

Julia Kłapa

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Centrum Językowe

Orcid: 0000-0001-7369-374X

julia.klapa@uek.krakow.pl

Gotowość studentów z dysleksją do komunikowania się w językach obcych

Willingness of students with dyslexia to communicate in foreign languages

The study concerns in a group of young adults (students) with dyslexia as dyslexia may be a factor that differentiates the assessments and declarations of the respondents in this area. The aim is to show the factors important for shaping the willingness to communicate of students with and without dyslexia. The theoretical basis is the analysis of selected aspects of teaching to and learning of foreign languages by adults with dyslexia and willingness to communicate in foreign languages, shaped by the personal characteristics of the language user and the educational process. The empirical part presents the methodological basis of the research and results obtained in a group of 263 students. Conclusions and recommendations for academic practice are drawn on the basis of the results of the research project.

Keywords: dyslexia, foreign language teaching/learning, willingness to communicate, dyslexic students, student centered learning

Słowa kluczowe: dysleksja, nauczanie/uczenie się języków obcych, gotowość komunikowania się/gotowość komunikacyjna, studenci z dysleksją, proces kształcenia skoncentrowany na studentach



1. Studenci z dysleksją w procesie nauczania i uczenia się języków obcych

Dorośli z dysleksją stanowią heterogeniczną grupę – zróżnicowanie dotyczy zarówno trudności, z jakimi się borykają, jak i sposobów, które wykorzystują, by sobie z nimi radzić. Na obraz dysleksji u dorosłych wpływa bowiem nie tylko rodzaj i zakres deficytu (najczęściej jest to deficyt świadomości fonologicznej), lecz także wytworzone własne mechanizmy kompensacyjne i sprawdzone w doświadczeniu sposoby działania oraz zasoby osobiste (Everatt, 1997: 13–21). Akcentowane są również wtórne zaburzenia emocjonalne, obniżona motywacja, zaniżona samoocena oraz częste ukończenie edukacji poniżej poziomu swoich możliwości (Gindrich, 2002: 142).

Trudności dyslektyczne osób dorosłych w opinii autorów (np. Łockiewicz, Bogdanowicz, 2013: 44–47; Wejner-Jaworska, 2019: 45–50) przejawiają się w:

- czytaniu i pisaniu (obserwuje się m.in. wolne tempo, utrudniona analiza i selekcja informacji, gubienie wątku, błędne odczytywanie słów, błędy, brak autokorekty, nieczytelne pismo odręczne);
- operowaniu liczbami (często ma miejsce m.in. mylenie dat, numerów i nieprawidłowy ich zapis, trudności w zapamiętywaniu danych liczbowych);
- funkcjonowaniu słuchowo-językowym (obserwuje się m.in. przejęzyczenia, utrudnione przypominanie sobie słów, trudności z opanowaniem i odtwarzaniem materiału sekwencyjnego, z wypowiedziami spontanicznymi, utrudnione przywoływanie danych z pamięci semantycznej i operacyjnej);
- orientacji w przestrzeni i w czasie (widoczne są m.in. kłopoty z orientacją na mapie i w terenie, w określaniu relacji przestrzennych, utrudnione planowanie, organizacja i zarządzanie czasem);
- czynnościach codziennych (cechują ich m.in. niezborność i niezdarność ruchowa, brak zautomatyzowanego podpisu).

Osobom z dysleksją uczącym się języka obcego duże kłopoty sprawia opanowanie wszystkich podsystemów języka: fonicznego, graficznego, leksykalnego i składniowego. Istotnie większy problem mają z opanowaniem pisemnej odmiany języka: wyzwaniem jest dla nich ortografia, interpunkcja, kształt liter, nieco lepiej radzą sobie z artykulacją głosek, akcentem, intonacją, formułowaniem wypowiedzi. Ich liczne trudności często są dodatkowo potęgowane przez zaburzenia koncentracji uwagi i pamięci symultanicznej (Jaworska, 2018: 38–46).

W literaturze pojawiają się komentarze dotyczące języków, których specyfika może okazać się czynnikiem utrudniającym lub ułatwiającym ich

opanowanie przez osoby z dysleksją. Autorzy proponują, by dokonać charakterystyki cech języka znaczących dla procesu nauczania/uczenia się języka obcego (N/U JO) z uwzględnieniem kryterium transparentności i fleksyjności. Dodatkowo można uwzględniać stopień transparentności języka z perspektywy czytania (kierunek relacji grafem-fonem) i pisanie (kierunek relacji fonem-grafem), rodzaj alfabetu (np. łaciński, cyrylica), ocenę trudności gramatyki (liczba czasów, deklinacji i koniugacji, rodzajniki), podobieństwo języka obcego do ojczystego (Lanciger, 2007: 51–56; Smythe, 2007: 6–28; Bogdanowicz, 2011: 97–98; Jaworska, 2018: 105). Analizy tych zagadnień nie dają jednak jednoznacznych rozstrzygnięć, a wybór języka obcego i decyzja o jego nauce i/lub doskonaleniu znajomości powinna być zawsze podejmowana z uwzględnieniem indywidualnych motywacji uczących się, zdolności, zainteresowań, dotychczasowych doświadczeń, ich planów życiowych związanych ze znajomością JO, a także w ramach oferty edukacyjnej szkoły/uczelni.

W analizie literatury zwraca uwagę istotna luka badawcza dotycząca specyfiki trudności dyslektycznych osób dorosłych uczących się języków obcych lub doskonalących swoje umiejętności z tego zakresu oraz organizacji procesu studiowania i metodyki pracy nauczycieli akademickich. Rangę zgłębiania tych zagadnień zwiększa przyjmowane coraz częściej założenie, że dysleksja jest odmiennym od standardowego stylem uczenia się i należy ją postrzegać w kategoriach różnicy indywidualnej (Karpińska-Szaj, 2015: 187; Jaworska, 2018: 24).

