

Mariola Jaworska

Indywidualne style uczenia się uczniów z dysleksją a nauczanie języka obcego w szkole ogólnodostępnej : zarys problematyki

Prace Językoznawcze 17/3, 55-70

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.

Mariola Jaworska
Olsztyn
mariola.jaworska@uwm.edu.pl

Indywidualne style uczenia się uczniów z dysleksją a nauczanie języka obcego w szkole ogólnodostępnej – zarys problematyki

Individual learning styles of dyslexic students and foreign language teaching in publicly available schools – main aspects

The article presents the problem of specific difficulties in learning related to foreign language teaching in publicly available schools.

Słowa kluczowe: dysleksja, specyficzne trudności w uczeniu się, nauczanie języka obcego, deficyt poznawczy, indywidualny styl uczenia się, autonomizacja

Key words: dyslexia, specific learning difficulties, foreign language teaching, cognitive deficit, individual learning style, autonomization

1. Wstęp

Specyficzne trudności w uczeniu się pisania i czytania (nazywane także dysleksją rozwojową, a w literaturze niemieckojęzycznej legastenią) są problemem od dawna analizowanym przez badaczy reprezentujących wiele różnych dyscyplin naukowych. W związku z tym, że zazwyczaj przejawiają się, często w nasilony sposób, podczas nauki języka obcego, stanowią również istotny przedmiot rozważań glottodydaktycznych. Ujmuje się je zazwyczaj w kategorii zespołu zaburzeń lub deficytów o podłożu językowym, powodujących znaczne trudności w opanowaniu umiejętności z zakresu czytania i pisania. Konsekwencją takiego podejścia jest poszukiwanie działań korekcyjno-kompensacyjnych oraz wskazywanie na konieczność dostosowywania wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości uczącego się. Przyjmując inną perspektywę, zagadnienie dysleksji rozwojowej można rozpatrywać w kontekście różnic indywidualnych między ludźmi, jako przejaw indywidualnego stylu uczenia się – często niezgodnego ze standardem, określonym kanonem poznawania, jaki tworzy szkoła w jej instytucjonalnym wymiarze (Dyrda 2004; Bogdanowicz 2012).

Niniejszy artykuł ma charakter przeglądowny, gdyż taka właśnie perspektywa pozwala na dokonanie konfrontacji poglądów pomiędzy powszechnie funkcjonującym myśleniem o dysleksji w kategorii deficytu poznawczego a postrzeganiem tego zagadnienia jako przejawu różnic indywidualnych. Każde z tych ujęć niesie ze sobą określone konsekwencje dydaktyczne oraz znajduje odzwierciedlenie w sposobie organizacji lekcji przez nauczyciela języka obcego. Niniejszy tekst wprowadza do problematyki i przedstawia zagadnienia, które zostały już wprawdzie podjęte w dyskursie naukowym, wymagają jednak dogłębnych badań uwzględniających rozwój współczesnej myśli glottodydaktycznej, ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji autonomii.

2. Specyficzne trudności w uczeniu się jako deficyt poznawczy

Zagadnienie trudności w uczeniu się doczekało się wielu opracowań i analiz, w których rozważane są kwestie definicji, diagnozy, objawów oraz możliwości terapii psychologicznej i pedagogicznej. Także dydaktyka języków obcych od dłuższego już czasu poszukuje rozwiązań zapewniających jak najlepsze wsparcie uczniom dyslektycznym w edukacji obcojęzycznej – szczególnego znaczenia nabiera kwestia uwzględniania ich potrzeb i możliwości w warunkach klasy szkolnej.

Rozumienie pojęcia trudności bywa bardzo różne, co znajduje odbicie w niejednoznacznym nazewnictwie. Dlatego należy zauważyć, że w szerszym ujęciu termin ten odnosi się do różnego rodzaju problemów w nauce, wynikających z przyczyn psychospołecznych i neurobiologicznych, w węższym zaś zakresie – specyficznym – obejmuje trudności, które występują pomimo prawidłowego poziomu inteligencji, przystosowania społecznego i warunków dydaktycznych odpowiednich dla rozwijania umiejętności szkolnych. Do specyficznych trudności w uczeniu się zalicza się trudności występujące w uczeniu się czytania (dysleksja), skojarzone z nimi lub występujące samodzielnie trudności w opanowaniu poprawnej pisowni (dysortografia), trudności w budowaniu zdań, tworzeniu tekstu, wypowiedaniu się na piśmie (trudności w komunikacji pisemnej), a także trudności w opanowaniu poziomu graficznego pisma, uwarunkowane obniżonym poziomem sprawności ruchowej oraz zaburzeniami planowania i wykonywania ruchów podczas pisania (dyspraksja, dysgrafia) (Bogdanowicz 2012: 44).

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają specjalne potrzeby edukacyjne, które odnoszą się do programu i metod nauczania, systemu wymagań i oceniania, rozwiązań organizacyjnych w zakresie nauczania i oceniania (Bogdanowicz 2012: 50). Potrzeby te dotyczą także procesu uczenia się i nauczania języka obcego, gdyż istnieje zależność pomiędzy umiejętnościami

lingwistycznymi w języku ojczystym a nauką i przyswajaniem języków obcych. Wyniki badań wskazują na to, że uczniowie z dysleksją rozwojową – pomimo dobrej sprawności intelektualnej i systematycznej pracy terapeutycznej – mają duże trudności z nauką języka obcego, występujące u nich częściej niż u osób niedyslektycznych. Kłopot może sprawiać im m.in. zapamiętywanie znaczenia i pisowni słów, wyrażen frazeologicznych, idiomów, sekwencji nazw, ale także rozumienie i stosowanie reguł, wyjątków i struktur gramatycznych (Bogdanowicz 2004: 79, 84n; Jurek 2004: 102; Żmuda 2008: 161; Jaworska-Biskup 2008: 169n).

