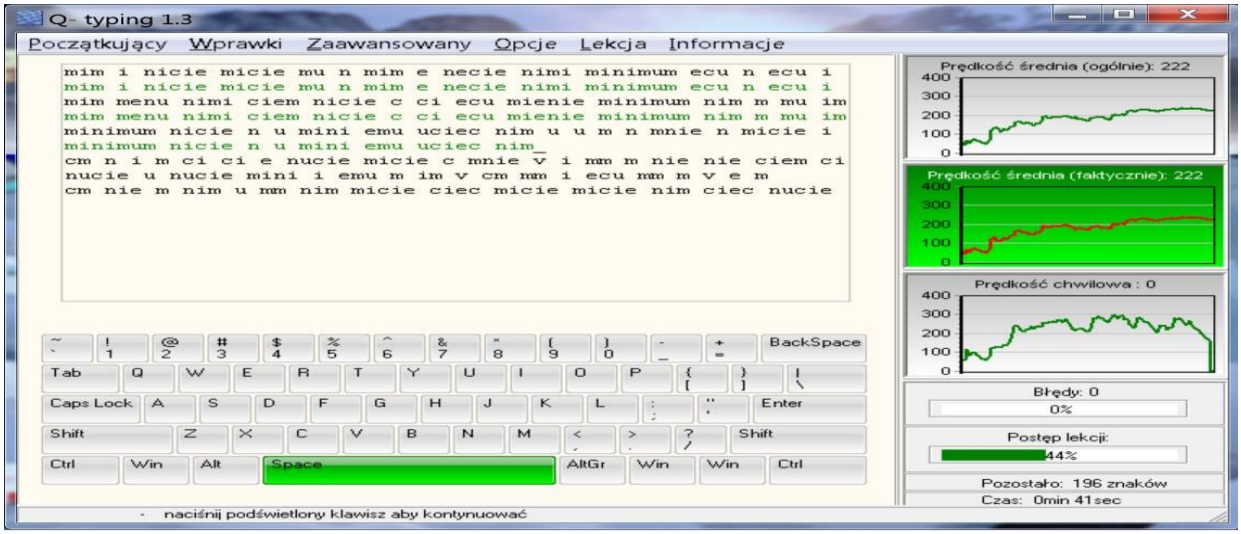
Rycina 1. Balabolka, zrzut ekranu



Źródło: http://www.cross-plus-a.com/pl/balabolka.htm, dostęp: sierpień, 2019.

Dla studentów z trudnościami w koordynacji wzrokowo-słuchowej dostępne jest szkolenie z obsługi programu do nauki bezwzrokowego pisania na klawiaturze ***Q-Typing*.**

Rycina 2. Q-typing, zrzut ekranu

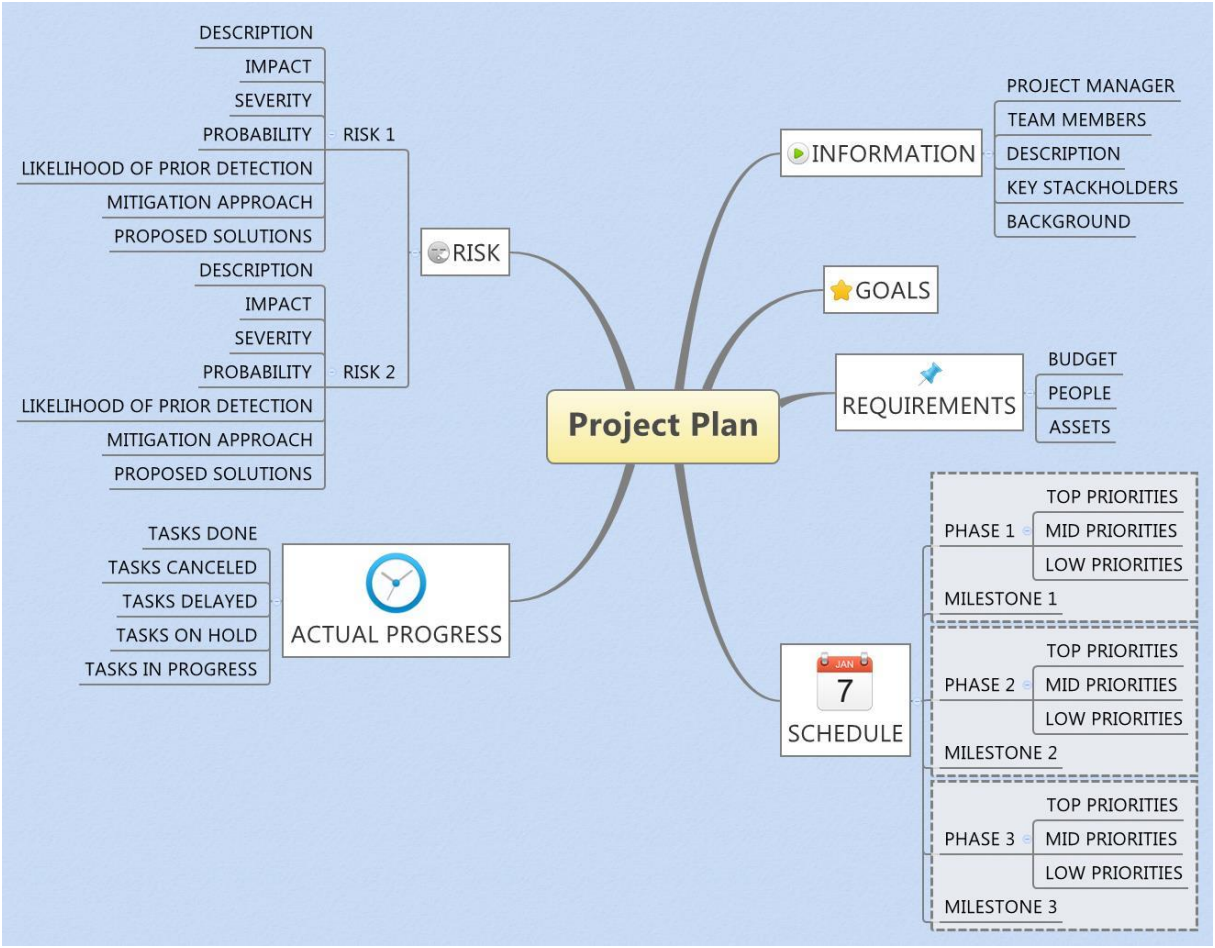


Źródło: http://www.dobreprogramy.pl/Qtyping,Program,Windows,27656.html, dostęp: lipiec 2019.

Szczególnie przydatnym programem, jaki oddaje do dyspozycji swoich podopiecznych DON UJ, może być **Xmind** – narzędzie do tworzenia map myśli jako alternatywa do notatek linearnych, co stanowczo ułatwi proces zdobywania i przyswajania wiedzy. Mapy myśli to sposób na przestrzenne zobrazowanie zagadnień związanych z danym tematem. Graficzna struktura jest pomocna i przydatna dyslektykom, ponieważ porządkuje pojęcia, ułatwia ich przetworzenie, stworzenie wzajemnych zależności, a nie jest linearnym ciągiem słów.

Możliwość automatycznego przekształcenia mapy myśli w strukturę punktów może być ważnym elementem pracy nad esejem egzaminacyjnym lub pracą roczną.

Rycina 3. Xmind, zrzut ekranu



Źródło: http://www.xmind.net/download/win/, dostęp: lipiec 2019.

Deklaracje udogodnień, jakie przysługują dyslektykom, można znaleźć również na stronie **Centrum Językowego Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie** (CJ UEK). Na podstawie Zarządzenia J.M. Rektora nr R-0201-38/2016 z dnia 03.10.2016 CJ UEK proponuje procedury wsparcia studentów dyslektycznych. Nauczyciel akademicki na pierwszych zajęciach odsyła zainteresowanych studentów do informacji umieszczonych w odpowiedniej zakładce na stronach CJ. Student zgłasza się do Biura Osób Niepełnosprawnych (BON), gdzie wypełnia kwestionariusz rejestracyjny oraz przedkłada opinię psychologiczno-pedagogiczną, wydaną przez publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Opinia ta powinna potwierdzać dysleksję z uwzględnieniem jej szczegółowych postaci (dysleksję, dysgrafię, dysortografię). Podczas rozmowy pracownik BON ustala potrzeby studenta w zakresie studiowania języków obcych. Następnie kieruje pismo do Kierownika CJ UEK informujące o potrzebach studenta z dysleksją. W kolejnym kroku informacja ta przekazywana jest do

lektorów i kierowników zespołów językowych. Pomoc nauczycieli akademickich polega na **dostosowaniu metod** pracy do indywidualnych potrzeb i predyspozycji studenta, a także do dopasowania **form oceniania** testów, zaliczeń i egzaminów końcowych (tolerancja na błędy podczas oceny wypowiedzi pisemnych i ustnych, uwzględnienie specyfiki trudności i charakteru popełnianych błędów wynikających z dysleksji). Studenci mogą korzystać z własnego sprzętu w trakcie zajęć (np. komputer z oprogramowaniem specjalistycznym, dyktafon). Przysługuje im możliwość ustnego przedstawienia zadań, a także przedłużenie czasu trwania testu/testów, jednak nie więcej niż o 25% czasu regulaminowego lub rozłożenie zaliczenia na części, zdawane we wskazanych odstępach czasowych lub przesunięcie terminu zaliczenia. W zakresie pomocy wyszczególniono także egzamin końcowy z języka obcego po czterech semestrach nauki. Forma oceniania egzaminu końcowego jest odpowiednio dopasowana do rodzaju dysfunkcji (tolerancja na błędy podczas oceny wypowiedzi pisemnych i ustnych, uwzględnienie specyfiki trudności i charakteru popełnianych błędów wynikających z dysleksji). Przewiduje się dłuższy czas na realizację zadania słuchowego (max. 15 minut więcej) oraz możliwość trzykrotnego odsłuchania, jak również dłuższy czas trwania egzaminu, ale nie więcej niż o 25% przewidzianego czasu[73].

Bardziej zdawkowo informacje o możliwym wsparciu dyslektyków prezentuje np. **Uniwersytet Śląski**, skupiając się jednak zdecydowanie na osobach niepełnosprawnych. Uczelnia ta kieruje się nowoczesnym, przyjętym w całej Europie modelem interaktywnym traktowania niepełnosprawności. Zgodnie z nim osoba niepełnosprawna niezależnie od dysfunkcji może kształcić się na poziomie wyższym. Warunkiem jest zindywidualizowane podejście pozwalające na **zdefiniowanie trudności**, jakie powoduje dana dysfunkcja oraz ustalenie sposobów ich niwelowania, a następnie wprowadzanie niezbędnych **rozwiązań alternatywnych i dostosowań technologicznych oraz organizacyjnych.** W 2001 roku w Uniwersytecie Śląskim powołany został Pełnomocnik Rektora ds. Studentów Niepełnosprawnych, a następnie, w 2009 roku utworzono Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych (BON UŚ). W roku akademickim 2018/19 obejmowało ono opieką 450 studentów z niepełnosprawnościami. Biuro pełni rolę centrum wsparcia dla osób z różnymi rodzajami dysfunkcjami, a także osób z trudnościami w uczeniu się. Aby jak najlepiej realizować to zamierzenie, konieczne jest podejmowanie działań, które umożliwią osobom niepełnosprawnym równy dostęp do źródeł wiedzy, nowych programów kształcenia i nowoczesnych rozwiązań technologicznych ułatwiających kształcenie się i prowadzenie

[73] https://cj.uek.krakow.pl/site/html/strona/id/1075, dostęp: lipiec 2019

badań naukowych. BON UŚ, we współpracy z innymi pracownikami oraz środowiskiem studentów z niepełnosprawnościami na bieżąco zajmuje się rozpoznawaniem potrzeb i problemów tej grupy osób. Do szczególnych zadań Biura należy:

- ułatwienie dostępu studentom i doktorantom z niepełnosprawnościami do uzyskania wyższego wykształcenia na Uniwersytecie Śląskim;
- dostosowywanie wymogów formalnych i struktur administracyjnych do potrzeb osób z niepełnosprawnościami;
- usuwanie barier w dostępie do zasobów informacyjnych i zajęć dydaktycznych – współpraca z bibliotekami uczelnianymi mająca na celu zwiększenie ich dostępności dla osób niewidomych i niedowidzących;
- integracja i promocja środowiska studentów i doktorantów z niepełnosprawnościami;
- kształtowanie przychylnych postaw wobec osób z niepełnosprawnością;
- propagowanie programów PFRON, szczególnie "Aktywny Samorząd";
- informowanie kandydatów na studia o możliwościach kształcenia się przez osoby z niepełnosprawnością na Uniwersytecie Śląskim[74].

Uniwersytet Warszawski na stronach Biura ds. Osób Niepełnosprawnych (BON UW) w katalogu usług oferuje studentom z niesprawnościami w uczeniu się, w tym z dysleksją, możliwość indywidualnej organizacji studiów (tzw. racjonalne usprawnienie) oraz dostosowanie formy zdawania egzaminów do ich potrzeb i możliwości, z uwzględnieniem rozwiązań technologicznych[75]. **Racjonalne usprawnienie** oznacza wprowadzenie koniecznych i odpowiednich zmian, które nie spowodują nieproporcjonalnego lub nadmiernego obciążenia studenta. Obejmuje ono w szczególności: przygotowanie materiałów w alternatywnych formach zapisu, zapewnienie sprzętu adaptacyjnego, pomoc asystentów, pomoc tłumaczy języka migowego oraz wydłużenie czasu trwania egzaminu lub zaliczenia. Zależnie od rodzaju niepełnosprawności lub utrudnień studenta, w celu wyrównania jego szans, BON może wnioskować do kierownictwa jednostek dydaktycznych o dokonanie zmiany trybu zdawania egzaminów lub uzyskiwania zaliczeń danego przedmiotu. W ramach zmiany formy egzaminu w szczególności możliwe jest: przedłużenie czasu trwania egzaminu lub zaliczenia, zamiana egzaminu pisemnego na ustny lub ustnego na pisemny, włączanie do egzaminu osób

[74] http://www.bon.us.edu.pl/o-bonie, dostęp: lipiec, 2019
[75] https://bon.uw.edu.pl/dla-studentow/informacja-o-uslugach, dostęp: lipiec 2019

trzecich, w szczególności tłumacza języka migowego, stenotypisty lub lektora, zmiana miejsca egzaminu oraz użycie specjalistycznych narzędzi lub aplikacji[76].

Propozycję dla studentów z trudnościami ma też **Uniwersytet Adama Mickiewicza**. Udogodnienia niestety nie są szczegółowo opisane, nie wiadomo, jakie możliwości adaptacji przygotowane są dla dyslektyków, a na stronie uczelni widnieją jedynie adresy korespondencyjne osób, z którymi należy się skontaktować w celu ustalenia zakresu dostosowania. Studenci I roku z trudnościami poznawczymi, szukający dodatkowego wsparcia, mogą rozpocząć zajęcia nauki języka obcego od semestru zimowego (po wykonaniu testu diagnozującego). Aby uzyskać pomoc, powinni zgłosić się po opinię Konsultanta ds. Procesu Studiowania. Opinia wydawana jest na podstawie opisu sytuacji studenta oraz po zapoznaniu się z dokumentacją medyczną i psychologiczną dostarczoną przez studenta. Na wniosek Konsultanta mogą uzyskać zgodę na **zwiększenie liczby godzin lektoratu** oraz **odbywania zajęć w trybie indywidualnym lub w małych grupach**. Plan i tryb odbywania zajęć są ustalane indywidualnie. Lektorat kończy się egzaminem z języka obcego na poziomie B2, z uwzględnieniem specjalnych potrzeb wynikających z niepełnosprawności studentów[77].

Przytoczone powyżej informacje cechuje dość duży poziom ogólności, co wynika z faktu, że są one adresowane do studentów z różnymi dysfunkcjami. Być może jest to jeden z powodów, że dyslektyczni studenci rzadko zgłaszają się do BON z prośbą o pomoc, choć ich pracownicy przyznają, że brak zgłoszeń nie oznacza braku potrzeb tej grupy[78]. Zakres i formy wsparcia są porównywalne, a różnica polega głównie na stopniu uszczegółowienia oferty.

W środowisku psychologów z Polskiego Towarzystwa Dysleksji przytacza się argumenty, jakie słyszą dyslektycy ze strony pracowników: *że to już nie szkoła, a studia nie każdy musi skończyć*. Podkreśla się, że tylko od dobrej woli wykładowcy zależy, czy taki student może liczyć na pomoc. Uważa się, że opinie o dysleksji powinni respektować bezwarunkowo wszyscy wykładowcy[79]. Opinie praktyków mają swoje uzasadnienie w wynikach badań (Bogdanowicz, Kavkler, 2007; 63-64). Wynika z nich, że w Polsce prawa studentów z dysleksją rzadko są na wyższych uczelniach dostrzegane i respektowane. Dostosowanie wymagań do specjalnych potrzeb edukacyjnych tej grupy pozostaje w sferze

[76] https://bon.uw.edu.pl/dla-studentow/indywidualizacja-toku-studiow, dostęp: wrzesień 2021

[77] https://amu.edu.pl/studenci/studenci-z-niepelnosprawnosciami/lektorat-dla-studentow-z-trudnosciami-poznawczymi, dostęp: lipiec 2019

[78] https://dziennikpolski24.pl/uczniowie-i-studenci-dyslektycy-moga-miec-latwiejsze-zycie/ar/2710098, dostęp: lipiec 2019

[79] https://dziennikpolski24.pl/uczniowie-i-studenci-dyslektycy-moga-miec-latwiejsze-zycie/ar/2710098, dostęp: lipiec 2019

postulatów, deklaracji i ogólnych założeń. Świadczą o tym badania wykonane pod patronatem *European Dyslexia Association* (EDA) w 17. krajach Europy (w tym w Polsce) oraz badania prowadzone w ramach programu DysTEFL 1 (Nijakowska i in., 2013) i DysTEFL 2 (Nijakowska i in., 2016).

Nieprecyzyjne procedury pomocowe powodują niepewność i niepokój studentów i budzą obawy przed ujawnianiem trudności. Szukają oni często pomocy i wyjaśnień na forach internetowych, oczekując, że inni podzielą się swoimi doświadczeniami i udzielą przydatnych wskazówek. Prezentowane poniżej przykładowe wypowiedzi, pochodzące z jednego z forów internetowych, dotyczą jakości studiowania studentów z dysleksją, ich wrażeń i zdobytych doświadczeń[80]. W przytoczonych fragmentach zachowano oryginalną pisownię.

Tabela 6. Przykładowe wypowiedzi dyslektycznych studentów z internetowego forum „gazeta.pl”

Wpis	**Konwersacja**
Aga IP: *.cnb.com.pl: - Czy wiecie może czy na studiach takie zaświadczenie ma jakąś "moc”???	Gość: Nie ma. To dorosłe życie.
	Tawananna* IP: *.neoplus.adsl.tpnet.pl: a co ma do tego dorosłość? Czy bycie dorosłym "wylecza" z tego?? Nie słyszałam, by miało.
	Ulka IP: *.neoplus.adsl.tpnet.pl: Obszerne prace przygotowuje się w domu, więc można je sprawdzić ze słownikiem (i korekta w Wordzie działa). Na egzaminach pisemnych - nie sądzę, by błędy ortograficzne mogły zdecydowanie zaważyć na wyniku. Oczywiście z wyjątkiem kierunków filologicznych
	tak bywa IP: *.neoplus.adsl.tpnet.pl: Liepie wogóle nie mów, ze coś takiego masz. Ja ten fakt skutecznie ukrywałam na... pedagogice. Prace pisemne pisałam na komputerze a na kolokiwach/egzaminach nikt na błędy nie patrzył.
	marek IP: *.aster.pl tez uwazam, ze ten fakt lepiej ukrywac na studiach. kolezanka oblala wazny egzamin gdy na pisemnym zrobila kilka bledow ortograficznych, zeby sie bronic powiedziala, ze ma dysleksje, ale to tylko pogorszylo jej sytuacje i profesor wyrzucil ja za drzwi (kierunek administracja)

[80] http://forum.gazeta.pl/forum/w,245,49049092,49049092,dysleksja_a_studia.html, dostęp: czerwiec, 2019; https://matematyka.pl/359303.html, dostęp: czerwiec 2019

ratyzbona: Nie do wiary jakie emocje wzbudza dysortografia. Ludzie z dysfunkcjami nie mają w życiu lepiej, ale gorzej a odmawianie im możliwości studiowania to tolerancja na najwyższym poziomie. Ja do dysortografii przyznałam się na lektoracie z angielskiego, gdzie nie miałam żądnych problemów po przedstawieniu zaświadczenia. Prace na historii, którą studiuję oddaje się na komputerze a tam błędy można sprawdzić. Nie wiem skąd przekonanie, że ludzie popełniający takie błędy ortograficzne są głupi i leniwi. Zwłaszcza że żeby dostać takie zaświadczenie trzeba najpierw przejść test na inteligencję oraz egzamin z zasad ortograficznych którego pewnie połowa z dobrze piszących by nie zdała. Ostatecznie zaświadczenie dostają ludzie, którzy są inteligentni i znają zasady, ale piszą nie poprawnie. Dlatego nazywa się to dysfunkcją a nie lenistwem. I zapewniam was, że wcale nie jest fajnie to mieć i czytać takie głupie wątki na forum.	Verdana: Kulawy może nauczyć się szybko biegać, trzeba tylko chcieć. Jak się o czymś pisze, to trzeba wiedzieć o czym. Dysortografia jest dysfunkcją, która nie polega na nieumiejętności ortograficznego pisania, tylko uniemożliwia nauczenie się prawidłowego, bezbłędnego pisania. Na tym właśnie polega, że delikwent znając wszelkie zasady pisowni, czytając książki, robiąc latami rozliczne ćwiczenia i tak do konca nie pozbędzie się kłopotów z ortografią. Gdyby dysortografik mógł nauczyć się ortografii to zaświadczenia nie byłyby na poziomie maturalnym potrzebne, nieprawdaż? I słabo tez orientujesz sie w zasadach działania poradni. Aby dostać zaświadczenie przed maturą, trzeba być zdiagnozowanym dyslektykiem już wiele lat wczesniej. Nawet w szóstej klasie bardzo trudno dostać zaswiadczenie, skoro sie nie było wczesniej zdiagnozowanym. Zaswiadczeń nie wystawia się też osobom nie uczęszczajacym regularnie na reedukację. Napiszcie po prostu - studia sa jedynie dla zdrowych. Dysortograficy, kulawi, jąkajacy się, niewidomi, chorzy - wara wam od naszych studiów i naszych posad. Niewazne, co sobą reprezentujecie, ważne jest to, ze każdy, kto ma jakąkolwiek ułomniość albo dysfunkcję nie powinien zabierać miejsca ani pracy nam, którzy jestesmy lepsi. ko nie umie pisać ortograficznie, choćby był Churchillem, Andersenem, Kuroniem czy choćby prostym Wajrakiem powinien najwyżej sprzątac trawniki, a nie udawać, ze coś sobą reprezentuje.
	Infomaniak IP: *.leon.com.pl: Hey, W pełni popieram wszystko to co napisała ratyzbona. Ja już jestem kilka lat po studiach. Jestem informatykiem dyslektykiem. Jak czytam czy słyszę że dyslektycy to lenie i głupki to nóż mi się w kieszeni otwiera. Maturę zdałem ze średnią 5.0 Gdyby nie zaświadczenie do nie zdał bym wcale. Wiele lat chodziłem do poradni i miałem zaświadczenie. Studia ukończyłem ze średnią 4.8 dyplom na 5 Przez całe studia nie oblałem żadnego egzaminu ani nawet kolosa. Co nie zmienia faktu że pisać poprawnie nie umie. Nie rozumie dlaczego ktoś kto nie zna tematu potrafi kogoś tak obrażać. To taka ja by powiedzieć komuś niewidomemu że jak niewidomemu że jak się skupi i postara to będzie widział. Nie czuje się z powodu dysleksji głupszy. A wyniki jakich osiągałem były wypracowane bardzo ciężką praca wiec leniwy tym bardziej. ALBERT EINSTEIN Laureat Nagrody Nobla w dziedzinie fizyki też był dyslektykiem, pamiętajcie o tym kiedy będziecie pisać takie głupoty

Witam. Mam pewien problem. Otóż posiadam orzeczenie o dysleksji, ściślej mówiąc o dysortografi. I mam mieć to uwzględnione na maturze. I tak zacząłem nad tym myśleć czy aby dobrze zrobiłem zgadzając się ta to. Z polaka aż tak wielkich problemów nie mam a z matmy jestem dosyć dobry. Chciałbym składać podanie na studia techniczne na agh. I teraz pytanie czy ktoś ma to orzeczenia i studiuje? Nie ma żadnych problemów z rekrutacja na studia i ze studiowanie? Czy nie ma jakiś ograniczeń z tym związanych np z tego powodu nie mam szans się dostać? I czy to zaznaczone okienko z dysleksja na wynikach matury nie bd za mną chodziło do końca życia i go utrudniało? I ogólnie czy dobrze zrobiłem? Z góry dziękuje za pomoc.	Bądź konsekwentny: jak przez całą szkołę korzystałeś z ułatwień przysługujących dyslektykom, to teraz nie chowaj tego faktu przed światem. Moim zdaniem to szkoła powinna Ci ten fakt wpisać na świadectwo maturalne. A tak nawiasem mówiąc: masz dysleksję czy zaświadczenia o dysleksji? Nie sądzę, by na studiach kogokolwiek obchodziło, czy masz dysleksję, czy nie

Źródło: Opracowanie własne: na podstawie forum „gazeta.pl"

Dyslektyczni studenci, mając wiedzę o swoich problemach i wieloletnie doświadczenia edukacyjne, są świadomi istoty zaburzeń dyslektycznych, jak też indywidualnego obrazu tych trudności (Klapa, 2015: 221-231). Jednocześnie często prezentują niekorzystne nawyki w uczeniu się (np. złą organizację pracy umysłowej, nieadekwatne techniki uczenia się), które w sposób istotny zaniżają poziom ich osiągnięć. Raczej sporadycznie decydują się na poinformowanie nauczycieli akademickich o swoich trudnościach, tłumacząc to niewiarą w sens takiego kroku lub niechętną reakcją ze strony nauczycieli. Także formalna organizacja działań adaptacyjnych ze strony uczelni, poprzez usytuowanie jej w strukturach biur dla osób niepełnosprawnych, nie zawsze jest przez studentów akceptowana, wprowadza dezorientację, czasem wręcz budzi niechęć (Wejner-Jaworska, 2019: 145). Tak więc trudno jest uznać, że środowisko edukacyjne uczelni jest przyjazne dyslektycznym studentom. Istnieje zatem potrzeba opracowania propozycji rozwiązań merytorycznych i organizacyjnych, będących podstawą indywidualizowania procesu ich edukacji.

2.7.3. Wsparcie studentów dyslektycznych w zagranicznych systemach edukacyjnych – przykłady

Inaczej kształtuje się sytuacja dyslektycznych studentów poza Polską. W **Wielkiej Brytanii**, gdzie w konsekwencji rozwoju i popularyzacji wiedzy na temat sytuacji studentów z dysleksją są podejmowane działania wspierające tę grupę w edukacji. D. Pollak (2012: 167-190)

podkreśla, że dobra sytuacja studentów dyslektycznych w tym kraju jest w dużej mierze uwarunkowana świadomością wykładowców dotyczącą istoty problemu. Zaznacza też, że uniwersytety w Wielkiej Brytanii coraz częściej zatrudniają osoby, których zadaniem jest wspieranie studentów w pokonywaniu ich trudności w uczeniu się. Sami studenci są coraz bardziej świadomi i oczekują konkretnego wsparcia od wykładowców. Autor twierdzi, że ułatwienia dla dyslektyków nie wymagają szczególnych nakładów i dodatkowej pracy. Podstawowym elementem jest świadomość, w jaki sposób można takim studentom pomóc. Znaczenie mają np. typy czcionek, pastelowe kolory kartek z wydrukami lub tłem prezentacji. Niezwykle pomocne jest zamieszczanie wykładów na stronach internetowych. Wykładowcy są też gotowi, bez obniżania jakości kształcenia, wprowadzać do niego różne modyfikacje. Po skończeniu nauki dyslektycy, zgodnie z panującym w Wielkiej Brytanii prawem, mogą zarejestrować się jako osoby niepełnosprawne i dzięki temu uzyskać pomoc w znalezieniu pracy. Tradycja ta sięga 1944 roku (Selikowitz, 1999: 105).

Intersującym przykładem mogą być procedury stosowane w **Uniwersytecie w Cambridge**. Ciekawostką, w porównaniu z polskimi uczelniami, jest fakt, że udogodnienia podczas studiowania przysługują również osobom dotychczas niezdiagnozowanym. Wsparcie dyslektykom oferowane jest na podstawie raportu, który sporządza psycholog edukacyjny. Studenci podejrzewający, że dysleksja jest przyczyną ich problemów, mogą skorzystać z opieki tutora, odbyć cykl kilku spotkań w celu ustalenia strategii realizacji programu akademickiego. Studenci z dysleksją, których status jako osób z niepełnosprawnością jest w Wielkiej Brytanii prawnie uznany, mogą starać się również o specjalne stypendium ułatwiające sfinansowanie zakupu sprzętu o charakterze kompensacyjnym. W czasie egzaminów studenci mogą liczyć na prawo do korzystania z urządzeń i oprogramowania wspierającego edycję tekstów, wydłużenie czasu egzaminowania, możliwość skorzystania z dodatkowych, ustalonych wcześniej przerw o różnej długości w trakcie egzaminu[81].

Podobnie jak w Wielkiej Brytanii, także w **Danii i Norwegii** dorośli dyslektycy mają możliwość korzystania z zajęć terapeutycznych, zgodnie z powszechnym tam przekonaniem, że również w ich przypadku istnieje realna szansa na usprawnienie zaburzonych funkcji (Bogdanowicz, 1994). Osoby mające specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu mogą też liczyć na pomoc w sytuacjach codziennych (Brejnak, Zabłocki, 1999).

[81] http://www.admin.cam.ac.uk/univ/disability/students/dyslexia.html, dostęp: sierpień, 2019

Wybrane uczelnie w Europie na swoich stronach internetowych udostępniają kandydatom i osobom zainteresowanym pliki w formacie pdf, swoiste przewodniki z informacjami – jakie udogodnienia oferuje uczelnia osobom z trudnościami w nauce, do kogo można się zwrócić po pomoc i poradę, jakie indywidualne programy przysługują takim osobom. W większości dokumentów wskazania i preferencje dostępne dla dyslektyków sprowadzają się do opieki wyznaczonej osoby, porad psychologicznych, udostępnienia sprzętu, a przede wszystkim opcjonalnego zindywidualizowania ścieżki akademickiej. Takie rozwiązania proponują np.: **Uniwersytet Zuryski** (Szwajcaria)[82], **Uniwersytet Humboldta** (Niemcy)[83], **Uniwersytet Karola w Pradze** (Czechy)[84], **Uniwersytet w Kent** (Wielka Brytania)[85].

Interesującym rozwiązaniem tego problemu może pochwalić się również **Uniwersytet Harvarda** (USA). W uczelni powołano Biuro ds. Dostępności Edukacji (ang. *Accessible Education Office*), którego funkcjonowanie dąży do poprawy jakości edukacji pojętej całościowo, a nie sprowadza się jedynie do opieki nad studentami z trudnościami. Taka globalna perspektywa skupia się na wyrównywaniu szans tych studentów, którym z racji specyficznych dysfunkcji trudniej osiągnąć sukces na etapie kształcenia akademickiego. Do biura mogą się zgłosić studenci z niepełnosprawnością. Należy jednak zaznaczyć, że pod pojęciem niepełnosprawności rozumiana jest specyficzna cecha fizyczna lub/i psychiczna wpływająca negatywnie, utrudniająco, bądź ograniczająco na realizację ważnych czynności (wymienione są np.: poruszanie się, widzenie, słyszenie, mówienie, oddychanie, zdobywanie wiedzy, praca lub samodzielne dbanie o siebie). Rozwiązania proponowane studentom są zbieżne z procedowanymi w krajach europejskich. Znajdują się wśród nich: przedłużony czas egzaminów i testów, zapewnienie pomieszczeń egzaminacyjnych wolnych od dystraktorów, pomoc asystenta, pomoc tutora, udostępnianie materiałów dydaktycznych w wersji dźwiękowej (lub tekstowej – w zależności od preferencji), dostęp do odpowiedniego sprzętu i oprogramowania. Takie procedowanie unormowane jest prawnie. Od roku 1990, kiedy to George W. Bush wprowadził w życie Americans with Disabilities Act (ADA), akt

[82] http://www.disabilityoffice.uzh.ch/dam/jcr:7b106941-039a-4e20-a4b1-9fd7d15e9004/Dyslexia.pdf, dostęp: sierpień 2019

[83] https://www.hu-berlin.de/en/studies/behinderte/incoming, dostęp: sierpień 2019

[84] https://cuni.cz/UKEN-191-version1-ipsc_80_version1_specialneeds.pdf, dostęp: sierpień, 2019

[85] https://www.kent.ac.uk/studentsupport/accessibility/documents/ILP2016.pdf, dostęp: sierpień 2019

gwarantujący równy dostęp do edukacji i do rozwiązań wyrównujących szanse osób z niepełnosprawnościami[86].

Uczelnie krajów niemieckojęzycznych (np. **Uniwersytet Wiedeński, Uniwersytet Humboldta, Uniwersytet w Würzburgu**) udostępniają kandydatom i studentom na swoich stronach internetowych krótki formularz z pytaniami pomocniczymi (np.: Czy robisz często błędy w wypowiedziach pisemnych? Czy często mylisz słowa podczas czytania? Czy masz problemy z identyfikacją słów podczas odsłuchu nagrań i w dyktandach?), które są swoistą zachętą do autodiagnozy. W razie odpowiedzi twierdzących na większość z pytań, studenci kierowani są do pracowników Zespołów ds. Studiowania bez Barier (*niem.* Das Team Barrierefrei Studieren) w celu dalszych konsultacji i ustalenia zakresu pomocy psychologicznej i zakresu indywidualnych udogodnień (np. wydłużenie czasu egzaminu lub zmiana jego formy pisemnej na ustną. **Uniwersytet Wiedeński** proponuje krótki zestaw informacji, jak dyslektyczni studenci mogą sami sobie pomóc (*niem.* Wie kann ich mir selbst helfen?). W przypadku trudności z zapisem, są zachęcani do pisania różnymi kolorami i narzędziami, wielokrotnego zapisywania trudnych zwrotów, rozwieszania kartek ze szczególnie trudnymi słowami w miejscach, gdzie często przebywają, rozwiewania swoich wątpliwości przy pomocy słowników i innych narzędzi ułatwiających korektę. Trudności z czytaniem mogą być zniwelowane poprzez uprzednie zapoznanie się z tekstem i zaznaczenie miejsc, które sprawiają kłopot (*niem.* Stolpersteine), znalezienie partnera (*niem.* Tandem Partner), który nie ma problemów w nauce języków i będzie w stanie omówić realizowany materiał przed zajęciami. Studentom z trudnościami w rozumieniu tekstów słuchanych proponuje się nagrywanie wykładów i odtwarzanie ich wielokrotnie w zależności od potrzeb[87]. Podobne wskazówki można znaleźć na stronach **Uniwersytetu w Würzburgu**, który od 2012 r. cieszy się tytułem „Uczelni przyjaznej dysleksji" *(niem.* legasthenie-freundlich) nadanym przez Niemiecki Związek Legastenii i Dyskalkulii[88].

Tak zorganizowany system pomocy funkcjonuje w większość uczelni niemieckich (np. **Uniwersytet w Erfurcie**[89] czy **Uniwersytet we Freiburgu**[90]), ponadto część z nich udostępnia

[86] https://www.ada.gov/pubs/adastatute08.htm#12102, 42 U.S.C. § 12101, dostęp: lipiec 2019

[87] https://sprachenzentrum.univie.ac.at/blog/artikel/dyslexie-erste-hilfe-fuer-deutschlernende/, dostęp: listopad 2021

[88] https://barrierefrei.univie.ac.at/services/beratung-barrierefrei/, dostęp: listopad 2021

[89] https://www.uni-erfurt.de/universitaet/profil/diversitaet-und-inklusion, dostęp: listopad 2021

[90] https://www.studium.uni-freiburg.de/de/beratung/studieren-mit-behinderung-oder-chronischer-erkrankung/links_und_adressen#section-6, dostęp: wrzesień 2020

zainteresowanym szereg przydatnych adresów i linków do specjalistycznych instytucji mogących pomóc w pokonywaniu utrudnień dyslektycznych.

Uczelnie europejskie i uniwersytety w USA tworzą środowisko edukacyjne przyjazne dla studentów z dysleksją i otwarte na ich specyficzne potrzeby. Wiele uniwersytetów proponuje udogodnienia i spersonalizowanie oferty już na początku studiów, a informuje o tym na swoich stronach internetowych. Dysleksja nie jest postrzegana jako utrudnienie ani dla studenta, ani dla pracowników uczelni wyższych, w żadnym razie nie jest zagadnieniem traktowanym marginalnie. Dla studentów i kandydatów powstają przewodniki i instruktaże, publikowane są nawet rankingi najbardziej przyjaznych uniwersytetów[91]. Rozwiązania sprawdzające się od wielu lat w krajach zachodnich różnią się od prezentowanych przez polskie uczelnie zarówno w zakresie istoty pomocy i precyzji proponowanych procedur, jak też organizacji kształcenia. Należy zatem rozważyć implementację niektórych działań na grunt rodzimy, by zoptymalizować proces studiowania także w Polsce i uczynić z uczelni wyższej instytucję edukacyjną otwartą na problemy dyslektycznych studentów.

[91] https://www.bestvalueschools.com/rankings/colleges-dyslexic-students, dostęp: lipiec 2019

Rozdział 3. Metodologia badań własnych

3.1. Terminologia ogólna i paradygmat badawczy

Podstawowym **celem nauki** jest rozumienie i wyjaśnianie zjawisk przyczyniających się do poprawy jakości funkcjonowania jednostek i grup w różnych dziedzinach aktywności. Zakres zainteresowań badacza jest wyznaczony przez obszar niewiedzy, który precyzowany jest poprzez pytania badawcze (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001: 67-68). Celem **badań glottodydaktycznych** jest poznawanie uwarunkowań i sposobów skutecznego nauczania i uczenia się języków obcych, w szczególności określenie czynników, które charakteryzują te procesy i wpływają na ich efektywność. Opis i rozumienie N/U JO prowadzi do poznania i rozwijania obcojęzycznej kompetencji komunikacyjnej, w tym także w ramach procesu glottodydaktycznego (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 20-29). Jego istotą jest współwystępowanie działań podejmowanych na gruncie praktyki, empirii i teorii. Eksponowane funkcje nauki (opisowa, wyjaśniająca, przewidywania i oceny), nadają jej walor uniwersalnej aktywności poznawczej (Kuc, 2012: 229-231). Takie rozumienie istoty badań naukowych, w tym glottodydaktycznych, pozwala na precyzowanie celów badawczych oraz determinuje obszary poszukiwań i stosowaną metodologię.

Celem badań podjętych w ramach niniejszej dysertacji jest uzyskanie nowych, istotnych informacji dotyczących procesu nauczania/uczenia się języków obcych realizowanego wobec i przez dyslektycznych studentów. Informacje te dotyczą zarówno skali i specyfiki nauczania oraz uczenia się języków obcych przez studiujących dyslektyków, jak też metod pracy, w tym jej form organizacyjnych stosowanych przez nauczycieli akademickich. Celem dopełniającym, realizowanym niezależnie od celów naukowych, jednak z punktu widzenia uczestników badań bardzo istotnym, jest poszerzenie wiedzy o dysfunkcjach utrudniających uczenie się, zdobycie umiejętności autodiagnozy i autopomocy.

Przedmiot badań określa się zazwyczaj jako obiekty, rzeczy, zjawiska, procesy, zespół uwarunkowań indywidualnych, organizacyjnych i środowiskowych – w kontekście prowadzonych rozważań związanych z edukacją (Maszke, 2004: 44; Apanowicz, 2005: 38), w tym także z nauczaniem i uczeniem się języków obcych (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 89). **Przedmiotem zainteresowań glottodydaktyki** jest poznanie układów

glottodydaktycznych, tworzonych przede wszystkim przez ucznia i nauczyciela (są to najważniejsze ogniwa systemu glottodydaktycznego) oraz łączący ich kanał komunikacyjny. Uwzględniając dwa poziomy badawcze realizowane w odniesieniu do układu glottodydaktycznego (Grucza, 1976: 17-19), należy przyjąć, że jego opis i wyjaśnianie (poziom czysty) zazwyczaj poprzedza badania prowadzone w kierunku zwiększenia jego efektywności (poziom stosowany). W. Woźniewicz (1987: 87-90) natomiast, akcentując interdyscyplinarny charakter układu glottodydaktycznego, wskazuje na liczne jego cechy, nadające mu wymiar teorii i praktyki. Poza nauczycielem i uczniem, autor eksponuje różnorodne czynniki zewnętrzne tworzące kontekst procesu glottodydaktycznego (są to m.in. cele i programy kształcenia, środki dydaktyczne, warunki realizacji, ranga kształcenia językowego i zapotrzebowanie na nie, uwarunkowania rodzinne i aspiracje) i sytuuje zakres badań glottodydaktycznych w trzech subdziedzinach: glottodydaktyce czystej, stosowanej i praktycznej. Tworzą one spójny system wiedzy, praw i twierdzeń, metod nauczania oraz warunków ich stosowania, unowocześniania i weryfikacji.

W tym kontekście za **przedmiot badań** przyjęto zakres trudności dyslektycznych studentów ujawniających się w nauce języków obcych oraz możliwości optymalizacji procesu uczenia się, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia językowego. O ile problematyka ta jest dogłębnie zbadana w odniesieniu do dysfunkcyjnych uczniów w młodszym wieku szkolnym oraz w okresie adolescencji, to opis funkcjonowania dorosłych w tym zakresie, ich możliwości i potrzeb, osiągnięć i porażek, wciąż stanowi lukę poznawczą. Jej wypełnienie jest głównym celem niniejszej dysertacji. Uszczegółowienie tego celu znajduje natomiast odzwierciedlenie w przedłożonym dalej katalogu problemów badawczych.

Problemy badawcze opisywane są jako pytania, na które poszukuje się odpowiedzi na drodze gromadzenia informacji i ich analizy (Palka, 2006: 11; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 182). W metodologii badań naukowych wyodrębnia się dwa główne typy pytań i problemów badawczych:

- pytania rozstrzygnięcia, rozpoczynające się partykułą „czy” – dające możliwość wyboru odpowiedzi spośród dwóch skrajnych,
- pytania dopełnienia – określane jako problemowe, rozpoczynające się od pytań: „jaki?”, „który?”, „gdzie?”, „dlaczego?”, „w jaki sposób?” itp., dające możliwość uzyskania odpowiedzi (Krüger, 2007: 140).

Przedmiot badań i wskazywane w jego kontekście cele badawcze wyznaczają przyjęcie modelu metodologicznego wyrażającego się w logicznym ciągu **paradygmat badawczy → typy badań → strategię badawczą (moduły, schematy badawcze) → metody badań, techniki i narzędzia** (Pilch, Bauman, 2010: 71,72).

Badania własne, składające się na część empiryczną dysertacji realizowane są w paradygmacie badawczym określanym mianem **pragmatyzmu** (Creswell, 2013: 85-86). Charakteryzuje się on praktyczną skutecznością i rozwiązywaniem problemów poprzez zastosowanie różnorodnych sposobów działania, także badawczego. W tej konwencji wyodrębniono dwa typy badań: **diagnostyczno-weryfikacyjne** (w I etapie) i **eksploracyjno-opisowe** (w II etapie) oraz zastosowano mieszaną strategię badawczą o typie sekwencyjnym, w którym badania ilościowe (I etap) poprzedzają badania jakościowe (II etap). Pragmatyczna koncepcja badań wiąże się z wiedzą o sprawnym działaniu i w tym zakresie nawiązuje do prakseologicznej teorii działania Tadeusza Kotarbińskiego, przedstawionej na kartach przełomowej monografii pt. *Traktat o dobrej robocie* (1975). Prakseologia w ujęciu tego filozofa to przede wszystkim uświadomienie, sformułowanie, uzasadnienie i systematyzacja zaleceń ogólnych i przestróg dotyczących sprawności. To właśnie o podwyższanie sprawności i osiąganie nowych kompetencji warto zabiegać, stosując wysiłki twórcze i naśladownictwo (Kotarbiński, 1975: 104).

Badania ilościowe bazują na korpusach, danych ilościowych i metodach statystycznych. Często wykorzystuje się w nich dostępne już opisy danych zjawisk, by w ich kontekście podjąć kwestie szczegółowe (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 134). Zastosowanie ilościowej procedury badawczej wymaga:

- skoncentrowania ich na dużych grupach;
- sprecyzowania celów badawczych oraz sformułowania przedmiotu badań i planu badawczego;
- przemyślanego doboru metod i narzędzi badawczych;
- doboru próby;
- określonego sposobu kategoryzacji i kodowania danych (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 135).

Za walory wiarygodności badań ilościowych uznaje się ich rzetelność (wyrażaną korelacjami serii danych, np. współczynnikiem Alfa-Cronbacha[92]), trafność konstruktową

[92] https://www.naukowiec.org/wiedza/metodologia/alfa-cronbacha_668.html, dostęp: lipiec 2020

wskazującą na zaufanie do interpretacji wyników, trafność wewnętrzną wynikającą z założenia, że wyniki badań zostały ustalone na podstawie właściwych danych, a także trafność zewnętrzną będącą możliwością uogólniania wyników badań poza okres badania i populację (Dörnyei, 2007: 57; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 135,136).

Badania **jakościowe** natomiast skupiają się na pogłębionej analizie formalnej, kontekstualnej i funkcjonalnej. Polegają na analizowaniu badanych zjawisk, na wyróżnianiu w nich elementarnych części składowych, na wykrywaniu zachodzących między nimi związków i zależności, na charakteryzowaniu ich struktury całościowej, na interpretacji ich sensu lub spełnianej przez nie funkcji (Konarzewski, 2000: 43-44; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 139). Pozwalają na wydobywanie znaczeń i interpretację zjawisk z punktu widzenia podmiotu badań, (Kubinowski, 2010: 62), co jest istotne w kontekście opisywanych tu zagadnień badawczych. Przesłankami do prowadzenia badań jakościowych są sytuacje, gdy:

- poznawane są zjawiska osadzone w ich naturalnym środowisku, stanowiącym zarazem ich kontekst;
- badane zjawisko dotyczy problemów uznawanych za prywatne;
- osoby badane cechują się wysokim poziomem samoświadomości i posiadają dużą zdolność do artykulacji badanych problemów;
- badacz chce poznać losy pojedynczych osób i dotrzeć w głąb interesujących zjawisk (Pilch, Bauman, 2010: 327-328).

Pierwsze podejście (ilościowe) jest bardziej charakterystyczne dla nauk społecznych, np. psychologii i socjologii, drugie (jakościowe) – dla językoznawstwa kognitywnego, kulturoznawstwa, analizy konwersacyjnej i analizy dyskursu. Oba są uprawnione w językoznawstwie stosowanym dotyczącym języka drugiego (Niżegorodcew, 2009: 8-11), zatem również w badaniach glottodydaktycznych.

Każda z możliwych strategii wyznacza specyficzne **metody badawcze**, a w ich ramach szczegółowe **techniki badań**. Metoda, czyli system postępowania, jest to sposób wykonywania czynu złożonego, polegający na określonym doborze i układzie jego działań składowych, a przy tym uplanowiony i nadający się do wielokrotnego stosowania (Kotarbiński, 1975: 79). Przez metodę badawczą rozumie się zazwyczaj zespół zabiegów koncepcyjnych i rzeczowych charakteryzujących postępowanie badacza odnoszące się do reguł, zasad i kierunków postepowania (Pilch, Bauman, 2010:42). Techniki badań to konkretne czynności, zazwyczaj pojedyncze lub jednorodne, których zakres i sposoby wykorzystania wyznaczają przyjęte

metody (Dutkiewicz, 2001: 45). Narzędzia badawcze to z reguły przedmioty i środki techniczne umożliwiające gromadzenie informacji, ich analizę, opis oraz prezentację (Łobocki, 2007: 82; Pilch, 2010: 61). W takim rozumieniu metoda jest pojęciem nadrzędnym w stosunku do techniki, ta z kolei jest nadrzędna w odniesieniu do narzędzia badawczego (Pilch, 2010: 86). Tę prawidłowość i relacje zależności zachowano w opisywanych badaniach.

Badania naukowe w językoznawstwie stosowanym często cechują się łączeniem metod ilościowych i jakościowych, co umożliwia wyczerpującą analizę badanego zakresu (Rysiewicz, 2009: 181-183; Smuk: 2017: 41-43). Typowe badania ilościowe są uzupełniane przez badania „miękkie", pozwalające na holistyczną analizę i opis jednostkowych losów osób uczestniczących w badaniach, z uwzględnieniem kontekstu sytuacyjnego analizowanych zjawisk. Takie podejście metodologiczne wiąże się z inicjacją, pozwalającą na wskazanie nowych perspektyw oraz komplementarnością, która łączy się z objaśnianiem i ilustrowaniem (Pawlak, 2017: 13-14). Dodatkowymi atutami **triangulacji** jest wielowymiarowa analiza danych, zapewniona przez wzajemne uzupełnianie się obu typów badań oraz ekspansja, czyli możliwość powiększania projektu badawczego (Greene, Caracelli, Graham, 1989: 255-267).

Metody, techniki i narzędzia badawcze, charakterystyczne dla triangulacji metodologicznej, a zastosowane w niniejszym projekcie, są osadzone w metodologii nauk humanistycznych (np. Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010) i społecznych (np. Pilch, Bauman, 2010; Creswell, 2013). Ten swoisty dualizm metodologiczny przyczynia się nie tylko do rozszerzenia spectrum badań, ale też do ich różnicowania, uzupełniania, ilustrowania, porównywania. Taką koncepcję badań uprawomocnia założenie, że nie wszystkie dane są mierzalne i nie wszystkie informacje można analizować poprzez opisy jakościowe. Połączenie obydwu konwencji badawczych pozwala więc na uniknięcie ograniczeń narzuconych przez tylko jeden model poznawczej eksploracji i poszerzenie pola badań o indywidualny, jednostkowy kontekst (Rubacha, 2008: 21; Jaroszewska, 2013: 153).

Istota metod badawczych i specyfika ich stosowania została opisana w dalszej części tego rozdziału, w nawiązaniu do działań podjętych w poszczególnych modułach badawczych.

Realizacja zadań badawczych została poprzedzona kwerendą literatury przedmiotu i przebiegała wg wyodrębnionych w opracowaniach metodologicznych etapów (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 87; Kvale, 2010: 77-79):

- konceptualizacji projektu prowadzącej do określenia przedmiotu badań;
- sformułowania celów i problemów badawczych;

– wyboru paradygmatu metodologicznego oraz metod badawczych;
– skonstruowania narzędzi badawczych;
– fazy planowania i organizacji badań, uwzględniającej ich kalendarz, uzyskanie niezbędnych zgód decydentów i aprobaty uczestników badań oraz wydruk narzędzi.

3.2. Założenia metodologiczne przyjęte w module badań ilościowych

3.2.1. Przedmiot badań, cele i problemy badawcze

Badania ilościowe przeprowadzone w pierwszym z opisywanych modułów badawczych mają charakter badań wstępnych, wprowadzających w problematykę intraindywidualnych uwarunkowań trudności dyslektycznych studentów i stanowiących swoiste tło dla jednostkowych, indywidualnych aspektów ich edukacji. Zakresem **przedmiotowym** jest w nich zjawisko dysleksji występujące w populacji studentów krakowskich uczelni wyższych, ze szczególnym uwzględnieniem trudności ujawniających się w procesie nauczania/uczenia się języków obcych. W powiązaniu z tym zakresem pozostają formy pomocy udzielanej dyslektycznym studentom przez uczelnie oraz możliwości wsparcia tej grupy tkwiące w instytucjach środowiska lokalnego. Tak sprecyzowany przedmiot badań pozwala na sformułowanie celów badawczych.

Celem badań ilościowych realizowanych w referowanym projekcie badawczym jest dokonanie charakterystyki zjawiska dysleksji w populacji studentów wybranych krakowskich uczelni wyższych (skali problemu i obrazu ich trudności) oraz diagnoza stanu i form wsparcia edukacyjnego w tych uczelniach. Dla uściślenia obszaru badań wskazano następujące **cele szczegółowe**:

– poznanie skali zjawiska dysleksji wśród studentów wybranych uczelni wyższych Krakowa;
– rozpoznanie trudności dyslektycznych studentów (ze szczególnym uwzględnieniem problemów ujawniających się w nauce języków obcych);
– opis i analiza funkcjonujących w uczelniach rozwiązań organizacyjnych oraz zakresu wsparcia merytorycznego studentów z dysleksją.

Sformułowano następujące **pytania badawcze**, na które odpowiedzi poszukiwano poprzez badania o charakterze ilościowym:

Pytanie główne: Jaka jest skala i specyfika zjawiska dysleksji wśród studentów wybranych uczelni wyższych Krakowa?

Pytania szczegółowe:

1. Jakiej liczby studentów dotyczy problem trudności dyslektycznych?
2. Jaki jest zakres i rodzaj trudności w studiowaniu dyslektycznych studentów?
3. Na jaką pomoc ze strony uczelni i nauczycieli akademickich mogą liczyć dyslektyczni studenci?

Tak sformułowane pytania badawcze spełniają warunki pytań dopełnienia.

W module badań ilościowych ustalono wymienione poniżej **zmienne** i ich **wskaźnik**i:

- **Zmienna niezależna**: dysleksja rozumiana jako specyficzna trudność w uczeniu się, zaburzony mechanizm przetwarzania fonologicznego zakłócający uczenie się języków obcych. **Wskaźnikami zmiennej niezależnej** są: diagnozy psychologiczno-pedagogiczne potwierdzające istnienie zaburzeń funkcji percepcyjno-motorycznych lub deklaracje studentów potwierdzające występowanie trudności.
- Do **zmiennych zależnych** należy zaliczyć: zakres trudności w uczeniu się, w tym języków obcych, osobiste doświadczenia dyslektycznych studentów wyniesione z edukacji, formy pomocy studentom. Za **wskaźniki tych zmiennych** należy uznać: trudności w sprawnym posługiwaniu się techniką czytania i pisania w językach ojczystym i obcym/obcych, zakres i formy pomocy oferowane przez uczelnie.
- **Zmienne pośredniczące** to: płeć, nauczany język, poziom zaawansowania w nauce języka obcego.

Kierując się wynikami polskich badań prowadzonych na podobnym polu badawczym, lecz w grupie młodszych uczących się języków obcych (np. Dyrda, 2004; Bogdanowicz, 2011; Droździał-Szelest, 2011; Jaworska, 2015, 2018), w odniesieniu do badań ilościowych sformułowano następujące hipotezy badawcze:

Hipoteza główna (HG): Badani dyslektyczni studenci ujawniają głównie trudności w opanowaniu języka obcego, organizacji pracy własnej oraz w doborze adekwatnych do swoich możliwości technik pracy umysłowej.

Hipoteza szczegółowa 1 (HS1): W grupie studentów reprezentacja osób dyslektycznych jest porównywalna z populacją występującą wśród uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych i wynosi ok. 12-16%. Zdecydowana większość to mężczyźni.

Hipoteza szczegółowa 2 (HS2): Dyslektyczni studenci, z uwagi na etap edukacji i swoje dotychczasowe doświadczenia w uczeniu się, mają wybiórcze trudności w posługiwaniu się podstawowymi umiejętnościami (czytanie, pisanie). Ich zdecydowanie większy zakres i różnorodność ujawniają się w nauce języka obcego i organizacji procesu uczenia się.

Hipoteza szczegółowa 3 (HS3): W uczelniach wyższych w Polsce nie istnieje jednolity system wsparcia dyslektycznych studentów. Działania wspierające są podejmowane wybiórczo i mają charakter jednostkowy.

3.2.2. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Do realizacji strategii ilościowej wybrano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety i wywiadu eksperckiego.

Sondaż diagnostyczny jest metodą służącą badaniu zjawisk społecznych istotnych dla wychowania i edukacji. Jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych określonych zjawisk społecznych i ich dynamice. Podkreśla się adekwatność tej metody w badaniach opinii i poglądów określonej zbiorowości, narastania badanych zjawisk, występujących w nim tendencji, nasilenia, zmian (Pilch, Bauman, 2010: 213-221). Badania sondażowe pozwalają na wykrycie zjawisk i cech rozproszonych, funkcjonujących w szerszym kontekście społecznym, nieograniczonych instytucjonalnie. Ich istotą jest dobór próby badawczej (rozumianej jako grupa reprezentacyjna dla szerszej populacji). Stwierdzone za pomocą sondażu prawidłowości cechują się wysokim stopniem prawdopodobieństwa w ramach uwarunkowanych doborem próby badawczej. Poza wspomnianymi ramami prawidłowości te mają charakter tym bardziej wiarygodny, im bardziej analizowana populacja jest zbliżona do całości (Palka, 2006: 69). Sondaż może być stosowany w celach opisowych, wyjaśniających i eksploracyjnych. Za podstawę do analiz uznaje się wypowiedzi respondentów, ich opinie, wskazania, deklarowane postawy i poglądy, a także zasoby posiadanej wiedzy (Jaroszewska, 2013: 163). Sondaż diagnostyczny jest adekwatną metodą badawczą zwłaszcza wówczas, gdy populacja jest na tyle rozproszona lub liczna, że bezpośredni kontakt i obserwacja nie jest możliwa, a badanie na próbie reprezentacyjnej pozwala na uogólnianie i wyciąganie wniosków (Maszke, 2008: 172). Biorąc powyższe pod

uwagę, uznano sondaż diagnostyczny za metodę właściwą dla poznania zakresu i rodzaju trudności dyslektycznych studentów w uczeniu się języków obcych, a także analizę oferty pomocy i form wsparcia udzielanego tej grupie w polskich uczelniach wyższych. Metodzie sondażowej przypisuje się specyficzne techniki badawcze, wśród których najczęściej stosowanymi są ankieta i wywiad.

Ankieta (badanie ankietowe) to technika używana w naukach społecznych posługująca się narzędziem zwanym kwestionariuszem ankiety. Jest specyficzną, pisemną formą wywiadu, należącą do badań skategoryzowanych, które są ściśle określone przez zespół reguł i zasad właściwych dla określonego badania. Ankiety służą do zebrania dużej liczby informacji o zjawiskach występujących w społeczeństwie przy wykorzystaniu z reguły małych nakładów sił i środków (Sztumski, 1995: 130-133). Badanie ankietowe umożliwia szybkie przebadanie dużych liczebnie grup i jest dedykowane gromadzeniu materiałów ilościowych dotyczących cech zbiorowości, faktów, opinii o zdarzeniach (Pilch, 2001: 97). Wyróżnia się wiele odmian ankiety, a kryterium podziału jest sposób dotarcia do respondentów. Dominuje ankieta w tradycyjnej formie, funkcjonuje także ankieta pocztowa i telefoniczna. Od połowy lat 90. ubiegłego wieku coraz większą popularność zyskuje ankieta internetowa. Obecnie technika ta jest traktowana równorzędnie z tradycyjnymi ankietami drukowanymi na papierze, przesyłanymi pocztą, czy przeprowadzanym telefonicznie sondażem. Kwestionariusz ankiet przeprowadzanych on-line najczęściej zamieszczany jest bezpośrednio w treści wiadomości e-mail lub jako załącznik, może zdarzyć się tak, że w wiadomości odbiorca znajduje jedynie link, odnośnik prowadzący do odpowiedniego zasobu z treścią kwestionariusza. W źródłach anglojęzycznych ankieta internetowa występuje pod nazwą CAWI (ang. *computer assisted web interviewing*). Warunkiem jej powodzenia jest dostęp do Internetu i zaangażowanie osób badanych (Kaczmarczyk, 2018: 190-194).

Niezależnie od formy ankiety, szczególną dbałość badacz powinien wykazać konstruując pytania ankietowe, których zestaw tworzy **kwestionariusz ankiety**. Pod względem rodzaju oczekiwanej odpowiedzi, pytania kwestionariusza mogą mieć charakter zamknięty, półotwarty lub otwarty. Pytania zamknięte rozpoczynają się zazwyczaj od partykuły „czy", a respondent wybiera jedną z podanych do wyboru odpowiedzi. Pytania półotwarte zawierają zestaw odpowiedzi i dają możliwość wyboru wielu z nich oraz udzielenia własnej. Pojawia się w nich często prośba o dokonanie rankingu lub wartościowania z zastosowaniem skali Likerta. Pytania otwarte umożliwiają pozyskanie interesujących spostrzeżeń, refleksji, przykładów.

Wymagają jednak dodatkowych zabiegów kategoryzacyjnych przy ich opracowywaniu (Oppenheim, 2004: 149; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 172).

Stosowanie ankiety wymaga doświadczenia badawczego i przygotowania metodologicznego. Pomimo to badanie ankietowe jest techniką cieszącą się dużą popularnością. Do istotnych jej zalet, decydujących niejednokrotnie o zastosowaniu w badaniach, jest możliwość dotarcia do badanej populacji rozproszonej w wielu miejscach, a zastosowanie ujednoliconego zestawu pytań zapewnia w tych warunkach porównywalność wyników. Daje też możliwość powtarzalności, jak również zastosowania kwestionariusza w różnych miejscach i różnym czasie. Ankieta zapewnia anonimowość, co zwykle wzmacnia komfort badania i wpływa pozytywnie na jakość odpowiedzi ankietowanych. Ze względów organizacyjnych i ekonomicznych nie bez znaczenia jest fakt, że ograniczony może być udział ankietera, co z kolei obniża koszty badania i może przyczyniać się do eliminowania błędów ankieterskich (Łobocki, 2007: 75). Badacz stosujący ankietę powinien być również świadomy jej wad, co pozwala mu ustrzec się błędów w jej stosowaniu i umożliwia krytyczną refleksję w analizie wyników. W badaniu charakterystyczny jest ograniczony kontakt respondenta z ankieterem lub całkowity jego brak. Nie ma zatem możliwości obserwacji badanych, słownego instruktażu, udzielania dodatkowych wyjaśnień, motywowania do udzielania szczerych odpowiedzi. Istotną trudnością jest też opracowanie odpowiedzi na pytania otwarte. Trudno jest uzyskać zwrot 100% ankiet, a w wypełnionych kwestionariuszach zdarzają się braki w odpowiedziach (Konarzewski, 2000: 69).

Będąc świadomą zarówno zalet, jak i wad techniki ankietowej, autorka zadecydowała o jej zastosowaniu ze względu na charakter badań i jego cele, dokładając przy tym dużej staranności w konstruowaniu zestawu pytań. Kwestionariusz ankiety zastosowany w opisywanych badaniach grupy studentów został zweryfikowany poprzez badania pilotażowe, a jego ostateczna wersja zawiera 9 pytań. Jest to narzędzie autorskie, w którym częściowo (w pytaniu 1) wykorzystano elementy Kwestionariusza Objawów Dysleksji u Osób Dorosłych (KODD) M. Vinegrada (1994) oraz Kwestionariusza Objawów Dysleksji dla Osób Dorosłych I. Smytha i J. Everetta (2001) w tłumaczeniu M. Ziemnickiej (2001). Pytania zostały poprzedzone informacjami wstępnymi, w których zaprezentowano zarówno badacza, jak i cel badań. Zapewniono respondentów o anonimowości ankiety i naukowym charakterze opracowania jej wyników. Na końcu zamieszczono podziękowanie. Każde z pytań zawiera instrukcję dotyczącą sposobów udzielania odpowiedzi. Trzy pytania są oparte na kafeterii półotwartej, z możliwością wielokrotnych wyborów i opcją dopisania własnej odpowiedzi, jeśli

respondent nie znalazł jej w proponowanych. Jednocześnie w propozycjach zawarto także możliwość określenia czasu i częstotliwości wystąpienia symptomu (np. w pytaniu 1) lub wskazanie swojej oceny dotyczącej wiedzy i umiejętności autodiagnozy (np. w pytaniu 5). Dwa pytania mają charakter otwarty, a odpowiedź na nie wymaga sformułowania krótkiej wypowiedzi pisemnej. Cztery pytania są zamknięte. Wszystkie pytania dotyczą m.in. trudności w uczeniu się, umiejętności rozpoznawania cech stylu uczenia się i jego indywidualnych uwarunkowań, sposobów zdobywania umiejętności autodiagnostycznych w tym zakresie oraz informacji o zdiagnozowaniu dysleksji. Należy zaznaczyć, że pomimo stosunkowo niewielkiej liczby pytań, zakres zgromadzonych informacji jest obszerny. Było to możliwe dzięki uwzględnieniu w pytaniach wielu kategorii odpowiedzi (np. w pytaniach 1, 5, 7). Sformułowanie pytań i konstrukcja możliwych do wyboru odpowiedzi, a także proporcje pytań o kafeterii zamkniętej, półotwartej i otwartej spowodowały, że ankieta spełniła kryteria poprawności (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 168-170), była łatwa do wypełnienia, nie wymagała redagowania odpowiedzi, a przez to jej przeprowadzenie przebiegało sprawnie. Badaczowi konstrukcja taka pozwoliła na precyzyjną analizę i ułatwiła graficzne prezentowanie wyników. Wzór kwestionariusza ankiety zamieszczono w aneksie (załącznik nr 1).

Drugi z zastosowanych kwestionariuszy ankiety (kwestionariusz ankiety internetowej), wykorzystany w badaniu opinii ekspertów BON, zawierał dwie sekcje: pierwszą z 9 pytaniami (2 pytania zamknięte, 2 o charakterze półotwartym z możliwością wielokrotnego wyboru i 5 pytań otwartych), dotyczącymi skali problemu dysleksji w populacji studentów i oferty pomocowej kierowanej do tej grupy uczących się oraz drugą, zawierającą prośbę o informacje dotyczące osoby ankietowanej, w tym pełnionej funkcji w BON (kwestionariusz ankiety to załącznik nr 2).

Wywiad jest techniką diagnostyczną realizowaną w bezpośrednim kontakcie z rozmówcą (Konarzewski, 2008: 28) lub z wykorzystaniem zdalnych środków komunikowania się (Juszczyk, 2013: 112). Należy on do grupy technik otwartych, niemniej jednak przebiega zgodnie z przyjętym przez badacza planem (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 159), zwanym też przewodnikiem wywiadu (Creswell, 1998: 74-77) lub kwestionariuszem (Kvale, 2010: 119; Kaczmarek, Olejnik, Springer 2013: 96). W zależności od stopnia uszczegółowienia pytań i ich konkretyzacji, wywiad może być swobodną rozmową na interesujący badacza temat bądź też przybierać formę częściowo lub całkowicie ustrukturyzowaną. Pytania wykorzystywane w wywiadzie dotyczą wątków biograficznych,

zachowań, reakcji, opinii i ocen, faktów (Babbie, 2003: 117; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 160). Spośród wielu odmian wywiadu, dla zrealizowania celów badawczych wybrano formułę **wywiadu eksperckiego standaryzowanego**, w którym respondenci udzielają odpowiedzi na postawione pytania. Są one ujednolicone, a sposób i warunki udzielania odpowiedzi porównywalne (Pilch, Bauman, 2001: 278). Za eksperta należy uznać osobę lub osoby, których wiedza i doświadczenia w danym zakresie są znacznie wyższe od standardowych lub/i z racji wykonywanych obowiązków dysponują oni informacjami istotnymi dla badacza (Babbie, 2003: 213). Założono, że ekspertami w zakresie organizacji pomocy i wsparcia edukacyjnego dla dyslektycznych studentów są pracownicy BON, do których także skierowano opisaną powyżej ankietę internetową, jak również pracownicy placówek specjalistycznych realizujących różnorodne formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Należą do nich poradnie psychologiczno-pedagogiczne (PP-P) oraz poradnie działające przy Polskim Towarzystwie Dysleksji (PTD).

Zalety techniki wywiadu koncentrują się wokół walorów kontaktu bezpośredniego – zachęcania do odpowiedzi, motywowania, rozwiewania wątpliwości, a w formule osobistej czerpania informacji z zachowań niewerbalnych (Silverman, 2008: 87; Kvale, 2010: 54). Słabe strony mają związek z brakiem anonimowości, co może generować odpowiedzi nieszczere lub uznane przez rozmówcę za właściwe. Podkreśla się również niebezpieczeństwo związane z pytaniami drażliwymi, ingerującymi w sfery osobiste badanych (Jemielniak, 2012: 119). Zastosowanie tej techniki wiąże się z akceptacją małej grupy respondentów, a przez to niereprezentatywnością próby (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001: 311).

Analizując ograniczenia wynikające z istoty wywiadu, ale też doceniając jednostkowy, indywidualny charakter spotkań badawczych, zdecydowano o zastosowaniu jego standaryzowanej wersji. Wywiad standaryzowany przebiegał w oparciu o narzędzie opracowane przez autorkę – kwestionariusz wywiadu eksperckiego (wzór w aneksie –załącznik nr 3). Składa się on z informacji wstępnych, wprowadzających (przedstawienie badacza, celu badań i sposobów wykorzystania informacji) oraz ośmiu pytań zasadniczych – drążących.

Wykorzystanie metody sondażu diagnostycznego, a w jego zakresie ankiety i wywiadu, uznano za adekwatne do założonych celów i umożliwiające uzyskanie odpowiedzi na pytania badawcze. Techniki badawcze pozwoliły na uzyskanie bogatego materiału empirycznego, którego analiza szczegółowo obrazuje trudności dyslektycznych studentów. Jednocześnie stanowi podstawę oceny wsparcia edukacyjnego, jakie otrzymują oni w środowisku uczelni

wyższych i w ich otoczeniu społecznym. Konstrukcja i zakres wykorzystania narzędzi badawczych umożliwia rzetelną dokumentację informacji i uprawnia do dalszych analiz.

Zastosowanie odpowiednich procedur metodologicznych w odniesieniu do rozstrzygania szczegółowych pytań badawczych sformułowanych w module badań ilościowych przedstawia tabela 7.

Tabela 7. Wskaźniki rozstrzygnięcia pytań badawczych w kontekście zastosowanych w module badań ilościowych metod, technik i narzędzi

Pytanie badawcze	Metoda/technika	Narzędzie/wskaźnik
Jakiej liczby studentów dotyczy problem trudności dyslektycznych?	sondaż/ankieta/wywiad ekspercki	kwestionariusz ankiety dla studentów: odpowiedzi na pytanie 1,2,3 kwestionariusz ankiety internetowej: odpowiedzi na pytanie 2,3 kwestionariusz wywiadu eksperckiego: odpowiedzi na pytanie 1, 2, 3
Jaki jest zakres i rodzaj trudności w studiowaniu dyslektycznych studentów?	sondaż/ankieta/wywiad ekspercki	kwestionariusz ankiety dla studentów: odpowiedzi na pytanie 1, 3 kwestionariusz ankiety internetowej: odpowiedzi na pytanie 4 kwestionariusz wywiadu eksperckiego: odpowiedzi na pytanie 4
Na jaką pomoc ze strony uczelni i nauczycieli akademickich mogą liczyć dyslektyczni studenci?	sondaż/ankieta, wywiad ekspercki	kwestionariusz ankiety dla studentów: odpowiedzi na pytanie 7,8 kwestionariusz ankiety internetowej: odpowiedzi na pytanie 5 kwestionariusz wywiadu eksperckiego: odpowiedzi na pytanie: 5, 6, 7
Jakie instytucje funkcjonujące w otoczeniu społecznym uczelni zajmują się wsparciem edukacyjnym dyslektycznych studentów?	sondaż/ankieta, wywiad ekspercki	kwestionariusz wywiadu eksperckiego: odpowiedź na pytanie 8

Źródło: Opracowanie własne

Jak wynika z powyższego zestawienia, zastosowana procedura badawcza jest zróżnicowana i zapewnia zgromadzenie informacji niezbędnych do rozstrzygnięcia wszystkich sformułowanych wcześniej problemów badawczych, przy czym w konstrukcji narzędzi nie ma pytań i zagadnień nieprzydatnych.

3.2.3. Obszar badań i próba badawcza

Opisywane badania własne obejmują w tym przypadku dwie grupy respondentów. Są to studenci i eksperci w zakresie organizowania i realizowania wsparcia edukacyjnego oferowanego dyslektycznym studentom.

Badania wśród **studentów** przeprowadzono w uczelniach wyższych Krakowa, które mają status uczelni uniwersyteckich, kształcą na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych. O takim wyborze terenu badań zadecydował fakt, że specyfika i charakter ich działalności nie odbiega od przyjętych w Polsce i Europie standardów. W **doborze uczelni** kierowano się przede wszystkim dostępnością terenu badań – są to uczelnie, których odpowiednie władze zezwoliły na prowadzenie badań, a studenci zadeklarowali chęć uczestniczenia w nich. Uznano także, że wszystkie te uczelnie są reprezentatywne dla innych polskich uniwersytetów. Badania prowadzono w: Uniwersytecie Jagiellońskim (UJ), Uniwersytecie Ekonomicznym (UEK), Uniwersytecie Pedagogicznym (UP), Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II (UPJP II).

UJ to najstarsza polska uczelnia. W roku akademickim 2019/2020 uczelnia kształciła 36630 studentów, 2761 doktorantów i 2270 słuchaczy studiów podyplomowych i zatrudniała 3942 nauczycieli akademickich[93].

Studenci mają możliwość zdobywania wiedzy na 94 kierunkach, w obrębie 16 wydziałów. UJ jest specyficznym uniwersytetem, bowiem jako jeden z nielicznych w kraju posiada dwa centra językowe odpowiedzialne za naukę języków obcych w ramach zajęć lektoratowych – są to Jagiellońskie Centrum Językowe (JCJ) oraz Centrum Językowe Uniwersytetu Jagiellońskiego – Collegium Medicum (CJCMUJ).

Jagiellońskie Centrum Językowe UJ to międzywydziałowa jednostka UJ, prowadząca działalność w zakresie nauczania i doskonalenia znajomości języków obcych. JCJ UJ prowadzi lektoraty akademickie z siedmiu języków nowożytnych (angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego i włoskiego) oraz z łaciny i greki. Na zajęcia uczęszcza ok. 10 tysięcy studentów rocznie na studiach I, II, III stopnia i szkół doktorskich. Oferowane są także kursy modułowe – tematyczne oraz specjalistyczne dla studentów studiów II stopnia i doktorantów.

Naukę języków obcych w Collegium Medicum UJ prowadzi Centrum Językowe Uniwersytetu Jagiellońskiego – Collegium Medicum. Jego oferta adresowana jest do studentów

[93] https://www.uj.edu.pl/uniwersytet-z-collegium-medicum/statystyki, dostęp: wrzesień 2021

trzech wydziałów medycznych Collegium Medicum UJ: Wydziału Lekarskiego, Wydziału Farmaceutycznego i Wydziału Nauk o Zdrowiu. Proponowane są kursy przeznaczone przede wszystkim dla przyszłych pracowników służby zdrowia, nacisk położony jest na naukę języka specjalistycznego z uwzględnieniem profilu i kierunku studiów. Centrum Językowe prowadzi lektoraty z pięciu języków nowożytnych (języka angielskiego, francuskiego, niemieckiego, rosyjskiego i hiszpańskiego) oraz z łaciny. Na zajęcia uczęszcza ok. 2 tysiące studentów rocznie na studiach pierwszego i drugiego stopnia. Nauka koncentruje się na umożliwieniu studentom zdobywania wiedzy merytorycznej poprzez zrozumienie i znajomość obcojęzycznej literatury fachowej, uczestnictwo w wykładach, konferencjach, kongresach. Studenci przygotowywani są także do prezentacji wyników swojej pracy i badań naukowych w dziedzinach medycznych w mowie i piśmie[94].

Uniwersytet Ekonomiczny (UEK) to nowoczesna uczelnia z tradycjami sięgającymi 1925 roku. W roku akademickim 2019/20 w uniwersytecie kształciło się około 15 tysięcy studentów i pracowało w nim 792 nauczycieli akademickich i pracowało w nim 792 nauczycieli akademickich[95]. Uczelnia należy do największych ośrodków naukowo-badawczych o profilu ekonomicznym w Polsce. Studenci zdobywają wiedzę w trzech kolegiach: Ekonomii, Finansów i Prawa, Gospodarki i Administracji Publicznej oraz Nauk o Zarządzaniu i Jakości. Aktualnie UEK oferuje studia na 30 kierunkach w języku polskim i angielskim, studia podyplomowe oraz prestiżowe studia MBA[96]. Nauka języków obcych prowadzona jest przez międzykolegialne Centrum Językowe (CJ). Trwa cztery semestry (120 godzin) na studiach I stopnia i dwa semestry (60 godzin) na studiach drugiego stopnia. W UEK obowiązkowa jest nauka dwóch języków obcych (z czego co najmniej jeden musi być nauczany od poziomu B2) na studiach licencjackich oraz jednego na studiach magisterskich.

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej (UP) został powołany w 1946 r. jako Państwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna, po czym przekształcony w 2000 r. w Akademię Pedagogiczną, następnie w 2008 r. w Uniwersytet Pedagogiczny. Uczelnia kształciła w roku akademickim 2019/20 ponad 14 tysięcy studentów na 56 kierunkach i ok. 200 specjalnościach, prowadząc studia 1 i 2 stopnia oraz jednolite studia magisterskie[97]. Prowadzone są też studia doktoranckie w 10 dyscyplinach. Kadra nauczycieli akademickich

[94] https://www.uj.edu.pl/uniwersytet-z-collegium-medicum/statystyki, dostęp: grudzień 2019

[95] Dane z roku akademickiego 2019/2020; źródło Rekrutacja od A do Z – Portal rekrutacyjny Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie

[96] Krakowska Szkoła Biznesu Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie,0 ksb.biz.pl, dostęp: sierpień 2020

[97] Studia I stopnia - Uniwersytet Pedagogiczny, up.krakow.pl, dostęp: lipiec 2020

liczy 1027 osób. Struktura organizacyjna uczelni obejmuje 4 wydziały odpowiadające dziedzinom prowadzonych badań naukowych i działalności artystycznej: Wydział Humanistyczny, Wydział Nauk Ścisłych i Przyrodniczych, Wydział Nauk Społecznych i Wydział Sztuki. W strukturach wydziałów wyodrębniono 22 instytuty. Studentów wspiera Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych oraz Akademickie Biuro Karier[98]. Lektoraty prowadzi Centrum Języków Obcych (CJO). Obowiązkowa jest nauka jednego języka obcego w wymiarze 110 godzin na studiach licencjackich oraz 15 godzin na studiach magisterskich. Za obowiązkowe minimum uznano poziom B2[99].