2. Gotowość komunikowania się w językach obcych i warunki jej kształtowania w środowisku edukacyjnym uczelni wyższej

Gotowość komunikacyjna (GK) (ang. *willingness to communicate*) w języku obcym oznacza wolicjonalną inklinację jednostki do aktywnego zaangażowania się w akty komunikacyjne w tym języku, w zależności od sytuacji, interlokutora/-ów, tematu i kontekstu komunikacyjnego (Kang, 2005: 291; Piechurska-Kuciel, 2014: 243). Można ją też zdefiniować jako stan psychicznej gotowości do użycia języka obcego, gdy tylko pojawia się taka możliwość lub potrzeba. Jest to więc stan bezpośrednio poprzedzający zachowania komunikacyjne (MacIntyre, 2007: 567). Gotowość do komunikowania się w bezpośrednich lub pośrednich relacjach społecznych jest nieodłącznym elementem kontaktów prywatnych, a w przypadku osób dorosłych – również zawodowych.

Nauka języka obcego nierozzerwalnie związana jest z komunikowaniem się, a aktywne posługiwanie się językiem obcym stanowi jeden z ważniej-

szych wyznaczników jego znajomości (np. MacIntyre, 2007; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015b). Rozpoczęcie komunikacji w języku obcym w dużej mierze zależy zarówno od cech samej jednostki, jak i uwarunkowań sytuacyjnych. Splot tych czynników podlega bezpośredniej ocenie użytkownika języka, a to z kolei wpływa na decyzję o rozpoczęciu komunikacji lub jej zaniedbaniu (Piechurska-Kuciel, 2014: 243). Tak więc GK cechuje złożoność procesów decyzyjnych uwarunkowanych cechami i umiejętnościami użytkownika języka (poziom indywidualny) oraz specyfiką relacji komunikacyjnej (poziom społeczny). W opinii badaczy zjawisko to jest wydarzeniem psychologicznym ze społecznie istotnymi konsekwencjami, ale też czynnikiem, który może ułatwiać naukę języka obcego lub skutecznie blokować jej efektywność. Badacze zwracają też uwagę na związek GK z poziomem samooceny kompetencji użytkownika języka obcego i jego motywacją do posługiwania się nim. Wysoki poziom samooceny w zakresie czterech podstawowych sprawności (mówienia, słuchania, czytania i pisanie) wyraźnie wzmacnia poczucie gotowości, a w przypadku uczniów wpływa też na poziom ich osiągnięć szkolnych (Yashima, 2002: 54–65, Piechurska-Kuciel, 2011; 235–250).

Badania nad GK w języku obcym (zob. m.in. Hashimoto, 2002; Yashima, Zenuk-Nishide, Shimizu, 2004; Mady, Arnott, 2010; Yu, Li, Gou, 2011; Cao, 2013) pozwalają na wyeksponowanie czynników ją kształtujących. Są to: cechy osobowościowe, motywacja, płeć, wiek, style uczenia się, potrzeby, samoświadomość, stosunek do społeczności międzynarodowej (postawa otwarta na różnice kulturowe), zmienne sytuacyjne (np. znajomość rozmówcy, orientacja w temacie rozmowy, autentyczność komunikacji, stosowane metody nauczania języków obcych i atmosfera, w jakiej przebiega ten proces). Istotny nurt badań dotyczył więc przenikania różnorodnych płaszczyzn – relacji pomiędzy osobowością uczącego się a jego GK, samooceną kompetencji, postawą wobec świata, ale też częstością używania JO (zob. m.in. Hashimoto, 2002; Yashima, 2002). Badacze interesowali się też problematyką fluktuacji GK, zależnej od deklarowanych kompetencji komunikacyjnych oraz zmienności wymagań i oczekiwań w tym zakresie (zob. MacIntyre, Legatto, 2011; Mystkowska-Wiertelak, Pawlak, 2014; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015a, 2015b; Zawodniak, Kruk, 2017), a także zjawiskiem lęku językowego i poczucia bezradności jako czynników blokujących GK (zob. Piechurska-Kuciel, 2009). Interesujące są też badania nad zaangażowaniem uczących się w język (ang. *engagement with language*), rozumiane jako poznawczy, afektywny i społeczny proces, w którym uczący się bierze czynny udział. Używa on języka jako narzędzia komunikacji, ale też jako przedmiotu analizy i refleksji. Jest to możliwe dzięki wrażliwości na formalne cechy języka i refleksji nad jakością własnej produkcji językowej. Zaangażowanie w język w aspekcie afektywnym odnosi się do chęci uczestniczenia

w akcie komunikacji, do pozytywnej postawy wobec języka i jego użytkowników, autonomicznych zachowań dotyczących radzenia sobie z powstałymi problemami. W aspekcie społecznym prowadzi zaś do podejmowania i podtrzymywania rozmowy z zastosowaniem języka werbalnego i niewerbalnych środków przekazu (Svalberg, 2009: 242–258). Pomimo różnych wątpliwości uznaje się, że zaangażowanie językowe wpływa na rozwój świadomości językowej, wzbogaca indywidualne doświadczenia osoby uczącej się, ułatwia obcowanie z językiem docelowym, jest więc istotne dla kształtowania GK (Zawodniak, Kruk, 2017: 203–221).

W polskim dorobku naukowym ważne są badania Piechurskiej-Kuciel (2014), prowadzone w grupie uczniów, którzy legitymowali się skrajnie wysokim lub niskim poziomem GK. Uczniowie gotowi do komunikacji obcojęzycznej darzyli ten język wielką sympatią, a jego nauka dawała im radość i satysfakcję. Wykazywali się bardzo wysokim stopniem świadomości językowej, często doskonalili swoje umiejętności poza szkołą, wykorzystywali też sytuacje wymagające użycia języka obcego, poszukiwali nowych znajomych, a swoje plany życiowe wiązali ze znajomością języka. Osoby z niskim poziomem gotowości traktowali zaś język obcy niechętnie, uznawali go za nielogiczny i skomplikowany i zadowalali się minimalnymi osiągnięciami. W tej grupie były m.in. osoby z dysleksją rozwojową, które używały języka obcego raczej pod przymusem, a swojej przyszłości nigdy nie wiązały z jego znajomością. Wyniki badań Piechurskiej-Kuciel wskazują, że wspólnym elementem dla obu grup badanych jest afekt. Emocje pozytywne wiążące się z wysoką gotowością łączą się z poczuciem bezpieczeństwa, chęcią osiągnięcia biegłości i satysfakcją. Z poziomem niskim łączy się zaś negatywny kontekst emocjonalny – poczucie zagrożenia i zniechęcenia, przymus edukacyjny, niepowodzenia (Piechurska-Kuciel, 2014: 241–254).