W literaturze psychologicznej i pedagogicznej problem specyficznych trudności w uczeniu się analizowany jest zazwyczaj w kategorii „deficytu poznawczego”, zaburzenia, opisywanego za pomocą słów: niezdolność, niesprawność, nieumiejętność, zakłócenie. Na takie podejście wskazuje zarówno najstarszy termin określający dysleksję: „wrodzona ślepotą słowna”, zaproponowany przez Morgana w 1896 r., jak i nowsza, współcześnie najczęściej cytowana, definicja ogłoszona w 1994 r. przez International Dyslexia Association (USA): „Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem uwarunkowanym konstytucjonalnie [...]” (za: Bogdanowicz 2009: 25).

Dysleksja rozwojowa jest włączona do Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10 z 2002 r.) jako *Specyficzne zaburzenia rozwoju umiejętności szkolnych* (F 81) oraz Diagnostycznego i Statystycznego Podręcznika Zaburzeń Psychiczych (DSM-IV z 2000 r.) w części *Zaburzenia uczenia się*. W ramach tych kategorii wyróżniane są różne formy specyficznych trudności w uczeniu się, przy czym należy zauważyć, że autorzy zajmujący się od lat tą tematyką stanowczo podkreślają, że pomimo występowania w międzynarodowych klasyfikacjach chorób, dysleksja nie jest chorobą, lecz odmiennością w nabywaniu umiejętności czytania, poprawnej pisowni i umiejętności wypowiedzania się na piśmie (Bogdanowicz 1994: 41; Pietras 2012: 8).

Także poszukiwanie przyczyn dysleksji koncentruje się na wykrywaniu nieprawidłowości w funkcjonowaniu człowieka, wyłanianiu deficytów i błędów w działaniu mózgu, poszukiwaniu wspólnych dla dyslektyków braków. Koncepcja genetyczna np. łączy zaburzenia w czytaniu i pisaniu z czynnikiem dziedzicznym i upatruje przyczyn problemów w dziedziczeniu zmian w centralnym układzie nerwowym. Koncepcja organiczna zwraca uwagę na mikrouszkodzenia centralnego układu nerwowego związane z sytuacją okołoporodową. Z kolei koncepcja opóźnionego dojrzewania centralnego układu nerwowego wskazuje na spowolnienie rozwoju centralnego układu nerwowego dyslektyka ujawniające się w późniejszych stadiach jego życia. Koncepcja hormonalna poszukuje przyczyn w niedokształceniu struktury niektórych okolic kory mózgowej

i nieprawidłowym modelu rozwoju mózgu, zaś koncepcja psychodysleksji koncentruje się na emocjonalnych zaburzeniach funkcjonalnych centralnego układu nerwowego wywołanych przez urazy psychiczne, stres (Bogdanowicz 1994: 47n).

Współczesne badania dotyczące etiologii dysleksji prowadzone za pomocą nowoczesnych metod neuroobrazowania analizują neurobiologiczne podstawy dysleksji, dostarczając licznych dowodów potwierdzających pogląd, że czynniki wywołujące dysleksję tkwią w mózgu. W tym zakresie sformułowano wiele koncepcji opisujących różne podstawowe deficyty, np. deficyt fonologiczny, funkcji mózdkowych, uwagi, kanału wielkokomórkowego czy deficyt metabolizmu wielonienasyconych kwasów tłuszczowych (Grabowska, Jednoróg 2009: 44n).

Ilość i różnorodność proponowanych teorii objaśniających przyczyny i rodzaje dysleksji, z których każda prezentuje niejako wybiórczo pewne nieprawidłowości, powoduje, że trudno jest przyjąć jeden punkt widzenia i wyciągnąć wnioski dotyczące diagnozy i terapii uczniów. Trudno też na tej podstawie określić jednoznaczne wskazania odnoszące się do procesu uczenia się przez nich języków obcych. Elementem wspólnym wszystkich wspomnianych koncepcji jest koncentrowanie się na najsłabszych stronach dzieci dyslektycznych, analizowanie rodzaju zaburzeń, diagnozowanie stopnia i rodzaju deficytów. Brakuje natomiast badań, w których autorzy analizowaliby ich mocne strony posługiwania się językiem oraz funkcjonowania.

3. Dysleksja jako deficyt poznawczy – konsekwencje dydaktyczne

Konsekwencją myślenia o dysleksji w kategoriach deficytu czy zaburzenia jest poszukiwanie metod naprawy, wyrównywania braków i usprawniania zaburzonych funkcji, oraz dostosowywanie wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości uczących się. Jak pokazuje analiza sytuacji edukacyjnej uczących się ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w Polsce (Jaworska 2011), podstawę udzielania im pomocy stanowią formy pośrednie: realizowane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne opiniowanie oraz organizowane przez szkoły dostosowywanie wymagań edukacyjnych oraz warunków i form egzaminów zewnętrznych do potrzeb i możliwości uczniów.

Opinie, w których stwierdza się dysleksję rozwojową lub jedną z jej form, skupiają się przede wszystkim na diagnozie zaburzeń i opisie deficytów występujących u ucznia. Analiza 35 takich dokumentów dotyczących uczniów szkół gimnazjalnych powiatu szczycieńskiego, przeprowadzona w ramach badań własnych, wskazuje na tendencję do sporządzania dość szczegółowego opisu dysfunkcji – co jest oczywiście ważną i przydatną informacją – przy dość skrom-

