

**STUDIUM PRZYPADKU POLSKIEGO UCZNIĄ Z DYSLEKSJĄ, UCZĄCEGO
SIĘ JĘZYKA ANGIELSKIEGO JAKO JĘZYKA OBCEGO METODĄ
MULTISENSORYCZNĄ ORAZ WPŁYW TAKIEGO NAUCZANIA NA SKUTECZNOŚĆ
WŁASNĄ UCZNIĄ**

Bogusława Gosiewska-Turek

Wydział Filologiczny Uniwersytetu Opolskiego, Pl. Kopernika 11, 45-040 Opole

E-mail: boggosiewska@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8438-1618>

ABSTRAKT

Cel: Celem badania jest wykazanie, iż uczniowie z dysleksją podczas nauki języka obcego wymagają wyjątkowego traktowania, innego od tego, jakie jest oferowane uczniom bez szczególnych potrzeb edukacyjnych. To szczególne działanie dotyczy zarówno zindywidualizowanego podejścia do ucznia, jak i zastosowania szczególnych metod nauczania języka obcego ułatwiających naukę uczniom z dysleksją.

Metody: Autorka przeprowadziła badanie opisowe przypadku, w którym przez okres 6 tygodni zastosowała 6 indywidualnych sesji, podczas których nauczała języka angielskiego dwunastoletniego chłopca z dysleksją. Ponadto w celu uzyskania triangulacji danych przed rozpoczęciem oraz po zakończeniu badania uczeń wypełnił kwestionariusz na skuteczność własną.

Wyniki: Rezultaty przeprowadzonego badania pokazują, iż indywidualne sesje z uczniem z dysleksją poprawiły znacznie jego kompetencje językowe oraz podniosły skuteczność własną, która jest z kolei warunkiem efektywnego uczenia się.

Wnioski: Poniższe badanie wskazuje na to, że w szkołach powinno być zapewnione dostosowanie metod nauczania do pracy z uczniem z dysleksją. W celu zapewnienia efektywnego nauczania tych uczniów ich nauka języka obcego powinna być zindywidualizowana. To nie tylko pozwoli na bardziej efektywne przyswajanie materiału, ale również na podniesienie motywacji u dyslektyków.

Słowa kluczowe: dysleksja, skuteczność własna, metoda multisensoryczna, studium przypadku, uczeń z dysleksją

A case study of a Polish dyslexic foreign language student learning English as a second language with the employment of multisensory method, and the impact of such learning on students' self-efficacy

ABSTRACT

Aim: The main purpose of the study is to show that students with dyslexia learning a foreign language need special treatment, different to that provided to students wi-

without learning difficulties. This exclusive approach concerns not only individualised learning but also special teaching methods, making foreign language learning easier.

Method: The author of the article conducted a case study in which a 12-year-old dyslexic student was provided with 6 private foreign language sessions within a 6-week period. Furthermore, in order to obtain the triangulation of data, the participant of the study filled out a self-efficacy questionnaire immediately before and after the private tutoring.

Results: The data collected reveal that schools should adapt teaching methods offered to dyslexic students to their needs. In order to increase the effectiveness of their foreign language learning, the dyslexic students' learning process should be individualized. These steps will enable not only better foreign language acquisition but also improve dyslexic students' motivation, which is a condition for successful language learning.

Key words: dyslexia, self-efficacy, multisensory method, case study, dyslexic student

DYSLEKSJA

W każdym środowisku szkolnym mamy do czynienia z dziećmi o co najmniej przeciętnym poziomie intelektualnym, ale przejawiającymi symptomy wskazujące na trudności w nauce, zwłaszcza czytania i pisania. Według danych udostępnionych przez Polskie Towarzystwo Dysleksji 10-15% dzieci na świecie ma dysleksję, a 4% głęboką dysleksję. Koncentrując się na rodzajach trudności w nauce Bogdanowicz (1993) wyróżniła cztery rodzaje dysleksji:

- wzrokowa, gdzie problemy w nauce dotyczą głównie zaburzeń percepcji i pamięci słuchowej, do czego często dochodzą trudności związane z funkcją języka,
- integracyjna, w której występują problemy z integracją percepcyjno-motoryczną,
- mieszana, gdzie zaburzenia odnoszą się do percepcji słuchowej, pamięci słuchowej i postrzegania wzrokowego wyrazów, wzrokowej pamięci sekwencyjnej, jak i również wyobraźni przestrzennej,
- typu słuchowego związana z zaburzeniami postrzegania i pamięci słuchowej dźwięków, często sprzężona z zaburzeniami funkcji językowych.