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II (UPJPII) jest uczelnią kościelną finansowaną na zasadach uczelni publicznych. Uniwersytet prowadzi swą działalność naukowo-dydaktyczną na sześciu wydziałach: Filozoficznym, Historii i Dziedzictwa Kulturowego, Nauk Społecznych, Prawa Kanonicznego Teologicznym i zamiejscowym – Teologicznym. Trzy wydziały uczelni posiadają Certyfikaty Jakości Kształcenia wydane przez Konferencję Rektorów Uniwersytetów Polskich dla kierunków: filozofia, historia, teologia. Studia proponowane są w ramach 13 kierunków na studiach I stopnia, 13 na studiach II stopnia, 2 w ramach jednolitych studiów magisterskich, studenci mogą także podjąć naukę w Szkole Doktorskiej i na Studiach do Licencjatu Kościelnego. W roku akademickim 2019/20 UPJPII kształcił 3643 studentów i zatrudniał 356 pracowników (w tym 242 naukowo-dydaktycznych)[100]. Nauka języków obcych realizowana jest przez Międzywydziałowe Studium Języków Obcych (MSJO). Nauka języków nowożytnych odbywa się na wszystkich poziomach zaawansowania (A1, A2, B1, B2, C1, C2), a grupy konstruowane są w oparciu o poziom znajomości języka studentów. Uczelnia umożliwia naukę języków starożytnych (łaciński, grecki), najczęściej rozpoczynając się od poziomu podstawowego, z możliwością kontynuacji w grupach bardziej zaawansowanych o charakterze repetytoryjno-translatorskim. MSJO przykłada wyjątkową uwagę do nauki języków starożytnych, ze względu na potrzebę ich znajomości w pracach patrystycznych i biblistyce. Absolwenci wybranych kierunków przygotowywani są do pracy translacyjnej zarówno tekstów łaciny świeckiej (pogańskiej), jak i kościelnej Ojców Kościoła i współczesnej łaciny watykańskiej. Studenci teologii kapłańskiej mają w programie sześciosemestralny lektorat łaciny i semestralny lektorat języka greckiego. Zajęcia z obu języków mogą kontynuować w grupach o wyższym poziomie kompetencyjnym.

[98] Pomoc Materialna UP | Pomoc materialna Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, dostęp: lipiec 2020
[99] Centrum Języków Obcych - Uniwersytet Pedagogiczny, up.krakow.pl, dostęp: lipiec 2020
[100] Uczelnia / Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie (upjp2.edu.pl), dostęp: lipiec 2020

Studenci większości pozostałych kierunków mają w programie czterosemestralny lektorat języka łacińskiego, a swoje umiejętności utrwalają na studiach 2 stopnia w czasie trwania zajęć translatoryjnych. Język łaciński nauczany jest również na studiach licencjatu kościelnego na Wydziale Prawa Kanonicznego oraz na studiach doktoranckich. Od roku 2008 studenci UPJPII mają również możliwość studiowania języka koptyjskiego[101].

W tabeli nr 8 przedstawiono zestawienie badanych studentów z poszczególnych uczelni.

Tabela 8. Uczestnicy badań w module badań ilościowych – studenci

Uczelnia	Kierunek	Rok studiów/stopień	Nauczany język obcy	Liczba studentów[102]
UJ	amerykanistyka	I/II	hiszpański	7
	chemia	II/II II/I	niemiecki angielski	12 15
	polonistyka	I/I, II/I, I/I	francuski włoski niemiecki	6 4 10
	prawo	II/jednolite mgr	angielski, łacina, niemiecki	22
	biologia	II/I I/II	łacina angielski	8 10
	praca socjalna	I/II	rosyjski	19
	zarządzanie informacją	I/II I/II	angielski rosyjski	13 8
	dziennikarstwo	I/II	angielski	14
	psychologia	III/jednolite mgr	angielski	33
	germanistyka	III/I	angielski	26
	zarządzanie	III/I	angielski	16
UJ razem				**223**
UEK	ekonomia	I/I II/I	angielski, niemiecki, angielski, niemiecki	19 20
	administracja	I/I II/I	angielski, włoski angielski, francuski	20 19
	analityka gospodarcza	I/I	angielski, rosyjski	12
	europeistyka	II/I I/I	angielski, rosyjski, angielski, chiński	11 6
	innowacje w biznesie	I/II	angielski, niemiecki	28

[101] Międzywydziałowe Studium Języków Obcych (upjp2.edu.pl), dostęp: lipiec 2020

[102] Szczegółowe informacje dotyczące płci badanych oraz wskaźniki procentowe opisujące poszczególne grupy zawarto w Rozdziale IV.

	bankowość i zarządzanie ryzykiem	II/I	rosyjski	1
	finanse i rachunkowość	I/I II/I	angielski, niemiecki angielski, hiszpański	11 11
	turystyka i rekreacja	I/I II/I	angielski, hiszpański angielski, rosyjski	6 6
	informatyka stosowana	I/I II/I	angielski, niemiecki angielski, chiński	17 5
	logistyka międzynarodowa	I/I II/I	angielski, rosyjski angielski, rosyjski	20 16
	prawo	II/jednolite mgr	angielski	8
	administracja publiczna	I/I	angielski, hiszpański	30
UEK razem				**266**
UP	praca socjalna	I/I	rosyjski	37
	bezpieczeństwo państwa	I/I II/I	angielski angielski	33 50
	matematyka	I/I	angielski	45
	pedagogika specjalna	I/I II/I	angielski niemiecki	18 10
UP razem				**193**
UPJPII	archiwistyka	I/I	angielski	41
	dziennikarstwo i komunikacja społeczna	I/I II/I	angielski, niemiecki angielski, rosyjski	21 9
	historia	I/I	niemiecki	17
	turystyka i zarządzanie dziedzictwem	I/I II/1	angielski, rosyjski angielski, rosyjski	28 14
	historia sztuki	I/II	angielski, hiszpański	37
UPJPII razem				**167**
Badani razem				**849**

Źródło: Badania własne

Wszystkie wskazane powyżej uczelnie są prężnymi ośrodkami naukowo-badawczymi i dydaktycznymi. W publikowanych rankingach uczelni wyższych[103], uwzględniających kryteria wskazane poniżej na rycinie nr 5, zajmują one bardzo wysokie i wysokie pozycje. W czołówce przywołanego rankingu mieści się UJ (I miejsce), UEK zajmuje 47 pozycję i jest

[103] Za przykład może posłużyć publikowany przez „Perspektywy" Ranking Uczelni Akademickich 2020 roku, obejmujący uczelnie akademickie (publiczne oraz niepubliczne), które posiadają co najmniej jedno uprawnienie do nadawania stopnia doktora oraz posiadają min. 200 studentów studiów stacjonarnych.

w czołówce uniwersytetów ekonomicznych, UP i UPJPII mieszczą się w przedziale miejsc 61-70[104]. Względy te pozwoliły na przyjęcie założenia, że uczelnie wybrane jako teren badań są reprezentatywne dla grupy państwowych uczelni wyższych i kształcących się w nich studentów.

Rycina 4. Kryteria rankingu uczelni wyższych w 2020 r.[105]

W kryterium określającym prestiż uczelni mieści się ocena dokonana przez kadrę naukową i uznanie międzynarodowe mierzone pozycją uczelni w rankingach i zestawieniach międzynarodowych[106]. Kryterium charakteryzujące absolwentów na rynku pracy określane jest przez preferencje pracodawców i opis ekonomicznych losów absolwentów. Innowacyjność charakteryzowana jest liczbą patentów w Polsce i za granicą. Potencjał naukowy związany jest z oceną parametryczną, dyspozycyjnością kadry z tytułem profesora i stopniem doktora habilitowanego, uprawnieniami habilitacyjnymi i doktorskimi. Efektywność naukowa warunkowana jest pozyskiwaniem środków zewnętrznych na badania i rozwój kadry naukowej, a także przez nadane stopnie naukowe, publikacje i cytowania. Warunki kształcenia są charakteryzowane poprzez dostępność kadry legitymującej się wysokimi kwalifikacjami oraz liczbę posiadanych akredytacji. Umiędzynarodowienie to kryterium uwzględniające programy kształcenia w językach obcych, liczbę studiujących obcokrajowców, wymianę studentów i nauczycieli[107]. Opisana metodologia rankingu jest rozbudowana i uznawana przez ośrodki

[104] http://ranking.perspektywy.pl/2020/ranking/ranking-uczelni-akademickich, dostęp: lipiec 2020

[105] http://ranking.perspektywy.pl/2020/article/metodologia-rankingu-uczelni-akademickich, dostęp: lipiec 2020

[106] W kryteriach uwzględniono mi.in.: Academic Ranking of World Universities (ARWU), Times Higher Education World University Rankings (THE), QS World University Rankings®, US News, Leiden, FT, Webometrics

[107] http://ranking.perspektywy.pl/2020/article/metodologia-rankingu-uczelni-akademickich, dostęp: lipiec 2020

akademickie. Jest też ważną przesłanką, jaką kierują się kandydaci na studia. W analizach naukowych może posłużyć jako punkt odniesienia przy wyborze terenu badań i jego charakterystyce.

Badania ilościowe w grupie studentów objęły 873 osoby wybrane na zasadzie doboru losowego jednostopniowego (Babbie, 2007: 131). Są to studenci I i II roku studiów stacjonarnych obecni na zajęciach w dniach realizacji badań. Spośród 873 zebranych ankiet, do dalszych analiz zakwalifikowano 849. Ankiety 24 osób wyeliminowano z dalszych analiz, w tym 11 ankiet z powodu braku odpowiedzi na większość pytań i 13 z powodu całkowitej nieczytelności spowodowanej licznymi skreśleniami, niejednoznacznymi poprawkami, odpowiedziami nieadekwatnymi, żartobliwymi.

Kolejną grupą uczestniczącą w badaniach ilościowych są **eksperci – pracownicy biur ds. osób niepełnosprawnych** działających w strukturach uczelni wyższych oraz **pracownicy poradni** zajmujących się pomocą psychologiczno-pedagogiczną. W badaniu uczestniczyli przedstawiciele BON uczelni wskazanych jako teren badań studentów, jak też innych, zlokalizowanych w wielu ośrodkach akademickich i działających w oparciu o ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym[108]. Są to: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Zielonogórski, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu, Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie, Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie, Uniwersytet Rolniczy im. Hugona Kołłątaja w Krakowie, Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu, Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich w Bydgoszczy, Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu, Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Uniwersytet Szczeciński – w sumie 27 placówek. Uznano, że o ile studenci uczelni krakowskich stanowią grupę reprezentatywną dla swojej populacji, o tyle liczba ekspertów BON funkcjonujących w nich nie spełnia tego warunku. Dlatego też ankietę

[108] Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. poz. 1669), tekst ustawy: https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2018.168.0001668,ustawa-prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-i-nauce.html, dostęp: lipiec 2020

internetową rozesłano do pracowników BON ze wszystkich uniwersytetów w Polsce. Istotną przesłanką do przeprowadzenia ankiety z pracownikami BON był również fakt, że analiza informacji zamieszczanych na stronach internetowych wielu uczelni (zaprezentowana w rozdziale drugim dysertacji) jest niewystarczająca i nie ilustruje w pełni zakresu pomocy możliwej do uzyskania przez dyslektycznych studentów. W badaniu ankietowym drogą internetową uczestniczyło 11 osób, wszyscy są pracownikami BON lub pełnomocnikami rektora ds. osób niepełnosprawnych, pracujących na stanowiskach kierowniczych (kierownik biura lub zastępca), koordynatora ds. studenckich, pełnomocników ds. osób z niepełnosprawnościami.

Z uwagi na ograniczenia w kontaktach osobistych obowiązujące w Polsce w okresie od marca 2020 r.[109], zdecydowano się na zdalną formę prowadzenia wywiadów z kolejną grupą ekspertów – pracownikami BON i poradni psychologiczno-pedagogicznych. Po kilku wywiadach próbnych okazało się, że taki sposób jest wygodny dla respondentów i zyskał ich akceptację. Przeprowadzono 10 wywiadów i wszystkie one zostały wykorzystane w analizie danych. Liczba ekspertów, z którymi prowadzono wywiady to 10 osób uczestniczących w badaniach w drodze doboru celowego. Są to pracownicy BON (oznaczani symbolami EB1, EB2, EB3, EB4), przedstawiciele uczelni, w których prowadzono badania ankietowe studentów (4 osoby) i wskazani przez dyrektorów poradni psycholodzy lub pedagodzy (oznaczani symbolami EP1, EP2, EP3, EP4, EP5, EP6), którzy zgodzili się na uczestnictwo w badaniach i zaakceptowali bezpośrednią lub telefoniczną formułę prowadzenia wywiadów (6 osób). Szczegółowe informacje opisujące grupy ekspertów uczestniczących w badaniu ankietowym i udzielających informacji w trakcie wywiadów przedstawia tabela nr 9.

[109] Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu epidemii. Dz. U. z 2020 r. poz. 374, 491

Tabela 9. Uczestnicy badań w module badań ilościowych – eksperci

Osoba/symbol	Instytucja	Stanowisko	Liczba
Ankieta internetowa			
Pracownicy BON	Uniwersytet Warszawki Uniwersytet Łódzki Uniwersytet Śląski w Katowicach Uniwersytet Wrocławski Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach Uniwersytet Szczeciński Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie Uniwersytet Jagielloński Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie Uniwersytet Papieski Jana Pawła II	kierownik, z-ca, specjalista ds. osób niepełnosprawnych	11
Wywiad ekspercki			
EB1	UJ	kierownik	4
EB2	UEK	specjalista ds. osób niepełnosprawnych	
EB3	UP	kierownik	
EB4	UPJPII	koordynator ds. studentów niepełnosprawnych	
EP1	PP-P nr 1 w Krakowie	psycholog/nauczyciel dyplomowany	6
EP2	PP-P nr 2 w Krakowie	psycholog/nauczyciel dyplomowany	
EP3	PP-P nr 3 w Krakowie	pedagog/nauczyciel mianowany	
EP4	PPTD Odział w Krakowie	psycholog	
EP5		pedagog	
EP6		psycholog	
Eksperci razem			**21**

Źródło: Badania własne

3.2.4. Organizacja i przebieg badań

Badania ilościowe w grupie studentów były prowadzone w latach 2017-2020. Są to studenci I i II roku studiów stacjonarnych obecni na zajęciach w dniach realizacji badań. Ankiety zostały przeprowadzone osobiście przez autorkę (UEK, UP) lub za pośrednictwem nauczycieli

akademickich (UJ, UPJPII). W tych przypadkach byli to nauczyciele akademiccy realizujący lektoraty języka obcego. Rozdanie ankiet zostało poprzedzone krótką informacją o badaczu, celu badań i sposobie wykorzystania ich wyników. Wypełnienie kwestionariuszy zajmowało respondentom ok. 30 min.

Należy dodać, że **badania zasadnicze** prowadzone w module badań ilościowych poprzedzone zostały **pilotażem** w grupie 38 studentów. Jego celem była **weryfikacja narzędzia** – kwestionariusza ankiety oraz zebranie informacji o organizacyjnej stronie badań.

Kwestionariusz ankiety adresowanej do ekspertów BON został rozesłany do wskazanych powyżej uniwersytetów drogą mailową. Osoby udzielające informacji były proszone w wiadomości e-mail o połączenie się z zasobem, na którym był dostępny kwestionariusz (dysk Google) za pomocą odpowiedniego odnośnika[110] i wypełnienie kwestionariusza w formacie Google Docs.

Wywiady eksperckie prowadzono w cyklu rozmów trwających ok. 1-1,5 godz. w czasie dogodnym dla rozmów.

Informacje o czasie realizacji zadań badawczych przedstawia tabela nr 10.

Tabela 10. Realizacja zadań badawczych i służących im czynności organizacyjnych w module badań ilościowych

Zadania badawcze	Czas realizacji
Realizacja badań pilotażowych służących weryfikacji narzędzi badawczych	październik - grudzień 2016
Korekta ankiety dla studentów	styczeń 2017
Druk kwestionariuszy ankiet	luty 2017
Przeprowadzenie właściwych badań ankietowych	luty 2017 - luty 2018
Badania ankietowe ekspertów	luty 2019 - luty 2021
Przeprowadzenie wywiadów na temat rozwiązań systemowych dotyczących wsparcia edukacyjnego studentów dyslektycznych (oraz transkrypcja tych wywiadów)	listopad 2017 - czerwiec 2018

Źródło: Opracowanie własne

Czas przeznaczony na prowadzenie badań pozwolił na zgromadzenie materiału empirycznego wystarczającego do dalszych analiz, opisów i wnioskowania.

W trakcie badań ankietowych realizowanych w grupie studentów nie wystąpiły istotne czynniki zakłócające ich przebieg, a drobne utrudnienia organizacyjne nie miały wpływu na

[110] https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSekY8aZfyXHpqx44ef4-6TChPkHE5E-dh1vxQfH7vp4v345tw/viewform?usp=sf_link

proces gromadzenia informacji i ich jakość. Przeprowadzenie ankiety internetowej nie przebiegało zgodnie z pierwotnymi założeniami. Z uwagi na znikomy odzew respondentów, kwestionariusz był rozsyłany 3-krotnie. Pomimo ponawiania prób, odpowiedzi udzieliły nieliczne uczelnie.

3.3. Założenia metodologiczne przyjęte w module badań jakościowych

3.3.1. Przedmiot badań, cele i problemy badawcze

Przedmiot badań realizowanych w module badań jakościowych jest skoncentrowany wokół indywidualnych doświadczeń edukacyjnych dyslektycznych studentów, ich trudności w uczeniu się i organizacji pracy umysłowej, ze szczególnym uwzględnieniem zakresu trudności w uczeniu się języków obcych.

Cele badań jakościowych, które przewidziano w omawianym projekcie, budowane są wokół poznania indywidualnych losów edukacyjnych studentów dyslektycznych oraz specyfiki uczenia się przez nich języka obcego. W szczególności dotyczą one:

- poznania karier edukacyjnych badanych studentów;
- poznania trudności w uczeniu się języka obcego deklarowanych i przejawianych przez badanych studentów;
- identyfikacji cech charakteryzujących studentów jako osoby uczące się i poznania strategii uczenia się języków obcych oraz umiejętności autodiagnostycznych w tym zakresie, którymi posługują się badani;
- analizy warsztatu pracy nauczyciela akademickiego;
- opisu efektów kształcenia po zastosowaniu zróżnicowanych metod glottodydaktycznych, dostosowanych do istoty dysfunkcji i indywidualnych preferencji w uczeniu się;
- poznania i analizy opinii nauczycieli akademickich dotyczących możliwości indywidualizacji procesu kształcenia dyslektycznych studentów.

W module jakościowym sformułowano następujące **pytania badawcze**, kategoryzowane jako pytania dopełnienia.

Pytanie główne: Jakie są glottodydaktyczne uwarunkowania przebiegu i efektów kształcenia kompetencji posługiwania się językiem obcym u dyslektycznych studentów?

Pytania szczegółowe:

1. Jak przebiegała kariera edukacyjna badanych dyslektycznych studentów?
2. Jakie trudności w nauce języków obcych i posługiwaniu się nimi mieli wcześniej i ujawniają obecnie dyslektyczni studenci?
3. Jakie umiejętności autodiagnozy związanej z uczeniem się języków obcych posiadają dyslektyczni studenci?
4. Jakie są indywidualne preferencje oraz strategie w uczeniu się języków obcych badanych studentów, które łącznie z nabytymi kompetencjami językowymi budują ich gotowość komunikacyjną?
5. Jakie metody glottodydaktyczne stosują nauczyciele akademiccy w pracy z dyslektycznymi studentami?
6. Czym uwarunkowany jest dobór metod glottodydaktycznych stosowanych przez nauczycieli akademickich?
7. Jakie, w ocenie studentów i nauczycieli akademickich, są osiągnięcia dyslektycznych studentów w opanowaniu języka obcego po zastosowaniu metod nauczania/uczenia się dostosowanych do indywidualnych preferencji i po uwzględnieniu modyfikacji strategii w uczeniu się?
8. Jakie potrzeby w zakresie indywidualizacji procesu glottodydaktycznego dostrzegają dyslektyczni studenci i jakie opinie w tym zakresie mają nauczyciele akademiccy?
9. Na ile pomoc udzielana dyslektycznym studentom przez uczelnie i nauczycieli akademickich koresponduje z ich potrzebami i oczekiwaniami?

Wszystkie pytania sformułowane w module badań jakościowych mają charakter pytań dopełnienia.

Z uwagi na charakter tej części badań (strategia jakościowa) zrezygnowano ze stawiania hipotez. W badaniach jakościowych nie ma bowiem obowiązku zachowania liniowej sekwencji: teoria → hipoteza → metoda → wynik, lecz jest wskazana **kołowość:** pytanie prowadzi do danych, a dane do innych pytań, i zbędne są tu założenia hipotetycznych rozwiązań. Teoria jest poniekąd podsumowaniem badania, a nie jego początkiem (Konarzewski, 2000: 28, Kubinowski, 2010: 113-116).

3.3.2. Metody, techniki i narzędzia badawcze

W strategii jakościowej wykorzystano: analizę indywidualnych przypadków opisującą jednostkowe losy badanach dyslektycznych studentów oraz badanie w działaniu, pozwalające zweryfikować różne rozwiązania dydaktyczne podczas zajęć.

Metoda indywidualnych przypadków (zwana też opisem, analizą lub studium indywidualnych przypadków) umożliwia analizę doświadczeń jednostki, ich kontekstu sytuacyjnego i emocjonalnego. Pozwala też na analizę konkretnych zjawisk edukacyjnych poprzez pryzmat jednostkowych biografii, co skutkuje opracowaniem diagnozy i umożliwia podejmowanie działań naprawczych (Pilch, Bauman, 2010: 78). Metoda indywidualnych przypadków zakłada wnikliwą analizę i diagnozę sytuacji problemowej lub trudnej, określenie jej uwarunkowań i charakterystycznych cech, akcentuje jej znaczenie dla funkcjonowania badanej osoby w czasie teraźniejszym i dłuższej perspektywie czasowej. Jest to podstawą opracowania i zaprezentowania propozycji rozwiązań danego problemu, które mogą być przedstawione np. w formie rekomendacji lub też programów – edukacyjnych, wychowawczych, rewalidacyjnych, terapeutycznych (Jaroszewska, 2020: 255-267). W fazie finalnej następuje zazwyczaj wdrażanie zaproponowanego programu i wstępne wyniki jego ewaluacji (Łobocki, 2010: 198).

Badania w działaniu są prowadzone zazwyczaj przez samych nauczycieli. Ich celem jest rozpoznanie i zrozumienie konkretnej sytuacji edukacyjnej, zwiększenie efektywności realizowanych działań dydaktycznych i ocena ich skuteczności (Dörnyei, 2007: 103, Wiśniewska, 2009: 117). Przeprowadzenie badania w działaniu w odniesieniu do nauki języków obcych obejmuje sześć etapów:

- poszerzanie wiedzy na temat strategii uczenia się,
- zbieranie danych,
- analizę i refleksję,
- interwencję,
- raport i ewaluację,
- upowszechnienie wyników (Wiśniewska, 2009: 117-120).

Zaletą tego typu badań jest zastosowanie ich wyników w praktyce i wykorzystanie jako integralnej części procesu dydaktycznego. Powodzenie tej metody zależy w dużej mierze od współpracy pomiędzy badaczem a nauczycielem. Układem optymalnym z perspektywy dostępu do informacji oraz ich weryfikacji jest przyjęcie przez badacza jednocześnie roli

nauczyciela. Badania w działaniu mają charakter jakościowy, jednak w wielu przypadkach łącznie z nimi wykorzystuje się strategie ilościowe, umożliwiające określenie zmian zachodzących w procesie dydaktycznym i stopniu opanowania materiału językowego. Ich przydatność została zweryfikowana nie tylko w warunkach eksperymentalnych, które są zazwyczaj sztucznie zorganizowane, ale także podczas lekcji przeprowadzanych z rożnymi grupami uczniów w różnego typu szkołach (Pawlak, 2009: 77-78).

Technikami stosowanymi w tym module badawczym są: wywiad (zastosowano wywiad narracyjny półstandardowy, zwany rozmową częściowo kierowaną lub historią mówioną, oraz wywiad ekspercki opisany w module badań ilościowych), obserwacja uczestnicząca jawna, analiza dokumentów i wytworów, testy preferencji w uczeniu się i stosowanych w tym procesie strategii oraz testy osiągnięć studenta (pretest, testy dystansowe, posttest).

Wywiad narracyjny to zainicjowana przez badacza rozmowa z osobą badaną (respondentem). Z uwagi na stopień standaryzacji, czyli ujednolicenie warunków rozmowy (np. treści i sposobu zadawania pytań, ich kolejności, postawy badacza), ta forma wywiadu ma zazwyczaj charakter półstandardowy lub niestandardowy. Niniejsze badanie wykorzystuje wywiad półstandardowy. Narzędziem standaryzacji wywiadu jest w tym wypadku plan wywiadu (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 159; Urbaniak-Zając, Kos: 2013: 146). Zawiera on informacje wstępne (kto prowadzi badanie, jaki jest cel badania, jak dobiera się respondentów, jakie są gwarancje poufności danych) oraz pytania inicjujące i drążące (dotyczące szczegółowych zagadnień tematu określonego w pytaniu inicjującym). Pytania mają formę pytań otwartych i półotwartych. Pytania inicjujące otwierają temat rozmowy, a ich zbiór porządkuje wywiad. Podział pytań na inicjujące i drążące pozwala na spójną koncepcję wywiadu. W trakcie wywiadu narracyjnego półstandardowego badacz reaguje na treść wypowiedzi respondenta, w razie potrzeby udziela mu dodatkowych wyjaśnień, jak również dostosowuje przebieg wywiadu do indywidualnych uwarunkowań. Badacza cechuje niedyrektywna postawa, nie krytykuje wypowiedzi niejasnych, nie wpływa na ich treść, tworzy atmosferę zaufania (Konarzewski, 2000: 22-23). Osoba badana w trakcie wywiadu „snuje opowieść", interpretuje swoje działania w świetle wcześniejszych i aktualnych doświadczeń. Pytania drążące związane są z narracją badanego i dotyczą jego wypowiedzi. Zasadniczą częścią jest opowiadanie: wypowiedź badanego dotycząca sformułowanego pytania. W trakcie tej fazy możliwa jest pewna aktywność badacza. Może on formułować pytania wewnętrzne, odnoszące się bezpośrednio do opowieści oraz zewnętrzne – dotyczące zagadnień, które nie

były poruszane przez respondenta. Są to pytania o nowe wątki, które nasunęły się badaczowi podczas słuchania opowieści (Pilch, Bauman, 2010: 97; Kvale, 2010: 37). Walory badawcze wywiadu narracyjnego wynikają ze szczególnej relacji pomiędzy prowadzącym a respondentem, co umożliwia także uzyskanie informacji podanych w różnych kontekstach emocjonalnych i przekazywanych kanałem niewerbalnym (Babbie, 2003: 327; Flick, 2010: 137).

Analiza dokumentów i wytworów dotyczy wszystkich materiałów stanowiących źródła informacji. Cechuje je trwałość i wysoka wiarygodność, a także bogactwo informacji, których nie można zakwestionować. Zalicza się do nich dokumenty osobiste (listy, pamiętniki, notatniki, zeszyty, elektroniczne wiadomości, blogi) oraz oficjalne (dokumenty osobowe i instytucjonalne, np. dokumentacja medyczna, opinia psychologiczno-pedagogiczna, orzeczenie kwalifikacyjne). Celem analizy jest poznanie i opis zjawisk, faktów, procesów, wskazanie prawidłowości i odstępstw oraz określenie ich przyczyn (Kubinowski, 2011: 199-200; Jemielniak, 2012: 165). Na gruncie badań glottodydaktycznych analizie najczęściej podlegają testy i prace pisemne, arkusze ocen, konspekty lekcji, protokoły. Cechą charakterystyczną tej techniki, a zarazem jej atutem, jest analiza treści wyrażanych otwarcie (eksplicytnych) oraz domyślnych (implicytnych). Zastosowanie tej techniki jest w dużym stopniu ograniczone dostępem do dokumentów oraz zgodą badanych na ich udostępnianie (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 165).

Obserwacja uczestnicząca jawna jest techniką badawczą polegającą na obecności badacza w środowisku osób badanych i bezpośrednim uczestnictwie w sytuacjach edukacyjnych. Jest to niewątpliwą zaletą tej techniki. Obecność badacza jest zaakceptowana przez badanych, a cele obserwacji są im znane. Obserwacja ogniskuje się na zachowaniach osób badanych, ujawnianych w różnorodnych sytuacjach, oraz na czynnikach zewnętrznych warunkujących określoną aktywność. Technikę z powodzeniem stosuje się w odniesieniu do środowisk zamkniętych i charakteryzujących się cyklicznymi oraz systematycznymi spotkaniami (Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001: 300-303). Obserwacja nie wymaga dużych nakładów finansowych. Wadami tej techniki mogą okazać się czynniki związane z osobą badacza – brak obiektywizmu, wzajemne relacje z badanymi, zawodność zmysłów i koncentracji uwagi.

Pomiarom predyspozycji i umiejętności służą **testy** – w badaniu zastosowano ich niestandaryzowane i nieformalne odmiany. Są one konstruowane przez badacza i przez niego wykorzystywane. Autor testu określa, jakim celom on służy, zna jego treść i określa warunki

stosowania. Samodzielnie interpretuje jego wyniki. W badaniach naukowych dopuszcza się stosowanie testów oryginalnych lub modyfikację już istniejących (Niemierko, 1997: 180-181). W przedmiotowym projekcie badawczym zastosowano testy określające najważniejsze elementy indywidualnych profili uczenia się oraz testy sprawdzające poziom kompetencji obcojęzycznych. W badaniach glottodydaktycznych wykorzystuje się zazwyczaj testy charakteryzujące procesy poznawcze warunkujące uczenie się JO (np. preferencje sensoryczne, strategie uczenia się), badające aspekty psycholingwistyczne (np. związane z autokontrolą i autokorektą) oraz testy kontroli znajomości JO (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 166; Jaworska, 2018: 171). Ich konstrukcja pozwala sprawdzić każdą z trzech sprawności (czytanie, słuchanie i pisanie). Wykorzystane testy mają stałą strukturę (w aneksie zamieszczono testy przykładowe), przeważnie w każdym semestrze realizowane są dwa razy. Pierwsza część poświęcona jest sprawności słuchania lub (w drugim teście) czytania tekstu ze zrozumieniem; do tekstu dołączone są pytania jedno- lub wielokrotnego wyboru, typu prawda/fałsz lub z poleceniem uzupełnienia w oparciu o uzyskane z treści informacje. Druga część ma za zadanie sprawdzić stopień opanowania struktur leksykalno-gramatycznych zgodnych z danym poziomem nauki, wymaganych sylabusem. To najczęściej zadnia testowe z gramatyki, polegające na wstawieniu odpowiedniej formy rzeczownika czy czasownika lub zadania leksykalne weryfikujące stopień opanowania wprowadzonego uprzednio zasobu. Słownictwu poświęcony jest też kolejny moduł kolokwiów – ćwiczenia translacyjne. Ostatnia, czwarta część to wypowiedź pisemna. Studenci są proszeni o napisanie listu lub e-maila formalnego (na wyższych poziomach) bądź koleżeńskiego, wg zadanych punktów treściowych. Mówienie podlega ocenie w trakcie zajęć.

Poza testami wiedzy i umiejętności zastosowano narzędzia diagnozujące **cechy charakterystyczne indywidualnych uwarunkowań** uczenia się.

W aneksie zamieszczono:

- **kwestionariusz wywiadu eksperckiego z pracownikami BON** (opracowanie własne) – załącznik nr 4;
- **kwestionariusz wywiadu eksperckiego z pracownikami PP-P** (opracowanie własne) – załącznik nr 5;
- **kwestionariusz wywiadu eksperckiego z nauczycielami akademickimi** (opracowanie własne) – załącznik nr 6;
- **plan wywiadu narracyjnego półstandardowego z dyslektycznymi studentami** (opracowanie własne) – załącznik nr 7;

- **kwestionariusze testów preferencji w uczeniu się**, charakteryzujące indywidualne cechy studenta jako ucznia (opracowanie własne na podstawie: Kolb, 1976; Linksman, 2005; Suświłło, 2006; Taraszkiewicz, Rose, 2006; Piechurska-Kuciel, 2009; Plewka, Taraszkiewicz, 2010) i jego strategie uczenia się języka drugiego (opracowanie własne na podstawie: Oxford, 1990, 2002; Gajek, Michońska-Stadnik, 2017; Jaworska 2018), współdecydujące o gotowości komunikacyjnej – Załącznik nr 8A-F;
- **przykładowe testy sprawności językowych** (opracowanie pracowników CJ UEK) – załącznik nr 9;
- przykładowe ankiety autoewaluacyjne (opracowanie pracowników CJ UEK) – załącznik nr 10;
- **wytyczne do analizy dokumentów** (opracowanie własne) – załącznik nr 11;
- **arkusz nieprawidłowości w pisaniu, czytaniu i mówieniu w języku obcym**, pozwalający określić intraindywidualne profile dysleksji u badanych (opracowanie własne) – załącznik nr 12;
- **dzienniki obserwacji** uwzględniające metody pracy glottodydaktycznej oraz organizację zajęć (opracowanie własne) – załącznik nr 13;
- **arkusz osiągnięć studenta** (opracowanie własne) – załącznik nr 14.

Zastosowanie wymienionych powyżej metod, technik i narzędzi uznano za adekwatne do założonych celów projektu i umożliwiające uzyskanie odpowiedzi na postawione w nim pytania badawcze. Metody wzajemnie się uzupełniają, stwarzają możliwość poszerzenia informacji, a w razie potrzeby ich weryfikacji. Różnorodne techniki badawcze pozwalają na uzyskanie bogatego materiału empirycznego, którego analiza umożliwia szczegółowe zobrazowanie i zrozumienie trudności dyslektycznych badanych studentów. Jednocześnie stanowią podstawę oceny wsparcia edukacyjnego otrzymywanego od nauczycieli akademickich i przedłożenia, w tym kontekście, autorskich rozwiązań wspierających. Konstrukcja narzędzi badawczych umożliwia rzetelną dokumentację i uprawnia do dalszych analiz. Zastosowanie odpowiednich procedur metodologicznych w odniesieniu do rozstrzygania szczegółowych pytań badawczych przedstawia tabela nr 11.

Tabela 11. Wskaźniki rozstrzygnięcia pytań badawczych w kontekście zastosowanych w module badań jakościowych metod, technik i narzędzi

Pytanie badawcze	Metoda/technika	Narzędzie
Jak przebiegała kariera edukacyjna badanych dyslektycznych studentów?	analiza indywidualnych przypadków: wywiad narracyjny, analiza dokumentów	plan wywiadu narracyjnego półstandardowego, wytyczne do analizy dokumentów
Jakie trudności w nauce języków obcych i posługiwaniu się nimi mieli wcześniej i ujawniają obecnie dyslektyczni studenci?	analiza indywidualnych przypadków: wywiad narracyjny, obserwacja, analiza wytworów	plan wywiadu narracyjnego półstandardowego, arkusz nieprawidłowości, dziennik obserwacji, arkusz osiągnięć studenta
Jakie umiejętności autodiagnozy związanej z uczeniem się języków obcych posiadają dyslektyczni studenci?	analiza indywidualnych przypadków: wywiad narracyjny, wywiad ekspercki	plan wywiadu narracyjnego półstandardowego, kwestionariusz wywiadu eksperckiego
Jakie są indywidualne preferencje oraz strategie w uczeniu się języków obcych badanych studentów, które łącznie z nabytymi kompetencjami językowymi, budują ich gotowość komunikacyjną?	analiza indywidualnych przypadków i badanie w działaniu: testy predyspozycji i preferencji w uczeniu się, strategii uczenia się języka obcego, wywiad narracyjny	kwestionariusze testów preferencji w uczeniu się, kwestionariusz oceny strategii uczenia się, plan wywiadu narracyjnego półstandardowego
Jakie metody glottodydaktyczne stosują nauczyciele akademiccy w pracy z dyslektycznymi studentami?	badanie w działaniu: wywiad ekspercki, obserwacja	kwestionariusz wywiadu eksperckiego, plan wywiadu narracyjnego, arkusz obserwacji
Czym uwarunkowany jest dobór metod glottodydaktycznych stosowanych przez nauczycieli akademickich?	badanie w działaniu: wywiad ekspercki	kwestionariusz wywiadu eksperckiego
Jakie, w ocenie studentów i nauczycieli akademickich, są osiągnięcia dyslektycznych studentów w opanowaniu języka obcego po zastosowaniu metod nauczania/uczenia się dostosowanych do indywidualnych preferencji i po uwzględnieniu modyfikacji strategii w uczeniu się?	analiza indywidualnych przypadków i badanie w działaniu: analiza dokumentów, testy, analiza wytworów, wywiad narracyjny, wywiad ekspercki	wytyczne do analizy dokumentów i wytworów, kwestionariusze testów, arkusz osiągnięć, plan wywiadu narracyjnego półstandardowego, kwestionariusz wywiadu eksperckiego
Jakie potrzeby w zakresie indywidualizacji procesu glottodydaktycznego dostrzegają dyslektyczni studenci i jakie opinie w tym zakresie mają nauczyciele akademiccy?	analiza indywidualnych przypadków i badanie w działaniu: wywiad narracyjny, wywiad ekspercki	plan wywiadu narracyjnego półstandardowego, kwestionariusz wywiadu eksperckiego
Na ile pomoc udzielana dyslektycznym studentom przez uczelnie i nauczycieli akademickich koresponduje z ich potrzebami i oczekiwaniami?	analiza indywidulnych przypadków: wywiad narracyjny	plan wywiadu narracyjnego półstandardowego

Źródło: Opracowanie własne

3.3.3. Obszar badań i próba badawcza

Badania własne w module badań jakościowych przeprowadzono w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie. W doborze uczelni kierowano się przede wszystkim dostępnością terenu badań i reprezentatywnością uczelni w skali kraju. Jest ona prężnym ośrodkiem naukowo-badawczym, klasyfikowanym na wysokich pozycjach w rankingach uczelni ekonomicznych. Kształcenie studentów (w tym obcojęzyczne) jest w założeniach i organizacji zbliżone do systemu realizowanego w innych uczelniach, a w jej strukturze, podobnie jak w wielu innych, działają jednostki zajmujące się wsparciem studentów ze specjalnymi potrzebami.

Badania jakościowe (II etap) objęły łącznie 21 osób i zrealizowano je w latach 2018-2021. Uczestniczyli w nich:

- studenci ze zdiagnozowaną dysleksją rozwojową posiadający opinie psychologiczno-pedagogiczne wydane we wcześniejszych okresach edukacji. W badaniach uczestniczyli dyslektyczni studenci I i II roku studiów 1 stopnia (10 osób – liczba badanych do wysycenia, uwzględniono osoby posiadające orzeczenie PP-P o dysleksji i deklarujące odczuwanie trudności dyslektycznych);
- nauczyciele akademiccy prowadzący zajęcia z badanymi studentami (9 osób);
- pracownik BON UEK;
- psycholog Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 1 w Krakowie.

Wszyscy uczestniczyli w badaniach wg doboru celowego (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001: 199; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 187-188). Studenci i nauczyciele akademiccy (z uwagi na przyjęte metody i techniki badań – badanie w działaniu, obserwację uczestniczącą, testy osiągnięć) to uczestnicy procesu kształcenia realizowanego w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie.

Szczegółowe informacje o uczestnikach badań II etapu przedstawia tabela nr 12.

Tabela 12. Uczestnicy badań w module badań jakościowych

Studenci				
L.p.	**Osoba/symbol**	**Płeć**	**Kierunek studiów, rok/stopień[111]**	**Nauczane języki obce**
1.	S1	mężczyzna	turystyka i rekreacja, I rok/I stopień	angielski, rosyjski
2.	S2	mężczyzna	europeistyka I rok/I stopień	angielski, rosyjski
3.	S3	mężczyzna	gospodarka i administracja publiczna, I rok/ I stopień	angielski, niemiecki
4.	S4	mężczyzna	logistyka I rok/I stopień	angielski, rosyjski
5.	S5	mężczyzna	ekonomia I rok/I stopień	angielski, francuski
6.	S6	mężczyzna	innowacje w biznesie I rok/I stopień	rosyjski, niemiecki
7.	S7	kobieta	finanse i rachunkowość, I rok/I stopień	angielski, włoski
8.	S8	mężczyzna	europeistyka I rok/I stopień	angielski, chiński
9.	S9	mężczyzna	logistyka międzynarodowa I rok/I stopień	angielski, rosyjski
10.	S10	kobieta	analityka gospodarcza I rok/I stopień	angielski, hiszpański
Nauczyciele akademiccy				
L.p.	**Osoba/symbol**	**Płeć**	**Stanowisko[112]/staż pracy**	**Nauczany język obcy**
1.	NA 1	kobieta	wykładowca/13 lat	hiszpański
2.	NA 2	kobieta	wykładowca/14 lat	rosyjski
3.	NA 3	mężczyzna	starszy wykładowca/34 lata	niemiecki
4.	NA 4	kobieta	starszy wykładowca/22 lata	włoski
5.	NA 5	kobieta	lektor/5 lat	chiński
6.	NA 6	mężczyzna	starszy wykładowca/30 lat	francuski
7.	NA 7	mężczyzna	lektor/8 lat	angielski
8.	NA 8	mężczyzna	starszy wykładowca/30 lat	angielski
9.	NA 9	kobieta	wykładowca/20 lat	angielski
Eksperci - pracownik BON (EB) i Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej (EP)				
L.p.	**Osoba/symbol**	**Płeć**	**Stanowisko/staż pracy**	
1.	EB	kobieta	psycholog/23 lata	
2.	EP	kobieta	psycholog/36 lat	

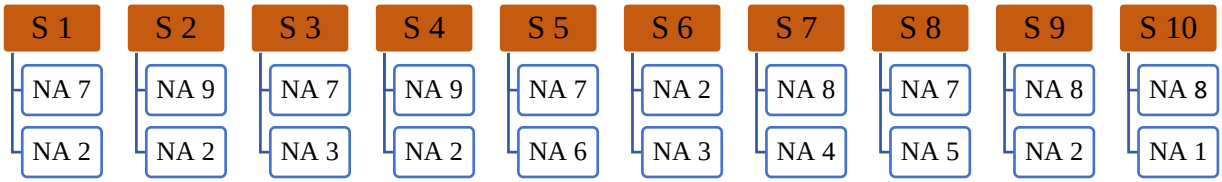
Źródło: Opracowanie własne

[111] Informacja o roku studiów dotyczy roku akademickiego, w którym rozpoczęły się badania w schemacie jakościowym

[112] Zasady zatrudniania nauczycieli i opis stanowisk w CJ UEK opisany jest w Statucie UEK (Dział V: Pracownicy Uczelni, § 52 – 70)

W organizacji i przebiegu badań realizowanych w opisywanym module przyjęto zasadę pozyskiwania informacji od każdego studenta i nauczycieli akademickich prowadzących z nim zajęcia z języków obcych (schemat graficzny nr 3 porządkuje te informacje). Jako uzupełnienie opisywanych zagadnień wykorzystano wywiady eksperckie z pracownikami BON UEK i Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 1 w Krakowie (rejon działania odpowiadający lokalizacji uczelni).

Schemat 4. Badani studenci i pracujący z nimi nauczyciele akademiccy



Źródło: Opracowanie własne

3.3.4. Organizacja i przebieg badań

Badania o charakterze jakościowym realizowano w okresie od grudnia 2017 r. do kwietnia 2021 r. Szczegółowe informacje o kalendarzu realizacji zamierzeń badawczych przedstawiono w tabeli nr 13.

Tabela 13. Realizacja zadań badawczych i służących im czynności organizacyjnych w module badań jakościowych

Zadania badawcze	Czas realizacji
Kwalifikacja studentów do badań – rozmowy wstępne ze studentami, analiza udostępnionej przez nich dokumentacji psychologiczno-pedagogicznej	październik-listopad 2017
Wybór osób o zróżnicowanym profilu trudności i zakwalifikowanie ich do badań. Analiza indywidualnych przypadków studentów ujawniających trudności dyslektyczne w nauce języków obcych, po uzyskaniu nasycenia próby ustalono grupę badanych do dalszych analiz (N=10)	grudzień 2017-styczeń 2018
Diagnoza preferencji w uczeniu się języków obcych oraz strategii uczenia się w tym zakresie	styczeń-marzec 2018
Konstrukcja indywidualnych programów wspomagających uczenie się języków obcych dla wyodrębnionej grupy, uwzględniających ich preferencje w uczeniu się i stosowane strategie, wzmacniających gotowość komunikacyjną i redukujących poziom lęku komunikacyjnego	grudzień 2018-luty 2019
Monitorowanie osiągnięć studentów i obserwacja ich zachowań w sytuacjach komunikacyjnych; modyfikacja programu w miarę potrzeb	luty 2018-czerwiec 2020
Wywiady z nauczycielami akademickimi, pracownikami BON i PP-P (oraz transkrypcja)	wrzesień 2019-kwiecień 2021
Uzupełnienia (w miarę potrzeb)	cały okres badań

Źródło: Opracowanie własne

Czas przeznaczony na prowadzenie badań był w ocenie badacza optymalny. Z jednej strony pozwolił na zgromadzenie materiału empirycznego wystarczającego do dalszych analiz, opisów i wnioskowania, z drugiej zaś nie dawał możliwości zmiany obrazu badanych zjawisk możliwych do zaistnienia w długiej perspektywie czasowej. Za właściwe uznano prowadzenie badań przez cały okres edukacji studentów, w trakcie której, zgodnie z planem studiów, realizowane były lektoraty języków obcych.

Badanie każdego z dziesięcioosobowej grupy studentów zajmowało łącznie ok. 26-33 godziny (przeciętnie 12-15 spotkań bezpośrednich przeznaczonych na prowadzenie wywiadów, rozmów i konsultacji, 10-12 godzin poświęconych analizie dokumentacji i ocenie wyników testów oraz 4-6 godzin obserwacji), a także 6-8 godzin wywiadów z nauczycielami akademickimi realizującymi lektoraty języków obcych. Gromadzone w trakcie wywiadów informacje nagrywano za zgodą rozmówcy (z wykorzystaniem dyktafonu w telefonie BlackBerry Bold 9220 oraz dyktafonu w telefonie Marshall London), następnie dokonywano ich transkrypcji, zamieszczając je w przygotowanych arkuszach. Dane z analizy dokumentów zamieszczano w protokole, a z obserwacji w dzienniku obserwacji.

Należy zaznaczyć, że w trakcie badań wystąpiły trudne do przewidzenia czynniki zakłócające. W okresie od marca do czerwca 2020 r. miały miejsce zmiany w organizacji i przebiegu procesu studiowania spowodowane stanem epidemicznym[113]. W tym okresie badań skoncentrowano się głównie na wywiadach z ekspertami. Kontynuacja wywiadów uzupełniających ze studentami przebiegała z wykorzystaniem technologii umożliwiających komunikowanie się na odległość i w ograniczonym zakresie bezpośrednio. Te utrudnienia organizacyjne miały wpływ na proces gromadzenia informacji, ale nie przyczyniły się do obniżenia ich jakości.

Badania jakościowe zostały w całości przeprowadzone przez autorkę.

[113] Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu epidemii. Dz. U. z 2020 r. poz. 374, 491

Rozdział 4. Trudności dyslektycznych studentów w nauce języków obcych – analiza wyników badań własnych w module badań ilościowych

4.1. Skala i specyfika problemu dysleksji w grupie badanych studentów

Od lat 70. ubiegłego wieku zauważa się powszechne działania diagnostyczne, które pozwalają określić skalę występowania dysleksji wśród uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Służą temu badania pilotażowe dokonywane w ramach diagnozy startu szkolnego oraz kompleksowe badania psychologiczno-pedagogiczne wykonywane w określonych etapach edukacyjnych. Zgodnie z aktualnymi rozporządzeniami MEN dotyczącymi organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz tymi, które obowiązywały w okresie, gdy obecni studenci byli uczniami, jest to etap kończący szkołę podstawową lub obowiązujące wówczas gimnazjum[114].

O skali zjawiska dysleksji świadczy też analiza danych udostępnianych przez okręgowe komisje egzaminacyjne i opublikowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Wynika z niej, że odsetek zdiagnozowanych dyslektycznych uczniów szkół podstawowych, którzy zadeklarowali chęć skorzystania z egzaminu organizowanego w specjalnych warunkach, oscyluje w ostatnich 4 latach w granicach 12-15%, np. w 2019 r. z ogólnej liczby 361185 rozwiązujących zadania z języka polskiego w arkuszu standardowym, uczniowie z dysleksją rozwojową to 54094, co stanowi 14,97%. Egzamin z języków obcych w warunkach dla dyslektyków zdawało 52059 uczniów, co stanowi 14,41%[115].

W tym samym roku spośród 250998 maturzystów język polski z udogodnieniami dla dyslektyków zdawało 25183 uczniów (10,03%). Z ogólnej liczby zdających język angielski (234347) wg zasad dla dyslektyków uczestniczyło w egzaminie 23781 osób (10,14%). Język

[114] Mowa tu o: Rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach z: 17 listopada 2010 r., 30 kwietnia 2013 r., z 9 sierpnia 2017 r. Kompletny zapis źródeł w zestawie bibliograficznym.

[115] https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informacje_o_wynikach/2019/sprawozdania/egzamin%20osmoklasisty_język%20polski_sprawozdanie%202019.pdf, dostęp: maj 2020

niemiecki w arkuszu standardowym rozwiązywało 11041, z tego 932 dyslektyków (8,44%), a odsetek dyslektyków zdających język rosyjski wyniósł 8,27 %[116].

Nieco wyższy wskaźnik uczniów dyslektycznych (14-17%) w tym samym okresie można określić na podstawie sprawozdań sporządzanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne[117]. Są w nich ujęci uczniowie ze zdiagnozowaną dysleksją, jednak nie wszyscy z nich decydowali się na inną organizację egzaminów końcowych, stąd rozbieżność pomiędzy wskazaniami komisji egzaminacyjnych i poradni psychologiczno-pedagogicznych. Należy zaznaczyć, że wskaźniki określone przez poradnie są zbliżone do danych zawartych w literaturze przedmiotu (Dyrda, 2003: 25; Kaja, 2003: 7; Bogdanowicz, 2005: 32), przy czym dotyczą one głównie uczniów szkół podstawowych.

W źródłach polskojęzycznych i obcych brak jest informacji o **skali zjawiska dysleksji** w **populacji dorosłych**. Uznając fakt, że dysleksja jest dysfunkcją całożyciową (Krasowicz-Kupis, 2003: 95; Wejner-Jaworska: 2019: 16), logicznym wydaje się założenie, że podobny wskaźnik procentowy dotyczy także tej grupy, w tym studentów. Poniższe zestawienie ilustruje skalę tego zjawiska w grupie badanych studentów uczelni krakowskich (tabela nr 14).

Tabela 14. Występowanie dysleksji – deklaracje badanych studentów

Uczelnia	Dysleksja potwierdzona diagnozą				Dysleksja zadeklarowana na podst. objawów				Razem dysleksja				Brak dysleksji				Razem	
	K		M		K		M		K		M		K		M			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
UJ	9	1,0	17	2,0	1	0,1	1	0,1	10	1,1	18	2,1	102	12,0	93	10,9	223	26,3
UEK	13	1,5	21	2,4	2	0,2	2	0,2	15	1,7	23	2,6	97	11,4	131	15,4	266	31,3
UP	11	1,3	16	1,8	1	0,1	1	0,1	12	1,4	17	1,9	91	10,7	73	8,6	193	22,7
UPJP II	8	0,9	15	1,7	1	0,1	2	0,2	9	1,0	17	2,0	63	7,4	78	9,3	167	19,7
Razem	41	4,7	69	7,9	5	0,5	6	0,6	**46**	**5,2**	**75**	**8,8**	**353**	**41,5**	**375**	**44,2**	849	100,0

Źródło: Badania własne

Studenci dyslektyczni stanowią 14,25% ogólnej liczby badanych. Są to w większości osoby zdiagnozowane; a w grupie tej dominują mężczyźni.

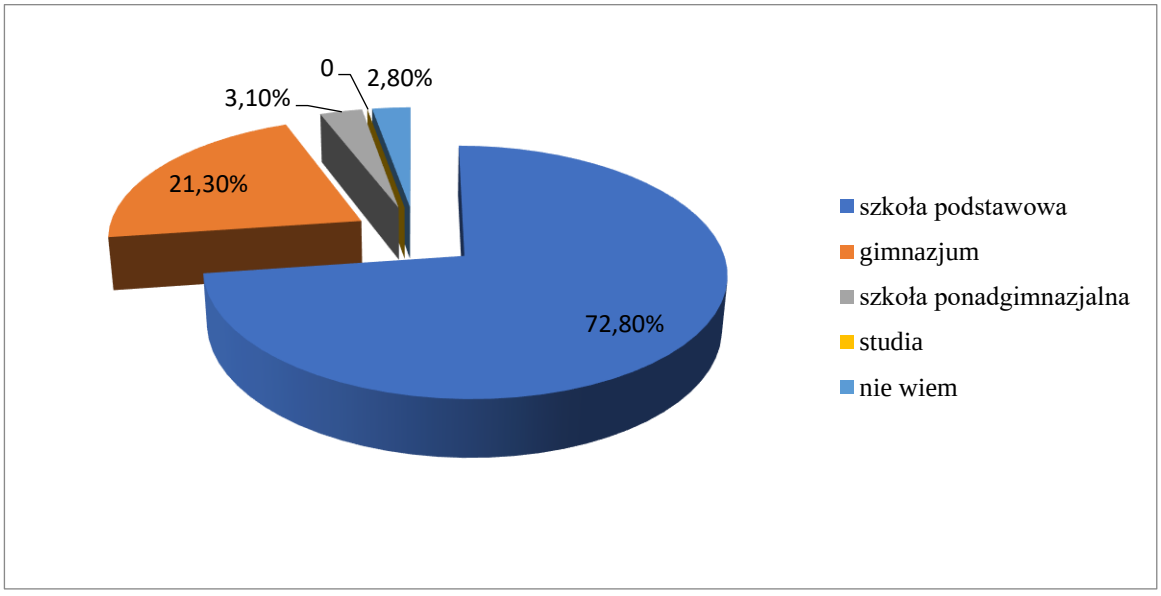
[116] https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2019/sprawozdanie/sprawozdanie_matura_2019_niemiecki.pdf, dostęp: maj 2020

[117] Informacje na podstawie sprawozdań z przyjęć i wydanych w latach 2016-2019 opinii psychologiczno-pedagogicznych. Materiały niepublikowane, udostępnione przez Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne nr 1, 2, 3 w Krakowie.

Na podstawie relacji badanych ekspertów – pracowników BON – trudno jest jednoznacznie ocenić, jaka jest liczebność grupy dyslektycznych studentów. Z uzyskanych w trakcie badań informacji wynika, że w większości uczelnie nie prowadzą dokładnych statystyk. Wiele osób podkreśla brak wiedzy o dokładnej liczbie studiujących dyslektyków. Niemniej jednak deklarują oni, że z roku na rok liczba zgłaszających się do nich dyslektyków w uczelniach wzrasta. Podobne opinie w tej kwestii wyrażają eksperci pracujący w placówkach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wynika z nich, że poradnie psychologiczno-pedagogiczne udzielają porad w jednostkowych przypadkach i najczęściej są to studenci, którzy wcześniej pozostawali w systemie pomocy jako uczniowie. Spośród dorosłych zgłaszających się do poradni działających pod egidą Polskiego Towarzystwa Dysleksji studenci stanowią grupę ok. 9-10%.

Studenci dyslektyczni to osoby zdiagnozowane, posiadające wiedzę o tym fakcie wynikającą z dokonanego wcześniej rozpoznania. Nieliczna grupa niezdiagnozowanych podejrzewa, że ich trudności w uczeniu wynikają z zaburzeń dyslektycznych. Pomimo braku diagnozy uznają, że mają trudności dyslektyczne. Nie ma wśród nich nikogo, kto poddałby się diagnozie w okresie studiów. Potwierdza to postawioną wcześniej tezę. Szczegółowe informacje w tym zakresie zaprezentowano na wykresie nr 4.

Wykres 4. Etap edukacji, w którym u badanych dokonano diagnozy dysleksji



Źródło: Badania własne

Z informacji przedstawionych na wykresie nr 4 wynika, że w zdecydowanej większości rozpoznanie symptomów dyslektycznych wśród badanych studentów nastąpiło w szkole podstawowej. Jest to etap edukacji, w którym symptomy dysleksji są wyraźne, identyfikowane

przez rodziców i nauczycieli, ujawniają się w procesie opanowania podstawowych umiejętności szkolnych i powodują trudności dydaktyczne. Są więc przesłanką do uruchomienia procedur diagnostycznych. Diagnoza dokonana na tym etapie edukacyjnym jest także zgodna z przywołanymi powyżej obowiązującymi przepisami i wynika z nakładanego na szkoły obowiązku realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Czas diagnozy nie jest bez znaczenia dla funkcjonowania dorosłego ucznia. Wczesne rozpoznanie pozwala na podjęcie zabiegów korekcyjno-kompensacyjnych i zwiększa szansę na redukcję trudności. Jednocześnie umożliwia uczniowi wypracowanie adekwatnych i optymalnych dla siebie strategii funkcjonowania. Warunkiem koniecznym jest jednak otrzymanie profesjonalnego instruktażu i pomocy.

Analiza powyższych informacji **pozytywnie weryfikuje** sformułowaną w rozdziale 3. **hipotezę szczegółową HS1**, która zakłada, że: w grupie studentów reprezentacja osób dyslektycznych jest porównywalna z populacją występującą wśród uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych i wynosi ok. 12-16%. W grupie badanych reprezentacja osób dyslektycznych wynosi 14,25% – jest porównywalna z populacją występującą wśród uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych; większość (61,98%) to mężczyźni.

4.2. Zakres i rodzaj trudności dyslektycznych studentów

Obraz dysleksji u osób dorosłych jest odmienny od charakterystycznego dla wieku szkolnego. Poniżej prezentowane są rodzaje trudności w uczeniu się, deklarowane przez dyslektycznych studentów. Choć szczególną uwagę należy zwrócić na utrudnienia w nauce języków obcych, problem powinno się analizować w szerszym kontekście, uwzględniając charakterystyczne dla dysleksji trudności poznawcze.

Tabela 15. Trudności w uczeniu się deklarowane przez studentów z dysleksją[118]

L.p.	Trudność	Występowała wcześniej				Występuje obecnie			
		często		rzadko		często		rzadko	
		L	%	L	%	L	%	L	%
W czytaniu									
1.	Wolne tempo czytania	49	40,4	33	27,2	37	30,6	42	34,7
2.	Niechęć do czytania	38	31,4	17	14,0	41	33,9	19	15,7

[118] Dane liczbowe obrazują wielokrotne wybory studentów. Wskaźniki procentowe liczone są dla N=121.

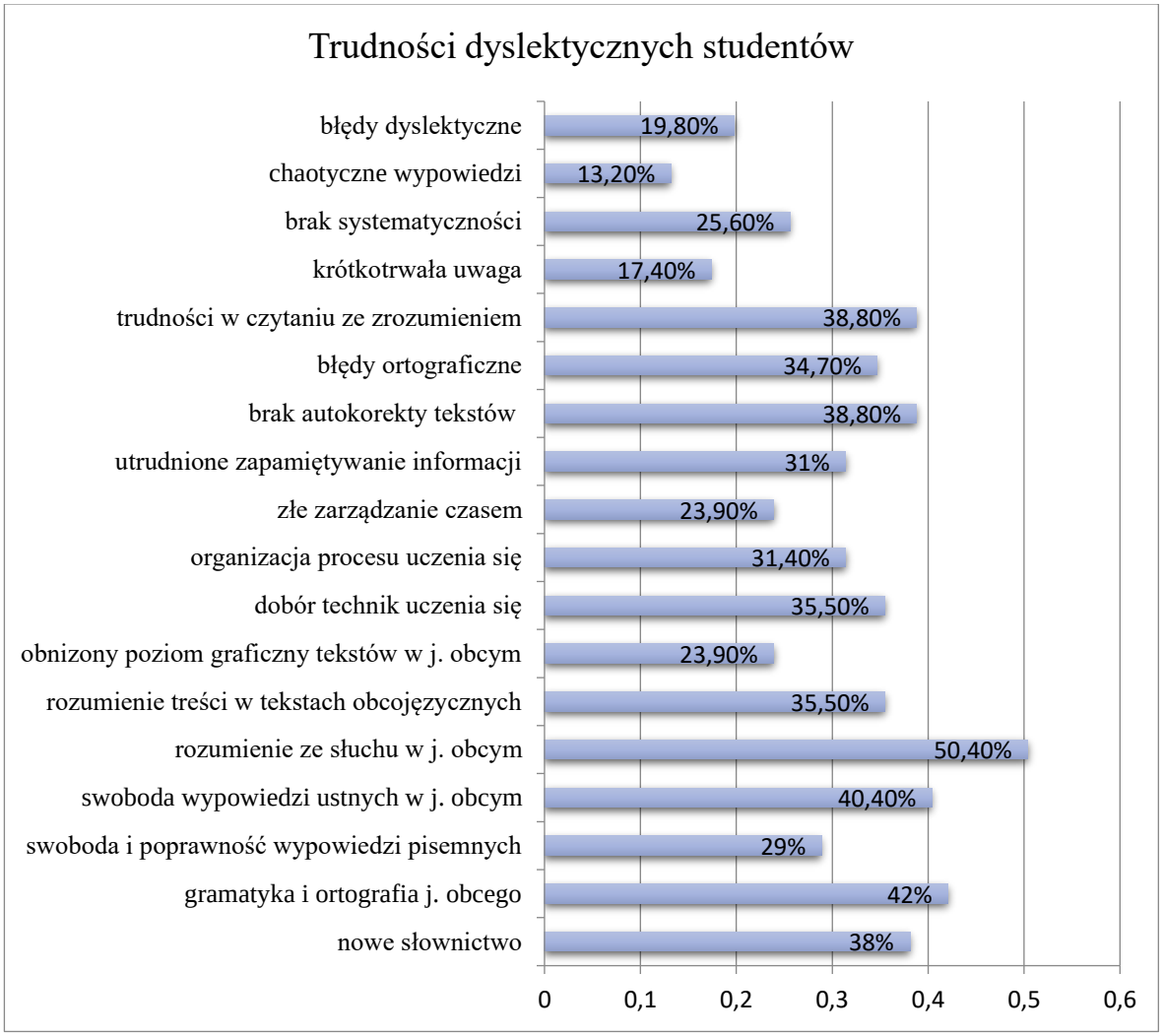
3.	Trudności w rozumieniu treści w jedno-krotnym czytaniu cichym	29	23,9	42	34,7	47	38,8	21	17,3
4.	Trudności w rozumieniu treści w wielo-krotnym czytaniu cichym	17	14,0	16	13,2	39	32,2	17	14,0
5.	Trudności w rozumieniu treści w czytaniu głośnym	41	33,8	34	28,0	12	9,9	31	25,6
6.	Szeregowanie, selekcja treści	21	17,3	19	15,7	17	14,0	29	23,9
7.	Brak koncentracji na tekście, regresy w czyta-niu, gubienie się w tekście	18	14,8	11	9,1	28	23,1	35	28,9
8.	Mylenie wyrazów podobnych graficznie	44	36,3	29	23,9	22	18,1	26	21,4
W pisaniu									
1.	Błędy ortograficzne	51	42,1	41	33,9	42	34,7	41	33,8
2.	Błędy nieortograficzne, np. pomyłki liter, wyrazów, ich zniekształcenia	63	52,1	37	30,6	24	19,8	31	25,6
3.	Pomyłki w zapisie cyfr, liczb	22	18,1	31	25,6	16	13,2	19	15,7
4.	Niekształtne pismo	47	38,8	29	23,9	37	30,6	42	34,7
5.	Trudności w formułowaniu wypowiedzi pisemnych	38	31,4	21	17,3	21	17,3	33	27,2
6.	Brak umiejętności autokorekty	69	57,0	34	28,0	47	38,8	39	32,2
7.	Błędne wypełnianie formularzy	25	20,7	7	5,8	13	10,7	17	14,0
8.	Niezautomatyzowany własny podpis	11	9,1	9	7,4	12	9,9	11	9,1
W koncentracji uwagi i pamięci									
1.	Szybka męczliwość	9	7,4	6	4,9	19	15,7	20	16,5
2.	Krótkotrwała uwaga, krótki czas pracy	18	14,8	11	9,1	21	17,3	11	9,1
3.	Kłopoty z zapamiętywaniem informacji	21	17,3	19	15,7	38	31,4	21	17,3
4.	Kłopoty z zapamiętywaniem dat, kodów, haseł, danych liczbowych	23	19,0	13	10,7	29	23,9	17	14,0
W orientacji czasowej i przestrzennej									
1.	Mylenie dat, godzin, miejsc, okoliczności	19	15,7	7	5,7	16	13,2	13	10,7
2.	Złe zarządzanie czasem – ciągły pośpiech, spóźnienia	27	22,3	14	11,5	29	23,9	34	28,1
3.	Utrudniona orientacja w przestrzeni	10	8,2	9	7,4	11	9,1	16	13,2
W wypowiedziach ustnych									
1.	Trudność w precyzyjnym wypowiadaniu się i przekazywaniu informacji	19	15,7	11	9,1	13	10,7	17	14,0
2.	Gubienie wątku, chaos w wypowiedzi	16	13,2	8	6,6	16	13,2	14	11,6
3.	Utrudnione rozumienie wypowiedzi dłuższych lub o nietypowej konstrukcji	38	31,4	31	25,6	21	17,3	18	14,9
4.	Niewłaściwy rytm wypowiedzi, melodia, tempo, akcent, płynność	27	22,3	18	14,8	3	2,4	2	1,6

W uczeniu się									
1.	Utrudnienia w organizacji procesu uczenia się	34	28,0	27	22,3	38	31,4	41	33,9
2.	Brak systematyczności i dyscypliny	46	38,0	13	10,7	31	25,6	29	24,0
3.	Nieumiejętność planowania własnych działań	28	23,1	21	17,3	37	30,6	26	21,5
4.	Schematy w uczeniu się	19	15,7	13	10,7	14	11,5	17	14,1
5.	Trudności w doborze adekwatnych dla siebie technik uczenia się	33	27,2	28	23,1	43	35,6	39	32,2
W opanowaniu języka obcego									
1.	Nieprawidłowy zapis alfabetu	43	35,5	30	24,8	24	19,8	31	25,6
2.	Pomyłki w identyfikacji liter alfabetu	38	31,4	29	24	17	14,1	36	29,7
3.	Trudności w przyswajaniu nowego słownictwa	41	33,8	33	27,3	46	38,0	49	40,5
4.	Trudności w opanowaniu gramatyki i ortografii	49	40,5	39	32,2	51	42,1	48	39,7
5.	Brak swobody wypowiedzi ustnych	44	36,4	19	15,7	49	40,5	57	47,1
6.	Brak swobody wypowiedzi pisemnych	31	25,6	16	13,2	35	28,9	29	24,0
7.	Trudności w rozumieniu tekstów słuchanych	57	47,1	39	32,2	61	50,4	38	31,4
8.	Trudności w rozumieniu tekstów czytanych	49	40,5	27	22,3	43	35,5	41	33,9
9.	Obniżony poziom graficzny pisma	32	26,4	33	27,3	29	24,0	23	19,0

Źródło: Badania własne

Na uwagę zasługuje różnorodność objawów dysleksji oraz ich ciągłość. Badani deklarują, że występowały one w przeszłości i utrzymują się obecnie. Na wykresie nr 5 zobrazowano zakresy i rodzaje trudności wskazywanych przez studentów w kategorii „obecnie – często”.

Wykres 5. Objawy trudności występujących u badanych często



Źródło: Badania własne

Jak wynika z przedstawionych danych kategorie trudności wskazywane przez dyslektycznych studentów dotyczą uczenia się, w tym zwłaszcza opanowania języków obcych. Istotną trudnością są utrzymujące się problemy w pisaniu oraz, w mniejszym zakresie, czytaniu i koncentracji uwagi.

Wykazane **symptomy dominujące w nauce języków obcych** to:

- trudności w przyswajaniu nowego słownictwa;
- trudności w opanowaniu gramatyki i zapisu ortograficznego, problemy z opanowaniem alfabetów odmiennych od łacińskiego (np. chiński, rosyjski);
- brak swobody wypowiadania się, brak motywacji do zabierania głosu, obawy przed niepowodzeniem i zakłóceniami aktu komunikacji;
- zachowanie prawidłowej konstrukcji wypowiedzi pisemnych;
- rozumienie tekstów słuchanych i czytanych.

Inne symptomy charakteryzujące się wysoką częstotliwością wyborów dotyczą **organizacji procesu uczenia się** i posługiwania się techniką pisania. Najczęściej wymieniane to:

- trudności w doborze technik uczenia się;
- utrudniona organizacja procesu uczenia się;
- brak systematyczności i samodyscypliny;
- błędy ortograficzne;
- brak umiejętności autokorekty, niechęć do zapisu odręcznego pozbawionego możliwości automatycznej korekty;
- problemy z grafią, niekształtne, nieczytelne pismo.

Rzadziej studenci wskazywali utrudnienia w czytaniu, percepcji i ekspresji mowy oraz koncentracji uwagi i orientacji czasowo-przestrzennej. Wymieniano:

- utrudnienia w rozumieniu czytanych treści;
- niechęć do czytania;
- trudności w precyzowaniu informacji;
- utrudnione rozumienie dłuższych wypowiedzi i o nietypowej konstrukcji;
- kłopoty z zapamiętywaniem;
- męczliwość, szybka utrata motywacji i krótki czas pracy.

Wszystkie wskazywane trudności w sposób istotny zakłócają proces uczenia się. Cechą charakterystyczną jest **współwystępowanie wielu symptomów**, o czym świadczą wielokrotne wybory dokonywane przez badanych.

Deklaracje studentów znajdują potwierdzenie w opiniach ekspertów. Podkreślają oni problemy z tempem realizacji materiału podczas nauki języków obcych, kłopoty z pisaniem i matematyką. Studenci zgłaszają ekspertom trudności w uczeniu się, w tym także organizacji pracy i systematyczności.

Analiza zakresu i rodzaju trudności dyslektycznych **potwierdza w pełni** sformułowaną w części metodologicznej **hipotezę HS2**, która brzmi: Dyslektyczni studenci, z uwagi na etap edukacji i swoje dotychczasowe doświadczenia w uczeniu się, mają wybiórcze trudności w posługiwaniu się podstawowymi umiejętnościami, tj. czytaniem i pisaniem. Dominujące trudności zgłaszane przez dyslektycznych studentów dotyczą nauki języków obcych i organizacji procesu uczenia się. W ocenie badanych występują często, są zróżnicowane i tworzą

zespoły symptomów. Natomiast trudności w posługiwaniu się podstawowymi umiejętnościami (czytanie, pisanie) mają charakter wybiórczy.

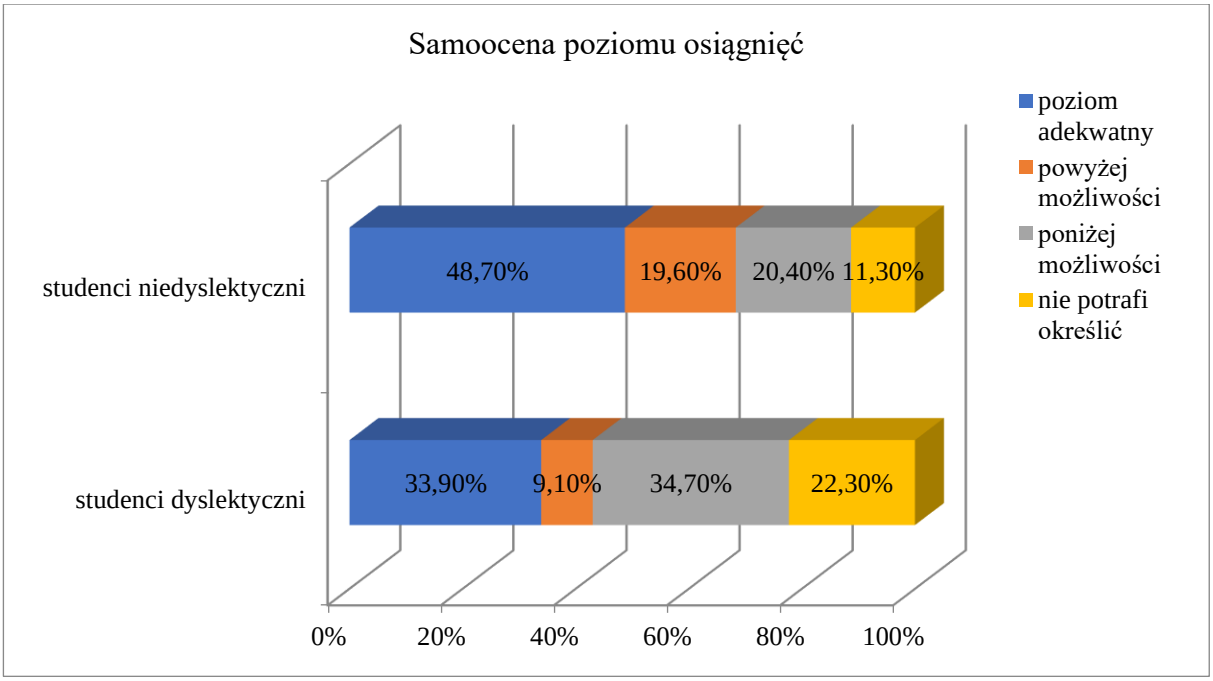
Dla skutecznego planowania i realizowania procesu edukacyjnego istotna jest świadomość adekwatności osiągnięć do potencjalnych możliwości uczącego się. Badani studenci mieli możliwość oceny poziomu swoich osiągnięć w studiowaniu. Widoczna jest różnica pomiędzy ocenami dwóch grup. Obrazują to dane w tabeli nr 16 i na wykresie nr 6.

Tabela 16. Samoocena poziomu osiągnięć w studiowaniu – deklaracje badanych studentów

L.p.	Deklarowana ocena poziomu osiągnięć	Deklaracje studentów dyslektycznych		Deklaracje studentów niedyslektycznych	
		Liczba	%	Liczba	%
1.	adekwatny do możliwości	41	33,9	543	74,6
2.	powyżej możliwości	11	9,1	106	14,6
3.	poniżej możliwości	42	34,7	64	8,7
4.	trudność w ocenie	27	22,3	15	2,1
Razem		**121**	**100,0**	**728**	**100,0**

Źródło: Badania własne

Wykres 6. Samoocena poziomu osiągnięć studentów dyslektycznych i niedyslektycznych



Źródło: Badania własne

Dyslektyczni studenci znacząco częściej niż ich niedysfunkcyjni rówieśnicy oceniają poziom osiągnięć w edukacji jako niższy od swoich możliwości. Wielu z nich ma też problem

z oceną i deklaruje, że nie potrafią jej dokonać. Niska samoocena, ukształtowana prawdopodobnie w przebiegu dotychczasowej edukacji, nie wzmacnia motywacji i nie zachęca do pokonywania trudności. Jest też poważną przeszkodą w realizacji celów edukacyjnych. Nieumiejętność oceny własnych możliwości i wyraźna tendencja do zaniżonej samooceny jest skutkiem braku odpowiednich działań psychoedukacyjnych, w zakresie których pozostaje poznawanie siebie jako ucznia i wiedza o adekwatnych do swoich możliwości technikach uczenia się. Warto więc przeanalizować informacje odnoszące się do tych zagadnień i porównać obie grupy studentów. Porównaniu poddawane są informacje uzyskane od badanych w kategorii „określa z pewnością" (zob. tabele nr 17 i nr 18). Można bowiem oczekiwać od dorosłych uczących się wysokiego poziomu świadomości cech warunkujących proces zdobywania wiedzy.