nym potraktowaniu kwestii mocnych stron uczącego się oraz wskazań dydaktycznych odnoszących się np. do sposobu komunikowania się z uczniem, organizowania pracy na lekcji czy oceniania jego postępów. W jednej z opinii, przy całostronicowym opisie zaburzeń występujących u ucznia (m.in. zaburzenia w zakresie percepcji wzrokowej oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej, obniżony poziom organizacji percepcyjnej spostrzeganego materiału), mocnym stronom poświęcono zaledwie jedno zdanie: „zdolność zapamiętywania kanałem słuchowym kształtuje się powyżej przeciętnej”. Inny z badanych przy obniżonym poziomie strukturalizacji percepcyjnej postrzeganego materiału, uwagi i kontroli wzrokowej ma prawidłowy poziom rozwoju syntezy słuchowej słowa oraz słuchowego różnicowania głosek. W pięciu opiniach stwierdza się, że badani mają wyższy niż przeciętny poziom zdolności intelektualnych. Te dość lakoniczne informacje, ujawniające przecież istnienie mocnych stron u uczniów dyslektycznych, nie są w dalszej części rozwijane i nie stanowią podstawy zaleceń do pracy z takimi uczniami. Tak sformułowane opinie wydają się więc mało przydatne dla nauczyciela języka obcego – po pierwsze z powodu niezrozumiałości języka użytego w opisie specyfiki zaburzeń, po drugie zaś ze względu na trudność przełożenia informacji w nich zawartych na konkretne czynności i działania ucznia. Dużo bardziej interesujące byłoby stwierdzenie, jakie trudności będzie miał uczeń w zakresie zdobywanych kompetencji na konkretnych zajęciach oraz jakie są jego preferencje w zakresie sposobów uczenia się.

Rozwinięcie informacji na temat mocnych stron uczącego się mogłoby być ważną wskazówką dla nauczyciela języka obcego (który jest przecież jednym z adresatów opinii wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne) – dużo bardziej przydatną niż szczegółowa analiza zaburzeń. Z badań wynika, że uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się charakteryzują się taką organizacją struktur mózgowych, która umożliwia myślenie niewerbalne, wizualno-przestrzenne – uczą się holistycznie, intuicyjnie, indukcyjnie. Niektórych z nich charakteryzuje wysoki poziom myślenia abstrakcyjnego, zdolność rozwiązywania złożonych problemów, myślenie twórcze. Ich silną stroną jest myślenie dywergencyjne, czyli zdolność do generowania kilku, często nietypowych, rozwiązań (West 1991: 254, za: Krasowicz-Kupis 2011: 201; Zawadzka-Bartnik 2010: 213).

Zawarte w opiniach wskazania do pracy z uczniami można ująć w następujących kategoriach:

1. Terapia pedagogiczna (usprawnianie percepcji wzrokowej, koordynacji wzrokowo-ruchowej, ćwiczenia koncentracji uwagi, ćwiczenia grafomotoryczne, utrwalanie zasad ortografii, doskonalenie umiejętności czytania, wyrabianie nawyku autokontroli).

2. Dostosowanie wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia.

3. Okazywanie zrozumienia i akceptacji dla pojawiających się trudności; wzmacnianie poczucia własnej wartości poprzez podkreślanie osiągniętych celów i sukcesów.

4. Dostosowanie warunków i formy sprawdzianów/egzaminów do specyficznych trudności ucznia (zmodyfikowane kryteria oceny, wydłużanie czasu pisania, zapisywanie odpowiedzi za pomocą komputera).

Programy terapii pedagogicznej, organizowanej w szkołach w ramach zajęć korekcyjno-kompensacyjnych (niestety nie dla języków obcych), zawierają przede wszystkim ćwiczenia usprawniające funkcje percepcyjno-motoryczne: analizatora wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno-ruchowego. Ich celem jest wyćwiczenie zaburzonych funkcji, co z założenia jest procesem wyrównywania deficytów. Natomiast zalecane w opiniach dostosowanie wymagań edukacyjnych kończy się zazwyczaj na formalnym obniżeniu bądź zwolnieniu ucznia z wymagań, umożliwia m.in. wydłużenie czasu na sprawdzianie czy egzaminie oraz inne kryteria oceniania. Mniej uwagi poświęca się temu, jak organizować proces uczenia się uczniów, także w zakresie nauczania języków obcych, w warunkach szkoły ogólnodostępnej, aby rzeczywiście odpowiadał on ich możliwościom i potrzebom. Co prawda zapisy w obowiązujących w Polsce aktach prawnych podkreślają konieczność dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów (Dz. U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), z czego wynika także zobowiązanie nauczycieli do indywidualizacji procesu nauczania (Dz. U. z 2007 r., Nr 83, poz. 562 z późn. zm.), wydaje się jednak, że w praktyce pomoc udzielana jest w niepełny sposób (Jaworska 2013). Najtrudniejsza i wciąż nierozwiązana pozostaje kwestia autentycznego wsparcia uczniów na lekcji języka obcego – wsparcia, którego celem będzie nie tylko umożliwienie im „przebrnięcia” przez kurs językowy, ale przede wszystkim rozwój ich osobistej kompetencji komunikacyjnej. Zauważalna jest przewaga działań wyrównujących szanse edukacyjne kosztem działań dostosowujących przekaz dydaktyczny do sposobu uczenia się uczniów. Zbyt mało uwagi poświęca się temu, aby opierając się na mocnych stronach uczniów dyslektycznych oraz uwzględniając ich preferencje w zakresie sposobów uczenia się, stawiać im odpowiednie wyzwania intelektualne. Wciąż to uczeń jest dostosowywany do obowiązujących rozwiązań instytucjonalnych, określonych standardów, konwencji i norm obowiązujących w szkole, a nie odwrotnie.

