

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 36

Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych

pod redakcją

Katarzyny Karpińskiej-Szaj

Publikacja dofinansowana przez
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Poznań 2011

Redaktor tomu tematycznego:

Katarzyna Karpińska-Szaj

Recenzent tomu tematycznego:

Nawoja Mikołajczak-Matyja

Redakcja

Katarzyna Karpińska-Szaj (redaktor naczelny)

Małgorzata Bielicka (sekretarz redakcji)

Piotr Bajak (redakcja techniczna)

Joanna Dudek (projekt okładki)

Rada redakcyjna:

Anna Cieślicka, Krystyna Drożdżal-Szelest, Aleksandra Jankowska, Jan Majer, Kazimiera Myczko, Urszula Paprocka-Piotrowska, Mirosław Pawlak, Teresa Siek-Piskozub, Włodzimierz Sobkowiak, Weronika Wilczyńska

ISSN: 1429-2173

INFORMACJE DLA AUTORÓW:

W czasopiśmie publikujemy teksty referatów ogłoszonych na konferencjach PTN, artykuły nadesłane na adres redakcji oraz sprawozdania, protokoły i komunikaty dotyczące działalności Towarzystwa. Warunkiem publikacji jest uzyskanie pozytywnej recenzji oraz dostosowanie tekstów do wymogów merytorycznych (dobór tematyki, sposób prowadzenia wywodu i prezentacja danych empirycznych), technicznych (odpowiednia organizacja tekstu) i formalnych (dostarczenie tekstów do redakcji w wersji elektronicznej i papierowej wraz z odpowiednimi danymi). Szczegółowe zalecenia dla autorów znajdują na stronie internetowej <http://www.poltowneo.org/>, zakładka *Neofilolog*.

Adres redakcji:

Katarzyna Karpińska-Szaj
Instytut Filologii Romańskiej UAM.
al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań
kataszaj@amu.edu.pl

Małgorzata Bielicka (sekretarz redakcji)
Instytut Lingwistyki Stosowanej
ul. 28 Czerwca 1956 roku nr 198, 61-485 Poznań
malgorzata.bielicka@amu.edu.pl

Druk: Studio NOA, <http://www.studio-noa.pl>

SPIS TREŚCI

SŁOWO WSTĘPNE: Katarzyna Karpińska-Szaj 5

I. WYZWANIA DLA EDUKACJI W RÓŻNORODNOŚCI

1. Elżbieta Zawadzka-Bartnik – *Różnorodność cechą współczesnego świata* 9
2. Anna Maria Harbig – *Indywidualizacja w polskiej dydaktyce języków obcych okresu 1919-1939* 19
3. Monika Janicka – *Środowisko społeczne i szkolne ucznia a efektywność procesu nauczania i uczenia się języków obcych* 33
4. Agnieszka Rumianowska – *O różnicach między płciami w kontekście uczenia się i nauczania języków obcych* 49

II. UCZNIOWIE Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W KONTEKŚCIE NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

5. Katarzyna Karpińska-Szaj – *Uczniowie z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych: nauczanie języków obcych* 59
6. Kazimiera Krakowiak – *Głuchoniemi czy wielojęzyczni? Problemy osób z uszkodzonym słuchem w przyswajaniu języka* 73
7. Ewa Domagała-Zyśk – *Kompetencje uczniów niesłyszących i słabosłyszących w zakresie posługiwania się językiem angielskim w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych* 91
8. Anita Buczek-Zawiła – *Niewidomy student anglistyki i jego wykładowca: potrzeby, wyzwania, techniki* 111
9. Małgorzata Burzyńska – *Terapeutyczne aspekty nauczania języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (na przykładzie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim)* 125
10. Anna Plaksej – *Rola biostymulacji mózgu w uczeniu się języka angielskiego przez nastolatków z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim* 145
11. Małgorzata Bielicka – *Droga ucznia niepełnosprawnego do poznania języka obcego – studium przypadku ucznia z mózgowym porażeniem dziecięcym* 159
12. Małgorzata Kolerka – *Nauczanie języków obcych uczniów z zespołem Aspergera* 171
13. Tomasz Róg – *Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej u ucznia z zespołem Aspergera* 187

III. DYSLEKSJA A NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH

14. Grażyna Krasowicz-Kupis – *Młody Leonardo – czyli co naprawdę wiadomo o słabych i mocnych stronach uczniów z dysleksją rozwojową* 199
15. Aneta Domagała i Urszula Mirecka – *Trudności grafomotoryczne uczenia wyzwaniem dla nauczycieli języka obcego* 209
16. Teresa Siek-Piskozub – *Uczeń dyslektyczny: czy nauczyciele są na niego przygotowani* 221
17. Katarzyna Jaworska-Biskup – *Dysleksja rozwojowa w kontekście edukacji obcojęzycznej – perspektywa interdyscyplinarna* 231
18. Mariola Jaworska – *Uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w procesie uczenia się i nauczania języków obcych w Polsce* 245

IV. STYMULOWANIE ZDOLNOŚCI JĘZYKOWYCH

19. Barbara Sadownik – *Zdolności językowe w świetle modularnej teorii umysłu – implikacje glottodydaktyczne* 257
20. Mirosław Pawlak – *Rozwijanie autonomii ucznia w pracy z uczniem niezwykłym* 275
21. Maria Cichoń – *Zdolny uczeń – autonomiczny uczeń: jak rozwijać skuteczne strategie uczenia się na lekcji języka obcego* 293

RECENZJE 303

SPRAWOZDANIA I KOMUNIKATY 307

SŁOWO WSTĘPNE

Z prawdziwą satysfakcją oddajemy do Państwa rąk kolejny tematyczny numer *Neofilologa*, tym razem poświęcony indywidualnym potrzebom edukacyjnym w nauce języków obcych. Publikacja jest wyjątkowa: rzadko bowiem zdarza się, aby tej tematyce były poświęcone opracowania zwarte, w których na dodatek partycypują specjaliści z różnych dziedzin: pedagogiki specjalnej, językoznawstwa, dydaktyki językowej i pedagogiki ogólnej. Było to możliwe dzięki spotkaniu na dorocznej konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, która odbyła się w Lublinie we wrześniu 2010 roku (sprawozdanie z konferencji zamieszczamy na końcu numeru).

Tom został podzielony na cztery części, z których pierwsza nosi tytuł *Wyzwania dla edukacji w różnorodności*. Część tę otwiera artykuł Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik *Różnorodność cechą współczesnego świata*. Artykuł podnosi kwestię tolerancji w relacjach międzyludzkich i jej znaczenia w kształtowaniu u młodzieży postawy otwartości wobec osób, których szeroko rozumiana odmienność łatwo może stawać się przyczyną uprzedzeń. Kolejne artykuły w tej części poświęcone są kolejno: indywidualizacji w polskiej dydaktyce języków obcych (ten historyczny aspekt omawia Anna Maria Harbig), efektywności nauczania/uczenia się języków obcych w zależności od środowiska społecznego i szkolnego (Monika Janicka) i efektywności nauczania w zależności od płci (Agnieszka Rumianowska).

Druga, najbardziej obszerna część tomu podejmuje kwestie nauczania języków obcych uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Otwierający tę część artykuł podnosi problem realizacji nowoczesnego modelu szkolnej integracji w świetle poglądów nauczycieli języka obcego, mających doświadczenie w pracy z uczniami z niepełnosprawnością (Katarzyna Karpińska-Szaj). Następnie przedstawione są zagadnienia związane z nauczaniem uczniów z uszkodzeniami słuchu (Kazimiera Krakowiak i Ewa Domagała-Zyśk), uczniów niewidomych (Anita Buczek-Zawiła) oraz uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (Małgorzata Burzyńska i Anna Płaskej). W części tej znalazły się także teksty opisujące studium przypadku: uczeń z mózgowym porażeniem dziecięcym (Małgorzata Bielicka) oraz uczeń z zespołem Aspergera autorstwa Tomasza Roga, którego tekst poprzedza artykuł Małgorzaty Kolery wprowadzający w to zagadnienie.

Trzecia część podejmuje temat dysleksji w kontekście nauczania języków obcych. W artykułach omówione zostały kolejno: zagadnienia współwystępowania zaburzeń o charakterze dyslektycznym ze specyficznymi zdolnościami (Grażyna Krasowicz-Kupis), wybrane wyniki projektu badawczego, dotyczącego sprawności grafomotorycznych dzieci w wieku szkolnym (Aneta Domagała i Urszula Mirecka), wiedza nauczycieli języków obcych na temat dysleksji oraz umiejętności dostosowywania przez nich technik nauczania do potrzeb uczniów z dysleksją (Teresa Siek-Piskozub). Część tę zamykają teksty Katarzyny Jaworskiej-Biskup i Marioli Jaworskiej. W pierwszym z nich autorka

stara się prześledzić zagadnienie dysleksji z różnych perspektyw: psychologicznej, językoznawczej jak i perspektywy związanej z nauczaniem języka obcego, a w drugim Mariola Jaworska przybliży aktualny stan prawny dotyczący nauczania dzieci i młodzieży ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, odnosząc się jednocześnie do rzeczywistej organizacji pomocy specjalistycznej i wsparcia uczniów z tymi problemami.

Ostatnia, czwarta część tomu poświęcona jest stymulowaniu zdolności językowych. Otwiera ją Barbara Sadownik przedstawiając zdolności językowe w świetle modularnej teorii umysłu. Następnie Mirosław Pawlak omawia propozycje sposobów dostosowania założeń autonomicznego podejścia do nauki języka obcego do różnych poziomów zaawansowania językowego oraz indywidualnych cech i zdolności uczniów. Maria Cichoń kontynuuje ten wątek starając się odpowiedzieć na pytanie jak rozwijać skuteczne strategie uczenia się na lekcji języka obcego.

Pragnę bardzo serdecznie podziękować prof. Nawoi Mikołajczak-Matyi za sporządzenie recenzji tekstów zaproponowanych do numeru oraz prof. Mirosławowi Pawlakowi za weryfikację streszczeń w języku angielskim. Mamy nadzieję, że 36. numer *Neofilologa* poświęcony niezwykle uczniowi spotka się z Państwa zainteresowaniem.

Katarzyna Karpińska-Szaj

Część I

WYZWANIA DLA EDUKACJI W RÓŻNORODNOŚCI

Elżbieta Zawadzka-Bartnik

Uniwersytet Warszawski

RÓŻNORODNOŚĆ CECHA WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA

Diversity as an attribute of the present world

This paper deals with cultural, ethnic, religious, physical and mental diversity as well with different preferences of value systems, lifestyles, etc. dominating in contemporary societies and presents the resulting educational implications. Because of the specificity of social perception, every single case of variation/strangeness triggers off the process of stigmatization/labelling, manifesting itself in intolerant, discriminating or even hostile behaviour. The paper indicates the negative influence of the so-called „hidden programme” of the school and emphasizes the need for increased educational efforts aimed at the formation of tolerant attitudes among students.

Różnorodność we wszystkich jej odmianach od zarania dziejów towarzyszyła rozwojowi człowieka. Nigdy jednak, jak obecnie, różnorodność nie była przedmiotem tak wnikliwej refleksji i uregulowań prawnych podyktowanych przemianami polityczno-społecznymi, których jesteśmy świadkami. Przemiany te, związane z upadkiem totalitarnego państwa (1989), przelamały charakterystyczne dla minionych lat próby ujednoczenia sposobów myślenia, tradycji, kultury, stylów życia, a tym samym unifikacji społeczeństwa. Podważona została teza o jednolitości etnicznej i religijnej Polaków, uświadomiona wielość postaw, odmienności regionalnych, społeczno-kulturowych, wyznaniowych i innych. Człowiek w procesie historycznego rozwoju nigdy także nie doświadczył takiego jak obecnie tempa zmienności świata. Każda sytuacja, w której uczestniczymy, jest niepowtarzalna, inna, wyjątkowa, niezwykła, przez co pozbawieni zostaliśmy siły płynącej z doświadczenia i przyzwyczajenia. Zachodzące we współczesnym świecie przemiany charakteryzują często przeciwstawne procesy i obok tendencji do globalizacji zachodzącej w wyniku transformacji politycznych, społecznych, kulturowych i postępu technologicznego, polegającej na poszukiwaniu wartości

ponadczasowych, uniwersalnych, obserwujemy tendencje do regionalizacji – wyodrębniania się społeczności i grup kultywujących własną kulturę i lokalną tradycję, a także do emancypacji różnych orientacji światopoglądowych. Obserwujemy wzrost poczucia tożsamości przedstawicieli grup mniejszościowych i jednocześnie zabieganie o realizację swoich praw (por. Nikitorowicz 2000). Codziennym doświadczeniem staje się kontakt z różnorodnością sposobów myślenia, przeżywania, wartościowania, stylów życia, sprawności, obyczajów. Pojawienie się w naszym dość uporządkowanym świecie osób innych pod jakimś względem od nas wywołuje różne reakcje – czasem zaciekawienia i chęci poznania, ale znacznie częściej zdziwienia, niepokoju, poczucia zagrożenia, a w efekcie dyskryminacji, izolacji, odrzucenia czy agresji.

Zmiany polityczne i społeczne w naszym kraju oddziałują na teorię i praktykę oświatową, w wyniku czego dokonują się, choć nie zawsze w oczekiwanym tempie, przemiany w sposobie rozumienia ważnych kwestii edukacyjnych, jak chociażby problemu różnorodności (niezwykłości) uczniów będącego tematem niniejszej konferencji.

Edukacja winna wspomagać różnorodność, prowadzić do uznania Inności rozumianej szerszej niż zazwyczaj, a więc nie tylko w odniesieniu do wąsko pojętych różnic kulturowych czy narodowych, lecz jako odmiennosc, wyróżnianie się w stosunku do większości. Tak rozumianą Innością może być narodowość, pochodzenie etniczne, przekonania religijne, pochodzenie społeczne, stan majątkowy rodziny czy warunki wychowania, ideowa i polityczna przynależność, sprawność fizyczna i/lub umysłowa, rodzaj i głębokość deficytów rozwojowych, orientacja seksualna, preferowane wartości, obyczajowość, konwenanse itp.

Często nie zdajemy sobie sprawy, jak wielu tzw. Innych jest wokół nas. Społeczeństwo naszego kraju wydaje się, w porównaniu z innym krajami, na pierwszy rzut oka jednością etniczną i religijną. Nie uświadamiamy sobie, że wiele mniejszości stale jeszcze jest marginalizowanych i z różnych powodów nie identyfikowanych. W Polsce żyje szacunkowo 450 tys. (nawet do miliona) Niemców, około 300 tys. Białorusinów, podobnie tylu Ukraińców, 20-30 tys. Romów, około 15 tys. Ormian, 15 tys. Żydów, około 12 tys. Litwinów, 4-10 tys. Rosjan, 6 tys. Łemków, 4 tys. Tatarów i inni. W samym województwie warmińsko-mazurskim zameldowani byli w końcu 90tych lat przedstawiciele 25 państw, mniejszość etniczna stanowiła około 15% ludności regionu (przy średniej krajowej 4-10%), a część z nich to przecież dzieci i młodzież w wieku szkolnym (por. Górniewicz 2000).

Mamy dużą różnorodność wyznaniową. Wg badań CBOSu 2001 obok prawie 34 mln katolików żyje w Polsce 560 tys. zarejestrowanych prawosławnych, 160 tys. protestantów, 25 tys. wyznawców Islamu, 1200 wyznawców Judaizmu. W woj. warmińsko-mazurskim zarejestrowano np. 24 ugrupowania religijne, przy czym szczególnie duże zróżnicowanie wyznaniowe (także wśród dzieci i młodzieży) występuje na terenach pogranicza. Problemy różnic dotyczących orientacji

seksualnej zazwyczaj wstydliwie się przemilcza, chociaż według statystyk 1 na 15 mężczyzn jest gejem, a jedna na 25 kobiet lesbijką. Według światowych szacunków osoby o orientacji homoseksualnej stanowią około 7% każdego społeczeństwa, co w naszym przypadku oznaczałoby ponad 2,5 miliona osób (Nowakowska, Bojarska-Nowaczyk 2003), z których część jest z pewnością w wieku szkolnym.

W klasie mamy często także uczniów odróżniających się pod innymi względami od większości – uczniów niedostosowanych społecznie, z rodzin patologicznych, uczniów uzależnionych od alkoholu, narkotyków itp. W szkołach podstawowych i ponadpodstawowych (specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych) uczy się ponad 3 mln uczniów zakwalifikowanych jako niepełnosprawni, potrzebujący specjalnej pomocy psychopedagogicznej, do tego dochodzą uczniowie z różnego typu deficytami i niepełnosprawnościami z różnych powodów nie objęci rejestracją, z czego wynika, że w każdej klasie jest kilkoro do kilkanaścioro dzieci, których rozwój umysłowy i/lub fizyczny, czy emocjonalny i społeczny odbiega od normy. Społeczeństwo nasze zbyt często daje wyraz niechęci do Innych, różniących się w jakiś sposób od większości. Postawę zdecydowanie negatywną i izolacyjną w stosunku do osób z niepełnosprawnością zajmuje 15% badanego społeczeństwa, a 37% deklaruje raczej negatywny do nich stosunek, tolerancja charakteryzuje jedynie około 25% społeczeństwa (por. Zawadzka-Bartnik 2010: 35, 44).

Homoseksualizm spotykany we wszystkich starożytnych mitologiach, eposach, sztuce i akceptowany do XII i od XVIII wieku zyskał w XIX w status wrodzonej degeneracji i do dziś nie jest tolerowany, wywołując negatywne postawy. Badania CBOS (2008 czerwiec) wykazały, że prawie 70% Polaków odmawia osobom homoseksualnym prawa do manifestacji czy publicznego pokazywania swego stylu życia. Co trzeci Polak uważa, że homoseksualizmu w ogóle nie powinno się tolerować.

Źle rozumiana dumą narodową, nawet szowinizm, powoduje, że zbyt często manifestujemy nieprzychylny, nawet wrogi postawy w stosunku do ludzi innej narodowości czy wyznania. Zapominamy lub po prostu nie dopuszczamy do świadomości, że jesteśmy spadkobiercami wieloetnicznej, wielonarodowej i wielowyznaniowej Rzeczypospolitej, która stworzona była przez blisko połowę Tysiąclecia przez prapradziadów obecnych w naszym kraju Litwinów, Białorusinów, Ukraińców czy Żydów.

To rolę szkoły i nauczyciela jest uświadomienie uczniom mechanizmów tak bardzo rozpowszechnionej u nas nietolerancji, źródeł powstawania niechęci czy wrogości wobec Innych, wyjaśnienie specyfiki spostrzegania innych osób (tzw. postrzegania społecznego), a także wytworzenie u uczniów postawy otwartości i tolerancji.

Tolerancji (o której będzie jeszcze mowa) uczymy się, jak wykazują badania, od innych, zwłaszcza znaczących dla nas osób, głównie zatem od rodziców i nauczycieli w szkole. Tylko jednak tolerancyjny nauczyciel może wychować tolerancyjnych uczniów. Stąd tak ważnym jest przybliżenie problematyki

związanej z nietolerancją nauczycielom i uświadomienie im mechanizmów postrzegania społecznego w celu ułatwienia prawidłowego oddziaływania na uczniów.

Każde postrzeżenie społeczne jest połączone z aktem kategoryzacji, identyfikowania klasy obiektów, do czego niezbędne są stereotypy (pozytywne i negatywne określane mianem uprzedzeń), stanowiące struktury umysłu aktywnie uczestniczące w przetwarzaniu informacji i porządkowaniu obrazu rzeczywistości. Problem polega jednak na tym, że stereotypami, które mają charakter ewaluatywno-emocjonalny, są z góry przyjęte wyobrażenia, nieracjonalne przekonania, nieuzasadniona wiedza przekazywana na temat różnych grup i kategorii społecznych i nie sprawdzone sądy o Innych. Podstawę kategoryzacji stanowi zazwyczaj szczególnie się wyróżniająca cecha, która ulega generalizacji (tzn. przypisywana jest wszystkim przedstawicielom danej grupy bez uwzględnienia różnic między nimi, np. skoro poznana niepełnosprawna fizycznie osoba jest złośliwa, to tacy są też wszyscy niepełnosprawni fizycznie). Osoba należąca do innej grupy niż my jest traktowana często jako przedstawiciel kategorii, a nie indywidualna, niepowtarzalna osobowość warta poznania i godna szacunku (por. Kofta 2007).

Niechęć wobec tzw. Innego, nieznanego uruchamia procesy stygmatyzacji (etykietyzacji, piętnowania) będącej swoistym błędem w percepcji, w wyniku którego pomijane są cechy indywidualne, następuje uproszczone, negatywne wartościowanie i fiksacja uwagi na stygmatach. Czynnikiem stygmatyzacji są takie zachowania, które urażają daną mniejszość, jak wyśmiewanie, przezywanie, izolowanie, ignorowanie. Mają one określone skutki społeczne i wpływają w zasadniczy sposób na efektywność procesu uczenia się i nauczania (Czykwin 1998). Stygmatyzacja prowadzi też często do dyskryminacji, tj. nieusprawiedliwionych negatywnych lub szkodliwych działań skierowanych przeciwko członkom jakiejś grupy, będących wyrazem dążenia do utrzymania uprzywilejowanej pozycji grupy własnej, a do najczęściej stosowanych praktyk dyskryminacyjnych należy dystansowanie się (unikanie kontaktu, niechęć, brak zaangażowania emocjonalnego), dewaluowanie (upowszechnianie negatywnych przekonań o danej grupie), czy nawet segregacja (fizyczne izolowanie od społeczeństwa). Bycie Innym w szkole będącej mimo oficjalnych zaleceń i rozporządzeń miejscem przemocy, opresji, wykluczania jest dla przedstawicieli różnych mniejszości i odmienności dużym wyzwaniem, a stygmatyzacja i dyskryminacja prowadzą do zaniżenia przez nich samooceny i w konsekwencji znacznie utrudniają funkcjonowanie w szkolnej rzeczywistości (Kowalik 1999; Rusaczyk 2006).

Powinniśmy zatem jako nauczyciele wpierv sobie uświadomić, a później wyjaśniać uczniom, co znaczy być Innym i jakie to niesie ze sobą dla obu stron konsekwencje psychologiczne, emocjonalne, dydaktyczne, społeczne. Powinniśmy uznać, że tzw. Inny w klasie to nie (mówiąc kolokwialnie) zło konieczne, ale to człowiek z całym swoim bogactwem i niepowtarzalnością,

mający swoje prawa, często zagubiony, oczekujący zrozumienia, niekiedy pomocy. Choć Sartre w swojej sztuce *Przy drzwiach zamkniętych* twierdził, że „Pieńko to Inni”, to według współczesnej filozofii Innych należy traktować jako jedyne układ odniesienia dla naszej egzystencji. Tylko od Innych możemy się bowiem dowiedzieć, kim naprawdę jesteśmy, dzięki nim uzyskujemy wgląd w siebie, a ich obecność nadaje sens naszemu życiu i pracy. Emmanuel Levinas, dla którego problem Innego i naszego stosunku do niego jest jednym z głównych tematów refleksji filozoficznej, uważa, że Inny to nasz mistrz i nasze spotkanie z nim powinno być największym przeżyciem, a relacja z nim winna być ruchem w kierunku Dobra (Witkowski 2007). Człowiek tworzy się w kontakcie z Innym. Inni to zwierciadło, w którym się przeglądamy, które uświadamia nam, kim jesteśmy, a różnorodność, Inność jest bogactwem i wartością. Poznawanie Inności to zatem nie tylko nabywanie określonej wiedzy na jej temat, ale także zdolność rozpoznawania jej z różnych perspektyw, jednoczesne poznawanie siebie, poznawanie własnego punktu widzenia, ograniczeń własnego obrazu świata itp. w celu rewidowania własnych wyobrażeń i sposobów myślenia o Innych.

Uobecnienie i nadanie należnej rangi kategorii różnorodności i wszelkim Innym na forum szkoły ma zasadnicze znaczenie dla procesu kreowania nowej w wyniku zachodzących przemian rzeczywistości społecznej. Prawo do akceptacji w interakcjach interpersonalnych zostało niejako wypracowane przez psychologię i pedagogikę humanistyczną jako przywilej przynależny osobie obok prawa do godności, szacunku, wolności i rozwoju. To często jednak sama szkoła (jej ukryty program), nauczyciele i podręczniki są, jak wykazują badania, źródłem nierzetelnej wiedzy o świecie będącej źródłem stereotypów i uprzedzeń.

Na czym może polegać ta nierzetelność wiedzy o świecie? Wystarczy tu wspomnieć podręczniki przedstawiające często dość zafalszowaną rzeczywistość. Gdyby uczniowie dowiadawali się o świecie i ludziach wyłącznie w szkole, jak pisze Pankowska (2009), uważaliby, że „Polska jest najważniejszym krajem, katolicyzm najważniejszym wyznaniem, twórcami wartości i kultury są biali ludzie, a istotną rolę w życiu społecznym mogą odgrywać jedynie mężczyźni”. Taki obraz świata jest wynikiem tzw. ukrytego programu szkoły, tj. zespołu kompetencji, umiejętności, wzorców zachowań, wartości i postaw nabytych podczas pobytu w szkole, ale poza czy obok oficjalnego programu (np. konkurencja ważniejsza od współpracy, wierne odtwarzanie najważniejszą formą osiągnięcia intelektualnego itp.).

Treści nauczania prezentowane w podręcznikach przekazują poza wiedzą faktograficzną również ideologię, system wartości, ale także, niestety, stereotypy i uprzedzenia i to nie tylko przez to, co zawierają, ale też przez to co pomijają, gdyż nieobecność lub marginalizowanie pewnych problemów jest utożsamiane z ich nieistotnością. Np. na temat rasy żółtej stanowiącej ok. 60% mieszkańców globu, uczniowie niewiele się dowiadują, podobnie jak o ludności czarnoskórej (pominąwszy Murzynka Bambo). Wiadomości z dziedziny kultury i religii

charakteryzuje dominacja tzw. kultury zachodniej (tradycja judeo-chrześcijańska i dorobek Grecji i Rzymian), co prowadzi do europocentryzmu. Szkoła nie uczy religioznawstwa, lecz prowadzi katechezę, co utrudnia patrzenie na świat z innej perspektywy i prowadzi do nietolerancji i ksenofobii.

Teksty (zwłaszcza w klasach początkowych) propagują tzw. stereotypy płciowe, tradycyjne wzory ról kobiecych i męskich i męską wizję świata. Świat kobiecy koncentruje się na domu i dzieciach, jest powtarzalny, statyczny, świat męski charakteryzuje przestrzeń, różnorodność i dynamizm. Męska dominacja przejawia się też w większej częstotliwości występowania postaci chłopców i mężczyzn i większej różnorodności form ich aktywności. Wizerunek kobiety w podręcznikach to kobieta zajmująca się głównie pracami domowymi, mężem i dziećmi. Jest ona mniej kompetentna, mniej zarabia, ma trywialne zainteresowania. Mężczyzna natomiast jest zazwyczaj prezentowany w biurze, przy komputerze, przy obsłudze skomplikowanych maszyn, w samochodzie. Dziewczeta bawią się lalkami i ewentualnie stanowią tło dla aktywności chłopców, którzy wykonują ważne czynności – remontują, konstruują itp. Taka prezentacja struktur społecznych prowadzi do wypaczenia wiedzy, stereotypizowania roli kobiety i (ukrywanego oczywiście) męskiego szowinizmu.

Z podobnym zafalszowaniem rzeczywistości społecznej mamy do czynienia w przypadku osób niepełnosprawnych. Problematyka ta jest w większości podręczników pomijana bądź powielane są w nich silnie zakorzenione przesady (por. Sadowska 2005). Podręczniki i materiały dla nauczycieli zawierają też wiele negatywnie wartościujących ocen dotyczących osób homoseksualnych (por. Nowakowska, Bojarska-Nowaczyk 2003) itd.

Tak zatem świat prezentowany w podręcznikach i propagowany przez szkołę (jej ukryty program), podobnie zresztą, jak i prezentowany w środkach masowego przekazu, nie odzwierciedla rzeczywistej sytuacji społeczno-polityczno-kulturowej, co w efekcie prowadzi do pogłębiania stereotypów i postaw nietolerancji, a w przyszłości utrudniać będzie dzieciom i młodzieży funkcjonowanie w dorosłym życiu. Proces socjalizacji to nie tylko psychopedagogiczne oddziaływanie na ucznia, lecz także, jak pisze Świda-Ziemba (2000: 7), specyfika „wiedzy społecznej” przekazywanej młodemu pokoleniu w procesie dojrzewania, która tworzy obraz świata, dookreśla tożsamość ucznia, determinuje wybory, decyzje. Nic zatem dziwnego, że pozostawiająca wiele do życzenia wiedza dzieci i młodzieży i ich postawy wobec wszelkich Innych powinny budzić niepokój.

Skoro jednym z głównych zadań współczesnej szkoły jest przygotowanie młodego pokolenia do funkcjonowania w „świecie (mówiąc słowami Witkowskiego 1997) zągęszczonej Inności”, to do zapewnienia poprawnych interakcji społecznych w demokratycznym i pluralistycznym społeczeństwie niezbędne są wzmoczone działania wychowawcze zmierzające do wychowania w duchu otwartości i tolerancji dla wszelkich Innych, o ile oczywiście nie stoi to w sprzeczności z ogólnie przyjętymi normami współżycia między ludźmi.

Czym zatem jest tolerancja i co oznacza wychowanie do tolerancji?

Pojęcie tolerancji jest wieloznaczne, a jego rozumienie zależy od rozumienia podstawowych pojęć filozoficznych – natury prawdy, wartości, sądów moralnych itp. (Zuk-Łapińska 1991: 96). Postawa tolerancyjna wyraża się w przyznawaniu Innym prawa do własnych przekonań i zachowań mimo, że różnią się one od tych, które dana osoba uważa za słuszne i prawdziwe. Tolerancja może jednak oznaczać zarówno cierpliwe znoszenie czyichś poglądów czy czyjegós zachowania (będące często wynikiem obojętności lub chęci harmonijnego współżycia, tj. dla świętego spokoju – tzw. tolerancja przyzwolenia) i wtedy jest określana jako tolerancja negatywna, jak i może być rozumiana jako sprzyjająca akceptacja, nawet czynna aprobata cudzej odmienności, innych poglądów, opinii, obyczajów itp. (tzw. tolerancja pozytywna).

Wychowanie do tolerancji to uznanie prawa do odmienności, przeciwdziałanie jawnej lub ukrytej dyskryminacji, to kształtowanie zachowań prospołecznych, wprowadzanie w pluralizm kulturowy, wyznaniowy, społeczny, nauka otwartości i akceptacji (a więc tolerancja w drugim znaczeniu), kształtowanie podmiotowości i poczucia sprawstwa, prezentowanie przejawów odmienności i ukazywanie pożytków z niej płynących, ukazywanie cech wspólnych i swoistych osób o różnych orientacjach dla zrozumienia, czego się od nich można nauczyć, nauka negocjacji i dyskusji z wykorzystaniem argumentów.

Wychowanie takie opiera się na stanowiących podstawę cywilizacji i kultury wartościach humanistycznych, do których należą wolność i odpowiedzialność, respektowanie prawa Innym do istnienia na równych prawach bez ksenofobii i megalomanii, traktowanie odmienności i inności nie w kategoriach zagrożenia i wrogości, lecz, jak pisze Nikitorowicz (1995: 84-5), z zaufaniem i zrozumieniem, szacunkiem dla indywidualności i autonomii drugiej osoby jako czegoś stymulującego, ciekawego, przyjaznego, pomocnego w rozumieniu ludzi i świata. W wychowaniu do tolerancji nie chodzi zatem tylko o tzw. „znoszenie Inności”, ale o rozpoznanie i zrozumienie odmienności i kształtowanie pozytywnego do niej stosunku. Taka obiektywna i realna ocena Inności ucznia przez nauczyciela i rówieśników, pozytywne nastawienie, wyrażać się będzie w dostrzeganiu jego zalet i możliwości, uznaniu i obiektywnej ocenie osiągnięć, naturalnym i życzliwym kontakcie, przyznawaniu mu takich samych praw i współdziałaniu na różnych polach. Zasada tolerancji powinna być traktowana jako jedna z naczelných idei współczesnej pedagogiki, wzmacnia ona bowiem funkcjonowanie i organizację demokratycznego społeczeństwa, umożliwia realizację idei humanizmu i podmiotowości w wychowaniu.

Szczególnie istotną rolę odgrywa w kontekście zachodzących w Polsce zmian problem tolerancji narodowej, etnicznej, kulturowej czy religijnej. Wielu nauczycieli nie posiada wiedzy na temat specyfiki pracy w coraz częściej pod tym względem heterogenicznych grupach. Reagują oni raczej intuicyjnie i kierują się w swych kontaktach i działaniach dydaktycznych jedynie stereotypami, czego przykładem

może być porównany w badaniach stosunek nauczycieli do dzieci wietnamskich i romskich. Podczas gdy uczeń wietnamski jest traktowany zwyczajowo jako uczeń idealny, to uczeń romski jest z założenia uważany za sprawiającego problemy. Nauczyciele nie chcą w przypadku Inności narodowej zauważać różnic kulturowych, specyfiki zachowań, trudności, lecz je najczęściej ignorują, traktują tych uczniów jak dzieci polskie i wbrew ich interesom starają się o ich asymilację (Głowacka-Grajper 2006).

Jeśli chodzi o uczniów, to zarówno uczniowie szkół podstawowych, jak i licealnych są wprawdzie świadomi istnienia w Polsce nietolerancji wobec innych narodowości (13% w szk. podst. i 20% w szk. lic.), tolerancji przypisują jednak wśród innych wartości regulujących stosunki międzyludzkie (np. miłość, bezinteresowność, zaufanie) dość niską (8 na 10) rangę. 38% uczniów uważa, że w Polsce nie przestrzega się praw mniejszości lub stwarza tylko pozory, choć jednocześnie zaledwie 25% z nich jest za przyznaniem mniejszościom praw np. do zachowania języka, kultury, tradycji, obyczajowości, tożsamości narodowej, a 35% uważa asymilację mniejszości za wręcz konieczną. Na około 350 badanych uczniów szkół podstawowych ponad połowa nie chciałaby przebywać na wspólnym obozie z dziećmi innej narodowości, ponad 60% uważa, że zastrzeżenia do mieszkania z dzieckiem innej narodowości w tym samym pokoju mieliby także ich rodzice (Śliwa 2004).

Przedstawione (także na początku mojej wypowiedzi) przykłady nietolerancyjnych postaw w stosunku do różnego rodzaju Inności wskazują na konieczność zwiększenia skuteczności dotychczasowych programów edukacyjnych i intensyfikacji działań mających na celu modyfikację nietolerancyjnych postaw w stosunku do tzw. Innych. Może się to odbywać np. poprzez:

- rzetelne, odpowiednie do wieku informacje mające na celu uświadamianie stereotypów i ich relatywizację, a także eliminację uprzedzeń poprzez rozmowy w trakcie formalnych i nieformalnych spotkań, wycieczek itp.;
- rozwijanie umiejętności adekwatnego spostrzegania i wspieranie pozytywnej oceny siebie i Innych poprzez wykorzystywanie autentycznych materiałów, analizę rzeczywistych sytuacji i merytoryczną dyskusję, co będzie pomocne w dostrzeganiu, rozpoznawaniu i ocenianiu różnego typu deformacji i uproszczeń w postrzeganiu społecznym;
- stwarzanie np. przez pracę w grupach, otwarte formy pracy, dramę dotyczącą kontaktów z Innymi, omawianie i interpretowanie reakcji i emocji nie tylko sytuacji sprzyjającej rozwojowi tożsamości osobowej, ale i szans umiejętności rozwijania świadomości i wrażliwości społecznej;
- większą dbałość o częstotliwość i jakość wzajemnych relacji z osobami identyfikowanymi jako Inne i reagowanie na wszelkie nieprawidłowości w tym zakresie;

- promowanie demokratycznego, bardziej świadomego, empatycznego, przyjaznego Innym stylu pracy nauczyciela itp.

Uznanie różnorodności, Inności, odmienności uczniów w edukacji powinno oznaczać dla edukacji/nauczyciela jednak nie tylko systematycznie i celowo prowadzone działania wychowawcze, ale i w znacznie większym niż dotychczas zakresie uwzględnienie indywidualnych możliwości i potrzeb uczniów. Z jednej strony chodzi tu o konieczność wyrównywania szans edukacyjnych dzieci np. ze środowisk wiejskich, dzieci z deficytami i niepełnosprawnościami czy dzieci niedostosowanych społecznie, z drugiej zaś o konieczność wspierania uczniów zdolnych, twórczych, wybitnych poprzez dostosowywanie metod i form kształcenia do różnorodnych oczekiwań, potrzeb i możliwości. Ważną umiejętnością nauczyciela będzie w tym względzie identyfikacja Inności/odmienności i daleko idąca dyferencjacja i indywidualizacja procesu dydaktycznego, gdyż wspierają one aktywność uczniów w trakcie nauczania i uczenia się i mają korzystny wpływ na skuteczność działań dydaktycznych.

Jak wykazują badania Uszyńskiej-Jarmoc (2010), indywidualizacja nauczania polega w praktyce niestety zazwyczaj na przewadze działań wyrównujących szanse kosztem uczniów zdolnych, przed którymi nie są stawiane odpowiednie wyzwania intelektualne, co powoduje stagnację w zakresie wyobraźni twórczej, myślenia operacyjnego, czy kompetencji społecznych, a w konsekwencji prowadzi do zaprzepaszczenia ich potencjalnych możliwości wysokich, ponadprzeciętnych osiągnięć.

Indywidualizacja procesu nauczania i uczenia się może być realizowana poprzez różnicowanie zewnętrzne i wewnętrzne. Różnicowanie zewnętrzne dotyczy rozwiązań organizacyjnych, np. podziału uczniów na podstawie uzdolnień, zainteresowań, a także płci (a zatem szkoły bilingwalne, z rozszerzonym programem językowym, czy zyskujące w świecie ostatnio coraz więcej zwolenników szkoły zróżnicowane – osobno dla chłopców i dziewcząt)¹. Różnicowanie wewnętrzne polega m.in. na indywidualizacji celów (przyznaniu uczniowi prawa wyboru tematów, kolejności, zakresu i sposobu ich opracowania, możliwości zgłaszania własnych sugestii i współdecydowania) czy – różnicowaniu treści, ilości, zakresu i formy zadań przy jednoczesnej indywidualizacji tempa nauczania i uczenia się, tworzeniu możliwości realizacji rozwiązań alternatywnych, kształtowaniu samodzielności myślenia i działania, realizacji autorskich programów edukacyjnych (też wychowawczych) dla mniejszej grupy uczniów, uwzględniających specyficzne problemy i wspierających ich indywidualną drogę rozwoju. Szczególnie istotna jest indywidualizacja wymagań i oceny wyników na podstawie porównania ze stanem początkowym (ocena przyrostu umiejętności i wiadomości ucznia, a nie normy klasowej oraz częstsze stosowanie oceny opisowej itp).

¹ por. www.men.gov.pl/oswiata/edukacja_zroznicowana/opracowania/index.php

Takie harmonijne i indywidualne łączenie dróg kształcenia służy rozwojowi ucznia, optymalnej realizacji jego zainteresowań i potrzeb, może jednak stanowić dla nauczyciela przy dużej heterogeniczności grupy znaczną trudność, powinno zatem być w trakcie kształcenia nauczycieli przedmiotem bardziej wnikliwej refleksji.

Postępujące w Polsce procesy demokratyzacji umożliwiły upublicznienie i instytucjonalizację różnorodności etnicznych, kulturowych, religijnych i innych. Uświadomiły, że aktywna postawa negatywna, jak i pasywna obojętność są społecznie szkodliwe, i że to edukacja w atmosferze tolerancji dla Inności stanowi ważną szansę wyzbycia się uprzedzeń, nabycia umiejętności negocjacji, osobistego rozwoju. Szukajmy, jak słusznie pisze Pilch (2000: 14) „wszystkiego, co łączy, a nie dzieli, co wzajemnie wzbogaca, a nie obraża, co służy wspólnocie i przyjaźni, a nie wrogości i nieufności”, gdyż „najważniejszym celem wychowania jest dać człowiekowi wizję świata bez konfliktów i wrogości oraz wyposażyć w umiejętność jego zbudowania”.

BIBLIOGRAFIA

- Czykwin, E. 1998. „Nauczyciel i szkoła jako płaszczyzna stygmatyzacji przedstawicieli mniejszości narodowych”, w: Prokopiuk, W. (red.) *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*. Białystok: Trans Humana.
- Głowacka-Grajper, M. 2006. *Dobry gość. Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*, Warszawa: Wydawnictwo Prolog.
- Górniewicz, J. 2000. „Problem tolerancji w kulturze pogranicza”, w: Gajda, J. *O nowy humanizm w edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kofta, M. 2007. „Psychologiczne pułapki relacji międzygrupowych: poza kategoryzacją społeczną i stereotypizacją”, w: Kielar-Turska, M. (red.) *Życie wspólnie, odkrywać Innego, przeciwdziałać zniewoleniu, realizować wspólne cele*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kowalik, S. 1999. *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
- Nikitorowicz, J. 1995. *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok: Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. 2000. „Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej”, w: Pilch, T. (red.) *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*. Warszawa: ŻAK.
- Nowakowska, E., Bojarska-Nowaczyk K. 2003. „Homo-fobie czyli czym jest homoseksualizm i co z tego wynika?”. *Polityka* nr 32.
- Pankowska, D. 2009. „Czego uczeń dowiaduje się w szkole o ludziach? Ukryty program szkoły”. *Psychologia w Szkole*, nr 1.
- Pilch, T. (red.) 2000. *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*. Warszawa: ŻAK.
- Rusaczyk, M. 2006. „Szkoła jako płaszczyzna stygmatyzacji mniejszości etnicznych. Implikacja dla wielokulturowości”, w: Suświllo, M. (red.)

- Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole.* Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko Mazurskiego.
- Sadowska, S. 2005. *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych.* Toruń: Akapit.
- Śliwa, E. 2004. „Stereotypy i uprzedzenia w procesie wychowawczym.” *Nowa Szkoła* nr 6.
- Świda-Ziemia, H. 2000. *Obraz świata i bycia w świecie.* Warszawa: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, UW.
- Uszyńska-Jarmoc, J. 2010. „Szkoła gubi diamenty?”. *Psychologia w szkole*, nr 1.
- Witkowski, L. 1997. *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność.* Warszawa: IBE.
- Witkowski, L. 2007. *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli.* Warszawa: IBE.
- Zawadzka-Bartnik, E. 2010. *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami).* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Żuk-Łapińska, L. 1991. *Problem tolerancji.* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Anna Maria Harbig

Uniwersytet w Białymstoku

**INDYWIDUALIZACJA
W POLSKIEJ DYDAKTYCE
JĘZYKÓW OBCYCH OKRESU
1919-1939**

**Individualisation in the Polish Didactics for
Foreign Languages during the Period of 1919-1939**

Attempts at individualisation in teaching appeared in the Polish didactics for foreign languages during the interwar period following the influence of the „new school” concept, as propagated by the reformation movements in American and European education. On the basis of teaching curriculums, practical reports and theoretical contemplations from the years 1919-1939, the article shows the way the then contemporary teachers of foreign languages understood the notion of individualisation, their arguments for its necessity and also the ways they were trying to adapt the new individualising methods of work and forms of organising lessons for their home environment.

1. Wprowadzenie

W roku 1930 ukazał się na łamach *Neofilologa* artykuł o zastosowaniu planu daltońskiego w nauczaniu języków obcych pióra Edmunda Semila, gimnazjalnego profesora języka francuskiego. Autor tekstu sformułował pod adresem swoich kolegów następujący postulat: *jako nauczyciele j. obcego musimy dany nam do rozporządzenia czas tak nyzyskać, aby dla każdej poszczególnej jednostki wynik był jak najlepszy* (1930: 161). Semil nie był w tym apelu osamotniony. Indywidualizacja nauczania należała do głównych hasel pedagogiki międzywojnia. Przy organizowaniu systemu oświaty w Polsce po 1918 nie chciano powielać założeń dydaktyki tradycyjnej. Ruch reformatorski w szkolnictwie amerykańskim i zachodnioeuropejskim na przełomie XIX i XX wieku wykazywał jej słabość. Powszechnie krytykowano werbalizm, przesadny intelektualizm czy uczenie się na

pamięć. W ramach „nowej szkoły” dążono do aktywizowania uczniów, uczenia ich samodzielnej pracy, wiązania szkoły z życiem praktycznym poprzez dobór treści i metod uwzględniających zainteresowania i zdolności uczniów. Prace głównych reformatorów: Deweya, Kerschensteinera, Parkhurst, Stevensona, Linkego, Halla-Questa czy Decroly’ego wpłynęły w sposób znaczący na polską pedagogikę zarówno w zakresie teoretycznym, jak i praktycznym. Starania o unowocześnienie pracy szkolnej znalazły swoje odbicie m.in. w programach nauczania dla gimnazjum wyższego z 1925 i w koncepcji szkoły średniej w reformie jędrzejewiczowskiej z 1932 (por. Bereźnicki 1999).

Artykuł przedstawia próby indywidualizacji nauczania w dydaktyce języków okresu międzywojnia. W oparciu o programy nauczania, relacje z praktyki i rozważania teoretyczne drukowane w „Neofilologu” starano się udzielić odpowiedzi na pytanie, jak ówcześni dydaktycy języków obcych rozumieli pojęcie indywidualizacji, czym argumentowali jej konieczność, i w jaki sposób usiłowali przystosować do rodzimych warunków nowe metody pracy i formy organizacji zajęć.

2. Pojęcie i powody indywidualizacji

Wypowiedzi dydaktyków międzywojnia na temat indywidualizacji odnoszą się prawie wyłącznie do szkoły średniej, gdyż było to wtedy główne miejsce zinstytucjonalizowanego nauczania języków obcych. Przedwojenne gimnazjum skupiało wprawdzie wyselekcjonowaną grupę młodzieży, jednak również w takich warunkach zaznaczały się różnice pomiędzy uczniami. Jako argument na rzecz indywidualizacji przytaczano następującą charakterystykę uczących się:

[...] nawet w najniższych klasach, podczas gdy jedni (do 30%) swobodnie mówią, inni (60-70%) rozumieją tylko to, co się mówi, rozumieją czytaną rzecz, lecz wyrazić jej nie potrafią biegle, umieją tylko to, czego się nauczyli, co wykuli. Są jeszcze tacy, którzy się „ciągną”, mając braki z klas poprzednich. Od razu reszta, już w drugim lub trzecim roku nauczania języka obcego, uwidaczniają się dwa typy uczniów: mówiący i rozumiejący (Semil 1930: 161).

Na tej podstawie zwolennicy „nowej szkoły” krytykowali tradycyjną organizację nauki języka obcego, tj. podział uczniów na klasy bez uwzględnienia różnic w wiadomościach, umiejętnościach i zdolnościach. Stali na stanowisku, że heterogeniczność w każdej klasie jest zbyt duża, aby móc osiągnąć dobre wyniki nauczania: *zawsze pewna ilość młodzieży nie korzysta z nauki. Dla jednych jest „poziom” za wysoki, dla innych za niski. Tylko 40-50% jest na tak zwanym „poziomie” (Semil 1930: 161).*

Przekonanie o różnych zakresach opanowania danego języka – ktoś dobrze czyta, gorzej mówi – było wśród dydaktyków rozpowszechnione. W komentarzu do programu gimnazjum z 1934 rozbieżności te tłumaczono sposobem nauki oraz przynależnością do danego typu psychicznego (wzrokowego, słuchowego czy ruchowego). Stąd zalecano w stosowaniu środków metodycznych i ćwiczeń

wzięcie pod uwagę wszystkich typów. Według autora komentarza należało indywidualizować uwzględniając u poszczególnych uczniów dominujący w nich typ psychiczny, i to zarówno w sensie czynnika pozytywnego, jak i wymagającego ćwiczeń przeciwstawnych i uzupełniających (Mirski 1934: 9).

W dydaktyce przeświadczenie o dużym wpływie różnorodności typów uczniowskich na proces nauczania i uczenia się sprawiło, że od nauczycieli żądano *wnikliwej znajomości indywidualności dziecka* (Jakóbiec 1928: 38), *zdolności poznania uczniów* (Ciesielska-Borkowska 1930: 285) oraz umiejętności *żywego i szczerzego kontaktu z młodzieżą* (Program nauki 1937: 14).

W ślad za hasłami „nowej szkoły” indywidualizujące nauczanie języków obcych łączono z podtrzymywaniem i aktywowaniem zainteresowań uczących się:

Uwzględnianie bowiem zainteresowań młodzieży jest jednym z podstawowych zadań wychowawczych Rydzyny. Zainteresowani przedmiotem uczniowie wyższych klas wykonują pod kierunkiem nauczyciela obszernie samodzielne prace. Przy tej okazji uczniowie tacy poznają bliżej kulturę niemiecką lub zgłębiają pewne jej działy (Kubica 1933: 215).

W „Neofilologu” przypomniano, że nowoczesną pedagogikę cechuje otwarcie wobec zainteresowań uczących się. W tym kontekście cytowano credo amerykańskiego reformatora szkolnictwa Deweya, który za mistrzostwo w nauczaniu uważał umiejętność *użytkowania zainteresowań w ten sposób, aby zapemniały one rozwój wiedzy i sprawności* (Jungman 1933: 100). Zagadnieniu zainteresowania poświęcano dużo miejsca, co wynikało z przeświadczenia o aktywnym charakterze procesu uczenia – uczyć się można tylko przez działanie, zaś impuls do uczenia musi istnieć w uczącej się jednostce i jest nim zainteresowanie. Przekonanie to znajduje odzwierciedlenie w komentarzu do programu nauczania języków obcych dla gimnazjum z 1934, w którym stwierdza się, że

metoda bezpośrednia powinna (...) dążyć przede wszystkim zrazu do tworzenia „zainteresowania”, tj. takiej sytuacji umysłowej, w której w umyśle uczącego się rodzi się żywe pytanie (zagadnienie) i chęć czy potrzeba odpowiedzenia na nie (Mirski 1934: 23).

Dopiero w warunkach, kiedy to nie zewnętrzny przymus będzie skłaniał ucznia do pracy, lecz jego zainteresowanie, wystąpi szansa na pojawienie się postawy autonomicznej:

Chodzi po prostu o to, aby uczniowie nabrali istotnie głębokiego i wszechstronnie uzasadnionego przekonania o wartości, a nawet niezbędności poznania i przyswojenia sobie danego języka obcego, a tym samym by nauka tego języka przestała być dla nich tylko narzuconym „przedmiotem szkolnym”, lecz pracą dobrowolnie i ze świadomością celu wykonywaną. [Nauczyciel] raczej przy każdej sposobności, (...) będzie starał się o pogłębienie owego motywu, w czym powinien mu pomagać nowy czynnik, a mianowicie rosnące zainteresowanie dla samego języka oraz dla kultury danego narodu, które w związku z działającym dotąd motywem heteronomicznym wytworzy nowy, kto wie czy nie cenniejszy, jeszcze motyw autonomiczny (Mirski 1934: 53).

Uznanie zainteresowań za siłę napędową procesu kształcenia stawiało przed nauczycielami wymóg, aby w nauczaniu zaspakajać indywidualne zainteresowania uczniów i je rozwijać.

Za równie ważną dla indywidualizacji nauczania uznawano umiejętność samodzielnej pracy. Dokonano przewartościowania głównych zadań metodycznych nauczyciela wskazując na konieczność pokazania uczniom, jak mają się uczyć: *zagadnieniem najdonioślejszym, pierwszorzędnego znaczenia jest dla neofilologa dać uczniom metodę pracy* (Jungman 1933: 104).

Przypominano, że dotychczasowa szkoła pozostawiała uczniów w tym względzie samym sobie. Uczenie się i postępy w nauce zależały od własnej pracy domowej ucznia. Zadawano dużo i egzekwowano dobre „wydanie” lekcji. Powodowało to sytuację, w której słabi uczniowie odpadali, średni korzystali z korepetycji, a jedynie zdolni wypracowując sobie własne metody samodzielnej pracy osiąkali niezłe wyniki (Jungman 1933: 100). Z krytyki tego systemu wyciągano wnioski, że nowa szkoła przy pomocy nauczyciela powinna uczyć młodzież wykonywania zadań domowych, wdrażać do samodzielnej, skutecznej pracy i do umiejętności jej organizowania.

W kontekście indywidualizacji uważano opanowanie techniki pracy umysłowej za konieczny warunek samodzielnie organizowanego, odbywającego się poza szkołą, także w późniejszym życiu dla potrzeb studiów czy zawodu, procesu uczenia się. Równocześnie zaznaczyły się pierwsze próby nowego zdefiniowania roli nauczyciela – od objaśniającego materiał dla słuchającej go klasy w stronę kierującego pracą uczniów:

W praktyce w szkole nauczyciel dużo objaśnia, dużo mówi, a mało ma czasu na organizację pracy młodzieży. (...) Należałoby więc młodzież szkolną nauczyć racjonalnych metod pracy: 1) aby umiała się ona uczyć w domu samodzielnie po odpowiednim przygotowaniu przez nauczyciela w szkole, 2) aby ją wdrożyć do pracy samodzielnej, dać jej metodę, którą mogłaby się posługiwać i później w swoich studiach na wyższych uczelniach (Jungman 1933: 100).

Odejście od schematu nauczania, w którym zasadniczo tylko nauczyciel odgrywał aktywną rolę w podawaniu wiedzy, wiązało się także ze zmianą stosunku dydaktyki do funkcji zespołu klasowego. Dydaktycy międzywojnia zaczęli doceniać społeczny wymiar uczenia się języka w warunkach szkolnych. Zjawisko to pozostawało wcześniej poza obszarem ich zainteresowań, bo klasa uchodziła za sumę poszczególnych jednostek zgromadzonych razem tylko z powodów ekonomicznych i jednakowo traktowanych. Natomiast zgodnie z hasłami „nowej szkoły” w latach 30. uznano, że w postawie ucznia manifestuje się nie tylko jego własne przeżycie, ale i społeczne: *Indywidualność stoi wobec nauczyciela w grupie i nauczyciel musi brać pod uwagę społeczną strukturę grupy jako takiej* (Lubelski 1937: 97). Założenie, że źródłem impulsu dydaktycznego jest zarówno nauczyciel, jak i zespół, przyniosło zwrócenie uwagi na indywidualizujący potencjał pracy w grupie. Jako korzystną pod tym względem oceniano sytuację, w której uczniowie wspólnie

zajmują się pewnymi zagadnieniami na zasadach zindywidualizowanego podziału pracy, a wynikiem *tego splotu wysiłków jest jedna praca, jako twór swoisty, noszący elementy indywidualne członków danego zespołu* (Lubelski 1937: 98). Dostrzegano również wariant mniej efektywny, tj. rozwiązywanie przez uczniów niezależnie od siebie jednego i tego samego zadania, przy czym zasada zespołowości była realizowana jedynie przez możliwość wzajemnej pomocy i opieki kierownika grupy.

W ówczesnej dydaktyce języków obcych doceniono zalety pracy grupowej jako możliwości uczenia się kooperacji i jako szansy na uzupełnianie się różnych typów uczących się. Wychodzono z założenia, że stosowanie pracy zespołowej

zwiększa ogólną wydajność pracy, pobudza wolę i wymaga wysiłki uczniów zwykle powolnych i biernych przez solidarność grupową i ogólne współzawodnictwo. Współpraca opiekuńcza uczniów-kierowników i wzajemna pomoc członków zespołu zwiększa możliwości korekty, kontroli i indywidualizacji nauczania (Lubelski 1937: 98).

Utożsamiając się z ideami ruchu reformatorskiego dydaktycy języków obcych wyznawali pogląd, że nauka powinna oznaczać dla uczniów *radosny wysiłek, a nie nudę i przymus* (Ciesielska-Borkowska 1930: 299). Wytworzenie pozytywnego klimatu wokół uczenia się, działania na rzecz zmiany dotychczasowej roli ucznia z biernego uczestnika procesu nauczania na aktywnego i świadomego uczącego się i tym samym inne spojrzenie na funkcję nauczyciela miały przynieść zmianę charakteru zinstytucjonalizowanego nauczania języków obcych:

Chodzi o zmianę stosunku ucznia do szkoły i do studiowanego przedmiotu, przetworzenie atmosfery szkolnej prześląkniętej przymusem w atmosferę swobody, w której uczeń świadomie spełnia znany mu obowiązek, a w nauczycielu spostrzega osobę, która może mu pomóc w nauczaniu się czegoś i w spełnieniu przyjętego obowiązku (Semil 1930: 160).

Realizacja tych postulatów wymagała nowych metod pracy i rozwiązań.

3. Metody indywidualizacji

Dydaktycy języków obcych podejmowali próby przeszczepienia na grunt polski metod indywidualizujących propagowanych przez „nową” szkołę. Najwięcej uwagi poświęcono systemowi daltońskiemu, co wynikało zresztą z ogólnego zainteresowania rodzimej pedagogiki tą koncepcją. Do praktyki glottodydaktycznej starano się także dostosować „nauczanie pod kierunkiem”. Ponadto uwagę dydaktyków przyciągały formy nauczania zespołowego.

3.1. Plan daltoński

Podstawowa idea planu daltońskiego polegała na tym, aby wprowadzić do szkoły samodzielną naukę uczniów, dać im możliwość uczenia się w

indywidualnym tempie, zachęcić do wzajemnej współpracy i zastosować indywidualną ocenę osiągnięć każdego ucznia przez nauczyciela. Autorka tej koncepcji, amerykańska nauczycielka Parkhurst, opowiadała się za reorganizacją systemu klasowo-lekcyjnego. Tradycyjne lekcje zostały w większości zastąpione przez indywidualną naukę uczniów w laboratoriach (pracowniach). Uczniowie otrzymywali materiał do opracowania wraz ze wskazówkami co do sposobu realizacji, wykazem literatury, źródeł i pomocy naukowych. Mogli także korzystać z konsultacji nauczyciela, który pełnił dyżury w pracowni (Dobrowolski 1964).

Wprowadzenie systemu daltońskiego do niektórych szkół w Polsce wywołało wśród dydaktyków języków obcych ożywioną dyskusję. Na temat przydatności tej metody wypowiedział się obszerniej Jakóbiec (1930), doświadczenia z własnej praktyki relacjonowali Pachucka (1930) i Semil (1930), stanowisko zajęli też Ciesielska-Borkowska (1930), Czerny (1934) i Friedländer (1935).

Propagatorem planu daltońskiego w dydaktyce języków obcych był Semil, który w latach 1928-1930 miał możliwość zetknięcia się z nową metodą w Liceum Krzemienieckim. Na wzór koncepcji Parkhurst w szkole tej dokonano zmiany organizacji zajęć. W wypadku języka obcego podzielono tygodniowe zajęcia na lekcje w klasie (80 minut) oraz na samodzielną pracę w laboratorium (70 minut). Podobny podział zastosowano też w jednym z gimnazjów w Łodzi, gdzie z 4 godzin dwie przeznaczono na zajęcia laboratoryjne i dwie na lekcje. Przykłady te pokazują, że nie zlikwidowano w pełni systemu klasowego. Inaczej także niż w pierwowzorze, samodzielnej pracy ucznia nie przyznano więcej czasu, niż zajęciom w zespole lekcyjnym.

Materiał nauczania rozłożono albo na partie do przerobienia na lekcjach w klasie i do samodzielnego opanowania przez uczniów w laboratorium, albo w całości przeznaczono do pracy własnej, a na lekcjach omawiano trudniejsze lub ciekawsze zagadnienia. Przydział pracy uczeń otrzymywał raz na miesiąc z zaznaczeniem programu na każdy tydzień oraz szacowanym czasem na jego opanowanie. Wskazówki miały zapobiec niesystematycznej nauce, jednak młodzież, zwłaszcza w początkowym okresie wprowadzenia systemu daltońskiego, mając swobodę rozkładu pracy nie stosowała się do nich, co przynosiło ujemne skutki (Pachucka 1930: 91).

Lekcje w klasie służyły przygotowaniu do indywidualnej pracy w laboratorium poprzez pokaz metod uczenia się, omówienie zauważonych podczas nauki uczniów w laboratorium błędów, o których można było przypuszczać, że nie są jednostkowe, jak też wprowadzanie w przydział materiału do samodzielnego opanowania i wskazanie przy tym na kolejność pracy. Ciche formy nauki w laboratorium (czytanie, pisanie) chciano uzupełnić przez debaty nad występującym w przydziale zagadnieniem, referaty uczniów i dyskusje na temat referatu czy konwersacje na dowolny temat lub temat związany z przydziałem. Lekcja mogła mieć też charakter bardziej tradycyjny w postaci wykładu przy

pomocy rysunku, ilustracji, epidiaskopu, lektury poezji lub prozy celem wydobywania piękna utworu oraz ćwiczeń z gramatyki na dobranych, pasujących do klasy przykładach.

Zajęcia z języka obcego w pracowni przybierały następujące formy:

- 1) *uczniowie pracują w oznaczonych godzinach w całym zespole klasowym;*
- 2) *uczniowie pracują grupami, bez względu na przynależność do klasy, w grupach jednorodnych pod względem znajomości języka i zdolności;*
- 3) *uczniowie pracują indywidualnie w dowolnych, przez siebie tworzonych grupach lub indywidualnie w dowolnych godzinach pracowniowych (Semil 1930: 160).*

Pierwszy z przytoczonych typów określano jako najmniej korzystny, gdyż nie przyczyniał się do indywidualizacji. Natomiast za zaletę systemu daltońskiego poczytywano możliwość łączenia uczniów o zbliżonym poziomie językowym i zdolnościach w jednostki zespołowe i prowadzenie w takich warunkach lekcji. Indywidualizacja w sensie samodzielnej pracy uczniów uchodziła wprawdzie za jak najbardziej pożądaną, czyniono jednak zastrzeżenie, że *można wprowadzić ją tam, gdzie nauka języka wysoko stoi* (Semil 1930: 161).

Samodzielna nauka języka przez uczniów w pracowni dawała nauczycielowi okazję do wglądu w sposób pracy podopiecznych. Do jego zadań należały obserwacja, jak poszczególni uczniowie wykonują swoje zadania, udzielanie wskazówek i doraźne badanie wyników nauki. W kwestii stosunku uczniów do zakresu pomocy ze strony nauczyciela za idealną uważano sytuację, kiedy to młodzież sama zgłasza się do nauczyciela w razie wątpliwości, jednak równocześnie wskazywano na młody wiek uczących się, który nie sprzyja takiej samoświadomości. Opieka nauczyciela nad pracownią polegała raczej na tym, że dołączał do poszczególnych uczniów czy grup, był ich korepetytorem i pokazywał, jak należy się uczyć, albo grupował wokół siebie uczniów o podobnym stopniu opanowania języka i prowadził z nimi lekcje.

Uważano, że odnalezienie się nauczyciela w nowej roli miało decydujący wpływ na wyniki nauczania. Jeśli potrafił „wżyć” się w pracownię, to był w stanie lepiej poznać, a potem ocenić postępy ucznia. Przy tym należało poświęcić uwagę przede wszystkim uczniom „wątpliwym”, a „pewnych” od odpowiedzi zwolnić (Semil 1930: 161).

System daltoński stwarzał także możliwość indywidualizacji w zakresie uwzględniania zainteresowań młodzieży przez zróżnicowanie przydziałów na stopień rozszerzony, normalny i ułatwiony, jednak zagadnienie to nie przyciągało uwagi dydaktyków języków obcych. Podkreślono jedynie, że uczniowie w Liceum Krzemienieckim otrzymywali obcojęzyczne artykuły lub książki naukowe z interesujących ich dziedzin, jak fizyka czy matematyka (taki był profil liceum) i zdawali relację z ich przeczytania nauczycielom odnośnych przedmiotów. Ze względu na dobre wyniki postulowano przeniesienie takiego współdziałania nauczycieli z różnych dyscyplin na szkoły tradycyjne.

Indywidualizacja nauczania języków obcych za pomocą planu daltońskiego powodowała jednak, że uczniowie nabierali wprawdzie wprawy w

czytaniu, ale nie czynili postępów w mówieniu (Pachucka 1930: 91). Zwolennicy metody próbowali odeprzeć zarzut powołując się na program nauczania, który ich zdaniem wyznaczał za najważniejszy cel przygotowanie młodzieży do swobodnego korzystania z dzieł w języku obcym (Semil 1930: 161), ale w dyskusji dydaktycznej przeważał zdecydowanie pogląd o konieczności nauki mówienia, mający zresztą swe umocowanie w obowiązującej wówczas metodzie bezpośredniej. Odczuwana przez dydaktyków sprzeczność pomiędzy formami pracy indywidualnej w systemie daltońskim, które preferowały czytanie i pisanie, a specyfiką zajęć językowych, dawała główny powód do krytyki. Stąd uważano, że jeśli plan ma być stosowany, to tylko pod warunkiem uwzględnienia odpowiednich proporcji lekcji zbiorowych i indywidualnej pracy, przy czym na stopniu niższym powinny przeważać lekcje zbiorowe celem nabrania przez uczniów biegłości w mówieniu. Wprawdzie deklarowano, że w nauce języka *jest wiele rzeczy, które uczeń może zdobyć pracą laboratoryjną*, jednak zarazem nie omieszkało podkreślić, że *głos jest i musi być istotnym czynnikiem lekcji, a tam, gdzie język żywy musi działać, wyłączne wypisywanie się nie wystarczy* (Ciesielska-Borkowska 1930: 299).

Indywidualny sposób nauki w systemie daltońskim wydawał się też trudny do pogodzenia z „ćwiczebnym” charakterem metody bezpośredniej, gwarantem powodzenia w nauce mówienia:

laboratoryjne przygotowanie jednostkowe prowadzi do ztrataty poczucia bezpośredniości: mniej czasu na wspólne zajęcia czynne – tym samym ztracamy ćwiczebnny charakter metody bezpośredniej, co w efekcie daje szybki zanik zdolności mówienia (Czerny 1934: 367).

Wymogi metody bezpośredniej, która zresztą sama wyrastała z ducha reformy, powodowały także konflikt pomiędzy chęcią przejęcia przez nauczyciela funkcji doradcy a pozostawaniem w starej roli: *za mało elementu kierowniczego nauczyciela, koniecznego specjalnie w nauczaniu języka* (Friedländer 1935: 29).

Dyskusja glottodydaktyczna na temat planu daltońskiego straciła w latach 30. na impecie i to było zapewne przyczyną, że nie ustosunkowano się do wyników analizy nauczania systemem daltońskim w Liceum Krzemienieckim, przedstawionych przez jego dyrektora Stanisława Dobrowolskiego. Na podstawie wypowiedzi młodzieży doszedł on do wniosku, że obok matematyki języki obce okazały się dla uczniów tym przedmiotem, na który w samodzielnej nauce w pracowni poświęcali najwięcej czasu i który sprawiał im największe trudności. Dobrowolski wysunął tezę o malej „krystaliczności” kursu języka obcego. Oznaczało to, że w stopniu mniejszym niż inne przedmioty języki obce nadają się do monograficznego ujęcia w przydziale, i że w ich wypadku szczególnie trudno o przerabianie nowych partii bez ścisłego związku z programem poprzednich klas (Dobrowolski 1934).

System daltoński nie znalazł wprawdzie zastosowania w nauczaniu języków obcych (podobnie jak i w innych przedmiotach), jednak jego elementy – zasadność organizowania pracowni, rozgraniczenie pojęć „nauczanie” i „uczenie się”, rozwijanie samodzielności uczących się czy współpraca nauczyciela z uczniami – zostały wchłonięte przez ówczesną dydaktykę języków obcych (por. też Iwan 1975).

3.2. Uczenie się pod kierunkiem

Podobnie jak w systemie daltońskim, u podstaw metody „uczenia się pod kierunkiem” leżała koncepcja samodzielnego uczenia się. Kierunek ten, propagowany przez amerykańskiego pedagoga Halla-Questa, był jednak pod względem organizacji pracy szkoły mniej radykalny, gdyż pozostawiał system klasowo-lekcyjny. W ramach tradycyjnych zajęć wyróżniono dwie części, z których pierwszą przeznaczano na nauczanie zbiorowe, a drugą na pracę indywidualną pod kierunkiem nauczyciela. Czas trwania lekcji i ich części był różny i wynosił od 45 do 90 minut. Celem tej metody było opanowanie przez uczniów techniki pracy umysłowej, przygotowanie ich do samodzielnej pracy umysłowej przez umiejętne korzystanie z książek, poprzez kształcenie u uczniów logicznego myślenia, samokontroli i umiejętności werbalnych. Uważano, że metoda „uczenia się pod kierunkiem” w pełni uwzględni indywidualne właściwości uczniów i daje podstawę do samokształcenia (Bereźnicki 1999: 186).

Oceniając użyteczność metody „uczenia się pod kierunkiem” dla szkolnego kursu nauki języka wszyscy dydaktycy uważali za nieodzowne pokazanie uczniom strategii uczenia się. Uzasadnienia dostarczały wyniki badań ankietowych oraz doświadczenia z praktyki lekcyjnej, które skłaniały do wniosku, że:

ogół uczniów nie potrafi się uczyć. Gdy jedni uczniowie chcieliby przykładu na język polski lekcji, co wynika z nieumiejętności skupienia się na lekcji i nieumiejętności posługiwania się słownikiem w domu, inni mając streścić urywek obcojęzyczny lub napisać kompozycję w języku obcym, piszą najpierw po polsku, a później tłumaczą na język obcy. (...) Uczniowie nie potrafią w domu mając tekst przed oczyma, inteligentnie streścić go, wyluskać z obszerniejszego fragmentu rzeczy najważniejsze i nie zgubić się w szczegółach (Jungman 1933: 104).

Wśród umiejętności służących samodzielnej pracy dużą wagę przywiązywano do ćwiczeń w posługiwaniu się słownikiem. Sądzono jednak, że sprawność tę należy kształtować dopiero w późniejszym okresie nauki, gdyż w myśl założeń metody bezpośredniej w fazie początkowej kładziono nacisk na rozumienie wyrazów z kontekstu. Za odpowiedni moment wprowadzenia ćwiczeń ze słownikiem do uczenia się pod kierunkiem uchodził ten, kiedy praca domowa stawała się trudniejsza, bardziej samodzielna i twórcza – wtedy *jest miejsce i czas na pokierowanie uczniem w jego poszukiwaniach leksykalnych* (Jungman 1933: 106). Umiejętność pracy ze słownikiem wiązała się dla ówczesnych dydaktyków z kwestią wyrobienia u uczniów sprawności formułowania pisemnych wypowiedzi od razu w języku obcym bez uciekania się do tłumaczenia (Ciesielska-Borkowska 1932: 61; również Jungman 1933: 106). Stąd w „Neofilologu” i w podręcznikach do dydaktyki podawano przykłady zaprawiania uczniów do samodzielnego korzystania ze słownika w ramach uczenia się pod kierunkiem i wskazywano na dobre wyniki tej metody – uczniowie zajmują się tekstem w indywidualnym

tempie i nabierają zaufania do własnych sił (Jakóbiec 1930: 21), podobnie Arnold-Russocka (1933: 222).

W ćwiczeniach dotyczących pisemnych streszczeń kierowanie pracą ucznia miało polegać na wskazaniu właściwej drogi: podkreślenie zdań, zawierających główne myśli ustępu, odróżnienie ważnych szczegółów od drugorzędnych, tak, aby powstało streszczenie będące dowodem jasnego i logicznego myślenia. Przy pierwszym wprowadzeniu tematów wolnych, literackich zalecano ich seminaryjne traktowanie. W kwestii „czy pisać plan ćwiczenia?” odpowiedź uzależniano od indywidualności uczniów:

jednostki skłonne do rozartzargnienia, odporne do skupienia myśli w pracy powinny plan nakreślić pisemnie.

Ogólnie stwierdzano, że

na takich próbach pracy pod kierunkiem doskonale można się przekonać, których uczniów i w jakim stopniu należy uczyć właściwego sposobu uczenia się na pracach piśmiennych (Jungman 1933: 107).

W ramach przygotowywania uczniów do samodzielnego zdobywania wiedzy uważano za konieczne pokazanie metod pracy badawczej. Umiejętność korzystania z książek – poza podręcznikiem i słownikiem – wiązano z kwestią uzupełnienia nauczania klasowego indywidualizującym. Za niezbędny warunek uchodziło posiadanie przez szkołę pracowni neofilologicznej, która miałaby niezbędne pomoce naukowe, bibliotekę ogólną wraz z wypożyczalnią oraz bibliotekę podręczną zawierającą encyklopedie, czasopisma i słowniki. W takim otoczeniu można wprowadzić indywidualizujące zadania dla uczniów bardzo dobrych, którym powinno się przydzielić do opracowania odpowiednie do ich upodobań i uzdolnień tematy. O ile w klasach niższych indywidualizacja miałaby dotyczyć tylko zdolniejszych jednostek, to w wyższych powinna obejmować wszystkich uczniów. Rola nauczyciela polegała nie tylko na rozdaniu interesujących tematów. Na dodatkowych godzinach poza zwykłymi lekcjami pełnił rolę przewodnika w samodzielnej pracy uczniów poprzez dostarczenie potrzebnych im informacji bibliograficznych, przez pokaz sporządzania fiszek na osobnych kartkach z zaznaczeniem, że powinny one zawierać streszczenie zasadniczych myśli, najlepiej własnymi słowami, a także numer rozdziału książki i strony. Efekt końcowy takiej pracy należało oceniać nie w kontekście samej poprawności językowej, lecz wziąć pod uwagę:

samodzielność poszukiwania, skupienie wysiłków na jednym celu, dążenie do rozwiązywania zagadnień, do własnej inicjatywy i wykorzystanie własnego doświadczenia do coraz to nowych celów (Jungman 1930: 107).

Rozważając wartość „uczenia się pod kierunkiem” w dydaktyce języków obcych zgadzano się wprowadzić powszechnie z koniecznością pokazania uczniom

metod pracy, jednak krytykowano ograniczenie nauczania zbiorowego na rzecz samodzielnej pracy uczniów. Wielu podobnie jak Jungman uważało, że w nauczaniu języków nowożytnych takie posunięcie musi budzić wątpliwości, gdyż:

cele, metody i warunki pracy neofilologa są tak odmienne od celów i metod nauczycieli innych przedmiotów, że musi on bardzo poważnie zastanowić się, czy ta forma nauczania, przyjęta bez zastrzeżeń przez znaczną część przedstawicieli różnych dyscyplin szkolnych, jest dla niego również do przyjęcia (Jungman 1933: 103).

W swojej krytyce Jungman zaznaczał, że uczenie się pod kierunkiem preferuje ciche formy nauczania, częściowo laboratoryjne, natomiast szkolny kurs języków nowożytnych kładzie nacisk na naukę głośną, konwersacyjną. Stał na stanowisku, że ze względu na małą liczbę godzin przeznaczonych na język „uczenie się pod kierunkiem” powinno być prowadzone regularnie co jakiś czas w każdym roku nauczania od 15 do 45 minut, zależnie od klasy i trudności zagadnienia.

3.3. Nauczanie zespołowe

Dydaktycy międzywojnia dostrzegali w nauczaniu zespołowym możliwości ujawnienia się i rozwoju indywidualnych zdolności i umiejętności uczniów. Stosowanie pracy zespołowej uzależniali jednak od kilku czynników. Jednym z nich był stopień opanowania języka.

Zgodnie sądzono, że na stopniu niższym nauczania języka trudno o zadania nadające się w ogóle do zespołowego opracowania. Za możliwe uznawano powierzenie zespołom zbierania i grupowania słownictwa (według kryteriów rzeczowych i formalnych), tak, aby na tej podstawie można było tworzyć teksty łączne, zdarzeniowe lub opisowe. *Tu np. pomysłowość i aktywność poszczególnych członków jednego zespołu może się wyrazić w przygotowaniu różnych projektów segregacji* (Lubelski 1937: 104). Innym sposobem była dramatyzacja czytanek lub fragmentów lektury, przy czym w pracy zespołowej widziano szansę dla uczniów słabych językowo, ale odznaczających się zmysłem scenicznym, zdolnościami aktorskimi czy literackimi. Jako regułę zalecano, aby wewnętrzna praca grupy nad dramatyzacją opierała się na przedstawianiu samodzielnych projektów przez wszystkich członków zespołu. Zakładano, że projekty będą przygotowane według planu uzgodnionego uprzednio przez zespół, a więc planu, w którym odzwierciedlałyby się pomysły całej grupy.

Na stopniu średnim (i licealnym) propagowano opracowanie zespołowe lektury książek. Jako przykłady podawano obserwowanie i badanie przez poszczególne grupy środków estetycznych, idei etycznych i zależności historyczno-literackich utworów poetyckich lub napisanie i odegranie dalszego ciągu noweli w formie rozprawy sądowej. Przestrzegano przed nadaniem pracy zespołowej charakteru szablonu. Zadania miały być tak sformułowane, aby dawały pole do subiektywnego, zindywidualizowanego sposobu czytania, co – jak się spodziewano – zapewnia prawdziwe przeżycie utworu przez młodzież.

Do pracy zespołowej polecano zwłaszcza lekturę czasopism, podkreślając, że tym wypadku łatwo o zaspokojenie różnych upodobań i zainteresowań uczniów: poszczególne zespoły opracowywały i następnie referowały działy z życia politycznego, teatralnego, muzycznego itd., zaś grupie uczniów o specjalnej wrażliwości na formy językowe powierzano obserwację języka dziennikarskiego. Podobne możliwości stwarzało przesłanie w prasie recepty ważnego wydarzenia politycznego czy kulturalnego w Niemczech lub w Polsce.

W ostatniej klasie gimnazjum i na szczeblu licealnym przewidywano zespołowe opracowanie i pogłębiające referowanie materiału kulturoznawczego. Zadaniem zespołów było zebranie danych (np. z monografii geograficznych, encyklopedii, statystyk), znalezienie materiału krajoobrazowego do wyświetlania, zredagowanie tekstu referatu, wygłoszenie go według pewnej kolejności, wyświetlenie zdjęć i podanie skrótu-notatki (Lubelski 1937: 106).

Za najważniejszą formę pracy zespołowej traktowano wykonanie projektu:

Idealnym wyrazem takiej pracy byłyby wycieczki szkolne do Niemiec lub Austrii, które sobie nakreślają zadanie badawcze i krajo-kulturoznawcze. Ale i w kraju można by np. postawić sobie jako zadanie – „projekt”: zbadanie przez klasę w zespołach śladów kultury niemieckiej w stolicy (lub w większych miastach) w nazwach ulic, pałaców, w architekturze, w nazwiskach (sztyły, książka telefoniczna), rolę Niemców w Warszawie, elementy kultury niemieckiej z Sasów (Lubelski, 1937: 107).

Przy projekcie kładziono nacisk na własne poszukiwania źródłowe, dalek studiowanie przewodników, monografii itp. Rolą nauczyciela miało być natomiast ułatwienie uczniom poszukiwań poprzez opiekę i wskazówki.

Oceniając pracę zespołową w kontekście dydaktyki języków obcych zdawano sobie sprawę, że system ten

idzie tak bardzo po linii głębiej sięgających postulatów pedagogicznych, wyrosłych z ducha naszego czasu, że narzuca się jako obowiązek, czynienie prób stosowania tej formy pracy, tym bardziej, że otwiera ona też szersze możliwości dydaktyczne (Lubelski 1937: 109).

Równocześnie wskazywano jednak na względy czysto techniczne, które stały na przeszkodzie w upowszechnieniu się pracy zespołowej. Przeciętą szkoła nie posiadała zwykle ani pracowni neofilologicznej, ani dobrze zaopatrzonej biblioteki. W wypadku pracy zespołowej, która wymaga większej swobody ruchów, narzekano na ciasnotę pomieszczeń i na brak odpowiedniego umeblowania (podłużne stoliki, lekkie krzesła). Kolejną przeszkodą były zbyt duże klasy liczące do 48 uczniów. Zwracano uwagę, że przy podziale takiej klasy na przykładowo 12 zespołów trudno uniknąć hałasu i wzajemnego przeszkadzania sobie w pracy.

Z powodu złych warunków szkolnych nauczyciele nie mieli innego wyjścia niż stosować pracę zespołową prawie wyłącznie jako domową. Zespoły spotykały się poza szkołą u jednego z uczniów, co uznawano o tyle za niekorzystne, że *właśnie przy tej pracy, nasuwającej często dla uczniów niespodziewane trudności lub różnice zdań, uwaga, wskazówka czy słowa nauczyciela prędko wyprowadzają z kłopotu i dodają otuchy i pewności.*

Jeśli praca zespołowa odbywałaby się w szkole, to wtedy

baczne oko nauczyciela, śledzącego pracę zespołów w jednej lub w dwóch salach, spostrzeże prędko niebezpieczeństwo pójścia na manowce lub wybrania nieoszczędnej metody i skieruje pracę zespołów na właściwe tory (Lubelski 1937: 110).

4. Wnioski końcowe

Próby indywidualizacji nauczania języków obcych w okresie międzywojennym były podejmowane w związku z ruchem reformatorskim w ówczesnym szkolnictwie. Postulaty „nowej szkoły” w pedagogice odcisnęły swoje piętno na dydaktyce języków.

W dyskusjach dydaktyków języków obcych lat 20. i 30. pojęcie indywidualizacji łączono głównie z uwzględnieniem zainteresowań uczących się, kształceniem umiejętności samodzielnej nauki oraz pracą zespołową. Spodziewano się, że w rezultacie tych działań proces uczenia się zostanie pozbawiony szkolnego charakteru i nabierze osobistego wymiaru.

Szczególnie dużo uwagi poświęcano wdrażaniu uczniów do samodzielnego zdobywania wiedzy. Postulat, aby na zajęciach z języka obcego zapoznawać uczniów z technikami samodzielnej pracy, pojawia się we wszystkich wypowiedziach dydaktyków na temat indywidualizacji nauczania. Za odpowiednią metodę, chociaż nie bez zastrzeżeń, uznano „uczenie się pod kierunkiem”.

Dążenie do uwzględnienia zainteresowań przejawiało się głównie w staraniach o odpowiedni wybór tematów i tekstów dostosowanych do upodobań i uzdolnień młodzieży. Nie zajmowano się natomiast kwestią zróżnicowania zakresu pracy nad danym tematem w zależności od zainteresowań.

Samodzielna nauka uczniów w pracowni stwarzała możliwości indywidualizacji tempa nauki i lepszego niż w tradycyjnym systemie współdziałania nauczyciela z uczniami. Bez większych zastrzeżeń przyjmowano nauczanie zespołowe.

Stosowanie ówczesnych metod indywidualizujących napotykało na trudności wynikające ze specyfiki nauczania języków obcych. W odczuciu dydaktyków trudno było pogodzić formy samodzielnej pracy uczniów (czytanie i pisanie) z założeniami metody bezpośredniej (słuchanie i mówienie). Do tego dochodziły przeszkody organizacyjne, jak brak pracowni czy zbyt liczne klasy.

Podsumowując można uznać, że wypowiedzi dydaktyków na temat indywidualizacji nauczania reprezentowały w tamtych czasach poglądy nowe, poważnie wzbogacające teorię i praktykę dydaktyki języków obcych. Dalszy rozwój został przerwany przez wojnę i zmiany społeczno-polityczne po jej zakończeniu. Odnotować jednak należy, że w wydanym w roku 1962 przedruku artykułów z „Neofilologa” międzywojennego znalazły się najważniejsze teksty poświęcone realizacji haseł „nowej szkoły” w dydaktyce języków obcych.

Zagadnienie indywidualizacji nauczania języków obcych jest obecnie nadal aktualne. Warto w tym kontekście przypominać i doceniać dokonania naszych poprzedników.

BIBLIOGRAFIA

- Arnold-Russocka, M. 1933. „Próba uczenia się pod kierunkiem języka francuskiego”. *Neofilolog* 4. 221-222.
- Bereźnicki, F. 1999. *Hasła „nowej szkoły” w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ciesielska-Borowska, S. 1930. *Język francuski. Zarys metodyczno-dydaktyczny*. Lwów-Warszawa: Książnica-Atlas.
- Ciesielska-Borkowska, S. 1932. „Słownik i jego zastosowanie”. *Neofilolog* 2. 57-64.
- Czerny, Z. /1934-1937/. „Dydaktyka języków nowożytnych”, w: Lempicki, S. i in. (red.). *Encyklopedia wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia. 331-377.
- Dobrowolski, S. 1934. *System klasowy i system pracowniowy*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Dobrowolski, S. 1964. „Plan daltoński”, w: Okoń, W. (red.). *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1960*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Friedländer, M. 1935. *Lektura obcojęzyczna w szkole średniej. Szkice metodyczne*. Kraków: Gebethner i Wolff.
- Iwan, K. 1975. *Polska myśl glottodydaktyczna okresu dwudziestolecia międzywojennego*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Jakóbiec, J. 1928. *Podstawowe wskazania dydaktyczne*. Kraków: Gebethner i Wolff.
- Jakóbiec, J. 1930. „Nauczanie języków obcych w systemie daltońskim”. *Neofilolog* 1. 13-24.
- Jungman, F. 1933. „Uczenie się pod kierunkiem a języki nowożytne”. *Neofilolog* 2. 99-108.
- Kubica, S. 1933. „Nauczanie języka niemieckiego metodą lektury ekstensywnej”. *Neofilolog* 4. 211-216.
- Lubelski, S. 1937. „Praca zespołowa w nauczaniu języka niemieckiego”. *Neofilolog* 2. 97-110.
- Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. 1937. *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Wydział humanistyczny (Projekt)*. Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Mirski, J. 1934. *Uwagi metodyczne o nauce języka niemieckiego w nowym gimnazjum*. Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.

- Pachucka, R. 1930. „Z doświadczeń próby nauczania języków obcych w systemie daltońskim”. *Neofilolog* 1. 91-92.
- Prejbisz, A. (red.). 1962. *Z problematyki nauczania języków obcych. Wybór artykułów z „Księgi Pamiątkowej I Zjazdu Neofilologów” (1929) i z „Neofilologa” (1930-1939)*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Semil, E. 1930. „Nauka języków obcych w systemie daltońskim”. *Neofilolog* 2. 158-172.

Monika Janicka

*Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin
Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Chełm*

**ŚRODOWISKO SPOŁECZNE
I SZKOLNE UCZNIA
A EFEKTYWNOŚĆ PROCESU
NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ
JĘZYKÓW OBCYCH**

**Students social and school environment and the efficiency
of learning foreign languages**

The paper is aimed at the identification of the environmental factors which have the most significant impact on the level of teenagers' competence in foreign languages. The main goal is to determine whether school is capable of reducing the impact of adverse social background on achievement in learning a foreign language. The first part of the article is focused on the theoretical aspects of socialization related to the process of learning and provides an overview of research connected with the subject. The second part presents the tools, procedures and findings of the author's own research project.

1. Wprowadzenie

Na efektywność procesu nauczania i uczenia się języków obcych wpływa wiele czynników. Należą do nich przede wszystkim czynniki indywidualne o charakterze kognitywnym, jak uzdolnienia językowe, poziom inteligencji, pamięć czy temperament, ale także czynniki mające charakter afektywny, jak choćby motywacja do poznawania danego języka obcego. Drugi zaś niezwykle ważny obszar, mający wpływ na procesy uczenia się i nauczania stanowią czynniki o charakterze społecznym. Do czynników tych zaliczyć można przede wszystkim środowisko rodzinne, w którym człowiek wzrasta i dzięki któremu od najmłodszych lat życia dokonuje się proces jego socjalizacji. Do elementów o

charakterze społecznym zaliczyć można również środowisko szkolne z całą jego złożonością i wielością interakcji w nim zachodzących.

Celem prezentowanego projektu badawczego była identyfikacja tych czynników środowiskowych, które mają największy wpływ na poziom umiejętności językowych oraz próba odpowiedzi na pytanie, czy szkoła jest w stanie wyrównać deficyty dzieci i młodzieży wynikające z ich niekorzystnego pochodzenia społecznego. W części pierwszej niniejszego artykułu zaprezentowane zostaną przesłanki teoretyczne leżące u podstaw zrealizowanego projektu oraz przedstawiony zostanie pokrótce stan dotychczasowych badań nad związkiem pomiędzy osiągnięciami szkolnymi a wpływem środowiska. Część druga stanowi dokumentację zrealizowanego projektu badawczego: przedstawia pytania badawcze, narzędzia pomiaru, a także uzyskane wyniki oraz ich analizę.

2. Próba zdefiniowania efektywności procesu nauczania i uczenia się języków obcych

W próbach definiowania efektywności procesów uczenia się i nauczania dają się dostrzec dwa zasadnicze nurty. Pierwszy z nich definiuje efektywność procesu nauczania i uczenia się jako „stosunek między nakładem środków a osiągniętymi rezultatami”, przy czym „nakład środków” rozumiany jest tu jako „wkład personalny, czasowy, finansowy, materialny, techniczny, organizacyjny i inny” (Pfeiffer 2001: 98-99). W podejściu tym dominują starania, aby w sposób możliwie zobiektywizowany mierzyć przyrost wiedzy językowej w oparciu o testy gramatyczne, leksykalne lub fonetyczne, na podstawie których można wnioskować na temat posiadanej przez uczących się wiedzy i jej przyrostu w pewnym przedziale czasowym (por. Ellis 2005, Pawlak 2010).

Jednakże krytycy tego podejścia podkreślają, że mierzony w ten sposób przyrost wiedzy nie oddaje złożoności procesów uczenia się i nauczania, ponieważ nie uwzględnia on szeregu czynników mających wpływ na procesy uczenia się. Z tego względu proponują, aby traktować problem efektywności w sposób holistyczny. Koncepcja ta opiera się na przesłankach antropologiczno-pedagogicznych i postuluje, aby analizując efekty procesów nauczania i uczenia się brać pod uwagę fakt, że zasadniczym punktem wyjścia tychże procesów jest człowiek, a ich celem – umożliwienie mu rozwinięcia swojego potencjału (por. Weigand 2004). Zgodnie z tymi przesłankami o efektywności procesu nauczania i uczenia się można mówić, gdy adresaci procesu wychowawczo-dydaktycznego zdobyli nowe kompetencje i kwalifikacje, ale także rozwinęli swoją osobowość, stali się bardziej samodzielni i krytyczni lub zdobyli doświadczenie w uczeniu się (Harvey, Green 2000). W podejściu tym wychodzi się od osoby uczącego się i bierze pod uwagę wielowymiarowość jego świata rozszerzając rozumienie pojęcia „efektywność” również na cele miękkie, takie jak rozwój osobowości, czy choćby opanowanie strategii usprawniających

przyswajanie wiedzy i umiejętności. Wydaje się, że koncepcja ta *implicite* bierze pod uwagę społeczne uwarunkowania procesów nauczania i uczenia się i relatywizuje na pewnej mierze ich efekty.

3. Wpływ środowiska na procesy nauczania i uczenia się

„Środowisko” definiowane jest z perspektywy pedagogicznej jako „ogół warunków życiowych, w których wzrasta jednostka. Należą do nich przede wszystkim warstwa społeczna i relacje rodzinne, ale także ogół praktycznych doświadczeń i wrażeń, kształtujących zachowania, myślenie oraz postawy młodzieży i będących tym samym istotnymi czynnikami socjalizacji” (Schrüder 2001: 247). Z kolei „socjalizacja” definiowana jest tu jako „wrastanie w określony porządek społeczności poprzez przejęcie (internalizację) panujących w niej norm” (tamże 334). Tillmann podkreśla, że definicja socjalizacji implikuje pojęcie „osobowości”, ponieważ socjalizacja obejmuje obok wiedzy i języka także wewnętrzne procesy psychiczne, uczucia, motywacje oraz wartości (Tillmann 2004: 11-12). Aby osobowość człowieka mogła się rozwijać, potrzebuje on środowiska społecznego i materialnego, które wychodziłoby naprzeciw jego potrzebom. Najważniejszą instancją socjalizującą, w szczególności we wczesnym okresie życia, jest rodzina. Wtórna – lecz nie mniej ważną – są placówki kształceniowe: żłobki, przedszkola i szkoły. Placówki te odgrywają szczególnie w społeczeństwach wysokorozwiniętych coraz istotniejszą rolę, choćby ze względu na wydłużający się okres obowiązkowej skolaryzacji oraz czas przebywania dziecka w tych placówkach. Trzecią instytucją o charakterze socjalizującym są grupy koleżeńskie, placówki kulturalno-rozrywkowe oraz media. Instancje te zyskują na znaczeniu wraz z wiekiem jednostki (Hurrelmann 2002: 30-31).

3.1. Rola środowiska społecznego

Brakuje konsensusu co do tego, w jakim stopniu środowisko społeczne determinuje socjalizację jednostki. Rozbieżności w postrzeganiu i interpretowaniu tego zjawiska są znaczące: najbardziej skrajna z nich – teoria reprodukcji – głosi, że wykształcenie rodziców, ich sytuacja życiowa, styl wychowywania dzieci, przekładają się na umiejętności dziecka oraz jego szkolne osiągnięcia. Osiągnięcia mają wpływ na to, na jakim etapie młody człowiek zakończy edukację i jakie zdobędzie kwalifikacje zawodowe, co z kolei przełoży się na przebieg procesu socjalizacyjnego kolejnej generacji (por. Rys. 1).

Lange (2005) opisuje, w jaki sposób środowisko rodzinne, wykształcenie rodziców, ich styl wychowawczy mogą wpływać na umiejętności i motywację ich dzieci na płaszczyźnie motywacyjnej:

- Pochodzenie ma wpływ na atrybucję przyczynową, a więc na to, jakim czynnikiem dzieci przypisują swoje sukcesy lub porażki. I tak dzieci

pochodzące z wyższych warstw społecznych przypisują porażki i niepowodzenia częściej sobie, swojemu wysiłkowi włożonemu w naukę, swojej wiedzy i umiejętnościom. Natomiast dzieci wywodzące się z niższych grup społecznych przypisują swoje sukcesy i porażki nie sobie, lecz czynnikom zewnętrznym, od nich zupełnie niezależnym.

- Dzieci z niższych warstw społecznych mają gorszą samoocenę, co z kolei prowadzi do mniejszej samodzielności. Dzieci takie na ogół boją się podejmowania bardziej złożonych i wymagających zadań z lęku przed porażką.
- Autorytarny styl wychowania, typowy dla warstw niższych, mniej wykształconych, wpływa niekorzystnie na umiejętność podejmowania decyzji i wyraża się obniżonym poczuciem wartości oraz przypisywaniem własnych niepowodzeń czynnikom zewnętrznym. (Lange 2005: 105-108).



Rys. 1: Cyrkularny przebieg procesu socjalizacji (Rolf 1980, w: Lange 2005: 104).

Inne zjawiska generujące powstawanie rodzin ryzyka to ubóstwo, bezrobocie, rozłąki zagraniczne, czy rozwody (Kawula 2004: 151). Rodziny takie często nie są w stanie zaspokoić potrzeb emocjonalnych dziecka, bez czego jego rozwój nie może przebiegać prawidłowo.

Należy jednak podkreślić, że w społeczeństwach postmodernistycznych, które cechują pluralizm i demokracja, pochodzenie społeczne nie jest już czynnikiem tak silnie determinującym, zaś możliwości wpływania na własną biografię i kształtowania własnego życia stały się znacznie większe, bez względu

na pochodzenie społeczne. Współczesne teorie socjalizacji podkreślają więc, że jednostka nie jest kształtowana i socjalizowana jedynie w początkowej fazie swojego życia, a więc w okresie dzieciństwa i młodości, ale może rozwijać swoją osobowość przez całe swoje życie. Nie oznacza to jednak, iż różnice wynikające z pochodzenia społecznego zostały zniwelowane do końca. Nie da się bowiem zaprzeczyć, że różnorodne uwarunkowania środowiska rodzinnego ucznia przekładają się na jego sytuację szkolną. Dzieci, którym rodzina dostarcza mniej bodźców do rozwoju, co może wynikać z gorszej sytuacji finansowej rodziny, niższego kapitału kulturowego i społecznego, są w pewnym sensie poszkodowane już na starcie swojej kariery edukacyjnej.

Niższy status społeczny i finansowy rodziny mogą być przyczyną sytuacji, w której uczeń przy wystąpieniu problemów w nauce języka obcego nie otrzyma wsparcia i pomocy w domu, ponieważ jego rodzice nie znają żadnego języka obcego. Z powodu deficytów finansowych rodzice nie będą też w stanie sfinansować dodatkowego kursu językowego, ani dodatkowych lekcji. Dziecko może też nie widzieć związku pomiędzy uczeniem się języka obcego a rzeczywistością: rodzina nigdy nie wyjeżdżała za granicę, nie posiada żadnych zagranicznych kontaktów, ani bliższych perspektyw na wyjazd. Motywacja takiego dziecka do uczenia się języków obcych jest niska.

Rodzaj relacji emocjonalnych w rodzinie odgrywa również bardzo istotną rolę w procesach uczenia się i nauczania. Zimmermann i Spangler (2001) podkreślają, że klimat wychowawczy ma ogromny wpływ na regulację emocji, a więc na to, jak młody człowiek radzi sobie ze stresem. Silna relacja emocjonalna z bliską osobą oraz poczucie wsparcia emocjonalnego dostarczają dziecku poczucia własnej wartości i poczucia kompetencji. Natomiast brak bliskich więzi, brak wsparcia ze strony najbliższych skutkuje negatywnym stosunkiem do siebie samego, poczuciem alienacji i spadkiem motywacji do podejmowania jakichkolwiek działań (Kawula 2004, Zimmermann, Spangler 2001). Bez emocjonalnych związków dziecko nie jest w stanie nauczyć się kontrolowania, oceniania i wpływania na swoje emocje. Deficyt ten odbija się negatywnie na obrazie siebie i skutkuje mniejszą zdolnością do zachowań autonomicznych. Hurrelmann podkreśla (2002), że najkorzystniejszy dla rozwoju dziecka jest uczestniczący styl wychowania cechujący się zapewnieniem dziecku w równym stopniu uwagi, ciepła i poczucia akceptacji.

Jak wynika z badań Olubińskiego (2005: 77-86), jedynie 5-7% rodziców wykazuje się względnie dobrym wypełnianiem funkcji i zadań wychowawczych, dzięki którym możliwe jest zapewnienie dziecku optymalnego rozwoju oraz wykorzystania przez nie potencjału. Z badań tych wynika jednocześnie, że ok. 70% rodziców cechuje bierna, roszczeniowa postawa wobec szkoły, którą traktują jako przechowalnię dla swoich dzieci, nie interesując się ich postępami i cedując całą odpowiedzialność za efekty nauczania na szkołę.

3.2. Rola środowiska szkolnego

Szkola stanowi system dużo bardziej skomplikowany niż system rodzinny. Uczeń wchodzi tu w relacje ze znacznie większą liczbą osób: z nauczycielami różnych przedmiotów, z kolegami z klasy, z kolegami i koleżankami z innych klas, z wychowawcą klasy, z psychologiem szkolnym. Ze względu na ograniczenia, jakie narzuca niniejsza publikacja, nie jest możliwa analiza wszystkich tych relacji. Z tego względu dokładniejszej analizie zostanie poddana jedynie relacja uczeń – nauczyciel, którą Pfeiffer (2001) określa mianem najważniejszego elementu układu glottodydaktycznego.

O ile w podejściu tradycyjnym nauczyciel stał w centrum procesu kształcenia stanowiąc główne źródło wiedzy, o tyle, wraz z rozwojem kognitywnych oraz konstruktywistycznych teorii nauczania, zgodnie z którymi wiedza powstaje w wyniku autoreferencyjnych procesów uczenia się, musiało także ulec zmianie pojmowanie roli nauczyciela dla procesów dydaktycznych. Relacja nauczyciel – uczeń ma jednak nie tylko wymiar kognitywny, ale także wymiar emocjonalny. Według Kawuli dobry nauczyciel potrafi udzielić uczniowi właściwej pomocy i wzmocnić tkwiące w nim siły poprzez bezwarunkową akceptację osoby ucznia oraz relację zaufania i bliskości, akceptując jednocześnie warunkowo jego zachowania i ich konsekwencje. Dzięki takiej postawie nauczyciel może stawiać określone wymagania i oczekiwać ich spełnienia. Dobry nauczyciel stwarza swojemu wychowankowi sytuację i stymuluje działania, które uruchamiają w uczniu własną aktywność, wynikającą z wiary we własne siły. Taki styl wychowawczy, wychodzący od potrzeb jednostki, zakłada wsparcie ze strony wychowawcy, ale prowadzi do samodzielności i do samorozwoju (Kawula 2004: 54-61).

Jak wykazują badania Elke Wild (2001: 491), uczniowie wykazują najwyższy poziom motywacji wewnętrznej, gdy nauczyciele wspierają ich autonomię, sygnalizują osobiste zainteresowanie, a jednocześnie prowadzą lekcje o jasnej przejrzystej strukturze i stymulują uczniów do działania. Również Neuenschwander (2005: 335) podkreśla, że wprowadzanie i konsekwentne przestrzeganie określonych reguł, formułowanie wymagań w jasny i komunikatywny sposób, przy jednoczesnych ciepłych, osobistych relacjach z uczniami ma dodatni wpływ na rozwój osobowości wychowanków oraz ich motywację do uczenia się (tamże: 398).

4. Prezentacja badania ilościowego

Powyższe rozważania ukazują, od jak wielu czynników o charakterze społecznym zależy efektywność procesu nauczania i uczenia się języków obcych. O ile istnieje wiele badań, dokumentujących zależność pomiędzy pochodzeniem społecznym a osiągnięciami szkolnymi (por. Baumert i in. 2002, Borowicz 1988, 2000, Bourdieu, Passeron 1970, Hüfner 1973, Kwieciński 1973, 2002), o tyle wpływ środowiska szkolnego na osiągnięcia szkolne jest udokumentowany w

mniej zadowalającym stopniu (Holder 2005, Janicka 2007, Schümer 2004). Natomiast możliwość wyrównania deficytów powstałych wskutek niekorzystnego pochodzenia społecznego przez szkołę nie została w Polsce w zadowalającym stopniu zbadana, zaś w polskim piśmiennictwie glottodydaktycznym tematyka ta nie była właściwie poruszana. Dlatego prezentowane w niniejszym artykule wyniki są w pewnym sensie pionierskie.

Badanie miało na celu weryfikację zależności pomiędzy jakością środowiska szkolnego a poziomem kompetencji obcojęzycznej uczniów. W celu zbadania tej zależności postawione zostały następujące pytania badawcze:

- Jakie czynniki środowiska społecznego mają najistotniejszy wpływ na poziom umiejętności uczniów?
- Jakie czynniki środowiska szkolnego mają najistotniejszy wpływ na poziom umiejętności uczniów?