Tabela 17. Deklarowana przez dyslektycznych studentów umiejętność rozpoznawania cech stylu uczenia się

L.p.	Umiejętność	Określa z pewnością		Określa orientacyjnie		Nie potrafi określić		Brak odpowiedzi		Razem	
		L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
1.	Preferencje sensoryczne	43	35,6	54	44,7	18	14,8	6	4,9	121	100
2.	Dominacja półkuli mózgowej	71	58,8	39	32,2	9	7,4	2	1,6	121	100
3.	Profil dominacji całkowitej	37	30,6	51	42,2	24	19,8	9	7,4	121	100
4.	Profil inteligencji wielorakich	39	32,2	48	39,7	21	17,4	13	10,7	121	100
5.	Styl działania	41	33,9	52	43,0	23	19,0	5	4,1	121	100

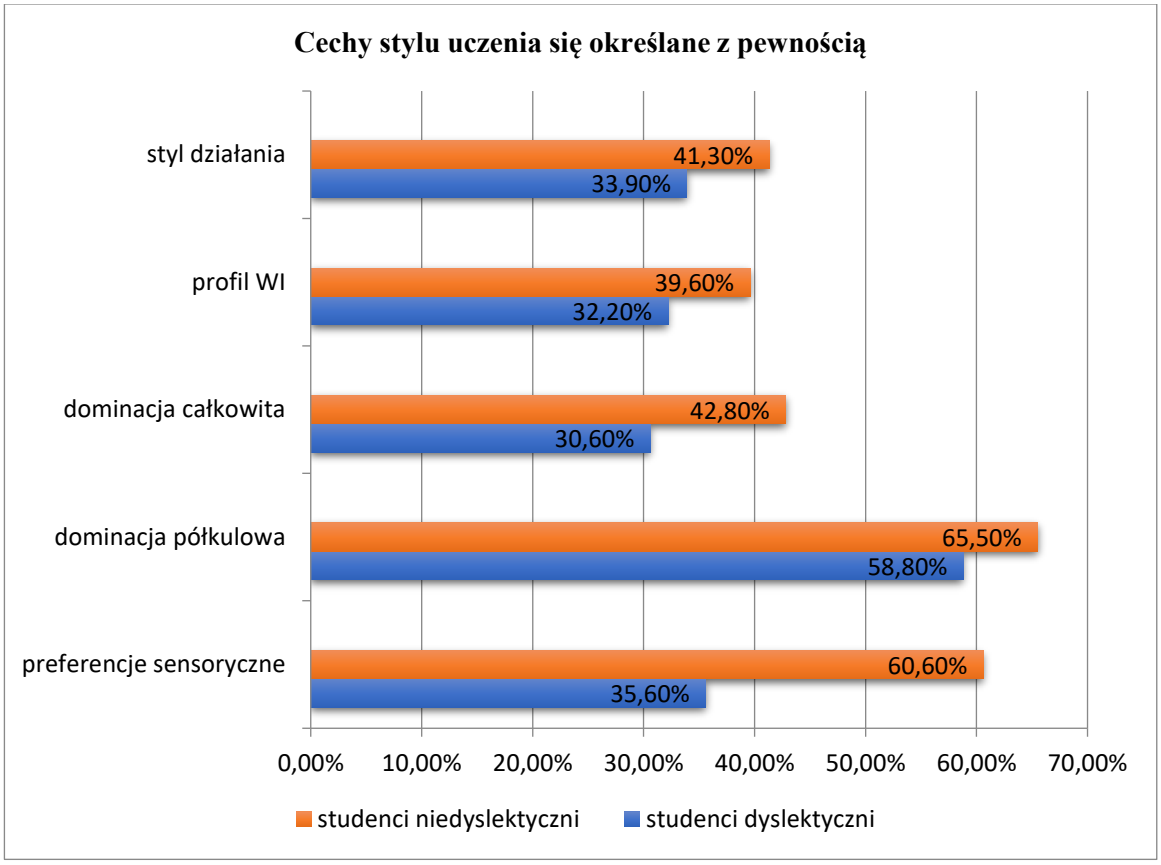
Źródło: Badania własne

Tabela 18. Deklarowana przez niedyslektycznych studentów umiejętność rozpoznawania cech stylu uczenia się

L.p.	Umiejętność	Określa z pewnością		Określa orientacyjnie		Nie potrafi określić		Brak odpowiedzi		Razem	
		L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
1.	Preferencje sensoryczne	441	60,6	231	31,7	41	5,6	15	2,1	728	100
2.	Dominacja półkuli mózgowej	477	65,5	197	27,1	46	6,3	8	1,1	728	100
3.	Profil dominacji całkowitej	312	42,8	247	33,9	137	18,9	32	4,4	728	100
4.	Profil inteligencji wielorakich	288	39,6	348	47,8	83	11,4	9	1,2	728	100
5.	Styl działania	301	41,3	346	47,6	75	10,3	6	0,8	728	100

Źródło: Badania własne

Wykres 7. Cechy stylu uczenia się określane z pewnością

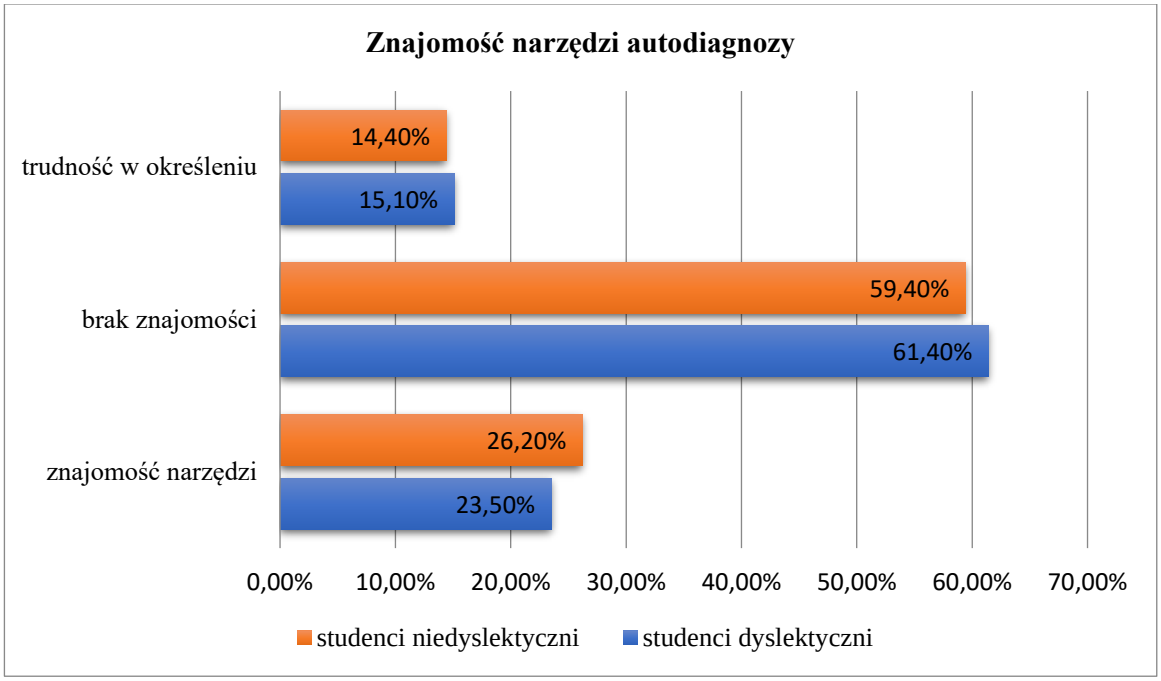


Źródło: Badania własne

Na uwagę zasługuje fakt, że studenci dyslektyczni charakteryzują się **niższą umiejętnością określania cech swojego stylu uczenia się** niż ich niedysfunkcyjni rówieśnicy. Najłatwiej określić im dominację półkulową (kojarzoną z dominacją ręki). Około 30-procentowe wybory dotyczą preferencji sensorycznych, profilu inteligencji wielorakich i stylu działania. Należy podkreślić, że wiedza o sobie jako uczniu w takim zakresie jest niewystarczająca, może utrudniać proces uczenia się, obniżać jego efektywność, a tym samym wpływać demotywująco na osoby uczące się, w tym także dorosłych. W kontekście opanowania struktur języka obcego może utrudniać zapamiętywanie, czytanie i rozumienie tekstów obcojęzycznych. Utrudnia także budowanie własnych strategii uczenia się i modyfikowanie tych, którymi studenci się posługują, a które nie są w pełni skuteczne.

Refleksja o sposobach uczenia się jest możliwa wówczas, gdy w zasobach własnych studentów mieści się warsztat **autodiagnostyczny**, pozwalający na określenie cech istotnych dla uczenia się.

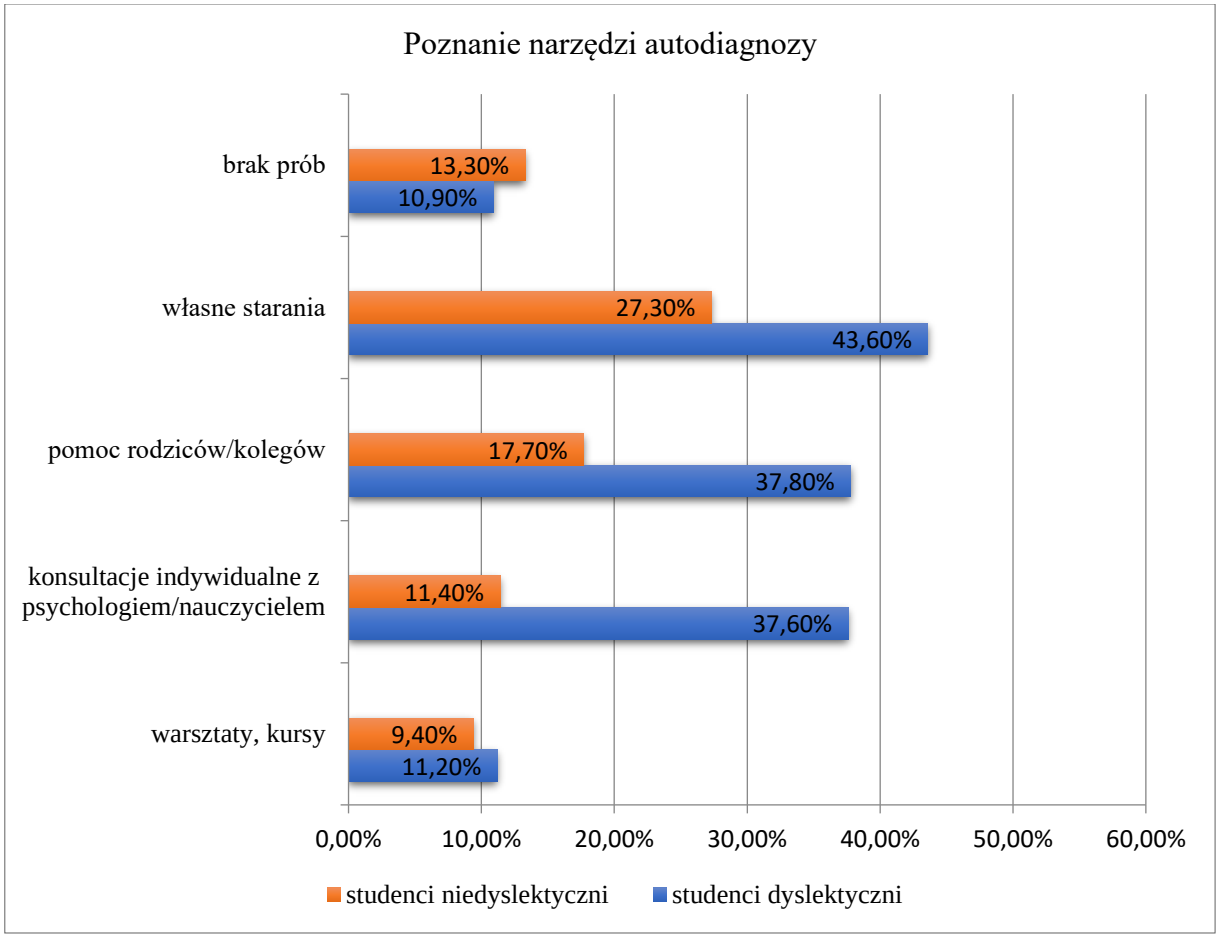
Wykres 8. Znajomość narzędzi autodiagnozy



Źródło: Badania własne

Charakterystyczne są porównywalne wskazania zarówno dyslektycznych, jak i niedyslektycznych studentów. Zdecydowana większość z nich nie zna sposobów i narzędzi, które pozwalają poznać i określić istotne cechy uczenia się. Sytuacja taka jest prawdopodobnie konsekwencją braku prowadzonych w szkołach działań psychoedukacyjnych w tym zakresie. W przypadku dyslektycznych studentów, którzy w większości są osobami zdiagnozowanymi na etapie szkoły podstawowej, świadczy to również o zredukowanej do niezbędnego minimum funkcji informacyjnej i edukacyjnej wykonanej diagnozy. W jej wyniku studenci dostali wprawdzie informacje o dysfunkcji, ale nie uzyskali dodatkowej wiedzy o tym, jak z taką dysfunkcją organizować swój proces uczenia się. Potwierdzeniem tej tezy są informacje prezentowane na wykresie nr 9.

Wykres 9. Poznanie narzędzi autodiagnozy



Źródło: Badania własne

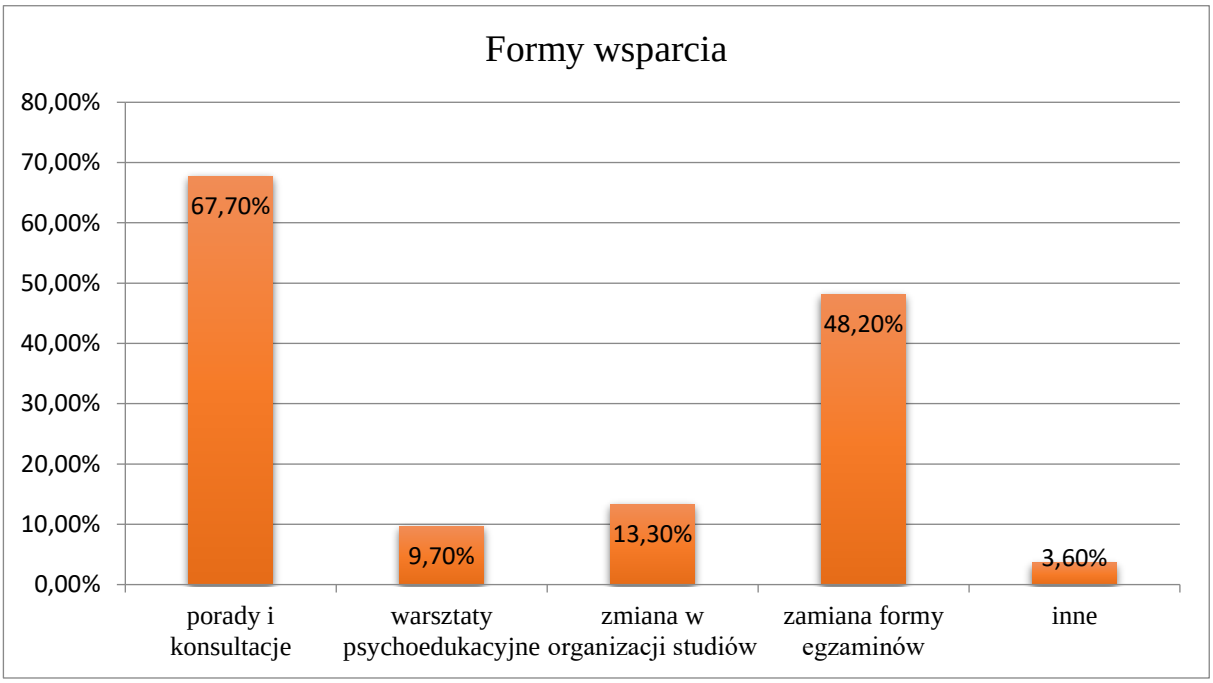
Wśród wskazywanych sposobów, w grupie dyslektycznych i niedyslektycznych studentów dominują własne starania. Dyslektycy częściej korzystają z pomocy rodziców i profesjonalnych konsultacji udzielanych przez nauczycieli lub psychologów. Na uwagę zasługuje też wskazanie informujące o braku podejmowanych prób – wyraźnie większą grupę stanowią w tej kategorii niedyslektycy.

4.3. System pomocy dyslektycznym studentom w środowisku akademickim i poza nim

W polskich uczelniach, podobnie jak w zagranicznych, pomocą i wsparciem edukacyjnym dyslektycznych studentów zajmują się biura ds. osób niepełnosprawnych lub ich odpowiedniki. Oferta pomocowa prezentowana przez różne uczelnie na stronach internetowych została szczegółowo omówiona w drugim rozdziale dysertacji. Jednakże, precyzując cele badań ilościowych, ustalono, że dla uzyskania pełnego obrazu skali i specyfiki zjawisk należy

dokonać analizy informacji uzyskanych bezpośrednio od pracowników biur, koordynatorów uczelnianych i pełnomocników rektorów – ekspertów w tym zakresie. W ankiecie internetowej i w trakcie wywiadów eksperci wskazywali nie tylko na skalę problemu dysleksji w populacji studiujących, ale też na realizowane wobec tej grupy **formy wsparcia**. Wszyscy respondenci deklarują, że w zakresie działań BON mieści się wspomaganie osób dyslektycznych, nawet jeśli dysfunkcja ta nie współwystępuje z niepełnosprawnością. Podkreślają, że informacje o formach pomocy (wyszczególnione na wykresie nr 10) są zamieszczane na stronach internetowych uczelni, przekazywane za pośrednictwem opiekunów roczników i nauczycieli na spotkaniach ze studentami przez pełnomocników ds. osób niepełnosprawnych.

Wykres 10. Formy wsparcia dyslektycznych studentów realizowane w uczelniach za pośrednictwem BON



Źródło: Badania własne

W zdecydowanej większości respondenci uznali, że najczęściej realizowaną formą wsparcia są porady i konsultacje oraz wnioskowanie o zmianę zaliczania przedmiotów lub trybu egzaminów. Sporadycznie organizowane są warsztaty psychoedukacyjne, w ograniczonym zakresie jest też realizowana pomoc w zmianie organizacji studiów. Porady i konsultacje są zazwyczaj jednorazowe i okazjonalne, nie wprowadzają istotnych zmian w technikach uczenia się, tak jak np. warsztatowe formy psychoedukacyjne. Zmiana sposobów egzaminowania dotyczy najczęściej przedłużenia czasu egzaminu nawet do 50 procent, umożliwienia wielokrotnego odsłuchu materiałów audio, zalecenia zwiększonej tolerancji błędów właściwych dla typu dysfunkcji (ortograficznych, dysgraficznych), a także zamiany

formy pisemnej na ustną. Udogodnienia te najczęściej wykorzystywane są przy zaliczaniu języków obcych. Wskazywane przez respondentów wypowiedzi przekonują, że uczelnie nie wypracowały rozbudowanego, jednolitego systemu pomocy dyslektycznym studentom. Dominują okazjonalne formy wsparcia, o które najczęściej wnioskują sami studenci. Pracownicy BON deklarują pomoc w realizacji potrzeb edukacyjnych wszystkich studentów z trudnościami w studiowaniu, w tym studentom dyslektycznym, podkreślając **indywidualny charakter tej pomocy**. Nauczyciele akademiccy rzadko wychodzą z inicjatywą uruchomienia określonej formuły pomocowej i nie inspirują dyslektycznych studentów do poszukiwania efektywnych technik pracy umysłowej. Sporadycznie inicjują kontakty z BON, częściej liczą na to, że studenci samodzielnie dostaną się do nierzadko słabo widocznej informacji na stronie www odpowiedniej jednostki. Bez zastrzeżeń zgadzają się natomiast na zmiany w trybie egzaminowania, akceptując wnioski studentów lub wskazania BON. W informacjach respondentów pojawiają się np. zajęcia prowadzone indywidualnie lub w małych grupach, dostosowanie formy zaliczeń i egzaminów do potrzeb studentów, szersza edukacja o formach pomocy, adaptacja materiałów dydaktycznych, szkolenia i warsztaty dotyczące metodyki pracy ze studentem doświadczającym trudności edukacyjnych, szkolenia, wymiana korespondencji, udzielanie indywidualnego wsparcia.

Poniższe wypowiedzi ekspertów BON ilustrują omówione powyżej zagadnienia:

- *Studenci z dysleksją są traktowani z taką samą uwagą i otrzymują takie samo wsparcie jak studenci z niepełnosprawnościami* (EB4);
- *Czasami myślę, że dysleksja oparta na opinii psychologiczno-pedagogicznej z IV klasy szkoły podstawowej to dla studenta możliwość do nadużywania w czasie pisania zaliczeń czy egzaminów* (EB2);
- *Nie mam doświadczenia z konkretnym studentem, ale jesteśmy przygotowani do poszukiwania rozwiązań indywidualnych. Student z dysleksją jak każdy student również ten nieposiadający orzeczenia, jeśli tego potrzebuje ma nasze wsparcie. Szukamy dla niego rozwiązań, rozmawiamy z nim, poznajemy jego potrzeby edukacyjne i w oparciu o taką diagnozę opracowujemy indywidualną ścieżkę wsparcia. Podobnie jest z nauczycielami. Jesteśmy otwarci na ich potrzeby* (EB1).

Eksperci, zapytani o formy współpracy z instytucjami z otoczenia społecznego uczelni świadczącymi pomoc psychologiczno-pedagogiczną, zgodnie stwierdzali, że nie jest ona realizowana w żadnej systemowej formie. Instytucje te są delegowane do pracy z dziećmi i młodzieżą szkół na różnych etapach, nie obejmują studentów i innych uczących się dorosłych.

W sporadycznych przypadkach poradnie, na prośbę studenta, przekazują do BON informacje o przebiegu terapii, jednak nie uczestniczą w profilowaniu pomocy na etapie studiów. Brak rozwiązań w tym zakresie skutkuje niemożnością kontynuowania terapii ani w uczelni, ani poza nią. Należy jednak podkreślić, że nie wszyscy studenci dyslektyczni takiej terapii potrzebują. Dla większości z nich wystarczający wydaje się instruktaż z zakresu pracy umysłowej i technik uczenia się oraz wsparcie w postaci zmian w organizacji procesu studiowania.

Powyższe zagadnienia ilustrują wypowiedzi ekspertów BON:

- *Działają różne poradnie, ale studenci są poza ich kompetencjami. Sporadycznie wymieniane są informacje, za pośrednictwem i na wniosek studenta* (EB2);
- *Od kilku lat psycholog poradni prowadzi warsztaty dla studentów naszej uczelni. Ale – co ważne – jest to jednocześnie nasz pracownik* (EB3);
- *Jeśli student potrzebuje pomocy, raczej sam ją organizuje i kontaktuje się z różnymi instytucjami. Uczelnia w tym nie uczestniczy* (EB4);
- *Nie ma takiej współpracy. Wszelkie formy pomocy organizujemy bazując na własnych możliwościach i rozwiązaniach opracowanych w uczelni* (EB1).

Informacje te są potwierdzane także przez pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych w trakcie prowadzonych z nimi wywiadów eksperckich. W odróżnieniu od opinii ekspertów BON, podkreślają oni **konieczność kontynuacji wsparcia edukacyjnego także w okresie studiów**, uznając za niewłaściwe jego zakończenie po ukończeniu szkoły średniej. Jednocześnie podkreślają, że w tym zakresie występują też utrudnienia merytoryczne związane z warsztatem diagnostycznym i kadrowe wynikające z brakiem psychologów specjalizujących się w dorosłości. Nie ma więc wypracowanych przez poradnie i uczelnie wyższe takich form współpracy, które w sposób systemowy porządkowałyby zakres pomocy dyslektycznym studentom, wskazywałyby konkretne zadania dla uczelni oraz poradni i wyznaczały formalne procedury wymiany informacji i niezbędnej dokumentacji. Takie opinie ilustrują wypowiedzi ekspertów z poradni:

- *Jestem zdania, że wsparcie dyslektyków powinno być kontynuowane także w okresie studiów. Uczelnie powinny starać się o uruchomienie na ich terenie poradni dla osób potrzebujących pomocy, w tym dla dyslektyków* (EP3);
- *W grupie naszych klientów są dyslektyczni studenci. Zaznaczam, że to pojedyncze przypadki, osoby nam znane z okresu szkoły podstawowej lub średniej. Na*

przestrzeni ostatnich pięciu lat ja konsultowałam dwoje studentów. Nie mam możliwości opiniowania dorosłych (EP2);

– *To trudne zagadnienia. Przede wszystkim w poradniach brak narzędzi diagnozy dla dorosłych dyslektyków, którzy nie byli wcześniej zdiagnozowani. Ustawowo placówki są sprofilowane na uczniów. Tak więc ze względów merytorycznych i formalnych nie przyjmujemy w poradni studentów* (EP5).

Analiza prezentowanych tu informacji pozwala **częściowo potwierdzić hipotezę HS3**, która zakładała, że: W uczelniach wyższych w Polsce nie istnieje jednolity system wsparcia dyslektycznych studentów; działania wspierające są podejmowane wybiórczo i mają charakter jednostkowy. Hipoteza ta potwierdza się w części dotyczącej wybiórczego i jednostkowego charakteru podejmowanych działań wspierających, inicjowanych z reguły na wniosek studentów. Nie potwierdza się teza, że każda uczelnia inaczej organizuje system pomocy grupie studentów z trudnościami w studiowaniu wynikającymi z zaburzeń dyslektycznych. Założenia tego systemu są w uczelniach zbliżone, pomoc mieści się w kompetencjach BON, a uczelnie deklarują zindywidualizowane formy wspomagania.

Rozdział 5. Uwarunkowania przebiegu i efektów kształcenia kompetencji posługiwania się językiem obcym u dyslektycznych studentów – analiza wyników badań własnych w module badań jakościowych

5.1. Studium przypadku S1

5.1.1. Przebieg i determinanty biografii edukacyjnej S1

S1 w czasie badania ma 20 lat. Ukończył szkołę podstawową zlokalizowaną w dużym osiedlu mieszkaniowym jednej z dzielnic Krakowa. Do publicznego gimnazjum uczęszczał w pobliżu miejsca zamieszkania, następnie, po pierwszej klasie, przeniósł się do szkoły prywatnej. Powodem były konflikty rówieśnicze, które badany wiąże ze swoim wyglądem – jest wysokim mężczyzną, wzrostem znacznie przewyższającym kolegów. Jest jedynakiem, jego rodzice uważają edukację za ważną życiową wartość i zawsze interesowali się postępami syna w nauce, pozostając w bieżącym kontakcie ze szkołami, do których syn uczęszczał. Badany preferował różnorodne formy aktywności fizycznej, uczęszczał na zajęcia sportowe. W pływaniu odnosił znaczące sukcesy, był wielokrotnie nagradzany w zawodach o zasięgu lokalnym i krajowym. W trakcie studiów trenuje pływanie i koszykówkę.

Trudności dyslektyczne S1 ujawniły się w klasach najmłodszych. Początkowo występowały w czytaniu: wolne tempo, dominujące czytanie analityczne, mylenie liter. W klasach starszych szkoły podstawowej nasiliły się błędy w pisaniu (ortograficzne i dyslektyczne, głównie wzrokowe, o typie inwersji dynamicznej) oraz pogorszający się z roku na rok poziom graficzny pisma. S1 został zdiagnozowany pod kątem dysleksji po raz pierwszy w IV klasie, następnie zaburzenie było potwierdzane diagnozami kontrolnymi, a ostania diagnoza została przeprowadzona przed maturą. Jako uczeń był objęty terapią pedagogiczną: w szkole podstawowej były to zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, w gimnazjum indywidualizowanie w ocenianiu i dostosowanie wymagań edukacyjnych do specyfiki dysfunkcji. W trakcie sprawdzianu po szkole podstawowej, egzaminu gimnazjalnego i maturalnego S1, na podstawie wskazań poradni psychologiczno-pedagogicznej, korzystał z

możliwości zdawania w specjalnych warunkach egzaminacyjnych – wydłużonego czasu i karty odpowiedzi kodowanej wg klucza dla dyslektyków. Wynik maturalny zapewnił dostanie się na studia, a realizowany kierunek jest zgodny z pierwszym wyborem.

S1 w trakcie badań był studentem I i II roku studiów pierwszego stopnia na kierunku turystyka i rekreacja. Średnia ocen z pierwszego roku to 3.61, z drugiego 4.11. Najwyższe oceny student otrzymywał z przedmiotów kierunkowych.

Potencjał edukacyjny studenta jest wypadkową wielu czynników, wśród których warto zwrócić uwagę na możliwości intelektualne i specyfikę rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych. Istotnym warunkiem przebiegu edukacji jest też pomoc psychologiczno-pedagogiczna otrzymana na wcześniejszych etapach edukacji. W prowadzonych diagnozach psychologiczno-pedagogicznych (badany został po raz pierwszy zdiagnozowany w IV klasie szkoły podstawowej, następnie pod koniec klasy III gimnazjum) określono poziom rozwoju psychomotorycznego, warunkującego uczenie się i funkcjonowanie społeczne w środowisku szkolnym. W zestawieniu poniżej ujęto kluczowe informacje z opinii psychologiczno-pedagogicznych udostępnionych przez badanego[119].

Tabela 19. Specyfika rozwoju percepcyjno-motorycznego S1

Funkcje intelektualne i poznawcze	**Funkcje wzrokowo-przestrzenne**	**Funkcje słuchowo-językowe**	**Lateralizacja i sprawność ruchowa**	**Funkcje emocjonalno-społeczne**	**Dotychczasowa pomoc**
rozwój intelektualny na poziomie przeciętnym, zaburzenia koncentracji uwagi	zaburzenia percepcji wzrokowej, kordynacji wzrokowo-ruchowej, pamięć wzrokowa osłabiona, nietrwałe ślady pamięciowe	śladowe zaburzenia słuchu fonematycznego	lateralizacja skrzyżowana (leworęczność/ prawooczność)	reakcje emocjonalne adekwatne, sporadyczne zachowania agresywne, preferuje kontakty z dorosłymi, zdyscyplinowany, pogodny, zmotywowany	zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w klasach II-III, praca własna wg instruktażu pedagoga w klasach IV-VI; egzamin gimnazjalny w wydłużonym czasie, arkusz kodowany dla dyslektyków

Źródło: Badania własne

[119] Analizie poddano dokumentację psychologiczno-pedagogiczną z okresu szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły średniej; taką procedurę zastosowano w przypadku pozostałych badanych.

Rozwój psychomotoryczny S1 przebiegał z cechami dysharmonii – przy przeciętnym poziomie rozwoju intelektualnego występowały zaburzenia parcjalne dotyczące głównie funkcji wzrokowej i orientacji przestrzennej oraz w mniejszym zakresie funkcji słuchowej. Na poziomie wysokim kształtowały się umiejętności bazujące na myśleniu logicznym i uogólnianiu, a zasób wiadomości ogólnych był adekwatny do wieku i etapu edukacji. W diagnozie nie określono typu zaburzeń dyslektycznych, jednakże analiza wyników badań psychologiczno-pedagogicznych i opis trudności wskazują na dysleksję typu P (percepcyjną, prawopółkulową). Istotną informacją wskazującą na patomechanizm trudności jest skrzyżowany model lateralizacji. Jest to przyczyną obniżonego poziomu sprawności motorycznej, a w konsekwencji niskiego poziomu graficznego pisma. Student w przeszłości miał kłopoty z zachowaniem poprawności zapisu zarówno w aspekcie ortograficznym, jak i graficznym. Profil rozwoju nakreślony w wyniku procedury diagnostycznej jest charakterystyczny dla osób z dysleksją rozwojową, a przebieg kariery edukacyjnej typowy dla większości dyslektycznych uczniów.

5.1.2. Charakterystyka trudności dyslektycznych S1 w nauce języków obcych i w ich użyciu

Trudności w nauce języka obcego pojawiły się stosunkowo wcześnie, w V klasie szkoły podstawowej. Badany nie potrafi precyzyjnie opisać, jakie wówczas miał kłopoty. Podkreśla jednak odczuwaną wówczas niechęć do nauki i lęk przed lekcjami języka angielskiego i niemieckiego oraz poczucie, że osiąga oceny znacznie poniżej swoich możliwości. Wskazywane przez badanego trudności przedstawione zostały w tabeli nr 21.

Naukę języka angielskiego (poziom B2) na studiach S1 podjął w ramach kontynuacji z liceum. Język rosyjski opanowywał od podstaw (poziom A1), chociaż na wcześniejszych etapach edukacji uczył się niemieckiego, nie chciał jednak kontynuować nauki, tłumacząc swój wybór trudnościami z tym językiem, brakiem sukcesów i złymi ocenami.

Tabela 20. Trudności S1 w nauce języków obcych

Trudności występujące w poszczególnych sprawnościach	JO1	JO2
W pisaniu	– przestawianie liter, – w pierwszym okresie nauki: mylenie liter o podobnym kształcie, – nieprawidłowy zapis przedrostków (np.: andress zamiast undress), – zlepki liter bez znaczenia, – nieuwzględnianie zasad ortograficznych (pisownia zaimka I małą literą), – zredagowanie dłuższych wypowiedzi pisemnych (np. eseju)	– opanowanie alfabetu, – przestawianie liter, – mylenie liter o podobnym kształcie, – mylenie liter o tym samym znaku graficznym, lecz innej wymowie niż w języku polskim (np.: B z Б), – mylenie liter właściwych dla alfabetu drukowanego i pisanego (np.: Д z D), – częste pisanie drukowanymi literami, – nieuwzględnianie zasad ortograficznych (pisownia przeczenia не różnymi częściami mowy)
W czytaniu	– w pierwszym okresie nauki: tempo, – przekształcenia wyrazów, agramatyzmy, nieprawidłowa identyfikacja końcówki gramatycznej, – brak koncentracji przy dłuższych tekstach, nieumiejętność analizy i selekcji informacji	– wolne tempo, – mylenie i zamiana liter, – niezapamiętywanie poprawnej wymowy – powtarzanie tych samych błędów fonetycznych, – technika czytania (głoskowanie a następnie scalanie wyrazu)
W mówieniu	– niechęć do zabierania głosu na forum grupy, – niepoprawna wymowa niektórych dźwięków	– niechęć do zabierania głosu na forum grupy, – niechęć do wypowiadania się, także w mniejszych grupach (np.: układanie dialogów, burza mózgów), – problem z wymową i akcentuacją
W słuchaniu	– niezrozumienie całości tekstu przy standardowej liczbie odtworzeń nagrania, – nieumiejętność powtarzania ze słuchu dźwięków i wyrazów	– niezrozumienie całości tekstu przy standardowej liczbie odtworzeń i standardowym tempie nagrania, – nieumiejętność powtarzania ze słuchu dźwięków i wyrazów, – nieumiejętność pracy z tekstem bez jego graficznej wersji
Wyniki (pretest)	22/60	18/60
Gotowość komunikowania się	przeciętna/cechy lęku komunikacyjnego	niska/cechy lęku komunikacyjnego

Źródło: Badania własne

Zasygnalizowane powyżej trudności mają swoje potwierdzenie w analizie prac pisemnych i wypowiedziach ustnych studenta. Są też widoczne w trakcie zajęć z JO1 i JO2. Student twierdzi, że nie posługuje się językiem angielskim biegle, w sytuacjach

komunikacyjnych czuje się niepewny i skrępowany. Swoją gotowość komunikowania się w językach obcych opisuje jako przeciętną z języka angielskiego i niską z rosyjskiego. O ile w przypadku JO2 może to wynikać z początkowego etapu nauki tego języka, o tyle JO1, opanowywany od szkoły podstawowej, nie powinien przysparzać takich trudności. Podobne spostrzeżenia mają też nauczyciele akademiccy. Podkreślają, że nie obserwują na zajęciach spontanicznej aktywności werbalnej S1, preferuje on pracę indywidualną, unika ćwiczeń wymagających konwersacji:

- *Raczej wycofany, unika odpowiedzi, wywołany odpowiada skrótowo, często jednym wyrazem, prostym zdaniem* (NA7);
- *Zabiera głos tylko wywołany do odpowiedzi, nie inicjuje żadnych interakcji, wszystko jest takie „na siłę". Często unika odpowiedzi, manifestując np. złe samopoczucie lub to, że jest czymś zajęty* (NA2).

Wyniki pretestów wykonanych na początku okresu edukacji akademickiej są stosunkowo niskie, w żadnym z języków obcych student nie osiągnął połowy maksymalnej liczby punktów. W ćwiczeniach sprawdzających sprawność słuchania szczególne trudności S1 sprawiały nowe słowa, które słyszał po raz pierwszy. Wprowadzały niepotrzebny niepokój i uniemożliwiały skupienie się na ogólnych założeniach wypowiedzi. Student dekoncentrował się na szczegółach, tracąc główny wątek nagrania. Jego odpowiedzi były prawidłowe jedynie w wariancie pytań wyboru; jak sam przyznaje, przeważnie raz na jakiś czas udawało mu się „strzelić" dobrą odpowiedź. Ta tendencja była charakterystyczna dla obydwu języków obcych. W czytaniu badany wykazywał nieco lepsze wyniki, choć praca z tekstem zajmowała mu znacznie więcej czasu niż zakładano. Badany początkowo nanosił notatki na czytany materiał, rysował po nim, podkreślał. Zaznaczył, że w ten sposób łatwiej mu się pracuje. Rozwiązywanie zadań rozpoczynał zawsze od zapoznania się z pytaniami, tłumaczył, że w ten sposób, czytając szuka od razu odpowiedzi. S1 pracował tak podczas pretestów zarówno z języka angielskiego jak i rosyjskiego.

Ze względu na poziom zaawansowania pretest z języka rosyjskiego (JO2) zawierał jedynie dwa powyższe moduły. Pretest z języka angielskiego (JO1) obejmował komponenty weryfikujące zasób słownictwa – ćwiczenia leksykalno-gramatyczne i wypowiedź pisemną według zadanych punktów treściowych. W tych badany radził sobie przeciętnie, o ile zakres tematyczny nie był dla niego całkowicie nowy. Łatwiejsze były zadania niewymagające otwartych wypowiedzi czy uzupełnienia informacji pełnymi zdaniami. Lepsze rezultaty dawały ćwiczenia skonstruowane na zasadzie łączenia odpowiednich, gotowych fragmentów zdań,

pytań opartych o możliwości wyboru czy dopasowywania nagłówków do fragmentów wypowiedzi. Wypowiedzi pisemne natomiast pozostawiały wiele do życzenia, zarówno poziom grafii, jak i bogactwa leksykalnego S1 odstawał znacznie od kolegów z grupy. Jak twierdził, trudno mu wymyślać zdania „od siebie" nawet przy założeniu, że część konstrukcji mógłby po prostu przekopiować z polecenia.

5.1.3. Indywidualne strategie stosowane przez S1 w uczeniu się języków obcych

S1, poza instruktażem do ćwiczeń domowych, nie został wyposażony przez diagnostów w narzędzia autodiagnozy, a nauczyciele szkoły podstawowej i gimnazjum nie analizowali jego preferencji w uczeniu się. Wiedzę o tych zagadnieniach student zdobył w trakcie badań, wypełniając odpowiednie kwestionariusze. Podkreśla, że charakterystyczna jest dla niego jednorodność sposobów uczenia się utrwalanych na różnych etapach edukacji i braku porównania z innymi sposobami. Uznał, że jego wiedza na ten temat jest intuicyjna, a wyboru metod uczenia dokonywał przypadkowo powielając te stosowane w szkole. Symptomatyczne jest dla S1 „przywiązanie" do określonych metod uczenia się i lęk przed ich zmianą. Należy podkreślić, że kwestie technik pracy umysłowej bardzo go zainteresowały, co skutkowało wysoką motywacją do uczestnictwa w badaniach i zaangażowaniem. Student chętnie komentował uzyskane wyniki i wiązał je z konkretnymi sytuacjami edukacyjnymi. Zapewniał, że poszerzył wiedzę o specyfice swojego uczenia się i z pewnością ją wykorzysta.

Tabela 21. Indywidulany profil uczenia się S1

Preferencje sensoryczne	**Dominacja półkulowa**			**Profil działania**			**Dominujące strategie uczenia się jęz. obcych**		
ruchowo-słuchowo-wzrokowe (RSW)	tendencja lewopółkulowa			aktywista pragmatyk			kompensacyjne kognitywne		
Profil inteligencji wielorakich									
Rodzaj/poziom	L	L-M	W-P	C-K	I-Z	I-W	M	P	E
Wysoki				■	■				
Przeciętny		■				■	■	■	
Niski	■		■						■

Źródło: Badania własne

Oznaczenia w tabeli: L: inteligencja lingwistyczna; L-M: logiczno-matematyczna; W-P: wizualno-przestrzenna; C-K: cielesno-kinestetyczna; I-Z: interpersonalna, zewnątrzosobowa; I-W: interpersonalna, wewnątrzosobowa; M: muzyczna, P: przyrodnicza; E: egzystencjalna[120]

Wykorzystywane w uczeniu się systemy sensoryczne wskazują na preferencje ruchowe i słuchowe oraz lewopółkulowe strategie poznawania – S1 pracuje z reguły systematycznie i w uporządkowany sposób, angażując głównie ruch, dotyk i słuch, a w mniejszym zakresie kanał wzrokowy. Tendencję tę wzmacniają wysokie umiejętności cielesno-kinestetyczne. Dominującym stylem jest aktywista-pragmatyk. Jego działania są z reguły impulsywne, nie zawsze zaplanowane i przemyślane. Wykonuje polecenia szybko, potem poprawia i koryguje swoje działania. Szybko też zmienia obiekt zainteresowania, długotrwałe ćwiczenia męczą go, dekoncentrują i nużą. Bardziej motywują go zagadnienia w jego ocenie przydatne teraz lub w przyszłości. Jest wyraźnie zadowolony, jeśli nauczyciel wskaże na praktyczne zastosowanie wiedzy językowej, nad którą grupa aktualnie pracuje. Czasem wręcz zadaje pytanie: *Po co nam to?*

Z deklaracji studenta wynika, że w nauce obydwu języków obcych najczęściej posługuje się on strategiami kompensacyjnymi i kognitywnymi. Strategie kompensacyjne pozwalają mu na używanie języka pomimo znacznych braków w gramatyce i słownictwie. Student często zastępuje nowe słowa ich polskimi ekwiwalentami, szuka internacjonalizmów, opisuje ich znaczenie, czy używa znanych synonimów. Podczas nauki chętnie generuje sytuacje współtowarzyszące – zapamiętuje wykonywane czynności, a potem przywołuje odpowiednie skojarzenia. Strategie kognitywne cechuje nastawienie na konkretne zadanie: ćwiczenie wymowy czy zapamiętanie nowych słów, które odbywa się z reguły metodą powtarzania. Taki styl pracy nie jest dla S1 efektywny, raczej męczący i nie przynoszący pożądanych efektów. Potwierdzają to nauczyciele akademiccy prowadzący lektoraty języków obcych (NA2 i NA7).

5.1.4. Założenia indywidualnego programu wsparcia S1 w nauce języków obcych i pokonywaniu trudności wynikających z zaburzeń dyslektycznych

Analiza informacji charakteryzujących osoby badane uczące się języków obcych oraz prezentowany przez każdą z nich indywidualny profil uczenia się stanowi podstawę konstrukcji ramowego programu wsparcia edukacyjnego. Jego istotą jest założenie, że edukacja językowa

[120] Symbole oznaczające rodzaje inteligencji zastosowano także w tabelach nr: 25, 29, 33, 37, 41, 45, 49, 53, 57.

powinna przede wszystkim służyć studentowi do realizacji jego własnych celów edukacyjnych. Jednocześnie jednak w założeniach powinno się także uwzględnić cele edukacyjne nauczycieli akademickich zobowiązanych do realizacji programu kształcenia na poziomie nauki określonym stopniem zaawansowania i wymogami wpisanymi w ramy kwalifikacji zawodowych. Istotnym elementem jest też diagnoza potencjału do uczenia się języka obcego i trudności występujących w procesie opanowania jego podstawowych sprawności. Propozycje wsparcia dotyczą rozwiązań organizacyjnych lub/i modyfikacji warsztatu pracy dydaktycznej. Zawierają też zakres propozycji dotyczący pracy własnej studenta. Schemat indywidualnego programu wsparcia, wg którego opracowano propozycje dla S1 i innych badanych, zamieszczono w aneksie (załącznik nr 15).

Cele edukacyjne S1 koncentrują się wokół opanowania języka obcego w stopniu umożliwiającym swobodne porozumiewanie się w sytuacjach codziennych i kontaktach zawodowych. Badany oczekuje, że nauka języka angielskiego umożliwi mu podróżowanie i podniesie jego atrakcyjność w rozmowach rekrutacyjnych z przyszłym pracodawcą. Rozważa też samozatrudnienie i w takiej sytuacji znajomość języka umożliwi mu nawiązanie bezpośrednich kontaktów z zagranicznymi partnerami. W argumentacji tej dominują zatem motywy zawodowe. Nauczyciele akademiccy precyzują cele w kontekście obowiązujących wymagań ESOKJ. Do oczekiwań S1 dodają: znajomość języka branżowego z zakresu wybranej specjalności i spontaniczne formułowanie wypowiedzi ustnych (JO1), co sprawia największą trudność badanemu. W odniesieniu do JO2 nauczyciele podkreślają warunek gotowości komunikacyjnej.

Student w procesie autodiagnozy wskazuje na problemy z mówieniem – zabieranie głosu publicznie bardzo go stresuje, a jest to sprawność wymagana w wysokim stopniu zarówno przez prowadzących JO1, jak i JO2. S1 podkreśla też, że trudności sprawia mu swobodne formułowanie wypowiedzi w obydwu językach.

Główne elementy projektu wsparcia studenta dotyczą modyfikacji jego technik uczenia się – uzupełnienie stosowanych najczęściej technik pamięciowych (czytanie, powtarzanie) technikami dostosowanymi do preferencji sensorycznych i stylu działania S1. Dla modelu preferencji RSW rekomendowane są: metoda sytuacyjna, gry dydaktyczne, scenki, drama, pokaz, projekty tematyczne, metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, zajęcia praktyczne, praca w grupach, nauczanie kolegów, praca z komputerem, metoda konwersatoryjna, formy dyskusyjne, opowiadanie, czytanie głośne, mnemotechniki.

Dominujące w dotychczasowej nauce strategie kompensacyjne mogą być uzupełnione o strategie pośrednie, ze szczególnym uwzględnieniem strategii metakognitywnych związanych z lepszym koordynowaniem procesu uczenia się, inną organizacją nauki – wytyczaniem krótko- i długoterminowych celów, łączeniem nowych informacji z posiadaną już wiedzą za pomocą odpowiednich technik. Zaproponowano badanemu modyfikację strategii uczenia się języka obcego polegającą także na wdrożeniu metod bazujących na kanale ruchowym i słuchowym, które powinny spełniać funkcję swoistej protezy, wsparcia dla słabszego kanału wzrokowego. Rekomendowano także strategie społeczne, mające na celu obniżenie poziomu stresu, pokonanie lęku przed komunikacją w obcych językach.

Nauczyciele wyrazili gotowość organizowania dodatkowych konsultacji, a także włączenia metod pracy ułatwiających dyslektykom naukę – w szerszym wymiarze stosowane są inscenizacje, dramy, gry dydaktyczne, zwiększono nacisk na pracę grupową, projekty i praktyczne przekazywanie wiedzy. Podczas zajęć nauczyciele stosowali też metody aktywizujące, w tym motywowanie do czynnego udziału w zajęciach, zwiększone angażowanie wszystkich członków grupy, wprowadzenie akcentów odprężających, relaksacyjnych. Duży nacisk położono na wzajemną korektę i autokontrolę. Zabiegi te sprzyjały redukcji stresu i zwiększeniu poczucia komfortu podczas zajęć. Prowadzący jednak uskarżali się na problem z dyscypliną podczas pracy w grupach, utrudnionym przepływem informacji zwrotnej o popełnionych błędach, niepotrzebną rywalizację pomiędzy studentami w grupach, a przede wszystkim na infantylizację zajęć i konieczność wprowadzenia działań niepasujących do pracy z dorosłymi ludźmi.

5.1.5. Ocena postępów w nabywaniu kompetencji językowych przez S1 w kontekście realizowanych działań wspierających

Praca studenta, wspomagana przez nauczycieli akademickich realizujących lektorat JO1 i JO2, przez cały okres nauki przewidziany w planach studiów, była na bieżąco monitorowana. Służyły temu śródsemestralne testy dystansowe, ale też autoewaluacja prowadzona przez studenta. Osiągane postępy i zdobywane umiejętności były też porównywane z założeniami programu nauczania opisanymi w sylabusach obydwu języków[121].

[121] https://cj.uek.krakow.pl/files/English%20for%20Tourism%20B2%20year%201%20Schemes%20of%20work.pdf, https://cj.uek.krakow.pl/site/html/strona/id/1339, (dostęp: sierpień 2020)

Tabela 22. Osiągnięcia S1 w nauce języków obcych

Sprawności	Opinia studenta		Opinia nauczycieli	
	JO1	JO2	JO1	JO2
Pisanie	większy zasób struktur leksykalno-gramatycznych (dzięki wdrożeniu materiałów autentycznych i dodatkowych ćwiczeń) dający swobodę wypowiedzi; większa umiejętność organizacji tekstu, tak by wypowiedź była płynna i przejrzysta; niski poziom grafii, pismo wciąż nieczytelne, ale dzięki umożliwieniu pisania na komputerze nie ma to wpływu na ocenę	utrzymujące się kłopoty z opanowaniem alfabetu – dużym ułatwieniem okazała się możliwość pisania na komputerze, przy użyciu edytorów tekstu, w ten sposób udało się też uniknąć kłopotów z ortografią i problemów z organizacją graficzną tekstów	wypowiedzi bardziej przemyślane, nie ma już problemu z tekstami nie na temat; niski poziom grafii, pismo odręczne wciąż nieczytelne	dzięki zastosowaniu pracy z komputerem podczas każdej wypowiedzi pisemnej udało się ograniczyć pisanie ręcznie – nieczytelne oraz błędy ortograficzne; wypowiedzi pisemne wciąż są nieco chaotyczne, bez głównej myśli, bez przemyślanej struktury
Czytanie	większy stopień zrozumienia tekstów branżowych, lepsza i szybsza analiza i selekcja kluczowych informacji, nawet w różnych miejscach tekstu, czy kilku tekstach na ten sam temat; dzięki wdrożeniu prostych materiałów autentycznych (broszury, ulotki, foldery) zwiększył się też zasób słownictwa i związana z tym pewność siebie podczas wypowiedzi zarówno ustnych jak i pisemnych	poprawiła się technika czytania, dzięki częstszemu czytaniu na głos i indywidualnej pomocy nauczyciela (podczas konsultacji na początku pierwszego semestru), chętniej czytane teksty, na przykład podczas pracy grupowej, dialogi w parach, a nie na forum grupy; lepsze rozumienie czytanych tekstów, dzięki otrzymywanym wcześniej od nauczyciela słowniczkom leksykalno-gramatycznym ułatwiającym opanowanie nowych słów	szybsze tempo pracy, większy zasób słownictwa, niechęć do czytania głośnego (utrzymujące się pomyłki w wymowie), problem ze zrozumieniem tekstu przy czytaniu głośnym	zastosowanie dedykowanych studentowi słowniczków przed zapoznaniem grupy z tekstem ułatwiło w znacznym stopniu jego odczytanie i zrozumienie

Mówienie	w stopniu zadowalającym udało się opanować słownictwo z zakresu turystyki (ujęte w sylabusie) – zachowania w biurze podróży, na lotnisku, w hotelu, w podróży itp.; obawy związane z zabieraniem głosu na forum grupy znacznie się zmniejszyły, pod warunkiem, że temat wypowiedzi był znany i można było przygotować się wcześniej	w stopniu zadowalającym, udało się opanować leksykę związaną z zakresami tematycznymi ujętymi w sylabusie; dzięki słuchaniu materiałów autentycznych (piosenki) poprawa wymowy i akcentuacji; wzmożona niechęć do wypowiedzi na forum grupy, niechęć do udzielania informacji o sobie (wymagane programem nauczania szczególnie w pierwszym semestrze) i odpowiadania na pytania	student opanował wymaganą leksykę w stopniu równym pozostałym uczestnikom zajęć; wciąż niechętnie wypowiada się w większym gronie	student w ramach pracy indywidualnej słuchał współczesnych piosenek rosyjskich z gatunku, jaki sam wybrał, to pozwoliło na poprawę wymowy i akcentuacji; niechęć do jakichkolwiek wypowiedzi ustnych, szczególnie w pierwszych dwóch semestrach
Słuchanie	przy zwiększonej liczbie odtworzeń materiału audio – poprawiło się rozumienie zarówno ogólnych, jak i szczegółowych treści, pod warunkiem, że mowa jest jasno wyrażona z ogólnie znanym akcentem	przy zwiększonej liczbie odtworzeń materiału audio udało się zrozumieć podstawowe informacje w wypowiedzi na tematy znane i często omawiane	zwiększenie liczby odtworzeń tekstów (jedno lub dwa dodatkowe w ramach pracy indywidulanej, przy użyciu słuchawek) oraz zapewnienie wydrukowanej wersji tekstu poprawiło stopień zrozumienia wypowiedzi	zwiększenie liczby odtworzeń tekstów (jedno lub dwa dodatkowe w ramach pracy indywidulanej, przy użyciu słuchawek) oraz zapewnienie wydrukowanej wersji tekstu poprawiło stopień zrozumienia wypowiedzi
Wyniki (posttest)	–		47/60 (po zmianie formy z pisemnej na ustną)	45/60 (po zmianie formy z pisemnej na ustną)
Gotowość komunikowania się	przeciętna	przeciętna /cechy lęku komunikacyjnego	raczej wysoka	przeciętna /cechy lęku komunikacyjnego

Źródło: Badania własne

W opinii nauczycieli akademickich realizujących lektoraty obydwu języków obcych, student znacznie podniósł poziom swoich kompetencji językowych, podniósł też gotowość komunikacyjną. Dostrzegają oni progres przede wszystkim w zakresie sprawności pisania oraz w czytaniu i mówieniu. Sam student podkreśla, że zindywidualizowanie metod pracy pozwoliło mu na większe zaangażowanie w zajęcia i podniosło poziom jego komfortu. Szczególną uwagę zwrócił na poprawienie techniki czytania (w obydwu językach), z entuzjazmem zaznaczył

możliwość odejścia od pisania odręcznego i umożliwienie korzystania z programów komputerowych służących do transliteracji i edycji tekstów. S1 nie podziela zdania, że wzrosła jego gotowość komunikacyjna. Wciąż czuje blokadę i duży stres przed zabraniem głosu. Na forum grupy wypowiada się jedynie w sytuacji bezpośredniej interakcji – gdy ktoś zadaje mu pytania. Opinie badanego powinny zostać uwzględnione w kolejnym etapie nauki języków obcych (np. wówczas, gdy student zdecyduje się na podjęcie studiów 2 stopnia). Korzystna dla podniesienia jego gotowości komunikowania się w językach obcych byłaby kontynuacja takich form wsparcia, które nie tylko eliminują trudności, ale też podnoszą komfort nauki i zwiększają szansę na sukces.

5.2. Studium przypadku S2

5.2.1. Przebieg i determinanty biografii edukacyjnej S2

S2 (24 lata) jest studentem europeistyki (studia pierwszego stopnia) i równolegle realizuje studia drugiego stopnia na kierunku stosunki międzynarodowe. Pochodzi z podkrakowskiej wsi liczącej około 5000 mieszkańców, na terenie której znajduje się szkoła podstawowa, w której badany rozpoczął edukację. Rodzice studenta nie zdecydowali się jednak na kontynuowanie jej w tej placówce ze względu na złe doświadczenia we współpracy z kadrą nauczycielską u czworga starszego rodzeństwa. W klasie trzeciej badany trafił do jednej z krakowskich szkół podstawowych, gdzie został poddany badaniom przesiewowym, a już pod koniec wykonano pełną diagnostykę pod kątem dysleksji. Diagnozy kontrolne przeprowadzano systematycznie przed zakończeniem kolejnego etapu kształcenia, wszystkie one potwierdzały występowanie specyficznych trudności w uczeniu się w postaci dysleksji, dysgrafii i dysortografii. Pod opieką poradni psychologiczno-pedagogicznej pozostawał do końca nauki w liceum ogólnokształcącym. Podczas egzaminów maturalnych korzystał z udogodnień dla dyslektyków.

Trudności szkolne S2 przejawiały się przede wszystkim w błędach ortograficznych i dyslektycznych typu słuchowego (niewłaściwe stosowanie zmiękczeń, błędy w zapisie samogłosek nosowych, rozdzielny zapis, zniekształcenia wyrazów dłuższych, zamiany wyrazów na podobne lub pochodzące z tego samego pola semantycznego), a także w obniżonym poziomie graficznym pisma (niewłaściwe łączenia, nierówne pochylenie, litery

wykraczające poza liniaturę). Technikę czytania charakteryzowało szybkie tempo, ale niska precyzja, liczne zniekształcenia.

Wynik uzyskany na egzaminie maturalnym umożliwił badanemu dostanie się na studia pierwszego wyboru – stosunki międzynarodowe. Po ich ukończeniu kontynuował studia drugiego stopnia na tym kierunku, podejmując jednocześnie studia pierwszego stopnia na kierunku europeistyka. S2 w trakcie badań był studentem I i II roku tych studiów. Średnia ocen z pierwszego roku to 3.83, z drugiego 4.25. Nieco lepsze oceny student uzyskał z przedmiotów zawodowych aniżeli z ogólnokształcących.

W analizie potencjału edukacyjnego studenta warto zwrócić uwagę na wysokie możliwości intelektualne i specyfikę rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych. Istotna dla efektywności edukacji jest też pomoc psychologiczno-pedagogiczna, z której badany korzystał od III klasy szkoły podstawowej. W prowadzonych diagnozach psychologiczno-pedagogicznych określono poziom rozwoju psychomotorycznego i funkcjonowanie społeczne S2. W zestawieniu poniżej ujęto istotne informacje z udostępnionych opinii psychologiczno-pedagogicznych.

Tabela 23. Specyfika rozwoju percepcyjno-motorycznego S2

Funkcje intelektualne i poznawcze	**Funkcje wzrokowo-przestrzenne**	**Funkcje słuchowo-językowe**	**Lateralizacja i sprawność ruchowa**	**Funkcje emocjonalno-społeczne**	**Dotychczasowa pomoc**
rozwój intelektualny na poziomie powyżej przeciętnej, nieharmonijny	funkcje wzrokowo przestrzenne nieznacznie poniżej wieku, zaburzenia analizy i syntezy wzrokowej, orientacji wzrokowo-przestrzennej i pamięci wzrokowej, redukujące się do postaci śladowych w okresie gimnazjum i szkoły średniej, utrzymująca się dysfunkcja pamięci wzrokowej	istotne zaburzenia analizy i syntezy słuchowej i słuchu fonematycznego i pamięci fonologicznej utrzymujące się przez cały okres edukacji	skrzyżowana (leworęczność, prawooczność), niezborność ruchowa w zakresie motoryki małej	reakcje emocjonalne adekwatne, wyważone, kontakty rówieśnicze i z dorosłymi na poziomie wieku, zdyscyplinowany, zmotywowany, mocne mechanizmy adaptacyjne, zaangażowany w działalność organizacji szkolnych, szukający uwagi otoczenia, aktywny, ambitny, sumienny	zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w klasach III-VI w szkole i poradni psychologiczno-pedagogicznej, praca własna wg instruktażu pedagoga w klasach w gimnazjum; egzamin gimnazjalny w wydłużonym czasie, arkusz kodowany dla dyslektyków

Źródło: Badania własne

S2 był zdiagnozowany jako uczeń wybitnie zdolny z zaznaczeniem, że jego rozwój przebiega nieharmonijnie. Na poziomie ponadprzeciętnie wysokim ukształtował się potencjał intelektualny. W diagnozach podkreślano bogaty zasób wiadomości ogólnych, wysoki poziom myślenia logicznego i abstrahowania. Ujawniono problemy z koncentracją uwagi i wyraźną męczliwość percepcyjną. Wskazano także na obniżony poziom sprawności grafomotorycznej, silne napięcia mięśniowe w obrębie pracującej ręki i utrudnienia w zakresie kontroli wzrokowej. Badany wykazywał silną potrzebę sukcesu, źle znosił porażki, napastliwie i agresywnie reagował na krytykę. Rozwój psychomotoryczny S2 przebiegał z cechami dysharmonii. Występowały zaburzenia parcjalne dotyczące głównie funkcji słuchowej i niskiej sprawności bezpośredniej pamięci słuchowej, w mniejszym zakresie percepcji wzrokowej i organizacji wzrokowo-ruchowo-przestrzennej. W diagnozach nie określono typu zaburzeń dyslektycznych. Można jedynie przypuszczać, że w przypadku S2 mamy do czynienia z dysleksją typu L (lingwistyczną, lewopółkulową). Istotną informacją uzupełniającą obraz uwarunkowań biografii edukacyjnej jest skrzyżowany model lateralizacji.

W przypadku S2 można stwierdzić, że rozwój psychomotoryczny jest charakterystyczny dla osób z dysleksją rozwojową. W przebiegu kariery edukacyjnej nie wystąpiły istotne zakłócenia, poza utrudnieniami typowymi dla większości dyslektycznych uczniów.

5.2.2. Charakterystyka trudności dyslektycznych S2 w nauce języków obcych i w ich użyciu

Trudności w opanowaniu języków obcych nasiliły się w okresie gimnazjum i szkoły średniej. S2 twierdzi, że koncentrował się wówczas na nauce przedmiotów ścisłych, częściowo zaniedbał obowiązki związane z edukacją obcojęzyczną. Ponieważ uchodził w szkole za bardzo dobrego ucznia, jego potknięcia na lekcjach języków obcych nie były interpretowane jako duże zaniedbania. Wypracował też strategię eksponowania swoich osiągnięć i ukrywania trudności, co pozwoliło mu na otrzymywanie dobrych i bardzo dobrych ocen. Badany wskazuje na trudności w opanowaniu i zapamiętywaniu nowego słownictwa, rozumieniu tekstów słuchanych, błędy w pisowni. Podkreśla jednocześnie odczuwaną wówczas niechęć do nauki, złość na siebie i nauczycieli oraz lęk przed lekcjami języka angielskiego i niemieckiego. Sytuacje takie redukowały się w szkole średniej, głównie dzięki korepetycjom, z jakich S2 korzystał przez cały okres liceum. Wskazywane przez badanego trudności przedstawione zostały w tabeli 25.

W wyborze języków obcych na studiach badany kierował się swoimi zainteresowaniami i ambicjami. W ramach pierwszego kierunku doskonalił znajomość języka angielskiego i niemieckiego. W ramach drugiego kierunku student wybrał język angielski (poziom B2) oraz język rosyjski (poziom A2) – angielski w ramach kontynuacji ze szkoły średniej i pierwszego kierunku, rosyjski jako kontynuacja nauki na kursach komercyjnych poza uczelnią. Posiada już zaliczenie z obydwu lektoratów z pierwszego kierunku studiów, ale, zgodnie z regulaminem uczelni, musi przystąpić do egzaminu końcowego na wybranym przez siebie drugim kierunku.

Tabela 24. Trudności S2 w nauce języków obcych

Trudności występujące w poszczególnych sprawnościach	**JO1**	**JO2**
W pisaniu	– w początkowym okresie nauki: mylenie liter o podobnych kształtach (np.: m – n), problemy z organizacją graficzną zapisywanego tekstu (pisanie w pionie), elementy pisma lustrzanego, – problem z zapisem wyrazów o podobnej strukturze (np.: fox – fix), – w pisaniu ze słuchu liczne zniekształcenia i redukcje, zamiana końcówek	– mylenie liter o podobnych kształtach, – pisanie drukowanymi literami, – problem z zapisem liter nie występujących w języku ojczystym, problem z zapisem przedrostków, w pisaniu ze słuchu błędy o typie inwersji dynamicznej (przestawianie liter i sylab), – niestosowanie zasad ortograficznych
W czytaniu	– w początkowym okresie nauki: raczej szybkie tempo, brak koncentracji, – nieumiejętność selekcji i analizy informacji w długich tekstach	– szybkie tempo, odgadywanie wyrazów na podstawie początkowych fragmentów, – brak koncentracji, – nieumiejętność selekcji i analizy informacji w długich tekstach, – problem z przeczytaniem wyrazów złożonych, wielosylabowych (np. liczebników)
W mówieniu	– agramatyzmy, – zastępowanie nieznanych słów ich polskimi odpowiednikami	– agramatyzmy, – ubogi zasób słownictwa, – zastępowanie nieznanych słów polskimi odpowiednikami z wymową i intonacją zaczerpniętą z języka niemieckiego
W słuchaniu	– trudności z utrzymaniem koncentracji przy długich wypowiedziach	– sporządzanie notatek ze słuchu
Wyniki (pretest)	40/60	29/60
Gotowość komunikowania się	raczej wysoka	raczej niska

Źródło: Badania własne

Dość długi okres nauki JO1 skutkuje dobrym wynikiem pretestów i raczej wysoką gotowością komunikowania się, którą badany określa głównie w oparciu o własne zasoby

językowe i otwartość na kontakty z osobami anglojęzycznymi. W zakresie JO2 natomiast wyniki pretestu są zdecydowanie niższe, a student odczuwa duży dyskomfort w sytuacjach wymagających użycia języka. Jest świadomy swoich niedociągnięć i trudności, nie chce zaprezentować się jako osoba popełniająca błędy językowe. Sytuację tę pogarszają względy osobiste – w najbliższej rodzinie jest osoba z obszaru rosyjskojęzycznego.

Student podkreśla, że trudno mu jest dokonać autokorekty tekstów napisanych, a w wypowiedziach nie identyfikuje pomyłek. Twierdzi, że choć nie posługuje się językiem angielskim bardzo biegle, to w sytuacjach komunikacyjnych czuje się raczej dobrze. Podobne spostrzeżenia mają też nauczyciele akademiccy. Podkreślają, że nie obserwują na zajęciach dużej aktywności werbalnej S2, ale nie unika on odpowiedzi i podejmuje konwersację z innymi studentami.

- *Nie unika wypowiadania się, raczej swobodny, czasami wręcz bezkrytyczny. Nie dokonuje autokorekty, poprawiony przez nauczyciela lub innych uczestników konwersacji, złości się, próbuje udowodnić, że ma rację* (NA9).
- *Wywołany do odpowiedzi wypowiada się raczej swobodnienie, inicjuje rozmowę, raczej pewny siebie, niepowodzenia bagatelizuje* (NA2).

5.2.3. Indywidualne strategie stosowane przez S2 w uczeniu się języków obcych

S2 nie znał dotychczas narzędzi autodiagnozy, które pozwalają na określenie własnego profilu uczenia się i poznanie siebie jako ucznia. Badany twierdzi, że z tymi zagadnieniami spotkał się po raz pierwszy uczestnicząc w badaniach. Podkreśla, że ucząc się powiela metody ze szkoły, nie towarzyszy mu raczej refleksja dotycząca ich efektywności. Przyczyn swoich niepowodzeń upatruje nie tyle w niskiej efektywności stosowanych metod, co raczej w stopniu trudności materiału dydaktycznego i wymaganiach nauczycieli.

S2 chętnie uczestniczył w badaniach i był zaangażowany w ich przebieg. Interesował się wynikami, prosił o komentarze, sam i z pomocą badacza wyszukiwał literaturę i poradniki dotyczące uczenia się.

Tabela 25. Indywidulany profil uczenia się S2

Preferencje sensoryczne	**Dominacja półkulowa**			**Styl działania**			**Dominujące strategie uczenia się jęz. obcych**		
wzrokowo-ruchowo-słuchowe (WRS)	tendencja prawopółkulowa			refleksyjny teoretyczny			pamięciowe kognitywne		
Profil inteligencji wielorakich									
Rodzaj/poziom	L	L-M	W-P	C-K	I-Z	I-W	M	P	E
Wysoki		■			■				
Przeciętny	■		■	■		■	■		■
Niski								■	

Źródło: Badania własne

Wykorzystywane w uczeniu się systemy sensoryczne wskazują na preferencje wzrokowe, ruchowe i słuchowe oraz prawopółkulowe strategie poznawania. S2 pracuje z wykorzystaniem dwóch spójnych i równoważnych stylów działania, zapewniających mu dobrą orientację w zagadnieniach teoretycznych i refleksyjne podejście do poznawanych treści. Jest osobą zdyscyplinowaną wewnętrznie i konsekwentną. Sprawnie analizuje i dokonuje syntezy. Nie lubi działać w pośpiechu i irytuje się w sytuacjach wieloznacznych. Preferuje ład, a swoje działania poprzedza często wnikliwą obserwacją i zdobywaniem wiedzy – hołduje zasadzie „wiedzieć, aby działać". Zadaje dodatkowe pytania, z uwagą wysłuchuje odpowiedzi. Niechętnie natomiast współpracuje z grupą, zwłaszcza w sytuacjach, gdy wymagany jest pośpiech i szybka reakcja. Funkcjonuje wówczas na obrzeżach grupy, jest raczej wycofany i bierny, nie przejawia inicjatywy.

S2 deklaruje, że w nauce obydwu języków obcych najczęściej posługuje się strategiami pamięciowymi i kognitywnymi. Strategie pamięciowe wspomagają uczenie się przez stosowanie graficznych prezentacji materiału i sporządzanie nielinearnych notatek, natomiast strategie kognitywne pozwalają na znalezienie analogii z językiem ojczystym i korzystaniem z jego reguł.

Nauczyciele akademiccy prowadzący lektoraty języków obcych (NA9 i NA2) podkreślają, że S2 jest studentem ambitnym, zależy mu na dobrych ocenach. Chętnie podejmuje zadania, za wykonanie których może uzyskać dodatkowe punkty lub dobrą ocenę.

5.2.4. Założenia indywidualnego programu wsparcia S2 w nauce języków obcych i pokonywaniu trudności wynikających z zaburzeń dyslektycznych

Cele edukacyjne S2 koncentrują się wokół opanowania języka obcego w stopniu umożliwiającym swobodne porozumiewanie się w sytuacjach codziennych, kontaktach towarzyskich i zawodowych. Badany oczekuje, że nauka języka angielskiego umożliwi mu dalszy rozwój i swobodę w kontaktach zagranicznych, a znajomość języka rosyjskiego zwiększy jego szanse na rynku pracy. W argumentacji tej dominują zatem motywy osobiste, badany wskazuje też motywy zawodowe. Nauczyciele akademiccy akcentują wymagania dotyczące znajomości języka branżowego z zakresu wybranej specjalności, a także swobodnego wypowiadania się, co jest w ich ocenie niezbędnym warunkiem gotowości komunikacyjnej.

Student w procesie autodiagnozy wskazuje na problemy związane z niską precyzją i brakiem doskonałości wypowiedzi obcojęzycznych. Dążenie do perfekcji jest dla badanego uciążliwe, generuje stres, wzmacnia niską samoocenę. Podkreśla on też, że trudności sprawia mu swobodne formułowanie wypowiedzi w obydwu językach, użycie adekwatnego słownictwa, biegłe czytanie i szybkie zrozumienie informacji przedstawionych w przekazie ustnym.

Projekt wsparcia studenta dotyczy modyfikacji jego technik uczenia się i propozycji treningu strategicznego z wykorzystaniem strategii społecznych i afektywnych. Z uwagi na pracę systematyczną i dość dobrze zorganizowany proces uczenia się, nie ma istotnych przesłanek dla wprowadzania zmian w tym zakresie. Dla modelu preferencji WRS skuteczne są: praca z tekstem o odpowiedniej konstrukcji graficznej, wizualne mapy semantyczne, gry dydaktyczne, pokaz, ilustracja, portfolio, praca z komputerem, czytanie ciche, tworzenie reprezentacji wizualnych, przygotowanie wystawy, wideometody sytuacyjne, gry dydaktyczne, scenki, drama, pokaz, projekty tematyczne, metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, zajęcia praktyczne.

Uzupełnieniem wyraźnie dominującej strategii kognitywnej jest strategia społeczna, pozwalająca na zadawanie pytań, uzyskiwanie dodatkowych informacji i wskazówek, bieżącą kontrolę i korektę oraz afektywna, dzięki której S2 nabywa umiejętności kontroli emocji towarzyszących użyciu języków, redukcji stresu, wprowadzania elementów wzmacniających i nagradzających.

Nauczyciele akademiccy wyrazili gotowość zastosowania w szerszym wymiarze metod aktywizujących, opartych o gry dydaktyczne oraz wykorzystujących pokaz, mapy myśli i mapy semantyczne. Dokładali też starań, by inicjować jak najczęstsze interakcje S2 z innymi uczestnikami zajęć, co umożliwiało rozwijanie form wzajemnego uczenia się i autokorekty.

5.2.5. Ocena postępów w nabywaniu kompetencji językowych przez S2 w kontekście realizowanych działań wspierających

Osiągnięcia studenta zostały scharakteryzowane w oparciu o jego własne opinie, spostrzeżenia nauczycieli akademickich realizujących lektorat JO1 i JO2 oraz wyniki testów. Uzyskiwane oceny miały też swoje odniesienie do umiejętności zakładanych w programie nauczania (sylabusach obydwu języków).

Tabela 26. Osiągnięcia S2 w nauce języków obcych

Sprawności	Opinia studenta		Opinia nauczycieli	
	JO1	JO2	JO1	JO2
Pisanie	problemy z pismem odręcznym wyeliminowała zgoda na użycie komputera, edytorów tekstu i narzędzi autokorekty; utrzymujących się problemów z czytelnością pisma podczas testów i egzaminów (brak zgody na użycie komputera) nie udało się wyeliminować, pozostawały one jednak bez wpływu na punktację i ocenę	dodatkowe ćwiczenia prowadzone w kompatybilnym z podręcznikiem (nieobowiązkowym dla pozostałych studentów) zeszycie ćwiczeń pozwoliły usprawnić proces opanowania alfabetu, wyćwiczyć litery sprawiające szczególną trudność; opanowanie ich ułatwiło w znacznym stopniu zapisywanie dyktand, czy sporządzanie notatek ze słuchu; dodatkowe ćwiczenia stopniowo wypierały zapis fonetyczny, pod koniec czwartego semestru nauki pojawiał się on jedynie sporadycznie w sytuacjach stresowych lub wymagających szybkiej pracy	problemy z grafią całkowicie wyeliminowało wprowadzenie pracy z komputerem; problemy w zakresie sporządzania notatek ze słuchu ograniczyło zapisywanie krótkich haseł, słów-kluczy podczas odsłuchu a dopiero potem, na ich podstawie, przygotowanie pełnych konstrukcji	problemy z pisaniem odręcznym częściowo wyeliminowały dodatkowe ćwiczenia utrwalające i prowadzenie zeszytu ćwiczeń; kształt liter i czytelność pisma znacznie się poprawiła

Czytanie	pracę z długimi wypowiedziami tekstowymi ułatwiło w znacznym stopniu wprowadzenie elementów techniki szybkiego czytania: próba przewidzenia dalszej części wypowiedzi, śledzenie słów-kluczy, skanowanie całego tekstu; tempo i płynność czytania głośnego poprawiły ćwiczenia utrwalające i usprawniające czytanie (dodatkowe lektury artykułów poświęconych podobnej tematyce zawierających zbliżony zasób struktur leksykalno-gramatycznych)	wprowadzenie modyfikacji graficznych w tekście, podział na krótsze fragmenty, zastąpienie części wypowiedzi grafiką, schematem lub planem punktowym sprzyjały utrzymaniu koncentracji, ale też znacząco ułatwiły pracę z danym materiałem – analizę i selekcję informacji oraz odpowiedzi na pytania do tekstu	praca z tekstem wymagała wprowadzenia dodatkowych, zindywidualizowanych metod; umożliwienie podziału graficznego tekstu, modyfikacji jego części oraz poprzedzenie lektury precyzyjnymi informacjami, na co zwrócić uwagę sprzyjały opracowaniu omawianego materiału	
Mówienie	błędy gramatyczne występują znacznie rzadziej dzięki wdrożeniu regularnej autokorekty; wypowiedzi ustne na zadany temat były nagrywane a następnie analizowane wspólnie z nauczycielem; omówienie i zrealizowanie zaproponowanych ćwiczeń utrwalających pozwoliły znacznie zwiększyć poczucie komfortu podczas wypowiedzi ustnych	rekomendowana lektura dodatkowych źródeł (strony www, filmy w serwisach internetowych) znacząco wpłynęła na zasób słownictwa, poprawiła też jakość wymowy i intonacji, udało się ograniczyć nadmierne użycie polskich ekwiwalentów i gestykulację	błędy popełniane są znacznie rzadziej; nagrywanie wypowiedzi korzystnie wpłynęło na zasób słownictwa i jakość wymowy	zaproponowane metody pracy i dodatkowe ćwiczenia przyniosły spodziewany rezultat – zasób słownictwa znacznie się zwiększył, student nie ucieka się tak często do używania gestów czy polskich odpowiedników

Słuchanie	podtrzymanie koncentracji przy długich wypowiedziach udało się dzięki dostarczanemu wydrukowi transkrypcji tekstu; wzrokowe śledzenie wydruku podczas jednoczesnego odsłuchiwania materiału pozwoliło na większe skupienie uwagi; ponadto tekst można było dowolnie reorganizować nanosząc notatki, uwagi, podkreślenia, część zamieniając na plan lub grafikę – to znacznie ułatwiło pracę z danym materiałem	–	przekształcenie tekstu słuchanego w tekst czytany bardzo korzystnie wpłynęło na jakość pracy z omawianym materiałem, skupienie uwagi do końca, analiza i selekcja ważnych informacji zawartych nawet pod koniec wypowiedzi nie stanowiły już problemu	–
Wyniki (posttest)	–		50/60	45/60
Gotowość komunikowania się	raczej wysoka	wysoka	przeciętna	raczej wysoka

Źródło: Badania własne

S2 podkreśla, że zaproponowane mu metody, bardzo zindywidualizowane podejście nauczycieli i poświęcony czas podczas dodatkowych konsultacji niezwykle pomogły mu w nauce. To, co dotychczas wydawało się dla niego barierą dało się pokonać, ograniczyć związane z tym utrudnienia. Badany najbardziej docenia zapoznanie go z rosyjskojęzycznymi stronami internetowymi; dzięki nim nabrał poczucia pewności siebie podczas zabierania głosu i nie odczuwa braku słownictwa. Swoją gotowość komunikacyjną ocenia jako przeciętną, lecz, w przeciwieństwie do poprzednich etapów nauki, widzi duży potencjał i szanse na osiągnięcie sukcesu. Zadeklarował, że chętnie będzie kontynuował naukę (przy zachowaniu dotychczasowych udogodnień i dużego stopnia współpracy z prowadzącym) podczas studiów magisterskich.

Nauczyciele prowadzący obydwa lektoraty zgodnie twierdzą, że badany wykazuje dużą chęć współpracy, zaangażowanie i inicjatywność; nie boi się zadawania pytań, bez oporów wykonuje dodatkowe ćwiczenia, bez skrępowania egzekwuje swoje przywileje. Wykonana

przez niego praca i poświęcony czas przyniosły bezsprzeczne rezultaty w postaci podwyższenia gotowości komunikacyjnej, ograniczenia częstotliwości popełnianych błędów, zwiększenia świadomości preferowanych metod nauki, a przede wszystkim podwyższenia chęci i motywacji do nauki.

5.3. Studium przypadku S3

5.3.1. Przebieg i determinanty biografii edukacyjnej S3

S3 (21 lat) to student kierunku gospodarka i administracja publiczna. W poprzednich etapach edukacyjnych był bardzo dobrym uczniem. Uważa, że średnia 5.0 w trakcie studiów jest również w zasięgu jego możliwości. Badany jest jedynakiem, wychowywanym przez matkę, która zawsze poświęcała mu bardzo dużo uwagi. Do szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły średniej S3 uczęszczał w swoim rodzinnym miasteczku, zlokalizowanym w odległości ok. 50 km od Krakowa, gdzie obecnie studiuje. W wieku 6 lat został skierowany do rejonowej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w której zdiagnozowano u niego wadę wymowy (dyslalię wieloraką i zniekształcenie artykulacji głosek dentalizowanych w postaci seplenienia międzyzębowego) oraz symptomy świadczące o ryzyku dysleksji. Zaburzenie to zostało potwierdzone na początku czwartej klasy szkoły podstawowej. Od tego czasu badany uczęszczał na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole. W diagnozach wskazywano na trudności ujawniające się zarówno w czytaniu (wolne tempo, utrzymująca się technika analityczna i mieszana, trudności w rozumieniu treści, brak precyzji) oraz w pisaniu (błędy dyslektyczne o typie wzrokowym i słuchowym, błędy ortograficzne, obniżony poziom graficzny). Pomimo znacznych deficytów, S3 nie miał większych kłopotów w nauce i uzyskiwał wysokie oceny. Zaznaczał wielokrotnie, że przez cały okres nauki korzystał z opieki psychologiczno-pedagogicznej, a jego matka dbała o aktualizację opinii dostarczanych do szkoły i wymagała od nauczycieli realizacji zawartych w nich zaleceń. W gimnazjum i liceum ogólnokształcącym S3 wyraźnie preferował przedmioty ścisłe. Za pierwszą porażkę edukacyjną uważa on negatywny wynik rekrutacji na studia – nie dostał się ani na uniwersytet pierwszego wyboru, ani na preferowany kierunek.

W trakcie badań S3 był studentem I i II roku studiów pierwszego stopnia. Na pierwszym roku student osiągnął średnią ocen 4,11, natomiast drugi rok sfinalizował ze średnią 4,0. Podkreśla, że nie czuje się dobrze w swojej aktualnej uczelni, nie może się odnaleźć w grupie

rówieśników, nie godzi się z faktem, że średnia jego ocen znacznie się obniżyła w stosunku do szkoły licealnej, obwinia za ten fakt prowadzących zajęcia. Odczuwa lęk przed każdym wyjściem na uczelnię. Podejrzewa u siebie napady paniki, obserwuje nasilające się duszności. Pozostaje pod opieką psychologa z BON. Rozważa zmianę uczelni lub roczną przerwę w nauce.