4. Dysleksja jako przejaw różnic indywidualnych w poznawaniu i uczeniu się

Jak podkreślają specjaliści zajmujący się problematyką dysleksji, uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają szansę odnieść sukces w nauce języka obcego w szkole, jeżeli ich problem zostanie dostrzeżony przez

właściwie przygotowanych nauczycieli, którzy akceptują różnorodność i rozumieją, że nie wszyscy uczą się w tym samym tempie i w ten sam sposób. Istotne jest uwzględnienie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów w zakresie dostosowania programu nauczania i systemu oceniania do ich możliwości oraz organizacja procesu uczenia się/nauczania odpowiadająca ich preferencjom w zakresie indywidualnych sposobów uczenia się (Bogdanowicz 2004: 91). W literaturze przedmiotu zauważa się często pozytywne efekty podejścia metodycznego, którego głównymi elementami są: polisensoryczność, sekwencyjność i cykliczność, przeuczenie i intensywność, bezpośredniość i interaktywność (Reid 2005: 37; Sellin 2008: 98; Bogdanowicz i Adryjanek 2009: 174; Bogdanowicz 2012: 52). Akcentuje się jednak także, że każda dysleksja jest inna, indywidualna, w związku z czym konieczne jest uwzględnianie indywidualnego profilu każdego ucznia.

Przyjmując powyższą perspektywę, dysleksję rozwojową można rozpatrywać w kontekście różnic indywidualnych między ludźmi, dotyczących zakresu czynności poznawczych obejmujących nie tylko możliwości (zdolności i inteligencja), ale także skłonności i sposób funkcjonowania jednostki (por. Dyrda 2004). Podstawowym pojęciem wykorzystywanym w opisie różnic indywidualnych jest pojęcie stylu poznawczego, odnoszące się do preferencji, tendencji czy sposobów funkcjonowania wybieranych przez ludzi z posiadanego repertuaru zachowań poznawczych. Próby określania stylów poznawczych dotyczą możliwości opisanego w różnych kategoriach tego, co stanowi o indywidualnym wymiarze poznawczym jednostki oraz tego, co różnicuje ludzi w procesie poznawania.

Ponieważ znalezienie związków między stylem poznawczym a uczeniem się języka obcego może być trudne dla nauczyciela języka obcego, za dużo bardziej przydatne należy uznać określenie – stosunkowo łatwiej obserwowalnego – stylu uczenia się, czyli specyficznych dla danej osoby zachowań psychicznych i poznawczych, które wpływają na uczenie się (Wilczyńska 1999: 107). Styl uczenia się języka obcego to wielowymiarowy profil indywidualnych preferencji ucznia, które reprezentują i charakteryzują jego podejście do nauki języka obcego. Na profil ten składają się: podstawowe cechy osobowości, typowe tryby przetwarzania informacji, cechy osobnicze mające wpływ na interakcję jednostki w określonym kontekście społecznym oraz preferencje dotyczące określonych form nauczania (Lesiak-Bielawska 2007: 31n).

Szczególne znaczenie dla określenia stylu uczenia się języka obcego mają te różnice indywidualne, które powodują zróżnicowany odbiór treści przekazywanych w instytucjonalnym nauczaniu wszystkim w ten sam sposób. Chodzi tu o pewien wymiar preferencji indywidualnych w zakresie stylu uczenia się, który odnosi się do określonych reakcji na bodźce językowe za pośrednictwem zmysłów, wyznaczających dominujący typ percepcji: wizualny, audytywny i kinestetyczny.

Zarówno dla nauczyciela, jak i uczącego się, podwyższona świadomość i znajomość indywidualnych preferencji sensorycznych wydaje się mieć istotne implikacje edukacyjne.

5. Style uczenia się uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

W literaturze polskiej na zagadnienie związku indywidualnego stylu uczenia się z dysleksją zwróciła uwagę Wszeborowska-Lipińska (1997), dokonując jednocześnie przeglądu literatury światowej poświęconej takiemu ujęciu dysleksji. Weryfikacji empirycznej zostało poddane przez Dyrkę (2004), która na podstawie wyników badań własnych wyodrębniła sześć modeli stylów uczenia się¹, przyjmując jako podstawę swych badań kategorię trzech „języków”:

1. Język wzrokowy, jako wpatrywanie się w otaczający świat – tendencje do zapamiętywania sytuacji jako obrazu.

2. Język słuchowy, jako wsłuchiwanie się w otaczający świat – wyrażanie aktywności przez to, co może być słyszane.

3. Język ruchowy, jako odbieranie motoryczne bodźców ze świata zewnętrznego – wyrażanie się przez ruch.

Modele stylów uczenia się zostały opisane w sposób, w którym istotna jest kolejność uruchamiania poszczególnych „języków” w procesie uczenia się (Dyrka 2004: 77n):

1. Wzrokowo-słuchowo-ruchowy
2. Wzrokowo-ruchowo-słuchowy
3. Słuchowo-wzrokowo-ruchowy
4. Słuchowo-ruchowo-wzrokowy
5. Ruchowo-wzrokowo-słuchowy
6. Ruchowo-słuchowo-wzrokowy

Badane dzieci dyslektyczne (30 uczniów klas IV–VIII szkoły podstawowej) prezentowały różne style uczenia się, co w konsekwencji powodowało specyficzne sposoby organizowania przez nie procesu uczenia się. Spośród skonstruowanych teoretycznie sześciu modeli stylów potwierdzono empirycznie cztery:

1. *Styl wzrokowo-ruchowo-słuchowy*. Badani z tej grupy mają dobrą koordynację wzrokowo-ruchową, łatwo uczą się, obserwując innych i powtarzając czynności. Większość z nich pisze czytelnie, chociaż popełniają błędy ortograficzne. Preferowany przez nich sposób uczenia się odnosi się do sfery wzrokowej (samodzielna praca w zeszycie lub zeszycie ćwiczeń, czytanie treści

¹ Badania obejmowały analizę obszarów aktywności ruchowej i umysłowej dzieci, a pytania dotyczyły nie tylko szkolnego uczenia się, ale wybranych przejawów zachowania dziecka w sytuacjach życia codziennego, co miało na celu odkrycie naturalnie preferowanego języka uruchamianego w sytuacjach uczenia się nieformalnego.

z podręcznika, przepisywanie z tablicy, pisanie na tablicy, posługiwanie się schematami, praca z mapą, planszą, ćwiczenia ruchowe, wycieczki poznawcze).