Natomiast głównym celem prezentowanego projektu badawczego było stwierdzenie, *czy i w jakim stopniu środowisko szkolne ma możliwość wyrównywania deficytów w poziomie umiejętności uczniów pochodzących z niekorzystnych środowisk społecznych.*

4.1. Organizacja badania

Badanie zostało przeprowadzone pomiędzy styczniem a czerwcem 2008 na próbie $N = 498$ uczniów uczęszczających do gimnazjów na terenie województwa lubelskiego (młodzież w wieku 13-16 lat), uczących się w szkole języka niemieckiego. Ten okres rozwoju cechuje się ogromnymi zmianami biologicznymi wywołanymi działaniem hormonów, częstymi zmianami nastrojów, spadkiem motywacji przy jednoczesnym niezwykle intensywnym rozwoju intelektualnym (Neuenschwander 2005, Szalek 2004). Z socjologicznego punktu widzenia jest to czas, kiedy młody człowiek wyzwala się w sposób intensywny z kręgu rodzinnego, który stanowił dotychczas pierwotną instancję socjalizacyjną i coraz częściej szuka wzorców osobowych, ale także wsparcia poza domem rodzinnym (Hurrelmann 2002). W badanej grupie 145 osób było uczniami gimnazjów znajdujących się w mieście wojewódzkim (Lublin), 100 – w miastach powiatowych (Chełm i Kraśnik), 82 osoby uczyły się w gimnazjach w miastach gminnych (Rejowiec Fabryczny i Bełżyce), natomiast 171 respondentów była uczniami gimnazjów znajdujących się w gminach wiejskich (Gorzków i Ruda Huta).

Badanie zostało zaplanowane jako diagnoza poprzeczna, badająca zastany stan rzeczy bez ingerencji badacza w układ (Komorowska 1982: 172-173). Ta metoda badawcza wydaje się w tym przypadku uzasadniona, ponieważ badanie dotyczyło czynników takich jak pochodzenie społeczne lub wykształcenie rodziców respondentów, a więc nie dających się manipulować w krótkiej perspektywie czasowej.

W celu uzyskania odpowiedzi na sformułowane powyżej pytania badawcze, został zaprojektowany kwestionariusz ankiety, w którym poszczególne wskaźniki wyrażone były stwierdzeniami, zaś respondenci mieli zaznaczyć na skali odpowiedź, która najbardziej odpowiada ich subiektywnej ocenie występowania danego zjawiska. Ponadto pod każdym z pytań pozostawiono respondentom wolne miejsce, tak, aby w razie potrzeby mogli uzupełnić swoje odpowiedzi na pytania zamknięte swobodnymi wypowiedziami. Ankieta została przeprowadzona metodą audytoryjną: w miejscu nauki respondentów i była anonimowa (Łobocki 2006: 260-261).

4.2. Operacjonalizacja zmiennych

Aby zdiagnozować wymienione w poprzednim podrozdziale zależności, wyróżniono wynikające z rozważań teoretycznych zmienne. „Poziom umiejętności” został zidentyfikowany jako zmienna zależna. Wskaźnik syntetyczny poziomu umiejętności jest bardzo złożony i obejmuje szereg elementów wyrażonych w ankiecie za pomocą baterii wskaźników (Nowak 2007: 182-183). Do elementów tych należą: kompetencja kognitywna i strategiczna zoperacjonalizowana za pomocą 8 wskaźników. (*Gdy nie znam jakiegoś słowa, potrafię użyć słowa o podobnym znaczeniu – Umiejętność definiowania w języku obcym cechy czegoś, czego nazwy nie umiem sobie przypomnieć – Gdy nauczyciel sygnalizuje, że nie rozumie, co miałem/am na myśli, potrafię poprawić swój błąd – Zanim zacznę czytać tekst, który wydaje mi się trudny, zastanawiam się, czego ten tekst może dotyczyć – Zanim zacznę czytać tekst, który wydaje mi się trudny, staram się przypomnieć sobie, co już wiem na dany temat – Potrafię określić na podstawie kontekstu znaczenie nieznanymi słowami – Na podstawie kontekstu potrafię domyślić się znaczenie danego zdania, danej wypowiedzi – Uczę się robić rysunki, aby lepiej zapamiętać nową strukturę gramatyczną, nowe wyrażenia. Kompetencja strategiczna oceniana była za pomocą skali przymiotnikowej uwzględniającej częstość występowania wymienionych umiejętności (*często – rzadko – nigdy*).*

Kolejnym elementem „poziomu umiejętności” jest kompetencja motywacyjna oraz decyzja wolicjonalna wyrażone w kwestionariuszu ankiet za pomocą 23 wskaźników¹. Zostały one zoperacjonalizowane przez następujące stwierdzenia: *W dzisiejszych czasach trzeba znać języki obce – Język obcy to dla mnie bardzo ważny przedmiot – Cieszę się, że uczymy się w szkole języka niemieckiego – Wolal(a)bym uczyć się angielskiego – Nauka języka niemieckiego sprawia mi przyjemność – Podoba mi się język niemiecki – Gdy dostanę dobrą ocenę z języka niemieckiego, czuję się dowartościowana/ny – Dzięki znajomości języka niemieckiego czuję się pewniej, gdy spotykam ludzi nie mówiących po polsku – Dzięki znajomości języka niemieckiego łatwiej jest (będzie) mi nawiązać kontakty międzynarodowe – Dzięki znajomości języka niemieckiego będzie mi kiedyś łatwiej znaleźć pracę – Chciał(a)bym wyjechać kiedyś do Niemiec, a znajomość niemieckiego mi w tym pomoże – Moje umiejętności językowe zależą od tego, jak pracuję na lekcjach/czy dużo uczę się w domu/moich zdolności mojego nauczyciela – Moja ocena z języka niemieckiego zależy od tego,*

¹ W syntetycznym wskaźniku poziomu umiejętności temu elementowi została przyznana dwukrotnie większa waga niż dwóm pozostałym elementom.

jak pracuję na lekcjach/czy dużo uczę się w domu/moich zdolności/moja ocena z języka niemieckiego jest kwestią przypadku. Również i te stwierdzenia oceniane były w trzystopniowej skali przymiotnikowej (*zgadząm się całkowicie – zgadzam się częściowo – zupełnie się nie zgadzam*). Ponadto pod uwagę wzięte zostały takie wskaźniki, jak ocena z języka niemieckiego oraz czas poświęcony w domu na naukę tego języka. Założono, że im wyższa ocena z języka niemieckiego i im więcej czasu poświęcano na jego naukę, tym wyższy jest także poziom motywacji do uczenia się języka niemieckiego, ale także decyzja wolicjonalna dotycząca podjęcia wysiłku uczenia się. Wskaźniki te oceniono w skali cyfrowej: od pięciu punktów za ocenę bardzo dobrą, po zero za ocenę niedostateczną. Liczba punktów przyznanych za czas poświęcony na naukę była również wprost proporcjonalna do długości jego trwania (*więcej niż dwie godziny tygodniowo: 4 – dwie godziny tygodniowo: 3 – jedna godzina tygodniowo: 2 – pół godziny tygodniowo: 1 – mniej niż pół godziny tygodniowo: 0 punktów*).

Za element „poziomu umiejętności” uznane zostały także kompetencja społeczna i etyczna. Uwzględnienie tego elementu w indeksie „poziomu umiejętności” jest wyjściem naprzeciw postulatam dydaktyki konstruktywistycznej, która zakłada, że podmiot samodzielnie buduje swoją wiedzę, jednak zawsze odbywa się to w wymiarze interaktywnym. Poprzez kontakty z innymi uczestnikami procesów dydaktycznych oraz współdziałanie w grupie jednostka poznaje swoje granice, uczy się radzenia sobie z konsensusem oraz sprzecznością poglądów oraz uczy się odpowiedzialności za innych (Reich 2004: 175). Kompetencja społeczno-etyczna wyrażona została w syntetycznym wskaźniku „poziomu umiejętności” poprzez 14 wskaźników: *Przebieg lekcji zależy między innymi od mojej aktywności i przygotowania – Gdyby wszyscy współpracowali z nauczycielem, można by się więcej nauczyć – Gdyby uczniowie dobrzy pomagali słabszym, cała klasa miałaby lepsze osiągnięcia – W razie potrzeby mogę się zwrócić do koleżanki lub kolegi z prośbą o pomoc – Często pomagam koleżankom i kolegom, gdy mają problemy w nauce – lekcja może się nie udać, gdy przeszkadzam w jej prowadzeniu – Dzięki lekcjom języka niemieckiego poznałem/am lepiej kulturę krajów niemieckojęzycznych/ Dzięki lekcjom języka niemieckiego pozbyłem/am się wielu stereotypów na temat Niemców – Widzę wiele podobieństw między kulturą polską a kulturą krajów niemieckojęzycznych – Chciał(a)bym dowiedzieć się więcej na temat kultury i historii krajów niemieckojęzycznych – Dzięki poznawaniu kultury innych państw staję się bardziej tolerancyjny/a – Ucząc się języka niemieckiego stałem/am się bardziej otwarty/ta na inne kultury.*

Te trzy komponenty: kompetencja kognitywno-startegiczna, kompetencja motywacyjno-wolicjonalna oraz społeczno-etyczna stanowią składowe wskaźnika syntetycznego „poziomu umiejętności”, przy czym motywacji, którą Szalek określa mianem najważniejszej przesłanki sukcesu w szkolnej nauce języka obcego (Szalek 1992: 81) oraz decyzji wolicjonalnej, rozumianej w niniejszej pracy jako świadome

podjęcie decyzji o uczeniu się, przypisano wagę dwukrotnie większą (50%) niż dwóm pozostałym komponentom „poziomu umiejętności” (po 25%)².

Natomiast za zmienne niezależne zostały uznane środowisko społeczne oraz środowisko szkolne. Środowisko społeczne zoperacjonalizowane zostało przez następujące wskaźniki:

1. pochodzenie geograficzne (*miasto wojewódzkie – miasto powiatowe – miasto gminne – wieś*),
2. struktura rodziny (*wychowują mnie obydwójce rodzice – tylko jedno z rodziców – dziadkowie – brak rodziców*),
3. wykształcenie rodziców (*wyższe – średnie z maturą – średnie niepełne – zawodowe – podstawowe – nie wiem*),
4. zatrudnienie matki oraz zatrudnienie ojca (*zatrudniony – rencista – emeryt – bezrobotny*),
5. liczba rodzeństwa,
6. warunki mieszkalne (*własny pokój – własne biurko*),
7. klimat wychowawczy:
 - a) sieć wsparcia (Czy w domu możesz zawsze na kogoś liczyć? – Jeśli odpowiedziałeś TAK, podkreśl na kogo możesz zawsze liczyć; na: mamę, tatę, babcię, dziadka, ciocię, wujka, starszego brata, starszą siostrę, inne – Rozmawiam z rodzicami o moich problemach – Rodzice pomagają mi w rozwiązywaniu problemów)
 - b) zapewnienie potrzeb szacunku i akceptacji (Czy lubisz przebywać w domu? Dlaczego? Jak najczęściej czujesz się w domu: doceniany – szanowany – rozumiany – akceptowany – kochany – szczęśliwy – bezpieczny)
 - c) zapewnienie potrzeby kompetencji (Rodzice pomagają mi w nauce)
 - d) zapewnienie potrzeby autonomii (W domu czuję się samodzielny)
 - e) przejrzyste struktury wychowawcze (Moi rodzice są dla mnie autorytetem – Rodzice stawiają mi jasne granice: wiem, co mi wolno, a czego nie)
 - f) sprawowanie kontroli nad zachowaniem dziecka (Rodzice interesują się moimi wynikami w nauce – Rodzice wiedzą, gdzie i z kim spędzam czas – Rodzice kontaktują się z wychowawcą lub moimi nauczycielami dowiadując się o moje wyniki – Rozmawiamy o szkole)
 - g) czas spędzany z rodzicami (Spędzam z rodzicami soboty i niedziele – ferie zimowe – wakacje – Robimy wspólne wycieczki)

² Stwierdzeniom zawartym w ankiecie przypisywano punkty, w zależności od nasilenia lub częstotliwości występowania danego zjawiska, np. zgadzam się całkowicie – 3, zgadzam się częściowo – 2, zupełnie się nie zgadzam – 1. Wyższa suma punktów świadczyła o nasilonym występowaniu danych zachowań lub umiejętności.

8. kapitał kulturowy (*Chodzę z rodzicami do kina – do teatru – na koncerty – Rozmawiamy o polityce – o przeczytanych książkach – Podaj przybliżoną liczbę książek w domu: 0, 1-20, 20-50, 50-100, więcej niż 100.*

Środowisko szkolne zostało zoperacjonalizowane przez następujące wskaźniki:

1. geograficzne położenie szkoły (*miasto wojewódzkie – miasto powiatowe – miasto gminne – wieś*),
2. sieć wsparcia w szkole (*Czy w szkole zawsze możesz na kogoś liczyć? – Jeśli odpowiedziałeś TAK, podkreśl na kogo możesz zawsze liczyć: na wychowawcę, innego nauczyciela, psychologa szkolnego, kolegę, koleżankę, inne – Nauczyciel interesuje się problemami uczniów – Często z nami rozmawia – Potrafi słuchać – Mam do niego zaufanie – Lubię moją klasę – Tworzymy zgraną paczkę – W klasie mam wielu przyjaciół*)
3. poczucie bycia szanowanym i docenianym (*W szkole czuję się doceniony – szanowany – rozumiany – akceptowany – lubiany – Koledzy i koleżanki liczą się ze mną*)
4. zapewnienie potrzeby kompetencji (*Czuję, że w szkole rozwijam się intelektualnie – Czuję, że w szkole rozwijam moją osobowość – Nauczyciel tłumaczy, gdy czegoś nie rozumiem – (Nauczyciel chwali nas za osiągnięcia – Oceniając nas, bierze pod uwagę nakład pracy ucznia, jego starania)*
5. zapewnienie potrzeby autonomii (*W szkole czuję się samodzielny – Nauczyciel pozwala nam wybierać, jakie zadania chcemy robić na lekcji – Pozwala, byśmy oceniali się sami*)
6. przejrzyste struktury (*Nauczyciel jest wymagający – Nauczyciel jest sprawiedliwy – Na jego lekcjach panuje dyscyplina*)
7. samopoczucie w szkole i w klasie (*Lubię moją szkołę – Dobrze czuję się w szkole – Atmosfera w klasie jest przyjazna – W klasie czuję się bezpiecznie – W szkole mam poczucie tłoku – Przech balas panujący w szkole nie mogę się skoncentrować*).

4.3. Wyniki badania ilościowego

W podrozdziale tym przedstawione zostaną wybrane wyniki badania, które udzielają odpowiedzi na postawione uprzednio pytania badawcze.

Średni syntetyczny wskaźnik poziomu umiejętności wyniósł 60,7 (w skali 0-94)³. W Tabeli 1 zaprezentowane zostały wybrane wyniki z podziałem na miejsce zamieszkania ucznia oraz cechy społeczne jego rodziny.

Jak wynika z poniższej tabeli, miejsce zamieszkania ma wpływ na poziom umiejętności uczniów. Najniższym poziomem umiejętności wykazali się uczniowie uczęszczający do gimnazjów gminnych. Może to wynikać z trudnej sytuacji ekonomicznej tych miejscowości. Jak wynika z przeprowadzonego dodatkowo

³ W późniejszych obliczeniach średniej ważonej wskaźnik syntetyczny poziomu umiejętności został przeliczony w skali do 100. Po takim przeliczeniu wartość średniego poziomu umiejętności wyniosła 64,5.

wywiadu jakościowego, niskie wyniki można tłumaczyć złą sytuacją ekonomiczną mieszkańców, wysoką stopą bezrobocia oraz rozłakami rodzinnymi. Na przykład w Rejowcu Fabrycznym wiele rodzin było rozbitych ze względów ekonomicznych: wiele matek pracuje we Włoszech, aby zapewnić byt pozostałej w kraju rodzinie.

Istotnym czynnikiem mającym wpływ na poziom umiejętności jest liczba rodzeństwa. Wraz z rosnącą liczbą rodzeństwa spada poziom umiejętności. Najwyższym poziomem umiejętności cechują się jedynacy. Istotne znaczenie dla poziomu umiejętności posiada zatrudnienie ojca. Zgodnie z przewidywaniami poziom umiejętności dzieci z rodzin, w których ojciec pracuje zawodowo jest wyższy, niż średni wskaźnik syntetyczny. Nieco zaskakujący okazał się fakt, że najwyższy poziom umiejętności wykazują dzieci, których ojcowie są emerytami. Można go jednak wytłumaczyć w ten sposób, że ojciec pobierający emeryturę gwarantuje stabilną sytuację finansową rodziny. Ojcowie na emeryturze są także często w dobrej kondycji fizycznej i oprócz pobierania comiesięcznej emerytury, mogą dorabiać dostarczając rodzinie dodatkowych dochodów.

Miejsce zamieszkania	wieś	miasto gminne	miasto powiatowe	miasto wojewódzkie
	60,8	53,9	64,3	63,4
Struktura rodziny	brak rodziców	wychowuje tylko jedno z rodziców	wychowują dziadkowie	rodzina pełna
	49,6	59,9	64,3	61,2
Zatrudnienie ojca	bezrobotny	rencista	emeryt	zatrudniony
	59,1	56,8	64,0	61,7
Liczba rodzeństwa	0	1	2-3	4+
	63,0	62,3	59,4	56,4

Tabela 1: Wartość poziomu umiejętności a wybrane czynniki środowiska społecznego.

Zgodnie z przewidywaniami dzieci z rodzin pełnych mają poziom umiejętności powyżej średniej. Pewnym zaskoczeniem w analizie wyników był fakt, że najwyższy poziom umiejętności posiadają dzieci wychowywane przez dziadków. Po dokładniejszej analizie okazało się jednak, że nie są to w większości przypadków dzieci nie posiadające rodziców, lecz żyjące w rodzinach trzypokoleniowych. Potwierdzałoby to założenie, że im bardziej rozległa sieć wsparcia, im więcej osób, na których może polegać młody człowiek, tym wyższy poziom jego umiejętności.

Istotny wpływ na poziom umiejętności ma również pozytywny klimat wychowawczy. W tym przypadku możliwe było obliczenie wskaźnika korelacji. I tak najsilniej z poziomem umiejętności korelują sieć wsparcia w rodzinie ($r = 0,387$), kapitał kulturowy rodziny ($r = 0,342$) oraz zapewnienie przez środowisko rodzinne potrzeb akceptacji i szacunku ($r = 0,324$).

Jeśli chodzi o środowisko szkolne, to na podstawie przeprowadzonych analiz ilościowych dało się stwierdzić, że poziom umiejętności najsilniej koreluje z zaspokojeniem przez nauczyciela potrzeby kompetencji ($r = 0,596$). Uczniowie, których nauczyciel chwali za osiągnięcia, tłumaczy, gdy czegoś nie rozumieją i ocenia nie tylko produkt końcowy, ale także wysiłki podejmowane przez nich na drodze do osiągnięcia celu, mają najwyższy poziom umiejętności. Dokładniejsze analizy wykazały, iż uczniowie, którzy mają poczucie, że ich potrzeba kompetencji jest zaspokojona, mają dużo wyższe poczucie odpowiedzialności za przebieg lekcji oraz są dużo bardziej zmotywowani do uczenia się języka niemieckiego. Na drugim miejscu ze względu na siłę korelacji z poziomem umiejętności stoi sieć wsparcia ($r = 0,521$). Poziom umiejętności jest najwyższy u tych uczniów, którzy przebywając w szkole mają poczucie, że w ich szkole są osoby, którym mogą zaufać i na których mogą polegać. Im więcej takich osób byli w stanie wskazać w środowisku szkolnym, tym wyższy był ich poziom umiejętności. Silną korelację z poziomem umiejętności wykazywały również dobre samopoczucie w szkole ($r = 0,424$) oraz przejrzyste struktury

wychowawcze ($r = 0,414$). Godny podkreślenia jest fakt, że siła korelacji tych czynników w środowisku szkolnym była większa niż siła tych samych czynników występujących w środowisku społecznym. Tendencję tę można wytłumaczyć odwołując się do teorii socjalizacji mówiącej, że wraz z wiekiem jednostki pierwotna instancja socjalizacyjna, jaką jest środowisko rodzinne, traci na znaczeniu, natomiast równocześnie na znaczeniu zyskują inne instancje socjalizujące, w tym przede wszystkim szkoła oraz grupy rówieśnicze.

Głównym celem badawczym niniejszego projektu była natomiast próba stwierdzenia, czy i w jakim stopniu środowisko szkolne ma możliwość wyrównywania deficytów powstałych wskutek niekorzystnego pochodzenia społecznego. Analiza pozwoliła na ustalenie schematu klasyfikacyjnego dla jakości środowiska społecznego i szkolnego i wyróżnienie czterech typów środowiska społecznego i szkolnego: bardzo korzystnego, raczej korzystnego, niekorzystnego i skrajnie niekorzystnego. Tabela 2 prezentuje rozkład poziomu umiejętności ze względu na jakość środowiska⁴.

środowisko szkolne	środowisko społeczne				średnia ważona
	4	3	2	1	
4	72,1	70,9	68,0	51,5	70,6
3	69,6	64,7	61,7	61,9	64,5
2	71,3	58,8	53,6	55,2	56,8
1	44,8	54,9	47,7	42,8	47,8
średnia ważona	68,7	63,4	56,6	52,4	60,7

Tabela 2: Średnia ważona poziomu umiejętności ze względu na jakość środowiska społecznego i szkolnego.

Legenda: 4 – środowisko bardzo korzystne, 3 – środowisko raczej korzystne, 2 – środowisko niekorzystne, 1 – środowisko skrajnie niekorzystne.

Nie jest zaskakujący wynik wskazujący na to, że uczniowie pochodzący z korzystnych środowisk społecznych i uczący się jednocześnie w korzystnym środowisku szkolnym, mają najwyższy poziom umiejętności (72,1). Jest on prawie równie wysoki w przypadku raczej korzystnego środowiska społecznego i bardzo korzystnego środowiska szkolnego (70,9)⁵. Także w przypadku raczej korzystnego środowiska

⁴ Za punkt wyjścia obrano średnią arytmetyczną, która stanowi granicę pomiędzy typami środowiska 2 oraz 3. Dolną granicą kategorii 4. (środowisko bardzo korzystne) jest wartość średniej arytmetycznej powiększonej o jedno odchylenie standardowe, zaś górną granicą kategorii 1. (środowisko skrajnie niekorzystne) jest wartość średniej arytmetycznej pomniejszonej o jedno odchylenie standardowe.

⁵ Tendencji tej nie da się zauważyć w odniesieniu do skrajnie niekorzystnego środowiska społecznego. Wynik ten nie jest jednak miarodajny, ponieważ liczba respondentów tej grupy była bardzo nieliczna, dlatego nie jest brany pod uwagę.

szkolnego poziom umiejętności uczniów plasuje się powyżej przeciętnej, nawet w sytuacji, gdy pochodzą oni ze skrajnie niekorzystnych środowisk społecznych.

5. Wnioski

Jak pokazują wyniki przeprowadzonej diagnozy, środowisko społeczne i szkolne mają znaczący wpływ na poziom umiejętności, choć korelacja pomiędzy poziomem umiejętności a czynnikami środowiska szkolnego jest silniejsza niż między umiejętnościami a czynnikami środowiska społecznego. W praktyce oznacza to, że w przypadku uczniów pochodzących z bardzo niekorzystnych środowisk społecznych, w których nie mogą oni liczyć na wsparcie bliskich osób, które nie zaspokajają ich potrzeb psychicznych, środowisk, gdzie nikt nie interesuje się problemami dzieci, taką sieć wsparcia może oferować szkoła. Środowisko szkolne, w którym uczeń czuje się akceptowany i doceniany, gdzie doświadcza adekwatnej kontroli swoich zachowań przy jednoczesnym poczuciu, że może liczyć na wsparcie i pomoc, ma największy wpływ na poziom jego umiejętności.

Powyższe wyniki mają w pewnym sensie wydźwięk pesymistyczny: poziom umiejętności, dający się, jak należy mniemać, ekstrapolować na sukces szkolny w ogóle, jest w znacznym stopniu determinowany przez jakość środowiska rodzinnego, zaś uczniowie pochodzący z bardzo niekorzystnych środowisk społecznych mają dużo gorsze szanse na odniesienie sukcesu szkolnego. Z drugiej jednak strony analiza wyników niesie ze sobą także wnioski optymistyczne: choć poziom umiejętności jest z znaczącym stopniem zależny od kontekstu środowiskowego, to nie jest jednak przez niego zdeterminowany całkowicie. Ważniejsze od czynników środowiska społecznego okazują się być wpływy środowiska szkolnego. Zaś czynnikiem mającym najsilniejszy wpływ na poziom umiejętności okazało się być zapewnienie przez nauczyciela potrzeby kompetencji. Ponadto poczucie, że jest się w środowisku szkolnym docenianym i akceptowanym, że są w tym środowisku osoby, którym można zaufać i na które można liczyć, wpływają pozytywnie na poziom umiejętności. Oznacza to tym samym, że wpływ niekorzystnego pochodzenia społecznego oraz niekorzystny klimat wychowawczy w rodzinie mogą być niwelowane poprzez ciepłe, budowane na zaufaniu i wsparciu relacje w środowisku szkolnym.

BIBLIOGRAFIA

- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann K.-J., Weiß, M. 2002. *PISA-2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Leske und Budrach: Opladen
- Borowicz, R. 1988. *Równość i sprawiedliwość społeczna. Studium na przykładzie oświaty*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe: Warszawa.
- Borowicz, R. 2000. *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*. Wszechnica Mazurska: Olecko.

- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., 1970, 2006. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania* tłum. E. Neyman Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Ellis, R., 2005, "Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study", *Studies in Second Language Acquisition*, 27. 141-172.
- Harvey, L., Green, D. 2000. „Qualität definieren: Fünf verschiedene Ansätze”. w: *Zeitschrift für Pädagogik* 41. Beiheft: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich, S. 17-40.
- Holder, M. 2005. *Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht*. Peter Lang: Berlin.
- Hurrelmann, K. 2002. *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Janicka, M. 2008. „Wpływ środowiska społecznego i szkolnego na motywację do uczenia się języka niemieckiego (na przykładzie szkół gimnazjalnych na terenie województwa lubelskiego)”. w: Michońska-Stadnik A., Wąsik Z. (red.) *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych T. 1*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej: Wrocław. 61-74.
- Kawula, S. 2004. *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*. Wydawnictwo Edukacyjne akapit: Toruń.
- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe: Warszawa.
- Kwieciński, Z. 1973. *Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika: Toruń.
- Kwieciński, Z. 2002. *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*. Wydawnictwo EDYTOR: Toruń.
- Lange, E. 2005. *Soziologie des Erziehungswesens*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Łobocki, M. 2006. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „IMPULS”: Kraków.
- Neuenschwander, M. P. 2005. *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Haupt Verlag: Bern, Stuttgart, Wien.
- Nowak, S. 2007. *Metodologia badań społecznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Olubiński, A. 2005. „Współpraca rodziny i szkoły jako funkcja życia społecznego”. w: Nyczaj-Drąg, M., Gładzowski, M. (red.) *Współprzeżyczenie edukacji*. Oficyna Wydawnicza „IMPULS”: Kraków. 77-86.
- Pawlak, M., 2009. „Metodologia badań nad strategiami uczenia się języka obcego”. *Neofilolog* 32. 65-83.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Wagros: Poznań
- Reich, K. 2004. *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. Luchterhand: München/Unterschleißheim.
- Rolff, H.-G. 1980. *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Quelle und Meyer: Heidelberg.
- Schröder, H. 2001. *Didaktisches Wörterbuch*. R. Oldenburg Verlag: München, Wien.

- Schümer, G. 2004. „Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen”. w Schümer, G., Tillmann K.-J., Weiß, M. (Hrsg.) *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 73-114.
- Szalek, M. 1992. *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*. Wagros: Poznań.
- Szalek, M. 2004. *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce*. Wagros: Poznań.
- Tillmann, K.-J. 2004. *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Rowohlt Taschenbuchverlag, Reinbek bei Hamburg.
- Wild, E. 2001. „Familiale und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern”. w: *Zeitschrift für Pädagogik 4/2001*. 481-499.
- Zimmermann, P., Spangler, D. 2001. „Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule”. w: *Zeitschrift für Pädagogik 4/2001*. 461-479.

Agnieszka Rumianowska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Płock

O RÓŻNICACH MIĘDZY PŁCIAMI W KONTEKŚCIE UCZENIA SIĘ I NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

Gender differences in context of foreign language learning and teaching

The paper is an appendix to gender studies and foreign language teaching. The author presents the interrelationships between gender differences and interaction in language classroom, motivation, achievements and learning strategies of boys and girls. She shows the complexity of these problems when she describes biological and social factors influencing the female and male behaviour and development of the pupils' cognitive skills. The assumption that underlies the basis of the text says, that Gender Studies should be considered in various fields of language education.

1. Wstęp

Chociaż nietrudno doszukać się dziś prac naukowych na temat różnic między płciami, wiedza na ten temat w kontekście badań nad nauczaniem i uczeniem się języków obcych wygląda dość skromnie. Zastanawia to tym bardziej, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że kategoria płci stała się w ostatnich latach istotnym przedmiotem badawczym w takich dyscyplinach, jak językoznawstwo czy też literaturoznawstwo.

Przeglądając dotychczasową literaturę dotyczącą omawianej problematyki w kontekście uczenia się i nauczania języków obcych, można łatwo odnieść wrażenie, że kobiety są osobami, które na tym polu lepiej sobie radzą i osiągają lepsze wyniki. Czy zatem uczenie się języków obcych to głównie domena kobiet? Stanowią one niewątpliwie większość, jeśli chodzi o wybór neofilologicznych kierunków kształcenia, na zajęciach są lepiej oceniane przez nauczycieli, częściej też biorą udział w konkursach językowych (Herkeł 1996).

2. Różnice w poziomie osiągnięć w nauce języków

Badania potwierdzają, że osiągnięcia kobiet w obszarze kompetencji werbalnych są generalnie wyższe niż mężczyzn (Brannon 2002: 127; Eurydice 2010: 26). Cechuje je na ogół wyższa „gotowość mowna”, większa chęć wypowiedzania się oraz płynność wypowiedzi w języku ojczystym, co nie pozostaje bez wpływu na posługiwanie się językiem obcym (Komorowska 1987: 86; Kopciwicz 2007: 45-46). Chłopcy natomiast – jak wynika z badań – doświadczają generalnie większych trudności związanych z językiem (jąkanie się, brak płynności wypowiedzi, trudności w nauce czytania). Z tegorocznego raportu Komisji Europejskiej, w którym poddano analizie między innymi wyniki badań dotyczących kompetencji czytania w języku ojczystym, wynika, że dziewczynki wypadają znacznie lepiej pod tym względem niż chłopcy (Eurydice 2010: 92). Warto przy okazji zauważyć, że w większości krajów Unii takich różnic nie odnotowano w odniesieniu do przedmiotów przyrodniczych oraz matematyki. Również z raportu niemieckiego instytutu badań pedagogicznych, w którym znalazły się dane dotyczące poziomu kompetencji w języku obcym w różnych typach szkół, wynika, że dziewczynki radzą sobie lepiej, jeśli chodzi o umiejętność pisania i czytania. Różnice są natomiast nieznaczne w odniesieniu do rozumienia ze słuchu, pragmatycznej oraz gramatycznej świadomości językowej (DESI 2006: 20-22).

W kontekście uczenia się języków obcych warto też zwrócić uwagę na projekt, który został przeprowadzony jeszcze w latach siedemdziesiątych w Wielkiej Brytanii, w którym brało udział 18 000 uczniów w wieku od szóstego do osiemnastego roku życia. Tematem przewodnim badań przeprowadzonych wówczas przez Burstall były różnice w osiągnięciach, motywacji i nastawieniach kobiet i mężczyzn do nauki języka francuskiego. Potwierdziły one wyższe wyniki kobiet oraz ich bardziej pozytywne nastawienie do nauki. Różnice były największe w najniższych grupach społecznych (za Schmenk 2004: 37).

Teza o osiąganiu lepszych rezultatów w nauce języka przez dziewczynki nie przez wszystkich badaczy jest jednak potwierdzana. Z badań Hertel (1996: 36), która przebadala 950 uczących się biorących udział w konkursach językowych wynika np., że kobiety rzeczywiście stanowią większość uczestników tego rodzaju spotkań. Chłopcy jednak, proporcjonalnie, osiągają w nich lepsze wyniki. Gorsze oceny, jakie uzyskują na zajęciach z języka obcego, nie mają zatem odzwierciedlenia w osiągnięciach konkursowych. Warto jednak zwrócić uwagę, że badania te były przeprowadzane na dość selektywnej próbie.

3. Różnice w indywidualnych cechach dziewczynek i chłopców

Obok badań, które mierzą różnice w osiągnięciach dziewczynek i chłopców, w literaturze przedmiotu odnaleźć można również prace dotyczące czynników korzystnie wpływających na proces uczenia się języka a korelujących z kategorią

płci. Zaliczyć do nich należy w pierwszym rzędzie motywację oraz stosowanie odmiennych strategii uczenia się i stylów poznawczych. I tak badania pokazują, że kobiety posiadają z reguły wyższą motywację do nauki języka obcego niż osoby płci męskiej (Schmenk 2002: 48). Ponadto, podczas gdy skłonne są one do rozwijania motywacji wewnętrznej, integracyjnej, długoterminowej, chłopców cechuje raczej motywacja zewnętrzna, instrumentalna oraz orientacja na cel (Teske 2002: 93).

Kobiety i mężczyźni różnią się między sobą również ze względu na stosowane strategie i style uczenia się. Z przeprowadzonych dotychczas badań wynika, że niezależnie od czynników społeczno-kulturowych kobiety częściej stosują strategie interakcyjne takie jak dopytywanie, prośenie o powtórzenie, odgadywanie reakcji partnera i strategie metapoznawcze, takie jak wyznaczanie celów, planowanie, monitorowanie itd. (Rang i Oxford 2008: 8). Zachowanie dziewcząt jest generalnie bardziej zróżnicowane i zorientowane społecznie. Wykazują się one większą emocjonalnością, intuicją i większą chęcią kooperacji. Zwraca się jednocześnie uwagę na ich gotowość do bardziej systematycznej pracy, staranność oraz wytrwałość (Komorowska 1989: 86; Konarzewski 1995: 100; Schmenk 2004: 81, 95). Łatwo można przy tym odnieść wrażenie, że kobietom i mężczyznom przypisywane są określone, często dość stereotypowe atrybuty, które decydują o zróżnicowanych efektach nauki.

Innym kierunkiem w obszarze badawczym dotyczącym różnic między płciami w procesie uczenia się języka obcego jest struktura interakcji w klasie szkolnej. Badania takie wydają się szczególnie ciekawe, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że dziewczynki przestają mieć w tym zakresie przewagę nad chłopcami. Dotychczasowe badania pokazują bowiem, że to chłopcy dominują w komunikacji szkolnej oraz że nauczyciele zarówno płci męskiej, jak i żeńskiej znacznie więcej uwagi poświęcają chłopcom niż dziewczętom (Decke-Cornill 2007: 77; Kopciewicz 2009: 19). Słuchają ich dłużej, pytają częściej, udzielają więcej pochwał i akceptacji, dają im więcej czasu na odpowiedź, dostarczają więcej wskazówek, a nawet bardziej motywują (Muszyńska 2004: 47). Do chłopców nauczyciele zwracają się bezpośrednio, kierują do nich mniej oficjalne, a zatem bardziej dyscyplinujące prośby niż do dziewcząt (Decke-Cornill 2007: 79-80). O ile w przypadku dziewczynek wzmacniane są zachowania pasywne, konformistyczne, w odniesieniu do chłopców chwalona jest raczej ich niezależność i indywidualność. Dziewczynki są postrzegane przy tym jako bardziej kooperacyjne, chętniejsze do współpracy, chłopcy jako zdolniejsi i pewniejsi siebie. Z badań wynika także, że dziewczęta są bardziej skłonne do podejmowania komunikacji z rodzinnymi użytkownikami języka poza szkołą niż w klasie szkolnej.

Większość przeprowadzonych badań dotyczących tej problematyki ma jednak charakter badań ilościowych, eliminujących kontekst społeczno-kulturowy, w którym się odbywają. Chociaż wiele z nich dostarcza ciekawych wyników i tworzy bazę do dalszych dociekań naukowych, trudno tu o

formulowanie kategoriycznych stwierdzeń. Przeprowadzone do tej pory nieliczne badania o charakterze jakościowym pokazują interakcję w klasie szkolnej jako strukturę zróżnicowaną i złożoną, ilustrującą relacje pomiędzy procesem uczeniem się języka a pozycją jednostki w grupie i poza nią. Wiadomo np., że nie bez znaczenia jest ilościowa dominacja jednej z płci, to znaczy fakt, że w klasie jest większość chłopców lub dziewczynek.

4. Biologiczne a społeczno-kulturowe podstawy różnic między płciami

Kolejnym ważnym zagadnieniem w odniesieniu do omawianej problematyki jest próba odpowiedzi na pytanie, w jakim zakresie postrzeganie jednostki, jej zachowanie podyktowane jest względami społecznymi, a więc wyuczone, a w jakim zakresie jest ono wrodzone. W literaturze przedmiotu dostrzec można dwa kierunki badań: jeden z nich podkreśla wagę czynników biologicznych, drugi zaś rolę czynników kulturowych i społecznych.

Według koncepcji biologicznej różnice między płciami zdeterminowane są biologią człowieka i pozostają względnie stabilne. Efekty socjalizacyjne mają wprawdzie na nie wpływ, ale traktowane są raczej marginesowo. Punktem wyjścia do rozważań jest przede wszystkim konstrukcja mózgu, który ukształtowany zostaje już w okresie prenatalnym. Podkreśla się, że półkule mózgu są odmiennie zorganizowane u kobiet i mężczyzn. Badania dotyczące wykonywania zadań językowych wykazały np., że połączenia nerwowe pomiędzy lewą a prawą półkulą są u kobiet silniejsze niż u mężczyzn. Kobiety mają zatem mniej asymetryczne mózgi niż mężczyźni, u których istnieje wyraźniejszy podział umiejętności mowy i funkcji przestrzennych na lewą i prawą półkulę (Brannon 2002: 115). Jak podkreśla jednak Grabowska (2004: 182), dotychczasowe „wysiłki zmierzające do wykrycia różnic w budowie mózgu nie przyniosły spektakularnych efektów. Te różnice, które stwierdzono, są bardzo niewielkie i dotyczą raczej subtelnych połączeń”. Trudno zatem stwierdzić, czy to właśnie te subtelne różnice w połączeniach czy gęstości neuronów w poszczególnych strukturach decydują o tym, jak myślą kobiety i mężczyźni. Niewątpliwie równie ważnym czynnikiem, jak rodzaj, może być zmienność indywidualna. Nie każdy bowiem człowiek reaguje w sposób typowy dla swojej płci.

Wśród czynników determinujących przebieg procesów psychicznych i zachowania jednostki również w życiu dorosłym badacze wymieniają także hormony (Grabowska 2004: 179). Badania poświęcone poziomowi hormonów i ich wpływowi na wykonywanie różnego rodzaju testów wykazały pozytywną korelację między wysokim poziomem żeńskich hormonów, estrogenów, a procesami językowymi. Okazało się, że wysoki poziom estrogenów wpływa pozytywnie na sprawniejsze funkcjonowanie lewej półkuli mózgu, wspierającej procesy językowe. Odnotowano przy tym ich pozytywny wpływ na krótko- i długotrwałą pamięć werbalną. Jednocześnie nie zauważono pozytywnej korelacji pomiędzy poziomem

hormonów żeńskich a pamięcią niewerbalną czy też procesami wzrokowo-przestrzennymi.

Problematyka wpływu czynników biologicznych na różnice międzypłciowe w procesie uczenia się języków obcych podejmowana była, jak do tej pory, przez niewielu badaczy. Na podkreślenie zasługuje tu przede wszystkim praca Frey (1997: 33), która wskazuje, że w przypadku kobiet następuje „idealne” uzupełnianie się prawej półkuli mózgu odpowiedzialnej za komunikację uczuć, emocji oraz lewej, której przypada myślenie analityczne i racjonalne. To powoduje jej zdaniem, że kobiety są zdolniejsze językowo, niż mężczyźni. Są one jednocześnie bardziej zorientowane na proces, bardziej emocjonalne. Frey idzie w swoich przemyśleniach jeszcze dalej i proponuje nawet konkretne metodyczno-dydaktyczne rozwiązania, które uwzględniałyby anatomiczne różnice między płciami¹. Czytając prace Frey można jednak odnieść wrażenie, że kieruje się ona w swoich rozważaniach dość stereotypowymi czy też popularnonaukowymi argumentami pozbawionymi często podstaw naukowych, co powoduje, że ostateczna wartość pracy pozostaje dość wątpliwa.

Alternatywę w stosunku do przedstawionej koncepcji biologicznej stanowi pogląd podkreślający wpływ czynników społecznych na zaistnienie różnic w myśleniu i zachowaniu osób płci męskiej i żeńskiej. Na wyróżnienie zasługuje kategoria tzw. płci kulturowej, przez którą należy rozumieć zespół cech, sposobów myślenia i zachowań konstruowanych przez kulturę i przypisywanych kobiecie i mężczyźnie (Oleksy 1999: 142-146). Podkreśla się, że sposoby zachowania, nasze nastawienie czy też konstrukcja tożsamości niekoniernie są zdeterminowane biologicznymi czynnikami, lecz są wynikiem wpływu kontekstu środowiskowo i społecznego. Zdaniem Nęckiego (2000: 219) główną przyczyną różnic w specyfice aktywności kobiet i mężczyzn jest właśnie proces socjalizacji „regulowany stereotypowym zespołem przekonań na temat męskości i kobiecości”². Określone modele ról stanowią męskie i kobiece wzorce do naśladowania. Dziewczynki uczone są uległości, subtelności, wrażliwości, okazywania uczuć itd., chłopcy natomiast zaradności, samodzielności, hamowania uczuć. Czynniki socjalizacyjne łatwo zauważyć także w okresie szkolnym. Faworyzowanie chłopców w określonych przedmiotach i dziewcząt w innych ma wpływ na rozumienie własnych kompetencji, i w konsekwencji na osiągnięcia. Większość nauczycieli np. oczekuje od dziewcząt zdolności humanistycznych, zachęca jednocześnie do ich

¹ I tak ćwiczenia kierowane do chłopców powinny być silnie zorientowane na cel i tak zmodyfikowane, aby umożliwiały przede wszystkim aktywizację lewej półkuli mózgu. Dla kobiet natomiast korzystniejsze są zadania, które jednocześnie łączą formę z treścią i umożliwiają aktywizację obu półkul mózgowych.

² Stereotyp rozumiany jest tu jako zbiór powszechnie uznawanych przekonań ogólnych powodujący, że dopływające do jednostki informacje deformowane są przez istniejące już wiadomości (A. S. Reber 2000: 708).

rozwijania. Chłopców natomiast znacznie częściej zachęca się do rozwijania zdolności w ramach przedmiotów ścisłych i w większym stopniu motywuje do osiągnięć (Muszyńska 2004: 46). Zdaniem nauczycieli, ale również – jak wynika z badań – rodziców i opinii publicznej, chłopcy wykazują większe zdolności w przedmiotach przyrodniczych, a dziewczynki w humanistycznych. Jak silne, a jednocześnie często nieuświadomiane może być oddziaływanie nauczyciela w procesie socjalizacji ról społecznych związanych z płcią, świadczą badania Górniakowskiej-Zwolak (2004: 87). Według ankietowanych przez nią nauczycielek wyższe wykształcenie, inteligencja, kreatywność są znacznie bardziej potrzebne w życiu dorosłym chłopcom niż dziewczętom. Wśród cech osobowościowych oraz umiejętności ułatwiających kobietom funkcjonowanie w dzisiejszym świecie, na pierwszym miejscu wymieniana jest natomiast atrakcyjność zewnętrzna oraz umiejętności kulinarne. Badania pokazują, jak silne w myśleniu nauczycieli są stereotypy dotyczące płci.

Wpływ i zachowanie nauczyciela, rola społeczeństwa, ukryte programy nauczania, wpływ treści zawartych w podręcznikach szkolnych, postawy przyswojone w dzieciństwie, wpływ historyczny itd. to problemy podejmowane również w kontekście procesu nauczania i uczenia się języków obcych. Zagadnienia z zakresu różnic płciowych coraz częściej poruszane są w różnych obszarach badawczych, w tym przy analizie różnych aspektów edukacji językowej. Problematyka płci to wreszcie jeden z nierzadko proponowanych przez autorów tematów, które winny być podejmowane na lekcjach języka obcego i łączyć w ten sposób cele pragmatyczne z celami ogólnokształcącymi, w tym przypadku z refleksją na temat różnic rodzajowych (Blell 1999; Fliethmann 2002).

5. Podsumowanie

Analizując badania nad różnicami między płciami w kontekście nauczania i uczenia się języków obcych łatwo odnieść wrażenie, że brak w tym zakresie jednoznacznego, rzetelnego oglądu badanej problematyki. W literaturze przedmiotu dość często wyniki badań naukowych przeplatają się z opiniami popularnonaukowymi, a także ze stereotypowymi przekonaniem na temat płci. W pracach dostrzec można jednocześnie skłonność do koncentrowania się wyłącznie na różnicach, zakładanie istnienia wyraźnie dualistycznych męskich i żeńskich stylów uczenia, typowo męskich i żeńskich postaw czy też mózgow. W pewnym sensie przeczą temu współczesne badania pokazujące przecież o wiele bardziej heterogeniczny i skomplikowany obraz języka, procesu uczenia się języka, płci kulturowej, tożsamości niż ten ukazywany w latach wcześniejszych.

Na rozbieżności w zdolnościach poznawczych, osiągnięciach, postawach, wyborach kobiet i mężczyzn wpływa niewątpliwie wiele czynników zarówno biologicznych, społecznych, jak i indywidualnych, które są ze sobą ściśle powiązane i trudne do wyodrębnienia. Wydaje się, że przede wszystkim

zmiennosc indywidualna moze odgrywac tu szczegolnie istotna role. Badania, ktore do tej pory przeprowadzono, potwierdzaja istnienie nieznacznych roznic, ale nie daja odpowiedzi na pytanie o ich konsekwencje i znaczenie praktyczne. Udzielenie odpowiedzi na to pytanie niewatpliwie wymaga przeprowadzenia w tym zakresie dalszych, szerzej prowadzonych prac badawczych.

BIBLIOGRAFIA

- Blell, G. 1999. „Transgressing (Gender) Boundaries: Blickordnungen Und Blickwechsel”, w: Blell, G. i Krück, B. (red.). *Mediale Textvielfalt Und Handlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. 155-174.
- Brannon, L. 2002. *Psychologia rodzaju*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo psychologiczne.
- Decke-Cornill, H. 2007. „The Issue of Gender and Interaction in the L2 Classroom”, w: H. Decke-Cornill i L. Volkmann (red.). *Gender Studies and Foreign Language Teaching*, Tübingen: Gunter Narr Verlag. 77-90.
- DESI Konsortium. 2006. *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt/M: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Eurydice. 2010. *Geschlechterunterschiede bei Bildungsergebnissen. Derzeitige Situation und aktuelle Maßnahmen in Europa*. Brüssel: Exekutivagentur, audiovisuelles und Kultur.
- Fliethmann, R. 2002. *Weibliche Bildungsromane. Genderbewusste Literaturdidaktik im Englischunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Frey, E. 1997a. „Überlegungen zum geschlechtsspezifischen Deutschlernen (II)”. *Zielsprache Deutsch* 28, 99-106.
- Frey, E. 1997b. „Überlegungen zum geschlechtsspezifischen Deutschlernen (I)”. *Zielsprache Deutsch* 28, 32-36.
- Hertel, E. 1996. „Mädchen im Bundeswettbewerb Fremdsprachen. Sind Mädchen die besseren Fremdsprachenlerner?”. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 49, 34-38.
- Górniakowska-Zwolak, E. 2004. „Nauczycielskie koncepcje ról społecznych kobiety i mężczyzny – czynnik wzmacniający czy osłabiający szanse rozwojowe dziewcząt i chłopców?”, w: M. Chomczyńska-Rubacha (red.). *Płeć i rodzaj w edukacji*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna. 85-92.
- Grabowska, A. 2004. „Mózg kobiety – mózg męski. Diabeł tkwi w hormonach”, w: A. Kuczyńska i E. Dzikowska (red.). *Zrozumieć płeć. Studia interdyscyplinarne II*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. 179-195.
- Komorowska, H. 1987. *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i pedagogiczne.
- Konarzewski, K. 1995. *Sztuka nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kopciewicz, L. 2007. *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenologiczne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Edukacji TWP.
- Kopciewicz, L. 2009. „Edukacja jako praktyka dominacji. Udział szkoły w wytwarzaniu kapitałów rodzajowych uczennic i uczniów”, w: L.

- Kopciwicz i E. Zierkiewicz (red.). *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*. Warszawa: Eneteia. 13-28.
- Muszyńska, E. 2004. „Warunki edukacji szkolnej dziewcząt i chłopców: różnice, ich przyczyny i skutki?”, w: M. Chomczyńska-Rubacha (red.). *Płeć i rodzaj w edukacji*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna. 44-52.
- Nęcki, Z. 2000. *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Aktywna.
- Oleksy, E. 1999. „Filmowe wizerunki kobiet południa USA”, [w:] *Humanistyka i płeć*, E. Pakszys, W. Heller (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Rang, L. K i Oxford, R. 2008. „Understanding EFL Learners' Strategy Use and Strategy Awareness”. *Asian ELF Journal* 10 (1). 7-32.
- Reber A. S. 2000. *Słownik Psychologii*. Warszawa: Scholar.
- Schmenk, B. 2002. *Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schmenk, B. 2007. „Foreign Language Research and the Feminization of Language Learning”, w: H. Decke-Cornill i L. Volkmann (red.). *Gender Studies and Foreign Language Teaching*, Tübingen: Gunter Narr Verlag. 121-136.
- Teske, D. 2007. „Gender Difference and the Cultural Component in Foreign Language Teaching” w: H. Decke-Cornill i L. Volkmann (red.). *Gender Studies and Foreign Language Teaching*, Tübingen: Gunter Narr Verlag. 91-102.

Część II

UCZNIOWIE
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
W KONTEKŚCIE NAUCZANIA
JĘZYKÓW OBCYCH

Katarzyna Karpińska-Szaj

Uniwerytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

**UCZNIOWIE
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
W SZKOŁACH
OGÓLNODOSTĘPNYCH:
NAUCZANIE JĘZYKÓW
OBcych**

**Pupils with specific learning difficulties in public schools:
Teaching foreign languages**

At present the main purpose of school integration is the pursuit of dialogue and ways of ensuring integration which concerns both disabled learners and the ones who do not exhibit special educational needs. In this paper, the issue will be incorporated into the framework of teaching foreign languages to disabled pupils attending public schools. The present author will depict L2 teaching goals in relation to education shared by pupils with and without specific learning difficulties as well as to problems with implementing the idea of integration in foreign language classroom. These questions will be discussed with reference to the opinions of gleaned from public school teachers with experience in working with disabled learners.

Celem integracji szkolnej przestają być obecnie zabiegi o akceptację wspólnego kształcenia osób niepełnosprawnych i pełnosprawnych (wynikające z postulatu kreowania współczesnego społeczeństwa o takim samym dostępie do nauki), a staje się dążenie do dialogu, sprawności życia w integracji, która dotyczy zarówno uczniów z niepełnosprawnością, jak i ich pełnosprawnych kolegów. Choć nauki humanistyczne wywarły duży wpływ na całościowe, humanistyczne właśnie pojmowanie istoty człowieczeństwa, a wymiar osobowy w kształceniu jednostki jest już nie do podważenia, nie oznacza to wcale, że takiej ewolucji poglądów nie towarzyszą wątpliwości dotyczące rzeczywistych możliwości realizacji nowoczesnego modelu szkolnej integracji. Traktując klasę szkolną jako grupę uczniów o zróżnicowanych możliwościach i potrzebach (trudnościach)

edukacyjnych, trzeba wszak założyć, że uczniowie z niepełnosprawnością będą potrzebowali odpowiedniego, specjalnego (często indywidualnego) wsparcia. Jest to problem szczególnie ważny w szkołach ogólnodostępnych, w których edukacja w integracji jest coraz bardziej powszechna. Przed wyzwaniami kształcenia w integracji staje więc także (a może przede wszystkim, ze względu na specyfikę przedmiotu, którego celem jest przecież rozwijanie kompetencji językowo-komunikacyjnych) nauczyciel języka obcego. Jakie są zatem cele nauki języka obcego we wspólnym kształceniu uczniów pełnosprawnych i uczniów z niepełnosprawnością? Jakie są trudności w realizacji idei integracji na lekcji języka obcego? Jak nauczyciele języków obcych oceniają wartość kształcenia w integracji? Kwestie te zostaną omówione na podstawie zebranych opinii nauczycieli szkół ogólnodostępnych posiadających doświadczenie pracy z uczniami z niepełnosprawnością.

1. Dyskusja pojęcia *integracji* w kontekście organizacji edukacji dzieci z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych

Ewolucja poglądów w pedagogice odnośnie kształcenia osób z niepełnosprawnością jest zbieżna z rozwojem zapatrywań na podejście społeczeństwa do kwestii niepełnosprawności. Czym bowiem jest niepełnosprawność? Kalectwem czy odmiennością? Kim jest osoba/uczeń z niepełnosprawnością? Uczniem tzw. dysfunkcyjnym, czy osobą o mocnych i słabych stronach w nauce? Na tak dychotomicznie postawione pytania, współczesne prace pedagogiczne zdają się odpowiadać jednoznacznie: uczeń z niepełnosprawnością to uczeń o specyficznych potrzebach edukacyjnych, ale jak wszyscy posiadający swoje mocne strony, możliwości rozwoju, a przede wszystkim prawo do kształcenia w środowisku, w którym żyje. Regulują to ustalenia międzynarodowe (rezolucja 48/96 ONZ w sprawie Standardowych Zasad Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych z 1993 roku oraz preambuła Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych przyjęta 13 grudnia 2006 roku przez Zgromadzenie ogólne ONZ), a w Polsce wskazuje na to Konstytucja (artykuł 70.) i prawo oświatowe, którego zasadniczą, prekursorską podstawę stanowi ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku (Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572).

Nowoczesny kształt szkolnej integracji nie promuje już hasła „dla wszystkich to samo w tym samym czasie”, lecz „dla każdego to, czego on aktualnie potrzebuje” (za Bogucka, Żyro 2002: 12). Nowoczesne ujęcie integracji promuje więc jedność społeczną, ale respektuje prawo do różnic, indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia. Integracji nie można jednak wiązać z koncentracją na deficycie i doбором wszelkich możliwych środków, aby ten deficyt wyrównać. Jest to raczej dążenie do poszanowania odmienności i stworzenie takich warunków rozwoju, które dają gwarancję postępu w tych zakresach, w których jest to możliwe. Obserwuje się zatem odejście od postrzegania ucznia z

niepełnosprawnością wyłącznie w kategoriach diagnostyczno-medycznych na rzecz podejścia społeczno-edukacyjnego. Pod względem pogładowym, oznacza to dla szkoły wdrażanie do *wychowania humanistycznego* (a więc edukacji w różnorodności), a pod względem organizacyjnym, przygotowanie do *nauczania włączającego*¹ (zwanego także *nauczaniem inkluzyjnym*, por. też Zawadzka-Bartnik 2010: 112).

Zmiany poglądów na temat znaczenia integracji w nauce dotyczą też edukacji językowej. Nauka języka obcego, oprócz niewątpliwej wartości motywacyjnej dla ucznia z niepełnosprawnością (możliwość nawiązania nowych kontaktów, korzystania z Internetu, publikacji obcojęzycznych, nabywania takich samych kompetencji jak pełnosprawni koledzy...), posiada też wartości terapeutyczne i poznawcze, co oznacza, że jej cele mogą się wpisać do programu rehabilitacji ucznia z niepełnosprawnością zwłaszcza w przypadku dzieci z niedoborami języka ojczystego (słabosłyszących, niesłyszących, dyslektyków, uczniów z zaburzeniami uwagi, z ADHD i innymi deficytami). Terapeutyczny wymiar nauki języków obcych podkreślany jest często przez nauczycieli pracujących z młodzieżą z deficytami słuchu i mowy. Na przykład Ewa Domagała-Zyśk (2006: 428-430) wskazuje na szereg walorów kompensacyjnych nauki języka angielskiego przez studentów niesłyszących: kompensacja deprywacji poznawczej (uznanie języka obcego jako nowego kanału informacyjnego), kompensacja deprywacji społecznej (dostęp do wykonywania zajęć zwyczajowo „zarezerwowanych” dla osób pełnosprawnych), kompensacja deprywacji zajęciowej (potraktowanie nauki języka obcego jako wyzwania intelektualnego, które zapewnia możliwość twórczego spędzania czasu).

W perspektywie całościowego podejścia do nauczania języków obcych (a więc integrującego nauczanie języków obcych z dbałością o rozwijanie sprawności językowo-komunikacyjnych także w języku ojczystym), aspektem wspomagającym rehabilitację języka i mowy jest doskonalenie kompetencji uczenia się języków. W nauce języka obcego istotna jest zatem możliwość jej wykorzystania do zwiększania kompetencji w języku ojczystym poprzez rozwijanie świadomości metajęzykowej i metakognitywnej (wiedza o języku, o jego przyswajaniu i funkcjonowaniu w nim), oraz poprzez rozwijanie wiedzy ogólnej o świecie (np. poprzez ubogacanie bazy pojęciowej, wskazanie na

¹ Włączanie (inkluzyje) można rozumieć jako włączanie osoby niepełnosprawnej do społeczeństwa, a także jako włączanie (angażowanie) wszystkich uczniów do społeczności szkolnej (lokalnej i każdej innej), a więc umiejętności nawiązywania relacji międzyludzkich. Ta druga opcja akcentowana jest wśród badaczy i pedagogów posiadających już doświadczenie nauczania włączającego, por. pracę Phila Baylissa z 2002 (edukatora i badacza z Wielkiej Brytanii, gdzie ustawa o nauczaniu włączającym została wprowadzona w 1999 roku) oraz publikacje Andrei Canevaro z 2007 roku (profesorka Uniwersytetu w Bolonii, promotorka idei integracji, autorka prawa oświatowego odnośnie edukacji włączającej we Włoszech, kraju o najdłuższej w Europie tradycji edukacji integracyjnej, wprowadzonej ustawą w 1970 roku).

możliwość różnorodnej i bogatej interpretacji zjawisk kulturowych w zależności od historii i tradycji rodzimych użytkowników nauczanego języka obcego) (zob. przykłady takiego sposobu nauczania języków obcych w Karpińska-Szaj 2010).

Kształcenie integracyjne regulują przepisy prawne, ale odnoszą się one głównie do szkół integracyjnych bądź oddziałów integracyjnych tworzonych w szkołach masowych. Nauczanie w integracji w szkołach ogólnodostępnych, choć jego planowanie i przebieg wynika z tych samych przepisów prawa oświatowego, jest dużo bardziej intuicyjne i właściwie nie objęte rygiem prawnym dotyczącym np. udziału nauczyciela wspomagającego w klasie (pedagoga specjalnego), tworzenia specjalnych programów edukacyjnych, czy wreszcie liczebności klas (zob. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r., Dz. U. nr 19 poz. 166 oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 8 kwietnia 2008, Dz. U. nr 65 poz. 400).

Można zatem rozumieć, że szkoła masowa może, ale nie musi podjąć się takiego wyzwania, a co jeszcze bardziej niepokojące, szkoła może przyjąć dziecko z niepełnosprawnością, ale organizacja jego kształcenia w dużej mierze zależy od dobrej woli i inwencji dyrektora i nauczycieli. Pod znakiem zapytania stoi więc określenie charakteru szkoły, do której zostało przyjęte dziecko z niepełnosprawnością: czy będzie to szkoła tylko akceptująca integrację społeczną (poprzez sam fakt istnienia w społeczności szkolnej ucznia z niepełnosprawnością), czy też szkoła równych szans, promująca edukację włączającą. Cechy nauczania włączającego można podsumować w następujący sposób:

- w odniesieniu do ucznia z niepełnosprawnością: w nauczaniu włączającym akcentuje się holistyczne spojrzenie na dziecko, możliwość określenia słabych i mocnych stron dziecka przez nie samo i inne osoby (np. przez terapeutów dziecka i przez rodziców);
- w odniesieniu do szkoły: akcentuje się nawiązanie relacji współpracy między osobami z niepełnosprawnością i uczniami pełnosprawnymi (dotyczy to całej społeczności szkolnej) poprzez tworzenie programów w oparciu o wyniki dziecka, w celu zabezpieczenia jego indywidualnych potrzeb: terapeutycznych (niepełnosprawność), społecznych (identyfikacja), poznawczych (treści i sprawności przewidziane programem); istotne jest także, aby wsparcie było dostępne dla wszystkich uczniów,
- w odniesieniu do nauczyciela: zakłada się przygotowanie do pracy w grupie różnorodnej poznawczo i społecznie, przygotowanie do współpracy ze środowiskiem każdego ucznia (w przypadku ucznia z niepełnosprawnością ze specjalistami i rodzicami),
- w odniesieniu do celów nauczania języka obcego: wypukła się wartości terapeutyczne (także poznawcze) nauki języka obcego, wymagania dostosowane są do profilu rozwojowego ucznia.

Z powyższej syntetycznej charakterystyki wynika, że nauczanie włączające jest formą integracji na jej wyższym i bardziej złożonym poziomie, gdyż odnosi się do umiejętności nawiązywania relacji w różnorodnym społeczeństwie (jest więc wychowaniem w i do dialogu z każdym człowiekiem). Taka „zaawansowana”, dobra integracja musi być edukacyjnie przygotowana i może przebiegać w szkołach ogólnodostępnych. Za tworzeniem edukacji równych szans w szkołach masowych przemawiają bowiem następujące argumenty:

- w szkole ogólnodostępnej rzadko zdarza się nagromadzenie uczniów z różnymi deficytami w tej samej klasie, na ogół są to pojedynczy uczniowie, co korzystnie wpływa na organizację dydaktyki i wypracowanie sposobu rozwiązania konkretnego problemu w danej społeczności szkolnej,
- szkoły lub klasy integracyjne tworzone są często w innym miejscu niż miejsce zamieszkania dziecka z niepełnosprawnością, co zmusza ucznia do zmiany dotychczasowego środowiska, sprzyja więc powstawaniu kolejnej formy segregacji, czego nie obserwuje się w przypadku szkoły rejonowej.

Wskazując na zasadność tworzenia edukacji integracyjnej w szkołach ogólnodostępnych skupiłam się na cechach szkoły masowej pod względem poglądowym (postrzeganie wartości integracji) i pod względem jej możliwości organizacyjnych. Jednak zdaję sobie sprawę, że ten drugi aspekt odnosi się bardziej do przyszłości, gdyż konieczne są przepisy oświatowe wyraźnie (tj. precyzyjnie określające warunki integracji) odnoszące się do szkół masowych, a nie tylko zakładające możliwość edukacji dzieci w placówkach tego typu. Nie można jednak zapomnieć, że poza regulacją prawną i zapewnieniem środków na realizację celów szkoły włączającej, idea integracji może napotkać na szereg trudności związanych z przygotowaniem do jej wdrożenia i podjęcia właściwych działań metodycznych. Sporą przeszkodą może być stereotypowe myślenie i brak otwarcia się na pozytywne postrzeganie edukacji integracyjnej dla każdego dziecka (np. sprzeciw rodziców uczniów pełnosprawnych wynikający z obawy o obniżenie poziomu nauczania, brak przekonania do tej formy pracy samych nauczycieli biorący się zazwyczaj z poczucia braku kompetencji do pracy z nietypowym uczniem²). Istnieje więc obawa, że za ewolucją poglądów na temat integracji szkolnej nie nadążają przemiany w realnym kształcie szkolnictwa w Polsce, a tworzenie szkół równych szans pozostaje w sferze marzeń okupionych wątpliwościami (czasem bezradnością) nauczycieli i frustracją dzieci niepełnosprawnych.

² Przykładowe dane na temat opinii nauczycieli prowadzących różne przedmioty w systemie szkolnej integracji na terenie miasta Łodzi i województwa łódzkiego przytacza Iwona Chrzanowska (2010: 75-148).

W kolejnych częściach przedstawiam wyniki badania ankietowego³ przeprowadzonego wśród nauczycieli języków obcych uczących w szkołach ogólnodostępnych, których opinie odnoszą się do przedstawionych powyżej kwestii.

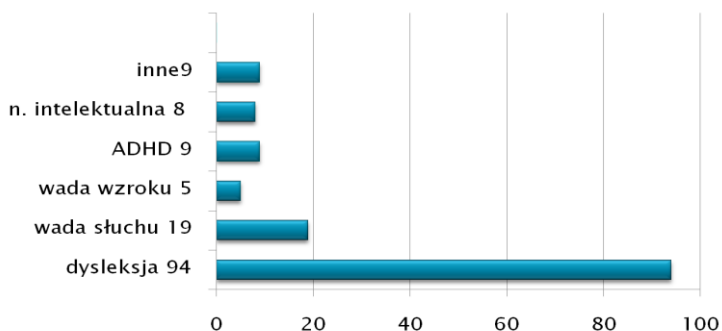
2. Cele nauczania języka obcego uczniów z niepełnosprawnością w opiniach nauczycieli

W ankiecie przeprowadzonej od kwietnia do czerwca 2010 roku wypowiedziało się 71 nauczycieli języków obcych uczących w szkołach ogólnodostępnych na poziomie szkół podstawowych (30 nauczycieli), gimnazjów (23 nauczycieli) i liceów (18 nauczycieli). Oprócz pytań związanych z nauczaniem języka obcego uczniów z niepełnosprawnością przyjętych do szkół ogólnodostępnych, nauczyciele mieli także możliwość dodawania własnych komentarzy i uwag. Najwięcej respondentów, bo aż 32 osoby, uczy języka angielskiego jako pierwszego języka obcego (w niektórych przypadkach uczniów z niepełnosprawnością, np. z głęboką wadą słuchu, uczniowie mogą być zwolnieni z nauki drugiego języka obcego). Pozostali nauczyciele to: nauczyciele języka niemieckiego (21 osób), nauczyciele języka francuskiego (15 osób) i nauczyciele języka hiszpańskiego (5 osób). Ankietowani nauczyciele mają doświadczenie pracy z jednym uczniem z niepełnosprawnością (26 osób), dziesięcioro miało w swojej klasie 2 do 3 uczniów z deficytami, a pozostali nauczyciele (35 osób) pracują równolegle z kilkorgiem uczniów z niepełnosprawnością (od 2 do 5) uczącymi się w różnych klasach (po jednym uczniu z niepełnosprawnością w klasie).

W sumie wypowiedzi dotyczyły 144 uczniów z niepełnosprawnością (oznacza to, że z grupy 71 ankietowanych nauczycieli, część z nich pracowała lub pracuje z więcej niż jednym uczniem z niepełnosprawnością – nauczyciele wypowiedzieli się na temat każdego ucznia w odrębnej ankiecie). Najwięcej uczniów posiadało orzeczenie poradni psychologiczno-pedagogicznej o dysleksji, pozostali uczniowie to uczniowie z deficytem słuchu (stopień ubytku średni i głęboki), uczniowie niedowidzący, z nadpobudliwością psychoruchową, niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i kilka przypadków pojedynczych (anoreksja, niepełnosprawność ruchowa, zespół Aspergera, zespół Turnera). Ze względu na niewielką liczbę przypadków zakwalifikowanych jako „inne”, pominięto je w interpretacji uzyskanych odpowiedzi. Częstotliwość

³ Ankieta dotyczyła sposobów organizacji pracy z uczniem niepełnosprawnym oraz wartości terapeutycznej i poznawczej nauczania języka obcego uczniów z niepełnosprawnością w środowisku szkolnej integracji. Na potrzeby niniejszego artykułu wybrałam tylko te aspekty, które odnoszą się do postrzegania idei integracji przez nauczycieli języków obcych oraz do zgłaszanych przez nich trudności związanych z wdrażaniem do integracji na lekcji języka obcego w szkole ogólnodostępnej.

występowania poszczególnych niepełnosprawności przedstawiam na Wykresie 1:



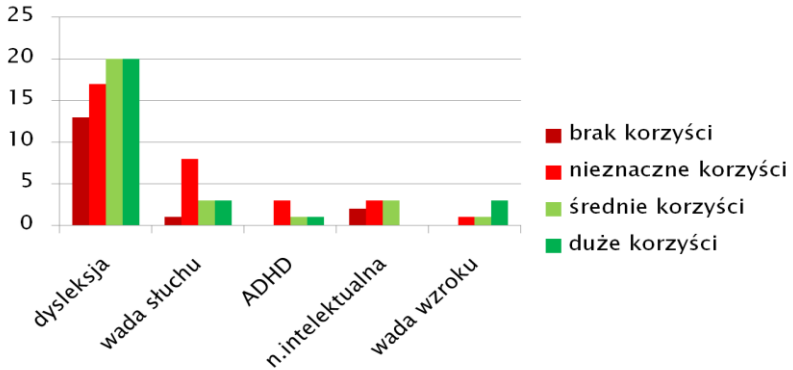
Wykres 1: Rodzaje niepełnosprawności w wypowiedziach nauczycieli języków obcych.

Nauczyciele wypowiedzieli się na temat korzyści, jakie wynikają dla ich uczniów z nauki języka obcego. Spośród wskazanych możliwości odpowiedzi odnośnie korzyści językowo-komunikacyjnych (rozwijanie kompetencji w języku obcym), poznawczych (rozwijanie wiedzy o świecie), terapeutycznych (usprawnianie zaburzonych funkcji, wartość motywacyjna), na wyraźnie silnej pozycji znalazły się podnoszenie samooceny i umacnianie wiary w swoje możliwości (66 odpowiedzi wskazujących na średnie i znaczne korzyści). Liczba odpowiedzi zebrana jest w Tabeli 1.

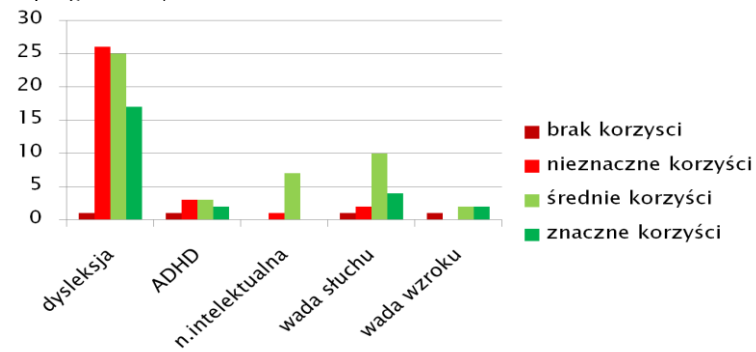
Ewentualne korzyści dla uczniów z niepełnosprawnością związane z nauką języka obcego	brak korzyści	nieznaczne korzyści	średnie korzyści	znaczne korzyści
postępy w zakresie sprawności językowo-komunikacyjnych	16	32	28	14
wykorzystanie nauki języka obcego w rozwijaniu kompetencji poznawczej ucznia	4	32	47	25
wykorzystanie nauki języka obcego w kompensowaniu/usprawnianiu zaburzonych funkcji	15	13	51	18
podnoszenie samooceny i umacnianie wiary w swoje	31	14	33	33

Tabela 1: Korzyści wynikające z nauki języka obcego dla uczniów z niepełnosprawnością.

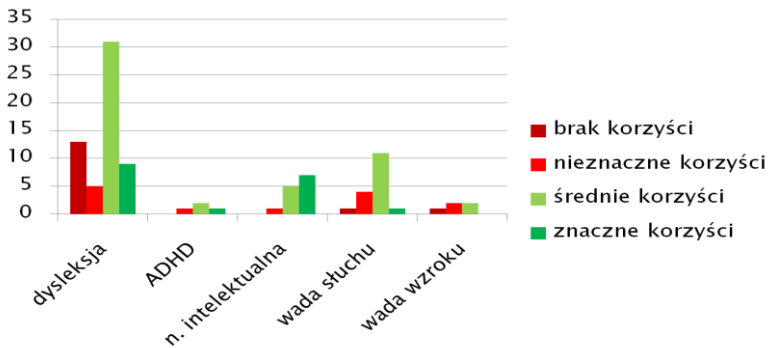
Dane liczbowe przedstawione w tabeli obrazują jedynie ogólną tendencję doceniania lub nie postępów uczniów w poszczególnych zakresach, szacowanych w każdym wymiarze w większości jako średnie. Jednak dopiero korelacja z poszczególnym rodzajem niepełnosprawności pozwala zaobserwować kształtowanie się poglądów na ten temat. Pozyskane dane zobrazowane są na kolejnych wykresach:



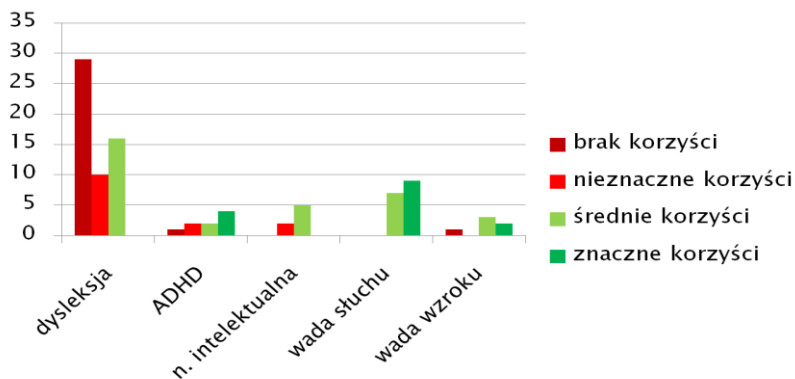
Wykres 2: Postępy w zakresie sprawności językowo-komunikacyjnych zgodnie z przewidzianym dla ucznia niepełnosprawnego programem nauczania języka obcego (w przypadku braku takiego programu, zgodnie z podstawą programową).



Wykres 3: Wykorzystanie nauki języka obcego w rozwijaniu kompetencji poznawczej ucznia (wzbogacanie wiedzy o świecie: kulturze, literaturze, geografii, historii...).



Wykres 4: Wykorzystanie nauki języka obcego w kompensowaniu/usprawnianiu zaburzonych funkcji (np. rozwijanie ogólnych umiejętności komunikacyjnych, refleksja odnośnie funkcjonowania w języku polskim, rozwijanie świadomości metajęzykowej, itd.).



Wykres 5: Podnoszenie samooceny i umacnianie wiary w swoje możliwości.

Z powyższych danych wynika, że stosunkowo najwięcej korzyści terapeutycznych (usprawnianie zaburzonych funkcji, Wykres 4) zauważanych jest w przypadku nauki języka obcego przez uczniów z wadą słuchu i z niepełnosprawnością intelektualną. Jednocześnie w tych samych grupach obserwuje się stosunkowo niski przyrost kompetencji językowo-komunikacyjnych nabywanych w języku obcym (Wykres 2). Oczywiście postępy w nauce wśród uczniów z tymi rodzajami niepełnosprawności powinny być mierzone zawsze bardzo indywidualnie, cieszy jednak fakt, że coraz więcej nauczycieli docenia naukę języka obcego nie tylko w kategoriach przyrostu sprawności w tym języku, lecz także w osiąganiu tzw. wartości dodanych, jakimi są właśnie efekty terapeutyczne i umacnianie motywacji do nauki oraz wiary we własne możliwości.

Trudności uczniów niedowidzących zwyczajowo postrzegane są jako problemy z dotarciem do informacji wizualnych, co wiąże się z zapewnieniem odpowiednio dostosowanych materiałów dydaktycznych. Tymczasem w opiniach ankietowanych nauczycieli, nauka języka obcego spełnia także (obok dostrzegalnych postępów w rozwijaniu sprawności językowo-komunikacyjnych, Wykres 2 oraz podnoszenie wiary w swoje możliwości – Wykres 5), funkcję poznawczą (uwypuklone zostało zwłaszcza znaczenie zapewnienia dodatkowego źródła informacji o świecie, jakim jest nauka języka osadzona w kontekście kultury – na podstawie komentarzy do zaznaczonej odpowiedzi: wykorzystanie nauki języka obcego w kompensowaniu/usprawnianiu zaburzonych funkcji).

Opinie odnoszące się do nauki języka obcego przez uczniów z dysleksją nie wykazują wyraźnej tendencji ani w zakresie postępów dotyczących sprawności językowo-komunikacyjnych (Wykres 2), ani w zakresie tzw. wartości dodanych

(Wykresy 3, 4, 5). Może to wynikać z deklarowanego w komentarzach ankietowanych nauczycieli takiego samego bądź podobnego sposobu nauczania uczniów z dysleksją jak uczniów bez niepełnosprawności, a „specjalne traktowanie” dotyczy przede wszystkim dostosowania kryteriów oceny prac pisemnych.

3. Trudności w realizacji idei integracji na lekcji języka obcego

Ankietowani nauczyciele wskazują na sporo trudności związanych z wdrażaniem do integracji na lekcji języka obcego. Przegląd i częstotliwość występowania wskazanych trudności przedstawione są w Tabeli 2.

Trudności	liczba odpowiedzi	% odpowiedzi
zbyt liczne klasy	85	59%
brak możliwości dodatkowej pracy indywidualnej	75	52%
trudny dostęp do informacyjnych nt danej niepełnosprawności	78	53%
brak materiałów metodycznych dotyczących pracy z dzieckiem niepełnosprawnym	53	37%
brak uregulowań prawnych i wskazań metodycznych odnośnie specjalnych programów przedmiotowych dla ucznia z deficytem	80	56%
brak/utrudniona współpraca z rodzicami/opiekunami dziecka	71	49%
niechęć pozostałych nauczycieli/dyrekcji do tej formy pracy	57	40%
brak akceptacji kolegów z klasy	69	48%
brak akceptacji rodziców uczniów pełnosprawnych	54	38%
inne: brak czasu, brak wskazań do oceny postępów	2	

Tabela 2: Trudności w realizacji idei integracji na lekcji języka obcego.

Wskazywane kłopoty z realizacją integracji nie zawsze znajdują swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości, gdyż część wskazywanych przyczyn niepowodzeń zdaje się wynikać bardziej z braku znajomości przepisów (gdyż takowe istnieją – pozycja nr 5 w tabeli) i z niemożności dotarcia do informacji na temat danej niepełnosprawności (znakomite informacje zawiera np. strona internetowa Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej⁴, istnieją też przewodniki metodyczne w dystrybucji kuratorów, jednak nie zawsze dyrektorzy szkół i nauczyciele o tym wiedzą – pozycja nr 3 w tabeli).

Poważną trudnością jest też zapewne organizowanie indywidualnej lekcji dodatkowej z uczniem niepełnosprawnym, co byłoby szczególnie przydatne zwłaszcza w przypadku uczniów z wadą słuchu (możliwość dostosowania indywidualnego rytmu pracy, brak szumów i hałasów w tle, przygotowanie do treści odbieranych na forum klasy). Prawo oświatowe rzeczywiście nie gwarantuje takiej możliwości, nakładając tylko obowiązek przeprowadzenia

⁴ <http://www.cmp3.ore.edu.pl/> (DW: 4 XI 2010).

zajęć rewalidacyjnych, które powinny być prowadzone z pedagogiem specjalnym lub inną osobą posiadającą odpowiednie uprawnienia. Takich kwalifikacji na ogół nie ma nauczyciel języka obcego, dlatego dodatkowe godziny pracy zapewniane są w wyniku organizacji wewnątrzszkolnej, a czasami wręcz z własnej inicjatywy nauczyciela prowadzącego lekcje języka obcego.

Wynik w odniesieniu do postaw kolegów z klasy (brak akceptacji kolegów z klasy w 48% przypadków) oraz kontaktów z rodzicami (utrudnioną współpracę z rodzicami sygnalizowano w 49% przypadków) jest zbliżony do wyników uzyskanych w innych badaniach ankietowych dotyczących ogółu nauczycieli pracujących z uczniami z niepełnosprawnością w systemie integracji⁵. Uderza natomiast wysoki procent odpowiedzi wskazujących na niechęć pozostałych nauczycieli lub/i dyrekcji do tej formy pracy (aż 40% respondentów było tego zdania) oraz brak akceptacji rodziców uczniów pełnosprawnych (38% wskazań).

4. Implikacje dla organizacji edukacji językowej uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych

Trudności i obawy dotyczące włączania uczniów z niepełnosprawnością w nurt nauczania ogólnodostępnego towarzyszą nauczycielom wszystkich przedmiotów. Widoczne są one w danych dotyczących ogółu nauczycieli ze szkół masowych⁶, a podobna tendencja została uchwycona w przedstawionym tu badaniu ankietowym adresowanym wyłącznie do nauczycieli języków obcych uczących w szkołach ogólnodostępnych. Taki stan rzeczy wynika także z faktu, że integracja indywidualna, choć coraz bardziej powszechna, nie jest w pełni objęta rzeczowym i merytorycznym monitoringiem w szkołach w Polsce. Jej powodzenie leży w gestii dyrekcji i nauczycieli, co nie zawsze kończy się sukcesem, gdyż szkoła równych szans to przede wszystkim szkoła o odpowiedniej organizacji – co nie zawsze jest oczywiste. Dobre chęci, a nawet wiedza praktyczna, tak często obserwowane w przywoływanych powyżej odpowiedziach nauczycieli, nie zawsze wystarczają.

Phil Bayliss (2002: 32) przytacza dwa warunki sukcesu edukacji włączającej:

⁵ Aktualne badania na ten temat podsumowane są w pracy Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik (2010: 68-74; 82-89). W inkryminowanych badaniach nie poruszono kwestii oceny respondenta postaw innych nauczycieli i dyrekcji szkoły do nauczania w integracji, dlatego w kolejnym komentarzu do wyniku przedstawianej tu ankiety nie ma odniesienia do liczby takich przypadków.

⁶ Por. badania Krystyny Bleszyńskiej z 1992 roku, w których oszacowano, że ok. 85% ankietowanych nauczycieli nie wyraża gotowości do pracy z niepełnosprawnymi uczniami podając jako przyczyny przewidywane trudności w sprostaniu wymaganiom kształcenia dziecka z niepełnosprawnością przy równoczesnym nastawieniu na wysoką jakość pracy przy nim i pozostałą grupą uczniów oraz brak kwalifikacji i wiedzy na temat pracy z uczniami niepełnosprawnymi (za Chrzanowską 2010: 29).

- posiadanie podstawowej wiedzy i umiejętności z zakresu edukacji włączającej⁷ (tzw. wiedza praktyczna odnosząca się do umiejętności pracy w różnorodnym edukacyjnie środowisku),
- podjęcie trudu przemiany ze zwykłej szkoły w placówkę włączającą przez osoby zarządzające szkołą (tzw. wiedza organizacyjna zasadzająca się na znajomości kontekstu środowiskowego i wypracowaniu spójnej wizji szkoły).

Koncentracja na konkretnym przypadku niepełnosprawności (zapewnienie specjalnych warunków edukacji uczniowi w środowisku szkoły masowej), a więc wiedza praktyczna nie jest gwarantem powodzenia nauczania w integracji. Istotna jest bowiem relacja między wiedzą praktyczną a wiedzą organizacyjną, gdyż tylko takie „dialogowe” przygotowanie do integracji powoduje wypracowanie sposobu rozwiązania konkretnego problemu związanego z nauczaniem, uczeniem się, wsparciem, czy zarządzaniem szkołą. Nauczyciel sam nie jest w stanie w pełni się wyspecjalizować (nie można wymagać, aby filolog został pedagogiem specjalnym, by móc nauczać języka obcego w zróżnicowanym środowisku, ale powinien umieć korzystać ze wsparcia i wiedzy specjalistów), dlatego istotne jest, aby umieć pracować w zespole (i żeby taki zespół stworzyć...). W uzyskaniu kompetencji nauczyciela ważna jest metodyka nauczania języka obcego, ale bez wykształcenia postawy refleksyjnego praktyka (refleksja jest tutaj rozumiana jako umiejętność dokonywania krytycznego oglądu swoich działań dydaktycznych, stałego poszukiwania adekwatnych rozwiązań, postawa „badacza”), kompetencje metodyczne nie wystarczają (sprawdzają się na przykład w konkretnej sytuacji dydaktycznej, a w innej już nie). Warunki sukcesu nauczania włączającego, wspomniany już Phil Balyss (idem: 36) wyjaśnia za pomocą wskaźników Knostera⁸, na które składają się: *wizja* (jakie efekty szkoła zamierza osiągnąć pracując z uczniem niepełnosprawnym?), *wiedza* (jaka wiedza jest potrzebna o uczniu z niepełnosprawnością, o programie, o całej klasie?), *umiejętności* (jakich umiejętności wymaga od nauczyciela to zadanie: przygotowanie konspektu lekcji, specjalne umiejętności pedagogiczne, dostosowanie kryteriów oceny), *bodźce* (jakimi bodźcami dysponuje nauczyciel, aby pomóc temu uczniowi?), *środki* (jakich środków potrzebuje nauczyciel, aby wesprzeć tego ucznia w działaniu?), *wsparcie* (jakie wsparcie jest potrzebne i kto może pomóc: specjaliści, rodzice, inne dzieci?) i *plan działania* (czy wiadomo, co zrobić, aby osiągnąć postawione cele?). Wystarczy, że zabraknie jednego tylko elementu, a powodzenie edukacji włączającej może natrafić na poważne przeszkody.

W odniesieniu do nauczania języka obcego, kryteria Knostera mogą być interpretowane w następujący sposób:

⁷ Mowa tu o edukacji *włączającej*, a nie o edukacji *specjalnej*!

⁸ Szersze omówienie wskaźników Knostera można znaleźć wraz z przykładami pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną we wspólnej publikacji Timothy Knostera i Lindy Bambara z 2009 roku.

- wizja: czy wiem, jakie są wartości dodane nauki języka obcego dla mojego ucznia (np. rozwijanie wiedzy ogólnej, korzyści dla rozwoju kompetencji w języku ojczystym?), czy mogę wykorzystać obecność ucznia z niepełnosprawnością w klasie dla rozwijania umiejętności komunikacyjnych pozostałych uczniów (np. rozwijanie strategii kompensujących trudności komunikacyjne)?
- wiedza: czy mogę opracować specjalny program nauczania dla mojego ucznia z niepełnosprawnością, czy potrzebny będzie dodatkowy czas poświęcony w czasie lekcji lub poza nią, czy konieczne jest dostosowanie trybu i kryteriów oceniania, w jaki sposób?
- umiejętności: w jaki sposób powinienem komunikować się z dzieckiem niepełnosprawnym, czy potrafię przewidzieć i odpowiednio zareagować na jego „nietypowe” zachowanie?
- środki: czy powinienem przygotować specjalne materiały dydaktyczne (np. materiały obrazkowe), czy powinienem używać częściej języka polskiego, czy powinienem dostosować podręcznik do specjalnych potrzeb ucznia z niepełnosprawnością, czy mogę oczekiwać, że uczeń zrozumie głos z magnetofonu?
- wsparcie: czy zdaję sobie sprawę z konieczności rozmowy z rodzicami, innymi nauczycielami i terapeutą dziecka, czy wiem, że warunkiem szkolnej integracji jest integracja kompetencji wszystkich osób pracujących z uczniem niepełnosprawnym?
- plan działania: czy mam prawo modyfikować założone wstępnie cele nauki języka obcego, czy wiem, co mogę zrobić w sytuacji pojawiających się trudności?

Analogiczne rozwiązania w tworzeniu szkół równych szans, zasadzające się na całościowym ujęciu procesu edukacji włączającej (zamiast tylko na podwyższaniu kompetencji nauczyciela) proponowane są w krajach, gdzie taka forma nauczania ma już sporą tradycję (np. przywołane już Wielka Brytania i Włochy). Warto pamiętać, że i w tych krajach proces tworzenia dobrej integracji też napotykał na przeszkody i wiele trudności, a nawet niechęć⁹. Warto korzystać z wniosków wypływających z tych doświadczeń, nawet, jeśli na obecnym etapie stanu integracji w szkołach ogólnodostępnych w Polsce wydają one się zbyt idealistyczne.

BIBLIOGRAFIA

Bambara, L. M. i T. P. Knoster. 2009 [1998]. *Designing Positive Behavior Support Plans*. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

⁹ Podsumowanie tradycji integracji wraz jej krytyką i odniesieniem do sytuacji w Polsce znajduje się w pracy Grzegorza Szumskiego (2006) oraz w publikacjach odnośnie sytuacji edukacji integracyjnej w Europie, np. w opracowaniu Philippe’a Mazereau z 2009 roku.

- Bayliss, Ph. 2002. „Edukacja włączająca”. w: Bogucka, J. i D. Żyro (red.). *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans. Materiały z konferencji: Konstancin 28-19 października 2002*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. 21-37.
- Błaszyńska, K. 1992. „Determinanty przystosowania ucznia niepełnosprawnego do środowiska szkoły masowej”. w: Hulek, A. i B. Grochmal-Bach (red.). *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Kraków: Wydawnictwo WSP.
- Bogucka, J. i D. Żyro. 2002. „Doświadczenia placówek integracyjnych a humanizm edukacyjny”, w: Bogucka, J. i D. Żyro (red.). *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans. Materiały z konferencji: Konstancin 28-19 października 2002*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. 12-20.
- Canevaro, A. 2007. *L'integrazione scolastica degli alunni con distabilità*. Erickson: Gardolo di Trento.
- Chrzanowska, I. 2010. *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Domagała-Zyśk, E. 2006. „Edukacyjne i terapeutyczne wartości lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących”. w: Krakowiak, K. i A. Dziurda-Multan (red.). „*Nie głos, ale słowo...*” *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL. 423-431.
- Karpińska-Szaj, K. 2010. „Uczeń z deficytem słuchu mowy w szkole masowej: specjalne czy ogólnodostępne materiały dydaktyczne?” w: Drożdżal-Szelest, K. (red.). *Materiały edukacyjne w nauczaniu języków obcych – teoria i praktyka*. Gorzów Wielkopolski: Wyd. Państwowej Szkoły Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim. 79-90.
- Mazereau, Ph. 2009. « La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes: état des lieux et questionnement ». *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère nouvelle: Les élèves handicapés à l'école, quelle formation pour les enseignants? Eclairages sur la situation européenne* 42 (1). 13-30.
- Szumski, G. 2006. *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Zawadzka-Bartnik, E. 2010. *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- <http://www.cmp3.ore.edu.pl/> (DW: 4. XI. 2010)

Kazimiera Krakowiak

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

**ĞŁUCHONIEMI CZY
WIELOJĘZYCZNI?
PROBLEMY OSÓB Z
USZKODZONYM SŁUCHEM
W PRZYSWAJANIU JĘZYKA**

**Deaf-mute or multilingual? Problems with language
acquisition of individuals with hearing impairment**

The author aims at presenting in a synthetic way the most important problems appearing in the process of language and speech acquisition and education of children with hearing impairment on the basis of contemporary knowledge of audiophonology, speech therapy and pedagogy of the deaf. The aim of the paper is to present the possibilities and ways of overcoming the difficulties in communication with such children and creating conditions facilitating their language acquisition and education of this group of students in the environment of integrative and mainstream school.

„Zrozumiałam, że o problemach ludzi niesłyszących, którzy żyją wśród nas, wiedziałam mniej niż o plemionach afrykańskich i legendarnych Sarmatach, a w dodatku okazało się, że to, co wiedziałam, było fałszywe”.

(z wypowiedzi studentki)

„Nie głoś, ale słowo jest prawdziwym problemem niesłyszących”.

(R. O. Cornett)

Wiedza o trudnościach osób z uszkodzonym narządem słuchu w funkcjonowaniu językowym i o powodowanych przez te trudności zakłóceniach w relacjach z innymi ludźmi jest cenna nie tylko z uwagi na jej zastosowanie w pracy pedagogicznej z tymi osobami, ale również ze względu na jej znaczenie dla rozumienia fenomenu ludzkiego funkcjonowania językowego. Zagadnienia te są mało znane, nie tylko ogółowi społeczeństwa, ale często również nauczycielom i

pedagogom. Ich poznanie i wyjaśnienie w oparciu o doświadczenie potoczne nie jest łatwe, ponieważ nie potrafimy wyobrazić sobie, co i jak słyszy drugi człowiek, ani czym różni się to, co on słyszy od tego, co słyszymy my sami. Nie potrafimy, mimo życzliwości i empatii, rozpoznawać indywidualnych kłopotów z odbiorem i rozumieniem słów przez osoby, które słyszą niedoskonale. Jeszcze trudniej wyobrazić sobie, jak postrzega otaczającą go rzeczywistość człowiek, który w ogóle nie słyszy słów i nie używa ich w swoich czynnościach poznawczych.

W potocznym doświadczeniu dla większości ludzi czynności językowe są tak oczywiste i łatwe, że nie zasługują na refleksję, a tymczasem dla dziecka z uszkodzonym słuchem trafne rozpoznanie słowa, a zwłaszcza jego formy gramatycznej i funkcji w zdaniu może być zadaniem niewykonalnym. Nielatwo wszakże przewidzieć, jaki jest stopień trudności tego zadania w odniesieniu do poszczególnych osób, ponieważ zarówno same uszkodzenia narządu słuchu, jak i warunki wychowania dzieci dotkniętych tym rodzajem ograniczenia wrażliwości zmysłowej są wielorako zróżnicowane, a to prowadzi do bardzo różnorodnych, trudnych do porównania i klasyfikacji konsekwencji dla rozwoju umiejętności komunikowania się językowego z innymi ludźmi.

Dodatkową przeszkodę w trafnym rozpoznawaniu indywidualnych trudności osób z uszkodzonym słuchem w komunikowaniu się językowym stanowią obecne w świadomości społecznej utarte, stereotypowe poglądy na temat głuchoty i ludzi dotkniętych tym rodzajem niepełnosprawności. Poglądy te, zwykle oparte na nieuprawnionych uogólnieniach, przyjmują postać skrajnych tez, które albo wyolbrzymiają te trudności i przypisują ludziom z uszkodzonym słuchem brak zdolności do posługiwania się językiem dźwiękowym, albo zupełnie bagatelizują ich ograniczenia i odwracają uwagę od potrzeby specjalnego postępowania w komunikowaniu się z nimi. Poglądy stereotypowe mają moc tworzenia faktów psychospołecznych, wpływając na nasze zachowania przystosowawcze w porozumiewaniu się z innymi ludźmi: nie mamy ochoty mówić do kogoś, o kim myślimy, że nas zupełnie nie rozumie, a do kogoś, kogo uważamy za znającego tylko podstawowe słowa, mówimy w sposób uproszczony, posługując się językiem celowo zubożonym. Natomiast nie wiedząc o rzeczywistych trudnościach rozmówcy, nieświadomie mówimy do niego w sposób uniemożliwiający mu rozumienie naszych wypowiedzi.

W ciągu ostatniego dwudziestolecia sytuacja osób z uszkodzonym słuchem, zwłaszcza dzieci i młodzieży, podlegała dynamicznym przemianom. Czynniki przemian można podzielić na dwie grupy. Pierwsza z nich jest związana z rozwojem nauk medycznych i postępem w dziedzinie technologii wytwarzania protez słuchowych oraz z nowymi szansami rehabilitacji słuchu i terapii mowy. Drugą grupę czynników stanowią nowe prądy umysłowe, ruchy społeczno-polityczne i trendy obyczajowe, które z jednej strony przyczyniają się do dezintegracji wspólnot społecznych powodującej powstawanie zjawiska marginalizacji i wykluczenia ludzi słabszych, z drugiej zaś strony – za

pośrednictwem mediów – koncentrują uwagę społeczeństwa na nadzwyczajnych i sensacyjnych aspektach życia ludzi należących do różnego rodzaju mniejszości żyjących na marginesie społecznym.

Przemiany spowodowane przez czynniki z grupy pierwszej dotyczą przede wszystkim wczesnego wykrywania uszkodzeń narządu słuchu (już u noworodków), protezowania i opieki medycznej nad dziećmi oraz terapii mowy i edukacji we wszystkich okresach życia. W ostatnim dwudziestolecium w Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach, opieka nad małymi dziećmi z uszkodzonym słuchem zmieniła się korzystnie. Wyniki protezowania, rehabilitacji i kształcenia osiągnęły znacznie wyższy poziom, a w rezultacie wzrósł również poziom aspiracji rodziców i młodzieży. Konsekwencją tych przemian jest fakt, że coraz większa liczba wcześniej protezowanych i rehabilitowanych osób z uszkodzonym narządem słuchu uczy się z powodzeniem w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych, razem ze słyszącymi, a następnie podejmuje studia wyższe (co było rzadkością jeszcze pod koniec XX w.)¹. Liczba osób, które osiągnęły ten cel ciągle jeszcze nie jest zadowalająca. Coraz liczniejsi jednak są młodzi ludzie z uszkodzeniami słuchu, którzy – mimo znacznych deficytów języka i wiedzy ogólnej – pragną się kształcić na jak najwyższym poziomie. Wymaga to od nich wielkiego wysiłku, dyscypliny i koncentracji na własnym rozwoju. Potrzebne jest także wsparcie i pomoc ze strony środowiska rodzinnego, szkolnego i lokalnego. Dlatego bardzo ważne jest rozumienie zagadnień rozwoju, wychowania językowego oraz specjalnych potrzeb edukacyjnych tej grupy dzieci i młodzieży przez jak najszersze kręgi społeczne. Wielostronne rozeznanie tych zagadnień jest potrzebne także dlatego, że bardzo łatwo można ulec złudnemu wrażeniu, iż postęp technologiczny pozwala przywrócić pełną sprawność uszkodzonemu narządowi, co rozwiązuje problem niepełnosprawności, a w konsekwencji zważyć w doniosłość postępowania pedagogicznego i potrzebę wsparcia społecznego.

Zadaniem, które stawia sobie autorka niniejszego artykułu jest syntetyczne przedstawienie najważniejszych problemów pojawiających się w rozwoju mowy i przyswajaniu języka oraz edukacji uczniów obarczonych wczesnymi uszkodzeniami narządu słuchu w oparciu o współczesną wiedzę z zakresu audiofonologii, logopedii i surdopedagogiki. Celem artykułu jest wskazanie na możliwości i drogi przezwycięzania trudności w komunikowaniu się z nimi i tworzenia warunków sprzyjających przyswajaniu przez nich języka oraz kształcenia tej grupy uczniów w środowisku szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej.

Przewodnim motywem rozważań będzie poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania: Czy człowiek z uszkodzonym słuchem może funkcjonować

¹ Zob. w Krakowiak, K. *O wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.

językowo tak samo (podobnie) jak ludzie słyszący? Jakie czynniki sprawiają, że osoba z uszkodzonym słuchem może posługiwać się językiem fonicznym nie tylko w piśmie, ale również w mowie? Czy człowiek z uszkodzonym słuchem może nauczyć się nie tylko jednego języka fonicznego, ale również języków kolejnych, „obcych”? Czy uczeń z uszkodzonym słuchem może/powinien uczyć się języków obcych? Dlaczego niektórzy ludzie z uszkodzonym słuchem są głuchoniemi i czy głuchoniemota oznacza brak zdolności do posługiwania się znakami językowymi? Dlaczego niektórzy niesłyszący migają? Ilu sposobów migania i języków migowych używa się w Polsce i na świecie?

1. Uwagi terminologiczne

Zacząć należy od niezbędnych uwag terminologicznych. *Niesłyszący* to człowiek, który na skutek trwałego i nieodwracalnego uszkodzenia narządu słuchu jest pozbawiony wrażliwości na bodźce akustyczne lub doświadcza jej ograniczenia w stopniu uniemożliwiającym percepcję dźwięków ważnych dla czynności życiowych, a zwłaszcza dźwięków mowy. Dawniej używano terminu głuchy (łac. surdus ‘niewrażliwy, nieczuły, głuchy’). Obecnie częściej stosowane są terminy: człowiek/osoba z uszkodzeniem narządu słuchu /z uns/, z uszkodzeniem słuchu, z wadą słuchu, z niedosłuchem, z dysfunkcją słuchu/słuchową, z niepełnosprawnością słuchu/słuchową.

Przyczyny uszkodzenia narządu słuchu mogą mieć charakter genetyczny, albo wiązać się z chorobami, działaniem substancji toksycznych (w tym leków), urazami mechanicznymi lub akustycznymi przebytymi przez dziecko w okresie rozwoju płodowego, w okresie porodu lub w kolejnych okresach życia. Przypadki zupełnego braku wrażliwości słuchowej („głuchoty całkowitej”) zdarzają się rzadko. Większość osób z uszkodzonym narządem słuchu zachowuje dający się określić stopień zdolności słyszenia, która może być wykorzystana za pomocą różnego typu protez słuchowych, np. aparatów elektroakustycznych, wzmacniających dźwięki lub wszczepianych chirurgicznie implantów, czyli urządzeń przetwarzających fale akustyczne na impulsy elektryczne. Protezy słuchowe modyfikujące dźwięki używane są już od ponad pół wieku, jednakże żadne z dotychczas stosowanych nie przywracają sprawności narządu zmysłu. Ich działanie polega na tym, że pozwalają nauczyć się wykorzystywać narząd mimo jego ograniczonej wrażliwości. Skuteczność stosowania protez zależy od właściwości uszkodzenia samego narządu oraz od wielorakich czynników biologicznych i psychospołecznych, które sprawiają, że populacja osób z tym uszkodzeniem jest zróżnicowana pod względem możliwości korzystania ze słuchu i sposobów komunikowania się. Dlatego właśnie nie jest wskazane używanie terminu niesłyszący w odniesieniu do całej populacji, a zwłaszcza w odniesieniu do dzieci i młodzieży w okresie rozwoju czynności słuchowych i sprawności językowych.

Ograniczenie wrażliwości słuchowej nie ma bezpośredniego wpływu na sprawność intelektualną człowieka, stanowi jednak utrudnienie w porozumiewaniu się, tworząc barierę między nim a ludźmi słyszącymi prawidłowo, co utrudnia uczenie się i poznawanie rzeczywistości za pośrednictwem języka. W niektórych przypadkach powoduje również zaburzenia czynności mówienia, ponieważ ogranicza zdolność kontrolowania słuchowego wytwarzanych przez siebie dźwięków mowy. Uszkodzenie narządu słuchu u dziecka w okresie rozwoju mowy (zwłaszcza w okresie prenatalnym i pierwszych trzech latach życia) opóźnia lub nawet blokuje naturalny proces przyswajania języka narodowego w postaci dźwiękowej, co – przy braku specjalistycznej pomocy pedagogicznej – może spowodować poważne zaburzenia rozwoju emocjonalnego i poznawczego, doprowadzając do głuchoniemoty, tj. braku zdolności używania języka dźwiękowego. Nieznajomość tego języka powoduje również niemożność czytania tekstów pisanych i pisanie. Brak mowy nie jest jednak nieuniknionym skutkiem uszkodzenia narządu słuchu u dziecka.