Tabela 27. Specyfika rozwoju percepcyjno-motorycznego S3

Funkcje intelektualne i poznawcze	Funkcje wzrokowo-przestrzenne	Funkcje słuchowo-językowe	Lateralizacja i sprawność ruchowa	Funkcje emocjonalno-społeczne	Dotychczasowa pomoc
rozwój intelektualny na poziomie przeciętnym	zaburzenia percepcji wzrokowej, orientacji i kordynacji wzrokowo-ruchowej i przestrzennej, pamięć wzrokowa osłabiona	zaburzenia w obszarze analizatora słuchowego, słuchu fonematycznego i pamięci fonologicznej	lateralizacja jednorodna prawostronna	ambitny, obowiązkowy, źle znosi porażki unikający kontaktu z rówieśnikami, nie inicjuje kontaktów z nauczycielami, niechętny do współpracy, nasilone cechy introwertyczne, lękowy, wycofany, zamknięty w sobie	ćwiczenia logopedyczne i zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w klasach I-III, praca własna wg instruktażu pedagoga w klasach IV-VI; egzamin gimnazjalny w wydłużonym czasie, arkusz kodowany dla dyslektyków

Źródło: Badania własne

W opisach specyfiki rozwoju S3 zawartych w dokumentacji psychologiczno-pedagogicznej uwagę zwraca informacja o wysokim poziomie wiadomości ogólnych, mocnych procesach uogólniania i abstrahowania, przy jednoczesnych dysfunkcjach percepcyjno-motorycznych, obniżonej sprawności pamięci wzrokowej i słuchowej. Nie bez znaczenia dla funkcjonowania badanego w sytuacjach edukacyjnych są też cechy charakterologiczne, takie jak wycofanie, introwersja, nastawienie lękowe, ale jednocześnie silna motywacja, ambicja, dążenie do sukcesów, niska tolerancja na stres, brak akceptacji porażki. Wyniki badań wskazują na dysleksję typu mieszanego, a jej konsekwencją są utrudnienia zarówno w czytaniu, jak i pisaniu w języku ojczystym i językach obcych.

5.3.2. Charakterystyka trudności dyslektycznych S3 w nauce języków obcych i w ich użyciu

Opanowanie języków obcych i posługiwanie się nimi sprawiało S3 trudności od wczesnych etapów edukacji. W okresie szkoły podstawowej dominowały trudności z opanowaniem

słownictwa i reguł gramatyki, poprawnym zapisem oraz konstrukcją wypowiedzi. Na etapie gimnazjum nasiliły się błędy w pisaniu tekstów dyktowanych i pisanych samodzielnie oraz kłopoty w czytaniu (pomyłki, zniekształcenia, zamiana wyrazów).

Badany wskazuje na wiele aspektów użycia języka obcego, które obecnie są dla niego trudne, ale też podkreśla, że nie lubi zajęć lektoratowych, a posługiwanie się językami obcymi jest dla niego dyskomfortowe. Jak twierdzi, nauka języków obcych z roku na rok sprawiała mu coraz większe trudności. S3 realizuje język angielski i niemiecki na poziomie B2. Obydwa języki wybrał w ramach kontynuacji nauki z liceum. Aby utrzymać wysoką średnią ocen, zaczął uczęszczać na cotygodniowe korepetycje zarówno z języka angielskiego, jak i niemieckiego. Tabela poniżej precyzuje informacje o problemach S3.

Tabela 28. Trudności S3 w nauce języków obcych

Trudności występujące w poszczególnych sprawnościach	**JO1**	**JO2**
W pisaniu	– zredagowanie dłuższej wypowiedzi pisemnej (np. eseju), – preferowana wypowiedź ujęta jedynie w punkty	– błędy w pisaniu ze słuchu, – zredagowanie wypowiedzi poprawnej, gramatycznie i stylistycznie
W czytaniu	– przy dużym poziomie stresu nieumiejętność czytania ze zrozumieniem, koncentracja uwagi na tekście czytanym głośno, preferowane czytanie ciche	– wolne tempo, mieszana technika czytania (elementy czytania analitycznego), – problem z czytaniem wyrazów wielosylabowych
W mówieniu	– niechęć do zabierania głosu, – niechęć do udzielania odpowiedzi i przekazywania informacji, – nieumiejętność formułowania spontanicznych wypowiedzi	– niechęć do zabierania głosu, – nieprawidłowa wymowa niektórych wyrazów, problem z realizacją głosek niewystępujących w języku polskim (np. [ʀ] lub [ʁ], [x], [ç])
W słuchaniu	– trudności z koncentracją, gubienie wątku, – problemy z relacjonowaniem usłyszanych informacji, pomimo ich selekcji i zrozumienia	– trudności z koncentracją, – trudności ze zrozumieniem poszczególnych wyrazów przy szybkiej ich wymowie
Wyniki (pretest)	18/60	20/60
Gotowość komunikowania się	przeciętna/cechy lęku komunikacyjnego	raczej niska/cechy lęku komunikacyjnego

Źródło: Badania własne

Student, opisując swoje trudności, szczególną uwagę zwraca na te związane ze sprawnością mówienia. To komunikowanie się uważa za najważniejszy aspekt nauki języków obcych. Przeszkadzają mu trudności wynikające z niemieckiego systemu fonetycznego

i realizacji głosek, które nie występują w języku polskim. Duży problem widzi też w swojej niechęci do zabierania głosu i związanym z tym podniesionym poziomem stresu.

Podobne opinie mają nauczyciele akademiccy; nie zamierzają zmuszać badanego do wypowiadania się, niemniej jednak podkreślają jego brak chęci współpracy w tym zakresie.

5.3.3. Indywidualne strategie stosowane przez S3 w uczeniu się języków obcych

Badany student z dużą rezerwą odniósł się do wypełniania kwestionariuszy określających preferencje w uczeniu się. Poddawał w wątpliwość ich sens i potrzebę posiadania wiedzy z tego zakresu, jednocześnie nie odmawiał uczestnictwa w nich, zaznaczając, że robi to z ciekawości. Ta część badania została więc poprzedzona szczegółowymi informacjami o konstrukcji narzędzi, źródłach wiedzy psychologicznej i pedagogicznej opisującej prawidłowości procesu uczenia się i jego jednostkowe uwarunkowania. S3 w konsekwencji przyznał, że to ważne informacje i chętnie je pozna. Wspólnie z badaczem analizował swój profil, uzupełniał informacje opisując doświadczenia z różnych sytuacji edukacyjnych.

Cechy charakteryzujące S3 jako ucznia przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 29. Indywidulany profil uczenia się S3

Preferencje sensoryczne	**Dominacja półkulowa**			**Style działania**			**Dominujące strategie uczenia się jęz. obcych**		
wzrokowo-ruchowo-słuchowe (WRS)	zmienna z tendencją do prawopółkulowej			refleksyjny teoretyczny pragmatyczny			kognitywne metakognitywne		
Profil inteligencji wielorakich									
Rodzaj/poziom	L	L-M	W-P	C-K	I-Z	I-W	M	P	E
Wysoki		■				■			■
Przeciętny	■		■	■				■	
Niski					■		■		

Źródło: Badania własne

Preferencje sensoryczne S3 układają się w triadę wzrokowo-ruchowo-słuchową (WRS). Badany uczy się głównie z wykorzystaniem sygnałów i informacji kodowanych kanałem wzrokowym, są one wzmacniane poprzez aktywność motoryczną. Stosunkowo najsłabiej identyfikowane są bodźce słuchowe. Zmienna dominacja półkulowa wydaje się być dla S3 utrudnieniem w uczeniu się. Nie ma on świadomości i wiedzy o możliwościach stosowania różnych modeli w zależności od charakteru materiału dydaktycznego, tak więc sukces lub

porażka jest w dużej mierze przypadkowa. S3 jest osobą z wysokimi zdolnościami logiczno-matematycznymi, a jego funkcjonowanie nacechowane jest silnym nastawieniem introwertywnym. Dominującymi stylami działania są styl refleksyjny i teoretyczny, mocno zaznacza się też styl pragmatyczny. Badany stara się zebrać informacje i je przeanalizować, odczuwa potrzebę ich przemyślenia zanim wypowie swoje sądy. Jest powolny w działaniu, potrzebuje dużo czasu na przygotowanie wypowiedzi, unika podejmowania decyzji. Uważnie obserwuje i słucha. Sporadycznie zadaje pytania, wypowiada się tylko wtedy, gdy ma ugruntowane poglądy i jest przekonany o swoich racjach. Zdarza się, że przerywa rozmowę i forsuje swoje zdanie. Wykazuje przy tym dużą dbałość o poprawną formę i dąży do perfekcji. W swojej aktywności doszukuje się korzyści praktycznych, chce znać cele edukacji.

Strategiami najczęściej stosowanymi w nauce języków obcych są strategie bezpośrednie (kognitywne i metakognitywne), które pozwalają na silną kontrolę sposobów i form użycia języka obcego i szukanie wyraźnych analogii z językiem ojczystym oraz systematyczną analizę i ocenę postępów, połączoną z analizą przyczyn niepowodzeń.

5.3.4. Założenia indywidualnego programu wsparcia S3 w nauce języków obcych i pokonywaniu trudności wynikających z zaburzeń dyslektycznych

Wsparcie studenta zakłada działania wielotorowe. Istotnym zakresem jest umożliwienie S3 indywidualnych konsultacji z nauczycielami, które zredukują poczucie lęku i zapewnią badanemu możliwość przedstawienia swoich potrzeb i problemów. Jak podkreśla badany, jest to dla niego ważne. Nauczyciele ze zrozumieniem odnoszą się do specyficznych problemów S3, deklarują pomoc i indywidualizowanie wymagań. Ważne dla badanego jest także umożliwienie zdobycia wiedzy o sobie jako uczniu, własnych preferencjach i mocnych stronach wynikających z preferencji sensorycznych i wykorzystywanych strategii. Te swoiste działania psychoedukacyjne pozwalają S3 na świadome kierowanie procesem uczenia się i wykorzystywania własnego potencjału wynikającego ze zmiennej preferencji półkulowej.

W organizacji zajęć uwzględnia się w większym zakresie polisensoryczne metody pracy, ze wskazaniem na wzmocnienia wzrokowe w opracowaniu tekstów i wykonywaniu ćwiczeń, mnemotechniki, ćwiczenia praktyczne w warunkach symulowanych sytuacji komunikacyjnych. Dla prezentowanego przez S3 modelu sensorycznego (WRS) zalecane są różnorodne sposoby obrazowania materiału (obrazy, plakaty, schematy), wzmacnianie

kolorem, oglądanie, obserwowanie, sporządzanie map i modeli, tworzenie projektów i prezentacji z zastosowaniem opowiadania na głos (audytywnej nawigacji).

Z uwagi na silne introwertywne cechy modelujące zachowanie S3 i wyraźną tendencję do wycofywania się oraz niechęć do podejmowania kontaktów, trudno jest wprowadzać w szerokim zakresie strategie społeczne. Uznano, że korzystne dla badanego jest uzupełnienie stosowanych przez niego strategii kognitywnych i metakognitywnych o elementy charakterystyczne dla strategii pamięciowych (zwłaszcza wspomaganych wzrokiem i ruchem) i kompensacyjnych (zapewniających bezpieczny dla badanego zakres użycia języka obcego). Ten zakres wsparcia koresponduje też z celami i oczekiwaniami, jakie S3 precyzuje wobec nauki języków obcych. W jego oczekiwaniach dominuje bowiem aspekt zawodowy (szanse na rynku pracy) i praktyczny (możliwość porozumiewania się z obcokrajowcami).

5.3.5. Ocena postępów w nabywaniu kompetencji językowych przez S3 w kontekście realizowanych działań wspierających

Przez cały okres edukacji językowej przewidzianej w organizacji studiów realizowany program wsparcia S3 przyniósł wymierne rezultaty, choć zaznaczyć należy, że ich zakres merytoryczny nie jest zbyt obszerny. Badany często był nieobecny na zajęciach a absencja trwała przez dłuższe okresy. W jego przypadku dominowała zatem praca indywidualna. Postępy studenta określane przez niego i nauczycieli prezentowane są poniżej.

Tabela 30. Osiągnięcia S3 w nauce języków obcych

Sprawności	Opinia studenta		Opinia nauczycieli	
	JO1	JO2	JO1	JO2
Pisanie	umożliwienie pisania na komputerze i korzystania z programów korygujących tekst pozwala na uniknięcie gorszych ocen z powodu niskiego poziomu grafii, nieczytelnego pisma i błędów ortograficznych; dodatkowe materiały zwiększają zasób słownictwa, co wpływa na swobodę wypowiedzi; dostęp do materiałów autentycznych pozwala na użycie struktur używanych w „żywym" języku, zwiększa odczucie autentyczności wypowiedzi	umożliwienie pisania na komputerze i korzystania z programów korygujących tekst pozwala na uniknięcie gorszych ocen z powodu niskiego poziomu grafii, nieczytelnego pisma i błędów ortograficznych; korzystanie z komputera ze słownikiem sugerującym poprawny zapis podczas zajęć wpłynęło na jakość sporządzanych ze słuchu notatek	prace pisane odręcznie wciąż nieczytelne; większy zasób struktur leksykalno-gramatycznych, wypowiedzi bogatsze leksykalnie, adekwatne do poziomu	pisanie na komputerze, z wykorzystaniem dostępnych narzędzi korekty zredukowało błędy ortograficzne i gramatyczne; wypowiedzi wciąż są ubogie, odtwórcze
Czytanie	dodatkowe materiały i ćwiczenia poprawiły koncentrację przy czytaniu cichym, czytanie głośne potrzebne do zrozumienia tekstu – coraz rzadziej	poprawiła się technika i tempo czytania, lepsze rozumienie czytanych tekstów, dzięki otrzymywanym wcześniej od nauczyciela słowniczkom leksykalno-gramatycznym ułatwiającym opanowanie nowych słów	utrzymujący się problem ze zrozumieniem tekstu przy czytaniu cichym; dezorganizująca pracę grupy potrzeba czytania głośnego, rzadko stosowanego na poziomie B2.	zastosowanie dedykowanych studentowi słowniczków przed zapoznaniem grupy z tekstem ułatwiło w znacznym stopniu jego odczytanie i zrozumienie

Mówienie	materiały dodatkowe dostarczane przez prowadzącego przed zajęciami pozwoliły zaznajomić się ze słownictwem i tym samym zmniejszyć poziom stresu podczas wypowiedzi ustnej; utrzymująca się niechęć do spontanicznego zabierania głosu	pozostała niechęć do wypowiedzi ustnych; materiały dodatkowe dostarczane przez prowadzącego pozwoliły na zapoznanie się z nową leksyką wprowadzaną podczas zajęć, płynniejszą i poprawną wymowę	student opanował wymaganą leksykę w stopniu równym pozostałym uczestnikom zajęć; wciąż niechętnie wypowiada się w większym gronie	niechęć do jakichkolwiek wypowiedzi ustnych, zauważalne zredukowanie błędów fonetycznych po wcześniejszym zapoznaniu z wprowadzanym słownictwem
Słuchanie	pracę z materiałem audio znacznie ułatwiła wersja drukowana tekstu	rekomendowane do opracowania przed zajęciami materiały audio czy filmy, o tematyce zbliżonej do analizowanej już w trakcie zajęć znacznie obniżyły poziom stresu związany z nierozumieniem nowych słów	zapewnienie wydrukowanej wersji tekstu ułatwiło relacjonowanie tekstu	wprowadzenie materiałów dodatkowych o zbliżonej tematyce, do indywidulanego opracowania znacznie zwiększyło stopień zrozumienia całościowego wypowiedzi opartej na podobnym zasobie leksykalnym
Wyniki (posttest)	–		39/60	37/60
Gotowość komunikowania się	niska	przeciętna	przeciętna	przeciętna

Źródło: Badania własne

Student podkreśla, że odczuwa znaczny spadek poziomu stresu, co jest możliwe dzięki udostępnianym przed zajęciami materiałom. W jego opinii warto było poświęcić czas w ramach indywidualnej pracy i samodzielnie opracować rekomendowane materiały, tak by zakres omawianych zagadnień czy wprowadzana leksyka nie były całkiem nowe, niemożliwe nawet do przeczytania. Z wdzięcznością i poczuciem ulgi zostało też przyjęte przez niego umożliwienie pracy na komputerze. Zdaniem prowadzących (NA7, NA3) obydwa lektoraty student podniósł poziom swoich kompetencji językowych, podniósł też gotowość komunikacyjną. W opinii nauczycieli największa poprawa nastąpiła w zakresie sprawności pisania, nie da się jednak nie zauważyć, że zgoda na użycie komputera i związanych z technologią narzędzi autokorekty w sposób znaczny wpłynęła na odnotowany progres.

5.4. Studium przypadku S4

5.4.1. Przebieg i determinanty biografii edukacyjnej S4

S4 (20 lat) realizował edukację w rejonowej szkole podstawowej i gimnazjum. Mieszka z rodzicami w centrum Krakowa. Jest najstarszym z trójki rodzeństwa. Trudności wynikające z dysleksji pojawiły się u niego już w początkowym okresie nauki w szkole podstawowej, podczas nauki alfabetu. Dysleksja i dysgrafia (mylenie kształtu liter, błędny zapis, niski poziom graficzny pisma) została potwierdzona odpowiednią diagnozą zarówno w badaniach pilotażowych, jak i w badaniu właściwym w czwartej klasie szkoły podstawowej. Rodzice Jacka nie zdecydowali się na objęcie syna opieką rejonowej poradni psychologiczno-pedagogicznej. S4, mimo jednoznacznej diagnozy, nie przejawiał szczególnych trudności w nauce. Sam zgłosił się do pedagoga szkolnego, potem do właściwej poradni dopiero w klasie maturalnej, jak twierdzi *dla poczucia bezpieczeństwa i na wszelki wypadek.* Nie skorzystał jednak z udogodnień przysługujących dyslektykom. Również na studiach, kierowany tą samą motywacją, zgłosił się do BON. Lepiej się czuje wiedząc, że jego błędy w wypowiedziach pisemnych nie będą w zasadniczy sposób wpływać na ocenę.

Badany podkreśla, że obecnie, poza trudnościami w poprawnym ortograficznym zapisie tekstów w języku polskim i utrudnień w nauce języków obcych, nie ma istotnych trudności wynikających z dysleksji.

S4 w trakcie badań był studentem I i II roku studiów pierwszego stopnia na kierunku logistyka międzynarodowa. Są to studia pierwszego wyboru, a poziom osiągnięć (średnia ocen z pierwszego roku to 4,1, z drugiego zaś to 4,2) jest dla studenta zadowalający, choć jak twierdzi *mogłoby być lepiej.*

Specyfikę rozwoju percepcyjno-motorycznego S4 charakteryzowaną w udostępnionych opiniach wydanych po badaniach psychologiczno-pedagogicznych przedstawiają informacje w poniższej tabeli.

Tabela 31. Specyfika rozwoju percepcyjno-motorycznego S4

Funkcje intelektualne i poznawcze	Funkcje wzrokowo-przestrzenne	Funkcje słuchowo-językowe	Lateralizacja i sprawność ruchowa	Funkcje emocjonalno-społeczne	Dotychczasowa pomoc
rozwój intelektualny na poziomie przeciętnym, prawidłowe procesy wnioskowania i abstrahowania	obniżony poziom percepcji wzrokowej, obniżona pamięć wzrokowa i orientacja wzrokowo-przestrzenna	nieznacznie obniżona pamięć fonologiczna	jednorodna prawostronna	pewny siebie, ambitny, towarzyski, lubiany w grupie rówieśników, inicjuje kontakty w grupie rówieśniczej, aktywny, zaangażowany w działalność wolontaryjną w schronisku dla zwierząt, pogodny, chętny do współpracy	konsultacje z pedagogiem szkolnym, instruktaż do pracy własnej w domu, ćwiczenia ortograficzne pod kontrolą nauczyciela

Źródło: Badania własne

Specyfiką rozwoju badanego są fragmentaryczne deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych – student we wczesnych okresach rozwojowych przejawiał zaburzenia rozwoju funkcji wzrokowej i słuchowej współwystępujące z obniżoną pamięcią wzrokową i fonologiczną. Przy prawidłowym poziomie procesów wnioskowania i abstrahowania, bogatym zasobie wiadomości podstawowych i dobrej koncentracji na wykonywanych zadaniach występują jednocześnie trudności ze wzrokowym opracowaniem materiału, koordynacją wzrokowo-ruchową i sprawnością manualną. W dokumentacji zwraca się także uwagę na obniżony poziom sprawności szkolnych – wolne tempo czytania, utrudnione rozumienie treści, błędny zapis, obniżony poziom graficzny pisma. Wskazane w zaleceniach uczestnictwo w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych nie zostało zrealizowane. Student w okresie edukacji szkolnej pracował raczej samodzielnie, pod kontrolą nauczycieli i rodziców.

5.4.2. Charakterystyka trudności dyslektycznych S4 w nauce języków obcych i w ich użyciu

Identyfikowane przez studenta utrudnienia związane z nauką i komunikacją obcojęzyczną dotyczą zarówno czytania, jak i pisania. Bagatelizuje on natomiast nieprawidłowości w mówieniu. Twierdzi, że zawsze jest w stanie się dogadać, a błędy, szczególnie w języku angielskim, popełniają wszyscy. Zaznacza też, że trudności, które ma w mówieniu, nie stoją na przeszkodzie efektywności aktu komunikacji, a być może jedynie w nieznacznym stopniu go

zakłócają. Podkreśla, że mówienie ze wszystkich sprawności jest mu najmniej potrzebne – swoje życie zawodowe zamierza związać z karierą korporacyjną, a tam dominuje komunikacja pisemna.

Wyboru języków obcych w trakcie studiów S4 dokonał na zasadzie kontynuacji. Język angielski realizuje na poziomie C1, rosyjski zaś na poziomie A2. Badany nie jest zadowolony z wyboru angielskiego, uważa, że bardziej perspektywiczna jest nauka trzeciego języka niż rozwijanie zdobytej już wiedzy. Zamiast angielskiego zamierzał wybrać chiński, niestety nie zebrała się wystarczająca liczba chętnych do utworzenia grupy lektoratowej, zamierza podjąć naukę chińskiego poza uczelnią.

Zestawienie najważniejszych utrudnień S4 przedstawiono w tabeli poniżej.

Tabela 32. Trudności S4 w nauce języków obcych

Trudności występujące w poszczególnych sprawnościach	**JO1**	**JO2**
W pisaniu	– w początkowym okresie nauki: błędny zapis dźwięków niewystępujących w języku polskim, – problemy z zachowaniem poprawności gramatycznej i stylistycznej, – problem z konstrukcją wypowiedzi na zadany temat	– w początkowym okresie nauki: mylenie liter o podobnym kształcie, mylenie liter o tym samym znaku graficznym, lecz innej wymowie niż w języku polskim (np.: B z Б) , – mylenie liter właściwych dla alfabetu drukowanego i pisanego (np.: Д z D), – częste pisanie drukowanymi literami, – nieuwzględnianie zasad ortograficznych, – niski poziom grafii
W czytaniu	– utrata koncentracji w czytaniu dłuższych tekstów, – nieumiejętność selekcji treści i analizy informacji przy długich wypowiedziach	– w początkowym okresie nauki: zadowalający poziom koncentracji jedynie przy czytaniu głośnym, – nieprawidłowa wymowa niektórych wyrazów
W mówieniu	– nieprawidłowa realizacja niektórych dźwięków, m.in.: [ə], [θ], [ð]	– nieprawidłowa realizacja samogłosek jotowanych, – chaotyczna kompozycja spontanicznych wypowiedzi
W słuchaniu	– trudności w analizowaniu i relacjonowaniu usłyszanych informacji	– trudności w analizowaniu i relacjonowaniu usłyszanych informacji
Wyniki (pretest)	53/60	40/60
Gotowość komunikowania się	wysoka	przeciętna

Źródło: Badania własne

Analiza prac pisemnych i wypowiedzi studenta potwierdza sygnalizowane trudności. W pracach S4 występują błędy w zapisie, obniżony jest poziom graficzny pisma, widoczne są też trudności z konstrukcją dłuższych wypowiedzi. Gotowość komunikowania się w języku angielskim jest wysoka, wynika głównie z długiego okresu nauki, ale też z bezkrytycznego czasami stosunku do swoich umiejętności. Gotowość odnoszącą się do języka rosyjskiego student określa jako przeciętną, podając jako przyczynę trudność w kompozycji wypowiedzi. W charakterystyce gotowości nie ma wyraźnych cech lęku komunikacyjnego, przeważa w niej ocena umiejętności leksykalno-gramatycznych.

5.4.3. Indywidualne strategie stosowane przez S4 w uczeniu się języków obcych

Przeprowadzone kwestionariusze pozwoliły na określenie cech S4 jako ucznia. Należy zaznaczyć, że kwestie te zainteresowały badanego, w trakcie badań zadawał dodatkowe pytania i żywo reagował na uzyskiwane informacje.

Tabela 33. Indywidulany profil uczenia się S4

Preferencje sensoryczne	**Dominacja półkulowa**			**Profil działania**			**Dominujące strategie uczenia się jęz. obcych**		
słuchowo-ruchowo-wzrokowe (SRW)	tendencja prawopółkulowa			teoretyk refleksyjny aktywista			kognitywne metakognitywne		
Profil inteligencji wielorakich									
Rodzaj/poziom	L	L-M	W-P	C-K	I-Z	I-W	M	P	E
Wysoki		■		■	■				
Przeciętny	■		■			■		■	
Niski							■		■

Źródło: Badania własne

S4 wykorzystuje w uczeniu się preferencje sensoryczne związane głównie z kanałem słuchowym i ruchowym, w ograniczonym zakresie wzrokowym. Model SRW pozwala studentowi na sprawne przyswajanie informacji słuchanych, podawanych w formie wykładów, prelekcji, dyskusji, pokazów, wzmacnianych aktywnością ruchową i praktycznym działaniem. Dominacja strategii prawopółkulowych angażuje wyobraźnię i kreatywne myślenie, czyniąc uczenie się w dużej mierze działaniem intuicyjnym, nacechowanym emocjonalnie. Style działania układają się w symetryczny profil pozwalający na uczenie się w wielu różnorodnych sytuacjach i kontaktach z osobami prezentującymi odmienne style. Badany nie wykazuje

wyraźnych preferencji w tym zakresie, a jego możliwości analizowania i poznawania teoretycznego uzupełnia mocny potencjał do aktywnego działania.

W uczeniu się języków obcych przeważają strategie kognitywne i metakognitywne. Student słucha i kilkakrotnie powtarza, robi notatki, zwraca uwagę na istotne informacje i eksponuje je w tekście, analizuje i poprawia błędy, szuka analogii do języka ojczystego.

5.4.4. Założenia indywidualnego programu wsparcia S4 w nauce języków obcych i pokonywaniu trudności wynikających z zaburzeń dyslektycznych

Działania wspierające naukę języków obcych, które rekomendowano S4, dotyczą głównie poszerzenia sposobów uczenia się o zakres metod praktycznych, angażujących działania studenta i grupy, co pozostaje w zgodzie z preferowanym stylem działania i wysokim poziomem kompetencji społecznych. Poza wspomnianymi powyżej, dla modelu SRW korzystne mogą okazać się czytanie głośne, czytanie dramatyczne, mnemotechniki słuchowe, rytmizacja wypowiedzi oraz inne, charakterystyczne dla kinestetycznych metod prawopółkulowych, np. anegdoty ukazujące kontekst, reprezentacje wizualne z atrakcyjnymi stronami internetowymi włącznie, odgrywanie ról, tworzenie modeli, schematów, opisywanie słowne z gestykulacją.

Duży potencjał do redukowania trudności w nauce języków obcych S4 tkwi również w zróżnicowaniu stosowanych strategii i możliwości korzystania z nowoczesnych technologii. Proponowano studentowi korzystanie w większym zakresie ze strategii społecznych i afektywnych, których użycie pozwala na korzystanie z interakcji i ich inicjowanie, komunikowanie swoich odczuć związanych z użyciem języków obcych, motywowanie siebie i innych, korzystanie z różnych okazji do poznawania języka (także poza uczelnią).

5.4.5. Ocena postępów w nabywaniu kompetencji językowych przez S4 w kontekście realizowanych działań wspierających

Nauczyciele akademiccy realizujący lektoraty JO1 i JO2 zgodnie przyznają, że działania wspierające S4 nie wymagały intensywnych prac, a skupiały się raczej na przygotowaniu dodatkowych materiałów i wskazówkach, jak je wykorzystać.

Tabela 34. Osiągnięcia S4 w nauce języków obcych

Sprawności	Opinia studenta		Opinia nauczycieli	
	JO1	JO2	JO1	JO2
Pisanie	po rozmowach z prowadzącym i uzyskaniu wskazówek, skąd czerpać pomysły na kompozycję i zawartość większa pewność siebie przy formułowaniu wypowiedzi pisemnych; dodatkowe materiały, lektury poszerzyły zasób słownictwa	zgoda na użycie komputera, programów do edycji i korekty tekstów znacznie ułatwiła pracę nad wypowiedziami pisemnymi	student wciąż popełnia błędy gramatyczne, jednakże w znacznie mniejszej liczbie	zastosowanie komputera do prac pisemnych zniwelowało błędy ortograficzne i praktycznie zlikwidowało problem nieczytelnego pisma odręcznego
Czytanie	możliwość reorganizacji tekstu, zrobienie z jego części schematu, grafu, mapy znacznie poprawiło rozumienie dłuższych wypowiedzi	dodatkowe teksty poświęcone podobnej tematyce, z zasobem leksykalnym występującym w materiałach omawianych podczas zajęć dostarczane przed zajęciami pozwoliły ćwiczyć prawidłowe czytanie i ich wymowę przy czytaniu głośnym; zaznajomienie z tematem i nową leksyką w tych tekstach uczyniło czytane wypowiedzi bardziej zrozumiałymi, poprawiło stopień koncentracji podczas ich omawiania	student przekształca tekst graficznie, nanosi swoje uwagi, robi tabele, mapy myśli, to pomaga w analizowaniu tekstu, zmiana formy graficznej sprzyja utrzymaniu koncentracji nawet w dłuższych wypowiedziach	ćwiczenie wymowy nowych wyrazów w dodatkowych materiałach o podobnej tematyce do tekstów realizowanych podczas zajęć pozwoliło poprawić płynność czytania i wymowę

Mówienie	poprawę w wymowie nowych słów zapewniły dodatkowe materiały do czytania oraz sugerowane filmy z anglojęzycznych platform internetowych	dźwięki sprawiające do tej pory trudność (е, ё, ю, я) dzięki dodatkowym, wprowadzanym na początku semestru ćwiczeniom fonetycznym przestały stanowić trudność	nastąpiło znaczne zniwelowanie problemów z wymową wyrazów nowych, widzianych po raz pierwszy, niemniej jednak, wciąż jeszcze w pojedynczych przypadkach zdarzają się błędy artykulacyjne. Nie odbiegają one swoją częstotliwością od pozostałych studentów w grupie	student w ramach pracy indywidualnej słuchał materiałów audio i video (filmy, piosenki, wywiady) dostępnych w Internecie, rekomendowanych przez prowadzącego, nawiązujących do realizowanego materiału; ”osłuchanie” z wymową i intonacją ze źródeł oryginalnych pozwoliło poprawić artykulację, intonację, łatwiej przyswoić rosyjski system foniczny
Słuchanie	sprawiające do tej pory analizowanie i relacjonowanie słuchanych tekstów zostało zminimalizowane dzięki materiałom dostarczanym przez prowadzącego (prezentacje, wydruk transkrypcji nagrań)		dostarczane z odpowiednim wyprzedzeniem materiały graficzne (prezentacje, transkrypcje nagrań) praktycznie zwolniły studenta ze sprawiającej trudność pracy bazującej wyłącznie na materiale słuchanym	
Wyniki (posttest)	–		58/60	46/60
Gotowość komunikowania się	wysoka	przeciętna	wysoka	raczej wysoka

Źródło: Badania własne

Nauczyciele prowadzący obydwa lektoraty twierdzą, że student dysponuje wysoką gotowością komunikacyjną, nie ma oporów w zabieraniu głosu, nie boi się tego, ale chętniej pisze i czyta niż mówi. Sprawność mówienia nie wymagała zresztą dużych ingerencji czy wprowadzenia znaczących zmian w systemie nauki mężczyzny. Odpowiednie dodatkowe materiały, zgodne z jego zainteresowaniami, odbiegające od tematyki realizowanych zagadnień, poprawiły jakość wymowy, zniwelowały problemy z fonetyką.

Nauczyciel angielskiego (NA9) podkreśla, że badany student nie odbiega poziomem opanowania materiału od swoich kolegów i koleżanek z grupy a praca indywidualna z nim sprowadzała się do rekomendacji dodatkowych materiałów, źródeł informacji i przyzwoleniu na reorganizację graficzną tekstu, by ułatwić jego zrozumienie. NA9 twierdzi, że takie formy wsparcia nie wymagały dużego zaangażowania z jego strony, nie były też zbyt obciążające czasowo czy organizacyjnie, a przyniosły spodziewaną poprawę. Sam student potwierdza, że zaproponowane materiały i techniki pracy poprawiły jego poczucie komfortu i pewność siebie

podczas zajęć. Z kolei prowadzący język rosyjski (NA2) dostrzega wyraźną poprawę w sprawności mówienia, ale zaznacza, że było to możliwe dzięki indywidualnemu, dużemu zaangażowaniu Jacka. Cieszy się, że proponowane źródła internetowe (filmy, teledyski, wywiady z rosyjskojęzycznego serwisu YouTube) spotkały się z zainteresowaniem studenta.

Takie formy wsparcia są rekomendowane przy dalszych etapach nauki (S4 rozważa kontynuację nauki języka rosyjskiego na studiach magisterskich).

5.5. Studium przypadku S5

5.5.1. Przebieg i determinanty biografii edukacyjnej S5

S5 (21 lat) przyjechał na studia do Krakowa z innego województwa, gdzie mieszkał w niewielkim miasteczku i tam też realizował edukację na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum i technikum gastronomicznego. Postępowanie diagnostyczne w jego przypadku nie odbiegało od najczęściej spotykanych schematów. Przez pierwsze klasy szkoły podstawowej badany brał udział w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych. W klasach starszych dominujące formy pomocy pedagogicznej to zalecana w opiniach psychologiczno-pedagogicznych indywidualizacja oceniania, praca własna pod kontrolą nauczycieli oraz diagnozy kontrolne wymagane w kolejnych etapach edukacyjnych. Trudności sprawiały S5 przedmioty humanistyczne, w tym języki obce, zwłaszcza zakresy wymagające swobody wypowiedzi ustnych i pisemnych. Do tej pory badany nie lubi zabierać głosu, preferuje uprzednio przygotowane formy pisemne. Nie lubi też się uczyć, uważa, że to strata czasu, a w trakcie studiów podejmuje pracę jako kelner w jednej z krakowskich restauracji.

W trakcie badań S5 był studentem pierwszego i drugiego roku na kierunku ekonomia. Są to studia drugiego wyboru, badany nie dostał się na, we własnej opinii, bardziej prestiżowy kierunek – finanse i rachunkowość. Preferuje przedmioty kierunkowe, osiąga z nich zdecydowanie lepsze oceny, aniżeli z kursów ogólnokształcących. Średnia ocen z pierwszego roku to 3,0, z drugiego – 3,2.

Tabela 35. Charakterystyka rozwoju percepcyjno-motorycznego S5

Funkcje intelektualne i poznawcze	Funkcje wzrokowo-przestrzenne	Funkcje słuchowo-językowe	Lateralizacja i sprawność ruchowa	Funkcje emocjonalno-społeczne	Dotychczasowa pomoc
rozwój intelektualny na poziomie przeciętnym, nieharmonijny	zaburzenia percepcji wzrokowej i orientacji przestrzennej, osłabiona pamięć wzrokowa	zaburzenia słuchu fonematycznego i pamięci fonologicznej	lateralizacja skrzyżowana (leworęczność/ prawooczność), obniżony poziom sprawności w zakresie motoryki małej	pewny siebie, z obniżonym poziomem motywacji, nie lubiący dodatkowych zadań czy aktywności, zamknięty w sobie, unikający kontaktu, reagujący agresywnie na nieprzewidziane problemy, skoncentrowany na sobie i swoich odczuciach	zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, ocenianie zgodnie z zaleceniami dla dyslektyków

Źródło: Badania własne

W diagnozach psychologiczno-pedagogicznych S5 podkreśla się dobry zasób wiadomości ogólnych, wysoki poziom myślenia abstrakcyjnego, a także wysoką sprawność pamięci trwałej. Nieharmonijny rozwój dotyczy deficytów funkcji percepcyjno-motorycznych i koordynacji wzrokowo-ruchowej, niekorzystny dla edukacji jest też skrzyżowany model dominacji hemisferycznej. Konsekwencją szkolną są trudności w czytaniu (wolne tempo, zniekształcenia, gubienie się w tekście, utrudnione rozumienie treści zwłaszcza w czytaniu głośnym) oraz w pisaniu (obniżony poziom grafomotoryczny, silny nacisk narzędzia piszącego, błędy dyslektyczne i ortograficzne)

5.5.2. Charakterystyka trudności dyslektycznych S5 w nauce języków obcych i w ich użyciu

Języki obce stanowią dla S5 trudność od końca szkoły podstawowej. W kolejnych etapach edukacji nasilały się problemy z opanowaniem wszystkich składowych sprawności. W celu uniknięcia problemów z zaliczeniem języków obcych na studiach, świadomie zadeklarował podczas rekrutacji niższy poziom swoich kompetencji. Obawiał się powtórzenia kłopotów z dotychczasowych etapów szkolnych, gdy to języki były dla niego najtrudniejsze. Języki angielski i francuski wybrał kontynuując naukę z technikum. S5 wybrał grupy o niższym

poziomie niż jego możliwości, ponieważ nie lubi uczyć się języków obcych, sprawiają mu one trudności, uważa, że obowiązkowa nauka jest bezsensowna i zabiera czas, który mógłby poświęcić na naukę przedmiotów kierunkowych. Poziom lektoratów zaniżył celowo, by uniknąć ewentualnych problemów, świadomie został tak zwanym fałszywym początkującym (ang. *false beginner*[122]). W efekcie swojej decyzji realizuje lektorat z języka angielskiego na poziomie B1, francuskiego na poziomie A1.

Tabela 36. Trudności S5 w nauce języków obcych

Trudności występujące w poszczególnych sprawnościach	**JO1**	**JO2**
W pisaniu	– w pierwszym okresie nauki: opanowanie alfabetu, – inwersja dynamiczna – przestawianie liter, sylab, – elizje – opuszczanie liter, sylab, całych wyrazów, – dysocjacje – nieuzasadnione rozdzielanie i przenoszenie wyrazów, – persewersja – powtarzanie tych samych liter, sylab, wyrazów, – słaby poziom grafii, – redagowanie wypowiedzi pisemnych, problem ze zrozumieniem ich struktury, brak poprawności gramatycznej, semantycznej i składniowej, – błędy ortograficzne	– inwersja dynamiczna – przestawianie liter, sylab, – elizje – opuszczanie liter, sylab, całych wyrazów, – dysocjacje – nieuzasadnione rozdzielanie i przenoszenie wyrazów, – persewersja – powtarzanie tych samych liter, sylab, wyrazów, – słaby poziom grafii, – redagowanie nawet krótkich wypowiedzi pisemnych, – błędy ortograficzne
W czytaniu	– wolne tempo, – technika – brak płynności, sylabizowanie, – problem z czytaniem wyrazów nowych, wielosylabowych, złożonych, – nierozumienie głównych informacji w tekście, – nieumiejętność czytania ze zrozumieniem, – relacjonowanie informacji	– wolne tempo, – technika – brak płynności i sylabizowanie nowych wyrazów, – problem z czytaniem wyrazów, wielosylabowych, złożonych, – nierozumienie głównych informacji w tekście, – nieumiejętność czytania ze zrozumieniem, – relacjonowanie informacji

[122] https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/false-beginner, https://www.thoughtco.com/teaching-english-absolute-and-false-beginners-1210499 (dostęp: sierpień 2020)

W mówieniu	– niechęć do zabierania głosu, – realizacja niektórych dźwięków, – nieumiejętność udzielania odpowiedzi i informacji, – niechęć do pracy w mniejszych grupach (dialogi, burza mózgów), – spontaniczne wypowiedzi (konieczność uprzedniego pisemnego przygotowania)	– niechęć do zabierania głosu, – realizacja niektórych dźwięków, – nieumiejętność udzielania odpowiedzi i informacji, – niechęć do pracy w mniejszych grupach (dialogi, burza mózgów), – spontaniczne wypowiedzi (konieczność uprzedniego pisemnego przygotowania), – ubogi zasób słownictwa, – zastępowanie nieznanych słów polskimi ekwiwalentami lub ich formą opisową, w tym gestykulacją
W słuchaniu	– utrata koncentracji, – nieumiejętność pracy z tekstem bez jego graficznego wariantu, – selekcja i analiza kluczowych informacji, – nieumiejętność powtórzenia ze słuchu nowych wyrazów, – relacjonowanie usłyszanych treści	– nieumiejętność pracy z tekstem bez jego graficznego wariantu, – zrozumienie wyrazów przy szybkiej ich wymowie, – nieumiejętność powtórzenia ze słuchu nowych wyrazów, – selekcja i analiza kluczowych informacji, – relacjonowanie usłyszanych treści
Wyniki (pretest)	15/60	13/60
Gotowość komunikowania się	raczej wysoka	raczej wysoka

Źródło: Badania własne

Trudności w nauce języków obcych S5 są zróżnicowane i dotyczą wielu sprawności. Zwraca uwagę niski wynik oceniający ich poziom w pierwszym okresie edukacji akademickiej. Z obydwu języków badany uzyskał jedynie ok. ¼ możliwych punktów. Przy stosunkowo niewielkich umiejętnościach zaskakująco wysoko ocenia swoją gotowość komunikowania się. Ocena ta wydaje się zawyżona, a jej głównym wyznacznikiem jest deklarowana przez badanego chęć podejmowania kontaktów obcojęzycznych.

5.5.3. Indywidualne strategie stosowane przez S5 w uczeniu się języków obcych

Charakterystyki indywidualnego profilu uczenia się dokonano wspólnie z zainteresowanym studentem, który twierdził, że przez cały okres edukacji oraz w trakcie diagnoz nigdy w sposób profesjonalny nie poznał swoich preferencji.

Tabela 37. Indywidulany profil uczenia się S5

Preferencje sensoryczne	Dominacja półkulowa	Profil działania	Dominujące strategie uczenia się jęz. obcych

wzrokowo-ruchowo-słuchowe (WRS)	tendencja prawopółkulowa			aktywista pragmatyk			kompensacyjne pamięciowe		
Profil inteligencji wielorakich									
Rodzaj/poziom	L	L-M	W-P	C-K	I-Z	I-W	M	P	E
wysoki			■		■				
przeciętny		■		■		■	■	■	
niski	■								■

Źródło: Badania własne

Badany najchętniej i najczęściej stosuje aktywne sposoby działania, wykorzystując w tym celu swoje kompetencje interpersonalne i mocną pozycję w grupie. W różnych formach aktywności poszukuje pragmatycznego sensu, co zazwyczaj wzmacnia jego motywację i mobilizuje do nauki. Dominują strategie prawopółkulowe – wyobraźnia, intuicja, działanie spontaniczne, współpraca, ruch, obraz, przestrzeń. Korespondują z tym stylem preferencje sensoryczne, dzięki którym badany sprawnie przyswaja informacje kanałem wzrokowym i ruchowym (czytanie, oglądanie, zapisywanie, tworzenie schematów i innych reprezentacji wzrokowych, ilustrowanie, gry i symulacje). Nieco trudniejsze do przyswojenia i interpretacji są informacje podawane z wykorzystaniem drogi słuchowej (poprzez wykład, omówienia, opowiadanie, powtarzanie, czytanie głośne). Nakładają się na to niskie wyniki uzyskane z zakresu inteligencji lingwistycznej, co dodatkowo utrudnia naukę języków obcych.

5.5.4. Założenia indywidualnego programu wsparcia S5 w nauce języków obcych i pokonywaniu trudności wynikających z zaburzeń dyslektycznych

Preferencje sensoryczne wykazywane przez S5 umożliwiają mu efektywne stosowanie wielu technik uczenia się i korzystanie z metod dydaktycznych należących zarówno do grupy metod podających, jak i aktywnych. Działania wspierające w tym zakresie ograniczyły się do informacji o ich wyborze w kontekście specyfiki zakresu treści do opanowania i wskazówek dotyczących organizacji pracy umysłowej z wykorzystaniem polimodalnych technik uczenia się.

Zasadniczym elementem programu jest trening strategiczny, do którego włączono elementy strategii społecznych, afektywnych i kognitywnych. Uporczywe stosowanie przez studenta strategii pamięciowych czyniło opanowanie języków obcych procesem nużącym i w ocenie S5 uciążliwym, nieatrakcyjnym. Zróżnicowane strategie nie tylko urozmaicają

naukę, ale też skuteczniej przygotowują do korzystania z umiejętności posługiwania się językami obcymi w wielu rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych. Ukazują społeczny kontekst uczenia się, porządkują wiedzę językową i pozwalają na tworzenie systemu reguł, których stosowanie poszerza i utrwala różne sprawności. Dają też szansę na tworzenie nowych skojarzeń i poprzez to budują pozytywne emocje, wzrasta więc motywacja i krystalizuje się potrzeba sukcesu. Studenta zachęcano do prowadzenia portfolio językowego lub innego sposobu dokumentowania i oceny postępów oraz do systematycznego samoinstruktażu. Uczulano, by był aktywnym uczestnikiem zajęć w uczelni i korzystał z wielu okazji poza nią, by doskonalić swoje umiejętności także w nieformalnych sytuacjach.

5.5.5. Ocena postępów w nabywaniu kompetencji językowych przez S5 w kontekście realizowanych działań wspierających

Działania wspierające uzgodnione ze studentem i zaakceptowane przez nauczycieli akademickich realizowano przez cały okres przewidziany na lektoraty języków obcych w planach studiów. Jednakże sam student zaznacza, że działania z jego strony były niesystematyczne i z perspektywy czasu ocenia, że nie wykorzystał swojej szansy. Jego opinie w tym zakresie podzielają też nauczyciele.

Tabela 38. Osiągnięcia S5 w nauce języków obcych

Sprawności	Opinia studenta		Opinia nauczycieli	
	JO1	JO2	JO1	JO2
Pisanie	udało się ograniczyć trudności w kompozycji wypowiedzi pisemnych dzięki dodatkowym tekstom udostępnianym przez nauczyciela, które służyły za wzorzec, a dzięki tematyce podobnej do materiałów realizowanych podczas zajęć, można było także poszerzyć zasób słownictwa, tak by stał się adekwatne do poziomu całej grupy	dzięki zadeklarowaniu niższego niż rzeczywisty poziomu nauki języka, praktycznie nie było problemu z pisaniem; podobnie z wypowiedziami pisemnymi – większość tematów realizowanych podczas lektoratu pokrywała się ze znanymi zagadnieniami ze szkoły średniej	błędy ortograficzne i gramatyczne zostały ograniczone dzięki dodatkowym materiałom poświęconym podobnym do realizowanych podczas zajęć zagadnień; analizowanie tych materiałów pozwoliło też ograniczyć chaos w kompozycji wypowiedzi	zgoda na wykorzystanie komputera podczas prac pisemnych pozwoliła wyeliminować błędy w pisowni; wciąż pojawiały się one w wypowiedziach pisanych odręcznie podczas testów

Czytanie	problemy z przeczytaniem złożonych wyrazów wciąż się utrzymują, nawet jeśli wcześniej występowały one w materiałach udostępnionych przez nauczyciela; udało się poprawić rozumienie głównych założeń tekstu dzięki zastosowaniu dodatkowych środków do pracy z tekstem – kolorowych fiszek, podkreślania najważniejszych fragmentów i przekazywaniu ich treści własnymi słowami	problemy z czytaniem nie występowały tylko w pierwszych miesiącach, kiedy pojawiały się przede wszystkim wyrazy już znane; w miarę wprowadzania słownictwa branżowego, nieznanego ze szkoły średniej, trudności nasiliły się, pomimo udostępnienia materiałów przed zajęciami i szansą na oswojenie się z nimi	znacznie poprawiła się umiejętność analizowania głównych informacji zawartych w tekście, student samodzielnie go opracowuje, nanosi swoje uwagi, notatki, dzieli na mniejsze fragmenty, robi z nich streszczenia	problemy z wymową i czytaniem wciąż się utrzymują, a wręcz nasilają w miarę wprowadzania słownictwa branżowego; nie ma też wyraźnego progresu w rozumieniu głównych założeń tekstu
Mówienie	do zwiększenia poczucia komfortu podczas zabierania głosu przyczyniło się udostępnienie materiałów związanych z omawianymi podczas zajęć tematami z tygodniowym wyprzedzeniem; nie zniwelowało to jednak całkowicie niechęci do zabierania głosu, spontanicznych wypowiedzi i dyskusji w grupie	do zwiększenia poczucia komfortu podczas zabierania głosu przyczyniło się udostępnienie materiałów związanych z omawianymi podczas zajęć tematami z tygodniowym wyprzedzeniem; nie zniwelowało to jednak całkowicie niechęci do zabierania głosu, spontanicznych wypowiedzi i dyskusji w grupie; braki w słownictwie podczas spontanicznych wypowiedzi pomogła zredukować zgoda na korzystanie z translatora	student pomimo regularnego otrzymywania dodatkowych materiałów nie wykazał zaangażowania w ich opracowanie, nie był zaangażowany w pracę indywidulaną, nie odnotowano żadnego progresu	student pomimo regularnego otrzymywania dodatkowych materiałów nie wykazał zaangażowania w ich opracowanie, nie był zaangażowany w pracę indywidulaną, nie odnotowano żadnego progresu; jedynym udogodnieniem, jakim student był zainteresowany była zgoda na używanie translatora

Słuchanie	przydatne okazały się instrukcje przed otworzeniem nagrania audio, na co zwrócić uwagę, zapisywanie kluczowych słów na tablicy i ewentualne omówienie ich znaczenia w kontekście, który pojawiał się w nagraniu; w rozumieniu głównych założeń wypowiedzi pomogła też możliwość dodatkowego odtworzenia nagrania na słuchawkach, tak, by nie było żadnych zakłóceń z sali; ważną rolę odegrał wydruk nagrania dostarczany po zajęciach, na który można było nanosić uwagi i pracować tak, jak z tekstem do czytania	o ile treść nagrania dotyczyła znanej tematyki a tempo było odpowiednie, w początkowym okresie nie pojawiały się problemy ze zrozumieniem ze słuchu; konieczna okazała się zmiana miejsca na to w pierwszym rzędzie, przed nauczycielem; czasem pomocne okazywało się ponowne (nawet dwukrotne) odtworzenie nagrania przy użyciu słuchawek – bez szumów z sali łatwiej było zrozumieć, o co chodzi w wypowiedzi; przydatne były też zapisane na tablicy słowa kluczowe i informacja, na co zwrócić uwagę przy odsłuchiwaniu nagrania; w ułatwieniu rozumienia usłyszanych nagrań konieczne okazały się ich ponowne odtworzenia; rezultat przyniosły też indywidualne informacje, na co student powinien zwrócić uwagę podczas odsłuchu	w ułatwieniu rozumienia usłyszanych nagrań konieczne okazały się ich ponowne odtworzenia; rezultat przyniosły też indywidualne informacje, na co student powinien zwrócić uwagę podczas odsłuchu; student nie korzystał z propozycji robienia notatek podczas odsłuchu (argumentując to problemem z wykonywaniem dwóch czynności równolegle), a taki sposób pracy mógłby jeszcze zwiększyć stopień rozumienia wypowiedzi; tekst był rozumiany w pełni właściwie dopiero po tygodniu, po pracy studenta z jego graficzną wersją	
Wyniki (posttest)	–		39/60	41/60
Gotowość komunikowania się	przeciętna	raczej wysoka	przeciętna	raczej wysoka

Źródło: Badania własne

Badany student pozytywnie ocenia swoje postępy w nauce języków obcych i zaangażowanie w redukowanie trudności. Przyznaje jednak, że nie wykazał się dużym zainteresowaniem proponowanymi mu metodami pracy, czasem wręcz przyjmował je

niechętnie (oprócz zgody na posługiwanie się komputerem i słownikami internetowymi), czuł się skrępowany, niepotrzebnie wyróżniany, kiedy sugerowano mu np. zmianę miejsca na znajdujące się bliżej prowadzącego. Nie chciałby korzystać z takich form pomocy w dalszych etapach nauki, choć deklaruje też, że nie wie, jak wygląda nauka języków obcych na studiach magisterskich.

Przeciwnie do opinii badanego o dokonanym własnym progresie, prowadzący obydwa lektoraty nie wskazują na duży progres, zaznaczają, że nastąpił on jedynie w wąskich zakresach. Podkreślają znikome zaangażowanie studenta i niechęć do pracy indywidualnej. Nauczyciel angielskiego (NA7) podkreśla, że udało się poprawić rozumienie materiałów tekstowych oraz nagrań audio, dzięki dostarczanym dodatkowym materiałom i indywidualnemu ich opracowaniu – rozbiciu na mniejsze fragmenty, graficznym znacznikom itp. Nauczyciel francuskiego (NA6) zaznacza, że badany student był zainteresowany jedynie „gotowymi" rozwiązaniami, umożliwieniem pracy z translatorem i oddawaniem prac pisemnych tworzonych na komputerze, z pomocą dostępnych narzędzi służących do edycji i korekty tekstów. Takie ułatwienia sprzyjają według nich w przypadku badanego studenta, nie tyle w samym procesie nauki, co w uzyskaniu zaliczenia przedmiotu, czyli w tym, na czym badanemu najbardziej zależało.

5.6. Studium przypadku S6

5.6.1. Przebieg i determinanty biografii edukacyjnej S6

S6 (22 lata) podjął naukę w UEK po roku przerwy i zmianie uczelni. W czasie trwania badań był studentem pierwszego i drugiego roku kierunku innowacje w biznesie. Nie ujawnia motywów swojej decyzji o zmianie uczelni, nie chce też powiedzieć, jaki kierunek i gdzie studiował. Podkreśla jedynie, że jest „inny" i trudno jest mu się odnaleźć w jakiejkolwiek grupie, łatwo popada w konflikty. Ponieważ specyfika funkcjonowania społecznego studenta nie stanowi głównego przedmiotu badań, ograniczono się do informacji zaprezentowanych przez badanego i nie podjęto prób ich analizowania i zgłębiania. W tym zakresie zaakceptowano i uszanowano decyzję S6.

W okresie edukacji wczesnoszkolnej badany przeszedł standardową procedurę diagnostyczną stwierdzającą dysleksję rozwojową, uczestniczył w dodatkowych zajęciach na terenie szkoły, dodatkowo rodzice pracowali z nim w domu. Deklarowane przez niego

trudności szkolne dotyczyły głównie problemów z ortografią, niechęci do czytania, kłopotów z zapamiętywaniem i nieczytelnego pisma. Nie korzystał z żadnej formy terapii pedagogicznej, a także z innej pomocy, takiej jak egzamin prowadzony w specjalnych warunkach. Szkołę podstawową, gimnazjum i technikum kolejowe ukończył w swojej rodzinnej miejscowości – w aglomeracji śląskiej. Z powodów finansowych rozpoczął pracę zawodową po maturze, na studia zdecydował się po 2-letniej przerwie.

Tabela 39. Specyfika rozwoju percepcyjno-motorycznego S6

Funkcje intelektualne i poznawcze	**Funkcje wzrokowo-przestrzenne**	**Funkcje słuchowo-językowe**	**Lateralizacja i sprawność ruchowa**	**Funkcje emocjonalno-społeczne**	**Dotychczasowa pomoc**
rozwój intelektualny na poziomie przeciętnym	zaburzenia percepcji wzrokowej i koordynacji wzrokowo-ruchowej, obniżona pamięć wzrokowa	deficyt w zakresie analizy i syntezy słuchowej, pamięci fonologicznej i krótkotrwałej pamięci słuchowej	jednorodna prawostronna, dobra sprawność w zakresie motoryki małej i lokomocji	zamknięty w sobie, skryty, niechętny do współpracy, podkreślający swoją odmienność, inność, nie nawiązuje relacji towarzyskich w grupie rówieśniczej, preferuje kontakty z osobami starszymi, szybko traci zainteresowanie, łatwo popada w złość, nie jest skłonny do kompromisów, szybko i łatwo rezygnuje ze współpracy, znajomości.	zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w klasach I-III, instruktaż do pracy własnej pod kontrolą rodziców, ocenia niezgodnie z zasadami dla uczniów dyslektycznych

Źródło: Badania własne

Diagności zwracają uwagę na rozwój intelektualny przebiegający w zakresie normy oraz deficyty w zakresie funkcji poznawczych. Wysoki zasób wiadomości ogólnych, dobra sprawność pamięci trwałej, normatywny przebieg rozwoju myślenia abstrakcyjnego i przyczynowo-skutkowego. Widoczne deficyty rozwojowe w zakresie percepcji wzrokowej i koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz trudności w analizie i syntezie słuchowej i krótkotrwała pamięć słuchowa. Nieharmonijny rozwój jest powodem utrzymujących się trudności w posługiwaniu się umiejętnościami szkolnymi. W czytaniu widoczne są utrudnienia w opanowaniu sposobu syntetycznego, zniekształcenia i pomyłki liter, niepełne rozumienie treści,

wolne tempo, liczne regresy. W tekstach pisanych samodzielnie i ze słuchu występują błędy ortograficzne i dyslektyczne.

5.6.2. Charakterystyka trudności dyslektycznych S6 w nauce języków obcych i w ich użyciu

Opanowanie reguł i zasad pisowni w językach obcych przychodziło S6 z trudem, natomiast nigdy nie odczuwał większych problemów komunikacyjnych, a jego wypowiedzi spontaniczne często okazywały się bezbłędne. Największe kłopoty S6 wiąże z nauką języka angielskiego, którego nauczyć się – jak twierdzi – nigdy nie potrafił i z tego powodu zmieniał klasy a nawet szkoły. Wskazuje na trudności w relacjach z nauczycielami, opór w zaakceptowaniu braku innych języków w ofercie edukacyjnej, niejaki przymus nauki właśnie tego języka. Natomiast bez większych problemów opanował język niemiecki, który doskonalił także dzięki częstym wyjazdom do rodziny lub na obozy wypoczynkowe w Niemczech.

Na studiach S6 realizował naukę języka rosyjskiego na poziomie B1 (kontynuacja z poprzedniej uczelni) oraz języka niemieckiego na poziomie A1. Niemiecki wybrał jako drugi język, od podstaw, choć uczył się tego języka w szkole średniej, często przebywał też w krajach niemieckiego obszaru językowego. Za wszelką cenę chciał uniknąć lektoratu z języka angielskiego – naukę tego języka uważa za swoją największą porażkę i źródło stresu.

Język rosyjski sprawia mu problemy, więc poświęca dużo czasu na nadrobienie zaległości i wyrównanie braków w wiedzy w porównaniu z innymi osobami w grupie, które są w przewadze rosyjskojęzyczne, pochodzenia ukraińskiego. Często korzysta w tym celu z pomocy kolegów z akademika. Uważa, że koledzy z Ukrainy szybciej, taniej i lepiej rozwiążą jego problemy i zadania.

Tabela 40. Trudności S6 w nauce języków obcych

Trudności występujące w poszczególnych sprawnościach	JO1	JO2
W pisaniu	– niski poziom grafii, – niezrozumienie tematu zadanej wypowiedzi, – ubogi zasób słownictwa, – błędy gramatyczne, ortograficzne, składniowe, – organizacja tekstu, – nieumiejętność samodzielnej pracy nad zredagowaniem wypowiedzi pisemnej, potrzeba nadzorowania procesu sporządzania wypowiedzi pisemnej lub pracy w grupie	– niski poziom grafii, – błędy ortograficzne i gramatyczne
W czytaniu	– utrata koncentracji, – wolne tempo, – zniekształcanie wyrazów, – nieumiejętność selekcji i analizy kluczowych informacji podczas czytania głośnego, – problem z przeczytaniem wyrazów nowych, złożonych, wielosylabowych	– utrata koncentracji, – wolne tempo
W mówieniu	– niechęć do zabierania głosu, – niechęć do udzielania odpowiedzi i informacji, – realizacja niektórych dźwięków (twarda wymowa samogłosek jotowanych), – problem z wymową nowopoznanych słów, – zniekształcenia, – agramatyzmy, – ubogi zasób słownictwa, – zastępowanie nieznanych słów ich polskimi ekwiwalentami lub gestami	–
W słuchaniu	– utrata koncentracji przy dłuższych wypowiedziach, – niepełne zrozumienie kluczowych informacji przy standardowej liczbie i tempie odtworzeń materiału audio, – sporządzanie notatek ze słuchu	–
Wyniki (pretest)	23/60	37/60
Gotowość komunikowania się	przeciętna	raczej wysoka

Źródło: Badania własne

Deklarowane przez S6 trudności odzwierciedlają się przede wszystkim w jego pracach pisemnych, ale także, szczególnie jeśli chodzi o JO1, w mówieniu. Z tego powodu badany niżej ocenia swoją gotowość komunikacyjną właśnie w tym języku.

Z taką oceną zgadza się też NA2. Podkreśla, że nie ma na zajęciach żadnej dobrowolnej aktywności werbalnej S6, preferuje on pracę indywidualną, unika ćwiczeń wymagających konwersacji, tworzenia dialogów, wymiany poglądów w dyskusji, udziału w negocjacjach:

– *Student jest bardzo niechętny współpracy w zakresie wszelkich wypowiedzi ustnych, nie lubi pracy w grupie, nie chce pracować indywidualnie. Zmuszanie do zabierania głosu, by S6 cokolwiek powiedział w trakcie zajęć jest trochę szkolne, nie wiem co z tym robić.*

5.6.3. Indywidualne strategie stosowane przez S6 w uczeniu się języków obcych

S6 podkreśla, że nigdy wcześniej nie zetknął się z zagadnieniami dotyczącymi metod uczenia się i nie interesował się nimi. Charakterystyczne dla niego sposoby uczenia się utrwalał przez lata dotychczasowej edukacji i ocenia je jako raczej jednorodne (czytanie, notowanie, powtarzanie). Symptomatyczna jest dla S6 niechęć do posługiwania się innymi, nowymi sposobami. Pomimo to chętnie wypełniał kwestionariusze i uważnie słuchał komentarzy badacza. Zapewniał, że wykorzysta zdobytą w tym zakresie wiedzę.

Tabela 41. Indywidulany profil uczenia się S6

Preferencje sensoryczne	**Dominacja półkulowa**			**Profil działania**			**Dominujące strategie uczenia się jęz. obcych**		
ruchowo-wzrokowo-słuchowe (RWS)	tendencja prawopółkulowa			refleksyjny praktyczny			kompensacyjne kognitywne		
Profil inteligencji wielorakich									
Rodzaj/poziom	L	L-M	W-P	C-K	I-Z	I-W	M	P	E
Wysoki			■	■	■				
Przeciętny		■				■		■	■
Niski	■						■		

Źródło: Badania własne

Wykorzystywane w uczeniu się systemy sensoryczne wskazują na preferencje ruchowe i wzrokowe oraz prawopółkulowe strategie poznawania. S6 pracuje w sposób uporządkowany, stara się uczyć systematycznie. Angażuje głównie ruch, wzrok, a w mniejszym zakresie kanał słuchowy. Tendencję tę wzmacniają wysokie umiejętności cielesno-kinestetyczne i wizualno-

przestrzenne. Dominującym stylem jest styl refleksyjno-praktyczny, cechujący się nastawieniem na praktyczną użyteczność nabywanej wiedzy i umiejętności. Precyzuje swoje cele i sprawnie je realizuje. Jest wnikliwy, stara się precyzować swoje sądy i prezentuje je wówczas, gdy jest przekonany o swojej racji. Unika pośpiechu, w działaniu raczej powolny, źle pracuje pod presją czasu. Twierdzi, że liczy się dla niego efekt, a nie sposoby jego osiągania.

W nauce obydwu języków obcych najczęściej posługuje się on strategią kompensacyjną i kognitywną. Strategia kompensacyjna ułatwia S6 używanie języka nawet w sytuacjach, gdy nie znajduje odpowiedniego słownictwa i ma problemy z konstrukcją wypowiedzi. Zastępuje wówczas nowe słowa ich polskimi ekwiwalentami i szuka synonimów. Stara się tworzyć skojarzenia, które wspomagają jego pamięć. Charakterystyczne dla strategii kognitywnych jest uporczywe używanie utartych, dobrze znanych zwrotów, notowanie i powtarzanie, a także szukanie analogii z językiem ojczystym. Takie sposoby pracy zauważają także nauczyciele akademiccy prowadzący lektoraty języków obcych (NA2 i NA3), zaznaczając, że S6 pracuje raczej schematycznie, niechętnie wykonuje ćwiczenia wykraczające poza schemat z podręcznika, unika aktywności spontanicznej nawet wówczas, gdy jego umiejętności pozwalają mu na poprawne lub wręcz wzorowe wykonanie zadania.

5.6.4. Założenia indywidualnego programu wsparcia S6 w nauce języków obcych i pokonywaniu trudności wynikających z zaburzeń dyslektycznych

Analiza informacji charakteryzujących sposoby uczenia się S6 oraz analiza wskazywanych przez niego celów, potrzeb i preferencji, pozwoliła na opracowanie propozycji działań wspierających, które zostały zaakceptowane przez studenta i nauczycieli akademickich.

Cele edukacji obcojęzycznej wskazywane przez studenta koncentrują się na aspektach ewaluacyjnych (dobre oceny z egzaminów), a w dalszej perspektywie czasowej na korzyściach zawodowych (kontakty zawodowe, praca poza granicami kraju). Ich realizacji posłużyły głównie modyfikacje technik uczenia się, trening strategiczny i propozycje dotyczące organizowania uczenia się i wykorzystywania jego rezultatów w sytuacjach poza uczelnią.

Dla modelu preferencji sensorycznych RWS rekomendowano metody oparte na działaniu, umożliwiające zdobywanie doświadczeń w sytuacjach symulowanych i rzeczywistych. Motywowano studenta do organizacji uczenia się w oparciu o metodę

Treść→Myśli→Działanie (Petty, 2010: 43), która porządkuje czynności związane z uczeniem się i ukazuje ich spójną całość.

Uznano, że z korzyścią dla studenta jest włączenie elementów treningu strategicznego, poszerzającego sposoby uczenia się języków obcych o strategie metakognitywne (włączające samokontrolę i samoocenę oraz umożliwiające odniesienia do zagadnień już opanowanych) oraz pamięciowe (uczenie się w powiązaniu z sytuacją, skojarzenia, systematyczne powtarzanie, utrwalanie i nielinearne notowanie).

5.6.5. Ocena postępów w nabywaniu kompetencji językowych przez S6 w kontekście realizowanych działań wspierających

Dokonanie adekwatnej oceny postępów S6 jest utrudnione poprzez fakt, że uczestniczył on w zajęciach o niższym stopniu trudności niż jego faktyczne umiejętności i możliwości. W stosunku do stanu początkowego odnotowano widoczny postęp, ale nie ma pewności, czy wynika on z faktycznego progresu w wiedzy i umiejętnościach obcojęzycznych.

Tabela 42. Osiągnięcia S6 w nauce języków obcych

Sprawności	Opinia studenta		Opinia nauczycieli	
	JO1	JO2	JO1	JO2
Pisanie	problemy ze zrozumieniem tematu zadanej wypowiedzi zostały zlikwidowane dzięki dodatkowym instrukcjom otrzymywanym od nauczyciela; poprzez włączenie pracy na komputerze udało się prawie całkowicie usunąć błędy w pisowni, ortograficzne i gramatyczne	dzięki zadeklarowaniu niższego niż rzeczywisty poziomu nauki języka, praktycznie nie było problemu z pisaniem	zgoda na wykorzystanie komputera podczas prac pisemnych pozwoliła wyeliminować błędy w pisowni. Wciąż pojawiały się one w wypowiedziach pisanych odręcznie podczas testów	problemy deklarowane przez studenta nie odbiegały od trudności całej grupy, typowych na tym poziomie nauczania

Czytanie	trudność w utrzymaniu koncentracji przy dłuższych tekstach wciąż się utrzymuje, towarzyszy jej urata orientacji w tekście, brak zrozumienia całości, trudności w określeniu głównych założeń; nie można stwierdzić żadnych postępów, chociaż materiały (dodatkowe teksty o podobnej tematyce – z podobnym zasobem leksykalno-gramatycznym) otrzymywane z wyprzedzeniem od nauczyciela miały wspomóc pokonanie trudności; w czytaniu głośnym i wymowie nowych wyrazów, nawet tych wielosylabowych, pomogły sugerowane przez nauczyciela źródła internetowe z materiałami autentycznymi prezentowanymi przez Rosjan	dzięki wyborowi lektoratu na niższym poziomie udało się uniknąć problemów z czytaniem. Zakres tematyczny i związane z nim słownictwo przeważnie pojawiało się już na wcześniejszych etapach nauki.	nie można stwierdzić progresu w zakresie sprawności czytania, student wciąż gubi najważniejszy wątek w tekście, nie wie, o czym czyta i wobec tego szybko się nudzi, odmawia współpracy w modułach bazujących na pracy z tekstem; podczas indywidualnych konsultacji poprosił wręcz o niezadawanie mu pytań do tekstu; poprawiła się ogólna wymowa, intonacja i akcentuacja; badany zastosował się do sugerowanych metod pracy z materiałami autentycznymi – filmami, wywiadami, piosenkami, itp.	student nie miał żadnych problemów z czytaniem

Mówienie	niechęć do zabierania głosu nieco się zmniejszyła dzięki częstszemu zastosowaniu pracy w grupach i w parach; gdy trzeba było relacjonować wyniki czy wnioski pracy grupowej udawało się uniknąć prezentowania stanowiska grupy w plenum, a w mniejszych grupach komfort wypowiadania się był większy; dzięki dodatkowym materiałom autentycznym mającym wspomagać czytanie poprawiła się też wymowa; nieznacznie zwiększył się też zasób słownictwa	–	student wciąż gestykuluje lub używa polskich ekwiwalentów ze zmienioną intonacją (nieświadomie, w przekonaniu, że używa słów rosyjskich) w sytuacji nieznajomości adekwatnego słowa czy zwrotu; udało się zwiększyć poczucie pewności siebie podczas wypowiedzi ustnych w małych grupach czy w parach; student odmawia jednak zabierania głosu na forum całej grupy, prosi o wyznaczenie innej osoby	–
Słuchanie	przy tekstach wprowadzających nowe zagadnienia korzystne były instrukcje przed otworzeniem nagrania audio, na co zwrócić uwagę; nie było potrzeby dodatkowych odsłuchów materiałów audio, ale jeśli można było odtworzyć je w zwolnionym tempie od razu poprawiał się stopień zrozumienia	–	w ułatwieniu rozumienia usłyszanych nagrań przydatne okazało się odtworzenie ich w zwolnionym tempie (o ile były takie możliwości techniczne)	–
Wyniki (posttest)	–		46/60	55/60
Gotowość komunikowania się	przeciętna	wysoka	przeciętna	wysoka

Źródło: Badania własne

Nauczyciel języka niemieckiego nie widział podstaw do pracy indywidulanej z badanym, domyślał się, że student zadeklarował przy rekrutacji poziom niższy niż jego rzeczywiste możliwości. Proponował S6 zmianę na poziom adekwatny (co najmniej B1), lecz

pomysł ten nie uzyskał aprobaty studenta. Nauczyciel rosyjskiego nie stwierdził znacznego progresu po zastosowaniu dodatkowych metod pracy, nie widział też woli współpracy u studenta. Spotkania indywidualne sprowadzały się do swoistych korepetycji, dodatkowego lub ponownego omówienia realizowanego materiału, ewentualnie zgłaszania próśb o niepytanie podczas zajęć. Poprawie stanowczo uległy natomiast aspekty fonicznie. Badany dostawał i z ciekawości zaznajamiał się z autentycznymi materiałami audio i video. Jak sam przyznał, nieco dla zabawy, poprzez naśladownictwo udało się mu poprawić wymowę, a w związku z tym komfort podczas wypowiedzi w małych grupach. Poszerzył się też zasób słownictwa związanego z omawianą tematyką (materiały dodatkowe zawsze nawiązywały do realizowanych zagadnień), co przełożyło się na jakość wypowiedzi ustnych i pisemnych.

5.7. Studium przypadku S7

5.7.1. Przebieg i determinanty biografii edukacyjnej S7

S7 (20 lat) to ambitna studentka dwóch kierunków: finanse i rachunkowość oraz zarządzanie. Szkołę podstawową i gimnazjum ukończyła w swojej rodzinnej miejscowości, niewielkim miasteczku na krańcach województwa małopolskiego. Na edukację licealną zdecydowała się w Krakowie, wiążąc ze szkołą w dużym mieście nadzieje na wyższy poziom i większe szanse na edukację akademicką. Studia w Uniwersytecie Ekonomicznym są jej pierwszym wyborem. Pochodzi z wielodzietnej rodziny, z wielopokoleniowymi tradycjami nauczycielskimi. Jest najstarszą z rodzeństwa. Twierdzi, że dysleksja w niczym jej nie przeszkadza, choć podkreśla z drugiej strony, że odkąd została zdiagnozowana poświęca na naukę znacznie więcej czasu niż jej rówieśnicy. Podejrzenia rodziców S7 wzbudził już w pierwszych latach jej życia znaczny brak koordynacji ruchowej, dziewczynka nie raczkowała, nie była w stanie rozróżnić kierunków, długo nie można było zdefiniować jednoznacznej dominacji półkulowej – dziewczynka rysowała i pisała oburącz. W pierwszych klasach szkoły podstawowej do spektrum symptomów dysleksji dołączyły jeszcze problemy z koncentracją, problemy z zapamiętywaniem, czytaniem i pisaniem. W szkole podstawowej nie były respektowane zalecenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej (chociaż wynikiem wszystkich procedur i badań było orzeczenie o dysleksji), nauczyciele uważali ją za leniwą, niestaranną, choć zdolną uczennicę. Sytuacja poprawiła się w gimnazjum, głównie za sprawą pedagoga szkolnego, który nakłonił nauczycieli do zindywidualizowania metod pracy z dziewczynką, zaproponował

cykliczne zajęcia dodatkowe i specjalne pomoce dydaktyczne. S7 z dumą podkreśla swoje osiągnięcia – wysokie wyniki z egzaminów maturalnych, studia pierwszego wyboru i duże szanse na stypendium naukowe.

Tabela 43. Specyfika rozwoju percepcyjno-motorycznego S7

Funkcje intelektualne i poznawcze	Funkcje wzrokowo-przestrzenne	Funkcje słuchowo-językowe	Lateralizacja i sprawność ruchowa	Funkcjonowanie emocjonalno-społeczne	Dotychczasowa pomoc
poziom zdolności intelektualnych powyżej przeciętnej; symptomy ADD (wskazanie w diagnozie z okresu wczesnoszkolnego, niepotwierdzone w kolejnych diagnozach)	zaburzenia funkcji wzrokowej, orientacji przestrzennej i koordynacji wzrokowo-ruchowej, osłabiona pamięć wzrokowa	zaburzenia słuchu fonematycznego i pamięci fonologicznej	skrzyżowana (nieznaczna przewaga praworęczności/lewooczność); długo utrzymujący się model nieustalony; dominacja ucha i nogi nieustalona	optymistyczna, pogodna, ambitna, cierpliwa, świadoma, że na naukę musi poświęcić więcej czasu, akceptująca swoje utrudnienia, lubiana w grupie rówieśniczej, aktywna poza uczelnią – działa w drużynie sportowej i w organizacji charytatywnej	terapia pedagogiczna w trakcie gimnazjum, konsultacje i instruktaż do pracy własnej w liceum

Źródło: Badania własne

Rozwój psychomotoryczny S7 przebiegał z cechami wysokiej sprawności intelektualnej i deficytami funkcji percepcyjno-motorycznych. W analizowanej dokumentacji podkreślono deficyt w koncentracji uwagi, nietrwałe ślady pamięciowe, specyficzny, trudny do określenia model lateralizacji (nieznaczna przewaga prawej ręki i lewooczność). Stan ten wskazano jako przyczynę trudności w czytaniu i pisaniu: długo utrzymujące się czytanie analityczne, zniekształcenia wyrazów, trudności w rozumieniu treści, błędy o typie inwersji statycznej i dynamicznej, zaburzonej melodii kinetycznej pisma. W kontekście diagnozy pozytywnej akcentuje się akceptację trudności i wysoki poziom motywacji do ich pokonywania, a także kompetencje emocjonalno-społeczne warunkujące dobre relacje z rówieśnikami i bezkonfliktowe funkcjonowanie w środowisku szkolnym.

5.7.2. Charakterystyka trudności dyslektycznych S7 w nauce języków obcych i w ich użyciu

Nauka języków obcych (angielskiego i hiszpańskiego) sprawiała S7 dość duże trudności już w gimnazjum. Badana wskazuje m.in. na trudności w opanowaniu alfabetu, nowego słownictwa, błędy w pisaniu i trudności w czytaniu, trudności w opanowaniu zasad gramatyki (m.in.: konstrukcji i zastosowania poszczególnych czasów, zjawiska następstwa czasów, konstrukcji i zastosowaniu trybów warunkowych).

Na studiach, kontynuując naukę z liceum, wybrała lektorat z języka angielskiego (na poziomie B2) oraz język włoski (A1), zasugerowana opiniami, że jest to język łatwy i zbliżony do opanowanego już hiszpańskiego. Po dwóch semestrach nauki jest rozczarowana, nie spodziewała się takich trudności, żałuje swojego wyboru, uważa, że traci na włoski zbyt dużo czasu. Chciałaby uzyskać stypendium naukowe, dlatego rozważa korepetycje z włoskiego, by zwiększyć szansę na wysoką ocenę z egzaminu końcowego.

Tabela 44. Trudności S7 w nauce języków obcych

Trudności występujące w poszczególnych sprawnościach	**JO1**	**JO2**
W pisaniu	– w początkowym okresie nauki: problem z opanowaniem alfabetu, – w początkowym okresie nauki: organizacja i orientacja tekstu (pisanie poza liniaturą, pismo lustrzane), – błędy ortograficzne i gramatyczne, – redagowanie wypowiedzi pisemnych	– w początkowym okresie nauki: organizacja tekstu, – pismo lustrzane, – błędy ortograficzne i gramatyczne, – redagowanie wypowiedzi pisemnych, mały zasób słownictwa utrudniający tworzenie wypowiedzi pisemnych
W czytaniu	– w początkowym okresie nauki: problem z nowopoznanymi złożonymi wyrazami, – utrata koncentracji przy dłuższych tekstach	– utrudnione czytanie głośne bez uprzedniego opracowania tekstu po cichu, – problem z przeczytaniem nowopoznanych, złożonych wyrazów
W mówieniu	–	– niechęć do zabierania głosu, – realizacja niektórych dźwięków, – wymowa nowopoznanych słów
W słuchaniu	–	– selekcja i analiza kluczowych informacji przy standardowej liczbie i tempie odtworzeń materiału audio, – sporządzanie notatek ze słuchu, – rozróżnianie niektórych głosek
Wyniki (pretest)	32/60	27/60
Gotowość komunikowania się	przeciętna	przeciętna

Źródło: Badania własne

W analizie prac pisemnych studentki zwraca uwagę wysoka frekwencja błędów gramatycznych i stosunkowo niewielki zasób słownictwa, co utrudnia konstrukcję swobodnych wypowiedzi. Wyniki pretestów z JO2 są niższe od wyników uzyskanych z JO1, którego studentka uczy się dłużej, natomiast gotowość komunikowania się w obydwu językach jest oceniana na poziomie przeciętnym, co świadczy o generalizowaniu obaw i niechęci do użycia języków obcych niezależnie od długości okresu ich opanowywania.