2. *Styl słuchowo-ruchowo-wzrokowy*. Badanych charakteryzuje dobrze rozwinięta koordynacja słuchowo-ruchowa, łatwo uczą się w toku dyskusji oraz słuchając wypowiedzi innych. Dysponują bogatym słownictwem, jednak nauka czytania sprawia im bardzo duże trudności. Niechętnie uczą się za pomocą tekstu pisanego, nie rozumieją przeczytanych informacji. Ich preferowany sposób uczenia się odnosi się do sfery słuchowej (pogadanka heurystyczna, czytanie przez nauczyciela, opowiadanie, miniwykład, wycieczki poznawcze, prace manualne).

3. *Styl ruchowo-wzrokowo-słuchowy*. Uczący się mają trudności z udzielaniem odpowiedzi na pytania, ponieważ język mówiony nie jest obszarem, w którym się najlepiej realizują. Często charakteryzuje ich późne pojawienie się mowy w dzieciństwie. Niechętnie pracują w środowisku klasy ze względu na nadmiar docierających do nich dźwięków. Preferowany przez nich sposób uczenia się obejmuje sferę ruchową (wycieczki poznawcze, praca w zespole, praktyczne rozwiązywanie problemów, ćwiczenia ruchowe, prace manualne).

4. *Styl ruchowo-słuchowo-wzrokowy*. Osoby bardzo sprawne fizycznie, które doświadczają świata przez dotyk, smak, eksperymentowanie. Lubią kontakt fizyczny, a ich żywiołem jest ruch. Uczenie jest dla nich czynnością dynamiczną, opartą na ruchu i słowie. W szkole wykazują silne preferencje w zakresie czynności, które angażują sferę ruchową (wycieczki poznawcze, praca w zespole, praktyczne rozwiązywanie problemów, ćwiczenia ruchowe, prace manualne).

Wśród badanych przez Dyrkę dzieci nie było uczących się drogą słuchowo-wzrokowo-ruchową oraz wzrokowo-słuchowo-ruchową, co nie musi oznaczać, że wśród dyslektyków nie występują takie style uczenia się. Może to jednak wskazywać na to, że dzieci uczące się zgodnie z tymi stylami nie mają trudności w uczeniu się, ponieważ działania dydaktyczne w szkole angażują głównie sferę wzrokową i słuchową.

Style uczenia się nie podlegają wartościowaniu, gdyż nie istnieje jeden, jedyny, właściwy sposób uczenia się. Jednak nauczyciele – często nieświadomie – preferują pewne sposoby prezentacji informacji, utrudniając niektórym uczniom lub wręcz uniemożliwiając konstruowanie wiedzy i rozwijanie umiejętności. Szczególnie zależni od sposobu prowadzenia zajęć przez nauczycieli języków obcych są uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Wśród nich zaś w najtrudniejszej sytuacji znajdują się osoby, których pierwszym językiem jest język „ruchowy”. Dzieje się tak dlatego, że aktywności, które stanowią podstawę lekcji języka obcego oparte są na wzroku (obserwacja, czytanie, pisanie, podpisywanie zdjęć, łączenie pasujących elementów, uzupełnianie tabeli, itd.) oraz na słuchaniu (udzielanie odpowiedzi na pytania, tworzenie dialogów,

słuchanie nagrań, powtarzanie itp.). Ruch jest zazwyczaj w najmniejszym stopniu wykorzystywany jako droga uczenia się.

Wiedza na temat indywidualnych preferencji uczniów w zakresie stylu uczenia się jest istotna dla nauczyciela, gdyż pozwala usprawnić i zoptymalizować proces nauczania języka obcego. Oczywiście uświadomienie sobie istnienia szerokiego spektrum indywidualnych upodobań w zakresie uczenia się może powodować wątpliwości związane z możliwościami ich uwzględnienia w praktyce szkolnej. Wydaje się, że w pewnym stopniu jest to możliwe: po pierwsze wówczas, gdy nauczyciel dąży do zrównoważonego stylu nauczania, nie faworyzując żadnej preferencji oraz starając się brać pod uwagę różne dominujące w klasie grupy, po drugie zaś, gdy dostarcza umiejętnie urozmaiconego materiału językowego, obejmującego prezentację wizualną i werbalną, ale także formy ukierunkowane na działanie (Lesiak-Bielawska 2007: 37).

6. Style uczenia się uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się – implikacje dydaktyczne

Uznanie różnic indywidualnych oraz uwzględnianie indywidualnej specyfiki i uwarunkowań właściwych uczniom z dysleksją rozwojową nie oznacza, że dydaktyka języka obcego powinna dopasowywać się do każdej osoby. Tendencje do ujednociania dominują w szkole jako niezmienny element jej instytucjonalnego wymiaru, co nie jest równoznaczne z koniecznością osiągania celów przez wszystkich w taki sam sposób. Szeroko postulowana w rozporządzeniach ministerialnych indywidualizacja procesu nauczania, rozumiana jako dostosowywanie przekazu dydaktycznego do specyfiki każdego ucznia, wydaje się raczej mało realna. Możliwe i skuteczne może być natomiast nauczanie we współpracy z uczącymi się, ukierunkowane na budowanie indywidualnej i specyficznej dla nich kompetencji komunikacyjnej, czyli nauczanie w *półautonomii* (Wilczyńska 2001: 6). Celem tej współpracy będzie z jednej strony stworzenie otwartej przestrzeni uczenia się – jak najszerzej uwzględniającej potrzeby i możliwości uczniów dyslektycznych, z drugiej zaś wypracowanie narzędzi rozwijania u nich poczucia odpowiedzialności względem siebie samych i poszerzenia zakresu samodzielności, czyli autonomizacja uczącego się.