2. Zróżnicowanie uszkodzeń słuchu

Istnieją różne definicje i typologie osób z uszkodzeniami narządu słuchu. Wynika to ze zróżnicowania samych uszkodzeń, a także ze zróżnicowania funkcjonowania psychospołecznego dotkniętych nimi osób oraz z różnych sposobów interpretowania tych zjawisk przez autorów definicji reprezentujących różne dyscypliny naukowe². Definicje zmieniają się wraz z rozwojem wiedzy medycznej i osiągnięciami nauk o funkcjonowaniu neuropsychologicznym i językowym człowieka. W definicjach starszych, pochodzących z czasów, gdy nie istniały skuteczne protezy słuchowe, odróżniano ludzi pozbawionych wrażliwości słuchowej od urodzenia, którzy wskutek tego nie mogli w sposób normalny opanować mowy, wobec czego byli *głuchoniemi*, od *niedosłyszających*, którzy mimo wady słuchu uczyli się mówić, ale ich mowa była zwykle wadliwa, oraz *ogłuchłych*, którzy utracili wrażliwość słuchową po opanowaniu mowy i zachowali umiejętność prawidłowego mówienia oraz czytania i pisanie (jeśli opanowali te umiejętności). We współczesnych typologiach uszkodzeń słuchu i dotkniętych nimi osób bierze się pod uwagę cztery grupy kryteriów podziału: rodzaj uszkodzenia, stopień ubytku wrażliwości słuchowej, czas, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu względem rozwoju mowy, oraz zdolność do czynności słuchowych w komunikowaniu się językowym rozwijającą się w wyniku rehabilitacji.

² Zob. Périer, O. *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne*. Przeł. T. Galkowski. Warszawa, WSiP 1992; Szczepankowski, B. *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa, WSiP 1999.

Rodzaj uszkodzenia słuchu zależy od lokalizacji uszkodzenia w strukturze analizatora słuchowego. Uszkodzenie części ucha przewodzącej i wzmacniającej fale akustyczne w uchu zewnętrznym i środkowym prowadzi do ograniczenia wrażliwości słuchowej określanego mianem *niedosłuchu przewodzeniowego*. Natomiast uszkodzenie części odbierających te drgania i przekształcających je na impulsy nerwowe, a następnie przesyłających je do wyższych piętér analizatora powoduje ograniczenie zdolności słyszenia, które nosi nazwę *niedosłuchu typu odbiorczego*, czyli *nerwowo-żmysłowego*. Najczęstszą przyczyną niedosłuchu lub głuchoty odbiorczej jest uszkodzenie narządu Cortiego w uchu wewnętrznym lub nerwu słuchowego. Wśród uszkodzeń odbiorczych wyróżnia się uszkodzenia szlaków i ośrodków słuchowych w mózgu, powodujące zaburzenia percepcji sygnałów dźwiękowych, nazywane *niedosłuchem pochodzenia centralnego* (lub *głuchotą centralną*). W przypadkach uszkodzenia obydwu części narządu słuchu mówi się o *niedosłuchu* lub *głuchocie mieszanej (przewodzeniowo-odbiorczej)*.

Niedosłuch typu przewodzeniowego powoduje ograniczenie percepcji bodźców akustycznych na drodze przewodnictwa powietrznego, a zatem przede wszystkim ogranicza percepcję sygnałów mowy wytwarzanych przez inne osoby i dźwięków wytwarzanych przez przedmioty znajdujące się w pewnej odległości od uszkodzonego ucha. Z uwagi na zwykle niezbyt duży stopień ubytku słuchu i na zachowaną zdolność słyszenia drogą przewodnictwa kostnego, pozwala on na dosyć sprawne słyszenie dźwięków dochodzących z bliska oraz kontrolowanie własnego głosu i artykulacji, nie powodując poważnych zaburzeń mowy. Uszkodzenia słuchu typu odbiorczego lub przewodzeniowo-odbiorczego powodują zaburzenia mowy o różnym nasileniu – w zależności od stopnia, w którym ograniczona jest wrażliwość słuchowa i od wieku, w którym nastąpiło uszkodzenie – począwszy od nieznacznych zniekształceń barwy głosu, a kończąc na zablokowaniu rozwoju umiejętności mówienia i wtórnym ograniczeniu zdolności do porozumiewania się językowego oraz do różnego stopnia niedoboru kompetencji językowej, aż do zupełnego braku znajomości języka fonicznego i głuchoniemoty.

Określenie *stopnia ograniczenia wrażliwości słuchowej* (ubytku słuchu) polega na pomiarze ograniczenia pola słuchowego w porównaniu z polem słuchowym normalnie słyszącego człowieka. Z uwagi na komunikowanie się językowe ważne jest ustalenie, czy dana osoba może odbierać i rozpoznawać dźwięki mowy. Ze względu na stopień ubytku wrażliwości, czyli podwyższenia progu reakcji słuchowej ocenianego w decybelach (dB), Międzynarodowe Biuro Audiofonologii wyróżnia uszkodzenie: *lekkie* (20-40 dB), *umiarkowane* (40-70 dB), *znaczne* (70-90 dB) i *głębokie* (powyżej 90 dB). Uszkodzenie lekkie uniemożliwia słyszenie szeptu i innych cichych dźwięków. Uszkodzenie umiarkowane sprawia, że nie wszystkie dźwięki mowy są słyszane, dlatego trudno rozpoznawać słowa i rozumieć zdania. Przy uszkodzeniu znacznym i głębokim dźwięki mowy nie są słyszane bez użycia protez słuchowych, ale z ich

użyciem można osiągnąć zdolność częściowego odbierania dźwięków, rozpoznawania słów i rozumienia zdań, pod warunkiem, że zna się język.

Czas, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu względem stadium rozwoju mowy u dziecka, jest istotny ze względu na zaburzenie dalszego przebiegu tego procesu. Uszkodzenie słuchu u osoby, która w pełni przyswoiła język w mowie i piśmie, opanowując wszystkie sprawności posługiwania się nim w komunikowaniu, nazywane³ *postlingwalnym późnym* (po okresie dojrzewania), nie zagraża poważnymi zaburzeniami mowy i poważnymi konsekwencjami dla rozwoju poznawczego, jakkolwiek utrudnia bezpośrednie komunikowanie się z innymi ludźmi i zdobywanie wiedzy w jego toku. Natomiast uszkodzenie słuchu, które nastąpiło wcześniej, utrudnia zarówno rozwój mowy, jak również rozwój społeczno-emocjonalny i poznawczy oraz edukację. Gdy uszkodzenie słuchu nastąpi wówczas, kiedy dziecko już sprawnie mówi i wymawia poprawnie wszystkie głoski (*postlingwalne wczesne*), na ogół nie wpływa na samą zdolność mówienia, ale utrudnia naukę czytania i pisanie, gromadzenie wiedzy oraz kontakty społeczne (zwłaszcza z rówieśnikami). Znacznie poważniejsze konsekwencje ma uszkodzenie słuchu w okresie wcześniejszym. *Prelingwalne*, czyli takie, które nastąpiło przed osiągnięciem umiejętności używania słów w komunikowaniu się (przed urodzeniem lub w pierwszym roku życia) powoduje najpoważniejsze zagrożenia dla rozwoju mowy. Nieco większe szanse dla pomyślnej terapii logopedycznej daje uszkodzenie *perilingwalne wczesne*, które nastąpiło w okresie, gdy dziecko już używało pierwszych słów, chociaż nie umiało jeszcze budować zdań (w drugim roku życia), a jeszcze pomyślniejsze rokowanie daje uszkodzenie *perilingwalne późne*, które nastąpiło po osiągnięciu umiejętności budowania zdań (w trzecim i następnych latach życia), chociaż dziecko zwykle nie wymawia jeszcze wszystkich głosek.

3. Afonemia i dysfonemia⁴ – główne przyczyny zaburzeń rozwoju mowy u dzieci z uszkodzonym słuchem i metody ich przezwyciężania

Większość dzieci z uszkodzonym słuchem, mając sprawne narządy artykulacyjne i dysponując zdolnościami umysłowymi, które pozwalają posługiwać się symbolami językowymi, może przyswoić sobie język narodowy przy

³ Zob. Krakowiak, K. *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych*. W: „Nie głos, ale słowo...” *Przekierowanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan. Lublin, Wydawnictwo KUL 2006, s. 255-288.

⁴ Termin afonemia/dysfonemia zdefiniowała i wprowadziła do polskiej logopedii Barbara Ostapiuk (*Zaburzenia dźwiękowej realizacji fonemów języka polskiego – propozycja terminów i klasyfikacji*. „Audiofonologia” 1997, 10, s. 117-136. Przedruk w „Logopedia” 28. 2000). Samo zjawisko braku dostępu do fonemowej struktury wypowiedzi (bariery fonologicznej) zostało poddane analizie w monografii K. Krakowiak pt. *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem* (Lublin 1995).

zastosowaniu specjalnych metod wychowania językowego. Warunkiem przyswojenia języka fonicznego jest wykrycie uszkodzenia narządu słuchu bezpośrednio po urodzeniu lub po powodującej je chorobie, natychmiastowe zaopatrzenie dziecka w protezy i systematyczna opieka psychopedagogiczna nad rodziną oraz terapia logopedyczna dziecka. Terapia logopedyczna powinna opierać się na trafnej interpretacji diagnozy audiologicznej i na określeniu stopnia wrażliwości słuchu dziecka na zróżnicowanie ciągu jednostek fonicznych języka.

Prymarną przyczyną zahamowania rozwoju mowy u dzieci z uszkodzonym narządem słuchu jest afonemia lub dysfonemia, tzn. niezdolność lub ograniczenie zdolności do odróżniania głosek i sylab w szybko płynącym strumieniu mowy. Dziecko z afonemią słyszy głos, czasem nawet rozpoznaje intonację, ale nie odróżnia wyrazów i nie ma dostępu do frazy (słyszy, ale nie rozumie), ponieważ nie odróżnia głosek, a w rezultacie nie rozpoznaje wyrazów i ich form. Bez specjalnej pomocy logopedycznej dziecko z afonemią jest skazane na głuchoniemotę. Dysfonemia natomiast polega na ograniczeniu zdolności odróżniania i rozpoznawania głosek. Dziecko nie słyszy niektórych głosek lub słyszy je inaczej niż ludzie słyszający, wobec czego ma trudności w poznawaniu ich słuchowo-artykulacyjnych wzorców. Brak dokładności odróżniania głosek powoduje trudności w rozpoznawaniu wyrazów, a konsekwencją jest niepełne lub nieadekwatne rozumienie wypowiedzi. Ponadto należy uświadomić sobie, że dziecko z uszkodzeniem odbiorczym źle słyszy również własny głos, więc nie może kontrolować słuchem poprawności własnej wymowy. W konsekwencji dziecko „mówi tak, jak słyszy”, czyli wymawia głoski wadliwie, deformując je lub zastępując innymi, takimi, których wzorce są mniej lub bardziej podobne i łatwiejsze do słuchowego rozpoznania przez nie. Ponadto, ponieważ dziecko w różnych warunkach przestrzenno-akustycznych różnie słyszy te same wyrazy, jego wymowa nie jest stabilna (te same głoski bywają wymawiane różnie, np. zamiast *cebula* dziecko może powiedzieć: *čebula*, *šebula*, *sebula*, *tebula*, *debula* itp.). Tego typu wadliwą wymowę w logopedii określa się mianem dyslalii audiogennej.

Dyslalia audiogenna jest zaburzeniem mowy, które wymaga terapii logopedycznej. Obserwuje się bardzo dużą skuteczność profesjonalnej terapii, zwłaszcza w przypadkach, gdy troskę o mowę dziecka podzielają także rodzice, we właściwy sposób motywując je do staranności i prowadząc atrakcyjne ćwiczenia słuchu i mowy w zabawach. Terapia logopedyczna jest tym trudniejsza im większy jest stopień dysfonemii, tzn. im więcej wzorców głosek obejmuje deficyt słuchu fonemowego. Najtrudniejsza jest sytuacja dzieci, które mimo zastosowania protezy słuchowej (aparatu słuchowego lub implantu ślimakowego) nie odróżniają wielu głosek w szybko płynącym strumieniu mowy, a nawet w ogóle nie dostrzegają istnienia segmentalnych jednostek ciągu fonicznego. W takiej sytuacji, aby uchronić dziecko przed konsekwencjami poważnych zaburzeń rozwoju językowego i poznawczego konieczne jest metodyczne przeciwdziałanie afonemii.

Istnieją różne metody przewycięzania dysfonemii/afonemii. Przy umiarkowanym nasileniu dysfonemii skuteczne jest rozwijanie umiejętności wzrokowej percepcji wypowiedzi ustnych, czyli tzw. słuchania wizualnego, zwanego niegdyś „czytaniem z ust”. Technika ta jest skuteczna dopiero wówczas, gdy osoba niesłysząca już dysponuje kompetencją językową, a zwłaszcza fonologiczną, co pozwala domyślać się, jakie wyrazy i zdania wymawia rozmówca. Patrząc na twarz rozmówcy i wsłuchując się w jego głos można względnie trafnie rozpoznawać wypowiedziane słowa, jeśli spełnione są następujące warunki sprzyjające takiemu sposobowi percepcji wypowiedzi:

1. Rozmówca mówi bez nadmiernego pośpiechu, wyraźnie, zachowując wszystkie zasady kultury żywego słowa; jego twarz jest widoczna (odsłonięta, dobrze oświetlona i znajduje się w bliskiej odległości); używa słownictwa znanego i poprawnie buduje zdania, unikając zwrotów rzadkich i wyszukanych oraz nadmiaru metafor.
2. Osoba z uszkodzonym słuchem dysponuje doskonałą sprawnością spostrzegania ruchów narządów mowy, potrafi długo koncentrować uwagę, bardzo dobrze zna język, w którym odbywa się rozmowa, posiada zdolność domyślania się treści wypowiedzi na podstawie konsytuacji i kontekstu i umie różnymi sposobami rozumowania uzupełniać niedostatki percepcji słuchowej.

Słuchanie wizualne (czytanie z ust) to czynność złożona, bardzo trudna i wymagająca ogromnego wysiłku intelektualnego. Dzieci i inne osoby, nie przygotowane do jej wykonywania, bardzo szybko męczą się i frustrują wobec przymusu do czytania z ust. Nauczenie się słuchania wizualnego wymaga długiego czasu, wytrwałości, systematyczności i pomocy ze strony życzliwych osób słyszących.

Coraz liczniejsze osiągnięcia indywidualne dzieci z uszkodzonym słuchem przekonują jednak, że przy prawidłowo zorganizowanej opiece wychowawczej możliwe jest przyswojenie przez nie języka w sposób naturalny, na poziomie zbliżonym do słyszących rówieśników. Wiadomo już, że muszą być spełnione następujące trzy warunki:

- a) Dla uzyskania dostępu do językowej wartości dźwięków mowy dziecko powinno osiągnąć sprawność precyzyjnego odróżniania wszystkich elementarnych jednostek frazy (czyli sylab i głosek) w szybko płynącym strumieniu mowy (w ciągu fonicznym).
- b) Dla uzyskania dostępu do treści wypowiedzi i do znaczenia poszczególnych jednostek systemu językowego przypisywanych im przez wspólnotę społeczną dziecko powinno ustawicznie pozostawać w interakcjach z osobami mówiącymi w toku naturalnej działalności życiowej.
- c) Korzystne jest, jeśli interakcje z osobami mówiącymi odbywają się w atmosferze akceptacji i miłości do dziecka, sprzyjającej jego wszechstronnemu rozwojowi poznawczemu i emocjonalno-

społecznemu, wolnej od przymusu i przemocy, z jasno i wyraźnie określonymi wymaganiami.

W sytuacji, gdy wymienione warunki są spełnione, realne jest kształcenie się dziecka razem z uczniami słyszącymi, a także uczenie się języków obcych. Szczegółnej uwagi wymaga jednak ocenianie wykonywania przez nie poszczególnych zadań, a zwłaszcza zadań opartych na czynnościach słuchowych i wymagających poprawnej artykulacji w języku obcym. Trzeba pamiętać, że zadania te wymagają od ucznia z uszkodzonym słuchem dużego wysiłku, a błędy są nieuniknione. Poważne problemy i trudności wynikają z tego, że dla wielu rodzin wychowujących dzieci z uszkodzonym słuchem spełnienie tych trzech wymienionych warunków w codziennym życiu jest nielatte.

Poprawa poziomu rehabilitacji słuchu i terapii logopedycznej nie gwarantuje jednak osobom z uszkodzonym słuchem funkcjonowania w otwartym społeczeństwie bez przeszkód, ani swobodnego włączania się do wspólnot ludzkich i aktywnego uczestnictwa w ich życiu. Osoby z uszkodzonym słuchem napotykać liczne bariery i utrudnienia w tej dziedzinie. Bariere stanowią przede wszystkim trudności w percepcji słowa spowodowane samą wadą słuchu. Mimo osiągnięć medycyny i logopedii w przypadkach najgłębszych uszkodzeń słuchu nie udaje się usunąć niedogodności i zaburzeń w komunikowaniu się językowym. Udaje się tylko je zmniejszyć. W niektórych przypadkach w większym, w innych w mniejszym stopniu. Elektroniczne protezy słuchowe, zarówno aparaty, jak i implanty (przekształcające fale akustyczne na impulsy elektryczne i dostarczające je bezpośrednio do układu nerwowego) są bardzo pomocne, zwłaszcza w samokontroli własnej mowy i uczeniu się języka. Nie zapewniają jednak pełnego dostępu do dźwięków mowy w czasie rozmów w naturalnych warunkach komunikowania się z ludźmi, zwłaszcza wówczas, gdy uczestniczy w nich wiele osób. Aparaty słuchowe dają duże korzyści tylko osobom z umiarkowanymi i znacznymi uszkodzeniami narządu słuchu. Przy najgłębszych uszkodzeniach umożliwiają rozpoznawanie zaledwie kilku procent głosek, co pozwala na tworzenie pojęć zastępczych dotyczących dźwięków, ale nie pozwala na odróżnianie sylab w szybko płynącym strumieniu mowy. W tych przypadkach nie odnosi się też oczekiwanych korzyści z zastosowania pętli induktofonicznych ani urządzeń do bezprzewodowego przekazywania dźwięków na odległość. Wówczas stosuje się implanty ślimakowe. Jednakże na podstawie doświadczenia terapeutów i licznych danych z literatury światowej można pośrednio oszacować, że co najmniej 30% dzieci implantowanych – mimo odnoszonych korzyści – nie osiąga niestety zdolności odróżniania dźwięków mowy, a tylko nieliczne odróżniają je precyzyjnie. W tej sytuacji w czasie komunikowania się w języku dźwiękowym konieczny jest wzmóżony wysiłek ze strony osoby z uszkodzonym słuchem. Wymaga to ustawicznej, męczącej koncentracji uwagi i wyczerpujących czynności kompensujących niedobory słyszenia (zwłaszcza odczytywania z ust). Ludzie z uszkodzonym słuchem potrzebują więc ustawicznej pomocy ze strony środowiska społecznego, w którym żyją i rozwijają się. Nawet ci, którzy przyswoili sobie nie

tylko narodowy język dźwiękowy, ale znają także języki obce, stale potrzebują specjalnych warunków umożliwiających komunikowanie się z ludźmi słyszącymi. Pomoc powinna polegać przede wszystkim na specjalnym, przemyślanym ułatwianiu komunikowania się i na trosce o dobre rozumienie się wzajemne.

Trudność dodatkowa polega na tym, że potrzeby poszczególnych osób nie są jednakowe i nie można ich zaspokoić wprowadzając jednolity system pomocy lub upowszechniając jeden sposób porozumiewania się lub jeden środek pomocniczy. Istnieją różne, dobrze dostosowane do zróżnicowanych indywidualnych potrzeb, skuteczne strategie wspomagające, które pozwalają wykorzystywać percepcję wzrokową oraz zdolność do myślenia obrazowego, jednocześnie ułatwiają przyswajanie języka narodowego, a ponadto poprawiają komfort komunikowania się i jakość życia⁵. Może być wykorzystywane także pismo⁶ i alfabet palcowy. Można również z powodzeniem stosować wizualizację mowy z użyciem metody fonogestów (Cued Speech), która pomaga odróżniać sylaby i dzięki temu lepiej słyszeć i rozumieć słowa⁷. Stosowanie tych sposobów wspomagania komunikacji wymaga wiedzy, umiejętności i ofiarności od ludzi słyszących.

4. Zróżnicowanie funkcjonowania słuchowo-językowego osób z uszkodzeniami słuchu

W wyniku rehabilitacji i terapii logopedycznej poszczególne osoby z uszkodzonym narządem słuchu osiągają zwykle dający się określić poziom udziału czynności słuchowych w komunikowaniu się językowym. Na podstawie oceny tych czynności można wyodrębnić cztery grupy osób wyraźnie różniące się od siebie sprawnością słyszenia dźwięków mowy: *funkcjonalnie słyszące*,

⁵ Zob. Krakowiak, K. „W poszukiwaniu własnej drogi wychowania dziecka z uszkodzeniem słuchu (próba oceny współczesnych metod wychowania językowego)”. *Audiofonologia* 2002, T. XXI, s. 33-53. Przedruk w: *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wyd. KUL 2006, s. 135-155.

⁶ Cieszyńska, J. *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*. Wyd. AP, Kraków 2000.

⁷ Krakowiak, K. *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem, Komunikacja językowa i jej zaburzenia*. T. 9, Lublin: Wyd. UMCS 1995; T.a. *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu, Lublin*: Wyd. KUL 2006; T.a. *Fonogesty – metoda komunikowania się słyszących rodziców z niesłyszącymi dziećmi i budowania w dziecięcych umysłach sensoryczno-motorycznej bazy mowy*. W: *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*. Red. J. J. Bleszyński. Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls” 2006, s. 211- 241; K. Krakowiak, J. Sękowska, *Mówimy z fonogestami. Przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Warszawa: WSiP 1996; E. Domagała-Zyśk (red.). *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin, Wyd. KUL 2009; zob. także: www.fonogesty.org [DW: 8. III. 2011].

niedosłyszające, słabosłyszające i niesłyszające. Osoby, które z użyciem protezy nauczyły się rozpoznawać słowa i rozumieć zdania drogą słuchową bez pomocy innych zmysłów, należy uznać za *funkcjonalnie słyszające*, niezależnie od stopnia ubytku słuchu ustalonego audiologicznie. Najbardziej wymownym sprawdzianem praktycznym jest umiejętność prowadzenia rozmów przez telefon. Za *niedosłyszające* można uznać osoby zaliczone do wszystkich grup wyodrębnionych na podstawie stopnia ubytku wrażliwości słuchowej, jeśli – niezależnie od stopnia uszkodzenia – wykorzystują zmysł słuchu jako dominujący w odbieraniu wypowiedzi, mimo, że nie odbierają wszystkich elementów strumienia mowy. Wzrok i percepcję wibracji wykorzystują pomocniczo. Jeśli percepcja słuchowa pełni tylko rolę pomocniczą, a dominuje percepcja wzrokowa mamy do czynienia z osobą *słabosłyszającą*. Jeśli natomiast zmysł słuchu nie jest wykorzystywany w aktach porozumiewania się językowego, osoba może być uznana za *funkcjonalnie niesłyszającą (głuchą)*, ale nie głuchoniemą, jeśli potrafi posługiwać się językiem narodowym w mowie lub przynajmniej w piśmie, mimo że jej wymowa jest niezrozumiała dla obcych ludzi słyszących. Za *głuchoniemego* można uznać tylko człowieka, który z powodu uszkodzenia słuchu nie przyswoił sobie języka dźwiękowego.

Im mniejszy jest udział słuchu w czynnościach językowych, tym większy wysiłek musi być wkładany w porozumiewanie się ze strony osoby z uszkodzonym słuchem i tym bardziej wskazane jest stosowanie środków pomocniczych ułatwiających odbieranie i rozumienie wypowiedzi. Przymuszanie niesłyszących i słabosłyszających do nadmiernego wysiłku przez słyszących rodziców i terapeutów może prowadzić do zaburzeń emocjonalnych i logofobii (nerwicowej niechęci do mówienia) u dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu. Osoby, które z uwagi na małe korzyści z protez i niewystarczające efekty rehabilitacji nie mogą osiągnąć pełnego powodzenia w komunikowaniu się z osobami słyszącymi w środowisku szkolnym i rówieśniczym, przeżywają poważne trudności życiowe. Doświadczają licznych niezrozumień, upokorzeń, poczucia odrzucenia i wykluczenia, samotności i frustracji. Ich skutkiem w sferze osobowości jest najczęściej nieadekwatna samoocena i obniżenie motywacji do wysiłku.

W takiej sytuacji za korzystne uznaje się, zgodnie z dawną tradycją, umieszczenie dziecka w szkole specjalnej dla niesłyszących i słabosłyszających, która – zwłaszcza jeśli jest to szkoła z internatem – tworzy nowe, swoiste środowisko wychowawcze, a w nim powstaje specyficzna wspólnota komunikacyjna. W tej wspólnocie – wobec różnorodnych zaburzeń mowy u poszczególnych jej członków – dochodzi do skomplikowanych modyfikacji środków i sposobów porozumiewania się. Przede wszystkim, na skutek celowego ułatwiania komunikacji, przekształceniom podlega sam język dźwiękowy, zubożony pod względem leksykalnym i gramatycznym, pozbawiony wyrażen wieloznacznych i znaczeń metaforycznych.

5. Kreatywność językowa niesłyszących i powstawanie języków migowych

Dzieci niesłyszące zwykle nie pozostają bierne wobec trudności w komunikowaniu się⁸. Aktywnie i twórczo poszukują środków komunikowania się z otoczeniem społecznym, dogodnych i skutecznych. Świadczy to o ich potencjale rozwojowym i zdolnościach lingwistycznych. Wykorzystują przede wszystkim gesty i mimikę oraz pantomimiczne imitacje czynności, którym nadają znaczenia i funkcje kompensujące braki znaków językowych. W ten sposób powstają tzw. migi. Na początku są to sygnały semantyczne jednoklasowe, nie tworzące struktur syntaktycznych. Można je uznać za twory analogiczne do holofrazy, niepodzielnej składniowo wypowiedzi tworzonej przez dzieci w najwcześniejszym okresie rozwoju mowy. Potem jednak, dzięki aktywności całej wspólnoty osób żyjących w jednym środowisku, dochodzi do powstania dwuklasowego systemu znaków migowych, którym przysługuje miano języka migowego. Języki migowe powstają zwykle pod wpływem języków narodowych i w każdym środowisku formują inne, własne systemy semantyczne. Jednakże – z uwagi na niefonemową strukturę znaków – związki między nimi wyrażane są nie przy użyciu środków fleksyjnych, ale poprzez relacje czasoprzestrzenne i nie ograniczają się do porządku linearnego, co sprawia, że język migowy staje się autonomiczny, nie podobny do żadnego języka dźwiękowego.

W zrozumieniu fenomenu powstawania języków migowych pomocne jest zauważenie charakterystycznego zjawiskiem, które nielatwo dostrzec z perspektywy człowieka słyszącego, a mianowicie tego, że ludzie z uszkodzeniami słuchu nie mogą dogodnie porozumiewać przy użyciu języka dźwiękowego między sobą, ponieważ każdy z nich ma nie tylko ograniczoną sprawność słyszenia, ale również mniej lub bardziej wadliwą wymowę, co utrudnia zarówno słyszenie, jak i odczytywanie wypowiedzi z ust. Dlatego właśnie w środowiskach skupiających dużą liczbę osób z uszkodzonym słuchem (zwłaszcza w szkołach specjalnych z internatami) rozwija się komunikacja przy użyciu migów (znaków gestowo-mimicznych), które z czasem przekształcają się w języki migowe. Używanie języka migowego przyczynia się z kolei do powstawania wspólnot społecznych, które zamykają się w kręgu wyznaczonym przez możliwość dogodnego komunikowania się. Wspólnoty te umożliwiają niesłyszącym realizację podstawowych potrzeb psychicznych, a przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa i przynależności do grupy oraz rozwój tożsamości społecznej i autonomii psychicznej. Nie przygotowują jednak do

⁸ Zob. Krakowiak, K. Problem kreatywności i poprawności w rozwoju języka niesłyszących, [w:] *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzonymi słuchem*. Lublin: Wydawnictwo KUL 2006, s. 123-133.

włączania się w życie całego społeczeństwa i nie tworzą warunków sprzyjających osiągnięciu wysokiego poziomu edukacji.

Na przełomie XX i XXI w wielu krajach, w tym i w Polsce, obserwuje się rozwój zainteresowania językiem migowym. Niewątpliwie przyczyniła się do tego charakterystyczna dla przełomu stuleci fascynacja wszystkim, co osobliwe, incydentalne i tajemnicze. W efekcie doszło jednak do powstania całego zbioru mitów na jego temat oraz do upowszechnienia się fałszywych poglądów dotyczących ludzi niesłyszących, którzy go używają. Powierzchnowe zainteresowanie trwa ciągle i przyczynia się do zaciemnienia obrazu problemów tej grupy osób. Ludzie niesłyszący komunikują się bowiem przy użyciu różnorodnych kodów, a nie jednego języka migowego. Nie wszystkie zbiory migów można nazwać językiem w ścisłym znaczeniu tego terminu.

Język migowy w Polsce nie jest tworem jednolitym i można go określić jako zbiór idiolektów (języków indywidualnych) oraz kodów tworzonych przez różne grupy, który stopniowo się unifikuje. Proces ten nie jest jeszcze zakończony. Nie istnieją też wyraźnie wyodrębnione wspólnoty społeczne posługujące się jednolitym językiem migowym. Natomiast znaki migowe używane są na różne sposoby w różnych środowiskach. Najważniejsze z nich to następujące środki komunikacji migowej:

- a) migi rodzinne, czyli zbiory znaków gestowo-mimicznych tworzone spontanicznie w środowiskach rodzinnych i małych grupach skupiających dzieci z uszkodzonym słuchem pochodzące z rodzin słyszących; niefonemowe, jednoklasowe, nie tworzące zdań;
- b) naturalny język migowy, nazywany także starym lub klasycznym językiem migowym, tradycyjnie używany w środowiskach skupiających dużą liczbę niesłyszących, czyli dwuklasowy, niefonemowy⁹ system, który posiada własną gramatykę; można zaobserwować odmiany regionalne i środowiskowe tego języka; świadome kultywowanie i unifikacja języka migowego zmierza do stworzenia względnie jednolitego systemu, którego mogłaby używać grupa wykształconych niesłyszących w Polsce (Polski Język Migowy, PJM)¹⁰;
- c) polski system językowo-migowy (SJM), czyli opracowane do celów dydaktycznych sztuczne połączenie języka polskiego i tzw. języka miganego, czyli towarzyszących mowie wybranych migów uzupełnianych alfabetem palcowym¹¹;

⁹ W. Stokoe wyodrębnił elementy ruchowe migów dopatrując się w nich jednostek analogicznych do fonemów; nadał im nazwę chereków (cyt za: B. Szczepankowski, *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi. Wyrównanie szans*, Warszawa, WSiP 1999, s. 134).

¹⁰ Świdziński, M. *Głusi uczniowie jako uczestnicy badań nad PJM*, „Audiofonologia”, 2000, t. XVII, s. 67-78. Przedruk w: *Studia nad kompetencją językową i komunikacją Niesłyszących*, red. M. Świdziński, T. Galkowski. Warszawa, UW, PKA, Instytut Głuchoniemych im. ks. Jakuba Falkowskiego 2003, s. 19-29.

¹¹ Szczepankowski, *op. cit.*

- d) migi mieszane, językowe i niejęzykowe, używane spontanicznie przez uczniów w szkołach specjalnych.

Za niebezpieczne uproszczenie należy uznać obiegowe przeświadczenie, że język migowy jest pierwszym językiem osób z głębokim uszkodzeniem słuchu. Jako język macierzysty przyswajają go sobie bowiem tylko niesłyszące dzieci niesłyszących rodziców, które w najbliższej rodzinie nie mają osób słyszących (np. dziadków). Tylko ok. 5-10% dzieci niesłyszących ma niesłyszących rodziców. Ponad 90% dzieci z uszkodzonym słuchem rodzi się w rodzinach słyszących. Niesłyszące potomstwo ma nie więcej niż 25% małżeństw niesłyszących. Wieloletnie obserwacje skłaniają do wysunięcia tezy, że języki migowe są przede wszystkim pochodną procesu autoterapeutycznego odbywającego się w grupach. Głównym czynnikiem wywołującym proces ich powstawania jest segregacyjny system edukacji i niepowodzenia pedagogiczne tego systemu. Dzieci niesłyszące uczą się języka migowego w szkołach specjalnych, najczęściej od siebie wzajemnie, tworząc niezliczone neologizmy i neosemantyzmy oraz wykorzystując w pewnym stopniu umiejętności kolegów pochodzących z rodzin niesłyszących. Indywidualne dziecko niesłyszące poza szkołą specjalną nie tworzy języka – produktywnego systemu dwuklasowego. Tworzy natomiast liczne własne migi, które może wykorzystać w komunikowaniu się z najbliższym otoczeniem.

Migi i języki migowe należą do godnych podziwu twórców ludzkiej kreatywności. Ze stwierdzenia tego faktu oraz z szacunku dla osób niesłyszących, które potrzebują dogodnego sposobu porozumiewania się, nie wynika jednak prosty wniosek, że posługiwanie się językiem migowym, a zwłaszcza wyłącznie nim, jest optymalne dla dzieci z uszkodzeniami słuchu wychowujących się w rodzinach słyszących. Niesłyszący nie stanowią bowiem mniejszości etnicznej w ścisłym sensie. Są dziećmi i dziedzicami ludzi słyszących. Mają prawo do dziedziczenia języka i kultury narodowej. Uznanie ich za mniejszość językową jest niezwykle groźne dla nich samych. Oznacza bowiem w konsekwencji ich alienację i wydziedziczenie, pozbawienie łączności z własnymi rodzinami i utrudnienie dostępu do wykształcenia na poziomie porównywalnym z wykształceniem ludzi słyszących. Dlatego właśnie należy dążyć do przezwyciężania barier między słyszącymi i niesłyszącymi.

Ważną konsekwencją zachodzących obecnie przemian jest – jak już wspomniano na początku artykułu – zmniejszenie się liczby niesłyszących uczniów w szkołach specjalnych i wejście na ich miejsce dzieci i młodzieży z wielorakimi, sprzężonymi rodzajami niepełnosprawności, a zwłaszcza z niepełnosprawnością ruchową, intelektualną i zaburzeniami zachowania, którym zwykle towarzyszy lekkie lub umiarkowane uszkodzenie słuchu. Dzieci te potrzebują nie tylko innych metod rehabilitacji i kształcenia. Zaniechanie pracy nad dostosowaniem sposobów komunikowania się i metod nauczania do indywidualnych potrzeb poszczególnych osób z tej grupy uczniów i bezrefleksyjne prowadzenie z nimi zajęć z użyciem języka migowego skutkuje

poważnymi zaburzeniami w porozumiewaniu się z nimi i zahamowaniem ich rozwoju.

6. Podsumowanie

Uszkodzenie słuchu u dziecka może, ale nie musi prowadzić do głuchoniemoty. Wczesne wykrywanie uszkodzeń narządu słuchu oraz właściwe postępowanie medyczne i terapia logopedyczna pozwalają na aktywizację potencjału zdolności lingwistycznych i kreatywności językowej wielu dzieci nimi dotkniętych. Rozwój audioprotetyki korzystnie zmienia sytuację dzieci z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami, ale nie likwiduje problemu afonemii/dysfonemii; dzięki aparatom słuchowym oraz implantom ślimakowym dzieci uzyskują możliwość wykorzystania wrażliwości słuchowej. Celem postępowania pedagogicznego jest stworzenie warunków, w których dziecko z uszkodzeniem narządu słuchu może bez wysiłku usłyszeć, zobaczyć i dokładnie rozpoznać wszystkie językowe jednostki ciągu mowy i dzięki temu uczyć się rozumieć, mówić, czytać i pisać. Współczesne metody wychowania językowego niesłyszących dają im szanse poznania nie tylko języka używanego przez najbliższą wspólnotę ludzi słyszących, ale również uczenia się języków obcych. Aby dalekosiężne efekty wychowania mogły być pomyślne, konieczna jest właściwa organizacja procesu edukacji, oparta na przemyślanym, sprzyjającym rozwojowi, włączaniu tych dzieci do wspólnot ludzi mówiących i komunikujących się językowo w sposób umożliwiający im uczestnictwo w życiu społecznym.

Podstawową potrzebą każdego dziecka z uszkodzonym słuchem jest wypracowanie umiejętności porozumiewania się językowego w języku najbliższej mu wspólnoty, wspólnoty rodzinnej, w sposób dostosowany do jego wrażliwości słuchowej i sprawności innych zmysłów. Umiejętność tę powinno opanować zarówno samo dziecko, jak i ludzie słyszący, wśród których ono żyje. W przypadkach, gdy wymowa dziecka jest wadliwa i trudna do zrozumienia, najbliższe osoby słyszące powinny nauczyć się słuchać uważnie i rozumieć, aby mimo trudności komunikować się z nim. W sytuacjach braku komunikacji uszkodzenie słuchu powoduje bowiem wykluczenie społeczne dotkniętego nim człowieka i pośrednio przyczynia się do regresji jego rozwoju psychicznego. Natomiast mądra wyrozumiałość dla niedoskonałości mowy motywuje do aktywności słownej, pozwalając na wzbogacanie języka i poprawianie techniki mówienia. Poznawanie przez osoby z uszkodzonym słuchem języków kolejnych („obcych”) jest nie tylko możliwe, ale i konieczne. Niewątpliwie wymaga od uczniów wysiłku i wytrwałości, a od nauczycieli wiedzy oraz zdolności pedagogicznych, ale przynosi zachęcające efekty. Istnieją dwa podstawowe warunki wysokiej jakości kształcenia osób z uszkodzeniami narządu słuchu: ich umiejętne komunikowanie się ze wspólnotą ludzi słyszących i umiejętne komunikowanie się ludzi słyszących z nimi.

BIBLIOGRAFIA

- Cieszyńska, J. 2000. *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*. Kraków: Wyd. Akademii Pedagogicznej.
- Domagała-Zyśk, E. (red.). 2009. *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wyd. KUL.
- Krakowiak, K. 1995. Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem. *Komunikacja językowa i jej zaburzenia*. T. 9, Lublin: Wyd. UMCS.
- Krakowiak, K. i J. Sękowska. 1996. *Mówimy z fonogestami. Przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Warszawa: WSiP.
- Krakowiak, K. 2003. *O wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*. Lublin: Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Krakowiak, K. 2006. W poszukiwaniu własnej drogi wychowania dziecka z uszkodzeniem słuchu (próba oceny współczesnych metod wychowania językowego). *Audiofonologia XXI*: 33-53. Przedruk w: *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wyd. KUL 2006, s. 135-155.
- Krakowiak, K. 2006. *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Krakowiak, K. 2006. Problem kreatywności i poprawności w rozwoju języka niesłyszących, [w:] *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL s. 123-133.
- Krakowiak, K. 2006. Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych. W: „Nie głos, ale słowo...” *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 255-288.
- Krakowiak, K., 2006. „Fonogesty – metoda komunikowania się słyszących rodziców z niesłyszącymi dziećmi i budowania w dziecięcych umysłach sensoryczno-motorycznej bazy mowy”. W: *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*. Red. J. J. Bleszyński. Kraków: Oficyna Wyd. Impuls, s. 211-241.
- Ostapiuk, B. 2000. „Zaburzenia dźwiękowej realizacji fonemów języka polskiego – propozycja terminów i klasyfikacji”. *Audiofonologia* 10: 117-136. Przedruk w *Logopedia* 28.
- Périer, O. 1992. *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne*. Przel. T. Galkowski. Warszawa: WSiP.
- Szczepankowski, B. 1999. *Niesłyszący – Głusi – Gluchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa, WSiP.

Świdziński, M. 2003. „Głusi uczniowie jako uczestnicy badań nad PJM”. *Audjofonologia* XVII. 67-78. Przedruk w: *Studia nad kompetencją językową i komunikacją Niesłyszących*, red. M. Świdziński, T. Galkowski. Warszawa, UW, PKA, Instytut Głuchoniemych im. ks. Jakuba Falkowskiego 2003, s. 19-29.

Ewa Domagała-Zyśk

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

**KOMPETENCJE UCZNIÓW
NIESŁYSZĄCYCH
I SŁABOSŁYSZĄCYCH
W ZAKRESIE POSŁUGIWANIA
SIĘ JĘZYKIEM ANGIELSKIM
W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH,
GIMNAZJACH I SZKOŁACH
PONADGIMNAZJALNYCH**

**Deaf and hard of hearing students' competencies in using
English as a foreign language in primary,
low secondary and secondary schools**

Teaching foreign languages to the deaf formally started in Poland in 2001 so it still can be treated as a relatively new educational phenomenon that needs to be thoroughly researched. So far there have been only several works in the literature that would present the approaches, methods and techniques that the teachers might use. However, there is not a single study that would touch upon the problem of the effectiveness of the teaching programs. The aim of the paper is to explore the linguistic competencies of the deaf students of Polish primary, low secondary (gymnasium) and secondary schools as far as their reading comprehension, vocabulary and grammar competencies and communicative skills are concerned. On the basis of these analyses and contemporary knowledge about the principles of teaching foreign languages to the deaf (cf. Domagała-Zyśk 2001, 2003, 2010 and others) a document is presented, Linguistic competences of the hearing-impaired students in the foreign language classroom, that might serve as a significant contribution to our knowledge about the effectiveness of foreign language education for deaf students.

1. Wstęp

Nauczanie języków obcych uczniów niesłyszących w Polsce formalnie zostało uregulowane Rozporządzeniem MEN z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych (Dz. U. Nr 61, poz. 625), które określa cele edukacyjne w nauczaniu języków obcych dla poszczególnych typów szkół, oraz Rozporządzeniem MEN z dn. 21 maja 2001 w sprawie ramowych programów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 61, poz. 626). Rozporządzenia te ustalają, iż dla uczniów szkół specjalnych dla niesłyszących i słabosłyszących obowiązkowe staje się nauczanie języka obcego na poziomie szkoły podstawowej (od drugiego etapu nauczania, tzn. począwszy od klasy IV), gimnazjum i liceum. Zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 21 marca 2001 w sprawie warunków i sposobów oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 29, poz. 323) uczniowie niesłyszący i słabosłyszący mogą być natomiast zwolnieni z nauczania drugiego języka obcego.

Nauczanie języka obcego uczniów z uszkodzeniami słuchu jest więc fenomenem stosunkowo nowym. Wymienione powyżej rozporządzenia dały początek regularnej edukacji językowej uczniów niesłyszących i słabosłyszących, jednak do tej pory brak jest badań nad efektywnością nauczania językowego tej grupy uczniów.

Poniższy artykuł jest pierwszą z serii zaplanowanych publikacji, których celem jest uzupełnienie tej luki o wiarygodne dane informujące o efektach nauczania uczniów niesłyszących i słabosłyszących w zakresie języka obcego. Ze względu na fakt, iż głównym językiem nauczonym w szkołach specjalnych dla uczniów z uszkodzeniami słuchu jest język angielski, przeprowadzone analizy dotyczą tego języka. Celem artykułu jest zatem określenie, na podstawie analizy prac uczniów niesłyszących i słabosłyszących, jakie prezentują oni kompetencje w zakresie podstawowych umiejętności językowych, takich jak czytanie ze zrozumieniem, znajomość słownictwa, umiejętne stosowanie reguł gramatyki, sprawność komunikowania się w języku angielskim w codziennych sytuacjach oraz umiejętność przygotowania samodzielnej wypowiedzi pisemnej w języku angielskim. Przeprowadzona analiza dotyczy uczniów na wszystkich etapach nauczania i zakończona jest prezentacją opracowania dotyczącego oczekiwanego zakresu kompetencji uczniów niesłyszących i słabosłyszących w posługiwaniu się językiem angielskim.

2. Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów niesłyszących na lekcjach języka obcego

Uszkodzenie słuchu, przy braku współwystępujących innych zaburzeń obniżających funkcjonowanie poznawcze, nie ogranicza zdolności dzieci i młodzieży niesłyszącej do uczenia się, jednocześnie jednak wada słuchu oznacza, że uczeń ma w znaczny sposób ograniczone zarówno możliwości percepcji, jak i ekspresji językowej, co wiąże się z odmiennym funkcjonowaniem narządów zmysłów, a także takich procesów, jak zapamiętywanie i myślenie formalne (Bebko 1984, Bebko i in. 1990, Heiling 1995, Bebko Marschark 1998, Marschark i in. 2002, Domagała-Zyśk 2001, 2006, Bavalier 2006, MacSweeney 1998, Parasnis 1998, Parasnis i in. 1996, Rettenbach 1999, Samar i in. 1998, Leybaert 1993, por. też Stachyra 2001). Uczeń niesłyszący nie nabywa języka poprzez podsłuchiwanie przypadkowych rozmów, słuchanie radia czy spontaniczne konwersacje, a wady wymowy związane z niedosłuchem utrudniają opanowanie poprawnej wymowy słów w danym języku. Dla wielu osób z uszkodzeniami słuchu jest jednak możliwe opanowanie pisemnej formy języka (czytanie i pisanie), a także, w indywidualnie określonym stopniu, sprawności mówienia i słuchania. Zakres opanowania tych umiejętności zależy od stopnia uszkodzenia słuchu, efektywności zastosowanej rehabilitacji oraz metod i technik pracy nauczyciela języka obcego (por. Domagała-Zyśk 2001, 2008a, 2008b).

Dotychczasowe badania na gruncie surdologlottodydaktyki (Domagała-Zyśk 2003), prowadzone jednak głównie w grupach dorosłych osób z uszkodzeniami słuchu, informują nas, iż w związku z ogromnym zróżnicowaniem przyczyn i objawów uszkodzenia słuchu, naczelną zasadą prowadzenia zajęć edukacyjnych z tą grupą dzieci i młodzieży powinna być zasada indywidualizacji, respektowania jednostkowych predyspozycji i ograniczeń każdego z uczniów. Uczniowie niesłyszący różnią się bowiem między sobą pod względem prezentowanej motywacji do uczenia się (Domagała-Zyśk 2010a), wybierają zróżnicowane style uczenia się (Domagała-Zyśk 2010b), a w zależności od uwarunkowań biologicznych, psychologicznych, i edukacyjnych, są w stanie w różnym zakresie opanować sprawność posługiwania się językiem ojczystym, co z kolei w znacznym stopniu warunkuje ich predyspozycje do nauki języka obcego.

Szczególnie trudne w sytuacji konieczności oceny osiągnięć ucznia z niepełnosprawnością słuchu w zakresie języków obcych staje się zadanie zmierzenia efektów nauczania i określenia kompetencji, które uczeń nabył/powinien nabyć na danym etapie nauczania. Jest to uwarunkowane przede wszystkim ogromnym zróżnicowaniem tej grupy uczniów, bowiem zaliczamy do niej osoby różniące się między sobą etiologią wady słuchu, czasem jej powstania i zdiagnozowania oraz głębokością i typem uszkodzenia (por. Krakowiak 2003). W kontekście nauczania języka bardzo istotnym czynnikiem różnicującym uczniów niesłyszących jest także rodzaj i zakres podejmowanej wobec nich terapii językowej, ponieważ zupełnie inaczej można planować pracę z uczniem mówiącym (rehabilitowanym metodami oralistycznymi), w inny zaś

sposób należy pracować z uczniem posługującym się w komunikacji językiem migowym. Należy także pamiętać, że w kontekście oceny efektów nauczania ważne jest wzięcie pod uwagę nie tylko osiągnięć ucznia w zakresie podniesienia kompetencji językowej w nauczonym języku, lecz także poziomu osiągnięcia innych celów, które stawiane są przed lektorem języka obcego dla uczniów z uszkodzonym narządem słuchu (por. Domagała-Zyśk 2006). Ważne jest zatem ocenienie, w jakim zakresie lektorat języka obcego spełnił swoją rolę jako sytuacja dydaktyczna kompensująca doświadczaną przez ucznia deprivację poznawczą, społeczną i zajęciową, a zatem ocena, na ile uczenie się języka obcego pełni w życiu ucznia niesłyszącego funkcję nie tylko wiedzotwórczą, ale także psychoterapeutyczną.

Wyznaczenie i ocena kompetencji językowych uczniów z uszkodzeniami słuchu są także trudne ze względu na barierę komunikacyjną i trudności większości uczniów niesłyszących w zakresie produkcji mowy obcojęzycznej. Nauczyciele w każdej ze szkół specjalnych dla niesłyszących i słabosłyszących pracują w oparciu o samodzielnie wypracowane metody i techniki pracy, indywidualnie podejmują także decyzje odnośnie oceniania poziomu kompetencji uczniów. Ewaluacja pracy ucznia przybiera najczęściej formę pisemną i dotyczy oceny sprawności rozumienia czytanego tekstu o odpowiednio dobranym poziomie trudności, ocenę zakresu znajomości słownictwa, ocenę sprawności w zakresie poprawnego stosowania w praktyce reguł gramatycznych oraz kompetencje w zakresie tworzenia tekstu pisanego.

Obiektywna ocena poziomu znajomości języków obcych wśród uczniów niesłyszących dokonywana była do tej pory jedynie w odniesieniu do uczniów klas licealnych zdających maturę (od roku 2005), a od 2009 roku, w związku z pojawieniem się części językowej w arkuszach egzaminu gimnazjalnego, staje się to możliwe także w odniesieniu do uczniów gimnazjum. Brak jest jednak badań czy opracowań metodycznych, które prezentowałyby i analizowałyby osiągnięte przez uczniów niesłyszących kompetencje w innych niż egzamin kontekstach.

3. Badania własne nad poziomem znajomości języka angielskiego jako obcego wśród uczniów różnych typów szkół

Aby określić poziom kompetencji językowej niesłyszących i słabosłyszących uczniów różnych typów szkół specjalnych, zaprojektowano i przeprowadzono badania empiryczne.

Cel badań

Za cel badań własnych postawiono zadanie zbadania, jaki jest poziom znajomości języka angielskiego wśród niesłyszących uczniów szkół specjalnych na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej. Ze względu na potrzebę zachowania jak największej homogeniczności badanej grupy, w badaniach nie uczestniczyły osoby niesłyszące uczące się w integracji

lub w szkołach ogólnodostępnych. Należy podkreślić, że celem badania nie było określenie średniego poziomu znajomości języka w grupie uczniów niesłyszących, ale określenie maksymalnego poziomu osiąganych przez tę grupę uczniów kompetencji językowych w zakresie posługiwania się językiem angielskim, dlatego analizie poddano prace przygotowane przez uczniów osiągających najlepsze wyniki w danych typach szkół.

Przed przystąpieniem do badań sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jaki jest poziom kompetencji leksykalnej badanych uczniów w zakresie posługiwania się językiem angielskim?
2. Jaki jest poziom kompetencji badanych uczniów w zakresie prawidłowego stosowania struktur gramatycznych w języku angielskim?
3. Jaki jest poziom sprawności badanych uczniów w zakresie stosowania wyrażen potrzebnych w komunikacji w codziennych sytuacjach z wykorzystaniem języka angielskiego?
4. Jaki jest poziom sprawności badanych uczniów w zakresie rozumienia czytanego tekstu napisanego w języku angielskim?

Organizacja badań

W celu określenia poziomu znajomości języka angielskiego wśród uczniów niesłyszących i słabosłyszących różnych typów szkół przeanalizowano arkusze konkursowe z *VII Ogólnopolskiego Konkursu Znajomości Języka Angielskiego dla Uczniów Niesłyszących*. Jest to przedsięwzięcie, które organizowane jest każdego roku przez inny ośrodek kształcący dzieci i młodzież niesłyszącą. W dniach 23-25 kwietnia 2010 siódmy już konkurs odbył się w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci i Młodzieży Niesłyszącej w Otwocku – Śródborowie. Konkurs odbywał się w trzech kategoriach: Kategoria I obejmowała uczniów szkół podstawowych z klas piątych i szóstych i uczestniczyło w niej 12 uczniów ze szkół specjalnych dla uczniów niesłyszących z terenu całej Polski. Kategoria II przeznaczona była dla uczniów wszystkich klas gimnazjów i wzięło w niej udział 39 uczniów, zaś w kategorii III, obejmującej uczniów szkół ponadgimnazjalnych, startowało 18 uczniów z klas I i II. Uczestnicy konkursu zostali wytypowani do uczestnictwa w nim przez swoich nauczycieli i byli to uczniowie osiągający najwyższe wyniki w nauce w zakresie języka angielskiego.

Analizowane zadania konkursowe zostały przygotowane przez nauczycieli z różnych szkół specjalnych dla dzieci niesłyszących z terenu całej Polski, a następnie nauczyciele – angliści z Ośrodka w Otwocku przygotowali wersję ostateczną arkusza. Dla potrzeb badań zebrano i poddano analizie arkusze wszystkich uczestników, łącznie było to 69 prac konkursowych (por. Tabela 1).

	Liczba uczniów (N)	Procent (%)
I – szkoły podstawowe	12	17%

II – gimnazja	39	57%
III – szkoły ponadgimnazjalne	18	26%
RAZEM	69	100%

Tabela 1: Uczestnicy badań z podziałem na typy szkół.

Poziom znajomości języka angielskiego jako obcego wśród niesłyszących uczniów szkół podstawowych – badania własne

W arkuszu konkursowym dla niesłyszących uczniów szkół podstawowych zamieszczono 10 zadań, za rozwiązanie których uczeń mógł zdobyć maksymalnie 70 punktów. Zadania sprawdzały kompetencje językowe w następujących kategoriach: I. Rozumienie czytanego tekstu (zad. 3); II. Znajomość słownictwa (zad. 1, 2, 5, 7, 8, 9, 10); III. Gramatyka (zad. 6); IV. Komunikacja w sytuacjach życia codziennego (zad. 4). Analiza struktury arkusza prowadzi do konkluzji, iż na tym poziomie edukacji uczniowie pracują na lekcjach języka obcego głównie na poziomie wyrazu – poznają angielskie słowa i przyporządkowują im znaczenie w języku polskim¹. Zadania sprawdzające te umiejętności stanowiły 69% całości testu, a ich prawidłowe rozwiązanie pozwalało na otrzymanie aż 48 z 70 punktów. Wśród zadań leksykalnych największa liczba poleceń dotyczyła znajomości rzeczowników: w zadaniach sprawdzających znajomość słownictwa pojawiło się ich aż 78 (74,2%). Mniejszą uwagę autorzy arkusza przywiązali do znajomości liczebników kardynalnych, których pojawiło się w tekście 11 (10,5%); znacznie mniej było też czasowników (8, co stanowi 7,7%), przymiotników i przyimków (po 4, co stanowi 3,8% dla każdej z kategorii). Pozostałym kategoriom przyporządkowano tylko po jednym zadaniu, które stawiały odpowiednio: rozumienie czytanego tekstu – 10 z 70 punktów (14%), gramatyka 6 punktów (8,5%), komunikacja w sytuacjach życia codziennego 6 punktów (8,5%). Dane te zebrano w Tabeli 2 i 3.

Kategoria	Udział w całości testu (N)	Procentowy udział w całości testu (%)
Rozumienie czytanego tekstu	10	14%
Słownictwo – całość	48	69%
Gramatyka	6	8,5%
Komunikacja	6	8,5%
RAZEM	70	100%

Tabela 2: Udział poszczególnych kategorii zadań w arkuszu – szkoły podstawowe.

¹ Warto zaznaczyć, iż w badaniach Kurkowskiego (1996) określono, że w zasobie leksykalnym języka ojczystego w przypadku niesłyszących dzieci sześciolletnich rzeczowniki stanowią średnio 75% wśród wszystkich części mowy, a u dzieci o opóźnionym rozwoju leksykalnym rzeczowniki mogą stanowić nawet 100% słownika. Czasowniki stanowią średnio 10%, podobnie jak przymiotniki – 11%; znacznie rzadziej dzieci niesłyszące używają liczebników (3%) i przyimków(1%).

Kategoria	Liczbowy udział w kategorii słownictwo (N)	Procentowy udział w kategorii słownictwo (%)
Słownictwo – rzeczowniki	78	74,2%
Słownictwo – liczebniki	11	10,5%
Słownictwo – czasowniki	8	7,7%
Słownictwo – przymiotniki	4	3,8%
Słownictwo – przyimki	4	3,8%
RAZEM	105	100%

Tabela 3: Udział poszczególnych części mowy w zadaniach arkusza – szkoły podstawowe.

Niesłyszący uczestnicy konkursu w kategorii szkół podstawowych mieli spore trudności w rozwiązaniu zadań konkursowych: średni wynik osiągnięty przez grupę wynosił 40,25 punktów, czyli 57,55%. Największe trudności zaobserwowano w zadaniu sprawdzającym znajomość gramatyki (było to zadania polegające na dopasowaniu do zdań operatorów czasu teraźniejszego w odpowiedniej formie), ponieważ uczniowie w tej kategorii rozwiązali poprawnie średnio połowę zadania (51%). Trudne okazały się także zadania sprawdzające znajomość leksyki, z których rozwiązano także niewiele ponad połowę (52%). Znacznie lepsze wyniki uczniowie niesłyszący osiągnęli w kategorii rozumienia czytanego tekstu (średnio 77% poprawnych odpowiedzi); dobry był także wynik osiągnięty w ćwiczeniu badającym sprawności komunikacyjne (76%). Wyniki zebrano w Tabeli 4.

Kategoria	Maksymalna liczba punktów	Średni wynik	% odpowiedzi poprawnych
Rozumienie czytanego tekstu	10	7,77	77%
Słownictwo – całość	48	24,83	52%
Gramatyka	6	3,08	51%
Komunikacja	6	4,58	76%
RAZEM	70	40,25	57,55%

Tabela 4: Wyniki osiągnięte przez grupę uczestników w poszczególnych kategoriach – szkoły podstawowe.

Poziom znajomości języka angielskiego jako obcego wśród niesłyszących uczniów gimnazjów – badania własne

Arkusze konkursowe dla niesłyszącej młodzieży gimnazjalnej zawierały 10 zadań, które przyporządkowano do 5 kategorii: I. Rozumienie czytanego tekstu (zad. 1 i 9); II. Słownictwo (zad. 2,7 i 8); III. Gramatyka (zad. 3 i 6); IV. Komunikacja językowa w sytuacjach codziennych (zad. 4 i 5) oraz V. Wypowiedź pisemna (opis obrazka w formie odpowiedzi na zamieszczone pytania, zad. 10). Dane przedstawiono w Tabeli 5.

Kategoria	Udział w całości testu (N)	Procentowy udział w całości testu (%)
Rozumienie czytanego tekstu	12	17%
Słownictwo	22	31%
Gramatyka	13	19,5%
Komunikacja	15	21%
Wypowiedź pisemna	8	11,5%
RAZEM	70	100%

Tabela 5: Udział poszczególnych kategorii zadań w arkuszu – gimnazja.

Analiza struktury arkusza pozwala na zauważenie istotnych różnic w stosunku do arkusza dla szkół podstawowych. Znajomość słownictwa w języku obcym jest nadal kategorią dominującą w teście, jednak nie jest to dominacja tak silna, jak w przypadku szkół podstawowych, gdzie zadania te stanowiły 69% wszystkich zadań; w wersji dla gimnazjalistów zadania sprawdzające znajomość słownictwa stanowiły 31% wszystkich zadań. Do 19,5% wzrosła liczba zadań sprawdzających znajomość gramatyki, zadania sprawdzające kompetencje komunikacyjne w codziennych sytuacjach stanowiły 21% zadań, zaś umiejętność rozumienia czytanego tekstu sprawdzano w zadaniach stanowiących 17% wszystkich zadań testowych. Gimnazjaliści mieli za zadanie wykonać także ćwiczenie o charakterze otwartym, poproszono ich o opisanie ilustracji w formie odpowiedzi na przygotowane pytania. Ostatnie z pytań odnosiło się do osobistych doświadczeń uczestników i było pytaniem o ulubiony sport. Za przygotowanie wypowiedzi pisemnej można było otrzymać 11,5% punktów z całego testu. Zadania gramatyczne sprawdzały umiejętność rozróżniania czasów *Present Simple*, *Past Simple* i *Present Continuous*, sprawność stopniowania przymiotników regularnych i nieregularnych oraz znajomość zasad używania kwantyfikatorów *some* i *any*. Ćwiczenia sprawdzające znajomość słownictwa wymagały od uczniów znajomości przede wszystkim rzeczowników, następnie liczebników, czasowników i przymiotników.

Analiza osiągniętych przez poszczególnych uczniów niesłyszących rezultatów ukazała, iż średni wynik osiągnięty przez uczniów wynosił niewiele ponad połowę możliwych do osiągnięcia punktów (56,8%). Szczególną trudność sprawiły większości osób zadania sprawdzające znajomość gramatyki – poprawnie rozwiązano tylko 29% z przygotowanych zadań, równie trudne okazało się przygotowanie wypowiedzi pisemnej, za którą uczniowie otrzymali średnio tylko jedną trzecią część możliwych do osiągnięcia punktów (30%). Najlepsze wyniki osiągnięto w zakresie sprawności rozumienia czytanego tekstu (80% poprawnych odpowiedzi) oraz znajomości słownictwa (77% poprawnych odpowiedzi), niewiele gorzej uczniowie poradzili sobie z zadaniem

sprawdzającym umiejętność komunikowania się w codziennych sytuacjach (68% poprawnych odpowiedzi). Wyniki liczbowe i procentowe zebrano w Tabeli 6.

Kategoria	Maksymalna liczba punktów	Średnia poprawnych odpowiedzi	Procent odpowiedzi poprawnych
Rozumienie czytanego tekstu	52	41,60	80%
Słownictwo	22	16,95	77%
Gramatyka	13	3,72	29%
Komunikacja	15	10,13	68%
Wypowiedź pisemna	8	2,44	30%
RAZEM	70	42,85	56,8%

Tabela 6: Wyniki osiągnięte przez grupę niesłyszących gimnazjalistów w poszczególnych kategoriach.

Największą trudność sprawiło uczniom niesłyszącym zadanie polegające na zapisaniu prawidłowej formy przymiotników w różnych stopniach, które rozwiązano prawidłowo tylko w 18%. Szczegółowa analiza popełnionych w tym zakresie błędów ujawniła, że często nie były to błędy typowo popełniane w takich zadaniach, tzn. polegające na nieprawidłowym zastosowaniu końcówek *-er* i *-est* w sytuacjach, kiedy należy użyć przed przymiotnikiem wyrazów *more* i *most*. Niesłyszący gimnazjaliści próbowali poradzić sobie z tym zadaniem stosując tak niecodzienne formy jak: *the interested, more goodest, more intersestingest, goodthe, oldthe, olds, gooding, interestingszy, najgoodszy, inbeatifulled, betters, the bestiest, the bestly, the very oldes*, które z jednej strony ukazują całkowitą nieznaną zasad tworzenia stopnia wyższego i najwyższego przymiotników, z drugiej jednak strony pokazują zdolność osób niesłyszących do twórczości językowej, chęć eksperymentowania z językiem, nie poddawanie się w sytuacji trudności językowych (por. Krakowiak 2003).

Analizie jakościowej poddano także odpowiedzi uczniów na pytania otwarte w zadaniu polegającym na stworzeniu opisu obrazka. Uczniom postawiono następujące pytania: *How many people are there on the picture?, What are they doing?, What's the weather like? What's your favorite sport?* Tylko 30% wypowiedzi uczniów było prawidłowych. Wypowiedzi skonstruowane nieprawidłowo pokazują pewne tendencje obecne w swobodnych wypowiedziach osób niesłyszących, do których należą:

- Budowanie zdań składających się ze stojących obok siebie wyrazów, które nie pozostają ze sobą w żadnych związkach składniowych, a ich kolejność jest przypadkowa, np. *I wath picture to family and sky; The picture are many people; Sport favorite football, swimming sport; I am favourite sport basketball ride a bike; Favourite sport yours: ski, football, hockey.*

- Swobodne używanie czasowników, bez przykładania uwagi do ich liczby i formy, np. *On the picture is four people, I is favourite sport football and basketball.*
- Zaburzony szyk zdania, np. *There are on the picture four peopl; Picture the on there are people many; They doing are skiing.*
- Nieprawidłowe stosowanie form czasownika wynikających z użycia określonego czasu, np. *I'm see picture 4 peoples; They are ski*
- Nieprawidłowa budowa wyrazów w liczbie mnogiej, np. *On the picture there are four peoples*
- Wtrącanie słów w języku polskim do wypowiedzi w języku angielskim, np. *Doing they are have na narty*
- Używanie kalek językowych, np. *My favourite sport is free running.*

Poziom znajomości języka angielskiego jako obcego wśród niesłyszących uczniów szkół ponadgimnazjalnych – badania własne

Arkusze konkursowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych zawierały 9 zadań, podzielonych na 5 kategorii, identycznych jak w przypadku testu dla młodzieży gimnazjalnej, były to zatem: I. Rozumienie czytanego tekstu (zad. 1 i 8), II. Słownictwo (zad. 2, 3 i 7); III. Gramatyka (zad. 4 i 5); IV. Komunikacja językowa w codziennych sytuacjach (zad. 6) oraz V. Wypowiedź pisemna (zad. 9). Dane informujące o procentowym udziale poszczególnych kategorii w całości testu zamieszczono w Tabeli 7.

Kategoria	Udział w całości testu (N)	Procentowy udział w całości testu (%)
Rozumienie czytanego tekstu	22	31%
Słownictwo	23	33%
Gramatyka	10	14%
Komunikacja	5	7%
Wypowiedź pisemna	10	14%
RAZEM	70	100%

Tabela 7: Udział poszczególnych kategorii zadań w arkuszu – szkoły ponadgimnazjalne.

Analiza formalnej strony testu pozwala stwierdzić, że wśród zadań dla niesłyszących uczniów szkół ponadgimnazjalnych większą niż na poprzednich etapach edukacji uwagę przykładają do sprawności rozumienia czytanego tekstu, zadania te stanowią 31% zadań całego testu. Ważną częścią arkusza pozostają zadania sprawdzające znajomość słownictwa, stanowiąc trzecią część wszystkich zadań (33%), istotną częścią testu pozostaje także część gramatyczna, stanowiąc 14% wszystkich zadań i część sprawdzająca umiejętność tworzenia własnej wypowiedzi, która stanowi kolejne 14% zadań. Najmniej istotną częścią testu jest kategoria IV, sprawdzająca umiejętność komunikacji językowej w codziennych

sytuacjach, która stanowi tylko 7% całości testu, co jest wartością trzykrotnie mniejszą niż liczba punktów przyznawana za tę kategorię uczniom gimnazjum (por. Tabela 5). Opierając się na analizowanych materiałach należy zatem zauważyć, że na etapie szkoły ponadgimnazjalnej w nauczaniu niesłyszących sprawność komunikowania się staje się coraz mniej ważna, ustępując miejsca sprawnościom związanym z bierną recepcją języka (czytanie) oraz produkcją języka w formie pisemnej, zwłaszcza w formie zamkniętych zadań gramatycznych i leksykalnych.

Średni wynik osiągnięty przez badanych uczniów wynosi 61,2%; jest więc nieco wyższy od wyniku osiągniętego przez gimnazjalistów, jednocześnie jednak oznacza, że dla uczestników konkursu test okazał się zbyt trudny. Wyższe od średniej wyniki uczestnicy osiągnęli w kategorii I, sprawdzającej rozumienie czytanego tekstu, kategorii IV, sprawdzającej umiejętności komunikacyjne, oraz w kategorii II sprawdzającej znajomość słownictwa (odpowiednio 76%, 73% oraz 71% poprawnych odpowiedzi). Najtrudniejszym zadaniem okazało się przygotowanie wypowiedzi pisemnej, która miała formę opisu ilustracji wykonywanego poprzez udzielenie odpowiedzi na przygotowane przez autorów testu pytania (średni wynik za to zadanie wynosił 31%), trudne okazały się także zadania gramatyczne, sprawdzające znajomość form czasowników nieregularnych w czasie *Past Simple* oraz umiejętność zastosowania operatorów w czasach *Present Simple*, *Past Simple* oraz *Future Simple* (55% odpowiedzi poprawnych). Wyniki zestawiono w Tabeli 8.

Kategoria	Maksymalna liczba punktów	Średnia odpowiedzi poprawnych	Procent odpowiedzi poprawnych
Rozumienie czytanego tekstu	22	16,6	76%
Słownictwo	23	16,2	71%
Gramatyka	10	5,5	55%
Komunikacja	5	3,7	73%
Wypowiedź pisemna	10	3,1	31%
RAZEM	70	45,1	61,2%

Tabela 8: Wyniki osiągnięte przez grupę niesłyszących uczniów szkół ponadgimnazjalnych w poszczególnych kategoriach.

Szczegółowo przeprowadzono analizę samodzielnych wypowiedzi uczniów (zad. 9, kategoria V). Badanym przedstawiono ilustrację i zadano pięć następujących pytań: *Who can you see in the photograph?*, *Where are they?*, *What are they doing now?*, *What are they wearing?*, *What is your favorite subject?* Niskie wyniki osiągnięte przez uczniów w odpowiedzi na to pytanie wynikały przede wszystkim z zaburzonego szyku zdania, wynikającego z pominięcia niektórych elementów zdania, zwłaszcza operatorów, przedimków i przyimków, lub ich błędnego użycia, np. *They are a classroom*; *They are reading a books*; *They are favorite subject with geography*. Częstym błędem było także nieprawidłowe użycie form

czasownikowych (*They are learn; They are do write homework, She are wearing t-shirt; Now they are study*) oraz błędnych form rzeczownika, co wynikało z nieznaności zasad gramatycznych i wyjątków od nich lub błędów w zakresie poprawnej pisowni wyrazów, np. *childs, childrens, scholl (=school)*. Pomimo tych trudności połowa badanych zadeklarowała, iż język angielski jest ich ulubionym przedmiotem w szkole.

Podsumowując analizę wyników osiągniętych przez badanych uczniów można stwierdzić, że nauczanie języka angielskiego uczniów niesłyszących i słabosłyszących przynosi zadowalające efekty. Uczniowie wszystkich typów szkół wykazali się kompetencjami przede wszystkim w zakresie odbioru języka i we wszystkich trzech typach szkół zaprezentowali sprawność czytania na poziomie przekraczającym 75% (średni wynik dla wszystkich typów szkół wynosi 77,7%). Zaskakującym jest fakt, że równie wysoki wynik (72,3%) uczniowie osiągnęli w kategorii *Komunikacja w sytuacjach życia codziennego*, co świadczy, że znają oni podstawowe wyrażenia pozwalające na sprawne komunikowanie się mową lub prowadzenie rozmowy poprzez zapisywanie niektórych wyrażen. Wynik ten przeczy też tezie o tym, jakoby uczniom niesłyszącym nie zależało na nabywaniu sprawności posługiwania się językiem potrzebnym do codziennej komunikacji, a potwierdza słuszność wysiłków tych nauczycieli, którzy stosują w nauczaniu niesłyszących podejście komunikacyjne i uczą języka obcego po to, aby także i uczeń z uszkodzeniami słuchu mógł posługiwać się nim w komunikacji. Uczniowie gimnazjum i liceum wykazali się też stosunkowo dobrą znajomością słownictwa, osiągając wyniki powyżej 70%. Wynik dla całej badanej grupy wynosi 66,7% i jest zaniżony przez niski wynik osiągnięty przez uczniów szkół podstawowych (52%). Duże trudności natomiast zaobserwowano w zakresie gramatyki (średni wynik dla całej grupy wynosi 45%), co niewątpliwie wskazuje na konieczność podjęcia dalszej intensywnej pracy nad nabyciem kompetencji w zakresie poprawnego gramatycznie posługiwania się językiem. Uczniowie gimnazjów i liceów osiągnęli także bardzo niskie wyniki w zakresie tworzenia samodzielnych wypowiedzi (zdań) w języku obcym, zdobywając jedynie 30,5% możliwych do zdobycia punktów.

4. Prezentacja opracowania pt. „Zakres oczekiwanych kompetencji uczniów z uszkodzeniami słuchu w posługiwaniu się językiem angielskim – propozycje kryteriów”

Zaprezentowane powyżej analizy dokumentują osiągnięcia, ale i trudności badanych uczniów, zwłaszcza w zadaniach z zakresu pisemnej ekspresji językowej. Jednocześnie są potwierdzeniem tezy, iż w przypadku uczniów niesłyszących i słabosłyszących możliwe jest nabycie podstawowych kompetencji umożliwiających odbiór treści w języku obcym oraz budowanie w nim zrozumiałych komunikatów. Wyniki te mobilizują także do podjęcia intensywnych wysiłków w celu udzielenia bardziej kompetentnego wsparcia tej grupie uczniów i ich nauczycielom.

Podstawową trudnością w nauczaniu uczniów niesłyszących i słabosłyszących, poza brakiem specjalistycznych podręczników metodycznych i ciekawych pomocy dydaktycznych, jest brak opracowanych dla tej grupy uczniów celów edukacji językowej, kryteriów oceniania czy też zakresu oczekiwanych od uczniów kompetencji. (por. Domagała-Zyśk 2011 (w druku). Nauczyciele radzą sobie z tą trudnością opracowując kryteria na użytek klas/uczniów, z którymi pracują; konieczne wydaje się jednak przygotowanie kryteriów zewnętrznych (obiektywnych), ułatwiających pracę nauczycieli, a jednocześnie będących punktem odniesienia dla całej grupy uczniów niesłyszących i słabosłyszących.

Proces tworzenia dokumentu pt. „Zakres kompetencji uczniów niesłyszących i słabosłyszących w posługiwaniu się językiem angielskim” przebiegał w kilku etapach. W pierwszym etapie (kwiecień-czerwiec 2010) wśród nauczycieli pracujących w szkołach specjalnych dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących przeprowadzono badania ankietowe, w których poproszono o ocenę kompetencji nauczanych przez nich uczniów w czterech zakresach: czytania, pisania, słuchania i mówienia w języku angielskim. Ankietę uzupełniło i odesłało 18 nauczycieli z 15 szkół specjalnych dla dzieci i młodzieży niesłyszącej². Następnie, na podstawie dotychczasowej wiedzy z zakresu surdologlottodydaktyki (Domagała-Zyśk 2003, 2006, 2009a, 2009b, 2010) oraz nadesłanych przez nauczycieli informacji, w oparciu o *Europejskie Portfolio Językowe* (2005) przygotowano wstępną wersję dokumentu, którą z kolei rozesłano nauczycielom do konsultacji. Po naniesieniu nadesłanych przez nich poprawek powstała ostateczna wersja opracowania.

4.1. Słuchanie/rozumienie informacji przekazanych przez interlokutora na piśmie

Słuchanie jest pierwszą ze sprawności podlegającą ocenie w *Europejskim Portfolio Językowym* (2005) i pomimo trudności doświadczanych przez uczniów niesłyszących i słabosłyszących szczególnie w tym obszarze, nie powinno stać się kategorią umiejętności nie ćwiczonych w tej grupie uczniów. Praktyka uczy bowiem, że większość uczniów z uszkodzeniami słuchu korzysta z narządu słuchu w porozumiewaniu się w języku narodowym i odczytuje z ust rozmówców pewną część przekazywanych przez nich informacji, skutecznie pomagając sobie w tej czynności stosowaniem pisma, np. przy użyciu papieru lub monitorów np. telefonów komórkowych. Odczytywanie z ust mowy obcojęzycznej jest umiejętnością trudniejszą niż odczytywanie z ust języka narodowego, jednak większość osób niesłyszących może podejmować próby opanowania podstaw tej umiejętności.

² W Polsce działa 37 szkół specjalnych kształcących dzieci i młodzież niesłyszącą (za: *Katalog szkół 2010/2011*, wyd. Zarząd Główny PZG).

Oczekiwane kompetencje uczniów niesłyszących i słabosłyszących w zakresie słuchania/rozumienia interlokutora w czasie interakcji zawarto w Tabeli 1. Zawarte w *Portfolio* priorytety dostosowano do możliwości uczniów z uszkodzeniami słuchu, pomijając te, które wymagały złożonych reakcji językowych i sprawności rozumienia dłuższych i bardziej skomplikowanych wypowiedzi. Usunięto także te zadania, które wymagały słuchania w warunkach utrudniających/uniemożliwiających odczytywanie z ust, np. słuchanie wiadomości radiowych, śledzenie filmu bez podpisów lub uczestnictwo w rozmowie prowadzonej przez kilka osób. Sprawności oczekiwane od uczniów szkół podstawowych i gimnazjów mieszczą się na poziomie językowym A1; od uczniów liceum wymagane są umiejętności częściowo wchodzące w zakres poziomu A1, zaś częściowo przypisane poziomowi A2.

Typ szkoły	Kompetencje w zakresie słuchania/rozumienia interlokutora
Szkola podstawowa	W miarę indywidualnych możliwości percepcyjnych: - uczeń odczytuje z ust/rozumie pojedyncze słowa i krótkie wyrażenia (np. powitalne i pożegnalne) używane w codziennych sytuacjach lub/i potrafi je zrozumieć, kiedy zostaną zapisane
gimnazjum	W miarę indywidualnych możliwości percepcyjnych: - uczeń odczytuje z ust rozmówcy/z kartki proste słowa i wyrażenia, np. liczby, ceny i godziny, - uczeń potrafi zrozumieć proste wskazówki powiedziane lub/i zapisane w języku angielskim (np. jak dojść do określonego miejsca)
liceum	W miarę indywidualnych możliwości percepcyjnych: - uczeń rozumie, kiedy ktoś mówi do niego powoli i wyraźnie o prostych codziennych sytuacjach - uczeń rozumie proste informacje zapisane przez interlokutora w trakcie rozmów o codziennych sprawach - uczeń potrafi zrozumieć temat prowadzonej rozmowy, jeśli rozmówcy mówią powoli, zwracając się w jego stronę lub/i zapisują najważniejsze słowa/wyrażenia rozmowy na kartce - uczeń potrafi zrozumieć podstawowe informacje śledząc napisy, np. w wiadomościach TV lub na portalach internetowych

Tabela 1: Zakres kompetencji w obszarze słuchania/rozumienia informacji przekazanych przez interlokutora na piśmie.

4.2. Czytanie

Czytanie wyrazów, zdań i tekstów w języku obcym jest podstawową sprawnością, która powinna zostać osiągnięta przez uczniów niesłyszących i słabosłyszących w stopniu umożliwiającym im czynne posługiwanie się językiem obcym. Pracując nad tą sprawnością i oceniając postępy uczniów z uszkodzeniami słuchu należy jednak pamiętać, że głuchota wiąże się z zaburzeniem nie tylko mowy, ale *języka*: sprawia, że osoby niesłyszące mają

utrudniony dostęp do informacji językowych, trudniej jest im poznawać nowe słowa i używać ich nie tylko w mowie, ale także rozumieć ich znaczenie w tekstach i używać ich w wypowiedziach pisemnych (por. Domagała-Zyśk 2010a, 2010b). Z tego też powodu nie można zakładać, że uczeń z uszkodzeniami słuchu może bez przeszkód korzystać z tekstów pisanych. Potrzebne mu wsparcie obejmuje m.in. wyjaśnianie słów nieznanych w języku ojczystym oraz większą liczbę ćwiczeń utrwalających.

Oczekiwane kompetencje uczniów niesłyszących i słabosłyszących w zakresie czytania w języku angielskim zawarto w Tabeli 2. Kompetencje oczekiwane od uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum należą do poziomu A1, licealiści powinni opanować w zakresie czytania kompetencje przynależne do poziomu A2.

Typ szkoły	Kompetencje szczegółowe w zakresie czytania
szkoła podstawowa	<ul style="list-style-type: none"> - uczeń rozumie poznane wcześniej słowa i podstawowe wyrażenia - uczeń rozumie proste polecenia, napisy i zdania napisane w języku obcym (np. <i>parking, zakaz palenia, zakaz fotografowania</i> itp.) - uczeń rozumie proste komendy w programach komputerowych (np. <i>zapisz, wyslij, kopiuj</i>) - uczeń potrafi odnaleźć w prostym tekście w języku obcym podstawowe informacje, zwłaszcza te dotyczące ludzi
gimnazjum	<ul style="list-style-type: none"> - uczeń potrafi odnaleźć w tekście potrzebne informacje dotyczące ludzi (wiek, miejsce zamieszkania, hobby itp.) oraz wydarzeń (kiedy i gdzie odbywa się dane wydarzenie, np. film) - uczeń potrafi zrozumieć prosty formularz (np. hotelowy) i wpisać swoje dane osobowe - uczeń potrafi zrozumieć proste informacje przekazane przez znajomych, np. pocztówkę z wakacji, prostą wiadomość e-mail
liceum	<ul style="list-style-type: none"> - uczeń potrafi rozpoznać ważne informacje (nazwiska, liczby) w prostych ilustrowanych tekstach oryginalnych o jasnej strukturze, pochodzących np. z czasopism - uczeń potrafi zrozumieć prosty prywatny list dotyczący codziennych spraw - uczeń potrafi zrozumieć proste informacje przekazane przez kolegów lub współpracowników, np. dotyczące godziny spotkania, spełnienia prostej prośby - uczeń potrafi wyszukać istotne informacje w prostych tekstach informacyjnych np. broszurach, folderach, ogłoszeniach - uczeń potrafi zrozumieć prostą ilustrowaną instrukcję obsługi - uczeń potrafi zrozumieć proste informacje w programach komputerowych - uczeń potrafi zrozumieć tekst napisany prostym językiem, dotyczący codziennych spraw

Tabela 2: Zakres kompetencji w zakresie czytania.

4.3. Mówienie, wchodzenie w interakcję

Podstawowe znaczenie w pracy nad tą sprawnością ma oczywiście zakres posługiwania się mową i umiejętność uczestniczenia w interakcjach werbalnych, prezentowane przez nauczanych uczniów w języku polskim. Praktyka jednak poucza, iż ogromna większość uczniów z uszkodzeniami słuchu podejmuje próby używania języka fonicznego w zakresie języka narodowego. Dzięki rozwojowi technologicznemu (cyfrowe aparaty słuchowe, implanty ślimakowe) i wczesnie podejmowanej terapii (wczesna diagnoza i wczesna interwencja psycho-pedagogiczna) większość uczniów z uszkodzeniami słuchu to nie osoby „głuchonieme”, ale świadomi użytkownicy różnych języków: narodowego, migowego, a także języka angielskiego.

Pracując nad sprawnością słuchania należy uszanować wolę tych uczniów niesłyszących, którzy ze względu na głębokość uszkodzenia słuchu lub przekonania powodujące, iż odmawiają używania języka fonicznego, nie są w stanie opanować podstaw sprawności mówienia w języku obcym. Nawet jednak w przypadku tej grupy uczniów jest prawdopodobne, że mogą oni (np. w czasie pobytu za granicą lub podjęcia kontaktu z użytkownikami języka angielskiego poprzez drogę elektroniczną) stanąć wobec konieczności uczestniczenia w rozmowie prowadzonej w języku angielskim, która może przebiegać np. z wykorzystaniem kartki papieru czy też ekranu telefonu komórkowego lub innych urządzeń, np. i-pod, i-phone itp. Należy także pamiętać, że rozwój technologiczny stwarza coraz to nowe możliwości kontaktu i interakcji i już obecnie dysponujemy możliwościami komunikowania się na odległość poprzez video-spotkania, podczas których możemy widzieć twarz rozmówcy i mówić do niego lub też zapisywać nasze wypowiedzi, które wyświetlane są na ekranie jego monitora (np. program Adobe Conect Pro, Skype, komunikatory internetowe typu Gadu-gadu). W czasie takiej rozmowy konieczne staną się umiejętności rozumienia słownictwa i struktur zazwyczaj stosowanych w rozmowie.

W Tabeli 3 przedstawiono zakres oczekiwanych kompetencji uczniów z uszkodzeniami słuchu w zakresie sprawności mówienia. W przypadku uczniów nie mówiących w języku narodowym należy zadbać, aby także i oni poznali słownictwo i struktury używane w czasie interakcji i umieli je zastosować w formie pisemnej w czasie rozmowy z użytkownikiem języka angielskiego. Zakres oczekiwanych kompetencji na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum mieści się na poziomie językowym A1, licealiści powinni opanować także część kompetencji należących do poziomu A2.

Typ szkoły	Mówienie – interakcja
szkoła podstawowa	<p>W miarę indywidualnych możliwości związanych z produkcją mowy:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uczeń umie przedstawić się (np. <i>I am Kasia</i>) - uczeń używa w mowie/zapisuje pojedyncze słowa i proste wyrażenia w języku obcym, np. wyrażenia powitalne i pożegnalne - uczeń potrafi dokonać prostych zakupów, pomagając sobie wskazywaniem produktów

	<ul style="list-style-type: none"> - uczeń świadomie pracuje nad poprawnością swojej wymowy, zwłaszcza w przypadku zwrotów potrzebnych w codziennej komunikacji (np. zwroty grzecznościowe, podstawowe pytania, podstawowe informacje o sobie)
gimnazjum	<p>W miarę indywidualnych możliwości związanych z produkcją mowy:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uczeń potrafi zadawać/zapisać proste pytania, zwłaszcza te dotyczące jego osoby (np. <i>What's your name?, How old are you?</i>) - uczeń potrafi odpowiadać/zapisać odpowiedzi na proste pytania, np. o czas, cenę, wiek - uczeń potrafi określać czas, używając określeń takich jak „wczoraj”, „w następnym tygodniu” - uczeń umie powiedzieć, że czegoś nie rozumie i poprosić o powtórzenie/zapisanie informacji - uczeń świadomie pracuje nad poprawnością swojej wymowy
liceum	<p>W miarę indywidualnych możliwości związanych z produkcją mowy:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uczeń potrafi opowiedzieć o sobie, podać np. adres, wiek - uczeń potrafi opowiedzieć/przekazać interlokutorowi informacje pisemnie o swoich zainteresowaniach, swojej rodzinie i miejscu, gdzie mieszka - uczeń potrafi korzystać z komunikacji publicznej (kupić bilet, dowiedzieć się podstawowych informacji) - uczeń potrafi dokonać prostych zakupów w sklepie - uczeń potrafi zamówić posiłek i napoje - uczeń potrafi zapytać o drogę i wskazać pytającemu kierunek - uczeń potrafi zapraszać i reagować na zaproszenia - uczeń potrafi przeprosić i przyjąć przeprosiny - uczeń umie powiedzieć, co lubi, a czego nie lubi - uczeń potrafi uzgodnić, co chce robić, dokąd iść - uczeń potrafi zadawać pytania o to, czym się zajmuje w pracy i czasie wolnym i odpowiadać na takie pytania - uczeń potrafi podać krótki opis zdarzeń - uczeń potrafi opisać swoje hobby - uczeń potrafi opisać minione czynności i swoje doświadczenie (np. ostatni weekend) - uczeń umie poprosić o głos - uczeń umie okazać, że rozumie lub nie rozumie, o czym mowa - uczeń umie poprosić o powtórzenie

Tabela 3: Zakres kompetencji w mówieniu w języku obcym.

4.4. Pisanie

Uczniowie z uszkodzeniami słuchu mają szansę, aby w procesie nauki języka obcego osiągnąć umiejętność skutecznego posługiwania się nim w piśmie i mogą tego dokonać w zakresie równym osobom słyszącym. Wyrażanie swoich myśli i opinii w tej formie w pewnym sensie czyni ich w pełni sprawnymi. Wypowiedź pisemna jako taka nie zdradza, czy jej autorem jest osoba sprawna czy też niepełnosprawna, zwłaszcza kiedy podejmujemy kontakt z osobą nam nieznaną,

np. na forum internetowym czy też w sytuacji pisania formalnego listu do danej instytucji.

Podobnie jak w przypadku mówienia, także sprawność pisemnej ekspresji w języku obcym warunkowana jest, choć w mniejszym niż w przypadku mówienia stopniu, sprawnością posługiwania się językiem narodowym: deficyty w zakresie pisania (np. w zakresie budowania zdań złożonych, stosowania zróżnicowanego słownictwa) w języku polskim przełożą się na trudności w pisaniu tekstów w języku angielskim. Z drugiej jednak strony fakt, że język angielski jest językiem prawie zupełnie pozbawionym złożoności fleksyjnej sprawia, że wielu uczniów niesłyszących twierdzi, iż jest to język dla nich znacznie od polskiego łatwiejszy. Świadczą o tym ich prace (por. Domagała-Zyśk 2010b), które spełniają postulat komunikatywności i w dużej mierze są poprawne językowo.

W Tabeli 4 zebrano oczekiwane kompetencje uczniów niesłyszących i słabosłyszących w zakresie sprawności pisania w języku angielskim. Sprawności uczniów szkół podstawowych i gimnazjów mieszczą się na poziomie A1, sprawności przypisane licealistom należą do poziomu A1 i A2.

Typ szkoły	Pisanie
Szkoła podstawowa	<ul style="list-style-type: none"> - uczeń zna poprawną pisownię poznanych wyrazów - uczeń uzupełnia zdania odpowiednimi wyrazami - uczeń zapisuje proste zdania i pytania, zwłaszcza te dotyczące jego osoby - uczeń umie wypełnić prosty formularz wpisując w odpowiednie miejsca swoje dane (np. wiek, adres, nr telefonu)
Gimnazjum	<ul style="list-style-type: none"> - uczeń pisze proste teksty informacyjne i użytkowe (np. kartkę z wakacji, życzenia świąteczne) - uczeń umie napisać prostą notatkę, np. gdzie jest i o której godzinie chce się spotkać - uczeń umie opisać w prosty sposób wydarzenia teraźniejsze, przeszłe i przyszłe
Liceum	<ul style="list-style-type: none"> - uczeń umie napisać proste, krótkie notatki i wiadomości - potrafi w krótkich zdaniach opisać to, co się wydarzyło - uczeń potrafi napisać prosty tekst o swoim codziennym życiu - uczeń umie wypełnić kwestionariusz dotyczący wykształcenia, zainteresowań, umiejętności - uczeń umie przedstawić się w liście - uczeń umie napisać list z pozdrowieniami, zwracając się do kogoś - uczeń posługuje się prostymi zdaniami, łącząc je spójnikami „i”, „ale”

Tabela 4: Zakres kompetencji w pisaniu w języku obcym.

BIBLIOGRAFIA

- Bavelier, D. 2006. „Do deaf individuals see better?” *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 10/11: 512-518.
- Bebko, J. M. 1984. „Memory and rehearsal characteristics of profoundly deaf children” *Journal of Experimental Child Psychology* 38: 415-428.
- Bebko, J. M., McKinnon E. E. (1990). „The language Experience of Deaf Children: Its Relation to Spontaneous Rehearsal in a Memory Task”. *Child Development* 61: 1744-1752.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna. 2003. *Informator maturalny dla osób niesłyszących*. Warszawa: CKE.
- Deleżyńska, K. 2009. *Testy maturalne z języka angielskiego dla ucznia niesłyszącego. Wskazówki dla nauczyciela i dla ucznia*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Domagała-Zyśk, E. 2006. „Edukacyjne i terapeutyczne wartości lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących”. w: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.) *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzonymi słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL. 423-432.
- Domagała-Zyśk, E. 2009a. Trudności osób niesłyszących w nabywaniu słownictwa w języku obcym i sposoby przewyżczania tych trudności. w: M. Dycht, L. Marszałek *Dylematy (niepełno)sprawności – rozważania na marginesie studiów kulturowo-społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie. 223-236.
- Domagała-Zyśk E. 2009b. „Lekcje i zajęcia języka obcego dla uczniów niepełnosprawnych”. w: H. Komorowska (red.) *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: Wydawnictwo CODN. 232-246.
- Domagała-Zyśk, E. 2010. Procesy pamięciowe u osób z uszkodzonymi słuchu a nauczanie ich języka obcego. w: M. Wójcik (red.). *Edukacja i rehabilitacja osób z wadą słuchu – wyzwania współczesności*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”. 119-130.
- Domagała-Zyśk, E. 2010a (maszynopis w druku). Specyficzne trudności osób niesłyszących w zakresie opanowania pisemnej formy języka obcego i możliwości kompensowania tych trudności.
- Domagała-Zyśk, E. 2010b (maszynopis w druku). Uwarunkowania rozumienia tekstu w języku obcym przez osoby z uszkodzeniem słuchu.
- Domagała-Zyśk, E. 2010c (maszynopis w druku). Kompetencje wzrokowe osób niesłyszących i możliwości ich wykorzystania w zakresie nauczania języków obcych.
- Domagała-Zyśk, E. 2010d. (maszynopis w druku). Style uczenia się preferowane przez niesłyszących uczestników lektoratu języka obcego.
- Domagała-Zyśk E. 2010f. (maszynopis w druku). Poziom motywacji niesłyszących studentów do uczenia się języków obcych.
- Domagała-Zyśk, E. i A. Podlewska. 2010e. (maszynopis w druku). Umiejętności polskich studentów z uszkodzonymi słuchu w zakresie posługiwania się mówioną formą języka angielskiego.

- Europejskie Portfolio Językowe* (2005). Warszawa: CODN. ISBN 83-87958-66-2.
- Harmer, J. 1991. *The Practice of English Language Teaching*. London & New York: Longman.
- Heiling, K. 1995. *The development of deaf children. Academic achievement levels and social processes*. Hamburg: Signum.
- Krakowiak, K. 2003. *Szkieice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami sluchu*. Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej.
- Leybaert, J. 1993. „Reading in the deaf: the role of phonological codes”. w: Marschark M., Clark D. (red.) *Psychological perspective on deafness*. Hillsdale: Lawrence Earlbaum 269-309.
- MacSweeney, M. 1998. „Cognition and Deafness”. w: Gregory S., Knight P., McCracken W., Powers S., Watson L. *Issues in Deaf Education*. London: David Fulton Publishers.
- Marschark, M., Lang H. G. & J. A. Albertini. 2002. *Educating deaf students. From research to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Marschark, M. 1998. „Memory for language in Deaf Adults and Children”. *Scandinavian Audiology* 27 Supl. 49: 87-92.
- Parasnis, I. 1998. “Cognitive Diversity in Deaf People: Implications for Communication and Education”. *Scandinavian Audiology* 27. 49: 109-115.
- Parasnis, I., Samar, V. J., Bettger J. G., & K. Sathe. 1996. « Does deafness lead to enhancement of visual-spatial cognition in children? Negative evidence from deaf non-signers ». *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 1. 145-152.
- Prillwitz, S. 1996. *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*. Warszawa: WSIP.
- Rettenbach, R., Diller, G. & R. Sireteanu. 1999. « Do deaf people see better? Texture segmentation and visual search compensate in adult but not in juvenile subjects ». *Journal of Cognitive Neuroscience*, 11. 5: 560-583.
- Samar, V. J., Parasnis I. & G. Berent. 1998. « Learning disabilities, attention deficit disorders and deafness ». w: Marschark M., Clark D. (red.) *Psychological perspectives on deafness*, tom II. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stachyra, J. 2001. *Zdolności poznawcze i możliwości umysłowe uczniów z uszkodzonym sluchem*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Anita Buczek-Zawiła

Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków

**NIEWIDOMY STUDENT
ANGLISTYKI I JEGO
WYKŁADOWCA: POTRZEBY,
WYZWANIA, TECHNIKI**

**A blind student of English Philology:
needs, challenges, techniques**

It is generally postulated that visually-impaired students should be involved in mainstream study programs, along their sighted co-students. In the context of English Philology, this means that lecturers need to adapt their tutorials, their teaching aids, their techniques and general attitude. It is advocated here that it can be done even when lecturers are not trained in the field of SEN. The success of their students depends largely on the lecturers resourcefulness and creativity, as well as on their willingness to devote extra time to meeting the needs of such students.

W świetle postulowanego i pożądanego otwarcia się nauczycieli na potrzeby uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych¹ (w tym niewidomych i niedowidzących), w niniejszej pracy przyglądam się bliżej problematyce pracy ze studentem-neofilologiem o takich właśnie szczególnych potrzebach. Studia filologiczne są tym trudniejsze, że już na starcie wymagają od kandydata bardzo dobrej znajomości języka obcego. W trakcie studiów dochodzą przedmioty związane nie tylko z doskonaleniem warsztatu językowego, ale i z nauką o języku (fonetyka, fonologia, morfologia, składnia) (Marek 2001; Piskorska i in. 2008). I tu kluczowego znaczenia nabiera ścisła współpraca między studentem a wykładowcą, który musi zrozumieć i rodzaj trudności i potrzeby niewidomego czy niedowidzącego studenta. Pragnę pokazać, iż można służyć wszechstronną pomocą takim studentom nie będąc specjalistą od tyflodydaktyki, choć stawia to

¹ Specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) polski odpowiednik angielskiego terminu Special Educational Needs (SEN)

przed wykładowcą zupełnie nowe wyzwania. Należy również podkreślić, że wszelkie spostrzeżenia zawarte poniżej to mniej lub bardziej trafne obserwacje i postulaty, a nie propozycje rozwiązań systemowych. Ponadto, ponieważ niniejsza praca koncentruje się przede wszystkim na pracy z osobami niewidomymi, uwagi odnoszące się do potrzeb czy specyfiki pracy z osobami słabo- i niedowidzącymi mają przeważnie charakter swojego rodzaju puent do kolejnych przypadków.

1. Zarys sytuacji

Niewątpliwie, ośrodkiem przodującym w kształceniu niewidomych anglistów w Polsce jest filologia angielska na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, gdzie pod kierunkiem prof. Bogusława Marka powstał w 1992 roku Zakład Tyfłodydaktyki Języka Angielskiego. Tu też działa zapewne najlepsza, stale rozbudowywana biblioteka tyflo-anglistyczna w Polsce, a mimo to nieustannie zaskakuje szeroko podkreślany brak podręczników akademickich w zakresie filologii angielskiej, przystosowanych do potrzeb niewidomych studentów (Piskorska i in. 2008). Jednakże również na innych uczelniach, także prywatnych, pojawiają się śmiałkowie – niewidomi czy niedowidzący kandydaci, a w perspektywie studenci filologii angielskiej. Uczelnie w coraz większym zakresie otwierają się na potrzeby i wyzwania jakie niesie ze sobą praca z inwalidą wzroku. Natomiast często jeszcze prowadzący zajęcia zostaje zaskakiwany obecnością osoby niewidomej czy słabowidzącej na swoich zajęciach.

Uprawnionym zatem wydaje się następujące pytanie: Czy wykładowca akademicki, w konfrontacji ze studentem ze znaczną dysfunkcją wzroku, bez specjalistycznego przygotowania merytorycznego i metodologicznego do pracy z niewidomymi i niedowidzącymi studentami, bez zaplecza w postaci pracowni tyfłodydaktycznej² czy wsparcia merytorycznego z zakresu tyflopedagogiki, jest w stanie na tyle przekonstruować swój kurs i zmodyfikować materiały, aby student ów mógł maksymalnie skorzystać z danych zajęć?

Krzeszowski (2001: 6) stwierdza, że „rozstrzygające wydaje się osobiste doświadczenie, intuicja i talent”. Jacek Zadrożny (2007: 10) jednoznacznie mówi, iż „wiele zależy od elastyczności prowadzącego zajęcia, a czasem wręcz od jego kreatywności”.

Gdy niewidomy student (a także jego wykładowca), zostaje skonfrontowany z możliwościami stworzonymi dla inwalidów wzroku n.p. w Danii (Waszkielewicz n.d.), musi się poważnie zastanowić, czy jego próby zdobycia wymarzonego wykształcenia mają realne szanse powodzenia:

Inwalida wzroku, który studiuje w Danii, dostaje od państwa potrzebny mu sprzęt i oprogramowanie. Są to między innymi laptop, drukarka, skaner, sprzęt do odtwarzania

² Takiej jak ta działająca w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II

książek w formacie DAISY, dyktafon cyfrowy, słuchawki, oprogramowanie Windows Office, program antywirusowy, program do odzyskiwania utraconych danych, oprogramowanie OCR. Niewidomi otrzymują również program Jaws, a słabowidzący program powiększający. [...] Kwota przeznaczana przez państwo na przygotowanie książek dla jednego studenta wynosi semestralnie między 50 a 100 tysięcy koron duńskich, czyli mniej więcej od 27 do 54 tysięcy złotych. Każdy studujący ma również do dyspozycji asystenta – przez około 5 godzin tygodniowo. Jest to zazwyczaj inny student, którego zadaniem jest pomaganie niewidomemu w studium. Jego pracę opłaca państwo.

W Polsce student z dysfunkcją wzroku ciągle jeszcze w większości przypadków jest zdany na siebie, rodzinę, przyjaciół i współstudentów. Stosunkowo prostsza wydaje się być sytuacja osób z mniej znacznym upośledzeniem wzroku – panuje przekonanie, że w ich przypadku istniejące trudności można rozwiązać poprzez stosowanie odpowiedniego powiększenia druku. Jest to założenie z gruntu mylne, o czym przekonują sami zainteresowani.

Teoretycznie, w ramach postulatu wyrównywania szans, prawa studentów z niepełnosprawnością wzrokową są klarownie i szczegółowo sprecyzowane:

W przypadku osób z dysfunkcją wzroku zapewnienie pełnego uczestnictwa w zajęciach oznacza zapewnienie dostępu do informacji pisanej i wizualnej. W tym przypadku najprostszym rozwiązaniem jest wyposażenie uczelni w co najmniej jedno stanowisko komputerowe umożliwiające studentowi czytanie książek za pomocą programu rozpoznającego druk i programu odczytu ekranu (Wdówik 2007: 21).

Niepełnosprawność nie może być powodem innego traktowania studenta w trakcie egzaminów. Oczywiście, możliwe i często niezbędne są zmiany trybu egzaminów czy też formy ich zapisu, ale bardzo ważne jest to, aby egzamin był taki sam dla wszystkich studentów (Wdówik 2007: 21).

Warto pamiętać, iż wszystkie wymienione formy dotyczące zmiany sposobu pisania i czytania powinny obejmować również przedłużenie czasu trwania egzaminu. W przypadku osób z wadami wzroku najczęściej spotyka się przedłużanie czasu trwania egzaminu o 50%. Ta forma wyrównywania szans wynika ze znacznie wolniejszego tempa czytania. Jeśli więc student niepełnosprawny miałby tyle samo czasu, co osoba pełnosprawna, to w praktyce jego szanse byłyby mniejsze (Wdówik 2007: 22).

W praktyce sytuacja jest bardziej skomplikowana. Mimo istnienia na uczelniach funkcji Pełnomocnika do spraw studentów niepełnosprawnych, mimo ogólnie życzliwej i sprzyjającej atmosfery, studenci niepełnosprawni wzrokowo napotykają liczne trudności, zarówno w sferze ogólno-bytowej³ jak i w zakresie dostępności materiałów (brajlowskich bądź czarno drukowanych ze specjalną czcionką

³ Jak choćby bariery architektoniczne (np. wąskie korytarze) czy brak zgody na obecność psa-przewodnika na uczelni czy w akademiku.

– dla osób niedowidzących) czy egzekwowania swoich praw, choćby tych dotyczących wydłużonego czasu egzaminu w odniesieniu do osób niedowidzących.