Nauczyciele akademiccy charakteryzują studentkę jako osobę spontaniczną, otwartą, chętną do współpracy i korzystania z pomocy. Dotychczas w pracach S7 wspomagali ją inni studenci, z którymi pozostawała w dobrych relacjach i którzy angażowali się w koleżeńskie korepetycje.

5.7.3. Indywidualne strategie stosowane przez S7 w uczeniu się języków obcych

S7 określa siebie jako osobę dość chaotyczną, uczącą się niesystematycznie, głównie przed egzaminami, kolokwiami i innymi formami kontroli śródsemestralnej. Ocenia, że taki sposób uczenia się nie jest dla niej dobry i efektywny, obciąża ją psychicznie, męczy i powoduje stres. Jednocześnie nie podejmowała prób zmiany, a postanowienia systematycznej nauki pozostawały jedynie w sferze deklaracji. Pozytywnie odniosła się do propozycji udziału w opisywanych badaniach, wykazała się wysokim poziomem motywacji do poznania nowych sposobów uczenia się i modyfikacji już znanych. Możliwość poznania swojego profilu uczenia się przyjęła z zainteresowaniem, a z uczestnictwem w badaniach wiązała nadzieję na zmiany.

Tabela 45. Indywidulany profil uczenia się S7

Preferencje sensoryczne	**Dominacja półkulowa**			**Profil działania**			**Dominujące strategie uczenia się jęz. obcych**		
ruchowo-słuchowo-wzrokowe (RSW)	tendencja prawopółkulowa			aktywista pragmatyk			afektywne społeczne		
Profil inteligencji wielorakich									
Rodzaj/poziom	L	L-M	W-P	C-K	I-Z	I-W	M	P	E
Wysoki				■	■				
Przeciętny	■	■				■	■	■	
Niski			■						■

Źródło: Badania własne

S7 jest osobą sprawną fizycznie, aktywną, preferującą uczenie się w grupie – poprzez kontakt bezpośredni, wspólne działanie, eksperymentowanie. Jest lubiana, postrzegana jako

życzliwa i pomocna koleżanka, zainteresowana sprawami innych. Zwracają uwagę jej spontaniczne reakcje werbalne, połączone z żywą mimiką i gestykulacją. Mówi dużo, chętnie, ale jest przy tym chaotyczna, często nieuważna i zdekoncentrowana, zapomina polecenia, dopytuje kilka razy. Szybko i sprawnie rozpoznaje osoby po głosie, czasem naśladuje ich sposób mówienia i intonację. Unika długotrwałych kontaktów wzrokowych. Jej notatki i zapiski są niestaranne, często fragmentami nieczytelne, pismo wykracza poza liniaturę. Stosowane przez nią sposoby uczenia się koncentrują się głównie na słuchaniu i powtarzaniu, kojarzy treści z sytuacją lub wydarzeniem, czasem śpiewa lubiane melodie, dopasowując do nich informacje do zapamiętania. Preferencje sensoryczne współwystępują z silnymi kompetencjami interpersonalnymi i są wzmacniane poprzez potencjał specyficzny dla wysokich umiejętności cielesno-kinestetycznych. Style działania wskazywane przez studentkę w dużym stopniu wyczerpują zakresy modelu społecznego. S7 preferuje uczenie się w grupie, werbalizowanie informacji, posługiwanie się wyobraźnią i intuicją, co też wynika z jej prawopółkulowej dominacji.

W nauce języków obcych dominują strategie afektywne i społeczne. Studentce bliskie są sposoby obniżające stres i napięcie (techniki relaksacyjne), chętnie analizuje i sygnalizuje swoje emocje, preferuje uczenie się z gronem najbliższych koleżanek z roku, lubi obserwować pracę i osiągnięcia innych oraz aplikować je w odpowiednich dla siebie okolicznościach.

5.7.4. Założenia indywidualnego programu wsparcia S7 w nauce języków obcych i pokonywaniu trudności wynikających z zaburzeń dyslektycznych

Studentka przyznała, że nie zastanawiała się nad własnymi umiejętnościami uczenia się. W dotychczasowej edukacji nie uczestniczyła w warsztatach doskonalących te umiejętności, sama również nie poszukiwała nowatorskich sposobów. Precyzowane przez nią cele związane z nauką języków obcych koncentrują się wokół poprawy nie tyle struktury wypowiedzi, co raczej jej swobody w kontaktach z osobami obcojęzycznymi. Nauczyciele natomiast niezmiennie wskazują na konieczność opanowania struktur języka w zakresie określonym w ESOKJ i wyznaczonym poziomem nauki.

Badanej zaproponowano program wsparcia polegający w głównej mierze na treningu strategicznym i poszerzeniu warsztatu stosowanych metod uczenia się o te, które korespondują z jej preferencjami sensorycznymi. Rekomendowano zastępowanie tradycyjnych, utrwalanych

przez lata metod bazujących na czytaniu i powtarzaniu, metodami aktywnymi – sytuacyjnymi, wykorzystującymi praktyczne działanie, formy dyskusyjne i projektowe, a także pracę z materiałami audio, w tym tekstami autentycznymi. Korzystne są też techniki nauki przez czytanie i pisanie – przeformułowanie informacji w schemacie na rozbudowaną wypowiedź, opowiadanie, czytanie artykułów, korzystanie z autentycznych materiałów, używanie interaktywnych środków. Zasugerowano także stosowanie w większym niż dotychczas zakresie elementów strategii bezpośrednich (kognitywnych i pamięciowych), a także poszerzenie strategii pośrednich o elementy sposobów metakognitywnych. Szczególnie polecane są ćwiczenia w czytaniu i tłumaczeniu, układanie dialogów, pisanie listów, inscenizowanie, łączenie nowych zakresów wiedzy z poznanymi do tej pory, tworzenie skojarzeń, posługiwanie się gestykulacją i ruchem, świadome korzystanie z wiedzy językowej (np. reguł gramatycznych), planowanie czynności związanych z zadaniem językowym, organizowanie optymalnych warunków do nauki.

5.7.5. Ocena postępów w nabywaniu kompetencji językowych przez S7 w kontekście realizowanych działań wspierających

Badana dostrzega nawet najmniejszy progres w swojej edukacji obcojęzycznej i chętnie podkreśla osiągane sukcesy. Cieszą ją nie tylko dobre oceny z kolokwiów i ćwiczeń, ale też subiektywne poczucie, że w sytuacjach komunikacyjnych czuje się pewniej i inicjuje konwersację. Charakterystyczne jest, że studentka sama proponuje nauczycielom ćwiczenia, jakie chce wykonać w formie pracy dodatkowej i oczekuje od nich sprawdzenia, korekty, wskazówek.

Tabela 46. Osiągnięcia S7 w nauce języków obcych

Sprawności	Opinia studenta		Opinia nauczycieli	
	JO1	JO2	JO1	JO2
Pisanie	problemy utrzymujące się w pierwszych etapach nauki zostały całkowicie wyeliminowane; problem z utworzeniem i skomponowaniem wypowiedzi pisemnej został ograniczony dzięki dodatkowym instrukcjom, wskazówkom udzielanym indywidualnie, każdorazowo przed zadaniem pracy pisemnej; pracę ułatwiało sprecyzowanie punktów treściowych, na których należało oprzeć konstrukcję wypowiedzi	częstotliwość występowania błędów gramatycznych uległa zmniejszeniu dzięki dodatkowym ćwiczeniom uzupełniającym realizowany materiał; tworzone pod kontrolą nauczyciela do każdego zakresu tematycznego słowniki („banki leksyki") pozwoliły wzbogacić zasób leksykalny i uprościć tym samym tworzenie wypowiedzi pisemnych; pracę ułatwiały też sprecyzowane punkty treściowe, na których należało oprzeć konstrukcję wypowiedzi	dzięki zaangażowaniu, rzetelnemu podejściu i regularnej współpracy udało się ograniczyć problemy w tworzeniu prac pisemnych; przestały one być chaotyczne, a jasno sformułowane punkty treściowe dały ramę i pozwoliły na oparcie się na założonym planie wypowiedzi; błędy ortograficzne i gramatyczne wyeliminowało wprowadzenie pracy z edytorami tekstu	studentka otrzymywała do każdego zakresu tematycznego dodatkowe ćwiczenia, samodzielnie opracowywała słowniczki ze słownictwem uzupełniającym, co ułatwiło komponowanie wypowiedzi pisemnych; błędy ortograficzne i gramatyczne prawie całkowicie wyeliminowało zastosowanie narzędzi autokorekty w edytorach tekstów; błędy pojawiały się wciąż w wypowiedziach pisemnych tworzonych bez przygotowania i bez możliwości użycia komputera – w trakcie testów
Czytanie	spadkowi koncentracji udało się zapobiec dzięki podziałowi analizowanych wypowiedzi na mniejsze fragmenty - do każdego z nich dopasowywane były polecenia i pytania, tak, by nie trzeba było odszukiwać właściwych informacji w obszernym tekście	otrzymywane od nauczyciela z dużym wyprzedzeniem informacje, jaki tekst będzie analizowany podczas zajęć, pozwoliło na wcześniejsze jego opracowanie, sprawdzenie i przećwiczenie nowych, trudnych wyrazów; pomocne okazały się też wersje audio omawianych materiałów (dostępne często jako materiały dodatkowe lub dla nauczycieli)	deklarowane przez studentkę problemy z koncentracją nie odbiegały od problemów ze skupieniem się na tekstach branżowych całej grupy; zapobiegały im modyfikacje wprowadzane indywidualnie w zależności od tematyki – opracowywanie w grupach poszczególnych fragmentów, wprowadzanie graficznego podziału tekstu	ułatwieniem w pracy z tekstami czytanymi okazały się często dostępne w materiałach wydawniczych dla nauczyciela fonogramy; opracowaniu tekstów do czytania sprzyjało też ich wcześniejsze indywidualne opracowanie przed zajęciami, pozwoliło to zredukować stres podczas głośnego czytania w plenum grupy

Mówienie	–	niechęć do zabierania głosu została zmniejszona, choć wciąż się utrzymuje; optymalnym rozwiązaniem (o ile pozwalała na to tematyka i sposób realizacji konkretnych zajęć) okazała się praca w grupach, opracowanie tekstu i wyznaczenie przedstawiciela grupy, który referował wyniki pracy; problemy z wymową zniwelowały się podczas pracy z materiałami audio (powtarzanie nowych słów za lektorem) udostępnianym przez nauczyciela	–	studentka wciąż niechętnie zabierała głos, otwarcie prosiła o wyznaczenie innej osoby, chętniej wypowiadała się w mniejszej grupie opracowującej konkretne zagadnienie
Słuchanie	–	przy problemie z rozumieniem nagranych wypowiedzi przydatne były kolejne (jedna do dwóch) możliwości odsłuchu materiału audio; dobre efekty dało spowolnienie tempa niektórych wypowiedzi	–	jeśli tylko pozwalały na to możliwości techniczne, studentka odsłuchiwała tekst na słuchawkach kolejny raz, często przydatne były specjalnie przygotowane wersje omawianego tekstu nagrane w wolniejszym tempie
Wyniki (posttest)	–		51/60	42/60
Gotowość komunikowania się	przeciętna	raczej wysoka	raczej wysoka	wysoka

Źródło: Badania własne

W opinii prowadzących obydwa lektoraty praca z badaną była bardzo owocna, przynosiła pożądane efekty. Studentka wykazywała bardzo duże zaangażowanie i motywację, akceptowała wszystkie wytyczne, regularnie stawiała się na konsultacje, dużo czasu poświęcała na indywidualną pracę, sama prosiła o dodatkowe instrukcje, zadania. Po wdrożeniu wszystkich działań wspierających studentka znacznie podwyższyła wyniki końcowe wskazane w poststeście, a także podwyższyła swoją gotowość komunikacyjną.

Badana wielokrotnie akcentuje wdzięczność za otrzymaną pomoc i poświęcony czas. Ma świadomość, że w uczelni nie ma jednoznacznych procedur, nikt nie nałożył na nauczycieli obowiązku indywidualnej pracy z dyslektykami, widzi natomiast swój progres, a zaproponowane metody pracy zamierza kontynuować podczas indywidualnej nauki (korepetycje z języka włoskiego) oraz w trakcie lektoratu na studiach magisterskich.

5.8. Studium przypadku S8

5.8.1. Przebieg i determinanty biografii edukacyjnej S8

S8 (23 lata) student europeistyki, pochodzi z niewielkiego miasteczka w woj. podkarpackim. W miejscu zamieszkania ukończył szkołę podstawową, gimnazjum i technikum informatyczne o profilu informatyk-programista. Rozpoczął studia na Politechnice Rzeszowskiej, po roku zdecydował się na zmianę miasta i uczelni, podając motywy osobiste. Niemiłym zaskoczeniem była dla niego konieczność nauki dwóch języków obcych. W poprzedniej uczelni nie korzystał z żadnych udogodnień przysługujących dyslektykom, nie wiedział nawet, że ma taką możliwość. Do ukończenia szkoły średniej był objęty opieką poradni psychologiczno-pedagogicznej w swoim mieście rodzinnym.

Trudności dyslektyczne S8 nasiliły się w klasie IV szkoły podstawowej, przybierając postać dysortografii i dysgrafii. W pisaniu badany popełniał błędy ortograficzne (pomimo znajomości zasad poprawnej pisowni) w tekstach dyktowanych i pisanych samodzielnie, nie potrafił dokonać korekty błędów, w klasach starszych miał też trudności z konstrukcją wypowiedzi. Pismo, początkowo z pojedynczymi symptomami zaburzenia melodii kinetycznej, z czasem stało się trudne do odczytania. Współwystępowały trudności w czytaniu – niechęć do czytania zwłaszcza długich tekstów, kłopoty z rozumieniem treści i selekcją informacji. Od momentu diagnozy w szkole podstawowej wiedział, że na naukę musi poświęcić więcej czasu niż jego rówieśnicy, choć nie uczęszczał na żadne dodatkowe zajęcia. Intensywnie pracował w domu, zgodnie z zaleceniami nauczycieli i pod kontrolą rodziców. To właśnie oni kładli duży nacisk na pokonanie trudności syna w nauce, w pierwszych klasach szkoły podstawowej ćwiczyli pisownię i pomagali w nauce języka (największy problem stanowiły wypowiedzi pisemne), potem w gimnazjum i szkole średniej mama – nauczycielka angielskiego w miejscowym technikum – pomagała synowi w nauce. Twierdzi on, że dzięki

intensywnej pracy indywidualnej prawie udało mu się pokonać ograniczenia wynikające z dysleksji.

Tabela 47. Specyfika rozwoju percepcyjno-motorycznego S8

Funkcje intelektualne i poznawcze	Funkcje wzrokowo-przestrzenne	Funkcje słuchowo-językowe	Lateralizacja i sprawność ruchowa	Funkcje emocjonalno-społeczne	Dotychczasowa pomoc
rozwój intelektualny znacznie powyżej przeciętnej (wybitne zdolności z zakresu nauk ścisłych); zaburzenia koncentracji uwagi	fragmentaryczny deficyt funkcji wzrokowej i koordynacji wzrokowo-ruchowej (zaburzenia analizy i syntezy wzrokowej i organizacji wzrokowo-przestrzennej)	zaburzenia analizy i syntezy wzrokowej i pamięci fonologicznej	lateralizacja jednorodna lewostronna (dominacja lewej ręki i lewego oka)	ambitny, sumienny, otwarty, chętnie mówiący o sobie i swoich doświadczeniach, łatwo nawiązuje kontakty z rówieśnikami, jest przez nich lubiany, pracowity.	diagnoza rozwoju psychomotorycznego na kolejnych etapach edukacji, wskazania do pracy własnej, kontrola i pomoc rodzicielska, wskazania do zastosowania w szkole zasad oceny dla uczniów dyslektycznych)

Źródło: Badania własne

W analizie diagnoz psychologiczno-pedagogicznych opisujących rozwój psychomotoryczny S8 zwraca uwagę wskazanie na wysoki potencjał intelektualny charakterystyczny dla uczniów wybitnie zdolnych, przy jednoczesnych deficytach w zakresie funkcji percepcyjno-motorycznych. Osiągnięcia szkolne przez cały okres edukacji plasowały się na poziomie przeciętnym. W diagnozach eksponowano informacje o obniżonej motywacji, unikaniu różnorodnych form aktywności, sugerując możliwość pojawienia się syndromu nieadekwatnych osiągnięć (SNO). Formalnie syndrom ten nigdy nie został potwierdzony, ale badany uważa, że jego oceny szkolne zawsze były niższe niż mógł osiągać. Dodaje, że wygodniej było nie odstawać od poziomu średniego i nie być prymusem. Diagności nie dokonali diagnozy różnicowej pozwalającej jednoznacznie określić wystąpienie SNO w jednej z kilku znanych postaci.

5.8.2. Charakterystyka trudności dyslektycznych S8 w nauce języków obcych i w ich użyciu

Nauka języków obcych na etapie edukacji w szkole podstawowej przysparzała badanemu głównie trudności w zakresie pisania. Zarówno opanowanie alfabetu, jak i związane

z zaawansowaniem nauki redagowanie wypowiedzi pisemnych zawsze stanowiły dla niego problem. Nasilił się on w gimnazjum, znacznie zaczął doskwierać brak odpowiedniego zasobu leksykalno-gramatycznego, brak pomysłów na wypowiedź.

Na studiach badany podjął naukę angielskiego na poziomie C1 (mimo posiadania certyfikatu LCCI na wyższym poziomie zwalniającego z egzaminu końcowego) oraz języka chińskiego na poziomie A1. Uważa, że angielski branżowy na wysokim poziomie przyniesie mu same korzyści w życiu zawodowym. Żałuje wyboru języka chińskiego, nie potrafi się go nauczyć, ma problem z opanowaniem podstaw alfabetu. Powtarza rok, wciąż nie widząc efektów, z obawą, że dozna kolejnej porażki na egzaminie.

Tabela 48. Trudności S8 w nauce języków obcych

Trudności występujące w poszczególnych sprawnościach	**JO1**	**JO2**
W pisaniu	– w początkowym okresie nauki: opanowanie alfabetu, – w początkowym okresie nauki: mylenie liter o podobnym kształcie, – w początkowym okresie nauki: pisanie ze słuchu, – redagowanie dłuższych wypowiedzi pisemnych, – sporadyczne błędy stylistyczne, gramatyczne i ortograficzne	– opanowanie alfabetu, – problem z orientacją tekstu, – redagowanie jakichkolwiek wypowiedzi
W czytaniu	– problem z nowopoznanymi złożonymi, wielosylabowymi wyrazami	– problem z przeczytaniem jakichkolwiek tekstów wynikający z nieznajomości alfabetu
W mówieniu	– podejmowanie spontanicznych dłuższych wypowiedzi bez uprzedniego przygotowania	– problem z wymową i intonacją, – problem z realizacją części dźwięków
W słuchaniu	–	– niezrozumienie odtwarzanych materiałów audio, – nieumiejętność pracy z materiałem audio bez jego transkrypcji
Wyniki (pretest)	33/60	7/60
Gotowość komunikowania się	przeciętna	raczej niska

Źródło: Badania własne

W zestawieniu trudności uwidoczniających się w nauce języków obcych zwraca uwagę ich różnorodność i fakt, że dotyczą wszystkich sprawności. Poziom zaawansowania JO1 (C1)

nie koresponduje z niskimi wynikami pretestu, także gotowość komunikowania się nie jest wysoka, jak można byłoby się spodziewać. Niskie wyniki z JO2 można natomiast tłumaczyć początkowym etapem uczenia się.

5.8.3. Indywidualne strategie stosowane przez S8 w uczeniu się języków obcych

Badany student poinformował, że nie uczy się systematycznie, jego aktywność nasila się przed kolokwiami, sprawdzianami i sesją egzaminacyjną. Ma świadomość, że nie jest to efektywny system, ale w ten sposób uczył się od dawna i dotychczas nie próbował go zmienić. Głównymi metodami, jakimi posługuje się w opanowaniu języków obcych (i nie tylko) są czytanie, powtarzanie i ćwiczenia pisemne, których wymaga nauczyciel.

Kwestionariusze określające cechy uczenia się S8 wzbudziły jego zainteresowanie. Wspólnie z badaczem analizował wyniki i zadeklarował chęć skorzystania z tych informacji w swojej edukacji obcojęzycznej.

Tabela 49. Indywidulany profil uczenia się S8

Preferencje sensoryczne	**Dominacja półkulowa**			**Profil działania**			**Dominujące strategie uczenia się jęz. obcych**		
wzrokowo-słuchowo-ruchowe (WSR)	dominacja prawopółkulowa			refleksyjny teoretyczny			kompensacyjne pamięciowe		
Profil inteligencji wielorakich									
Rodzaj/poziom	L	L-M	W-P	C-K	I-Z	I-W	M	P	E
Wysoki		■	■		■				■
Przeciętny	■			■		■	■	■	
Niski									

Źródło: Badania własne

W większości sytuacji edukacyjnych badany stosuje charakterystyczne dla dominacji prawopółkulowej sposoby działania – często polega na swojej intuicji, unika schematów, woli tworzyć niż odtwarzać. Refleksyjno-teoretyczne nastawienie ujawnia się w poszukiwaniu rozwiązań, dbałości o szczegóły, potrzebie analizowania, ale też nadmiernym krytycyzmie, negowaniu, forsowaniu swoich racji. Warto podkreślić, że preferencje sensoryczne S8 są bardzo korzystne w kontekście wymagań edukacyjnych. W uczeniu się języków obcych przeważają strategie kompensacyjne i pamięciowe. Badany często odgaduje znaczenie lub domyśla się treści na podstawie kontekstu lub po uzyskaniu innych informacji, uczestniczy w rozmowie tylko wówczas, gdy jej tematyka i zakres słownictwa są mu znane, chętnie stosuje

omówienia i ilustruje gestem, nowego materiału językowego uczy się głównie przez powtarzanie i robienie notatek.

5.8.4. Założenia indywidualnego programu wsparcia S8 w nauce języków obcych i pokonaniu trudności wynikających z dysleksji

Badany przyznaje, że warto popracować nad umiejętnościami porozumiewania się w językach obcych, bo wymaga tego współczesny rynek pracy. Jego cele koncentrują się w głównej mierze na kwestiach profesjonalnego przygotowania się do aktywności zawodowej. Duże znaczenie ma dla niego opanowanie języka branżowego.

S8 zaproponowano stosowanie technik uczenia się wykorzystujących w sposób świadomy jego preferencje sensoryczne oraz włączenie elementów strategii kognitywnych, metakognitywnych i społecznych. Pozwolą one na posługiwanie się konstrukcjami języka obcego w celach komunikacyjnych, w większym niż dotychczas stopniu korzystanie ze słowników i innych narzędzi wspomagających (w tym materiałów autentycznych), analizowanie i ocenianie postępów, planowanie pracy równomiernie w całym okresie nauki (precyzowanie celów i określanie sposobów ich realizacji), wykorzystanie relacji rówieśniczych w celach doskonalenia umiejętności językowych. Model preferencji sensorycznych (WSR) pozwala na efektywne korzystanie z metod angażujących główne kanały poznawcze. Badany, świadomy własnego potencjału poznawczego, może różnicować metody uczenia się w zależności od rodzaju zadań edukacyjnych.

5.8.5. Ocena postępów w nabywaniu kompetencji językowych przez S8 w kontekście realizowanych działań wspierających

Badany student wykazał się dużym zaangażowaniem w realizacji programu wsparcia. Korzystał z dodatkowych materiałów i wskazówek, uczestniczył w konsultacjach, systematycznie i skrupulatnie dokonywał autoewaluacji. On sam oraz nauczyciele akademiccy realizujący lektoraty z obydwu języków obcych dostrzegają progres widoczny w wielu sprawnościach.

Tabela 50. Osiągnięcia S8 w nauce języków obcych

Sprawności	Opinia studenta		Opinia nauczycieli	
	JO1	JO2	JO1	JO2
Pisanie	wszystkie problemy zgłaszane w początkowych etapach nauki udało się zniwelować; występujące obecnie błędy stylistyczne i ortograficzne udało się ograniczyć dzięki szerokiemu zastosowaniu komputera i narzędzi do korekty tekstu; problemy z redagowaniem wypowiedzi uległy znaczącemu zmniejszeniu dzięki zastosowaniu wprowadzeniu planu wypowiedzi lub punktów treściowych, które należało zrealizować; błędy te utrzymują się jednak wciąż w pracach pisemnych tworzonych podczas testów, odręcznie	problemy z opanowaniem alfabetu wciąż się utrzymują pomimo dodatkowych ćwiczeń wypełnianych w dedykowanym „zeszycie ćwiczeń do kaligrafii”	błędy deklarowane przez studenta nie odbiegają ani częstotliwością, ani charakterem od błędów pozostałych w grupie	student wykonuje dodatkowe ćwiczenia z zakresu pisania, opanowania alfabetu, opanowuje pojedyncze znaki wolniej niż pozostali, te trudności przekładają się na mały zasób konstrukcji leksykalno-gramatycznych i problemy z utworzeniem jakiejkolwiek wypowiedzi; aby ułatwić naukę wprowadzono materiały z dodatkowego podręcznika (pisanego w języku polskim, w przeciwieństwie do podręcznika kursowego po angielsku) oraz kilkukrotne, uzupełniające konsultacje z chińskojęzycznym Polakiem (NA5)
Czytanie	dodatkowe, związane z realizowaną tematyką, materiały audio i video, sugerowane przez nauczyciela z tygodniowym wyprzedzeniem pozwoliły uniknąć stresu związanego z nieznajomością nowej leksyki	poprawiła się technika i tempo czytania, lepsze rozumienie czytanych tekstów, dzięki otrzymywanym wcześniej od nauczyciela materiałom z innego podręcznika	dodatkowe materiały z analogicznymi zasobami leksykalno-gramatycznymi praktycznie całkowicie ograniczyły problem z czytaniem, wiele słów nie było już widziane po raz pierwszy, ich znaczenie było zatem nie sprawiały już trudności	zastosowanie materiałów z polskich opracowań oraz doraźnych konsultacji również w języku ojczystym, ułatwiło odczytanie i zrozumienie omawianych tekstów

Mówienie	materiały dodatkowe dostarczane przez prowadzącego przed zajęciami pozwoliły zaznajomić się ze słownictwem i tym samym zmniejszyć poziom stresu podczas wypowiedzi	dużą pomocą okazała się praca w języku polskim z dodatkowym nauczycielem, co pozwoliło zrozumieć zasady i reguły fonetyczne; pomimo tych udogodnień część dźwięków wciąż pozostaje poza zakresem możliwości, akcent i intonacja ćwiczona jest na zasadzie naśladownictwa i powtarzania	student opanował wymaganą leksykę w stopniu równym pozostałym uczestnikom zajęć	niechęć do jakichkolwiek wypowiedzi ustnych, zauważalne zredukowanie błędów fonetycznych po wcześniejszych konsultacjach z osobą wspierającą nauczanie, w języku polskim
Słuchanie	–	transkrypcja fonetyczna dostarczana przed odsłuchem materiałów audio pozwoliła na lepsze rozumienie tekstu	–	wprowadzenie transkrypcji omawianych materiałów zwiększyło zakres ich zrozumienia; przydatne okazały się też instrukcje przed pracą z tekstem słuchanym, na co należy zwrócić uwagę oraz ogólna informacja, czego tekst dotyczy
Wyniki (posttest)	–		46/60	38/60
Gotowość komunikowania się	raczej wysoka	wysoka	przeciętna	niska

Źródło: Badania własne

Badany, dzięki zindywidualizowanym metodom pracy, we własnej opinii, podniósł gotowość komunikacyjną w języku angielskim. Odczuwa większy komfort podczas wypowiedzi ustnych, nie ma problemów z czytaniem, chętniej zabiera głos w dyskusjach. Dodatkowe materiały i praca nad ich opracowaniem znacznie zwiększyły zasób struktur leksykalno-gramatycznych, ułatwiły tworzenie wypowiedzi ustnych i pisemnych. Odmiennie badany ocenia swój progres w nauce języka chińskiego. Twierdzi, że gdyby nie praca doraźna z polskim lektorem, nie osiągnąłby żadnego sukcesu w nauce i pewnie musiałby zmienić język. Stanowczo odmawia kontynuacji nauki tego języka podczas studiów drugiego stopnia.

Nauczyciele obydwu języków doceniają wykonaną przez studenta pracę indywidulaną, doceniają jego zaangażowanie i inicjatywność. Odnotowują duży progres. Szczególnie NA7

podkreśla poprawę zarówno we współpracy z badanym podczas zajęć, jak i poprawę wyników punktowych.

5.9. Studium przypadku S9

5.9.1. Przebieg i determinanty biografii edukacyjnej S9

S9 (22 lata) pochodzi z niewielkiego miasteczka na południu Małopolski. Tam ukończył szkołę podstawową i gimnazjum. Z uwagi na istotne utrudnienia w edukacji i konieczność daleko idącej indywidualizacji kształcenia, rodzice zdecydowali o jej kontynuacji w liceum prywatnym zlokalizowanym w sąsiednim mieście. Jest jedynakiem, rodzice są nauczycielami i zawsze przywiązywali do edukacji syna dużą wagę, dokładając starań, by miał zapewnioną opiekę i dodatkową pomoc. Już w przedszkolu pozostawał pod opieką psychologa i logopedy z uwagi na symptomy opóźnionego rozwoju mowy i podejrzenie zaburzenia neurorozwojowego w postaci Zespołu Aspergera.

W okresie przedszkolnym u badanego zdiagnozowano początkowo opóźniony rozwój mowy (ORM) i rozwojową niepłynność mówienia (RNM), zwane też w dokumentacji jąkaniem wczesnodziecięcym, a następnie w 5. roku życia specyficzne zaburzenie językowe (*Specific Language Impairment* - SLI), nie potwierdzono natomiast występowania Zespołu Aspergera. W diagnozach z tego okresu zwracano uwagę na rozwój intelektualny w granicach normy (przeciętny), prawidłowe funkcjonowanie słuchu i aparatu artykulacyjnego, natomiast istotnie ograniczony w stosunku do wieku zasób słów, dysproporcję pomiędzy dobrym rozumieniem mowy a znacznie obniżoną umiejętnością jej produkcji. Jako zaburzenia współistniejące podano opóźnienie w rozwoju motorycznym (głównie w zakresie motoryki małej i koordynacji wzrokowo-ruchowej) oraz krótkotrwałą pamięć. Chłopiec nie wykazywał niechęci do kontaktów społecznych, pomimo ograniczonego słownictwa i ubogiego zasobu struktur gramatycznych. Komunikował się także z wykorzystaniem gestów i własnych sposobów (np. pokazywanie, opisywanie, onomatopeja). Został odroczony od obowiązku szkolnego i podjął naukę w I klasie z rocznym opóźnieniem w stosunku do wieku. Intensywna pomoc psychologiczno-pedagogiczna wzmacniająca potencjał rozwojowy i mechanizmy kompensacyjne przynosiła rezultaty w postaci powiększania się zasobu słownictwa i poprawy artykulacji. Do momentu startu szkolnego utrzymywały się natomiast agramatyzmy i nasiliły mechanizmy maskujące (minimalna ekspresja mowy, unikanie, posługiwanie się schematami).

Specyficzne zaburzenie językowe generowało od początku edukacji istotne trudności w opanowaniu i posługiwaniu się techniką czytania i pisania. Dominowały pomyłki znaków (liter, cyfr), wolne tempo pracy, czytanie analityczne, zapis tylko fragmentów wyrazów, znikome rozumienie treści. W kolejnych latach nauki nasilały się błędy w pisaniu, zwłaszcza w tekstach pisanych samodzielnie i bez możliwości korekty. Obniżała się też estetyka pisma, postępowała męczliwość ręki, zwiększał nacisk narzędzia piszącego. W czytaniu uporczywie utrzymywała się trudność w przejściu do poziomu automatycznego, niedokładne rozumienie treści, mylenie znaczeń o podobnym brzmieniu powiększający się sukcesywnie zasób słów i ćwiczenia z zakresu morfologii i składni redukowały wprawdzie nieprawidłowości w mówieniu, jednak utrzymywały się problemy w precyzyjnym nazywaniu i formułowaniu myśli, zaburzona pozostawała też pragmatyka mowy. W dokumentacji psychologiczno-pedagogicznej wydanej pod koniec szkoły podstawowej wskazano na znaczne trudności w czytaniu i pisaniu w postaci dysleksji głębokiej. Zalecono realizację wskazań do pracy z uczniem i oceny jego osiągnięć zgodnie z zasadami dla uczniów dyslektycznych, łącznie z pisaniem sprawdzianu kończącego szkołę podstawową z wykorzystaniem specjalnego trybu egzaminacyjnego (wydłużony czas pracy, pomoc lektora). W gimnazjum S9 dodatkowo był zwolniony z obowiązkowej nauki drugiego języka obcego (niemieckiego).

Wynik maturalny umożliwił badanemu dostanie się na studia, a realizowany kierunek jest zgodny z jego drugim wyborem. S9 w trakcie badań był studentem I i II roku studiów 1 stopnia na kierunku turystyka. Średnia ocen z pierwszego roku to 3,12, z drugiego 3,28. Najwyższe oceny student otrzymywał z przedmiotów kierunkowych, kłopoty miał z przedmiotów kształcenia ogólnego i języków obcych. Przez okres studiów pozostaje pod opieką BON.

Tabela 51. Specyfika rozwoju percepcyjno-motorycznego S9

Funkcje intelektualne i poznawcze	Funkcje wzrokowo-przestrzenne	Funkcje słuchowo-językowe	Lateralizacja i sprawność ruchowa	Funkcje emocjonalno-społeczne	Dotychczasowa pomoc
rozwój intelektualny na poziomie przeciętnym, zaburzenia pamięci i koncentracji uwagi	zaburzenia, koordynacji wzrokowo-ruchowej i pamięci wzrokowej	istotne zaburzenia rozwoju mowy w postaci ORM i SLI zaburzenia słuchu fonematycznego i pamięci fonologicznej	lateralizacja jednorodna prawostronna, motoryka duża i lokomocja w normie wieku, obniżona sprawność motoryki małej	nieśmiały, wycofany, nieufny, sporadyczne zachowania agresywne, preferuje kontakty z dorosłymi, zdyscyplinowany	ćwiczenia logopedyczne, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w klasach I-III, indywidualna terapia pedagogiczna do końca gimnazjum, praca własna wg instruktażu pedagoga w liceum; sprawdzian po szkole podstawowej i egzamin gimnazjalny w wydłużonym czasie, arkusz kodowany dla dyslektyków

Źródło: Badania własne

Rozwój psychomotoryczny S9 przebiegał z cechami dysharmonii – przy przeciętnym poziomie rozwoju intelektualnego występowały istotne zaburzenia językowe. Na poziomie normatywnym pozostawał rozwój sprawności motorycznych w obrębie lokomocji. Zaburzenia w rozwoju mowy i języka formowały specyficzne zachowania ujawniające się w interakcjach społecznych z rówieśnikami i nauczycielami. Badany był dzieckiem wycofującym się, raczej milczącym, jednak czasami w sytuacjach trudnych reagował płaczem, krzykiem, agresją. Negatywne reakcje emocjonalne tonowały się stopniowo w miarę postępu w sposobach komunikowania się. W ocenie studenta kluczowym dla jego edukacji był okres liceum. Wówczas, przy maksymalnej indywidualizacji i wsparciu nauczycieli, nastąpiła wyraźna poprawa w zakresie umiejętności szkolnych, co z kolei poprawiło społeczno-emocjonalne aspekty funkcjonowania. Intensywna praca dydaktyczna połączona była z systematycznym treningiem uczenia się, dzięki któremu badany potrafi planować, organizować i realizować czynności samokształceniowe, pokonuje blokady psychiczne związane z aktywnością werbalną, stosuje mechanizmy samopomocowe – pyta, upewnia się, czy dobrze zrozumiał informację, prosi o dodatkowe wyjaśnienia.

5.9.2. Charakterystyka trudności dyslektycznych S9 w nauce języków obcych i w ich użyciu

Trudności w nauce języka obcego (angielskiego) pojawiły się już na początku edukacji. Badany nie określa ich precyzyjnie, wskazuje na ogólną niechęć do nauki, lęk przed lekcjami języka angielskiego, wrażenie, że nie rozumie i nic nie potrafi powiedzieć, przeczytać i napisać. Z trudem przyznaje, że bardzo długo język obcy *był swoistym miksem, w którym wymieszało się to, co po polsku, z tym, co po angielsku i wyszedł taki trzeci język.* Dodaje też, że dla takich ludzi jak on określenie *język obcy* nabiera szczególnego znaczenia. Trudności wskazywane przez badanego i obserwowane przez nauczycieli przedstawiono w poniższej tabeli.

Na studiach S9 zdecydował o kontynuacji języka angielskiego (poziom B1) oraz w ramach obowiązkowego drugiego lektoratu wybrał język rosyjski (poziom A1). Jest to jego pierwszy kontakt z tym językiem, ponieważ w gimnazjum i liceum był zwolniony z obowiązku nauki drugiego języka obcego.

Tabela 52. Trudności S9 w nauce języków obcych

Trudności występujące w poszczególnych sprawnościach	**JO1**	**JO2**
W pisaniu	– w pierwszym okresie nauki: mylenie liter o podobnym kształcie, – nieprawidłowy zapis przedrostków (np.: imdependent zamiast independent, inpossible zamiast impossible), – zlepki liter bez znaczenia, – zapis fonetyczny (de lub we zamiast the), – nieuwzględnianie zasad ortograficznych (pisownia zaimka I małą literą, podwajanie liter, np. beautifull), – zredagowanie dłuższych wypowiedzi pisemnych (np. eseju, raportu)	– opanowanie alfabetu, – przestawianie liter, – mylenie liter o podobnym kształcie, mylenie liter o tym samym znaku graficznym, lecz innej wymowie niż w języku polskim (np.: В z Б), – mylenie liter właściwych dla alfabetu drukowanego (np.: Д z D), problem z opanowaniem zapisu samogłosek jotowanych (np. ние zamiast не), – częste pisanie drukowanymi literami, – nieuwzględnianie zasad ortograficznych (pisownia przeczenia не różnymi częściami mowy, pisownia samogłoski и po spółgłoskach syczących typu ж; np. жыть zamiast жить, zapis końcówki bezokolicznika -ть zastępowane polskim -ć lub -ti)

W czytaniu	– w pierwszym okresie nauki: wolne tempo, – przekształcenia wyrazów, agramatyzmy, nieprawidłowa identyfikacja końcówki gramatycznej, skracanie wyrazów, – brak koncentracji przy dłuższych tekstach, nieumiejętność analizy i selekcji informacji, nieumiejętność przekazania (opowiedzenia, zrelacjonowania, streszczenia) przeczytanych treści	– wolne tempo, nieznajomość liter, szczególny kłopot z literami niewystępującymi w alfabecie łacińskim. – mylenie i zamiana liter, – niezapamiętywanie poprawnej wymowy – powtarzanie tych samych błędów fonetycznych, – technika czytania (głoskowanie a następnie scalanie wyrazu), konieczność zapisu wymowy nad czytanym wyrazem.
W mówieniu	– niechęć do zabierania głosu na forum grupy, – niepoprawna wymowa niektórych dźwięków	– niechęć do zabierania głosu na forum grupy, – niechęć do wypowiadania się, także w mniejszych grupach (np.: układanie dialogów, burza mózgów), – problem z wymową i akcentuacją, problem z realizacją samogłosek jotowanych oraz spółgłosek syczących w połączeniu z samogłoską и
W słuchaniu	– niezrozumienie całości tekstu przy standardowej liczbie odtworzeń nagrania	– niezrozumienie całości tekstu przy standardowej liczbie odtworzeń i standardowym tempie nagrania, – nieumiejętność powtarzania ze słuchu dźwięków i wyrazów, – nieumiejętność pracy z tekstem bez jego graficznej wersji
Wyniki (pretest)	21/60	18/60
Gotowość komunikowania się	raczej niska/cechy lęku komunikacyjnego	niska/cechy lęku komunikacyjnego

Źródło: Badania własne

W pracach pisemnych i wypowiedziach ustnych studenta ujawniają się liczne błędy gramatyczne, ortograficzne i stylistyczne. Wypowiedzi ustne i pisemne cechuje prosta, schematyczna konstrukcja, ubogie słownictwo, nieprawidłowości gramatyczne. Obserwuje się też charakterystyczne zachowania w sytuacjach wymagających aktywności w mówieniu. Są one widoczne zwłaszcza w trakcie zajęć z JO2. Student jest speszony, sprawia wrażenie zaniepokojonego, unika odpowiedzi. Zachęcany mówi mało, buduje proste zdania lub używa określeń dwuwyrazowych, uporczywie utrzymuje się w schematach. O jego umiejętnościach świadczą też niskie wyniki uzyskane w pretestach. Swoją gotowość komunikowania się w językach obcych opisuje on jako raczej niską (JO1) i niską (JO2). Podobne spostrzeżenia mają też nauczyciele akademiccy, akcentujący brak spontanicznej aktywności werbalnej S9, preferowanie pracy indywidualnej, trudności w rozumieniu poleceń.

– *Unika odpowiedzi, poproszony odpowiada często jednym wyrazem, buduje bardzo proste zdania. Potrzebuje czasu do namysłu, pracuje wolniej niż pozostali. Często „wyłącza się" i dekoncentruje* (NA2);
– *Mówi cicho, czasami trudno go zrozumieć. Jest nieśmiały. W pracy z grupą podporządkowany decyzjom innych uczestników. Często unika odpowiedzi, więc trudno jest ocenić jego ekspresję* (NA8).

Analiza wyników pretestów wykonanych na początku okresu edukacji akademickiej wskazuje na duże trudności w zakresie wszystkich sprawności. W ćwiczeniach weryfikujących sprawność słuchania w obydwu językach szczególne trudności S9 sprawiały nowe słowa, przy standardowym tempie odsłuchu zlewały się z pozostałymi w wypowiedzi, były niemożliwe do wyodrębnienia, utrudniona była także selekcja kluczowych informacji, poszukiwanie odpowiedzi na pytania do słuchanego tekstu, a niekiedy problem ze zrozumieniem samego polecenia (jeśli składało się ono z kilku zależnych od siebie instrukcji). W czytaniu badany mylił znaki, przekręcał i zniekształcał wyrazy, gubił ciągłość tekstu, miał kłopoty z rozumieniem treści przy dłuższych wypowiedziach. Pisanie sprawiało mu bardzo duże trudności w zasadzie w każdym aspekcie i na każdym etapie nauki. Kłopoty z grafią występowały zarówno w nauce języka angielskiego, jak i rosyjskiego. Towarzyszył im brak umiejętności zredagowania wypowiedzi pisemnych (JO1) bez precyzyjnych poleceń i jasno sformułowanych punktów treściowych w języku docelowym, tak, by po odpowiedniej modyfikacji można było użyć gotowych konstrukcji. Duży i podkreślany problem stanowiła niechęć do zabierania głosu oraz cechy lęku komunikacyjnego.

5.9.3. Indywidualne strategie stosowane przez S9 w uczeniu się języków obcych

Badany podkreśla, że wypracował takie sposoby uczenia się, które pozwalają mu na pracę we własnym tempie i zapewniają wielokrotny kontakt z informacją (np. z tekstem). Nauczył się pracować z podręcznikiem i najczęściej stosuje schemat: czytanie, zapisywanie, powtarzanie. Wybór metod uczenia następował w trakcie żmudnych ćwiczeń, był też powielany i wzmacniany w szkole. Propozycja, by uczestniczył w badaniach i podjął próbę ewentualnej modyfikacji swojego funkcjonowania w roli studenta wywołała u niego niepokój i niechęć. Zgodę na nią wyraził dopiero później, zaznaczył jednak, że to „na próbę". Uzyskał zapewnienie, że w każdej chwili może zaprzestać uczestnictwa w badaniach. Należy podkreślić, że już w trakcie pierwszych spotkań kwestie dotyczące technik pracy umysłowej bardzo go zainteresowały i zadecydował o kontynuacji wspólnych działań.

Tabela 53. Indywidulany profil uczenia się S9

Preferencje sensoryczne	**Dominacja półkulowa**		**Profil działania**		**Dominujące strategie uczenia się jęz. obcych**			
wzrokowo-ruchowo-słuchowe (WRS)	tendencja lewopółkulowa		pragmatyk refleksyjny		kompensacyjne metakognitywne			
Profil inteligencji wielorakich								
Rodzaj/poziom	L	L-M	W-P	C-K	I-Z	I-W	M	P	E
Wysoki						■			
Przeciętny		■	■	■	■			■	
Niski	■						■		■

Źródło: Badania własne

Wykorzystywane w uczeniu się systemy sensoryczne wskazują na preferencje ruchowe i wzrokowe oraz lewopółkulowe strategie poznawania. S9 pracuje systematycznie i w uporządkowany sposób. Dba o miejsce pracy, w miarę możliwości wybiera też optymalny dla siebie czas nauki. Angażuje głównie wzrok, ruch i dotyk. Niskie wyniki w zakresie umiejętności lingwistycznych nie dają dużych możliwości kompensacyjnych, należy zatem przypuszczać, że większe szanse tkwią w jego potencjale cielesno-kinestetycznym i wizualno-przestrzennym. Dominującym stylem uczenia się jest styl refleksyjno-pragmatyczny. Dla S9 ważne jest zrozumienie celu nauki, zdobycie potrzebnych informacji, czas na zastanowienie się i sformułowanie myśli. Badany woli obserwować niż aktywnie w czymś uczestniczyć. Jest wnikliwym obserwatorem i zwraca uwagę na szczegóły.

Z deklaracji studenta wynika, że w nauce obydwu języków obcych dominują strategie kompensacyjne i metakognitywne. Strategie kompensacyjne ułatwiają mu używanie języka obcego pomimo znacznych braków w słownictwie i gramatyce. Student zastępuje nowe słowa ich polskimi ekwiwalentami, stosuje omówienia, często używa nieadekwatnych określeń, a w sytuacjach uznawanych za trudne zaprzestaje mówienia. Trening uczenia się, w jakim uczestniczył od wczesnych okresów edukacji, skutkował systematycznością i starannością. Student stara się planować naukę, potrafi też zorganizować dogodne dla siebie warunki uczenia się, precyzuje cele wskazujące na to, czego i jak ma się uczyć. Korzysta też z pomocy innych, pyta i prosi o wskazówki.

5.9.4. Założenia indywidualnego programu wsparcia S9 w nauce języków obcych i pokonywaniu trudności wynikających z zaburzeń dyslektycznych

Cele edukacyjne S9 to opanowanie języka obcego w stopniu umożliwiającym porozumiewanie się w ramach aktywności zawodowej, a w bliższej perspektywie czasowej sukces edukacyjny w postaci zdanych egzaminów. Student jest świadomy swoich trudności i zna ich przyczyny. Ma motywację do pracy i deklaruje chęć zmian. Dotychczas bazował na uczeniu się z podręcznikiem, ćwiczeniach w czytaniu i powtarzaniu.

Z uwagi na specyfikę trudności językowych S9 istotne wydaje się kontynuowanie uczenia się z podręcznikiem jako sposobu wiodącego, a w uzupełnieniu stosowanie technik polimodalnych, pozwalających na większe wykorzystanie możliwości wynikających z preferencji sensorycznych i stylów działania. Uwzględniając model preferencji sensorycznych (WRS) i specyfikę dysfunkcji, rekomendowano głównie rozbudowane techniki uczenia się przez czytanie i pisanie (powtarzanie, przeformułowanie, zapisywanie, wzrokowe organizowanie tekstu), a także techniki angażujące działanie praktyczne (projekty tematyczne, symulacje, drama, praca z komputerem, mnemotechniki).

Stosowane dotychczas strategie dominujące (kompensacyjne i metakognitywne) mogą być uzupełnione o strategie kognitywne, pozwalające na łączenie znanych elementów języka i budowanie w oparciu o nie dłuższych wyrażeń, zdań, wypowiedzi, a także poszerzające wiedzę i umiejętności językowe. Zachęcano również do stosowania strategii społecznych i afektywnych, mających na celu obniżenie poziomu stresu, pokonanie lęku przed komunikacją w obcych językach i odczuwanie satysfakcji z zadań zakończonych powodzeniem. Zaproponowano badanemu modyfikację technik uczenia się języka obcego polegającą na wdrożeniu metod bazujących na kanale wzrokowym i ruchowym, które powinny spełniać funkcję wspierającą słabszy kanał słuchowy i wspomagać umiejętności językowe.

Nauczyciele wyrazili gotowość organizowania dodatkowych konsultacji, z których student może często korzystać, a także włączenia w tok zajęć metod pracy ułatwiających naukę. Podczas zajęć stosowali też metody aktywizujące i integrujące S9 z pozostałymi uczestnikami. Duży nacisk położono na wzajemną korektę i koleżeńskie uczenie się. Istotnym elementem wsparcia była też świadomość nauczycieli, że problemy badanego odbiegają w swojej istocie i nasileniu od standardowych trudności studentów dyslektycznych. Nastąpiło to w wyniku

rozmów z nauczycielami i uwrażliwienia ich na specyfikę funkcjonowania językowego studenta i jego możliwości realizacji wymogów określonych poziomem kształcenia.

5.9.5. Ocena postępów w nabywaniu kompetencji językowych przez S9 w kontekście realizowanych działań wspierających

Praca studenta, wspomagana przez nauczycieli akademickich realizujących lektorat JO1 i JO2 przyniosła widoczne rezultaty, choć nie znalazły one odzwierciedlenia w znacząco wyższych wynikach testów końcowych. Obok progresu widocznego w poszczególnych umiejętnościach, należy podkreślić zmianę w zachowaniach językowych studenta, jego postawie wobec stawianych mu wymagań i wzrost aspiracji związanych z dalszą edukacją. Badany, oceniając swoje postępy, sukcesywnie buduje obraz siebie jako osoby potrafiącej pokonywać trudności, a lepsza samoocena motywuje go do dalszych starań.

Tabela 54. Osiągnięcia S9 w nauce języków obcych

Sprawności	Opinia studenta		Opinia nauczycieli	
	JO1	JO2	JO1	JO2
Pisanie	większy zasób struktur leksykalno-gramatycznych (dzięki wdrożeniu materiałów autentycznych i dodatkowych ćwiczeń) podnoszący poziom swobody wypowiedzi; niski poziom grafii, pismo odręczne wciąż pozostaje nieczytelne, ale dzięki umożliwieniu pisania na komputerze udaje się tę trudność wyeliminować	utrzymujące się kłopoty z opanowaniem alfabetu – dużym ułatwieniem okazała się możliwość pisania na komputerze, przy użyciu edytorów tekstu, programów do transliteracji, w ten sposób udało się też uniknąć kłopotów z ortografią i problemów z organizacją graficzną tekstów	wypowiedzi pisemne bogatsze w adekwatne struktury leksykalno-gramatyczne; dzięki wdrożeniu precyzyjnych instrukcji i punktów treściowych w języku angielskim (dającym się przekształcać w gotowe do użycia frazy); niski poziom grafii, pismo odręczne wciąż nieczytelne	dzięki zastosowaniu pracy z komputerem podczas każdej wypowiedzi pisemnej udało się ograniczyć pisanie odręczne, do tej pory nieczytelne oraz błędy ortograficzne

Czytanie	większy stopień zrozumienia tekstów czytanych; efektywniejsza analiza i selekcja kluczowych informacji, dzięki doprecyzowaniu poleceń	poprawiła się technika czytania, dzięki częstszemu czytaniu na głos i indywidualnej pomocy nauczyciela (podczas regularnych konsultacji w ciągu dwóch pierwszych semestrów), chętniej czytane teksty, na przykład podczas pracy grupowej, dialogi w parach, a nie na forum grupy; lepsze rozumienie czytanych tekstów, dzięki otrzymywanym wcześniej od nauczyciela słowniczkom leksykalno-gramatycznym ułatwiającym opanowanie nowych słów	poprawie uległo tempo czytania zarówno głośnego, jak i cichego; zwiększenie zasobu aktywnie używanego słownictwa korzystnie wpłynęło na stopień zrozumienia czytanych wypowiedzi; podniosła się efektywność analizowania informacji	regularne konsultacje z nauczycielem korzystnie wpłynęły na jakość wymowy; stopień zrozumienia czytanych wypowiedzi zwiększył się dzięki dedykowanym kartom pracy i opracowaniom danego tekstu
Mówienie	dzięki udzielanym z wyprzedzeniem instrukcjom dotyczącym sposobu pracy z danym tekstem udało się ograniczyć obawy związane z zabieraniem głosu na forum grupy	dzięki indywidualnym konsultacjom (z założenia poświęconym polepszeniu sprawności czytania) znacznie udało się ograniczyć niechęć do zabierania głosu, ponieważ zniwelowane zostały jednocześnie kłopoty z wymową, stanowiące do tej pory dużą barierę komunikacyjną	dodatkowe konsultacje oraz instrukcje udzielane z odpowiednim wyprzedzeniem pozwoliły zniwelować niechęć do zabierania głosu i wszelkich wypowiedzi	

Słuchanie	przy zwiększonej liczbie odtworzeń materiału audio – poprawiło się rozumienie zarówno ogólnych, jak i szczegółowych treści, pod warunkiem, że mowa jest jasno wyrażona z ogólnie znanym akcentem	przy zwiększonej liczbie odtworzeń materiału audio udało się zrozumieć podstawowe informacje w wypowiedzi na tematy znane i często omawiane.	zwiększenie liczby odtworzeń tekstów (jedno lub dwa dodatkowe w ramach pracy indywidulanej, przy użyciu słuchawek) oraz poprzedzenie pracy z materiałem audio odpowiednimi precyzyjnymi instrukcjami przyczyniło się do lepszego rozumienia wszystkich informacji zawartych w wypowiedzi	zwiększenie liczby odtworzeń tekstów (jedno lub dwa dodatkowe w ramach pracy indywidulanej, przy użyciu słuchawek) poprawiło stopień zrozumienia wypowiedzi
Wyniki (posttest)	–		44/60 (po zmianie formy z pisemnej na ustną)	41/60 (po zmianie formy z pisemnej na ustną)
Gotowość komunikowania się	niska	niska	przeciętna	przeciętna

Źródło: Badania własne

W opinii nauczycieli akademickich student podniósł poziom swoich kompetencji językowych i gotowość komunikowania się, redukcji uległ także deklarowany przez niego poziom lęku komunikacyjnego. Zindywidualizowane sposoby pracy wdrożone do procesu nauczania pozwoliły na osiągnięcie przeciętnych wyników w postteście, porównywalnych z pozostałymi studentami w grupie. Sam badany potwierdza, że dostosowane do jego preferencji i możliwości metody pracy sprzyjały osiągnięciu lepszych wyników w nauce. Potwierdza także chęć kontynuacji nauki języka obcego podczas studiów magisterskich.

5.10. Studium przypadku S10

5.10.1. Przebieg i determinanty biografii edukacyjnej S10

S10 (21 lat) jest studentką kierunku analityka gospodarcza. Pochodzi z dużego miasta w woj. zachodniopomorskim, gdzie ukończyła szkołę podstawową i gimnazjum. Zdecydowała się na studia w Krakowie, gdyż tu obecnie mieszka i pracuje jej ojciec.

Od początku swojej edukacji była pod wzmożoną obserwacją poradni psychologiczno-pedagogicznej w swoim rodzinnym mieście. Jej matka jest pracownikiem właśnie tej instytucji,

zapewniała córce stałą opiekę psychologów i pedagogów od momentu potwierdzenia dysleksji w trzeciej klasie szkoły podstawowej. Badana odczuwała presję ze strony rodziców oczekujących od niej sukcesów i dobrych ocen. Źle znosiła każdą porażkę, gorszą ocenę czy jakąkolwiek uwagę. Aż do końca gimnazjum prowadziła zeszyty z dodatkowymi zadaniami, wypracowaniami i tłumaczeniami różnych tekstów (to właśnie języki obce sprawiały jej najwięcej trudności) regularnie sprawdzane przez matkę. Nie miała już czasu na rozwijanie swoich pasji – rysunku i malarstwa. Choć dziewczyna przejawiała duże uzdolnienia w tej dziedzinie, rodzice marginalizowali jej zainteresowania i kierowali w stronę nauk ścisłych, w ich opinii bardziej perspektywicznych i atrakcyjnych zawodowo.

Tabela 55. Specyfika rozwoju percepcyjno-motorycznego S10

Rozwój intelektualny i funkcje poznawcze	**Funkcje wzrokowo-przestrzenne**	**Funkcje słuchowo-językowe**	**Lateralizacja i sprawność ruchowa**	**Funkcje emocjonalno-społeczne**	**Dotychczasowa pomoc**
rozwój intelektualny w granicach normy – nieharmonijny; uwaga krótkotrwała, obniżona sprawność pamięciowa	zaburzenia percepcji wzrokowej i koordynacji wzrokowo-ruchowej	zaburzenia analizy i syntezy słuchowej, pamięci słuchowej	jednorodna prawostronna, dobry poziom sprawności manualnej, nieznacznie obniżony poziom ogólnej sprawności ruchowej	wyciszona, nieśmiała, unikająca kontaktu wzrokowego, zrównoważona, pracowita, źle znosi porażki, łatwo poddaje się presji otoczenia, ma potrzebę spełnienia wszystkich oczekiwań, podatna na stres, lubiana w grupie rówieśniczej, choć nie ma zbyt dużego grona znajomych	zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole, praca własna zgodnie z instruktażem, kontrola rodziców, wdrożenie zasad oceny ucznia dyslektycznego, zastosowany tryb specjalnych warunków egzaminacyjnych w gimnazjum

Źródło: Badania własne

Badana studentka wskazuje na liczne trudności w uczeniu się, których występowanie identyfikuje od najmłodszych klas szkoły podstawowej. Dotyczą one sprawności czytania (wolne tempo, nierozumienie treści w czytaniu głośnym) oraz pisania (błędy w tekstach dyktowanych i pisanych samodzielnie, niechęć do redagowania dłuższych wypowiedzi), a także procesu zapamiętywania. Trudności te były potęgowane przez wysoki poziom reaktywności emocjonalnej, niską odporność na stres, brak akceptacji niepowodzeń i nadmierne dążenie do perfekcji.

W diagnozach z okresu szkoły podstawowej wskazano na prawidłowy poziom procesów abstrahowania i wnioskowania, wysoki poziom wiadomości ogólnych i utrudnione przechowywanie śladów pamięciowych w pamięci krótkotrwałej i operacyjnej. Zaznaczono, że nieharmonijny rozwój zdiagnozowano w zakresie funkcji percepcyjno-motorycznych – znaczne utrudnienia w analizie i syntezie słuchowej i różnicowaniu brzmienia oraz w mniejszym zakresie deficyt spostrzegania wzrokowego. Konsekwencją dysharmonii rozwojowych są trudności w pisaniu – błędy dyslektyczne głównie typu słuchowego (np. niepoprawne stosowanie zmiękczeń, błędny zapis samogłosek nosowych i końcówek czasowników, pisownia łączna wyrazów i wyrażeń przyimkowych) oraz w czytaniu (wolne tempo, utrudnione rozumienie treści, zniekształcenia, niechęć do czytania dłuższych tekstów). Sfera emocjonalno-społeczna została opisana w kontekście fobii szkolnej, z zaznaczeniem, że we wczesnym dzieciństwie badana przejawiała symptomy lęku separacyjnego; a na etapie startu szkolnego wystąpiły istotne trudności adaptacyjne. Z uwagi na wysoką absencję i dłuższe okresy nieobecności w szkole sugerowano nauczanie indywidualne. W kolejnych diagnozach z okresu gimnazjum i liceum akcentuje się konsekwencje szkolne wcześniejszych dysharmonii, zalecając indywidualizację pracy i oceniania.

5.10.2. Charakterystyka trudności dyslektycznych S10 w nauce języków obcych i w ich użyciu

Nauka języków obcych stanowiła dla S10 dużą trudność już od wczesnych etapów edukacji. Badana z trudem przyswajała nowe słownictwo, miała problemy z wypowiadaniem głosek, czytaniem i konstruowaniem wypowiedzi. Wypowiedzi ustne budowała jedynie z użyciem prostych zdań i dobrze znanych sformułowań. Proszona o odpowiedź odczuwała lęk, unikała więc aktywności na lekcjach.

Na studiach wybrała język angielski w ramach kontynuacji z liceum (na poziomie B2) oraz od podstaw język hiszpański (poziom A1). W tym przypadku motywami wyboru były opinie koleżanek, że jest to język łatwy, a jednocześnie atrakcyjny i liczący się w CV.

Tabela 56. Trudności S10 w nauce języków obcych

Trudności występujące w poszczególnych sprawnościach	JO1	JO2
W pisaniu	– w początkowym okresie nauki: mylenie liter o podobnym kształcie, – w początkowym okresie nauki: pisanie ze słuchu, – redagowanie dłuższych wypowiedzi pisemnych, – sporadyczne błędy stylistyczne, gramatyczne i ortograficzne (interferencja uczonego wcześniej języka niemieckiego, np.: wisch zamiast wish)	– pisanie ze słuchu, zapisywanie usłyszanych informacji, nieumiejętność równoczesnego sporządzania notatek podczas odsłuchiwania materiałów audio, – redagowanie wypowiedzi, – błędy gramatyczne i stylistyczne
W czytaniu	– utrata koncentracji przy dłuższych wypowiedziach, – sporadyczne problemy z wieloetapowymi polecaniami (np.: przeczytaj, znajdź w tekście a następnie użyj w zdaniu będącym odpowiedzią na pytanie)	– identyfikacja i wymowa znaków występujących w alfabecie polskim (lub zbliżonych – np.: ll, ch, ñ), czytanie głośne
W mówieniu	– niechęć do zabierania głosu, – obawa przed spontanicznymi wypowiedziami ustnymi bez uprzedniego sporządzenia planu wypowiedzi	– brak płynności w wypowiedziach spontanicznych, – konieczność przygotowania notatek przed każdą wypowiedzią ustną
W słuchaniu	– selekcja i analiza informacji przy szybkim tempie odsłuchu nagrania lub szybkiej mowie	– rozróżnienie niektórych wyrazów przy szybkim tempie mowy
Wyniki (pretest)	31/60	28/60
Gotowość komunikowania się	przeciętna/cechy lęku komunikacyjnego	raczej niska/cechy lęku komunikacyjnego

Źródło: Badania własne

Wyniki osiągane w testach sprawdzających na początkowym etapie edukacji akademickiej oscylują na poziomie przeciętnym – badana uzyskała ok. połowę z możliwej maksymalnej liczby punktów. Swoją gotowość komunikowania się określa jako przeciętną z JO1 i raczej niską z JO2. Głównym wyznacznikiem tej oceny jest niechęć do komunikowania się w językach obcych i świadomość dużych braków w tych umiejętnościach. Z opinią studentki są zgodni nauczyciele (NA8, NA1).

5.10.3. Indywidualne strategie stosowane przez S10 w uczeniu się języków obcych

Studentka zadeklarowała chęć uczestnictwa w badaniach i podkreślała, że wiąże z tym duże nadzieje na poznanie sposobów pokonania swoich kłopotów w edukacji obcojęzycznej. Kilkakrotnie dopytywała o szczegóły organizacyjne upewniając się, że nie przeoczy umówionych terminów spotkań. Wypełnione przez nią kwestionariusze dają wyczerpujący opis indywidualnego profilu uczenia się i częściowo wyjaśniają przyczyny problemów.

Tabela 57. Indywidulany profil uczenia się S10

Preferencje sensoryczne	**Dominacja półkulowa**			**Profil działania**			**Dominujące strategie uczenia się jęz. obcych**		
ruchowo-wzrokowo-słuchowe (RWS)	tendencja lewopółkulowa			refleksyjny pragmatyczny			kompensacyjne pamięciowe		
Profil inteligencji wielorakich									
Rodzaj/poziom	L	L-M	W-P	C-K	I-Z	I-W	M	P	E
Wysoki									
Przeciętny		■		■	■	■		■	
Niski	■		■				■		■

Źródło: Badania własne

S10 pracuje głównie z wykorzystaniem strategii lewopółkulowych, w których dominują sposoby sekwencyjne – pracuje według własnego planu, stara się mieć wszystko pod kontrolą, uczy się poprzez analizowanie, werbalizowanie, powtarzanie, przywiązuje dużą wagę do szczegółów. Jest bardzo krytyczna w stosunku do siebie, wyolbrzymia niepowodzenia, pomija i bagatelizuje sukcesy. Preferencje sensoryczne układające się w model RWS powodują, że badana w największym stopniu korzysta z metod aktywnych, angażujących ruch i umożliwiających wzrokowe opracowanie informacji. W profilu inteligencji wielorakich brak jest zakresów z wysokim poziomem wskazań, lecz przeważa przeciętny poziom uzdolnień, a zakres umiejętności językowych jest niski. Studentka preferuje w działaniu sposoby charakterystyczne dla stylu refleksyjnego i pragmatycznego. Dokładnie i skrupulatnie gromadzi informacje, porządkuje je i stara się zrozumieć. Preferuje sposoby bierne, woli słuchać, unika sytuacji wymagających spontanicznej aktywności. Zdecydowanie chętniej pracuje nad kwestiami, których przydatność ocenia wysoko.

W edukacji obcojęzycznej wykorzystuje głównie strategie pamięciowe (szuka podobieństw i analogii do kategorii sobie znanych, wspomaga zapamiętywanie poprzez

stosowanie mnemotechnik, robi notatki i często je czyta) i kompensacyjne (stosuje omówienia, unika lub zaprzestaje rozmowy, domyśla się znaczenia z kontekstu).

5.10.4. Założenia indywidualnego programu wsparcia S10 w nauce języków obcych i pokonywaniu trudności wynikających z zaburzeń dyslektycznych

Cele edukacji obcojęzycznej wskazywane przez studentkę koncentrują się głównie wokół nabywania sprawności swobodnego mówienia w kontaktach zawodowych i prywatnych, aspekty czytania i pisania w językach obcych są przez nią marginalizowane lub wręcz pomijane.

S10 zaproponowano bazowe techniki uczenia się efektywne dla jej modelu preferencji sensorycznych (RWS). Są to: samodzielna praca z podręcznikiem i zeszytem ćwiczeń, posługiwanie się schematami, wykresami, mapami, praca w grupie, ćwiczenia w pisaniu zgodnie ze schematem WRZ (wstęp – rozwiniecie – zakończenie). Proces uczenia się warto również wspomagać organizacją zgodną z dominacją lewopółkulową – dotyczy to zwłaszcza systematyczności w uczeniu się, uporządkowania materiału w sposób sekwencyjny i przejrzysty, stosowania wzrokowych wzmocnień i wskazania informacji istotnych, stanowiących klucz do porządkowania i utrwalania wiedzy językowej. Wskazano też na możliwość korzystania z różnorodnych strategii uczenia się języków obcych w stopniu większym niż dotychczas. Trening strategiczny uzupełniono o propozycje charakterystyczne dla strategii społecznych i afektywnych (prośba o pomoc i korektę, włączenie technik relaksacyjnych, mobilizowanie do mówienia pomimo obaw i lęku). Istotnym elementem wsparcia są też działania redukujące występujący u badanej lęk komunikacyjny. Ponieważ źródłem postaw lekowych jest dla studentki świadomość braków ograniczających możliwość wyrażania się w językach obcych, a także obawy przed testowaniem i innymi formami kontroli, w tok działań wspierających włączono trening relaksacyjny (głównie z wykorzystaniem technik relaksacji progresywnej Jacobsona) oraz podnoszenie świadomości własnych umiejętności, np. metodą PQ4R (Anderson, 1998: 243,244; Jaworska, 2018: 161).

5.10.5. Ocena postępów w nabywaniu kompetencji językowych przez S10 w kontekście realizowanych działań wspierających

Projekt działań wspierających realizowano z aktywnym udziałem zainteresowanej studentki i przy współudziale nauczycieli języków obcych. S10 systematycznie korzystała z konsultacji, kontaktowała się także mailowo, prosząc o wyjaśnienia lub potwierdzając pozytywne efekty swojej pracy. W poniższej tabeli ujęto informacje o zastosowanych formach wspomagania S10 i osiągniętych rezultatach.

Tabela 58. Osiągnięcia S10 w nauce języków obcych

Sprawności	Opinia studenta		Opinia nauczycieli	
	JO1	JO2	JO1	JO2
Pisanie	zaproponowane dodatkowe lektury i materiały związane z realizowaną tematyką, pozwoliły na zwiększenie zasobu słownictwa, przyswojenie nowych struktur leksykalno-gramatycznych a tym samym zniwelowanie błędów wynikających z interferencji językowej	trudności w pisaniu ze słuchu udało się zmniejszyć dzięki zwiększeniu liczby powtórzeń odtwarzanego materiału audio, to pozwoliło też na łatwiejsze sporządzanie notatek ze słuchu; przydatne okazały się punkty treściowe narzucane przez nauczyciela przed sporządzaniem wypowiedzi pisemnej, to znacznie ułatwiło redagowanie każdego tekstu; błędy gramatyczne i ortograficzne zostały znacznie ograniczone dzięki pamięciowemu opanowaniu nowopoznanych słów; głośnemu powtarzaniu słów i reguł towarzyszyły ćwiczenia na koordynację i żonglowanie piłeczkami	wykonywane dodatkowe zadania, analiza lektur i czas poświęcony na opracowanie dedykowanych materiałów w sposób widoczny zwiększyły zasób słownictwa; wypowiedzi pisemne stały się bardziej poprawne pod względem stylistycznym i bogatsze pod względem struktur leksykalno-gramatycznych	dyktanda i pozostałe zadania wymagające zapisywania informacji ze słuchu zawierają stanowczo mniej błędów; sporządzanie bardzo prostych na tym poziomie nauki wypowiedzi pisemnych znacznie ułatwiły punkty treściowe stanowiące swoisty plan zadania

Czytanie	rezygnacja ze skomplikowanych poleceń znacznie ułatwiła pracę z tekstem; nauczyciel redagował polecenia do tekstu tak, by nie były zgromadzone przed lub po całości, a w adekwatnych akapitach, w mniejszych porcjach; wprowadzenie graficznych modyfikacji tekstu (podział na mniejsze części, zastąpienie części wypowiedzi tekstowej graficznym wykresem, wprowadzenie punktów czy równoważników zdań zamiast długich akapitów) urozmaiciło pracę z tekstem i pozwoliło na dłuższe skupienie uwagi na opracowywanej treści	słuchanie i oglądanie materiałów autentycznych z hiszpańskojęzycznych źródeł (internetowe serwisy poświęcone sztuce (hobby Weroniki) pozwoliły na poszerzenie zasobu słownictwa; słuchowe zaznajomienie z nowymi słowami, a potem sprawdzanie ich pisowni pozwoliło na uniknięcie problemów w czytaniu; nie występowały już trudności z realizacją dźwięków, ponieważ zostały one przyswojone w wyrazach występujących w sugerowanych przez nauczyciela materiałach	dzięki modyfikacjom poleceń w pracy z tekstem całkowicie udało się wyeliminować problemy z realizacją zadań opartych na dłuższych wypowiedziach tekstowych	wprowadzenie dodatkowych ćwiczeń opartych na analizie słownictwa w autentycznych źródłach hiszpańskojęzycznych pozwoliło, w dużej mierze dzięki naśladownictwu wymowy, intonacji i specyficznych dźwięków, całkowicie wyeliminować problem z czytaniem i wymową
Mówienie	możliwość sporządzania przed wypowiedzią ustną notatek pomogła pokonać stres związany z zabieraniem głosu; zamiana pracy indywidualnej na przygotowywane w grupach wypowiedzi ustne i zaniechanie natychmiastowej korekty błędów (zastąpione podsumowującym komentarzem po skończonej wypowiedzi) zmotywowało do pokonania oporów podczas wypowiedzi	możliwość sporządzania przed wypowiedzią ustną notatek pomogła pokonać stres związany z zabieraniem głosu. problemy z wymową i artykulacją zniwelowała, wprowadzona przede wszystkim dla poprawy sprawności czytania, praca z materiałami autentycznymi	obawy studentki znikały całkowicie podczas pracy w grupach, w mniejszych zespołach badana nie bała się zabierać głosu wiedząc, że nikt nie będzie publicznie oceniał efektów jej pracy	trudności zgłaszane przez studentkę w niczym nie odbiegały od problemów charakterystycznych dla większości uczących się na tym etapie nauki; nieliczne udogodnienia (notatki w formie haseł czy punktów treściowych do rozwinięcia) sprzyjały rozwijaniu sprawności mówienia w całej grupie

Słuchanie	analizowanie tekstów słuchanych znacznie ułatwiło umożliwienie kolejnych odsłuchań materiału (na słuchawkach, z możliwością samodzielnego zatrzymywania i ponownego wznawiania); dostosowanie liczby powtórzeń i możliwość samodzielnego zarządzania nagraniem uczyniło wyszukiwanie zawartych w nim informacji dużo prostszym	problem z rozróżnieniem niektórych słów, znalezieniem konkretnych informacji w tekście przy normalnym tempie mowy udało się ograniczyć, dzięki udostępnianiu (w miarę możliwości technicznych) nagrania w spowolnionym tempie, a w razie potrzeby dostępna była także możliwość kolejnego (trzeciego) odsłuchania materiału; pomocne okazały się też dodatkowe, precyzyjne instrukcje od nauczyciela, na co należy zwrócić uwagę przy odsłuchu	pracy z tekstem słuchanym sprzyjało powierzenie studentce kontroli nad tempem i liczbą odsłuchań materiałów	w ograniczeniu problemów w pracy z tekstem słuchanym okazały się dodatkowe działania: szczegółowo doprecyzowane instrukcje poprzedzające odsłuch, sporadyczne zwielokrotnienie liczby powtórzeń odsłuchu i, o ile pozwalały na to warunki techniczne, zwolnienie tempa nagrania
Wyniki (posttest)	–		45/60	49/60
Gotowość komunikowania się	przeciętna	raczej wysoka	raczej wysoka	raczej wysoka

Źródło: Badania własne

S10 widzi duży postęp, zarówno pod względem zdobywanych ocen/punktów, jak i samej wiedzy, którą łatwiej i szybciej przyswaja dzięki wdrożeniu zaproponowanych metod. Z wcześniejszych etapów edukacji wie, że praca indywidualna i poświęcenie dodatkowego czasu nauce jest dla niej niezwykle istotnym czynnikiem sprzyjającym sukcesowi edukacyjnemu. Z zaangażowaniem i bez poddawania w wątpliwość przyjmowała wszystkie sugestie nauczycieli; regularnie stawiała się na dodatkowe konsultacje, nie bała się zadawania uzupełniających pytań. Szczególnie podobały się jej zaproponowane materiały związane z jej zainteresowaniami pozauczelnianymi – sztuką i malarstwem. Czyniły one naukę hiszpańskiego znacznie ciekawszą i przyjemniejszą, w sposób widoczny przyczyniły się do całkowitego lub znacznego zniwelowania deklarowanych problemów. Na uwagę zasługuje też wyraźna redukcja lęku komunikacyjnego, co w praktyce oznacza nieunikanie sytuacji komunikowania się w językach obcych oraz zmniejszenie poziomu stresu w trakcie sprawdzianów i egzaminów.

Dobrą współpracę z badaną podkreślają też nauczyciele obydwu języków. Doceniają sumienność i solidność studentki. Oboje są zgodni, że zastosowana indywidualizacja pracy przyniosła bardzo dobre efekty. Podkreślali też dużą satysfakcję, jaką odczuwali w pracy z S10 i z jej sukcesów. Ilustrują to ich wypowiedzi:

- *W takich studentów warto inwestować swój czas, nawet prywatny. W sumie największą trudność stanowiły warunki techniczne i logistyczne, tak by dodatkowe odsłuchanie materiału audio nie dezorganizowało pracy i czasu reszty grupy. Ale z czasem absolutnie wszystko dało się zorganizować* (NA1);
- *Tak naprawdę, praca z Weroniką nie wymagała żadnych dodatkowych środków. Wystarczyło pokazać badanej dodatkowe źródła informacji bardziej związane z jej pasją niż z treściami realizowanych zagadnień, ale na adekwatnym poziomie zaawansowania językowego. Powiązanie nauki z zainteresowaniami pozwoliło na progres w każdej ze sprawności* (NA8).

5.11. Indywidualizowanie procesu glottodydaktycznego w opiniach dyslektycznych studentów i nauczycieli akademickich

Badani dyslektyczni studenci nie oczekują, by uczelnia organizowała im proces studiowania z rozbudowanym systemem pomocy będącym kontynuacją form z wcześniejszych etapów edukacji. Przyznają jednak, że jakakolwiek proponowana im forma wsparcia zwiększa ich poczucie komfortu, daje poczucie bezpieczeństwa, ułatwia pokonanie najtrudniejszych kwestii. Wszyscy badani podkreślają, że problemy wynikające z dysleksji wprawdzie utrudniają im uczenie się, ale nie eliminują z edukacji na poziomie wyższym. Jako ludzie dorośli, świadomi specyfiki swojej dysfunkcyjności i wynikających z niej konsekwencji, uważają, że sami są odpowiedzialni za swój rozwój, a uczelnia jest środowiskiem edukacyjnym, które im to umożliwia. Taki tok myślenia wspiera także kadra akademicka, często podkreślając potrzebę wzmacniania autonomii studenta.

Większość biorących udział w badaniu studentów (S1, S2, S3, S5, S6, S7, S8, S9, S10) podkreśla, że obecnie mają oni **największe trudności z nauką języków obcych i organizacją procesu uczenia się.** Zbieżne z tymi deklaracjami są także wyniki badań realizowanych w ilościowym module badawczym, zaprezentowane szczegółowo w IV rozdziale. Zapytani o swoje sugestie studenci wskazują na takie propozycje, które dotyczą pomocy indywidualnej w pokonaniu trudności i możliwości skorzystania z innej aniżeli standardowej organizacji sesji

egzaminacyjnej. Poniżej zamieszczono przykładowe wypowiedzi badanych ilustrujące te oczekiwania:

- *Nie muszę mieć extra pomocy. Jeśli byłaby taka potrzeba, jak sobie z czymś zdecydowanie nie poradzę, dobrze to przegadać z lektorem i poprosić o pomoc. Ale przykro jest, jak się uczę i uczę, a efekty marne. Wtedy nie mam motywacji* (S2);
- *Chciałabym podejść do lektora i ustalić z nim, jak najlepiej mam się uczyć* (S1);
- *Mam problemy z gramatyką, chętnie skorzystałbym z podpowiedzi, jak to zrobić, by efekt był lepszy i mniej czasochłonny* (S7);
- *Dla mnie najważniejsze jest, żebym mógł pisać testy i końcowe egzaminy w takiej formie, która wg lektora jest dla mnie najlepsza, taka, wie pani, przyjazna. Ale jak trzeba to załatwiać przez BON, to bez sensu. To lektor powinien zadecydować, jeśli wie o moich kłopotach* (S5);
- *W sumie to mogę uczyć się sama, wiem jak. Ważny jest dla mnie ten dokument z BONu, żeby mieć gwarancję, że na egzaminie nie będzie problemów* (S10);
- *Z ulgą przyjęłam tę opcję, że BON wysyła wskazania do lektorów, żeby nie obniżać punktacji za błędy ortograficzne i gramatyczne. To dla mnie najważniejsze, z całą resztą radzę sobie całkiem nieźle, jeszcze z poradni pamiętam jakie ćwiczenia mi pomagają* (S9).