Uczniowie z dysleksją doświadczają problemów w nauce zarówno podczas nauki języka ojczystego, jak i obcego (Kormos, Sarkardi i Tsizar, 2009; Crombie, 2000; Ganschow i Sparks, 2000). Są to trudności dotyczące: ortograficznego i fonologicznego przetwarzania, czyli powtarzania zdań, recytowania, czy też płynnej wypowiedzi; słabej świadomości fonemicznej charakteryzującej się brakiem umiejętności literowania, co w konsekwencji przekłada się na problemy ze współzależnością pomiędzy dźwiękiem a znakiem graficznym; problemów ze składnią oraz w efekcie trudności w stosowaniu się do zasad związanych z budową zdania; problemów z pisownią, nauką słownictwa z powodu słabej pamięci roboczej oraz problemów z kolejnością przedstawianych zdań; wolniejszego przetwarzanie informacji, w rezultacie czego potrzeba na to więcej czasu; braku metakognitywnych umiejętności, czyli braku zdol-

ności do samodzielnej analizy języka, wyszukiwania zasad oraz przeprowadzania samooceny oraz słabej koncentracji.

Ostatnie teorie obowiązujące w nauczaniu języka obcego proponują naukę zbliżoną do nauki języka ojczystego: najpierw poprzez słuchanie, potem mówienie, czytanie, a na końcu pisanie. Panującym obecnie sposobem nauczania języka obcego jest metoda oparta na metodzie komunikacyjnej, w której znaczenie wnioskuje się z kontekstu, a bezpośrednie nauczanie zasad gramatycznych, dźwięków, relacji pomiędzy dźwiękiem a symbolem zostało ograniczone (Ganschow i in., 1998).

Wiele badań potwierdza, że tradycyjne nauczanie okazuje się być bardziej skuteczne w nauczaniu języka obcego uczniów z problemami w nauce (Ganschow i in., 1998). Nauka czytania ze zrozumieniem za pomocą werbalnego przetwarzania poprzez rozpoznawanie poszczególnych słów oraz identyfikacja symboli graficznych w tekście okazały się skuteczniejsze w przypadku uczniów z trudnościami w nauce. Istotnym jest również wcześniejszy kontakt z ortografią (relacje pomiędzy dźwiękiem a znakiem graficznym) (Sparks i in., 2006).

Ponieważ metoda komunikacyjna okazała się być nieskuteczna w przypadku uczniów z problemami w nauce, zaczęto promować metodę multisensoryczną jako efektywną u tych uczniów. Ta metoda, w której nauczanie odbywa się poprzez aktywację zmysłów zgodnie z zasadą: *widzę, słyszę i działam*, została przedstawiona przez Gillinghama i Stillmana po raz pierwszy w 1960 roku, a następnie przyjęła się w niektórych szkołach na świecie w nauczaniu uczniów z dysleksją.

Kształcenie dyslektyków za pomocą metody multisensorycznej odbywa się za pomocą bezpośrednich instrukcji – znaczenie nie powinno być odgadywane przez ucznia, ale podane przez nauczyciela. Dyslektycy bowiem skorzystają najbardziej, gdy będą otrzymywać systematyczne, ustrukturyzowane zasady gramatyczne, bądź też fonetyczne, po czym nastąpią odpowiednie ćwiczenia oraz konsolidacja materiału.

Ponadto istotnym w tej metodzie jest uruchamianie kilku kanałów sensorycznych. Dlatego też nauczanie multisensoryczne powinno przebiegać według zasady *jak wygląda słowo bądź znak graficzny, jak brzmi oraz jak organy mowy i ręka je czują podczas ich produkcji* (Nijakowska, 2010, s. 125). W celu realizacji tej zasady uczniowie wykonują modele liter z plasteliny, piszą słowa po śladzie na papierze, dywanie albo piasku. Kiedy kanał percepcyjny zostanie otwarty, odnajdują zależność pomiędzy graficznym (wizualnym) a fonologicznym aspektem słowa i jego znaczeniem, w rezultacie czego informacja przyswajana jest przy złożonej aktywacji różnych receptorów (Nijakowska, 2010).

Kolejną zasadą jest nauczanie za pomocą bezpośredniego objaśniania bez pozostawiania uczniom przestrzeni na domysły. Nauczanie powinno być zarówno syntetyczne, jak i analityczne. Uczniowie są uczeni rozdzielania większych fragmentów wypowiedzi na mniejsze oraz odwrotnie, łączenia elementów w większą całość. Wyrażenia, których nie sposób objaśnić na podstawie zasad są zapamiętywane jako całość.

