

Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska

Materiał glottodydaktyczny w podręczniku do nauki języka angielskiego dla szkół średnich a jego odbiorca

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 14,
1-15

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Agnieszka ANDRYCHOWICZ-TROJANOWSKA

Uniwersytet Warszawski

Material glottodydaktyczny w podręczniku do nauki języka angielskiego dla szkół średnich a jego odbiorca

Abstract:

Glottodidactic material in the textbook of English for the Polish (upper)secondary schools and its user

In the Polish (upper)secondary schools the wide range of textbooks of English is used. That is the teacher who chooses the textbook that will be used on his/her lessons. The textbooks of English available on the Polish market are well prepared from the point of view of methodology and are very attractive from the visual point of view. However, because of the fact the students are not homogeneous, there arises the question if the glottodidactic material chosen by the teacher is really effective or effective in the same way in case of all the students in one class of English. The aim of the following article is to show the results of an eye-tracking research conducted on the group of (upper)secondary school students. The presentation of the results is preceded by a short characteristics of contemporary (upper)secondary school textbooks of English and a short introduction into a problem of dyslexia.

Wstęp

Podstawa programowa obowiązująca w polskich szkołach ponadgimnazjalnych nakłada na każdego ucznia obowiązek zrealizowania trzyletniego kursu języka obcego nowożytnego (nowa podstawa programowa, obowiązująca od 1 września 2012 roku, wymaga dwóch języków obcych nowożytnych), czego zwieńczeniem jest przystąpienie do egzaminu maturalnego m.in. z wybranego języka obcego nowożytnego (w maju 2015 roku pierwsi uczniowie objęci nową podstawą programową przystąpili do zmodyfikowanego pod tym względem egzaminu maturalnego). Uczeń szkoły ponadgimnazjalnej sam wybiera poziom tego egzaminu (poziom podstawowy lub poziom rozszerzony) w zależności od swoich kompetencji językowych, a także od dalszych planów edukacyjnych. Statystyki publikowane co roku przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (www.cke.edu.pl), odpowiadająca za przygotowanie m.in. egzaminu maturalnego, pokazują, że polscy uczniowie szkół ponadgimnazjalnych najczęściej wybierają język angielski jako jeden z trzech (obok języka polskiego i matematyki) obowiązkowych przedmiotów maturalnych (zob. W. Kozak/ A. Grabowska 2014). Oznacza to, że każdy uczeń szkoły średniej musi rozpocząć lub kontynuować naukę wybranego języka obcego w swojej szkole ponadgimnazjalnej, a co za tym idzie, musi uczestniczyć w lekcjach języka obcego i korzystać z materiałów glottodydaktycznych opracowanych do tego celu.

1. Materiał glottodydaktyczny

Wychodząc od układu glottodydaktycznego F. Gruczy (zob. F. Grucza 1976: 12, 1978, 1988) należy stwierdzić, że w sytuacji komunikacyjnej, jaką jest lekcja języka obcego w szkole, najistotniejszymi elementami są: nauczyciel (źródło informacji), uczeń (element uczący się) oraz kanał (kanał komunikacyjny i środki przekazu informacji), w którym zachodzą różne procesy i działania (zob. F. Grucza 1978: 10, P. Szerszeń 2014). W układzie glottodydaktycznym najważniejszym ogniwem spośród trzech wymienionych wyżej jest uczeń, który samodzielnie musi zrekonstruować dany język oraz przyswoić go sobie (zob. F. Grucza 1978: 22), nauczyciel natomiast demonstruje uczącemu się obiekty tekstowe, sposoby operowania nimi, ewentualnie demonstruje sposoby artykulacyjnego realizowania ciągów dźwiękowych, kontroluje próbne operacje językowe, steruje procesem rekonstrukcji systemu językowego przez uczącego się dzięki modelowaniu demonstrowanych obiektów tekstowych (zob. F. Grucza 1978: 23, 1988: 11). Ponadto w układzie glottodydaktycznym bardzo istotną rolę odgrywa materiał glottodydaktyczny (zob. F. Grucza 1988: 14-19). W związku z powyższym należy zwrócić szczególną uwagę na ucznia pracującego z konkretnymi materiałami dydaktycznymi.

Dla F. Gruczy (1988: 14–15) językowe materiały glottodydaktyczne to dwa rodzaje tekstów: takie, które „wytworzone zostały przez kogoś innego, a które N [nauczyciel] odtwarza lub jak gdyby odtwarza i przedstawia U [uczniowi] w funkcji środków glottodydaktycznych” oraz takie, które przedstawiają („zawierają”) „odnośne informacje lingwistyczne (np. różnego rodzaju gramatyki; słowniki semantyczne, fonetyczne, ortograficzne; zbiory idiomów, informacji kulturowych etc., którymi może się posłużyć (posługuje się) z jednej strony N, gdy tworzy językowe środki glottodydaktyczne i przedstawia je U, a z drugiej strony autor tworzący materiały pierwszego typu”. Pierwszy rodzaj tekstu F. Grucza nazywa materiałami podstawowymi, a drugi – materiałami dodatkowymi (zob. F. Grucza 1988: 15).

Materiały glottodydaktyczne są niezbędnym elementem procesu nauczania języków obcych (zob. W. Pfeiffer 1975: 5), są „bazą materialną procesu nauczania języków obcych i bezpośrednio oddziałują na jego przebieg i efektywność” (W. Pfeiffer 1975: 12). Wśród materiałów glottodydaktycznych stanowiących tę bazę materialną W. Pfeiffer wymienia: 1) podręcznik podstawowy, 2) podręcznik dialogowy, 3) podręcznik ze zbiorem tekstów, 4) podręczniki specjalne, 5) środki wizualne, 6) środki audialne, 7) środki audiowizualne, 8) słownik dwujęzyczny (dwustronny), 9) zwięzłą gramatykę języka obcego, 10) podręcznik nauczycielski (W. Pfeiffer 1975: 18). Obecnie można przyjąć, że do podstawowego zestawu zintegrowanych materiałów glottodydaktycznych należy podręcznik podstawowy, podręcznik ćwiczeniowy, poradnik nauczyciela, media audialne oraz media wizualne (zob. W. Pfeiffer 2001: 164). Ze względu na ogromny rozwój technologiczny w ostatnich kilku latach, obecnie wykorzystywane materiały glottodydaktyczne ewoluują w stronę nowinek technologiczno-edukacyjnych, które mogą wspomagać nauczanie języka obcego. Ma to też związek z przyzwyczajeniami i nawykami współczesnych nastolatków, którzy od urodzenia funkcjonują w świecie cyfrowym, swobodnie posługują się urządzeniami elektronicznymi, często stawiając je ponad tradycyjnymi pomocami glottodydaktycznymi. Jeszcze kilka lat temu podstawowy

zestaw materiałów glottodydaktycznych do nauki języka obcego w szkole ponadgimnazjalnej składał się z podręcznika podstawowego, zeszytu ćwiczeń, środków audialnych, podręcznika nauczycielskiego, ale obecnie zeszyt ćwiczeń jest często zastępowany dostępnymi w Internecie interaktywnymi zestawami ćwiczeniowymi, opracowywanymi przez wydawnictwa do konkretnych podręczników.