Istotne dla wyjaśnienia nastawienia do JO osób z dysleksją i poziomu ich GK są także badania Jaworskiej (2018). Ukazują one indywidualne profile badanych uczniów, kształtowane przez sprawność poznawczą, emocjonalno-społeczną, preferencje sensoryczne, dominację półkuli mózgowej, stosowane strategie uczenia się. Poziom ich gotowości okazał się zależny nie tylko od umiejętności w mówieniu, pisanu, słuchaniu i czytaniu, lecz także doświadczeń własnych, cech i zachowań autonomicznych oraz umiejscowienia poczucia kontroli. Z badań wynika, że sukcesy w nauce odnosili ci uczniowie z dysleksją, których charakteryzowała proaktywna postawa, motywacja, wysoka samoocena oraz przekonanie o odpowiedzialności za swoje sukcesy i niepowodzenia. Niepowodzeń doznawały natomiast osoby wycofane, rezygnujące z działania, z zaniżoną motywacją, obawami i lękiem, nieumiejące radzić sobie ze stresem. Zdecydowana większość badanych miała niską świadomość swoich możliwości i ograniczeń, a także niewystarczającą wiedzę o sposobach

autodiagnozy, technikach pracy umysłowej (w tym treningu strategicznym), a także o możliwościach doskonalenia kompetencji obcojęzycznych tkwiących w nowych technologiach (zob. Jaworska, 2018: 221–225).

Odwołanie się do badań prowadzonych w grupie uczniów jest zasadne w kontekście analiz prowadzonych wśród studentów. Doświadczenia wyniesione z wcześniejszych etapów edukacji kształtują bowiem zasoby osobiste młodych dorosłych, które są wykorzystywane, doskonalone i modyfikowane w trakcie studiów. W kontekście komunikowania się studentów należy natomiast przywołać badania Zawodniak i Kruka (2017), wskazujące na możliwości wzmacniania umiejętności obcojęzycznych i gotowość do ich użycia poprzez światy wirtualne, które różnicują rodzaje interakcji społecznych, są przestrzenią dla spontanicznych spotkań i rozmów, zapewniając jednocześnie anonimowość i prywatność. Autorzy podkreślają, że wpływ na kształtowanie gotowości mają zarówno czynniki intramentalne (postawy, potrzeby i oczekiwania studentów, ich zainteresowanie nawiązaniem kontaktu z obcojęzycznymi rozmówcami), a także intermentalne – postawy, oczekiwania i zainteresowania osób, z którymi studenci się porozumiewają, ich zainteresowania, przyjazna atmosfera, poczucie ciągłości zapewnione przez stałych interlokutorów (Zawodniak, Kruk, 2017: 203–221).

W kontekście omawianej problematyki należy zaznaczyć zmiany w warsztacie metodycznym. Redukcji ulegają metody audiolingwalne i gramatyczno-tłumaczeniowe a nacisk kładzie się na metody rozwijające komunikowanie się, np. metodę bezpośrednią, komunikacyjną, naturalną, kognitywną, eklektyczną (Jaroszevska, 2008: 157–166; Nijakowska, 2016: 32–38).

Istotna dla procesu N/U JO jest też idea autonomii, osadzona w formule nauczania otwartego. Nurt ten jest szczególnie interesujący w odniesieniu do kształcenia akademickiego studentów z dysleksją. Kształcenie skoncentrowane na studentach (ang. *Student Centered Learning* – SCL) zakłada, że stają się oni odpowiedzialni za proces kształcenia na równi z nauczycielami. W działaniach autonomicznych wykorzystują szereg cech GK natury kognitywnej i afektywnej – akcentuje się w tym zakresie dyspozycje emocjonalno-oceniające (wiarę w siebie, satysfakcję i zadowolenie z sytuacji komunikowania się) i społeczne (otwartość, współpracę, inicjowanie kontaktów). Nauczyciel akademicki jest postrzegany jako mentor i doradca edukacyjny, a także jako ekspert, pośrednik kulturowy, moderator, ewaluator, innowator, badacz i refleksyjny praktyk (Wilczyńska, 2008: 5–15; Zawadzka-Bartnik, 2010: 245–247). W formule SCL szczególnie istotna jest rola eksperta, organizatora i moderatora.

3. Metodologiczne założenia projektu badawczego

Celem badań jest określenie GK w językach obcych deklarowanej przez studentów z dysleksją i osób bez tego typu dysfunkcji, a także czynników kształtujących i rozwijających tę gotowość. Przedmiotem analiz są wypowiedzi i deklaracje wszystkich studentów, bez względu na ich szczególne potrzeby edukacyjne. Przeprowadzone badania koncentrują się wokół następujących pytań badawczych:

- 1) Jak studenci oceniają swoją gotowość do komunikowania się w językach obcych?
- 2) Co decyduje o ich gotowości do komunikowania się w językach obcych?
- 3) W jakim zakresie dysleksja wpływa na gotowość komunikowania się w językach obcych?

Dwa pierwsze pytania odnoszą się do wszystkich badanych, trzecie dotyczy grupy studentów z dysleksją. Badania mają charakter diagnostyczno-opisowy i nie wymagają formułowania hipotez (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 20).