Uznaje się powszechnie, iż najnowocześniejsze osiągnięcia techniki (komputery, drukarki i linijki brajlowskie, multimedia, itp.) powinny być regularnie wykorzystywane przez niewidomych studentów, w celu przetworzenia powszechnie stosowanych materiałów wizualnych na materiały dotykowe czy słuchowe (Krzyszowski 2001). Studenci tacy winni posiadać szereg związanych z takim oprzyrządowaniem umiejętności:

Sprawne posługiwanie się klawiaturą komputerową [...] znajomość programów i urządzeń umożliwiających im korzystanie z komputera. [...]Umiejętności te otwierają niewidomym studentom drogę do samodzielności (Marek 2001: 84).

Ponadto, nie wystarczy, jak twierdzi Bogusław Marek (2001), wspierać niewidomych studentów anglistyki przez zarzucenie ich zaawansowanym technicznie sprzętem. Konieczna jest zgoda prowadzących zajęcia na daleko idące zmiany w sposobie konstruowania, przygotowania i prowadzenia danego kursu.

Z perspektywy wykładowcy, oczywistą jest przydatność znajomości różnych typów dysfunkcji wzroku i ich dydaktycznych implikacji czy też poznania narzędzi pracy studenta niewidomego i słabowidzącego. Jak pokazuje praktyka, w przypadku tych pierwszych, nie musi się to wiązać ze znajomością alfabetu Braille'a. Co do osób słabo- i niedowidzących, nie należy zakładać, iż pracują oni zasadniczo w taki sam sposób jak studenci widzący, jedynie wolniej – ograniczenia percepcji wzrokowej przekładają się na całość działań poznawczych. Częstokroć, osoby pełnosprawne wzrokowo nie są w stanie pojąć nawet ograniczeń związanych z szybkością rejestrowania doznań wzrokowych przez osoby słabowidzące. Nie bez znaczenia jest też zdobycie podstawowej wiedzy na temat percepcji świata poznawanego bez zmysłu wzroku (Piskorska i in. 2008).

2. Konkretne rozwiązania praktyczne

Sporządzanie notatek

Niniejszy paragraf porusza kwestie dotyczące jednego aspektu procesu dydaktycznego, mianowicie zagadnienia związane z rejestracją treści zajęć.

Przez udział w zajęciach typu wykłady czy konwersatoria rozumie się słuchanie prowadzącego, sporządzanie notatek i zadawanie pytań. Osoby niewidome i słabowidzące mają swoje metody zapisywania informacji, które czasami bardzo różnią się od standardowych. Osoby niewidome najczęściej nagrywają zajęcia; notują w alfabecie Braille'a za pomocą tabliczki lub specjalnej maszyny brajlowskiej, na specjalnym notatniku elektronicznym lub komputerze

przenośnym. Z nagrań lub komputera przenośnego jako formy rejestracji zajęć chętnie korzystają także osoby słabowidzące.

Pisanie na maszynie brajlowskiej powoduje hałas, który może przeszkadzać innym uczestnikom wykładu, stąd też studenci sami rezygnują z tej formy; komputer przenośny wymaga zazwyczaj dodatkowego zasilania, ale jest powszechnie akceptowany jako forma sporządzania notatek, podobnie jak notatnik elektroniczny.

Najczęściej jednak studenci niepełnosprawni wzrokowo proszą o możliwość nagrywania zajęć, co w przypadku zajęć z języków obcych wydaje się mieć szczególne uzasadnienie: „jest to najprostsza i najwygodniejsza forma, ponieważ zapisywanie na bieżąco treści wykładu jest dość trudne i wymaga dużej wprawy” (Zadrozny 2007: 10); ponadto mają dodatkową możliwość skonfrontowania języka pisanego i mówionego, to zaś, poza warstwą stricte merytoryczną przekłada się na większą sprawność fonetyczną studenta. A zatem prowadzący winien przyzwyczać się do obecności dyktafonu na katedrze czy w ręce, także podczas zapisywania dodatkowych informacji na tablicy. Po zajęciach, niewidomy student, częstokroć przy wsparciu widzących kolegów, spisuje tekst zarejestrowany w trakcie wykładu czy konwersatorium. Tu, jak podkreśla Piskorska i in. (2008: 74), szczególnego znaczenia nabiera dobra jakość nagrania. Wpływ na nią może mieć np. fakt, czy prowadzący przebywa w stałej odległości od dyktafonu, czy też przemieszcza się po sali – w każdym przypadku musi ustawiać się zawsze przodem do urządzenia rejestrującego. Stąd też wydaje się, że uzasadnionym postulatem – sprawdzonym w praktyce – jest propozycja umieszczenia dyktafonu jak najbliżej wykładowcy, najlepiej by ten trzymał go w ręce poruszając się po sali czy podchodząc do tablicy. Tylko w takim wypadku jakość nagrania będzie wystarczająca dobra, by można było jego treść zamienić na notatki.

Nagrywanie zajęć często wywołuje kontrowersje i budzi wątpliwości wykładowców. Porusza się tu kwestie dotyczące praw autorskich (choć nie jako najistotniejsze) czy też ograniczeń czasoprzestrzennych. Oczywistym jest, że udzieliwszy zgody na taką formę rejestracji wykładu osoba wykładająca z konieczności musi się bardziej pilnować w kwestii tego, co i jak mówi – wszystko zostaje przecież utrwalone. Zapewne tu właśnie tkwi sedno niechętniej zgody na taką formę zapisu treści zajęć. Odmówić inwalidzie wzroku nie wypada – to takie politycznie niepoprawne, pojawia się natomiast wrażenie, że będziemy nieustannie rozliczani z tego, co przekazujemy studentom. Jeśli jednak uświadomimy sobie, iż treść wykładów jest dla niewidomych studentów podstawą do opanowania materiału, ze względu na dodatkowe trudności z dostępnością publikacji drukowanych, współpraca w formie zgody na nagrania przestaje jawić się jako znaczna niedogodność i ograniczenie. Ostatecznie, obowiązuje zasada niestosowania taryfy ulgowej wobec studenta niepełnosprawnego wzrokowo:

Obowiązkiem jest dolożenie wszelkich starań, aby tę niepełnosprawność zrekompensować odpowiednim sprzętem, metodami nauczania i innymi dostępnymi środkami. Jeżeli jednak osoba niepełnosprawna nie skorzysta z tego, tak jak wielu w pełni sprawnych studentów nie wykorzystuje swojej szansy na ukończenie wyższych studiów, nie wolno obniżać wymagań tylko ze względu na jej niepełnosprawność (Dziwik-Kamińska 2007: 28).

Problemy i rozwiązania

Poczesne miejsce w rozważaniach tyczących się przekazywania wiedzy osobom niepełnosprawnym wzrokowo zajmuje problematyka kompensacji za braki spowodowane niedziałaniem jednego z analizatorów zmysłowych. Inwalidzi wzroku uczestniczący w procesie dydaktycznym na uczelni funkcjonują w sposób odmienny od reszty kolegów, wymagają też nieco innego rodzaju wsparcia merytorycznego i metodologicznego.

Na studiach filologicznych poczesne miejsce zajmują zajęcia językoznawcze, w tym fonetyka, fonologia, morfologia czy składnia. Balast, jaki stanowi ogrom nowej terminologii, jak i fakt, że całość przekazu odbywa się w obcym medium języka angielskiego stanowią znaczny próg trudności już na wstępie zajęć z danego przedmiotu.

Pierwszy semestr drugiego roku studiów rozpoczyna serię wykładów o morfologii angielskiej w ramach bloku przedmiotów pod nazwą Gramatyka Opisowa Języka Angielskiego. Studenci muszą nie tylko przyswoić podstawowe podziały czy pojęcia, ale i umieć w praktyce zastosować je do konkretnych angielskich leksemów. Na konsultacjach okazywało się nadzwyczaj często, iż niewidomy student błędnie zapisywał usłyszane terminy czy źle zinterpretował podane przykłady. Mogło to wynikać z początkowo nieumiejętnego obchodzenia się osoby wykładającej z dyktafonem, zwłaszcza podczas pracy przy tablicy, bądź też z nieuchronnych na tym etapie studiów braków w warstwie językowej studenta. Koniecznym stało się zatem ustalenie regularnych comiesięcznych spotkań w celu weryfikacji brajlowskich notatek studenta – również z wykorzystaniem dyktafonu: student czytał z notatek, prowadząca weryfikowała lub uzupełniała brakujące elementy. Oznaczało to dodatkowy czas poświęcony konkretnej osobie. Po dwóch takich spotkaniach stało się jasne, że konieczna jest dalsza adaptacja zajęć w warstwie metodologicznej.

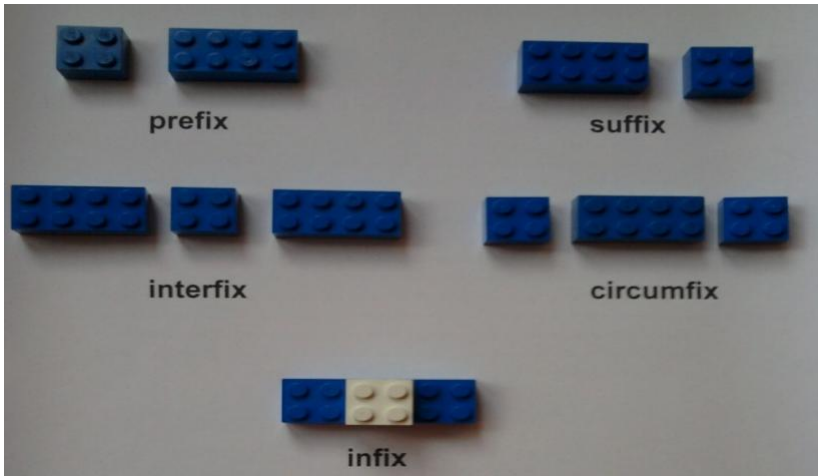
Po pierwsze, drogą mailową, student z wyprzedzeniem otrzymywał wstępną listę terminów czy pojęć omawianych na danych zajęciach, rodzaj 'handoutu' czyli przewodnika po danych zajęciach. Wkrótce okazało się, że takie z góry otrzymane wytyczne sprawdzają się znakomicie również w przypadku studentów widzących biorących udział w tychże zajęciach: oni odhaczali kolejno omawiane zagadnienia, on robił znaczek ostrym końcem ołówka na swoim wydruku brajlowskim. Pozwoliło to uzyskać pewność, iż przynajmniej kwestia poprawnej terminologii została rozwiązana. Z drugiej strony, owe listy stanowiły niepodważalne minima egzaminacyjne, dla studentów i prowadzącej.

Sprawa druga wiąże się bezpośrednio ze śledzeniem treści zapisywanych na tablicy, której to możliwości nie będzie miała osoba niewidoma czy, w pewnym stopniu, osoba niedowidząca, „chyba że wykładowca będzie jednocześnie mówił dokładnie to samo” (Zadrożny 2007: 10). Jak zauważa Zadrożny (2007: 10) „od większości wykładowców wymagać to będzie zmiany nawyków, często wieloletnich, ale z pewnością będzie korzystne także dla innych studentów”. Tablicowe rysunki czy wykresy muszą być opisywane maksymalnie dokładnie i szczegółowo, często po wielokroć. W przypadku osób słabowidzących, należy zadbać o odpowiednią ich wielkość oraz zagwarantować studentom możliwość podejścia do tablicy w celu sprawdzenia szczegółów rysunku czy diagramu.

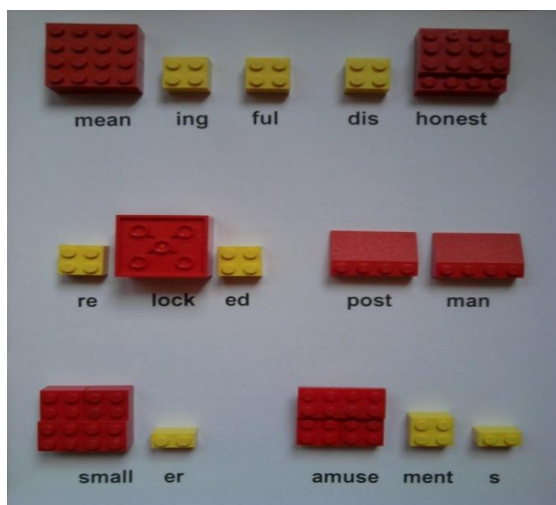
Okazywało się jednak, iż nawet staranne przedstawianie wewnętrznych podziałów słów w formie graficznej na tablicy i mówionej rejestrowanej na taśmie nie zawsze wystarczało. Tyfłodydaktyka proponuje tu użycie grafiki dotykowej⁴, tyle że prowadząca nie dysponowała niezbędnymi materiałami czy umiejętnościami. Nie można zakwestionować roli, jaką odgrywa kompensacyjne zastąpienie jednego elementu analizy zmysłowej innym. Na dodatkowych konsultacjach wykorzystano zatem klocki LEGO o różnych rozmiarach, które symulowały podziały na morfemy wolne i zależne, człony główne i poboczne, pozwoliły przybliżyć choćby typologię formantów czy typy procesów morfologicznych. Ponadto, klocki LEGO sprawdziły się przy weryfikacji wiedzy przyswojonej, a ponieważ student żywo współpracował z kolegami, technikę tę z powodzeniem stosowała większość grupy. Przykłady aranżacji klocków LEGO w odpowiednich konfiguracjach przedstawiono poniżej.

(1) Typologia formantów

⁴ W przypadku osób niewidomych umiejętność interpretacji grafiki dotykowej musi naturalnie zostać wprawdzie wyćwiczona (Piskorska i in. 2008)



(2) Podziały leksemów na morfemy

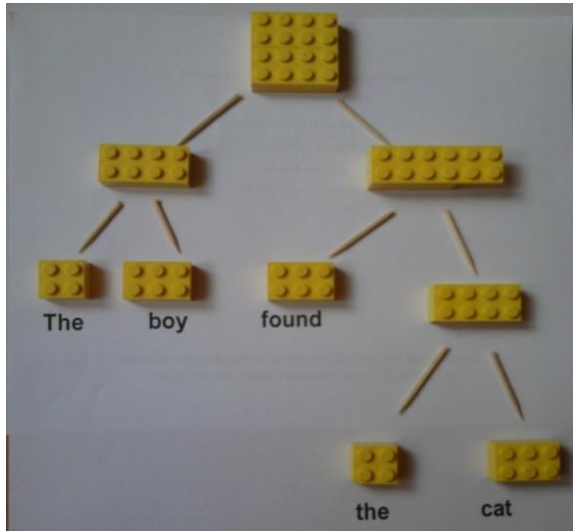


Należy tu dodać, iż widoczne na ilustracjach różne kolory zastosowanych klocków stanowiły dodatkową pomoc dla osób słabowidzących czy studentów pełnosprawnych wzrokowo. W przypadku osób niewidomych kryterium istotnym jest jedynie rozmiar użytego klocka.

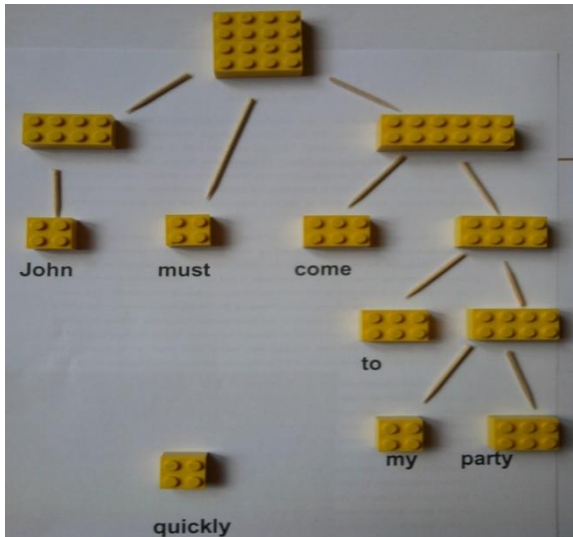
Jak pisze Bogusław Marek (2001: 84), grafiki dotykowej dla studentów anglistyki jest stosunkowo niewiele, a jej przygotowanie jest czasochłonne i wymaga wiele uwagi oraz cierpliwości, „jak chociażby w przypadku znanych językoznawcom ‘drzewek’ ilustrujących strukturę składniową zdań” (tamże).

Klocki LEGO wymagają mniej wkładu pracy wykładowcy, ich użycie jest bardziej elastyczne, są „przenośne” i manipulowalne, przy tym stanowią efektywną pomoc dydaktyczną w przypadku studenta niewidomego, który w drugim semestrze podczas zajęć ze składni, konstruował prostsze ‘drzewka’ od razu na wykładach, równoległe z instrukcjami prowadzącej, w tym samym czasie rysującej na tablicy odnośne diagramy. W analizie składniowej również sprawdzają się różnej wielkości klocki (plus wykalaczki), z których większe odpowiadają będą kategoriom frazowym, a mniejsze kategoriom poziomu słów. Ilustracje poniżej przedstawiają opisane sytuacje.

(3) Proste „drzewko”⁵



(4) „Drzewko” z kategorią dodatkową, manipulowane

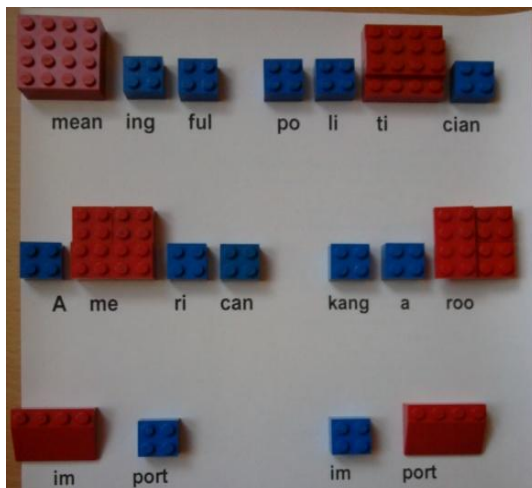


W kolejnym semestrze ten sam student uczestniczył w zajęciach z Gramatyki Kontrastywnej. Klocki LEGO mogły i tu zostać z sukcesem zastosowane, konkretnie przy omawianiu kontrastów w obrębie akcentu

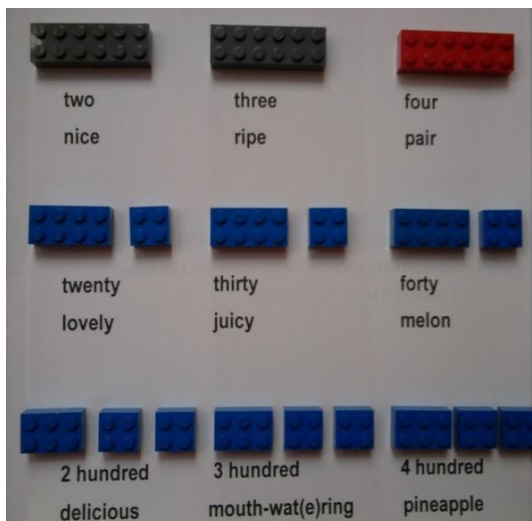
⁵ Człon nadrzędny w danej frazie wyróżniono klockiem pośredniej wielkości – za sugestią studenta.

wyrazowego i grup akcentowych: w języku angielskim sylaba akcentowana oznaczana była klockiem wyraźnie większym (przykład 5). Posłużyły również jako ilustracja grup rytmicznych w języku angielskim (przykłady 6 i 7).

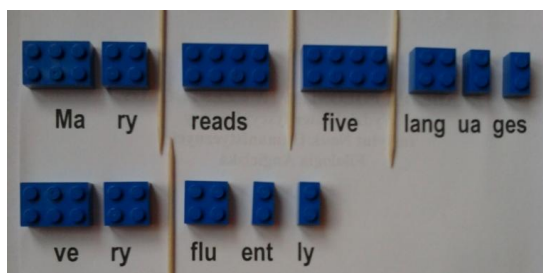
(5) Zmienna pozycja sylaby akcentowanej



(6) Grupy rytmiczne



(7) Rytm zdania



Jak poprzednio, wielkość klocka odgrywała tu rolę pierwszoplanową, kolory to pomoc wtórna dla osób normalnie bądź słabowidzących, podobnie jak odległość pomiędzy wydzielonymi elementami.

Przy omawianiu kontrastów związanych np. z miejscem artykulacji w obrębie inwentarza spółgłoskowego, w przypadku których studenci widzący mają przed oczami tabele i zestawienia⁶, wykorzystano dziecięce literki z magnesami, które student klasyfikował do odpowiednich koszyków/grup: np. tu będą zębowe, dźwiękowe, itp. Literki symbolizujące dźwięki polskie były mniejsze, angielskie większe. Choć ta technika sprawdziła się wcześniej w pracy z osobami słabowidzącymi, które wzrokowo rozpoznawały kształty poszczególnych liter⁷, w przypadku studenta niewidomego musiała ulec modyfikacji: z tyłu literki przyklejone zostały symbole brajlowskie, tak, że student dotykowo rozpoznawał dany dźwięk, wielkość informowała jedynie o rodzaju inwentarza – polski czy angielski.

(8) Fragmenty inwentarza spółgłoskowego

⁶ Tabele takie okazały się zupełnie nieprzydatne, nawet w formie elektronicznej, gdyż osoba niewidoma, jak się dowiedziała prowadząca po fackie, czyta tekst jednokierunkowo. Adaptacja tabel, by stały się one przejrzyste, wymagałaby rozpisania ich liniowo, tak by mogły być czytane poziomo (Piskorska i in. 2008: 121). A zatem traciły swoje zalety kompaktowego przedstawienia pewnych kontrastów.

⁷ Tym razem, jednakże, ignorując różnicowanie kolorystyczne.



Sprawdzanie wiedzy nabytej

Każdy etap studiowania kończy się zaliczeniem przez prowadzącego zajęć w określonej na początku spotkań formie. Zwyczajowe formy to egzamin ustny bądź pisemny, praca zaliczeniowa itp.

Forma egzaminu końcowego z morfologii i składni została zaadaptowana na pisemno-ustny poprzez dostarczenie pliku elektronicznego, wypełnianego na laptopie podczas trwania egzaminu dla reszty grupy, z obowiązkowo doliczonym dodatkowym czasem. Zadania odczytywane były z komputerowej linijki brajlowskiej. Wcześniejsze doświadczenia ze studentami niewidzącymi oraz słabowidzącymi podpowiedziały egzaminującej, iż tam gdzie zadanie polegało na wstawieniu odpowiednich słów w luki, należało luki wyodrębnić nie poprzez wykropkowanie, ale przez stosowanie podkreślników (patrz przykład).

(9) Przykład zadania z wypełnianiem luk

Fill the blank with appropriate words:

A morpheme is a minimal linguistic unit which has a meaning or grammatical function. There are two kinds of them: _____ morphemes can stand alone as words, whereas _____ morphemes are always attached to some other morphemes. A different phonetic representation of a morpheme is called a(n) _____.

A _____ is the part of a word form which remains after all inflectional affixes have been removed. A _____ is the part of the word form from which new lexical items can be coined.

Kropka to w alfabecie Braille'a osobny znak graficzny, podczas gdy podkreślniki są neutralne i nie wprowadzają zamieszania, a zatem w wydruku brajlowskim czy w odczycie z linijki brajlowskiej stanowią konieczną i skuteczną modyfikację. Osoby niedowidzące również doceniały wyodrębnienie luk za pomocą podkreślników ze względu na wyraźną wizualnie przerwę w tekście.

Ponadto, jak dowiodły zajęcia z osobami niedowidzącymi, tekst egzaminu w formie elektronicznej czy drukowanej, w ich wypadku powiększony o kilka rozmiarów⁸, winien być stworzony w ‘przyjaznej’ czcionce:

popularna wśród użytkowników komputerów czcionka Times New Roman sprawia osobom słabowidzącym trudność nawet wtedy, gdy jest powiększona, a to ze względu na drobne ‘wypustki’ na górnych i dolnych krawędziach liter, które zamazują ich kształt (Piskorska i in. 2008: 101-102).

Do przyjaznych czcionek zalicza się Arial (patrz przykład 9 powyżej) i Verdana.

Ze względu na specyfikę przedmiotu, część praktyczna: podziały słów na morfemy, wykresy składniowe miała formę ustną, gdzie, jak wspomniano, po raz kolejny skutecznie wykorzystane zostały klocki LEGO. Natomiast część pisemna została oddana w formie elektronicznej, i w takiej też formie oceniona, co dało możliwość naniesienia poprawek czy skomentowania odpowiedzi, które to komentarze student mógł później sam odczytać czy też porównać z oryginałem wypowiedzi. Jak podaje Wiazowski (2001), ma to istotne znaczenie dydaktyczne i edukacyjne. Widać też wyraźnie zalety korzystania ze sprzętu elektronicznego, przy czym należy mieć świadomość, że osoby z dysfunkcją wzroku korzystają z takich samych maszyn, jak sami wykładowcy czy ich widzący koledzy, tyle że ich komputery muszą być dodatkowo oprzyrządowane i oprogramowane (Wiazowski 2001). Zdecydowano się na wyróżnienie komentarzy poprzez umieszczenie ich w nawiasach.

3. Sukces w pracy ze studentem niewidzącym

W stosunku do osób niewidomych często formułuje się pewne mniej lub bardziej uprawnione twierdzenia dotyczące ich szczególnych zdolności w zakresie wyćwiczonego słuchu czy pamięci. Te właśnie uzdolnienia mają im szczególnie pomagać w nauce języka obcego, jako że brak bodźców wzrokowych w pewnych sytuacjach sprzyja koncentracji i nauce (Marek 2001). Nawet jeśli niewidomi studenci takie umiejętności i determinację posiadają, same w sobie nie wystarczą one, by odnieść sukces na studiach filologicznych.

Niewątpliwie potrzebne jest miejsce na uczelni, gdzie tacy studenci, sami bądź przy pomocy widzących kolegów, mogą się przygotowywać do zajęć. Czasem takim miejscem, choćby na krótko, staje się pokój konsultacyjny danego wykładowcy/wykładowców. Nie wydaje się natomiast pożądanym, by miejscem takim było stanowisko komputerowe umieszczone w ogólnodostępnej czytelni.

⁸ W jednym przypadku słabowidzący student studiów na poziomie magisterskim – jednocześnie sam praktykujący nauczyciel – wymagał powiększenia aż do rozmiaru 22 lub 24. Wykorzystywany na zajęciach podręcznik okazał się w jego przypadku zupełnie niewystarczający, a nie był dostępny w formie druku powiększonego.

Brak tu możliwości wyciszenia innych bodźców dźwiękowych czy choćby zweryfikowania swoich wiadomości czy notatek z widzącymi współ-studentami.

Monika Dziwik Kamińska (2007: 27) zauważa słusznie, iż, przykładowo

z założenia praca lektora w grupach studentów niewidomych i słabowidzących wymaga zaplanowania kursu z dużym wyprzedzeniem, przewidzenia potencjalnych trudności i przygotowania materiałów dodatkowych, jak również materiałów rezerwowych.

Bez wątpliwości, nawet niezwykle staranne opracowanie konstrukcji zajęć z uwzględnieniem specyfiki funkcjonowania inwalidów wzroku w procesie dydaktycznym, nie daje gwarancji na pełne i uwieńczone sukcesem uczestnictwo tychże studentów w danym kursie.

Niewątpliwie, jednym z najważniejszych uwarunkowań sukcesu studenta niewidomego na studiach, w tym filologicznych, jest przestrzeganie postulatu maksymalnej indywidualizacji kształcenia osób z dysfunkcją wzroku przy zachowaniu zasady wyrównywania szans. Oczywistym jest, że zdolności językowe osób niewidomych są zróżnicowane w sposób podobny jak u widzących, zależą nie od działania wzroku, ale od ogólnej sprawności umysłowej (Krzyszowski 2001).

Niewidomi czy słabowidzący studenci nie mogą być pozostawieni sami sobie i 'niech sobie dają radę'. Oprócz ogromnej ilości sprzętu elektronicznego (skanerów, komputerów, syntezatorów mowy itp.) osoby takie potrzebują wsparcia i czasu życzliwych i, w miarę możliwości, kompetentnych wykładowców, otwartych i znających specyficzne potrzeby i możliwości niewidomych i niedowidzących.

Jak usiłowałam pokazać, nawet bez potężnego zaplecza technicznego można próbować włączyć niewidomego czy niedowidzącego anglistę w normalny tok studiów. I mieć przyjemność z recenzowania jego pracy magisterskiej.

BIBLIOGRAFIA

- Dziwik-Kamińska, M. 2007. „Języki obce a studenci niepełnosprawni”. w: Zadrożny, J. i Przednowek, A. (red.). *Studenci niewidomi i słabowidzący – poradnik dla wyższych uczelni*, Kraków: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego. 24-31.
- Krzyszowski, T. 2001. „Niewidomi a języki obce, czyli kilka słów o tyfloglottodydaktyce”. *Języki Obce w Szkole* 7/2001 (numer specjalny *Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych*). 5-12.
- Marek, B. 2001. „Skąd się biorą niewidomi Angliści? Z doświadczeń Zakładu Tyfloglottodydaktyki Języka Angielskiego KUL”. *Języki Obce w Szkole* 7/2001 (numer specjalny *Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych*). 79-86.
- Piskorska, A., Krzyszowski, T. i Marek, B. 2008. *Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

- Waszkielewicz, A. E. (n.d.) „Niewidomy student w Danii”. <http://www.pzn.org.pl/dzialania-projekty/62-efs-inicjatywa-wspolnotowa-equal/303-niewidomy-student-w-danii.html> [DW: 24.08.2010]
- Wdówik, P. 2007. „Organizacja systemu wsparcia”. w: Zadrożny, J. i Przednowek, A. (red.). *Studenci niewidomi i słabowidzący – poradnik dla wyższych uczelni*. Kraków: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego. 17-23.
- Wiązowski, J. 2001. „Komputery i sieci komputerowe jako media wspomagające nauczanie języka angielskiego uczniów niewidomych”. *Języki Obce w Szkole* 7/2001 (numer specjalny *Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych*). 87-92.
- Zadrożny, J. 2007. „Uczelnia dostępna”. w: Zadrożny, J. i Przednowek, A. (red.). *Studenci niewidomi i słabowidzący – poradnik dla wyższych uczelni*. Kraków: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego. 6-16.

Małgorzata Burzyńska

*Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy
im. Marii Grzegorzewskiej, Piła*

**TERAPEUTYCZNE ASPEKTY
NAUCZANIA JĘZYKA OBCEGO
DZIECI ZE SPECJALNYMI
POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI
(NA PRZYKŁADZIE UCZNIÓW
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
INTELEKTUALNĄ
W STOPNIU LEKKIM)**

Therapeutic aspects of teaching a foreign language to children with special educational needs taking as an example learners with mild intellectual disability

The paper is an attempt to present an overall approach to special educational needs as revealed by children with mild intellectual disability in the course of learning a foreign language. It presents the results of an action research study conducted among primary special school pupils. The research aimed at identifying the possible range of basic skills involved in learning a foreign language, and in addition, determining the degree to which the foreign language stimulates the use of the mother tongue by those children. The paper also presents the limitations on the therapeutic aspects of teaching foreign languages to learners afflicted by intellectual disability.

1. Wstęp

Referat jest próbą całościowego ujęcia specjalnych potrzeb edukacyjnych, ujawnianych przez dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, w trakcie nauki języka obcego. Zaprezentowano w nim wyniki badania, prowadzonego metodą badania w działaniu w okresie dwóch lat, wśród uczniów uczęszczających do szkoły podstawowej specjalnej (klasa piąta i szósta), którego celem było zweryfikowanie, w jakim zakresie mogą oni opanować język obcy w

podstawowych sprawnościach, a także, w jakim stopniu stymuluje on ich funkcjonowanie w języku ojczystym. Z tego względu przedstawię najpierw portrety wybranych uczniów z grupy badawczej, ze szczególnym uwzględnieniem indywidualnego charakteru ich specjalnych potrzeb edukacyjnych. Następnie omówię, w jakim wymiarze w sytuacji niepełnosprawności intelektualnej można wyznaczyć terapeutyczne aspekty nauczania języka obcego.

2. Specjalne potrzeby edukacyjne ucznia z niepełnosprawnością intelektualną

Przyjęcie hipotez o podobieństwie struktury i sekwencji (por. Zigler i Hodapp 1986), pozwala uznać, że rozwój dzieci z niepełnosprawnością intelektualną ma podobną strukturę i przechodzi przez poszczególne stadia w takiej samej kolejności, jak u dzieci w normie intelektualnej. W takiej sytuacji można twierdzić, że zarówno dzieci o obniżonym, jak i te o przeciętnym poziomie inteligencji mają takie same potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Ich spełnienie związane jest ze stworzeniem uczniom warunków, w których mogą doświadczać bezpieczeństwa, akceptacji, wsparcia, uznania oraz autonomii, umożliwiających im podejmowanie decyzji, gromadzenie pozytywnych doświadczeń i budowanie relacji międzyludzkich. W przypadku niepełnosprawności intelektualnej, już w dzieciństwie wiele dzieci nie może realizować wymienionych potrzeb, co może być związane z występowaniem w ich rodzinach deficytów i dewiacji o charakterze uczuciowym i/lub materialnym. Dlatego, obok trudności w poznawaniu i rozumieniu świata, związanych z obniżonym poziomem rozwoju intelektualnego, uczniowie ci muszą zmagać się z brakiem wsparcia od osób najbliższych w realizacji celów, przyswajaniu nowych umiejętności i aktywnym współuczestniczeniu w życiu społecznym. Ogół negatywnych doświadczeń omawianej grupy dzieci może dopełniać świadomość własnej niepełnosprawności, nieustanne oczekiwanie porażki oraz wyuczona bezradność i przesadna zależność od innych, co często skutkuje kształtowaniem się nieadekwatnej samooceny i fałszywych modeli socjalizacji (por. Obuchowska 1991, Zigler i in. 1984).

Wielokontekstowe rozumienie niepełnosprawności intelektualnej pozwala na pogłębioną analizę *specjalnych potrzeb edukacyjnych*, dokonywaną w odniesieniu do każdego ucznia, który wymaga szczególnych metod, środków i warunków nauki, dostosowanych do jego możliwości, z powodu różnego rodzaju trudności rozwojowych. Konsekwencją tej analizy jest z jednej strony *indywidualizacja nauczania/uczenia się*, czyli próba zrozumienia potrzeb ucznia, w realizacji których natrafia na trudności. Z drugiej strony, pozwala na poszukiwania sposobów realizacji celów edukacyjnych i rehabilitacyjnych, które umożliwiają osiągnięcie sukcesu również *uczniom o indywidualnym stylu rozwoju* (por. Wojciechowski 2001). Wspieranie uczniów w zaspokojeniu specjalnych potrzeb edukacyjnych będzie

wobec tego wiązało się z podkreśleniem ich podmiotowości, a jednocześnie organizowaniem nauczania/uczenia się w taki sposób, aby każdy z nich mógł, na miarę swoich możliwości, osiągać coraz lepsze wyniki i maksymalnie rozwijać się w dostępnym dla niego zakresie.

W tym kontekście można mówić o specjalnych potrzebach edukacyjnych każdego ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim biorącego udział w badaniu, ujawnianych na lekcjach języka angielskiego, które zostaną zaprezentowane w formie wybranych charakterystyk (dokonanych na podstawie dokumentacji uczniów oraz własnych narzędzi badawczych¹). Przedstawiony poniżej opis dotyczy dzieci w wieku 12-14 lat, realizujących obowiązek szkolny w szkole podstawowej specjalnej (klasa piąta i szósta):

Dominika² – w szerokim aspekcie, specjalne potrzeby edukacyjne uczennicy związane były z niekorzystną sytuacją rodzinną (pozbawienie rodziców praw rodzicielskich z powodu przejawiania wobec niej i rodzeństwa przemocy i zaniedbań, uniemożliwiających zaspokojenie im podstawowych potrzeb), związaną z tym dwukrotną zmianą miejsca zamieszkania oraz szkoły, w której realizowała obowiązek szkolny. Negatywne doświadczenia w sferze społecznej wpłynęły na niechęć uczennicy do wyrażania własnych emocji, zmienne zaangażowanie w budowanie pozytywnych relacji z otoczeniem oraz silne doświadczanie własnej odmienności („w tej szkole wszyscy jesteśmy niepełnosprawni”). W zakresie funkcjonowania językowego, zgodnie z diagnozą wstępną określono, że Dominika używała niewielkiej ilości słownictwa z danych kręgów tematycznych, nie wskazywała nadawcy i odbiorcy wypowiedzi, a także borykała się z trudnościami w zakresie rozumienia poleceń słownych, gromadzenia informacji, ich porządkowania oraz zapamiętywania. Pomocy nauczyciela wymagała także jej umiejętność wyboru i oceny źródeł informacji oraz zastosowania wybranych sposobów uczenia się języka.

Jadwiga – złożoność specjalnych potrzeb edukacyjnych uczennicy wynikała ze świadomości własnej niepełnosprawności, braku wiary we własne możliwości oraz negatywnego obrazu jej samej („moja siostra jest ode mnie młodsza o 5 lat, a wie więcej niż ja, bo nie jest taka głupia”). Dodatkowo Jadwiga doświadczała negatywnej sytuacji rodzinnej, której największym problemem był niski status materialny oraz brak zainteresowania rodziców jej postępami oraz potrzebą wieloaspektowej pomocy. Niekorzystnym zjawiskiem dodatkowo osłabiającym postęp u uczennicy była słaba kontrola emocjonalna, niski poziom koncentracji na zadaniu, nierównomierny rozwój percepcji wzrokowej i koordynacji

¹ Opracowany na potrzeby badania *Arkusze diagnozy i obserwacji postępów ucznia* (zob. załącznik) umożliwił wszechstronne poznanie możliwości dzieci w sferze rozwoju poznawczego, językowego i komunikacyjnego oraz ustalenie na tej podstawieindywidualizowanych form oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych.

² Imiona dzieci zostały zmienione.

wzrokowo-ruchowej, problemy w gromadzeniu i porządkowaniu wiedzy oraz niechęć do udziału w komunikacji. W płaszczyźnie funkcjonowania językowego na podstawie diagnozy wstępnej zaobserwowano zaburzenia w zakresie artykulacji, trudności w definiowaniu pojęć, słaby zakres słownictwa, brak umiejętności nazywania wybranych form wypowiedzi, niesystematyczne i mało dokładne wykorzystywanie posiadanej wiedzy w praktyce, a także problemy w zakresie wyszukiwania i porządkowania zdobytych informacji. Jednocześnie u Jadwigi zaobserwowano zmienną motywację do pracy na lekcji i natychmiastowe zniechęcenie w sytuacji zadań wymagających złożonych, wieloetapowych czynności.

Karol – silna potrzeba osiągnięć, ujawnianych przez chłopca wiązała się z krótkim okresem koncentracji na zadaniu, wolnym tempem pracy, słabo rozwiniętą umiejętnością organizowania i porządkowania wiedzy, niskim poziomem rozwoju procesów poznawczych oraz percepcji wzrokowej i słuchowej. W aspekcie językowym trudności sprawiało mu prawidłowe posługiwanie się słownictwem, stosowanie zasad ortograficznych i gramatycznych środków językowych oraz wykorzystywanie w komunikacji kompetencji funkcjonalnej. W zakresie funkcjonowania komunikacyjnego słabe strony Karola dotyczyły umiejętności wyszukiwania i porządkowania informacji, wskazywania nadawcy i odbiorcy wypowiedzi oraz komunikowania własnych emocji. Obraz specjalnych potrzeb edukacyjnych dopełniały porażki chłopca w sytuacjach szkolnych (drugoroczność, powolny postęp przy dużym wysiłku), wyjątkowo niekorzystne doświadczenia rodzinne (zjawiska patologiczne w rodzinie, związane z uzależnieniem, agresją i brakiem umiejętności opieki nad dziećmi, skutkujące umieszczeniem ich w domu dziecka) oraz cechy osobowości, które powodowały przesadną uległość i zależność od innych, brak samodzielności w sytuacjach szkolnych oraz często ujawnianą bezradność.

Konrad – specjalne potrzeby edukacyjne ucznia były efektem trudności związanych z niepełnosprawnością intelektualną (obniżony poziom rozwoju poznawczego, deficyty percepcji wzrokowej i słuchowej, nieharmonijny rozwój funkcjonowania językowego m.in. słaby rozwój kontaktu słownego, trudności w rozumieniu poleceń, nie zawsze prawidłowe posługiwanie się słownictwem, opóźniony rozwój umiejętności czytania i pisanie), niekorzystnymi doświadczeniami edukacyjnymi (powtarzanie klasy, etykieta najgorszego ucznia w klasie), słabym stopniem zainteresowania rodziców jego postępami (niepodejmowanie lub nieuzasadnione przerywanie wskazanych form terapii, odmowa współpracy z terapeutami) oraz z niechęcią do nawiązywania pozytywnych kontaktów społecznych (dodatkowo wzmagana przez silny stres ucznia wywołany wadą wymowy). Ogół negatywnych doświadczeń powodował nawarstwianie się zaległości programowych w szkole, coraz niższe

zaangażowanie we współpracę i proponowane formy aktywności poznawczej, a jednocześnie narastanie zachowań nieakceptowanych społecznie.

Wskazane w ogólnym zakresie specjalne potrzeby edukacyjne, ujawniane przez dzieci objęte badaniem, pozwoliły na przyjęcie kilku założeń, na podstawie których planowano oddziaływania edukacyjne i rehabilitacyjne na lekcjach języka obcego:

- rodzaj trudności rozwojowych każdego ucznia, związanych z niepełnosprawnością intelektualną nie stanowi o niemożności osiągnięcia sukcesu w nauce języka obcego,
- każdy uczeń to jednostka w aspekcie biopsychospołecznym, która potrzebuje nie tylko dostosowanych do jego możliwości metod i form pracy, ale także pozytywnej atmosfery dla komunikacji i wielostronnego wspierania jego wysiłków,
- postępy każdego ucznia powinny być każdorazowo analizowane i oceniane w aspekcie indywidualnym, w porównaniu ze zmianami dokonującymi się w jego rozwoju,
- organizując nauczanie/uczenie się należy brać pod uwagę ogół indywidualnego stylu rozwoju ucznia, ale także dodatkowe czynniki zewnętrzne, które mogą stanowić przeszkody w realizacji celów edukacyjnych i rehabilitacyjnych, a tym samym dodatkowo obniżać efektywność nauczania,
- nauczając języka obcego dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim należy umożliwiać im wielokontekstowe i systematyczne gromadzenie pozytywnych doświadczeń w nauce języka, a także wzbogacanie poznania dokonującego się za pośrednictwem języka.

Możliwości wspomagania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych otwierają drogę do poszukiwania terapeutycznych aspektów nauczania języka obcego.

3. Wspomaganie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych na lekcji języka obcego

Nauczanie/uczenie się języka obcego dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim może opierać się przede wszystkim na analizie ich specjalnych potrzeb edukacyjnych. Pozwala ona na wszechstronne poznanie ich możliwości, a także na poszukiwania zmierzające do stymulowania ich rozwoju w aspekcie językowym, dlatego *„cele edukacji muszą przede wszystkim uwzględniać rozwój tych cech, które są nierozzerwalnie związane z rozwojem człowieczeństwa, a więc zdolność do myślenia pojęciowego i umiejętność komunikowania się”* (Cunningham 1991: 23).

Zgodnie z założeniem, że realizacja specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną powinna zachodzić w kontekście

kompleksowego i interdyscyplinarnego wspomagania ich możliwości rozwojowych, można przyjąć, że cele realizowane na lekcjach języka obcego mogą dotyczyć zarówno sfery *edukacyjnej* (nabywanie sprawności językowych w języku obcym oraz ich integrowanie), jak i *rehabilitacyjnej* (umożliwienia transferu strategii uczenia się języka obcego na doskonalenie kompetencji w języku ojczystym, poprzez celowe nakierowywanie uwagi na analogiczne zjawiska w obu językach) (por. Karpińska-Szaj 2006a, 2006b). W tej perspektywie, podstawowym celem omawianego badania, prowadzonego na lekcjach języka angielskiego z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, realizującymi obowiązek szkolny w szkole podstawowej specjalnej, było określenie, na ile nauka języka obcego może być komponentem ich postępu w edukacji i rehabilitacji. Tak zarysowana perspektywa umożliwiła podjęcie badania zmierzającego do określenia stopnia opanowania wybranych sprawności językowych w języku angielskim przez dzieci biorące udział w badaniu oraz możliwości wykorzystania nauczania/uczenia się języka obcego w całościowym usprawnianiu ich rozwoju poznawczego oraz funkcjonowania językowego w języku ojczystym.

Analizę przebiegu badania przestawiam na przykładzie wybranych rodzajów ćwiczeń językowych o charakterze korekcyjno-kompensacyjnym, wybranych zgodnie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczniów biorących udział w badaniu.

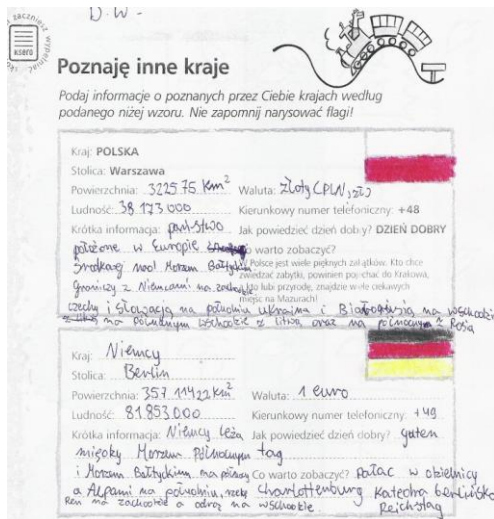
Dominika

- wspomaganie samodzielnej pracy nad rozwojem języka poprzez proponowanie uczennicy możliwości wykonania słownika słowno-obrazkowego na podstawie własnego pomysłu:



Rys. 1: Dominika: pierwsze samodzielne wykonanie słownika słowno-obrazkowego (technika samodzielnej pracy nad językiem)

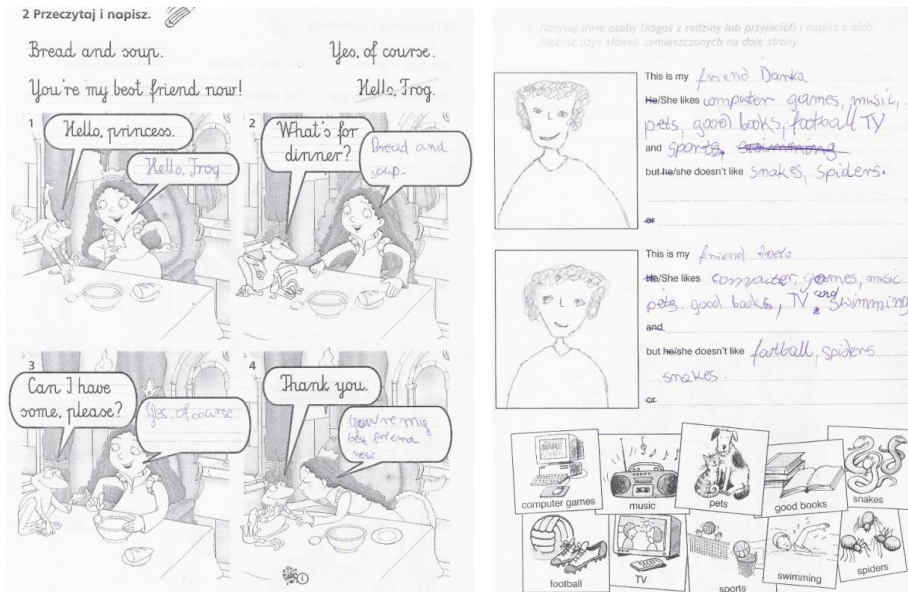
- stymulowanie umiejętności wyszukiwania i porządkowania informacji:



Rys. 2: Dominika: samodzielne uzupełnianie karty pracy do Portfolio z wykorzystaniem zasobów Internetu.

Jadwiga

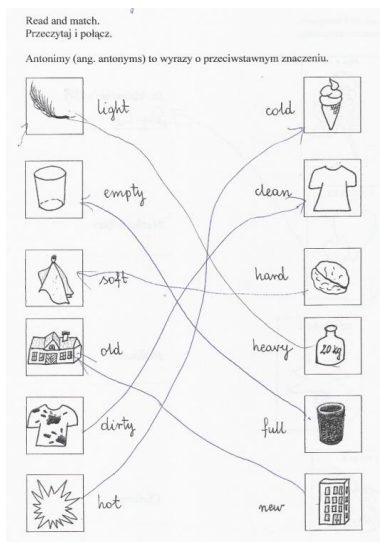
- stymulowanie funkcjonowania komunikacyjnego poprzez korzystanie z formy zapisu (integrowanie sprawności):



Rys. 3: Jadwiga: ćwiczenia wspomagające komunikację.

Konrad

- stymulowanie funkcjonowania językowego w aspekcie umiejętności semantycznych:



Rys. 4: Konrad: stosowanie antonimów z wykorzystaniem podanego słownictwa.

- stymulowanie funkcjonowania językowego w zakresie umiejętności leksykalnych:



Rys. 5: Konrad: ćwiczenia utrwalające słownictwo, ćwiczenia w użyciu liter *m, n, w*.

Karol – stymulowanie funkcjonowania językowego w zakresie umiejętności leksykalnych oraz funkcjonowania poznawczego w zakresie porządkowania wiedzy:









Rys. 6: Przykład zastosowania technik polisensorycznych w nauce słownictwa (przmiotniki).

Read and write.
Przeczytaj i napisz.

orange, apple, lemon, grapefruit, melon, avocado

orange, yellow, green, red

sour, sweet

Fruit	What colour?	How does it taste?
orange 	yellow	orange sweet
apple 	red	sweet
lemon 	yellow	sweet
grapefruit 	red-yellow	sour
melon 	yellow	sweet
avocado 	green	sweet

Rys. 7. Karol: zapis danych w formie tabelarycznej na podstawie oceny polisensorycznej.

Przykładowe rodzaje ćwiczeń wykorzystywanych w trakcie prowadzenia badania są częściową ilustracją możliwości stymulowania rozwoju kompetencji językowych w języku ojczystym, podejmowanych na lekcjach języka obcego. W szerokim aspekcie, występowanie pozytywnego transferu między językami umożliwiło osiągnięcie postępów uczniów w następujących płaszczyznach:

- a) funkcjonowania językowego:
 - *umiejętności leksykalnych*: prawidłowego posługiwania się słownictwem, określania znaczenia słów z danych kręgów

tematycznych, lepszej znajomości zbiorów leksykalnych związanych z najbliższym środowiskiem dziecka (członkowie rodziny, przybory szkolne, dni tygodnia, nazwy miesięcy, produkty żywnościowe),

- *umiejętności gramatycznych*: prawidłowego stosowanie gramatycznych środków językowych (elementów np. wyrazów; kategorii np. liczba pojedyncza i mnoga, mechanizmów np. stopniowanie), stosowania zasad wewnętrznej organizacji (większa wrażliwość na formy nieregularne),
- *umiejętności semantycznych*: używania słów zgodnie z ich znaczeniem oraz dostrzegania związków wewnątrzleksykalnych (synonimy, antonimy),
- *umiejętności ortograficznych*: stosowania zasad pisowni (wielkie litery w imionach, nazwiskach, nazwach państw i miast), używania wybranych znaków interpunkcyjnych, stosowania znaków logograficznych i symboli.

b) funkcjonowania komunikacyjnego:

- *kompetencji socjolingwistycznej*: wzmocnienie w zakresie użycia wybranych form grzecznościowych; stosowania formalnych i nieformalnych form adresatywnych;
- *kompetencji funkcjonalnej*: przekazywania informacji (pytanie/odpowiadanie); wyrażania życzeń i pragnień, komunikowania emocji, stosowania wybranych form wypowiedzi – opisu, instrukcji (przepisu), listu, dialogu,
- *samooceny*.

c) funkcjonowania poznawczego:

- *operacji umysłowych dokonywanych na materiale konkretnym*: powolny postęp w zakresie wskazywania istotnych cech/związków przyczynowo skutkowych, określania cech ogólnych/podobieństw i różnic, rozumienia symboli graficznych,
- *pamięci i uwagi*: zapamiętywania/odtworzenia i wykorzystywania informacji, powolny postęp w skupieniu uwagi na zadaniu,
- *percepcji wzrokowej i słuchowej oraz koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej*: lepsze rozpoznawanie schematu własnego ciała i stosunków przestrzennych, zróżnicowany postęp w zakresie rozpoznawania i identyfikacji dźwięków,
- *umiejętności zdobywania wiedzy oraz operowania nią*: dokonujące się z pomocą nauczyciela wybór źródła informacji i wykorzystywanie zdobytych informacji w praktyce,
- *umiejętności porządkowania wiedzy*: lepszego grupowania słownictwa, zróżnicowany postęp zanotowano w zakresie łączenia wiedzy z różnych przedmiotów.

Systematycznie stosowane, w trakcie prowadzenia badania, zindywidualizowane oddziaływania edukacyjno-terapeutyczne pozwoliły na osiągnięcie przez uczniów mierzalnych postępów zarówno w zakresie podstawowych sprawności w języku angielskim, a także w sferze funkcjonowania językowego w języku ojczystym. Przyjęte na potrzeby przeprowadzonego badania założenie o terapeutycznych aspektach nauczania języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pozwoliło na podkreślenie dynamicznej relacji rozwoju ich kompetencji językowych i czynności poznawczych.

Biorąc pod uwagę omówione możliwości wspomagania rozwoju funkcjonowania językowego, komunikacyjnego i poznawczego u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, należy jednocześnie zaznaczyć, że trudno rozdzielić te sfery. Poprzez zadania, także językowe, proponowane dziecku „*doskonalą się operacje umysłowe uczniów, zmieniają się jakościowo wszystkie procesy poznawcze, a wraz z nimi myślenie, które staje się bardziej samodzielną czynnością poznawczą (...)*” (Rakowska 2003: 128). W związku z tym podkreślone, na podstawie przeprowadzonego badania, możliwości uwypuklenia terapeutycznych aspektów nauczania języka obcego w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim mogą być odpowiedzią na ich specjalne potrzeby edukacyjne.

4. Uwagi końcowe

Prowadzone w trakcie omawianego badania poszukiwania możliwości usprawniania uczniów, zarówno w zakresie funkcjonowania językowego, komunikacyjnego oraz poznawczego, wpisują się w postulowaną na gruncie pedagogiki specjalnej potrzebę wszechstronnego wspierania ich rozwoju, która może być realizowana również na lekcjach języka obcego. Zakłada ona konieczność podmiotowego traktowania wszystkich członków społeczeństwa oraz przelamywania stereotypu niepełnosprawności, jako zjawiska nieodłącznie związanego z ograniczeniami w aspekcie biopsychospołeczny. Stąd, przy analizie funkcjonowania językowego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie można jedynie dążyć do „*udokumentowania deficytów i ich uwarunkowań, ukazywania słabych stron i trudności (...)* w porównaniu z osobami o prawidłowym rozwoju” (Bałachowicz i Paluszewski 1995: 5). Należy natomiast wykorzystywać wszelkie sposoby, umożliwiające wszechstronne wspomaganie rozwoju funkcjonowania językowego, komunikacyjnego i poznawczego, dokonującego się poprzez naukę języka. Wnioski z przeprowadzonego badania pozwalają przyjąć, że w sytuacji niepełnosprawności intelektualnej możliwości realizacji celów rehabilitacyjnych na lekcjach języka obcego są nadrzędne, ponieważ umożliwiają dzieciom rozwój ogólnych kompetencji poznawczych, niezbędnych dla prawidłowego funkcjonowania w języku ojczystym.

BIBLIOGRAFIA

- Balachowicz, J. i Paluszewski, J. (red). 1995. *Sprawności językowe dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Cunningham, C. C. 1991. „Spojrzenie ponad patologię. Obecne tendencje w pedagogice specjalnej”. *Roczniki Pedagogiki Specjalnej* t. 2. 23-37.
- Karpińska-Szaj, K. 2006a. „Nauka języka obcego jako składnik rewalidacji mowy”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, (red. S. Puppel) t. VIII. 49-58.
- Karpińska-Szaj, K. 2006b. „Integracyjna koncepcja nauki języka obcego na potrzeby uczniów z niedoborami języka pierwszego”, w: Krieger-Knieja, J. i Paprocka-Piotrowska U. (red.). *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL. 56-63.
- Obuchowska I. 1991. „Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim”, w: Obuchowska, I. (red.). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: WSiP. 199-237.
- Rakowska, A. 2003. *Język – komunikacja – niepełnosprawność. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Wojciechowski, F. 2001. „Potrzeby specjalne i ich aplikacje w myśli pedagogicznej Prof. A. Hulka”, w: Dryżałowska, G. (red.). *Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku profesora Aleksandra Hulka. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej, Warszawa 24-25 maja 1999 r.* Warszawa: Żak. 45-57.
- Zigler, E., Balla, D. i Hodapp, R. 1984. „On the definition and classification of mental retardation”. *American Journal of Mental Deficiency* vol. 89, 3. 215-230.
- Zigler, E. i Hodapp, R. M. 1986. *Understanding Mental Retardation*. London: Cambridge University.

Załącznik:

Arkusze diagnozy i obserwacji postępów ucznia (dokonywanej w celu ustalenia oddziaływań rehabilitacyjnych prowadzonych na lekcjach języka obcego)

I. Podstawowe dane o uczniu:

Imię:

Poziom rozwoju intelektualnego:

Rodzina:

Wcześniejsze doświadczenia edukacyjne:

Zajęcia specjalistyczne:

Niepelnosprawności dodatkowe:

Ogólna charakterystyka ucznia:

II. A. Rozwój języka ojczystego (funkcjonowanie w języku ojczystym w zakresie rozwoju podsystemów języka) (część arkusza wypełniana w porozumieniu z nauczycielem języka ojczystego)

1. kontakt słowny:

- wypowiada się spontanicznie (tak/nie/czasami³).....
- inicjuje rozmowę z kolegami/nauczycielem (tak/nie/czasami).....
- podczas wypowiedzi zachowuje kontakt wzrokowy (tak/nie)
- rozumie polecenia nauczyciela (dot. konkretnych czynności w klasie) i wykonuje je (tak/nie/czasami).....
- wypowiada się tylko po naleganiach nauczyciela (tak/nie/czasami).....
- większość wypowiedzi wymaga pomocy nauczyciela (tak/nie/czasami).....
- nie chce, pomimo pomocy brać udziału w komunikacji (tak/nie/czasami).....
- rozumie intencje wypowiedzi (tak/nie/czasami).....

2. artykulacja:

- wady wymowy.....
-
-
- za szybkie tempo mówienia (tak – w jakich sytuacjach...../nie),
- mówi za głośno, prawie krzyczy (tak/nie),
- mówi za cicho (tak/nie),

3. długość wypowiedzi w sytuacji rozmów tematycznych na lekcji:

(właściwe zaznaczyć wstawiając 'x')

- wypowiada się za pomocą kilku słów,
- wypowiada się za pomocą kilku zdań między którymi brak jest związku logicznego,
- wypowiada się za pomocą kilku zdań stanowiących całość logiczną,
- na pytanie odpowiada jednym słowem, ale z pomocą nauczyciela rozwija wypowiedź,

³ W przypadku wyboru odpowiedzi *czasami*, proszę sprecyzować w jakich sytuacjach dane zachowanie jest przez ucznia przejawiane.

- na pytanie odpowiada jednym słowem, znaczne trudności w rozwinięciu wypowiedzi nawet z pomocą nauczyciela,
- forma stylistyczna wypowiedzi jest prawidłowa (tak/nie),

4. treść wypowiedzi:

- jego wypowiedzi zawsze dotyczą treści zajęć (tak/nie/czasami),
- potrafi zadać właściwe pytanie do omawianego tematu (tak/nie/czasami),
- potrafi ująć związki przyczynowo-skutkowe (tak/nie/czasami),
- opisuje ilustrację za pomocą 1/2/3/4 zdań,
- wymienia przedmioty przedstawione na ilustracji (tak/nie),
- prawidłowo określa stosunki przestrzenne (tak/nie),
- nazywa cechy osób i przedmiotów oraz nazywa stany emocjonalne (tak/nie),
- dostrzega w tekście zależność zdarzeń (tak/nie/czasami),

5. zasób słownikowy i umiejętność posługiwania się nim:

- zakres używanego słownictwa (niski/przeciętny/dobry/bogaty),
- często używa właściwych nazw do określenia przedmiotów, zjawisk, osób (tak/nie),
- potrafi zdefiniować większość znanych pojęć (tak/nie),
- dobiera słownictwo zgodnie z podanym kryterium (np. zakres tematyczny) (tak/nie/czasami),
- zawęża zakres znaczenia danych pojęć (tak/nie/czasami),
- rozszerza zakres znaczenia danych pojęć (tak/nie/czasami),
- wykorzystuje słownictwo z danych kręgów tematycznych (tak/nie/czasami),

6. forma gramatyczna wypowiedzi:

- prawidłowo używa czasu przeszłego, teraźniejszego, przyszłego (tak/nie/czasami),
- stosuje znaki przestankowe (tak/nie/czasami),
- dzieli wyrazy na sylaby, przenosi wyrazy w tekście pisanym (tak/nie/czasami),
- prawidłowo używa rzeczowników w liczbie pojedynczej i mnogiej (tak/nie/czasami),
- używa spójników do łączenia wyrazów (tak/nie/czasami),
- stosuje zasady pisowni wielką literą w imionach/nazwiskach/nazwach państw i miast (tak/nie/czasami)

7. czytanie:

- czyta sylaby/wyrazy/zdania,
- czyta poprzez głosowanie/sylabami/całościowo,
- wyszukuje dane informacje w przeczytanym tekście (tak/nie/czasami),
- układa pytania do tekstu i odpowiada na nie (tak/nie/czasami),
- czyta wyrazy/zdania ze zrozumieniem (tak/nie),
- koncentruje się na tekście czytany przez nauczyciela (tak/nie),
- popelnia błędy w czytaniu (opuszcza litery/wyrazy, odgaduje dalszy ciąg wyrazu po pierwszej literze/sylabie, myli formy fleksyjne),
- podejmuje próby samodzielnego czytania tekstu (tak/nie),
- posiada dobrą motywację do wykonywania ćwiczeń w czytaniu (tak/nie),
- wyszukuje w tekście wskazane litery i wyrazy (tak/nie)

8. pisanie:

- pisze raz prawą raz lewą ręką (tak/nie)
- zna/nie zna wszystkich liter (jakich.....), myli litery (które.....),
- przepisuje tekst z tablicy/książki: często bezbłędnie/popelnia błędy (opuszcza litery, myli litery, zamienia kolejność liter, opuszcza wyrazy),
- pisząc zachowuje właściwą wielkość/kształt liter/proporcję/łączenia i odstępy/prawidłowe rozmieszczenie tekstu na stronie
- pisze/nie pisze wyrazów i krótkich zdań z pamięci,
- pisząc z pamięci popelnia błędy (tak/nie/czasami)
- uzupełnia/nie uzupełnia wyrazów z zastosowaniem odpowiedniej końcówki w zależności od przypadku i liczby,
- wolne tempo pisania (tak/nie),
- trudności w zapisie liter w liniaturze (tak/nie),
- posiada dobrą motywację do wykonywania ćwiczeń pisemnych (tak/nie),
- pismo jest czytelne i staranne (tak/nie/czasami)
- opuszcza znaki interpunkcyjne i niewielki elementy graficzne (tak/nie/czasami)

Proponowane ćwiczenia usprawniające sprawności językowe:

.....

II. B. Funkcjonowanie komunikacyjne (zakładające funkcjonowanie społeczne):

1. funkcjonowanie społeczne:

- nawiązuje pozytywne kontakty z kolegami z klasy i z nauczycielem (tak/nie),
- chętnie współpracuje w grupie (tak/nie/czasami),
- przestrzega ustalonych zasad pracy grupowej (tak/nie/czasami),
- jest obowiązkowy w zakresie przygotowania do lekcji i zadań wykonywanych na lekcji (tak/nie/czasami),
- lubi kierować pracą w grupie (tak/nie/czasami),
- tworzy wypowiedź ze świadomością celu (tak/nie/czasami),
- używa form grzecznościowych (tak/nie/czasami),
- stosuje zasady przekazywania informacji (pyta i odpowiada) (tak/nie/czasami),
- stosuje/rozpoznaje wybrane formy wypowiedzi – opis/instrukcja/list (tak/nie/czasami),
- wyszukuje wskazane wiadomości i porządkuje je (tak/nie/czasami),
- określa nadawcę i odbiorcę wypowiedzi (tak/nie/czasami),
- rozumie podstawowe komunikaty niewerbalne (tak/nie/czasami),
- rozróżnia zdania oznajmujące/pytające/rozkazujące (tak/nie/czasami),

2. funkcjonowanie emocjonalno-motywacyjne:

- chętnie podejmuje się wykonywania nowych zadań (tak/nie/czasami),
- doprowadza rozpoczęte zadanie do końca (tak/nie/czasami)
- zależy mu na otrzymywaniu pozytywnych ocen (tak/nie/czasami),
- adekwatnie ocenia własne możliwości (tak/nie/czasami),
- cechuje się dobrą motywacją do nauki (tak/nie/czasami),
- jest/stara się być samodzielny (tak/nie/czasami),

- potrafi komunikować własne emocje (np. zadowolenie/niezadowolenie, wdzięczność) (tak/nie/czasami),
- wyraża własne życzenia/pragnienia (tak/nie/czasami),

II. C. Funkcjonowanie poznawcze:

1. rozwój operacji umysłowych (na podstawie działań na materiale konkretnym):

- wskazuje istotne cechy przedmiotów (tak/nie/czasami),
- rozumie proste zależności przyczynowo-skutkowe (tak/nie/czasami),
- klasyfikuje przedmioty według podanej cechy (tak/nie/czasami),
- potrafi wskazać cechy ogólne danej kategorii przedmiotów (tak/nie/czasami),
- szuka potencjalnych rozwiązań w sytuacjach problemowych (tak/nie/czasami),
- wskazuje podobieństwa i różnice między przedmiotami (tak/nie/czasami),
- rozumie znaczenie symboli graficznych (tak/nie)

2. rozwój pamięci:

- zapamiętuje najważniejsze informacje z lekcji (tak/nie/czasami),
- potrafi wykorzystać zapamiętane informacje w praktyce (tak/nie/czasami),
- zapamiętuje krótkie rymowanki i piosenki (tak/nie/czasami),
- zapamiętane informacje odtwarza ze zrozumieniem (tak/nie/czasami),

3. rozwój uwagi:

- potrafi skupić się na zadaniu (tak/nie/czasami),
- często jest zainteresowany przedmiotem lekcji (tak/nie/czasami),
- rozprasza ją go nawet słabe bodźce (tak/nie/czasami),

4. rozwój percepcji wzrokowej i słuchowej oraz koordynacja tych sfer:

- rysunki ucznia są dokładne i zawierają szczegóły (tak/nie/czasami),
- potrafi nazwać kierunki i określić stosunki przestrzenne (tak/nie/czasami),
- odwzorowuje proste wzory (tak/nie/czasami),
- odwzorowuje złożone wzory (tak/nie/czasami),
- rozpoznaje dźwięki z otoczenia/głosy kolegów z klasy (tak/nie/czasami),
- odtwarza prosty rytm i potrafi go przedstawić graficznie (tak/nie),
- pamięta szczegóły oglądanego przedmiotu/ilustracji (tak/nie/czasami),
- odróżnia przedmioty zbliżone kształtem/wielkością/kolorem (tak/nie/czasami)

5. umiejętność organizowania i porządkowania wiedzy:

- łączy słownictwo w zakresy tematyczne (tak/nie/czasami),
- potrafi powiązać temat lekcji z posiadaną wiedzą (tak/nie/czasami),
- potrafi dopasować zakresy tematyczne do danego działu nauczania (tak/nie/czasami),
- potrafi dobrać sytuacje komunikacyjne do danej tematyki (tak/nie/czasami),
- wykorzystuje/porządkuje zdobyte informacje (tak/nie/czasami),

6. umiejętność zdobywania wiedzy:

- wybiera źródło informacji adekwatnie do potrzeb (tak/nie/czasami),
- wie, że istnieją różne sposoby uczenia się języka (tak/nie/czasami),
- wykorzystuje w praktyce znane sposoby uczenia się języka (tak/nie/czasami),

- samodzielnie pracuje nad doskonaleniem sprawności językowych (wykonuje dodatkowe ćwiczenia/poprawia własne błędy) (tak/nie/czasami),

III. Propozycja wykorzystania informacji o dziecku, zawartych we wstępnej diagnozie, do tworzenia indywidualnego programu nauczania języka obcego:

Dane ucznia:

Charakterystyka poziomu rozwojowego:

Mocne strony ucznia (zwłaszcza w zakresie funkcjonowania językowego):

Słabe strony ucznia (zwłaszcza w zakresie funkcjonowania językowego):

Zalecenia rehabilitacyjne na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego:

Cele główne:	Formy indywidualizacji:	Wybrane ćwiczenia rehabilitacyjne, które mogą być stosowane na lekcjach języka obcego:	Prognozowane osiągnięcia ucznia:
Cel edukacyjny:			W sferze rozwoju języka obcego: a) mówienie: b) słuchanie: c) czytanie d) pisanie: e) integrowanie sprawności:
Cel rehabilitacyjny:			W aspekcie rehabilitacyjnym - rozwój języka ojczystego - funkcjonowanie językowe: - funkcjonowanie komunikacyjne: - funkcjonowanie poznawcze:

IV. Propozycje analizy indywidualnych postępów ucznia zgodnie z programem nauczania

Arkusz obserwacji postępów ucznia

.....
w zakresie funkcjonowania językowego w języku obcym zgodnie z
indywidualnym programem nauczania języka obcego
w trakcie roku szkolnego.....

Zakres tematyczny i kompetencyjny (zgodnie z programem nauczania)	Wybrane słowa i zwroty	Poziom opanowania wybranych słów i zwrotów	Umiejętność integrowania sprawności

Wskazania do dalszej pracy:

Wyjaśnienie symboli używanych do określenia zakresu nabywania poszczególnych sprawności przez ucznia:

1. Słuchanie i rozumienie:

- a1 – słucha i rozumie
- b1 – słucha i częściowo rozumie
- c1 – nie wie co oznacza po usłyszeniu

2. Czytanie i rozumienie:

- a2 – czyta i rozumie
- b2 – czyta i częściowo rozumie
- c2 – nie wie co oznacza po przeczytaniu

3. Mówienie (produkcja)

- a3 – mówi używając prostych zwrotów i słów
- b3 – mówi używając niektórych słów
- c3 – powtarza

4. Mówienie (interakcja)

- a4 – uczestniczy w prostych sytuacjach komunikacyjnych
- b4 – uczestniczy w prostych sytuacjach komunikacyjnych z pomocą nauczyciela
- c4 – powtarza

5. Pisanie:

- a5 – pisze wyrazy i podstawowe zdania (z możliwością odwołania się do wzoru)
- b5 – uzupełnia tekst według wzoru
- c5 – przepisuje tekst

Arkusze obserwacji postępów ucznia

.....
w zakresie rozwoju funkcjonowania językowego w języku polskim
w trakcie roku szkolnego.....

Mocne strony ucznia:

Słabe strony ucznia:

Zalecenia rehabilitacyjne:

Zakres tematyczny i kompetencyjny (zgodnie z programem nauczania)	Diagnoza wstępna	Prognozowane osiągnięcia	Wybrane ćwiczenia korekcyjno-kompensacyjne oraz formy indywidualizacji	Diagnoza końcowa (dotyczy wiedzy i sprawności w języku ojczystym)

Wskazania do dalszej pracy:

**Arkusz obserwacji postępów ucznia
(w zakresie dynamiki rozwoju funkcjonowania językowego)
.....
zgodnie z indywidualnym programem nauczania języka obcego
w trakcie roku szkolnego.....**

Miesiące	IX	X	XI	XII	I	II	III	IV	V	VI	Uwagi
Postępy ucznia:											
w zakresie stopnia opanowania języka obcego:											
1. czytanie											
2. mówienie											
3. słuchanie											

4. pisanie											
5. integrowanie sprawności											
w zakresie rehabilitacyjnym:											
sfera języka ojczystego:											
1. funkcjonowanie językowe											
2. funkcjonowanie komunikacyjne											
3. funkcjonowanie poznawcze											

Punktacja za poszczególne osiągnięcia:

- 1 – duże trudności nawet z pomocą nauczyciela
- 2 – powolny postęp z pomocą nauczyciela
- 3 – dostateczny postęp z próbami samodzielnego działania
- 4 – dobry postęp z zauważalnymi błędami przy minimalnej pomocy nauczyciela
- 5 – szybki postęp z niewielkimi błędami, wysoki stopień samodzielności

Anna Płaksej

Uniwersytet Wrocławski

**ROLA BIOSTYMULACJI
MÓZGU W UCZENIU SIĘ
JĘZYKA ANGIELSKIEGO
PRZEZ NASTOLATKÓW
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
INTELEKTUALNĄ W STOPNIU
LEKKIM**

**The role of brain bio-stimulation in learning English
by mildly retarded teenagers**

The 21st century is the time of dynamic development of advanced technologies as well as creating and improving equal opportunities for those who have not had them so far. The appropriate and well adjusted education of people who are mentally retarded may turn out to be one of the most important ways to prepare them to live independently in their societies. In every Polish school at least one foreign language is taught and mostly it is English. Even though the idea of teaching English to mildly retarded students has always been controversial, the Ministry of Education in Poland decided to put it into practice. Consequently, since 2009 the junior high school graduation exam has included a component devoted to testing a foreign language. These changes made it necessary to increase the effectiveness of foreign language pedagogy.

A lower intelligence quotient, psycho-motor hyperactivity or emotional disturbance are factors that make the English language learning process more difficult for the mildly retarded students; however, they do not prevent it. The process may be facilitated by adjusting the teaching techniques and, thanks to new technologies, by diminishing hyperactivity and problems with concentration. The research conducted by the author showed that in case of mildly retarded students brain stimulation with the use of EEG Biofeedback influenced positively their learning English. The article describes in more detail the problems mentioned above and aims to present evidence supporting the assumption that brain bio-stimulation may have a positive impact on vocabulary retention in learning English by mildly retarded teenagers.

1. Czas nowych wyzwań

XXI wiek to czas dynamicznego rozwoju zaawansowanych technologii oraz tworzenia i udoskonalania równych szans dla tych, którzy ich do tej pory nie mieli. Prawidłowa, czyli odpowiednio dostosowana edukacja osób z niepełnosprawnością intelektualną może być najważniejszym ze sposobów przygotowania ich do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie. W każdej polskiej szkole uczniowie poznają przynajmniej jeden język obcy i w przeważającej części jest to angielski. Pomimo, że idea nauczania języka obcego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim była kontrowersyjna, Ministerstwo Edukacji Narodowej zdecydowało się na wprowadzenie jej w życie. W wielu klasach zajęcia z języka obcego stanowiły wówczas często ciekawe urozmaicenie programu, a niektórzy nauczyciele potrafili nawet wykorzystać tę zmianę do celów terapeutycznych. Jednak od 2009 roku egzamin gimnazjalny dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim obejmuje także język obcy (Wieruszewska 2007). Taka poważna zmiana to ogromne wyzwanie zarówno dla samych uczniów, jak i ich nauczycieli, którzy oprócz przybliżenia uczniom języka obcego musieli dodać kolejny cel w swojej pracy – przygotowanie do zdania egzaminu. W takich okolicznościach zmieniło się nieco podejście do przedmiotu, a podnoszenie skuteczności nauczania stało się absolutną koniecznością.

Jak wynika z doświadczeń nauczycieli języka angielskiego (Mąkosa 2001), można odnieść sukces w nauczaniu języka obcego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Jednak, oprócz zastosowania metod i technik nauczania, które są odpowiednio zmodyfikowane i dostosowane do indywidualnych potrzeb ucznia i grupy oraz dopasowania standardowego programu nauczania do możliwości intelektualnych osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nauczyciele muszą stale poszukiwać nowych sposobów na radzenie sobie z problemem krótkiego czasu skupienia swoich uczniów i starać się go w jak największym stopniu eliminować. Proces nauczania i uczenia się może zachodzić tylko przy odpowiedniej koncentracji, uwaga ucznia jest bowiem jednym z najważniejszych czynników warunkujących ten proces i należy ją traktować szczególnie i priorytetowo.

Nowe technologie XX wieku ułatwiają życie ludzi na niezliczoną ilość sposobów i choć w większości szkół znajdują się komputery i nowoczesne oprogramowanie, jest jeszcze wiele innych ciekawych ulepszeń, jakie można byłoby wprowadzić w dziedzinie edukacji dzięki nowym rozwiązaniom technicznym. W 1999 roku urządzenie o nazwie EEG Biofeedback po raz pierwszy pojawiło się w Polsce (EEG Instytut Biofeedback 2010). Choć wcześniej popularne w Stanach Zjednoczonych, u nas początkowo było nieznanne, podczas gdy dziś jest stosowanym urządzeniem terapeutycznym, a specjalistyczne kursy na licencję terapeutyczną prowadzone są na czterech poziomach przez profesjonalne ośrodki szkoleniowe. Ogólnie zdefiniowanym celem terapii jest objęcie lepszej

kontroli nad własnym mózgiem, a dokładnie nad umiejętnością skierowania swojej uwagi i koncentracji na określony aspekt. Duża część pacjentów poddawanych takiej terapii to osoby cierpiące na ADHD, u których zaobserwowano znaczną poprawę nawet w porównaniu z efektami leczenia farmakologicznego. Na podstawie takich właśnie informacji powstało moje założenie, że terapia przy użyciu EEG Biofeedback może być pomocna w efektywnym nauczaniu języka angielskiego w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Postanowiłam zaprojektować i przeprowadzić badanie pre-eksperymentalne w grupie uczniów z gimnazjum z jednego ze specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, zwłaszcza, że według mojej wiedzy takie badanie nie zostało wcześniej wykonane. Ośrodek jest w posiadaniu urządzenia EEG Biofeedback i dysponuje własnymi licencjonowanymi terapeutami. Zanim jednak przejdę do przedstawienia procesu badania i omówienia wyników, pragnę poświęcić kilka słów tematowi niepełnosprawności intelektualnej, a następnie neurofizjologii, w celu lepszego zaprezentowania istotnych okoliczności towarzyszących badaniu.

2. Niepełnosprawność intelektualna

Przypadki osób mniej sprawnych intelektualnie od innych były zawsze zauważane na tle społeczeństwa, ale długo nie było wiadomo, co jest przyczyną owej odmienności, a już na pewno nie podejrzewano, że przyczyna może znajdować się w głowie. Z powodu braku fachowej wiedzy, dawniej uznawano, że to, co dziś jest określane mianem niepełnosprawności intelektualnej, było nieumiejętnością dostosowania się jednostki do standardów współżycia społecznego oraz poprawnego funkcjonowania z innymi osobami w normalnym środowisku. Dla wielu osób o obniżonej sprawności umysłowej samodzielne codzienne życie było bowiem wielkim wyzwaniem, a w niektórych przypadkach było ono wręcz niemożliwe. Choć przez długi czas takie osoby chowano w domach i wstydzono się ich, później uznano, że korzystniej dla społeczeństwa będzie edukować niepełnosprawnych intelektualnie niż zapewniać im dożywczo opiekę i warunki materialne. Kiedy w 1905 roku Binet i Simon (Patton, Polloway i Smith 2000: 81) wprowadzili test sprawdzający umiejętności umysłowe, problem po raz pierwszy zaczął być postrzegany w kategoriach trudnych aspektów kompetencji kognitywnej. W latach 30-tych ubiegłego stulecia oszacowano, że uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną stanowili zdecydowaną większość wszystkich uczniów niepełnosprawnych (ibid.). Jak jednak definiuje się pojęcie niepełnosprawności intelektualnej? Według definicji obecnych w fachowej literaturze jest to słabsze funkcjonowanie mentalne odzwierciedlane np. przez obniżony iloraz inteligencji w stosunku do przyjętej normy, wynoszącej średnio (IQ) 100, któremu towarzyszą także problemy adaptacyjne (Barnow, Ermer, Dittmann i Stieglitz 2005: 208). Test na inteligencję służy jednak tylko i wyłącznie przekazaniu informacji o tym, jak

duża jest dysfunkcja, która może być spowodowana takimi czynnikami jak m.in. obciążenie genetyczne (np. dziedziczność), niewłaściwe środowisko rozwoju, patologiczne nieprawidłowości ośrodkowego układu nerwowego, urazy mózgu oraz nieprawidłowy rozwój biologiczny, również w okresie życia płodowego (Siwek 2006: 39-40). W klasyfikacji niepełnosprawności intelektualnej podaje się cztery stopnie, choć dawniej rozróżniano tylko trzy. Przez wiele lat ubiegłego stulecia organizacje takie jak Amerykańskie Towarzystwo Badań nad Upośledzeniem Umysłowym (AAMR), Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (APA) a także Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) opracowywały i udoskonalały swoje klasyfikacje stopni niepełnosprawności intelektualnej w oparciu o obserwacje oraz testy kliniczne. To sprawiło, że w zależności od autora klasyfikacji, przedziały dla poszczególnych stopni czasami różnią się kilkoma punktami. Według Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób (ICD-10 opracowanej przez WHO) należy przyjąć, że mówimy o stopniu głębokim, gdy IQ wynosi poniżej 20 (Siwek 2006: 61, podobnie Włodarski 1976: 52). To najcięższe przypadki i osoby takie nie są w stanie uczyć się w ogóle. Ponadto nie nabywają cech rozwojowych takich jak chodzenie, mówienie czy samodzielne jedzenie. Nie rozpoznają twarzy, ale potrafią reagować na kilka słów, najczęściej gdy są to bodźce sygnalizujące pokarm. Nigdy nie stają się samodzielni. IQ na poziomie 20-34 to niepełnosprawność znaczna (Siwek 2006: 61, podobnie Seifert 1983: 276). Cechuje się podstawową sprawnością fizyczną i umiejętnością wykonania prostych zadań pod nadzorem, ale elementarne funkcje językowe bądź kognitywne pojawiają się rzadko. Pamięć bardzo nietrwała, brak dowolnego skupienia uwagi, a rozwój intelektualny w dorosłości jest porównywalny z dzieckiem w wieku 5-6 lat. Kolejny stopień niepełnosprawności to umiarkowany IQ od 35 do 49 (ibid.). To przypadki wyuczalne, tzn. osoby takie czasem opanowują czytanie, ale bez zrozumienia oraz pisanie (pojedyncze wyrazy). Z odpowiednią pomocą są w stanie wykonać bardzo proste czynności. Reagują na otoczenie i choć funkcja mowy jest mocno zaburzona, bywa, że potrafią komunikować się werbalnie w prosty sposób. Widoczna jest pogorszona koordynacja ruchowa. Jeśli osoby niepełnosprawne intelektualnie w stopniu umiarkowanym otrzymają wczesne wsparcie i rehabilitację, mogą w nielicznych zadaniach osiągnąć samodzielność. Ostatni stopień niepełnosprawności intelektualnej to lekki, o ilorazie inteligencji od 50 do 69 (Siwek 2006: 61), lecz należy zauważyć, że ustalenie wyraźnej granicy pomiędzy umiarkowanym a lekkim stopniem omawianej niepełnosprawności czasami może sprawiać trudności ze względu na indywidualne cechy u konkretnych osób. Niemniej jednak osoby należące do tej grupy są w stanie uczyć się w szkole pod warunkiem, że będzie ona do nich dostosowana programowo. W wieku od 15 do 21 lat osiągają rozwój intelektualny 8-12-latk. Mowa rozwija się z opóźnieniem i bywa zaburzona – od problemów z artykulacją po trudności z werbalnym wyrażaniem swoich myśli. Nie rozumieją wielu słów i skomplikowanych pojęć, ale za to mogą nauczyć się zawodu i w

czynnościach manualnych nie widać obniżonej sprawności intelektualnej. Osobom niepełnosprawnym umysłowo w stopniu lekkim można w dużym stopniu pomóc przystosować się do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie poprzez odpowiednią edukację, nauczanie zawodu, a nawet, jak się w ostatnich latach okazało – nauczanie języka obcego. Ponieważ ta grupa jest w centrum zainteresowania niniejszego artykułu, poświęcę jej nieco więcej uwagi. Obecnie uważa się, że niepełnosprawność intelektualna to przypadłość 2 do 3% całej populacji (Zegarek i Rocznik 2001). W przypadku nauczania osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych należy zwrócić uwagę na ograniczenia i możliwości takich uczniów. Do kategorii tych pierwszych niewątpliwie należy słabo rozwinięte myślenie logiczne, odwracalne oraz abstrakcyjne, które w normalnym rozwoju umysłowym pojawia się około 10-11 roku życia. W konsekwencji trudno takim uczniom wyobrazić sobie pojęcia abstrakcyjne i je zrozumieć, w przeciwieństwie do konkretnych przedmiotów. Uogólnianie, kategoryzowanie i porównywanie rzeczy lub pojęć jest tu zadaniem trudnym. Pojawiają się kłopoty z normalnie pracującą pamięcią, tzn. albo jest ona słaba albo wręcz fotograficzna. Najczęściej jest to jednak pozbawiona zrozumienia treści pamięć mechaniczna, co tłumaczy łatwość uczniów w zapamiętywaniu wierszy czy piosenek. Oprócz ograniczeń kognitywnych, należy przedstawić również problemy emocjonalne i psychomotoryczne. Często u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim zdarza się brak równowagi zarówno w odczuwaniu, jak i okazywaniu uczuć, np. niekontrolowana agresja lub znikoma zdolność do nawiązywania interakcji z innymi. Wielu uczniom brakuje motywacji do nauki, a inni wykazują negatywne podejście do życia w ogóle. Zazwyczaj niedojrzałość społeczna i problemy natury emocjonalnej są skutkiem trudnych, a niekiedy wręcz patologicznych warunków środowiskowych uczniów. Poza ograniczeniami, należy jednak także pamiętać o tym, że mimo trudności, uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim są w stanie opanować program szkolny do poziomu piątej klasy podstawowej szkoły masowej i potrafią nauczyć się zawodu. Gdy zadba się o odpowiednią formę przekazu – można odnieść sukces w edukacji specjalnej. Przy doborze skutecznych technik, natomiast, należy pamiętać o tym, że wiele osób z niepełnosprawnością intelektualną ma dominującą prawą półkulę mózgową i warto przeanalizować cechy, możliwości i naturalne predyspozycje z związane z tym faktem, np. przekazywać treść obrazem, dźwiękiem, za pośrednictwem dotyku, węchu czy nawet smaku. To prosty sposób na np. zwrócenie i zatrzymanie uwagi uczniów, co jest niezwykle ważne w nauczaniu i trudne. Nie o technikach nauczania jednak będzie tu mowa. Przedmiotem tych rozważań jest właśnie koncentracja i skupienie ucznia. Aspekt ten jest bardzo istotny, gdyż może stać za sukcesem bądź porażką w trwałym zdobywaniu wiedzy przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Żadna ilość powtórzeń danego słowa czy zagadnienia nie pomoże, jeśli osoba, do której się kierujemy, nie skupi się na tym, o czym się do niej mówi. Z tym właśnie uczniowie mają największy

problem – z koncentracją. I nie jest to spowodowane wyłącznie ich brakiem samodyscypliny. To typowa cecha uczniów z niepełnosprawnością intelektualną – nadaktywność psychoruchowa. Wielu z nich wykazuje objawy typowe dla zespołu ADHD. Bardzo trudno jest przy pomocy tradycyjnych praktyk na lekcji zaradzić temu problemowi, gdyż swoje źródło ma on w mózgu, a dokładnie w zaburzonej proporcji różnych fal mózgowych. Istnieje jednak urządzenie EEG Biofeedback, w które wiele specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych w Polsce jest wyposażonych, i może ono pomóc zredukować bądź nawet zlikwidować problem nadpobudliwości. Dlatego pokrótce przyjrzymy się bliżej temu, jak działa ludzki mózg i w jaki sposób to urządzenie treningowe jest w stanie pomóc uczniom z niepełnosprawnością intelektualną.

3. Z pomocą neurotechnologii

Neurotechnologia zajmuje się obserwacją struktury i fizjologii mózgu wraz z procesami, które w nim zachodzą. To nauka, która łączy w sobie wiedzę z dziedziny medycyny, psychologii i najnowszych odkryć w biomedycynie, a jej celem jest rozwinięcie i zoptymalizowanie motorycznych, intelektualnych i emocjonalnych funkcji mózgu (Pakszys 2006). Mózg pracuje dzięki impulsom elektrycznym, które są przekazywane między komórkami nerwowymi, a ich częstotliwość i ilość bezpośrednio przekłada się na wydolność intelektualną. W zależności od tego, w jakim stanie się znajdujemy, częstotliwości fal mózgowych bywają różne. Czasem jest odwrotnie – to zmienna aktywność fal mózgowych, spowodowana czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi, sprawia, że doświadczamy różnych stanów świadomości. Jedno natomiast jest pewne: mózg łatwo dostosowuje częstotliwość swoich fal do środowiska, które na niego oddziałuje i ludzie już dawno odkryli, że np. dynamiczne dźwięki muzyki czy błyski światła mogą działać pobudzająco, podczas gdy jednostajny dźwięk jadącego pociągu po szynach czy szum morza jest w stanie ukolysać nas do snu. Wszystko to dzieje się dlatego, że fale mózgowe dostrajają się do czynników z otoczenia. Mając tę wiedzę, naukowcy z NASA opracowali urządzenie, które dziś jest przedstawiane jako EEG Biofeedback – połączenie encefalografii, obecnie jednej z wiodących technik czynnościowej diagnostyki mózgu, i komputera, a dokładnie – gry komputerowej. Dziś jednak, zamiast astronautom, możemy pomóc osobom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, np. w procesie uczenia się języka obcego.

Przedstawię teraz rodzaje fal mózgowych, które każdej dobie kierują naszym umysłem. Zasadniczo jest ich cztery rodzaje. Pierwszy z nich to fale delta, z częstotliwością od 0,4 do 4 Hz, występujące podczas głębokiego snu i szacuje się, że przez większość czasu spania mózg pozostaje właśnie w stanie delta. Jedynie chwilowe wyładowania fal theta i alfa są oznaką snów. W stanie delta ciało regeneruje się i odzyskuje siły (EEG Instytut 2006, Pakszys 2006). Drugi rodzaj fal mózgowych to fale theta o częstotliwości 4 to 8 Hz oferujące

stan głębokiej relaksacji i transu, czyli spanie z obecnością snów i podświadomości. To idealny stan dla medytacji i hipnozy, gdyż dzięki falom theta nie odczuwamy stresu, napięcia ani żadnych innych negatywnych uczuć, a poziom endorfin rośnie. W stanie między jawą a snem, lecz przy małym udziale fal alfa i beta, możemy lekko odczuwać zewnętrzne czynniki za pomocą zmysłów. Fale alfa są neutralne, od 8 do 12 Hz i osoba w tym stanie świadomości jest zrelaksowana, wzmacnia się bierna uwaga, pamięć oraz pozytywne myślenie. Pojawia się podatność na sugestie. Ostatni typ fal mózgowych, od 13 do nawet 35 Hz to fale beta, obejmujące m.in. fazę rytmów sensomotorycznych (SMR). To stan wysokiej koncentracji (np. podczas pracy umysłowej) występujący w obecności niskich wartości beta, których obecność pomogłaby w likwidowaniu nadpobudliwości psychomotorycznej u dzieci. Im jednak wyższe wartości beta, tym większe napięcie i stres. Rozróżnia się także fale gamma, które występują w stanach ekstremalnych doświadczeń psychologicznych (EEG Instytut 2006, Pakszys 2006).

W przypadku osób z zaburzoną koncentracją, występuje zbyt wiele fal alfa, a zbyt mało niskich fal beta. Rolą urządzenia EEG Biofeedback jest zmiana tych proporcji poprzez trening polegający na tym, że osoba ma założony na głowę czujnik fal mózgowych i gra w grę komputerową, którą steruje wyłącznie własnymi myślami. Sukces w grze jest uzależniony od poziomu skupienia, a biologiczne sprzężenie zwrotne (sygnały własnego ciała) zapewnia pozytywne wzmocnienie w przypadku dobrego pokierowania rozwojem wydarzeń w grze. Innymi słowy, jeśli osoba w trakcie sesji terapeutycznej wystarczająco mocno skoncentruje swoją uwagę na osiągnięciu właściwego celu w grze (np. samochód jadący w granicach drogi, a nie poboczem), cel ten zostanie osiągnięty i prawidłowy tok wydarzeń gry, będący nagrodą – pozytywnym wzmocnieniem, jest widoczny dla tej osoby na ekranie monitora i zachęca do powtórzenia czynności. Jednocześnie, brak odpowiedniego skupienia uwagi może skutkować tym, że samochód będzie jechał poboczem. Dla osób z zaburzoną koncentracją takie skupienie uwagi bywa czasem dużym wysiłkiem, ale jest jednocześnie ćwiczeniem regulującym częstotliwość fal mózgowych, ponieważ jak każde ćwiczenie fizyczne, prowadzi do lepszej sprawności dzięki wielokrotnym powtórzeniom. To oznacza, że mózg, dzięki swojej elastyczności, uczy się w ten sposób wchodzić na odpowiednie częstotliwości fal mózgowych w konkretnych sytuacjach – w tym przypadku – w stanie wyczerpanej, celowej koncentracji uwagi. Taki trening pomaga osobie stymulowanej nauczyć się kontroli nad własną umiejętnością koncentracji, a wielokrotne treningi pomagają poprawnie nastroić fale mózgowie i ich zaburzone wartości skorygować do częstotliwości normalnych dla danej sytuacji. Pozwala to w znacznym stopniu zredukować lub zlikwidować zaburzenie nadpobudliwości (EEG Instytut 2006), a co za tym idzie problemy z koncentracją (Pakszys 2006; Lamparska-Warchalska 2010). Założenie, iż skupienie uwagi jest czynnikiem warunkującym sukces w uczeniu się pozwoliło mi upatrywać nadziei, że sesje stymulujące z wykorzystaniem

EEG Biofeedback pomogą uczniom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim lepiej koncentrować się na lekcjach języka angielskiego i więcej z nich wynosić. Dlatego przeprowadziłam badanie pre-eksperymentalne i sprawdziłam, czy taka stymulacja mózgu może mieć jakikolwiek pozytywny wpływ na zapamiętywanie angielskiego słownictwa na lekcjach języka obcego.

4. Badanie

Grupa

Uczestnikami badania byli uczniowie drugiej klasy gimnazjum ze specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego. Piętnaścioro nastolatków – sześciu chłopców oraz dziewięć dziewcząt ze stwierdzoną niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim brało udział w eksperymencie (do badania nie zostały udostępnione szczegółowe orzeczenia o dokładnym stopniu niepełnosprawności każdej z osób, co sprawiło, że te dane nie były czynnikiem brany pod uwagę w analizie wyników). Najstarsi uczniowie mieli 18 lat (2), sześcioro uczniów było w wieku 17 lat, pięcioro w wieku 16 lat, a najmłodszy uczniowie w tej grupie mieli 15 lat (2), przy czym wiek piętnastu lat jest normą dla tego etapu edukacji zarówno w szkole specjalnej jak i masowej. Rozbieżność wieku wśród uczniów szkoły specjalnej w obrębie jednej klasy nie jest jednak zjawiskiem nadzwyczajnym, gdyż ci uczniowie mają prawo uczęszczać do gimnazjum do ukończenia 21 roku życia. Z powodu różnego typu trudności uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną często muszą powtarzać klasy (zazwyczaj ma to miejsce jeszcze w szkole masowej) i stąd taka różnica wieku w jednej grupie. Poziom języka obcego tych uczniów, którzy pobierali edukację z języka angielskiego od czwartej klasy szkoły podstawowej, został określony jako początkujący. W okresie trwania badania, byli oni uczeni przez tego samego nauczyciela i korzystali z książki o tytule „New English Zone 1” (autorzy: Rob Nolasco i David Newbold), przeznaczonej dla uczniów początkujących w masowej szkole podstawowej. Fakt, iż uczestnicy badania byli uprzednio nauczani języka obcego przez okres 4 lat, nie wpłynął znacząco na jego poziom (nadal początkujący). Oprócz podręcznika nauczyciel korzystał z dodatkowych materiałów do książki oraz wprowadzał informacje o kulturze, historii i geografii krajów anglojęzycznych. Zajęcia z języka angielskiego odbywały się w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Grupę można opisać jako raczej aktywną, chętną do uczestnictwa w zadaniach i lubiącą wszelkiego rodzaju ćwiczenia angażujące wspólne powtarzanie na głos. Uczniowie chętnie przepisywali słówka, wyrażenia oraz całe zdania z tablicy do zeszytu, a ponadto byli z siebie zadowoleni, gdy mogli podchodzić indywidualnie do tablicy, by wykonać przykład z ćwiczenia, np. coś połączyć, narysować czy podpisać. To, zdaniem nauczyciela, stanowiło dla nich szybki dowód na to, że robią postępy i dawało okazję pochwalenia się wiedzą na forum klasy. Praca w parach i sporadycznie w grupach oraz gry językowe, zwłaszcza oparte na słownictwie, należały do najbardziej ulubionych zadań grupy. Uczniowie lubili także ćwiczenia angażujące fizycznie, ale nieśmiałość wielu z nich oraz presja ze strony niektórych rówieśników ograniczała swobodne poruszanie się po klasie i działała demotywująco. Podobne kłopoty były z mówieniem w języku angielskim – grupa odczuwała to jako bardzo trudną czynność i uczniowie niechętnie podejmowali ten trud. Często powodem była niska samoocena. Zeszyty były prowadzone przez

uczniów z dużą starannością, ale zadania domowe nie były odrabiane – przeważnie z powodu trudnych warunków środowiskowych w domu. Z tej przyczyny również głównym miejscem kontaktu z językiem była lekcja w szkole; na samodzielne uczenie się uczniów po szkole nauczyciel nie mógł raczej liczyć. Każde zajęcia zorganizowane były zatem w taki sposób, aby poświęcić ostatnie kilka minut na powtórkę, a krótkie 5-minutowe testy miały miejsce co drugą lekcję. Jeśli chodzi o umiejętności językowe uczniów, dosyć dobrze radzili sobie ze słuchaniem, ćwiczeniami pisemnymi oraz czytaniem ze zrozumieniem na głos (czytanie w ciszy powodowało trudności ze skupieniem uwagi i w konsekwencji również złe zachowanie na lekcji). Z powodu słabego myślenia abstrakcyjnego i nieumiejętności stosowania poznanych zasad gramatycznych, budowanie zdań w mowie sprawiało największe kłopoty.

Opisując tę grupę nie należy również zapomnieć o nastawieniu uczniów do samej idei uczenia się języka obcego. Niektórzy z nich byli nastawieni entuzjastycznie, ale inni wręcz przeciwnie, zwłaszcza, gdy nie wierzyli w swoje możliwości porównując się z rodzeństwem ze szkoły masowej, znającym lepiej język angielski. Poza tym, argumenty o lepszej przyszłości dzięki znajomości języka angielskiego nie pomagały im wyobrazić sobie wspaniałej kariery, gdyż dominującą myślą była świadomość bycia w szkole specjalnej... Mimo to jednak, grupa zadawała częste pytania o nazwy wielu rzeczy w języku obcym w odniesieniu do różnych tematów, co świadczyło o ich zainteresowaniu. Ponadto, znaczącym czynnikiem motywującym okazała się świadomość egzaminu gimnazjalnego z języka obcego. Przeprowadzanie próbnych egzaminów było traktowane przez uczniów z powagą.

Z organizacyjnego punktu widzenia, uczniowie tej grupy sprawiali spore problemy z dyscypliną, głównie z powodu nadpobudliwości, a nawet agresji wobec siebie nawzajem. Mieli także spore trudności z wyrażaniem swoich emocji albo nie potrafili nad nimi panować. Nauczyciel często widział konieczność rozmowy z uczniami o ich problemach domowych. Każdy uczeń wymagał osobnego traktowania, pochwał i motywacji.

Procedura badawcza

Badanie miało miejsce w jednej ze szkół specjalnych w Polsce, do której uczęszczają wyłącznie uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, średnim lub głębokim. Instrumentami badawczymi były: wywiad z nauczycielem prowadzącym oraz 2 testy. Przed eksperymentem uczestnicy badania napisali test sprawdzający znajomość słownictwa. Ułożony w odpowiedni sposób z wykorzystaniem obrazków i typów ćwiczeń z podręcznika, zawierał 4 zadania testujące łącznie 20 hasel leksykalnych, które obejmowały materiał z pierwszego i drugiego rozdziału przerabianego przez nich podręcznika oraz sprawdzał umiejętności receptywne i produktywne. Zadania (w obu testach) wymagały np. połączenia obrazka z odpowiednim wyrazem, podpisania obrazka, zakreślenia odpowiedniego elementu na podstawie słuchania, przyporządkowanie

polskim wyrazom angielskich odpowiedników (bez obrazka) czy wybór odpowiedniego przymiotnika (z dwóch przeciwnych) opisującego sytuację na obrazku. Tematy leksykalne obu testów obejmowały: przedmioty szkolne (np. a ruler, a chair, a desk), zwierzęta (np. a dog, a cat), liczebniki (do 20), dni tygodnia oraz przymiotniki opisujące codzienne sytuacje (np. noisy/quiet, dirty/clean, new/old). Za każdą prawidłową odpowiedź przyznawano 1 punkt. W każdym teście było 20 punktów do zdobycia. Celem testu pierwszego było zgromadzenie danych, do których należało potem odnieść wyniki testu przeprowadzonego po eksperymencie. Po teście wstępnym uczniowie zostali poddani stymulacji mózgu przy użyciu treningu EEG Biofeedback w ilości 10 sesji, jedna tygodniowo. Terapeutami byli pracownicy ośrodka, posiadający specjalistyczne licencje do wykonywania takich zabiegów. Jednocześnie, uczniowie przerabiali na lekcjach trzeci oraz czwarty rozdział z podręcznika kursowego. Po zakończeniu terapii uczniowie napisali drugi test, analogiczny w formie do pierwszego, lecz sprawdzający zapamiętanie słownictwa z odpowiednio trzeciego i czwartego rozdziału. Metodologia badania o charakterze ilościowym, długotrwałym i pre-eksperymentalnym (tzn. bez grupy kontrolnej) przedstawiała się następująco:

- *zmienna niezależna*: stymulacja mózgu osób badanych przeprowadzona metodą EEG Biofeedback; przedstawiona na skali nominalnej
- *zmienna zależna*: zapamiętanie słownictwa, mierzone dwoma testami (przed i po eksperymencie); przedstawiona na skali interwałowej
- *zmienna manipulacyjna*: plec uczniów, przedstawiona na skali nominalnej
- *zmienna kontrolowana*: wszyscy uczestnicy badania to uczniowie drugiej klasy gimnazjum na podobnym poziomie języka obcego, nauczani przez tego samego nauczyciela, z wykorzystaniem takich samych materiałów i w tym samym czasie oraz poddawani takiej samej ilości sesji stymulujących, bez skali.