Nauczyciel języka obcego, znający swój cel i zasady nauczania, ma obecnie w zasadzie nieograniczony (pomijam tu aspekt finansowy) dostęp do środków (materiałów glottodydaktycznych) zapewniających realizację tego celu (zob. J.C. Styszyński 1993: 2004). Dostępna „baza materialna” jest dostosowana do wieku ucznia, celu nauczania, języka ojczystego ucznia, do warunków, w jakich przebiega proces dydaktyczny, czasu na naukę itp. (zob. W. Pfeiffer 1975: 10–12), jest dostosowana do intelektualnych i psychologicznych możliwości odbiorców (zob. J.C. Styszyński 1993: 57).

Nauczyciel języka obcego musi dokonać wyboru właściwego podręcznika spośród wielu, oferowanych przez kilka wiodących na polskim rynku wydawnictw. Nie ulega wątpliwości, że każdy z dostępnych podręczników spełnia wymogi merytoryczne, jest zgodny z obowiązującą podstawą programową (nauczane treści, zawarte w podręcznikach, zostały określone w Rozporządzeniu MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół) i został zatwierdzony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, a tym samym dopuszczony do użytku szkolnego. Nie ulega również wątpliwości, że zespoły redakcyjne, które biorą czynny udział w opracowywaniu danego podręcznika, czuwają nad jego odpowiednim układem. Można zatem przyjąć (co potwierdza dokonany przez mnie przegląd wybranych podręczników do języka angielskiego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych), że współczesne podręczniki do nauki języka angielskiego spełniają następujące funkcje (podział funkcji wg J.C. Styszyńskiego): informacyjną (przekazywanie informacji językowych, metajęzykowych i pozajęzykowych za pomocą tekstów i elementów pozatekstowych – tzw. treści nauczania); transformacyjną (transformacja wiedzy danej dziedziny w materiał nauczania, uwzględniając zasady, reguły glottodydaktyczne i cechy rozwojowe uczniów); systematyzującą (wyrazisty układ materiału nauczania, sprzyjający systematyzacji przyswojonych wiadomości); ćwiczeniową (szczególny sposób ujęcia materiału językowego ze względu na częstotliwość występujących w nim elementów językowych, tj. odpowiednie ćwiczenia utrwalające materiał); sterowniczą (umożliwianie uczniom rozwijania ich nawyków i umiejętności językowych sterując czynnościami językowymi poprzez układ materiału i inne elementy języka); motywacyjną (kształtowanie pozytywnej motywacji uczenia się przez komponent tekstowy, ilustracyjny i strukturalny podręcznika); samokształceniową (tworzenie odpowiednich warunków do samodzielnego zdobywania wiedzy, wyrabiania i utrwalania umiejętności i sprawności językowych, wyrównywania zaległości); kontrolną (zabezpieczenie prawidłowego przebiegu samodzielnych czynności uczniowskich w trakcie opanowywania i utrwalania materiału, umożliwianie sprawdzenia stopnia opanowania materiału, np. dzięki kluczowi odpowiedzi, testom itp.); wychowawczą (prezentacja treści sprzyjających kształtowaniu społecznie pożądanej osobowości ucznia); racjonalizatorską (intensyfikacja nauczania poprzez zastosowanie programów komputerowych itp.); organizacyjną (uczeń i nauczyciel mają do swojej dyspozycji wszystkie niezbędne do osiągnięcia przyjętych celów narzędzia; instrukcje i wskazówki dotyczące sposobu

oraz kolejności wykorzystania poszczególnych elementów podręcznika i pomocy dydaktycznych); integrującą (wykorzystywanie w najbardziej efektywny i funkcjonalny sposób wszystkich komponentów zestawu materiałów glottodydaktycznych, eliminując ich przypadkowe lub chaotyczne użycie) (zob. J.C. Styszyński 2004: 22–23).

Jak zauważa P. Szerszeń (2014: 127), do istotnych kryteriów preparacji materiałów glottodydaktycznych należą m.in. zasady: adresatywności, celowości, motywacji, orientacji komunikacyjnej, kognitywności w procesach nauczania, jedności wiedzy językowej i rozwoju sprawności językowych, wspierania aktywności językowej uczniów, koherencji między tekstami, ćwiczeniami i zadaniami komunikacyjnymi, naturalności języka i sytuacji, funkcjonalnej wartości języka ojczystego, adekwatności celów, metod i mediów nauczania oraz prostszego środka metodycznego. W. Pfeiffer (2001: 167) natomiast wymienia następujące funkcje materiałów glottodydaktycznych: funkcję prezentacji autentycznego języka obcego; funkcję prezentacji wiedzy krajo- i kulturoznawczej; adekwatnej organizacji i systematyzacji materiału nauczania; rozwijania umiejętności i sprawności językowych; funkcję motywacyjną; funkcję indywidualizacji nauczania; aktywizacji uczniów; organizacji procesów glottodydaktycznych. Kryteria ewaluacji materiałów glottodydaktycznych dla potrzeb zinstytucjonalizowanego nauczania języków obcych w polskim systemie szkolnym ujedynolocił W. Pfeiffer w swojej pracy z 2001 roku (zob. P. Szerszeń 2014: 127, W. Pfeiffer 2001).

Popularne obecnie zestawy podręczników do nauki języka angielskiego dla szkół ponadgimnazjalnych składają się z kilku części, z których najistotniejszą jest podręcznik ucznia, wsparty zestawem ćwiczeń w tradycyjnej, książkowej formie często z płytą CD z nagraniami występującymi w zeszytach ćwiczeń (zestaw w wersji podstawowej) lub w wersji elektronicznej, np. jako interaktywny zeszyt ćwiczeń (coraz częściej taki zestaw wzbogacany jest np. pakietem filmów dostępnych w Internecie i przygotowanych do każdego rozdziału podręcznika czy oprogramowaniem do tablic interaktywnych, wykorzystywanych przez nauczyciela). Nauczyciel natomiast korzysta z podręcznika nauczyciela (w którym w szczegółowy sposób opisane zostały poszczególne ćwiczenia z podręcznika, zawarte zostały wskazówki dotyczące sposobu realizacji poszczególnych zadań, transkrypcje nagrań, odpowiedzi do zadań, materiały dodatkowe, zestawy testowe itp.).