Zamierzenia badawcze zrealizowano w module badań ilościowych z wykorzystaniem metody sondażowej oraz techniki ankietowej. Zastosowano kwestionariusz ankiety (narzędzie autorskie) zawierający kafeterię zamkniętą jednokrotnego lub wielokrotnego wyboru oraz pytanie otwarte, umożliwiające respondentom wyrażenie opinii i ocen. Kwestionariusz zawierał pytania dotyczące poziomu GK, czynników i okoliczności istotnych dla jej wzmacniania, a także związku GK z trudnościami dyslektycznymi.

Badania prowadzono wśród studentów Uniwersytetu Ekonomicznego i Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Była to grupa licząca 263 osób studiujących na studiach licencjackich lub jednolitych magisterskich, realizujących różne kierunki kształcenia, m.in. logistykę międzynarodową, ekonomię, analitykę gospodarczą, pedagogikę społeczno-opiekuńczą, pedagogikę specjalną. Zastosowano dobór warstwowy (ostatni semestr realizacji lektoratów języka obcego) i losowy (studenci obecni na zajęciach w dniu badania).

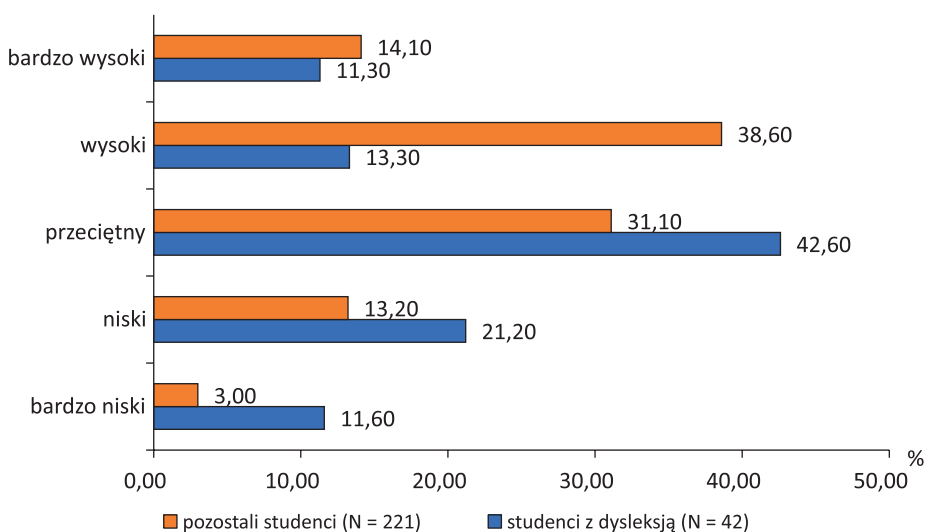
Z grupy 263 osób wyodrębniono osoby deklarujące występowanie dysleksji. Były to 42 osoby, co stanowi 16% ogólnej liczby badanych. Pozostali studenci (221 osób, tj. 84%) nie zgłosili występowania trudności dyslektycznych. Grupy te nie są równoważne ilościowo, jednakże uzyskany wskaźnik odzwierciedla skalę zjawiska dysleksji w ogólnej populacji (zob. np. Smythe, 2007: 28; Łockiewicz, Bogdanowicz, 2013: 30–33; Komorowska, 2017: 109) i z tego względu zadecydowano o ich równoległej analizie. Z uwagi na sformułowane wcześniej cele badań, ale też trudne do porównania wielkości liczbowe, w analizach zawartych w dalszej części opracowania

prezentowane są wskaźniki procentowe. Taka prezentacja danych mieści się w procedurze metodologicznej nauk humanistycznych (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 199,200) i społecznych (Nowak, 2010: 293, 303).

Badania prowadzono w okresie od czerwca do grudnia 2022 r. W grupie badanych przeważają mężczyźni (63,4%). Respondenci deklarują znajomość dwóch języków obcych (51,4%), z których jeden opanowali na poziomie B2, a drugi na poziomie A2 lub B1. Pozostali określają poziom swoich kompetencji obcojęzycznych jako przeciętny – deklarując znajomość na poziomie A1/A2 (36,7%), a niewielka grupa (11,9%) zna biegle dwa lub więcej JO.

4. Analiza i interpretacja wyników badań

Badani właściwie rozumieją GK, określając ją jako stan gotowości do użycia języka obcego (67,7%) lub jako pozytywną samoocenę kompetencji (32,3%). Swoją GK oceniają w 5-cio stopniowej skali. Informacje z tego zakresu przedstawia wykres 1.



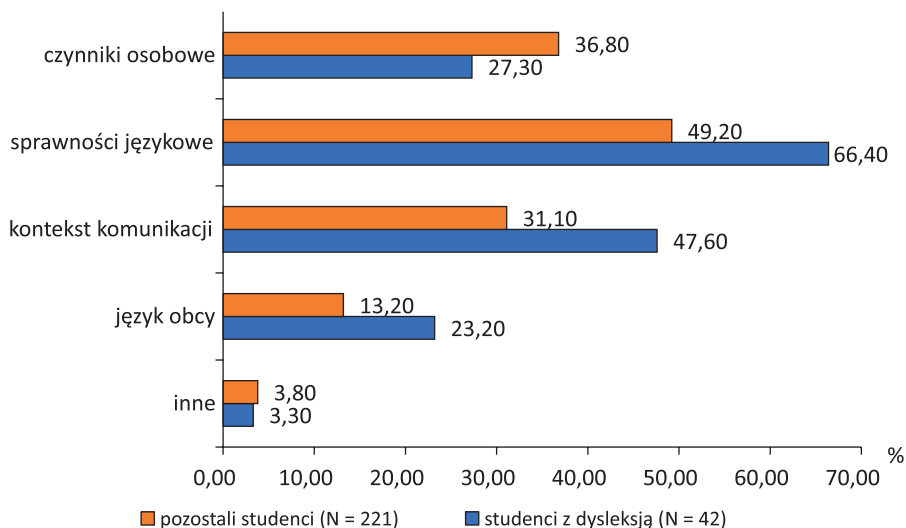
Wykres 1. Ocena poziomu gotowości komunikowania się w językach obcych

Źródło: Badania własne; odpowiedź na pytanie: *Jak oceniasz swoją gotowość do komunikowania się w językach obcych?*

Studenci z dysleksją oceniają swoją gotowość do komunikacji obcojęzycznej jako przeciętną (42,6% badanych), nisko (kategoria nisko i bardzo nisko) ocenia ją 32,8%, natomiast wysoki poziom w tym zakresie (oceny wysoko i bardzo wysoko) deklaruje 24,6%. Nieco inne deklaracje uzyskano

w grupie studentów, którzy nie mają trudności dyslektycznych. Poziom wysoki prezentuje 52,7% badanych. Jako przeciętny ocenia swój poziom GK 31,1%, na poziom niski i bardzo niski wskazuje 16,2%.