Postawiono dwie hipotezy:

Teza 0: Stymulacja mózgu metodą EEG Biofeedback nie ma wpływu na zapamiętywanie słownictwa języka angielskiego.

Teza 1: Stymulacja mózgu metodą EEG Biofeedback ma pozytywny wpływ na zapamiętywanie słownictwa języka angielskiego.

Zgodnie z założeniami teoretycznymi dla metody EEG Biofeedback, stymulacja fal mózgowych z jej wykorzystaniem nie przynosi skutków ubocznych, dlatego też nie przewidywano, aby sesje mogły w jakikolwiek sposób zaszkodzić badanym czy mieć negatywny wpływ na zapamiętywanie słownictwa, pod warunkiem jednak, że treningi są przeprowadzane prawidłowo przez osoby do tego uprawnione. Pozytywny wpływ metody miał przejawiać się poprzez lepsze zapamiętanie słownictwa poznanego na lekcjach, odzwierciedlone większą ilością zdobytych punktów w teście przeprowadzonym po eksperymencie.

Analiza wyników

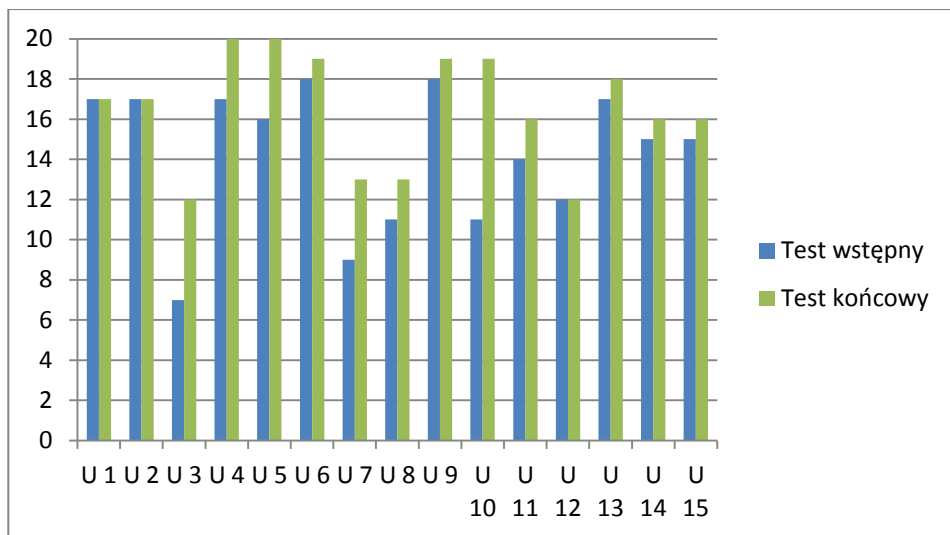
Badanie przebiegło w zamierzony sposób. Stymulację przeprowadzono, a wyniki obu testów zostały porównane przy zastosowaniu następujących obliczeń: średnia obu testów, odchylenie standardowe wskazujące na różnice między wynikami oraz test Studenta T informujący o tym, czy różnice w wynikach testu są istotne statystycznie. Po sprecyzowaniu danych wyciągnięto następujące wnioski:

po obliczeniu osobnej średniej dla każdego z testów oraz odchylenia standardowego uzyskane wartości wskazały, że test końcowy wypadł lepiej niż wstępny, co obrazuje Tabela 1 poniżej:

	Test 1 – wstępny	Test 2 – końcowy
Średnia	14,27	16,47
Odchylenie standardowe	3,35	1,48

Tabela 1: Wartości średniej i standardowego odchylenia dla testu wstępnego i końcowego.

Z wartości średnich obliczonych dla obu testów wynika, że uczestnicy badania udzielili więcej poprawnych odpowiedzi pisząc test końcowy. Jeśli zaś chodzi o odchylenie standardowe, jest ono homogeniczne dla testu końcowego, co oznacza, że nie było znacznych różnic między wartościami punktów zdobytych przez poszczególnych badanych. Z uwagi na fakt, że dwoje uczniów uzyskało wynik maksymalny, czyli 20 punktów, a troje 19 punktów, można zakładać, że pozostałe 2/3 grupy badawczej również zdobyło wysoką ilość punktów, gdyż odchylenie standardowe jest relatywnie niskie. Stosunek testu końcowego do wstępnego przedstawia poniższy Wykres 1:



Wykres 1: Wyniki testu wstępnego oraz końcowego.

Z powyższego wykresu wynika, że najniższy wynik w teście wstępnym to 7 punktów, a w końcowym 12, przy czym 2 osoby osiągnęły maksimum, co nie miało miejsca w teście wstępnym. Ponadto, próg zdobytej punktacji na poziomie 80% lub więcej (w tym przypadku 16 punktów na 20) został osiągnięty przez 73,3% badanych w teście końcowym w porównaniu z 46% w teście wstępnym. Bez wątplenia wskazuje to na znaczną poprawę ogólnego wyniku testu końcowego – o około 30%.

Oprócz powyższych wskaźników obliczono także test Studenta T dla prób zależnych, który wykazał, że tezę 0 należy odrzucić, gdyż T zaobserwowane (1,81) okazało się wyższe niż T krytyczne (1,761) ustanowione dla tego badania na poziomie istotności $\alpha = 0,05$. Oznacza to tym samym, że teza 1 została w badaniu potwierdzona – stymulacja mózgu w treningach metodą EEG Biofeedback ma pozytywny wpływ na zapamiętywanie słownictwa języka angielskiego u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Różnica w wynikach między testem wstępnym i końcowym jest znacząca statystycznie. Niemniej jednak należy pamiętać, iż z przyczyn niezależnych od osoby badającej, w badaniu wzięło udział 15 osób i wynik należy uznać za dowód istnienia jedynie pewnej tendencji. Obecnie przez okres 2 lat prowadzone jest podobne badanie, lecz z udziałem większej liczby osób, sesji treningowych i z uwzględnieniem przyswajania języka obcego w szerszej perspektywie, niż zakres leksykalny.

5. Rozważania o przyszłości

Pomysł nauczania języka obcego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim od początku był i nadal jest kontrowersyjny. Nauczanie takich osób jest trudne podobnie jak odnoszenie przez nich sukcesów. Niemniej jednak, język obcy w ich szkole jest obecny i jak na razie nic nie wskazuje na to, by miało się to zmienić. Dowodem jest zmiana z roku 2009 i podniesienie poprzeczki za pomocą egzaminu gimnazjalnego z języka obcego. Nie oznacza to jednak katastrofy, gdyż egzamin jest dostosowany do specjalnego programu, a proces nauczania można stale udoskonalać oczekując jednocześnie coraz lepszych efektów uczenia się. W dotarciu z przekazem do ucznia o specjalnych potrzebach intelektualnych i emocjonalnych może pomóc właśnie trening EEG Biofeedback, poprzez korzystny wpływ na wzmocnienie koncentracji uczniów, którzy często mają problemy ze skupieniem uwagi. Wynik przeprowadzonego przeze mnie badania, podobnie jak wspomniane na początku doświadczenia innych nauczycieli pokazują, że można nauczyć uczniów niepełnosprawnych intelektualnie języka obcego choćby w takiej jego części, jak wyrażenia leksykalne i z sukcesem na miarę możliwości, jakie ci uczniowie posiadają. Tak jak w każdej grupie, są tu jednostki słabsze i silniejsze, co oznacza, że nawet jeśli kilka osób w grupie nauczy się rozumieć i składać choćby kilka prostych zdań w języku angielskim, to i tak jest to o wiele więcej, niż gdyby nikt z nich tego języka nie był uczony. A urządzenie EEG Biofeedback daje nadzieję, że warto starać się o nie dla szkoły, zwłaszcza, że

jeśli następuje poprawa kontroli nad własną koncentracją w przypadku ucznia trudnego, poprawią się jego możliwości sensomotoryczne nie tylko na lekcjach języka obcego, ale także na wszystkich innych przedmiotach.

W XXI wieku, który oferuje bardzo zaawansowane rozwiązania technologiczne, należy zaufać stale pojawiającym się nowym możliwościom i z odwagą wprowadzać je w życie, czyniąc je łatwiejszym. Zwłaszcza takiej formy pomocy potrzebują osoby z niepełnosprawnością intelektualną, gdyż zaburzenie rozwojowe tego typu leży u podstaw niemal wszystkich pozostałych aspektów życia, wywierając na nie duży wpływ. Im bardziej uda nam się przystosować jednostki słabsze do normalnego funkcjonowania w społeczeństwie, tym będzie ono lepsze. A dążenie do udoskonalenia jest zobowiązaniem, które mamy wobec coraz szybciej rozwijającej się cywilizacji naszych czasów.

BIBLIOGRAFIA

- Barnow, S., Ermer, A., Dittmann, V., Stieglitz, R. 2005. „Upośledzenie umysłowe”. *Kompendium Psychiatrii, Psychoterapii, Medycyny Psychosomatycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL. 208-214.
- EEG Instytut 2006. *Audiowizualna stymulacja mózgu. Materiały szkoleniowe*. Warszawa: EEG Instytut.
- EEG Instytut Biofeedback 2010. <http://www.eeg.com.pl> (DW: 01.10.2010).
- Lamparska-Warchalska, A. 2010. „EEG Biofeedback – nowe możliwości terapeutyczne”. *Psychologia.net.pl – Portal psychologiczny*. <http://www.psychologia.net.pl/arttykul.php?level=170> (DW: 01.10.2010).
- Mąkosza, J. 2001. „Kształcenie języków obcych u uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim (na przykładzie języka angielskiego)”. *Poradnik metodyczny dla nauczycieli kształcących uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych*. Warszawa: MEN. 160-168.
- Pakszys, M. 2006. *Neurotechnologia i neurofizjologia. Materiały szkoleniowe*. Warszawa: EEG Instytut.
- Patton, J., Polloway, E. i Smith, T. 2000. „Educating students with mild mental retardation.” *Focus on autism and other developmental disabilities* vol. 15, 2. Hammill Institute on Disabilities <http://foa.sagepub.com/content/15/2.toc> 80-89. (DW: 01.10.2010).
- Seifert, K. 1983. *Educational psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Siwek, S. 2006. „Upośledzenie umysłowe”. *Neuropsychologia kliniczna dziecka*. Warszawa: PWN. 31-88.
- Wieruszewska, M. 2007. „Egzamin gimnazjalny z języka angielskiego”. *The teacher* 10 (52). Warszawa: Oxford University Press. 8-13.
- Włodarski, Z. 1976. *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. Warszawa: WSiP.
- Zegarek, L. i Rocznik, I. 2001. „Sylwetka Mateusza – charakterystyka ucznia z upośledzeniem w stopniu lekkim”. *Poradnik metodyczny dla nauczycieli*

kształcących uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych. Warszawa: MEN. 30-34.

Małgorzata Bielicka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

**DROGA UCZNI
NIEPEŁNOSPRAWNEGO DO
POZNANIA JĘZYKA OBCEGO
– STUDIUM PRZYPADKU
UCZNI Z MÓZGOWYM
PORAŻENIEM DZIECIĘCYM**

**How a disabled student learns a foreign language.
A case study of an FL student with Cerebral Palsy**

The paper is a case study of a disabled student (cerebral palsy). The information about the student was obtained from the interviews with him as well as his parents and teachers, school documents and a narration study which involved three psychologists. The main research questions focused on the difficulties which disabled students come across during their education. The research also addressed such issues as the role of the surroundings in the education of the disabled as well as the reasons behind the choice of philological studies by a disabled person.

1. Wstęp

W niniejszym artykule dokonany zostanie opis sylwetki studenta filologii angielskiej-osoby niepełnosprawnej, na tle jego drogi edukacyjnej, szczególnie tych aspektów, które są związane z uczeniem się języków obcych. Badanie studenta zmierzało do odpowiedzi na wiele pytań. Najważniejsze z nich to:

1. Czy uczeń niepełnosprawny na drodze edukacyjnej doświadcza trudności, których z pewnością nie doświadczają uczniowie sprawni? Jakiego rodzaju są to trudności?
2. Jaką rolę odgrywa środowisko ucznia niepełnosprawnego w jego edukacji, także edukacji obcojęzycznej?

3. Jak wyglądała edukacja obcojęzyczna i dlaczego student zdecydował się uczynić język angielski podstawą swojej drogi zawodowej? Jakie motywy przyświecały wyborowi kierunku studiów filologia angielska?
4. Jakie korzyści wynikają z wyboru kierunku obecnie i jakie korzyści przewiduje student w przyszłości?

2. Metodologia badania

Do przeprowadzenia badania wybrano paradygmat jakościowy ze względu na to, że celem badania jest nie tyle wyjaśnianie badanych zjawisk, czyli ustalenie występujących wśród nich powiązań przyczynowo-skutkowych [...], ile rozumienie i interpretacja zjawisk interesujących badacza (Łobocki 2004: 92). Istotną cechą badań jakościowych jest ich całościowy (holistyczny) charakter, co znaczy, że uwzględniają one kontekst, w jakim znajdują się badane jednostki (Zaręba 1998: 43-54). Dlatego w badaniu studenta wzięto także pod uwagę opinie jego rodziców i nauczycieli.

Jak pisze Palka (2010: 90), badania jakościowe posiadają przynajmniej 3 funkcje:

1. badanie i odkrywanie ukrytych znaczeń i interpretacji,
2. wspieranie zmian społecznych oraz budowanie warunków społeczno-kulturowych służących racjonalizacji procesów edukacyjnych i podnoszeniu jakości życia,
3. występowanie w obronie praw i godności jednostek oraz grup społecznie zmarginalizowanych, naznaczonych, wykluczonych.

Niniejsze badanie, jak pokazują płynące z niego wnioski, zdecydowanie realizuje powyższe trzy funkcje, gdyż odkrywa świat ucznia niepełnosprawnego i w ten sposób może wpływać na jego jakość życia, jak i jakość życia osób z nim współpracujących. Kluczowym celem badania jest także zmiana świadomości społecznej w odniesieniu do osób niepełnosprawnych.

Dla realizacji wymienionych na wstępie celów badawczych wybrano metodę studium przypadku¹. Wiedzę pozyskano z wywiadów częściowo standaryzowanych, które zostały przeprowadzone ze studentem, jego rodzicami, jak i 3 nauczycielami. Dalszymi technikami badawczymi były analizy dokumentów takich, jak: orzeczenia poradni pedagogicznej o specjalnych potrzebach edukacyjnych i dokumentacja studenta zebrana w dziekanacie kolegium. Wiedzę o studencie pozyskano także dzięki badaniu narracyjnemu. Narracja to sposób rozumienia świata przez jednostkę (Trzebiński 2002: 15). Poznanie narracji badanego studenta pozwoliło wnikać w świat nie tylko faktów z jego życia, ale i przeżyć. Badanie narracyjne polegało na tym, że student odniósł się pisemnie do m.in. poniższych aspektów:

¹ Wg Wilczyńskiej, Stadnik (2010: 154) studium przypadku to metoda, a nie tylko technika badawcza o charakterze jakościowym.

1. Opowiedz historię swojego dzieciństwa. Kto był dla Ciebie istotny? Jakie relacje Was łączyły? Co sprawiało Tobie trudności, a co było źródłem satysfakcji?
2. Opowiedz o swoim dorastaniu. Co było dla Ciebie istotne? W jaki sposób dorastanie Ciebie zmieniło?
3. Wczesna dorosłość. Kto jest dla Ciebie istotny? Co jest dla Ciebie źródłem radości? Co Ciebie niepokoi? Jak wyobrażasz sobie swoją przyszłość?

Aby zapewnić rzetelność badawczą, zarówno tekst stworzony przez studenta, jak i transkrypcję z wywiadów dano do oceny 3 sędziom kompetentnym – psychologom.

2. Dzieciństwo

Rafał urodził się z mózgowym porażeniem dziecięcym (mpd), które jest definiowane jako „niepostępujące zaburzenia czynności będące w rozwoju ośrodkowego układu nerwowego, a zwłaszcza ośrodkowego neuronu ruchowego, powstałe w czasie ciąży, porodu lub okresie okołoporodowym” (Michałowicz 2001: 17). Do innych zaburzeń dzieci z mpd należą zaburzenia ruchowe, niepełnosprawność intelektualna, zaburzenia zachowania, padaczka, uszkodzenia wzroku i słuchu. Z relacji rodziców wynika, że ciąża miała normalny przebieg, a zaburzenia, których wynikiem jest niepełnosprawność Rafała miały charakter okołoporodowy. Rafał przybył na świat z oceną 1 punktu w skali Apgar. Rokowania więc były bardzo negatywne i rodzice już od pierwszego dnia życia dziecka byli świadomi oczekujących ich trudności. Niepokój powiększał fakt, że rodzice znali dziecko z podobnym zespołem i wiedzieli, jak przebiega jego życie i życie rodziny. Na szczęście rzeczywistość okazała się bardziej pozytywna. Przy pomocy intensywnej rehabilitacji Rafał uzyskał sprawność chodzenia już w trzecim roku. Na drodze intensywnej rehabilitacji ważną osobą był rehabilitant, który w relacji Rafała stał się po jakimś czasie przyjacielem, „prawie rodziną”. Rehabilitacja towarzyszyła Rafałowi niemal w całym jego dotychczasowym życiu. W okresie gimnazjum zmniejszyła się motywacja Rafała do ćwiczeń rehabilitacyjnych, które na jakiś czas zostały wstrzymane, ale w ostatnim czasie Rafał ponownie je podejmuje.

Pod względem poznawczym, to Rafał rozwijał się podobnie, jak jego sprawni rówieśnicy. W związku z tym rodzice od początku opowiadali się za ogólnodostępną, a nie specjalną edukacją szkolną dla Rafała i chłopiec uczęszczał zarówno do powszechnie dostępnego przedszkola, jak i do kolejnych masowych szkół. Przyjęcie dzieci niepełnosprawnych do szkół ogólnodostępnych nie jest tak oczywiste, jak dzieci sprawnych. Mimo posiadania przez nie orzeczeń o gotowości do uczenia się w tego typu szkole, często warunki zewnętrzne, jak np. brak podjazdów i wind, nie pozwala dzieciom niepełnosprawnym na korzystanie z edukacji w szkołach masowych. Oczywiście, jeszcze ważniejszym warunkiem, niż warunki techniczne budynków jest chęć przyjęcia dziecka niepełnosprawnego przez dyrekcję i grono

pedagogiczne. Na całej drodze edukacyjnej Rafała w kwestii przyjęcia go do szkół istotnym okazał się fakt, że mama Rafała pracująca w szkolnictwie zna to środowisko i niekiedy – jak twierdzi – „wiedziała, gdzie uderzyć”. Poza tym dobry rozwój intelektualny dziecka i samodzielność w poruszaniu się były podstawą do włączenia dziecka w szkolnictwo masowe.

3.1. Kontakty społeczne

Omawiając kontakty społeczne Rafała niewątpliwie należy zacząć od jego rodziców, gdyż to oni w największym stopniu mieli wpływ na rozwój społeczny, poznawczy i w przypadku Rafała także motoryczny (konieczność zapewnienia rehabilitacji) dziecka. Rodzice Rafała są ludźmi wykształconymi, oboje skończyli studia na kierunkach ścisłych. Status materialny rodziny jest wyższy od statusu rodziny przeciętnej. Mimo ogromnego szoku i traumy poporodowej (wypowiedź matki: „człowiek chodzi, myśli, nie ma się ochoty na kontakt z otoczeniem, zdrowe dzieci się widziało, nie mogłam zaakceptować kobiet w ciąży, czułam się ukarana przez lekarzy, ucieliśmy kontakty z ludźmi”) – rodzice przyjęli Rafała z wielką miłością i z oddaniem wspierali go w jego życiu. Od pierwszego dnia życia rodzice Rafała poświęcali dziecku bardzo dużo czasu. Ze względu na ograniczone kontakty Rafała z rówieśnikami, rodzice spędzali z nim dużo więcej czasu, niż rodzice dzieci sprawnych. To głównie oni opisywali chłopcu świat i wyjaśniali zjawiska. Prawdopodobnie właśnie wtedy – przy czytaniu i oglądaniu książek, nastąpił intensywny rozwój intelektualny Rafała. Rodzice zauważali jednakże także niedociągnięcia syna na różnych płaszczyznach i od razu próbowali mu pomóc w niwelowaniu ich. Gdy pojawiły się problemy z koncentracją i chaos przy uczeniu się, szukali od razu metod wsparcia. Zapisali wtedy syna do szkoły pamięci, a matka, wykonując z Rafałem zadane ćwiczenia, próbowała wspierać go na tej drodze.

Wielkie znaczenie w edukacji Rafała miał fakt, że spotkał on nauczycieli ciepłych i otwartych na sprawy dzieci niepełnosprawnych. Nauczyciele w przedszkolu byli na tyle otwarci, że Rafał, mimo problemów z chodzeniem wyjechał nawet na wycieczkę z noclegiem. Podobne sytuacje zdarzały się także w szkole podstawowej. Jednakże nie bez znaczenia jest wspomniany już wcześniej fakt, że mama Rafała pracująca w szkolnictwie, zna dobrze to środowisko i mogła niekiedy dokonywać świadomych wyborów przyszłych nauczycieli Rafała.

Wejście w grupę rówieśniczą stanowi jedno z podstawowych zadań w okresie dzieciństwa, ale też jest wielką potrzebą samego dziecka. Rówieśnicy stają się modelami wzorów myślenia, spostrzegania, oceniania i reagowania, a także sposobów komunikowania się (Stefańska-Klar 2000). W ocenie Rafała kontakty z rówieśnikami w okresie dzieciństwa układały się dobrze. Rafał twierdzi, że większość kolegów akceptowała go, lub nie okazywała mu otwarcie braku akceptacji. Rafał nigdy nie czuł się niepełnosprawnym poza kwestią

wolniejszego przelewania słów na papier czy nieczytelnego pisma. Z powodu ograniczeń, Rafał miał niższe normy do spełnienia, ale generalnie czuł się „równy”.

W ocenie rodziców sytuacja nie wyglądała tak dobrze. Rafał wprawdzie chodził do przedszkola i szkoły powszechnej, miał też kontakt z dziećmi znajomych, czy sąsiadów, jednak zarówno częstotliwość, jak i jakość tych kontaktów była niezadowolająca. Z relacji matki: „on czasami płakał, że nie ma kolegów, a to że ktoś tam w szkole nim pomiata, a to, że niepełnosprawny. Mówił, że taki Daniel go ciągle bije i kopie, dokucza i butelką po głowie dał. Więc my mówimy, że ma mu oddać. Rafał przyłożył mu tylko raz i się skończyło. I wyzywali na ulicy od łamagi, i od ciapy”. Niezrozumienie potrzeb dzieci niepełnosprawnych istnieje także po stronie najbliższych znajomych i przyjaciół rodziców. Rodzice Rafała opowiadają o wspólnych wyjazdach w góry, które jednak w pewnym momencie zostały zakończone. Powodem odejścia był fakt, że Rafał z rodzicami nigdy nie mogli nadążyć za grupą, co wywoływało frustrację chłopca.

My też zjeżdżaliśmy z nim polskie góry. W pewnym momencie to się zakończyło, gdyż towarzystwo, z którym tam jeździliśmy zawsze szło z przodu, my z tyłu, no bo dzieci, jak to dzieci... nie przymuszę dzieci innych rodziców, aby ze mną szły. Powinni wtedy zaingerować rodzice. Co oni się będą przejmować, że idziemy z tyłu i ja powiedziałam wtedy, że idziemy ostatni raz. Dla mnie było ciężko pomóc mu, całe towarzystwo zawsze z przodu, a on był zmęczony, zestresowany ...

Inne sytuacje, inicjowane w celu zapewnienia kontaktów społecznych, to odwiedziny u znajomych. Jednakże nie zawsze te odwiedziny kończą się wspólną zabawą dzieci, gdyż rodzice dzieci zdrowych nie kształtują u swoich dzieci zachowań empatycznych „nie poproszą swoich dzieci, by zostały z tym dzieckiem [niepełnosprawnym] i pobawiły się, gdy te mają inne plany”. Jak relacjonuje matka: „słowo kluczowe w okresie dziecięcym to była nuda. Rafał siedział i nudził się”.

Do rozwoju kompetencji społecznych dziecko potrzebuje niezliczonych interakcji z wieloma członkami społeczeństwa, szczególnie z rówieśnikami. Niestety dziecko niepełnosprawne ma zdecydowanie trudniejszą drogę do nawiązania i podtrzymywania kontaktów z rówieśnikami.

4. Adolescencja

Adolescencja to okres przypadający na lata między 10 a 20 rokiem życia. W okresie adolescencji człowiek pozyskuje dwie istotne zdolności nieodzowne dla jego dalszego rozwoju. Są to zdolność do dawania nowego życia i zdolność do samodzielnego kształtowania swojego życia (Obuchowska 2000: 166). W praktyce oznacza to zmierzenie się przez młodzież z 3 zadaniami życiowymi,

takimi jak: zaakceptowanie swojej dojrzałości fizycznej i seksualnej, określenie swych ról społecznych, w tym osiągnięcie niezależności od rodziców oraz dokonanie wyboru zawodu (Zimbardo 1999: 198). W okresie dojrzewania następuje także gwałtowny rozwój poznawczy obejmujący zmiany w procesach percepcji, uwagi czy pamięci. Spostrzeżenia stają się bardziej dokładne, wielostronne i ukierunkowane, rozwija się uwaga dowolna i pamięć logiczna.

4.1. Rozwój poznawczy Rafała w okresie adolescencji

Jednostkami, które badają możliwości poznawcze ucznia i jego przygotowanie do nauki w szkole są poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Psycholog badający Rafała w jednej z takich poradni wydał orzeczenie, w którym stwierdzał, że „ze względu na objawy uszkodzenia mózdzku chłopiec ma trudności z precyzyjnymi czynnościami manualnymi przy znacznej sprawności motoryki dużej. Drżenie i niezborność ruchów utrudniają mu czynność pisania oraz wykonywanie prac ręcznych. Tempo pisania jest wolne, a poziom graficzny pisma obniżony. Mowa jest skandowana. Uczeń przejawia aktywność werbalną i poznawczą. Ma dobrą pamięć świeżą i trwałą. Wysoki poziom rozwoju intelektualnego w sferze słowno-pojęciowej rokuje powodzenie w nauce. Na efektywność uczenia wpływa pozytywnie bardzo dobra pamięć oraz kompetencje językowe. Rafał operuje bogatym słownikiem, sprawnie werbalizuje swoje myśli i wyraża poglądy, a także czyta ze zrozumieniem tekst literacki i naukowy, ciekawie prezentuje fakty i swoje poglądy. Poziom wiadomości i umiejętności edukacyjnych jest adekwatny do wymagań programowych aktualnego etapu edukacji szkolnej”. W związku z taką diagnozą Rafał miał prawo do wydłużenia czasu pracy podczas edukacji szkolnej oraz na egzaminach końcowych, a jego odpowiedzi ustne podczas egzaminów końcowych mogły być zapisywane przez członka zespołu nadzorującego. Natomiast w przypadku egzaminu maturalnego oprócz wydłużonego czasu egzaminu Rafał miał prawo do korzystania z komputera. Ogólnie uczeń wymagał dostosowania procesu nauczania i oceniania do indywidualnych możliwości i ograniczeń wynikających z uszkodzenia układu nerwowego.

4.2. Kontakty społeczne

Dla Rafała jego kontakty z rówieśnikami w okresie dorastania stały się nadzwyczaj ważne. Jak pisze w badaniu narracyjnym, szukał on wszędzie zainteresowania i akceptacji. Gdy ich nie znalazł, załamywał się. W tym czasie stał się pesymistą, zatracił się emocjonalnie i nie potrafił się odnaleźć. Przyczyną takiego stanu były także relacje męsko-damskie. Przyjaciół odnalazł Rafał w liceum. Jednakże obserwacje rodziców nie współgrają z wypowiedziami Rafała, gdyż zauważali oni u niego w dalszym ciągu niedosyt kontaktów społecznych.

5. Wczesna dorosłość – nauka na studiach filologicznych

W celu odpowiedzi na pytanie, jakim studentem jest Rafał, przeprowadzono 3 wywiady i zanalizowano dokumentację studenta. W opinii nauczycieli Rafał jest inteligentnym i dobrym studentem. Nie ma problemów z opanowaniem zarówno wiedzy językowej, jak i umiejętności językowych. Rafał zna bardzo dobrze struktury językowe, logicznie myśli, nie ma problemów z wyciąganiem wniosków,

jest dociekliwy. Rafał nie przekręca wyrazów, samogłosek, które w wymowie języka angielskiego odgrywają znaczącą rolę. Jego wymowa jest czasami niewyraźna, ale nie dlatego, że Rafał nie wie, jak się dane słowo wymawia, lecz dlatego, że ze względu na jego niepełnosprawność nie jest w stanie tego zrobić. Zresztą Rafał chętnie powtarza nie zrozumiane przez nauczyciela sekwencje. Komunikacja z Rafałem w języku angielskim nie przysparza nauczycielom trudności. Na początku semestru pojawiały się jednakże problemy komunikacyjne innej natury. Polegały one na tym, że Rafał był często nadaktywny i próbował zdominować komunikację w grupie tylko do interakcji on-nauczyciel, co wymagało od nauczycieli zaangażowania wzmożonych środków socjotechnicznych: np. przerwania jego wypowiedzi na rzecz innych studentów lub niedopuszczenia Rafała do głosu. Nauczyciele mieli często wrażenie, że poprzez tę „gadatliwość Rafał kompensuje sobie inne deficyty”. Jednakże nauczyciel języka niemieckiego odbierał jego zaangażowanie na lekcji bardzo pozytywnie.

W opinii Rafała okres studiów jest zdecydowanie najlepszym okresem, spośród wszystkich przez niego dotychczas przeżytych etapów. „Tu w końcu ogarnąłem się emocjonalnie, zacząłem doskonale wiedzieć czego chcę, ustalać sobie cele i świadomie je realizować, robić dokładnie to na co mam ochotę – spełniać marzenia. Od drugiego roku studiów wróciłem do dawnych zainteresowań – historii lotnictwa – jednocześnie kultywując te nowe, z liceum – muzykę, granie na gitarze”. Pojawili się nowi znajomi, pojawiła się także dziewczyna, co niebawem wzmocniło samoocenę Rafała. Nie narzeka on na pustkę w życiu. Radość sprawia mu realizacja założonych celów. Satysfakcja, jaką to przynosi, sprawiła, że stał się optymistą. Wierzy w to, że skończy studia na kierunku filologia angielska, kolejne studia w szkole tłumaczeń, może nawet zrobi doktorat. Myśli o otwarciu firmy tłumaczeniowej, ewentualnie innej związanej z jego pozostałymi zainteresowaniami. Najważniejszymi ludźmi są w dalszym ciągu rodzice, jak i „paru najbliższych przyjaciół, szczególnie ci, którzy pokazali mi drogę *doogarnięcia się*, wyciągnęli z marazmu”.

6. Edukacja obcojęzyczna

Edukacja obcojęzyczna Rafała zaczęła się w już w przedszkolu, jednakże zajęcia te miały raczej charakter osłuchania się z językiem i nie wpłynęły znacząco na umiejętności językowe. Następnie w szkole podstawowej, jeszcze przed rozpoczęciem szkolnej systematycznej edukacji obcojęzycznej, rodzice Rafała zdecydowali się na zajęcia prywatne. Głównym motywem takiego postępowania były nie motywy poznawcze, językowe czy kulturowe, lecz „chęć zapewnienia synowi kontaktów z rówieśnikami” – „nie żeby on potrzebował tego języka, lecz żeby gdzieś wyszedł, miał jakieś zajęcie...”. Tak więc o wyborze nauki języka angielskiego zadecydowały także okoliczności wynikające z niepełnosprawności chłopca. Dodatkowe zajęcia z angielskiego nie były dla Rafała specjalnym

obciążeniem. W domu Rafał nie poświęcał zbyt wiele czasu na odrabianie zajęć domowych, czy naukę angielskiego. Jak twierdzi mama Rafała: „dodatkowy angielski to było przebywanie przy języku, on do tego nie zaglądał, jak zabierał teczkę, tak ją przynosił”. Przy wyborze profilu do liceum Rafał rozważał zapisanie się do klasy o poszerzonym angielskim, jednakże wziął pod uwagę opinię rodziców, którzy byli zdania, że wybór klasy angielskojęzycznej zamyka dalszą drogę edukacyjną związaną z przedmiotami ścisłymi, z których Rafał w gimnazjum miał dobre wyniki. Tak więc Rafał zdecydował się na profil matematyczno-fizyczny, myślał nawet o studiach na politechnice, niemniej w dalszym ciągu nauka języka angielskiego sprawiała mu radość. Ostateczna decyzja o wyborze filologii angielskiej pojawiła się jednak w sytuacji, gdy Rafał w liceum zaczął mieć problemy z matematyką i fizyką. W opinii rodziców problemy te zostały spowodowane zbyt słabym nawykiem uczenia się, zbyt dużym tempem nauki, a także sposobem organizacji lekcji. Rafał nie nadążał ze spisywaniem zadań z tablicy, albo musiał uważać i patrzeć, co uczniowie przy tablicy liczą, albo pisać. Konieczne stało się wtedy zorganizowanie dodatkowej pomocy prywatnej z matematyki. Trudności z matematyką i fizyką mogły wynikać także z faktu, że Rafał kończył gimnazjum z czerwonym paskiem (średnia 5,4; wynik testu na zakończenie gimnazjum – 84 punkty), zawsze był inteligentnym uczniem i – jak wyżej wspomniano – nie wyrobił w sobie nawyku intensywnej pracy, która jest nieodzowna na poziomie nauki w liceum, nawet u osób zdolnych. Ostateczna decyzja o rezygnacji ze studiów politechnicznych i wyborze filologii angielskiej nastąpiła jednakże po dużym kryzysie szkolnym, do którego przyczyniła się również wypowiedziana negatywna opinia nauczyciela z fizyki: z relacji matki: „a gdzie ty pójdziesz na politechnikę, ty niepełnosprawny?”. Kryzys był na tyle poważny, że wymagał konsultacji neurologicznej i interwencji farmakologicznej, szybko zakończonej ze względu na nietolerancję organizmu na leki. Jednakże w wywiadzie Rafał tłumaczy początkowy zamiar studiowania na politechnice wpływem rodziców, którzy także ukończyli studia na kierunkach ścisłych. Po kryzysie Rafał podjął decyzję studiowania filologii angielskiej. Chcąc uzupełnić kompetencję obcojęzyczną chodził także w liceum na lekcje prywatne – w klasie maturalnej było ich nawet pięć w tygodniu. Wybór kolegium języków obcych wynika natomiast z faktu, że od osób immatrykulowanych nie wymagano oceny z rozszerzonego egzaminu z języka polskiego, a Rafał już w trzeciej klasie liceum uważał, że nie będzie w stanie nadrobić materiału z tego przedmiotu. Z perspektywy czasu Rafał uważa jednak, że ta decyzja nie była właściwa. Należało wg niego – nawet kosztem jednego straconego roku po liceum – uzupełnić egzamin z języka polskiego o profil rozszerzony i starać się o przyjęcie w Instytucie Filologii Angielskiej. Rafał nie spodziewał się bowiem, że na studiach w kolegium istnieje drugi obowiązkowy przedmiot poboczny, jakim jest w wybranym przez niego kolegium język niemiecki. W IFA natomiast – przy wyborze specjalizacji innej niż nauczycielska – nie ma konieczności uczenia się tego języka. Języka

niemieckiego Rafał uczy się od czasu gimnazjum i początkowe etapy nauki nie przysparzały mu trudności. Także w pierwszej i drugiej klasie liceum Rafał uzyskuje oceny odpowiednio bardzo dobry i dobry. Negatywny przełom zaczyna się w trzeciej klasie liceum, kiedy otrzymuje on na koniec roku ocenę bardzo złą: 2=. Niestety Rafał nie potrafi wyjaśnić przyczyn tego nagłego załamania w uczeniu się języka niemieckiego, a także nie przypisuje jednoznacznie winy nauczycielowi.

Mylisz, że nauczyciel miał problem i coś zaczęło się dziać z nauczycielem?

Tego nie chcę zakładać w ogóle, ale nagle zrobiło się bardzo trudno. I zaczęło się sypać. Wszyscy zaczęli mieć kiepskie oceny. Padało słowo 'niemiecki' w klasie, to cisza zapadła. Potem się wytworzył jakiś awers do tego, starałem się, a wyników nie było...

Podobne sytuacje uczeniowe zauważa się także w kolegium na przedmiocie „język niemiecki”. Pod koniec pierwszego roku Rafał uzyskuje ocenę dobrą, natomiast na drugim roku ma problem z otrzymaniem zaliczenia. Wydaje się, że Rafał jest uczniem, na którego gwałtowne zwiększenie tempa i ilości materiału działają negatywnie – „i po prostu nie nadążam z opanowaniem materiału na bieżąco” – i raczej powodują rezygnację, niż wzmagają w nim zapal do nauki. Poza tym Rafał jest racjonalistą, przeszkadza mu wytyczanie celów, niemożliwych do zrealizowania w danej sytuacji: „mamy zostać wyciągnięci na poziom B2, co jest moim zdaniem nierealne, skoro się z nas niektórzy przedstawić nie umieją w grupie”. W opinii nauczyciela j. niemieckiego Rafał jest stosunkowo dobrym (dst +) i pilnym studentem, chętnie współpracującym z nauczycielem na lekcji. Nie wszystkie struktury, które powinien już opanować, zostały przez niego utrwalone, jednakże Rafał nie boi się mówić, i aktywnie wykorzystuje lekcje do zdobycia wiedzy i kompetencji językowych. Jego wymowa jest zrozumiała. Niemniej Rafał chciałby uczyć się jeszcze jednego języka. Po wielokrotnych niepowodzeniach z językiem niemieckim myśli on o podjęciu nauki języka niderlandzkiego lub francuskiego.

Natomiast uczenie się języka angielskiego sprawiało i w dalszym ciągu sprawia Rafałowi dużą radość. Spośród obowiązkowych przedmiotów lubi najbardziej gramatykę opisową, zajęcia praktyczne z języka angielskiego i zajęcia z wymowy, mimo, że ma pewne problemy z artykułowaniem słów. Zdaje on naturalnie sobie z tego sprawę i wywołuje to w nim uczucie frustracji, bo jak sugeruje w wywiadzie „prawdopodobnie w podświadomości mam zakodowane, że nie poradzę sobie z tymi ćwiczeniami”. A dla własnej satysfakcji Rafał chciałby uzyskać wymowę rodzimego użytkownika języka. Do jego ulubionych przedmiotów należą także historia i literatura. Obowiązkowe zajęcia na studiach nie są jedynym źródłem powiększającej się wiedzy i kompetencji w zakresie języka angielskiego. Poza nimi Rafał dodatkowo samodzielnie próbuje zwiększyć kompetencję językową poprzez prowadzenie korespondencji ze

znajomymi z zagranicy, tłumaczenie recenzji płyt, strony internetowej firmy ojca. Ponadto czyta dużo, szczególnie książek specjalistycznych zgodnych z jego zainteresowaniami, gdyż jest świadomy faktu, że treści spersonalizowane szybciej zostają zapamiętane. Przy czytaniu Rafał nie stara się tłumaczyć tekstów, lecz znaczenia nieznanych słówek próbuje wyciągnąć z kontekstu. W aspekcie rozwijania sprawności słuchania, to Rafał słucha bardzo dużo muzyki, ogląda filmy, także filmy dokumentalne, słucha wiadomości BBC i CNN. Jak twierdzi Rafał – nigdy nie traktował on języka angielskiego jako czegoś, co da się opisać „matematyką, takimi zasadami”, lecz raczej jako drugi język – tak, jak polski. „Żeby się po polsku ładnie wysławiać, trzeba dużo czytać, nie oszukujemy się. To jest taka zasada, którą przenieśliśmy na angielski”. W kwestii rozwijania sprawności mówienia, Rafał stara się wykorzystać każdą sytuację do formułowania wypowiedzi ustnej. Uwielbia mówić w języku rodzimym, także na forum klasy i to samo zauważa u siebie w odniesieniu do języka angielskiego, przy czym – jak twierdzi – w języku angielskim nie robi błędów, co dało mu duże poczucie pewności siebie przy wysławianiu się. Poprawność gramatyczna jest wynikiem osłuchania się z językiem, ale także dużej ilości ćwiczeń, jak i najpierw intencjonalnego, a po jakimś czasie już nieświadomego użycia struktur. Rafał zauważa bowiem w toku swojego rozwoju poznawczego, a w jego ramach także rozwoju językowego 4 etapy nabywania kompetencji: etap nieświadomej niekompetencji, świadomej niekompetencji, świadomej kompetencji i nieświadomej kompetencji. Starając się zapamiętać słówka, Rafał nie uczy się ich mechanicznie – posługując się polsko-angielskimi listami, lecz poprzez zapamiętywanie ich w kontekście i na zasadzie skojarzeń. Do tej pory kilka razy wyjechał za granicę, jednakże były to podróże krótkie i nie przyczyniły się znacząco do poprawy jego kompetencji obcojęzycznej.

7. Wnioski

Jak wcześniej wspomniano, całość zdobytego materiału, zarówno audialnego – w formie transkrypcji, jak i pisemnego z badania o charakterze narracyjnym została poddana ocenie 3 sędziów – psychologów. Zaproponowane przez nich kategorie oceny to wiarygodność, uruchamianie wspomnień, szczegółowość, zgodność tekstu pisanego z wywiadem oraz wspomnieniowość-życzeniowość.

Kryterium wiarygodności: badanie wykazało, że Rafał jest wiarygodny, nie kłamie, nie tuszuje, czy zniekształca z premedytacją faktów ze swojego życia czy przeżyć.

Kryterium szczegółowości: sędziowie psychologowie stwierdzili, że szczegółowość wypowiedzi Rafała jest wystarczająca, zadowalająca, ale nie wysoka. Jeśli chodzi o następne kryterium: uruchamianie wspomnień a życzeniowość, to Rafał uruchamia wspomnienia, ale i także życzenia, chociaż prośbą badacza było tylko uruchamianie wspomnień.

Zgodność tekstu pisanego z treścią wywiadu: brak jest zgodności w kwestii akceptacji Rafała przez rówieśników. Rafał wielokrotnie w wywiadzie

mówił o pełnej akceptacji jego i jego niepełnosprawności przez rówieśników, jednakże sam pisze, że były sytuacje, gdy brak akceptacji przez kolegów powodował załamanie, pesymizm i duże problemy emocjonalne.

Ogólny wniosek z badania narracyjnego jest następujący: należy przypuszczać, że nie wszystkie fakty czy sądy przytaczane przez Rafała odpowiadają jego życiu, chociaż jest on przekonany, że tak jest. Rafał nie tyle opowiada o swoim życiu, co raczej chciałby, aby ono tak wyglądało.

Przedstawione badanie studium przypadku ze względu na jego jakościowy charakter nie może stanowić podstawy do wyciągania wniosków dotyczących całej populacji osób niepełnosprawnych, tym samym nie umożliwia generalizacji wniosków, jednakże pokazuje ono pewne znaczące tendencje.

1. Dziecko niepełnosprawne posiada ograniczone możliwości dostępu do kontaktów społecznych z rówieśnikami, a rodzice pomimo intensywnych starań nie są w stanie zapewnić ich dziecku. Dlatego niezwykle ważna jest systemowa otwartość powszechnych przedszkoli i szkół na dzieci niepełnosprawne. Jeszcze ważniejsza od rozwiązań systemowych jest otwartość wszystkich ludzi – sąsiadów, przyjaciół, nauczycieli, rodziców dzieci sprawnych na kontakty z dzieckiem niepełnosprawnym.
2. W edukacji dziecka niepełnosprawnego rodzice odgrywają zdecydowanie większą rolę, niż w przypadku dziecka sprawnego. Nie tylko muszą troszczyć się we wzmoczony sposób o rozwój poznawczy dziecka, ale także pokonywać wszelkie bariery organizacyjne. Przyjęcie dziecka niepełnosprawnego do szkół nie jest tak oczywistym procesem, jak przyjęcie dziecka sprawnego. Wydaje się także, że rodzice w dużej mierze wykonują zadania należące do obowiązków systemu edukacyjnego, jak np. zapewnienie korepetycji niwelujących opanowanie różnic programowych, sprawdzanie dotrzymania terminu przez nauczyciela w kwestii zgłoszenia dziecka ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, usunięcie barier technicznych.
3. Pozaszkolne uczenie się języka obcego otwiera dziecko na dodatkowe, brakujące kontakty społeczne. W adolescencji i życiu dorosłym uczenie się języków obcych także wspiera kontakty społeczne, umożliwia realizację marzeń i może być podstawą kariery zawodowej osób niepełnosprawnych.

BIBLIOGRAFIA

- Jakoniuk-Diallo, A., Kubiak, H. 2010. *O co pytają rodzice dzieci z niepełnosprawnością?* Warszawa: DiFin SA.
- Łobocki, M. 2009. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Michałowicz, R. 2001. *Mózgowe porażenie dziecięce*. Warszawa: PZWL.

- Obuchowska, I. 2001. „Adolescencja” w: Harwas-Napierała, B., Trempała, J. *Psychologia rozwoju człowieka. Tom 2*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN. 163-201.
- Palka, S. 2010. *Podstany metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Pedagogika GWP.
- Stefańska-Klar, R. 2001. „Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny” w Harwas-Napierała, B., Trempała, J. *Psychologia rozwoju człowieka. Tom 2*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN. 130-162.
- Trzebiński, J. 2002. *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: Gdańskie Psychologiczne.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo AVALON.
- Zaręba, E. 1998 „Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice” w Palka, S. (red.) *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 43-54.
- Zimbardo, P.-G. 1999. *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Małgorzata Kolera

Uniwersytet Warszawski

NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH UCZNIÓW Z ZESPOŁEM ASPERGERA

Teaching foreign languages to pupils with Asperger syndrome

The paper presents an overview of issues pertaining to teaching foreign languages to pupils with Asperger syndrome at school. Following a brief background to the impairments, it proceeds to discuss the significance of learning foreign languages by pupils with Asperger syndrome as it can lead to beneficial effects on their overall development. The article also analyses the profile of attitudes, knowledge and skills of foreign language teachers working with Asperger syndrome learners. The paper finishes with an attempt to depict the main difficulties that Asperger syndrome pupils and their teachers face during foreign language classes and to present strategies for intervention.

1. Wstęp

Do szkół ogólnodostępnych i integracyjnych uczęszcza coraz więcej uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Szczególnie duży przyrost dotyczy liczby uczniów ze spektrum autyzmu, do którego zaliczyć można zespół Aspergera (GUS 2008; GUS 2010; Kummant 2008). Jednak wiedza na temat postępowania wobec uczniów cierpiących na to zaburzenie nie jest powszechna wśród nauczycieli, podobnie jak ogólna znajomość problemów i sposobów wspomaganiania niepełnosprawnych uczniów (Święcicka 2010; Zawadzka-Bartnik 2010). Doświadczenia z Wielkiej Brytanii (Lumsden 2009; Wire 2002), Włoch (Baso 2008) i Kanady (Besnard 2008) wskazują, że przy odpowiedniej postawie, wiedzy i umiejętnościach pedagogów, nauczanie języków obcych osób z zespołem Aspergera, a nawet z głębszą formą autyzmu, może być efektywne i przyczynić się do ogólnego rozwoju uczących się.

Dlatego celem artykułu jest syntetyczne przedstawienie znaczenia, warunków i możliwości związanych z nauczaniem języków obcych uczniów z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej lub integracyjnej. Przyjęte ujęcie jest tylko po części efektem analizy opracowań dotyczących uczenia się i nauczania języków obcych uczniów z zespołem Aspergera. Ze względu na stosunkowo niewielką liczbę dostępnych materiałów na ten temat, zestawienie opiera się dodatkowo na interpretacji ogólnych wskazań terapeutyczno-dydaktycznych, dotyczących omawianego zaburzenia, której dokonano pod kątem specyfiki nauczania języków obcych.

Na początku artykułu przybliżona zostanie charakterystyka osób z zespołem Aspergera, dalej nastąpi omówienie znaczenia uczenia się języków obcych dla uczniów z tym zaburzeniem, a następnie podstawowych właściwości pracującego z nimi nauczyciela. Na zakończenie zaś obszerniej omówione zostaną wybrane aspekty funkcjonowania uczniów z tym zaburzeniem na lekcjach języków obcych i możliwości oddziaływań nauczyciela.

2. Charakterystyka osób z zespołem Aspergera

Zespół Aspergera, wyodrębniony przez austriackiego pediatrę Hansa Aspergera w 1944 roku, zaliczany jest obecnie do całościowych zaburzeń rozwoju. Nie uzgodniono, czy jest łagodniejszym krańcem spektrum zaburzeń autystycznych, czy niepełnosprawnością odrębną. Również niejednoznaczne są ustalenia dotyczące etiologii zespołu, wskazują jednak na pewne nieprawidłowości w funkcjonowaniu mózgu, rolę czynników oddziałujących w okresie prenatalnym i okołoporodowym oraz uwarunkowań genetycznych. Charakterystyczne symptomy zespołu Aspergera można podzielić na dwie obszerne grupy. Pierwsza z nich dotyczy jakościowych zaburzeń zdolności uczestniczenia w interakcjach społecznych, zaś druga obejmuje ograniczone, sztywne wzorce zachowania, zainteresowań oraz aktywności (Pisula 2008).

Za przyczynę trudności społecznych osób z zespołem Aspergera uznaje się między innymi brak teorii umysłu, która umożliwia zrozumienie tego, co dzieje się w umyśle własnym i w umysłach partnerów interakcji. Teoria umysłu jest więc zdolnością przekazywania własnych intencji oraz odczytywania motywów innych ludzi. W kontekście glottodydaktyki wyjaśnienie to ma szczególne znaczenie, ponieważ teoria umysłu uważana jest za biologiczną podstawę kompetencji komunikacyjnej, rozumianej jako umiejętność posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji i słuchaczy. Uwzględnia się tu zatem aspekt pragmatyczny języka, zakładający zrozumiałe dla odbiorców wyrażanie własnych intencji (Kurcz 2005). Osoby z zespołem Aspergera wykazują się więc brakiem kompetencji komunikacyjnej w języku ojczystym lub, inaczej ujmując, mają trudności z pragmatycznym aspektem języka pierwszego. W związku z tym podczas interakcji społecznych nie potrafią uwzględnić perspektywy rozmówcy, wykazywać się empatią, interpretować komunikatów

niewerbalnych ani przewidywać dalszych zachowań interlokutora. Dlatego często nie komentują jego wypowiedzi, nie wyczuwają, kiedy w ogóle należy zabrać głos lub przestać mówić czy zmienić temat. Zdarza się nawet, że ignorują próby nawiązania kontaktu ze strony innych. Dodatkowo osoby z tym zaburzeniem nie rozumieją abstrakcyjnego znaczenia języka, czyli metafor, ironii, a nawet humoru, dosłownie interpretując słyszane wypowiedzi, a same wypowiadając się w sposób pedantyczny.

Drugi obszar objawów osób z zespołem Aspergera obejmuje ograniczony zasób zainteresowań i aktywności. Charakterystyczne jest tu trzymanie się specyficznych, niefunkcjonalnych rytuałów, czynności rutynowych czy manieryzmów ruchowych. Brak elastyczności manifestuje się też w uporczywym, obsesyjnym zainteresowaniu o wąskim zakresie, przy czym zaskakująca bywa jego skomplikowana tematyka oraz poziom szczegółowości wiedzy, szczególnie w przypadku dzieci z tym zaburzeniem (Attwood 2006; Pisula 2008). Nietypowe pasje prowadzić mogą wręcz do niezwykłych osiągnięć w pewnych dziedzinach, jak zapamiętywanie, operacje na liczbach, czy nawet opanowywanie języków obcych. Przykładem może być przypadek cierpiącego na autyzm Christophera, który nauczył się kilkunastu języków obcych, jednak stosunkowo najsłabiej w aspekcie pragmatycznym (Smith i Tsimpli 1995).

Poza dwiema głównymi grupami objawów u wielu osób z tym zaburzeniem występują nieprawidłowości w rozwoju motorycznym oraz nadwrażliwość lub niewrażliwość na bodźce sensoryczne. Czasem z zespołem Aspergera współwystępują inne zaburzenia, między innymi nastroju, snu, obsesyjno-kompulsywne, ADHD, tiki, padaczka czy wysoki poziom agresji.

Trzeba zaznaczyć, że rozwój mowy przebiega u osób z zespołem Aspergera prawidłowo, choć pod względem słownictwa często nieharmonijnie, jak również nie stwierdza się zakłóceń w rozwoju poznawczym, z wyjątkiem wymienionej wcześniej sfery interakcji społecznych. Funkcjonowanie umysłowe przy tym zaburzeniu ma jednak jeszcze kilka charakterystycznych cech, jak skłonność do zapamiętywania nieistotnych informacji i drobiazgów, specyficzne spostrzeganie z koncentracją na szczegółach, problemy związane z procesami uwagi oraz planowania czynności czy też, w przypadku dziecka, inne niż u rówieśników wykorzystywanie wyobraźni w zabawach (Attwood 2006; Pisula 2008).

3. Uczenie się języków obcych jako szansa rozwojowa dla osób z zespołem Aspergera

Osoby z zespołem Aspergera, na skutek nierozumienia niepisanych zasad i braku umiejętności społecznych oraz ze względu na nietypowe, sztywne zachowania, postrzegane są jako dziwne i ekscentryczne oraz odnoszą porażki w kontaktach z innymi. Taki stan rzeczy wywołuje w nich często negatywne emocje, doznanie osamotnienia i niskie poczucie wartości. Zespołu Aspergera

nie da się wyleczyć, jednak jakość życia osób nim dotkniętych można znacznie poprawić, rozwijając ich zdolności przystosowawcze. Kluczowe znaczenie ma tu właściwa edukacja, uwzględniająca potrzeby uczniów i zapewniająca im poczucie bezpieczeństwa oraz akceptację (Pisula 2008). Natomiast nieodpowiednie podejście pedagogiczne doprowadzić może do spiętrzenia się problemów emocjonalnych dzieci z tym zaburzeniem (Święcicka 2010). Odpowiedzialność za rozwój uczniów spoczywa na nauczycielach wszystkich przedmiotów, jednak wobec charakterystycznej przy zespole Aspergera nieumiejętności użycia języka w sytuacjach społecznych, lekcje języków obcych mają tu szczególne znaczenie.

Z jednej strony, przy deficytach w obrębie zastosowania języka ojczystego, naukę języka obcego można uznać za dodatkowe obciążenie dla ucznia. Osoby z zespołem Aspergera są rzeczywiście w trudniejszej sytuacji niż inni uczący się, którzy bazować mogą na wiedzy pragmatycznej dotyczącej języka pierwszego, ze względu na jej częściowo uniwersalny charakter i możliwość transferu na kolejne języki (Rose i Kasper 2001). Tym bardziej, że podejście komunikacyjne preferuje trudną dla osób z zespołem Aspergera rolę pragmatyki, w stosunku do nauczania takich podsystemów języka, jak gramatyka czy słownictwo, których mechaniczne opanowanie nie sprawia kłopotów tym uczniom (Lumsden 2009).

Z drugiej jednak strony nauczanie nowego języka stwarza niepowtarzalną okazję do rewalidacji mowy w języku ojczystym. Ponieważ podczas lekcji poszczególne elementy języka obcego stają się przejrzyste i konstruowane są w świadomy sposób, możliwe jest dostrzeżenie własnych niedoborów w języku ojczystym i poznanie sposobów kompensowania swoich trudności, a w końcu opanowanie efektywniejszej komunikacji (Karpieńska-Szaj 2005). Wyniki badań wskazują, że nauka języka obcego powoduje wzrost kompetencji w języku ojczystym wśród osób z zespołem Aspergera (Besnard 2008). Ponadto sytuacja, w której wszyscy uczniowie w klasie są jeszcze niekompetentni i doświadczają trudności komunikacyjnych w nowym języku, jest dla dziecka z zespołem Aspergera bardziej komfortowa niż podczas innych lekcji, gdzie tylko ono ma problemy z porozumiewaniem się (Baso 2008). Lekcja języka obcego stwarza zatem bezpieczną okazję do przeprowadzenia ćwiczeń i zadań typowych dla wcześniejszych etapów nabywania języka ojczystego, takich jak tworzenie dialogów czy układanie historyjek. Pozwala to uzupełnić wiedzę i sprawności stwarzające problemy w języku ojczystym, bez obawy przed doborem zbyt banalnych treści i zbyt prostych form oddziaływania (Karpieńska-Szaj 2005). Dlatego lekcje języków obcych mogą być też okazją do dostarczenia uczniowi pozytywnych doznań emocjonalnych i podniesienia poczucia wartości (Besnard 2008). Na wzrost pewności siebie pod wpływem odpowiednio prowadzonej nauki języka obcego wskazują nawet doświadczenia w grupie dzieci z głębszą formą autyzmu (Lumsden 2009). Refleksja nauczyciela nad pragmatycznym aspektem języka, poszerzona o uświadomienie zasad zachowania, nie tylko językowego, odpowiedniego do sytuacji i jej uczestników, prowadzić może do jeszcze szerszej korzyści – rozwoju społecznych umiejętności ucznia,

cierpiącego dotąd na ich deficyt (Besnard 2008). Na ich przyrost wpływ może mieć także sama konieczność wchodzenia w interakcje społeczne podczas nauki języka obcego. Lekcja tego przedmiotu może być dla ucznia jedną z nielicznych okazji do zaangażowania się w kontakt z kolegami z klasy (Wire 2005). Pozytywny wpływ nauki języka obcego dotyczy także wzrostu świadomości kulturowej, dzięki której wzmacnia się poczucie przynależności do własnej kultury, co osobie z zespołem Aspergera pozwala poczuć się wartościowym członkiem pewnej społeczności. Ponadto poznanie innych kultur i obyczajów powoduje większą otwartość i może wpłynąć na elastyczność myślenia, której brakuje osobom z tym zaburzeniem (Besnard 2008; DfES i NWRSENP 2004).

Przedstawione powyżej pozytywne efekty, które osiągnąć można dzięki nauczaniu języków obcych uczniów z zespołem Aspergera, daleko wybiegają poza korzyści dydaktyczne związane z poznaniem nowego języka. Należy jednak dodać, że osiągnięcie tych ogólnorozwojowych celów zależy w dużej mierze od nauczycieli języków obcych i warunków, jakie stworzą uczniom na swoich lekcjach.

4. Wymagania wobec nauczycieli języków obcych pracujących z uczniami z zespołem Aspergera

Nauczyciel chcący dobrze wykorzystać szanse, jakie osobom z zespołem Aspergera stwarza nauka języków obcych, powinien przede wszystkim być zainteresowany zwiększeniem możliwości adaptacyjnych uczniów z tym zaburzeniem i doceniać potencjał swojego przedmiotu w tym zakresie (Besnard 2008). Jednak często w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych zbyt duży nacisk kładzie się na realizację programu, pomijając ich rozwój ogólny i konieczność społecznej integracji (Zawadzka-Bartnik 2010). Aby realizować cele dydaktyczne i ogólnorozwojowe, nauczyciel powinien posiadać wiedzę i umiejętności w zakresie rozpoznawania symptomów zaburzenia oraz indywidualizacji nauczania, być dobrze zorganizowany i przewidywalny, posiadać umiejętności społeczne, umieć kształtować postawy wobec niepełnosprawności, a także być gotów do współpracy z innymi specjalistami. Dokładniejsze znaczenie tych właściwości dla nauczyciela pracującego z uczniami z zespołem Aspergera zostanie pokrótce omówione.

Ogólna wiedza na temat symptomów zaburzenia i umiejętność zbierania informacji o konkretnym uczniu przyczynić się mogą do postawienia wczesnej diagnozy przez specjalistów i szybszego podjęcia kroków w celu zapewnienia dziecku właściwych warunków edukacji (Zawadzka-Bartnik 2010). Jeśli jednak uczeń został zdiagnozowany wcześniej, konieczna jest umiejętna interpretacja orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej, pod kątem mocnych i słabych stron jego funkcjonowania poznawczego i społecznego, dotyczących między innymi użycia języka ojczystego. Należy też zapoznać się z zaleceniami w kwestii warunków realizacji potrzeb edukacyjnych ucznia (Karpńska-Szaj 2005).

Dzięki temu nauczyciel ma szansę zrozumieć rzeczywiste podstawy trudności czy niewłaściwych zachowań dziecka. Wczesne rozeznanie co do specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia ma szczególne znaczenie w przypadku rozpoczynania nauki języka obcego, gdyż może zapobiec pierwszym negatywnym doświadczeniom, zniechęcającym do dalszej pracy (Wire 2005).

Planując oddziaływanie wobec ucznia z zespołem Aspergera, nauczyciel powinien opierać się przede wszystkim na jego indywidualnych możliwościach, a nie na ogólnych informacjach dotyczących tego zaburzenia, które stanowić mogą jedynie podstawę jego wiedzy (Święcicka 2010). Ważne jest zatem przyjrzenie się indywidualnemu przebiegowi procesu uczenia się poszczególnych aspektów języka oraz poznawanie strategii i technik uczenia się dziecka. Należy przy tym zwrócić szczególną uwagę na mocne strony ucznia, na których bazować powinny oddziaływania nauczyciela. Pedagog zaś powinien dysponować szeroką gamą strategii i metod nauczania oraz udzielania wsparcia, jak również umieć je elastycznie dopasowywać do potrzeb ucznia, a w miarę konieczności rozwijać nowe sposoby oddziaływania (Attwood 2006; Wire 2005; Zawadzka-Bartnik 2010).

Ponieważ uczniowie z zespołem Aspergera dobrze funkcjonują w sytuacjach rutynowych, przewidywalnych i uporządkowanych, najbardziej będzie im odpowiadał nauczyciel dobrze zorganizowany, który sprawnie przeprowadza zajęcia i potrafi nadać im przejrzystą strukturę, zaś o nowych sposobach pracy czy zmianach planów jest w stanie uprzedzić ucznia wcześniej (Attwood 2006; Wire 2005).

Aby natomiast przyczynić się do wykształcenia bardziej konstruktywnych zachowań społecznych ucznia z zespołem Aspergera, nauczyciel rozwijać powinien tak zwane elementarne umiejętności społeczne, czyli między innymi empatię, umiejętność adekwatnej komunikacji werbalnej i niewerbalnej czy korzystnej autoprezentacji. Wówczas może wykorzystywać ich kombinacje w zależności od wymagań sytuacji i działać kompetentnie społecznie (Maczak 2007; Zawadzka-Bartnik 2010). W ten sposób staje się modelem właściwych zachowań interpersonalnych i może kształtować je u uczniów, zwłaszcza słaboradzących sobie w sytuacjach społecznych (Wire 2005). Ponadto nauczyciel, właśnie dzięki umiejętnościom społecznym, może stwarzać bezpieczny klimat emocjonalny w klasie, sprzyjający rozwojowi społecznemu uczniów (Jennings i Greenberg 2009).

Nie bez znaczenia jest też umiejętność demonstrowania przed klasą pozytywnego nastawienia i akceptacji wobec ucznia z zespołem Aspergera. Znowu bowiem zachowania nauczyciela są wzorcem dla uczniów, którzy mogą nie prezentować spontanicznie pozytywnej postawy wobec odróżniającego się od nich kolegi. Dobrze, jeśli nauczyciel będzie w stanie przygotować klasę do współpracy z uczniem z zespołem Aspergera, choć poinformowanie o diagnozie ucznia nie jest przy tym konieczne. Jeśli miałyby to jednak nastąpić, musi zostać uzgodnione z jego rodzicami (Attwood 2006; Baso 2008; Winter 2006).

Wreszcie nauczyciel powinien sam dążyć do doskonalenia swoich kompetencji, związanych z postępowaniem wobec ucznia z zespołem Aspergera, czyli wiedzieć, gdzie może szukać informacji i wsparcia oraz być gotowym do współpracy z innymi specjalistami. Skoro lekcja języków obcych ma być okazją do ogólnego rozwoju, to planowane interwencje lub ogólnie sposoby pracy warto skonsultować z psychologiem czy logopedą ucznia, aby program oddziaływań był spójny i skuteczny (Attwood 2006; Zawadzka-Bartnik 2010).

5. Wybrane aspekty funkcjonowania uczniów z zespołem Aspergera na lekcjach języków obcych i możliwości oddziaływań pedagogicznych

Spośród wielu nietypowości w funkcjonowaniu uczniów z zespołem Aspergera przedstawione zostaną te, które w szczególny sposób mogą wpływać na pracę podczas lekcji języków obcych. Zaproponowane sposoby oddziaływań nie wyczerpują na pewno możliwości nauczyciela, które i tak dopasować należy każdorazowo do indywidualnego profilu mocnych i słabych stron ucznia. Przegląd ten służyć ma jedynie zarysowaniu kierunku działań takiego nauczyciela, który za cel stawia sobie zarówno pomaganie uczniowi w sprostaniu wymogom programu nauczania języków obcych, jak i rozwój ogólny ucznia. Wybrane do rozważań trudności dotyczą kolejno: obszaru interakcji społecznych, ograniczonych wzorców zachowania, osobliwości funkcjonowania poznawczego, specyfiki przetwarzania bodźców sensorycznych oraz nieprawidłowości w rozwoju motorycznym. Ważny akcent na zakończenie stanowić będzie analiza mocnych stron funkcjonowania ucznia w szkole.

5.1. Trudności w interakcjach społecznych

Podczas lekcji języków obcych uczniom z zespołem Aspergera wielu problemów przysparza konieczność udziału w interakcjach z kolegami. Często protestują przeciwko współpracy z innymi i nie chcą wykonywać zadań w parach, a szczególnie w grupach, ze względu na wcześniejsze niepowodzenia w kontaktach z rówieśnikami bądź jako wyraz niechęci wobec udziału w trudnej do kontrolowania i wywołującej lęk sytuacji. Warto początkowo zachęcić ucznia do współpracy w parze z rówieśnikiem. Odpowiedni partner powinien zostać dobrany przez nauczyciela pod kątem rozwiniętych umiejętności społecznych, aby potrafił delikatnie zachęcać i wspierać ucznia przy wspólnym wykonywaniu zadania (Wire 2002). Ogólnie zresztą uczniów, którzy mają dobry kontakt z kolegami dotkniętymi zespołem Aspergera, dobrze jest angażować w roli mentorów, dostarczających im emocjonalnego wsparcia podczas pobytu w szkole. Może mieć to długotrwałe skutki w postaci większej gotowości dziecka z zaburzeniami do współpracy z rówieśnikami, co podczas lekcji języków obcych

będzie często wymagane (Attwood 2007). Jednak przy napotkaniu wyraźnego oporu nie należy zmuszać ucznia do interakcji z kolegami i można, w razie możliwości, zaproponować mu współpracę z nauczycielem wspomagającym lub samemu wejść w kontakt z uczniem. Relacje z osobą dorosłą bywają bowiem dla takiego dziecka łatwiejsze. Można ewentualnie tak zmodyfikować zadanie postawione przed uczniem, aby mógł pracować nad nim sam (Wire 2002).

Także konieczność wykonywania zadań polegających na odgrywaniu ról może sprawić kłopot uczniowi, który ma trudność z uwewnętrznieniem obcej perspektywy. Do tej nieznannej aktywności trzeba go zatem przygotować, tłumacząc dokładnie, jakie są oczekiwania wobec udziału w takiej scenie (DfES i NWRSENP 2004). Uczestniczenie w grach dydaktycznych również nie sprawia niektórym uczniom przyjemności, ze względu na konieczność rywalizowania z innymi i ryzyko publicznej porażki (DfES i NWRSENP 2004; Winter 2006). Z kolei inni uczniowie z tym zaburzeniem nie odczuwają w ogóle potrzeby zwycięstwa, w związku z czym gry nie są dla nich atrakcyjne (Młynarska 2008). Bardzo pozytywnych emocji może natomiast większości uczniów dostarczyć gra, czy nawet ćwiczenie, wykorzystujące materiał z obszaru ich wyjątkowych umiejętności czy zainteresowań, gdzie na przykład wymagane są operacje na liczbach lub znajomość szczegółowych faktów. Wówczas dziecko ma bowiem okazję wykazać się swoją elokwencją i podnieść własne poczucie wartości (Attwood 2006).

Największym problemem w obrębie interakcji społecznych może być jednak sama rozmowa, której prowadzenie, nawet w języku pierwszym, jest słabą stroną ucznia. Nauczyciele języków obcych mogą tu skorzystać ze sposobów stosowanych przez terapeutów w stosunku do języka ojczystego. Na przykład technika rozmowy komiksowej pozwala zilustrować zasady komunikacji i w ten sposób wstępnie przygotować ucznia do udziału w dialogach. Rysunki konwersujących ludzi i „dymki”, w których wpisywać można ich myśli oraz oznaczać je kolorami odpowiadającymi różnym emocjom, pokazują dziecku, że rozmówcy mają często rozbieżne cele i ukryte intencje, które wpływają na przebieg dialogu. Warto zwrócić uwagę dziecka, że nie każde słowo lub wyrażenie należy interpretować wprost, gdyż mogą one mieć znaczenie metaforyczne czy humorystyczne. Można też podkreślić istnienie różnych faz rozmowy, omówić sposoby jej podtrzymywania oraz zasady włączania się do trwającej konwersacji (Attwood 2006; Winter 2006). Nic nie stoi na przeszkodzie, aby treści dialogów i myśli w technice rozmowy komiksowej uzupełniane były w języku obcym. Ćwiczenie to pozwoli uczniowi nie tylko zrozumieć wielopoziomowość komunikacji i ogólnie lepiej przygotować się do udziału w rozmowach, ale także będzie okazją ćwiczenia sprawności pisania w języku obcym. Kolejnym celem, zbliżającym ucznia do umiejętności prowadzenia rozmowy, może być opanowanie zestawu gotowych zwrotów, pełniących rolę wzorców konwersacyjnych, pasujących do danej sytuacji. Wzorce po zapamiętaniu pełnią rolę tak zwanych matryc

konwersacyjnych. Choć są one niepodatne na modyfikacje, to opanowanie dużej ich liczby pozwala osobie, która nie dysponuje teorią umysłu, na zróżnicowane treściowo i formalnie porozumiewanie się (Młynarska 2008). Trzeba jednak pamiętać, że matryce nie gwarantują uczniowi umiejętności elastycznego reagowania, adekwatnego do każdej sytuacji społecznej, na przykład do odpowiadania na niespodziewane pytania. Po opanowaniu pamięciowym przez ucznia, matryce mogą być utrwalane w sterowanej rozmowie z nauczycielem lub wspierającym kolegą. Wówczas posługiwać się można dodatkowym wsparciem wizualnym, w postaci kart z wyrażeniami, które będą pokazywane uczniowi w odpowiednich momentach rozmowy (DfES i NWRSENP 2004). Inny sposób udzielania wskazówek podczas dialogów sterowanych to zabawa w suflera. Polega ona na podpowiadaniu uczniowi szeptem, jakiej odpowiedzi powinien w danym momencie udzielić, czy też kiedy zabrać głos i o co zapytać. Wielokrotnie podpowiadane kwestie zostają utrwalone w postaci matryc i mogą być używane w innych wypowiedziach, wywołanych sytuacyjnymi skojarzeniami (Attwood 2006; Młynarska 2008). Również te ostatnie techniki powstały z myślą o języku ojczystym, jednak wprowadzone mogą być z powodzeniem w języku obcym, oczywiście na odpowiednim poziomie trudności. Wprawdzie związana z nimi konieczność dosłownego zapamiętania wielu zwrotów może wydawać się skomplikowanym zadaniem, jednak trzeba mieć na uwadze, że pamięć mechaniczna jest mocną stroną uczniów z zespołem Aspergera, a rutynowe używanie tych samych zwrotów sprawia im przyjemność.

Niewerbalna strona komunikacji także stanowić może problem, nad którym warto pracować podczas lekcji języków obcych. Samo uświadomienie istnienia sygnałów niewerbalnych i ich roli w porozumiewaniu się może być ważną zmianą dla osoby z zespołem Aspergera. Charakterystyczne trudności w obrębie komunikacji niewerbalnej ucznia, które dotyczą szczególnie prozodii oraz kontaktu wzrokowego, pokonać można z pomocą technik audiowizualnych. Nagranie ucznia podczas rozmowy, a następnie przeanalizowanie z nim zapisu w bezpiecznej atmosferze, może odnieść pozytywny skutek. Warto też wprowadzić ćwiczenia modyfikacji siły, rytmu, czy wysokości głosu, w zależności od wyrażanych emocji i zawartych w wypowiedzi słów kluczowych. Pomocne mogą być wówczas techniki stosowane przez aktorów, dopasowane do możliwości ucznia w języku obcym (Attwood 2006; Attwood 2007; DfES i NWRSENP 2004; Wire 2005).

5.2. Ograniczone wzorce zachowania

Na lekcjach języków obcych w sposób szczególny objawić się mogą problemy wynikające z braku elastyczności i zamilowania ucznia do rutyny. Wystarczy bowiem, że na początku lekcji nauczyciel zmieni sposób przywitania się, używając innego niż zazwyczaj zwrotu, czy też pominie jakąś rutynową czynność, a uczeń z zespołem Aspergera może doznać stresu w związku z

nieprzewidywalnością nowej sytuacji (Wire 2002). Trudno tu jednoznacznie wskazać właściwe rozwiązanie. Z jednej strony, jak wspomniano przy wymaganiach wobec nauczyciela, ogólna zasada nakazuje kreować przewidywalne sytuacje w klasie, do której uczęszcza uczeń z zespołem Aspergera (Attwood 2006; Wire 2005). Jednak ścisłe trzymanie się tej wskazówki doprowadzić by mogło zarówno do ograniczenia repertuaru używanych przez nauczyciela środków językowych, jak też ogólnie do monotonii w jego działaniu i wpływałoby demotywująco na pozostałych uczniów. Może warto zatem postąpić odwrotnie i regularnie zmieniać zarówno środki językowe, formułując pozdrowienia, pytania, polecenia, jak również ogólnie sposoby pracy, aby uczeń nie przyzwyczaił się do określonych działań i aby nie stały się one dla niego oczekiwaną i potrzebną rutyną. Także częste na lekcjach języków zmiany w usadzeniu, związane z różnymi formami pracy, mogą wywołać opór ucznia, przyzwyczajonego do swojego miejsca. W tym przypadku warto po prostu poinformować go na początku lekcji, jakie aktywności mamy w planach, aby mógł nastawić się na nadchodzącą zmianę (Wire 2002). Podobnie postąpić można, planując interakcję z uczniem w języku obcym na forum klasy. Wystarczy może wówczas położenie wcześniej na jego ławce kartki z treścią pytania, aby nie był zaskoczony i miał czas na przygotowanie (DFES i NWRSENP 2004).

Dodatkowy problem stanowić może każdorazowo moment przejścia z jednej aktywności w drugą, co często ma miejsce podczas dynamicznie prowadzonej lekcji języków obcych, jak również tuż po przerwie międzylekcyjnej, na początku każdego zajęcia. Zestresowany zmianą uczeń z zespołem Aspergera dłużej wdraża się w nowe zadanie i wiele energii poświęcić musi na przykład na przygotowanie potrzebnych przyborów. Ze względu na zaabsorbowanie organizacją pracy, często nie rozumie poleceń wydawanych w języku obcym przez nauczyciela. To jeszcze bardziej utrudnia mu rozpoczęcie właściwej czynności i wywołać może frustrację, związaną z rosnącym opóźnieniem. Stąd nauczyciel powinien wspierać ucznia przy każdej zmianie i pomagać mu w szybszej organizacji, a także formułować krótkie, jasne polecenia, wzmocnione przez zapis na tablicy. Zresztą, podobnie jak ma to miejsce w przypadku wielu innych niepełnosprawności, używanie dodatkowo wizualnego kodu, czy też ogólnie stosowanie technik odwołujących się do różnych zmysłów, może wspomagać przetwarzanie informacji u uczniów z zespołem Aspergera (Wire 2005).

Należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden przejaw braku elastyczności. Zmiany aktywności bywają bowiem dla ucznia stresujące szczególnie wówczas, gdy są konieczne, mimo że nie ukończył w satysfakcjonujący dla siebie sposób poprzedniego zadania. Warto przy czym wspomnieć, że wielu uczniów stawia sobie wysokie standardy wykonania. Problemowi da się zapobiec poprzez monitorowanie ucznia, aby zmieścił się w czasie lub ustalając, kiedy dokończy zadanie w innym terminie (Wire 2002). Podczas wykonywania zadań językowych

uczeń wykazywać może także skłonność do powtarzania własnych strategii rozwiązywania problemów, nawet jeśli okazują się one nieefektywne. Nie warto wówczas narzucać mu innej metody, gdyż nie zostałaby ona prawdopodobnie przyjęta, ale zapoznać się z oryginalnym sposobem rozumowania ucznia, docenić jego kreatywność i spróbować zachęcić go do wprowadzenia ewentualnych ulepszeń (Attwood 2006; Winter 2006).

Brak elastyczności myślenia może stanowić także przeszkodę w akceptacji i rozumieniu innych kultur. Wyjątkowo pomocne będzie zatem wprowadzenie uczenia się przez stopniowe, osobiste doświadczanie odmiennej tradycji. Największy wpływ miałby tu zapewne wyjazd za granicę. Warunkiem powodzenia takiego przedsięwzięcia będzie jednak dokładne omówienie z uczniem planu wycieczki, przygotowanie go do nieznanych sytuacji, uprzedzenie o różnicach kulturowych, a nawet przećwiczenie sytuacji społecznych, z którymi będzie miał do czynienia. Ponadto dużą zachętą do poznawania nowej kultury będzie dla ucznia znalezienie powiązań między krajem, którego język poznaje, a obszarem własnych, wyjątkowych zainteresowań (DfES i NWRSENP 2004; Lumsden 2009).

5.3. Nietypowości w obszarze poznawczym

Wspomniane wcześniej nietypowości funkcjonowania poznawczego uczniów z zespołem Aspergera mogą wpływać na pojawienie się trudności związanych ze sprawnością czytania i słuchania w języku obcym. W dziedzinie czytania ze zrozumieniem uczniowie ci wykazują różny poziom umiejętności. Wielu nie doświadcza żadnych problemów, podczas gdy inni cierpią na hiperleksję, charakteryzującą się tym, iż bardzo rozwiniętej zdolności rozpoznawania słów towarzyszy niski poziom ich rozumienia (Attwood 2006). Dlatego ćwicząc sprawność czytania i kontrolując wyniki pracy nad tekstem, warto zwrócić uwagę, czy odpowiedzi ucznia są rzeczywiście wynikiem zrozumienia treści, czy też efektem zapamiętania (Zawadzka-Bartnik 2010). Inni uczniowie mogą zaś wymagać wsparcia przy wylananiu najważniejszych informacji z tekstu czy też w podsumowywaniu jego treści (DfES i NWRSENP 2004).

Skłonność do zbytnej koncentracji na szczegółach może być także przyczyną trudności w rozumieniu ze słuchu. Ponieważ uczeń nie dokonuje selekcji istotnych informacji i stara się usłyszeć oraz zapamiętać każde słowo, słuchanie staje się w miarę postępu tekstu coraz trudniejsze i bardziej frustrujące. Natomiast jeśli dostarczyć uczniowi wizualnego wsparcia, w postaci transkrypcji lub nawet dodatkowych obrazków, związanych ze słuchanym tekstem, poziom zrozumienia wzrasta. Dobrze jest przypominać uczniowi o wykorzystywaniu szerszego kontekstu do rozumienia treści (DfES i NWRSENP 2004). Problemy z percepcją słuchową dotyczyć też mogą udziału w rozmowie czy rozumienia poleceń nauczyciela. Zniekształcenia mogą być wynikiem błędów w różnicowaniu słuchowym podobnych brzmieniowo wyrazów.

Uczniowie z zespołem Aspergera odczuwają przy tym opór przed poszukiwaniem pomocy i zamiast poprosić o powtórzenie niezrozumiałej sekwencji, wycofują się z sytuacji. Podczas rozmowy objawia się to często nieoczekiwaną zmianą tematu na obszar dobrze znany uczniowi. Wobec tego warto wyćwiczyć z uczniem rutynowe, obcojęzyczne zwroty, pozwalające poinformować o niezrozumieniu i poprosić o powtórzenie (Attwood 2006).

5.4. Specyficzne funkcjonowanie sensoryczne i motoryczne

Ze względu na nadwrażliwość sensoryczną, uczniowie z zespołem Aspergera mogą odczuwać nerwowość i niekiedy nie potrafią się skoncentrować z powodu bodźców, które przez innych mogą w ogóle nie być dostrzegane. Warto zatem zadbać o ciche warunki pracy, szczególnie podczas odtwarzania materiałów do słuchania. Jeśli elementem zajęć jest próbowanie potraw kuchni z danego obszaru językowego, należy być wyrozumiałym dla niechęci dziecka do nowych smaków czy zapachów, które są dla niego zbyt intensywne. Trzeba również uszanować mogący się pojawić opór wobec zbyt bliskości fizycznej z innymi. Należy zatem unikać usadzania ucznia w gęsto zapelnionym rzędzie czy też zmuszania do udziału w grach lub zabawach, wymagających bezpośredniego kontaktu dotykowego (Wire 2002).

Trudności w pracy podczas lekcji języków obcych wynikać mogą też z zaburzeń motoryki. Największe znaczenie mają niedoskonałości motoryki małej, objawiające się większą męczliwością dłoni, wolniejszym tempem pisania i gorszą jakością graficzną pisma. Wskutek tego uczeń z zespołem Aspergera może niechętnie przystępować do wykonywania zadań wymagających pisania. Warto zatem umożliwić mu pracę z komputerowym edytorem tekstów. Zresztą zastosowanie technologii komputerowej może mieć ogólnie bardzo motywujący wpływ na uczenie się języka obcego przez osoby z zespołem Aspergera, jest to bowiem często obszar ich zainteresowań i sukcesów (DfES i NWRSENP 2004; Wire 2005). Nauczyciel powinien wziąć także pod uwagę, że pewien problem mogą stanowić dla ucznia inne prace manualne, jak wycinanie czy klejenie, konieczne na przykład przy pracy nad projektem językowym (Zawadzka-Bartnik 2010).

5.5. Mocne strony aktywności na lekcji

Przedstawienie powyższych trudności, z jakimi zmierzyć się musi większość uczniów z zespołem Aspergera, może wytworzyć mylne wrażenie, że osoby te po prostu nie posiadają predyspozycji do nauki języków obcych. Zadaniem nauczyciela zaś zdaje się być jedynie ciągle usuwanie wynikających z tego przeszkód. Tymczasem specyfika funkcjonowania społecznego i poznawczego uczniów powoduje, że wykazują oni też typowe mocne strony, mogące stanowić podstawę pracy na lekcjach języków obcych. Jedną z nich jest bardzo dobra pamięć, dotycząca w szczególności informacji rzeczowych. Uczniowie ci

wykazują zdolność do szybkiego, mechanicznego opanowywania słownictwa, wyrażeń, list wyjątków czy zasad gramatycznych. Uczenie się na pamięć sprawia im w dodatku przyjemność i dzięki zamilowaniu do czynności rutynowych chętnie wielokrotnie powracają do znanych już ćwiczeń czy list słownictwa, utrwalając je. W ten sposób opanowują pewne aspekty języka szybciej nawet, niż ich niezaburzeni koledzy z klasy, jak również mogą mieć większy od nich zasób leksykalny. Właśnie na tej silnej bazie budować można umiejętności związane z komunikowaniem się, choć jak wyjaśniono wcześniej, odbywa się to w inny sposób niż u dzieci dysponujących teorią umysłu (DfES i NWRSENP 2004; Wire 2005). Większość uczniów z zespołem Aspergera nadzwyczaj dobrze radzi sobie też z fatyczną funkcją języka, poprawnie formułując w rozmowie rytualne powitania czy pozdrowienia, o ile było to przedmiotem wcześniejszego ćwiczenia (Wire 2005). Wielu z nich wykazuje też zdolność do naśladowania obcego akcentu i jest w stanie bardzo dobrze opanować wymowę w języku obcym (DfES i NWRSENP 2004; Wire 2005).

Przede wszystkim jednak podstawą dużego potencjału dla nauki języków obcych jest pasja ucznia. Niezwykle rozwinięte zainteresowania, często oparte na szczegółowej wiedzy encyklopedycznej, mogą pomóc uczniowi zaistnieć w klasie, podnieść jego atrakcyjność, a w konsekwencji poczucie wartości. Możliwość zajęcia się nimi w czasie lekcji zwiększa też znacznie jej subiektywną atrakcyjność. Przedmiot zainteresowań ucznia wykorzystać można jako temat zajęć, gdzie stanie się on punktem wyjścia kolejnych zadań językowych. Może być też zagadnieniem do opracowania przez ucznia przy wykorzystaniu otwartych form pracy. Jeśli zamilowanie dotyczy rysowania, warto pozwolić uczniowi na przykład ilustrować odpowiedzi obrazkami czy przygotowywać ozdobione materiały dla kolegów. Gdy fascynacja dotyczy liczb, uczeń może układać zagadki liczbowe w obcym języku (Wire 2005). Zgoda na zajęcie się obszarem zainteresowań może też być nagrodą dla ucznia za wykonanie innych, mniej ciekawych dla niego zadań językowych (Attwood 2007; Wire 2005). Zatem zakres i sposób wykorzystania pasji ucznia zależy w dużej mierze od otwartości i kreatywności nauczyciela.

6. Podsumowanie

Przedstawione zagadnienia dają wstępny obraz znaczenia, warunków i możliwości, dotyczących nauczania języków obcych uczniów z zespołem Aspergera. Jak wynika z powyższych rozważań, duża wartość nauczania języków obcych w tej grupie powinna pociągnąć za sobą szersze ujmowanie celów kształcenia, co prowadziłoby do rozwijania ogólnego potencjału uczniów. Wymagania wobec pedagoga, który miałby szansę sprostać temu zadaniu, wskazują zaś nie tylko na konieczność posiadania wiedzy na temat zaburzenia, lecz także na potrzebę kształtowania wrażliwości, otwartości oraz umiejętności społecznych i organizacyjnych nauczyciela. Zapewne warto byłoby zwrócić na to uwagę już na etapie studiów przygotowujących do zawodu. Natomiast

przedstawione konkretne propozycje oddziaływań pedagoga, dostosowane do indywidualnych trudności i mocnych stron uczniów, mogą posłużyć jako inspiracja do działań praktycznych. Jednak, z uwagi na teoretyczny charakter powyższych dociekań, warto poddać je weryfikacji empirycznej w warunkach polskich szkół ogólnodostępnych czy integracyjnych, na poszczególnych etapach kształcenia. Praca z uczniami z zespołem Aspergera jest bowiem zagadnieniem, które nie powinno być obce ani nauczycielom języków obcych, ani glottodydaktykom.

BIBLIOGRAFIA

- Attwood, T. 2006. *Zespół Aspergera*. Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Attwood, T. 2007. „Zespół Aspergera i jego leczenie”, w: Kutscher, M. L., Attwood, T. i Wolff, R. R. (red.). *Dzieci z zaburzeniami łączonymi*. Warszawa: K. E. Liber. 127-152.
- Baso, F. 2008. *Children with Asperger's Syndrome in primary school: difficulties with foreign language learning*. <http://hilarymccoll.co.uk/resources/FabriziaBaso.pdf>.
- Besnard, C. 2008. *Can High Functioning Autistic Children Learn More Than One Language?* <http://www.cmcgc.com/Media/HANDOUTS/081022/070.pdf>
- Department for Education and Skills i North West Regional Special Educational Needs Partnership. 2004. *Children with autism: strategies for accessing the curriculum: modern foreign languages*. http://www.teachernet.gov.uk/_doc/6701/modern%20foreign%20languages.pdf
- Główny Urząd Statystyczny. 2008. *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2007/2008*. Warszawa: Informacje i opracowania statystyczne. http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_PUBL_wz_oswiata_wychowanie_2007-2008r.pdf
- Główny Urząd Statystyczny. 2010. *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*. Warszawa: Informacje i opracowania statystyczne. http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_e_oswiata_i_wychowanie_2009-2010.pdf
- Jennings, P. A. i Greenberg, M. T. 2009. „The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Students and Classroom Outcomes”. *Review of Educational Research* (79) 1. 491-525.
- Karpińska-Szaj, K. 2005. „Przygotowanie nauczycieli języków obcych do pracy w klasach integracyjnych”, w: Karpińska-Szaj, K. (red.). *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM. 179-188.
- Kummant, M. 2008. *Raport. Tendencje w kształceniu integracyjnym w Polsce w latach 2003-2008*. Warszawa: Pracownia Wspomagania Rozwoju i Integracji CMPPP. ftp://ftp.cmppp.edu.pl/cmppp_e-books/raport%20%205%20letni%20na%20stron%EA.pdf
- Kurcz, I. 2005. *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Lumsden, J. 2009. „Modern Languages and Autism”. *Scottish Languages Review* 19. 13-20.
- Maczak, A. 2007. *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Młynarska, M. 2008. *Autyzm w ujęciu psycholingwistycznym. Terapia dyskursywna a teoria umysłu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pisula, E. 2008. „Dziecko z zespołem Aspergera”, w: Cytowska, B., Winczura, B. i Stawarski, A. (red.). *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. 375-387.
- Rose, K. R. i Kasper, G. (red.). 2001. *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, N. V. i Tsimpli, I. M. 1995. *The mind of a savant: language learning and modularity*. Oxford: Basil Blackwell.
- Święcicka, J. 2010. „Nieproste życie z Aspergerem (cz. 1)”. *Psychologia w szkole* 1. 92-98.
- Winter, M. 2006. *Zespół Aspergera. Co nauczyciel wiedzieć powinien*. Warszawa: Fraška Edukacyjna.
- Wire, V. 2002. *Learning a second language — everyone's right or not right for everyone*. <http://www.languageswithoutlimits.co.uk/autism.html>
- Wire, V. 2005. „Autistic Spectrum Disorders and learning foreign languages”. *Support for Learning* (20)3. 123-128.
- Zawadzka-Bartnik, E. 2010. *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Tomasz Róg

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Piła

**ROZWIJANIE KOMPETENCJI
KOMUNIKACYJNEJ
U UCZNIA Z ZESPOŁEM
ASPERGERA**

**Developing communicative competence in a learner
with Asperger's Syndrome**

The paper reports the findings of a study that the author conducted in order to investigate the possibility of developing communicative competence in a learner with Asperger's Syndrome. Information about the disorder is followed by enquiry into the notion of the theory of mind which is said to determine the ability to communicate effectively. Since patients with Asperger's Syndrome do not demonstrate theory of mind, it is believed they are unable to develop communicative competence. However, the literature in the field points to the therapeutic aspects of foreign language teaching and therefore the author explored the possibility of improving communicative skills in the case of a 13-year-old boy diagnosed with Asperger's Syndrome.

Poniższy artykuł stanowi sprawozdanie z badania, które miało na celu zweryfikowanie możliwości rozwijania kompetencji komunikacyjnej u ucznia dotkniętego zespołem Aspergera (ZA). W pierwszej części autor prezentuje podstawowe informacje dotyczące choroby i przedstawia ich związek z teorią umysłu. Brak teorii umysłu u osób dotkniętych ZA często kojarzony jest z niemożliwością rozwijania u takich osób kompetencji komunikacyjnej. Jednak jak pokazuje literatura, nauka języka może mieć walory terapeutyczne, stąd w dalszej części artykułu przedstawiono wyniki pracy autora z uczniem chorym na ZA. Artykuł kończy się wnioskami wyciągniętymi w wyniku badania.

1. Zespół Aspergera – obraz kliniczny

Hans Asperger był wiedeńskim pediatrą, który w połowie lat 40tych XX wieku spotkał w swojej praktyce przypadki dzieci, które miały podobne do siebie zaburzenia. W swojej znaczącej pracy „Autistic Psychopathy in Childhood” opisał przypadek chłopca o imieniu Fritz. Zauważył, że dojrzałość emocjonalna pacjentów takich jak Fritz następowała relatywnie późno w stosunku do dzieci zdrowych. Jednocześnie ich umiejętności społeczne były dość nietypowe, jak na ich wiek (Atwood 2007: 13).

Zespół Aspergera uznawany jest za łagodniejszą formę autyzmu, w której zaburzone są relacje interpersonalne, tj. umiejętności komunikacyjne i socjalizacyjne. Osoby dotknięte ZA pomimo przeciętnego lub wysokiego poziomu inteligencji nie są w stanie nawiązać zdrowych relacji z otoczeniem. Objawia się to nieumiejętnością zawierania przyjaźni, odbywania swobodnych rozmów czy rozumienia norm społecznych. Pomimo głęboko przeżywanych emocji sprawiają wrażenie obojętnych lub niezdolnych do okazywania uczuć. Wydają się również pozbawione zainteresowań, mimo że często posiadają ukryte talenty. Symptomatyczne są również zaburzenia mowy i problemy z komunikacją zarówno werbalną, jak i niewerbalną. Z jednej strony, słownictwo, którego używają, jest wyszukane i nadzwyczaj zaawansowane, z drugiej strony mają problemy z poprawnością składniową zdań oraz z intonacją. Asperger zauważył również, że osoby te bywają egocentryczne i obsesyjnie wręcz skupione na swoich zainteresowaniach. Z tego powodu bardzo często nie potrafią skupić się w szkole i uważane są przez swoich rówieśników za dziwaków (Allman 2009: 6).

Kontakty z ludźmi są wyjątkowo trudne dla osób dotkniętych ZA. Wolą one samotność, gdyż trudno im nawiązywać poprawne relacje z otoczeniem. Mają problemy z rozumieniem mimiki twarzy i języka ciała, co prowadzi nie tylko do nieporozumień, ale również do nieumiejętności współodczuwania z drugim człowiekiem. Gesty wyrażające zdudzenie, gniew czy radość są przez nich interpretowane jako obojętne. Emmons i Anderson (2007: 83) podają następujące objawy ZA:

1. wyraźne upośledzenie w zakresie zachowań niewerbalnych, np. patrzenia w oczy, mimiki, języka ciała, gestów i innych sposobów komunikacji,
2. niezdolność do wypracowania relacji z rówieśnikami, odpowiednich dla osiągniętego poziomu rozwoju,
3. brak potrzeby spontanicznego dzielenia się radością, zainteresowaniami i osiągnięciami z innymi ludźmi (np. niepokazywanie rodzicom przedmiotów, które ciekawią dziecko),
4. brak odwzajemnienia uczuć,
5. nadzwyczaj silne zainteresowanie jednym lub kilkoma stereotypowymi tematami,

6. nienaruszalne przywiązanie do konkretnych, нефunkcjonalnych rutynowych zachowań i rytuałów,
7. powtarzające się maniereczne zachowania i tiki,
8. silne zainteresowanie pojedynczymi elementami przedmiotów.

2. Teoria umysłu i jej związek z kompetencją komunikacyjną

Blisko związane z ZA jest pojęcie teorii umysłu wprowadzone w 1978r. przez Davida Premacka i George Woodruffa, którzy w artykule „Czy szympanś ma teorię umysłu?” rozważali możliwość rozumienia przez te zwierzęta ludzkich zachowań. Według autorów teoria umysłu oznacza umiejętność rozpoznawania i rozumienia myśli, przekonań i intencji innych ludzi, która pozwala na ich logiczną interpretację i przewidywanie, co te osoby mają zamiar zrobić. Sam termin „teoria” użyty jest z powodu niemożności obserwacji stanów umysłu (Premack i Woodruff 1978: 515). Ida Kurcz (2005: 13) definiuje teorię umysłu jako „zdolność do rozumienia tego, co dzieje się w umyśle własnym i cudzym, a więc do rozumienia intencji własnych i intencji innych ludzi, do przyjmowania perspektywy drugiej osoby, a co za tym idzie – także do oszukiwania i manipulowania innymi?”. Teoria umysłu rozwija się stopniowo, wraz z wiekiem.

W 1985r. ukazał się artykuł „Czy autystyczne dziecko ma teorię umysłu?” autorstwa Baron-Cohen, Leslie i Firth. Autorzy wysunęli w nim hipotezę, że dzieci i dorośli cierpiący na autyzm lub ZA nie posiadają teorii umysłu, ponieważ nie są oni w stanie przewidywać zachowań innych ludzi i rozpoznawać ich stanów umysłu (1985: 44). Teoria umysłu objawia się wszak umiejętnością podtrzymywania konwersacji, przyjmowania perspektywy innych osób i rozumienia niewerbalnych zachowań, a umiejętności te są u osób z ZA zaburzone. Co za tym idzie, zaburzona może być również umiejętność komunikacji. W 1995r. Baron-Cohen po raz pierwszy użył terminu „ślepoty umysłu” (ang. *mind-blindness*) na określenie osób dotkniętych autyzmem. Termin ten oznacza niemożność odgadnięcia, co zachodzi w umyśle drugiej osoby. Ślepoty umysłu przeciwstawiona jest w jego pracy czytaniu umysłu (ang. *mind-reading*), które jest synonimiczne z teorią umysłu. Kurcz (2005: 32) zwraca uwagę, że badacze zajmujący się rozwojem kompetencji komunikacyjnej, mimo że nie powołują się bezpośrednio na teorię umysłu, często nieintencjonalnie zakładają jej istnienie. Wiąże się ona ze sposobem komunikowania przez nadawcę, który bierze pod uwagę rozumienie i reagowanie na wiadomość przez odbiorcę. Przeprowadzone przez autora badanie ma na celu ustalić, czy u osoby z ZA można rozwinąć kompetencję komunikacyjną.

3. Model kompetencji komunikacyjnej użyty w badaniu

Model kompetencji komunikacyjnej zaczerpnięty został od Marianne Celce-Murcia. Został on zaprezentowany w 2007 roku w książce „Intercultural

Language Use and Language Learning” autorstwa Evy Soler i Marii Jorda i składa się z sześciu elementów, tj. kompetencji socjokulturowej, interakcyjnej, lingwistycznej, dyskursu, strategicznej i ze znajomości zwrotów skonwencjonalizowanych. Przyjrzyjmy im się bliżej:

1. kompetencja socjokulturowa rozumiana jest jako umiejętność używania języka w sposób adekwatny do sytuacji społecznej i kulturowej, w jakiej znajduje się mówca, z uwzględnieniem subtelnych różnic pomiędzy różnymi grupami społecznymi lub jednostkami. Oznacza to zwrócenie uwagi, m.in. na wiek, płeć i pozycję społeczną osoby, z którą się komunikujemy, a w konsekwencji odpowiedni dobór stylu i rejestru językowego;
2. zwroty skonwencjonalizowane odnoszą się do utartych fraz, które przewijają się w życiu codziennym. Jak pokazują badania Pawleya i Sydera (1983), Nattingera i DeCarrico (1982) zwroty te używane są w życiu codziennym równie często, co wiedza językowa. W związku z tym, kompetencja komunikacyjna wymaga wiedzy odnośnie zwrotów idiomatycznych, kolokacji, przysłów i powiedzeń;
3. kompetencja interakcyjna oznacza umiejętność tworzenia aktów mowy, tj. umiejętność przeproszania, negocjowania, zapraszania, itp. Ponadto wymagana jest umiejętność nawiązywania konwersacji, podtrzymywania i zakończenia jej. Dodatkowym elementem tejże kompetencji jest wiedza dotycząca niewerbalnych aspektów komunikacji, czyli odpowiednich gestów, proksemiki, kontaktu wzrokowego itd;
4. kompetencja lingwistyczna (językowa), podobnie jak u Hymesa (1972) czy Canale i Swain (1980) oznacza wiedzę dotyczącą składni, słownictwa, fonologii i morfologii, która pozwala na kreatywność językową;
5. kompetencja dyskursu, która zajmuje centralne miejsce w tym modelu, spaja w/w cztery kompetencje w celu utworzenia spójnego komunikatu. Polega to na selekcji i aranżacji słów czy struktur, aby końcowym efektem była koherentna wypowiedź;
6. kompetencja strategiczna zaprezentowana jest w modelu Celce-Murcia jako okrąg otaczający model ze strzałkami oznaczającymi stałą interakcję pomiędzy poszczególnymi kompetencjami. Oparta jest na specyfikacjach strategii autorstwa Rebeki Oxford (1990), czyli na świadomych działaniach podejmowanych przez uczącego się w celu usprawnienia procesu uczenia.

Powyższy model posłużył w badaniu jako wskaźnik poziomu kompetencji komunikacyjnej badanego ucznia oraz jako wyznacznik zadań leżących przed uczniem i nauczycielem.

4. Stan wyjściowy

Praca z uczniem została zaplanowana w sposób umożliwiający równomierne rozwijanie poszczególnych kompetencji w modelu. W celu zbadania stanu wyjściowego, jak i końcowego, autor badania postawił szereg pytań, mających pomóc w określeniu stopnia zaawansowania każdej z kompetencji. Diagnoza oparta została głównie na obserwacji wykonywanych przez ucznia zadań komunikacyjnych (negocjowanie, składanie zamówień, przeproszanie), z których autor sporządził transkrypt. Ocenie poddano również kompetencje ucznia obserwowane na lekcji w półrocznym okresie badania.

Badanym uczniem jest Dominik. Dominik ma 13 lat i jest uczniem pierwszej klasy gimnazjum. Języka angielskiego uczył się wcześniej przez 6 lat szkoły podstawowej. Kiedy rozpoczął naukę w gimnazjum, napisał test poziomujący, którego wynik (słusznie) sugerował niski poziom opanowania języka. Dominik jest jednakiem, jego rodzice nie wykazują większego zainteresowania postępami w nauce języka.

Z racji wykazywanych zaburzeń na tle autystycznym, deficyty w kompetencji socjokulturowej Dominika są najbardziej dostrzegalne podczas pierwszych kontaktów z chłopcem. W większości przypadków nie dostosowuje on rejestru językowego do sytuacji. Jego wypowiedzi są niedostosowane do wieku, płci i statusu społecznego rozmówcy. W rozmowach z rówieśnikami posługuje się on często wyszukany słownictwem, używa przysłów, cytuje książki historyczne, co nie brzmi naturalnie, biorąc pod uwagę jego wiek. Z kolei w rozmowach z dorosłymi zdarza mu się, choć rzadko, zwrócić po imieniu, użyć niecenzuralnego słownictwa lub być nietaktownym.

Dominik, choć zna zwroty grzecznościowe w języku angielskim, posługuje się przeważnie dwoma, tj. „good morning” i „please”, choć tego ostatniego często używa niewłaściwie. Z przeprowadzonych z nim rozmów wynika, że niewiele wie o kulturze krajów anglojęzycznych, choć z racji swojej pasji, posiada mnóstwo informacji nt. historii Anglii w okresie drugiej wojny światowej.