Podręcznik i zeszyt ćwiczeń (w tradycyjnej, książkowej formie) nadal są bazą dla ucznia (warto nadmienić, że zgodnie z zapisami art. 16 Ustawy z dnia 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, wydawcy podręczników mają obowiązek dostosować podręczniki dla klas 1., 2. i 4. Szkoły podstawowej oraz 1. gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych do zasady wieloletniego użytku, dlatego też od roku szkolnego 2015/16 na rynku wydawniczym pojawiają się tzw. podręczniki wieloletnie do nauki języków obcych. Oznacza to, że takie podręczniki będą wykorzystywane przez kolejne roczniki uczniów przez okres co najmniej trzech lat. W podręcznikach tych nie będzie żadnych elementów służących do wypełniania).

Typowy podręcznik do nauki języka angielskiego składa się z kilku części. Pierwsza z nich to przedstawiony w formie tabelarycznej krótki skorowidz zagadnień poruszanych w danej lekcji (często podzielony na podsekcje, np.: Grammar, Vocabulary, Reading, Listening, Speaking, Writing). Drugą, najważniejszą część stanowi 8 do 14 (w zależności od podręcznika) lekcji (Unit), podzielonych na podsekcje, np.: Grammar, Vocabulary,

Reading, Listening, Speaking, Writing; Reading & Listening, Speaking & Functions, Culture Corner; Reading and Vocabulary, Grammar and Listening, Listening, Speaking and Vocabulary, Culture, Vocabulary and Grammar itp. Wśród przykładowych typów zadań, występujących w głównej (tu: drugiej) części podręcznika oraz w zeszytach ćwiczeń należy wymienić następujące: wybór właściwej formy spośród podanych, uzupełnianie luk w tekście/ zdaniu podanymi wyrazami/ wyrazami „z głowy”, zadania typu prawda/ fałsz (tzw. nowa matura odchodzi od tej formy zadań), zadania wielokrotnego wyboru, łączenie słów z ich znaczeniem, dopasowywanie mówcy do wypowiedzi, zadania z wykorzystaniem materiału stymulującego (wypowiedzi ustne, pisemne itp.), grupowanie (np. wyrazów), selekcja negatywna itp. Trzecia część to zazwyczaj mini słowniczek słów i zwrotów z danej lekcji z tłumaczeniem na język polski, często wzbogacony zapisem fonetycznym. Czwarta część to krótkie kompendium z zakresu poruszanych zagadnień gramatycznych, wzory wypowiedzi pisemnych itp. Cechą charakterystyczną przeważającej większości podręczników do nauki języka angielskiego jest ich, na pierwszy rzut oka, bardzo atrakcyjna szata graficzna i lśniący, przyjemny w dotyku papier.

Zeszyt ćwiczeń (w tradycyjnej, papierowej formie) to opracowanie, którego pierwsza część jest odzwierciedleniem podziału części podręcznikowej na 8 do 14 lekcji, w których ćwiczone są umiejętności językowe, wprowadzone w analogicznej części podręcznika. Zazwyczaj dana lekcja w zeszytach ćwiczeń dzieli się na część poświęconą gramatyce (Grammar), czytaniu (Reading), mówieniu (Speaking), pisaniu (Writing), słownictwu (Vocabulary). Zeszyty ćwiczeń nie są tak atrakcyjne graficznie jak podręcznik, często utrzymane są w tonacji czarno-białej i wydawane na papierze gorszej jakości niż podręcznik.

2. Uczeń

Zasadne jest postawienie pytania, kim jest i jaki jest najważniejszy element interesującego nas układu glottodydaktycznego, czyli uczeń (pod pojęciem *uczeń* rozumiem zarówno chłopców, jak i dziewczęta). Uczeń szkoły ponadgimnazjalnej korzystający z opisanych powyżej pomocy glottodydaktycznych to nastolatek w wieku 15/16–19 lat (z mojej praktyki nauczycielskiej wynika jednak, że w tej grupie zdarzają się również uczniowie dwudziesto-, a nawet dwudziestokilkuletni, którzy kilkakrotnie powtarzali klasę/klasy). Do tej grupy wiekowej należą osoby urodzone pod koniec lat 90. XX wieku, które kształcą się w zreformowanej szkole (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna). Współcześni nastolatki to tzw. pokolenie cyfrowe, od samego początku wychowywane w obecności technologii cyfrowych (w grupie osób w wieku 16–24 lata 95% osób deklaruje regularne korzystanie z komputera, a 93% regularnie korzysta z Internetu. 75% osób z tej grupy wiekowej deklaruje codzienne lub prawie codzienne posługiwanie się komputerem. Tylko 0,5% 15-latków deklaruje, że nie ma żadnych doświadczeń z komputerem i Internetem – dane na podst. K. Szafraniec 2011: 122) (zob. A. Andrychowicz-Trojanowska 2014).

Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych nie stanowią grupy homogenicznej. Różnice między nimi występują na każdej płaszczyźnie, poczynając od pochodzenia, sytuacji rodzinnej (z mojej praktyki wynika, że nierzadko sytuacja ta jest skomplikowana), sytuacji materialnej, zainteresowań, ale również uzdolnień i ewentualnych specjalnych potrzeb

edukacyjnych. Zapewne większość praktykujących nauczycieli (na dowolnym etapie edukacji) wymieni wśród cech różnicujących grupy uczniowskie te związane z trudnościami w przyswajaniu materiału czy pracą na lekcji, które często związane są np. z dysleksją.

3. Dysleksja rozwojowa

Do grupy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zalicza się dzieci niepełnosprawne intelektualnie, fizycznie, uczniów o niższej niż przeciętna inteligencji, dzieci z wadami narządów zmysłu (wzroku i słuchu), zaburzeniami mowy, a także dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (warto zaznaczyć, że do grupy tej są czasem zaliczane także dzieci wybitnie zdolne, które potrzebują większej samodzielności, trudniejszego materiału, szybszego tempa pracy, mniejszej liczby powtórek itp.) (zob. M. Bogdanowicz/ A. Adryjanek 2005: 12, M. Bogdanowicz/ A. Adryjanek/ M. Rożyńska 2007: 91), czyli np. z dysleksją (należy odróżnić dysleksję rozwojową, o której jest mowa w niniejszym artykule, od dysleksji nabytej, czyli utraty umiejętności czytania przez osoby, które wcześniej taką umiejętność posiadały, ale na skutek wypadku, udaru, wylewu itp. doznały organicznego uszkodzenia mózgu, w rezultacie czego umiejętność tę utraciły). Dysleksja nie jest chorobą, ma natomiast podłoże neurobiologiczne i jest powiązana z budową i funkcjonowaniem mózgu (zob. D. Mielcarek 2006: 10). Podłoże neurologiczne dysleksji dotyczy zakłóceń w odbieraniu bodźców zmysłowych, które są niezbędne do powstawania informacji, podczas nadawania oraz odbioru informacji (zob. H. Grzelachowska 2008: 10). Dysleksja figuruje w międzynarodowych klasyfikacjach chorób i zaburzeń, np. w obowiązującej w Europie Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Zaburzeń (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) jako ICD-10 („specyficzne rozwojowe zaburzenia umiejętności szkolnych”), czy w klasyfikacji amerykańskiej (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders) jako DSM-IV („zaburzenia uczenia się”) (zob. M. Bogdanowicz 1997).