GK jest wypadkową wielu czynników. Ich hierarchia ważności ma zazwyczaj wymiar jednostkowy i przez cały okres edukacji ulega zmianom i modyfikacjom. Wykres 2 prezentuje wskazania badanych (wybór wielokrotny) zawierające się w następujących kategoriach: cechy osobowe, umiejętności językowe, sytuacja i kontekst komunikacji.



Wykres 2. Czynniki istotne dla kształtowania gotowości studentów do komunikowania się w językach obcych (wybór wielokrotny)

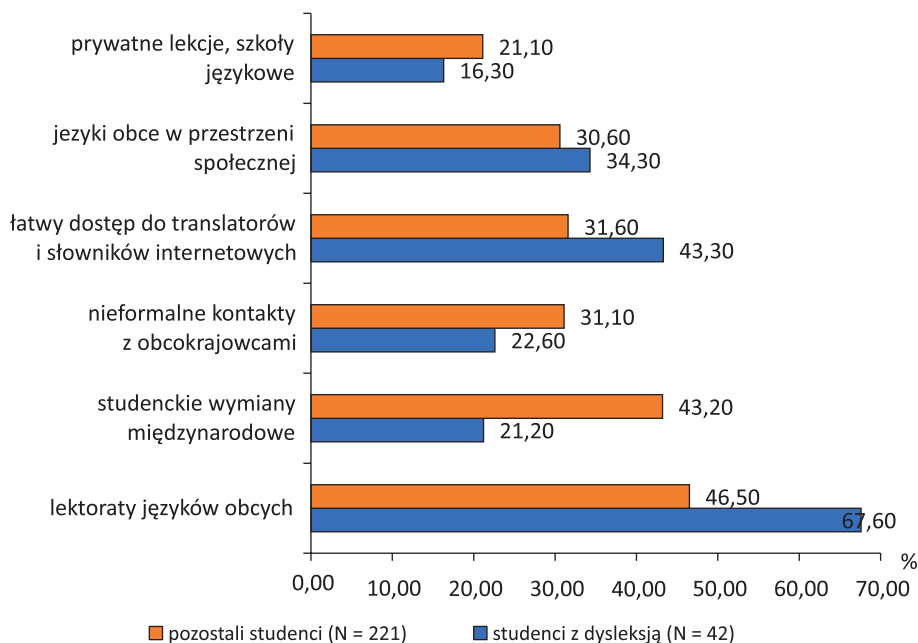
Źródło: Badania własne; odpowiedź na pytanie: *Które spośród wymienionych czynników oceniasz jako istotne dla Twojej gotowości komunikowania się w językach obcych?*

Dla badanych istotnymi czynnikami wzmacniającymi gotowość komunikowania się są dobrze opanowane sprawności językowe, przy czym osoby z dysleksją wskazują na te czynniki częściej niż pozostali respondenci. W mówieniu wskazują na wagę takich czynników jak: zasób słownictwa, umiejętności budowania i swobody wypowiedzi. W słuchaniu podkreślają: rozumienie treści, orientację w tematyce tekstu, analizę i selekcję informacji oraz zdolność koncentracji uwagi. W czytaniu akcentują: technikę czytania, tempo pracy z tekstem i rozumienie treści. W pisaniu za istotne uznają zaś: poprawność ortograficzną, poziom grafomotoryki i estetykę pisma. Ważne są też dla badanych uwarunkowania sytuacyjne i kontekst komunikacji (częściej wskazywany przez osoby z dysleksją), ze szczególnym uwzględnieniem znajomości rozmówcy i tematu rozmowy, sytuacji i miejsca, rodzaju

zadania oraz możliwości skorzystania z pomocy. Czynniki związane z cechami osobowymi są również ważne dla studentów obu grup, z nieznaczną przewagą osób bez dysleksji. Jednakże w szczegółowej analizie wskazań z tego zakresu widoczna jest wyraźna przewaga wskazanych cech pozytywnych u osób bez dysleksji (wiara we własne siły, odwaga i chęć ryzykowania) i negatywnych u osób z dysleksją (obawa przed ośmieszeniem, unikanie porażek, zawstydzenie, lęk komunikacyjny¹).

GK kształtowana w dotychczasowych etapach edukacji w formie działań instytucjonalnych (lekcje języków obcych, lektoraty) jest wzmocniana poprzez działania nieformalne, w których uczestniczą studenci lub są ich biernymi obserwatorami. Wykres 3 zawiera wskazania okoliczności, które w ich ocenie wzmocniają kompetencje obcojęzyczne i GK.