Badania nad autonomią, inspirowane podejściem kognitywistycznym, uznają uczącego się za świadomy podmiot działań językowych. Proces uczenia się postrzegany jest w tym kontekście jako aktywne i przede wszystkim indywidualne konstruowanie wiedzy, angażujące nie tylko intelekt, lecz cały organizm. Nie wystarczy kontakt z językiem, lecz konieczne jest przetwarzanie informacji na miarę możliwości każdej jednostki. Nauczyciel nie jest zatem w stanie „przekazać wiedzy”, bo tylko aktywność ucznia oraz jego celowe działania pozwolą na

odniesienie sukcesu w nauce języków obcych. To założenie jest szczególnie istotne w kontekście uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, ponieważ ich nauczanie sprowadzane jest często wyłącznie do działań korekcyjnych i kompensujących zaburzone funkcje, czyli „wyrównujących szanse edukacyjne”. Wydaje się, że dydaktyka autonomizująca może mieć szczególne znaczenie właśnie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dla których zwiększanie samodzielności, rozwijanie świadomości na temat mocnych i słabych stron, trening strategii uczenia się, budowanie poczucia własnej wartości mogą być ważnym elementem samorozwoju.

Autonomizacja uczenia się polega na stopniowym odkrywaniu i uświadamianiu sobie własnych możliwości i uwarunkowań oraz wybieraniu tego, co wydaje się najbardziej słuszne w perspektywie osobistego doskonalenia obcojęzycznego (Wilczyńska 1999: 129). Nie należy jej rozumieć jako pozostawienie ucznia samemu sobie. Chodzi raczej o uznanie osobistego charakteru kompetencji komunikacyjnej w jej wymiarze rozwojowym oraz zaakcentowanie osobistej efektywności w zakresie wyznaczania kierunków rozwijania osobistej kompetencji komunikacyjnej (Wilczyńska 2008: 11). Wymaga to od nauczyciela stopniowego wdrażania ucznia w organizację procesu dydaktycznego, powodując tym samym przesunięcie akcentu z rezultatu uczenia się na jego proces oraz przechodzenie od stanu zależności względem nauczyciela do stanu niezależności lub wzajemnej zależności. Autonomizacja polega zatem na rozwijaniu umiejętności bycia niezależnym (Blin 1998: 217).

Warunkiem rozwijania samodzielności uczącego się i zwiększania jego współodpowiedzialności za organizację, przebieg i wyniki uczenia się jest jego aktywizacja. Może ona przyjmować różne formy: m.in. będzie to stymulowanie do formułowania celów uczenia się i autoewaluacji, do strukturyzowania danych językowych, do wspólnego konstruowania znaczeń w interakcjach językowych, do uświadamiania sobie strategii uczenia się i ich ewaluacji. Aktywizacja uczącego się jest związana ze wspieraniem procesów konstrukcji systemu językowego i jego użycia oraz konstruowaniem wiedzy dotyczącej procesu uczenia się. Stawia bardzo wysokie wymagania nauczycielowi, który pełni tu rolę stymulującą, inicjującą, ale także wspiera i doradza (Myczek 2008: 26n).

Kluczowym elementem procesu autonomizacji jest doskonalenie umiejętności z zakresu „uczenia się, jak się uczyć”, warunkującej postęp w samodzielnym uczeniu się języka obcego. Uczniowie dyslektyczni muszą zazwyczaj pracować więcej niż ich rówieśnicy, dlatego ważnym elementem ich edukacji językowej jest samodzielna praca w domu. Rozwijanie osobistej kompetencji uczeniowej, stwarzanie okazji do poznawania i doskonalenia technik uczenia się oraz sprawdzania umiejętności językowych, może mieć dla nich szczególne znaczenie. I nie chodzi tu o organizowanie odrębnego kursu poświęconego strategiom i technikom uczenia się, a raczej o łączenie refleksji nad uczeniem się z tradycyjnym

nauczaniem, przy czym punktem wyjścia mogą być trudności uczniów pojawiające się przy wykonywaniu konkretnych zadań (Cichoń 2013: 276).

Podstawowymi elementami działań autonomizacyjnych są:

1. Postrzeganie procesu uczenia się języka obcego w perspektywie całej osoby. Powiązanie tego procesu z wizją własnego rozwoju i celami życiowymi.

2. Rozpoznanie i zaakceptowanie swojej indywidualności. Uznanie potrzeby rozwijania kompetencji komunikacyjnej w zgodzie z własną specyfiką i dla osobistych celów.

3. Uświadomienie sobie i wykorzystanie wizji siebie, swoich postaw, cech osobowości, stylów uczenia się.

4. Poznanie strategii i technik, które okazują się skuteczne w kontekście własnych sytuacji i możliwości.

5. Zwiększenie kontroli nad procesem uczenia się.

6. Rozwijanie postawy refleksyjnej i samooceny (Kaczmarek 2002: 69).

Realizacja powyższych celów wymaga wprowadzenia odpowiednich technik i narzędzi, z których jedne odnoszą się do rozwijania samoświadomości i refleksji na temat własnego profilu uczenia się, stosowanych strategii, inne zaś obejmują narzędzia przydatne w kierowaniu własnym procesem uczenia się. Techniki i narzędzia autonomizacji mogą pomóc uczniom opanować umiejętność opisywania drogi, jaką się przebyło, skłonić do autoewaluacji, pozwolić odkryć szeroką gamę strategii, ułatwić dostrzeganie choćby najmniejszych postępów i w ten sposób budować poczucie sukcesu.

Tak jak nie istnieje idealna metoda nauczania języków, tak nie istnieje idealna metoda dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Ponieważ każdy uczeń musi przebyć swoją indywidualną drogę, techniki i narzędzia autonomizacji powinny być dostosowane do konkretnych sytuacji pedagogicznych. Budowa i charakter działań dydaktycznych nauczyciela, stosowane przez niego techniki i narzędzia, powinny umożliwiać zaadaptowanie uczących się do aktualnych wymagań i warunków.