Dysleksja rozwojowa, czyli specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu (przy jednoczesnym prawidłowym rozwoju umysłowym) (zob. M. Bogdanowicz/ A. Adryjanek 2005: 24), jest coraz częściej diagnozowana u uczniów. Dysleksja nie pozostaje bez wpływu na sposób pracy ucznia. „W Polsce dysleksja rozwojowa występuje u około 15% populacji, z czego lżejsze przypadki stanowią około 10%, poważniejsze zaś – 4% populacji. Oznacza to, że w każdej klasie można spotkać przeciętnie troje dzieci z tym problemem, spośród których co najmniej jedno ma nasilone specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu. Liczba dzieci z dysleksją narasta ze względu na większą liczbę osób urodzonych z nieprawidłowej ciąży i porodu oraz z powodu niekorzystnych czynników kulturowych, takich jak brak naturalnych okazji do ćwiczenia funkcji uczestniczących w czytaniu i pisaniu (np. dzieci nie rysują, mniej manipulują, nie rozwijają się ruchowo podczas zabaw na podwórku), a także słabego kontaktu z książką, którą wypiera telewizja. Wynika stąd, że problem dysleksji rozwojowej należy uznać za problem nie tylko indywidualny, ale i społeczny” (M. Bogdanowicz/ A. Adryjanek/ M. Rożyńska 2007: 87–88). Warto zauważyć, że w Wielkiej Brytanii około 20% dzieci nie jest w stanie dostosować się do wymagań programu nauczania obowiązującego w szkołach – są to dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (zob. M. Bogdanowicz/ A. Adryjanek 2005:

12). Potwierdzeniem powyższej tendencji wzrostowej może być moje własne doświadczenie dydaktyczne ze szkoły ponadgimnazjalnej (liceum ogólnokształcące), w której (rok szkolny 2014/2015) w klasie I na 13 osób jedna miała stwierdzoną dysleksję, w klasie II liczącej 21 uczniów było 6 uczniów z dysleksją, natomiast w klasie III na 31 uczniów było 11 osób z dysleksją (ponadto wśród 65 uczniów (całkowita liczba) tej szkoły były 2 osoby z zespołem Aspergera i 3 pod stałą opieką psychiatry).

Biorąc pod uwagę fakt, że w jednej klasie szkolnej uczą się zarówno dzieci (młodzież) bez specyficznych trudności w uczeniu się, jak również te z orzeczoną dysleksją oraz fakt, że na lekcji języka angielskiego (jak i na każdej innej lekcji) uczniowie ci korzystają z takich samych podręczników, zasadnym jest pytanie o różnice w efektach i sposobie pracy z podręcznikiem (tu: podręcznikiem do nauki języka angielskiego) między obydwoma grupami uczniów (uczniowie bez dysleksji i uczniowie ze stwierdzoną dysleksją). Łączy się to z ogromnym naciskiem kładzionym na aspekt wizualny oraz atrakcyjność graficzną takich podręczników i rodzi pytanie o wpływ tak atrakcyjnych wizualnie materiałów na efektywność pracy z nimi.

W celu znalezienia odpowiedzi na powyższe pytanie w styczniu 2015 r. w Laboratorium Eksperymentalnej Lingwistyki Okulograficznej przeprowadziłam badanie z wykorzystaniem metod okulograficznych.

4. Badanie

(1) Narzędzie

Badanie zostało przeprowadzone z wykorzystaniem okulografu SMI RED 500 (możliwy pomiar z częstotliwością do 500 Hz), rejestrującego ruchy gałek ocznych za pomocą systemu zintegrowanego z komputerem (materiał badawczy wyświetlany jest na monitorze LCD, natomiast na jego obudowie znajduje się miniaturowa kamera video, która rejestruje ruchy obu gałek ocznych; uzyskany obraz cyfrowy jest bardzo dokładny – zob. URL www.lelo.uw.edu.pl).

(2) Badani

W badaniu przeprowadzonym w warunkach laboratoryjnych wzięło udział 21 uczniów szkoły średniej (chłopcy oraz dziewczęta; płeć nie była czynnikiem istotnym w badaniu), w tym 8 ze stwierdzoną dysleksją (opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej). Uczniowie reprezentowali wszystkie klasy szkoły średniej (I, II, III) i prezentowali znajomość języka angielskiego na poziomie Pre-Intermediate, Intermediate oraz Upper-Intermediate. Żaden z probantów nie miał wcześniejszego doświadczenia w badaniach okulograficznych.

(3) Materiał

Badani przystępowali do pracy z wyświetlanym na ekranie komputera, opracowanym przeze mnie materiałem. Materiał powstał na podstawie analizy wybranych 13 podręczników trzech wiodących na polskim rynku wydawnictw (Oxford, Pearson, Express Publishing) i składał się z dwóch następujących po sobie części. Pierwsza wyświetlana część była odzwierciedleniem materiału z zeszytu ćwiczeń (materiał w tonacji czarno-białej, rysunek 1. poniżej, dalej jako: *materiał czarno-biały*), podsekcja Reading, druga

natomiast była odzwierciedleniem podręcznika (materiał kolorowy, rysunek 2. poniżej, dalej jako: *materiał kolorowy*).

UNIT 5


READING

5

School

LEARNING AT HOME

Have you ever thought about leaving school and learning at home? Thousands of young people do exactly that. It's called 'home schooling' or 'home education'. So why do parents make the decision to do this? Some parents take their children out of school due to bullying or other serious problems, but there are a few other reasons.



growing number of British parents who choose to home-educate their children from the start.





We spoke to Erin Morgan who chose home-schooling for her children. 'We took our children out of school when my son Joseph was six and Lily was eight. There were no problems with teachers and neither of the children was being bullied – in fact they were quite happy. My son was being bullied in school and he simply bored. With large class sizes, low resources and other problems, it's difficult to get the attention of some children. I think it's important to give individual attention to each child when they need it.'