W wypowiedziach pojawia się też wątek dotyczący wsparcia w zakresie **technik i strategii uczenia się.** Badani informują, że zazwyczaj powielają takie sposoby, które znają z etapu szkoły podstawowej i późniejszych, a które nie zawsze są efektywne w przypadku uczących się dorosłych:

- *Uczę się na pamięć, potem powtarzam. Czasem stosuję inne sposoby, np. przepisuję tekst i podkreślam nowe słowa kolorami, w efekcie całe strony stają się kolorowe i mało czytelne. Próbuję organizować nowy tekst, podkreślam, naklejam kolorowe fiszki, potem mam poczucie chaosu, z którego niewiele wynika* (S10);
- *Korzystam z pomocy programów komputerowych – różne gry, układanki, odkrywanie kart z nowymi słowami, kiedy coś zobaczę, łatwiej mi to zapamiętać* (S2);
- *Proszę nauczycieli o dodatkowe materiały z partii materiału, które sprawiają mi trudność, jakieś dodatkowe ćwiczenia z gramatyki, ćwiczenia na nowe słówka, coś w tym stylu, rzadko coś takiego dostaję. Jeśli w ogóle, to tuż przed sesją, ale dla mnie to za późno, nie potrafię pod presją czasu ogarnąć dużych zagadnień* (S7);

– *Wcześniej pomagały mi jakieś czynności towarzyszące, chodziłem po pokoju i powtarzałem nowe słówka, z czymś je kojarzyłem, zapamiętywałem, jaka piosenka leciała wtedy w radio, czy coś... A teraz, w akademiku, to trochę głupio, przy kolegach chodzić w kółko* (S5).

Wszyscy badani studenci cenią sobie możliwość kontaktu z nauczycielami, konsultacji, podpowiedzi i pomocy w wyborze sposobów uczenia się. Niezwykle pomocne w ich ocenie są wszystkie **otrzymywane materiały pomocnicze**, specjalnie dla nich opracowane lub informacje wskazujące, gdzie można je znaleźć. Podkreślają też **emocjonalny kontekst** takiego wsparcia:

– *Przestałam się bać, może nie tak całkiem, ale znacznie, znacznie mniej. Z przyjemnością idę na lektorat, bo prowadzący to trochę taki mój znajomy* (S10);
– *Dobrze było wiedzieć, że jak zgłoszę się z jakimś kłopotem, to lektor mi pomoże. Taki klimat sprzyja uczeniu się* (S2);
– *Chętnie korzystam z tych indywidulanych konsultacji, pani nie wykazuje co prawda takiego entuzjazmu jak ja, ale ja lubię przyjść i z nią pogadać. Mam wtedy poczucie, że jak więcej się o mnie dowie, to „lepiej", z większym zrozumieniem będzie mnie potem traktować. Ale oprócz tego, zawsze, kiedy zgłoszę taką potrzebę, umawia się ze mną indywidulanie i tłumaczy mi trudne kwestie. Coś jak darmowe korepetycje. Doceniam* (S1);

Nie wszystkie oczekiwania studentów są uwzględniane przez nauczycieli akademickich. Niektórzy z nich uważają, że studenci, odpowiedzialni za realizację procesu swojej edukacji, sami powinni redukować pojawiające się w nim trudności:

– *Student, który nie może sprostać wymaganiom, nie musi być studentem, nie musi skończyć studiów* (NA3);
– *Studia wyższe nie są dla wszystkich, nigdzie nie jest napisane, że każdy musi je skończyć* (NA8);
– *To dorośli ludzie, przynajmniej oficjalnie, powinni być świadomi swoich trudności i samodzielnie sobie z nimi radzić. Ja mogę co najwyżej sprawdzić i ocenić efekty ich działań* (NA9);
– *Wszyscy tak teraz podkreślają autonomiczność studentów, powinni więc z niej korzystać i sami pokonywać swoje trudności. Przeszli przecież poprzednie szczeble edukacji* (NA6).

Prowadzący akcentują trudy pracy z dyslektykami i nie zawsze są otwarci na ich potrzeby czy oczekiwania. Dobór metod wynika przede wszystkim z nurtu, w jakim tworzone są obowiązujące podręczniki i oparte na nich sylabusy. Nauczyciele uznają, że w warsztacie pracy glottodydaktycznej **brak jest metod stosowanych wyłącznie w pracy z dyslektykami**. Należy tu stwierdzić, że najczęściej wybierają te, które uznają za wartościowe i skuteczne, kierując się przy tym głównie konstrukcją podręcznika. Inne **kryteria doboru metod** to: zakres umiejętności przeznaczonych do opanowania, zaawansowanie grupy, preferencje własne lektora, czas pracy – długość jednostki metodycznej. Nie ma wśród nich preferencji poznawczych studenta, jego ograniczeń, zdolności i zainteresowań. Część nauczycieli wciąż preferuje **podejście audiolingwalne**, nastawione na wielokrotne powtarzanie nowych struktur (tzw. dryle językowe) i wpisane w tę metodę reakcje zwrotne – pochwały i nagany. Taki sposób pracy nie wydaje się efektywny dla studentów z dysleksją. Częste powtarzanie jest dla nich monotonne i bezcelowe. Nie mogą oni liczyć również na pozytywne informacje zwrotne od nauczyciela; trudności z wymową nowych słów, ich poprawnym zapisem i w efekcie utrwaleniem, narażają takich studentów raczej na nagany i upomnienia niż na pozytywne bodźce. Nauczyciele deklarują, że w pracy ze studentami kładą nacisk na kształtowanie umiejętności komunikacyjnych, a poprawność gramatyczna ma dla nich drugorzędne znaczenie. Przyznają jednak, że trudno się pozbyć nawyku przerywania i natychmiastowej korekty wypowiedzi studenta. To z kolei zakłóca płynność wypowiedzi i deprymuje studentów.

Rekomendowana indywidualizacja procesu nauczania wydaje się największym problemem. Nauczyciele argumentują swoje stanowisko koniecznością realizacji treści kształcenia i jego efektów ujętych w sylabusach. Są one konstruowane najczęściej na bazie podręczników kursowych, zakładają konkretną liczbę godzin lektoratowych i metod dydaktycznych i trudno jest pracować w sposób odbiegający od standardów. Kolejną przeszkodą jest niemożność indywidualizowania pracy z dyslektycznym studentem, prowadząc jednocześnie zajęcia w grupie. Prowadzący niechętnie opracowują dla objętych opieką BON inne lub dodatkowe materiały, mają problem z doborem ich adekwatnej formy i treści. Część z nich nie chce poświęcać swojego czasu na takie czynności:

- *Nikt nam za to przecież nie zapłaci, a oni i tak mają zdany egzamin przez te papiery* (NA3);
- *Przygotowanie materiałów dla tych studentów zabiera masę czasu, a to przecież nie są zajęcia jedne na jeden. Nie mamy za to dodatkowego wynagrodzenia, a przecież poświęcamy na to dodatkowy czas, często prywatny* (NA1);

– *Zajęcia z grupą, w której są studenci objęci opieką BONu są trudniejsze do organizacji. Sam fakt, że muszę pojedynczej osobie na przykład puszczać nagranie trzy razy zamiast dwóch. Co ma reszta robić w tym czasie? Dopóki nie wpadłam na to, żeby dawać studentowi słuchawki, na których robi sobie dodatkowy odsłuch, ten moment zajęć był bez sensu. O kwestii przygotowywania dodatkowych materiałów nawet nie chcę mówić* (NA4);
– *Dodatkowe materiały, których oczekują dyslektycy, są kontrowersyjne. Pozostali studenci, zobaczywszy, że X dostaje dodatkowe ćwiczenia, czy to repetycyjne, czy leksykalne (słowniczki) też zaczęli mnie o takie rzeczy prosić. No bo dlaczego nie, skoro opracowuję je dla jednego, to mogę udostępnić reszcie* (NA2).

Pomimo tych krytycznych uwag, większość nauczycieli deklaruje gotowość do pomocy. Oczekują oni od studentów, by poinformowali o swoich problemach na początku kursu i przedstawili stosowne dokumenty z BON. Tylko wtedy są zobowiązani do zastosowania wskazań dotyczących organizacji pracy. Jednakże należy podkreślić, że nie wszyscy dyslektyczni studenci zgłaszają się do BON. Spośród badanych osób tylko czworo studentów (S1, S3, S4, S9) dopełniło procedury zgłoszenia i otrzymało rekomendacje dotyczące dostosowania metod pracy. Dwóm (S1, S9) umożliwiono także modyfikację formy egzaminu końcowego (zamiana części pisemnej na ustną). Pomoc pozostałym jest poniekąd uznaniowa i zależy od życzliwości i akceptacji nauczyciela. Trudno jednak mówić w takiej sytuacji o dostosowaniu metod pracy, jeżeli prowadzący zajęcia nie ma wytycznych, jak to zrobić, a niejednokrotnie nie ma też wystarczającej wiedzy o specyfice zaburzenia. Oto wybrane wypowiedzi badanych nauczycieli dotyczące tych kwestii:

– *Ja nie jestem specjalistą z pedagogiki czy psychologii. Mogę różnicować metody pracy ze studentem bazując na własnej wiedzy. Chętnie skonsultowałabym te kwestie ze specjalistą* (NA1);
– *Chętnie pomogę, ale nie mam nieograniczonych możliwości. Dobrze, że tych studentów nie jest tak dużo* (NA6);
– *BON powinien wskazać konkrety, a raczej piszą ogólnikami. Ale problem jest z tymi studentami, którzy nie zgłaszają się do BON-u. Można im pomóc na zajęciach, w trakcie konsultacji, ale bez zaświadczenia nie ma przecież możliwości zamiany formy egzaminu* (NA9).

Ta ostatnia wypowiedź nauczyciela akademickiego dotyka istotnej kwestii, jaką jest procedura uruchamiania **systemu wsparcia dyslektycznego studenta**. Formalne zmiany

w organizacji studiów i w przebiegu sesji egzaminacyjnych mogą być realizowanie jedynie za pośrednictwem BON. Jednak studenci oczekują, że nawet jeśli nie zgłaszają się do BON, to i tak udzielenie im pomocy leży w gestii nauczycieli akademickich. Ci natomiast uznają, że tylko dokumentacja BON upoważnia do stosowania indywidualizacji zarówno w trakcie trwania semestru, jak i sesji egzaminacyjnej. To są niewątpliwie kwestie wymagające regulacji. Nierozstrzygnięte pozostają pytania związane z **zakresem kompetencji nauczycieli** i ich uprawnień do realizowania różnorodnych form wsparcia.

Rozdział 6. Wnioski z badań własnych i rekomendacje dla praktyki akademickiej realizowanej w zakresie nauczania i uczenia się języków obcych

6.1. Wnioski z badań przeprowadzonych w module badań ilościowych

Badania ilościowe prowadzone w ramach dysertacji pozwoliły na ocenę skali i specyfiki zjawiska dysleksji występującej w grupie studentów wybranych uczelni wyższych Krakowa. Ich zasięg terytorialny dotyczy wprawdzie tylko jednego miasta, ale z uwagi na reprezentatywność zlokalizowanych tu uczelni w stosunku do ogólnopolskich standardów uzyskane wyniki można uznać za ilustrujące problematykę i upoważniające do ostrożnych uogólnień. Uniwersytecka ranga uczelni i wielkość próby badawczej pozwalają na interpretację uzyskanego materiału empirycznego – analizę charakterystycznych cech zjawiska dysleksji w grupie studentów, w tym skalę problemu, symptomy ich trudności i formy pomocy, z których mogą oni korzystać.

Przeprowadzone badania pozwoliły na poznanie opinii i ocen wyrażonych przez studentów, nauczycieli akademickich, psychologów i pedagogów funkcjonujących w systemie pomocy i wsparcia edukacyjnego w uczelniach i poza nimi. Analiza zgromadzonych informacji ukazuje zatem problematykę badań z perspektywy różnych osób, wielokontekstowo, umożliwiając poszukiwanie wspólnych i rozbieżnych ocen i refleksji. Nie bez znaczenia dla procedury wnioskowania jest też założenie, że wyrażane w trakcie badań opinie są wiarygodne, szczere, odzwierciedlają wiedzę respondentów i prezentowane przez nich poglądy, choć oczywiście autorka zdaje sobie sprawę z tego, że nie musi tak być w każdym badanym przypadku.

Dokonana analiza materiału empirycznego pozwala na sformułowanie poniższych wniosków, odniesienie ich do przyjętych w części metodologicznej hipotez oraz porównanie z wynikami badań prowadzonych w podobnych zakresach problemowych przez badaczy polskich i zagranicznych.

6.1.1. Skala i specyfika problemu dysleksji w grupie badanych studentów

Spośród 849 badanych, studenci dyslektyczni stanowią 14,25% (121 osób). W grupie tej dominują mężczyźni (61,98%%). Studenci dyslektyczni to osoby zdiagnozowane, posiadające wiedzę o tym fakcie wynikającą z rozpoznania dokonanego w szkole podstawowej lub gimnazjum. Nie ma wśród nich nikogo, kto poddałby się diagnozie w okresie studiów. Jedynie pojedyncze osoby podejrzewają, że ich trudności w uczeniu się wynikają z zaburzeń dyslektycznych, jednak nigdy nie zostały poddane diagnozie. Tak powszechne rozpoznanie problemu dysleksji ma swoje źródła w realizowanych od lat 70. ubiegłego wieku badaniach pilotażowych dokonywanych w ramach diagnozy startu szkolnego, a następnie kompleksowych badaniach psychologiczno-pedagogicznych wykonywanych w określonych etapach edukacyjnych, zgodnie z procedurami wskazanymi w odpowiednich rozporządzeniach MEN, które obowiązywały w okresie, gdy obecni studenci byli uczniami szkół podstawowych lub gimnazjów. Jest to sytuacja korzystna zarówno dla dyslektycznych studentów, jak i nauczycieli akademickich. Wczesne rozpoznanie pozwala bowiem na podjęcie zabiegów korekcyjno-kompensacyjnych i zwiększa szansę na redukcję trudności w kolejnych etapach kształcenia, umożliwia też wypracowanie adekwatnych i optymalnych strategii funkcjonowania.

Na podstawie relacji ekspertów – pracowników BON – nie można jednoznacznie określić, jaka jest liczebność grupy dyslektycznych studentów. W większości badane uczelnie nie prowadzą dokładnych statystyk w tym zakresie, a do BON zgłaszają się nieliczni dyslektycy, najczęściej tacy, u których dysleksja współwystępuje z inną dysfunkcją. Niemniej jednak deklarują oni, że z roku na rok liczba zgłaszających się do nich dyslektyków wzrasta. Podobne opinie w tej kwestii wyrażają eksperci pracujący w placówkach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wynika z nich, że poradnie psychologiczno-pedagogiczne udzielają porad w jednostkowych przypadkach. Najczęściej są to studenci, którzy wcześniej pozostawali w systemie pomocy – jako uczniowie. Spośród dorosłych zgłaszających się w ciągu roku szkolnego do Poradni działającej pod egidą Polskiego Towarzystwa Dysleksji O/Kraków studenci stanowią grupę ok. 5-6%[123].

Powyższe informacje pozytywnie weryfikują sformułowaną w rozdziale trzecim hipotezę szczegółową HS1 (która brzmi: W grupie studentów reprezentacja osób dyslektycznych jest porównywalna z populacją występującą wśród uczniów szkół

[123] Są to dane oszacowane na podstawie rejestrów prowadzonych w Poradni Polskiego Towarzystwa Dysleksji, Oddziału w Krakowie, w latach: 2013/2014, 2014/2015, 2018/2019.

podstawowych i ponadpodstawowych i wynosi ok. 12-16%. Zdecydowana większość to mężczyźni). W dużej mierze są też zgodne z badaniami prowadzonymi w tym zakresie przez autorów polskich (np. Dyrda, 2003: 25; Kaja, 2003: 7; Bogdanowicz, 2005: 32; Karpińska-Szaj, 2015: 191) oraz zagranicznych (np. Lander, Wimmer: 1993: 27; Everatt, 1997: 16; Smythe, 2007: 73; Warmington i in., 2013: 51). Jednakże należy zaznaczyć, że w literaturze polskiej brak jest publikacji opisujących skalę zjawiska dysleksji w populacji dorosłych, w tym dorosłych uczących się. Autorzy podkreślają, że dysleksja jest dysfunkcją całożyciową (Krasowicz-Kupis, 2003: 95; Wejner-Jaworska: 2019: 16), uprawnione jest zatem założenie, że wskaźnik procentowy informujący o skali problemu w populacji uczniów można też zastosować w odniesieniu do grupy studentów.

6.1.2. Zakres i rodzaj trudności dyslektycznych studentów

Zakres i rodzaj trudności dyslektycznych studentów jest odmienny od obrazu charakterystycznego dla uczniów w wieku szkolnym. Dominują w nim problemy z poprawnością ortograficzną oraz opanowaniem języków obcych. W stosunku do lat szkolnych redukcji ulegają problemy w czytaniu i koncentracji uwagi. Symptomy dominujące w nauce języków obcych dotyczą przyswajania nowego słownictwa, opanowania alfabetu, gramatyki i zapisu ortograficznego, braku swobody wypowiadania się, zachowania prawidłowej konstrukcji wypowiedzi pisemnych oraz rozumienia tekstów słuchanych i czytanych. Studenci wskazują też na towarzyszącą im niechęć do wypowiadania się z obawy przed niepowodzeniem i ośmieszeniem. Symptomy trudności dotyczą także organizacji procesu uczenia się. Najczęściej wymieniane są trudności w doborze technik uczenia się, brak systematyczności i samodyscypliny. Posługiwanie się techniką pisania jest natomiast utrudnione poprzez błędy ortograficzne, niekształtne, czasami wręcz nieczytelne pismo. Rzadziej natomiast studenci wskazywali utrudnienia w czytaniu, percepcji i ekspresji mowy oraz koncentracji uwagi i orientacji czasowo-przestrzennej. Wymieniano w tej kategorii: utrudnienia w rozumieniu czytanych treści, niechęć do czytania, kłopoty z zapamiętywaniem informacji, męczliwość, szybką utratę motywacji i krótki czas pracy. Wszystkie wskazywane trudności w sposób istotny zakłócają proces uczenia się. Cechą charakterystyczną jest współwystępowanie wielu symptomów, o czym świadczą wielokrotne wybory dokonywane przez badanych na etapie udzielania odpowiedzi w kwestionariuszu ankiety.

Deklaracje studentów znajdują potwierdzenie w opiniach ekspertów. Podkreślają oni problemy z tempem realizacji materiału podczas nauki języków obcych (EB1, EB3, EB4, EP1,

EP2, EP3), kłopoty z pisaniem i czytaniem oraz matematyką (EB2, EB3). Studenci zgłaszają ekspertom trudności w uczeniu się, w tym także organizacji pracy i systematyczności.

Analiza zakresu i rodzajów trudności dyslektycznych potwierdza w pełni hipotezę HS2 zakładającą, że dyslektyczni studenci, z uwagi na etap edukacji i swoje dotychczasowe doświadczenia w uczeniu się, mają wybiórcze trudności w posługiwaniu się podstawowymi umiejętnościami takimi jak czytanie czy pisanie, a zdecydowanie większy zakres i ich różnorodność ujawnia się w nauce języka obcego i organizacji procesu uczenia się.

Dominujące trudności zgłaszane przez dyslektycznych studentów dotyczą właśnie nauki języków obcych i organizacji procesu uczenia się. W ocenie badanych występują one często, są zróżnicowane i tworzą zespoły symptomów. Natomiast trudności w posługiwaniu się podstawowymi umiejętnościami (czytanie, pisanie) mają na etapie studiów charakter wybiórczy. Podobne analizy można znaleźć w wielu opracowaniach poświęconych omawianej problematyce (np. Łockiewicz, Bogdanowicz, 2013: 43-60; Wejner-Jaworska: 2019: 169-180).

Wyznacznikiem funkcjonowania w roli studenta jest świadomość własnych aspiracji edukacyjnych i możliwości ich realizowania, a także dokonywana w ich kontekście samoocena osiągnięć. Z badań prowadzonych w opisywanym projekcie wynika, że dyslektyczni studenci znacząco częściej niż ich niedysfunkcyjni rówieśnicy oceniają poziom własnych osiągnięć w edukacji jako niższy od swoich możliwości. Niska samoocena, ukształtowana w przebiegu dotychczasowej edukacji i wzmacniana poprzez osobiste doświadczenia, nie zachęca studentów do pokonywania trudności. Poza taką postawą istotnym utrudnieniem dla dyslektycznych studentów jest niewystarczający poziom wiedzy o sobie jako uczniu – swoich preferencjach sensorycznych, stylu działania, dominacji półkulowej czy profilu inteligencji wielorakich. W kontekście opanowania struktur języka obcego utrudnia to budowanie własnych strategii uczenia się i modyfikowanie tych, którymi studenci się posługują, a które nie są w pełni skuteczne.

Refleksji o sposobach uczenia się towarzyszy zazwyczaj znajomość warsztatu autodiagnostycznego, pozwalającego na określenie bazowych dla tego procesu zasobów własnych każdego studenta. Wyniki badań dowodzą, że zdecydowana większość respondentów (dyslektycznych i niedyslektycznych) nie zna sposobów i narzędzi, które pozwalają poznać i określić istotne cechy uczenia się. Sytuacja ta wynika z braku działań psychoedukacyjnych prowadzonych w szkołach. W przypadku dyslektycznych studentów świadczy to również o zredukowanej funkcji informacyjnej wykonanej diagnozy, w efekcie której otrzymali oni dane

o dysfunkcji, lecz nie uzyskali dodatkowej wiedzy o tym, jak z taką dysfunkcją organizować swój proces uczenia się. Jeśli poszukują informacji z tego zakresu, najczęściej korzystają z pomocy rodziców i profesjonalnych konsultacji udzielanych przez nauczycieli lub psychologów. Zaskakująco mało osób (ok. 11%) zadeklarowało udział w warsztatach doskonalących techniki uczenia się. Należy zaznaczyć, że formuła warsztatowa jest uznawana przez ekspertów jako najskuteczniejszy sposób poznania wachlarza technik pracy umysłowej (w tym technik polimodalnych) i treningu ich wykorzystywania w praktyce dnia codziennego.

6.1.3. System pomocy dyslektycznym studentom

W uczelniach będących terenem badań wsparciem edukacyjnym dyslektycznych studentów zajmują się biura ds. osób niepełnosprawnych lub ich odpowiedniki. Informacje o formach pomocy są zamieszczane na stronach internetowych uczelni, przekazywane przez pełnomocników ds. osób niepełnosprawnych za pośrednictwem opiekunów roczników studiów i nauczycieli na spotkaniach ze studentami. Respondenci uznali, że najczęściej realizowaną formą wsparcia są porady i konsultacje oraz wnioskowanie o zmianę sposobu zaliczenia przedmiotów lub trybu zdawania egzaminów. Zmiana sposobów egzaminowania dotyczy najczęściej przedłużenia czasu egzaminu nawet do 50%, umożliwienia wielokrotnego odsłuchu materiałów audio, zalecenia zwiększonej tolerancji błędów odpowiadających danemu typowi dysfunkcji (ortograficznych, dysgraficznych), a także zamiany formy pisemnej na ustną. Udogodnienia te najczęściej wykorzystywane są przy zaliczaniu przedmiotu język obcy. Sporadycznie organizowane są warsztaty psychoedukacyjne, w ograniczonym zakresie jest też realizowana pomoc w zmianie organizacji studiów (przyznanie indywidualnej organizacji studiów, indywidualnego toku realizacji niektórych przedmiotów). Porady i konsultacje są zazwyczaj jednorazowe i okazjonalne. Pracownicy BON deklarują pomoc w realizacji potrzeb edukacyjnych wszystkich studentów z trudnościami w studiowaniu, w tym studentom dyslektycznym, podkreślając indywidualny charakter tej pomocy.

Nauczyciele akademiccy rzadko wychodzą z inicjatywą uruchomienia określonej formuły pomocowej i nie inspirują dyslektycznych studentów do poszukiwania efektywnych technik pracy umysłowej. Sporadycznie inicjują kontakty z BON. Bez zastrzeżeń zgadzają się natomiast na zmiany w trybie egzaminowania, akceptując wnioski studentów lub wskazania BON. W informacjach respondentów pojawiają się np. zajęcia prowadzone indywidualnie lub w małych grupach, dostosowanie formy zaliczeń i egzaminów do potrzeb studentów, szersza edukacja o formach pomocy, adaptacja materiałów dydaktycznych, szkolenia i warsztaty

dotyczące metodyki pracy ze studentami doświadczającymi trudności edukacyjnych, szkolenia, wymiana korespondencji, udzielanie indywidualnego wsparcia.

Eksperci BON, zapytani o formy współpracy z instytucjami z otoczenia społecznego uczelni świadczącymi pomoc psychologiczno-pedagogiczną, zgodnie stwierdzali, że jest ona utrudniona i ogranicza się do sporadycznych kontaktów i wymiany informacji. Placówki nie uczestniczą w profilowaniu pomocy na etapie studiów. Informacje te są potwierdzane także przez pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. W odróżnieniu od opinii ekspertów BON, podkreślają oni konieczność kontynuacji wsparcia edukacyjnego także w okresie studiów, uznając za niewłaściwe jego zakończenie po ukończeniu szkoły średniej. Jednocześnie wskazują na utrudnienia merytoryczne (związane z warsztatem diagnostycznym) i kadrowe (wynikające z braku psychologów specjalizujących się w problematyce dorosłości, w tym andragogice) w realizacji pomocy dyslektycznym studentom. Nie ma więc wypracowanych przez poradnie i uczelnie wyższe takich form współpracy, które wyznaczałyby obu instytucjom zakres ich kompetencji.

Analiza prezentowanych tu informacji pozwala częściowo potwierdzić hipotezę HS3, sformułowaną następująco: W uczelniach wyższych w Polsce nie istnieje jednolity system wsparcia dyslektycznych studentów; działania wspierające są podejmowane wybiórczo i mają charakter indywidualny. Wyniki badań dowodzą, że działania wspierające dyslektycznych studentów są z reguły inicjowane na ich wniosek, jednakże mają charakter jednostkowy, dominuje w nich pomoc w organizacji sesji egzaminacyjnej i zamianie formy egzaminów. Brak jest natomiast szerokiej oferty warsztatowej, adresowanej do studentów i nauczycieli. Nie potwierdza się hipoteza, że każda uczelnia inaczej organizuje system pomocy studentom z trudnościami w studiowaniu wynikającymi z zaburzeń dyslektycznych. Założenia tego systemu są w uczelniach zbliżone – pomoc mieści się w kompetencjach BON, a uczelnie deklarują zindywidualizowane formy wspomagania.

6.2. Wnioski z badań własnych przeprowadzonych w module badań jakościowych

Badania prowadzone z zastosowaniem schematu jakościowego koncentrowały się na analizie 10 indywidualnych przypadków – studentów z dysleksją rozwojową zdiagnozowaną we wcześniejszych etapach edukacji. Ich celem było pozyskanie informacji charakteryzujących przebieg i uwarunkowania procesu ich nauczania/uczenia się języków obcych w wymiarze

jednostkowym, pogłębionym. Zarówno zastosowana metoda, jak i ograniczona próba badawcza, nie upoważniają do generalizowania i wysuwania wniosków kategorycznych. Umożliwiają natomiast wskazanie różnych aspektów nauczania/uczenia się języków obcych przez osoby dorosłe, u których trudności dyslektyczne zaburzały w przeszłości i w dalszym ciągu zaburzają proces nabywania kompetencji komunikowania się z użyciem języków innych niż ojczysty.

Badaną grupę cechuje duży stopień zróżnicowania. Są w niej kobiety i mężczyźni, studenci różnych kierunków, prezentujący indywidualne możliwości i profile uczenia się. Ich cechą wspólną są trudności w uczeniu się języków obcych, ujawniające się w wielu sprawnościach językowych, które w subiektywnym odbiorze każdego z badanych i w ocenie nauczycieli akademickich stanowią dla nich istotny problem – zaniżają poziom osiągnięć, obniżają samoocenę, blokują podejmowanie kontaktów z osobami obcojęzycznymi.

6.2.1. Przebieg i determinanty biografii edukacyjnych badanych studentów

Wszystkich badanych cechuje porównywalny przebieg karier edukacyjnych. Wynika to ze specyfiki kształcenia i obowiązującej w latach ich edukacji szkolnej organizacji systemu oświaty, zakładającej naukę w 6-letniej szkole podstawowej, 3-letnim gimnazjum, 3-letnim liceum ogólnokształcącym lub 4-letniej średniej szkole zawodowej. Badani studenci w zdecydowanej większości są absolwentami szkół średnich o typie ogólnokształcącym (S1, S2, S3, S4, S7, S9, S10). Jedynie trzy osoby (S5, S6, S8) ukończyły technikum. Szkoły średnie ukończone przez studentów zlokalizowane są w dużych aglomeracjach miejskich (w przypadkach studentów S1, S2, S4, S7, S10) oraz w mniejszych, najczęściej powiatowych miasteczkach (w przypadkach S3, S5, S6, S8, S9). Uzyskane na egzaminie maturalnym wyniki umożliwiły S1, S2, S4, S6, S7, S10 realizację kierunku studiów wybranego jako pierwszy, natomiast dla S3, S5, S8, S9 jest to kierunek wybrany jako kolejny. W ramach planów studiów obowiązujących w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie wszyscy badani studenci realizowali lektoraty dwóch języków obcych w trakcie trwania pierwszego i drugiego roku studiów. Większość z nich (poza S6) kontynuowała rozpoczętą wcześniej naukę języka angielskiego jako JO1, natomiast JO2 wybierany przez studentów to: język rosyjski (S1, S2, S4, S9), język niemiecki (S3, S6), język francuski (S5), język włoski (S7), język chiński (S8) i język hiszpański (S10).

Wszyscy badani studenci w trakcie edukacji w szkole podstawowej zostali poddani badaniom diagnostycznym prowadzonym w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, a w kolejnych etapach edukacyjnych objęci również systemem diagnoz kontrolnych. Analiza opinii psychologiczno-pedagogicznych udostępnionych przez studentów pozwala stwierdzić, że ich potencjał edukacyjny, kształtowany przez możliwości intelektualne i specyfikę rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych, jest wysoki. Większość badanych to osoby, których możliwości intelektualne kształtują się w granicach normy i są określane jako przeciętne S1, S3, S4, S5, S6, S9, S10)[124]. Niektórzy z badanych (S2, S7, S8) osiągnęli poziom wyższy niż przeciętny i zostali zakwalifikowani do grupy uczniów wybitnie zdolnych. Skuteczne uczenie się jest w przypadku wszystkich badanych studentów zaburzone poprzez fragmentaryczne deficyty rozwojowe dotyczące funkcji percepcyjno-motorycznych. Odnotowano występujące z różnym nasileniem zaburzenia percepcji wzrokowej i współistniejące zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej, orientacji wzrokowo-przestrzennej i pamięci wzrokowej oraz zaburzenia funkcji słuchowo-językowych, w tym zaburzenia słuchu fonematycznego i obniżoną pamięć fonologiczną. Zaburzenia te zostały przez diagnostów uznane za przyczynę specyficznych trudności w uczeniu się, czyli dysleksję rozwojową. W diagnozach studentów nie określono typu dysleksji (P, L lub M), co niewątpliwie spowodowało brak precyzji w doborze i realizacji strategii pomocy w ramach terapii pedagogicznej. Ponadto u S9 zdiagnozowano zaburzenia rozwoju mowy (opóźniony rozwój mowy – ORM i jąkanie wczesnodziecięce), które w kolejnych latach przekształciło się w specyficzne zaburzenie językowe (ang. *Specific Language Impairment* – SLI). W diagnozie dokonanej w końcowym etapie szkoły podstawowej stwierdzono istotne zaburzenia percepcyjno-motoryczne charakterystyczne dla dysleksji głębokiej. Część studentów cechuje jednorodny model lateralizacji (prawostronny u S3, S4, S6, S9, S10 i lewostronny u S8), u niektórych z nich (S1, S2, S5, S7) określono model skrzyżowany, wskazywany jako istotna przyczyna obniżonych sprawności motorycznych w obrębie motoryki dużej i lokomocji oraz motoryki małej, a także orientacji wzrokowo-ruchowo-przestrzennej.

Specyficzne trudności w uczeniu się ujawniły się u wszystkich badanych studentów we wczesnym okresie edukacji i zaznaczały wyraźnie przez cały okres szkoły podstawowej i gimnazjum. Były to głównie: trudności w czytaniu (zbyt długo utrzymująca się technika analityczna lub mieszana, wolne tempo, częściowe rozumienie treści), w pisaniu (obniżony poziom graficzny, błędy dyslektyczne wzrokowe i słuchowe oraz ortograficzne), w konstrukcji

[124] Zgodne z klasyfikacją kliniczną poziom możliwości intelektualnych badanych z użyciem narzędzi psychometrycznych (Testu Inteligencji Wechslera) mieszczący się w przedziale liczbowym 90-120 określany jest jako poziom przeciętny, wynik powyżej 120p. wskazuje na wybitne zdolności.

wypowiedzi ustnych (wypowiedzi chaotyczne, gubienie wątku, używanie niewłaściwych słów, zniekształcenia) i pisemnych (styl telegraficzny, nieprawidłowa konstrukcja wypowiedzi, nieuzasadniona tematem argumentacja, niespójność). W okresie szkoły średniej ulegały redukcji trudności w czytaniu i błędy dyslektyczne typu wzrokowego, utrzymywały się trudności w czytaniu ze zrozumieniem oraz błędy ortograficzne i trudności w kompozycji wypowiedzi pisemnych. Niekształtne, czasem nieczytelne pismo nie stanowiło istotnego utrudnienia z uwagi na możliwość zastąpienia tekstów pisanych odręcznie pracami pisanymi na komputerze. Z trudnościami w czytaniu i pisaniu u badanych współwystępowały zaburzenia orientacji czasowo-przestrzennej oraz osłabiona pamięć wzrokowa i słuchowa, a w przypadku S1, S7, S8, S9 także trudności w koncentracji uwagi.

Badani studenci w okresie edukacji szkolnej cechowali się zróżnicowanymi sposobami funkcjonowania emocjonalno-społecznego. W opiniach psychologiczno-pedagogicznych wskazuje się na adekwatne reakcje emocjonalne, dobre mechanizmy adaptacyjne, aktywność, zaangażowanie w życie szkoły i adekwatne do wieku kontakty społeczne u S1, S2, S4, S7, S8, natomiast na niski poziom kompetencji emocjonalno-społecznych, nastawienie lękowe, silne cechy introwertyczne i wycofanie u S3, S5, S6, S9, S10). Te rozwojowe aspekty są wzmacniane takimi zasobami osobistymi studentów, jak: ambicja, wysoki poziom motywacji, konsekwencja w działaniu, odporność na stres, umiejętność znoszenia porażek (co cechuje S1, S2, S4, S7, S8, S9). Natomiast uległość, działania pod presją, brak motywacji dodatkowo potęgują problemy edukacyjne (co cechuje S3, S5, S6, S10).

Istotnym elementem determinującym przebieg karier edukacyjnych był zakres i formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej badanym w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole średniej. Zgodnie ze wskazaniami postdiagnostycznymi większość z nich w szkołach podstawowych uczestniczyła w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych (S1, S2, S3, S5, S6, S9, S10). Niektórzy (S4, S7, S8) wykonywali jedynie dodatkowe ćwiczenia zgodnie z instruktażem nauczyciela lub pedagoga szkolnego. Natomiast w gimnazjum i szkole średniej dominującą formą pomocy były konsultacje i instruktaż do pracy własnej. W stosunku do wszystkich badanych stosowano zasady oceniania uczniów dyslektycznych, natomiast na pisanie egzaminów końcowych w specjalnych warunkach zdecydowali się tylko niektórzy (S1, S2, S3, S9, S10).

Podsumowując, należy stwierdzić, że biografie edukacyjne badanych dyslektycznych studentów kształtowały się w sposób porównywalny. Ich trudności edukacyjne zostały zidentyfikowane we wczesnych okresach nauki, a wykonane diagnozy potwierdziły

występowanie specyficznych trudności w uczeniu się w postaci dysleksji rozwojowej. Symptomy tych trudności są charakterystyczne dla dysleksji, dysgrafii i dysortografii, w swym charakterze i nasileniu nie odbiegają od opisów zawartych w literaturze (np. Krasowicz-Kupis, 2001: 42; Bogdanowicz, Adryjanek, 2005: 93; Bogdanowicz, 2006: 13-14; Nijakowska, 2014: 131-132). Przez cały okres nauki w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole średniej badani funkcjonowali ze statusem uczniów dyslektycznych, w stosunku do których podejmowano działania z zakresu terapii pedagogicznej (zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, instrukcje do pracy własnej kontrolowanej przez rodziców i nauczycieli), w ich ocenianiu stosowano zasady odpowiednie do dysfunkcji, a na wniosek rodziców umożliwiono im zdawanie egzaminów w specjalnych warunkach.

Czynnikami determinującymi przebieg karier edukacyjnych są aspekty rozwojowe związane z potencjałem poznawczym – u wszystkich badanych jest on wyznaczony przez **przeciętny lub wysoki poziom rozwoju intelektualnego** oraz **fragmentaryczne deficyty funkcji wzrokowo-przestrzennych i słuchowo-językowych.** Są one bezpośrednią przyczyną trudności w czytaniu i pisaniu, które utrudniały naukę w ramach wszystkich przedmiotów szkolnych i były przyczyną wielu niepowodzeń edukacyjnych. Wtórnie powodowały obniżenie samooceny, zniechęcenie, poczucie nieadekwatnych do nakładu pracy efektów.

6.2.2. Charakterystyka trudności dyslektycznych występujących w nauce języków obcych i ich użyciu

Dysleksja jest uznawana za zaburzenie językowe ujawniające się w sprawnościach zarówno języka ojczystego, jak i języków obcych. Badani studenci wymieniają symptomy trudności precyzyjnie (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10). Sygnalizują, że trudności w nauce języków obcych pojawiały się wcześnie, często już na etapie opanowania alfabetu i potęgowały się w miarę narastania kompetencji językowych i wymagań komunikacyjnych. Analiza zgłaszanych przez studentów trudności dotyczy zarówno akustycznego odbioru języka, jak też wizualnych jego aspektów i układa się w sekwencje dotyczące:

- alfabetu, literowania (S1, S5, S7, S8);
- opanowania słownictwa (S2, S3, S5, S6, S8, S9, S10);
- opanowania i stosowania reguł ortograficznych i wyjątków (S1, S2, S3, S4, S6, S7 S8, S10);

– stosowania właściwych dla języka obcego konstrukcji gramatycznych (S2, S4, S6, S7, S9);
– słuchania ze zrozumieniem (S1, S4, S5, S6, S8, S10);
– czytania głośno i po cichu (S1, S2, S3, S5, S7, S8, S9);
– zachowania poprawności graficznej pisma (S2, S3, S5, S7, S8);
– tworzenia wypowiedzi pisemnych (S1, S2, S3, S4, S5, S9, S10);
– mówienia (S1, S3, S4, S5, S6, S9, S10).

Badani podkreślali, że trudności w nauce języków obcych skutecznie obniżały ich gotowość do komunikowania się, a lekcje budziły lęk i niechęć. W przeciwieństwie do swoich rówieśników niechętnie uczestniczyli w wyjazdach zagranicznych i międzyszkolnych wymianach z partnerskimi szkołami.

Relacje studentów, wskazania nauczycieli akademickich i wyniki pretestów wskazują na utrzymujące się liczne i różnorodne trudności dyslektyczne, ujawniające się w poszczególnych sprawnościach:

– w pisaniu (opanowanie alfabetu, mylenie liter podobnych graficznie, błędny zapisy tekstów dyktowanych i pisanych samodzielnie, obniżony poziom grafii);
– w czytaniu (wolne tempo, mieszana technika czytania – elementy analizy sylabowej, zniekształcenia, utrudniona analiza, selekcja i rozumienie treści, gubienie się w tekście, utrata koncentracji i szybka męczliwość);
– w mówieniu (nieprawidłowa realizacja głosek, niechęć do wypowiadania się, wypowiedzi krótkie, lakoniczne, schematyczne, niespójne, ubogi zasób słownictwa, agramatyzmy, nieprawidłowa intonacja i akcentuacja, interferencje z języka ojczystego lub innego obcego);
– w słuchaniu (trudności w rozumieniu i analizie treści bez wzrokowego obrazu tekstu, utrata koncentracji).

W zasygnalizowanych symptomach trudności można dostrzec wiele analogii z trudnościami dyslektycznymi występującymi w języku ojczystym. Są jednak i takie, które należy uznać za specyficzne dla języków obcych. Nie zaobserwowano, by któryś z języków obcych był szczególnie trudny lub też wyjątkowo łatwy dla dyslektyków. Niezależnie od języka obcego, występowały różnorodne i liczne trudności we wszystkich analizowanych zakresach:

– w zakresie zapisu można wyróżnić: nieprawidłowości wynikające z trudności w opanowaniu alfabetu (na początkowych poziomach nauki, szczególnie w języku rosyjskim i chińskim), naruszenie norm ortograficznych;
– w zakresie wymowy: błędy w artykulacji polegające na wymowie głosek niezgodnie z normą, błędy akcentuacyjne wynikające z ruchomości lub nieruchomości akcentu, błędy intonacyjne związane z niewłaściwym umieszczaniem akcentu zdaniowego w zależności od potrzeby zaznaczenia istotnych części wypowiedzi, zwolnione tempo wymowy, brak zróżnicowania melodycznego, brak płynności wypowiedzi;
– w zakresie gramatyki i systemu składniowego: błędy fleksyjne mogące wynikać z trudności w wyborze rodzaju gramatycznego, nieregularnej odmiany zarówno rzeczowników, jak i czasowników, niewłaściwego doboru końcówek deklinacyjnych lub koniugacyjnych, błędy w użyciu związku zgody, rządu i przynależności, które polegają na nieuzgodnieniu formy wyrazu określającego z formą wyrazu określanego, usterki w szyku wyrazów (szczególnie istotnym w języku niemieckim);
– w zakresie leksyki: niepoprawne użycie wyrazów w konkretnym kontekście lub niepoprawne użycie związków frazeologicznych (szczególnie na wyższych poziomach nauki, najczęściej w języku angielskim), błędy oparte na skojarzeniach fonetycznych, mylenie podobnie brzmiących wyrazów i używanie ich w nieodpowiednich kontekstach, błędy leksykalne wywołane brakiem właściwego słowa lub całej konstrukcji i zastępowanie jej konstrukcją zbliżoną do zamierzonej w wypowiedzi;
– błędy stylistyczne: niedostosowanie użytego środka językowego do całości wypowiedzi pod względem jej formy lub rejestru (częste zwroty bezpośrednie, właściwe dla komunikacji nieoficjalnej, używane w wypowiedziach o charakterze formalnym), powtórzenia wyrazów;
– błędy logiczne, językowe odbicie błędów myślenia;
– błędy w zakresie tekstu – tekst jest nie na temat lub znacząco od niego odbiega, wypowiedzi są chaotyczne, bez zachowania odpowiednich proporcji pomiędzy ich poszczególnymi częściami.

Liczba punktów uzyskanych w pretestach JO1 (będącego z reguły kontynuacją nauki z okresu szkoły średniej) oscyluje w przedziale wyników niskich (S1, S3, S5, S6, S9) i przeciętnych (S2, S7, S8, S10). Punktację wysoką uzyskał jedynie jeden badany (S4). Pretesty

z JO2 (dla większości studentów jako nowego) również ujawniają wyniki niskie (S1, S2, S3, S5, S7, S8, S9, S10) i przeciętne (S4, S6). W oparciu o posiadane zasoby leksykalne, umiejętności mówienia, czytania i pisania, badani określają prezentowaną przez siebie gotowość komunikowania się w JO1 jako niską i raczej niską (S9), przeciętną (S1, S3, S6, S7, S8, S10) oraz raczej wysoką i wysoką (S2, S4, S5). Analogiczna sytuacja dotyczy JO2. Oceny te nie zawsze są adekwatne i zbieżne z wynikami pretestów, w ich formułowaniu studenci są skłonni raczej do eksponowania subiektywnego nastawienia do użycia języka, akcentują swoją gotowość do podejmowania kontaktów obcojęzycznych (np. S4, S5). Podobne oceny wyrażają też nauczyciele akademiccy (NA1, NA2, NA4, NA5, NA7, NA8, NA9).

Na uwagę zasługuje deklaracja studentów dotycząca lęku komunikacyjnego, jaki odczuwają w sytuacjach wymagających posługiwania się językiem obcym. Zjawisko to w badanej grupie dotyka czterech studentów (S1, S3, S9, S10) i stanowi dla nich duże obciążenie – skutecznie blokuje podejmowanie aktywności związanej z uczeniem się i posługiwaniem językiem obcym.

Podsumowując powyższe analizy, należy zaznaczyć **obszerny zakres trudności** dyslektycznych studentów w uczeniu się i używaniu języków obcych oraz ich **dużą różnorodność.** Symptomy zaburzeń ujawniają się we wszystkich sprawnościach językowych, a ich frekwencja jest na tyle istotna, że w odczuwalny dla badanych sposób zakłóca proces edukacji w wymiarze merytorycznym i organizacyjnym, obniża motywację, zaniża samoocenę, wyzwala negatywne emocje, a często wzmaga lękowe nastawienie do komunikacji obcojęzycznej. **Negatywne doświadczenia** wyniesione z lat poprzednich mają też swoją kontynuację w czasie studiów.

Istnieje wiele analogii upodobniających trudności dyslektyczne ujawniające się w języku ojczystym i językach obcych (np. współwystępowanie trudności w czytaniu i pisaniu). Jednakże w edukacji obcojęzycznej trudności są zwielokrotnione, co podkreślają specjaliści (np. Jurek, 2004: 98; Zawadzka-Bartnik, 2010: 209; Jaworska, 2018: 69-80) i co też akcentują praktycy (NA1, NA2, NA4, NA5, NA6, NA8, NA9). Źródeł tych nasilonych problemów należy szukać nie tylko w istocie dysfunkcji rozwojowych, ale też w specyfice edukacji obcojęzycznej. Zaczyna się ona bowiem w momencie, gdy struktury języka ojczystego są już opanowane – proces ten przebiegał w kolejności: mówienie, a następnie pisanie i czytanie. W nauce języków obcych zazwyczaj kolejność jest inna: pisanie, a następnie czytanie i mówienie. Dla dyslektyków zadania angażujące wzrokowe i słuchowe mechanizmy poznawcze, które w ograniczonym zakresie są wzmacniane przez umiejętności mówienia,

rozumienia, przypisywania znaczeń, okazują się być problematyczne i sprzyjają eskalowaniu trudności.

6.2.3. Indywidualne strategie uczenia się języków obcych stosowane przez badanych

Każdego z badanych cechuje indywidualny profil uczenia się, określany przez preferencje sensoryczne, dominację półkulową i związane z nią style działania oraz profil inteligencji wielorakich. W analizie tych kwestii w sposób szczególny należy również zaakcentować dominujące strategie uczenia się języków obcych.

Studentów cechują zróżnicowane modele preferencji sensorycznych. Modele akcentujące kanał ruchowy jako dominujący są charakterystyczne dla połowy badanych (model ruchowo-słuchowo-wzrokowy jest charakterystyczny dla S1 i S7, model ruchowo-wzrokowo-słuchowy dla S6 i S10). Modele oparte na kanale wzrokowym również dotyczą połowy badanych (model wzrokowo-ruchowo-słuchowy jest charakterystyczny dla S2, S3, S5 i S9, model wzrokowo-słuchowo-ruchowy dla S8). Model akcentujący słuchową dominację dotyczy tylko jednego z badanych (jest to triada słuchowo-ruchowo-wzrokowa i charakteryzuje S4). Preferencje sensoryczne warunkują sposoby percepcji i powodują, że badani w różnym stopniu korzystają ze stosowanych metod uczenia się i nauczania.

Efektywność uczenia się jest też związana ze świadomością własnego stylu działania i dominacji półkulowej. Aktywista jest stylem dominującym dla S1, S5 i S7. Styl refleksyjny cechuje S2, S3, S6, S8 i S10. Styl teoretyczny dominuje w działaniach S4, a pragmatyczny w działaniach S9. Każdy z określonych stylów działania jest wspierany przez inne – z typem aktywnym często współwystępuje styl pragmatyczny i praktyczny, a z typem refleksyjnym styl teoretyczny.

Dominację prawopółkulową wykazują badani S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8. W większości uczą się z wykorzystaniem wyobraźni, intuicyjnie, holistycznie, w działaniu, przez aktywność i doświadczanie, chcą znać cele uczenia się i praktyczne aspekty wiedzy. Są skłonni ryzykować, eksperymentować i improwizować Nie lubią pospiechu i rywalizacji, unikają zasad i schematów, nie analizują szczegółów. Cechują ich nierównomierne postępy, działania niezaplanowane i chaotyczne. Na dominację lewopółkulową wskazują natomiast badani S1, S9 i S10. Uczą się sekwencyjnie, systematycznie, w sposób uporządkowany i zorganizowany, z wykorzystaniem utartych schematów i wypracowanych nawyków. Koncentrując się na wąskich

zagadnieniach i analizach werbalnych, potrzebują dużo czasu na przemyślenie i podjęcie decyzji.

Style działania i modele dominacji stronnej kształtują się w dużym stopniu samoistnie. Są korzystne i pomocne, jeśli uczący się i nauczyciel znają ich cechy charakterystyczne i uwzględniają je w projektowaniu procesów edukacyjnych.

W nauce języków obcych indywidualne strategie budowane są w dużej mierze na zasobach związanych z profilem inteligencji wielorakich, a zwłaszcza zakresu inteligencji lingwistycznej – językowej, warunkującej sprawność w korzystaniu z języka zarówno w mowie, jak i piśmie. Studenci dyslektyczni mają w większości niski (S1, S5, S6, S9, S10) lub przeciętny potencjał językowy (S2, S3, S4, S7, S8), co powoduje utrudnione nabywanie, strukturalizowanie, przechowywanie i wykorzystywanie wiedzy ze wszystkich lub z większości podsystemów (najczęściej jest to system fonologiczny, morfologiczny, leksykalny i syntaktyczny). Zdecydowanie wyższe wyniki osiągają w zakresie inteligencji logiczno-matematycznej (np. S2, S3, S4, S8), wizualno-przestrzennej (np. S5, S6, S8) i cielesno-kinestetycznej (np. S1, S4). Jednak potencjał ten wykorzystują głównie w nauce innych przedmiotów i realizacji swoich zainteresowań, nie ma on przełożenia na doskonalenie umiejętności posługiwania się językami obcymi. Sytuacja taka w dużej mierze jest uwarunkowana tradycjami dydaktycznymi – większość metod kształcenia opiera się na metodach słownych, a szkoły na wszystkich szczeblach (w tym akademickim) w ograniczonym zakresie wykorzystują sferę wizualną, przestrzenną i kinestetyczną. Fakt ten potwierdzają nauczyciele akademiccy. W wywiadach podkreślają, że nie znają wyznaczników indywidualnych profili uczenia się studentów, nie korzystają z narzędzi diagnozy i raczej nie widzą możliwości organizacyjnych, by takie praktyki stosować w trakcie lektoratów języka obcego. Bazują na metodach słownych (wykład, tłumaczenie, dyskusja, czytanie, wypracowania, praca z podręcznikiem), uzupełnianych przez metody aktywne (praca w grupach, gry aktywizujące, projekty edukacyjne). W podobnej sytuacji są też studenci. Prowadzona w trakcie badań diagnostyka uczenia się była dla nich nowym doświadczeniem i ważnym źródłem wiedzy o sobie. Na wcześniejszych etapach edukacji nie uczestniczyli bowiem w zajęciach doskonalących techniki uczenia się i dostosowujących je do indywidualnych preferencji, a wykonywane diagnozy psychologiczno-pedagogiczne nie zawierały takich informacji i opisów. Stosowane przez nich techniki pracy umysłowej były w dużej mierze oparte na powielanych schematach (czytanie/pisanie-powtarzanie-zapamiętanie), bez głębszej analizy ich skuteczności.

Czynnikiem budującymi indywidualne profile uczenia się są także strategie wykorzystywane w doskonaleniu kompetencji obcojęzycznych. Badani dyslektyczni studenci posługują się głównie strategiami kompensacyjnymi (S1, S5, S6, S8, S10), kognitywnymi (S1, S2, S3, S4, S6), pamięciowymi (S2, S5, S8, S10), rzadziej metakognitywnymi (S3, S4, S9), społecznymi (S7) i afektywnymi (S5). Dominujące strategie bezpośrednie (w tym kompensacyjne) dowodzą, że dyslektycy wykonują zadania językowe, odwołując się do wiedzy już posiadanej i wcześniej sprawdzonych umiejętności, szukają analogii, a w przypadku trudności unikają, wspierają się językiem ojczystym, opisują lub zamieniają temat wypowiedzi. Rzadko stosowane strategie pośrednie ograniczają dyslektycznym studentom możliwości uczenia się wspieranego kontaktami społecznymi i pozytywnymi reakcjami emocjonalnymi. Znajomość strategii uczenia się języków obcych, podobnie jak omawiane wyżej kategorie, nie jest uwzględniana ani przez studentów, którzy nie znają tego zagadnienia, ani przez nauczycieli akademickich, którzy deklarują, że znają strategie uczenia się języków obcych, ale w praktyce odwołują się do nich sporadycznie.

Podsumowując omawiane powyżej zagadnienia, należy stwierdzić, że dyslektycy dysponują **dobrym potencjałem intelektualnym** (i w tym zakresie nie różnią się od swoich rówieśników) i **ograniczonym dysfunkcjami rozwojowymi potencjałem poznawczym**. W uczeniu się wykorzystują **zasoby własne** tworzone głównie w oparciu o ukształtowane w procesie rozwoju i w wyniku doświadczeń edukacyjnych preferencje sensoryczne (w większości ruchowo-wzrokowe), dominację półkulową (w większości prawopółkulową), zróżnicowane style działania i profil inteligencji wielorakich (z przewagą inteligencji wizualno-przestrzennej i cielesno-kinestetycznej). W nauce języków obcych posługują się głównie **strategiami bezpośrednimi**, a strategie pośrednie wykorzystują w ograniczonym zakresie. Brak wiedzy i znajomości narzędzi autodiagnozy uniemożliwiał im poznanie swoich profili uczenia się i czynił proces edukacyjny mniej skutecznym i trudniejszym.

6.2.4. Założenia indywidualnych programów wsparcia studentów w nauce języków obcych i pokonywaniu trudności wynikających z zaburzeń dyslektycznych

Indywidualne programy wsparcia opracowano na podstawie diagnoz dokonanych na potrzeby badań własnych. W ich konstrukcji uczestniczyli, poza osobą badacza, sami zainteresowani studenci oraz nauczyciele akademiccy realizujący z nimi lektoraty języków obcych.

W projektach uwzględniono cele kształcenia, bazowe techniki uczenia się odpowiadające preferowanym kanałom odbioru informacji, stylowi działania i dominacji półkulowej oraz potencjałowi wynikającemu z profilu inteligencji wielorakich. W sposób szczególny projekty uwzględniały trening strategiczny, który każdemu z badanych pozwolił na zastosowanie zróżnicowanych sposobów uczenia się i włączenie do własnego warsztatu pracy takich elementów metodycznych i organizacyjnych, które usprawniają proces opanowania języków obcych i doskonalenia umiejętności posługiwania się nimi. Nauczyciele akademiccy akcentowali w projektach potrzebę poszerzenia warsztatu glottodydaktycznego o metody VAK (ang. *visual, auditory, kinesthetic*) i organizacji zajęć, która sprzyja pracy w grupach. Deklarowali stosowanie zasad oceny kształtującej, skoncentrowanej na jasnych i krótkoterminowych celach, bieżącej informacji i wzmacnianiu pozytywnym.

Badani w większości precyzowali swoje cele w kategoriach korzyści zawodowych (cele mistrzowskie), podkreślając wymagania rynku pracy, procesy globalizacji, mobilność zawodową (S1, S3, S4, S5, S6, S8, S9, S10). Nieliczni (S2, S7) wskazują na cele osobiste (rozwojowe), związane ze swobodą kontaktów, podróżowaniem, wymianą informacji, oraz cele ewaluacyjne związane z ocenami egzaminacyjnymi (S6, S8). W deklaracjach studentów nie pojawiały się natomiast cele werbalizowane w kategoriach budowania zainteresowania, wyrażania siebie, zrozumienia i szacunku dla ludzi z innych kultur (cele afektywne). Nauczyciele akademiccy wiązali cele edukacyjne z wymogami ESOKJ, podkreślając osiągnięcie gotowości komunikacyjnej poprzez rozumienie treści słuchanych i prezentowanych w tekstach, poprawne spontaniczne formułowanie wypowiedzi ustnych, pisanie z zachowaniem reguł gramatycznych i ortograficznych oraz posługiwanie się językiem branżowym. Cele formułowane przez studentów cechuje wysoki stopień ogólności i odległa perspektywa czasowa. Nauczyciele akademiccy precyzyjnie określają cele edukacji obcojęzycznej, odnosząc je do wymogów programowych przypisanych poziomom biegłości.

Rekomendowane techniki pracy umysłowej dla preferencji wzrokowo-ruchowych (S2, S3, S5 i S9) i ruchowo-wzrokowych (S6 i S10) oraz wzrokowo-słuchowych (S8) to przegląd – ogólny obraz, tworzenie, analizowanie i korzystanie z reprezentacji wizualnych, metafory, analogie, podobieństwa, symbole, tabele, schematy, modele, zdjęcia, wystawy, wizualne planowanie, odgrywanie ról, gra w decyzję, praca w grupach, wymiana informacji i wzajemna korekta błędów, nauczanie kolegów, uczenie się z doświadczenia. Studentom wykazującym preferencje ruchowo-słuchowe (S1, S7) i słuchowo-ruchowe (S4) sugerowano techniki

bazujące na słuchaniu, czytaniu na głos i czytaniu dramatycznym, mówieniu, opowiadaniu, rytmizacji, mnemotechnikach słuchowych, grach i symulacjach.

Zmiany w organizacji pracy zarówno w trakcie lektoratów, a zwłaszcza poza nimi (w ramach pracy własnej studenta) były powiązane ze stylami działania i strategiami półkulowymi oraz stosowaniem metod polimodalnych. Pomocne okazały się proste z pozoru zabiegi organizacji pracy grupowej i odpowiedni komentarz nauczyciela, który zapowiada i porządkuje czynności, informuje, czego w zarysie dotyczy zadanie i jaka jest jego treść oraz wskazuje na korzystne strategie działania (co akcentują m.in. Davis, Braun, 2001: 179; Jałowiecka, 2009: 293; Siek-Piskozub, 2011: 225-226). Zastosowano także techniki porządkujące uczenie się. Szczególnie pomocne okazały się: metoda *Treść-Myśli-Działania (TMD)* (Petty, 2010: 395), proces *ZUPO*, czyli *Znajdź problem - Uzgodnij plan - Postaw cele - Oceń realizację* (Petty, 2010: 497), metoda *Preview-Questions-Read-Reflect-Recite-Review (PQ4R)* (Anderson, 1998: 243; Jaworska, 2018: 161) oraz strategie adaptacyjne, dyferencjacji – przez indywidualne cele, zadania i wyznaczony czas oraz dostosowanie sposobów uczenia się do indywidualnych potrzeb i możliwości, co w literaturze określa się zazwyczaj pętlą nauczania (Petty, 2010: 518). Metoda TMD zakłada, że nauczyciel dokonuje wyboru treści, które następnie są określane i opisywane za pomocą poglądów, zasad, teorii, idei, okoliczności, uwarunkowań, a w końcowym etapie następuje precyzowanie pytań i poleceń, które motywują i mobilizują studentów do działania. Proces ZUPO jest odpowiedzią studenta na działania zapoczątkowane przez nauczyciela. Rolą nauczyciela jest pomóc studentowi określić problem (lub zrobić to bez jego udziału), następnie wspólnie z nim uzgodnić działania – ich zakres, kolejność, sposoby i zestawić je z celami, które są możliwe do zrealizowania. Student ocenia, jak ważne dla niego są te cele, weryfikuje je i ustala hierarchię. Rezultaty cząstkowe ocenia w sekwencji czasowej (np. raz w miesiącu), natomiast efekty finalne zazwyczaj są widoczne w wynikach egzaminów i sprawdzianów. Proces ZUPO wymaga od nauczyciela otwartości na specyfikę problemów studenta i umiejętności zachowań niedyrektywnych, od studenta zaś świadomości własnych celów i potrzeb edukacyjnych oraz samodyscypliny w realizacji zaplanowanych działań. Metoda PQ4R porządkuje działania złożone, cechujące się wysokim stopniem trudności. Obejmuje wstępny przegląd, formułowanie pytań kluczowych i uzupełniających, czytanie, analizę, refleksję i przemyślenia, recytowanie (mówienie na głos, werbalizowanie myśli), ponowne przeglądanie i ocenę, czyli swoisty test przyswojonej wiedzy.

Proponowany studentom trening strategiczny zakładał wykorzystanie w większym zakresie strategii pośrednich, wspierających proces uczenia się – wśród nich precyzowanie

celów, planowanie czynności, identyfikowanie błędów i trudności, poszukiwanie sposobów ich usuwania, ocena postępów, samomotywowanie i samonagradzanie, rozpoznawanie i rozumienie emocji towarzyszących nauce języka obcego, obniżanie poziomu lęku i odczuwanego niepokoju, współdziałanie z innymi, wyrażanie próśb o pomoc i korektę, zainteresowanie kulturą i tradycjami określonego obszaru językowego. Studentom proponowano także techniki pozytywnego przeformułowania (nadawania pozytywnej etykiety) i autowerbalizacji, budujące pozytywną samoocenę i motywujące do aktywności (Wróbel, 2008: 210-213; Rozenberg, 2012: 92-96). Jednocześnie wzmacniane były także strategie bezpośrednie, będące swoistym narzędziem opanowania struktur języka obcego – sposoby kojarzenia i zapamiętywania, ćwiczenia i utrwalania oraz wykorzystywania analogii, kontekstów i znaczeń. Niezależnie od preferencji studentów do stosowania określonych strategii, w projektach wsparcia uwzględniano różnorodne propozycje. Zakładając, że stosowanie strategii charakteryzuje zmienność temporalna i sytuacyjna (Oxford, 2002: 129; Jaworska, 2018: 162), należało więc wyposażyć studentów w możliwie różnorodne sposoby uczenia się języków obcych (trening bezpośredni), by mogli wybierać spośród nich te, które uznają za adekwatne w kontekście zadań językowych, sytuacji edukacyjnych i własnych możliwości oraz kreować takie sytuacje dydaktyczne, które umożliwiały zastosowanie poznanych strategii w praktyce (trening pośredni). W działaniach wspierających położono też nacisk na świadomość studentów związaną ze stosowaniem różnorodnych strategii, co pozwoliło na rozbudzanie ich ciekawości poznawczej, aktywizowało i mobilizowało do podejmowania nowych zadań. Był to również niezbędny etap w budowaniu wiedzy o sobie jako uczniu, przejmowaniu odpowiedzialności za swoją edukację i przygotowaniu do samokształcenia.

Podsumowując zagadnienia dotyczące indywidualnych uwarunkowań procesu uczenia się, należy stwierdzić, że dyslektyczni studenci, którzy jako uczniowie szkół podstawowych, gimnazjum i szkół średnich byli objęci systemem opieki psychologiczno-pedagogicznej, na etapie edukacji akademickiej wymagają również działań wspierających. Dotyczą one wsparcia merytorycznego w zakresie **rozpoznawania własnego potencjału** do uczenia się (w tym szczególnie do uczenia się języków obcych) i realizowanych w tym procesie strategii oraz **wsparcia organizacyjnego**, które w uzasadnionych przypadkach dotyczy zmian w organizacji studiów i zamiany formy egzaminów. Istotą działań wspierających jest **dostosowanie metod pracy glottodydaktycznej** do rozpoznanych wcześniej predyspozycji studentów i ich profili

uczenia się oraz wskazania do pracy własnej, akcentujące korzystne dla nich techniki pracy umysłowej i jej organizację oraz **strategie uczenia się języków obcych.**

6.2.5. Ocena postępów w nabywaniu kompetencji językowych w kontekście realizowanych działań wspierających

Progres widoczny w poszczególnych sprawnościach językowych przekłada się nie tylko na oceny końcowe (wyniki postestów są zdecydowanie wyższe od wyników uzyskanych w pretestach, różnica mieści się w przedziale 10-20 punktów), ale też na większy komfort psychiczny studentów, pewność siebie, chęć podejmowania aktywności obcojęzycznej i satysfakcji z użycia języka obcego. Nie bez znaczenia jest też redukcja subiektywnie odczuwanego lęku komunikacyjnego. Elementy te zwiększają gotowość badanych do komunikowania się w językach obcych.

Postęp oceniony przez studentów i pracujących z nimi nauczycieli akademickich dotyczy wielu umiejętności obcojęzycznych zarówno w zakresie JO1, jak i JO2:

- w pisaniu: redukcja błędów wynikających z nieprawidłowego zapisu liter, w użyciu pozostaje zdecydowanie większy zasób słów, widoczna poprawa w gramatycznym i ortograficznym aspekcie zapisu, wypowiedzi bardziej rozbudowane i konstruowane z większą swobodą (S1, S2, S4, S5, S6, S8, S9, S10);
- w czytaniu: zwiększony stopień rozumienia, analizy i selekcji treści (w tym w tekstach branżowych), poprawa intonacji i akcentuacji, techniki i tempa czytania oraz jego precyzji (S1, S2, S3, S5, S7, S8, S10);
- w mówieniu: poprawa wymowy i wyższy poziom realizacji cech prozodycznych wypowiedzi, powiększenie zasobów leksykalnych i umiejętności konstruowania wypowiedzi rozwiniętych (S1, S2, S4, S6, S7, S8, S10);
- w słuchaniu: rozumienie treści zwiększające się po kilku krotnym odsłuchaniu nagrania lub zwolnieniu jego tempa (S1, S2, S4, S6, S7, S9, S10).

Nakreślone powyżej pozytywne zmiany nastąpiły w wyniku zastosowania zmodyfikowanych strategii i technik uczenia się oraz reorganizacji pracy indywidualnej i w grupach, co zgodnie stwierdzali zarówno studenci, jak i nauczyciele akademiccy.

Nie zaobserwowano natomiast widocznych pozytywnych zmian w zakresie grafomotoryki. Przez cały okres edukacji u badanych utrzymywał się obniżony poziom graficzny pisma – niekształtne, fragmentami nieczytelne pismo, zapis rozchwiany, źle

rozplanowany na stronie, z zaburzoną melodią kinetyczną (S1, S2, S3, S5, S9). Jednakże trudności te były eliminowane lub znacznie ograniczane przez zastosowanie pracy z komputerem, co korygowało nie tylko poziom graficzny, ale też poprawność zapisu. Nie zaobserwowano też wyraźnego progresu w zakresie koncentracji uwagi i wydolności pracy z tekstami obcojęzycznymi (S2, S4, S6, S7, S9, S10).

Nieznacznej, a w ocenie nauczycieli akademickich wręcz niewystarczającej poprawie uległy umiejętności autokorekty zarówno wypowiedzi ustnych, jak i pisemnych. Studenci nie potrafią identyfikować własnych błędów, choć częściowo potrafią poprawić błędy zasygnalizowane przez nauczyciela lub kolegów. Taki stan ich umiejętności językowych i krytyczne nastawienie do siebie jako użytkownika języka obcego powoduje, że niektórzy z nich, pomimo obiektywnej poprawy, nadal wypowiadają się niechętnie, w ograniczonym zakresie podejmują spontaniczną aktywność werbalną, a w sytuacjach komunikacyjnych odczuwają niepokój i niepewność.

Podsumowując, zindywidualizowana forma wsparcia edukacyjnego, realizowana zgodnie z przyjętym projektem, zaowocowała postępem w edukacji obcojęzycznej**. Progres** jest widoczny głównie w **pisaniu i czytaniu**, w mniejszym zakresie w **mówieniu i słuchaniu**. Studenci i nauczyciele akademiccy z satysfakcją odnieśli się do osiągnięć śródsemestralnych i efektów uzyskanych na egzaminach końcowych. Podkreślają nie tylko merytoryczny aspekt zmian, ale też pojawiające się cechy zachowań komunikacyjnych uwarunkowanych nastawieniem psychicznym, wiarą we własne siły, motywacją i osobistym przekonaniem o potrzebie podejmowania pracy nad sobą.

6.2.6. Potrzeby i możliwości indywidualizowania procesu glottodydaktycznego w opiniach studentów i nauczycieli akademickich

Zaproponowane studentom wspólne działania nad projektami wsparcia edukacyjnego spotkały się z akceptacją i zainteresowaniem badanych. Nawet jeśli początkowo niektórzy podchodzili do nich sceptycznie (np. S3), szybko zmieniali nastawienie. W efekcie wyjaśnień badacza i wspólnej pracy powstały założenia określające zakres działań studenta i nauczycieli akademickich, których realizacja przyczyniła się do redukcji trudności w nauce języków obcych, umożliwiła poprawę uzyskiwanych ocen i skutecznie podniosła poziom satysfakcji z pracy zarówno studentów, jak i nauczycieli akademickich.

Studenci wielokrotnie podkreślali, że odczuwają potrzebę indywidualizowania wymagań (S1, S2, S4, S5, S7, S8, S9, S10), ale też form i metod pracy (S1, S3, S4, S6, S7, S9, S10). Uzasadniali ją niewspółmiernymi do nakładu pracy efektami, brakiem motywacji, poczuciem niechęci i zaniżoną samooceną, co potęgowało przekonanie, że nie są w stanie sprostać standardowym wymaganiom. Nie mają natomiast oczekiwań związanych z kontynuacją takich form pomocy, z których korzystali w przeszłości, będąc uczniami szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Podkreślają, że są osobami w pełni odpowiedzialnymi za swoją edukację i eliminowanie trudności. Jednocześnie wszyscy twierdzą, że niezwykle pomocne są dla nich konsultacje z nauczycielami akademickimi i wspólne ustalenia dotyczące zakresu trudności i możliwości ich eliminowania. Z uwagi na fakt, że studenci deklarują trudności w opanowaniu języków obcych i organizacji procesu uczenia się, oczekują możliwości indywidualnej współpracy głównie ze strony nauczycieli-lektorów. Oczekiwana pomoc w głównej mierze dotyczy strategii i metod pracy, ale też zmian w organizacji studiów i form zdawania egzaminów. Wyraźnie akcentują, że decyzja dotycząca formy pomocy indywidualnej powinna być kompetencją nauczycieli akademickich, a udział i pośrednictwo BON ograniczone tylko do wyjątkowych sytuacji (S1, S5, S9). Studenci podkreślają, że wyrażone przez nich opinie budowane są na ocenie skuteczności otrzymanej pomocy. Każdy z badanych stwierdził, że zakres otrzymanego wsparcia edukacyjnego był satysfakcjonujący, nie oczekiwali tak konkretnych działań, więc tym bardziej są zadowoleni z ich efektów – tych wymiernych, wyrażonych ocenami egzaminacyjnymi, ale też tych subiektywnych, związanych z poczuciem satysfakcji, wyższą samooceną, a w niektórych przypadkach redukcją lęku komunikacyjnego (S1, S3, S9, S10).

W wypowiedziach studenci akcentują też potrzebę takich form psychoedukacyjnych (warsztaty, konsultacje, treningi), które umożliwiają poznanie indywidualnych preferencji, określenie własnych profili uczenia się, dobór adekwatnych do zadania i predyspozycji technik pracy umysłowej (S2, S5, S7, S10). Chcą poznać siebie jako uczącego się, by umieć ocenić, które z cech są względnie stałe i należy się do nich dostosować, a co poddaje się treningowi i modelowaniu (S1, S2, S3, S5, S6, S7, S10). Warto podkreślić, że w literaturze specjalistycznej (np. Kolber, 2009: 138; Dąbrowska, 2010: 90; Jaworska, 2015: 55) oraz raportach społecznych (np. Boni, Analiza: Polska 2030) uczenie się, bazujące na rozpoznawaniu własnej strategii i motywów, zostało uznane za ważną kompetencję kluczową. Zakres ten umożliwia rozumienie procesów edukacyjnych w kategoriach edukacji skonfigurowanej (Plewka, Taraszkiewicz,

2010: 172), w której punktem wyjścia jest diagnostyka edukacyjna, a celem jest osiągnięcie optymalnego stanu uczenia się (ang. *Optimal Learning State* – OLS).

Wszyscy badani twierdzą, że nie stosowali dotychczas urozmaiconych metod uczenia się, lecz byli raczej skłonni do powielania uporczywych schematów przeniesionych z wcześniejszych etapów edukacji, które nie są skuteczne w systemie akademickim. Konsultacje z nauczycielami akademickimi w ramach projektów wsparcia spełniły ich oczekiwania w ograniczonym zakresie. Ponieważ dotyczyły tylko nauki języków obcych, uwzględniały głównie metody pracy umysłowej charakterystyczne dla tej dziedziny.

Studenci doceniają nie tylko możliwość uzyskania wymiernej pomocy, ale też atmosferę indywidualnych kontaktów – budującą poczucie bezpieczeństwa i komfortu, redukującą stres (S1, S3, S4, S6, S8, S10).

Podobne opinie w tym zakresie wyraża znaczna część nauczycieli akademickich (NA1, NA2, NA4, NA5, NA6, NA7, NA9). Pomimo różnych zastrzeżeń (obciążenie czasowe, opracowanie dodatkowych materiałów, organizacja zajęć), deklarują gotowość do pomocy i uznają potrzebę daleko idącej indywidualizacji pracy z dyslektycznymi studentami. Jednakże zwracają uwagę na rozbieżność pomiędzy deklaracjami a praktyką edukacyjną. Dotychczas w doborze metod glottodydaktycznych kierowali się głównie konstrukcją podręcznika kursowego, zakresem treści przeznaczonych do opanowania, a także własnymi preferencjami. W ich pracy dominowało podejście audiolingwalne, które z uwagi na wielokrotne powtarzanie i natychmiastową korektę nie zawsze było korzystne dla dyslektycznych studentów. Dlatego też rekomendowana indywidualizacja wydaje się być dla nauczycieli problemem nie tylko organizacyjnym, ale też merytorycznym. Zaznaczają, że zmiany korzystne dla dyslektyków są formalnie możliwe na wniosek BON, ale z takiej możliwości niechętnie korzystają studenci, którzy oczekują, że kompetencje związane z decyzjami o wsparciu organizacyjnym i merytorycznym powinni mieć nauczyciele.

Podsumowując – wszyscy badani, zarówno studenci, jak i nauczyciele akademiccy akcentują **potrzebę indywidualizacji**, rozumianą jako dostosowanie form i metod pracy do specyfiki trudności dyslektycznych. Studenci nie mają w tym zakresie wygórowanych oczekiwań, satysfakcjonuje ich możliwość indywidualnych konsultacji z nauczycielami, rozmowy informujące o specyfice utrudnień, pomoc w doborze metod pracy umysłowej i sposób oceniania efektów z tolerancją na błędy występujące w poszczególnych sprawnościach językowych. Wyraźnie precyzują potrzebę poznawania cech charakteryzujących ich **profile**

uczenia się, podkreślając, że uczestnictwo w badaniach w części stworzyło im taką możliwość. Wskazują też, że korzystanie z form wsparcia powinno być dobrowolne, wynikać z ich potrzeb, motywacji, ambicji i chęci samorozwoju. Niektórzy z badanych wyrażają obawy przed **etykietowaniem i stygmatyzacją**, czego doświadczyli wcześniej, będąc uczniami. Jednocześnie informują, że poza sytuacjami wpisanymi w tok badań, nie spotkali się z działaniami wspierającymi. Potrzebę indywidualizacji dostrzegają także nauczyciele akademiccy. Ci jednak zastrzegają, że realizacja procesu kształcenia z zastosowaniem tak rozumianego wsparcia jest bardzo trudna i niejednokrotnie wykracza poza możliwości nauczycieli i ich kompetencje. Obie grupy badanych, z uwagi na satysfakcjonujące efekty działań podejmowanych w omawianym module badawczym, postulują wprowadzenie rozwiązań organizacyjnych i merytorycznych wspomagających dyslektycznych studentów (szerzej zostały one omówione w dalszej części dysertacji).