Osoby z dysleksją, wskazując okoliczności wspomagające kształtowanie GK, wymieniają lektoraty języków obcych, obecność zwrotów obcojęzycznych



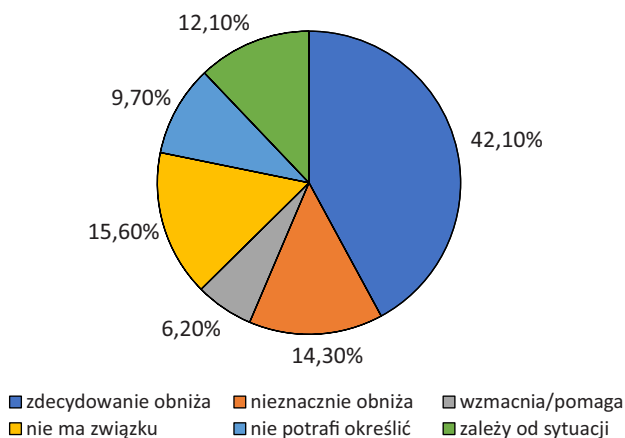
Wykres 3. Okoliczności wzmocniające gotowość komunikowania się w JO (wybór wielokrotny)

Źródło: Badania własne; odpowiedź na pytanie: *Jakie okoliczności wzmocniają Twoją gotowość komunikacji w językach obcych?*

¹ Kwestią sygnalizowaną przez respondentów z dysleksją w trakcie opisywanych badań własnych, ale też rozmów prowadzonych w kontekście zajęć, jest odczuwanie przez nich lęku językowego. Problematyka ta została wyłączona z tego projektu i będzie przedmiotem odrębnych badań.

w przestrzeni publicznej, a także akcentują łatwy dostęp do zasobów internetowych i możliwość skorzystania z nich. Pozostali studenci także doceniają rangę zajęć z języków obcych, ale zdecydowanie częściej wymieniają formalne i nieformalne kontakty z obcokrajowcami. Jak widać, lektoraty języków obcych zyskują w tym badaniu istotną rangę. Są bowiem obowiązkowym kursem w ofercie edukacyjnej uczelni, którego ukończenie jest równoznaczne z pozytywnym wynikiem egzaminu. Uczestnictwo w nich jest więc dla studentów możliwością doskonalenia umiejętności językowych.

Dysleksja utrudnia nabywanie sprawności obcojęzycznych i może obniżyć gotowość do posługiwania się nimi. Opinie badanych w tym zakresie prezentuje wykres 4.



Wykres 4. Dysleksja a gotowość komunikowania się w językach obcych (dla N = 42)

Źródło: Badania własne; odpowiedź na pytanie: *Czy dysleksja obniża odczuwaną przez Ciebie gotowość do komunikowania się w językach obcych?*

Studenci z dysleksją w 56,4% uznają, że trudności w uczeniu się będącej jej istotą, obniżają ich gotowość do komunikowania się w językach obcych, z czego ponad 42% określa te utrudnienia jako znaczne. Taka samoocena generuje zazwyczaj niechęć do wykorzystywania swoich umiejętności w sytuacjach edukacyjnych i poza uczelnią, co z kolei uruchamia ciąg niekorzystnych zachowań zależnych, np. wycofywanie się z kontaktów, aktywność ograniczona do odpowiedzi na pytania.

W uzasadnieniu swoich ocen studenci z dysleksją pisali (pisownia oryginalna):

- *Moja dysleksja odkąd pamiętam bardzo mi utrudnia naukę języków obcych. Długo uczę się słówek, szybko zapominam, wtrącam*

polskie słowa albo kombinuję z dwóch języków. Złości mnie to i nie mam pewności, czy się nie osimiesz. Czasem wole nic nie mówić jak nie muszę.

- *Gdyby nie dysleksja, to pewnie miałbym lepsze oceny. Przykładam dużą wagę do swoich ocen, zależy mi na stypendjum i często myślę, że stać mnie na więcej. Ale jak pomyślę, że i tak będą błędy, to zwyczajnie mi się nie chce.*
- *Ja jestem typem wojownika. Jak się dowiedziałem, że mam dysleksję, to od podstawówki walczę z nią na różnych frontach. To mnie mobilizuje i szukam sposobów, które są dla mnie pomocne. Nie mała w tym zasługa mojej Pani lektor, która podpowiada mi jak się mam uczyć.*
- *Dysleksja powoduje, że gorzej czytam i mam problem ze zrozumieniem tego, co jest napisane lub tego, co ktoś do mnie mówi. Staram się unikać takich sytuacji lub pracować z pomocą kolegów. Czasem symuluję ból głowy.*

Wielu autorów (zob. Svalberg, 2009; Piechurska-Kuciel, 2014; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015b; Jaworska, 2018) zwraca uwagę na wieloczynnikowy model kształtowania GK u uczniów Proces doskonalenia i wzmocnienia GK, który dokonuje się na etapie edukacji akademickiej, także bazuje na wielu czynnikach. Badania własne opisane w opracowaniu wykazały, że dla studentów są istotne głównie sprawności językowe. W szczególnej sytuacji są osoby z dysleksją, które podkreślają, że ich GK jest w dużym stopniu uwarunkowana opanowaniem sprawności językowych, a zaufanie do intuicji i własnej kreatywności nie jest zjawiskiem wyraźnie charakteryzującym tę grupę. Dla studentów nie jest też istotne, czy język obcy, którego się uczą jest przez nich lubiany lub czy lubiany jest nauczyciel. Natomiast starają się oni ocenić przydatność JO w swojej przyszłej aktywności zawodowej lub prywatnych relacjach.

5. Wnioski z badań. Rekomendacje dla praktyki edukacyjnej

Studenci – młodzi dorośli są uczącymi się świadomymi swoich możliwości i ograniczeń. Doświadczenia wyniesione z różnych etapów edukacji kształtowały ich profile uczenia się, a otrzymana pomoc psychologiczno-pedagogiczna w założeniu powinna przyczynić się do wzmocnienia umiejętności radzenia sobie z trudnościami. Zakres badań własnych, ich charakter i dokonywane analizy wyników nie pozwalają na generalizowanie wniosków i odniesienia do szerszej populacji. Jednakże wyraźnie potwierdzają wieloczynnikowy model GK i utrudnienia w jej kształtowaniu mające związek z dysleksją.