When we started home schooling, we worried the children wouldn't fit socially, so they have a few organized activities a week. Joseph is learning the trumpet and plays in a band. Lily goes to ballet classes and they both have swimming lessons. This means they learn skills and enjoy the company of other children. We also have a home-schooling network, so we often get together for trips with other home-schoolers.

VOCABULARY

1 Label the pictures with the correct words from the box.

textbook, crayon, pencil case, paper clip, ruler, sharpener, rubber

2 Complete the sentences with the words from Exercise 1.

1 If you draw or write in pencil you can always rub out your mistakes with.....

2 to hold several pieces of paper together.....

3 If you need to measure it, use your.....

4 I have to do the homework but I can't find my chemistry.....!

5 If the lines are good enough, use your..... to check the marks.

6 I hold my school pens and pencils in my new.....

7 I want to draw the sun but I don't have a yellow.....

READING

1 Read the text quickly. What is the text about?

A. Problems of modern school.
B. Parents looking after their children.
C. Advantages and disadvantages of home-schooling.
D. Home education as an alternative method.

2 Read the text again and choose the correct answer: A, B, C or D.

1 What does the writer say about home-schooling in Britain?

A. It causes problems.
B. It only occurs when children are unhappy.
C. It's rare for young children to learn at home.
D. It's becoming more common.

2 What does Erin Morgan say about her children at school?

A. They were in big classes.
B. They enjoyed some of their lessons.
C. They had no friends.
D. They disliked the teachers.

3 What does Erin say about her children?

A. They avoid meeting children.
B. They dislike groups of children.
C. They only meet other home-schoolers.
D. They often meet children of their own age.

4 What does Erin say about daily activities?

A. They are always the same.
B. The children can choose them.
C. The children like all of them.
D. They all involve writing.

5 What does Erin say about home-schooling older children?

A. It's better to send them to college.
B. It's important to change your method.
C. It's better to have a mix of both.
D. It generally isn't done.

6 Erin thinks that children learn best

A. without rules.
B. in groups.
C. when they enjoy it.
D. with other children.

39

Rysunek 1. Materiał czarno-biały (oprac. autorka)

1C

Reading and vocabulary

1 Look at the pictures. How are they related?   

2 Work in pairs. Discuss the questions.
 1 Why do people use computers?
 2 Is it easy to get addicted to computers?
 3 How can computers be useful in everyday life?

3 Read the article and choose the best answers to the questions.
 1 What does the writer say about the ENIAC?
 A It was redesigned several times.
 B It was smaller than previous computers.
 C It was slower but more accurate than previous computers.
 D It did mathematical calculations.

2 What does the writer say about the term 'computer bug'?
 A It's difficult to say how it originated.
 B It is only used for deliberate mistakes.
 C It was definitely named after an insect.
 D It was more common in the 1940s.

3 According to the writer, the computer mouse
 A has changed but does the same thing.
 B was originally sold separately.
 C became widely used in the 1960s.
 D never looked anything like a mouse.

4 Why do we have the QWERTY arrangement on our keyboards?
 A It's the most comfortable arrangement for the typist.
 B It means the most common letters are together.
 C It speeds up your typing.
 D It's based on one of the original designs.

5 Where would you be most likely to find this text?
 A In a newspaper.
 B On a website about technology.
 C In a general magazine.
 D In a book of short stories.

14

COMPUTERS: Interesting facts

How big were the first computers?
 In recent years, computers have developed rapidly into the speedy compact machines they are today, but in the early days of computer technology the story was very different. In 1946, two American researchers, John Mauchly and John Presper Eckert, developed a machine called the ENIAC, which took up about 3 years to design and eighteen months to put together. The huge computer took up 167 square meters of floor space, weighed 30 tons and consumed 160 kilowatts of electrical power. But the computer could do remarkable things that no machine had done before. In one second, the ENIAC could perform 5,000 additions, 357 multiplications or 38 divisions. Of course, that's slow by today's standards but in the 1940s it was superfast.



Why is a computer bug called a computer bug?
 A software bug is the common term used to describe an error or a failure in a computer programme or system that produces an unexpected result. Most bugs occur as a result of mistakes made by people designing or testing the software. The first computer bug was found in the ENIAC in 1947, when a moth was trapped inside a 'bug' of course is a general name for an insect, so when scientists took out the insect, word spread that the computer had been 'debugged'. However, the story is met with scepticism by some who say that the term 'bug' had already been in use to describe problems in radar electronics and even faults in electrical apparatus in the time of Thomas Edison. But whether myth or reality, many prefer to believe the story of the moth!



Why is a mouse called a mouse?
 Douglas Engelbart invented the first computer mouse in 1964. It was a little wooden box on wheels that could move an arrow on the computer screen. He called it a mouse because it looked like a mouse. However, the mouse remained relatively obscure until the appearance of the Apple Macintosh in 1978. Then it was packaged up with the computer and took off right away. These days technology has naturally advanced and as with everything, the mouse has become more efficient. Most people use a wireless mouse, for example, which means it no longer has a tail. Nevertheless, the device has the same purpose and is still called a mouse!



Who arranged the letters QWERTY on the keyboard and why?
 Before the computer, there was the typewriter. The first practical typewriter was patented in the United States in 1868 by an engineer called Christopher Latham Sholes. It had a keyboard on which the letters were arranged in alphabetical order. However, this arrangement caused problems when the typist worked quickly because the keys used to get stuck. Eventually, Sholes rearranged the letters on the keyboard. He split up the letters most commonly used together so slow down the typist. This QWERTY arrangement is the one we still use today on our modern computer keyboard.



- 4 Match the highlighted phrasal verbs in the text with their meanings below.
- 1 build something -
 - 2 cause something to reduce its speed -
 - 3 improve something -
 - 4 fill a certain amount of space -
 - 5 separate -

5 MATURA Follow the instructions.
 Chcąc złożyć się na kurs szybkiego pianina, na komputerze. Rozmawiasz z pracownikiem firmy organizującej takie szkolenia. Poniżej podane są cztery kwestie, które musisz omówić.

- Dostępne terminy
- Cena
- Grupa wiekowa
- Czas trwania

Rysunek. 2. Materiał kolorowy (oprac. autorka)

Polecenia do obydwu materiałów były wypowiedzane przeze mnie na głos i brzmiały tak samo (*Wykonaj zadanie X. Odpowiedzi podaj na głos*). W obydwu materiałach należało przeczytać tekst, a następnie wybrać prawidłowe odpowiedzi spośród podanych a, b, c lub d (zadanie pierwsze) oraz dopasować słowa podkreślone w tekście do ich definicji podanych w ćwiczeniu (zadanie drugie). Teksty w obydwu materiałach miały po-

dobną długość, a stopień ich trudności odpowiadał stopniowi trudności tekstów maturalnych na poziomie podstawowym (teksty zostały zaczerpnięte z opracowania *Oxford Excellence for Matura. New Exam Builder*, wyd. Oxford, zob. w bibliografii: Quintana et al. 2011). Czas na wykonanie zadań był nielimitowany. Poprawność wykonania zadania nie była czynnikiem istotnym. Po zakończeniu pracy z materiałami badany wypełniał papierową ankietę dotyczącą badania. W ankiecie tej badany miał możliwość zawrzeć swoje uwagi, które mogą pomóc w interpretacji wyników.