W nauczaniu nastawionym na autonomizację podstawowa rola nauczyciela polega na stymulowaniu uczącego się do samoobserwacji i refleksyjności w procesie uczenia się oraz rozwijaniu jego świadomości uczeniowej i komunikacyjnej (Wilczyńska 1999: 218). Istotne jest:

- zrozumienie, jak i na ile uczący się mogą różnić się między sobą,
- planowanie nauczania w powiązaniu z różnorodnością uczących się, a w szczególności stosowanie bardziej otwartego stylu nauczania, ukierunkowanego na włączanie w uczestnictwo i budowanie zaufania do własnych możliwości,
- rozpoznawanie problemów uczenia się i pomocy w ich przezwyciężaniu.

Ważnym elementem pracy nauczyciela będzie zatem pomoc w autoewaluacji, wyznaczeniu własnych celów ucznia, znalezieniu odpowiednich dla niego form aktywności, ale także stwarzanie sytuacji, w których wypróbować

można niepraktykowane dotąd strategie czy pokazywać przykłady indywidualnej zmienności w poszczególnych zakresach (Wilczyńska 1999: 209, 218). W takim ujęciu nauczyciel staje się bardziej animatorem indywidualnych form uczenia się i organizatorem przestrzeni dydaktycznej. Jego rola polega przede wszystkim na stworzeniu uczniom warunków do samodzielnej nauki i zadbania o osadzenie interakcji we właściwym otoczeniu, kontekście i układzie dydaktycznym (Lewicki 2013: 252).

Autonomizacja uczenia się wymaga gotowości do tego procesu, bez której napotykać może na różnego rodzaju trudności. Jedną z nich jest charakteryzująca często uczniów z dysleksją, a wynikająca często z niewłaściwych metod nauczania, tzw. wyuczona bezradność, czyli utrwalenie przekonań o braku związku przyczynowego między własnym działaniem a jego konsekwencjami (Tavris, Wade 1995: 222). Pojawia się, gdy próby kontrolowania otoczenia kończą się niepowodzeniem, gdyż np. sytuacja jest niezależna od czyjegós wysiłku bądź komuś nie wystarcza umiejętności. Uczniowie z dysleksją często doświadczają frustracji i rozczarowań spowodowanych kolejnymi porażkami w uczeniu się języków obcych, dlatego tak istotne jest wsparcie okazywane im przez nauczyciela.

Z badań wynika, że specyficzne trudności w uczeniu się wpływają na rozwój osobowości dzieci i młodzieży, najmocniej ujawniając się właśnie w sferze samooceny i obrazu siebie. Osoby takie częściej prezentują m.in. poczucie niższej wartości, gorszą ocenę swych możliwości intelektualnych, tendencję do niezadowolenia z siebie (Krasowicz-Kupis, Pietras 2008: 193n). Dostrzeganie najmniejszych nawet postępów może mieć wpływ na ich poczucie własnej skuteczności, rozumiane jako wiara w zdolność uzyskania własnym wysiłkiem pożądaných rezultatów, takich jak np. opanowanie nowych umiejętności (Bandura 1994: 71). Poczucie skuteczności czerpiemy przede wszystkim z doświadczenia w nabywaniu nowych sprawności i pokonywaniu trudności w drodze do osiągnięcia celów. Wysokie poczucie skuteczności wpływa na interpretowanie niepowodzeń jako możliwości uczenia się na błędach, niskie powoduje odbieranie niepowodzeń jako katastrofy. Poczucie własnej skuteczności wzmacnia się także, gdy przebywamy w środowisku, które utwierdza nas w przekonaniu, że możemy osiągnąć cel (Tavris, Wade 1995: 223).

7. Zakończenie

Zarówno dla nauczyciela, jak i uczącego się, podwyższona świadomość i znajomość preferencji w zakresie indywidualnych stylów uczenia się uczniów z dysleksją rozwojową może mieć istotne znaczenie dla procesu uczenia się/nauczania języka obcego. Nauczycielowi pozwala z jednej strony lepiej zrozu-

mieć sposób funkcjonowania ucznia, jego trudności i przyczyny niepowodzeń, z drugiej zaś lepiej organizować proces nauczania, określać realistyczne cele, świadomie dobrać strategie nauczania. Wydaje się jednak, że niemożliwe, gdyż mało realne w warunkach szkolnych, jest indywidualizowanie procesu nauczania rozumiane jako dostosowywanie sposobów pracy, metod i technik nauczania do profilu każdego ucznia. W klasie szkolnej są przecież nie tylko uczniowie z dysleksją rozwojową. Za możliwe i skuteczne można natomiast uznać wprowadzanie działań autonomizujących, czyli stymulujących uczniów do przejmowania odpowiedzialności za własną naukę i za własny rozwój. Uwzględniające specyfikę uczniów pokazywanie skutecznych strategii, zachęcanie do eksperymentowania w użyciu różnych technik, pobudzanie do autorefleksji nad sposobami uczenia się, nad ich skutecznością, a także nad źródłami porażek w nauce języka obcego, może być ważnym elementem wsparcia uczniów, bez którego trudno im będzie osiągnąć sukces w uczeniu się języka obcego. Nauczanie w półautonomii, czyli stosowanie pewnego otwartego stylu nauczania, tworzenie otwartej przestrzeni uczeniowej, uwzględniającej w jak najszerszy sposób potrzeby i możliwości uczniów dyslektycznych, może być zatem odpowiedzią na problem z dużym zróżnicowaniem, z jakim ma do czynienia nauczyciel w klasie szkolnej. Dlatego też badania na ten temat stale zyskują na znaczeniu.