6.3. Rekomendacje dla praktyki akademickiej

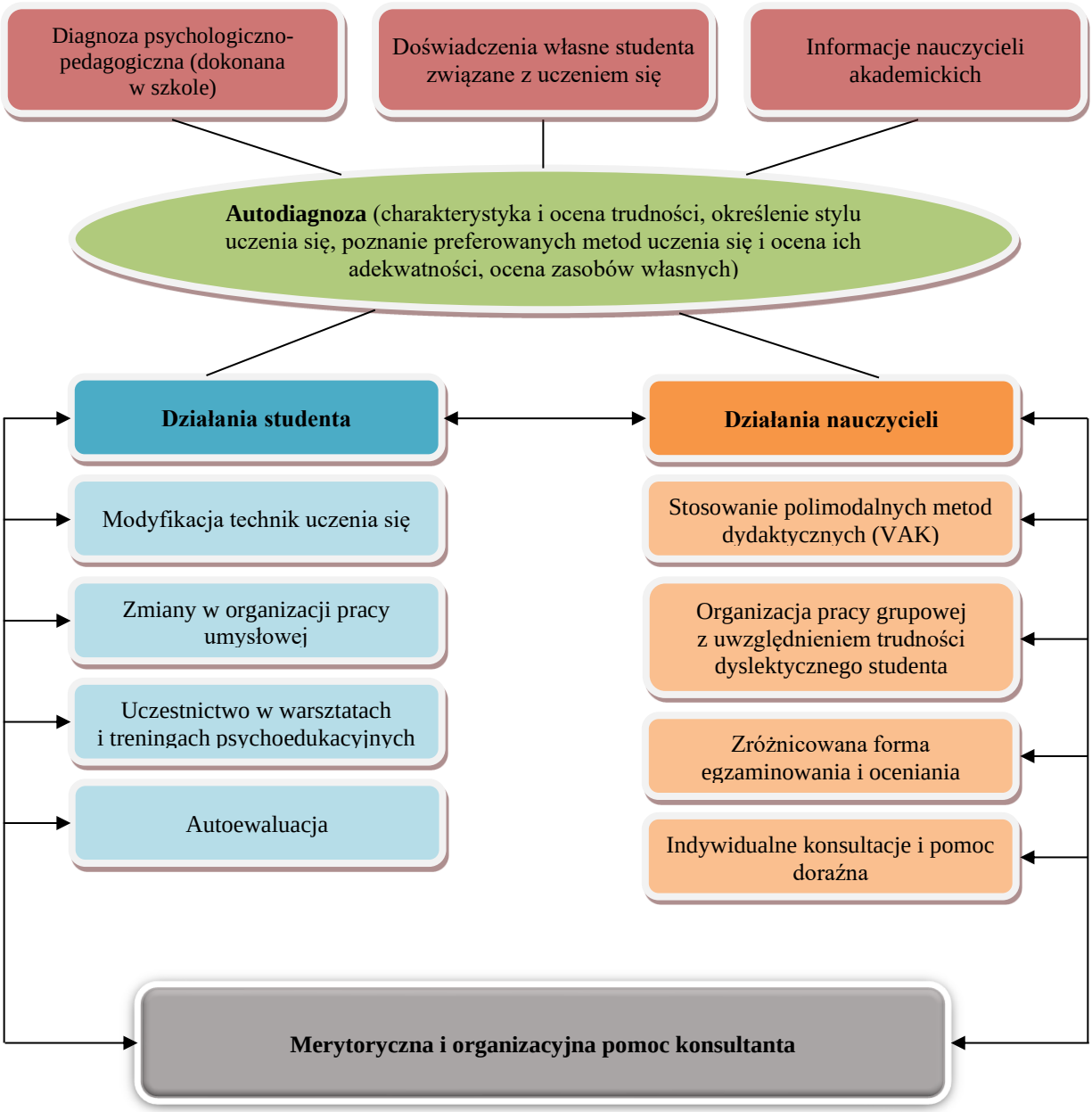
Edukacja na poziomie akademickim następuje w wyniku dobrowolnej i świadomej decyzji młodych ludzi, którzy zgromadzili poziom wiedzy i umiejętności upoważniający ich do podjęcia roli studenta. Cechuje ją nie tylko dobrowolne uczestnictwo, ale też wysoki stopień świadomości własnych możliwości, utrudnień, licznych priorytetów, do których studenci zaliczają kompetencje językowe. Ich posiadanie nie jest przywilejem, ale prawem. W jego urzeczywistnieniu potrzebna jest grupie dyslektycznych studentów profesjonalna i życzliwa pomoc, mieszcząca się w rozwiązaniach systemowych.

Zaprezentowana analiza materiału empirycznego zgromadzonego w toku badań ilościowych i jakościowych skłania do refleksji i jednocześnie budzi wątpliwość, czy środowisko edukacyjne uczelni wyższych jest przyjazne dyslektycznym studentom. Istnieje zatem potrzeba opracowania propozycji rozwiązań merytorycznych i organizacyjnych, będących podstawą indywidualizowania procesu ich edukacji.

Za korzystne, zarówno z perspektywy uczących się, jak i ich nauczycieli, należy uznać wprowadzenie takich rozwiązań, które nie wymagają szczególnych warunków, środków i czasu. Nie naruszają formalnej organizacji procesu studiowania, jego zasad i tradycji. Do ich wdrożenia potrzebna jest natomiast akceptacja problemów studenta i gotowość do wprowadzenia zmian w realizowanym programie kształcenia. Powodzenie tego przedsięwzięcia gwarantuje poziom wiedzy merytorycznej, doświadczeń zawodowych

i umiejętności organizacyjnych nauczycieli akademickich, a także ich otwarta postawa. Zasady i elementy tego modelu przedstawia schemat nr 5.

Schemat 5. Model działań wspierających dyslektycznych studentów



Źródło: Opracowanie własne

Podstawą proponowanego schematu działań jest **autodiagnoza studenta**, której dokonuje on na podstawie informacji uzyskanych z wcześniejszych diagnoz psychologiczno-pedagogicznych, doświadczeń wyniesionych z wieloletnich i różnorodnych sytuacji uczenia się, a także otrzymanych od nauczycieli akademickich. W autodiagnozie student określa nie tylko swoje trudności, ale też zasoby własne umożliwiające ich minimalizowanie. Należą do nich m.in. preferencje sensoryczne, dominacja półkulowa, style działania i strategie uczenia

się, a także (nie analizowane szczegółowo w toku badań własnych) czynniki osobowościowe i temperamentalne. Dokonana autodiagnoza pozwala studentowi na podjęcie działań własnych, wśród których uczestnictwo w warsztatach psychoedukacyjnych, umożliwiających **dobór adekwatnych technik uczenia się**, jest szczególnie ważne. Równolegle z działaniami studenta (na jego wniosek, prośbę) powinny być podejmowane działania nauczycieli. Szczególnie korzystne dla studentów dyslektycznych jest stosowanie **polimodalnych metod pracy** oraz **zróżnicowana forma oceniania** w semestrze i sesji egzaminacyjnej. Ta ostatnia kwestia wymaga szczegółowych regulacji formalnych, np. odpowiednich zapisów w regulaminie studiów.

W strukturach organizacyjnych uczelni (w ramach BON lub poza nim) należy powołać osobę, która może pełnić **funkcję konsultanta ds. studentów dyslektycznych**. Obowiązki konsultanta można powierzyć nauczycielowi akademickiemu, który poza swoją wiedzą specjalistyczną jest przygotowany do organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej lub też mógłby być nim student dyslektyczny, który jest **ekspertem przez doświadczenie**. Rolą konsultanta powinno być:

a) w stosunku do studentów dyslektycznych: rozpoznanie ich liczby i potrzeb edukacyjnych, pośrednictwo pomiędzy nimi a nauczycielami akademickimi oraz merytoryczna pomoc w konstruowaniu indywidualnych programów wsparcia, organizacja konsultacji oraz warsztatów autodiagnozy i projektowania procesu uczenia się w formule OLS, treningów strategii i technik uczenia się, a także opiniowanie wniosków o zmianę trybu i form kontroli śródsemestralnej oraz egzaminów końcowych;
b) w stosunku do nauczycieli akademickich: konsultacje i pomoc w doborze metod pracy, szczegółowa charakterystyka trudności studenta (w miarę potrzeb), konsultowanie zakresu kompetencji nauczycieli w realizowaniu form wsparcia edukacyjnego, organizowanie szkoleń tematycznych;
c) w stosunku do władz uczelni: informowanie o skali i specyfice zjawiska dysleksji wśród studentów, postulowanie zmian w organizacji studiów, mediacje w kwestiach spornych.

Proponowany model działań wspierających w wielu zakresach (praca studenta, praca nauczycieli akademickich) został pozytywnie zweryfikowany w trakcie badań prowadzonych w module jakościowym i okazał się pomocny. Dyslektycznym studentom pozwolił na rozpoznanie cech warunkujących skuteczne uczenie się i wykorzystanie tej wiedzy w praktyce

edukacyjnej, nauczycielom natomiast ukazał indywidualne aspekty trudności dyslektycznych i nakreślił szanse na ich redukowanie u swoich podopiecznych.

6.4. Otwarte problemy badawcze

Przeprowadzone badania nie wyczerpują problematyki trudności dyslektycznych studentów w opanowaniu języków obcych i posługiwaniu się nimi w sytuacjach komunikacyjnych. Analiza uzyskanych danych pozwoliła na dokonanie charakterystyki trudności tej grupy i wskazanie rozwiązań optymalizujących realizowany w uczelniach wyższych proces N/U JO, spełniając tym samym empiryczny i aplikacyjny aspekt glottodydaktycznych prac badawczych. Jednocześnie była źródłem refleksji związanych z problemami badawczymi, które nie mieściły się w ramach prezentowanego projektu; a ich rozstrzygnięcie wzbogaci zakres wiedzy o trudnościach w edukacji odczuwanych przez młodych dorosłych oraz wskaże rozwiązania przydatne w edukacji na poziomie akademickim.

Otwarte problemy badawcze związane z problematyką dysleksji w grupie młodych dorosłych uczących się JO koncentrują się na:

- dalszym rozpoznawaniu specyfiki trudności dyslektycznych u osób dorosłych uczestniczących w edukacji formalnej, ze szczególnym uwzględnieniem trudności w opanowaniu języków obcych;
- rozpoznawaniu potencjału młodych dorosłych dyslektyków do uczenia się języków obcych;
- analizie specyfiki języków obcych w kontekście trudności w ich opanowaniu;
- analizie układu glottodydaktycznego, ze szczególnym uwzględnieniem elementów charakteryzujących pracę nauczyciela i jej kontekst, obejmującego treści kształcenia językowego osób dyslektycznych, specyficzne metody pracy nauczycieli akademickich i metody pracy własnej studentów, organizację procesu studiowania i system wsparcia udzielanego w uczelniach;
- systemie wsparcia środowiskowego studentów dyslektycznych.

Przykładowe otwarte problemy badawcze zawierają się w pytaniach o merytoryczne i warsztatowe aspekty pracy z dyslektycznymi studentami:

1. Jak powinien być kontynuowany (zapoczątkowany na etapie szkoły podstawowej) proces diagnozy trudności dyslektycznych?
2. Jakie zakresy diagnostyczne powinny być realizowane w odniesieniu do studentów?

3. Które z narzędzi diagnostycznych najpełniej określają typ dysleksji i trudności w nauce języków obcych?
4. Jakie rozwiązania organizacyjne (systemowe) w tym zakresie powinny być realizowane w uczelniach wyższych?
5. Jakie znaczenie dla procesu glottodydaktycznego mają informacje o indywidualnych profilach uczenia się?
6. Jakich zmian w warsztacie pracy nauczyciela wymaga stosowanie metod polimodalnych?
7. Jak należy modyfikować ofertę środków dydaktycznych, by dostosować ją do wymogów indywidualizacji kształcenia i uwzględniać zasady autonomii studenta?
8. Jaka jest efektywność kształcenia nauczycieli języków obcych w kontekście pracy z dyslektycznym uczącym się?
9. Jaki jest związek pomiędzy typem dysleksji i indywidualnym profilem uczenia się a skutecznością uczenia się konkretnego języka obcego?
10. Czy można uznać, że są języki obce łatwe lub trudne dla dyslektyków? Jakie języki obce można rekomendować osobom dyslektycznym?
11. Jakie podobieństwa i jakie różnice zauważa się pomiędzy trudnościami dyslektycznymi występującymi w języku ojczystym i obcym?
12. Jaki jest obraz trudności dyslektycznych u obcokrajowców, którzy uczą się języka polskiego jako obcego?

Osobną kategorią badawczą jest **poznanie losów studentów badanych** w module jakościowym. Precyzując cele edukacji obcojęzycznej, wszyscy badani akcentowali cele zawodowe i osobiste. Nasuwają się zatem pytania o:

– znajomość języków obcych jako narzędzia wykorzystywanego w poszukiwaniu pracy, i systemie awansowania;
– wykorzystanie nabytych umiejętności w pracy zawodowej i prywatnych kontaktach z obcokrajowcami;
– podejmowanie działań z zakresu doskonalenia umiejętności obcojęzycznych;
– stosowanie strategii poznanych w trakcie studiów, przy okazji uczestnictwa w badaniach.

Odpowiedzi na te pytania są możliwe zwłaszcza na drodze **badań longitudinalnych**, zapoczątkowanych po ukończeniu studiów i trwających przez kolejne lata aktywności zawodowej obecnych studentów. Standardowe analizy losów absolwentów realizowane przez

uczelnie wyższe nie uwzględniają tych aspektów. Warto zatem, w kolejnych (indywidualnych lub zespołowych) projektach badawczych, zgłębiać te zagadnienia. Zmiany w uczeniu się i posługiwaniu językami obcymi ukazane w dłuższej perspektywie czasowej są niewątpliwie wskazaniem do optymalizacji procesu edukacyjnego realizowanego na studiach.

Zaprezentowane propozycje badań są też ważne z punktu widzenia oczekiwań społecznych i wymagań współczesności. Znajomość języków obcych staje się coraz ważniejszą kompetencją człowieka funkcjonującego zarówno w strukturach globalnych, jak i lokalnych. Oczekuje się, że nabycie tej (i innych) kompetencji będzie efektem procesu kształcenia realizowanego w dużej mierze w formule instytucjonalnej, w tym na etapie edukacji akademickiej.

Osoby z dysleksją mogą korzystać z różnorodnych systemowych form pomocy, których organizacja jest obowiązkiem szkoły, wpieranej w tym zakresie przez instytucje środowiska lokalnego. System ten obowiązuje na etapie szkoły podstawowej i ponadpodstawowej, a w sposób radykalny przestaje funkcjonować na etapie edukacji akademickiej, co potęguje problemy studentów i powoduje niespójność bądź zaburzenie procesu edukacji. Badania nad formami i skutecznością pomocy i wspomagania grupy studentów ze specyficznymi trudnościami mogą przyczynić się do budowania spójnego i przede wszystkim efektywnego systemu kształcenia, ale też wychodzą naprzeciw oczekiwaniom studentów związanych z indywidualizacją kształcenia oraz autonomią uczącego się.

Zakończenie

Uczelnie wyższe kształcą kolejne pokolenia młodych ludzi, którzy aktywnie włączają się w życie społeczne (w tym zawodowe) i w tym sensie realizują edukację dla przyszłości. Ważnym jej elementem jest kształtowanie kompetencji uniwersalnych, nazywanych często kluczowymi, tranzytywnymi i przekrojowymi. W praktyce przekładają się one na zdolność do samodzielnego uczenia się, rozwiązywania problemów, kreatywnego myślenia, adaptacji do zmiany, krytycyzmu i zachowań emancypacyjnych. Duże znaczenie przypisuje się też kompetencjom społecznym. W badaniach prowadzonych w ostatnich latach wskazuje się na umiejętności fundamentalne (wśród których są umiejętności językowe, uczenia się, krytyczne korzystanie ze źródeł) oraz bazowe kompetencje (umiejętność rozwiązywania problemów, krytyczne i kreatywne myślenie, umiejętność dyskusji, praca w grupie, umiejętność prezentacji i autoprezentacji, zarządzanie czasem). Cechy osobowe, które umożliwiają nabywanie umiejętności uniwersalnych to: radzenie sobie ze stresem, pewność siebie, zaangażowanie w pracę i życie społeczne, otwartość, świadomość, wrażliwość, łatwość nawiązywania i utrzymywanie odpowiednich relacji międzyludzkich (Kraśniewska, Dybaś-Stronkowska, 2019: 61-65). Wiele z tych kwestii stanowi kategorie trudne do opanowania przez dyslektycznych studentów. Jest to bowiem grupa, która już na wcześniejszych etapach edukacji napotykała na istotne trudności w uczeniu się; a w trakcie studiów także okazały się one znaczące.

Niniejszy projekt badawczy dotyczył dyslektycznych studentów – specyfiki ich sytuacji edukacyjnej, ze szczególnym uwzględnieniem trudności występujących w nauce języków obcych. Dysleksja jest dla nich barierą utrudniającą realizację obowiązkowych i nadobowiązkowych treści kształcenia, w tym nabywanie kompetencji komunikowania się w językach obcych. W sposób wtórny obniża też umiejętności uczenia się (wybór adekwatnych do indywidualnych preferencji sposobów i jego organizację). Zrealizowane w projekcie badania ilościowe ukazały skalę zjawiska i pozwoliły na jego ogólną charakterystykę. Badania jakościowe z kolei umożliwiły analizę jednostkowych biografii edukacyjnych ilustrując zarówno trudności studentów, jak też działania podejmowane przez nich celem eliminacji lub minimalizowania negatywnych skutków dysfunkcji. W pracy ukazano procedury indywidualizowania kształcenia kompetencji obcojęzycznych i przedstawiono argumenty

przekonujące o tym, że są one skuteczne zarówno w wymiarze korzyści jednostkowych, jak i instytucjonalnych.

Postulowana indywidualizacja procesu nauczania/uczenia się języków obcych jest możliwa do realizacji w bezpośrednim kontakcie studenta z nauczycielem akademickim i innymi uczącymi się. Wymuszona przez zagrożenie epidemiczne formuła edukacji zdalnej znacząco utrudniała i ograniczała te kontakty lub wręcz eliminowała je z praktyki edukacyjnej. Sytuacja ta, trwająca nieprzerwanie od marca 2019 roku do października 2021 roku, nasiliła trudności w uczeniu się i ujawniła ich nowe aspekty, które najprawdopodobniej staną się w niedalekiej przyszłości przedmiotem badań z zakresu andragogiki, psychologii i glottodydaktyki. Analizy raportów opracowanych na podstawie badań populacji uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych wskazują na duże problemy natury emocjonalno-społecznej, które ujawniają się jako konsekwencja długotrwałej izolacji, a także na niepokojąco obniżoną efektywność kształcenia[125]. Niemniej interesująca w tym kontekście jest analiza skutków restrykcji epidemicznych rzutujących na system i jednocześnie na proces kształcenia akademickiego, zwłaszcza gdy dotyczy ona studentów z różnymi deficytami, wymagającymi nie tylko instytucjonalnego, ale i osobowego wsparcia, szeregu działań kompensacyjnych umożliwiających w pełni korzystanie z przymiotów edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnego uczenia się. Autorka niniejszej dysertacji nie wyklucza podjęcia dalszych pogłębionych badań w tym kierunku, uznając to za szanse na uzupełnienie wyraźnych deficytów tak w zakresie dotychczasowych ustaleń empirycznych/teoretycznych, jak i praktycznych rozwiązań, które mogłyby dopełnić, udoskonalić, a w konsekwencji uczynić bardziej efektywnym akademicki system nauczania języków obcych – niezależnie od zaburzonych okoliczności kształcenia, z jakimi mamy do czynienia obecnie, jak również bez względu na zakres schorzeń utrudniających studentom uczenie się oraz funkcjonowanie w intensywnym i zróżnicowanym otoczeniu społecznym.

[125] Por. np. https://www.szkolazklasa.org.pl/zdrowie-psychiczne-uczniow-i-uczennic-oczami-nauczycieli-i-nauczycielek-raport-z-badania/, dostęp: wrzesień 2021

Bibliografia

Adamska-Staroń M. (2006), *Samokształtowanie w świadomości młodzieży. Aktualny i antycypowany wizerunek,* Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe Akademii im. Jana Długosza.

Adamska-Staroń M. (2008), *W poszukiwaniu wiedzy o wychowaniu,* [w:] A. Gofron, M. Piasecka (red.), *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna,* Częstochowa: Wydawnictwo AJD, 147-170.

Andrzejczak A. (2011), *Uczelnia jako miejsce zdobywania wiedzy i doświadczeń – kultura studiowania,* [w:] A. Andrzejczak (red.), *Metodyka studiowania*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.

Anisimowicz B. (2000), *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX wieku,* Warszawa: Wydawnictwo DiG 2000.

Apanowicz J.J. (2005), Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej, Warszawa: 2000 Wydawnictwo Difin

Asher J. (1977), *Learning another language through action: The complete teacher's guidebook,* Los Gatos.

Awdiejew A. (1987), *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi,* Kraków: Wydawnictwo Naukowe UJ.

Babbie E. (2003), *Badania społeczne w praktyce,* Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Bakker D.J. (1990), *Neuropsychological Treatment of Dyslexia*, New York: Oxford University Press.

Bandura A. (2007), *Teoria społecznego uczenia się,* Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Bednarek, D. (1999), *Neuropsychologiczne podłoże dysleksji,* Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.

Bednarek D. (2011), *Podstawy diagnozy i terapii specyficznych zaburzeń czytania (SZC) w perspektywie neurokognitywistycznej,* [w:] M.B. Pecyna (red.), *Dysleksja rozwojowa. Fakt i tajemnica w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej,* Opole: Wydawnictwo WSZiA, 60-93.

Bereźnicki F. (2001), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Blackledge A. (2008), *Language Ecology and Language Ideology*, [w:] A. Creese, P. Martin, N.H. Hornberger (red.), Language and Ecology, New York, s. 27–40.

Blanz B. (2001), *Wie arbeitet das Gehirn beim Lesen? Die Möglichkeiten bildgebender Verfahren in der Forschung Uber Lese-Rechtschreib-Störungen,* [w:] G. Schulte-Körne (red.), *Legasthenie: erkennen, verstehen, fördern. Beiträge zum 13. Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie,* Bochum: Winkler, 23-29.

Boder E. (1973), *Developmental dyslexia: A diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns,* „Developmental Medicine and Child Neurology", nr 15 (5), 663-687.

Bogdanowicz K.M. (2005), *Dysleksja a nauczanie języków obcych,* „Charaktery" 2(6), 81-93.

Bogdanowicz K.M. (2011), *Dysleksja a nauczanie języków obcych*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Bogdanowicz M. (1994), *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w pisaniu i czytaniu: odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli,* Lublin: Wydawnictwo LINEA.

Bogdanowicz M. (1995a), *Niezwyczajni uczniowie,* [w:] K. Kruszewski (red), *Sztuka Nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo PWN, 331-371.

Bogdanowicz M. (1995b), *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych,* "Psychologia Wychowawcza", 3, 216-23.

Bogdanowicz M. (1996), Specyficzne *trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych, „*Psychologia Wychowawcza" 1, 13-23.

Bogdanowicz M. (1997a), *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu w świetle klasyfikacji medycznych, psychologicznych i pedagogicznych,* "Audiofonologia", Vol. X, 145-159.

Bogdanowicz M. (1997b), *Dysleksja rozwojowa - symptomy, patomechanizmy, terapia pedagogiczna,* "Terapia", nr spec., 12-16.

Bogdanowicz M. (2000), *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria-diagnoza-terapia*, Warszawa: Wydawnictwo CM PPP.

Bogdanowicz M. (2003a), *Diagnoza dysleksji rozwojowej w Polsce,* [w:] B. Kaja (red.), *Diagnoza dysleksji*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 9-36.

Bogdanowicz M. (2003b), *Longitudinalne badania nad dysleksją rozwojową w Polsce,* [w:] M. Plopa, B. Wojciszke (red.), *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*, Kraków Wydawnictwo Impuls, 357-381.

Bogdanowicz M. (2003c), *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Bogdanowicz M. (2004), *Niespecyficzne i specyficzne trudności w uczeniu się języków obcych*, [w:] M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.), *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 78-97.

Bogdanowicz M. (2005), Dysleksja *problemem całego życia,* [w:] M. Sinica, A. Rudzińska-Rogoży (red.), *W kręgu specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania,* Zielona Góra: Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 7-21.

Bogdanowicz M. (2006), *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu,* G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna,* Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 7-34.

Bogdanowicz M., Jaworowska A., Krasowicz-Kupis G., Matczak A., Pelc-Pękala O., Pietras I., Stańczak J., Szczerbiński M. (2008). *Dysleksja 3. Diagnoza dysleksji u uczniów klasy III. szkoły podstawowej Przewodnik diagnostyczny*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Bogdanowicz M. (2007), *Świadomość dysleksji w Polsce – badania porównawcze*, [w:] M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja – problem znany czy nieznany?* Lublin: Wydawnictwo UMCS, 13-37.

Bogdanowicz M. (2009), *Fakty, mity i kontrowersje wokół diagnozy dysleksji*, [w:] *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*, G. Krasowicz-Kupis (red.), Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 16-39.

Bogdanowicz M. (2009), *Test Czytania Głośnego – Dom Marka*. PTPiP. Gdańsk.

Bogdanowicz M., Adryjanek A. (2005), *Uczeń z dysleksją w szkole,* Gdynia: Wydawnictwo OPERON.

Bogdanowicz M., Kavkler M. (2007), The Rights of Students with Dyslexia in College/University - The EDA Questionnaire: analysis of the European Dyslexia Association questionnaire. V: Chancengleichheit - Legasthenie und Dyskalkulie im Spannungsfeld zwischen Medizin, Bildung und Gesellschaft, Hannover: Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e. V., 66-77.

Bogdanowicz M., Adryjanek A., Rożyńska M. (2007), *Uczeń z dysleksją w domu,* Gdynia: Wydawnictwo OPERON.

Bogdanowicz M., Kalka D., Sajewicz-Radtke U., Radtke B., Karasiewicz K. (2008), *Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych,* Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Bogdanowicz M., Krasowicz-Kupis G. (2002), *Kwestionariusz objawów dysleksji u dorosłych (KODD) Michaela Vinegrada*, [w:] W. Turewicz (red.), *Jak pomóc dziecku z dysortografią*, Zielona Góra: Wydawnictwo ODN, 25-27.

Borkowska A. (1998), Analiza *dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Boulton G., Lucas C. (2008), *What are universities for? League of European Research Universities,* Amsterdam–Zurich.

Bragdon A., Gamon D. (2004), *Kiedy mózg pracuje inaczej*, Gdańsk: Wydawnictwo GWP.

Brandes D., Ginnis P. (1996), *A Guide to Student-centered Learning*, Wydawnictwo Nelson Thornes.

Bransford J.D. (2000), *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School,* Washington: National Reasearch Council.

Brągiel E. (2004), *Praca z uczniem dyslektycznym na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole," nr 1, 19-25.

Brejnak W., Zabłocki K.J. (1999), *Dysleksja w teorii i praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Adam.

Broda G., Tomaszewska W. (2003), *Z dysleksją na Ty,* Katowice: Wydawnictwo OUPiS.

Bruner J.S. (1974), *A Theory of Instruction,* Wydanie polskie: *W poszukiwaniu teorii nauczania,* (1974), Warszawa: Wydawnictwo PIW.

Brzezińska A.I. (2009), *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się,* „Forum Dydaktyczne" nr 5-6, 6-19.

Brzezińska A., Trempała, J. (2000), *Wprowadzenie do psychologii rozwoju,* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia, Tom I*, Gdańsk: Wydawnictwo GWP, 229-283.

Brzeziński J. (2007), *Metodologia badań psychologicznych,* Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Chmielewska K. (2000), Samokształcenie w szkole, „Nowa Szkoła" nr 3, 23-27.

Chodkiewicz H. (2009), *Problematyka nauczania umiejętności czytania w języku drugim/obcym w świetle najnowszych badań naukowych,* „Neofilolog", nr 32, 49-65.

Chomsky N. (1958), *On Nature of Language,* New York: Wydawnictwo Cambridge University Press.

Cirtchley M. (1970), *The dyslexic child,* London: Wydawnictwo Heinemann Medical Books Ltd.

Cohen A.D., Scott K. (1996), *A synthesis of approaches to assessing language learning strategies,* [w:] R.L. Oxford (red.), *Language learning strategies around the world: Cross cultural perspectives,* Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, 89-106.

Cohen J. (1986), *Learning Disabilities and Psychological Development in Childhood and Adolescence,* Annals of Dyslexia. Assessment for Effective Intervention,34,2,94-105

Cottler S. (2007), *Podręcznik umiejętności studiowania,* Poznań: Wydawnictwo Zysk I S-ka.

Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane,* Kraków: Wydawnictwo Naukowe UJ.

Creswell J. W. (1998): *Qualitative lnquiry and Research Design - Choosing among Five Traditions.* London: Sage Publications.

Czabaj R. (2004), *Techniki uczenia się młodzieży z dysleksją*, [w:] M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.), *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 133-144.

Czerepaniak-Walczak M. (2013), *Fabryki dyplomów czy universitas?* Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Czerniawska E., Ledzińska M. (1994), *Ja i moja pamięć. O użytecznych strategiach uczenia się,* Warszawa: Wydawnictwo WSiP.

Czeszak-Goduła M. (2003), *Rozpoznawanie dysleksji i udzielanie pomocy dzieciom w starszym wieku szkolnym,* „Wszystko dla Szkoły", 2, 5-17.

Dakowska M. (1998), *Glottodydaktyka u progu XXI wieku*, [w:] Gtottodidactica", t. XXVI, 43-56.

Dakowska M. (2010a), *Dydaktyka języków obcych we współczesności*, [w:] J. Fisiak (red.), *Studia językoznawcze: od językoznawstwa teoretycznego do stosowanego*, Kraków: Wydawnictwo Tertium.

Dakowska M. (2010b), *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej,* „Neofilolog", 34, 9-19.

Dakowska M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej,* Warszawa*:* Wydawnictwo Naukowe UW.

Davis R.D., Braun E.M. (2001), *Dar dysleksji*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Dąbrowska M. (2010), *Rola różnic indywidualnych w aktywacji strategii uczenia się języków obcych, Cz. 2: Style poznawcze/style uczenia się: przegląd badań*, „Rozprawy Społeczne", nr 1(4), 90-108.

Dąbrowska M. (2011), *Rola różnic indywidualnych w aktywacji strategii uczenia się języków obcych, Cz. 1: Cechy osobowości: przegląd badań,* „Rozprawy Społeczne", nr 1(5), 135-145.

Dehaene S. (2009), *Jak czyta nasz mózg*, „Charaktery" 6(149), 72-74.

Di Betta A.M., Romani C. (2006), *Lexical Learning and Dysgraphia in a Group of Adults with Developmental Dyslexia,* Cognitive Neuropsychology 23,3, 376-400.

Domagała A., Mirecka U. (2010) *Profil sprawności grafomotorycznych.* Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.

Dörney Z. (2007), Research Methods in Applied Linguistics, Oxford: Oxford University Press

Dörney Z. (2009), *The L2 Motivational Self System,* [w:] Z. Dörnyei, E. Ushioda (red.), *Language Identities and the L2 Self,* Bristol-Buffalo-Toronto, 9–42.

Drożdział-Szelest K. (2004), *Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna,* [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań–Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, 31-43.

Dryden G., Vos J. (2003), *Rewolucja w uczeniu,* Poznań: Wydawnictwo Moderski i S-ka.

DSM-5, (2013), *Kryteria diagnostyczne. Desk reference. American Psychiatric Association,* Wydawnictwo polskie P. Gałecki, Ł. Święcicki (red.), Wrocław: Wydawnictwo Edra Urban@Partner.

Dunin-Dutkowska A., Trębska-Kerntopf A. (1998), *Teksty prymarne, adaptowane i sekundarne w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie średnim – problemy i postulaty*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 10, 35-41.

Dutkiewicz W. (2001), Podstawy *metodologii badań*, Kielce: Wydawnictwo Stachurski.

Dybaś-Stronkowska M. (2019), *Zmiany w rozumieniu jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego*, [w:] E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia, Warszawa: OW Politechniki Warszawskiej, 61-81.

Dyrda J. (2004), *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Dziewanowska D. (2010), *Dyskusja jako strategia nauczania problemowego*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis", Studia Russologica III, 92-100.

Ehrman M.E., Leaver B.L., Oxford R.L. (2003), *A brief overview of individual differences in second language learning,* "System", nr 31, 313-330.

Elliot J., Place M. (2000), *Dzieci i młodzież w kłopocie. Poradnik nie tylko dla psychologów,* Warszawa: Wydawnictwo WSiP.

Everatt J. (1997), *The Abilities and Disabilities Associated with Adult Developmental Dyslexia,"* Journal of Research in Reading", 20, 1, 13-21.

Eysenck H.M. (2003), *Podpatrywanie umysłu,* Gdańsk: Wydawnictwo GWP.

Fitz-Gibbon C.T. (1988), Peer tutoring as a teaching strategy, „Educational Management and Administration", nr 16, 217-229.

Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D. (2001), *Metody badawcze w naukach społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Zyska i S-ka.

Frączak I. (2003), *Dziecko dyslektyczne w klasie szkolnej,* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", nr 7, 46-47.

Frith U. (2009), *Rozwiązywanie paradoksów dysleksji*, [w:] G. Reid, J. Wearmouth (red.), *Dysleksja. Teoria i praktyka*, Gdańsk: Wydawnictwo GWP, 71-101.

Frydrychowicz A., Koźniewska A., Sobolewska M., Zwierzyńska, E. (1998), *Testy psychologiczne i pedagogiczne w poradnictwie. Przewodnik metodyczny,* Warszawa Wydawnictwo CM PPP.

Gajek E., Michońska-Stadnik A. (2017), *Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski – Instytut Lingwistyki Stosowanej WLS

Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie,* Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.

Geshwind N., Behan P. (1982), *Left-handedness: association with immune disease, migraine and developmental learning disorder,* Proceeding of the National Academy of Science, 79, 5097-5100.

Gębal P.E. (2014), *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej,* Kraków: Księgarnia Akademicka.

Gębal P.E. (2016), *Od dydaktyki tekstów specjalistycznych do dydaktyki potrzeb i działań komunikacyjnych. Kierunki i koncepcje glottodydaktyki specjalistycznej,* „Acta Universitatis Lodziensis", nr 23, 19-33.

Giermakowska A. (2009), *Psycholingwistyczna analiza procesu czytania z perspektywy nowego ujęcia mechanizmów dysleksji rozwojowej*, [w:] Z. Ratajek, Z. Zbróg, Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce: Wydawnictwo UHP, 223-231.

Gindrich, P. (2002), *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Gołębniak B.D. (2003), *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, cz. 2*, Warszawa: Wydawnictwo PWN, 17-46.

Górniewicz E. (1998), *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek.

Grabowska A., Jednoróg, K. (2009), *Neurologiczne podstawy dysleksji,* [w:] G. Krasowicz-Kupis (red.), *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 40-61.

Greene J.C, Caracelli V.J, Graham W.F. (1989) *Towards a conceptual framework for mixed-method evaluation designs,* "Education, Evaluation and Policy Analysis" 11, 255-274

Griffith C. (2008), *Lessons from Good Language Learners,* Cambridge: Wydawnictwo Cambridge University Press.

Grucza F. (2004), *Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza,* [w:] „Przegląd Glottodydaktyczny", t. 20, 5-48.

Grucza F. (2007), *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*, Warszawa: Wydawnictwo Euro-Edukacja.

Grucza F. (2010), *Glottodydaktyka,* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement A-Ż,* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 157-159.

Grucza F. (2012), *Antropocentryczna a paradygmatyczna (tradycyjna) lingwistyka (stosowana) i kulturologia (stosowana),* „Lingwistyka stosowana" 6, 5-43.

Grzesik J. (1990), *Textverstehen lernen und lehren.* Stuttgart: Klett – Verlag.

GrzymałaMoszczyńskaJ., Kwiecień K., Rataj A., Barzykowski K. (2013), *Stan wdrożenia modelu nauczania skoncentrowanego na studentkach i studentach na polskich uczelniach wyższych,* „Nauka i Szkolnictwo Wyższe", nr 2/42, 32-49.

Haman E., Fronczyk F. (2012), *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie*. OTSR. Gdańsk: PTPiP.

Hamer H. (2010), *Nowoczesne uczenie się,* Warszawa: WydawnictwoVEDA.

Hannaford C (2003), *Profil dominacji. Jak rozpoznać dominujące oko, ucho, rękę i nogę,* Warszawa: Wydawnictwo Międzynarodowego Instytutu Neurokinezjologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów.

Harmer J. (2003). *The Practice of English Language Teaching,* Harlo [w:] Pearson Education Limited.

Hass F. (2008), *Keiner wie der andere. Im differenzierten Unterricht Lernprozesse individualisieren*, „Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. Differnzierung" nr 94, 2-8.

Honey P., Mumfort, A. (1986), *The manual of learning styles,* Maidenhead: Peter Honey Publications.

ICD-10, (2000), *Międzynarodowa statystyczna klasyfikacja chorób i problemów zdrowotnych, rewizja dziesiąta. Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne,* Kraków-Warszawa: Wydawnictwo Vesalius.

Jabłońska I. (2007), Studenci wobec wyzwań współczesnej rzeczywistości a proces autoedukacji, „Edukacja", nr 4, 80-97.

Jaklewicz H. (1998), *Dysleksja – problemy medyczne,* „Terapia", numer specjalny, 17-18.

Jakobson R. (1964), *Podstawy języka,* Wrocław: Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Jałowiecka A. (2009), *Specyficzne trudności w czytaniu a wybrane twórcze metody nauczania*, [w:] Z. Ratajek, Z. Zbróg, Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce: Wydawnictwo UHP, 285-299.

Jankowska I. (2010), *Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), nr 17, 561– 571.

Janowski A. (2002), *Pedagogika praktyczna*, Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.

Jaroszewska A. (2014), *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków,* „Języki Obce w Szkole", 4, 52-66.

Jaroszewska A. (2008), *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście wielokulturowości*, [w:] Surdyk A., Szeja J.Z. (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym, „*Homo Communicativus: Filozofia – komunikacja – język – kultura", Nr 2 (4), Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – Instytut Filozofii, 157-166.

Jaroszewska A. (2014), *Budowanie przyjaznego środowiska wspierającego efektywną naukę języków obcych. Poradnik nie tylko dla nauczycieli.* Ośrodek Rozwoju Edukacji i Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 118 s. [online: http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=590&from=latest].

Jaroszewka A. (2020), Studium przypadku w badaniach glottodydaktycznych, „Neofilolog", nr 54/2, 245-268.

Jaroszewska A., Torenc M. (red.) (2008), *Kultury i języki poznawać – uczyć się – nauczać*, Warszawa: Instytut Germanistyki UW.

Jas M., Jarosińska M. (2010), *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwo MEN.

Jastrząb J. (2004), *Świadomość dysleksji – psychoedukacja społeczeństwa,* „Wychowanie na co Dzień", nr 4-5, 16-20.

Jaworowska A. (2007), *Test Pamięci Wzrokowej Bentona. Polska normalizacja*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP

Jaworska J. (1990), *Test Bender-Koppitz. Podręcznik.* Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego MEN.

Jaworska M. (2011), *Uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w procesie uczenia się i nauczania języków obcych w Polsce,* „Neofilolog" 36, 245-254.

Jaworska M. (2012), *Nauka języka obcego jako czynnik stymulujący i ułatwiający korygowanie zaburzeń związanych ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, [w:] I. Pietras (red.), *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne,* Warszawa: Wydawnictwo Difin, 132-147.

Jaworska M. (2013), *Indywidualizacja procesu nauczania języków obcych a instytucjonalny kontekst edukacyjny*, „Lingwistyka Stosowana" nr 8, 43-52.

Jaworska M. (2015)*, Indywidualne style uczenia się uczniów z dysleksją a nauczanie języka obcego w szkole ogólnodostępnej: zarys problematyki,* „Prace Językoznawcze" 17/3, 55-70.

Jaworska M. (2018), *Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Jemielniak D. (2012), *Badania jakościowe, t. 2*, Warszawa: Wydawnictwo PWN

Johnson D., Myklebust R. (1967), *Learning disabilities; educational principles and practices*, New York: Grune & Stratton.

Jurek A. (2004), *Trudności w nauce języków obcych uczniów z dysleksją rozwojową*, [w:] M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.), *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 98-116.

Juszczyk S. (2013), Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Kaczmarczyk S. (2018), *Zalety i wady metod zbierania danych przez Internet w badaniach marketingowych,* Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, Seria: Organizacja i Zarządzanie, Z. 129, Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej

Kaczmarek B.L.J. (2005), *Misterne gry w komunikację*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Kaczmarek L. (2005), *Korelatywne zestawienie nieprawidłowości słownej i pisemnej komunikacji,* „Scholasticus" 2, 73-86.

Kaczmarek M., Olejnik I., Springer A. (2013), *Badania jakościowe - metody i zastosowania*, Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.

Kaja B. (1998), *Zarys terapii dziecka,* Bydgoszcz: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Kaja B. (2003), *Etiologia i diagnoza dysleksji rozwojowej – przegląd badań na świecie,* [w:] B. Kaja (red.), *Diagnoza dysleksji,* Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 50-55.

Kaja, B., Nair, R., Zając M. (2003), *Normalizacja Testu Świadomości fonologicznej i jego zastosowanie w diagnozie dysleksji*, [w:] B. Kaja (red.), Diagnoza dysleksji, Bydgoszcz: Wydawnictwo Naukowe Akademii Bydgoskiej, 70-94.

Kalinowska E. (2007), *Pojęcie dysleksji, jej rodzaje i przyczyny,* [w:] E.M. Skorek (red.), *Terapia pedagogiczna, Tom 1*, Kraków: Wydawnictwo Impuls, 63-78.

Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н. (2008), Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному, Москва.

Karpeta-Peć B. (2008), *Procesy nauczania, uczenia się i poznania w otwartych formach pracy (na lekcjach języków obcych),* [w:] A. Jaroszewska, M. Torenc (red.), *Kultury i języki poznawać – uczyć się – nauczać,* Warszawa: Instytut Germanistyki UW, 211-219.

Karpeta-Peć B., Peć J. (2015), *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych III etapu edukacyjnego,* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Karpińska-Szaj K. (2015), *Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej,* „Neofilolog", nr 45/2, 187-201.

Karpińska-Szaj K., Lewandowska A. (2021), *Przyswajanie złożoności językowej przez uczniów z deficytami języka i mowy w nauczaniu włączającym*, „Neofilolog", nr 52/1, 259-281.

Karpińska-Szaj K., Sujecka-Zając J. (2019), *Dialog dydaktyczny w uczeniu się języka obcego,* „Neofilolog", nr 52/1, 61-73.

Kędzierska B., Frankowicz M., Mirecka J. (2004), *Nowa rola nauczyciela a technologie informacyjne,* [w:] B. Kędzierska, J. Migdałek (red.), *Informatyczne przygotowanie nauczycieli: Internet w procesie kształcenia*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 53-58.

Kępiński A. (1978), *Podstawowe zagadnienia współczesnej psychiatrii*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Klapa J. (2015), *Wiem jak się uczę. Umiejętności autodiagnostyczne pomocne (nie tylko) dyslektycznym studentom*, [w:] W. Kudyba, B. Lisowska, I. Bugajska-Bigos (red.), *Rozwijanie zainteresowań i uzdolnień dzieci, młodzieży i dorosłych w wymiarze teoretycznym i praktycznym*, Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe PWSZ, 219-231.

Klapa J. (2016), *Sensory preferences of dyslectic students and relevant teaching methods (the case of foreign language learning*), "Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia" VI, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 180-192.

Klapa J., Łubiarz M. (2013), *Dyslektyczny uczeń, dyslektyczny student – specyficzne trudności w nauce języków obcych*, [w:] E. Murawska (red.), *Szkoła w dyskursie teorii i praktyki. Wybrane konteksty*, Słupsk-Poznań: Wydawnictwo Naukowe Contact, 39-47.

Koć-Januchta M. (2013), *Test Słownikowy dla Dzieci. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Kolb D. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kolber M. (2008), *Poznawcze i metapoznawcze strategie uczenia się – w kierunku uczenia się samoregulowanego*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Naukowe UKW, 149-157.

Kolber M. (2009), *Uczymy się, jak się uczyć – kilka uwag o umiejętności uczenia się*, „Forum Dydaktyczne" nr 5-6, 138-144.

Kolber M. (2012), *Strategie uczenia się języka jako narzędzie w kształtowaniu autonomii ucznia*, „Forum Dydaktyczne" nr 9-10, 150-165.

Komorowska H. (2004), *Metodyka nauczania języków obcych w szkole.* Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.

Komorowska H. (2007), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007)*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.

Komorowska H. (2011), (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia,* Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Łośgraf".

Komorowska H. (2012), *Learner autonomy and its implications for the EPOSTL* (w) Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (red. D. Newby). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: 51-82.

Komorowska H. (2017), *Kształcenie językowe w Polsce*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa: Wydawnictwo WSIP

Konderak T. (2015), *Koncepcje, podejścia i metody nauczania języka obcego dzieci,* „Nauczanie dzieci języków obcych – artykuły naukowe", nr 3(45), 189-206.

Konopnicki J. (1961), *Problem opóźnienia w nauce szkolnej*. Wrocław: Ossolineum.

Kostrzewski J. (1987), *Skala pomiaru percepcji słuchowej słów*. Wydanie eksperymentalne IV (niepublikowane). Łódź: Zakład Psychologii Osobowości i Psychologii Klinicznej UŁ.

Kotarbiński T. (1972), *Abecadło praktyczności*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Kotarbiński T. (1975), *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław: Ossolineum.

Koźniewska E. Matuszewski A. (2003), *Skala umiejętności fonologicznych*. Warszawa: CMPPP.

Krasowicz G. (1997), *Podręcznik do Zetotestu*. Lublin: Graner sc.

Krasowicz G. (1997a), *Język, czytanie, dysleksja,* Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa.

Krasowicz G. (1997b), *Wypowiedzi narracyjne dzieci z dysleksją rozwojową,* [w:] J. Ożdżyński, T. Rittel (red.), *Sprawności językowe,* Kraków: Oficyna Wydawnicza Edukacja, 377-385.

Krasowicz-Kupis G. (1992), *Językowy aspekt terapii i profilaktyki trudności w czytaniu i pisaniu*, „Scholasticus", nr 3-4, 56-70.

Krasowicz-Kupis G. (1999), *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Krasowicz-Kupis G. (2001), *Język, czytanie i dysleksja*, Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa Antoni Dudek.

Krasowicz-Kupis G. (2003), *Językowe, a nie fonologiczne deficyty w dysleksji*, [w:] B. Kaja (red.), *Diagnoza dysleksji*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Krasowicz-Kupis G. (2008), *Testy czytania dla 6-latków. Podręcznik.* Warszawa: Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie

Krasowicz-Kupis G. (2008), *Psychologia dysleksji*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Krasowicz-Kupis G. (2009), *Badanie funkcji językowych w dysleksji*, [w:] G. Krasowicz-Kupis (red.), *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy,* Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 188-202.

Krasowicz-Kupis G. (2011), *Młody Leonardo – czyli co naprawdę wiadomo o słabych i mocnych stronach uczniów z dysleksją rozwojową,* „Neofilolog", nr 36, 199-208.

Krasowicz-Kupis G., Pietras I. (2008), *Funkcjonowanie psychospołeczne osób z dysleksją-stereotypy i fakty. Przegląd literatury*, [w:] I. Pietras, G. Krasowicz-Kupis (red.), *Zrozumieć, żeby pomoc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym,* Gdynia: Wydawnictwo Harmonia Universalis, 186-197.

Krasowicz-Kupis G., Pogoda E. (2012), *Trudności w uczeniu się w perspektywie psychologicznej,* [w:] I. Pietras (red.), *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*, Warszawa: Wydawnictwo Difin, 13-41.

Krasowicz-Kupis G., Wiejak K., Gruszczyńska K. (2015*), Katalog metod diagnozy rozwoju poznawczego dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Kraśniewska N., Dybaś-Stronkowska M. (2019), *Edukacja dla przyszłości w ocenie studentów* [w:] E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia, Warszawa: O.W. Politechniki Warszawskiej, 61-81

Kruszewski K. (1995), *Metody nauczania*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela,* Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Kubinowski D. (2011), *Jakościowe badania pedagogiczne*, Lublin: Wydawnictwo UMCS

Kupisiewicz Cz. (2012), *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik Pedagogiczny,* Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Kurcz I. (2001), *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Kuźmińska-Sołśnia B. (2008), *Rola kształcenia ustawicznego w świetle dynamicznych przemian na rynku pracy*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych", nr 4, 24-31.

Kvale S. (2010), *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Langacker R.W. (2009), *Gramatyka kognitywna,* Kraków: Wydawnictwo Universitas.

Lander I., Wimmer H. (1993), *Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system*, Applied Psycholinguistics, 14, 1-33.

Lasoń B, Zawadzka D. (2015), *Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach wyższych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UEK.

Ledzińska M. (2004), *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom II,* Gdańsk: Wydawnictwo GWP, 117-136.

Lesiak-Bielawska E. (2007), *Styl uczenia się i jego praktyczne implikacje dla dydaktyki języków obcych,* „Języki Obce w Szkole" 1, 28-39.

Li H., Hamel C.M. (2003), *Writing Issues in College Students with Learning Disabilities: A Synthesis of the Literature from 1990 to 2000,* Learning Disability Quarterly, nr 26, 29-46.

Lindsay P.H., Norman D.A. (1984), *Przetwarzanie informacji u człowieka,* Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Linksman R. (2000), *W jaki sposób szybko się uczyć,* Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Łobocki M. (1999), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków: Wydawnictwo: Impuls.

Łockiewicz M., Bogdanowicz K. M. (2013), *Dysleksja u osób dorosłych,* Kraków: Wydawnictwo: Impuls.

Malewski M. (2001), *Modele pracy edukacyjnej z dorosłymi*, [w:] W. Przybylska (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje,* Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 289-302.

Maszke A.W. (2004) *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego

Matczak A. (1982), *Style poznawcze*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Matczak A. (2000), *Style poznawcze*, [w:] J. Strelau (red), *Psychologia. Podręcznik akademicki, t. 2*, Gdańsk: Wydawnictwo GWP, 761-782.

Matczak A. (2001), *Testy Operacyjności Myślenia: Diagnoza Możliwości Intelektualnych Dziecka DMI-2M, DMI-2S. Podręcznik.* Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Matczak A. (1992), *Test Porównywania Znanych Kształtów (MFF) J. Kagana. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H. (2009), *Dorośli uczą się inaczej,* Toruń: Wydawnictwo Centrum Kształcenia Ustawicznego.

Markiewicz R. (2006), *Dysleksja w opinii językoznawcy,* Olsztyn: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Melosik Z. (2009), *Uniwersytet i społeczeństwo: dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Mietzel G. (2003), *Wprowadzenie do psychologii*, Tłum., E. Pancewicz, Gdańsk: Wydawnictwo GWP.

Mickiewicz J. (2001), *Materiały do diagnozy pedagogicznej umiejętności czytania i pisania uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*. Toruń: TNOiK „Dom Organizatora". Toruń.

Mickiewicz J. (2005), *Jedynka z ortografii? Rozpoznawanie dysleksji w starszym wieku szkolnym*, Toruń: Wydawnictwo Dom Organizatora.

Mihilewicz S. (2001), *Dziecko z trudnościami w rozwoju*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Miller R. (1981), *Socjalizacja, wychowanie i psychoterapia*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Mowrer O.H. (1956), *Two-factor learning theory reconsidered, with special reference to secondary reinforcement and the concept of habit, "*Psychological Review", 63, 114–128.

Muszyński H. (1981), *Zarys teorii wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Mystkowska-Wiertelak A. (2009), *Stosowanie treningu strategicznego w klasie szkolnej. Oczekiwania a rzeczywistość,* [w:] M. Pawlak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro,* Poznań: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu, 339-348.

Nęcka E. (2003), *Inteligencja. Geneza. Struktura. Funkcje*, Gdańsk: Wydawnictwo GWP.

Nęcki Z. (1996), *Komunikacja międzyludzka*, Kraków: Wydawnictwo profesjonalnej Szkoły Biznesu.

Nicolson R.I., Fawcett A.J. (2008), *Dyslexia, Learning and the Brain*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Nijakowska J. (2010), *Dyslexia in the Foreign Language Classroom.* Bristol: Wydawnictwo Multilingual Matters.

Nijakowska J. (2011), *Język obcy dla ucznia z dysleksją*, [w:] H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia,* Warszawa: Wydawnictwo „Łośgraf", 312-331.

Nijakowska J. (2014), *Dyslexia in the European EFL Teacher Training Context*, [w:] M. Pawlak, L. Aronin (red), *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism. Studies in Honor of David Singleton,* Cham: Springer, 129-154.

Nijakowska J. (2015), *Foreign Language Teachers' Professional Training Needs on Inclusive Practices and Dyslexia: The DysTEFL2 Project's Findings,* [w:] L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (red.), *ICERI2015 Proceedings,* Seville: IATED Academy, 1775-1784.

Nijakowska J. (2016), *Nauczyciel języka obcego wobec specyficznych trudności w uczeniu się,* „Języki Obce w Szkole", nr 4, 32-38.

Nijakowska J., Kormos J. (2016), *Foreign Language Teacher Training on Dyslexia: DysTEFL Resources,* [w:] L. Peer, G. Reid (red.), *Multilingualism, Literacy and Dyslexia: Breaking down Barriers for Educators,* London: Wydawnictwo Routledge, 104-114.

Nijakowska J., Kormos J., Hanusova S., Jaroszewicz B., Kálmos B., Imrene Sarkadi A., Smith A. M., Szymańska-Czaplak E., Vojtkova N. (2013), *DysTEFL – Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language,* Trainer's Booklet. Trainees Booklet. CD‑Rom, Cham: Druck+Verlag Ernst Vögel GmbH.

Nijakowska J., Kormos J., Hanusova S., Jaroszewicz B, Kálmos B, Imrene Sarkadi A., Smith A. M., Szymańska-Czaplak E., Vojtkova N., Alexiou T., Košak Babuder M., Mattheoudakis M., Pižorn K. (2016), *DysTEFL2 – Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language,* Łódź: Wydawnictwo Zakładu Pragmatyki Językowej Uniwersytetu Łódzkiego.

Niemierko B. (1997), *Między oceną szkolną a dydaktyką, Warszawa*: Wydawnictwo WSiP.

Nieporowski P. (2015), *Etyka niejawnej obserwacji uczestniczącej jako metody badawczej*, Rocznik Lubuski 41, 67-76

Nosal Cz. (1992), Diagnoza *typów umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Nowak S. (2010), *Metodologia badań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Okoń W. (1998a), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak".

Okoń W. (1998b), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak".

Olechowska A. (2016), *Specjalne potrzeby edukacyjne,* Warszawa: Wydawnictwo PWN.

O`Malley J.M., Chamot A.U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition,* Cambridge: Wydawnictwo Cambridge University Press.

Oppenheim A. N. (2004), *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i Ska

Oxford R.L. (1990), *Language learning strategies. What every teacher should know*, Boston: Wydawnictwo Heinle&Heinle Publishers.

Oxford R.L. (2002), *Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions*, [w:] J.C. Richards, W.A. Renadya (red.), *Methodology in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 124-132.

Pahl K. (2008), The ecology of literacy and language: discourses, identities, and practices in homes, schools and communities, [w:] A. Creese, P. Martin, N.H. Hornberger (red.), *Language and Ecology,* New York, 305–316.

Palka S. (1998), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych,* Kraków: Wydawnictwo UJ

Palka S. (2006), *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańsk, Wydawnictwo GWP

Paprocka-Piotrowska, U. (2009), *Transkrypcja, kodowanie i analiza danych językowych w systemie CHLDES*, „Neofilolog" 32, 163-176

Pawlak M. (2009), *Metodologia badań nad strategiami uczenia się języka obcego*, „Neofilolog", nr 32, 65-85.

Pawlak, M. (2017), *Dynamiczny charakter zmiennych indywidualnych – wyzwania badawcze i implikacje dydaktyczne,* „Neofilolog" 48.1, 9-29

Petty G. (2010), *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Sopot: Wydawnictwo GWP.

Pętlewska H. (1998), Przezwyciężanie *trudności w czytaniu i pisaniu*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wydawnictwo Wagros.

Pfeiffer W. (2004), *Interkulturowa glottopedagogika – nowa dyskusja? Uwagi do dyskusji,* [w:] C. Badstübner-Kizik, R. Rozalowska-Żądło, A. Uniszewska (red.), *Nauczanie i uczenie się języków obcych,* Gdańsk: Wydawnictwo UG, 71-84.

Piechurska-Kuciel E. (2009), *Metodologia badań nad lękiem językowym,* „Neofilolog", nr 32, 85-99.

Piegzik W. (2004), *Współczesny eklektyzm glottodydaktyczny – rozważania nad metodą,* „Języki Obce w Szkole" 3, 3-7.

Piegzik W. (2010), Kompetencja uczenia się, czyli co to znaczy umieć się uczyć, [w:] „Edukacja i Dialog", nr 1/2, 40-49.

Pietsch-Szurek E., Szmigielska B., Siuta J. (1992) *Test Rozwoju Percepcji Wzrokowej Marianny Frostig. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak".

Piotrowska D., Saryusz-Wolski T. (2019), *Innowacyjne metody kształcenia problem based learning, design thinking i ich zastosowanie w Centrum Kształcenia Międzynarodowego Politechniki Łódzkiej,* [w:] E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia, Warszawa: OW Politechniki Warszawskiej, 163-169.

Plewka Cz., Taraszkiewicz M. (2010), *Uczymy się uczyć,* Szczecin: Wydawnictwo TWP Pedagogium.

Polańska A. (1997), *Sztuka studiowania*, Gdynia: Wydawnictwo WSAiB.

Pollak D. (2012), *Studenci z dysleksją w Wielkiej Brytanii*, [w:] M. Bogdanowicz (red), *Dysleksja w wieku dorosłym*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis, 167-197.

Półturzycki J. (2002), *Dydaktyka dla nauczycieli,* Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum.

Półturzycki, J. (2006), *Samokształcenie jako strategia edukacyjna w szkole wyższej*, [w:] K. Jaskot (red.), Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej, Szczecin: Oficyna In Plus.

Puppel S., Puppel J. (2005), *Zagadnienie percepcji języka naturalnego w triadzie: język ojczysty – język globalny – język sąsiedni na przykładzie triady: język polski – język angielski – język*

niemiecki w ujęciu ekolingwistycznym: próba typologii, „Scripta Neophilologica Poznaniensa" t. VII, 55-95.

Puren Ch. (1994), *La didactique des lanques etrangeres a la croisee des methodes: essai sur l`eclectisme*, Didier.

Rancew-Sikora, D. (2007), *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych,* Warszawa: Trio

Ramus F. (2004), *Neurobiology of Dyslexia: A Reinterpretation of the Data. Trends in Neurosciences,* 27(12), 720-26.

Ramus F., Rosen S., Dakin S.C., Day B.L., Castellote J.M., White S., Frith U. (2003), Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults, *Brain, A Journal of Neurology*, 126, 4, 1, April, 841-865.

Reber A.S., Reber E.S. (2008), *Słownik psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Reid A., Szczerbiński M., Iskierka-Kasperek E., Hansen P. (2007), *Cognitive Profiles of Adult Developmental Dyslexics: Theoretical Implications,* Dyslexia. An International Journal of Research and Practice, 13, 1, 1-24.

Reid G. *Dysleksja* (2005), Warszawa: Wydawnictwo Liber.

Reid G., Kirk J. (2001), *Dyslexia in Adults. Education and Employment*, New York: Wydawnictwo John Wiley&Sons.

Reid Lyon G., Shaywitz S.E., Shaywitz B.A. (2003), *Defining dyslexia, comorbidity teacher`s knowledge of Language and Reading: A definition of dyslexia*, "Annals of Dyslexia", 53, 1-14, 2.

Rentflejsz-Kuczyk A. (1999), *Jak pomóc dzieciom dyslektycznym. Poradnik dla nauczycieli i rodziców,* Warszawa: Wydawnictwo Juka.

Rocławski B. (2005), *Podstawy wiedzy o języku polskim dla glottodydaktyków, pedagogów, psychologów i logopedów,* Cz. I i II, Gdańsk: Wydawnictwo Glottispol.

Rogers C. (1994), *Freedom to Learn*, New York: Merrill.

Rokita-Jaśkow J. (2015), *Spór o metodę, czyli jak najlepiej uczyć dzieci języków obcych*, „Języki Obce w Szkole, nr 1, 189-206.

Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją,* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Rubin J. (1975), *What the good language learner can teach us,* „TESOL Quarterly", nr 9 (1), 41-45.

Rudkowska G. (2004), *Styl poznawczy i styl działania*, [w:] W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Podstawy psychologii*, Wydanie II, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej,197-214.

Rudzińska-Rogoża A. (2005), *Teoretyczne podstawy rozważań nad dysleksją*, [w:] M. Sinica, A. Rudzińska-Rogoża (red.), *W kręgu specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 7-21.

Rybarczyk R. (2012), *Uczeń z dysleksją rozwojową na lekcji języka niemieckiego*, [w:] I. Pietras (red.), *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne,* Warszawa: Wydawnictwo Difin, 148-160.

Rysiewicz, J. (2009), *Uchybienia metodologiczne w badaniach ilościowych w językoznawstwie stosowanym,* „Neofilolog" 32, 177-188

Saussure de F. (1991), *Kurs językoznawstwa ogólnego,* tłum. K. Polański, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Sawa B. (1999), *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze,* Warszawa: Wydawnictwo WSiP.

Sazon-Brykajło J. (2009), *Trudności dzieci w posługiwaniu się kodem językowym. Metody terapii*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Schaffer H.R., Psychologia dziecka, PWN, Warszawa 2009.

Schopler E., Reichler R. J., Bashford A., Lansing M. D., Marcus L. M. (1995) *Zindywidualizowana ocena i terapia dzieci autystycznych oraz dzieci z zaburzeniami rozwoju. Profil Psychoedukacyjny (PEP-R).* Gdańsk: Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom Autystycznym.

Selikowitz M. (1999), *Dysleksja*, Warszawa: Wydawnictwo Pruszyński i S-ka.

Sellin K. (2008), *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen,* München: Ernst Reinhardt Verlag.

Seretny A., Lipińska E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego.* Kraków: Wydawnictwo Universitas.

Seretny A., Lipińska E. (2015), *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle „Standardów wymagań egzaminacyjnych" oraz „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego"*, Biblioteka Ling Variów Glottodydaktyka, t. 10, Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.

Shaywitz S.E (2003), *Overcoming Dyslexia*, Nowy Jork: Wydawnictwo Knopf.

Shields M., Sutton J. (2016), *Dyslexia: 10 strategies,* [w:] *TEACH Journal of Christian Education, 10*(2), 13-22

Siegel L. (2006), *Pediatrics & Child Health*, vol. 11, Wydanie 9, 581–587

Siek-Piskozub T. (1997), *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego,* Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Siek-Piskozub T. (2011), *Uczeń dyslektyczny: czy nauczyciele są na niego przygotowani?* „Neofilolog", nr 36, 221-230.

Sikorska M. (2008), *Trening strategiczny w rozwijaniu kompetencji fonetyczno-dydaktycznej u przyszłych nauczycieli języków obcych*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy,* Poznań – Kalisz – Konin, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, 417-425.

Silverman, D. (2008), *Prowadzenie badań jakościowych,* Warszawa: PWN

Silverman, D. (2012), *Interpretacja danych jakościowych: metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, Warszawa: PWN

Simons P.R.J. (1992), *Lernen, Selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell,* [w:] H. Mandl, H. Friedrich (red.), *Lern-und Denkstrategien. Analyse und Intervention,* Gottingen: Hogrefe, 251-264.

Skibińska H. (1996), *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.

Skinner B.F., Ferster C.B. (1957), *Schedules of Reinforcement.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Skorek E.M. (2004), *Terapia pedagogiczna. T. I,* Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Smuk, M. (2017), *Pisemna autonarracja w badaniu różnic indywidualnych w glottodydaktyce*, „Neofilolog" 48/1, 41-55

Suświłło M. (2006), *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu,* Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego

Smythe I. (2007), *Dysleksja. Przewodnik dla dorosłych,* Sofia. Leonardo da Vinci (Publikacja zrealizowana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej).

Snowling M. (2000), *Dyslexia*, Oxford-Malden: Blackwell Publishers Inc.

Snowling M. J, Nation K. (1997), *Phonology, language and learning to read*, [w:] C. Hulme, M. Snowling, (red.), *Dyslexia, biology and cognition*, London: Whurr Publishers, 153-166.

Solarczyk-Ambrozik E. (2002), *Edukacja dorosłych – między przymusem a wolnością*, [w:] E.A. Wesołowska (red.), *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, Płock: Wydawnictwo Novum, 13-24.

Spionek H. (1985), *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne,* Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Spitzer M. (2007) *Jak się uczy mózg,* Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Springer C. (1996), *La didactique des languesmface aux defis de la formation des adultes,* Paris: Edition Ophrys.

Sprenger-Charolles L., Cole P., Serniclaes W. (2000), *Reading acquisition and developmental dyslexia,* Hove: Psychology Press.

Stasiak H. (2004), *Nauczanie języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,* [w:] M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.), *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 10-15.

Steciąg M (2014), *Glottodydaktyka w ujęciu ekolingwistycznym,* Acta Universitatis Lodziensis: *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, nr 21, 51-64.

Stein J. (2001), *The Magnocellular Theory of Developmental Dyslexia,* Dyslexia, 7.

Stern H. (1975), *What can we learn from the good language learner?* „Canadian Modern Language Review", nr 31, 304-318.

Straburzyńska T., Śliwińska, T. (1987), *Seria testów czytania i pisania dla klas I-III szkoły podstawowej. Podręcznik.* Warszawa: COMPWZ MOiW

Strelau J. (2004), Różnice indywidualne: opis, determinanty i aspekt społeczny, [w:]

Strelau J. (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom II, Gdańsk: Wydawnictwo GWP.

Strupczewska B. (1990), *Test Figury Złożonej Rey-Osterrieth. Podręcznik*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego MEN.

Studenska A. (2005), *Strategie uczenia się, a opanowanie języka niemacierzystego*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Sztumski, J (1995). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1995.

Szczerbiński M. (2007), *Dysleksja rozwojowa: próba definicji*, [w:] M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja. Problem znany czy nieznany?* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 47-72.

Szczerbiński M., Pelc-Pękala, O. (2013), *Zestaw metod diagnozy trudności w czytaniu. Test Dekodowania*. Gdańsk: PTPiP.

Susułowska M. (1969), *Wybrane zagadnienia psychologii kliniczno-wychowawczej dzieci i młodzieży,* A. Lewicki (red.), *Psychologia kliniczna*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Suświłło M. (2004), *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu,* Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Szczepański S. (2006), Podmiotowość studentów Wydziału Wychowania Fizycznego i Fizjoterapii Politechniki Opolskiej. Studia i monografie z. 185.

Szempruch J. (2012), *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej,* Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Szlosek F. (2002), *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych,* Radom: Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Szulc A. (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Taraszkiewicz M. (2014), *Odpowiedzialność zawodowa nauczycieli w kontekście efektywności uczenia się uczniów. Granice i perspektywy*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, Warszawa-Kraków, Wydawnictwo Naukowe UJ, 149-162.

Taraszkiewicz M., Rose C. (2006), *Atlas efektywnego uczenia (się), nie tylko dla nauczycieli,* Część 1, Warszawa: Wydawnictwo Transfer Learning.

Terrel T.D (1977), *A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning*, The Modern Language Journal, 325-337.

Trendak O. (2013), *Trening strategiczny w klasie obcojęzycznej*, Łódź: Wydawnictwo Naukowe UŁ.

Turewicz W. (2002), *Organizacja pracy korekcyjno-kompensacyjnej*, [w:] W. Turewicz (red.), *Jak pomóc dziecku z dysortografią*, Zielona Góra: Wydawnictwo ODN, 11-37.

Vinegrad, M. (1994), *A revised adult dyslexia checklist*. Educare.

Wach-Kąkolewicz A., Schmidt J. (2011), *Motywacja do studiowania i sposoby jej podtrzymywania*, [w:] A. Andrzejczak (red.), *Metodyka studiowania*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, 58-76.

Warmington M., Stothard S.E., Snowling M.J. (2013), *Assessing Dyslexia in Higher Education: The York Adultassessment Battery – revised,* Journal of Research in Special Educational Needs, 13/1, 48-56.

Wejner-Jaworska T. (2019), *Dysleksja z perspektywy dorosłości,* Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Widła, H. (2009), *O nieprawidłowym stosowaniu narzędzi statystycznych w badaniach ankietowych*, „Neofilolog" 32, 189-198

Wiertelska J. (2011) *Translingwalne nauczanie języka angielskiego w triadzie: język ojczysty – język globalizujący – inny język obcy: podejście ekolingwistyczne,* [w:] S. Puppel (red.), *Transkomunikacja. W stronę sprofilowania przestrzeni publicznej jako wielopłaszczyznowej przestrzeni komunikacyjnej, t. III,* Poznań, 145–157.

Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczanym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego,* Warszawa-Poznań: Wydawnictwo PWN.

Wilczyńska W. (2001), *Autonomizacja jako przedmiot badań glottodydaktycznych*, „Neofilolog", nr 20, 6-12.

Wilczyńska W. (2008), *Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej*, „Języki Obce w Szkole", nr 6, 5-15.

Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie,* Warszawa: Wydawnictwo Avalon.

Wiseheart R., Altmann L.J.P., Park H. (2009), Sentence Comprehension in Young Adults with Developmental Dyslexia, „Annales of Dyslexia "59, 2, 151-167.

Wiśniewska, D. (2009), *Badanie w działaniu jako metoda badawcza w dydaktyce języków obcych,* „Neofilolog" 32, 115-127

Włodarski Z. (1998), *Psychologia uczenia się.* Wydanie III, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Wolff D. (2010), *Differenzierung – Individualisierung – Förderung,* „Babylonia", Nr. 4, 51-56.

Wolf M., Bowers P.G. (1999), *The double deficit hypothesis for the developmental dyslexia*. Journal of Educational Psyhology, 91 (3), 415-438.

Wroczyńska A., Kraśniewski A. (2019), *Organizacja procesu kształcenia w kontekście ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Integracja form kształcenia w procesie uczenia się przez całe życie jako element doskonalenia jakości kształcenia,* w: E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia, Warszawa: OW Politechniki Warszawskiej, 115-139.

Wrona L. (1999), *Uczenie się,* [w:] W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Podstawy psychologii, Wydanie II,* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 119-143.

Wróblewska W. (2001), *Aspiracje edukacyjne studentów*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.

Wróblewska W. (2008), *Autoedukacja studentów w Uniwersytecie. Ujęcie z perspektywy podmiotu,* Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.

Wszeborowska-Lipińska B. (1995), *Rozwój psychomotoryczny, edukacja, osobowość młodzieży dyslektycznej,* „Scholasticus", 3, 65-71.

Wszeborowska-Lipińska B. (1997), *Dysleksja a zdolności i style uczenia się,* „Psychologia Wychowawcza", 4, 314-331.

Wszeborowska-Lipińska B., Zianowicz-Szufler J. (1992), *Kariera szkolna i zawodowa młodzieży dyslektycznej*, „Scholasticus", 7-8, 83-88.

Whatmough J. (1956), *Language: A Modern Synthesis*, New York: New American Library.

Wygotski S. (1989), *Myślenie i mowa*, Warszawa PWN.

Zając H. (2009), *Ewolucja teorii nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej w latach 1950-2000. Część II: Kształtowanie sprawności językowyc*h, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.

Zakrzewska B. (1996), *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń,* Warszawa: Wydawnictwo WSiP.

Zawadzka-Bartnik E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Impuls

Zawadzka-Bartnik E. (2010), *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami),* Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Zielińska J. (2010), *Wpływ dysleksji na funkcjonowanie psychospołeczne uczniów,* Z. Pomirska (red.), *Wokół dysleksji,* Warszawa: Wydawnictwo Engram.

Żłobicki W., Maj B. (2012), *Nierówność szans edukacyjnych – przyczyny, skutki, koncepcje zmian,* Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Netografia

Berlin R. (1887), *Eine besondere Art der Wortblindheit (Dyslexie)*, Wiesbaden, Verlag von J.F. Bergmann, http://gdz.sub.uni-goetingen.de/dms/load/img/?PPN-PPN513409602&IDDOC=294878 dostęp: lipiec 2017

Billington D.D., (2000), *Seven characteristics of highly effective adult learning programs*, Seattle: New Horizons, http://www.umsl.edu/-henschkej/henschke/seven_characteristics_of_highly_effective_adult_learning_programs.pdf, dostęp: sierpień 2018

Boni M. (2009), *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, https://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public/1_NOWA%20STRONA/Aktualnosci/seniorzy/badania%20aktywne%20starzenie/pl_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf, dostęp: luty 2017.

Bowman F.L., Culott, V. (2010), *Do I have dyslexia? Self-Assessment Tool. International Dyslexia Association*, https://dyslexia.org/dyslexia-test/, dostęp: marzec 2018.

Bugaj J. (2010), *Kształcenie skoncentrowane na studentach tzw. Student Centered Learning (SCL): co się za tym kryje,* https://www.researchgate.net/publication/280877709_Ksztalcenie_skoncentrowane_na_studentach_tzw_Student_Centered_Learning_SCL_co_sie_za_tym_kryje, dostęp; sierpień 2015.

Castles A., Coltheart M. (1993), *Varieties of Developmental Dyslexia.* "Cognition, 47", 149-180, http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277(93)90003-E, dostęp: lipiec 2019.

Coffield F., Moseley D., Hall F., Ecclestone K. (2017), *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*, http://www.leerbeleving.nl/wp.content/uploads/2011/09/learning-styles.pdf, dostęp: lipiec 2017.

Emerson Dickman J.D. (2017), *Do We Need a New Definition of Dyslexia?* info@dyslexiaida.org, dostęp: sierpień 2019.

Everatt J., Smyth I. (2001), *Kwestionariusz objawów dysleksji u dorosłych,* tłum. M. Ziemnicka, https://docs.google.com./file/d/0B3vpG9v9Gt27iaXdILU5Kdk5yM3c/edit Comments. Sign in| Recent Site Activity| Report Abuse| Print Page| Powered by Google.

Hymes D. (1980), http://uranos.cto.edu.pl/`grzenia/kjwi-bibliografia.html, dostęp: sierpień, 2019.

Gajewska-Skrzypczak I., Sawicka B. (2016), *Język specjalistyczny na uczelni technicznej*, „Języki Obce w Szkole" nr 3/2016, 52-57, http://jows.pl/sites/default/files/sawicka_skrzypczak.pdf.

Gałązka A., Gębka-Suska A., Suska Cz. (2017), *Teoria w pigułce*, www.ore.edu.pl, dostęp: styczeń, 2018.

Hinshelwood J. (1917), *Congenital word-blindness*, London: H.K. Lewis&Co, ltd., https://archive.org/details/congenitalwordbl00hinsrich/page/n10, dostęp: lipiec 2019.

Gategno C. (1972), *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way (2nd ed.)*, New York: Educational Solutions, https://issuu.com/eswi/docs/gattegno_-teaching_foreign_languages_in_schools_t, dostęp: lipiec 2019.

Jackson N. (2004), *Developing the concept of metalearning*, „ Innovations in Education and Teaching International", nr 4, t. 41, 391-403, http://people.bath.ac.uk/edspd/Weblinks/MA_ULL/Other_resources/ Jackson%202004&20IETI.pdf, dostęp: marzec 2017.

Karpińska A. (2015) *Ontodydaktyczny wymiar trudności i niepowodzeń szkolnych,* „Roczniki Pedagogiczne" Vol. 7, No 2 (2015), 9-22, http://czasopisma.tnkul.pl/index.php/rped/article/view/173/186, dostęp: sierpień 2019.

Orton S. (1929), *The 'Sight-Reading' Method of Teaching Reading as a Source of Reading Disability*, [w:] "Journal of Educational Psychology", Vol. 20(2), 135-143, http://www.donpotter.net/pdf/orton-sight-reading-method.pdf, dostęp: sierpień 2019.

O 'Neil G., McMahon T. (2005), Student-*centered learning: What does it mean for students and lecturers?* University College Dublin, http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues_19th_Oct_SCL.html, dostęp: sierpień 2018.

Pringle-Morgan W. (1896), *Congenital Word Blindness,* [w:] "British Medical Journal" 2(1871): 1378, https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2510936/pdf/brmedj08820-0014.pdf, dostęp: lipiec 2019.

Wykaz aktów prawnych

Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. z 1997 r., Nr 78, poz. 483.

Ustawa o kredytach i pożyczkach studenckich z dnia 17 lipca 1998 r., Dz. U. z 1998 r., Nr 108, poz. 685.

Ustawa o stopniach i tytule naukowym z dnia 14 marca 2003 r., Dz. U. z 2003 r., Nr 65, poz. 595.

Prawo o szkolnictwie wyższym – Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r., Dz. U. z 2005 r., poz. 572, z późn. zm.

Ustawa o zasadach finansowania nauki z dnia 30 kwietnia 2010 r., Dz. U. z 2010 r., Nr 96, poz. 615.

Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce – Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r., Dz. U. z 2018 r., poz. 1668.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia z dnia 5 października 2011 r., Dz. U. z 2011 r., Nr 243, poz. 1445.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r., Dz. U. z 2011 r., Nr 253, poz. 1520.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych z dnia 3 sierpnia 2017 r., Dz. U. z 2017, poz. 1534.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach z 9 sierpnia 2017 r., Dz. U. z 2017 r., poz. 1591.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6-8 Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) z dnia 14 listopada 2018 r., Dz. U. z 2018 r., poz. 2153.