(4) Uwagi dodatkowe

G. Staroń i J. Traczyk zbadali średni czas czytania tekstu dla grup osób (studenci) ze zdiagnozowaną dysleksją i bez dysleksji. Z przeprowadzonego przez nich badania (na grupie 560 osób dorosłych, studentów) wynika, że osoby zdiagnozowane w dzieciństwie jako uczniowie z dysleksją czytają statystycznie istotnie wolniej od osób dorosłych bez takiej diagnozy z dzieciństwa. Różnica średnich w obydwu grupach wyniosła 12,43 sekundy dla tekstu liczącego 246 słów (badanie wykazało brak istotnej statystycznie różnicy pomiędzy czasem czytania kobiet i mężczyzn), co doprowadziło badaczy do wniosku, że za wyższą średnią w grupie osób ze zdiagnozowaną w dzieciństwie dysleksją odpowiadają specyficzne trudności w czytaniu (dysleksja ma charakter uporczywy, nie przechodzi z wiekiem) (zob. G. Staroń/ J. Traczyk 2012: 83). Powyższy fakt prowadzi, zdaniem G. Staronia i J. Traczyka, również do następujących wniosków: osoby z dysleksją potrzebują więcej czasu na przeczytanie danego tekstu niż osoby bez dysleksji (dla tekstu sześciusetstronicowego jest to 5 godzin więcej); dla osób z dysleksją czytanie szybciej staje się męczące – zmęczenie wymusza robienie przerw podczas czytania, co dodatkowo może wydłużyć czas potrzebny na przeczytanie tekstu (szczególnie obserwowanego); na osoby z dysleksją niekorzystnie wpływa presja czasu oraz działanie dystraktorów, od których nie jesteśmy w stanie uciec; świadomość tego, że czytamy wolniej może powodować dodatkowy stres związany z obawą o to, czy zdążymy na czas, czego konsekwencją może być rezygnacja z czytania, poszukiwanie innych możliwości dostępu do informacji, wycofywanie się z sytuacji, w których różnice te zostałyby ujawnione (zob. G. Staroń/ J. Traczyk 2012: 83).

Ponadto, jak pokazują obserwacje, korzystanie z podręcznika jest kłopotem dla dziecka (młodszych uczniów) z dysleksją, ponieważ najprawdopodobniej nie potrafi ono korzystać z tekstu podręcznika (i dlatego go nie otwiera) oraz nie rozumie struktury książki, gubi się w jej układzie, dlatego też nie potrafi posługiwać się spisem treści, indeksem itp. Aby pomóc dziecku przezwyciężyć tę niechęć i trudności, rodzic/ opiekun powinien zacząć od wspólnego z dzieckiem obejrzenia podręcznika, tak aby dziecko z dysleksją mogło się z nim oswoić. Kolejnym krokiem powinno być wspólne przeanalizowanie zawartości podręcznika oraz zachęcanie dziecka do dotykania, wertowania, wodzenia palcem, dzięki czemu dziecko przełamuje swoją niechęć. Osoba dorosła z dysleksją, mająca trudności w czytaniu i pisaniu, wypracowuje pewne zastępcze sposoby rozwiązywania zadań wymagających posługiwania się tymi umiejętnościami, własne strategie radzenia sobie w sytuacjach dla siebie kłopotliwych (zob. M. Bogdanowicz 2012: 17).

Powyższe spostrzeżenia sugerują, że dla efektywności i jakości pracy z interesującym nas rodzajem podręcznika może być istotne to, czy jego użytkownik jest uczniem ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (tu: dysleksja rozwojowa).

(5) Wnioski z badania

Zastosowane w badaniu metody okulograficzne pozwoliły na sformułowanie kilku wniosków (należy pamiętać, że próba liczyła 21 osób):

1. w materiale czarno-białym uczniowie bez dysleksji wykonali pierwsze z zadań (wybór odpowiedzi a, b, c, d) średnio o 8 sekund szybciej niż uczniowie z dysleksją, a zadanie drugie (łączenie definicji z podkreślonymi w tekście słowami) – średnio o 10 sekund szybciej;
2. elementy graficzne materiału czarno-białego w mniejszym stopniu odciągały uwagę uczniów (zarówno tych bez dysleksji, jak i z dysleksją);
3. w materiale kolorowym uczniowie z dysleksją wykonali pierwsze z zadań (wybór odpowiedzi a, b, c, d) średnio o 25 sekund szybciej niż uczniowie bez dysleksji, a zadanie drugie (łączenie definicji z wyróżnionymi w tekście słowami) – średnio o 23 sekundy szybciej;
4. elementy materiału kolorowego nie sprzyjały koncentracji uczniów na wykonywanym zadaniu.

O ile wnioski dotyczące koncentracji uwagi wzrokowej w materiale czarno-białym i kolorowym (punkty 2. i 4. powyżej) nie zaskakują, o tyle ciekawą obserwacją jest zależność z punktów 1. i 3. dotycząca różnic w czasie realizacji zadań przez obydwie badane grupy. Trzeba jednak zaznaczyć, że średnie czasy wykonania każdego z zadań mają niepewność kilkukrotnie większą niż wskazane różnice. Oznacza to, że w celu potwierdzenia zaobserwowanych różnic konieczne jest wykonanie znacznie większej liczby pomiarów.

Ostatnim, wspomnianym wcześniej, elementem badania była ankieta dotycząca jego przebiegu. Najistotniejsze wnioski z niej wypływające dotyczą trzech aspektów materiałów będących przedmiotem badania, a mianowicie: przejrzystości materiału, koloru tła tekstów oraz komfortu pracy z każdym z materiałów.