Dominik w stopniu dostatecznym posługuje się intencjami wypowiedzi, takimi jak zapraszanie, prośenie czy przeproszanie. Ma świadomość, że należy przeproszać za niewłaściwe zachowanie, co czyni po niemalże każdej lekcji. Trudności nastęrczają mu niestety te same zachowania w języku angielskim. Mimo wielu ćwiczeń, kiedy odgrywa scenki, jego wypowiedzi ograniczają się do podstawowych zwrotów, strzępów zdań, z których można wywnioskować intencję nadawcy, jednak brak im poprawności składniowej.

Kolejnym problemem mieszczącym się w domenie kompetencji interakcyjnej jest umiejętność prowadzenia rozmowy. Dominik nie posługuje się zwrotami służącymi zawiązywaniu konwersacji, prowadzi raczej monologi niż rozmowy, nie utrzymuje kontaktu wzrokowego z rozmówcą, a kiedy zaczyna mówić na interesujący go temat, nie sposób mu przerwać. Ponadto ma problemy z przekazem niewerbalnym, rzadko gestykuje i zwykle opowiadając o czymś trzyma ręce założone z tyłu.

Stopień zaawansowania języka angielskiego jest u Dominika dość niski. Chłopiec nie używa wyszukanych struktur gramatycznych, jego słownictwo jest ubogie. Z drugiej strony zdarza mu się nieoczekiwanie wyrwać z jakąś skomplikowaną frazą lub wyszukany słowo. Zazwyczaj zwroty te związane są z wojskowością lub historią, czasem są to wyrażenia zaczerpnięte z filmów anglojęzycznych. Warto w tym miejscu dodać, że Dominik nierzadko cytuje obszernie fragmenty książek historycznych lub lektur, które wyjątkowo mu się spodobały. Jeśli chodzi o wymowę języka angielskiego, Dominik nie odbiega poziomem od reszty klasy, choć w jego wypadku dodatkowym obciążeniem są wady wymowy, głównie jąkanie. Często nie sposób zrozumieć, co chce przekazać, ponieważ mówi za szybko, dotyczy to również języka ojczystego.

Dominik rzadko przejawia wiedzę dotyczącą zwrotów sformalizowanych. Mimo niemalże codziennego ćwiczenia, nie nauczył się, jak odpowiadać na pytanie „How are you?” uparcie powtarzając swoją formułkę „It’s good”. Trudności Dominika polegają, jak zaznaczono w opinii Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Pile, na dosłownym rozumieniu zdań zarówno tych wypowiedzianych do niego samego, jak i przez niego do innych. Pomimo, że zdaje sobie sprawę z zasad prowadzenia rozmowy, dobrego zachowania, stosowności bądź nie wypowiedzi, ma jednak trudności ze stosowaniem tych zasad w życiu. Nie zna, a zatem nie stosuje strategii kompensacyjnych. Dominik słabo rozumie mimikę twarzy, gestów, ton głosu, pauzę albo język ciała – zdarza się, że w ogóle nie zwraca na nie uwagi. Psycholog stwierdził u Dominika upośledzenie wzajemnych interakcji społecznych (skrajny egocentryzm).

5. Badanie diagnostyczne

Na początku badania, autor przeprowadził z uczniem pięć rozmów sterowanych, które zostały nagrane i sporządzono z nich transkrypt. W pierwszym zadaniu uczeń miał odpowiedzieć na pytania dotyczące drogi w mieście, w drugim zarezerwować pokój w hotelu, następnie odegrać scenę zakupów, negocjować cenę w sklepie i zamówić obiad w restauracji. Pozwoliło to na ocenę stanu wyjściowego kompetencji komunikacyjnej Dominika, który później porównano ze stanem po przeprowadzeniu serii lekcji.

Jak wynika z zapisu nagrań, uczeń miał poważne problemy z podtrzymaniem rozmowy, mimo że prowadzona ona była na bardzo podstawowym poziomie językowym przy użyciu nieskomplikowanych zwrotów.

Nauczyciel: *How many apples would you like?*

Uczeń: *please ...*

N: *One or two or ...?*

U: ...*yes apple...*

Charakterystyczne w jego wypowiedziach są długie pauzy, w czasie których zastanawia się, jakiego słowa użyć. Dodatkową trudnością jest dla niego jąkanie. Dominik generalnie nie używa zwrotów grzecznościowych, odpowiada jedynie na powitania. Nie koncentruje się na przebiegu rozmowy i błądzi myślami. Kiedy miał zamówić obiad w restauracji, zaczął od pozycji pierwszej („one”), następnie drugiej („two”) a potem zaczął już po kolei wymieniać liczebniki („three, four, five” itd.). Jak wspomniano, skupia się bardzo na własnych zainteresowaniach. Poproszony o zakup owoców, po długim namyśle poprosił o myśliwce F-16.

6. Metody pracy z uczniem

Autor badania przeprowadził serię lekcji ukierunkowanych na rozwijanie poszczególnych kompetencji w zaprezentowanym powyżej modelu. Rolą autora-nauczyciela było, zgodnie z komunikacyjną strategią nauczania, stworzenie uczniowi „odpowiedniego kontekstu i klimatu”, w którym uczeń byłby „stymulowany i motywowany do interakcji w języku docelowym” (Siek-Piskozub i Wach, 2006: 71). W tym celu wykorzystano różne techniki pracy z uczniem, przedstawione w poniższej tabeli.

Kompetencja	Techniki pracy
socjokulturowa	uzyskiwanie wypowiedzi od ucznia (eliciting), odgrywanie ról, rozwijanie umiejętności (słuchanie, czytanie, pisanie) w kontekście kultury brytyjskiej, pogadanka nt. kultury brytyjskiej, uczenie oportunistyczne
interakcyjna	układanie dialogu w odpowiedniej kolejności, uzupełnianie luk zwrotami formalnymi lub nieformalnymi, dopasowywanie zdania do intencji wypowiedzi, uzyskiwanie odpowiedzi od ucznia, odgrywanie ról
lingwistyczna	kontekstualizacja gramatyki, podnoszenie świadomości gramatycznej, nauczanie indukcyjne, uczenie oportunistyczne, odnajdywanie błędów w zdaniach, dopasowywanie słów do obrazków, podawanie synonimów, antonimów, uzupełnianie brakujących liter, układanie słów z rozsypanki liter, dopasowywanie słów do definicji, odrzucanie słów niepasujących do kontekstu, powtarzanie wymowy za lektorem
zwroty skonwencjonalizowane	uzyskiwanie odpowiedzi od ucznia, dopasowywanie zwrotów do kontekstu, zwracanie uwagi na podobieństwa i różnice między polskimi zwrotami, wylawianie idiomów, powiedzeń, utartych zwrotów z kontekstu, odgrywanie ról, łączenie rozsypanych słów w poprawne wyrażenia
dyskursu	zwrócenie uwagi na markery dyskursu, pisanie krótkich tekstów użytkowych z naciskiem na ich spójność, ćwiczenie zwrotów (cohesive devices) używanych do argumentowania, wyliczania, układania w kolejności, porównywania, kontrastowania, etc. (techniki podobne jak w uczeniu słownictwa)
strategiczna	uzyskiwanie odpowiedzi od ucznia, pokazywanie przykładów, pogadanka nt. strategii komunikacyjnych, symulacje, odgrywanie ról

Badanie trwało przez cały semestr szkolny, tj. od stycznia do czerwca 2010 r. w gimnazjum, do którego uczęszcza Dominik. W tym czasie uczeń miał pięć 45-minutowych lekcji języka angielskiego w tygodniu, które odbywały się w dwunastoosobowej grupie, a zatem działania nauczyciela nie były ukierunkowane li tylko na tego ucznia. Działania wymienione w tabeli podejmowane były na każdych zajęciach, a zatem rozwijanie kompetencji komunikacyjnej przebiegało bardzo intensywnie. Ponadto, jak przyznała matka chłopca, Dominik brał w tym czasie korepetycje z języka angielskiego. Dominik był obecny na wszystkich lekcjach.

7. Stan końcowy

Przeprowadzone badanie nie przyniosło znacznej poprawy w stopniu opanowania języka przez ucznia. Po ponownym zarejestrowaniu wykonywanych przez Dominika zadań komunikacyjnych okazało się, że faktycznie rozmowa przebiegała płynniej, niż na początku roku szkolnego, ale bogactwo językowe i zastosowane struktury gramatyczne nie były bardziej wyszukane, niż te wcześniejsze. Dominik nadal nie używa zwrotów służących podtrzymaniu rozmowy, jakgdyby jego rozmówca był nieobecny. Pomimo intensywnych ćwiczeń nie reaguje na pytanie „How are you”? lub odpowiada w niewłaściwy sposób (np. „It’s good”).

Na uwagę zasługuje fakt, że Dominik w dalszym ciągu nie nauczył się sposobów interakcji ze społeczeństwem. Nadal koncentruje się bardzo na sobie, słabo odczytuje zachowania niewerbalne, jak i werbalne (np. gniew, żart czy ironia). Wynika stąd, że rozwój kompetencji komunikacyjnej u Dominika jest zaburzony. Mimo, że chłopiec rozbudował swój zasób słownictwa, wiedzę dotyczącą kultury anglojęzycznej, poznał strategie komunikacyjne, itd., nie pozwoliło to na przezwycięzenie problemów związanych z ZA. Zapytany o to, w jaki sposób np. zachować się w sklepie, potrafi opisać przebieg rozmowy, ale w praktyce nie korzysta z tej wiedzy i nie reaguje na to, co jego rozmówca ma do powiedzenia.

8. Wnioski

Celem artykułu było opisanie doświadczeń autora w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej u ucznia z ZA. Ze specyfiki przedmiotu wynika, że na lekcji języka obcego poruszane są różne tematy, w różny sposób stymulowany jest rozwój ucznia, omawia się strategie uczenia się, zapamiętywania, dyskutuje o otaczającym świecie i zachęca ucznia do refleksji. W związku z tym, można wnioskować, że edukacja językowa może przynieść korzyści rehabilitacyjne u uczniów z zaburzeniami. Literatura dydaktyczna opisuje takie przypadki (np. Karpińska-Szaj 2006). W powyższym badaniu, mimo wielostronnego rozwijania umiejętności komunikacyjnych, zaburzenia związane z ZA okazały się u ucznia zbyt trudne do przezwyciężenia, przynajmniej w okresie, w którym prowadzono badania.

Prowadzenie zajęć z uczniem z ZA jest wyzwaniem dla nauczyciela. Proces nauczania jest żmudny, a efekty rzadko zadowalające. Mimo wielkiego nakładu pracy ze strony nauczyciela, ucznia, a także i jego rodziców, niedobory w zachowaniu ucznia są trudne do naprawienia. Trudno bowiem mówić o nawiązaniu przyjaznych relacji z uczniem, który żyje poniekąd zamknięty we własnym świecie. Mimo że z pozoru łatwo zachęcić go do rozmowy, często rozmowa ta przemienia się w monolog na temat jego zainteresowań. Próby

przerwania tego monologu kończą się fiaskiem, ponieważ uczeń przestaje kontrolować swój słowotok.

Badanie potwierdziło, przede wszystkim, że brak teorii umysłu u osoby z ZA wyklucza umiejętność interakcji z drugą osobą. Nawet jeśli można poszerzać u ucznia zasób słownictwa, czy podnosić jego świadomość gramatyczną, nie oznacza to sukcesu komunikacyjnego. Jest to być może smutna konstatacja, ale wysiłek włożony w pracę z Dominikiem nie przyniósł oczekiwanych efektów. Głównym zadaniem nauczyciela pracującego z uczniem dotkniętym ZA, jest stworzenie mu warunków do wykorzystania swoich zainteresowań w uczeniu się języka. W przypadku Dominika świetnie sprawdziło się zadawanie mu prac pisemnych dotyczących jego zainteresowań, tj. drugiej wojny światowej. Chłopiec również z chęcią tłumaczył w domu wiersze wojenne polskich poetów na język angielski. Później uczył się ich na pamięć. Choć nie udało się nauczyć go zasad konwersacji, Dominik z pewnością poszerzył słownictwo związane z wojskowością. Takie rozwiązanie, tj. wykorzystywanie pasji ucznia, jest być może najlepszym sposobem pracy z uczniem z ZA, choć niestety nie gwarantuje, że uczeń kiedykolwiek będzie w stanie nawiązać zdrowe relacje interpersonalne.

BIBLIOGRAFIA

- Allman, T. 2009. *Asperger's Syndrome*. Farmington Hills, MI: Lucent Books.
- Atwood, T. 2007. *The complete guide to Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Baron-Cohen, S. 1995. *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. MIT Press/Bradford Books.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. i Firth, U. 1985. „Does the autistic child have a theory of mind?” *Cognition*, 21 (1985) 37-46.
- Canale, M. i Swain, M. 1980. „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Celce-Murcia, M. 2007. „Rethinking the role of communicative competence in language teaching”, w: Soler, E. A. i Jorda, M. P. S. (red.) *Intercultural language use and language learning*. Dordrecht: Springer, 41-59.
- Emmons, P. G. i Anderson, L. M. 2007. *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej*. Warszawa: K. E. Liber.
- Hymes, D. 1972. „On communicative competence”, w: Pride, J. B. i Holmes, J. (red.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Karpińska-Szaj, K. 2006. „Integracyjna koncepcja nauki języka obcego na potrzeby uczniów z niedoborami języka pierwszego”, w: Krieger-Knieja, J. i Paprocka-Piotrowska, U. (red.). *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 56-63.

- Kurcz, I. 2005. *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe Scholar.
- Nattinger, J. R. i DeCarrico, J. S. 1992. *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Pawley, A. i Frances S. 1983. „Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency”, w: Richards, J. C. i Schmidt, R. W. (red.) *Language and communication*. London: Longman, 197-227.
- Premack, D. i Woodruff, G. 1978. „Does the chimpanzee have a theory of mind?” *Behavioral and Brain Sciences*, vol 1. 515-526.
- Rausch, J. L., Johnson, M. E. i Casanova, M. F. 2008. *Asperger's Disorder*. New York: Informa Healthcare Ltd.
- Siek, Piskozub, T. i Wach, A. 2006. *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Część III

DYSLEKSJA
A NAUCZANIE
JĘZYKÓW OBCYCH

Grażyna Krasowicz-Kupis

Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej, Lublin

**MŁODY LEONARDO CZYLI
CO NAPRAWDĘ WIADOMO
O SŁABYCH I MOCNYCH
STRONACH UCZNIÓW
Z DYSLEKSJĄ ROZWOJOWĄ**

**Young Leonardo: what we really know about the gifts
and deficits of dyslexic individuals**

The paper focuses on the issue of special gifts of individuals with dyslexia. Many authors suggest that specific learning disabilities, like dyslexia, are connected with talents. Most often they point to the high level of visual and spatial abilities. Unfortunately, the analysis of the findings of the available research shows that there is insufficient evidence that dyslexics are more creative and gifted than other people.

Dysleksja rozwojowa należy do grupy tzw. specyficznych zaburzeń (trudności) uczenia się. Specyficzne zaburzenia uczenia się (w skrócie SLD od angielskiej nazwy *specific learning disabilities*) to heterogeniczna grupa zaburzeń, wywołujących istotne trudności w co najmniej jednej z dziedzin, zwanych potocznie „szkolnymi” albo „akademickimi”. Należą do nich:

- mowa (zarówno ekspresja, jak i percepcja),
- czytanie, pisanie,
- sprawności matematyczne (Rourke 1989, 1998).

To co je łączy – poza obszarem objawów, to także podłoże biologiczne, najczęściej genetyczne i/lub neurobiologiczne. Często, zamiast nazwy opisowej, używa się nazw krótszych zaczerpniętych z nauk medycznych, które łączy charakterystyczny przedrostek DYS-, na przykład dysleksja, dyskalkulia, dysgrafia czy rzadziej dysmuzja, a także okryta złą sławą w percepcji społecznej dysortografia i inne. Zaliczane do tej grupy są także inne zaburzenia, takie jak np. SLI – specyficzne zaburzenie rozwoju językowego (skrót od angielskiej nazwy *specific language impairment*) czy zaburzenia uwagi i ADHD.

W naukowym ujęciu dysleksja rozwojowa jest definiowana jako specyficzna forma osłabienia funkcji językowych, przy czym jądro deficytu dotyka tu przetwarzania fonologicznego, czego skutkiem stają się słabo zróżnicowane reprezentacje fonologiczne (Snowling, 2001). Ujawnia się ona szczególnie w czytaniu i pisaniu, ale jej skutki mogą także w toku rozwoju wpływać modyfikująco na różnorodne przejawy zachowania. Przetwarzanie fonologiczne jest rodzajem przetwarzania informacji, których materiałem budulcowym są fonemy (głoski na poziomie realizacyjnym). Deficyt ujawnia się przede wszystkim w enkodowaniu i dekodowaniu (dźwięków na znaki graficzne i odwrotnie), przy konieczności zapamiętania całej ich sekwencji i jej rozpoznania. Związany jest on także z funkcjonowaniem pamięci werbalnej, zwłaszcza fonologicznej, przetwarzania sekwencyjnego, rozpoznawania i powtarzania słów, nazywania itp. Odzwierciedla się także w niedostatkach świadomości fonologicznej. Przegląd problemów językowych wynikających z deficytu fonologicznego znajdzie czytelnik w pracach Krasowicz-Kupis (2006, 2008) a także Nijakowskiej (2007).

Definicje dysleksji formułowane przez stowarzyszenia, na przykład prestiżowe Brytyjskie Towarzystwo Dysleksji, które kierowane są przede wszystkim do praktyków – nauczycieli, terapeutów i rodziców, są bardziej rozbudowane. Pojawia się w nich także nawiązanie do mocnych stron czy ewentualnych talentów posiadanych przez osoby z dysleksją. Na przykład w definicji z 2006 roku czytamy, że dysleksja to „kombinacja zdolności i trudności (deficytów), które wpływają na proces uczenia się w jednej lub kilku sferach – czytaniu, pisaniu w sensie technicznym i w sensie ortograficznym. ... Pewne dzieci posiadają wybiegające ponad normę zdolności twórcze czy/i interpersonalne, inne mają świetne zdolności werbalne” (Tresman i wsp. 2006).

1. Dysleksja a zdolności specjalne

Powiązania dysleksji ze zdolnościami twórczymi, specjalnymi, to bardzo atrakcyjna hipoteza, pozwalająca młodym ludziom z tym zaburzeniem na polepszenie samopoczucia i samooceny. Ma ona znakomite wspierające działanie terapeutyczne¹. Działanie to jest wzmacniane przez aktywność organizacji wspierających uczniów z trudnościami w uczeniu się, takich jak np. Davis Dyslexia Association International (DDAI), Greenwood Institute czy Arts Dyslexia Trust (ADT), ale także European Dyslexia Association (EDA), której filia w postaci Polskiego Towarzystwa Dysleksji działa aktywnie w Polsce. W tym nurcie tworzone są także w mediach, głównie Internecie, tzw. listy „wielkich dyslektyków”. Na przykład British Dyslexia Association publikuje na

¹ Atrakcyjność hipotezy „dyslektycznej kreatywności” tłumaczy powodzenie, jakim cieszy się w Polsce publikacja Rona Daviesa „Dar dysleksji”, która jako praca nie posiadająca uzasadnienia naukowego nie będzie omawiana w tym tekście.

swoich stronach internetowych listę ponad 100 sławnych osób: pisarzy, malarzy, architektów, muzyków, aktorów, rzeźbiarzy, wynalazców, polityków, które miały/mają dysleksję. W Polsce podobne informacje znajdziemy na wielu stronach, między innymi www.ortograffiti.pl, która na liście sławnych osób z dysleksją umieszcza między innymi: Jacka Żakowskiego, Jacka i Macieja Kuroniów i innych.

Merytoryczna weryfikacja tych informacji w większości nie jest możliwa, ze względu na brak obiektywnych materiałów, które mogłyby stanowić podstawę oceny. Niemniej spekulacje niektórych uczonych są niezwykle zajmujące – najciekawszym przykładem jest praca Thomasa Westa z 1991 roku pt. „W oku umysłu” (*In the mind's eye*). Podejmuje on zagadnienie dysleksji od strony uzdolnień i talentów, pisząc, że „W przyszłości liczyć się będzie holistyczne podejście do świata, do nauki i iście renesansowa wszechstronność oraz wielozmysłowe spostrzeganie i analizowanie rzeczywistości” (West 1991: 254).

Autor ten dowodzi, że przestarzałe techniki i programy szkolne, oparte na czytaniu, pisaniu, liczeniu i zapamiętywaniu, które stają się przyczyną trudności i niepowodzeń uczniów z dysleksją, mogą się okazać niepotrzebne u progu nowej ery.

W takiej rzeczywistości specyficzne cechy dyslektyków: myślenie za pomocą wzrokowych reprezentacji dotyczące zarówno rzeczy materialnych, jak i pojęć abstrakcyjnych, zdolności przestrzenne, twórcze podejście do rozwiązywania problemów, uzdolnienia w zakresie różnych form twórczości, staną się bardzo pożądane. Wiele mówi się o ponadprzeciętnych zdolnościach wzrokowych, przestrzennych czy twórczych dyslektyków. W pracy Westa przesłanką staje się analiza biografii wybitnych ludzi, którzy okazali się być dyslektykami.

West dokonuje wnikliwej analizy biografii i prac wybitnych uczonych – Faradaya, Maxwella i Einsteina, a także Edisona, Tesli i daVinci. Analizuje także biografie i działania wybitnych polityków i strategów – Churchilla, Patrona, a także artystów słowa – Carrolla czy Yeatsa i na tej podstawie stwarza hipotetyczne profile poznawcze. W stosunku do tych postaci – a także wielu innych wymienionych w książce – istnieją uzasadnione przypuszczenia, że mogli cierpieć z powodu dysleksji. Trudności jednak nie przeszkodziły im w stworzeniu rzeczy wielkich, niezwykłych i twórczych. W swojej książce West stawia pytanie, czy to właśnie określony typ funkcjonowania, zdeterminowany przez trudności dyslektyczne, pozwolił im na dokonanie niezwykłych rzeczy? Sugeruje, że dyslektycy, ze względu na swoje trudności, są szczególnie uzdolnieni w dziedzinach wymagających myślenia twórczego i talentów twórczych.

2. Leonardo da Vinci – geniusz z dysleksją

W ramach analiz biografii sławnych osób z dysleksją sporo uwagi poświęcono postaci Leonarda da Vinci (1452-1519), po pierwsze ze względu na jego niezwykle i wszechstronne dokonania, a po drugie ze względu na doświadczane przez niego prawdopodobnie trudności w piśmie.

Dzieciństwo Leonarda było dość charakterystyczne, a jego kształcenie ograniczyło się do czytania, pisania i liczenia, nigdy nie uczęszczał do szkoły, co wyjaśnia jego nieskorygowaną leworęczność. Pochodzenie uniemożliwiało mu zdobycie uniwersyteckiego wykształcenia, nad czym ubolewał. Jednocześnie był niewątpliwie wszechstronnie uzdolniony jako malarz, rzeźbiarz, architekt, filozof, muzyk, poeta, odkrywca, matematyk, mechanik, anatom, geolog, scenograf, inżynier budowlany i konstruktor. Uznaje się go za modelowy przykład tzw. człowieka renesansu. Warto wspomnieć, że wśród wielu jego dokonań znalazło się miejsce na twórczość pisarską. W „Kodeksie Atlantyckim” zachowało się sporo utworów jego autorstwa, jak na przykład bajki, m.in. *Niepokój, Papier i inkaust, czy zagadki*. Styl Leonarda da Vinci bywa opisywany jako oszczędny, potoczny i nieoszlifowany.

Jego talenty są dobrze znane, ale generalnie mniej wiadomo o słabościach. Na podstawie dokumentów historycznych możemy stwierdzić, że był człowiekiem leworęcznym, który pisał od strony lewej do prawej. Prawdopodobnie zaczynał także pisanie od ostatniej strony i od dołu. Szczególnie ciekawe jest jednak to, że odwracał nie tylko litery, ale także krajobrazy i sceny miejskie (West 1991). Leonardo bywa też nazywany „człowiekiem bez liter” (*a man without letters*).

Giuseppe Sartori (1987) analizował rękopisy Leonarda da Vinci. Odnalazł on tam wiele rodzajów błędów, które można dziś interpretować jako powiązane z dysleksją. Najczęściej błędy w zapisie były fonetycznie prawidłowe (zgodne z wymową), natomiast niezgodne z normami ortograficznymi – pisał tak, jak słyszał i mówił. W związku z tym częściej poprawnie zapisywał słowa regularne niż nieregularne. Uważa się, że ten typ zaburzeń powstaje z przerwania drogi leksykalno-semantycznej w pisaniu. Leonardo używał w większym stopniu drogi fonologicznej niż leksykalnej. Pismo oceniano jako dziwaczne (*bizarre*), niekonsekwentne, niespójne (Sartori 1987, West 1991). Najczęściej występujące błędy to: dublowanie spółgłosek, substytucje literowe, dodawanie liter, błędy segmentacji wyrazów i błędy nawet przy przepisywaniu innych tekstów. Należy dodać, że Leonardo da Vinci nigdy nie zredagował notatek w takiej formie, by nadawały się do druku, a utrudnieniem była prawdopodobnie jego skłonność do przeskakiwania z tematu na temat.

Warto także wspomnieć o tym, że Leonardo był świadomy swoich problemów językowych, a w jego zapiskach znajdujemy komentarze do tego faktu.

Tom West (1991) pisał, że w pracach Leonarda możemy odnaleźć przejawy w pełni zintegrowanej perspektywy „globalnego myśliciela” (*global thinker*), stąd innowacje, łączące różne odmienne dziedziny/dyscypliny nauki i sztuki.

W psychologii klinicznej opisywany jest też tzw. syndrom Leonarda, odnoszący się do osób, które sprawnie piszą część liter w sposób całkowicie odwrócony lub wykazują silną preferencję do czytania i pisanie w całkowicie odwrotny sposób (West 1991). Warto dodać, że występowanie odwróceń liter lub cyfr jest dość częste u osób z zaburzeniami uczenia oraz u małych dzieci, jednak totalnie lustrzane czytanie i pisanie jest rzadkie i niezwykle interesujące z perspektywy specyficznych zaburzeń uczenia się (West 1991).

Zakładając, że hipoteza dotycząca obecności dysleksji u Leonarda da Vinci i innych wybitnych twórców naszej cywilizacji jest prawdziwa, nasuwają się nieodparcie pytania o wyjaśnienie związku dysleksji z geniuszem. Warto zadać sobie pytanie, czy możemy bez obaw i z pełnym przekonaniem mówić o pewnych obszarach, w których dyslektycy wykazują specyficzne uzdolnienia i talenty, przewyższając w nich inne osoby. Pytanie to stawiają sobie badacze już od ponad dwudziestu lat, a badania dotyczące tego problemu prowadzone są w dwu kierunkach – obejmują analizę zdolności twórczych i badania zdolności specjalnych wzrokowo-przestrzennych.

3. Badania zdolności twórczych w dysleksji

Na szczególną uwagę w tym nurcie zasługuje tak zwana „teoria dyslektycznej kreatywności” Davida Granta (2001), który analizował myślenie twórcze osób dyslektycznych i śledził proces dochodzenia przez nich do oryginalnych rozwiązań. Wykorzystał on test inteligencji WAIS-III, którym przebadal grupę 58 studentów z uprzednio stwierdzoną dysleksją. Wykazał, że te badane osoby przejawiają wysoki poziom umiejętności abstrakcyjnych i słownych. Podobny poziom badani osiągnęli w testach mierzących spostrzegawczość i zdolność rozwiązywania problemów. Natomiast niższe wyniki w zakresie pamięci świeżej i spowolnienie procesów wzrokowych wskazują na szybkie zapominanie rozwiązań oraz na podwyższone ryzyko dokonywania błędnej interpretacji. Według Granta jest to dowód potwierdzający częstsze występowanie u dyslektyków nietypowych pomysłów oraz zwiększoną tolerancję na niezwykłość. Należy jednak dodać, że badaniami objął osoby dyslektyczne osiągające tzw. sukces edukacyjny – byli to bowiem studenci szkół wyższych.

Grant zanalizował także style poznawcze osób dyslektycznych. W tym celu dokonał porównania dwóch podskal z testu WAIS-III: Słownika i Podobieństw. Pierwszy wymaga od badanego definiowania pojęć czy określania znaczenia słów, drugi zaś angażuje myślenie abstrakcyjne przez konieczność wskazywania podobieństw między rzeczami, zjawiskami lub pojęciami. Okazało się, iż wyniki w podteście Słownik były istotnie wyższe, niż wyniki w podteście Podobieństwa. Wskazuje to na trudności badanych z pamięcią semantyczną, co stwarzać może problemy z używaniem analogii podczas rozwiązywania zadań, doprowadzając przy tym do pojawiania się nowych i twórczych rozwiązań (Grant 2001).

Koncepcja tzw. „dyslektycznej kreatywności” zakłada, że osoby z dysleksją rozwojową charakteryzuje specyficzny styl myślenia i sposoby rozwiązywania problemów, które ułatwiają tworzenie rozwiązań kreatywnych i świadczą o ich zdolnościach twórczych. Sama dysleksja rozwojowa jest tu więc traktowana jako predyspozycja do określonych sposobów rozwiązywania problemów, bardziej twórczych niż u osób bez tego zaburzenia (Grant 2001).

Można znaleźć także empiryczne potwierdzenia dla faktu, że w grupie uczniów przejawiających wybitne zdolności w uczeniu się wzrokowo-przestrzennym, wysoką wrażliwość sensoryczną i wysoką zdolność do odczytywania komunikatów niewerbalnych, zdecydowanie dużą grupę stanowią właśnie osoby z deficytami poznawczymi o charakterze dyslektycznym (Silverman 1989, 2002).

Natomiast badania nad myśleniem twórczym u osób z dysleksją dają niejednoznaczne, ale obiecujące rezultaty. Edith LaFrance (1996) wykazała, że dyslektycy wykazujący zdolności twórcze okazali się być lepsi od uzdolnionych niedyslektyków w zakresie rozpoznawania ekspresji emocjonalnej, poziomie poczucia humoru, posiadali bardziej uwewnętrznione poczucie kontroli i wysoki poziom intuicji. Warto wspomnieć jednak, że badania te miały wycinkowy charakter.

Badania Katarzyny Rak (2006) prowadzone w Polsce wykazały, że młodzież z dysleksją rozwojową w wieku od 13 do 18 lat wykazuje tendencję do prezentowania wyższego poziomu ogólnych predyspozycji twórczych (ocenianych na podstawie Rysunkowego Testu Myślenia Twórczego Urbana i Yellena) w porównaniu z rówieśnikami bez stwierdzonych zaburzeń dyslektycznych. Jednocześnie nie stwierdzono jednak występowania wybitnych zdolności twórczych jako charakterystycznych dla grupy młodzieży z dysleksją. Podobne rezultaty w badaniach studentów z dysleksją osiągnęła Marta Lockiewicz (2010).

Podsumowując powyższe rozważania nad związkiem dysleksji ze zdolnościami twórczymi zauważyć należy ciągły wzrost zainteresowania tą tematyką, ale również piętrzące się problemy natury metodologicznej np. mierzenie zdolności twórczych dyslektyków w kontekście wieloaspektowości pojęcia twórczości. Warto zwrócić uwagę na to, że w badaniach nad twórczością uzyskano duże zróżnicowania stylów myślenia w grupie osób dyslektycznych, czego skutkiem jest wzbranianie się badaczy przed wyciąganiem globalnych wniosków (Rak 2006).

4. Badania zdolności wzrokowo-przestrzennych w dysleksji

B. Jorgensen (1999) uznał, iż nie ma dowodów empirycznych jednoznacznie stwierdzających istnienie wyjątkowych uzdolnień u osób dyslektycznych, można przyjąć jednak hipotezę o charakterze zdolności różniącym dyslektyków i osoby bez zaburzeń tego typu. Osoby z dysleksją charakteryzuje istotnie wyższy poziom wyobraźni przestrzennej, co powoduje lepsze dostrzeganie przez nich

relacji w przestrzeni i daje im szczególnie predyspozycje do osiągania sukcesów w takich zawodach, jak: architekt, mechanik, projektant, czy technik komputerowy. Jorgensen opiera swą tezę na teorii Geschwinda i Galaburdy (1985) dotyczącej asymetrii półkulowej. Nierównomierność w formowaniu się i specjalizacji półkul mózgowych, a dokładniej hipoteza wskazująca na opóźnienie rozwoju półkuli lewej, która dzięki mechanizmom kompensacji doskonalą współpracę z półkulą prawą. Istotne jest to, iż takie spowolnienie powoduje wystąpienie trudności w czytaniu i pisaniu, ale jednocześnie przyczynia się do zwiększenia poziomu zdolności twórczych i przestrzennych, poprzez „kompensacyjnie” bardziej sprawna półkulę prawą (por. Rawson 1986). Tezę tę na poziomie behawioralno-poznawczym udało się potwierdzić w badaniach prowadzonych na szwedzkim uniwersytecie w Lund, gdzie wykorzystano testy twórczości, badania krwi i poziomu hormonów oraz badanie aktywności mózgu metodą potencjałów wywołanych tzw. ERP w teście prostych zdań. Badani studenci, którzy w testach zdolności uzyskali największą ilość punktów, przejawiali tendencję do aktywizacji obydwu półkul mózgowych jednocześnie, nawet wówczas, gdy werbalny charakter zadania wymagał aktywności półkuli lewej.

Interesujące badania dotyczące analizy talentu artystycznego w grupie studentów z dysleksją i bez tego zaburzenia przeprowadzili Wolff i Lundberg (2001). Wykazały one, że dysleksja występuje istotnie częściej w grupie studentów kierunków artystycznych, niż wśród studentów innych specjalności. Studenci ze stwierdzoną dysleksją nie studiujący na kierunkach artystycznych uzyskali wyższe wyniki w zadaniach dotyczących relacji wzrokowo-przestrzennych niż rówieśnicy. Potwierdza to występowanie u nich specyficznych zdolności wzrokowo-przestrzennych, które wskazywać mogą również na większą gotowość do twórczego rozwiązywania problemów, twórczych, nieszablonowych działań oraz elastyczność i otwartość na rozwiązania niestereotypowe. Ciekawą różnicę znaleziono też wśród samych studentów szkół artystycznych – ci z dysleksją, w porównaniu z pozostałymi, szybciej i dokładniej analizowali rysunki o treści abstrakcyjnej.

Badania te zatem potwierdzają hipotezę o wyższym poziomie zdolności wzrokowo-przestrzennych w dysleksji, jak również o częstszym występowaniu zaburzeń w czytaniu i pisaniu u osób przejawiających wysoki poziom twórczych zdolności plastycznych.

Ciekawym przykładem są tu całe serie badań prowadzone przez von Karolyi i Winner z zespołem z Wisconsin University w ostatnim 10-leciu (Winner i Karolyi 1998, Winner i wsp. 2001, von Karolyi i wsp. 2003). Obejmowały one ocenę orientacji przestrzennej, wizualizacji przestrzennej, zadania gętkości figuralnej, pamięci przestrzennego położenia, organizację percepcyjną, pamięć wzrokową. Eksperymenty obejmowały także zadania oceny zdolności przestrzennych „z realnego świata”, problemy przestrzenne wyrażone werbalnie, rotację umysłową, talent plastyczny itp.

Zdecydowana większość tych badań wykazała poziom przeciętny badanych zdolności w dysleksji i brak różnic w stosunku do rówieśników. Osoby z dysleksją wypadają natomiast zdecydowanie gorzej w zadaniach przestrzennych, ale wyrażonych werbalnie, jak na przykład w zadaniu: „Drewniany pomalowany farbą sześciąt o boku 9 cm pocięto na małe sześciąty o boku 3 cm. Otrzymano w ten sposób 27 małych brył. Ile z nich będzie miało tylko dwie pomalowane farbą ściany?”, co tłumaczy się wpływem deficytów werbalnych charakterystycznych dla dysleksji. Badania von Karolyi i zespołu generalnie nie pokazały przewagi osób z dysleksją w zakresie zdolności wzrokowo-przestrzennych. Jedynym, ale bardzo znaczącym wyjątkiem okazały się zadania wykorzystujące tzw. figury „niemożliwe”, zainspirowane pomysłami Eschera. Von Karolyi wykorzystwała w tych badaniach nowe podejście – nawiązanie do globalnego przetwarzania w dysleksji. Zadanie polegało na wykrywaniu figur niemożliwych prezentowanych przez liniowe rysunki figur w przestrzeni w rzutach trójwymiarowych. Mierzono czas potrzebny do decyzji o tym, czy figura może istnieć naprawdę. Analizowanie figury krok po kroku nie pozwala wnioskować o „niemożliwości”. Jedynie globalne „skanowanie” pozwala zorientować się, że poszczególne części prezentowanego wzoru są w konflikcie (von Karolyi i wsp. 2003).

Wyniki wyraźnie pokazały, że osoby z dysleksją były szybsze w rozpoznawaniu figur niemożliwych, choć nie wystąpiły różnice dotyczące poprawności. Autorzy uznali zatem, że osoby z dysleksją mają wyższy poziom globalnych zdolności wzrokowo-przestrzennych – rozpoznają figury niemożliwe znacznie szybciej i równie poprawnie, jak osoby bez dysleksji. Odzwierciedla to szczególny rodzaj zdolności wzrokowo-przestrzennych – tzw. globalnych. Leżą one u podstaw wielu czynności w realnym życiu, związanych między innymi z mechaniką, stolarstwem, pomysłowością rozwiązań technicznych, sztukami wizualnymi. Mają zastosowanie także w naukach medycznych, na przykład w chirurgii lub odczytywaniu obrazów USG czy wyników MRI w neuronaukach.

Warto dodać, że w Polsce przeprowadzono również badania dotyczące zdolności wzrokowo-przestrzennych dorosłych z dysleksją. Marta Łockiewicz (2010) objęła badaniami grupę ponad 200 młodych dorosłych dyslektyków z tzw. sukcesem edukacyjnym (studenci szkół wyższych). Badania nie dostarczyły dowodu na wyższy poziom zdolności wzrokowo-przestrzennych i zdolności twórczych, ale wykazały odmienne cechy osobowościowe, sprzyjające odnoszeniu sukcesu.

5. Podsumowanie

Powracając do tytułu niniejszego artykułu warto zastanowić się, dlaczego poszukiwania związku dysleksji ze zdolnościami jest tak atrakcyjne. Niezależnie od przekonań społecznych czy popularnych poglądów, badaczy nurtuje pytanie – czy rzeczywiście osoby ze stwierdzoną dysleksją rozwojową są wybitnie uzdolnione w dziedzinie twórczości, czy też wykazują jedynie wyższy poziom twórczego myślenia?

Szukanie mocnych stron, zamiast koncentracji na zaburzeniach i trudnościach, mieści się w humanistycznej koncepcji człowieka. Ma pozytywny wymiar społeczny i terapeutyczny. Stąd coraz bardziej powszechna staje się opinia o ponadprzeciętnych zdolnościach twórczych osób z dysleksją. Przekonanie, iż „trudności w uczeniu się czytania nie są całkowicie tragiczną przypadłością życiową, ale często towarzyszą im wspaniałe talenty” staje się bardzo atrakcyjne (Stein i Talcott 1999). Jednak należy podkreślić, że systematyczne badania naukowe nie dają pełnego wsparcia dla tych poglądów (Adelman i Adelman 1987; Everatt 1997; Thomas 2000; von Karolyi i wsp. 2003; Winner i wsp. 2001, Rak 2006, Łockiewicz 2010). Większość badań nie daje jednoznacznych odpowiedzi w tej kwestii, co niewątpliwie wynika z problemów metodologicznych (kryterium talentu czy sposób badania twórczości są niejednoznaczne).

BIBLIOGRAFIA

- Adelman, K. A. i Adelman, H. S. 1987. „Rodin, Patton, Edison, Wilson, Einstein: were they really learning disabled?”, *Journal of Learning Disabilities* 20 (5), 270-279.
- Everatt, J. 1997. „The abilities and disabilities associated with adult developmental dyslexia.” *Journal of Research in Reading* 20, 13-21.
- Thomas, M. 2000. „Albert Einstein and LD: an evaluation of the evidence”. *Journal of Learning Disabilities* 33 (2), 149-158.
- Geschwind, N. i Galaburda, A. M. 1985. „Cerebral lateralization. Biological mechanisms, associations, and pathology: I. A hypothesis and a program for research”. *Archives of Neurology* 42, 428-59
- Grant, D. 2001. *That's the way I think – dyslexia and creativity*, Referat wygłoszony na: British Dyslexia Association Conference, Londyn 2001.
- Jorgensen, B. 1999. *Dyslexia and Creativity*, Źródło: <http://hjem.get2net.dk/dyslexia/creativity.htm>, DW: 15.02. 2008,
- Krasowicz-Kupis, G. 2006. „Dysleksja a rozwój mowy i języka”, w: Krasowicz-Kupis, G. (red.). *Dysleksja rozwojowa – problemy teoretyczne*. Gdańsk: Harmonia, Gdańsk. 53-70.
- Krasowicz-Kupis, G. 2008. *Psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- LaFrance, E. B. 1997. „The gifted/dyslexic child: Characterizing and addressing strenghts and weaknesses”. *Annals of Dyslexia* 47, 163-182.
- Łockiewicz, M. 2010. *Przyswajanie języków o różnym stopniu transparentności a sprawność czytania dzieci w wieku wczesnoszkolnym* praca doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. dr hab. Marty Bogdanowicz w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego
- Nijakowska, J. 2007. *Understanding Developmental Dyslexia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rak, K. 2006. *Wybrane cechy funkcjonowania psychospołecznego u młodzieży z dysleksją rozwojową*. praca doktorska przygotowana po kierunkiem dr hab. prof. nadzw. Grażyny Krasowicz-Kupis w Instytucie Psychologii UMCS.
- Rawson, M. 1986. „The Many Faces of Dyslexia”. *Annales of Dyslexia* 36, 179-191.
- Rourke, B. P. 1989. *Nonverbal learning disabilities: The syndrome and the model*. New York: Guilford Press.
- Rourke, B. P. 1998. „Significance of Verbal-Performance discrepancies for subtypes of children with learning disabilities: opportunities for the WISC-III”. w: Prifitera, A. i Saklofske, D. (red.) *WISC-III. Clinical Use and Interpretation. Scientist-Practitioner Perspectives*. San Diego: Academic Press. 140-156.
- Sartori, G. 1987. „Leonardo DaVinci Omo Sanzo Lettere: A case of surface dysgraphia?”. *Cognitive Neuropsychology* 4, 1-10.
- Silverman, L. K. 1989. „Invisible gifts handicaps”. *Roeper Review* 12(1), 37-42.
- Silverman, L. K. 2002. *Upside-down brilliance: The visual spatial learners*. Denver: CO: DeLeon.

- Snowling, M., 2001. *Dyslexia. Second Edition*. Oxford – Malden: Blackwell Publishers Inc.
- Stein, J. F., Talcott, J. B. 1999. „The Magnocellular Theory of Dyslexia”. *Dyslexia* 5, 59-78.
- Tresman, S., Cooke, A., Vose, K. 2006. *The Dyslexia Handbook*. London: British Dyslexia Association.
- Von Karolyi, C., Winner, E., Gray, W., Sherman, G. 2003. „Dyslexia linked to talent: Global visual-spatial ability”. *Brain and Language* 85, 3, 427-431.
- West, T. 1991. *In the mind's eye*. New York: Prometheus Book.
- Winner, E. i Karolyi, C. 1998. „Giftedness and egalitarian education: A zero sum?” *National Association of Secondary School Principals Bulletin* 82, 595, 47-60.
- Winner, E., von Karolyi, C., Malinsky, D., French, L., Seliger, C., Ross, E., Weber, C. 2001. „Dyslexia and visual-spatial talents: Compensation vs. deficit model”. *Brain and Language* 76, 81-110.
- Wolff, U., Lundberg I., 2001. *Dyslexia and artistic talents among university students*, Referat wygłoszony na: British Dyslexia Association Conference, Londyn. www.ortograffiti.pl; DW: 15.02. 2008

Aneta Domagała

Urszula Mirecka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

**TRUDNOŚCI
GRAFOMOTORYCZNE
UCZNIA WYZWANIEM
DLA NAUCZYCIELA
JĘZYKA OBCEGO**

**Learners' graphomotor difficulties as a challenge
to foreign language teachers**

The paper presents the results of studies on graphomotor skills and indicates the phenomena that may adversely affect the acquisition of knowledge and school skills, including learning a foreign language. In the context of teaching foreign languages, graphomotor difficulties were related to the skill of writing and in particular to the graphic level of handwriting. Emphasis was also laid on graphic problems discovered in the course of qualitative analysis, which can be found also at the level of spelling, since their occurrence may especially hinder learning a new language.

1. Wprowadzenie

W toku edukacji szkolnej często okazuje się, że problemy z pisaniem utrudniają przyswajanie wiedzy i nabywanie umiejętności szkolnych w ramach różnych przedmiotów i w konsekwencji mogą być przyczyną uogólnionych niepowodzeń szkolnych. W nauczaniu języka obcego barierę mogą stanowić zarówno trudności ucznia dotyczące ortografii, jak i trudności związane z graficzną stroną pisma. Te ostatnie nie mogą być postrzegane przez nauczycieli jedynie w kategoriach estetycznych – ich podłoże może być rozmaite, u wielu uczniów wiążą się one z występowaniem opóźnień i zaburzeń rozwojowych. Grafomotoryka to złożone czynności psychoruchowe, których przebieg i efekt zależą od poziomu rozwoju funkcji w nie zaangażowanych oraz ich współdziałania – o sprawności grafomotorycznej stanowią, pierwszoplanowo, koordynacja wzrokowo-ruchowa,

sprawność manualna i percepcja wzrokowa. Problemom z pisaniem ręcznym nie jest łatwo zaradzić – przy utrzymujących się u danej osoby zaburzeniach koordynacji wzrokowo-ruchowej czy obniżonej sprawności motorycznej, zastępcze pisanie na komputerze może być czasochłonne, a wysiłek włożony w pracę niewspółmierny do rezultatu (ponadto nie w każdej sytuacji możliwe jest korzystanie z komputera).

Praktyka szkolna pokazuje, że rozpoznawanie indywidualnych możliwości i ograniczeń w sferze grafomotoryki oraz działania dydaktyczne i terapeutyczne ukierunkowane na rozwijanie tej sfery to ciągle kwestia trudna (Kostka-Szymańska, Krasowicz-Kupis, Pietras 2009; Pietras 2009). Uczniowie często nie otrzymują właściwej pomocy i wsparcia ze strony otoczenia, w domu i w szkole spotykają się z niezrozumieniem, z różną postawą pedagogów wobec doświadczanych trudności.

Pragniemy zachęcić nauczycieli języków obcych do bliższego zapoznania się z podjętą tu problematyką – w bieżącym roku ukaże się monografia pt. „Grafomotoryka u dzieci w wieku 7-13 lat”, przedstawiająca wyniki badań zrealizowanych w ramach projektu badawczego pt. „Zaburzenia komunikacji pisemnej. Profil sprawności grafomotorycznych jako technika diagnozowania dzieci w wieku 7-13 lat. Rozwój grafomotoryki – ryzyko dysgrafii” (projekt nr N N 106 1885 33 MNiSW; kierownik projektu – dr Urszula Mirecka, główni wykonawcy – prof. dr hab. Stanisław Grabias i dr Aneta Domagała) oraz „Profil sprawności grafomotorycznych”, prezentujący autorską technikę diagnostyczną.

2. Trudności grafomotoryczne

Proponujemy takie ujęcie grafomotoryki, które zasadza się na zespoleniu dwu aspektów czynności grafomotorycznych – ich przebiegu oraz wytworu. Ocena tej sfery dokonywana jest zgodnie z procedurą skonstruowanego przez nas *Profilu sprawności grafomotorycznych: Protokołu obserwacyjnego* (w aspekcie przebiegu czynności) i *Karty oceny pisma i wzorów literopodobnych* (w aspekcie wytworu). Kategorie zjawisk poddawanych analizie, sposób i kryteria ich oceny zostały wyznaczone na podstawie wskazań zawartych w literaturze przedmiotu, doświadczeń własnych zdobytych w pracy diagnostycznej i terapeutycznej oraz wniosków płynących z badań pilotażowych z użyciem *Profilu sprawności grafomotorycznych. Protokołu obserwacyjnego* opracowany został z wykorzystaniem publikacji na temat czynności pisania i zaburzeń w jej przebiegu – Spionek (1965, 1980), Dmochowskiej (1979), Wróbla (1980, 1985), Kopczyńskiej-Kaiser (1984), Malendowicz (1984), Nartowskiej (1986), Bogdanowicz (1991, 1992), Gąsowskiej, Pietrzak-Stępkowskiej (1994), Healey (2003). Przy konstruowaniu *Karty oceny pisma i wzorów literopodobnych* oparliśmy się natomiast na klasyfikacji błędów graficznych Wróbla (1980, 1985) oraz skali dysgraficznej Ajuriaguerry i rezultatach badań prowadzonych z jej zastosowaniem w warunkach polskich – Borysowicz i in. (1991), prace dyplomowe wykonane w Zakładzie Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS.

W kontekście nauczania języków obcych trudności grafomotoryczne należy odnieść do techniki pisania i poziomu graficznego pisma.

3. Grafomotoryka u uczniów szkół podstawowych

Przeprowadzone badania empiryczne były ukierunkowane na rozpoznanie zjawisk w sferze grafomotoryki na podstawowym etapie edukacji szkolnej, w okresie rozwijania sprawności grafomotorycznych w związku z podjętą nauką pisania.

Badana populacja

W badaniach właściwych przebadano 300 osób w wieku 7-13 lat, uczniów publicznej szkoły podstawowej w Lublinie. Badaniami objęto odpowiednio po 50 osób z każdego poziomu edukacyjnego (klasy I-VI, na każdym poziomie równoliczne grupy dziewcząt i chłopców). Dobór badanych do grup eksperymentalnych był losowy.

Postępowanie badawcze

Procedura badań eksperymentalnych, w części odpowiadającej zagadnieniom referowanym w niniejszym opracowaniu, uwzględniała następujące próby diagnostyczne: kreślenie wzorów literopodobnych na kartce bez liniatury (próba 1) i w liniaturze (próba 2) oraz przepisywanie tekstów na kartce bez liniatury (próba 3) i w liniaturze (próba 4).

W efekcie zgromadzono 300 indywidualnych *Protokołów obserwacyjnych* (w trakcie prób diagnostycznych osoby badające, autorki niniejszego artykułu, dokonywały obserwacji zachowania uczniów i notowały informacje dotyczące przebiegu czynności grafomotorycznych) oraz 1200 próbek wytworów czynności grafomotorycznych (reprodukcje wzorów literopodobnych oraz przepisane teksty). W ramach odrębnych spotkań wykonano ponadto dokumentację fotograficzną zjawisk symptomatycznych dla zaburzeń czynności grafomotorycznych obserwowanych podczas badań grupowych (ok. 200 zdjęć), w indywidualnych przypadkach dokonano nagrań filmowych.

Analiza danych z *Protokołów obserwacyjnych* obejmowała następujące kategorie opisu przebiegu czynności grafomotorycznych: I. RĘKA WIODĄCA; II. POŁOŻENIE KARTKI; III. SPOSÓB TRZYMANIA NARZĘDZIA GRAFICZNEGO; IV. UKŁAD RĘKI WIODĄCEJ; V. WSPÓLPRACA RĄK; VI. POSTAWA CIAŁA; VII. TEMPO CZYNNOŚCI GRAFOMOTORYCZNYCH. W rejestrze kategorii zawartych w *Protokole obserwacyjnym* badający wskazywał zachowania: A/ normatywne, pożądane z punktu widzenia nabywania przez ucznia sprawności grafomotorycznych oraz optymalne dla czynności pisania i kreślenia wzorów literopodobnych; B/ niepożądane (błędne nawyki wynikające z braku prawidłowych wzorców, niedostatecznej pomocy oraz kontroli ze strony nauczycieli lub/i rodziców; zjawiska uwarunkowane dysfunkcjami w rozwoju psychoruchowym dziecka), a

także, we wczesnym etapie edukacji, zjawiska odzwierciedlające stopniowe nabywanie sprawności grafomotorycznych.

Analiza reprodukcji wzorów literopodobnych i tekstów została przeprowadzona zgodnie z procedurą zawartą w *Karcie oceny pisma i wzorów literopodobnych* i obejmowała takie kategorie opisu wytworów czynności grafomotorycznych, jak: I. LINIA (a/ nacisk narzędzia piszącego; b/ stabilność linii); II. LITERY/ZNAKI LITEROPODOBNE (a/ forma liter/znaków literopodobnych; b/ proporcje w obrębie litery/znaku literopodobnego); III. LITERA W WYRAZIE/ZNAK LITEROPODOBNY W STRUKTURZE WZORU (a/ wielkość i pochylenie liter w wyrazach/znaków literopodobnych we wzorach; b/ połączenia liter w wyrazach/znaków literopodobnych we wzorach); IV. ZAPIS TEKSTU/WZORÓW LITEROPODOBNYCH (a/ kierunek (pochylenie) pisma/wzorów literopodobnych; b/ wielkość pisma/wzorów literopodobnych); V. ORGANIZACJA WERSU (a/ odstępy między wyrazami/elementami wzorów literopodobnych; b/ utrzymanie pisma/wzorów w liniaturze); VI. ORGANIZACJA STRONY (a/ rozmieszczenie tekstu/wzorów na stronie; b/ marginesy). Kategorie te tworzą następujący układ: od zjawisk szczegółowych do globalnych, z zachowaniem uporządkowania strukturalnego tekstu/wzoru literopodobnego i stopniowym poszerzaniem perspektywy oglądu zjawisk. Osoby badające rozpoznawały zjawiska jako: A/ normatywne, stanowiące o osiągnięciu pożądanego poziomu graficznego pisma na danym poziomie edukacji; B/ niepożądane (błędy graficzne).

Rezultaty

Przebieg czynności grafomotorycznych

W tym aspekcie najczęściej nieprawidłowości dotyczyło kategorii III. SPOSÓB TRZYMANIA NARZĘDZIA GRAFICZNEGO oraz kategorii VI. POSTAWA CIAŁA.

Kategoria III. SPOSÓB TRZYMANIA NARZĘDZIA GRAFICZNEGO: Ustalono, że w badanej populacji mniej niż połowa uczniów (38%) opanowała właściwy sposób trzymania narzędzia graficznego – taki, który pozwala na precyzyjne, swobodne i ekonomiczne operowanie narzędziem graficznym, dając jednocześnie możliwość kontroli wzrokowej śladu narzędzia piszącego. W zakresie chwytu często występującą nieprawidłowością było trzymanie narzędzia trzema palcami: kciukiem, palcem wskazującym i środkowym, lecz przy niewłaściwym ich układzie lub trzymanie narzędzia trzema palcami, ale przy innym ich wyborze (np. kciuk, palec wskazujący i serdeczny). Rejestrowano także przypadki trzymania narzędzia dwoma, czterema, a nawet pięcioma palcami (sporadycznie chwyt całą dłońią). Niewłaściwy chwyt i usytuowanie palców na narzędziu graficznym (zbyt nisko lub zbyt wysoko) mogą się wiązać przykładowo ze zmniejszeniem precyzji czynności grafomotorycznych, zwolnieniem tempa ich przebiegu, męczliwością, niestabilnością układu ręki, niekontrolowanymi ruchami

narzędzia graficznego, nadmiernym napięciem mięśniowym ręki, niemożnością śledzenia zapisywanego tekstu czy też wymuszeniem nieprawidłowej postawy ciała (np. przechyleniem tułowia i głowy w celu dostrzeżenia zapisywanych liter).

Egzemplifikację problemów w tej kategorii stanowi zdjęcie nr 1 – jest to jeden z najbardziej nietypowych sposobów trzymania narzędzia piszącego zarejestrowanych w badanej populacji (chwyt pięcioma palcami, z bardzo wysokim uniesieniem palca wskazującego i niskim, tuż nad końcówką piszącą, usytuowaniem pozostałych palców).



Zdjęcie 1: Uczeń klasy II.

Uczeń ten, bez zdiagnozowanych zaburzeń rozwojowych, w taki sam sposób trzyma nawykowo różne rodzaje narzędzi graficznych (długopis, ołówek). Tempo przebiegu czynności grafomotorycznych jest bardzo wolne – w kontekście pracy na lekcji trzeba zaznaczyć, że wykonał on próby diagnostyczne w czasie dwukrotnie dłuższym niż większość jego rówieśników (przy czym był zmotywowany do pracy, chętnie wykonywał zadania).

Kategoria VI. POSTAWA CIAŁA: Zachowania prawidłowe cechowały nieliczną grupę badanych uczniów (13%). U pozostałych odnotowano rozmaite zjawiska związane z niestabilnością postawy siedzącej i usytuowaniem ucznia w niewłaściwej odległości od stolika, najczęściej: niedostateczne oparcie ciała na siedzeniu krzesła, nadmierne ruchy ciała, brak podparcia stóp na podłodze, usytuowanie ucznia w zbyt małej odległości od stolika (opieranie się tułowiem o stolik i skrępowanie ruchów rąk) lub w zbyt dużej odległości (wymagającej nadmiernego prostowania rąk bądź pochylecia ciała do przodu, uniemożliwiającej oparcie przedramienia o stolik). Ponadto zarejestrowano

szereg zjawisk niepożądanych związanych z pozycją tułowia i głowy, typu: nadmierne pochylenie tułowia, odchylenie tułowia do boku lub skręcenie, nadmierne pochylenie głowy, odchylenie głowy na bok lub skręcenie. Właściwa postawa ciała w czasie wykonywania czynności grafomotorycznych ma istotne znaczenie dla rozwoju tychże czynności i osiągnięcia przez ucznia pożądanego poziomu graficznego pisma, ale również – w szerszym wymiarze – ze względu na konieczność zapobiegania zachowaniom nawykowym powodującym lub pogłębiającym schorzenia powszechnie występujące u dzieci (wady postawy, wady wzroku).

Egzemplifikację problemów w tej kategorii stanowi zdjęcie nr 2 – u prezentowanego na nim ucznia leworęcznego obserwowano nadmierne pochylanie tułowia i głowy oraz ich skręcanie.



Zdjęcie 2: Uczeń kl. V.

U tego ucznia, oprócz nieprawidłowości dotyczących postawy ciała, obserwowano także nieprawidłowy układ ręki wiodącej i sposób trzymania długopisu oraz nieoptymalny dla osoby leworęcznej sposób ułożenia kartki, a w konsekwencji trudności ze śledzeniem zapisu, zamazywanie tekstu, szybkie męczenie się. Zachowania takie dowodzą, że chłopiec nie uzyskał pomocy w optymalnym dla niego czasie – w takich przypadkach problemy często pozostają nierozwiązane na kolejnych etapach edukacji.

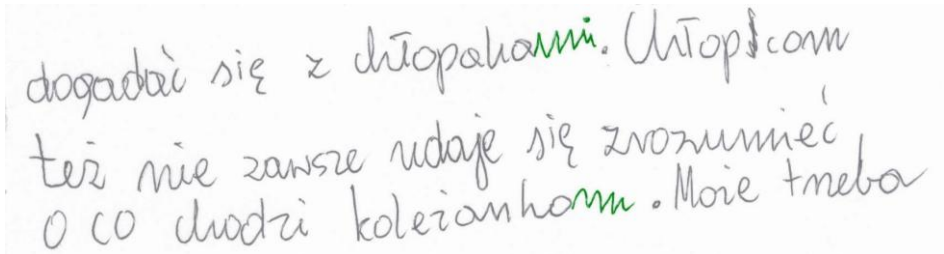
Wytwory czynności grafomotorycznych

W tym aspekcie największe trudności uczniów dotyczyły zjawisk sytuowanych w obrębie kategorii II. LITERY/WZORY LITEROPODOBNE oraz kategorii III. LITERA W WYRAZIE/ZNAK LITEROPODOBNY W STRUKTURZE WZORU.

Analizowane tu zjawiska powszechnie rozpatrywane są w kategoriach estetyki i gorszej czytelności zapisu (tak jak dysgrafia kojarzona jest z „brzydkim”, niekaligraficznym pismem). W kontekście nauczania języków obcych pragniemy jednak w tym miejscu wyeksponować te problemy graficzne, ujawnione w toku analizy jakościowej, które mogą się uobecniać także na płaszczyźnie ortografii – ich występowanie może w sposób szczególny utrudniać opanowanie nowego języka.

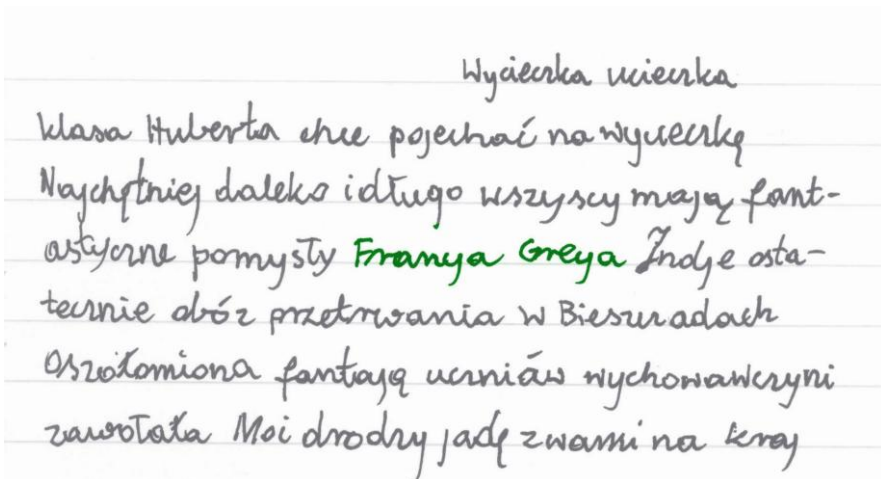
W kategorii II. LITERY/WZORY LITEROPODOBNE:

1. Zapisywanie liter z dodatkowym elementem strukturalnym – zob. poniżej: litera *m* z dodaną łaseczką, dodatkowy element także przy połączeniu *mi* (w podobnych przypadkach w wyniku perseweracji ruchu litera *n* zyska formę *m* i może być z nią mylona).



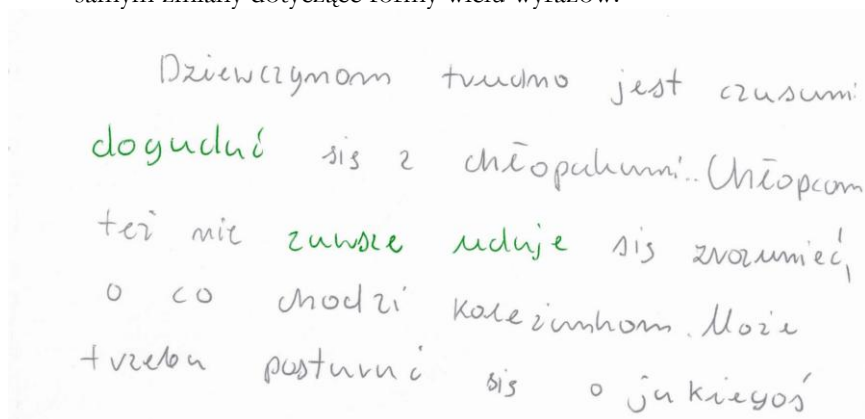
Przykład 1: Uczennica kl. IV.

2. Zapisywanie liter z opuszczonym elementem strukturalnym – zob. poniżej: redukcja znaku diakrytycznego – znaku kropki w przypadku *j*, a w efekcie możliwość utożsamienia: *cj* = *y* (np. Francja = Franya, Grecja = Greya).



Przykład 2: Uczeń kl. IV.

3. Zniekształcenie formy liter, niedopelnienie kształtów – zob. poniżej: zniekształcone kółeczka w literach *a* (z możliwością utożsamienia *a* z literą *n*), *g* (z możliwością utożsamienia z literą *y*), *d* (podobne do *ch*); tym samym zmiany dotyczące formy wielu wyrazów.



Przykład 3a: Uczennica kl. VI.

W analizowanym materiale rejestrowano przypadki takich zniekształceń formy liter alfabetu łacińskiego, w efekcie których można rozpoznać litery innego alfabetu – zob. poniżej: $e = a$ (w wyrazie *żółtego*). U badanych efekt ten był przypadkowy (tu: dziecko nie uczyło się j. rosyjskiego).



Przykład 3b: Uczennica kl. II.

4. Zaburzone proporcje elementów strukturalnych litery – zob. poniżej: brak proporcji między kadłubem liter i górną częścią w literach *d*, *ch*; w konsekwencji możliwość utożsamienia: $d = a$, $ch = cn$.

Poproszono psychologa. Spotkanie
psychologa z klasą piątą udało
się w całości: jedną połowę

Przykład 4: Uczennica kl. V.

W kategorii III. LITERA W WYRAZIE/ZNAK LITEROPODOBNY W STRUKTURZE WZORU:

1. Zapis ścieśniony, litery stykające się ze sobą, doklejone – zob. poniżej; w powtarzającym się wyrazie *psychologa* sposób łączenia liter *ol* sprawia, że w drugim przypadku wyraz może być rozpoznany jako *psychdoga*.

Handwritten text: "Poproszono psychologa. Spotkanie psychdoga". The word "psychdoga" is a misspelling of "psychologa" due to the lack of a space between "ol" and "doga".

Przykład 5: Uczeń kl. V.

2. Zapis rozstrzelony, litery oddzielone od siebie – zob. poniżej; brak połączeń między literami i jednocześnie małe odstępki między wyrazami mogą rodzić wątpliwości, czy uczeń popełnił błąd graficzny czy ortograficzny, nie oddzielając wyrazów w wyrażeniu przymkowym *w nim* = *wnim*.

Handwritten text: "Mysika Hłipi zmalowała duży kawał iółtego sena. J co zrobiła? Wygrzyta wnim dziwnę, a puźniej powiedziata: „Będę teraz miała fajne i smaczne mieszikanko”." The word "wnim" is a misspelling of "w nim".

Przykład 6: Uczeń kl. II.

3. Zmienna wielkość i kierunek pochylenia liter w wyrazach – zob. poniżej; zróżnicowana wielkość liter w strukturze wyrazu, z występowaniem liter małych, trudno rozpoznawalnych, pochylenie liter zmienne, w prawo i w lewo, nieregularne.

Handwritten text: "Kłesa Huberta chce pojechać na wydeceki. Najchlebniej daleko i na długo. Wszyscy mają fantastyczne pomysły: Francja, Grecja, Indie, ostatecznie obóz przebranka w Bieszczadach... Ostatecznie fantazją uczwów wychowawczyń". The word "wychowawczyń" is a misspelling of "wychowawczyń".

Przykład 7: Uczennica kl. VI.

Wskazane zjawiska świadczą o zaburzonym przebiegu ruchów pisarskich – ich koordynacji oraz amplitudy, zwykle w związku z deficytami w zakresie koordynacji wzrokowo-ruchowej.

4. Wnioski

Z przeprowadzonych badań wynika, że uczniowie wykazują trudności odnoszące się do techniki pisania i poziomu graficznego pisma, które mogą negatywnie wpływać na nabywanie wiedzy i umiejętności szkolnych, w tym na naukę języka obcego.

1) W aspekcie techniki pisania trudności grafomotoryczne najczęściej wiążą się u ucznia: ze zbyt wolnym tempem pracy (uczeń na lekcji nie nadąza z przepisywaniem z tablicy, z notowaniem dyktowanych informacji, pisze w czasie, gdy inni uczniowie mogą już odpocząć lub przystąpić do kolejnych czynności, gubi się podczas pisania, jego notatki są niekompletne, prace domowe stają się czasochłonne), z męczliwością i wyczerpaniem (uczeń nie jest w stanie pracować tak długo i efektywnie jak inni, przerywa pracę, potrzebuje odpoczynku, rozluźnienia mięśni ręki, karku), z nadmiernym wysiłkiem i koncentracją na pisaniu (uczeń osiąga zadowalający efekt, ale niewspółmierny do włożonej pracy, ruchy pisarskie są nieekonomiczne, zapis jest „przepracowany”, zaangażowanie w techniczny aspekt pisania odbywa się kosztem rozumienia treści zapisywanego tekstu, zapamiętywania informacji) bądź przeciwnie, z zaniechaniem starań w obliczu doświadczanych trudności (uczeń zapisuje tekst fragmentarycznie, niedbale, nie kończy prac).

W tym przypadku w toku uczenia się języka obcego specyfika czynności pisania zasada się na opanowywaniu nowych wzorców ruchowych (wyrazów, liter innego alfabetu) – pamięć ruchu pozwala uczniom odwoływać się do wzorców poznanych uprzednio słów i realizować je podczas pisania, stanowiąc tym samym o poprawnej pisowni wyrazów. Brak wzorców ruchowych może w znaczący sposób utrudniać opanowanie ortografii, ale w szerszej perspektywie: leksykonu i gramatyki danego języka, na tyle, na ile ich uczenie się odbywa się za sprawą pisania. Uczeń może być zmuszony do kompensowania deficytów np. na drodze słuchowej. W przypadku wprowadzania nowego materiału językowego zakłócony przebieg czynności grafomotorycznych, skutkujący niepoprawnością zapisu wyrazów (np. przy presji czasowej – opuszczanie liter, sylab przez ucznia, który ma problemy z kierunkiem i kolejnością kreślenia elementów oraz sposobem ich łączenia), oznacza nabywanie błędnych form przy korzystaniu z własnego zeszytu podczas późniejszej nauki.

2) Na płaszczyźnie wytworu trudności grafomotoryczne zwykle wiążą się z zapisem nieestetycznym i obniżoną czytelnością tekstu (w skrajnych przypadkach także z jego nieczytelnością). Odbiór tekstu zakłócają takie cechy pisma, jak np.: niewyraźny, słaby ślad narzędzia pisarskiego, drżenie linii, retusze, zniekształcona forma liter, nieprawidłowe połączenia między literami, nieodpowiednia wielkość i kierunek pochylenia pisma, niewłaściwe usytuowanie

tekstu w linijkach i rozmieszczenie go na stronie. Brak pożądanego poziomu graficznego pisma może być przeszkodą przy odczytywaniu tekstu zarówno dla nauczyciela śledzącego pracę ucznia i jego postępy w nauce, jak i samego ucznia.

W przypadku pisma w toku uczenia się języka obcego specyficznym problemem jest pojawianie się w zapisie rzekomych błędów ortograficznych (błędów graficznych, które formalnie mogą się jawić jako błędy ortograficzne). Zniekształcona forma liter skutkująca ich upodobnieniem do innych liter (np. $a = u$) powoduje zmiany wyrazów (np. $bat = but$), podobnie jak zaburzenia proporcji w budowie litery (np. $y = u$; w konsekwencji: $my = mu$) – w efekcie podczas czytania dochodzi do błędnego rozpoznawania liter i wyrazów. W takiej sytuacji uczenie się nowego słownictwa i form gramatycznych zostaje zakłócone – uczniowi brakuje właściwych wzorców wzrokowych wyrazów. Konsekwencje błędnego dekodowania wyrazów podczas uczenia się języka obcego są o wiele poważniejsze niż pomyłki i problemy z dekodowaniem tekstu w języku ojczystym (w tym przypadku znajomość systemu językowego, przewidywalność leksykalna i gramatyczna często pomagają korygować błędy i ustalić, co zostało zapisane).

Na koniec trzeba podkreślić, że w przypadku nieprzewyżczonych trudności grafomotorycznych wtórnym ich objawem mogą być zaburzenia emocjonalno-motywacyjne, zwłaszcza u uczniów starszych, z narastającymi kłopotami w nauce szkolnej (Domagała, Mirecka 2001). Utrzymujące się trudności w sferze grafomotoryki oznaczać mogą wówczas dla nauczyciela problemy natury wychowawczej.

BIBLIOGRAFIA

- Ajuriaguerra de J., *Skala Dysgraficzna*. Tłum. B. Borysowicz (maszynopis).
Bogdanowicz, M. 1991. *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*.
Warszawa: WSiP.
Bogdanowicz, M. 1992. *Leworęczność u dzieci*, Warszawa: WSiP.
Borysowicz, B., Fenczyn, J., Rosa R. 1991. „Próba zastosowania Skali Dysgrafii
J. de Ajuriaguerry w warunkach polskich”. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny*
138. *Prace Pedagogiczne XII*. 145-159.
Dmochowska, M. 1979. *Zanim dziecko zacznie pisać*. Warszawa: WSiP.
Domagała, A., Mirecka, U. 2001. „Dziecko dyslektyczne z zaburzeniami
lateralizacji – możliwości i ograniczenia terapii w starszym wieku
szkolnym”. *Logopedia* 29. 151-167.
Domagała, A., Mirecka, U. 2009. „Handwriting in the computer age. Categories
of description of products of graphomotor activities in children aged 7-
13”. *LATED*. 2345-54.
Domagała, A., Mirecka, U. 2009. „Handwriting in the computer age. Develop-
ment of graphomotor skills – a risk of dysgraphia”. *LATED*. 2338-2344.
Domagała, A., Mirecka, U. 2010. *Grafomotoryka u dzieci w wieku 7-13 lat*. Lublin:
Wyd. UMCS.

- Domagała, A., Mirecka, U. 2010. *Profil sprawności grafomotorycznych*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Gąsowska, T., Pietrzak-Stępkowska, Z. 1994. *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu*. Warszawa: WSiP.
- Healey, J. M. 2003. *Leworęczność. Jak wychować leworęczne dziecko w świecie ludzi praworęcznych*. Gdańsk: GWP.
- Kopczyńska-Kaiser, M. 1984. „Praca nauczyciela z dziećmi wymagającymi pomocy w nauce czytania i pisania na terenie klasy”, w: Wasyluk-Kuś, H. (red.). *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu*. Warszawa: WSiP. 35-53.
- Kostka-Szymańska, M., Krasowicz-Kupis, G., Pietras, I. 2009. „Przegląd narzędzi diagnostycznych do oceny czytania i pisania stosowanych w polskim poradnictwie”, w: Krasowicz-Kupis, G. (red.). *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*. Gdańsk: Harmonia. 164-186.
- Malendowicz, J. 1984. „Proces czytania i pisania i trudności w jego opanowaniu”, w: Wasyluk-Kuś, H. (red.). *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu*. Warszawa: WSiP. 17-34.
- Nartowska, H. 1986. *Różnice indywidualne czy zaburzenia rozwoju dziecka przedszkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Pietras, I. 2009. „Umiejętność pisania i możliwości jej diagnozowania”, w: Krasowicz-Kupis, G. (red.). *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*. Gdańsk: Harmonia. 107-123.
- Spionek, H. 1965. *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN.
- Spionek, H. 1980. „Opóźnienia i dysharmonie rozwoju uczniów jako przyczyna ich trudności i niepowodzeń w nauce”, w: Hulek, A. (red.). *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: PWN.
- Wróbel, T. 1980. *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*. Warszawa: PWN.
- Wróbel, T. 1985. *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*. Warszawa: WSiP.

Teresa Siek-Piskozub

Uniwerytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

UCZEŃ DYSLEKTYCZNY: CZY NAUCZYCIELE SĄ NA NIEGO PRZYGOTOWANI?

Dyslexic learner: are teachers prepared for him?

The present paper deals with the problem of teaching dyslexic learners in EFL classroom. A brief discussion about the nature of the learning problems of dyslexic learners is followed by a report of a survey carried out among 26 EFL teachers of different teaching experience. The questionnaire addressed such issues as contacts of the EFL teachers with learners diagnosed as dyslexic, their awareness of the problems such learners encounter while learning another language, ways of treating dyslexic learners to enhance learning and an availability of the professional advice in that matter etc. The data show that not all of the surveyed EFL teachers feel prepared to the problems emerging from teaching dyslexic learners; some of the ways they choose to overcome the problem are controversial. Many do not know related literature. However, majority of them can rely on the assistance of a school pedagogue or psychologist. Yet, the fact that less than half of the respondents had training in teaching learners with dyslexia during their professional education, whereas at the same time they all report having dyslexic learners in their class, points to the need of introducing the topic to the professional training of foreign language teachers as an obligatory component.

1. Wstęp

W ostatnich latach uczniowie doświadczający problemów z uczeniem się znaleźli się w centrum zainteresowania psychologów, neurologów oraz dydaktyków, w tym glottodydaktyków (zob. np. Zawadzka 2010). Powodem tego, a być może też skutkiem, jest z roku na rok rosnąca świadomość istnienia dużej liczby uczniów, którzy mimo zdolności nie radzą sobie w zadowalającym stopniu z nauką. Psychologowie edukacyjni określają trudności, z jakimi borykają się

uczniowie, jako „specyficzne trudności w nauce” (Elliot i Place 2000: 203). W zależności od przyjętych teorii różnie interpretuje się przyczyny poszczególnych typów problemów oraz opisuje specyficzne dla nich symptomy.

Jednym z problemów szczególnie istotnych dla nauczania języka, najpierw ojczystego, a następnie języków obcych, choć nie tylko, jest dysleksja. Coraz częściej pojawiają się uczniowie zdiagnozowani jako dyslektyczni. Problemom oraz propozycjom rozwiązań poświęconych jest wiele adresów internetowych, gdzie specjaliści wymieniają się spostrzeżeniami, wynikami badań lub wypróbowanymi rozwiązaniami (np. *Brain Gym International*, *Dyslexia Teacher*, *Dyslexia Homepage*). Czy polscy nauczyciele wiedzą, jak postępować z uczniem dyslektycznym? Czy potrafią dostosować techniki nauczania oraz sposoby oceniania do możliwości owych uczniów? Odpowiedź na takie pytania stanowiła cel opisanego poniżej badania sondażowego przeprowadzonego wśród praktykujących nauczycieli o różnym stażu, zdobywających uzupełniające wykształcenie w ramach magisterskich studiów zaocznych.

2. Czym jest dysleksja?

Dysleksja jest jednym z rodzajów różnych trudności w uczeniu się o podłożu językowym, i jak zauważa Lyon (1995: 9), uwarunkowanym konstytucjonalnie. Jest to trudność w dekodowaniu pojedynczych słów, odzwierciedlająca niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności te są na ogół niewspółmierne do wieku, zdolności poznawczych, pochodzenia społeczno-kulturowego oraz umiejętności szkolnych (Lundberg i in. 1999: 9).

Dysleksja przejawia się w postaci różnorodnych trudności w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej, takich jak ogólna trudność z czytaniem, ale też czytanie, pisanie i prawidłowa pisownia pojedynczych wyrazów. Może mieć ona charakter nabyty (wynik uszkodzenia mózgu) lub rozwojowy. Ten drugi przypadek jest przedmiotem zainteresowania niniejszej publikacji. Dysleksja nie jest trudnością, z którą zmagają się tylko uczniowie w wieku szkolnym, ale także dorośli mogą przejawiać trudności w czytaniu w wyniku wcześniejszego braku zdiagnozowania i przeciwdziałania owym trudnościom (Geschwind 1974: 5).

Jak zauważa Thomson (1997: 2), dzieci dyslektyczne charakteryzują się pewnymi symptomami wskazującymi na występowanie tego zaburzenia, choć nie istnieje model ‘typowego dyslektyka’ (zob. też Elliot i Place 2000: 204). Należą do nich:

- Trudności z mową;
- Słaba krótkotrwała pamięć słów;
- Trudność w wyodrębnieniu sekwencji czy też w porządkowaniu elementów;
- Niezdarność i mała precyzja ruchów;
- Brak wyraźnej lateralizacji ręki;
- Częste odwracanie liter (np. mylenie znaków podobnych p, d, b, q);

- Słaba płynność wypowiedzi.

Są też trudności specyficzne dla danego języka wynikające np. z wielorakości kombinacji głoska-litera (np. w j. angielskim wspólny fonem [ʃ] dla zbitki 'sh' jak w 'show' czy 'ci' jak w 'musician', bądź też [ʒ] jak 'su' w 'usually', 'ge' w 'beige' czy 'si' w 'decision') (zob. np. Goulandris 2003).

Ze względu na owe trudności uczniowie dyslektyczni często czują się sfrustrowani i zniechęceni do nauki. Jednakże, jak zauważa Moody (2007: 9), w przypadku wcześniej zdiagnozowanej dysleksji oraz przy zastosowaniu właściwych dla owych dzieci sposobów nauczania, uczniowie rozwijają dobre strategie pozwalające na przeciwdziałanie typowym dla nich trudnościom, a ich energia skierowana jest na twórcze podejście do problemu. Ott (1997: 23) również podkreśla wagę wczesnego zdiagnozowania dziecka dyslektycznego oraz potrzebę informowania o tym nauczycieli. Pozwoli to na oszczędzenie uczniowi zbędnego i frustrującego wysiłku na zadaniach, które nie mieszczą się w jego możliwościach, a które prowadzić mogą do zaniechania uczenia się, czy też odrzucenia ucznia przez otoczenie, widzącego w nim dziwaka. Zapobiec temu może właściwe podejście do ucznia, stosowanie technik będących w zasięgu jego możliwości i kompensujących jego braki.

Już tak z konieczności pobieżne omówienie problemu dysleksji w szkole wskazuje na potrzebę interdyscyplinarnego podejścia do zagadnienia, tj. kooperacji psychologów rozwojowych, pedagogów szkolnych i nauczycieli różnych przedmiotów, bo język jest podstawą wszelkiego uczenia się. Czy tak jest, postanowiliśmy sprawdzić poddając badaniom grupę nauczycieli języka angielskiego.

3. Badanie świadomości nauczycieli

Badaniu sondażowemu poddano grupę nauczycieli języka angielskiego z regionów Dolnośląskiego i Wielkopolskiego uzupełniających swoją edukację na zaocznych studiach magisterskich w dwu polskich uczelniach. Scharakteryzujemy najpierw badaną grupę, a następnie przedstawimy dane ilościowe i jakościowe.

3.1. Respondenci

Ankiety (zob. Aneks 1) wypełniło 23 respondentów, wśród których było 15 nauczycieli szkół podstawowych, 12 gimnazjum i 7 szkół ponad-gimnazjalnych, w tym 2 osoby pracowały tylko poza systemem szkolnym (zob. Aneks 2). W liczbie tej znajduje się 5 nauczycieli uczących jednocześnie w szkole podstawowej i gimnazjum, 5 nauczających we wszystkich typach szkół oraz 3 nauczających w innych typach szkół (technikum, kursy prywatne); stąd podane w tabeli liczby dotyczące typu szkół nie sumują się do 23, jak by to wynikało z ogólnej liczby respondentów. Ponadto nadmienić należy, że rozdano 60

formularzy, ale tylko 23 zwrócono z odpowiedziami, mimo sprzyjających warunków do wypełnienia ankiety, ponieważ respondenci i tak musieli przebywać w sali wykładowej, oczekując na wpis w indeksie z przedmiotu kursowego (wykład monograficzny). Niewypełnienie nie spowodowane więc było brakiem czasu; można domniemywać, że osoby nie mające nic do powiedzenia na temat dysleksji zdecydowały się na oddanie formularza pustego.

Uczestniczący w badaniu nauczyciele mieli zróżnicowany staż pracy – od 6 miesięcy do 15 lat. Największą grupę stanowili nauczyciele stosunkowo niedawno kończący studia nauczycielskie, tj. w przeciągu ostatnich pięciu lat (18 osób), a więc można przyjąć, że ich świadomość jest odbiciem tego, co wie i jak czuje się przygotowanym do nauczania uczniów ze zdiagnozowaną dysleksją współczesny nauczyciel języka obcego.

3.2. Analiza danych

Dla lepszego zobrazowania problemu dane liczbowe zebrano w poniższej tabeli (zob. Aneks 2), porządkując je według trzech kategorii – początkujących nauczycieli języka (grupa I, staż 0,6-2 lat), nauczycieli z małym stażem (grupa II, staż 3-5 lat) i nauczycieli z dużym stażem (grupa III, staż 6-15 lat). Oczekiwano, że świadomość problemów ucznia dyslektycznego oraz znajomość sposobów nauczania może być większa u młodszych nauczycieli, z racji postępów badań nad uczniami z tego typu problemami, a tym samym możliwości przygotowania nauczycieli do radzenia sobie z tym problemem.

Jak wynika z zebranych danych, wszyscy respondenci (wyjątkiem 1 osoby z trzyletnim stażem) mają do czynienia z uczniami dyslektycznymi (zob. pyt. 2). Doświadczenie w tym względzie jest różne, na nauczyciela przypada od 2 do 30 dyslektyków w danym roku szkolnym, z wyjątkiem owej jednej osoby, która z takim problemem się nie styka. Nie ma w tym względzie różnic wynikających ze stażu pracy nauczycieli, a więc początkujący nauczyciele nie mają taryfy ulgowej i muszą być przygotowani do radzenia sobie z tym problemem na swoich zajęciach. Tylko jeden respondent zaznaczył, że w szkole, w której pracuje, jest sytuacja komfortowa, ponieważ wszyscy nauczyciele przeszli obowiązkowe szkolenie w zakresie radzenia sobie z uczniami z różnymi problemami.

Wszyscy badani uważają, że zdają sobie sprawę z problemów, jakie są udziałem ucznia dyslektycznego (zob. pyt. 3). Świadomość ta jest zapewne wynikiem ich własnych obserwacji, ponieważ nie wszyscy odbyli szkolenie w tym zakresie w trakcie studiów nauczycielskich czy kursów uzupełniających. Tu sytuacja jest bardzo zróżnicowana. Stosowne szkolenie przeszło 12 osób, z czego 3 na zajęciach zarówno z psychologii, pedagogiki i dydaktyki języka, 4 na zajęciach z psychologii, w tym 2 dodatkowo na zajęciach z dydaktyki języka, 1 tylko na zajęciach z pedagogiki, a 2 tylko z dydaktyki języka. Kursy uzupełniające uwzględniające nauczanie uczniów z dysleksją ukończyło 5 respondentów, wśród których dla jednego było to odosobnione szkolenie, ponieważ standardowe kursy

w ramach modułów psychopedagogicznych nie poruszały tych treści. 11 respondentów (tj. 47,8%) nie miało żadnego przygotowania do problemów wynikających z występowania dysleksji, z jakimi przyszło im borykać się w szkole. Zaskakujące jest to, iż w grupie najmniej doświadczonych, a więc tych, którzy ukończyli studia nauczycielskie w ostatnich 2 latach, procent ten jest największy (3 z 5 nie miało kształcenia w zakresie dysleksji). Biorąc pod uwagę wcześniej wspomniany fakt oddawania pustych ankiet, problem może być poważniejszy.

11 (47,8%) nauczycieli deklaruje, że znana jest im literatura dotycząca nauczania uczniów dyslektycznych (zob. pyt. 8). Prym w tym względzie wiodą nauczyciele najbardziej doświadczeni, podczas gdy ponad połowa nauczycieli w grupie I i II przyznaje się do nieznajomości źródeł mogących im pomóc w tym zakresie. Warto pamiętać, że są to jedynie deklaracje respondentów, nie weryfikowane np. prośbą o podanie tytułu przykładowej lektury. Nie oznacza to, że nauczyciele korzystają z takich pomocy. W tej sytuacji fakt, że 69,5% respondentów podaje, iż może liczyć na pomoc szkolnego psychologa, jest pocieszający (zob. pyt. 9), choć martwić może to, że w grupie bez pomocy psychologa znalazło się czterech nauczycieli (17%), którzy wcześniej stwierdzali brak stosownego szkolenia w czasie studiów lub kursów uzupełniających.

Odnosząc się do pytania dotyczącego znajomości przyczyn występowania dysleksji (pyt. 6) 15 respondentów (65%) przyznaje, że nic na ten temat nie wie. Znajduje to potwierdzenie w sposobie traktowania uczniów z dysleksją, ponieważ to w tej grupie najwięcej jest respondentów przyznających, że nie znają sposobów ułatwiających uczniom dyslektycznym naukę (11 osób z ogółu 12 nie posiadających sposobów ułatwiających naukę; zob. pyt. 4), czy też nie stosują taryfy ulgowej, jeśli chodzi o ocenianie poszczególnych aspektów kompetencji językowej bądź dostosowanie warunków testowania (pyt. 5.) – wszystkie 4 osoby podkreślające „równe” traktowanie uczniów należą do grupy nie znających przyczyn dysleksji; 3 z nich nie odbyły żadnych szkoleń w tym zakresie. Zadziwiający jest fakt, że „taryfy ulgowej” nie stosuje też osoba, która deklaruje, że problem ucznia dyslektycznego omawiany był na zajęciach z psychologii, pedagogiki i metodyki. Respondent ów nie zna też sposobów nauczania uczniów dyslektycznych, nieznana jest mu lektura na ten temat i nie może liczyć na pomoc psychologa szkolnego. Omawiając, natomiast, problemy ucznia dyslektycznego wymienia takie zjawiska jak: „brak koncentracji, zamknięcie w sobie, słabe wyniki w nauce”, a więc przynajmniej dwa ostatnie to skutki długotrwałych problemów niż problemy właściwe.

Zagadnienia problemów (pyt. 3) i sposobów radzenia sobie z trudnościami zasługują na dokładniejszą analizę. Najczęściej (26 konkretnych i adekwatnych przykładów) nauczyciele dostrzegają problem poprawności pisowni („... wyrazów”, „... krótkich wypowiedzi”, „... w trakcie przepisywania z tablicy”, „pisownia fonetyczna”). Niekiedy (13 przykładów) łączą to z problemem w czytaniu (np. „... bardziej skomplikowanych tekstów”, „odczytywaniu z tablicy” lub generalnie „rozumieniu tekstu pisanego”). 3 osoby dostrzegają częste

współwystępowanie z dysleksją dysgrafii („nieczytelne pismo”), 1 dostrzeża „trudności z przyswajaniem struktur”, inna „trudności z wymową”, 2 ze „... słuchaniem ze zrozumieniem”. Ale są też osoby, które ujmują problem globalnie, gdzie trudno uznać, że są to specyficzne problemy ucznia z dysleksją, jak np. „nieumiejętność odpowiedzi na pytania”, „potrzeba dłuższego czasu na wykonanie zadania”, „brak koncentracji”, „słabe wyniki w nauce”, „niechęć do nauki”. Te ostatnie mogą zresztą być skutkiem braku zrozumienia i pomocy ze strony nauczyciela.

Odpowiadając na pytanie dotyczące sposobów radzenia sobie z uczniem dyslektycznym (pyt. 4) 11 nauczycieli wymieniło szereg działań, m.in. mających na celu zwrócenie uwagi na znaczenie słowa i zapis ortograficzny, choć podawane sposoby pojawiały się sporadycznie. Na przykład, najczęściej wymieniano stosowanie kart obrazkowych (5) lub stosowanie kolorowej kredy (3). Poza tym jednostkowo pojawiały się: „zapisywanie słów na kolorowych kartkach”, „zapisywanie nowych słów drukowanymi literami”, „staranny zapis na tablicy”, „stosuję częste powtórki w mowie i piśmie”. Sporadycznie wprowadzano też trening w zakresie sposobów uczenia się (np. 1: technika skojarzeń, 1: ćwiczenia wspomagające zapis słów, 1: stosowanie autokorekty lub korekty przez kolegów). Nakłaniano do jednoczesnego słuchania i śledzenia tekstu pisanego (1), akceptowano prace napisane na komputerze (1). 2 respondentów zwróciło uwagę na specyficzne potrzeby emocjonalne ucznia dyslektycznego i potrzebę dowartościowania (2 osoby chwałą ucznia za inne umiejętności/aktywności, 1 stwierdza: „stosuję wsparcie emocjonalne”). Pojawiły się też twierdzenia, które mogą niepokoić, nawet jeśli nauczyciel uważa je za pomocne dla uczniów dyslektycznych („Uczeń dyslektyczny siedzi obok ucznia *zdolnego*” – podkreślenie moje TSP; niepokoi kojarzenie dysleksji z brakiem zdolności jako takich). Tylko w jednym przypadku podano, że w szkole organizowane są specjalistyczne zajęcia wyrównawcze dla uczniów z dysleksją i dysortografią, w trakcie których doskonalone są sprawności, których owym uczniom brak w oparciu o teorię Dennisona. Zapewne respondentowi chodziło o opisaną przez Paula E. Dennisona i Gail E. Dennison metodę w pracach z 1985 i 1995 roku (zob. też informacje w <http://www.braingym.org> DW 16.03.11).

Jeśli chodzi o ocenianie (pyt. 5), wśród wypowiedzi 20 osób, które biorą pod uwagę specyficzne trudności uczniów z dysleksją i uwzględniają to przy ocenianiu, najczęściej wymieniano podwyższanie oceny w stosunku do pozostałych uczniów (np. 9 respondentów podaje „nie uwzględnianie pisowni przy ocenianiu”, 2: „możliwość fonetycznego zapisu wyrazu”, 1: „ocena wymowy a nie zapisu”, 3: „stosuję inną [podwyższoną] punktację”. Ale w 1 przypadku respondent stwierdza, że: „U[cze]ń taki nigdy nie ma 4, czy 5, 6. Maksymalnie może otrzymać dst. [dostateczny]”. Niektórzy nauczyciele stwarzają inne warunki, w których uczniowie są oceniani, np. 5 respondentów wymienia „wydłużony czas pracy”, 4: „zaliczanie ustne materiału z

kartkówki/testu”, 1: „możliwość użycia słowników w trakcie pisania”. 1 stosuje test wielokrotnego wyboru, tym samym ograniczając potrzebę pisania.

4. Wnioski

Wyniki badania sondażowego pokazują, że sytuacja jest bardzo zróżnicowana. Są nauczyciele, którzy czują się dobrze do tego wyzwania przygotowani; swoją wiedzę zdobyli w ramach różnych modułów kształcenia nauczycielskiego (psychologia i/lub pedagogika i/lub dydaktyka języka obcego i/lub kursy uzupełniające). Ponadto znana jest im literatura specjalistyczna z tego zakresu. Ale są też tacy, dla których problem uczniów dyslektycznych jest całkowicie nie znany, co więcej, nic nie robią, aby bliżej poznać problemy, z jakimi boryka się uczeń, a nawet są tacy, którzy uważają, że gdy ktoś nie chce się przyłożyć do nauki, załatwia sobie stosowne zaświadczenie. Wprawdzie badanie prowadzono na niedużej próbie – uzyskano odpowiedzi od 23 nauczycieli, ale wskazuje ono na potrzebę lepszego zdiagnozowania problemu w kontekście dydaktyki języka obcego i wprowadzenia systemowego kształcenia w tym zakresie do programu dydaktyki języka obcego.

Jak widzimy z tego ograniczonego wprawdzie w zasięgu badania, polscy nauczyciele języka angielskiego nie są w pełni przygotowani do pracy z uczniem dyslektycznym. Prowadzone w Polsce badania pod kierunkiem prof. Marty Bogdanowicz (1984, 1994) wskazują na występowanie dysleksji o różnym nasileniu u ok. 20% dzieci szkolnych, problem jest więc istotny. Programy kształcenia i dokształcania nauczycieli języków powinny przygotowywać słuchaczy do pracy również z takim uczniem. Problemy te powinny być omawiane w ramach wszystkich modułów bloku psychopedagogicznego. Jak widzimy jednak, nie zawsze tak jest. Należałoby też poddać empirycznej weryfikacji proponowane przez ekspertów techniki nauczania; jest to więc wdzięczne pole do eksploracji w ramach przygotowywanych prac licencjackich i magisterskich.

BIBLIOGRAFIA

- Bogdanowicz, M. 1984. *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowania*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Bogdanowicz, M. 1994. *O dysleksji czyli specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu*. Lublin: Linea.
- Dennison, P. E. i Dennison, G. E. 1985. *Personalized whole brain integration*. Ventura: Edu-Kinesthetics Inc.
- Dennison, P. E. i Dennison, G. E. 1995. *Edu-kinesthetics in-depth. The seven dimensions of intelligence*. Ventura: Edu-Kinesthetics Inc.
- Elliot, J. i Place, M. 2000. *Dzieci i młodzież w kłopotach. Poradnik nie tylko dla psychologów*. Warszawa: WSiP. [1998. *Children in difficulty*. Tł. M. Babiuch].
- Geschwind, N. 1974. *Selected papers on language and the brain*. Boston: D. Reidel Publishing Co.

- Goulandris, N. 2003. *Dyslexia in different languages: Cross-linguistic comparison*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Lundberg, I., Tonnessen, F. T. i Austad, I. 1999. *Dyslexia: advances in theory and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lyon, G. R. 1995. „Towards definition of dyslexia”. *Annals of Dyslexia* 45. 3-27.
- Moody, S. 2007. *Dyslexia: Surviving and succeeding at college*. New York: Routledge.
- Otto, P. 1997. *How to detect and manage dyslexia*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- Thomson, P. 1997. „Dyslexia – whose problem?”, w: Thomson, P. i Gilchrist, P. (red.) *Dyslexia. A multidisciplinary approach*. London: Chapman and Hall. 1-24.
- Zawadzka, E. 2010. *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Impuls.
- Brain Gym International <http://www.braingym.org> (DW 16.03.11)
- Dyslexia Teacher <http://www.dyslexia-teacher.com> (DW 16.03.11)
- Dyslexia Homepage: Types of Dyslexia:
<http://www.maclester.edu./psychology/whathap/ubnnp/dyslexia/types.html>
(DW 16.03.11)

Załącznik 1:
Formularz ankiety

Licząc na pomoc w badaniu zakresu problemu nauczania uczniów z DYSLEKSJĄ proszę o wypełnienie poniższej ankiety. Przy podanych wyborach należy zakreślić odpowiedź właściwą, w miejsca przeznaczone dla uwag proszę o wypełnienie zgodnie z własnym doświadczeniem.

Dziękuję za współpracę!

- I. Ile lat Pan/i pracuje w zawodzie nauczyciela w ogóle __, języka obcego __.
Zaznacz typ szkoły: Sz. Podstawowa/Gimnazjum/Liceum/Inne
- II. Czy w swojej praktyce zawodowej ma Pan/i do czynienia z uczniami DYSLEKTYCZNYMI? Ile przypadków rocznie? ____
- III. Na czym polegają trudności ucznia DYSLEKTYCZNEGO na lekcji języka obcego:-----

- IV. Czy ma Pan/i specjalne sposoby/techniki pomagające w uczeniu się języka obcego uczniowi DYSLEKTYCZNEMU? Jeśli tak to jakie?-----

- V. Czy oceniając ucznia DYSLEKTYCZNEGO traktuje go Pan/i (a) według tych samych standardów/(b) stosuje taryfę ulgową w odniesieniu do 1. aspektów kompetencji: 2. warunków testowania
Jeśli (b) proszę o uzupełnienie informacjami szczegółowymi.
- VI. Czy znane są Pan/i przyczyny DYSLEKSJI? TAK/NIE. Jeśli TAK to jakie?

- VII. Czy odbył Pan/i szkolenie w zakresie radzenia sobie z uczniem ze specjalnymi potrzebami (a) w trakcie studiów TAK/NIE. Jeśli TAK to podkreśl w jakim module: PSYCHOLOGIA/PEDAGOGIKA/METODYKA JĘZYKA, (b) na kursach uzupełniających TAK/NIE?
- VIII. Czy jest znana Pani/Panu lektura dotycząca sposobów pracy z uczniem DYSLEKTYCZNYM? TAK/NIE

IX. Czy może Pan/i liczyć na pomoc szkolnego psychologa/pedagoga w tym zakresie? TAK/NIE

Załącznik 2:

Zbiorcze wyniki ankiety dotyczącej nauczania uczniów z dysleksją.

Respondenci: 23 nauczycieli	I 0,5-2 lat (5 os.)	II 3-5 lat (13 os.)	III 6-14 lat (5 os.)
1. Typ szkoły:			
Podstawowa	4	9	2
Gimnazjum	1	8	3
Liceum	0	3	4
Inne	0	3	0
2. Liczba UD rocznie	2-20	0-30	2-15
3. Świadomość problemów UD	5	13	5
4. Znajomość sposobów nauczania UD	2	7	2
5. Podejście do oceniania UD	5	10	5
6. Znajomość przyczyn UD	1	5	3
7. Odbyte szkolenia w zakresie problemów UD	2	6	4
8. Znajomość literatury specjalistycznej	2	5	4
9. Dostępność pomocy psychologa szkolnego	4	8	4

Uwaga: Suma liczby w poszczególnych poziomach tabeli (tj. 1-9) nie jest równa liczbie respondentów (23), ponieważ dotyczy tylko uzyskanych w ankiecie odpowiedzi. Niektórzy respondenci pozostawiali część pytań bez odpowiedzi.

Katarzyna Jaworska-Biskup
Uniwersytet Szczeciński

**DYSLEKSJA ROZWOJOWA
W KONTEKŚCIE EDUKACJI
OBCOJĘZYCZNEJ –
PERSPEKTYWA
INTERDYSCYPLINARNA**

**Developmental dyslexia and foreign language teaching:
An interdisciplinary perspective**

Many branches of science and academic disciplines such as psychology, linguistics or medicine fuel interest in developmental dyslexia by proposing a variety of theories attempting to determine what causes dyslexia and how dyslexia influences the acquisition of a foreign. For this particular reason, a foreign language teacher must not only be equipped with a sound methodological knowledge but also familiar with current approaches to dyslexia. The main tenet of this article is that dyslexia-related difficulties have a tremendous impact on second language learning, which necessitates the inclusion of specially adapted techniques and instruction.

1. Wstęp

Mimo wielu badań dotyczących zarówno pochodzenia, jak i mechanizmów zaburzeń czytania i pisania, szeregu publikacji na świecie i ostatnio także w Polsce na temat terapii specjalnych potrzeb edukacyjnych, oraz licznych kampanii na rzecz pogłębiania świadomości tego problemu wśród zarówno nauczycieli, jak i rodziców, zagadnienie dysleksji rozwojowej jest nadal chętnie poddawane pod dyskusję. Choć termin dysleksja rozwojowa jest znany, potrzeby ucznia dyslektycznego nie zawsze są respektowane w szkole (Jaworska-Biskup 2010). Współczesne teorie dysleksji rozwojowej wyraźnie podkreślają, że wbrew powszechnym jeszcze opiniom dysleksja to nie tylko zaburzenie czytania i pisania, ale zbiór deficytów na poziomie poznawczym widocznych na różnych polach, takich jak język i związana z nim komunikacja. Dysleksja powinna być

postrzegana interdyscyplinarnie i globalnie. Interdyscyplinarność dotyczy współpracy specjalistów z różnych dziedzin naukowych, takich jak psychologia, medycyna, językoznawstwo, metodyka itp. Globalne ujęcie problemu dysleksji wywodzi się z koncepcji Uty Frith (1999), która wyróżniła kilka poziomów dysleksji, a mianowicie: poziom biologiczny związany z uwarunkowaniami genetycznymi (wrodzonymi), poziom poznawczy (funkcje językowe), oraz poziom behawioralny (zaburzenia komunikacji i problemy emocjonalno-społeczne). Trudności ucznia dyslektycznego są także zależne od środowiska domowego i edukacyjnego czy kulturowego, a także od wielu innych indywidualnych cech jednostki. Podobnie do dysleksji podchodzi Gavin Reid (2007), który wymienia trzy główne czynniki determinujące każdy przypadek dysleksji: czynniki neurobiologiczne, czynniki poznawcze oraz czynniki edukacyjne i środowiskowe. Idąc tym tropem można nakreślić ogólny profil osoby dyslektycznej, na który składa się odmiennie od pozostałej populacji przetwarzanie informacji, spowodowane odmiennym rozwojem struktur mózgowych i połączeń neuronalnych odpowiedzialnych za przetwarzanie takich informacji, co prowadzi w konsekwencji do wykształcenia indywidualnego stylu uczenia się (Reid 2007). To, czy środowisko zarówno szkolne, jak i domowe stworzy przyjazny klimat dla stylu poznawczego osoby dyslektycznej, rzutuje na sukces albo porażkę edukacyjną. Niestety metody przekazywania i egzekwowania wiedzy, preferujące styl myślenia lewo półkulowy, oparty na rozumowaniu logicznym i indukcyjno-dedukcyjnym, nie idą w parze z potrzebami poznawczymi osoby dyslektycznej, która wymaga strategii angażujących prawą półkulę mózgu, a więc uczenia się wzrokowo i globalnie itp.