Spis tabel

Tabela 1. Symptomy ryzyka dysleksji 38
Tabela 2. Symptomy dysleksji rozwojowej w wieku szkolnym 42
Tabela 3. Trudności dyslektyczne dorosłych 44
Tabela 4. Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi 104
Tabela 5. Role nauczyciela akademickiego w SCL 106
Tabela 6. Przykładowe wypowiedzi dyslektycznych studentów z internetowego forum „gazeta.pl” 163
Tabela 7. Wskaźniki rozstrzygnięcia pytań badawczych w kontekście zastosowanych w module badań ilościowych metod, technik i narzędzi 182
Tabela 8. Uczestnicy badań w module badań ilościowych – studenci 186
Tabela 9. Uczestnicy badań w module badań ilościowych – eksperci 191
Tabela 10. Realizacja zadań badawczych i służących im czynności organizacyjnych w module badań ilościowych 192
Tabela 11. Wskaźniki rozstrzygnięcia pytań badawczych w kontekście zastosowanych w module badań jakościowych metod, technik i narzędzi 200
Tabela 12. Uczestnicy badań w module badań jakościowych 202
Tabela 13. Realizacja zadań badawczych i służących im czynności organizacyjnych w module badań jakościowych 203
Tabela 14. Występowanie dysleksji – deklaracje badanych studentów 206
Tabela 15. Trudności w uczeniu się deklarowane przez studentów z dysleksją 208
Tabela 16. Samoocena poziomu osiągnięć w studiowaniu – deklaracje badanych studentów 213
Tabela 17. Deklarowana przez dyslektycznych studentów umiejętność rozpoznawania cech stylu uczenia się 214
Tabela 18. Deklarowana przez niedyslektycznych studentów umiejętność rozpoznawania cech stylu uczenia się 214
Tabela 19. Specyfika rozwoju percepcyjno-motorycznego S1 223
Tabela 20. Trudności S1 w nauce języków obcych 225
Tabela 21. Indywidulany profil uczenia się S1 227
Tabela 22. Osiągnięcia S1 w nauce języków obcych 231
Tabela 23. Specyfika rozwoju percepcyjno-motorycznego S2 234
Tabela 24. Trudności S2 w nauce języków obcych 236
Tabela 25. Indywidulany profil uczenia się S2 238
Tabela 26. Osiągnięcia S2 w nauce języków obcych 240
Tabela 27. Specyfika rozwoju percepcyjno-motorycznego S3 244
Tabela 28. Trudności S3 w nauce języków obcych 245

Tabela 29. Indywidulany profil uczenia się S3 246
Tabela 30. Osiągnięcia S3 w nauce języków obcych 249
Tabela 31. Specyfika rozwoju percepcyjno-motorycznego S4 252
Tabela 32. Trudności S4 w nauce języków obcych 253
Tabela 33. Indywidulany profil uczenia się S4 254
Tabela 34. Osiągnięcia S4 w nauce języków obcych 256
Tabela 35. Charakterystyka rozwoju percepcyjno-motorycznego S5 259
Tabela 36. Trudności S5 w nauce języków obcych 260
Tabela 37. Indywidulany profil uczenia się S5 261
Tabela 38. Osiągnięcia S5 w nauce języków obcych 263
Tabela 39. Specyfika rozwoju percepcyjno-motorycznego S6 267
Tabela 40. Trudności S6 w nauce języków obcych 269
Tabela 41. Indywidulany profil uczenia się S6 270
Tabela 42. Osiągnięcia S6 w nauce języków obcych 272
Tabela 43. Specyfika rozwoju percepcyjno-motorycznego S7 276
Tabela 44. Trudności S7 w nauce języków obcych 277
Tabela 45. Indywidulany profil uczenia się S7 278
Tabela 46. Osiągnięcia S7 w nauce języków obcych 281
Tabela 47. Specyfika rozwoju percepcyjno-motorycznego S8 284
Tabela 48. Trudności S8 w nauce języków obcych 285
Tabela 49. Indywidulany profil uczenia się S8 286
Tabela 50. Osiągnięcia S8 w nauce języków obcych 288
Tabela 51. Specyfika rozwoju percepcyjno-motorycznego S9 292
Tabela 52. Trudności S9 w nauce języków obcych 293
Tabela 53. Indywidulany profil uczenia się S9 296
Tabela 54. Osiągnięcia S9 w nauce języków obcych 298
Tabela 55. Specyfika rozwoju percepcyjno-motorycznego S10 301
Tabela 56. Trudności S10 w nauce języków obcych 303
Tabela 57. Indywidulany profil uczenia się S10 304
Tabela 58. Osiągnięcia S10 w nauce języków obcych 306

Spis wykresów

Wykres 1. Postulowane przez studentów metody pracy wzmacniające umiejętności komunikowania się 113
Wykres 2. Formy zajęć z języka obcego preferowane przez studentów studiów 2 stopnia 113
Wykres 3. Formy zajęć z języka obcego preferowane przez studentów studiów 1 stopnia 114
Wykres 4. Etap edukacji, w którym u badanych dokonano diagnozy dysleksji 207
Wykres 5. Objawy trudności występujących u badanych często 211
Wykres 6. Samoocena poziomu osiągnięć studentów dyslektycznych i niedyslektycznych 213
Wykres 7. Cechy stylu uczenia się określane z pewnością 215
Wykres 8. Znajomość narzędzi autodiagnozy 216
Wykres 9. Poznanie narzędzi autodiagnozy 217
Wykres 10. Formy wsparcia dyslektycznych studentów realizowane w uczelniach za pośrednictwem BON 218

Spis schematów

Schemat 1. Teorie wyjaśniające przyczyny dysleksji 30
Schemat 2. Strategie uczenia się języków obcych 130
Schemat 3. Model pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniom dyslektycznym 151
Schemat 4. Badani studenci i pracujący z nimi nauczyciele akademiccy 203
Schemat 5. Model działań wspierających dyslektycznych studentów 339

Spis rycin

Rycina 1. Balabolka, zrzut ekranu 158
Rycina 2. Q-typing, zrzut ekranu 158
Rycina 3. Xmind, zrzut ekranu 159
Rycina 4. Kryteria rankingu uczelni wyższych w 2020 r. 188

Aneks

Narzędzia zastosowane w module badań ilościowych:

1. Kwestionariusz ankiety dla studentów
2. Kwestionariusz ankiety dla ekspertów – pracowników BON
3. Kwestionariusz wywiadu eksperckiego z pracownikami BON oraz Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych w Krakowie i Polskiego Towarzystwa Dysleksji, Oddziału w Krakowie

Narzędzia zastosowane w module badań jakościowych:

4. Kwestionariusz wywiadu eksperckiego z pracownikami BON
5. Kwestionariusz wywiadu eksperckiego z pracownikami PP-P
6. Kwestionariusz wywiadu eksperckiego z nauczycielami akademickimi
7. Plan wywiadu narracyjnego półstandardowego z dyslektycznymi studentami
8. Kwestionariusze testów określających intraindywidualne cechy osoby uczącej się
    A. Preferencje sensoryczne w uczeniu się
    B. Test – Językowe wyrażenia sensoryczne
    C. Dominacja lateralna
    D. Test inteligencji wielorakich
    E. Kwestionariusz stylów działania/uczenia się
    F. Kwestionariusz strategii uczenia się języków obcych
9. Przykładowe testy sprawności językowych
10. Przykładowe ankiety autoewaluacyjne dla studentów
11. Wytyczne do analizy dokumentów
12. Arkusz nieprawidłowości w pisaniu, czytaniu, mówieniu w języku obcym
13. Dziennik obserwacji (uwzględniający organizacje zajęć oraz metody pracy glottodydaktycznej)
14. Arkusz osiągnięć studenta
15. Schemat konstrukcji indywidualnego projektu działań wspierających

Załącznik nr 1

Kwestionariusz ankiety dla studentów

Zwracam się z prośbą o wypełnienie ankiety. Dotyczy ona trudności studentów w uczeniu się/studiowaniu, ze szczególnym uwzględnieniem ich aspektu dyslektycznego. Ankieta jest anonimowa, a jej wyniki posłużą do celów naukowych.
Właściwe dla Pana/Pani odpowiedzi proszę zaznaczyć znakiem X lub wpisać w odpowiednim miejscu.

Dziękuję – Julia Klapa

1. Proszę określić swoje trudności w uczeniu się/studiowaniu oraz czynnościach codziennych (można dokonać wielokrotnych wyborów).

L.p.	Trudność	Występowała wcześniej		Występuje obecnie		Nie występuje
		często	rzadko	często	rzadko	
I. W czytaniu						
1.	Wolne tempo czytania					
2.	Niechęć do czytania					
3.	Trudności w rozumieniu treści w jednokrotnym czytaniu cichym					
4.	Trudności w rozumieniu treści w wielokrotnym czytaniu cichym					
5.	Trudności w rozumieniu treści w czytaniu głośnym					
6.	Trudności w szeregowaniu i selekcji treści					
7.	Brak koncentracji na tekście, regresy w czytaniu," gubienie się" w tekście					
8.	Mylenie wyrazów podobnych graficznie					
9.	Inne niewymienione – jakie? …….. ……. …….					
II. W pisaniu						
1.	Błędy ortograficzne					
2.	Inne błędy – nieortograficzne, np. pomyłki liter, wyrazów, ich zniekształcenia					
3.	Pomyłki w zapisie cyfr, liczb					
4.	Niekształtne pismo					
5.	Trudności w formułowaniu wypowiedzi pisemnych					
6.	Brak umiejętności autokorekty					
7.	Błędne wypełnianie formularzy					
8.	Niezautomatyzowany własny podpis					
9.	Inne niewymienione – jakie? …….. ……. …….					

III. W koncentracji uwagi i pamięci						
1.	Szybka męczliwość					
2.	Krótkotrwała uwaga, krótki czas pracy					
3.	Kłopoty z zapamiętywaniem informacji					
4.	Kłopoty z zapamiętywaniem dat, kodów, haseł, danych liczbowych					
5.	Inne niewymienione – jakie? …….. …… ……					
IV. W orientacji czasowej i przestrzennej						
1.	Mylenie dat, godzin, miejsc, okoliczności					
2.	Złe zarządzanie czasem – ciągły pośpiech, spóźnienia					
3.	Utrudniona orientacja w przestrzeni					
4.	Inne niewymienione – jakie? …….. …… ……					
V. W wypowiedziach ustnych/mówieniu						
1.	Trudność w precyzyjnym wypowiadaniu się i przekazywaniu informacji					
2.	Gubienie wątku, chaos w wypowiedzi					
3.	Utrudnione rozumienie wypowiedzi dłuższych lub o nietypowej konstrukcji					
4.	Niewłaściwy rytm wypowiedzi, melodia, tempo, akcent, płynność					
5.	Inne niewymienione – jakie? …….. …… ……					
VI. W uczeniu się						
1.	Utrudnienia w organizacji procesu uczenia się					
2.	Brak systematyczności i dyscypliny					
3.	Nieumiejętność planowania własnych działań					
4.	Stosowanie schematów w uczeniu się					
5.	Trudności w doborze adekwatnych dla siebie technik uczenia się					
6.	Inne niewymienione – jakie? …….. …… ……					
VII. W opanowaniu języka obcego						
1.	Nieprawidłowy zapis alfabetu					
2.	Pomyłki w nazywaniu liter alfabetu					
3.	Trudności w przyswajaniu nowego słownictwa					
4.	Trudności w opanowaniu gramatyki i ortografii					
5.	Brak swobody wypowiedzi ustnych					
6.	Brak swobody wypowiedzi pisemnych					
7.	Inne niewymienione – jakie? …….. …… ……					

2. Jak ocenia Pan/Pani poziom swoich dotychczasowych osiągnięć/ocen w studiowaniu?

- □ Jest adekwatny do moich możliwości
- □ Jest powyżej moich możliwości
- □ Jest poniżej moich możliwości
- □ Nie potrafię określić

3. Czy, na podstawie własnej wiedzy o dysleksji oraz odpowiedzi udzielonych na pytanie 1, sądzi Pan/Pani, że jest dyslektykiem?

- □ Tak
- □ Nie
- □ Nie wiem

4. Czy kiedykolwiek był Pan/Pani zdiagnozowany jako osoba dyslektyczna?

- □ Tak, w szkole podstawowej
- □ Tak, w gimnazjum
- □ Tak, w szkole ponadgimnazjalnej
- □ Nie

5. Jakie ocenia Pan/Pani swoje umiejętności rozpoznawania charakterystycznych cech własnego stylu uczenia?

L.p.	Umiejętność	Określam z pewnością	Wydaje mi się, że znam	Nie potrafię określić
1.	Preferencje sensoryczne (kanał wzrokowy, słuchowy, kinestetyczno-ruchowy			
2.	Dominacja półkuli mózgowej			
3.	Profil dominacji całkowitej uwzględniający oko, rękę, nogę i ucho			
4.	Profil inteligencji wielorakich tworzony przez inteligencję lingwistyczną, logiczno-matematyczną, cielesno-kinestetyczną, wizualno-przestrzenną, interpersonalną, intrapersonalną i muzyczną, przyrodniczą i egzystencjalną			
5.	Profil działania ze wskazaniem na teoretyka, typ refleksyjny, działacza i pragmatyka			

6. Czy zna Pan/Pani narzędzia autodiagnozy pozwalające na poznanie zagadnień poruszanych powyżej?

- □ Tak
- □ Nie
- □ Nie potrafię określić

7. **W jakich okolicznościach zapoznał się Pan/Pani z umiejętnościami wymienionymi w pytaniu 5?**

   - □ Uczestnictwo w warsztatach, kursach, zajęciach z tego zakresu organizowanych w szkole (podstawowej, gimnazjum, średniej, wyższej – proszę podkreślić właściwą odpowiedź)
   - □ Indywidualne konsultacje (nauczycieli, pedagogów, psychologów – proszę podkreślić właściwą odpowiedź)
   - □ Pomoc rodziców lub innych osób z rodziny
   - □ Własne starania, by je poznać (poszukiwania w literaturze, eksperymentowanie, próby i błędy – proszę podkreślić właściwą odpowiedź)
   - □ Nie znam cech swojego stylu uczenia się i nie podejmuję prób ich rozpoznania
   - □ Inne możliwości, jakie?

     .....
     .....
     .....

8. **Proszę opisać swoje refleksje dotyczące sposobów uczenia się i ich indywidualnych uwarunkowań**

   .....
   .....
   .....
   .....
   .....
   .....
   .....
   .....
   .....
   .....
   .....

9. **Proszę opisać swoje mocne strony, osiągnięcia, sukcesy, talenty, szczególne uzdolnienia**

   .....
   .....
   .....
   .....
   .....

Załącznik nr 2

Kwestionariusz ankiety dla ekspertów BON

Szanowni Państwo,

nazywam się Julia Klapa. Jestem pracownikiem Centrum Językowego Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie i doktorantką Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego. W kręgu moich zainteresowań badawczych mieszczą się zagadnienia dotyczące zakresu i form wsparcia edukacyjnego udzielanego studentom dyslektycznym. Z uwagi na trudności w kontaktach bezpośrednich, zwracam się do Państwa drogą mailową. Uprzejmie proszę o udzielenie informacji dotyczących wskazanych w formularzu kwestii. Będą one wykorzystane wyłącznie w opracowaniu naukowym, z zachowaniem anonimowości osób udzielających informacji i uczelni. Uprzejmie proszę o wypełnienie ankiety, która zajmie Państwu maksymalnie 10 minut. Poniżej dołączam link do ankiety:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSekY8aZfyXHpqx44ef4-6TChPkHE5E-dh1vxQfH7vp4v345tw/viewform?usp=sf_link

Z góry dziękuję za poświęcony czas.

Z wyrazami szacunku – Julia Klapa

SEKCJA 1

1. Czy w zakresie działań BON mieści się wspomaganie osób dyslektycznych, jeśli dysfunkcja ta nie współwystępuje z rodzajem niepełnosprawności?
    - □ tak
    - □ nie
    - □ nie wiem
2. Ilu studentów dyslektycznych zgłosiło się do BON-u z prośbą o pomoc w bieżącym roku akademickim?
3. Czy liczba ta wykazuje tendencję wzrostową na przestrzeni ostatnich 10 lat?
    - □ wyraźnie wzrasta
    - □ nieznacznie wzrasta
    - □ jest niezmienna
    - □ wyraźnie maleje
    - □ nieznacznie maleje
    - □ trudno określić
    - □ inne
4. Jakie trudności zgłaszają najczęściej dyslektyczni studenci?
5. Jakie formy pomocy są dostępne dla dyslektycznych studentów w ofercie BON?
    - □ porady i konsultacje
    - □ warsztaty psychoedukacyjne
    - □ pomoc w organizacji studiów
    - □ wnioskowanie o zmianę sposobu zaliczania przedmiotów, trybu egzaminów
    - □ inne

6. W jaki sposób dyslektyczni studenci są informowani o możliwościach uzyskania wsparcia w ramach BON?
    - □ na stronach internetowych uczelni
    - □ poprzez opiekunów roczników i nauczycieli akademickich
    - □ na spotkaniach ze studentami
    - □ inne
7. Jakie formy współpracy z nauczycielami akademickimi są możliwe do realizacji w ramach pomocy dyslektycznym studentom?
8. Jakie instytucje/stowarzyszenia/fundacje funkcjonujące w środowisku lokalnym wspierają dyslektycznych studentów i oferują im konkretne formy pomocy?
9. Bardzo proszę o refleksje i uwagi dotyczące wskazanych powyżej zagadnień

SEKCJA 2

Dane o osobie udzielającej informacji:

Funkcja w BON:

Załącznik nr 3

Kwestionariusz wywiadu eksperckiego z pracownikami BON, Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych i Polskiego Towarzystwa Dysleksji, Oddział w Krakowie

1. Informacje wstępne (cel badania, zakres wykorzystania informacji, sposoby analizy i prezentacji, poufność danych)
2. Zagadnienia zasadnicze:
   2.1. Możliwości kontaktów dyslektycznych studentów z pracownikami PP-P i PTD:
      - □ czy są,
      - □ jaka jest ich podstawa prawna,
      - □ jaka jest ich skala,
      - □ jaka jest tendencja w ciągu ostatnich lat.

   2.2. Jaki jest rodzaj i zakres trudności zgłaszanych przez studentów.

   2.3. Jakiej pomocy oczekują dyslektyczni studenci:
      - □ merytorycznej – w pokonywaniu trudności,
      - □ formalnej (wydanie opinii, informacji, innej dokumentacji),
      - □ wsparcia psychologicznego w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami,
      - □ systematycznych oddziaływań terapeutycznych.

   2.4. Jaką pomoc otrzymują (w uczelni, poza nią)?

   2.5. Co charakteryzuje kontakty nauczycieli akademickich z pracownikami PP-P i BON?
      - □ Kto jest inicjatorem kontaktów?
      - □ Czego dotyczą?
      - □ Jakie są oczekiwania nauczycieli akademickich?

   2.6. Jaka jest ocena skuteczności działań pomocowych PP-P i BON?
3. Informacje o osobie udzielającej wywiadu: stanowisko, staż pracy, specjalizacja zawodowa, doświadczenia zawodowe.
4. Informacje uzupełniające (w zależności od uzyskanych danych).

Załącznik nr 4

Kwestionariusz wywiadu eksperckiego z pracownikami BON

1. Informacje wstępne (cel badania, zakres wykorzystania informacji, sposoby analizy i prezentacji, poufność danych)
2. Zagadnienia zasadnicze:
   2.1. Możliwości kontaktów dyslektycznych studentów z pracownikami BON:
      - □ czy są,
      - □ jaka jest ich podstawa prawna,
      - □ kto jest inicjatorem kontaktów,
      - □ jaka jest ich skala,
      - □ jaka jest tendencja w ciągu ostatnich lat,
      - □ jaki jest rodzaj i zakres trudności zgłaszanych przez studentów.

   2.2. Jakiej pomocy oczekują dyslektyczni studenci:
      - □ merytorycznej – w pokonywaniu trudności,
      - □ formalnej (wydanie opinii, informacji, innej dokumentacji),
      - □ wsparcia psychologicznego w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami.

   2.3. Jaką pomoc otrzymują?

   2.4. Co charakteryzuje kontakty nauczycieli akademickich z BON?
      - □ Kto jest inicjatorem kontaktów?
      - □ Czego dotyczą?
      - □ Jakie są oczekiwania nauczycieli akademickich?
      - □ Jaka jest ocena skuteczności działań pomocowych BON?
3. Informacje o osobie udzielającej wywiadu: stanowisko, staż pracy, specjalizacja zawodowa, doświadczenia zawodowe
4. Informacje uzupełniające (w zależności od uzyskanych danych)

Załącznik nr 5

Kwestionariusz wywiadu eksperckiego z pracownikami PP-P

1. Informacje wstępne (cel badania, zakres wykorzystania informacji, sposoby analizy i prezentacji, poufność danych)
2. Zagadnienia zasadnicze:
   2.1. Możliwości kontaktów dyslektycznych studentów z pracownikami PP-P:
      - □ czy są,
      - □ jaka jest ich podstawa prawna,
      - □ kto jest inicjatorem kontaktów,
      - □ jaka jest ich skala, częstotliwość, okresy nasilenia,
      - □ jaka jest tendencja w ciągu ostatnich lat,
      - □ jaki jest rodzaj i zakres trudności zgłaszanych przez studentów.

   2.2. Jakiej pomocy oczekują dyslektyczni studenci?
      - □ merytorycznej – w pokonywaniu trudności,
      - □ formalnej (wydanie opinii, informacji, innej dokumentacji),
      - □ wsparcia psychologicznego w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami.

   2.3. Jaką pomoc otrzymują?

   2.4. Czy nauczyciele akademiccy podejmują kontakty z pracownikami PP-P? Kto jest inicjatorem kontaktów? Czego dotyczą?

   2.5. Jaka jest ocena skuteczności działań pomocowych PP-P?
3. Informacje o osobie udzielającej wywiadu: stanowisko, staż pracy, specjalizacja zawodowa, doświadczenia zawodowe
4. Informacje uzupełniające (w zależności od uzyskanych danych)

Załącznik nr 6

Kwestionariusz wywiadu eksperckiego z nauczycielami akademickimi

1. Informacje wstępne (cel badania, zakres wykorzystania informacji, sposoby analizy i prezentacji, poufność danych)
2. Zagadnienia zasadnicze:
   2.1. Możliwości kontaktów dyslektycznych studentów z nauczycielami akademickimi:
      - □ czy są, z czyjej inicjatywy się odbywają, w jakich okolicznościach,
      - □ jaka jest ich skala i częstotliwość,
      - □ jaka jest tendencja w ciągu ostatnich lat.

   2.2. Rodzaj i zakres trudności zgłaszanych przez studentów:
      - □ w studiowaniu,
      - □ w organizacji studiów.

   2.3. Jakiej pomocy oczekują dyslektyczni studenci:
      - □ merytorycznej – w pokonywaniu trudności,
      - □ wsparcia psychologicznego w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami,
      - □ pomocy organizacyjnej w semestrze i sesji,
      - □ możliwości korzystania z dodatkowych materiałów dydaktycznych.

   2.4. Pomoc deklarowana i realizowana przez nauczycieli akademickich:
      - □ metody pracy z dyslektykami,
      - □ materiały dydaktyczne,
      - □ rozwiązania organizacyjne stosowane w trakcie semestru i w sesji egzaminacyjnej,
      - □ cykliczne konsultacje i poradnictwo dydaktyczne.

   2.5. Ocena postępów dyslektycznych studentów. Ocena ich gotowości komunikowania się w językach obcych; czynniki wspomagające i zakłócające komunikację obcojęzyczną.

   2.6. Ocena możliwości indywidualizowania procesu studiowania z uwzględnieniem potrzeb i możliwości dyslektycznych studentów.
3. Informacje o osobie udzielającej wywiadu: stanowisko, staż pracy, specjalizacja zawodowa, doświadczenia zawodowe
4. Informacje uzupełniające (w zależności od uzyskanych danych)

Załącznik nr 7

Plan wywiadu narracyjnego półstandardowego z dyslektycznymi studentami

1. Informacje wstępne (cel badania, zakres wykorzystania informacji, sposoby analizy i prezentacji, poufność danych)
2. Zagadnienia zasadnicze:
   - 2.1. Przebieg kariery edukacyjnej, standardowe i pozastandardowe działania edukacyjne
   - 2.2. Trudności dyslektyczne ujawniające się we wcześniejszych etapach kształcenia i obecnie.
   - 2.3. Ocena gotowości komunikowania się w językach obcych w sytuacjach dydaktycznych i poza uczelnią – w kontaktach formalnych i nieformalnych.
   - 2.4. Posiadana diagnoza psychologiczno-pedagogiczna:
     - □ opis dysfunkcji rozwojowych,
     - □ czas wydania diagnozy,
     - □ zawarte wskazania, decyzyjność orzeczenia.
   - 2.5. Umiejętności autodiagnostyczne studenta związane ze specyfiką uczenia się; świadomość własnych preferencji w uczeniu się i stosowanych strategii.
   - 2.6. Zakres pomocy otrzymywanej przez studenta we wcześniejszych okresach edukacji.
   - 2.7. Oczekiwania dotyczące możliwości otrzymania pomocy merytorycznej i organizacyjnej (w tym stosowania metod dostosowanych do potrzeb i możliwości studenta, tempa pracy, organizacji zajęć, udostępniania materiałów, organizacji sesji egzaminacyjnej, formy egzaminów itp.).
   - 2.8. Praca własna studenta ukierunkowana na eliminowanie trudności dyslektycznych.
   - 2.9. Ocena własnych osiągnięć i analiza niepowodzeń w studiowaniu.
3. Informacje o osobie udzielającej wywiadu: rok i kierunek studiów, inne charakteryzujące studenta
4. Informacje uzupełniające (w zależności od uzyskanych danych)

Załącznik nr 8

Kwestionariusze testów określających intraindywidualne cechy osoby uczącej się

Nazywam się Julia Klapa. Jestem doktorantką na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego.

Poniżej zamieszczono kwestionariusze pozwalające na charakterystykę osoby uczącej się (w zakresie jej preferencji sensorycznych oraz wykorzystywanych stylów i strategii uczenia się). Stanowią one element badań naukowych dotyczących trudności dyslektycznych studentów. Uzyskane informacje zostaną wykorzystane w celach naukowych. Każdy z kwestionariuszy poprzedzony jest instrukcją dotyczącą jego wypełnienia. Proszę przeczytać informacje szczegółowe zamieszczone do każdego kwestionariusza i wypełnić go zgodnie z instrukcją.

Badanie jest anonimowe.

Dziękuję za udział w badaniach.

Julia Klapa

Kod badanego studenta

.....

A. Preferencje sensoryczne w uczeniu się

Proszę przeczytać pytania i zaznaczyć, które stwierdzenie opisuje Pana/Panią najlepiej, wpisując obok niego dwa punkty; jeżeli uzna Pan/Pani, że zdarza się to rzadziej, proszę wpisać jeden punkt. Przy każdym pytaniu można wybrać jedną odpowiedź za dwa punkty i ewentualnie jedną za jeden punkt.

1. Masz wolny czas i trzy opcje jego spędzenia – co wybierasz:
    a. oglądanie TV lub czytanie gazet, książek;
    b. słuchanie muzyki lub radia;
    c. spacer, rower, bieganie.
2. Za chwilę idziesz na ważne spotkanie, co najsilniej przykuwa Twoją uwagę:
    a. jak wyglądasz i czy na pewno dobrze wszystko do siebie pasuje;
    b. zastanawiasz się, co powiesz i powtarzasz to w myślach lub na głos;
    c. podskakujesz i „boksujesz w powietrzu”, aby rozładować zdenerwowanie.
3. Kiedy znajdziesz się w sytuacji silnego stresu, twoja pierwsza reakcja to:
    a. siadasz bez ruchu i milkniesz;
    b. zaczynasz głośno mówić, opowiadać, co się wydarzyło, a nawet krzyczeć;
    c. chodzisz tam i z powrotem, przesuwasz jakieś rzeczy, idziesz pobiegać.
4. Z filmu najłatwiej zapamiętujesz:
    a. plenery, krajobrazy, kreacje aktorów;
    b. muzykę, dialogi;
    c. sceny pełne działania, pościgi, walki.

5. Co najłatwiej zapamiętujesz:
    a. twarze, ale zapominasz imiona;
    b. imiona, słowa, cyfry;
    c. rzeczy, które wykonałeś.
6. Czy twój pokój jest:
    a. czysty i posprzątany, zharmonizowany kolorystycznie;
    b. pełen muzyki;
    c. urządzony tak, byś odczuwał wygodę, nie musi być posprzątany.
7. Czy w czasie rozmowy:
    a. nie lubisz mówić lub słuchać zbyt długo;
    b. słuchasz, ale raczej dużo mówisz;
    c. żywo gestykulujesz i chodzisz w czasie mówienia.
8. Gdy musisz siedzieć i na coś czekać, to:
    a. rozglądasz się dookoła, oglądasz rzeczy, czytasz wszystkie napisy wokół;
    b. mówisz do siebie lub rozmawiasz z innymi ludźmi;
    c. wiercisz się, obgryzasz paznokcie, przechadzasz tam i z powrotem.
9. Gdy czytasz, to:
    a. lubisz opisy przyrody, scenerii, wyobrażasz sobie wyraźnie sceny;
    b. lubisz dialogi, słyszysz, jak bohaterowie mówią;
    c. wolisz akcję albo nie czytasz zbyt dużo.
10. Jaki rodzaj odzieży lubisz nosić:
    a. dobry krój i właściwe kolory;
    b. wcale o tym nie myślisz;
    c. luźne, wygodne, miłe w dotyku.

Odpowiedzi do testu

Odpowiedzi te są tylko krótkim wprowadzeniem i powinny być traktowane orientacyjnie.

Odpowiedzi (A) odnoszą się do wzrokowców, (B) do słuchowców, (C) do kinestetyków i czuciowców. Policz, ile masz punktów w odpowiedzi typu A, B i C.

W każdej kategorii możesz uzyskać maksymalnie 20 punktów. Wyniki zsumuj i wpisz:

A: ……..; B: ……; C: ……

Wynik zbliżony do 20 wskazuje na Twój preferowany kanał sensoryczny. Wynik zbliżony do 10 wskazuje na drugi w kolejności kanał sensoryczny.

1. Mój najsilniejszy zmysł to:
.....

2. Drugi w kolejności to:
.....

3. A ten najrzadziej używany to: .....

Mój styl uczenia się to: ..... - ..... - .....

B. Test – Językowe wyrażenia sensoryczne

Które z podanych poniżej określeń stosuje/wypowiada Pan/Pani często? Proszę podkreślić te słowa i policzyć podkreślenia.

Wyrażenia wzrokowe (widzieć):

spojrzeć, wyobrażenie, obraz, przegląd, niejasny, punkt widzenia, przyglądać się, doglądać, zlokalizować, pojawić się, przewidzieć, patrzeć, widownia, widok, aspekt, rzucić okiem, zauważyć, pole widzenia, wizja, jasność, spoglądać wstecz, ciemny, obserwować, oglądać, widoczny, horyzont, obserwować, widzieć, okazały, idea, oczywisty, pokazać, przewidywać, zademonstrować, iluzja, światopogląd, wzrok, zilustrować, spostrzeżenie, nakreślony, poza cieniem wątpliwości, wyraźnie sprecyzowany, wyświetlony, mglisty pomysł, okiem wyobraźni.

Wynik: .....

Wyrażenia słuchowe (słyszeć):

ogłosić, wspomnieć, pogłoska, stwierdzić, wypowiadać, oświadczyć, hałas, powiedzieć, rozmawiać, słyszalny, plotkować, ustny, krzyczeć, opowiedzieć, głośny, słyszeć, proklamować, piskliwy, ton, uderzać w ton, oznajmić, cisza, wymawiać, spokój, wyakcentować, konwersować, dowiadywać się, poczynić uwagę, dźwięk, wokalny, dyskutować, (robić) wywiad, zdawać sprawę, mówić, głos niemelodyjny, słuchać, dzwonić, zaniemówić, harmonia, wyznać, głośno, ryczeć, wrzeszczeć, brzmieć, mielenie językiem, wzywać kogoś, wyrazić się, zdobyć posłuch, gadka szmatka, głośno i wyraźnie, siła głosu.

Wynik: ……..

Wyrażenia kinestetyczne (czuć/robić):

aktywny, płynąć, pośpieszać, ustawić, wspierać, zmieniony, podstawa, intuicja, płytki, napięcie, znośny, chwycić, letni, zmieniać, związany, odporny, załapać, ruch, miękko, dotykać, naładować, wiszący, pijany, twardy, nieznośny, koncentrować, naciskać, przestraszony, podrażniony, niespokojny, emocjonalny, rozgrzany, nacisk, mieszać, roztrzepany, czuć, trzymać, pośpiech, stres, rozważyć, stanowczy, przeczucie, wrażliwy, uformowany, wyważyć, rozmyć wszystko, zmierzyć się z czymś, mocna podstawa, naładować się, zirytować kogoś, zażarty spór, w gorącej wodzie kąpany, wyłożyć karty na stół, nie podążać za czyjąś myślą.

Wynik: ……

C. Dominacja lateralna

Proszę przeczytać polecenia, wybrać wariant odpowiedzi, który wydaje się najbardziej pasujący do Pana/Pani i podkreślić. Jeśli obie odpowiedzi w równym stopniu odnoszą się do Pana/Pani, proszę (po dokładnym rozważeniu) podkreślić obie.

1. Zamknij oczy. Zobacz czerwony. Co widzisz?
    a. litery: c-z-e-r-w-o-n-y lub nic, ponieważ nie potrafisz tego zobaczyć,
    b. kolor czerwony lub jakiś czerwony przedmiot.
2. Zamknij oczy. Zobacz trzy. Co widzisz?
    a. litery: t-r-z-y, cyfrę 3 albo nic, ponieważ nie potrafisz tego zobaczyć,
    b. trzy zwierzęta, troje ludzi lub trzy przedmioty.
3. Gdy grasz na jakimś instrumencie lub śpiewasz:
    a. nie potrafisz grać ze słuchu i musisz czytać nuty,
    b. potrafisz grać ze słuchu, jeśli jest taka potrzeba.
4. Gdy składasz coś lub montujesz:
    a. wolisz czytać pisemne instrukcje, a następnie postępować zgodnie z ich wskazaniami,
    b. wolisz korzystać z ilustracji i diagramów lub po prostu samemu się wszystkim zająć bez jakichkolwiek wskazówek.
5. Gdy ktoś do ciebie mówi:
    a. zwracasz więcej uwagi na słowa, nie przywiązując znaczenia do gestów, wyrazu twarzy, rozmówcy /komunikacji pozawerbalnej, /
    b. zwracasz więcej uwagi na komunikaty niewerbalne, na przykład na wyraz twarzy danej osoby, ruchy jej ciała, brzmienie głosu.
6. Lepiej radzisz sobie mając do czynienia z:
    a. literami, cyframi i słowami,
    b. kolorami, obrazami i przedmiotami.
7. Gdy czytasz książkę:
    a. słyszysz w głowie czytane przez siebie słowa,
    b. widzisz w głowie akcję książki niczym film.
8. Którą ręką piszesz?
    a. prawą
    b. lewą.
9. Gdy rozwiązujesz jakieś zadanie matematyczne, który ze sposobów jest dla Ciebie najłatwiejszy?
    a. rozwiązujesz go w formie cyfr i słów,
    b. rozrysowujesz go; rozwiązujesz, używając materiałów, które można dotknąć, lub używasz palców, patyczków, liczydła.

10. Wolisz:
    a. mówić o swoich pomysłach?
    b. robić coś z realnymi przedmiotami, pokazywać, demonstrować?
11. Czy w twoim pokoju lub na twoim biurku panuje?:
    a. ład i porządek,
    b. bałagan i nieporządek z punktu widzenia innych, ty jednak doskonale wiesz, gdzie co jest.
12. Jeśli nikt nie mówi ci, co masz robić, jak postąpisz:
    a. planujesz i wykonasz wszystko zgodnie z planem,
    b. wykonasz wszystko w ostatniej chwili lub według swojego własnego tempa, i/lub będziesz chciał nadal pracować, nawet gdy czas już się skończył.
13. Jeśli nikt nie powiedziałby ci, co masz robić
    a. zazwyczaj byłbyś punktualny,
    b. często byś się spóźniał.
14. Zwykle czytasz lub oglądasz książkę lub czasopismo:
    a. od początku do końca,
    b. od końca do początku lub skacząc to tu, to tam.
15. Które z poniższych stwierdzeń najlepiej do ciebie pasuje:
    a. zwykle opowiadasz i lubisz słuchać o zdarzeniach ze wszystkimi szczegółami podanymi we właściwej kolejności,
    b. zwykle opowiadasz o głównym szczególe jakiegoś zdarzenia, a kiedy inni opowiadają ci o jakimś zdarzeniu, niecierpliwisz się, jeśli szybko nie przechodzą do sedna sprawy.
16. Gdy rozwiązujesz łamigłówkę lub pracujesz nad jakimś zadaniem, czy
    a. praca przebiega gładko, mimo, że nie widziałeś wcześniej efektu końcowego,
    b. musisz zobaczyć efekt końcowy, zanim zabierzesz się do pracy.
17. Którą z metod robienia notatek wolisz:
    a. wypisywanie w punktach lub sporządzanie listy spraw,
    b. wykonywanie rodzaju mapy umysłowej lub ilustrowanie notatek poprzez rysunki, strzałki powiązań z tematem, schematy będące skrótami myślowymi.
18. Gdy ktoś mówi ci, jak coś zrobić, gdybyś miał wybór, wolałbyś:
    a. stosować się do instrukcji,
    b. wymyślić nowy sposób zrobienia tego czegoś lub spróbować zrobić to po swojemu.
19. Pracując przy biurku:
    a. siedzisz prosto,
    b. kołyszesz się na krześle, garbisz się lub pochylasz nad biurkiem, by poczuć się wygodnie, lub wstajesz od czasu do czasu.

20. Które z poniższych stwierdzeń najlepiej do ciebie pasuje:
    a. zazwyczaj prawidłowo zapisujesz słowa lub liczby,
    b. czasami mylisz litery i cyfry lub zapisujesz niektóre słowa, litery i cyfry w odwrotnej kolejności lub od tyłu.
21. Co bardziej do ciebie pasuje;
    a. wymawiasz słowa poprawnie i we właściwym porządku,
    b. czasami mieszasz słowa w zdaniu lub wypowiadasz inne słowo, niż zamierzałeś, wiesz jednak, co chcesz powiedzieć.
22. Zwykle:
    a. rozmawiając z kimś trzymasz się tematu,
    b. zmieniasz temat i zaczynasz mówić o czymś innym, co wydaje ci się z nim związane.
23. Zazwyczaj:
    a. robisz plany i trzymasz się ich,
    b. decydujesz o wszystkim w ostatniej chwili lub robisz w danym momencie to, na co masz ochotę.
24. Gdy masz do wykonania pracę plastyczną to wolisz, gdy nauczyciel:
    a. mówi szczegółowo, jak trzeba ją wykonać,
    b. daje ci wolność tworzenia tego, co i jak chcesz.
25. Lubisz:
    a. gry i zabawy, które mają ściśle określone przepisy i reguły,
    b. gry i zabawy, które umożliwiają ci swobodne zachowanie bez przestrzegania sztywnych reguł.
26. Łatwiej:
    a. zauważasz różnice
    b. zauważasz podobieństwa
27. Kiedy oglądasz obrazy lub rysunki, najpierw:
    a. dostrzegasz szczegóły, części
    b. widzisz od razu całość
28. Zazwyczaj:
    a. potrafisz wyjaśnić, jak doszedłeś do rozwiązania
    b. nie potrafisz wyjaśnić, w jaki sposób rozwiązałeś zadanie lub skąd coś wiesz.
29. Zazwyczaj:
    a. potrafisz trafnie określić, kiedy coś się wydarzyło /masz poczucie czasu
    b. nie potrafisz precyzyjnie określić, kiedy coś się wydarzyło/tracisz poczucie czasu

30. Radzisz sobie:
    a. słabo z odczytywaniem mimiki twarzy, gestów innych osób,
    b. dobrze z odczytywaniem pozawerbalnych komunikatów, czyli wyrazu twarzy, gestów, brzmienia głosu innych osób.
31. Lepiej dajesz sobie radę z:
    a. instrukcjami mówionymi lub pisemnymi,
    b. instrukcjami w formie obrazów, rysunków i map.

Obliczanie wyników: Policz 1 punkt za każdą **odpowiedź – a** i zapisz sumę: ....., 1 punkt za każdą **odpowiedź – b** i zapisz sumę: ....., 1 punkt za każdą **odpowiedź – a i b** i zapisz sumę: .....

Jeśli uzyskałeś najwięcej punktów **w kategorii a**, wykazujesz tendencję do posługiwania się głównie **lewą półkulą mózgową**. Jeśli uzyskałeś najwięcej punktów **w kategorii b**, wykazujesz tendencje do posługiwania się głównie **prawą półkulą mózgową**. Jeśli uzyskałeś najwięcej punktów **w kategorii a i b**, wykazujesz tendencje do posługiwania się w **zintegrowany sposób** obiema półkulami mózgowymi.

D. Test inteligencji wielorakich

Proszę przeczytać uważnie stwierdzenia w tabeli i określić, w jakim stopniu pasują one do Pana/Pani. Możliwe odpowiedzi: ***zgadzam się całkowicie – 3 punkty, raczej zgadzam się ze stwierdzeniem – 2 punkty****; raczej* ***to do mnie nie pasuje – 1 punkt****; zupełnie to do mnie nie pasuje – 0 punktów.*

Liczbę punktów przypisanych poszczególnym kategoriom (1, 2 itd.) proszę zsumować i wpisać do zestawienia zamieszczonego pod tabelą.

Rodzaj inteligencji	Opis	Liczba punktów
1	Lubię słowa – czytanie książek, chodzenie do teatru, poezję.	
3	Lubię rozwiązywać zagadki i problemy logiczne.	
7	Jestem wrażliwy na to, co myślą i czują inni.	
8	Jestem dobry w tworzeniu planów i określaniu swoich celów.	
2	Lubię ćwiczenia fizyczne.	
4	Mam zmysł orientacji i potrafię dobrze oceniać odległości i przestrzenie.	
6	Jestem dobry w tworzeniu muzyki, śpiewaniu lub graniu na instrumentach.	
5	Interesują mnie kwestie związane ze środowiskiem naturalnym.	
1	Lubię rozwiązywać krzyżówki i zagadki słowne.	
3	Jestem dobry w liczeniu w pamięci, szacowaniu i mierzeniu.	
7	Jestem przekonywujący i potrafię uczyć innych tego, czego się nauczyłem.	
4	Jestem dobry w wyobrażaniu sobie rzeczy w umyśle.	
6	Z łatwością zapamiętuję wiersze, poezję i rymowanki.	
2	Uczę się dobrze, gdy mogę coś wykonać.	
8	Lubię pracować/uczyć się samotnie i w ciszy.	
3	Jestem dobry w wyszukiwaniu połączeń pomiędzy zagadnieniami.	
1	Łatwo uczę się z książek, Internetu, materiałów audio i wykładów.	
4	Jestem dobrym obserwatorem – dostrzegam rzeczy, których nie zauważają inni.	
3	Lubię przedmioty ścisłe i techniczne.	
7	Lubię należeć do klubów lub kółek zainteresowań.	
2	Jestem dobry w sporcie i grach.	
1	Jestem dobrym rozmówcą, posługuję się bogatym słownictwem.	
6	Często słucham muzyki i łatwo przychodzi mi rozpoznawanie melodii.	
4	Uczę się z wykresów, diagramów i map.	
5	Podobają mi się programy przyrodnicze i/lub trzymam w domu zwierzęta.	
3	Potrafię dobrze zaplanować czas, jaki poświęcam na pracę domową i uczę się dobrze dzięki logicznym wyjaśnieniom.	
5	Potrafię rozpoznać i nazwać wiele rodzajów kwiatów, roślin i drzew.	
7	Lubię pracować w zespole i dobrze przychodzi mi uczenie się w grupie.	
8	Jestem dobry w uczeniu się na swoich błędach i doświadczeniach.	
4	Jestem dobry w sztuce, modelowaniu lub rzeźbieniu.	
6	Mam dobre wyczucie rytmu.	
1	Dobrze piszę, na przykład opowiadania, poezję, listy, polecenia.	

7	Łatwo zawieram przyjaźnie.	
8	Prowadzę pamiętnik lub zapiski.	
5	Potrafię wyobrazić sobie siebie pracującego w rolnictwie albo jako biologa lub astronoma.	
2	Mam zdolności manualne, na przykład potrafię sporządzać modele, majsterkować, szyć.	
2	W tańcu czuję się jak ryba w wodzie.	
6	Mówię dużo, łatwo i płynnie.	
5	Przejmuję się losami naszej planety.	
8	Łatwo jest mi określić to, jak się czuję.	

Mój profil inteligencji wielorakich

Kategoria		Suma punktów
1	językowa	
2	ruchowa	
3	logiczno-matematyczna	
4	wizualno-przestrzenna	
5	przyrodnicza	
6	muzyczna	
7	interpersonalna	
8	intrapersonalna	

E. Kwestionariusz stylów działania/uczenia się

Proszę przeczytać poniższe stwierdzenia. Jeśli stwierdzenie Panią/Pana opisuje, jest Pani/Panu bliskie i łatwo się z nim identyfikować, proszę otoczyć jego numer kółkiem. Proszę pominąć stwierdzenia, które do Pani/Pana nie pasują.

1. Mam głęboko zakorzenione przekonanie o tym, co dobre i co złe.
2. Często zapominam w działaniu o roztropności i rzucam się w wir wydarzeń.
3. Najczęściej rozwiązuję problemy systematycznie krok po kroku, nie improwizuję.
4. Myślę, że procedury uniemożliwiają działanie zgodne z indywidualnym stylem bycia.
5. Mam opinię człowieka, który lubi nazywać rzeczy po imieniu.
6. Często myślę, że działanie zgodne z intuicją nie ustępuje działaniu przemyślanemu.
7. Lubię działać, jeśli mam wystarczająco dużo czasu, by poznać wszystkie szczegóły.
8. Często pytam ludzi o podstawy ich działania.
9. Największe znaczenie mają dla mnie aspekty praktyczne.
10. Aktywnie poszukuję nowych doświadczeń.
11. Słysząc o nowym pomyśle, zastanawiam się, jak mogę wprowadzić go w życie.
12. Lubię autodyscyplinę (dieta, regularne uprawianie sportu, codzienna rutyna).
13. Ważna jest dla mnie wysoka jakość własnej pracy.
14. Lepiej dogaduję się z ludźmi o logicznym i analitycznym umyśle.
15. Dogłębnie analizuję dostępne informacje i unikam wyciągania pochopnych wniosków.
16. Podchodzę ostrożnie do podejmowania decyzji i zawsze rozważam inne rozwiązania.
17. Bardziej niż pomysły praktyczne interesują mnie nowatorskie i niecodzienne idee.
18. Nie lubię pozostawiać spraw niezakończonych.
19. Zgadzam się z procedurami, jeśli uznam je za właściwie i prowadzące do celu.
20. Lubię widzieć związek mojego działania z jakąś ogólną ideą.
21. W dyskusji dążę do sedna.
22. Utrzymuję raczej luźne i formalne stosunki z osobami, z którymi współpracuję.
23. Pozytywnie wykorzystuję wyzwania wynikające ze spraw nowych i niecodziennych.
24. Lubię ludzi spontanicznych i na luzie.
25. Skrzętnie analizuję wszystkie szczegóły, zanim wyciągnę ostateczne wnioski.
26. Mam trudność w wymyślaniu szalonych, spontanicznych pomysłów.
27. Nie jestem zwolennikiem tracenia czasu na drobiazgi.
28. Jestem ostrożny w wyciąganiu wniosków.
29. Lubię mieć jak najwięcej źródeł informacji.
30. Ludzie, którzy nie przywiązują do spraw należytej wagi, zwykle mnie drażnią.
31. Słucham opinii innych, zanim wyrażę swoją własną.

32. Jestem otwarty w wyrażaniu swoich uczuć.
33. W dyskusjach lubię przyglądać się strategiom stosowanym przez innych rozmówców.
34. Wolę reagować na wydarzenia ze spontanicznością i elastycznością.
35. Lubię stosować różne techniki podejmowania decyzji.
36. Dyskomfortem jest dla mnie konieczność pospiesznej pracy na wyznaczony termin.
37. Często oceniam pomysły innych na podstawie ich walorów praktycznych.
38. Nie czuję się swobodnie w towarzystwie ludzi spokojnych i refleksyjnych.
39. Często irytują mnie ludzie „w gorącej wodzie kąpani".
40. Ważniejsze jest dla mnie cieszyć się chwilą niż myśleć o przeszłości czy przyszłości.
41. Wyżej oceniam decyzje oparte na analizie informacji niż te oparte na intuicji.
42. Jestem perfekcjonistą.
43. W dyskusji często zgłaszam nie do końca przemyślane pomysły.
44. W dyskusji i działaniu zazwyczaj wychodzę z praktycznymi pomysłami.
45. Najczęściej uważam, że zasady są po to, by je łamać.
46. Lubię przyglądać się sytuacji z dystansu i zastanowić się nad wszystkimi aspektami.
47. Często słuchając innych dostrzegam brak konsekwencji i słabości w ich argumentach.
48. W sumie więcej mówię niż słucham.
49. Często widzę lepsze i bardziej praktyczne sposoby realizacji różnych zadań niż inni.
50. Sprawozdania pisemne powinny być krótkie, zwięzłe i trafiające w sedno.
51. Uważam, że logiczne i zdroworozsądkowe myślenie powinno być zawsze górą.
52. Zamiast rozmawiać z ludźmi „o pogodzie", wolę dyskutować o konkretach.
53. Lubię ludzi mocno stąpających po ziemi.
54. W dyskusji niecierpliwią mnie dygresje i opowiadanie anegdotek.
55. Pisząc np. sprawozdanie, kilkakrotnie piszę na brudno, zanim ustalę ostateczną wersję.
56. Lubię wypróbowywać nowe rzeczy w praktyce i sprawdzać, jak funkcjonują.
57. Lubię dochodzić do rozwiązań problemów przez logiczne myślenie.
58. Lubię być tym, który dużo mówi.
59. W dyskusjach jestem realistą i zachęcam uczestników, by trzymali się sedna sprawy.
60. Lubię przemyśleć wiele wariantów, zanim zdecyduję się na któryś z nich.
61. W dyskusjach z innymi jestem osobą obiektywną, podchodzącą do spraw bez emocji.
62. W dyskusji przyjmuję najczęściej pozycję obserwatora.
63. Lubię widzieć bieżące działania w długoterminowej perspektywie.
64. Kiedy coś się nie udaje, bez trudu traktuję to jako jeszcze jedno doświadczenie.
65. Najczęściej odrzucam szalone, spontaniczne pomysły jako nieprzemyślane i nierealne.
66. Uważam, że lepiej pomyśleć, niż później żałować swojego wyboru.

67. Ogólnie więcej słucham niż mówię.
68. Często surowo traktuję ludzi, którzy nie przyjmują logicznego podejścia do sprawy.
69. Uważam, że najczęściej cel uświęca środki.
70. Nie mam wyrzutów sumienia, że kogoś zraniłem, jeśli w rezultacie osiągam cel.
71. Czuję się często ograniczony działaniem w ramach planów i celów strategicznych.
72. Zwykle jestem duszą towarzystwa.
73. Robię wszystko, cokolwiek sprzyja realizacji powierzonego mi zadania.
74. Szybko nuży mnie systematyczna i drobiazgowa praca.
75. Lubię analizować podstawowe założenia i zasady.
76. Zawsze interesuje mnie zdanie innych.
77. Lubię spotkania, które odbywają się według założonego planu i porządku.
78. Trzymam się z dala od tematów subiektywnych i niejednoznacznych.
79. Lubię dramatyczność i napięcie wywołane sytuacją kryzysową.
80. Często jestem uważany za człowieka chłodnego, mało wrażliwego na uczucia innych.

Interpretacja wyników:

Za każdą odpowiedź otoczoną kółkiem otrzymujesz po jednym punkcie. Zaznacz na poniższej liście stwierdzenia, które otoczyłeś kółkiem i w kolumnach zsumuj liczbę zakreślonych stwierdzeń.

A	B	C	D
2	7	1	5
4	13	3	9
6	15	8	11
10	16	12	19
17	25	14	21
23	28	18	27
24	29	20	35
32	31	22	37
34	33	26	44
38	36	30	49
40	39	42	50
43	41	47	53
45	46	51	54
48	52	57	56
58	55	61	59
64	60	63	65
71	62	68	69
72	66	75	70
74	67	77	73
79	76	78	80

Razem:

A: aktywista – działacz: .....

B: refleksyjny analityk: .....

C: teoretyk: .....

D: pragmatyk – aplikator: .....

Uzyskany wynik:

.....

Profil symetryczny

Profil niesymetryczny w postaci

.....

F. Kwestionariusz strategii uczenia się języków obcych

Proszę przeczytać poniższe stwierdzenia i przypisać im punkty w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza bardzo niską częstotliwość użycia sposobu uczenia się opisanego w stwierdzeniu, a 5 bardzo wysoką.

STRATEGIA	WYZNACZNIK STRATEGII	1	2	3	4	5
PAMIĘCIOWA	Zastanawiam się nad znaczeniem, szukam podobieństw i odniesień do tego, co już znam, wykorzystuję analogie,					
	Wprowadzam nowe elementy do znanych już struktur,					
	Często wracam do utrwalonego materiału i wprowadzam nowe elementy tworząc własne teksty, robię to systematycznie,					
	Wykorzystuję różnorodne techniki skojarzeń: a. Robię mapy myśli, b. Używam pomocy wizualnych – ilustracji, plakatów, c. Zapamiętuję nowe elementy lokalizując je w podręczniku, notatkach, czy pamiętając ich zapis na tablicy, d. Zwracam uwagę na brzmienie i wymowę nowych elementów; łączę je z ich brzmieniem, rymem, e. Podczas nauki odgrywam różne scenki, wykonuję ruchy, gesty, działania pomagające opanować nowy materiał, stworzyć coś, co będzie się z nim kojarzyć.					
KOGNITYWNA	Odsłuchuję kilkukrotnie nowy materiał,					
	Staram się mówić jak rodzimy użytkownik języka, głośno powtarzam nowe elementy, naśladuję wymowę i intonację,					
	Znajduję nowe konteksty i możliwości użycia poznanych zwrotów, używam stałych zwrotów, idiomów z nowopoznanymi elementami,					
	Zapisuję, sporządzam notatki lub robię zdjęcia nowo usłyszanych zwrotów, staram się ich później używać jak najczęściej,					
	Komunikuję się w języku obcym, a. staram się oglądać filmy w oryginalnej wersji językowej, b. czytam artykuły w danym języku, c. słucham materiałów audio, piosenek, audycji d. piszę listy, e-maile w języku obcym,					
	Najpierw skupiam się na zrozumieniu głównej myśli, najważniejszej informacji z tekstu, dopiero potem analizuję cały tekst szczegółowo,					
	Staram się nie tłumaczyć całości tekstu na język ojczysty,					
	Posługuję się słownikiem dwujęzycznym, żeby zrozumieć nowe słowa,					
	Posługuję się słownikiem jednojęzycznym, żeby zrozumieć nowe słowa,					
	Korzystam z translatorów, w nich tworzę całe wypowiedzi, tłumaczę całe teksty,					
	Porównuję podczas nauki nowe elementy z analogicznymi elementami w języku ojczystym – szukam podobieństw, zauważam i zapamiętuję różnice, samodzielnie wysuwam wnioski,					
	Zaznaczam nowe elementy w tekście, organizuję go, używam kolorów, podkreśleń, wykrzykników,					

KOMPENSACYJNA	Jeśli nie znam znaczenia nowych słów, próbuję się go domyślić na podstawie znanych elementów, kontekstu czy podobieństw do języka ojczystego lub innego, znanego,					
	W trakcie wypowiedzi, jeśli brakuje mi słów czy zwrotów, próbuję zastąpić je gestami, pokazuję co mam na myśli,					
	Jeśli nie wiem jakich słów użyć, używam słów z języka ojczystego,					
	Jeśli nie wiem jakich słów użyć, staram się opisać innymi słowami, co mam na myśli, używam synonimów, jeśli je znam,					
	W razie kłopotów z doborem lub użyciem słów, zwracam się po pomoc do innych,					
	Unikam tematów, w których mój zasób słownictwa nie jest wystarczająco duży,					
	W razie konieczności wymyślam nowe słowa, tak, by zastąpić nimi słowa, których mi brakuje					
METAKOGNITYWNA	Planuję i organizuję proces swojej nauki, poświęcam nauce wystarczająco dużo czasu, jestem na niej skoncentrowany,					
	Dbam o odpowiednie warunki do nauki,					
	Planuję przebieg nauki, mam jego wizję, wyznaczam sobie cele krótko- i długoterminowe, wiem, co chcę osiągnąć,					
	Znajduję sens w konkretnych zadaniach, wiem, co mają na celu, jaką sprawność powinny udoskonalić,					
	Szukam okazji, by mieć kontakt z językiem obcym, rozmawiam z obcokrajowcami, czytam i słucham w języku obcym					
	Słucham uwag nauczycieli, wyciągam wnioski, staram się unikać popełniania tych samych błędów w przyszłości,					
	Samodzielnie monitoruję własną naukę, wiem, gdzie popełniłem błąd, znam jego przyczynę,					
	Prowadzę dzienniczek swojej nauki, portfolio językowe, robię notatki z uwagami na temat postępów, sukcesów, błędów i trudności,					
AFEKTYWNA	Nauka języków obcych mnie nie stresuje					
	Wypowiadanie się w języku obcym, zarówno podczas zajęć, jak i w sytuacjach nieformalnych mnie nie stresuje					
	Zachęcam, motywuję się, by mówić w języku obcym, nawet ze świadomością, że mogę popełnić błąd, nie boję się, że zostanę niezrozumiany,					
	Sprawiam sobie jakaś przyjemność, jeśli odniosę sukces w trakcie nauki lub komunikacja w języku obcym przebiegnie zgodnie z moimi oczekiwaniami,					
	Rozmawiam z innymi, dzielę się swoimi wrażeniami z nauki, jest mi łatwiej, kiedy ktoś ma podobne odczucia czy trudności,					
	Identyfikuję własne emocje związane z nauką					
	Kiedy nie powiedzie mi się: a. Jestem zły, rozgoryczony, b. Jestem zestresowany, c. Jestem przygnębiony, smutny					

SPOŁECZNA	Bez oporów proszę o powtórzenie całości lub fragmentu wypowiedzi, zwolnienie tempa, dodatkowe przykłady,					
	Bez oporów proszę o wyjaśnienie nieznanych elementów,					
	Proszę o zasygnalizowanie ewentualnych błędów, wyjaśnienie i ich skorygowanie,					
	Upewniam się, czy moja wypowiedź jest poprawna,					
	Lubię pracę w grupie, uczę się chętnie z koleżankami i kolegami z grupy, wymieniam się z nimi spostrzeżeniami,					
	Uczę się także poza uczelnią, w sytuacjach nieformalnych, chętnie od obcokrajowców, z którymi mam kontakt, czy osobami bardziej zaawansowanymi w nauce ode mnie,					
	Zauważam obcokrajowców, student spoza mojego kraju wokół siebie,					
	Staram się poznać i zrozumieć kulturę i obyczaje kraju języka, którego się uczę					
	Widzę, rozumiem i szanuję różnice kulturowe,					
	Staram się pomóc obcokrajowcom w swoim otoczeniu.					

Załącznik nr 9

Przykładowe testy sprawności językowych (wersje oryginalne)

Centrum Językowe UEK

TEST ZALICZENIOWY I ROK/ II SEMESTR/ II TEST

TEST A1 _____/30

wersja A

Data: _____

Nazwisko i imię; nr albumu: _____

Тест по русскому языку

I Понимание при чтении /5

Прочитайте текст и дополните предложения согласно с прочитанным:

Катя сейчас вместе с родителями живёт на проспекте Пушкина, в многоэтажном новом доме. Они недавно сюда переехали. Их дом – это новый проект, есть лифт, мусоропровод, газ, Интернет, центральное отопление, холодная и горячая вода. Их квартира находится на одиннадцатом этаже, и они всегда пользуются лифтом. Окна выходят в парк, на южную сторону, поэтому квартира очень солнечная и светлая. Комната Кати самая маленькая в квартире. У стены стоит кровать, а рядом с ней лампа. Перед кроватью лежит небольшой ковёр. У окна стоят письменный стол и стул. Слева от стола находится книжный шкаф с её любимыми книгами, дальше небольшой магнитофон и полка с учебниками. На стенах висят фотографии и картины, а на окне занавески. Она очень любит свою комнату.

Opracowanie własne na podst. Repetytorium tematyczno-leksykalnego M. Tiereszczenko, S. Ślusarczyk

1. Родители Кати нашли квартиру недалеко от _____.

2. В доме все удобства: _____.

3. Семья Кати всегда пользуется лифтом, потому что _____.

4. На полу в комнате Кати лежит _____.

5. В книжном шкафу находятся _____.

II. Лексика и грамматика /15

Слова из скобок поставьте в правильной форме.

1. Экскурсанты гуляли по Красной (площадь) _____.

2. В горы мы поедем ранней (осень) _____.

3. Он любит бульон с (вермишель) _____.

4. На стенах домов много глупых (надпись) _____.

5. В кабинет врача надо входить по (очередь) _____.

6. Лентяй любит долго лежать в (постель) _____.

7. В универмаге находится отдел (ткань) _____.

8. Саша хотел поделиться своими (мысль) _____.

9. В (печать) _____ много сообщений из-за рубежа.

10. На берегу сушились рыбачьи (сеть) _____.

11. Сегодня (ночь) _____ выпал первый снег.

12. Наш товарищ нуждается в (помощь) _____.

13. В наших магазинах уже нет больших (очередь) _____.

14. Желаю тебе счастья и (радость) _____.

15. Рынок является самой большой (площадь) _____ Кракова.

III Переведите предложения на русский язык. _____/5

1. W Polsce są duże miasta i ładne domy.
   _____
2. W rogu stoi biblioteczka, a na podłodze leży dywan.
   _____
3. Łazienka znajduje się na prawo od wejścia.
   _____
4. To jest mieszkanie jednopokojowe.
   _____
5. Ona mieszka na dziesiątym piętrze.
   _____

IV. Письмо _____/5

Вы недавно купили квартиру. Напишите своему другу:

1. опишите, где находится ваша квартира
2. опишите квартиру
3. опишите свою комнату/кабинет
4. хотите знать, где живёт ваш друг
5. предложите встречу (где, когда)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

CENTRUM JĘZYKOWE UEK

TEST

Coniugazione dei verbi regolari del 1 gruppo, alcuni verbi irregolari (avere, essere, fare, stare, andare), possessivi : il mio, il tuo, il suo; preposizioni, forma di cortesia, articoli, plurale; lessico: aggettivi di base, domande di base, nazionalità, numeri, professioni, giorni della settimana, espressioni idiomatiche con "avere" lessico rig. il lavoro e l'azienda; dialogo da scrivere: "Alla mensa aziendale"

Data:

Nazwisko i imię; nr albumu: _____

I.Comprensione auditiva "Cerco lavoro" (Italiano, pronti, via! p.44)

Ascolta il testo e individua l'affermazione giusta.

1. Sergio Diaz è

a) europeo b) australiano c) sudamericano

2.Sergio Diaz abita

a) in Argentina b) in Italia c) un pò in Italia, un pò in Argentina

3.Sergio Diaz lavora

a) in una pizzeria b) in un ristorante c) in un negozio

4.Sergio Diaz parla

a) due lingue b) una lingua c) tre lingue

5.Sergio Diaz sta in Italia

a) per due mesi b) per sei settimane c) per sei mesi 10p

II.Comprensione scritta

Leggi il testo e indica se la risposta è vera o falsa. Individua l'affermazione giusta. 10p

Mi chiamo Matteo e sono un ingegnere meccanico. Lavoro da sette anni per un'azienda di Milano che produce macchinari per l'abbigliamento*. La nostra azienda progetta macchinari per realizzare maglioni* da uomo e da donna e vende molto in Germania, Romania e Turchia. Spesso i miei colleghi ricevono clienti anche dall'Austria e dalla Cina e qualche volta viaggiamo per partecipare* alle riunioni nelle altre filiali europee. Io abito fuori città, e così la mattina prendo il treno per andare in ufficio; i miei colleghi, invece, abitano tutti a Milano. Mia moglie comincia a lavorare alle 8 perché poi torna a casa prima di me per stare con i bambini.

Frammento da Al lavoroA1

*abbigliamento – odzież *maglioni – swetry *partecipare a- uczestniczyć

1.Matteo lavora come

a) direttore vendita b) responsabile ufficio acquisti c) ingegnere

2. La ditta di Matteo

a) progetta e produce macchinari per la produzione dell'abbigliamento

b) produce l'abbigliamento c) progetta scarpe

3. I clienti dell'azienda vengono da tutto il mondo.(V/F)

4. Le riunioni aziendali sono solo in Italia.(V/F)

5.La moglie di Matteo torna a casa per

a) preparare il pranzo e la cena b) andare in biblioteca c) passare tempo con i figli

III.Esercizi grammaticali e lessicali

1.Completa le frasi con i verbi al presente indicativo:

1.Pietro (avere).....diciannove anni.

2.Thomas, tu non (parlare).....italiano, vero?

3.(Mangiare-noi).....qualcosa insieme stasera?

4.Carlo, Luca e Maria (preparare).....un pranzo di lavoro.

5.Maria (essere).....studentessa.

5p

2. Scrivi la traduzione delle frasi seguenti :

1.Spieszymy się, ponieważ mamy zebranie z dyrektorem.

2. Oni w każdy piątek wieczorem jedzą kolację w restauracji.

3. Piotr pracuje jako architekt i projektuje mosty.

4. Potrzebowałbym wydrukować plik.

5.On jest głodny, spragniony i jest mu zimno. 10p

3. Completa le frasi con le preposizioni semplici :

1.Claudio va .....biblioteca, e io vado .....teatro.

2.Maria passa la vacanza .....Stati Uniti.

3.Andiamo .....centro .....amici stasera.

4.Sono .....Roma ma vengo .....Firenze.

5.Parto .....Cracovia Varsavia./5p

4.Abbina le professioni : /5p

L'infermiera	lavora in una scuola
L'architetto	porta a tavolo in un ristorante
L'imprenditore	progetta le case
La cameriera	svolge un'attività economica
L'insegnante	assiste i malati in un ospedale

IV.Produzione scritta

Scrivi il dialogo „Alla mensa aziendale"

Spotykasz w stołówce firmowej nowego kolegę z pracy. Pytasz go o samopoczucie (dokładnie), narodowość, jego nazwisko, jak się pisze, adres mailowy, numer telefonu, jako kto pracuje w firmie, czym dokładnie się zajmuje, od jak dawna pracuje, czy zawsze jada w stołówce, co robi jutro po pracy – proponujesz kolację w restauracji

TEST 1 **grupo A** _____ **/30**

Fecha: _____

Nombre y apellido y número del álbum:

_____

I. COMPRENSIÓN AUDITIVA ____ /6

Grabación 1 (Meta 39)

Escucha la grabación y corrige los datos (3 errores) (meta 39)

1. Cliente: Empresa Sogama (Lucía Romero)
2. Día de la visita: 25 de abril
3. Tipo de evento: visita bodega
4. Número de personas: 10
5. Horario de visita: 14:00 – 20:00
6. Teléfono: 987 77 96 54

Grabación 2 (Arco 5, 65)

7. Cuando tengo mucha sed bebo _____
8. Mi padre y mi madre beben _____ con ___ y _____ cuando llegan a casa _____
9. Al mediodía como un bocadillo de_____, _____ y tomate y bebo _____
10. Los sábados por la noche bebo una copa de _____ con mis amigos

II. COMPRENSIÓN LECTORA _____ /4

Lee el texto y haz ejercicios correspondientes.

Rutas de Vino - Vintage Spain especializada en organizar actividades y rutas relacionadas con el vino y la gastronomía en España y Portugal

VISITAS A BODEGAS Bodegas tradicionales, modernas, famosas e incluso ecológicas. Para conocer la historia del vino, las técnicas de elaboración... Rutas de un día o más. Prueba de vino opcional.

VINO: ETERNO COMPAÑERO DE LA COMIDA Ofrecemos diferentes actividades gastronómicas, rutas de tapas o clases de cocina. Perfectas como complemento a reuniones de negocios.

MÁS QUE VINO: BICICLETA, SENDERISMO, GOLF, ARTE En casi todas las regiones hay campos de golf y es posible pasear o ir en bicicleta por los viñedos. Y al final de la ruta visitamos una bodega.

CATAS DE VINO – CURSOS DE CATA Para disfrutar del vino y aprender a la vez sugerimos un curso de cata o una cata comentada.

Busca la ruta adecuada para:

1 una persona interesada en deporte:

A – Visitas a bodegas

B – Vino: eterno compañero…

C – Más que vino

D – Catas de vino

2. Una persona que quiere probar también pequeños platos regionales:

A – Visitas a bodegas

B – Vino: eterno compañero…

C – Más que vino

D – Catas de vino

Restaurante LA CALETA

Comida típica andaluza

c/ Velázquez, 37
28013 Madrid
Tel. 91 654 38 23

Horario: de lunes a sábado
13:00 – 17:00
20:00 – 24:00

Nuevo en febrero:
Menú de productos del mar
Precio: 24€

CUATRO TAPAS

Cocina española tradicional

c/ Barbieri, 4
28004 Madrid
Reservas: 619 209 654

Lunes – viernes:
9:00 – 17:00
20:00 – 24:00
Sábados: 20:00 – 24:00
Oferta jueves: tapas por 3€

Ecocentro Restaurante

La mejor comida vegetariana de Madrid

c/ Esquilache, 4
28003 Madrid
Reservas: 915 535 502

Todos los días de 10 de la mañana a 12 de la noche

Precio: a la carta 30 – 50€
Visa, Amex, Mastercard

1. La dirección del restaurante Cuatro Tapas es
   _____
2. En La Caleta, el menú de mariscos está desde el mes de
   _____
3. El domingo por la noche no puedo reservar en La Caleta V / F
4. El menú de productos de mar en La Caleta cuesta
   _____
5. ¿A qué hora abre el restaurante Cuatro Tapas los miércoles?
   _____
6. No puedo comer carne y por eso reservo en el restaurante
   _____

III. GRAMÁTICA Y VOCABULARIO. _____ /15

1. ¿Qué hora es?Escribe las frases completas. _____ /1,5

14:15 - _____

11:40 - _____

17:10 - _____

2. Responde: _____ /2

La paella lleva patatas.	V	F
El desayuno es la primera comida del día.	V	F
El cerdo es un pescado	V	F
Los vegetarianos no comen helados	V	F

3. Responde: _____ /1,5

¿Qué cenas normalmente? _____

¿Qué lleva la ensalada mixta? _____

¿Cómo te gusta tomar el café? _____

4. **Transforma el complemento directo** _____ **/1**

¿Quién toma el zumo en el desayuno? - _____ tomo yo.

¿Quién compra las manzanas? - _____ compra Juan

¿Quién abre el restaurante? - _____ abre el jefe.

¿Quién prepara la comida? - _____ prepara mi madre.

5. **Completa con las preposiciones adecuadas** _____ **/1**

Son las diez _____ la noche.

Tomo café tres veces _____ día.

Reservo la mesa _____ nombre del Sr. García.

¿Qué quieres _____ primero? ¿Una sopa o una ensalada?

6. **Responde:** _____ **/4**

- ¿Qué fruta te gusta?
  a) No, soy vegetariano los huevos b) La manzana y el plátano c) Me gustan mucho
- ¿Tomas tostadas?
  a) Sí, nunca b) Sí, muchas veces c) Sí, muchos
- El restaurante abre...
  a) todos los domingos semana b) las diez de la mañana c) por el fin de
- ¿Qué hora es?
  a) Son las doce y media b) Doce de noviembre c) lunes doce
- Las verduras me..... mucho
  a) gusta b) gustan c) gustas
- En el desayuno ..... cereales
  a) se toman b) se toma c) puedo
- ..... las dos de la tarde tomo un café
  a) A b) Por c) Ø
- No …. tomar leche. Soy alérgico
  a) tengo b) puedo c) puedes

7. **Traduce las frases al castellano:** _____ **/4**

W piątki wieczorem zawsze piję herbatę. _____

Chcę zarezerwować stolik na kolację biznesową, mają państwo zniżki dla firm _____

IV. EXPRESIÓN ESCRITA _____ **/5**

Presenta tu restaurante favorito

a) El nombre y la localización b) ¿Cómo es? c) Tipo de comida d) ¿Qué días abre? e) ¿Por qué te gusta? 10p

Załącznik nr 10

Przykładowe ankiety autoewaluacyjne dla studentów (wersje oryginalne)

Ankieta autoewaluacyjna

Centrum Językowe UEK

Język rosyjski – poziom A1 Semestr pierwszy: październik / listopad, godziny zajęć 1-15

Oceń swoje umiejętności w skali od 0 do 5, gdzie **0** oznacza brak umiejętności a **5 bardzo** dobry

	Początek okresu pracy	Koniec okresu pracy
1. Potrafię przywitać się, pożegnać w sposób formalny i nieformalny oraz przedstawić siebie i znaną mi osobę	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
2. Potrafię przekazać informacje dotyczące moich danych osobowych, adresowych, zainteresowań, planów wyjazdowych (znam nazwy państw i narodowości) oraz zapytać o to samo rozmówcę	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
3. Potrafię przeczytać poprawnie i płynnie nieznane mi słowa i krótkie teksty (potrafię rozróżniać litery drukowane i pisane)	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
4. Potrafię przeczytać ze zrozumieniem proste teksty związane z tematyką zajęć	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
5. Potrafię zrozumieć wypowiadane, znane mi wyrażenia i słowa, zareagować na zadane pytania i polecenia	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
6. Potrafię napisać krótki tekst dotyczący mojej osoby, wypełnić formularz związany z danymi osobowymi (znam zasady prawidłowego zapisu liter)	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5

Semestr pierwszy: grudzień / styczeń, godziny zajęć 16 - 30

1. Potrafię przedstawić w prostych zdaniach swoją rodzinę, opisać swoje zamiłowania oraz zapytać o to samo swojego rozmówcę	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
2. Potrafię użyć liczebników w celu podania wieku swojego i swoich bliskich	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
3. Potrafię porównywać wiek	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
4. Potrafię brać udział w prostych dialogach związanych z tematem zajęć	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
5. Potrafię zrozumieć i napisać krótkie teksty zawierające znane mi wyrażenia i słowa	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5
6. Potrafię zrozumieć proste wypowiedzi dotyczące opisu osób, ich sytuacji rodzinnej.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5

Centrum Językowe UEK

Samoocena studenta /poziom A2/język niemiecki/semestr I

Oceń swoje umiejętności w skali od 0 do 5 (**0** - oznacza brak umiejętności, 5 - bardzo dobry)

	Początek okresu pracy	**Koniec okresu pracy**	**Informacja zwrotna lektora**
1. Potrafię rozmawiać na temat nowoczesnych technik komunikowania się i cyberprzemocy.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	
2. Potrafię zredagować zaproszenie na uroczystość prywatną i odpowiedzieć na nie.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	
3. Potrafię zrozumieć i zostawić wiadomość na poczcie głosowej.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	
4. Potrafię opisać wygląd zewnętrzny i sposób ubierania się.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	
5. Potrafię przedstawić swoje preferencje dotyczące zakupów odzieży.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	
6. Potrafię złożyć zamówienie w Internecie i zareklamować swój zakup.	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	

ASSESSMENT FORM

B1 GBE / 1ST year + 1st term /

Read the questions and tick the level of your competence on ……

	1 **none**	2 **poor**	3 **satisfactory**	4 **good**	5 **very good**
1.Can you describe company structure?					
2.Can you talk about your personal profile and job responsibilities?					
3.Can you talk about past actions and situations using: a. past simple? b. past continuous? c. past perfect?	 a. b. c.	 a. b. c.	 a. b. c.	 a. b. c.	 a. b. c.
4.Can you give advice using diplomatic language?					
5.Can you deal with problems on the phone?					

Załącznik nr 11

Wytyczne do analizy dokumentów/protokół badania

Badany	Rodzaj dokumentu	Przez kogo wydany/data wydania	Treść wykorzystana w badaniu	Uwagi
S1				
S2				
S3				
S4…itd.				

Załącznik nr 12

Arkusz nieprawidłowości w pisaniu, czytaniu, mówieniu w języku obcym

Kod badanego studenta:

.....

Rok studiów/semestr:

.....

Język obcy:

.....

Liczba i rodzaj analizowanych prób:

.....

Część I: Ocena umiejętności pisania

Poziom graficzny pisma

.....

.....

.....

.....

.....

Poprawność gramatyczna i interpunkcyjna

.....

.....

.....

.....

.....

Poprawność ortograficzna

.....

.....

.....

.....

Błędy charakterystyczne dla zaburzeń funkcji słuchowej (w tym słuchu fonematycznego) oraz pamięci słuchowej

.....
.....
.....

Błędy charakterystyczne dla zaburzeń funkcji wzrokowej

.....
.....
.....

Kompozycja tekstu (spójność, przejrzystość, logika, zasada w-r-z)

.....
.....
.....

Poprawność stylistyczna, bogactwo lub ubóstwo środków stylistycznych

.....
.....
.....
.....

Tempo pisania

.....
.....
.....

Ogólna estetyka pisma

.....
.....
.....

Inne walory lub braki widoczne w pracach pisemnych

.....
.....
.....

Część II: Analiza nieprawidłowości w czytaniu

Technika czytania

.....

.....

.....

.....

Tempo czytania

.....

.....

Błędy: precyzja, poprawność czytania

.....

.....

.....

Uwzględnianie cech prozodycznych (melodia, akcent, rytm, intonacja)

.....

.....

.....

Rozumienie treści w czytaniu cichym

.....

.....

Rozumienie treści w czytaniu głośnym

.....

.....

Część III: Charakterystyka umiejętności mówienia

Poprawność fonetyczna i intonacyjna

.....

.....

.....

Poprawność gramatyczna

.....

.....

.....

Płynność wypowiedzi

.....
.....
.....

Cechy gotowości komunikacyjnej

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Załącznik nr 13

Dziennik obserwacji (uwzględniający organizację zajęć oraz metody pracy glottodydaktycznej)

Kod badanego studenta

.....

Rok studiów/semestr

.....

Miejsce obserwacji

.....

Rodzaj zajęć

.....

Data obserwacji	Tematyka zajęć	Organizacja zajęć/stosowane metody, techniki, środki	Sposoby pracy studenta (samodzielnie z pomocą), tempo pracy	Błędy i pomyłki	Zadania wykonane poprawnie	Uwagi
itd.						

Załącznik nr 14

Arkusz osiągnięć studenta

Kod badanego studenta

.....

Rok studiów/semestr

.....

Oceny na poziomie startowym (pretest)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Oceny międzysemestralne (testy dystansowe) z zakresu:

a) Mówienia:

.....

.....

.....

b) Czytania

.....

.....

.....

c) Pisania:

.....

.....

.....

d) Słuchania:

.....

.....

.....

Oceny testowe z egzaminu pisemnego (posttest obejmujący czytanie, pisanie słuchanie):

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Oceny testowe z egzaminu ustnego (postest obejmujący mówienie):

.....

.....

.....

.....

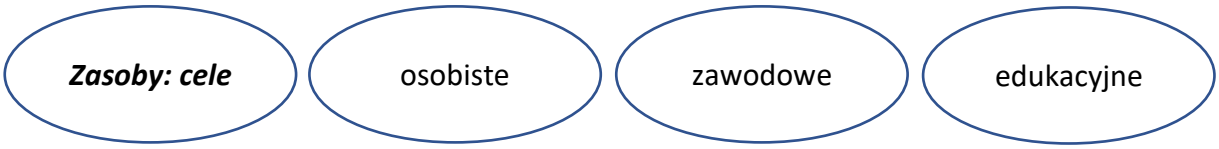
.....

.....

.....

Załącznik nr 15

Schemat konstrukcji indywidualnego projektu wsparcia



Propozycje dla studenta

cele krótkoterminowe:

.....

.....

.....

.....

.....

cele perspektywiczne:

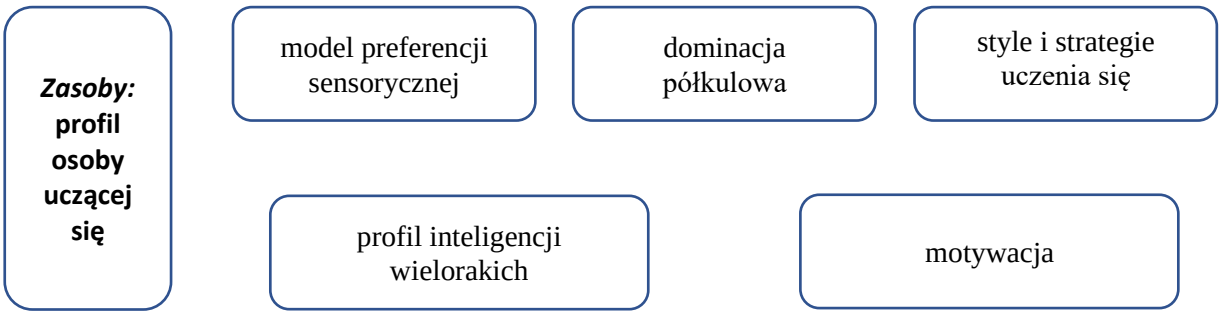
.....

.....

.....

.....

.....



Propozycje dla studenta

w zakresie organizacji procesu uczenia się:

.....

.....

.....

.....

.....

w zakresie doboru strategii i metod uczenia się:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

w zakresie doskonalenia umiejetnosci autodiagnozy i autoewaluacji:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Propozycje dla nauczycieli akademickich

w zakresie organizacji pracy:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

w zakresie stosowanych metod:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....