Odpowiedzi badanych dotyczące przejrzystości materiału kształtowały się następująco:

PRZEJRZYSTOŚĆ MATERIAŁU
(23 ankiety, 23 odpowiedzi;
D = uczniowie z dysleksją, 10 osób;
ND = uczniowie bez dysleksji, 13 osób)

Ocena	Materiał czarno-biały	Materiał kolorowy
Nieprzejrzysty	0	7 (D = 4, ND = 3)
Średnio-przejrzysty	9 (D = 5, ND = 4)	7 (D = 3, ND = 4)
Przejrzysty	14 (D = 5, ND = 9)	9 (D = 3, ND = 6)

Tabela 1. Przejrzystość materiału

Powyższe kryterium zostało przeanalizowane na podstawie 23 ankiet, mimo że wyniki z badania okulograficznego przedstawiane wcześniej dotyczyły 21 badanych. Różnica ta wiąże się z faktem, że całkowita próba poddana badaniu okulograficznemu wyniosła 23 uczniów (w tym 13 uczniów bez dysleksji i 10 z dysleksją), jednak ze względu na błędy w zapisie okulograficznym 2 badania musiały zostać odrzucone. Błędny zapis nie

wpłynął jednak na wyniki z ankiety, stąd też analizie zostały poddane 23 ankiety (w tym 13 ankiet uczniów bez dysleksji i 10 ankiet uczniów z dysleksją).

Należy nadmienić, że przejrzystość materiału oznacza tu sposób rozkładu całego materiału na stronie i jego wpływ na pracę z nim. Ocena tego parametru następowała w poleceniu zamkniętym, w którym na pytanie: *Jak w skali 1-3 (1 = nieprzejrzysty, 2 = średnio-przejrzysty, 3 = przejrzysty) oceniasz przejrzystość wyświetlonego materiału (A – materiał czarno-biały, B – materiał kolorowy)?* należało w odpowiedzi wpisać cyfrę 1, 2 lub 3. Na uwagę zasługuje fakt, że nikt z badanych nie ocenił materiału czarno-białego jako nieprzejrzysty, natomiast dla 14 osób (na 23), w tym dla 5 z 10 osób z dysleksją (50%), był on przejrzysty. W przypadku materiału kolorowego 4 osoby z dysleksją (na 10) i 3 bez dysleksji (na 13) oceniły go jako nieprzejrzysty, mimo że, jak pokazały wyniki badania okulograficznego, to właśnie uczniowie z dysleksją szybciej wykonali zadania z tego materiału.

Na pytanie dotyczące wpływu tła tekstu na komfort pracy z nim (*Czy tło tekstu wpływało na komfort pracy z tekstem?*) udzielono następujących odpowiedzi:

KOLOR TŁA (tekst)
(23 ankiety, 22 odpowiedzi;
D = uczniowie z dysleksją, 9 osób;
ND = uczniowie bez dysleksji, 13 osób)

Ocena	Materiał czarno-biały	Materiał kolorowy
Wpływało korzystnie	11 (D = 6, ND = 5)	3 (D = 2, ND = 1)
Wpływało niekorzystnie	3 (D = 2, ND = 1)	15 (D = 7, ND = 8)
Nie wpływało	8 (D = 1, ND = 7)	4 (D = 0, ND = 4)

Tabela 1. Kolor tła

Powyższe kryterium zostało przeanalizowane z takich samych powodów jak w przypadku kryterium przejrzystości na podstawie 23 ankiet. Ze względu jednak na dobrowolny charakter udzielania odpowiedzi okazało się, że jedna z badanych osób pominęła odpowiedź na pytania dotyczące koloru tła. Z tego też powodu w przypadku powyższego kryterium zostały wzięte pod uwagę odpowiedzi udzielone przez 22 osoby, w tym 13 bez dysleksji i 9 z dysleksją.

Odpowiedzi przedstawione w powyższej tabeli pokazują, że większość osób (w tym 6 na 9 uczniów z dysleksją) oceniła tło tekstu w materiale czarno-białym jako sprzyjające pracy z nim, podczas gdy w przypadku materiału kolorowego aż 15 osób (w tym 7 na 9 osób z dysleksją i 8 na 13 osób bez dysleksji) określiło tło tekstu jako wpływające niekorzystnie. Ponownie należy stwierdzić, że mimo niekorzystnej oceny tła materiału kolorowego przez uczniów z dysleksją to właśnie ta grupa szybciej wykonała polecenia z tego materiału.

Ostatnie z wymienionych kryteriów, tj. komfort pracy z materiałami, było badane w pytaniu otwartym *Co najbardziej przeszkadzało Ci [w materiale] w wykonywaniu poleceń? (A – materiał czarno-biały, B – materiał kolorowy)*, dzięki czemu badani mogli bez sugestii z zewnątrz wymienić swoje spostrzeżenia. I tak, zostały udzielone następujące odpowiedzi (przy niektórych odpowiedziach w nawiasie podana została liczba osób

udzielających danej odpowiedzi i całkowita liczba osób z danej grupy, których odpowiedzi były brane pod uwagę):

KOMFORT PRACY

(23 ankiety, 13 odpowiedzi;

D = uczniowie z dysleksją, 6 osób;

ND = uczniowie bez dysleksji, 7 osób)

	Materiał czarno-biały	Materiał kolorowy
Uczniowie z dysleksją	<ul style="list-style-type: none"> - nic (1 osoba); - małe litery (mała czcionka); - nagromadzenie tekstu; 	<ul style="list-style-type: none"> - kolorystyka (3 osoby); - zdjęcia rozdzielające tekst (5 osób); - dużo treści na małej powierzchni; - czcionka.
Uczniowie bez dysleksji	<ul style="list-style-type: none"> - nic (4 osoby); - długość tekstu; - umiejscowienie pytań; - niewielka rozdzielczość; - stres. 	<ul style="list-style-type: none"> - nic (2 osoby); - zbyt dużo kolorów (7 osób); - drażniące kolory; - nieznanomość wielu słówek (1 os.); - biała czcionka; - położenie tekstu; - linijki rozdzielone obrazkami.

Tabela 2. Komfort pracy

Powyższe kryterium, podobnie jak poprzednie, miało zostać przeanalizowane na podstawie 23 ankiet. Okazało się jednak, że wiele badanych osób pominęło ten punkt (*Zapisać inne swoje uwagi i spostrzeżenia: A – dotyczące materiału czarno-białego, B – dotyczące materiału kolorowego, C – dotyczące przebiegu badania, D – dotyczące innych kwestii*). Z tego też powodu w przypadku powyższego kryterium zostały wzięte pod uwagę odpowiedzi udzielone zaledwie przez 13 osób, w tym 7 bez dysleksji i 6 z dysleksją.