2. Dysleksja – perspektywa psychologa

Badania nad dysleksją na gruncie psychologii dotyczą między innymi: definicji dysleksji i jej etiologii, współwystępowania dysleksji z innymi zaburzeniami, diagnozy i metod terapii, funkcjonowania osób z dysleksją w sferze poznawczej i społecznej (Krasowicz-Kupis 2006, 2008). Najwięcej kontrowersji budzi sama definicja dysleksji. Najczęściej cytowaną definicją jest definicja Światowego Towarzystwa Dysleksji, według której dysleksja to:

Jeden 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 zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej. Często oprócz trudności w czytaniu dodatkowo pojawiają się trudności w opanowaniu sprawności w zakresie czynności pisania i poprawnej pisowni (Krasowicz-Kupis 2008: 53).

Dysleksja nie jest wynikiem ani braku motywacji ani niskiego poziomu inteligencji, lecz jest zależna od zaburzeń na poziomie przetwarzania informacji w mózgu. Szczególną rolę odgrywa przetwarzanie informacji fonologicznych związanych z rozumieniem relacji litera i głoska (Goulandris 2003; Downey i in. 2000; Stanovich 1988). Kompetencja (sprawność) fonologiczna umożliwia sprawne różnicowanie głosek i dokonywanie operacji na częstkach fonologicznych takich jak sylaby, logotomy i głoski (Petrus i Bogdanowicz 2004). Na przetwarzanie fonologiczne składają się trzy istotne elementy: świadomość fonologiczna (phonological awareness), szybkie nazywanie (phonological recoding in lexical access-rapid naming) i werbalna pamięć operacyjna (working memory) (Bogdanowicz 2004). Trudności przetwarzania fonologicznego występują pod postacią: trudności w analizie głoskowej, zapamiętywaniu i powtarzaniu sztucznych słów, wolnego tempa nazywania, mówienia czy trudności w manipulowaniu fonemami (Krasowicz-Kupis za Bogdanowicz 2004). Przetwarzanie fonologiczne odgrywa zasadniczą rolę w nauce czytania i pisania, ponieważ dotyczy umiejętności syntezy głoskowej (kojarzenia liter z głoskami i łączeniem ich w słowa) oraz analizy głoskowej (podziału wypowiedzianych słów na głoski i przypisywanie im odpowiednich liter). Zrozumienie powiązań, jakie zachodzą na etapie tych dwóch procesów, umożliwia sprawne czytanie i pisanie, oraz dekodowanie nowych nieznanymi dotąd słów lub pseudo-słów (Hatcher i Snowling 2008). Wątek świadomości fonologicznej rozwinęła Margaret Snowling (2000) w swojej koncepcji dysleksji jako zaburzenia uwarunkowanego deficytem fonologicznym:

[...] dysleksja jest specyficzną formą osłabienia funkcji językowych, będąca skutkiem sposobu w jaki mózg dokonuje enkodowania cech fonologicznych wypowiedzianych słów. Jądro deficytu tkwi w przetwarzaniu fonologicznym i ma swoje źródło w słabo zróżnicowanych reprezentacjach fonologicznych. Dysleksja szczególnie wpływa na czytanie i pisanie, ale jej skutki mogą także w toku rozwoju wpływać modyfikująco na różnorodne przejawy w obrębie zachowania (Snowling 2000: 213 za Krasowicz-Kupis 2008).

Warto zanotować definicje dysleksji proponowane przez największe polskie autorytety w tej dziedzinie: definicje Krasowicz-Kupis (2008 etc.) i Bogdanowicz (2004). Krasowicz-Kupis (2008) definiuje dysleksję jako zaburzenie różnych form komunikacji, Bogdanowicz (2004) jako skutek deficytów integracji percepcyjno-motorycznej, innymi słowy deficytów w zakresie integracji różnych analizatorów: wzrokowych, słuchowych, dotykowych i kinestetycznych. Najnowsze definicje (Szczurbiński 2007) mają charakter bardziej opisowy i próbują odpowiedzieć na pytanie, czym dysleksja jest, a czym nie jest. Istnieje cała gama paradoksów dysleksji, które zamazują obraz tego zjawiska i czynią z niego deficyt indywidualny i osobniczy. Do takich paradoksów zalicza się: współwystępowanie wielu deficytów jednocześnie (dysleksji często towarzyszy ADHD), różna skala objawów dysleksji i stopień ich występowania u różnych osób, różna etiologia dysleksji lub polietiologia, niejednorodność zjawiska

(dysgrafia, dysortografia, dysleksja), fluktuacja objawów w zależności od stanu emocjonalnego, ekspozycji na język itp. Przy diagnozie dysleksji należy także wykluczyć takie czynniki, jak zaniedbanie edukacyjne czy środowiskowe, złe funkcjonowanie narządów zmysłów (niedosluch czy wady wzroku) oraz schorzenia neurologiczne (Bogdanowicz 2004). Niewątpliwie duże znaczenie ma wczesne rozpoznanie dysleksji, już w okresie przedszkolnym, czemu służy skala ryzyka dysleksji opracowana przez Martę Bogdanowicz. Po trafnej diagnozie dziecko powinno być poddane terapii uwzględniającej odpowiednie metody pracy. Przykładem takiego podejścia jest Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz wykorzystująca polisensoryczne uczenie się. Z tą metodą powinni zapoznać się także nauczyciele języków obcych, gdyż wiele jej elementów można bezpośrednio zaadaptować do nauki języka obcego. Współczesne badania nad zagadnieniem dysleksji dotyczą jej etiologii. Wśród koncepcji wyjaśniających pochodzenie dysleksji wyróżnia się teorię genetyczną, teorię neuroanatomiczną i neurofunkcjonalną, teorię deficytu wielkokomórkowego, teorię deficytu mózdkowego i teorię hormonalną (Krasowicz-Kupis 2008). Wszystkie wymieniają czynniki biologiczne i neurorozwojowe jako główne przyczyny dysleksji. Dysleksja kształtuje się na dwóch poziomach (za Bogdanowicz 2005): poziomie przyczyn pierwotnych (oddziaływanie czynników patogennych na centralny układ nerwowy powodujące jego mikrozminy; są to uwarunkowania genetyczne, organiczne, opóźnione dojrzewanie funkcji centralnego układu nerwowego) i poziomie przyczyn bezpośrednich (fizjologiczne zaburzenia czynności układu nerwowego mające postać dysfunkcji czynności poznawczych i motorycznych biorących udział w czytaniu i pisaniu oraz ich współdziałanie). U podłoża dysleksji leżą zaburzenia procesów orientacyjno-poznawczych, ruchowych i ich integracji, które dotyczą uwagi i pamięci, pamięci sekwencyjnej i płynności słowa, percepcji, motoryki i lateralizacji czynności ruchowych oraz integracji percepcyjno-motorycznej tych funkcji (Bogdanowicz i Adryjanek 2005).

3. Dysleksja-perspektywa językoznawcy

Komparastyka funkcjonowania osób cierpiących na zaburzenia dysleksji w różnych językach pokazuje, że trudności w nauce zależą od samego języka, a dokładniej od jego poziomu transparentności zwanego także głębią ortograficzną (orthographic depth) (Lieberman i in. 1980; Katz i Feldman 1981; Frost i in. 2007). Zjawisko głębi ortograficznej ilustruje się liniowo: poszczególne języki w zależności od ich poziomu transparentności klasyfikuje się jako transparentne (włoski, hiszpański, grecki, turecki, niemiecki) lub mało transparentne (angielski, francuski) (Frost i in. 2007). Transparentność (spelling-to-phonology-consistency) dotyczy każdego poziomu fonologicznego, na przykład rymów czy sylab. Im język jest bardziej transparentny, tym łatwiejszy do nauczenia. Stwierdzenie to popierają liczne badania, na przykład Wimmer i in. (1999) nad funkcjonowaniem

językowym niemieckich i angielskich osób z dysleksją, które pokazują lepsze wyniki uzyskane w teście czytania długich słów i pseudo-słów w grupie niemieckich dyslektyków. Według innych badań (Glushko 1979) odtworzenie słów o małej transparentności zajmuje więcej czasu, gdyż poprawna wymowa słów opiera się w dużej mierze na zjawisku podobieństwa lub analogii. Człowiek zapamiętuje wymowę wyrazów poprzez analogię, szukając wzajemnych par mających te same cechy fonologiczne. W językach mało transparentnych reguła ta nie zawsze się sprawdza, a większość wyrazów i ich wymowa/pisownia musi zostać przyswojona pamięciowo. Język angielski jest systemem bardzo nieregularnym, charakteryzującym się wysoką polisemicznością (wieloznacznością) słów, znaczną liczbą homografów i homofonów oraz widoczną dla każdego uczącego się tego języka rozbieżnością między zapisem a wymową. Osoba, która podejmuje próbę uczenia się języka angielskiego jako obcego, musi posiadać dobrą pamięć, zwłaszcza pamięć fonologiczną, która umożliwi trwale przyswojenie relacji grafem/fonem. Porównując język polski z językiem angielskim można zauważyć, że język polski jest językiem stosunkowo regularnym pod względem pisowni, mniej pod względem czytania. Język angielski jest językiem nieregularnym na wszystkich tych płaszczyznach. Badania potwierdzają (za Petrus i Bogdanowicz 2004), że specyfika języka wpływa na rozwój kompetencji fonologicznej. Cechy danego języka mogą mieć znaczenie w procesie przyspieszania lub opóźniania kształtowania sprawności fonologicznej. Przyczyną takiego zjawiska są różnice między językiem angielskim i polskim. Język angielski to język o dużej ilości wyrazów rymujących się ze sobą z dominacją krótkich, jednosylabowych rzeczowników i rymów męskich. Język polski obfituje w rymy żeńskie i grupy spółgłoskowe. Zatem w języku polskim w porównaniu z językiem angielskim istnieje mniejsza liczba rymów i aliteracji. Różnice te decydują o sposobie nauki czytania przez dzieci; dzieci polskie uczą się czytać wykorzystując strategię głoskowania, która nie ma zastosowania w języku angielskim z uwagi na wysoką nietransparentność (Szczurbiński 2001 za Petrus i Bogdanowicz 2004). Co więcej, Petrus i Bogdanowicz (2004) zakładają, że nauka języka drugiego (obcego) może mieć kompensacyjny wpływ na budowanie sprawności fonologicznych w języku ojczystym. Autorki czerpią wnioski z teorii Lundberga (2003), dotyczącej transferu kompetencji fonologicznej, zgodnie z którą sprawność dobrze rozwinięta w języku ojczystym przechodzi na kolejne języki. Zatem nauka języka obcego ma charakter terapeutyczny. Badanie Petrus i Bogdanowicz (2004) nad dziećmi w wieku przedszkolnym uczącymi się i nieuczącymi się języka angielskiego wykazują, że intensywny trening w języku angielskim, polegający na grach i zabawach językowych typu rymowanki, piosenki, wierszyki itp. wpływa na rozwój wrażliwości na rymy zarówno w języku polskim, jak i angielskim; im większa była intensywność nauki, tym związek pomiędzy wynikami w obu językach był silniejszy. Oczywiście wyniki takich badań zachęcają do nauki języka obcego,

lecz z drugiej strony należy pamiętać o odpowiednich metodach. Złe techniki nauczania mogą wywołać efekt odwrotny.

4. Dysleksja-perspektywa ucznia

Nauka każdego języka wymaga dobrze rozwiniętej sprawności fonologicznej, pamięci operacyjnej i krótkotrwałej, szybkości przetwarzania informacji, automatyzacji itp. Uważa się, że skoro dysleksja jest zaburzeniem ogólnojęzykowym, jej objawy będą dotyczyły nie tylko języka ojczystego, ale każdego kolejnego języka. Według tej teorii, propagatorem której są Sparks i Ganschow (1989, 1998), problemy natury językowej są wywołane deficytami kodowania w obszarze semantycznym, syntaktycznym i fonologicznym. Esther Geva (2000) wprowadziła termin międzyjęzykowego przenoszenia, które oznacza przenoszenie umiejętności fonologicznych z języka pierwszego na poprawność czytania wyrazów w języku drugim. Istnieje także stały związek pomiędzy typem języka ojczystego a kompetencją w języku drugim (dodatkowym) u dzieci dwujęzycznych (Siegel i Smythe 2004). Obok cech dystynktywnych samego języka należy także wziąć pod lupę sposoby nauczania języka. Obecna metodyka nauczania języków obcych zdominowana jest przez metodę komunikacyjną, w której często zaniedbuje się tłumaczenie reguł językowych na rzecz dochodzenia do znaczenia z kontekstu. Według takiego podejścia sama ekspozycja na język wystarcza, aby zapewnić jego przyswojenie. Podejście takie dyskryminuje uczniów mniej zdolnych językowo oraz uczniów z problemem dysleksji rozwojowej. Uczeń dyslektyczny zmuszony do obcowania z językiem w klasie, gdzie dominują takie metody, funkcjonuje w świecie niejasnych mu reguł i niezrozumiałych słów. Można zatem mówić o dwóch rodzajach podejścia do nauczania języka obcego: podejściu holistycznym (słowa są wprowadzane w danym kontekście komunikacyjnym; uczeń sam dochodzi do znaczenia wyrazu) i o podejściu analitycznym (wyrazy podlegają analizie fonologicznej i semantycznej). Edukacja ucznia dyslektycznego powinna wykorzystywać metodę analityczną.

Skoro istnieje stała relacja pomiędzy kompetencją w języku ojczystym i języku obcym, zakres i rodzaj błędów będzie podobny, lub w zależności od specyfiki języka obcego większy. Typowe dla dysleksji błędy, jak omijanie, przestawianie, dodawanie liter w wyrazie, błędy w pisowni i wymowie, słaba pamięć będą widoczne na lekcji języka obcego. Trudności ucznia dyslektycznego na lekcji języka obcego będą dotyczyły: trudności w zrozumieniu relacji głoska/litera, reguł morfologicznych (budowy wyrazów) i gramatycznych, zapamiętywaniu i przywoływaniu wyrazów z pamięci, szybkim nazywaniem (Ganschow i in. 2000; Crombie 1997b; Goswami 1997). Dysleksja to przede wszystkim zaburzenia natury przetwarzania fonologicznego, innymi słowy zdolność odróżniania dźwięków mowy ludzkiej. W języku obcym objawia się to trudnościami w opanowaniu graficznej i dźwiękowej reprezentacji danego wyrazu oraz licznymi błędami w pisowni (przestawianie liter, opuszczanie liter itp.). Zaburzenia przetwarzania fonologicznego prowadzą do trudności w pisaniu i czytaniu, czyli dekodowaniu i enkodowaniu wyrazów. Deficyty pamięci

charakteryzują się zaburzeniami pamięci fonologicznej i sekwencyjnej. Zaburzenia pamięci fonologicznej (phonological memory) polegają zwykle na trudnościach w zapamiętywaniu i odróżnianiu głosek w wyrazie, trudnościach w zapamiętywaniu słów o podobnej wymowie np. floor – podłoga, flour – mąka, flower – kwiatek, dessert – deser, desert – pustynia, myleniu wyrazów, gubieniu liter w wyrazie, przestawianiu liter w wyrazie, dodawaniu zbędnych liter, nieprawidłowej wymowie. Dysleksja to także zaburzenia pamięci sekwencyjnej (sequential memory), czyli zapamiętywanie danych uszeregowanych w ciągi i sekwencje. Na lekcji języka obcego uczeń musi opanować wiele ściśle uporządkowanych informacji najczęściej w postaci tabel np. czasowników nieregularnych, idiomów, zaimków, form odczasownikowych, struktur gramatycznych (strona bierna, mowa zależna), przyimków itp.

Kolejna grupa trudności dysleksji to trudności przetwarzania, magazynowania i odtwarzania informacji (zwłaszcza informacji semantycznych, morfologicznych, syntaktycznych). Trudności tego typu rzutują na zaburzenia zapamiętywania wyrazów obcych, reguł językowych itp.

Deficyty przedstawione powyżej, przede wszystkim słaba reprezentacja fonologiczna obcych wyrazów prowadzą do trudności w czytaniu i pisaniu w języku obcym. Dodatkową barierą jest brak odniesienia do informacji (podpowiedzi) semantycznych i syntaktycznych. Osoba dyslektyczna czytająca tekst w języku obcym nie może budować rozumienia tego tekstu w oparciu o słowa-klucze, gdyż nie ma wystarczających umiejętności językowych, a nowe słowa są często puste znaczeniowo.

5. Dysleksja – perspektywa nauczyciela

Z perspektywy edukacji obcojęzycznej dysleksja jest deficytem kodowania i przetwarzania informacji językowych, co powinno skutkować wolniejszym tempem podawania informacji oraz indywidualnym sposobem wprowadzania informacji (Schneider i Crombie 2003; Reid 2007). Przy wyborze odpowiedniej strategii nauczania osób z dysleksją należy uwzględnić kilka elementów (Reid 2007): kontekst (liczebność klasy, wyposażenie sal, wiek ucznia, wsparcie lub jego brak ze strony rodzica, pedagoga itp.), ewaluacja (ocena trudności i mocnych stron ucznia – pomocny może okazać się wywiad z rodzicem, uczniem, analiza opinii dostarczonej przez poradnię), program nauczania (określenie wymagań nauczyciela wobec uczniów, ustalenie kryteriów oceny itp.), sylwetka ucznia (co motywuje danego ucznia do pracy, jaki styl poznawczy uczeń preferuje). Podejście ukierunkowane na ucznia z dysleksją musi mieć cechy takie, jak: multisensoryczność (polisensoryczność, wielozmysłowość, wielokanałowość), sekwencyjność i cykliczność (reguła małych kroków – wprowadzanie materiału stopniowo w małych porcjach), przeuczenie i intensywność (powtórka materiału), indywidualizm (uwzględnienie indywidualnego profilu ucznia), bezpośredniość (tłumaczenie reguł, a nie ich

przewidywanie z kontekstu), interaktywność (wykorzystanie technik informacyjno-komunikacyjnych). W pracy z uczniem dyslektycznym należy także stosować gry i zabawy językowe typu bingo, scrable, memory, hangman, guess who itp., które w sposób naturalny pomagają w konsolidacji danego materiału. Tak szerokie spektrum adaptacji programu nauczania może budzić wątpliwości co do celowości wdrażania dziecka dyslektycznego do szkoły masowej. Jak jednak podkreślają specjaliści zajmujący się zagadnieniem dysleksji, uczeń dyslektyczny odniesie sukces w szkole masowej, jeśli uwzględniona zostanie pomoc pedagogiczna w formie zindywidualizowanego programu nauczania, zindywidualizowanego systemu oceniania, metod nauczania dostosowanych do ucznia oraz specjalnych rozwiązań organizacyjnych, co niewątpliwie powinno leżeć w kompetencji władz oświatowych (Bogdanowicz i Adryjanek 2005; DiFino i in. 2008).

Pierwsze badania prowadzone przez Sparks i Ganschow (1989, 1998c) w języku hiszpańskim pokazały, że edukacja obcojęzyczna ucznia z dysleksją rozwojową wymaga zastosowania metody wielozmysłowej, zwanej także VAKT od ang. Visual, Auditory, Kinesthetic and Tactile. Jak stwierdzili i udowodnili Sparks i in. (1998c), kontakt z językiem pisanim i czytanim na drodze wielozmysłowej usprawnia funkcjonowanie podstawowych umiejętności językowych. Nawet prosta czynność, jak układanie klocków w kształcie liter i jednocześnie ich wymawianie angażuje kanał kinestetyczny, wzrokowy i słuchowy. Podobne badania prowadzili także Schneider i Crombie (2003), Bradley i Bryant (1983), Gillingham and Stillman (1960), Turner and Pughe (2003). W Polsce propagatorką badań z dziedziny dysleksji w kontekście języków obcych jest Joanna Nijakowska, która w licznych publikacjach (2004, 2008 etc.) potwierdza wyniki badań uzyskanych przez naukowców na świecie. Szczególny nacisk w tej metodzie kładzie się na kształcenie sprawności przetwarzania fonologicznego i relacji fonem/grafem. Metoda wielokanałowa została zastosowana w metodzie Orton-Gillingham, która składa się z takich aktywności, jak: dryle językowe przy pomocy kart (karty przedstawiające podział wyrazu na fonemy, sylaby itp. mają za zadanie wzmocnienie pamięci wzrokowej sekwencji liter w danym wyrazie), listy wyrazów, ćwiczenia polegające na odczytywaniu wyrazów, łączeniu fonemów, odwzorowywanie kształtu liter w danym wyrazie itp. Na początku zajęć uczeń zaznajamiany jest jedynie z dwoma samogłoskami angielskimi (a, i) oraz ośmioma spółgłoskami (f, l, b, j, h, m, p, t). Każda z liter wprowadzana jest wraz z wyrazem ją ilustrującym. Po opanowaniu przez ucznia podstawowych liter z ich graficzną i dźwiękową reprezentacją uczeń dokonuje łączenia liter w sekwencje typu vc (samogłoska/spółgłoska), cv (spółgłoska/samogłoska), a w miarę postępów cvc, ccvc, ccv cc (Reid 2007). Na lekcji języka obcego metoda wielozmysłowa może być wykorzystana na wiele sposobów, np.

- zmysł wzroku (wykresy, tabelki, obrazki, wizualizacje, mapy myśli, karty obrazkowe, prezentacje Power Point, słownik obrazkowy),

- zmysł sluchu (nagrywanie słownictwa do wielokrotnego odtwarzania w domu, powtarzanie słownictwa za nauczycielem, książka mówiona),
- zmysł dotyku (wodzenie palcem po kształcie liter w powietrzu, na podłożu, na specjalnej macie, układanie klocków w kształcie liter, liter wyciętych z kartonu, odwzorowywanie kształtu liter wykropkowanych na papierze),
- integracja zmysłów (układanie słów z klocków przy jednoczesnym odczytywaniu poszczególnej litery, wodzenie palcem po kształcie liter i wymawianie liter na głos).

Szczególnie pomocne są także programy komputerowe, które oferują wielozmysłowy trening wszystkich sprawności językowych poprzez odwołanie się do obrazu, dźwięku i zapisu.

Obok metod multisensorycznych propaguje się terapię w zakresie fonologii języka, a więc ćwiczenia relacji głoska i litera w języku obcym (Connell 1993; Høien i Lundberg 1988; Lundberg i in. 1988; Stuart i Coltheart 1988; Bentin i in. 1991; Alegria 1982). Według Hatcher i Snowling (2008) nauka języka powinna być trzy-stopniowa: dziecko musi nabyć wiedzę dotyczącą liter (kształt, użycie), przyswoić wiedzę z zakresu głosek (wymowa), a następnie swobodnie stosować tę wiedzę w nauce nowych słów, czytaniu, pisaniu itp. Lundberg i in. (1980) w badaniu nad dziećmi szwedzkimi pokazują, że trening umiejętności fonologicznych we wczesnym dzieciństwie przyczynia się do zwiększenia wiedzy o fonologicznej stronie danego języka. Osoby, które uczestniczyły w eksperymencie, robiły mniej błędów w czytaniu i pisaniu. Do podobnych wniosków dochodzą Bradley i Bryant (1983) w odniesieniu do języka angielskiego. Trening świadomości fonologicznej przynosi najlepsze efekty, jeśli towarzyszy mu meta-kognitywne tłumaczenie zasad języka, co potwierdza badanie Hatcher (1994) nad dziećmi z dysleksją w wieku 7 lat. Te dzieci, które otrzymały trening świadomości fonologicznej i jednocześnie były uczone dochodzenia do reguł, uzyskały najlepsze wyniki. Instrukcja bezpośrednia, czyli tłumaczenie reguł gramatycznych, leksykalnych i fonetycznych zwiększa tempo i poprawność uczenia się.

Popularną metodą uczenia skomplikowanego systemu 44 fonemów angielskich jest metoda syntetyczna (synthetic phonics), która z założenia opiera się na wprowadzaniu pojedynczych fonemów, a następnie łączeniu ich w proste zrosty. Na przykład, wyraz *dog* (pies) można podzielić na trzy główne fonemy. Uczeń poznaje dźwiękowy ekwiwalent każdej litery, a następnie łączy (scala) je i odczytuje cały wyraz. Metoda ta jest często wymieniana wraz z metodą analityczną (analytical phonics), w której uczeń analizuje fonemy i grafemy w wyrazach szukając podobieństwa (Lewis i Ellis 2009).

Do innych technik pomocniczych można zaliczyć: metodę nauczania wzajemnego (reciprocal teaching), program wspólnego czytania strategicznego (collaborative strategic reading), strategie uczenia się wspierane przez rówieśników (peer assisted learning strategies), tutoring rówieśniczy, czytanie w parach,

myślenie w parach (za Topping 2008). Praca z uczniem dyslektycznym jest wielokierunkowa i powinna być podejmowana przez osobę znającą zagadnienie z wielu perspektyw, co wymaga zapoznania się z bogatą literaturą i nabycia praktyki. Z uwagi jednak na rosnącą liczbę przypadków dysleksji każdy nauczyciel powinien posiadać wiedzę umożliwiającą mu dostosowanie lekcji do potrzeb ucznia dyslektycznego w klasie. Przedstawiona poniżej tabelka jest próbą ilustracji wpływu dysleksji na nauczanie języka angielskiego. Metody terapii są jedynie przykładowe.

SYMPTOMY DYSLEKSJI	OBJAWY W JĘZYKU OBCYM	METODY TERAPII
Zaburzenia pamięci fonologicznej i sekwencyjnej (trudności w zapamiętywaniu)	Trudności w zapamiętywaniu kolejności liter w wyrazie, opuszczanie, przestawianie liter np. <i>sudenly</i> zamiast <i>suddenly</i> , <i>moter</i> zamiast <i>mother</i> , <i>tet</i> zamiast <i>tent</i> , mylenie liter, przekręcanie liter, dodawanie, opuszczanie, przestawianie liter, sylab, trudności w opanowaniu słownictwa np. dni tygodnia, pór roku, nazw miesięcy, rzeczowników abstrakcyjnych, wyrazów trudnych pod względem pisowni, wymowy, idiomów, przysłów itp., trudności w korzystaniu ze słownika i zapamiętywaniu definicji wyrazu, trudności w opanowaniu reguł językowych, gramatycznych i wyjątków od tych reguł. Trudności w zapamiętywaniu poleceń w danym ćwiczeniu, teście, poleceń odczytywanych przez nauczyciela, nagranych na taśmę. Trudności w zapamiętywaniu pracy domowej.	Techniki ułatwiające zapamiętywanie, np. mnemotechniki, skojarzenia słowne, wprowadzanie słownictwa wielokontekstowo i wielozmysłowo, wprowadzanie małej partii materiału za pomocą listy wyrazów, wprowadzanie słownictwa za pomocą kart obrazkowych wraz z zapisem fonetycznym, prezentacji Power Point z obrazkowym i dźwiękowym ekwiwalentem, wprowadzanie słownictwa na kolorowym tle, wprowadzanie rodziny wyrazów podobnych do siebie znaczeniowo lub morfologicznie, stosowanie tablicy interaktywnej, wielokrotna powtórka, nagrywanie słów na dyktafon do odtwarzania w domu, odkrywanie znaczenia wyrazów na drodze metapoznawczej. Częste komunikaty skierowane do ucznia, monitorowanie indywidualnej pracy ucznia, konsultacje bezpośrednio po lekcji co do treści materiału i pracy domowej. Odpowiednia czcionka, duży druk (Times New Roman, Comic Sans), przejrzysta struktura materiału prezentowanego w formie handout, dobór odpowiedniego podręcznika pod względem struktury i grafiki, podziału materiału.
Zaburzenia czytania (nauka czytania)	Niechęć do czytania w języku obcym, błędy w czytaniu, brak rozumienia tekstu, wolne tempo czytania, przekręcanie słów np. <i>saw</i> i	Ćwiczenia na bazie tekstu, dzielenie tekstu na paragrafy, sekcje, przewidywanie treści tekstu na podstawie obrazków, nagłówków,

	<i>was, our i are.</i>	podkreślanie informacji w tekście, na marginesie, rozmowa na temat tekstu, streszczanie tekstu na forum klasy, technika słów-kluczy w tekście, techniki pomocnicze typu czytanie w parach, myślenie w parach.
Zaburzenia pisania (nauka pisania)	Niechęć do pisania w języku obcym, trudności w pisaniu wypracowań, uczeń preferuje wypowiedzi ustne, trudności w rozumieniu i stosowaniu struktury wypowiedzi pisemnej w języku obcym, trudności w przepisywaniu z tablicy, pisaniu testów, wolne tempo pisania, niestaranny, nieczytelny charakter pisma, nieprawidłowe trzymanie długopisu, ołówka.	Ocena dwustopniowa: za poprawność i za kreatywność, więcej czasu na przygotowanie wypowiedzi pisemnej, technika słów-kluczy, burzy mózgu. Postrzeganie pisania jako procesu, a nie produktu, dyskusja na temat planu pracy, wielokrotna korekta pracy. Nie należy używać czerwonego długopisu przy korekcie pracy ucznia! Preferowany jest kolor bardziej neutralny np. zielony.
Zaburzenia funkcji słuchowo-językowych	Trudności w wymowie obco brzmiących słów, brak płynności w wymowie, trudności w odróżnianiu podobnie brzmiących wyrazów np. bit – beat, live – leave, hit – heat. Trudności w odczytywaniu transkrypcji fonetycznej, pisowni homofonów (wyrazów o takiej samej wymowie, lecz innej pisowni i znaczeniu) np. <i>bear – here, see – sea, wear – were, waist – waste</i> , trudności w odróżnianiu tzw. minimal pairs np. <i>leaf – leave</i> , przekręcanie wyrazów złożonych np. <i>exercise-book, unemployment, employee</i> , homografów (wyrazów o takiej samej pisowni, ale innym znaczeniu) np. <i>concert</i>	Intensywny trening świadomości fonologicznej w języku obcym, metoda foniczna (analityczna i syntetyczna).
Zaburzenia motoryki dużej i małej	Trudności w wykonywaniu ćwiczeń angażujących ruch podczas zajęć, powolność, ślamazarność.	Więcej czasu na wykonanie zadań, pomoc w wykonywaniu zadań.
Trudności natury psychofizycznej (związane zarówno z dolegliwościami fizycznymi jak i cechami natury osobowościowej)	Męczliwość, brak koncentracji lub jej szybka utrata, trudności w skupieniu się na jednej czynności, problemy z motywacją na lekcji (szybka utrata motywacji, niski jej próg).	Motywowanie ucznia do pracy, wprowadzanie ćwiczeń relaksacyjnych, odpowiednie dobieranie par i grup (uczeń z dysleksją powinien być przydzielony do grupy lub pary, w której koledzy potrafią

		narzucić tempo i podział pracy nie naruszając jednocześnie autonomii ucznia).
--	--	---

Tabela 1: Przykładowe sposoby kompensacji objawów dysleksji rozwojowej na lekcji języka obcego.

6. Zakończenie

Współczesna wiedza na temat zjawiska dysleksji jest bogata. Świadomość problemu jest także coraz większa. Niestety program nauczania nadal nie jest dostosowany do wymagań edukacyjnych ucznia dyslektycznego. Patrząc z perspektywy ucznia polskiego można powiedzieć, że problem dysleksji nadal nie pozostał rozwiązany w szkołach, co wiąże się z potrzebą zmian w tym kierunku, przede wszystkim potrzebą lepszej wiedzy i przygotowania nauczycieli i adeptów zawodu nauczyciela języka obcego do radzenia sobie z trudnościami uczniów w nauce, kooperacji specjalistów z różnych dziedzin, włączenia szkoły i władz oświatowych w działania na rzecz tworzenia środowiska przyjaznego dysleksji.

BIBLIOGRAFIA

- Alegria, J., Pignot, F. i Morais, J. 1982. „Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers”. *Memory and Cognition* 10. 451-6.
- Bentin, S., Hammer, R. i Cahan, S. „The effects of aging and first grade schooling on the development of phonological awareness”. *Psychological Science* 2. 271-4.
- Bogdanowicz, M. 2004. „Niespecyficzne i specyficzne trudności w uczeniu się języków obcych”, w: Bogdanowicz, M. i Smoleń, M. (red.). *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Harmonia. 78-98.
- Bogdanowicz, M., Adryjanek, A. 2005. *Uczeń z dysleksją w szkole*. Gdynia: Operon.
- Bradley, L., Bryant, P. E. 1983. „Categorising sounds and learning to read – a casual connection”. *Nature* 301. 419-521.
- Connelly, V. 1993. „The influence of instructional technique on the reading strategy of beginning readers”. Poster presented at the *VIth European Conference on Developmental Psychology*, Bonn, Germany.
- Crombie, M. 1997b. *Specific Learning Difficulties: Dyslexia – A Teacher's Guide*. Belford: Ann Arbor Publishers.
- DiFino, S., Johnson, B. i Lombardino. L. 2008. „College students with dyslexia in fulfilling foreign language requirements: A case study”. *Contemporary issues in communication science and disorders* 35. 54-64.
- Downey, D., Snyder, L. i Hill, B. 2000. „College students with dyslexia: Persistent linguistic deficits and foreign language learning”. *Dyslexia* 6. 101-111.
- Frith, U. 1999. „Paradoxes in the definition of dyslexia”. *Dyslexia* 5. 192-214.

- Frost, R., Ziegler J. 2007. „Speech and spelling interaction: the interdependence of visual and auditory word recognition”, w: Gaskell, G. (red.). *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*. Oxford – New York: Oxford University Press. 107-115.
- Ganschow, L., Schneider, E. i Evers, T. 2000. „Difficulties of English as a foreign language for students with language-learning disabilities”, w: Peer, L. i Reid, G. (red.) *Multilingualism, Literacy and Dyslexia*. London: David Fulton Publishers. 182-192.
- Geva, E. 2000. „Issues in the assessment of reading disabilities in children who are working in their second language – beliefs and research evidence”. *Dyslexia* 6 (1). 13-28.
- Gillingham, A., Stillman, B. 1960. *Remedial training for children with specific disability in reading, writing and penmanship*. Cambridge, MA: Educators Publishing.
- Glushko, R. J. 1979. „The organisation and activation of orthographic knowledge in reading aloud”. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 5 (4). 674-91.
- Goswami, U. 1997. „Learning to read in different orthographies: phonological awareness, orthographic representations and dyslexia”, w: Hulme, C. i Snowling, M. (red.). *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention*. London: Whurr Publishers. 131-152.
- Goulandris, N. 2003. *Dyslexia in Different Languages: Cross Linguistic Comparisons*. London: Whurr Publishers.
- Hatcher, J., Snowling, M. 2008. „Hipoteza reprezentacji fonologicznych jako sposób rozumienia dysleksji: od teorii do praktyki”, w: Reid, G. i Wearmouth J. (red.). *Dysleksja. teoria i praktyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hatcher, P., Hulme, C. i Ellis, A. W. 1994. „Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: the phonological linkage hypothesis”. *Child Development* 65. 41-57.
- Høien, T., Lundberg, I. 1988. „Stages of word recognition in early reading development”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 32. 163-182.
- Jaworska-Biskup, K. 2010. „Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i ich realizacja w szkole”, w: Guz, S. i Zwierzchowska, I. (red.). *O pomysłny start szkolny dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Comandor. 295-303.
- Katz, L. i Feldman. L. B. 1981. „Linguistic coding in word recognition”, w: Lesgold, A. M. i Perfetti, C. A. (red.) *Interactive Processes in Reading*. Erlbaum: Hillsdale, NJ. 85-105.
- Krasowicz-Kupis, G. 2006. *Dysleksja rozwojowa – perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Harmonia.
- Krasowicz-Kupis, G. 2008. *Psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewis, M., Ellis, S. 2009. *Phonics. Practice, Research and Policy*. London: Sage.

- Liberman, I. Y., Liberman, A. M., Mattingly, I. G. i Shankweiler D. 1980. „Orthography and the beginning reader”, w: Kavanagh, J. F. i Venezky, R. L. (red.). *Orthography, Reading and Dyslexia*. Pro-Ed Austin, TX. 137-53.
- Lundberg, I., Olofsson, A. i Wall, S. 1980. „Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten”. *Scandinavian Journal of Psychology* 21. 159-173.
- Nijakowska, J. 2004. „Usprawnianie umiejętności odczytywania i zapisywania wyrazów w języku angielskim młodzieży z dysleksją rozwojową”, w: Bogdanowicz, M. i Smoleń, M. (red.). *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Harmonia. 144-157.
- Nijakowska, J. 2007. *Understanding developmental dyslexia*. Łódź: Łódź University Press.
- Petrus, P i Bogdanowicz, M. 2004. „Sprawność fonologiczna dzieci w kontekście nauki języka angielskiego”, w: Bogdanowicz, M. i Smoleń, M. (red.). *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Harmonia. 54-63.
- Reid, G. 2007. *Dyslexia*. London: Continuum.
- Schneider, E., Crombie, M. 2003. *Dyslexia and foreign language learning*. London: David Fulton Publishers.
- Siegel, L., Smythe, I. 2004. „Dyslexia and English as an additional language: towards a greater understanding”, w: Reid, G. i Fawcett, A. (red.). *Dyslexia in context*. London: Whurr Publishers.
- Snowling, M. 2000. *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Sparks, R., Ganschow, L. i Pohlman, J. 1989. „Linguistic coding deficits in foreign language learners”. *Annals of Dyslexia*, 39. 179-195.
- Sparks, R., Artzer, M., Patton, J., Ganschow, L., Miller, K., Hordubay, D. i Walsh, G. 1998c. „Benefits of multisensory structured instruction for at risk foreign language learners: a comparison study of high school Spanish students”. *Annals of Dyslexia* 48. 239-270.
- Stanovich, K. E. 1988. „Explaining the differences between the dyslexic and the garden variety poor reader: the phonological core variable difference model”. *Journal of Learning Disabilities* 21 (10). 590-612.
- Stuart, M., Coltheart, M. 1988. „Does reading develop in a sequence of stages?” *Cognition* 30. 139-181.
- Szczerbiński, M. 2003. „Dyslexia in Polish”, w: Goulandris, N. (red.). *Dyslexia in different languages: Cross-linguistic comparisons*. London: Whurr Publishers. 68-91.
- Szczerbiński, M. 2007. „Dysleksja rozwojowa. Próba definicji”, w: Kostka-Szymańska, M., i Krasowicz-Kupis, G. (red.). *Dysleksja-problem znany czy nieznanym?* Lublin: Wydawnictwo UMCS. 47-70.
- Topping, K. 2008. „Myślenie w parach. Ustrukturyzowana interakcja z rówieśnikami, rodzicami i wolontariuszami”, w: Reid, G. i Wearmouth, J. (red.). *Dysleksja. Teoria i Praktyka*. Gdańsk: Operon. 403-425.
- Turner, E., Pughe, J. 2003. *Dyslexia and English*. London: David Fulton Publishers.

Wimmer, H., Mayringer, H. i Raberger, T. 1999. „Reading and balancing: Evidence against the automatization deficit explanation of developmental dyslexia”. *Journal of Learning Disabilities*, 32. 473-478.

Mariola Jaworska

Uniwerytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn

UCZEŃ ZE SPECYFICZNYMI TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ W PROCESIE UCZENIA SIĘ I NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH W POLSCE

Learners with specific learning difficulties in the process of learning and teaching foreign languages in Poland

The article addresses the problem of teaching foreign languages to children and adolescents with particular learning difficulties, which require specialized help from the state and the school as an institution. The discussion includes the analysis of the current legal situation as well as the analysis of the organization and functioning of schools and psychological-pedagogical counseling service.

1. Wprowadzenie

Uczeniu się, także uczeniu się języków obcych, zawsze towarzyszą trudności, niepowodzenia, które trzeba pokonywać. Oprócz tych, które pojawiają się niejako naturalnie, w procesie uczenia się występują także problemy specyficzne, o wąskim zakresie, dotyczące rozwoju funkcji biorących udział w czytaniu i pisaniu – określane powszechnie jako dysleksja rozwojowa.

Zgodnie z najczęściej cytowaną definicją ogłoszoną w 1994 r. przez Towarzystwo im. Ortona (Orton Dyslexia Society) dysleksja jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Charakteryzuje się problemami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej jest wynikiem niewystarczających zdolności przetwarzania fonologicznego. Problemy te są zazwyczaj niewspółmierne do wieku oraz poziomu innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych (za: Bogdanowicz 2004: 84). Specyficzne trudności w uczeniu się diagnozuje się na podstawie charakterystycznych objawów, w sytuacji, gdy dziecko posiada dobrą

sprawność intelektualną, a jego problemy nie wynikają z zaniedbań dydaktycznych i/lub środowiskowych.

Dysleksja rozwojowa jest zespołem zaburzeń włączonym do Międzynarodowej Klasyfikacji Zaburzeń Opanowania Umiejętności Szkolnych (ICD-10 z 1992 roku oraz DSM-IV z 1994 roku). U jej podłoża leżą zakłócenia rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych: analizy i syntezy wzrokowej, analizy i syntezy słuchowej, motoryki, integracji ww. procesów, pamięci wzrokowej, słuchowej, ruchowej, lateralizacji, orientacji w schemacie ciała.

Formy, jakie może przyjąć dysleksja rozwojowa to:

- dysleksja (w wąskim rozumieniu) – specyficzne trudności w opanowaniu umiejętności czytania,
- dysgrafia – specyficzne trudności w opanowaniu poziomu graficznego pisma,
- dysortografia – specyficzne trudności w opanowaniu poprawnej pisowni (w tym popełnianie błędów ortograficznych) (Bogdanowicz 2004: 81).

Symptomy dysleksji rozwojowej mogą pojawić się na każdym etapie rozwoju, najczęściej jednak występują od początku nauki szkolnej i najlepiej, gdyby wówczas zostały zdiagnozowane. W sytuacji zauważenia objawów wskazujących na zagrożenie dysleksją (najwyraźniejsze są one w wieku przedszkolnym) mówi się o „ryzyku dysleksji”. Sformułowanie to może być stosowane do klasy drugiej szkoły podstawowej. Gdy objawy pogłębiają się i obejmują coraz więcej sfer rozwojowych, dziecko ryzyka dysleksji staje się uczniem z dysleksją (Bogdanowicz 2004: 86; Bogdanowicz i in. 2008: 9).

Badania naukowe (Jurek 2004: 102) wskazują, że uczniowie z dysleksją rozwojową – pomimo dobrej sprawności intelektualnej i systematycznej pracy terapeutycznej – mają duże trudności z nauką języka obcego, które występują u nich częściej niż u osób niedyslektycznych. Kłopot może sprawiać m.in. różnicowanie głosek zbliżonych fonetycznie, wypowiedzianie niektórych głosek, różnicowanie wyrazów podobnie brzmiących, powtarzanie dłuższych i trudniejszych słów. Nie wszystkie języki obce sprawiają uczniom takie same problemy, ważny jest więc wybór języka obcego.

2. Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w polskiej rzeczywistości edukacyjnej

Analizując sprawozdania z osiągnięć uczniów przedstawiane corocznie przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE), można stwierdzić, że specyficzne trudności w uczeniu się występują u ok. 10% uczniów polskich szkół. W latach 2008-2010 z dostosowania warunków i form sprawdzianu oraz egzaminu gimnazjalnego skorzystało w 2008 r. – 9,0%, w 2009 r. – 9,01% i w 2010 r. – 9,13% uczniów szkół podstawowych oraz w 2008r. – 9,3%, w 2009 r. – 9,3% i w 2010 r. – 8,9% gimnazjalistów (CKE 2010a; CKE 2010b). O ile nie wzbudza wątpliwości ogólna liczba tych uczniów, ponieważ uznaje się, że dysleksja występuje u 10% populacji, o tyle zdziwienie i niepokój budzi nierówny rozkład

udziału uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się zaznaczający się w poszczególnych województwach – np. w 2010 r. od 5,9% (opolskie) do 15,2% (pomorskie) w przypadku sprawdzianu oraz od 6,0% (wielkopolskie) do 15% (pomorskie) na egzaminie gimnazjalnym. Wyraźne zróżnicowanie rozkładu występowania uczniów dyslektycznych zauważalne jest też w powiatach (od 0,8% do 32,7% populacji uczniów w roku 2008) (CKE 2008). Przyczyną takiego stanu rzeczy może być nierówny dostęp do diagnozy psychologiczno-pedagogicznej, niski poziom wiedzy na temat dysleksji rodziców/opiekunów dzieci z małych miejscowości, ale także działalność na danym terenie ośrodków zajmujących się wspieraniem uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, np. oddziałów Polskiego Towarzystwa Dysleksji.

Z powyższych danych wynika, że właściwie w każdej klasie możemy spotkać dziecko z dysleksją rozwojową, a nauczyciele – także nauczyciele języków obcych – coraz częściej mają do czynienia z uczniami, którzy wymagają specjalistycznego wsparcia. Jednocześnie rosną ogólnokrajowe wymagania, aby wszystkie dzieci uczyły się języków obcych. Zgodnie z nową podstawą programową wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego (Rozporządzenie A) nauka pierwszego języka obcego rozpoczyna się w pierwszej klasie szkoły podstawowej, obowiązkowa nauka drugiego w gimnazjum. Język obcy jest częścią egzaminu gimnazjalnego i maturalnego, za kilka lat będzie też elementem sprawdzianu.

Biorąc pod uwagę odsetek uczniów z dysleksją rozwojową w polskich szkołach, warto zastanowić się nad tym, jaki jest aktualny stan prawny dotyczący nauczania – także języków obcych – dzieci i młodzieży ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, jak wygląda rzeczywista organizacja specjalistycznej pomocy i wsparcia takich uczniów na płaszczyźnie szkoły i poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz czy aktualne rozwiązania w tym zakresie są wystarczające.

Przełomem w podejściu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, do których zalicza się także uczących się ze specyficznymi trudnościami w nauce, była ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. (tekst jednolity, Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.), która zagwarantowała:

- realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju,
- dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy,
- możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami.

Wprowadzone na mocy tej ustawy rozporządzenia (Rozporządzenia B, C, D, E, F) regulują kwestie dotyczące praw ucznia, organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz warunków i form kształcenia w szkołach. Na mocy tych dokumentów uczniowie ze specyficznymi trudnościami w nauce mają prawo do:

- uzyskania opinii bądź orzeczenia w sprawach dostosowania wymagań edukacyjnych do ich indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych,
- zwolnienia – w przypadku głębokiej dysleksji rozwojowej – z nauki drugiego języka obcego; zwolnienie może dotyczyć części lub całego okresu kształcenia w danym typie szkoły,
- wczesnej diagnozy i specjalistycznej interwencji (dostosowania programu i metod do potrzeb i możliwości, nauki w klasach terapeutycznych, dostępu do poradnictwa i zajęć psychoedukacyjnych),
- udziału w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, prowadzonych przez nauczycieli posiadających przygotowanie w zakresie terapii pedagogicznej (liczba uczestników zajęć wynosi od 2 do 5),
- dostosowania wymagań szkolnych i sposobu oceniania do ich możliwości,
- przystąpienia do egzaminów zewnętrznych w warunkach i formie dostosowanych do indywidualnych potrzeb.

Dostosowanie, którego sposób określa Dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w specjalnych komunikatach, może mieć charakter merytoryczny, np. modyfikacja kryteriów oceniania arkuszy, lub formalny: wydłużenie czasu, możliwość zapisywania odpowiedzi za pomocą komputera lub pomoc nauczyciela, który zapisuje odpowiedzi w przypadku ucznia z dysgrafią lub głośno odczytuje informacje, teksty i treści zadań w przypadku ucznia z dysleksją właściwą.

Do obowiązków poradni psychologiczno-pedagogicznych należy m.in.

- udzielanie dzieciom, młodzieży, rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej poprzez: diagnozę, konsultację, terapię zaburzeń rozwojowych, psychoedukację, doradztwo, działalność informacyjną,
- wspomaganie wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży, efektywności uczenia się,
- wydawanie opinii w sprawach m.in. objęcia ucznia nauką w klasie terapeutycznej, dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia, zwolnienia ucznia z głęboką dysleksją rozwojową z nauki drugiego języka obcego, przystąpienia ucznia lub absolwenta ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się do sprawdzianu przeprowadzanego w szkole podstawowej, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego lub egzaminu zawodowego, w warunkach i formie dostosowanych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych ucznia lub absolwenta.

Szkoła i nauczyciele są zobowiązani:

- realizować i uwzględniać wskazania zawarte w opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej,
- dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom,
- organizować zajęcia rewalidacyjne i korekcyjno-kompensacyjne,
- przeprowadzać wielospecjalistyczną ocenę poziomu osiągnięć nie rzadziej niż raz w roku w celu opracowania i modyfikowania indywidualnego programu edukacyjnego,
- wyrównywać szanse edukacyjne przez profilaktykę niepowodzeń szkolnych.

Wydawać mogłoby się więc, że przedstawione powyżej rozwiązania instytucjonalne regulują kwestię funkcjonowania i wsparcia uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w polskim systemie oświaty, a dzieci i młodzież mają zapewnione indywidualne, specjalistyczne wsparcie. Jednak w praktyce pomoc udzielana jest w niepełny sposób i nie obejmuje wszystkich uczniów, co sygnalizują autorzy raportów i badań na ten temat.

Badania przeprowadzone w województwie łódzkim wśród 548 uczniów (Weiner 2008) wykazały, że po zdiagnozowanej dysleksji na zajęcia terapeutyczne, które odbywały się najczęściej w szkołach, rzadziej w poradniach, uczęszczało 59% uczniów. Liczba ta po krótkim okresie trwającym od kilku tygodni do kilku miesięcy gwałtownie zmalała do 13%. 39% uczniów w ogóle nie brało udziału w zajęciach terapii pedagogicznej przewidzianej dla uczniów z zaburzeniami funkcji percepcyjno-motorycznych, gdyż, jak twierdzili, nie zaproponowano im takiej formy lub nie wiedzieli o możliwości uczęszczania na tego typu ćwiczenia. Badania wykazały także, że wielu uczniów (36%) nie widzi potrzeby uczęszczania na zajęcia i nie docenia ich wartości.

Jeśli zajęcia korekcyjno-kompensacyjne są już w szkołach prowadzone, to najczęściej raz w tygodniu w wymiarze 1 godziny, co jest wynikiem braku kadry wykwalifikowanej w zakresie terapii pedagogicznej oraz wystarczających środków finansowych. Zazwyczaj obejmują wyłącznie uczniów na pierwszym etapie edukacyjnym z wyłączeniem klas starszych. Niezadowolający jest stan wiedzy i umiejętności nauczycieli, którzy deklarują np., że wiedzą, czym jest dysleksja, podczas gdy nie potrafią wymienić konkretnych zaburzeń i ich przyczyn. Chociaż zauważają potrzebę indywidualizacji pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, 60% z nich nie zna form i metod pracy pedagogicznej (Gal, <http://konferencja.21.edu.pl/publikacje/1/51.pdf>). Należy zauważyć, że brak wiedzy i niewystarczające kompetencje nauczycieli powodują bezradność, a w konsekwencji bierność.

W poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym także występuje wiele problemów wpływających niekorzystnie na realizację zadań i warunki funkcjonowania placówek. Biorąc pod uwagę dane przedstawiane przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej (CMPPP), można stwierdzić,

że podstawę organizowania pomocy dzieciom i młodzieży ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne stanowią formy pomocy pośredniej: orzekanie i opiniowanie, podczas gdy pomoc bezpośrednia w formie terapii jest realizowana w mniejszym zakresie (CMPPP 2009). Najpopularniejszymi i najczęściej wydawanymi opiniami są te dotyczące dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb edukacyjnych ucznia (26,59% wszystkich opinii wydanych w 2008r.).

W opiniach, które wydawane są na wniosek rodziców, ucznia lub szkoły za zgodą rodziców, w odniesieniu do uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, zaleca się najczęściej:

- zmniejszyć ilość wymaganego materiału do nauczania,
- operować tylko podstawowymi formami gramatycznymi,
- uwzględniać wolniejsze tempo uczenia się (dać więcej czasu niż innym uczniom na prace pisemne),
- oceniać efekty nauki na podstawie odpowiedzi ustnych,
- nie brać pod uwagę błędów w zapisie wyrazów, jeśli treść i kompozycja tekstu są poprawne,
- organizować ćwiczenia korekcyjno-kompensacyjne,
- w przypadku głębokiej dysleksji rozwojowej zwolnić ucznia z nauki drugiego języka obcego.

Problemy w organizacji wsparcia uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, na jakie wskazuje raport CMPPP (CMPPP 2009), dotyczą następujących kwestii:

- brakuje stosownych uregulowań prawnych; rozporządzenia nie określają sposobu dostosowania wymagań edukacyjnych uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się,
- mimo że w niektórych przedszkolach i szkołach pracują nauczyciele posiadający przygotowanie do prowadzenia specjalistycznych zajęć, właściwa pomoc psychologiczno-pedagogiczna nie jest organizowana (gdyż np. nie przyznaje się szkole środków finansowych na sygnalizowane przez nauczycieli niezbędne działania),
- liczba etatów w poradniach jest zbyt mała; brakuje możliwości zatrudnienia dodatkowej liczby specjalistów, co powoduje, że pomoc bezpośrednia, czyli np. różne formy terapii, mimo często wysokich kwalifikacji pracowników, są realizowane w mniejszym zakresie,
- w obszarze relacji między przedszkolami, szkołami a poradniami konieczne jest ulepszenie systemu współpracy poradni z psychologami szkolnymi.

3. Zmiany projektowane w polskim prawie oświatowym dotyczące uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

Ministerstwo Edukacji Narodowej przygotowało projekt zmian, dotyczący uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którego realizacja ma spowodować skuteczniejszą niż dotychczas pomoc m.in. dzieciom i młodzieży mającym specyficzne trudności w uczeniu się (MEN. 2010). Zaproponowany model zakłada:

- wprowadzenie obowiązku oceny dojrzałości szkolnej dziecka w wieku przedszkolnym,
- zobowiązanie szkoły podstawowej do rozpoznawania specyficznych trudności w uczeniu się na pierwszym etapie edukacyjnym, co pozwoli na wyeliminowanie przypadków zgłaszania się do poradni psychologiczno-pedagogicznych licealistów z prośbą o wydanie opinii potwierdzającej u nich dysleksję rozwojową; opinia, wydawana na drugim etapie edukacyjnym, zachowywałaby ważność przez cały okres edukacji szkolnej,
- poszerzenie świadczonej pomocy psychologiczno-pedagogicznej o obowiązkowe prowadzenie obserwacji pedagogicznych,
- zobowiązanie poradni psychologiczno-pedagogicznych do udzielania wsparcia metodycznego i merytorycznego nauczycielom,
- zobowiązanie nauczycieli do współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz placówkami doskonalenia nauczycieli w zakresie podnoszenia swoich kompetencji zawodowych,
- zobowiązanie szkoły do opracowania i wdrożenia indywidualnego programu pracy z uczniem,
- zobowiązanie nauczycieli do indywidualizacji pracy z każdym uczniem, zarówno w ramach obowiązkowych, jak i dodatkowych zajęć (także w ramach godzin przeznaczonych na dodatkową pracę z uczniem, wprowadzonych art. 42 ustawy Karta Nauczyciela),
- zwiększenie kompetencji dyrektora szkoły w zakresie dostosowania warunków i form przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych,
- utworzenie w każdej szkole zespołu do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, złożonego z nauczycieli i specjalistów zatrudnionych w szkole, który przynajmniej raz w roku, przy udziale rodziców ucznia, przedstawicieli organu prowadzącego szkołę oraz poradni psychologiczno-pedagogicznej oceniałby skuteczność świadczonej uczniowi pomocy oraz zatwierdzał zmiany w indywidualnych programach edukacyjnych,
- wprowadzenie dla każdego dziecka Karty Potrzeb i Świadczeń – dokumentu, który wydawany przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, zawierałby m.in. diagnozę wynikającą z orzeczenia, opinii lub rozpoznania dokonane przez nauczycieli i specjalistów na poziomie szkoły.

4. Uwagi końcowe

Podsumowując powyższą analizę, można zauważyć, że największym problemem rzeczywistości edukacyjnej, w której obecnie funkcjonują uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, jest brak spójności pomiędzy działaniami szkoły, poradni psychologiczno-pedagogicznych i ucznia, a także niedostateczne monitorowanie losu oraz postępów dzieci i młodzieży po przeprowadzonej diagnozie.

Zalecane zazwyczaj w opiniach dostosowanie wymagań edukacyjnych kończy się najczęściej na formalnym obniżeniu bądź zwolnieniu ucznia z wymagań. Uczniowie i ich rodzice traktują je często wyłącznie jako dokument, który daje pewne przywileje – wydłużenie czasu na egzaminie, zmniejszenie wymagań edukacyjnych, inne kryteria oceniania – i czują się zwolnieni z dalszych zabiegów korygujących zaburzenia. Nie postrzegają ich jako zobowiązania do pracy nad przewyciężaniem trudności. Tymczasem, należałoby ściśle określić oczekiwania, podjąć działania terapeutyczne odpowiadające indywidualnym potrzebom ucznia, rozwijać w nim samodzielność, wiarę we własne siły i korygować zaburzone funkcje. Warunkiem realizacji tych celów jest kształcenie i doskonalenie się nauczycieli, którzy powinni posiadać rzetelną wiedzę na temat zaburzeń rozwojowych i możliwości ich uwzględniania w procesie dydaktycznym. Dzieci i młodzież ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się wymagają specjalistycznej pomocy, ale też motywowania i zobligowania do pracy. Konieczne jest zatem stworzenie mechanizmów umożliwiających im korzystanie z praw wynikających z właściwych rozporządzeń, ale także powiązanie diagnozy dysleksji z obowiązkiem podjęcia pracy na zajęciach w szkole i w domu.

Wydaje się też, że należałoby opracować krajowe standardy formułowania opinii o występowaniu dysleksji rozwojowej tak, aby na jej podstawie można było podjąć konkretne działania mające na celu indywidualne korygowanie zaburzeń wynikających z dysfunkcji. Opinia o dysleksji powinna zawierać, obok konieczności dostosowania wymagań do potrzeb, wyraźne wskazówki dla nauczycieli, jak pracować z uczniem na lekcjach. Nauczanie języka obcego – uwzględniające postulaty współczesnej myśli glottodydaktycznej, takie jak np. rozwój autonomii ucznia, jego samodzielności, trening strategii uczenia się, potrzeba nauczania polisensorycznego – może być przecież ważnym czynnikiem stymulującym i ułatwiającym usprawnianie funkcji percepcyjno-motorycznych.

Ważną rolę w projekcie zmian przygotowanym przez MEN przypisuje się nauczycielowi. To on ma obserwować ucznia, postawić wstępną hipotezę, przeprowadzić diagnozę, zaplanować i realizować pomoc poprzez dostosowywanie treści, form i metod pracy. Dopiero wówczas, gdy nauczyciel wykorzysta wszelkie możliwości wsparcia na terenie szkoły czy przedszkola, uczeń będzie uczestniczył w zajęciach o charakterze terapii pedagogicznej prowadzonych w specjalistycznej poradni. Wydaje się jednak, że spełnienie tych

oczekiwań przez nauczycieli nie będzie możliwe bez zbudowania systemu wsparcia ich przez specjalistów. W związku z tym nowe wyzwania pojawiają się także przed poradnictwem psychologiczno-pedagogicznym, co wiąże się z koniecznością stworzenia nowego modelu jego funkcjonowania. Będzie to wymagało wypracowania innych niż dotąd form współpracy pomiędzy podmiotami realizującymi pomoc: poradniami i szkołami, a w szkołach – pedagogami, psychologami oraz nauczycielami.

BIBLIOGRAFIA

- Bogdanowicz, M. 2004. „Niespecyficzne i specyficzne trudności w uczeniu się języków obcych”, w: Bogdanowicz, M., Smoleń, M. (red.). *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia. 78-97.
- Bogdanowicz, M., Bućko, A., Czabaj, R. 2008. *Modelony system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją*. Gdynia: Operon.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna. 2008. *Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2008. Sprawozdanie ze sprawdzianu 2008*. (<http://www.cke.edu.pl/>).
- Centralna Komisja Egzaminacyjna. 2010a. *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2010. Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego 2010*. (<http://www.cke.edu.pl/>).
- Centralna Komisja Egzaminacyjna. 2010b. *Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2010. Sprawozdanie ze sprawdzianu 2010*. (<http://www.cke.edu.pl/>).
- Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. 2009. *Publiczne poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne wg danych z bazy systemu informacji oświatowej (SIO) zebranych na dzień 30.09.2008 roku*. (<http://www.cmp3.ore.edu.pl/files/Publiczne%20poradnictwo.pdf>).
- Gal, K. *Usprawnianie dzieci z dysleksją w zreformowanej szkole*. (<http://konferencja.21.edu.pl/publikacje/1/51.pdf>). 51-55
- Jurek, A. 2004. „Trudności w nauce języków obcych uczniów z dysleksją rozwojową”, w: Bogdanowicz, M., Smoleń, M. (red.). *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia. 98-116.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. 2010. *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Założenia projektowanych zmian*. (<http://www.konferencje.men.gov.pl/images/pdf/Konferencje/3.pdf>).
- Rozporządzenie A: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).
- Rozporządzenie B: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych* (Dz. U. z 2003 r. Nr 5, poz. 46).

- Rozporządzenie C: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. z 2003r. Nr 11, poz. 14).
- Rozporządzenie D: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (Dz.U. z 2005r. Nr 19, poz. 167).
- Rozporządzenie E: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach* (Dz.U. z 2005r. Nr 19, poz. 166).
- Rozporządzenie F: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (Dz. U. z 2007r. Nr 83, poz. 562, z późn. zm.).
- Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r.* (tekst jednolity, Dz.U. z 2004r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).
- Wejner, T. 2008. „Liczy się uczeń a nie statystyki – badania ankietowe dotyczące szkoły przyjaznej uczniom z dysleksją”. (<http://www.ptd-lodz.com/uczniowie-dyslektyczni-ankieta.php>).

Część IV

STYMULOWANIE ZDOLNOŚCI JĘZYKOWYCH

Barbara Sadownik

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

**ZDOLNOŚCI JĘZYKOWE
W ŚWIETLE MODULARNEJ
TEORII UMYŚLU – IMPLIKACJE
GLOTTODYDAKTYCZNE**

**Language abilities in a modular perspective: Implications
for foreign language learning and teaching**

The article is devoted to the problem of the nature and structure of the human language capacity. The author addresses the fundamental questions of the place and role language plays among other cognitive faculties, such as perception, thinking, memory, attitude, etc. She first emphasizes the multi-disciplinary character to the research programs dealing with specific and unique attributes of human cognitive system, its structure and function. Current models of the human mind happen to be typically based on divergent methodological, epistemological, and ontological assumptions. How useful they prove to be in the end comes with their heuristic value, which is how much inspiration they bring about theoretically as well empirically. It is modular models of the mind that the author subjects to scrutiny and claims to be the basis for further methodological discussion on human capacity for language placed in the context of mono-, bi-, and multilingualism. What makes the author opt for modular conceptions in particular is their theoretical relevance, originality, and convergence with latest findings in cognitive neuroscience. The latter is the reason why she takes the cognitive and the neurobiological aspects of language capacity to be complementary to each other. Any and all attempts at relating cognitive neuroscience to modularity theories are, then, said to be interesting and have practical implications. So do neurolinguistic experiments and models of the mind that stem from both neurobiological and modular considerations.

Glottodydaktyka polska jako autonomiczna dziedzina naukowa, uwzględniająca szeroko pojętą interdyscyplinarność, jest jednoznacznie zorientowana antropologicznie. Głównym obiektem jej badań jest człowiek w funkcji

uczącego się języków obcych i nauczającego tychże języków. Ściślej mówiąc, przedmiotem badań glottodydaktyki są złożone zagadnienia dotyczące natury i struktury ludzkiej zdolności językowej, względnie zdolności językowo-akwizycyjnej, która do pewnego stopnia leży u podstaw działań językowych uczniów i nauczycieli i wobec tego jest rozumiana jako określony współczynnik wyposażenia generatywnego (struktury głębokiej) tychże przedmiotów lub podmiotów badań (Grucza i in. 1993, Grucza 2002; Sadownik 1997, 1999, 2000).

Ludzka zdolność językowa jest niezwykła pod względem swego zasięgu, mocy i subtelności. Nadal jeszcze niewiele wiemy na temat jej istoty i architektury. Powstają pytania, jak wiele z tego, co jest unikalne dla umysłu ludzkiego zawdzięczamy zdolności językowej. Czy zdolność lingwo-akwizycyjna jest wyłącznie wrodzoną ludzką właściwością? Czy i w jaki sposób można ją rozwijać, doskonalić? Czy i na ile można ją przekształcać? Jaka rolę odgrywają czynniki genetyczne, a jaką pozagenetyczne w jej rozwoju? Podstawowy problem wiąże się z pytaniem: jaka jest relacja pomiędzy unikalną zdolnością językową a innymi zdolnościami poznawczymi człowieka, takimi jak: zdolności percepcyjne, myślenie, pamięć, uwaga, uzdolnienia matematyczne, muzyczne etc.?

Powyższe pytania stanowią wyzwanie zarówno dla glottodydaktyki, jak też dla wielu pokrewnych dyscyplin naukowych, takich jak językoznawstwo, psycholingwistyka, neuronauki kognitywne (*cognitive neuroscience*) etc. Rozwój badań lingwistycznych i psycholingwistycznych w ramach paradygmatu generatywnego zainicjował ożywioną debatę na temat modularnej architektury ludzkiego umysłu, w tym też ludzkiej zdolności językowej. Bezspornie ogromny postęp, jaki dokonał się w ostatnich latach w obszarze neuronauk poznawczych, doprowadził do bezprecedensowego wzbogacenia wiedzy dotyczącej anatomicznych i neurofizjologicznych właściwości mózgu ludzkiego, które są odpowiedzialne za cały zespół zdolności językowych. Rozwój metod neuroobrazowania (fMRI, PET, PECT, DTI, MEG, EEG etc.; por. Jäncke 2005, Hüsing, Jäncke, Tag 2006) pozwala coraz dokładniej rozpoznawać struktury nerwowe, które umożliwiają funkcjonowanie językowe zdrowego człowieka, zarówno w przypadku monojęzyczności, jak też dwu- i wielojęzyczności.

W badaniach nad naturą ludzkiej zdolności językowej, warunkującej proces akwizycji języków, należy opowiedzieć się za określonymi założeniami metodologicznymi i dokonać w konsekwencji określonych interpretacji badań empirycznych. Istnieją przesłanki, aby twierdzić, iż idea modularności, która zakłada uniwersalność natury ludzkiej i wrodzoną organizację umysłu człowieka, pozwoli przejść na poziom wyjaśnień szczegółowych, prowadzonych empirycznie. Szczególnie inspirującą glottodydaktycznie, wymagającą starannej weryfikacji, jest teza, iż odrębne obszary kory mózgowej są zaangażowane w przetwarzanie i wytwarzanie składni i znaczenia (semantyki) wypowiedzi

zdaniowej. Dotychczasowe studia longitudinalne dotyczące akwizycji składni języka obcego wskazują jednoznacznie, iż cele badawcze, zmierzające do wypracowania teorii akwizycji języków naturalnych, mogą być najlepiej realizowane w ramach szeroko rozumianego paradygmatu kognitywnego, który zakłada modularną koncepcję umysłu, jak też modularny charakter języka i gramatyki (por. np. Sadownik 1997, 2008a, 2010).

Pytanie o to, czym jest umysł – zarezerwowane głównie dla filozofii umysłu (*philosophy of mind*) – należy od wieków do najbardziej złożonych zagadnień, gdyż dotyka najsubtelniejszej sfery dociekań: kim w istocie jest człowiek. Czy człowiek jest pewnego rodzaju „ożywioną maszyną”¹, czy też niczym innym, jak wiązką neuronów i molekuł, którego procesy myślowe, świadomość, są własnościami mózgu wyższego rzędu?² Czy – parafrazując znane zdanie Noama Chomsky’ego – myślą ludzie czy ich mózgi? Jak należy patrzeć na relacje pomiędzy umysłem, tj. subiektywnym odczuwaniem swojego bytu, a procesami zachodzącymi w mózgu?

Dla wielu filozofów podstawę ich rozważań stanowi wprowadzone przez Arystotelesa w *Metafizyce*³ rozróżnienie między tym, co potencjalne, a tym, co aktualne, materią i formą. Mózg jest materią mogącą potencjalnie przyjąć nieskończoną (ale ograniczoną w swej różnorodności) liczbę stanów, które są fizyczną podstawą procesów mentalnych. Liczne stany mózgu mogą być kategoryzowane jako identyczne doznania, np. to samo słowo wypowiedane przez różnych ludzi w różny sposób pobudza mózg na wiele sposobów, ale rozpoznawane jest jako dyskretna kategoria. Materia mózgu jest według Arystotelesa substratem dla procesów mentalnych, potencjalnością, dzięki której mogą się aktualizować konkretne stany mentalne.

Filozoficzne dyskusje dotyczące natury umysłu i świadomości stały się częścią głównego nurtu nauki dopiero na przełomie XX i XXI wieku dzięki ogromnemu postępowi w dziedzinie określanej po angielsku jako *cognitive neuroscience* (Damasio 2004, 2006). Innymi słowy, rozwój neuronauk kognitywnych, integrujących fizjologię, biologię molekularną, neurobiologię, psychologię kognitywną i nauki humanistyczne stwarza nową perspektywę badań. Niosą one szansę dialogu interdyscyplinarnego także dla glottodydaktyki, dzięki uwzględnieniu komplementarnych perspektyw poznawczych (Sadownik 2008, 2010). W tym kontekście pojawiają się nowe odpowiedzi na pytania, które

¹ J. O. La Mettrie (1953: 98) pisał na przykład: *Ciało ludzkie jest maszyną, która nakręca sama swoje własne sprężyny; jest to żywy obraz perpetuum mobile.*

² J. Searle (1995, 1999), próbując rozwiązać problem psychofizyczny i chcąc wykazać analogię między mózgiem a umysłem, wysuwa tezę, iż zjawiska umysłowe, wszelkie świadome i nieświadome zjawiska psychiczne, doznania wzrokowe czy słuchowe, myśli, całość naszego życia psychicznego są efektem procesów zachodzących w naszym mózgu.

³ Arystoteles, *Metafizyka*, tom 1, tekst polski opracowali Mieczysław A. Krapiec, Andrzej Maryniarczyk na podstawie tłumaczenia Tadeusza Żeleźnika, Redakcja Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1966.

dotąd zarezerwowane były dla filozofii. Przeważają wśród nich jednak odpowiedzi redukcjonistyczne, sprowadzające sferę mentalną do fizycznej, tj. traktujące wyższe poziomy rzeczywistości jako wytwory zależne wyłącznie od poziomów niższych⁴. W obecnym klimacie intelektualnym, określanym nieraz mianem demistyfikacji umysłu, zaczyna dominować pogląd, iż – dzięki odkryciom neuronauk – możemy dotrzeć do tego, kim jest człowiek, wyłącznie poprzez badanie procesów mózgowych. Reasumując, współczesna filozofia umysłu i nauka zdominowane są wyraźnie przez stanowiska naturalistyczne, według których świadomość, samoświadomość i tożsamość osobowa zostaną w przyszłości całkowicie wyjaśnione przez nauki przyrodnicze, a stąd także zredukowane do procesów fizycznych i fizjologicznych. Tego rodzaju redukcjonizm, który usiłuje wyjaśniać całą złożoność zjawisk naturalnych przy pomocy własności substratu fizycznego, można spotkać m.in. w deklaracjach Dennetta (1991) dotyczących natury świadomości ludzkiej. Orzekają one, iż umysł jest niczym innym jak fenomenem fizycznym, krótko mówiąc, umysł jest mózgiem. Ten naturalistyczny kontekst badań nie jest w pełni satysfakcjonujący dla wielu filozofów umysłu i humanistów, gdyż naszym zdaniem nie pozwoli zbudować pełnej koncepcji człowieka w jej wymiarze osobowym (obejmującym bogatą sferę aksjologiczną, otwartość na transcendencję i zdolność wchodzenia w relacje osobowe z drugim człowiekiem).

Nie ulega wątpliwości, że jedynie zasygnalizowany wyżej, a dotychczas nierozwiązany kluczowy dla filozofii umysłu i nauki problem psychofizyczny, problem oddziaływania umysłu na ciało, problem relacji umysł – mózg, czyli próba określenia charakteru związku, w jakim to, co umysłowe (sfera psychiczna i duchowa człowieka) pozostaje z tym, co fizyczne, (sfera cielesna i materialna), a w szczególności z procesami neurofizjologicznymi, ma charakter bardziej fundamentalny, bardziej konceptualny i powraca pod różnymi postaciami terminologicznymi w każdej epoce. Chociaż obecna konceptualizacja problemu bardzo się zmieniła, istota pytań, na które poszukujemy odpowiedzi, pozostała taka sama. Należy przy tym podkreślić, iż całkowite wyjaśnienie problemu relacji umysł – mózg, w tym też poszukiwania neurobiologicznych korelatów ludzkiej zdolności – wedle poglądów tzw. misterian – nigdy nie będzie możliwe z powodu naszych przyrodzonych, wewnętrznych ograniczeń. W tym kontekście celowe i uzasadnione przy poszukiwaniu wartościowych heurystycznie tłumaczeń jest stosowanie redukcji metodologicznej, pojętej jako procedura interpretacyjna tak długo, jak długo możliwe jest poszukiwanie możliwości tłumaczenia bardziej skomplikowanych zjawisk przez odwołanie do prostszych

⁴ E. R. Kandel (2007: 12), neurobiolog amerykański pochodzenia austriackiego, laureat nagrody Nobla z medycyny w 2000 r., argumentuje: *Gehirn und Geist sind untrennbar. (...) Jede geistige Funktion im Gehirn – von den einfachsten Reflexen bis zu den kreativsten Akten in Sprache, Musik und bildender Kunst – wird von den spezialisierten neuronalen Schaltkreisen in verschiedenen Hirnregionen durchgeführt.*

procesów. Nie wolno jej jednakże utożsamiać z redukcją ontologiczną, która orzeka, iż występujące w przyrodzie wszystkie zjawiska o dowolnym stopniu złożoności dadzą się sprowadzić do elementarnego zbioru zjawisk podstawowych i rządzących nimi praw oraz dadzą się wyjaśnić w kategoriach fizycznych i chemicznych.

Dla takiego stanowiska redukcjonistycznego można wykazać wiele konkurencyjnych propozycji, w ramach których formuluje się tezę o nieredukowalności pewnych procesów z zakresu przyrody do podstawowego poziomu natury, np. nieredukowalności procesów psychicznych do podłoża neurofizjologicznego i niesprowadzalności praw wyższego poziomu do praw niższego poziomu. Tego rodzaju propozycje alternatywne wobec redukcjonizmu spotykamy w różnych wersjach emergentyzmu (Holland 1999, Morowitz 2002)⁵.

Przedstawiciele kognitywistyki (*cognitive science*) i psychologii poznawczej, którzy definiują umysł jako system unikatowy, niezwykle złożony, bardzo trudny zarówno do badania, jak też do konceptualizacji, proponują w literaturze przedmiotu różnego rodzaju modele jako narzędzia badawcze. Modele umysłu ludzkiego są z reguły oparte na różnych założeniach o charakterze metodologicznym, epistemologicznym, a także ontologicznym, chociaż ich twórcy najczęściej założeń tych wyraźnie nie artykułują. Kierując się odmiennymi preferencjami teoretyczno-metodologicznymi, akcentują różne aspekty struktury oraz funkcji umysłu. Najogólniej można skonstatować, że model umysłu to system założeń hipotetyczno-teoretycznych, odwzorowujący pod istotnymi względami architekturę i funkcje ludzkiego systemu poznawczego. Każdy naukowo wartościowy model umysłu posiada określony walor heurystyczny, tzn. pozwala sformułować zasadne pytania, np. pytania o naturę podstawowych własności życia mentalnego człowieka, w tym też np. pytania dotyczące usytuowania zdolności językowej w ramach innych kognitywnych zdolności człowieka, takich jak postrzeganie rzeczywistości w kategoriach figura – tło, zdolność do kategoryzacji, zapamiętywanie, uwaga itd.

Wielość modeli systemu poznawczego świadczy o tym, iż rzeczywistość, którą starają się odwzorować, jest wieloaspektowa, wielopłaszczyznowa i trudna

⁵ We współczesnych dyskusjach wokół emergentyzmu zaobserwować można duże różnice w prezentowanych poglądach. Niektórzy zwolennicy emergentyzmu uważają, że przekraczanie materialnego wymiaru przez ludzki umysł nie oznacza bynajmniej konieczności radykalnego oderwania go od poziomu fizycznego, chemicznego czy biologicznego. Odrzucają oni kartezjański dualizm i kładą nacisk na transcendencję umysłu względem mózgu. Emergent odznacza się tym samym swoistą autonomią w stosunku do warunkujących go procesów i właściwości bazowych tzn. jest *sui generis, something over and above*. Por. R. Poczobut (2002: 405). Przez emergencję rozumie się generalnie ogólną cechę procesów występujących w przyrodzie, wyrażającą się tym, że złożone struktury, zwłaszcza w organizmach żywych, na wyższym poziomie złożoności okazują nowe możliwości i funkcje.

do badania. Badania umysłu mają charakter interdyscyplinarny, względnie multidyscyplinarny lub supradyscyplinarny. Uczeni, kreując modele umysłu, korzystają z różnych koncepcji z zakresu kognitywistyki: z psychologii poznawczej, antropologii kulturowej, lingwistyki, sztucznej inteligencji, nauki o mózgu, neuronauki, logiki oraz filozofii umysłu, matematyki i fizyki kwantowej. Jest faktem, że żaden model nie stanowi dokładnego „odzwierciedlenia” badanej rzeczywistości, ale pewne modele zgadzają się z niektórymi faktami, np. dotyczącymi akwizycji czy patologii języka, bardziej niż inne.

Współcześnie można wyróżnić dwa skrajnie odmienne programy badań kognitywistycznych, postulujące dwie, zasadniczo różne koncepcje umysłu ludzkiego i umożliwiające odmienne ujęcie języka (lub jego elementów, subsystemów) w relacji do innych zdolności poznawczych:

(1) Program badawczy, który w ramach tez epistemologicznych i twierdzeń dotyczących architektury umysłu postuluje modularną koncepcję ludzkiego systemu poznawczego i przyjmuje określoną formę natywizmu. Idea modularności umysłu łączy się prymarnie z następującymi tezami:

- (a) umysł jest w jakimś istotnym sensie manifestacją własności mózgu lub inaczej: umysł jest własnością emergentną mózgu (por. Chomsky 2005: 30);
- (b) umysł jest systemem narządów obliczeniowych;
- (c) umysł jest zorganizowany w moduły wyspecjalizowane do przetwarzania ściśle określonych danych, względnie rozwiązywania konkretnych problemów;
- (d) poszczególne moduły/narządy posługują się właściwymi dla siebie kodami (por. Fodor 1983, 1984/1990).

Zwolennicy modularnej koncepcji umysłu ludzkiego, zarówno w jej wersji umiarkowanej, jak i skrajnej, a wśród nich psycholingwiści – Chomsky (1981, 1986, 1988, 2000, 2005), Fodor (1983, 1985, 1990, 1998, 2000, 2001), Pinker (1984, 2000, 2002, 2005) – przyjmują, iż w analogii do ludzkiego mózgu, także i umysł człowieka jawi się jako pewien zespół wyspecjalizowanych podsystemów kognitywnych (mentalnych), z których każdy kontroluje określony rodzaj specyficznej dla siebie operacji mentalnej. Innymi słowy, podobnie jak ludzkie ciało posiada narządy, pozwalające mu sprawnie funkcjonować, tak i umysł ludzki „składa się” z pewnych zdolności, z pewnego zbioru mentalnych organów, niezależnych ‘procesorów’ względnie modułów, które działają zgodnie z przypisanymi im zasadami i ograniczeniami. Każdy z tych subsystemów ma swoją specyficzną strukturę i swój specyficzny zakres zadań. Wewnętrzna struktura jednego modułu nie da się sprowadzić do wewnętrznej struktury jakiegokolwiek innego modułu. Nie istnieje również coś takiego, jak supermoduł, z którego można wyprowadzić wewnętrzną strukturę pojedynczych modułów. Akt poznawczy następuje zazwyczaj w wyniku interakcji między poszczególnymi modułami, przy czym interakcja nie zmienia ich wewnętrznej struktury. Interakcja ma bowiem miejsce na płaszczyźnie input-output różnorodnych modułów, a nie na płaszczyźnie przemiany wewnętrznej

modułu⁶. Ludzka zdolność językowa jest rozumiana jako zdolność swego rodzaju, wyspecjalizowana językowo i odrębna od wszelkich innych zdolności poznawczych człowieka, takich jak zdolność logicznego myślenia, pamięć etc., która, podobnie jak inne biologiczne systemy, posiada strukturę modułową⁷. W tym kontekście należy podkreślić, iż problem modularności umysłu pozostaje wciąż jednym z otwartych pytań we współczesnej filozofii umysłu i kognitywistyki.

(2) Program badawczy, który przyjmuje określoną formę empiryzmu i konstruktywizmu, a także odrzuca modułową koncepcję umysłu. Przedstawiciele tego programu uważają, że ludzki system poznawczy funkcjonuje jako jednolita struktura, tj. umysł ludzki wyposażony jest w jeden mechanizm rozwiązywania problemów o ogólnym zakresie zastosowania, a nie w wiele mechanizmów (modułów) o ściśle określonych zakresach zastosowania. Traktują przy tym język jako byt mentalny, którym steruje mózg, a nabywanie wiedzy językowej jako proces zintegrowany z rozwojem zdolności kognitywnych człowieka. Zwolennicy tej koncepcji stosują strategię polegającą na wyprowadzaniu struktur językowych z bardziej ogólnych umiejętności i własności psychicznych, czyli z podstawowych zdolności kognitywnych człowieka. Odrzucając modułowy sposób traktowania umysłu i języka, utrzymują, że ustalenie granic między modułami/komponentami tj. między składnią a leksyką z jednej strony czy składnią a morfologią z drugiej jest zawsze dowolne, obce samemu językowi, gdyż nie odzwierciedla inherentnej struktury języka. Ponadto twórcy tego programu badawczego nie widzą potrzeby wprowadzania rozróżnienia między umysłem a mózgiem, twierdząc, że termin *mózg* jest wystarczający (por. np. Lakoff, Johnson 1980/1988, Lakoff 1987)⁸.

Wybór modularnego modelu umysłu do glottodydaktycznych rozważań dotyczących ludzkiej zdolności językowej został dokonany według następujących kryteriów merytorycznych:

- (a) teoretyczna dojrzałość i oryginalność – modułowy model umysłu ma charakter ogólny, tzn. odnosi się do funkcjonowania umysłu jako całości, uwzględnia wielość aspektów, fakt, iż model ten jest jednocześnie

⁶ Znajdująca się w centrum koncepcji N. Chomsky'go (1981, 1986, 1988 2000) teza o autonomii syntaksy języka ma ścisły związek z tezą o modularności umysłu/mózgu ludzkiego.

⁷ *Wie andere biologische Systeme besitzt diese eine modulare Struktur. Dabei können wir von vornherein zwei Komponenten unterscheiden: ein kognitives System, das Informationen speichert, sowie Performanzsysteme, die auf diese Informationen Zugriff haben zum Zwecke der Artikulation, der Perzeption, des Redens über die Welt, der Äußerung von Fragen und so weiter.* (N. Chomsky 1999: 220).

⁸ T. Krzeszowski (1988: 15) we *Wprowadzeniu do Metafor w naszym życiu* G. Lakoffa i Johnsona (1980) wyjaśnia odrzucenie postulatu modularności przez kognitywistów w sposób następujący: *Ponieważ symbolizm języka obejmuje wszystkie jego warstwy od fonetyki przez leksykę, przeto językoznawstwo kognitywne nie uznaje za celowe, by postulować istnienie odrębnych komponentów języka, w czym celowało językoznawstwo generatywne.*

kontrowersyjny, wywołuje wiele dyskusji i polemik, nie umniejsza jego wartości;

- (b) walory heurystyczne – modułarny model umysłu inspirowane do podejmowania kolejnych badań teoretycznych i empirycznych.

Debata nad modułowością umysłu toczy się od dawna. Nową orientację nadał jej filozof J. A. Fodor, który w 1983 roku zsyntetyzował dane z wielu dziedzin (w tym elementy dawno zdyskredytowanej frenologii F. J. Galla, obserwacje N. Chomsky’ego na temat nabywania i działania języka oraz bogaty materiał empiryczny z psychologii i neurologii), stawiając hipotezę, że umysł ma budowę częściowo modułową. J. A. Fodor (1983) doprecyzował ponadto dotychczasowe, funkcjonalnie rozumiane pojęcie systemu poznawczego i zaproponował, aby modułem nazwać względnie autonomiczny system, realizujący określoną funkcję, powstały w drodze ewolucji (a więc zdeterminowany genetycznie) i powiązany ze strukturą neurologiczną.

W ujęciu J. A. Fodora (1983, 1984/1990) umysł składa się z trzech rodzajów podsystemów. Są to:

1. przekaźniki, względnie przetworniki [*transducers*] – organy zmysłowe odbierające sygnały napływające ze świata zewnętrznego. Rolą przetworników jest więc pozyskiwanie energii dopływającej do organizmu i przekształcanie jej w postać dostępną dla pozostałych mechanizmów psychologicznych.
2. systemy modułowe – wejścia dostarczające przetworzone informacje z organów zmysłowych do centralnych, tj. zadanie modułów polega na pośredniczeniu między przetwornikami a systemami centralnymi. J. A. Fodor określa tę funkcję jako „dostarczenie świata myślom”.
3. systemy centralne odpowiadające za procesy umysłowe wysokiego poziomu. Zadaniem centralnych mechanizmów przetwarzania informacji jest koordynacja informacji pochodzącej z poszczególnych modułów, tj. wnioskowanie i tworzenie przekonań; systemy te odpowiadają zatem za myślenie lub też za poznanie w wąskim sensie tego słowa.

Według J. A. Fodora modułarne miały być tylko procesy poznawcze z niższego poziomu działania umysłu, np. procesy percepcyjne, motoryka, język, i tymże modułom należy przypisać następujące cechy dystyngtywne:

- (a) posiadanie właściwego sobie systemu przetwarzania danych;
- (b) funkcjonalno-treściowa specjalizacja [*domain specificity*], która oznacza, że każdy moduł służy rozwiązywaniu wąsko pojętego zadania poznawczego;
- (c) posiadanie powierzchniowych wyjść;
- (d) szybkość i automatyczność w przetwarzaniu danych, szczególnie w zestawieniu z centralnym systemem poznawczym; działają niezależnie od naszej woli;
- (e) obligatoryjność w swoim działaniu;

- (f) hermetyczność informacyjna [*encapsulation*], co oznacza, że przepływ informacji między modułami jest niemożliwy z definicji, tj. uniemożliwia go sama architektura systemu;
- (g) niedostępność dla centralnych przekonań [*inaccessibility*], co oznacza, że wszelkie przekonania i pragnienia nie zmieniają przepływu danych w modułach;
- (h) wrodzoność, która oznacza, że informacje i operacje przypisywane modułom są zaprogramowane genetycznie i stanowią stałe wyposażenie umysłu (natury ludzkiej).

Reasumując, istotą modułów jest ich funkcjonalno-treściowa specjalizacja i automatyczność działania. Pierwsza podstawowa cecha oznacza, że określony 'procesor' może działać tylko na wyróżnionej klasie bodźców, takich, jak twarz ludzka czy dźwięk mowy. Jest on wyspecjalizowany tylko w jednej funkcji i nie może pełnić żadnej innej. I tak podsystem różnicowania głosek, istotny dla rozumienia mowy, nie nadaje się do rozpoznawania twarzy. Automatyczność jako druga podstawowa cecha oznacza, że raz uruchomiony moduł nie może wyhamować, dopóki nie wykona swojego zadania, za to działa szybko i nie angażuje centralnych zasobów poznawczych (uwagi, pamięci roboczej). Dzięki temu możemy szybko i sprawnie wykonać bardzo skomplikowane czynności poznawcze. J. A. Fodor twierdzi, że poszczególne komponenty działają we względnej wzajemnej niezależności, są jak gdyby osobnymi kapsułkami poznawczymi, wyizolowanymi od reszty systemu poznawczego. Domeną modułów jest, jak wyżej zostało już podkreślone, przede wszystkim percepcja, język i ponadto sterowanie motoryką:

A parser for [a language] L contains a grammar of L. What it does when it does its thing is, it infers from certain acoustic properties of a token to a characterization of certain of the distal causes of the token (e.g. to the speaker's intention that the utterance should be a token of a certain linguistic type). Premises of this inference can include whatever information about the acoustics of the token the mechanisms of sensory transduction provide, whatever information about the linguistic types in L the internally represented grammar provides, and nothing else (Fodor 1984/1990: 245-246).

Moduły obsługują głównie wejście i wyjście systemu poznawczego, podczas gdy centralne funkcje tego systemu obsługiwane są przez uniwersalny procesor wszechstronnego zastosowania. J. A. Fodor (1983) nie tłumaczy więc wszystkich funkcji poznawczych działaniem wyspecjalizowanych modułów. Twierdzi, że wyższe funkcje poznawcze, np. myślenie i rozumowanie, są realizowane inaczej, za pośrednictwem uniwersalnego systemu przetwarzania danych.

Kluczowe w tym podejściu jest uznanie, że centralny system poznawczy nie ma charakteru lokalnego i nie cechuje go hermetyczność – jest on w związku z tym systemem amodularnym i holistycznym. Przy tych ustaleniach J. A. Fodor (1988/1990) dość sceptycznie odnosi się do możliwości naukowego zglębienia

sposobu działania i funkcjonowania centralnego systemu poznawczego, gdyż ustalenie ludzkich sądów czy podejmowania decyzji, stawianie i weryfikacja hipotez wymagają aktywności wielu podsystemów modułowych i ich koordynacji przez system centralny.

Z tak pojętą modularnością zaproponowaną przez J. A. Fodora wiążą się określone problemy. Po pierwsze, nie wszyscy badacze zajmujący się teorią poznania zorientowaną modularnie akceptują bezkrytycznie powyższe tezy na temat modułowości ludzkiego systemu poznawczego. W zasadzie jedynie J. A. Fodor (1983), pisząc *Modularity of Mind*, godził się na wszystkie wymienione cechy dystynktywne modułów. Różnica pomiędzy modularnością zaproponowaną przez N. Chomsky'ego a modularnością zaproponowaną przez J. A. Fodora, polega np. na tym, że N. Chomsky (1986) nie widzi potrzeby mówienia o hermetyczności informacyjnej (*encapsulation*) modułów. Z kolei A. Karmiloff-Smith (1992, 1999) – zwolenniczka konstruktywizmu poznawczego – godzi się jedynie z tym, że moduły są strukturami wyspecjalizowanymi treściowo, jednak ma jednocześnie poważne zastrzeżenia do wszystkich pozostałych cech przypisywanych modułom. Ścisłej rzecz ujmując twierdzi ona, że procesy poznawcze w trakcie procesu ontogenetycznego

- (a) stają się hermetyczne (prawdopodobnie wskutek przeuczenia), co oznacza, że można powiedzieć, że stają się hermetyczne, ale tylko diachronicznie, nie zaś synchronicznie;
- (b) stają się coraz bardziej dostępne dla przekonań i pragnień, co jest wynikiem reprezentacyjnej redeskrpcji własności wewnętrznych procesów poznawczych (umiejętności odkrywania swej wewnętrznej architektury, którą nabywamy z wiekiem);
- (c) wreszcie pewne nieliczne wyspecjalizowane treściowo informacje są częścią programu epigenetycznego ujawniającego się w ontogenezie, jednak ani hermetyczność modułów, ani ich hipotetyczna niedostępność dla jednostki centralnej nie jest genetycznie zaprogramowana.

Szczególnie dyskusyjną okazała się teza J. A. Fodora, zakładająca, iż centralny system poznawczy ma charakter amodularny i holistyczny. Przeciw temu twierdzeniu występują zwolennicy poglądu określanego mianem modularyzmu w wersji radykalnej, który zakłada, iż cały system poznawczy składa się z modułów (Sperber 1994, 2002; 2005, Cosmides, Tooby 1992; Pinker 1997; Barrett 2005; Barrett, Kurzban 2006). Centralny system poznawczy, analogicznie jak cała gama systemów wejściowych i wyjściowych, posiada ich zdaniem strukturę modułową. W ramach tego alternatywnego podejścia przyjmuje się tym samym, że procesy generujące myśli (przekonania), stojące u podstaw podejmowania decyzji, są również z natury modułowe, tj. także systemy centralne są zmodularyzowane i mają bogate połączenia z innymi subsystemami.

Częstokroć pojawia się w tym kontekście kluczowy dla całej dyskusji argument metodologiczny, głoszący, że tylko wówczas, gdy umysł zbudowany jest w całości z modułów, zachodzi możliwość komutacyjnego opisanie operacji umysłu i – co ważniejsze – wnikliwej analizy poszczególnych operacji umysłowych. N. Chomsky jako reprezentant takiego poglądu, wyraźnie podkreśla, że w teorii generatywnej nie chodzi jedynie o język i wiedzę językową, ale o *human cognitive capacities and the mental structures that serve as vehicles for the exercise of the capacities* (Chomsky 1980: 3)⁹. Zdaniem N. Chomsky'ego – zdeklarowanego zwolennika koncepcji modularnej – umysł nie jest narzędziem uniwersalnym, gdyż gdyby takim był, wówczas we wszystkich okolicznościach służyłby nam w sposób równie niedoskonały.

[W]ydaje się, że organizacja ludzkiej zdolności językowej przypomina kod genetyczny – jest ona hierarchiczna, twórcza, rekursywna i w zasadzie, wzięwszy pod uwagę zakres wyrażień, nieograniczona (Hauser, Chomsky, Fitch 2002: 1569).

Nieco łagodniejszą wersję dotyczącą architektury i funkcjonowania centralnego systemu poznawczego proponują zwolennicy umiarkowanego modularyzmu. Zakładają oni istnienie centralnych lub konceptualnych modułów, dopuszczając przy tym możliwość występowania w umyśle obszarów niemodularnych (Curruthers 2003, 2006)¹⁰. Twierdzą ponadto, iż to właśnie moduł języka naturalnego służy jako element integrujący dane pochodzące z różnych centralnych modułów konceptualnych, będąc jednocześnie tym czynnikiem, który umożliwia świadome formowanie przekonań i podejmowania decyzji. Zarówno sam termin *moduł poznawczy*, jak też specyfika coraz częściej dziś lansowanej postawy badawczej, która została nazwana modularyzmem umysłowym ma swoich zwolenników, jak i przeciwników.

Przeciwnicy tezy o modularnej strukturze umysłu wysuwają argument, że dotychczas nie przedstawiono w pełni taksonomii mentalnych modułów oraz że nie zlokalizowano ich w naszym mózgu w sposób przekonywujący. Jest prawdą, że istnieje wiele rozbieżności co do ilości modułów poznawczych. Jest też prawdą, że neurobiologiczne podstawy modułów nie są dobrze rozpoznane. W

⁹ Już w swych wcześniejszych pracach N. Chomsky (1972: 103) uważał, że tego rodzaju koncepcja lingwistyczna otwiera *the possibility of learning something, from the study of language, that will bring to light inherent properties of the human mind*.

¹⁰ *[I]f a thesis of massive mental modularity is to be remotely plausible, then by 'module' we cannot mean 'Fodor-module'. In particular, the properties of having proprietary transducers, shallow outputs, fast processing, significant innateness or innate channeling, and encapsulation will very likely have to be struck out. That leaves us with the idea that modules might be isolable function-specific processing systems, all or almost all of which are domain specific (in the content [viz. roughly Fodorian] sense), whose operations aren't subject to the will, which are associated with specific neural structures (albeit sometimes spatially dispersed ones), and whose internal operations may be inaccessible to the remainder of cognition* (Carruthers, 2006: 12).

kontekście naturalistycznym nauk kognitywnych argumentuje się zazwyczaj, iż ostateczne rozstrzygnięcie problemu modularności umysłu będzie w znacznym stopniu zależeć od postępów w neurobiologii. A zatem zakłada się, że tezę o istnieniu modułów będzie można w pełni odpowiedzialnie przyjąć dopiero wtedy, gdy uda się zidentyfikować ich neurobiologiczne podstawy/korelaty.

Specjalizacja poszczególnych części mózgu, która jest obecnie faktem potwierdzonym w licznych badaniach z zastosowaniem metod neuroobrazowania, jest konsekwencją miejsca, jakie zajmują w strukturze jego mikroskopowych systemów zespoły powiązanych ze sobą neuronów. Zarówno neurobiologia, jak i inne nauki o funkcjonowaniu układu nerwowego dowodzą, że podstawowa architektura mózgu kształtuje się pod kontrolą genów (Pinker 2005). Niezależnie od istotnej roli uczenia się i plastyczności układy mózgowie noszą znamiona wrodzonej specjalizacji i nie mogą się dowolnie zastępować.

Jako ośrodki konstytutywne dla języka nadal traktuje się ośrodek Brocka i ośrodek Wernickego. Ośrodek Brocka położony w lewej przedniej części kory mózgowej (płat czołowy lewej półkuli, pole 44 według Brodmanna) jest zaangażowany w przetwarzanie i wytwarzanie struktury (składni). Jego uszkodzenie prowadzi do zaburzeń produkcji mowy, ten rodzaj afazji określa się jako afazję ekspresywną i motoryczną. Uszkodzenie mózgu w okolicach tylnej części zakrętu skroniowego, górnego (płat skroniowy lewej półkuli pole 5, 4, 40 według Brodmanna – ośrodek Wernickego), skutkuje zaburzeniami rozumienia słyszanych wypowiedzi, czyli całego mechanizmu, który nazywamy rozumieniem mowy. Ten rodzaj afazji określa się mianem impresywnej, receptywnej lub sensorycznej (czuciowej). Okolice Brocka i Wernickego stanowią właściwy obszar mowy, tj. u około 98% osób praworęcznych i 70% leworęcznych za zdolności językowe odpowiada lewa półkula mózgu, aczkolwiek wskazuje się, że istnieją liczne zaburzenia mowy spowodowane uszkodzeniami powstałymi poza omawianymi tu obszarami w mózgu. Najnowsze badania każą więc przyjąć, że prócz tzw. konstytutywnych ośrodków Brocka i Wernickego w konkretnych operacjach językowych bierze też udział wiele innych ośrodków, że np. różne kategorie dźwięków, wyrazów, struktur gramatycznych itd., a także pierwsze, drugie, trzecie języki, w zależności od wieku, są „magazynowane” w różnych miejscach ludzkich mózgów¹¹:

¹¹K. H. S. Kim i jego zespół badawczy uchwycił tę zależność jako pierwszy; w pracy *Distinct Cortical Areas associated with Native and Second Languages* uczeni podkreślają: *For all six late bilingual subjects, distinct areas of activation were observed for the native and second languages in Broca's area [...] Significant main effects for language area [...] show that activation sites for the two different languages tend to be spatially distinct in Broca's area when the second language was obtained late in life and not when acquired in early childhood; and that Wernicke's area showed little or no separation of activity regardless of age of acquisition.* (Kim i in. 1997: 172-173). Por. także Ullman (2001), Paradis (2002, 2004), Friederici, (2002), Friederici i in. (2003, 2004).

Frühe Zweisprachigkeit geht mit einer ausgedehnten Aktivierung im Broca-Zentrum einher, in welche die späte dritte Sprache integriert werden kann, während bei den späten Mehrsprachigen im Broca-Areal für die L3 zusätzliches neuronales Substrat aktiviert werden muss. Nitsch (2007: 57)

Jednocześnie wyniki tych badań wskazują, że poszczególne mózgi ludzkie „magazynują” i organizują „przyswajane” języki w sposób zróżnicowany (indywidualnie), a także, że językowa sprawność poszczególnych osób zależy między innymi od umiejscowienia i zorganizowania języka w jej mózgu (Damasio 2006). A. Damasio i H. Damasio (1992: 72) konstatują:

Biorąc pod uwagę stopień złożoności zjawisk językowych, można mieć wątpliwości, czy maszynieria nerwowa, umożliwiającą zaistnienie tych zjawisk, kiedykolwiek zostanie poznana. Jest wiele pytań dotyczących sposobu, w jaki mózg przechowuje pojęcia; ciągle brak na nie odpowiedzi.

Mimo najnowszych prób coraz bardziej precyzyjnego ustalania biologicznego podłoża ludzkiej zdolności językowej, należy otwarcie przyznać, że współczesna nauka nadal posiada jedynie rudymentalne wyobrażenie o charakterze relacji występujących między umysłem a mózgiem, stanowiącym strukturalnie i funkcjonalnie niezwykle złożony system. W tym kontekście należy podkreślić fakt, iż N. Chomsky i jego zwolennicy wypracowali przez lata koherentne teorie niektórych abstrakcyjno-strukturalnych aspektów języka, które opierają się na doprecyzowanej koncepcji zdolności językowej, zarówno zdolności językowej w sensie wąskim (FLN – *Faculty of Language – Narrow Sense*), jak też zdolności językowej w sensie szerokim (FLB – *Faculty of Language – Broad Sense*) (Hauser, Chomsky, Fitch 2002: 1570). N. Chomsky (2000) określa jednakże techniki neuroobrazowania przedstawiające procesy percepcji i produkcji językowej mianem *swoistych osobliwości*, a to z tej przyczyny, że ich walory eksplikacyjne – jego zdaniem – są znikome, ponieważ nie wypracowano dotychczas spójnej teorii elektrochemicznej aktywności ustrukturalizowanego mózgu.