Literatura

- Bandura A. (1994): *Self-efficacy. Encyclopedia of human behavior*. New York.
- Blin F. (1998): *Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimedia*. „Études de Linguistique Appliquée” 110, s. 215–226.
- Bogdanowicz M. (1994): *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lubin.
- Bogdanowicz M. (2004): *Niespecyficzne i specyficzne trudności w uczeniu się języków obcych*. [W:] *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Pod red. M. Bogdanowicz i M. Smoleń. Gdańsk, s. 78–97.
- Bogdanowicz M. (2009): *Fakty, mity i kontrowersje wokół diagnozy dysleksji*. [W:] *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*. Pod red. G. Krasowicz-Kupis. Gdańsk, s. 16–39.
- Bogdanowicz M. (2012): *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w reformującej się szkole*. [W:] *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*. Pod red. I. Pietras. Warszawa, s. 42–70.
- Bogdanowicz M. i Adryjanek A. (2009): *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia.
- Cichoń M. (2013): *Rozwijanie umiejętności autonomicznych studentów neofilologii – perspektywa nauczyciela oraz ucznia*. „Konińskie Studia Językowe” 1 (3), s. 271–285.
- DSM-IV. (2000): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington.
- Dyrda J. (2004): *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*. Gdańsk.
- Grabowska A. i Jednoróg K. (2009): *Neurobiologiczne podstawy dysleksji*. [W:] *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*. Pod red. G. Krasowicz-Kupis. Gdańsk, s. 40–61.

- ICD-10. (2002): *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. Rewizja dziesiąta. Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. Wyd. 2. Kraków–Warszawa.
- Jaworska-Biskup K. (2008): *Stymulacja procesu przyswajania języka obcego przez ucznia z dysleksją na przykładzie języka angielskiego*. [W:] *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*. Pod red. I. Pietras i G. Krasowicz-Kupis. Gdynia, s. 168–173.
- Jaworska M. (2011): *Uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w procesie uczenia się i nauczania języków obcych w Polsce*. „Neofilolog” 36, s. 245–254.
- Jaworska M. (2013): *Indywidualizacja procesu nauczania języków obcych a instytucjonalny kontekst edukacyjny*. „Lingwistyka Stosowana” 8, s. 43–52.
- Jurek A. (2004): *Trudności w nauce języków obcych uczniów z dysleksją rozwojową*. [W:] *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Pod red. M. Bogdanowicz i M. Smoleń. Gdańsk, s. 98–116.
- Kaczmarek A. (2002): *Techniki wspomagania rozwoju autonomii*. [W:] *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. Pod red. W. Wilczyńskiej. Poznań, s. 69–81.
- Krasowicz-Kupis G. (2011): *Młody Leonardo czyli co naprawdę wiadomo o słabych i mocnych stronach uczniów z dysleksją rozwojową*. „Neofilolog” 36, s. 199–208.
- Krasowicz-Kupis G. i Pietras I. (2008): *Funkcjonowanie psychospołeczne osób z dysleksją – stereotypy i fakty. Przegląd literatury*. [W:] *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*. Pod red. I. Pietras i G. Krasowicz-Kupis. Gdynia, s. 186–197.
- Lesiak-Bielawska E. (2007): *Styl uczenia się i jego praktyczne implikacje dla dydaktyki języków obcych*. „Języki Obce w Szkole” 1/2007, s. 28–39.
- Lewicki R. (2013): *W poszukiwaniu właściwej przestrzeni dydaktycznej na potrzeby nauki języka*. „Konińskie Studia Językowe” 1 (3), s. 251–257.
- Myczko K. (2008): *Od aktywizacji do autonomii ucznia w kształceniu językowym*. [W:] *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Pod red. M. Pawlaka. Poznań–Kalisz–Konin, s. 21–32.
- Pietras I. (red.). (2012): *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*. Warszawa.
- Reid G. (2005): *Dysleksja*. Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*. Dz. U. z 2007 r., Nr 83, poz. 562 z późn. zm.
- Sellin K. (2008): *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München.
- Tavris C. i Wade C. (1995): *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*. Warszawa.
- Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r., tekst jednolity*. Dz.U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.
- West T. (1991): *In the mind's eye*. New York.
- Wilczyńska W. (1999): *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa–Poznań.
- Wilczyńska W. (2001): *Autonomizacja jako przedmiot badań glottodydaktycznych*. „Neofilolog” 20, s. 6–12.
- Wilczyńska W. (2008): *Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej*. „Języki Obce w Szkole” 6, s. 5–15.
- Wszehorowska-Lipińska B. (1977): *Dysleksja a zdolność i style uczenia się*. „Psychologia Wychowawcza” 4, s. 314–330.
- Zawadzka-Bartnik E. (2010): *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków.
- Żmuda P. (2008): *Czytam i piszę po angielsku – czyli realny obraz piątklasisty na lekcji języka angielskiego*. [W:] *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*. Pod red. I. Pietras i G. Krasowicz-Kupis. Gdynia, s. 160–167.

Summary

Specific learning difficulties (also called developmental dyslexia or, in the German literature, *legastenia*) have been analysed for a long time by researchers representing different scientific fields. The difficulties are usually treated as a set of disorders or deficiencies with linguistic skills which cause difficulties with reading and writing. The consequence of this kind of approach is the search for corrective and compensating activities, therapy as well as adjusting educational requirements to the learner's needs and possibilities.

Assuming a different perspective, and first of all taking into consideration the development of the contemporary glottodidactics, which focuses on the learner's autonomy, the issue of specific learning difficulties may be discussed in the context of individual differences between people and in the context of specific learning difficulties as the manifestation of individual learning style. The style is frequently inconsistent with the learning canon, which is created by the schooling system as an institution. The article discusses specific learning difficulties – understood as the result of individual learning style – in reference to L2 class and the scope of foreign language teacher's activity.