Ukazują ponadto specyfikę kształcenia językowego na poziomie akademickim, w którym nie nastąpiło wyraźne wyrównanie szans edukacyjnych osób z dysleksją. Analiza wyników badań jest podstawą do sformułowania następujących wniosków:

- Studenci z dysleksją oceniają swoją gotowość do komunikowania się w językach obcych jako przeciętną (42%) lub niską (21%). Poziom wysoki deklaruje 11%. Z pewnością nie jest to wynik zadowalający z uwagi na wieloletni okres edukacji obcojęzycznej, jaki mają za sobą studenci oraz na fakt, że sami dokonują wyboru, jakiego języka uczą się w trakcie studiów. Ponadto są to osoby, u których następuje finalizowanie instytucjonalnego, formalnego procesu kształcenia, w tym również edukacji obcojęzycznej. W trakcie studiów realizują bowiem obowiązkową naukę jednego, a często też dwóch języków obcych, z których jeden, zazwyczaj będący kontynuacją nauki ze szkoły średniej, kończy się na poziomie B2. Tak więc ich gotowość komunikowania się z wykorzystaniem umiejętności obcojęzycznych powinna być zdecydowanie wyższa, aniżeli wskazują przedstawione powyżej oceny. W porównaniu do ocen dokonanych przez studentów bez trudności dyslektycznych widoczna jest wyraźna różnica w poziomie GK. Analiza dowodzi, że ich oceny GK są znacząco wyższe: poziom wysoki deklaruje 52% badanych, przeciętny 31%, niski 13%.
- Dla studentów z dysleksją gotowość komunikowania się w językach obcych warunkowana jest umiejętnościami językowymi, z których mogą skorzystać w sytuacjach aranżowanych lub naturalnych (deklaracja 66%). Są one wzmacniane przez takie cechy osobowe jak odwaga w relacjach interpersonalnych, poczucie humoru i dystans do własnych niepowodzeń, a obniżane przez obawę przed ośmieszeniem, zawstydzenie oraz świadomość własnych trudności językowych, których źródłem jest dysleksja, a także lęk komunikacyjny odczuwany zwłaszcza w sytuacjach nowych, do których nie można się wcześniej przygotować, ale też w sytuacjach stresowych, np. w trakcie egzaminu. Na te cechy osobowe wskazuje 27%. Pomocna okazuje się natomiast znajomość rozmówcy i orientacja w temacie rozmowy, a także możliwość skorzystania z pomocy (47%). Dla studentów bez dysleksji także istotne są sprawności językowe, których opanowanie warunkuje poziom GK oraz cechy osobowe. Na ten aspekt wskazuje odpowiednio 49% i 36%.
- Wśród okoliczności wspomagających GK jest uczestnictwo w lektoratach JO, które są w ofercie edukacyjnej uczelni wyższych i stanowią istotny element standardu kształcenia akademickiego. Dla

znacznej grupy studentów z dysleksją jest to najczęściej wskazywana okoliczność kontaktu z językiem (67%). Poza nią istotne są też łatwo dostępne słowniki i translatory, z których można korzystać w zasadzie bez ograniczeń (43%). Nie bez znaczenia jest też codzienne obcowanie ze zwrotami obcojęzycznymi w reklamach, nazwach, napisach, języku młodzieżowym itp. (34%). Studenci nieprzejawiający trudności dyslektycznych także wskazują lekturę języków obcych jako najważniejszą okoliczność kształtowania ich GK (46%), ale podkreślają też rolę wymiany międzynarodowej (43%) i kontaktów prywatnych (31%), z których rzadziej korzystają osoby z dysleksją.

- W opinii badanych studentów dysleksja obniża ich gotowość do komunikowania się w językach obcych. Dotyczy to 56% respondentów. Badani wiążą z dysleksją niewystarczający zasób słownictwa, kłopoty z zapamiętywaniem, problemy z poprawnością gramatyczną i ortograficzną, brak biegłości w czytaniu i mówieniu.

Przyjmując założenie, że dysleksja jest różnicą indywidualną i odmiennym stylem uczenia się, można przedstawić pewne rekomendacje dla praktyki edukacyjnej, które uwzględniają potrzeby uczących się, a także mieszczą się w strukturze i specyfice kształcenia akademickiego. Rekomendacje te zostały sformułowane z uwzględnieniem szerokiej perspektywy edukacyjnej, w której poszczególne składowe procesy kształcenia wzajemnie się przenikają i współdecydują o jego skuteczności:

- Przeciętny i niski poziom GK studentów z dysleksją wskazuje na konieczność rozpoznawania i określania profilu (lub jego aktualizację) uczenia się języków obcych i zasobów własnych studenta, które powinny być wykorzystywane w procesie doskonalenia GK (np. dostępne w Polsce: *Kwestionariusz objawów dysleksji u dorosłych* Vinegrada, *Kwestionariusz dysleksji dla dorosłych* Smythe'a i Everatta, *Test świadomości fonologicznej* Kaji i Nair lub adaptacja narzędzi obcojęzycznych: np. *Kwestionariusz strategii uczenia się języków obcych* Oxford, *Dyslexia Adult Screening Test* Fawcett i Nicolsona). Autodiagnoza studenta powinna być wspierana wskazówkami nauczyciela akademickiego lub konsultanta wspomagającego osoby ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi.
- Dominująca dla poziomu GK rola opanowania sprawności językowych jest wskazaniem na potrzebę indywidualizacji na poziomie ich kształtowania i doskonalenia oraz na poziomie ich oceny. Dla studentów z dysleksją korzystne są polimodalne metody wspomagające uczenie, angażujące emocje, doskonalące sprawności językowe w atrakcyjnej formie gier językowych, symulacji, projektów, np. me-

toda TMD, proces ZUPO, metoda PQ4R, bezpośredni i pośredni trening strategiczny, techniki pozytywnego przeformułowania i autowerbalizacji (Petty, 2010: 395–402; Nijakowska, 2016: 32–38; Jaworska, 2018: 161–170). Pomocne są też zabiegi nauczyciela akademickiego porządkujące pracę studentów, wzmacniające ich motywację, konsekwencję i systematyczność.