Z powyższej tabeli wynika, że w przypadku materiału czarno-białego uczniom w ogóle nie przeszkadzały zdjęcia umieszczone w tekście, zwracali natomiast uwagę na długość tekstu czy małe litery, małą czcionkę (do tej kategorii należy zaliczyć odpowiedź „niewielka rozdzielczość”, ponieważ materiał był wyświetlany na ekranie komputera). Warto również zauważyć, że jedna osoba wskazała stres jako czynnik wpływający na komfort pracy. W przypadku materiału kolorowego odpowiedzi było więcej i, zgodnie z oczekiwaniami, były one bardziej różnorodne. Dla 3 osób z dysleksją (z 6, które udzieliły odpowiedzi) problematyczne okazały się intensywne kolory tego materiału, co określano było na różny sposób (zbyt dużo kolorów, rozpraszające kolory, ostre kolory). Jeden przedstawiciel tej grupy wskazał również na „czcionkę”, co nie jest jasnym określeniem, ponieważ może oznaczać wielkość liter, krój czcionki, ale również ich/jej kolor. W grupie uczniów bez dysleksji powtarza się kolorystyka materiału, ale pojawia się także kwestia położenia tekstu oraz problem umieszczenia zdjęć w tekście, które, celowo, wymuszały na czytelniku przenoszenie nad nimi wzroku lub omijanie ich wzrokiem. Powyższy parametr wymaga dalszego zbadania ze względu na małą liczbę osób, które udzieliły odpowiedzi w tym poleceniu.

Na podstawie powyższych spostrzeżeń wydaje się, że mimo dużo większej świadomości funkcjonowania w społeczności szkolnej coraz większej grupy uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, potrzeby edukacyjne tych uczniów nie są w wystarczającym stopniu uwzględniane na poziomie preparacji materiałów glottodydaktycznych, z którymi uczniowie ci pracują. Uwaga ta dotyczy również osób niewymagających żadnej pomocy. Ponadto, jak pokazują wyniki ankiety, kładzenie zbyt dużego nacisku na wizualną, edytorską atrakcyjność materiałów jest błędem, ponieważ układ materiałów glottodydaktycznych i towarzyszących im komponentów ma wpływ na uwagę wzrokową i percepcję ucznia, zarówno tego bez dysleksji, jak i tego z dysleksją. Autorzy podręczników powinni zatem w większym stopniu skoncentrować się na prymarnym elemencie układu glottodydaktycznego, czyli uczącym się. Należałoby, przy pomocy dostępnych narzędzi, poznać jego możliwości percepcyjne i dopiero wtedy dostosować do nich układ proponowanych materiałów. Należy jednak w tym miejscu zauważyć, że same deklaracje z badań ankietowych nie są wystarczającym źródłem informacji, ponieważ nie zawsze pokrywają się z wynikami badań empirycznych, co potwierdza zestawienie przedstawionych powyżej wyników badania okulograficznego i ankietowego.

Bibliografia

- Andrychowicz-Trojanowska, A. (2014), *Tekst podręcznikowy i jego odbiorca pod lupą lingwisty*, (w:) *Lingwistyka Stosowana* 10, 1-10. (URL <http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/12441255/Lingwistyka+Stosowana+10+Agnieszka+Andrychowicz-Trojanowska.pdf>). [Pobrano 22.05.2015].
- Bogdanowicz, M. (1997), *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu w świetle klasyfikacji medycznych, psychologicznych i pedagogicznych*, (w:) *Audiofonologia*, tom X, 145–157. (URL http://ptnzs.org.pl/audiofonologia/AUDIOFONOLOGIA_TOM_X_1997/art11.pdf). [Pobrano 24.08.2015].
- Bogdanowicz, M. (2012), *Dysleksja u osób dorosłych – terra incognita*, (w:) M. Bogdanowicz (red.), *Dysleksja w wieku dorosłym*. Gdańsk, 15–28.
- Bogdanowicz, M./ A. Adryjanek (2005), *Uczeń z dysleksją w szkole – poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia.
- Bogdanowicz, M./ A. Adryjanek/ M. Rożyńska (2007), *Uczeń z dysleksją w domu. Poradnik nie tylko dla rodziców*. Gdynia.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna*, (URL www.cke.edu.pl). [Pobrano 24.08.2015].
- Grucza, F. (1976), *Lingwistyczne warunkowania glottodydaktyki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa, 7–25.
- Grucza, F. (1978), *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*, (w:) F. Grucza (red.), *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Warszawa, 7–26.
- Grucza, F. (1988), *W sprawie pojęcia środków i materiałów glottodydaktycznych*, (w:) F. Grucza (red.), *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych*. Warszawa, 9–25.
- Grzelachowska, H. (2008), *Naucz się żyć z dysleksją, bo z dysleksji się nie wyrasta*. Warszawa.
- Kozak, W./ A. Grabowska (2014), *Sprawozdanie ogólne z egzaminu maturalnego 2014*.

- (URL http://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2014/sprawozdanie/Raport_og%C3%B3lny.pdf). [Pobrano 02.07.2015].
- Laboratorium Eksperymentalnej Lingwistyki Okulograficznej* (URL www.lelo.uw.edu.pl). [Pobrano 25.08.2015].
- Mielcarek, D. (red.) (2006), *Mini-max O DYSLEKSJI, czyli minimum tego, co na ten temat powinni wiedzieć rodzice i nauczyciele ucznia dyslektycznego, by maksymalnie mu pomóc*. Warszawa.
- Pfeiffer, W. (1975), *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*. Poznań.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- Quintana, J./ J. Sosnowska/ D. Gryca (2011), *Oxford Excellence for Matura. New Exam Builder*. Oxford.
- Rozporządzeniu MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, (URL <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090040017>). [Pobrano 24.08.2015].
- Staroń, G./ J. Traczyk (2012), *Czy osoby dorosłe zdiagnozowane jako uczniowie z dysleksją nadal mają problem z czytaniem?*, (w:) M. Bogdanowicz (red.), *Dysleksja w wieku dorosłym*. Gdańsk, 77–87.
- Styszyński, J.C. (1993), *Rola i funkcje podręcznika w nauczaniu języka obcego*, (w:) *Zeszyty naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego* 2, 55–74. (URL <http://www.ackj.usz.edu.pl/attachments/article/240/podrecznik.pdf>). [Pobrano 02.07.2015].
- Styszyński, J.C. (2004), *Rodzime materiały glottodydaktyczne jako czynnik efektywizacji procesu nauki języka obcego w polskiej szkole – możliwości oceny ich lokalnej przydatności*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 19, 21–40. (URL <http://www.ackj.usz.edu.pl/attachments/article/240/rodzime.pdf>). [Pobrano 24.08.2015].
- Szafraniec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa.
- Szerszeń, P. (2014), *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych*, (w:) *Studia Naukowe* 15, (URL <https://portal.uw.edu.pl/documents/7732735/0/SN+15+Pawe%C5%82%20Szersze%C5%84%20-+Platformy+%28glotto%29dydaktyczne.pdf>). [Pobrano 24.08.2015].
- Ustawa z dnia 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw*, (URL <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140000811>). [Pobrano 24.08.2015].