Zdobytcze neuronauk stanowią obecnie swoiste intelektualne wyzwanie dla przedstawicieli wielu dyscyplin humanistycznych. Ten styk nauk humanistycznych i przyrodniczych, tj. naturalistyczny kontekst nauk kognitywnych, może okazać się wyjątkowo twórczy zwłaszcza dla tych badaczy, w tym też dla współczesnych glottodydaktyków, którzy z odwagą, z wewnętrzną dyscypliną i odpowiedzialnością metodologiczną podejmą dalsze badania specyficznych i unikalnych własności ludzkiego systemu poznawczego, jego architektury i funkcji, np. traktując wymiar kognitywny i neurobiologiczny w sposób komplementarny. Uważam, iż postępu, który dokonuje się dzięki neuronaukom, nie można ignorować, gdyż po raz pierwszy możliwa jest znacznie głębsza odpowiedź na pytanie, kim jest człowiek i jaka jest natura jego zdolności, w tym zdolności językowych, jakie są np. neurobiologiczne korelaty

wielojęzyczności, chociaż w tej dyskusji zawsze będą występować liczne kontrowersje. Stawianie czoła nowym wyzwaniom, prowadzenie stałego dyskursu naukowego z przedstawicielami dyscyplin pokrewnych, takich jak neurobiologia, neuropsychologia, może sprawić, że glottodydaktyka stanie się dziedziną jeszcze bardziej fascynującą przedstawicieli młodego pokolenia naukowców i nauczycieli języków obcych, poszukujących racjonalnej wykładni dla własnych działań dydaktycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Anstatt, T. (red.) 2007. *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb. Formen. Förderung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Barkow, J. H., Cosmides, L. i J. Tooby. 1992. *The Adapted Mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*. New York: Oxford University Press.
- Barkowski, H., Faistauer, R. (red.) 2002. „... in Sachen Deutsch als Fremdsprache?”. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Barrett, H. C. 2005. „Enzymatic computation and cognitive modularity”, w: *Mind & Language*, 20, 259-287.
- Barrett, H. C.; Kurzban, R. 2006. “Modularity in cognition: Framing the debate”. *Psychological Review*, 113, 628-647.
- Carruthers, P. 2006. „The Case for the Massively Modular Models of Mind”. W: R. J. Stainton (red.), 3-21.
- Carruthers, P. 2006a. *The Architecture of the Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Carruthers, P., Laurence, S. & Stich, S. (red.) 2005. *The Innate Mind: Structure and Content*. New York: Oxford University Press.
- Chomsky, N. 1972. *Language and Mind*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N. 1975. *Reflections on Language*. New York: Random House.
- Chomsky, N. 1980. *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N. 1981. *Lectures on Government and Binding*. The Pisa Lectures, Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. 1988. *Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. 1989. „Some Notes on Economy of Derivation and Representation”. *MIT Working Papers in Linguistics*, Vol. 10, 43-74.
- Chomsky, N. 1995. *The Minimalist Program*. MA/London, Cambridge Mass: MIT Press.
- Chomsky, N. 1996. *Powers and Prospects. Reflections on Human Nature and the Social Order*. London: Pluto Press.
- Chomsky, N. 1999. *Sprache und Politik*. Berlin: Philo Verlag.
- Chomsky, N. 2000. *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky N. 2005. *O naturze i jezyku*. tłum. J. Lang, Poznań: Axis.

- Cosmides, L., Tooby, J. 1992. „Cognitive adaptations for social exchange” w: J. Barkow, L. Cosmides i J. Tooby (red.), 163-228.
- Damasio, A. 2004. *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. Berlin: List.
- Damasio, A. 2006. *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. Berlin: List.
- Damasio, A., Damasio, H. 1992. „Sprache und Gehirn”. *Spektrum der Wissenschaft* 11, 80-92.
- De La Matterie, J. O. 1953. *Człowiek – maszyna*. Tłum. S. Rudniański, Warszawa: BKF.
- Dennett, D. 1991. *Consciousness Explained*. Boston, MA: Little, Brown.
- Dupoux, W. E. 2001. *Language, Brain and Cognitive Development: Essays in Honor of Jacques Mehler*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Fodor, J. A. 1983. *The Modularity of Mind*. Cambridge: MIT Press.
- Fodor, J. A. 1984/1990. „Observation Reconsidered”. *Philosophy of Science* 51, 23-43, (reprinted in J. A. Fodor (1990): 231-251).
- Fodor, J. A. 1985. „Précis of The Modularity of Mind”. *The Behavioral and Brain Sciences* 8, 1-42.
- Fodor, J. A. 1990. *A Theory of Content and Other Essays*. Cambridge: MIT Press.
- Fodor, J. A. 1998. *Concepts. Where Cognitive Science Went Wrong*. Oxford: Oxford University Press.
- Fodor, J. A. 2000. *The Mind Doesn't Work That Way*. Cambridge: The MIT Press.
- Fodor, J. A. 2001. Language, Thought and Compositionality. *Mind and Language* 16.1, 1-15.
- Friederici, A. D. 2002. „Towards a neural basis of auditory sentence processing”. *Trends in Cognitive Sciences* 6, 78-84.
- Friederici, A. D., Rüschemeyer, S.-A., Hahne, A. i Friedrich, C. J. 2003. „The role of the left inferior frontal and superior temporal cortex in sentence comprehension: Localizing syntactic and semantic processes”. *Cerebral Cortex* 13, 170-177.
- Friederici, A. D., Gunter, T. C., Hahne, A. i Mauth, K. 2004. „The relative timing of syntactic and semantic processes in sentence comprehension”. *NeuroReport* 15, 165-169.
- Grucza, F. 2002. „Zu den Forschungsgegenständen der Linguistik und der Glottodidaktik. Zum Wesen menschlicher Sprachen und zu ihren Funktionen” w: H. Barkowski, H. and R. Faistauer (red.), 231-244.
- Grucza, F., Krumm, H.-J. i Grucza, B. 1999. *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gabrys-Barker, D. (red.) 2008. *Morphosyntactic Issues in Second Language Acquisition*. (Second Language Acquisition 29). Clevedon-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- Hauser, M., Chomsky, N., i Fitch, T. 2002. „The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve”. *Science* 198. 1569-1579.

- Hirschfeld, L. A. & Gelman, S. A. (red.). 1994. *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Holland, J. 1999. *Emergence: From Chaos to Order*. New York: Perseus Books.
- Hüsing, B., Jäncke, L. i Tag, B. 2006. *Impact Assessment of Neuroimaging*. Zürich/Singen: Hochschulverlag AG.
- Jäncke, L. 2005. *Methoden der Bildgebung in der Psychologie und den kognitiven Neurowissenschaften*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kandel, E. R. 2007. *Auf der Suche nach dem Gedächtnis. Die Entstehung einer neuen Wissenschaft des Geistes* München: Pantheon.
- Karmiloff-Smith, A. 1992. *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Karmiloff-Smith, A. 1999. „Modularity”, w: R. Wilson, F. Keil (red.), 558-560.
- Kim, K. H. S., Relkin, N. R., Lee, K.-M. i Hirsh, J. 1997, „Distinct cortical areas associated with native and second languages”. *Nature* 388, 171-174.
- Krieger-Knieja, J., Piotrowska-Paprocka, U. (red.) 2006., *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Lakoff, G. 1987. *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., Johnson M. 1988. *Metafory w naszym życiu*. Tłum. T. P. Krzeszowski. Warszawa: PIW.
- Morowitz, H. 2002. *The Emergence of Everything How the Word Become Complex*. New York: Oxford University Press.
- Nitsch, C. 2007. „Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive” w: T. Anstatt (red.), 47-67.
- Paradis, M. 2000. „The neurolinguistics of bilingualism in the next decades”. *Brain and Language* 71, 178-180.
- Paradis, M. 2004. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Pinker, S. 1984. *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Pinker, S. 1996. *Der Sprachinstinkt*. München: Kindler.
- Pinker, S. 2000. *Wörter und Regeln. Die Natur der Sprache*. Heidelberg: Spektrum.
- Pinker, S. 2002. *The blank slate: the modern denial of human nature*. London: Penguin.
- Pinker. S. 2005. *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Poczobut, R. 2002. „Odmiany emergencji w zastosowaniach do ontologii umysłu”, *Roczniki Filozoficzne KUL*, 50, z. 1, 405-408.
- Prinz, J. 2006. „Is the Mind Really Modular?” w: R. J. Stainton (red.), 22-36.
- Sadownik, B. 1997. *Glottodidaktische und psycholinguistische Aspekte des Fremdspracherwerbs: Lernerperspektive*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Sadownik, B. 1999. *Implikationen der Zweitsprachenerwerbsforschung für die Glottodidaktik*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sadownik, B. 2000. „Fremdsprachenerwerb als Untersuchungsgegenstand der Glottodidaktik”. *Niemiecki w dialogu/Deutsch im Dialog* 2, Graf-Punkt, Warszawa, 46-73.
- Sadownik, B. 2006. „Psycholingwistyczne i neurobiologiczne aspekty procesu przyswajania języków obcych – zdolności lingwoakwizycyjne ucznia”, w: J. Krieger-Knieja i U. Piotrowska-Paprocka (red.), 16-34.
- Sadownik, B. 2008. „Zur Relevanz der kognitiven Neurowissenschaft für die Glottodidaktik. Neurobiologische Korrelate des impliziten und expliziten (Sprach)Wissens”. *Roczniki Humanistyczne KUL* 5, LVI, 116-133.
- Sadownik, B. 2008a. „The Acquisition of German Syntax by Polish Learners in Classroom Conditions”. (Second Language Acquisition 29). w: D. Gabryś-Barker (red.), 203-225.
- Sadownik, B. 2010. *Modulare Architektur der menschlichen Sprachfähigkeit – kognitive und neurobiologische Dimensionen*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Samuels, R. 2006. „Is he Human Mind Massively Modular?” w: R. J. Stainton (red.), 37-56.
- Searle, J. R. 1995. *Umysł, mózg i nauka*. tłum. J. Bobryk, Warszawa: PWN.
- Searle, J. R. 1999. *Umysł na nowo odkryty*. Tłum. T. Baszniak, Warszawa: PWN.
- Sperber, D. 1994. „The modularity of thought and the epidemiology of representations” w: L. A. Hirschfeld i S. A. Gelman (red.), 39-67.
- Sperber, D. 2002. In defense of massive modularity. w: E. Dupoux, (red.), 47-57.
- Sperber, D. 2005. „Modularity and Relevance: How Can a Massively Modular Mind Be Flexible and Context-Sensitive”, w: P. Carruthers, S. Laurence i S. Stich (red.), 67-88.
- Stainton, R. J. (red.) 2006. *Contemporary Debats in Cognitive Science*. Malden u.a.: Blackwell Publishing.
- Ullman, M. T. 2001. „The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. Bilingualism”. *Language and Cognition* 4, 105-122.
- Wilson, R., Keil, F. (red.) 1999. *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, MA: MIT Press.

Mirośław Pawlak

*Uniwerytet im. Adama Mickiewicza
Zakład Filologii Angielskiej, Kalisz*

ROZWIJANIE AUTONOMII UCZNIĄ W PRACY Z UCZNIEM NIEZWYKŁYM

Fostering autonomy and the exceptional language learner

Fostering learner autonomy is undoubtedly one of the most important goals of foreign language education in Poland, which is evidenced by the fact that it has been included in the current national curriculum, it figures prominently in virtually all available syllabi, and modern coursebooks include numerous elements intended to assist its implementation. It should be made clear, however, that the development of an autonomous approach to language learning is by no means an easy task, the success of which is to a large extent dependent on a particular student. Thus, the aim of the present paper is to demonstrate how autonomy can be effectively promoted in the case of exceptional learners, both such who are successful and such for whom learning a foreign language poses a formidable challenge.

1. Wprowadzenie

Pomimo faktu, że minęło już prawie trzydzieści lat od momentu publikacji przez Holca (1981) kluczowego i często cytowanego raportu opracowanego na zlecenie Rady Europy, w którym zdefiniował on autonomię jako umiejętność przejęcia odpowiedzialności za własną naukę, pojęcie to i oparte na nim podejście do edukacji językowej nie przestają cieszyć się ogromnym zainteresowaniem teoretyków, badaczy i metodyków. Świadczą o tym nie tylko wciąż bardzo liczne konferencje i opracowania naukowe poświęcone tej problematyce (np. Lamb i Reinders, 2007; Pemberton, Toogood i Barfield, 2010), ale również to, że tematyka ta coraz częściej znajduje swoje odzwierciedlenie w publikacjach przeznaczonych dla przyszłych i obecnych nauczycieli języków, czy to w postaci całościowych przewodników mających

wspomagać skuteczne rozwijanie postaw i zachowań autonomicznych (np. Scharle i Schabó, 2000; Hurd i Murphy, 2005), czy to w oddzielnych rozdziałach w podręcznikach metodycznych (np. Hedge, 2000; Harmer, 2001) (patrz Benson, 2007). Tendencje te są również doskonale widoczne w Polsce, ponieważ także tutaj organizowane są konferencje, publikowane są monografie, prace zbiorowe oraz artykuły poświęcone autonomii w nauce języka obcego (np. Wilczyńska, 1999, 2002; Pawlak 2004, 2008a, w druku), opracowywane są narzędzia służące jej rozwijaniu, których przykładem mogą być wersje *Europejskiego portfolio językowego* przeznaczone dla różnych grup wiekowych, od przedszkolaków po osoby dorosłe, a problematyka promowania autonomii stanowi ważny element kształcenia nauczycieli języków obcych. Nie mniej ważne jest to, że wymóg rozwijania samodzielności uczniów wpisany został do obowiązującej podstawy programowej, co sprawia, że znajduje on odzwierciedlenie w opracowywanych programach nauczania i podręcznikach, w których normą jest obecność elementów służących promowaniu autonomii, takich jak samoocena i ocena wzajemna, listy umiejętności, trening strategiczny czy zachęcanie uczniów do gromadzenia wykonywanych prac.

Jeśli jednak przyjrzymy się otaczającej rzeczywistości edukacyjnej, to bardzo szybko stanie się jasne, że istnieje wyraźny rozdźwięk pomiędzy zaleceniami specjalistów i władz oświatowych a tym, co na co dzień można zaobserwować podczas lekcji języka obcego, przy czym sytuacja ta została odnotowana w licznych publikacjach (np. Bielska, 2008; Drożdżal-Szelest, 2008; Głowacka, 2008; Pawlak, 2008b, 2008c). Dla nikogo, kto chociaż trochę zna specyfikę polskiej szkoły nie jest bowiem tajemnicą, że rozwijanie autonomii na pewno nie jest priorytetem dla zdecydowanej większości nauczycieli, którzy wolą koncentrować się na realizacji programu nauczania i przygotowaniu uczniów do nadchodzących egzaminów, a zamieszczone w podręcznikach zadania mające na celu stymulowanie samodzielności oraz wspomaganie treningu strategicznego są przez nich pomijane bądź też traktowane bardzo pobieżnie. Również wielu uczących się, i to niezależnie od etapu edukacyjnego, nie wydaje się być szczególnie zainteresowanych przejęciem odpowiedzialności za czynione postępy, ograniczając się do opanowania i ćwiczenia materiału wprowadzanego podczas lekcji, nie wykazując chęci do samodzielnego poszukiwania materiałów i sposobów efektywnej nauki, i polegając na ocenie dokonywanej przez nauczyciela. Choć taki stan rzeczy jest bez wątpienia wynikiem wielu różnych czynników (Komorowska, 2003), to jednym z kluczowych wydaje się być przekonanie o niemożności promowania autonomii w sytuacji, gdy uczniowie w tej samej klasie tak bardzo się od siebie różnią, zarówno pod względem poziomu opanowania danego języka, jak i osobowości, stylów uczenia się, stosowanych strategii, potrzeb czy preferencji. Dlatego też, celem niniejszego artykułu jest pokazanie, w jaki sposób rozwijanie postaw i zachowań o charakterze autonomicznym powinno uwzględniać tego typu specyfikę i niezwykłość uczących się, z zastrzeżeniem, że owa niezwykłość

ogranicza się tutaj do różnych poziomów zaawansowania, a zasadniczy nacisk jest położony na możliwości zróżnicowania stosowanych technik w zależności od tego, czy mamy do czynienia z uczniem wybitnym, czy też nieco słabszym. Na początku przedstawione zostanie pokrótce samo pojęcie autonomii i zaprezentowane będą różnego rodzaju czynniki, które mogą w dużej mierze warunkować skuteczność podejmowanych przez nauczyciela działań służących jej rozwijaniu. Natomiast trzon publikacji stanowić będzie omówienie technik i zadań, które mogą być zastosowane w celu stymulowania postaw i zachowań autonomicznych pośród uczących się na różnych poziomach zaawansowania.

2. Geneza, definicje i charakterystyka autonomii

Charakterystykę pojęcia autonomii warto rozpocząć od omówienia głównych przyczyn, dla których ten atrybut uczących się tak bardzo zyskał na popularności, a potrzeba jego rozwijania stała się jednym z nadrzędnych celów polityki językowej w większości krajów europejskich, przy czym będzie się ono tutaj ograniczać jedynie do najważniejszych z nich, tym bardziej, że szczegółowe przedstawienie genezy podejść o charakterze autonomicznym znaleźć można w wielu innych publikacjach (np. Michońska-Stadnik, 1996; Benson i Voller, 1997; Benson, 2011; Komorowska, 2003; Pawlak i in., 2006). W tym miejscu warto zwrócić uwagę na takie czynniki, jak zmiany społeczne i ideologiczne, które dokonywały się w latach 60. ubiegłego wieku i doprowadziły do powstania nowych grup, ruchów i inicjatyw, szczególnie w Stanach Zjednoczonych, a także radykalne propozycje reformy systemu edukacji, które wysunęli między innymi Rogers (1969), Freire (1970) i Illich (1971), i które miały przede wszystkim na celu postawienie na pierwszym planie osoby ucznia i podejmowanych przez niego decyzji. Nie mniej istotne było pojawienie się konstruktywistycznych teorii uczenia się oraz pojęcia autoregulacji, które kładły nacisk na konieczność aktywnego zaangażowania się w proces przyswajania wiedzy i umiejętności oraz przewartościowanie poglądów na sam proces uczenia się języka obcego, co było związane z zanegowaniem koncepcji behawiorystycznej przy jednoczesnym zwróceniu uwagi na czynniki kognitywne, afektywne czy też społeczne. Dużą rolę odegrały również wyniki badań dotyczących cech i zachowań osób odnoszących sukces w nauce języka oraz różnic indywidualnych i stosowania strategii uczenia się, które jasno pokazały, że skuteczna nauka języka odbywać się może na wiele sposobów, a co za tym idzie niemożliwe jest uwzględnienie podczas lekcji indywidualnych preferencji i potrzeb uczniów. Wszystko to przyczyniło się do przewartościowania poglądów na role pełnione przez nauczyciela i uczniów, którego wyrazem było odejście od modelu przekazywania wiedzy i ukierunkowanie procesu nauczania na osobę ucznia, stwarzające mu jak najlepsze warunki do samodzielnego przyswajania umiejętności językowych oraz kreujące możliwości uczestniczenia we w miarę autentycznej komunikacji i przejęcia części odpowiedzialności za własną naukę. Warto również wspomnieć

o zjawiskach, które nie były bezpośrednio związane z modyfikacją spojrzenia na sam proces uczenia się i były wynikiem procesów o charakterze globalnym, z jednej strony w pewien sposób wymuszając, a z drugiej znacząco ułatwiając autonomizację. Chodzi tutaj zarówno o lawinowo rosnącą liczbę osób uczących się języków, co uwidoczniło ograniczenia instytucji edukacyjnych i stanowiło impuls do poszukiwania alternatywnych sposobów nauki, jak i o zwiększającą się komercjalizację kształcenia językowego oraz rozwój technologii internetowej i informacyjnej, które doprowadziły do rozpowszechnienia nowatorskich rozwiązań w nauczaniu języków i promowania autonomii.

Na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat nastąpiły także daleko idące zmiany w samym sposobie rozumienia pojęcia autonomii, co musiało się przełożyć na modyfikację poglądów na skuteczne sposoby jej rozwijania w klasie językowej. Przede wszystkim, należy odnotować znaczącą ewolucję, jakiej poddana została sama definicja autonomii, gdyż o ile Holec (1981) koncentruje się głównie na zachowaniach uczących się w odniesieniu do głównych etapów nauki, które są dowodem przejmowania przez nich odpowiedzialności, tj. na wyznaczaniu celów, doborze technik i strategii, monitorowaniu i dokonywaniu samooceny, to Little (1991) zwraca uwagę na psychologiczny wymiar tego typu działań, który jest związany ze zdolnością do bezstronności, krytycznej refleksji, podejmowania decyzji i niezależnego działania. Z kolei Benson (2001) definiuje autonomię w odniesieniu do stopnia kontroli nad różnymi aspektami procesu uczenia się, podkreślając, że związana jest ona nie tylko z podejmowanymi przez uczących się działaniami i czynnikami psychologicznymi, ale również decyzjami dotyczącymi treści i celów nauki. Kładzie on jednocześnie nacisk na społeczny i sytuacyjny wymiar postaw i zachowań o charakterze autonomicznym, ponieważ zakres kontroli nad wymienionymi powyżej elementami nie zależy tylko i wyłącznie od jednostki, ale raczej od umiejętności wspólnego podejmowania decyzji w ściśle określonych sytuacjach. Warto tutaj również wspomnieć o definicji zaproponowanej przez Dam (2002), która zwraca uwagę na fakt, że autonomię należy rozważać nie tylko w kontekście zdolności do przejmowania odpowiedzialności za własną naukę, czy to w wymiarze określonych zachowań, czy mechanizmów psychologicznych, które umożliwiają podejmowanie takich właśnie działań, ale także chęci i gotowości uczących się do wykazywania postaw i zachowań o charakterze autonomicznym. Jest to o tyle istotne, że z łatwością można znaleźć uczniów, którzy mogą, ale z różnych przyczyn wcale nie chcą stawać się bardziej samodzielnymi, bądź są niezwykle autonomiczni, gdy chodzi o pewne przedmioty szkolne, a ograniczają się tylko i wyłącznie do materiałów i zadań zaproponowanych przez nauczyciela w przypadku innych, choćby dlatego, że uważają je za mało potrzebne i przydatne.

Kolejną kwestią, nad którą należałoby się zastanowić są pewne dystynktywne cechy autonomii w nauce języków obcych, tym bardziej, że również tutaj nie brakuje nieporozumień i często bardzo rozbieżnych opinii. Przede wszystkim, jak wynika zresztą z zaprezentowanych powyżej definicji,

autonomia jest obecnie uznawana za atrybut uczących się, a nie, jak to miało miejsce wcześniej, sytuacji, w których odbywa się nauka języka (Dickinson, 1987). Oznacza to, że samo stworzenie okoliczności, w których uczący się muszą być samodzielni nie gwarantuje, że właśnie w taki sposób będą się oni zachowywać, choć oczywiście może to w jakimś stopniu sprzyjać autonomizacji. Trzeba sobie również zdawać sprawę z faktu, że nieuprawnione byłoby kategoryczne stwierdzenie, iż uczniowie są lub nie są autonomiczni, ponieważ da się wyróżnić różne poziomy autonomii, co sprawia, że można być samodzielnym w bardzo różnym stopniu, a cecha ta ma charakter dynamiczny i podlega fluktuacjom w zależności od wielu czynników. Dla przykładu, Littlewood (1999) proponuje rozróżnienie pomiędzy *autonomią proaktywną*, która podkreśla indywidualny wymiar nauki i pozwala uczącym się na samodzielne jej ukierunkowanie, i *autonomią reaktywną*, gdzie cele nauki zostają określone przez nauczyciela, ale uczniowie mają swobodę w doborze metod i środków ich realizacji. Równie ważne jest to, że, niezależnie od poziomu, autonomia może się przejawiać na bardzo różne sposoby w zależności od czynników indywidualnych, takich jak wiek, wyznaczone cele czy motywacja, i kontekstualnych, takich jak chociażby omawiane treści czy rodzaj wykonywanego zadania (por. Little, 1991). Warto też pamiętać, że, wbrew temu co mogłoby się wydawać, autonomia jest nie tylko właściwością jednostki, tak jak ma to miejsce podczas nauki bez nadzoru nauczyciela, ale również grupy, gdyż, jak już wspomniano powyżej, wiąże się ona ze zmianą ról nauczyciela i ucznia w klasie szkolnej oraz zdolnością do wspólnego podejmowania decyzji, tak jak ma to miejsce podczas pracy w parach i małych grupach czy wykonywania zadań projektowych. Nie mniej ważne jest to, że choć większa samodzielność jest zazwyczaj utożsamiana z wyższym poziomem zaawansowania, to relacja ta jest bardziej złożona, bo przecież można sobie łatwo wyobrazić osobę, która dopiero zaczyna uczyć się nowego języka i już od samego początku jest bardzo samodzielną, ale zapewne również taką, która dobrze posługuje się tym językiem, a jest jedynie w ograniczonym stopniu autonomiczna (Kumaravadivelu, 2003). Trzeba też podkreślić, że rozwijanie autonomii może być postrzegane jako sposób na zwiększenie efektywności nauki języka obcego (tzw. *autonomia dla nauki języka*) lub jako cel sam w sobie, ponieważ większa samodzielność ma przygotować uczących się do skutecznego funkcjonowania w wielu sferach życia (tzw. *nauka języka dla autonomii*). Zakres i sposób autonomizacji musi też uwzględniać specyfikę kulturową i ściśle z nią związane ograniczenia danego systemu edukacyjnego, choćby dlatego, że trudno byłoby oczekiwać, aby polscy uczniowie zachowywali się podczas lekcji w taki sam sposób jak ich amerykańscy rówieśnicy (Benson i Voller, 1997; Benson, 2001, 2007).

Omówienie pojęcia autonomii byłoby niepełnie bez przedstawienia cech i zachowań charakterystycznych dla ucznia autonomicznego, gdyż to właśnie one stanowią podstawowy wyznacznik samodzielności uczących się z punktu

widzenia nauczyciela. Jedno z najbardziej znanych zestawień zaprezentował Boud (1988), który twierdzi, że uczniowie cechujący się wysokim poziomem autonomii wykazują inicjatywę w takich obszarach jak określanie swoich potrzeb, wyznaczenie celów nauki, dobór odpowiednich technik i strategii, poszukiwanie źródeł, środków i materiałów, współpraca z innymi członkami grupy, identyfikacja problemów i samodzielne ich rozwiązywanie, wybór miejsca i czasu nauki, postrzeganie nauczyciela jako doradcy i przewodnika, a nie jako głównego źródła informacji i wskazówek, podejmowanie działań wykraczających poza wymagania szkolne, dokonywanie samooceny, uczenie się poza szkołą, decydowanie o tym, kiedy należy zakończyć naukę, refleksja nad procesem uczenia się oraz świadomość, że podejmowane decyzje mogą mieć wpływ nie tylko na osiągane w danej chwili wyniki, ale również na całe życie. Z kolei Legutke i Thomas (1991) koncentrują się na podstawowych umiejętnościach, jakie powinien posiadać samodzielny i niezależny uczeń, wskazując między innymi na zwracanie uwagi na jakość uczenia się, rejestrowanie postępów i rozróżnianie sposobów nauki, podejmowanie decyzji dotyczących poszczególnych etapów nauki i dobieranie odpowiednich środków, przejmowanie odpowiedzialności za zmianę wyznaczonych celów i uzasadnianie decyzji tego typu, skuteczną pracę zespołową i zaakceptowanie odpowiedzialności za jej wyniki oraz podejmowaną z własnej inicjatywy rzetelną samoocenę i zainteresowanie postępami innych członków grupy. Rzecz jasna, trudno oczekiwać, aby nawet bardzo autonomiczny uczeń wykazywał wszystkie takie cechy i zachowania w każdej sytuacji, bo, jak już wspomniano powyżej, autonomia może przejawiać się w bardzo różny sposób w przypadku poszczególnych osób i uwarunkowań, a takie czynniki jak rodzaj zadania czy rozwijana sprawność językowa mogą determinować to, czy i w jakim stopniu uczeń zechce być samodzielny.

3. Rozwijanie autonomii a specyfika ucznia

Jak pisze Harmer (2001: 335), „Niezależnie od tego jak dobry jest nauczyciel, uczniowie nigdy nie nauczą się języka – ani czegokolwiek innego – jeśli nie będą starali się uczyć nie tylko w klasie szkolnej, ale także poza nią. Język jest zbyt skomplikowany, aby uczniowie mogli się w klasie nauczyć wszystkiego, czego potrzebują” (tłumaczenie autora). Jak wynika z tego cytatu, zdolność do przejęcia odpowiedzialności za własną naukę, jak również gotowość do podejmowania działań autonomicznych w dużej mierze warunkują sukces w nauce języka obcego i są po prostu nieodzowne w sytuacji, kiedy szkolny i pozaszkolny kontakt z językiem docelowym jest czasami bardzo ograniczony, tak jak ma to miejsce w przypadku edukacji językowej w Polsce. Już sam ten fakt stanowi wystarczające uzasadnienie dla podejmowania kroków mających na celu stymulowanie postaw i zachowań autonomicznych, czy to poprzez włączanie odpowiednich treści do programów nauczania, zamieszczanie stosownych zadań

w podręcznikach, zachęcanie uczących się do korzystania z dodatkowych narzędzi, takich jak na przykład *Europejskie portfolio językowe*, czy też różne działania nauczyciela podczas lekcji. Specjaliści wskazują także na wiele innych, bardziej ogólnych powodów, dla których warto rozwijać autonomię. Zwracają na przykład uwagę na to, że postęp we wszystkich dziedzinach życia jest tak szybki, iż konieczne jest nabywanie wiedzy i umiejętności, także w odniesieniu do języków obcych, przez całe życie, najczęściej we własnym zakresie. Autonomia przekłada się na bardziej skuteczne przyswajanie języka, a uczeń, który przejmuje odpowiedzialność za własną naukę, ma większe szanse na opanowanie nie tylko wiedzy deklaratywnej, czyli reguł gramatycznych czy pojedynczych słów, ale również wiedzy proceduralnej, czyli umiejętności zastosowania form językowych w komunikacji. Nie mniej ważne jest to, że autonomia wpisuje się w rozwój indywidualny i społeczny jednostki, stanowi integralny element procesu uczenia się, czy to w przypadku języka obcego, czy innego przedmiotu, i umożliwia indywidualizację procesu dydaktycznego. Warto także podkreślić, że decyzja o podjęciu działań zmierzających do rozwijania autonomii może być korzystna dla samych nauczycieli, jako że motywuje ich ona do większego zaangażowania, stymuluje kreatywność, zachęca do poszukiwania nowych technik, zadań czy materiałów i wymusza niejako ciągłą pracę nad swoimi umiejętnościami językowymi (por. Dam, 2002; Komorowska, 2003; Pawlak i in., 2006).

Z drugiej jednak strony, promowanie postaw i zachowań autonomicznych napotyka na wiele problemów w naszym kontekście edukacyjnym, co jest zapewne jedną z podstawowych przyczyn, dla których tego typu działania podejmowane są stosunkowo rzadko i mają dosyć ograniczony charakter. Po pierwsze, wątpliwości co do zasadności rozwijania autonomii mają sami nauczyciele, ponieważ taka decyzja oznacza rezygnację z jakiejś części kontroli nad tym, co dzieje się podczas lekcji i utrudnia ewaluację postępów uczniów. W nieunikniony sposób skutkuje też większym obciążeniem i odpowiedzialnością, ponieważ nie wystarczy już tylko korzystanie z podręcznika, uczący się mogą częściej prosić o indywidualne konsultacje, na które trudno znaleźć czas podczas zajęć, i mogą się pojawić pytania, na które nauczyciel nie zawsze zna odpowiedź. Przeciwni przejmowaniu odpowiedzialności za własną naukę są też często sami uczniowie, czy to dlatego, że są przywiązani do tradycyjnego modelu edukacji, zdają sobie sprawę, że większa samodzielność niesie ze sobą poważne konsekwencje, a może po prostu brak im jest odpowiedniej motywacji do nauki danego języka. Trzeba również wziąć pod uwagę opinię rodziców, którzy, często przez pryzmat własnych doświadczeń, mogą interpretować działania na rzecz autonomizacji jako wyraz niekompetencji nauczyciela czy też pokusy do pójścia po najmniejszej linii oporu, bo przecież rozpowszechnione jest przekonanie, że za wyniki w nauce odpowiada tylko i wyłącznie on, a nie uczeń. Decydujące znaczenie mają też bardzo często obowiązujące przepisy i wymagania, które powodują, że priorytetem staje się realizacja programu nauczania i

przygotowanie uczniów do egzaminów, a autonomizacja jest postrzegana jako proces, który może utrudnić realizację tych celów (por. Komorowska, 2003; Pawlak, 2004; Pawlak i in., 2006).

Biorąc pod uwagę omówione powyżej zalety autonomii w nauce języka, problemy tego typu z pewnością nie usprawiedliwiają zaniechania podejmowania działań w tym zakresie, ale powinny nam uzmysłwić, jak ważne jest wyznaczanie realistycznych celów w stymulowaniu postaw i zachowań o charakterze autonomicznym, jak również wzięcie pod uwagę specyfiki danej grupy uczniów. Z jednej strony jest bowiem rzeczą oczywistą, że pełna autonomia, czyli ta, którą Littlewood (1999) określa mianem autonomii proaktywnej, nie jest w zasadzie możliwa do osiągnięcia w warunkach szkolnych, być może za wyjątkiem kilku wybitnych uczniów, których może w trakcie swojej pracy zawodowej spotkać nauczyciel. Z drugiej strony natomiast, nawet w przypadku realizacji o wiele skromniejszego celu, jakim jest stworzenie możliwości rozwoju autonomii reaktywnej, podejmowane działania muszą uwzględniać szereg zmiennych indywidualnych, gdyż w innym razie mogą się one zakończyć całkowitym fiaskiem lub ich efektywność będzie bardzo ograniczona. Chodzi tutaj o różnego rodzaju czynniki kognitywne (np. wiek, wrodzone zdolności językowe, style poznawcze, style i strategie uczenia się), czynniki afektywne (np. motywacja, osobowość, lęk językowy, samoocena), czynniki społeczne (np. przekonania, wsparcie ze strony rodziców, sytuacja w domu), pewne deficyty i związane z nimi trudności w uczeniu się (np. dysleksja, problemy ze wzrokiem lub słuchem itp.), a także o poziom opanowania języka docelowego, który stanowi główny przedmiot zainteresowania niniejszych rozważań. Trudno się przecież nie zgodzić, że rozwijanie autonomii musi odbywać się w zupełnie inny sposób w przypadku małych dzieci i dorosłych, dominujące style uczenia się mogą utrudnić lub ułatwić stosowanie określonych technik, przekonania i oczekiwania co do sposobu prowadzenia lekcji będą miały kluczowe znaczenie, jeśli chodzi o stosunek uczniów do autonomizacji, a w przypadku dyslektyków czy uczących się wykazujących objawy zespołu nadpobudliwości wykonywanie pewnych zadań może być utrudnione i wymagać większego zaangażowania i przygotowania nauczyciela. Ogromne znaczenie ma także dostosowanie sposobów stymulowania postaw i zachowań autonomicznych do poziomu zaawansowania uczniów, tym bardziej, że najczęściej istnieją daleko idące różnice w tym zakresie w obrębie tej samej grupy. Jest bowiem rzeczą oczywistą, że w przypadku lepszych uczniów możliwe będzie stosowanie o wiele szerszego repertuaru technik i zadań oraz częstsze odwoływanie się do języka obcego aniżeli w przypadku uczniów słabszych, a ci drudzy będą wymagali o wiele większego wsparcia i większej motywacji. To właśnie temu ważnemu zagadnieniu poświęcona będzie kolejna część publikacji.

4. Techniki rozwijania autonomii na różnych poziomach zaawansowania

Celem tej części artykułu jest zilustrowanie możliwości zróżnicowania sposobów rozwijania autonomii w zależności od stopnia opanowania języka docelowego, zarówno w przypadku różnych grup uczniowskich, jak i w obrębie tej samej grupy, w której znaleźć można uczniów bardzo dobrych i zdecydowanie słabszych. Głównym punktem odniesienia będzie tutaj nieco zmodyfikowana lista technik służących stymulowaniu postaw i zachowań autonomicznych, którą zaproponowali Pawlak i in. (2006), przy czym w każdym przypadku przedstawione zostaną rozwiązania, które można wykorzystać w pracy z lepszymi i słabszymi uczniami.

Organizacja lekcji i dobór materiałów

Bardziej zaawansowani uczniowie mogą zostać zaangażowani w prowadzenie niektórych lekcji poprzez przygotowywanie prezentacji na interesujące tematy, niekoniecznie związane z tokiem lekcji, podawanie wyjaśnień gramatycznych i wprowadzanie słownictwa. Mogą także wyszukiwać dodatkowe materiały będące uzupełnieniem podręcznika lub opracowywać ćwiczenia powtórzeniowe (gramatyka, słownictwo) dla swoich nieco mniej zaawansowanych kolegów i koleżanek. Istnieje też możliwość takiej organizacji zajęć, aby mogli oni pomagać uczniom słabszym w rozwiązywaniu problemów w nauce języka obcego, na przykład poprzez poświęconą realizacji tego celu pracę w parach i małych grupach. Uczniowie słabsi natomiast mogliby mieć możliwość współdecydowania o tym, co warto byłoby powtórzyć i dodatkowo przećwiczyć. Mogą też zostać poproszeni o wyszukiwanie informacji dotyczących omawianych tematów, tak w języku ojczystym, jak i języku docelowym.

Podnoszenie świadomości uczących się

Zarówno lepsi, jak i słabsi uczniowie mogą zostać poproszeni o wypełnienie kwestionariuszy dotyczących przekonań, stylów uczenia się bądź też ulubionych sposobów nauki, przy czym można tutaj wykorzystać zarówno język polski, jak i język obcy, w zależności od poziomu zaawansowania. Jednym z narzędzi, które mogłoby być przydatne w tym celu jest na pewno odpowiednia wersja *Europejskiego portfolio językowego*, a szczególnie *Biografia językowa*. I tak na przykład w *Europejskim portfolio językowym dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* (Bartczak i in., 2006) znaleźć można stwierdzenia dotyczące różnych aspektów nauki języków obcych, które mają zachęcać użytkowników do refleksji w tym zakresie, takie jak: „Znajomość języków obcych jest niezbędna w dzisiejszych czasach”, „Znajomość gramatyki nie jest istotna w komunikacji”, „Wolę, żeby nauczyciel poprawiał wszystkie moje błędy”, „Nauczyciel powinien cały czas używać j. obcego podczas lekcji”, „Potrzebne są specjalne predyspozycje do nauki języka obcego” itp. Można też odwołać się do instrumentów, które są wykorzystywane w różnego rodzaju projektach badawczych, choć większość z nich dostępna jest w wersji anglojęzycznej i konieczne będzie ich przełożenie na

język polski. Dobrymi przykładami takich narzędzi są: *inventarz przekonań o nauce języka* (ang. *Beliefs about Language Learning Inventory, BALLI*) (Horwitz, 1988), *ankieta służąca określeniu poziomu lęku językowego* (ang. *Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLACS*) (Horwitz, Horwitz i Cope, 1986), *kwestionariusz służący określeniu stylów uczenia się* (*Perceptual Learning Style Preference Questionnaire*) (Reid 1987) oraz różne instrumenty pozwalające na określenie poziomu i rodzaju motywacji. Wypełnienie takich kwestionariuszy może stanowić punkt wyjścia do omówienia i przedyskutowania udzielonych odpowiedzi, na przykład w grupach na tym samym, a później na różnym poziomie i w końcu na forum całej klasy. Można też poprosić lepszych i słabszych uczniów o wymianę doświadczeń na temat nauki języka i wzajemne udzielanie sobie wskazówek i porad, a często przydatna będzie również dyskusja ze wszystkimi uczniami dotycząca ich przekonań, ulubionych sposobów nauki i wykorzystywanych materiałów, prowadzona w obu językach. Warto także sięgnąć po zadania mające na celu stymulowanie refleksji, takie jak te zamieszczone w przewodnikach metodycznych towarzyszących polskim wersjom *Europejskiego portfolio językowego*, gdyż mogą one być z powodzeniem wykonywane przez uczniów na bardzo różnych poziomach. Przykłady dwóch takich zadań podane są poniżej (por. Pawlak i in., 2006: 91, 97):

TWORZENIE PROFILU DOBREGO UCZNIĄ

Uczniowie najpierw pracują indywidualnie i sporządzają listę dziesięciu cech i zachowań, które ich zdaniem charakteryzują osoby odnoszące sukces w nauce języka. Potem porównują swoją listę z partnerem i w drodze negocjacji wybierają pięć takich atrybutów. Następnie pracują z kolejnymi osobami i za każdym razem starają się ustalić pięć wspólnych elementów. Po zakończeniu zadania uczniowie zapisują na tablicy ten swego rodzaju profil dobrego ucznia i wspólnie z nauczycielem zastanawiają się nad wagą poszczególnych cech i zachowań.

REFLEKSJA NAD CELAMI I EFEKTAMI LEKCJI

Pod koniec lekcji nauczyciel prosi uczniów, aby wypisali trzy rzeczy, których się w jej trakcie nauczyli. Następnie zapisuje na tablicy cele, które chciał osiągnąć i prosi o chwilę refleksji i identyfikację ewentualnych różnic. Kilku uczących się jest w końcu poproszonych o próbę uzasadnienia swoich wyborów i określenie, na ile cele wyznaczone przez prowadzącego miały dla nich znaczenie.

Trening strategiczny

Z uwagi na fakt, że stosowanie odpowiednio dobranych do własnych preferencji i wymogów wykonywanego zadania strategii uczenia się jest uważane za klucz do autonomii (Wenden, 1991), konieczne jest prowadzenie treningu strategicznego, który powinien odbywać się przy uwzględnieniu kilku podstawowych zasad, tj.: (1) punktem wyjścia powinna być identyfikacja strategii stosowanych przez uczniów, (2) na początku główny nacisk powinien być położony na strategię metakognitywną, (3) uczący się powinni być w pełni

świadomości celów treningu, (4) strategie powinny być prezentowane i ćwiczone podczas wykonywania konkretnych zadań językowych, oraz (5) na tyle, na ile jest to możliwe, trening powinien zaczynać się wcześniej, być wszechstronny i intensywny (patrz Drożdżal-Szelest, 1997; Chamot, 2004; Pawlak i in., 2006). Choć przestrzeganie wszystkich tych zaleceń ma ogromne znaczenie, nie mniej ważne jest zróżnicowanie celów i metod zależnie od poziomu uczniów, a także indywidualizacja podejmowanych działań, tak aby uwzględnić ich potrzeby, preferencje i style poznawcze. Niezależnie od stopnia opanowania języka, pierwszym krokiem powinno być zapoznanie uczniów z inwentarzami strategii uczenia się, najlepiej w języku polskim, ponieważ pozwoli im to uświadomić sobie, w jaki sposób się uczą i jakie inne działania strategiczne mogłoby podejmować. Można w tym celu wykorzystać *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, w którym w sekcji zatytułowanej *Jak uczyć się języków* (Bartczak i in., 2006: 21-26) zamieszczono listy strategii przydatnych w nauce sprawności i podsystemów języka i znaleźć tam można takie stwierdzenia jak: „Buduję skojarzenia, aby łatwiej zapamiętać nowe słówka”, „Staram się zrozumieć każdą regułę gramatyczną”, „Znam transkrypcję fonetyczną i sprawdzam wymowę w słowniku”, „Słucham wiadomości radiowych w języku obcym”, „Robię notatki, aby lepiej zrozumieć treść tekstu”, „Szukam okazji do rozmowy w języku obcym”, „Zbieram materiał językowy przydatny do napisania tekstu” itp. Podobnie jak w przypadku podnoszenia świadomości uczących się, można też sięgnąć po gotowe inwentarze strategii, nie tylko dobrze znany i często stosowany *inwentarz strategii uczenia się języka obcego* (ang. *Strategy Inventory for Language Learning, SILL*) (Oxford, 1990), ale także nowsze narzędzia, których przykładem może być *skala umiejętności autoregulacji w uczeniu się słownictwa* (*Self-Regulating Capacity in Vocabulary Learning Scale, SRCvoc*) (Tseng, Dörnyei i Schmitt, 2006). Lepsi i słabsi uczniowie mogą następnie wspólnie wykonywać zadania językowe, które poprzedza i po których następuje dyskusja na temat stosowanych strategii, a przydatna będzie też dyskusja w grupach lub na forum klasy, w języku polskim bądź obcym, na temat stosowanych strategii i ich przydatności. Także tutaj warto sięgnąć po zadania, które mają na celu bardziej efektywne wykorzystywanie działań o charakterze strategicznym, takich jak to zaprezentowane poniżej (por. Pawlak i in., 2006: 88):

TWORZENIE I STOSOWANIE ŁAŃCUCHÓW STRATEGII

Pracując w grupach, uczniowie mają za zadanie opracować zestaw strategii, który byłby pomocny w pracy nad wymową poprzez oglądanie filmów w oryginalnej wersji językowej. Opracowane łańcuchy strategii są następnie przekazywane uczniom w innej grupie, która proponuje ewentualne zmiany, po czym projekt wraca do jego twórców, którzy decydują, jakie wprowadzić w nim modyfikacje. W ramach zadania domowego uczniowie oglądają film na DVD stosując opracowany przez siebie zestaw strategii i przygotowują sprawozdania, które są podstawą do dyskusji podczas kolejnych zajęć.

Zróżnicowanie zadań domowych

Zadania domowe dają wiele możliwości stymulowania postaw i zachowań autonomicznych, przy czym stosunkowo prosto jest w tym przypadku dostosować podejmowane działania do różnych poziomów zaawansowania i możliwości uczniów. Można tu wymienić negocjowanie ilości, rodzaju i terminu pracy domowej dla lepszych i słabszych uczniów, proponowanie różnych, bardziej lub mniej wymagających tematów wypracowań i różnicowanie zakresu udzielanego wsparcia, na przykład poprzez podawanie niezbędnego słownictwa, tekstów modelowych itp. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby, zależenie od poziomu zaawansowania, uczniowie byli proszeni o wykonywanie różnych ćwiczeń i zadań (np. ćwiczenia gramatyczne i leksykalne, prezentacje). Warto też rozważyć możliwości dalszej indywidualizacji w obrębie obu tych grup, a także stworzenie warunków do wspólnego wykonywania i korekty zadań domowych przez uczniów na różnych poziomach zaawansowania.

Zachęcanie uczniów do prowadzenia dziennika

Mimo że jest to jedna z najtrudniejszych technik służących rozwijaniu autonomii, głównie dlatego, że uczniowie są często niechętni prowadzeniu dzienników, rzadko robią to z własnej woli i nie dokonują wpisów regularnie, to również tutaj istnieje możliwość uwzględnienia różnych poziomów zaawansowania. Uczący się mogą mieć bowiem wybór co do tematyki i zakresu wpisów oraz języka, w którym odnotowują swoje refleksje i przemyślenia, ponieważ to oni sami są najlepiej w stanie określić swoje umiejętności i zdecydować, co potrafią, a czego nie są w stanie zrobić. Prowadzone dzienniki mogą też stanowić podstawę do dialogu między lepszymi i słabszymi uczniami, czy to w ramach pracy w parach w klasie, czy też jako część zadania domowego, co na pewno przyczyni się do refleksji nad procesem uczenia się i może ułatwić skuteczniejsze radzenie sobie z napotykanymi problemami.

Praca w parach i małych grupach oraz wykonywanie zadań projektowych

Praca w parach i małych grupach i wykonywanie zadań projektowych to niezwykle ważne techniki w rozwijaniu autonomii, gdyż umożliwiają one uczniom samodzielne podejmowanie decyzji co do sposobu wykonania określonego zadania, a jednocześnie stwarzają możliwości indywidualizacji, również pod kątem uwzględniania różnych poziomów zaawansowania. I tak dla przykładu, dobrym rozwiązaniem jest różnicowanie rodzajów zadań wykonywanych przez lepszych i słabszych uczniów, albo w całości, albo w części (np. inne teksty lub różne polecenia do tego samego tekstu), dostosowywanie czasu przeznaczanego na zaplanowanie zadania oraz udzielanego wsparcia do umiejętności uczących się, czy dokonywanie modyfikacji w składzie poszczególnych grup, tak aby uczniowie mogli pracować zarówno z osobami na swoim poziomie, jak i z lepszymi i słabszymi. Jeśli chodzi o zadania projektowe, doskonałą strategią jest tworzenie grup składających się z

uczniów na różnych poziomach zaawansowania i przydzielanie lepszym i słabszym uczniom różnych ról podczas planowania, wykonywania i prezentacji rezultatów projektu.

Kontrakty indywidualne i grupowe

Poza tym, że kontrakty tego typu przyczyniają się do autonomizacji, to w naturalny sposób dają one nauczycielowi sposobność uwzględnienia różnych umiejętności uczących się. Można bowiem wynegocjować odmienne cele, harmonogramy, sposoby oraz oczekiwane rezultaty nauki dla różnych grup uczniów, ale także dla poszczególnych osób, co jest bardzo ważne w sytuacji, gdy mamy do czynienia z jednym czy dwoma uczniami wyróżniającymi się na tle całej klasy, czy to z uwagi na bardzo wysoki, czy też bardzo niski poziom opanowania języka.

Indywidualizacja zadań podczas lekcji

Choć konieczność realizacji programu może być tutaj pewną przeszkodą, to podczas jednej lekcji w tygodniu, a przynajmniej jej części, uczniowie mogą mieć możliwość samodzielnego decydowania, nad czym chcieliby pracować (np. czytanie, słownictwo, pisanie, kultura itp.). Jest to oczywiście ogromna szansa dla uczniów na różnych poziomach zaawansowania, aby skoncentrować się na tym, co ich najbardziej interesuje bądź też na zagadnieniach, z którymi mają największe problemy, przy czym kluczowe będzie tutaj wsparcie nauczyciela, a także współpraca pomiędzy lepszymi i słabszymi uczniami. Warto również podkreślić, że najlepsi uczący się mogą w takich sytuacjach wykonywać zadania, które nie są bezpośrednio związane z programem nauczania i celami lekcji, co przyczynia się do ograniczenia frustracji i nudy, tak często prowadzących do problemów z dyscypliną.

Zachęcanie do korzystania z technologii komputerowej

Szeroko dostępna technologia komputerowa i informacyjna stwarza ogromne możliwości stymulowania autonomii uczniów, a przy tym pozwala na uwzględnienie różnic w poziomie opanowania języka docelowego. Warto tu wspomnieć o zapoznawaniu słabszych i lepszych uczniów z programami czy też stronami internetowymi, które mogą wspomagać naukę, a jednocześnie są odpowiednie dla ich umiejętności językowych lub mogą łatwo do nich zostać dostosowane. Innym rozwiązaniem jest wykonywanie projektów interdyscyplinarnych przy użyciu technologii, co wiąże się z odpowiednim podziałem ról, o którym już wspomniano powyżej, czy zapoznawanie uczniów z ogromnym potencjałem słowników elektronicznych i korpusów, z pozostawianiem im decyzji co do wyboru i sposobu korzystania z tego typu zasobów.

Zachęcanie do kontaktu z językiem poza klasą

Uświadamiając uczniom konieczność kontaktu z przyswajającym językiem obcym poza klasą, nauczyciel ma możliwość wskazania takich rozwiązań, które będą najbardziej odpowiednie dla danej grupy. O ile lepszym uczniom można polecić obcojęzyczne strony internetowe, rozmowy przez komunikatory internetowe czy czytanie czasopism i książek w oryginale, to uczniowie słabsi na pewno skorzystają na czytaniu uproszczonych wersji książek i czasopism dla osób uczących się języka obcego, czy używaniu specjalnie dla nich przeznaczonych portali internetowych. Zwiększanie kontaktu z językiem poza klasą można także osiągnąć przez zadania domowe, które takiego kontaktu będą wymagać, a rozwiązania w tym zakresie zostały już omówione powyżej.

Rozwijanie umiejętności samooceny i oceny wzajemnej

Umiejętność samodzielnej oceny własnych postępów ma kluczowe znaczenie w promowaniu postaw i zachowań o charakterze autonomicznym, bo bez niej niemożliwe jest w zasadzie wyznaczanie odpowiednich celów, dobór optymalnych strategii oraz monitorowanie samego przebiegu nauki. Można w tym celu wykorzystać zadania, sekcje powtórzeniowe i listy umiejętności zamieszczone w wielu podręcznikach, ale także tabele samooceny i listy umiejętności zawarte w polskich wersjach *Europejskiego portfolio językowego* dla różnych grup wiekowych. Kluczowe znaczenie będzie miało tutaj dostosowanie tego typu narzędzi do poziomu zaawansowania uczniów oraz pomoc, jakiej lepsi uczniowie mogą udzielić uczniom słabszym monitorując ich produkcję językową bądź też wspomagając ich w identyfikacji istniejących problemów i rzetelnym określaniu mocnych i słabszych stron.

5. Przyszłość autonomii w dydaktyce języków obcych

Podsumowując powyższe rozważania, trzeba jednoznacznie stwierdzić, że pomimo obecnych problemów i trudności na pewno warto podejmować działania zmierzające do rozwijania autonomii, głównie dlatego, że bez tego atrybutu uczącym się trudno będzie osiągnąć sukces w nauce języka obcego, niezależnie od tego, jak ten sukces definiują. Nie mniej ważne jest to, że zachęcanie uczniów do przejmowania odpowiedzialności za własną naukę i stwarzanie im tego typu możliwości to bardzo dobry sposób na uwzględnienie indywidualnych potrzeb edukacyjnych, czy to w odniesieniu do wymienionych w niniejszej publikacji zmiennych indywidualnych, czy też efektywnej pracy z uczniami na różnych poziomach zaawansowania. Wydaje się bowiem, że to właśnie pewna doza autonomii może być lekarstwem na to, iż w zdecydowanej większości przypadków w tej samej klasie znajdują się uczniowie legitymujący się bardzo różną znajomością języka obcego, jako że działania mające na celu jej rozwijanie dają liczne możliwości skutecznego radzenia sobie z takimi dysproporcjami. Z drugiej jednak strony, nauczyciele muszą wykazać się daleko idącym realizmem, a to dlatego, że w różnych szkołach, klasach i grupach uczniowskich szanse na skuteczne rozwijanie autonomii będą się bardzo różnić, a nazbyt ambitne cele i nieadekwatne działania mogą łatwo doprowadzić do chaosu, a wtedy trudno będzie mówić o jakichkolwiek zaletach samodzielności uczących się. W związku z tym trzeba sobie uświadomić, że głównym celem w warunkach szkolnych, może za wyjątkiem jednostek wybitnych, jest stymulowanie autonomii reaktywnej, określanej też mianem *póla autonomii* (Dickinson, 1987), przy czym również tutaj mamy do czynienia z różnymi jej poziomami, które muszą uwzględniać istniejące realia i ograniczenia. Kluczowe znaczenie ma również to, że techniki i zadania mające na celu stymulowanie autonomii muszą uwzględniać specyfikę uczniów, rozumianą jako istniejące pośród nich różnice indywidualne, ale także często odmienne umiejętności

językowe. Innymi słowy skuteczność autonomizacji jest w dużej mierze funkcją stopnia, w jakim nauczyciele dostosują podejmowane działania do możliwości lepszych i słabszych uczniów, stosując niektóre z rozwiązań, które zostały zaproponowane w niniejszym artykule. Aby tak się jednak stało, sami nauczyciele muszą być autonomiczni i samodzielni, bo chociaż autonomia nauczyciela nie jest gwarancją autonomii ucznia, to jest ona niezbędnym warunkiem dla efektywnego promowania postaw i zachowań o charakterze autonomicznym, uwzględniając przy tym indywidualne potrzeby i możliwości każdego ucznia.

BIBLIOGRAFIA

- Bartczak, E, Lis, Z, Marciniak, I i Pawlak, M. 2006. *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Benson, P. 2001. *Teaching and researching autonomy*. Harlow: Pearson Education.
- Benson, P. 2007. „Autonomy in language teaching and learning”. [w:] *Language Teaching* 40: 21-40.
- Benson, P. i Voller, P. 1997. „Introduction: Autonomy and independence in language learning”, [w:] Benson, P. i Voller, P. (red.). *Autonomy and independence in language learning*. London and New York: Longman. 18-34.
- Bielska, J. 2008. „Autonomia ucznia – wyzwanie czy udręka dla młodego nauczyciela”. [w:] Pawlak, M. (red.). *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie. 173-185.
- Boud, D. 1988. „Moving towards autonomy”. [w:] Boud, D. (red.). *Developing student autonomy in learning*. (wydanie drugie). London: Kogan Page Ltd. 17-39.
- Chamot, A. U. 2004. „Issues in language learning strategy research and training”. [w:] *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1: 14-26.
- Dam, L. 2002. „Developing learner autonomy – preparing learners for lifelong learning”. [w:] Pulverness, A. (red.). *LATEFL 2002: York Conference Selections*. Whitstable, Kent: IATEFL. 41-52.
- Dickinson, L. 1987. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drożdżal-Szelest, K. 2008. „Trening strategiczny na lekcji języka obcego – mit czy rzeczywistość” [w:] Pawlak, M. (red.). *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie. 405-415.
- Drożdżal-Szelest, K. 1997. *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań: Motivex.
- Głowacka, B. 2008. „O ograniczeniach w kształtowaniu umiejętności samodzielnego uczenia się na lekcji języka obcego w gimnazjum – prezentacja wybranych aspektów badania ankietowego” [w:] Pawlak, M. (red.). *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*.

- Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie. 159-172.
- Illich, I. 1971. *Deschooling society*. London: Kalder and Boyars.
- Harmer, J. 2001. *The practice of English language teaching*. (wydanie trzecie). Harlow: Pearson Education.
- Hedge, T. 2000. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Holec, H. 1981. *Autonomy in foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Horwitz, E. K. 1988. „The beliefs about language learning of beginning university foreign language students”. [w:] *Modern Language Journal* 72: 283-294.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. i Cope, J. 1986. „Foreign language classroom anxiety”. *Modern Language Journal* 70: 125-132.
- Hurd, S. i Murphy, L. (red.). 2005. *Success with languages*. London: Routledge.
- Komorowska, H. 2003. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kumaravadivelu, B. 2003. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Lamb, T. E. i Reinders, H. (red.). 2007. *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*. Amsterdam: John Benjamins.
- Legutke, M. i Thomas, H. 1991. *Process and experience in the language classroom*. London and New York: Longman.
- Little, D. 1991. *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Littlewood, W. 1999. „Defining and developing autonomy in East Asian countries”. [w:] *Applied Linguistics* 20: 71-94.
- Oxford, R. 1999. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Pawlak, M. (red.). 2004. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo UAM.
- Pawlak, M. (red.). 2008a. *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie.
- Pawlak, M. 2008b. „Autonomia na lekcjach języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski”. [w:] Pawlak, M. (red.). *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie. 137-157.
- Pawlak, M. 2008c. „Europejskie portfolio językowe jako narzędzie rozwijania autonomii wśród studentów anglistyki – wyniki badań”. [w:] *Języki Obce w Szkole* 6/2008. 127-138.
- Pawlak, M. (red.). (w druku). *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie.
- Pawlak, M., Marciniak, I., Lis, Z. i Bartczak, E. 2006. *Jak samodzielnie poznawać języki i kultury. Przewodnik metodyczny do Europejskiego portfolio językowego dla*

- uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Pemberton, R., Toogood, S. i Barfield, A. (red.). 2010. *Maintaining control: Autonomy and language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Reid, J. M. 1987. „The learning style preferences of ESL students”. [w:] *TESOL Quarterly* 21: 87-111.
- Rogers, C. 1969. *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Scharle, Á. i Schabó, A. 2000. *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tseng, W., Dörnyei, Z. i Schmitt, N. 2006. „A new approach to assessing strategic learning: The case for self-regulation in vocabulary acquisition”. [w:] *Applied Linguistics* 27: 78-102.
- Wenden, A. 1991. *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002. *Autonimizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Wydawnictwo UAM.

Maria Cichoń

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

**ZDOLNY UCZEŃ –
AUTONOMICZNY UCZEŃ:
JAK ROZWIJAĆ SKUTECZNE
STRATEGIE UCZENIA SIĘ
NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO**

**Gifted learner – autonomous learner: How to develop effective
strategies for classroom language learning**

The paper is devoted to the learner's capacity for autonomous foreign language learning, as well as to the role of the teacher in shaping cognitive, metacognitive and socioaffective strategies, which can contribute to effective language education in particular ways. Nowadays teachers cannot neglect skills falling into the „learn to learn” category, which are included in the university teacher training and handbooks only to a very limited degree. The need to focus on such skills is illustrated by the results of surveys conducted among foreign language students, demonstrating their very limited awareness of language learning strategies.

Zainteresowanie uczniem z jednej strony jako podmiotem działań nauczyciela, a z drugiej jako twórcą własnego sukcesu w nauce języka obcego w naturalny sposób wpisuje się w nurt refleksji glottodydaktycznej. Nauczycieli-praktyków oraz teoretyków od dawna intrygował problem zdolności językowych, ich psychologicznych i społecznych uwarunkowań jako źródła sukcesu lub porażki w nabywaniu umiejętności językowych. Jednakże jeśli spojrzymy na ewolucję głównych metod nauczania, zauważymy istotne różnice w sposobie pojmowania zarówno roli nauczyciela jak i ucznia w procesie nauczania i uczenia się języka obcego.

1. Nurty metodyczne w ujęciu historycznym – miejsce nauczyciela i ucznia

Metody tradycyjne

Metody tradycyjne nastawione były na działania nauczyciela oraz samą metodę jako taką, nie brały zaś pod uwagę indywidualnych cech ucznia, jego predyspozycji psychologicznych, indywidualnych strategii i stylu uczenia się. Teorią uczenia panującą od czasów metody audiolingwalnej był behawioryzm i istniało przekonanie, iż *nauczanie* w sposób wręcz automatyczny *wymusza jako skutek uczenie się*, przyswajanie języka. Rola ucznia sprowadzała się do wiernego wykonywania poleceń nauczyciela, który monopolizował cały proces dydaktyczny, bowiem był zarazem informatorem przekazującym wiedzę, animatorem stymulującym wszelkie reakcje uczniów oraz jedynym korektorem i ewaluatorem postępów uczniów.

Podjęcie komunikacyjne i zadaniowe

Pod koniec lat siedemdziesiątych i na początku lat osiemdziesiątych XX wieku, pod wpływem rozwijających się teorii językoznawczych (językoznawstwo pragmatyczne, gramatyka tekstu, analiza dyskursu) oraz koncepcji psychologicznych (psychologia kognitywna) następuje wyraźny zwrot w sposobie pojmowania samego procesu przyswajania języka, a co za tym idzie, roli nauczyciela oraz ucznia¹. Dydaktycy słusznie podkreślają, iż *uczenie się języka obcego mobilizuje różnorodne kompetencje*: strategie kognitywne, zdolności sensoryczne, interakcyjne, kulturowe i strategiczne. Obejmuje ono przyswajanie *wiedzy deklaratywnej* (słownictwo, gramatyka, wiedza o samym systemie językowym), oraz *wiedzy proceduralnej* (użycie elementów kodu językowego w sytuacjach autentycznych), bowiem język jest narzędziem komunikacji i interakcji społecznej. Istotnym elementem jest też *nabywanie kompetencji kulturowej* (postrzeganie i interpretowanie różnic kulturowych, kształtowanie postawy empatii i tolerancji wobec inności). Metody komunikacyjne i zadaniowe stawiają ucznia w centrum swojej uwagi, mówimy wręcz o metodach „nastawionych na ucznia”. Centralna rola ucznia (fr. *centration sur l'apprenant*) wypływa z przekonania, iż *jest on podmiotem działań, zdolnym do samouczenia*, czyli odkrywania reguł językowych i ich stosowania, a nie tylko „obiektem” treningu, czyli systematycznego, zewnętrznego sterowania w celu wytwarzania automatyzmów językowych, jak to miało miejsce w podejściu behawioralnym.

Dydaktycy odchodzą od abstrakcyjnego pojęcia kompetencji komunikacyjnej na rzecz *indywidualnej kompetencji komunikacyjnej* rozumianej jako „wiedza i sprawności komunikacyjne (w tym językowe), które pozwalają jednostce

¹ Następuje również rozdzielenie pomiędzy pojęciem akwizycji języka, czyli naturalnym, nieświadomym, niekontrolowanym sposobem przyswajania języka, a uczeniem się, jako świadomym, kontrolowanym i często zinstytucjonalizowanym sposobem nabywania sprawności językowych.

funkcjonować w sytuacjach egzolingwalnych, tak by realizować własne dążenia pozajęzykowe, respektując przy tym wystarczająco normy komunikacyjne” (Wilczyńska 1999: 75). Oznacza to, iż uczący się przyswajają język na swoją miarę, we własnym rytmie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami i ambicjami. Poza tym skuteczne uczenie się zakłada *postawę refleksyjną*, czyli porównywanie języków, eksperymentowanie (przy równoczesnej świadomości interferencji), poszukiwanie różnych strategii uczenia się, radzenie sobie z niepewnością, niejasnością, etc. Nie można też zapominać o bardzo ważnym aspekcie: *uczenie się ma dostarczać przyjemności*, wpisywać się w nasze osobiste zamiary i wzbogacać ogólne umiejętności i zdolności do przyswajania wiedzy. Zmienia się też we współczesnych metodach rola nauczyciela: jest on raczej animatorem i mediatorem wspierającym proces uczenia się. Rola mediatora w procesie uczenia się może być realizowana poprzez następujące działania:

- przekazywanie wiedzy z zakresu „uczyć się uczyć” (co to znaczy rozumieć, mówić w języku obcym, jakie są źródła nieporozumień językowych, etc.),
- ukazywanie skutecznych strategii uczenia się w odniesieniu do różnych sprawności i podsystemów językowych,
- respektowanie stylów uczenia się w technikach nauczania, bowiem serialiści, globaliści, wzrokowcy, czy słuchowcy oczekują innych działań nauczyciela,
- wdrażanie do samodzielnego uczenia się poza klasą, na przykład wskazywanie materiałów internetowych i multimedialnych oraz sposobów ich wykorzystania w indywidualnej pracy ucznia,
- wdrażanie do samooceny umiejętności językowych: bardzo pomocnym narzędziem może być Europejskie Portfolio Językowe.

Niezależnie od sposobu pojmowania roli nauczyciela w procesie przyswajania języka należy podkreślić, iż *nic nie zastąpi jego pracy*, bowiem uczenie języka wymaga profesjonalnej wiedzy i umiejętności, wiemy iż nawet najlepsza znajomość języka obcego nie oznacza zdolności do jego nauczania! Reasumując możemy powiedzieć, iż współczesne nurty metodyczne sprzyjają rozwojowi autonomii ucznia poprzez wyposażanie go w umiejętności niezbędne do zarządzania własnym uczeniem.

2. „Dobry uczeń” (Good Language Learner) i jego strategie uczenia

Zapoczątkowane w latach 70-tych i 80-tych na gruncie anglosaskim badania nad uzdolnionymi językowo uczniami pozwoliły sformułować hipotezę, iż źródło ich sukcesu tkwi prawdopodobnie w stosowanych przez nich strategiach uczenia się. Problematyka strategii uczenia się w ostatnich latach jest przedmiotem wielu badań naukowych, na ogół przyjmuje się, iż są to *operacje mentalne* uruchamiane w celu odkrywania znaczeń (strategie kognitywne), zapamiętywania (strategie mnemoniczne) oraz przywoływania, ponownego użycia jednostek językowych, najpierw w sposób systematyczny (poprzez monolityczne ćwiczenia językowe), a potem w praktyce, w zbliżonych do naturalnych sytuacjach komunikacyjnych (transfer językowy). Okazało się, iż uczniowie słabi, nie osiągający dobrych

rezultatów w nauce języka, nie potrafili skutecznie stosować określonych strategii na poszczególnych etapach jego przyswajania. Sądzone również, iż *strategie są wynuczalne*, zatem rolą nauczyciela jest świadome nauczanie skutecznych strategii, tak by uczniowie mniej zdolni mogli osiągnąć lepsze rezultaty. Spróbujmy zatem przypomnieć portret „dobrego ucznia” i zastanowić się nad jego praktycznymi implikacjami w kontekście kształtowania autonomicznych postaw ucznia. Według Naimana (Naiman 1978: 13-15, Cyr 1998: 25) „dobry uczeń” wyróżnia się następującymi zachowaniami i postawami:

- angażuje się w proces uczenia: wykorzystuje okazje, by robić postępy w nauce języka, używa języka na różne sposoby, oraz planuje swoje zadania
- jest świadomy, iż język jest spójnym systemem i *próbuje odkryć jego prawidłowość*: robi porównania do języka ojczystego oraz innych znanych mu języków
- analizuje język, by domyśleć się znaczenia (rozwija domysł językowy)
- stara się uchwycić relacje pomiędzy elementami nowymi i już znanymi
- traktuje język jako narzędzie komunikacji: poszukuje okazji do używania języka w sytuacjach autentycznych, stara się precyzyjnie wyrażać intencje komunikacyjne
- wykorzystuje kontekst, sytuację, gesty, by domyśleć się znaczenia wypowiedzi
- używa różnych *strategii kompensacyjnych* (parafraza, gesty, słowa zapożyczone z innego języka, etc.)
- bierze pod uwagę elementy afektywne towarzyszące uczeniu się języka obcego: kształtuje w sobie postawę tolerancji, otwartości i empatii wobec rozmówcy, przezwycięża uczucie frustracji, dezorientacji i niejasności, które są nieodłącznie związane z procesem przyswajania języka, nie obawia się także popełniania błędów i narażania na śmieszność (strategie socjoafektywne)
- dba o poprawność językową: stara się *naśladować rodzimych użytkowników* i czerpać od nich wiedzę,
- kształtuje zdolność do autokorekty i samooceny postępów w nauce języka.

3. Dobry uczeń – autonomiczny uczeń

Analizując powyższą charakterystykę zachowań „dobrego ucznia” możemy zauważyć, iż stosuje on z powodzeniem zarówno *strategie kognitywne* (domyśl, analiza, indukcja), jak i *metakognitywne* (świadomość językowa, planowanie czynności, samoocena) oraz *socjoafektywne* (radzenie sobie z negatywnymi uczuciami związanymi z uczeniem się języka obcego, ryzykiem śmieszności związanym z popełnianiem błędów, samonagradzanie, etc). Zauważmy, iż są to strategie związane z różnymi fazami przyswajania języka, strategie warunkujące skuteczne uczenie się. „Dobry uczeń” jest zatem *zdolny do autonomicznego uczenia się*, które zakłada właśnie świadomość językową, świadomość uczeniową

(strategie metakognitywne), oraz skuteczne sposoby uczenia się, czyli metodologię uczenia się (Cichoń 2002: 24).

4. Nauczyciel języka wobec potrzeb autonomizacji uczniów

Bardzo ważnym wyzwaniem dla nauczycieli języków obcych jest kształtowanie w praktyce cech „dobrego ucznia”, czyli między innymi rozwijanie trzech rodzajów strategii, o których mówiliśmy powyżej. Niestety, współczesne podręczniki w niewielkim jeszcze stopniu dostarczają uczniowi informacji z zakresu „uczyć się uczyć”: są to najczęściej działy wdrażające do autoewaluacji (Portfolio Językowe), lub wskazujące na dodatkowe źródła do wykorzystania przez ucznia, na przykład materiały internetowe. Z drugiej strony *podstany programowe* do nauczania języków obcych w gimnazjum i liceum podkreślają wyraźnie znaczenie autonomizacji uczniów. Wykonanie tego postulatu nie jest wcale proste, wymaga bowiem odpowiedniej formacji dydaktycznej, czyli teoretycznego i praktycznego przygotowania nauczyciela do pełnienia tej roli, począwszy od kształcenia uniwersyteckiego w ramach kursu glottodydaktyki, poprzez kształtowanie w sobie stałego, *refleksyjnego podejścia do własnej praktyki*. Poza tym przekazywanie umiejętności z zakresu „uczyć się uczyć” *nie może być oderwane od realnego procesu nauczania/uczenia się*, czyli od konkretnych zadań wykonywanych w klasie uczniów przy okazji słuchania, czytania, pisania, zapamiętywania słownictwa, etc. Innymi słowy, kształtowanie postaw autonomicznych dokonuje się stopniowo, a naturalnym impulsem mogą być trudności uczniów napotkane podczas wykonywania różnych zadań (np. w rozumieniu ze słuchu). Wspólna refleksja nad poszukiwaniem rozwiązań daje nauczycielowi okazję do nauczania strategii, które uznaje za skuteczne.

5. Studenci neofilologii a świadomość językowa

Jednym z pierwszych kroków zmierzających do rozwijania samoświadomości uczeniowej może być *refleksja w języku ojczystym* nad strategiami uczenia się, po przeprowadzeniu ankiet dotyczących tej tematyki dostępnych w internecie lub w opracowaniach dydaktycznych o tej tematyce. Taką próbę podjęliśmy wśród studentów neofilologii pod koniec pierwszego roku studiów licencjackich przygotowujących do nauczania języka francuskiego oraz włoskiego lub hiszpańskiego (druga specjalizacja) w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Na pytanie:

„Czy w dotychczasowej nauce szkolnej otrzymywałeś na lekcjach informacje, jak uczyć się języka obcego? Jeśli tak, podaj przykłady i określ w jakim stopniu te informacje były ci przydatne w nauce języka”

tylko 6 studentów spośród 27 ankietowanych odpowiedziało twierdząco, co świadczy o tym, iż nauczyciele języków obcych nie poświęcają dużej uwagi działaniom zmierzającym do autonomizacji uczniów. Jeśli chodzi o rodzaj informacji otrzymywanych od nauczycieli, studenci podkreślali następujące:

- jak korzystać ze słowników, encyklopedii i podręczników do gramatyki
- jak „łączyć słowo z obrazem” i używać danego słowa w coraz bardziej rozbudowanych strukturach,
- jak starać się omówić słowo jeśli nie znamy jego dokładnego odpowiednika.

Pragniemy zacytować jedną wypowiedź studentki świadcząca o dużej wrażliwości językowej:

„Na lekcji w większości przypadków nauczyciele nie podawali informacji jak powinno uczyć się języka obcego, sugerowali jedynie z własnego doświadczenia jak prościej i skuteczniej opanować gramatykę czy słownictwo, np. poprzez codzienne powtarzanie nowo poznanych słów, czasowników, itp. ... często sugerowałam się radami nauczycieli, ponieważ wiedziałam, że mogą być przydatne, ale nie zawsze pomagały mi w nauce i sama chciałam znaleźć swój własny, właściwy sposób nauki”

Takich uczniów spotyka się jednak rzadko, są to osoby „autonomiczne”, które interesuje sam proces uczenia się, strategie i techniki uczeniowe oraz samoocena własnych umiejętności.

6. Jakim jesteś uczniem? Strategie uczenia

Przytaczamy poniżej wyniki ankiety przeprowadzonej wśród tych samych studentów, a mającej na celu uświadomienie sobie własnych strategii uczenia (Mezzadri 2003: 48)². Lista strategii (1-27) pokrywa się ze strategiami „dobrego ucznia”, którego charakterystykę przedstawiliśmy powyżej (pkt 2). Zwróćmy uwagę na te *strategie „dobrego ucznia”, które są tylko „czasami” lub „rzadko” stosowane przez studentów.*

K = strategie kognitywne, M = strategie metakognitywne, S = strategie socjoafektywne

	4 (często)	3 (czasami)	2 (rzadko)	1 (nigdy)	Rodzaj strategii
1. Przed rozpoczęciem zadania zastanawiam się co trzeba zrobić, jakich umiejętności ono wymaga i pod tym względem organizuję swoją pracę	10	12	4	1	M Planowanie, przewidywanie przebiegu ćwiczeń
2. Przed rozpoczęciem jakiegokolwiek zadania decyduję na czym mam skupić uwagę aby się nie	16	8	3	0	M Planowanie, przewidywanie przebiegu

² Tłumaczenie M. C.

rozpraszać					ćwiczeń
3. Zwracam uwagę na to co mówię i piszę i staram się samemu poprawiać	18	9	0	0	M Autokorekta
4. Kiedy kończę jakiś zadanie, powracam do niego jeszcze raz, aby zrozumieć, co mógłbym zrobić w nim lepiej	6	13	6	2	M Autokorekta
5. Skupiam się na problemie jaki napotykam podczas rozwiązywania zadania i staram się go rozwiązać	13	13	1	0	M Rozwiązywanie trudności
6. Rozwiązując jakiegokolwiek zadanie staram się wykorzystać wiedzę, którą już posiadam	26	1	0	0	K Wykorzystanie dotychczasowej wiedzy
7. Przed rozpoczęciem zadania usiłuję wyobrazić sobie jego przebieg	4	13	8	2	M Planowanie przebiegu ćwiczeń
8. Staram się wykorzystywać każdą okazję, aby mówić, słuchać, czytać i pisać w języku obcym	8	15	2	2	S praktyka językowa
9. Powtarzam w myślach słowa i zdania, których się nauczyłem	11	10	6	0	K Powtarzanie, utrwalanie
10. Powtarzam z pewną częstotliwością słowa i zdania, których się nauczyłem/nauczyłam	10	10	7	0	K Powtarzanie, utrwalanie
11. Korzystam z różnych źródeł informacji (słowniki, encyklopedie, podręczniki do gramatyki, itd.)	24	2	1	0	K Wykorzystanie źródeł/materiałów
12. Robię notatki i je systematyzuję	15	9	3	0	K Utrwalanie, systematyzowanie wiedzy
13. Używam technik zapamiętywania, np. grupuję nowe słowa, łączę słowa z obrazkami, itd.	10	7	7	3	K asocjacje, wiązki skojarzeniowe
14. Staram się tworzyć reguły na podstawie własnych obserwacji języka, a następnie weryfikuję je w rozmowie z nauczycielem i kolegami	8	10	8	1	K domysł językowy, stawianie hipotez
15. Jeśli mówię bądź piszę coś, co okazuje się niezrozumiałe dla odbiorcy, staram się przeformułować moją wypowiedź używając innych struktur i innego słownictwa	16	10	1	0	S Strategie kompensacyjne, reformulowanie
16. Jeśli czytając bądź słuchając czegoś nie rozumiem, zastanawiam	11	8	8	0	M Eksperymentowanie,

się nad postawionym mi zadaniem i próbuję modyfikować sposób słuchania					używanie różnorodnych strategii
17. Korzystam z mojej wiedzy o świecie aby odgadnąć sens nowych słów w języku obcym	16	8	3	0	K stawianie hipotez znaczeniowych
18. Korzystam z mojej wiedzy o świecie, aby wypowiedzi były językowo i kulturowo poprawne	11	10	6	0	K Kompensacja, rozwijanie kompetencji interkulturowej
19. Zdaję sobie sprawę, że tłumaczenie na język ojczysty może być użyteczne, ale że nie jest to jedyny sposób, aby skutecznie się uczyć i zapamiętywać	11	12	4	0	K świadomość interferencji językowej
20. Staram się myśleć w języku obcym	9	12	5	1	K świadomość różnic pomiędzy językami
21. Nie uważam, że interferencja języka ojczystego jest czymś złym, może ona czasami mi pomóc w komunikacji, jednak staram się ją stopniowo przezwycięzać	10	15	2	0	K świadomość interferencji językowej
22. Używam wszelkich możliwych strategii oraz wszelkiej swojej wiedzy, aby domyśleć się znaczenia nowych słów	16	9	2	0	K domyśl językowy
23. Poznając nowe słowa lub zwroty, staram się użyć ich w przykładowych kontekstach w celu lepszego ich zapamiętania	14	8	5	0	K utrwalanie, powtarzanie
24. Tworzę asocjacje myślowe nowo poznanych słów i zwrotów	7	10	10	0	K zapamiętywanie, tworzenie związków skorzeniowych
25. Wiem, że wspólna nauka z kolegami/koleżankami pomaga mi w przyswajaniu wiedzy	7	9	6	5	S kooperacja, uczenie się w interakcji
26. Zdaję sobie sprawę ze znaczenia zadawania pytań, nie boję się korzystać z tego przywileju ucznia	9	12	5	1	S zadawanie pytań, interakcja
27. Kiedy muszę zrobić ćwiczenie, które wydaje mi się trudne, staram się przekonać samego siebie, że jestem w stanie je zrobić	13	8	3	3	S kontrola emocjonalna, motywacja, zaufanie do własnych umiejętności

7. Strategie „dobrego ucznia” – podsumowanie

Jak wynika z udzielonych odpowiedzi, studenci neofilologii – których powinna cechować większa dojrzałość i wrażliwość językowa – *tylko czasami lub rzadko stosują te strategie, które są szczególnie ważne w autonomicznym uczeniu się języka*, a mianowicie: planowanie przebiegu zadań, domysł językowy, antycypacja, strategie kompensacyjne, świadomość różnic strukturalnych (interferencja), i różnic kulturowych, a także radzenie sobie z negatywnymi emocjami, które w sposób naturalny zawsze towarzyszą uczeniu się języka obcego (strach przed niezrozumieniem wypowiedzi rozmówcy, przed popełnieniem błędu, narażeniem się na śmieszność, etc.).

Dyskusja w grupie nad udzielonymi odpowiedziami pozwoli uczniom *uświadomić* sobie *własne sposoby uczenia*, a nauczycielowi daje możliwość przekazania pewnej wiedzy z zakresu „uczyć się uczyć”, zdajemy sobie bowiem sprawę, iż uczeń rzadko staje się autonomiczny sam z siebie, najczęściej potrzebuje wsparcia nauczyciela. Niestety, jedną z przyczyn braku postaw autonomicznych u uczniów są z pewnością nawyki wyniesione z nauki szkolnej, z metod nauczania własnych nauczycieli. Obserwacja lekcji pozwala często zauważyć u nauczycieli pewne zachowania i sposoby nauczania, które wręcz hamują rozwój ucznia, jak np:

- *nadużywanie języka ojczystego na lekcji*, „uporczywe” tłumaczenie każdego nowego słowa, wyręczanie ucznia, który nie ma potrzeby ani okazji rozwijać domysłu językowego, intuicji, porównywania języków, czyli strategii kognitywnych; poza tym tłumaczenie spowalnia proces uczenia się i uniemożliwia to, co nazywamy potocznie „myśleniem w języku obcym”
- *sporadyczne odwoływanie się do intuicji językowej*, do innych znanych uczniom języków, do ich ogólnej wiedzy kulturowej, tak więc zamiast integrowania następuje rozdzielanie umiejętności językowych
- *brak wspólnej refleksji z zakresu „uczyć się uczyć”*, np. porad językowych, wskazówek metodycznych przed wykonaniem określonych zadań (np. techniki słuchania, czytania, pisania), brak dyskusji w grupie o skutecznych technikach uczenia się
- *przewaga ćwiczeń z zakresu kompetencji deklaracyjnych nad proceduralnymi*: wynika to z faktu, iż łatwiej jest oceniać znajomość gramatyki czy słownictwa, niż sprawność mówienia czy pisania, szczególnie w licznych klasach, stąd *uczniowie wiedzą więcej o języku, a często nie potrafią go skutecznie używać*.

Podsumowując powyższe rozważania pragniemy podkreślić, iż współczesna dydaktyka języków obcych słusznie uznaje autonomizację procesu uczenia się jako jedno z kluczowych zagadnień teoretycznych i praktycznych. Wciąż jednak brak bardziej szczegółowych rozwiązań co do sposobu realizacji tego postulatu w praktyce szkolnej. Opisana powyżej propozycja dyskusji na bazie ankiet jest

wstępnym krokiem do całego procesu wdrażania do autonomii. Nie jest absolutnie czasem straconym: pomimo że odbywa się w języku ojczystym ucznia, pozwoli mu ukierunkować swoje działania, nabrać zaufania do swoich umiejętności i z pewnością przyniesie rezultaty w uczeniu się kolejnych języków przez całe życie.

BIBLIOGRAFIA

- Cichoń, M. 2002. „Uczyć się uczyć: autonomizacja studentów I roku filologii romańskiej”, w: Wilczyńska, W. red). *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. Poznań: Wydawnictwo UAM. 23-34.
- Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Mezzadri, M. 2003. *I ferri del mestiere. (Auto) formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia: Guerra Edizioni. Welland Ontario: ed. Soleil.
- Naiman, N., M. Fröhlich, H. H. Stern, A. Todesco 1978: *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa – Poznań: PWN.

Katarzyna Trojan
Instytut Lingwistyki Stosowanej
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wilczyńska Weronika/Michońska-Stadnik Anna: Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie. Wyd. 1. Kraków: Avalon, 2010, 295 str.

Najnowsza publikacja Weroniki Wilczyńskiej i Anny Michońskiej-Stadnik wprowadza czytelnika w świat ciągle jeszcze konstytuującej się dziedziny naukowej jaką jest glottodydaktyka. Omawiane opracowanie stanowi unikalne wprowadzenie (w języku polskim) w metodologię badań w glottodydaktyce, a zarazem wyjątkowe wypełnienie istniejącej luki w tym zakresie. Liczyć więc można na zainteresowanie nim zarówno glottodydaktyków jak i adeptów pracy naukowej.

Jak zaznaczają Autorki (s. 12-15) niniejsza publikacja jest próbą bilansu aktualnych poglądów dotyczących glottodydaktyki, jej przedmiotu badań i swoistości rozwiązań metodologicznych. Nie chcąc traktować swojej pracy dogmatycznie, Autorki świadomie nadają jej formę *wprowadzenia*. Celem opracowania jest, jak czytamy we *Wstępie*, „ukazanie procesu tworzenia się glottodydaktycznej wiedzy naukowej, skupiając się na metodologicznych wyznacznikach badań w tej dziedzinie” (s. 13).

Prezentowana publikacja, wydana przez wydawnictwo AVALON w 2010 roku, składa się ze spisu treści, wstępu, wprowadzenia, pięciu rozdziałów, zakończenia, glosariusza i bibliografii.

Rozdział wprowadzający (*Wprowadzenie: wiedza, poznanie, metodologia*, s. 16-27) otwierają ogólne rozważania na temat nauki i budowania systemu wiedzy. Ciekawym punktem do dalszego wywodu staje się przedstawiona we *Wprowadzeniu* ogólna typologia dziedzin nauki (s. 17) i umiejscowienie glottodydaktyki na pograniczu nauk humanistycznych i społecznych (s. 18). Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik podkreślają już od samego początku potrzebę wysokiej świadomości metodologicznej badacza i akcentują ten aspekt jeszcze wielokrotnie.

W rozdziale pierwszym, zatytułowanym *Glottodydaktyka jako dziedzina badawcza* (s. 29-77), Autorki omawiają charakter i zakres glottodydaktyki, w centrum której znajduje się proces rozwoju obcojęzycznej kompetencji komunikacyjnej (s. 33). Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik rozpoczynają od pytania: *Czy glottodydaktyka jest w pełni autonomiczną dziedziną nauki?* Autorki wyjaśniają następnie formułę nauczanie/uczenie się języków obcych (N/U J2). Wyróżniają ponadto kilka poziomów glottodydaktycznych działań wiedzytwórczych, wskazują na empiryczną naturę glottodydaktyki jako dziedziny badań.

Za szczególnie cenny uznać należy pasaż w rozdziale 1.1.4 (s. 42-46), który uzmysławia czytelnikowi-neofilologowi różnicowanie nazwy dziedziny, która w niniejszej publikacji określana jest mianem *glottodydaktyki*, jak i jej

zakresu, co przekłada się na niejednolite postrzeganie pola badawczego glottodydaktyki w różnych krajach np. w Polsce, we Francji, w krajach anglosaskich czy w Niemczech. Dużą część tego rozdziału poświęcono próbie sprecyzowania przedmiotu badań glottodydaktyki oraz głównym typom badań glottodydaktycznych.

W rozdziale drugim zatytułowanym *Konceptualizacja przedmiotu badań* (s. 79-114) Autorki wskazują najpierw na postawę poszukującą badacza jako warunek twórczej pracy naukowej (rozdz. 2.1), po czym prowadzą czytelnika przez kolejne etapy procesu konceptualizacji, wyjaśniając jego istotę. Rozdział dostarcza również praktycznych wskazówek m.in. jakich tematów badawczych nie warto podejmować, na co zwrócić uwagę opracowując mini-projekt badawczy czy całościowy projekt badawczy.

Rozdział trzeci *Badania empiryczne: charakterystyka ogólna i typy badań* (s. 115-174) poświęcono ogólnej charakterystyce badań empirycznych i ich jakości. Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik przybliżają czytelnikowi ważne w pracy glottodydaktyka-badacza kryteria poprawności badania, typy pytań badawczych oraz trzy podejścia metodologiczne: jakościowe, ilościowe i mieszane, podając za każdym razem kryteria poprawności dla omawianego typu badań. Rozdział kończy przegląd technik pozyskiwania danych, który poprzedza omówienie wybranych metod badań empirycznych.

W rozdziale czwartym *Badania empiryczne: procedura i opracowanie wyników* (s. 175-230) Autorki koncentrują się na procedurze badawczej, omawiają poszczególne jej etapy: od określenia problemu badawczego i celu badania po odpowiedź na pytania badawcze i wyciągnięcie wniosków. Klarowność wywodu uzupełniają (podobnie jak w każdym rozdziale) informacje na zielonym tle – *zielone ramki*¹ i plansze. W tym rozdziale w zielonych ramkach czytelnik znajdzie m. in. przykłady nie tylko właściwe i niewłaściwe sformułowanych problemów badawczych (ramka 4.2. s. 180), pytań (ramka 4.5. s. 184), hipotez (ramka 4.7. s. 186), czy przykłady zawężania i ukonkretniania przedmiotu badań (ramka 4.6. s. 185), ale również np. schemat sprawozdania (ramka 4.18. s. 228), niezwykle pomocny adeptom badań glottodydaktycznych. W rozdziale czwartym przedstawiono ponadto, w jasny i przystępny dla początkującego badacza sposób, wymagane procedury analizy danych, statystyki opisowe i indukcyjne oraz podano przykłady obliczania korelacji.

Ostatni piąty rozdział pt. *Redagowanie prac naukowych* (s. 231-276) stanowi prezentację wybranych gatunków prac naukowych. Czytelnik ma w nim okazję zapoznania się z zasadami redakcji prac naukowych, strukturą tekstów, organizacją pracy redakcyjnej czy wymogami redakcji technicznej. Jak

¹ W *zielonych ramkach* Czytelnik znajdzie przede wszystkim wyszczególnienie najistotniejszych informacji (często w punktach), również rozwinięcie głównych myśli danego rozdziału, dodatkowe przykłady wyjaśniające, przydatne objaśnienie różnic między pojęciami, przykłady pytań, tematów czy wskazówki dotyczące przeprowadzania badań.

podkreślają Autorki zarówno we wstępie jak i w podsumowaniu tego rozdziału, warto uświadomić sobie, że publikując, włączamy się w debatę naukową, „wchodzimy w komunikację z innymi specjalistami w danej dziedzinie” (s. 276), co nakłada na nas określone obowiązki. Na uwagę zasługuje fakt, że Autorki wskazują także na ewentualne różnice kulturowe w piśmiennictwie naukowym czy różnice typograficzne na przykładzie języka polskiego, angielskiego i francuskiego. Czytelnik znajdzie także w rozdziale piątym przydatne wskazówki na temat prezentacji referatów. Całość publikacji zamykają *Zakończenie*, *Glosariusz* i *Bibliografia*.

Walorem omawianej pozycji jest bez wątpienia jej spójność i klarowność. Na pozytywny odbiór pracy Weroniki Wilczyńskiej i Anny Michońskiej-Stadnik wpływa również jej layout: biało-zielona szata graficzna. Nie można nie wspomnieć o *zielonych ramkach* (por. przypis 1) czy planszach, obecnych w każdym rozdziale. Systematyzują one, podkreślają i uzupełniają informacje zawarte w danym rozdziale czy podrozdziale, dostarczając nierzadko czytelnikowi wielu przydatnych wskazówek. Niewątpliwymi walorami pracy są też: czytelne i przejrzyste rysunki i schematy oraz wspomniany alfabetyczny glosariusz, znajdujący się na końcu opracowania, zawierający wybrane pojęcia ujęte z perspektywy glottodydaktycznej.

Autorki piszą w *Zakończeniu*, że „glottodydaktykę wyróżnia spośród innych specjalności filologicznych w dużej mierze właśnie jej metodologia” (s. 277). Dlatego warto poznać ją, sięgając po omawianą tu publikację. Należy wyrazić nadzieję, że prezentowana pozycja szybko trafi do szerokiego grona neofilologów. Sukcesem byłoby również wprowadzenie na studiach neofilologicznych semestru zajęć specjalizacyjnych z zakresu metodologii badań, nad brakiem których ubolewają Autorki (s. 277).

Jestem przekonana, że omawiana publikacja stanie się dla wielu czytelników źródłem wiedzy metodologicznej, inspiracji do podejmowanych badań oraz wskazówek przy planowaniu badań naukowych w zakresie glottodydaktyki, stawianiu problemu i pytań badawczych czy formułowaniu celów badawczych aż po redakcję pracy naukowej. Praca Weroniki Wilczyńskiej i Anny Michońskiej-Stadnik stanowi jednak przede wszystkim znaczną pomoc w zrozumieniu istoty glottodydaktyki jako samodzielnej dziedziny nauki.

Katarzyna Trojan

Sprawozdanie z Konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych

Lublin 2010

W dniach 6-8 września 2010 r. odbyła się w Lublinie doroczna konferencja naukowa Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Gospodarzami konferencji były Zakład Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz Instytut Filologii Romańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Honorowy patronat nad tym wydarzeniem naukowym objęli JM Rektor KUL, ks. prof. dr hab. Stanisław Wilk i JM Rektor UMCS, prof. dr hab. Andrzej Dąbrowski.

Nad kwestiami merytorycznymi czuwał Komitet Naukowy złożony przede wszystkim z członków Zarządu Głównego PTN. Znaleźli się w nim: prof. dr hab. Halina Widła (UŚ Katowice), prof. UW r dr hab. Anna Michońska-Stadnik (UWr Wrocław), prof. UAM dr hab. Mirosław Pawlak (WP-A UAM Kalisz), prof. UAM dr hab. Katarzyna Karpińska-Szaj (UAM Poznań), prof. zw. dr hab. Weronika Wilczyńska (UAM Poznań), prof. dr hab. Krystyna Drożdżal-Szelest (UAM Poznań), prof. KUL dr hab. Urszula Paprocka-Piotrowska (KUL Lublin), prof. dr hab. Anna Niżegorodcew, prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka-Bartnik, dr Jolanta Knieja (UMCS Lublin), dr Małgorzata Twardoń (UŚ Katowice, NKJO Gliwice). Do Komitetu Naukowego zaproszenie przyjęli również prof. dr hab. Sambor Gruzca (UW Warszawa) i prof. dr hab. Jerzy Żmudzki (UMCS Lublin).

Nad przygotowaniem i przebiegiem spotkania pieczę sprawował Komitet Organizacyjny, w którym aktywnie uczestniczyli przedstawiciele goszczących konferencję uczelni: dr Jolanta Knieja, dr hab. Urszula Paprocka-Piotrowska, dr Jolanta Janoszczyk, dr Halina Maleńczyk-Boguszewska, dr Anna Pado, dr Joanna Pędzisz, dr Magdalena Sowa, dr Jarosław Krajka, dr Sebastian Piotrowski.

W konferencji udział wzięło około 140 osób reprezentujących rozmaite ośrodki edukacji językowej z całej Polski. Wykłady plenarne miały miejsce w Auli Kardynała Stefana Wyszyńskiego, natomiast obrady w sekcjach odbywały się w salach Wydziału Humanistycznego UMCS.

Prawie 100 referatów przedstawiło obraz „niezwykłego ucznia” wskazując na ogromną różnorodność osób uczących się języków w rozmaitych kontekstach edukacyjnych.

Stosownym wprowadzeniem w tę problematykę były wykłady plenarne. Poruszyły one kwestie różnorodności, jako podstawowej cechy współczesnej edukacji (prof. Elżbieta Zawadzka-Bartnik), dysleksji (prof. Grażyna Krasowicz-Kupis), problemów osób z uszkodzeniami słuchu (prof. Kazimiera Krakowiak), trudności grafomotorycznych (dr Aneta Domagała i dr Urszula Mirecka), integracji uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności (prof. Katarzyna Karpińska-Szaj). Omówione zostały także problemy rozwijania autonomii (prof. Mirosław Pawlak) i zdolności językowych (prof. Barbara Sadownik).

Pozostałe referaty zostały przedstawione w 6 równocześnie odbywających się sekcjach. Bloki tematyczne również oddawały wielką różnorodność uczniów i problemów z jakimi się spotykają ich nauczyciele. Wśród omówionych zagadnień znalazły się: indywidualizacja w nauczaniu języków obcych, specyficzne potrzeby w procesie nauczania i uczenia się języka obcego w różnych grupach wiekowych (dzieci, młodzież, dorośli) i w różnych kontekstach edukacyjnych, indywidualne cechy ucznia (inteligencja, zdolności językowe, itd.), motywowanie i aktywizowanie do nauki języka obcego, strategie nauczania i uczenia się, uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (dysleksja, dysgrafia, dysortografia, zespół ADHD, deficyty wzroku i słuchu, niepełnosprawność intelektualna itp.) na lekcji języka obcego, specyfika nauczania języków obcych dla potrzeb zawodowych, rola języka polskiego jako wspomagającego naukę języka obcego.

W ostatnim dniu konferencji wykłady zostały połączone z warsztatami dla nauczycieli języków obcych. Program warsztatów był zgodny z tematyką przewodnią konferencji. Tematy szkoleń dotyczyły różnych deficytów uczniów, problemów integracji i ewaluacji, przeciwdziałania niepowodzeniom i rozwojowi autonomii. Duża liczba zainteresowanych tą formą szkolenia nauczycieli wskazuje, że warto kontynuować tego rodzaju wzbogacenie działań PTN.

W czasie inauguracji konferencji przewodnicząca Kapituły Medalu im. prof. Ludwika Zabrockiego, prof. dr hab. Teresa Siek-Piskozub wręczyła to zaszczytne wyróżnienie dwóm działaczkom PTN: prof. dr hab. Weronice Wilczyńskiej i dr Halinie Maleńczyk-Boguszewskiej. Medal ten jest nadawany jako wyraz szczególnego wyróżnienia i uznania za wybitne osiągnięcia o charakterze organizacyjnym i popularyzatorskim.

W drugim dniu konferencji miał miejsce Walny Zjazd członków PTN, na którym podsumowano działalność Towarzystwa w ubiegłej kadencji i zaplanowano wiele nowych działań na lata 2010-2013. Dokonano także wyboru nowych władz Towarzystwa na kolejną kadencję. Wybór ten świadczył o uznaniu pracy poprzedniego Zarządu, gdyż z niewielkimi wyjątkami jego skład pozostał bez zmian.

Ogromny wysiłek Zarządu Głównego PTN oraz Komitetu Organizacyjnego włożony w przygotowanie konferencji został doceniony w trakcie uroczystości jej zamknięcia. Kwiatami, czekoladkami oraz oklaskami uczestnicy wyrazili uznanie i wdzięczność za doskonale przygotowane spotkanie naukowe. Chociaż jesienna aura nie była zbyt sprzyjająca, to jednak atmosfera konferencji była ciepła i serdeczna. Poza aspektami naukowymi, oprawa artystyczna (występy zespołu tańca i recital piosenki francuskiej) oraz gastronomiczna (obiady, kolacje, bankiet, poczęstunek podczas przerw) sprawiły, że uczestnicy konferencji wyjeżdżali z Lublina z miłymi wspomnieniami.

Następna konferencja PTN odbędzie się we wrześniu 2011 r. w Kaliszu.

KOMUNIKAT

Konferencja PTN w Kaliszu

Tegoroczna Konferencja PTN jest ponownie organizowana przez Zakład Filologii Angielskiej Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu i odbędzie się w dniach 12-14 września. Jej tematem przewodnim będą wybrane aspekty dyskursu edukacyjnego w klasie językowej. Zapraszamy wszystkich zainteresowanych do zgłaszania propozycji referatów i warsztatów, które dotyczyłyby tej problematyki. Mogą one być związane z następującymi obszarami tematycznymi lub dotyczyć innych kwestii, które wpisują się w ogólną tematykę Konferencji:

- różne sposoby organizacji dyskursu podczas lekcji języka obcego;
- różnice pomiędzy dyskursem edukacyjnym a dyskursem w warunkach naturalnych;
- procesy interakcyjne w klasie językowej (praca w grupach, zadawanie pytań, korekta błędów językowych, użycie języka ojczystego, strategie komunikacyjne itp.);
- psychologiczne i pedagogiczne aspekty dyskursu edukacyjnego;
- czynniki indywidualne a charakter dyskursu w klasie językowej;
- rola nauczyciela i uczniów w kształtowaniu dyskursu edukacyjnego;
- interakcja w klasie językowej a rozwijanie autonomii i trening strategiczny;
- wykorzystanie nowoczesnych technologii a charakter dyskursu edukacyjnego;
- nauczanie podsystemów języka i sprawności a interakcja w klasie szkolnej;
- ewaluacja postępów w nauce a dyskurs edukacyjny;
- interakcja w klasie językowej a indywidualne potrzeby ucznia;
- metodologia badań nad dyskursem edukacyjnym w klasie językowej.

Podczas Konferencji wykłady plenarne wygłoszą następujący specjaliści z zakresu dydaktyki języków obcych, psychologii i pedagogiki:

- prof. Jan Majer (Instytut Anglistyki, Uniwersytet Łódzki);
- prof. Kazimiera Myczko (Instytut Filologii Germańskiej, UAM Poznań);
- prof. Anna Niżegorodcew (Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet Jagielloński);
- prof. Tomasz Szkudlarek (Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański);
- prof. Weronika Wilczyńska (Instytut Filologii Romańskiej, UAM Poznań);

- prof. Szymon Wróbel (Zakład Zasobów Poznawczych Człowieka, UAM Kalisz, IFiS PAN).

Termin nadsyłania streszczeń referatów i warsztatów (około 250-300 słów) upływa 15 maja 2011 r. Informacja o przyjęciu referatu zostanie przesłana do 15 czerwca 2011 r. Zgłoszenia uczestnictwa prosimy przysyłać na następujący adres e-mail: konferencjaptn2011@gmail.com lub pocztą tradycyjną na adres: mgr Agnieszka Pietrzykowska, Zakład Filologii Angielskiej, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, ul. Nowy Świat 28-30, 62-800 Kalisz.

Bieżące informacje na temat konferencji znaleźć można na stronie internetowej Zakładu Filologii Angielskiej WP-A UAM w Kaliszu: <http://sites.google.com/site/konferencjaptn2011/> i na stronie Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego: <http://www.poltowneo.org/>

W imieniu Komitetu Organizacyjnego,
prof. Mirosław Pawlak

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. [http:// www.poltowneo.org](http://www.poltowneo.org)),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę /nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data / podpis

Składka członkowska za rok 2011 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.

Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny

Collegium Novum UAM

al. Niepodległości 4, pokój 014

61-874 Poznań

adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>