- Studentom z dysleksją należy zapewnić możliwość korzystania z materiałów dydaktycznych (tradycyjnych i wykorzystujących nowe technologie), w tym również materiałów autentycznych.
- Wskazane jest rozwijanie różnorodnych form wymiany i kontaktów międzynarodowych, zachęcanie i motywowanie do rozwijania obcojęzycznych kontaktów rówieśniczych (np. poprzez tradycyjne wymiany międzynarodowe i ETT DEVISE – Net(t)work for the Development and Exchange of Virtual and Inclusive Sustainability Education), które doskonalą kompetencje komunikowania się w warunkach naturalnych i w większym stopniu umożliwiają kontakt z JO.
- Konieczne jest sprecyzowanie form pomocy studentom z dysleksją na terenie uczelni i poza nią, dostępność informacji o systemie wsparcia i możliwościach indywidualizacji kształcenia w zakresie realizacji zajęć z języków obcych i przebiegu egzaminów.

Kształtowanie i wzmacnianie GK u dorosłych osób z dysleksją wymaga dalszych badań i analiz, które mogą ukazać problematykę kompetencji obcojęzycznych nie tylko w powiązaniu z psychiczną i językową gotowością do ich użycia, ale też scharakteryzować proces N/U JO w kontekście przebiegu dotychczasowej edukacji. Celowe wydaje się też wyjaśnienie potencjalnego związku GK z takimi zasobami studentów, które wynikają ze stosowanych strategii uczenia się języków obcych, cech stylu uczenia się i predyspozycji osobowościowych. Jest to pole badań interdyscyplinarnych, angażujących procedury na pograniczu językoznawstwa, psychologii i andragogiki.

BIBLIOGRAFIA

- Bogdanowicz K.M. (2011), *Dysleksja a nauczanie języków obcych*. Gdańsk: Harmonia.
- Cao Y. (2013), *Exploring dynamism in willingness to communicate: A longitudinal case study*. „Australian Review of Applied Linguistics”, nr 36, s. 160–176.
- Everatt J. (1997), *The Abilities and Disabilities Associated with Adult Developmental Dyslexia*. „Journal of Research in Reading”, nr 20, s. 13–21.
- Gindrich P. (2002), *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*. Lublin: UMCS.

- Hashimoto Y. (2002), *Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context*. „Second Language Studies”, nr 20, s. 29–70.
- Jaroszewska A. (2008), *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodszej 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, s. 157–166.
- Jaworska M. (2018), *Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją*. Kraków: Impuls.
- Kang S. (2005), *Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language*. „System”, nr 33, s. 277–292.
- Karpińska-Szaj K. (2015), *Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej*. „Neofilolog”, nr 45/2, s. 187–201.
- Łockiewicz M., Bogdanowicz K. M. (2013), *Dysleksja u osób dorosłych*. Kraków: Impuls.
- MacIntyre P. D. (2007), *Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process*. „Modern Language Journal”, nr 91, s. 564–576.
- MacIntyre P. D., Legatto J. J. (2011), *A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect*. „Applied Linguistics”, nr 32(2), s. 149–171.
- Mady C., Arnott S. (2010), *Exploring the ‘situation’ of situational willingness to communicate: A volunteer youth exchange perspective*. „Canadian Journal of Applied Linguistics”, nr 13, s. 1–26.
- Mystkowska-Wiertelak A., Pawlak M. (2014), *Fluctuations in learners’ willingness to communicate during communicative task performance: Conditions and tendencies*. „Research in Language”, nr 12(3), s. 245–260.
- Nijakowska J. (2016), *Nauczyciel języka obcego wobec specyficznych trudności w uczeniu się*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 32–38.
- Nowak S. (2010), *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A. (2015a), *Investigating the dynamic nature of L2 learners’ willingness to communicate*. „System”, nr 50, s. 1–9.
- Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A. (2015b), *Gotowość komunikacyjna w przebiegu zajęć z mówienia w języku obcym: Wyniki badań*. „Neofilolog”, nr 45(2), s. 157–172.
- Petty G. (2010), *Nowoczesne nauczanie*. Sopot: GWP.
- Piechurska-Kuciel E. (2009), *Metodologia badań nad lękiem językowym*. „Neofilolog”, nr 32, s. 85–99.
- Piechurska-Kuciel E. (2011), *Willingness to communicate in L2 and self-perceived levels of FL skills in Polish adolescents*, (w:) Arabski J., Wojtaszek A. (red.), *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Berlin: Springer, s. 235–250.

- Piechurska-Kuciel E. (2014), *Poglądy na naukę języka obcego u osób z wysoką i niską gotowością komunikacyjną w języku angielskim*. „Neofilolog”, nr 42/2, s. 241–254.
- Smythe I. (2007), *Dysleksja. Przewodnik dla dorosłych*. Sofia: Leonardo da Vinci.
- Svalberg A. (2009), *Engagement with language: Interrogating a construct*. „Language Awareness”, nr 18 (3–4), s. 242–258.
- Wejner-Jaworska T. (2019), *Dysleksja z perspektywy dorosłości*. Warszawa: Difin.
- Wilczyńska W. (2008), *Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 5–15.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Warszawa: Avalon.
- Yashima T. (2002), *Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context*. „Modern Language Journal”, nr 86(1), s. 54–66.
- Yashima T., Zenuk-Nishide L., Shimizu K. (2004), *The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication*. „Language Learning”, nr 54, s. 119–152.
- Yu H., Li H., Gou X. (2011), *The personality-based variables and their correlations underlying willingness to communicate*. „Avian Social Science”, nr 7, s. 253–257.
- Zawadzka-Bartnik E. (2010), *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Impuls.
- Zawodniak J., Kruk M. (2017), *Zmiany w gotowości komunikacyjnej w języku angielskim u studentów filologii angielskiej w Second Lifie*. „Konińskie Studia Językowe”, Vol. 5, 2, s. 203–221.

Received: 01.04.2022

Revised: 13.03.2023