Nauczanie multisensoryczne składa się najpierw z logicznej i zrozumiałej prezentacji, po której następują ćwiczenia mające na celu zapamiętanie nauczanego materiału. Najpierw nauczane jest to, co jest łatwiejsze i posiada regularne wzorce, a następnie to, co bardziej skomplikowane i nieregularne. Tylko wtedy, kiedy uczeń nabeździe wymaganą wiedzę, można przejść do nowej, trudniejszej części (Nijakowska, 2010).

W metodzie multisensorycznej uczniowie uczą się słownictwa z zastosowaniem ilustracji. Dyslektycy są proszeni o spojrzenie na obrazek ze słowem, wymawiają je oraz piszą. Słówek uczą się również przy pomocy tablicy. Najpierw wypowiadają słowo za nauczycielem, po czym dydaktyk ponownie wypowiada słowo, które zapisuje na tablicy. W końcu uczniowie powtarzają słowo i zapisują. Nauczyciel może również w słowie wydzielić sylaby po to, aby wskazać uczniom oprócz sylab również dźwięki (Sparks i in., 1991).

Gramatyczne koncepty są uczone w omówieniu bezpośrednim. Na przykład przy zastosowaniu kodu, zgodnie z którym czerwonego koloru używa się do określenia podmiotu, niebieskiego do orzeczenia oraz zielonego do dopełnienia. Kiedy taki kod jest używany systematycznie, uczniowie będą rozumieć zasady gramatyczne (Kormos i Smith, 2012).

Ćwiczenia komunikacyjne również mogą być przeprowadzane przy użyciu metody multisensorycznej. Te aktywności zaczynają się od naturalnej komunikacji, słuchania i mówienia. Uczniowie powinni uaktywniać więcej zmysłów w trakcie nauki mówienia. Dlatego też mogą zostać poproszeni na przykład o przygotowanie kart z zaimkami osobowymi *moje, twoje, jego* itd. Następnie piszą kilka zdań z tymi zaimkami oraz finalnie dobierani są w pary i jeden z uczniów czyta zdanie z zaimkiem osobowym z karty, drugi wybiera inną kartę z właściwym rysunkiem i powtarza zdanie (Sparks, i in., 1991).

Metoda Orton-Gillinghama została zaakceptowana jako sposób nauczania uczniów z problemami w nauce, a rodzaj proponowanych aktywności często zależy od kreatywności nauczycieli. Nauczanie tą metodą uczniów z dysleksją oraz będących zagrożonymi dysleksją prowadziło do poprawy uczniów w zakresie czytania i pisania. Najbardziej korzystne zastosowanie tej metody jest podczas nauki fonologii, czyli dźwięków w języku obcym, chociaż ułatwia ona również naukę pozostałych komponentów języka obcego (Ganshow i in., 1998).

Z drugiej strony pojawiają się również głosy, że w tej metodzie poznanie meta-kognitywne, a więc samodzielne odkrywanie w ramach wyższych procesów myślowych, nie jest możliwe. Przeciwnicy tej metody podnoszą, że nie uwzględnia ona różnych stylów nauczania u uczniów oraz ich różnych zdolności poznawczych (Wearmouth i Reid, 2008).

SKUTECZNOŚĆ WŁASNA

Teoria skuteczności własnej została wprowadzona przez Alberta Bandurę (1977, 1997), który swój wzorzec oparł na teorii społeczno-kognitywnej, zgodnie z którą ludzie są zdolni do podjęcia intencjonalnego działania. To działanie odbywa się w ramach procesu potrójnych związków. Ta teoria wskazuje na to, że ludzkie działania wpływają na przyszłe zachowania wynikające z trzech wzajemnie powiązanych elementów jakimi są: wpływy środowiskowe, zachowanie jednostek oraz czynniki biologiczne. Ten trzyskładnikowy model determinuje ludzkie przekonania o samych sobie oraz wpływa na ludzkie działania. Ludzkie istnienia są więc rezultatem wzajemnej gry pomiędzy przeszłością i przyszłością oraz zewnętrznymi i wewnętrznymi czynnikami (Bandura, 1977).

Albert Bandura doszedł do wniosku, że ludzkie przekonania o ich możliwościach działania i efektach ich wysiłku wpływają na sposób, w jaki się zachowują. W książce *Społeczne podstawy myśli i działania*, Bandura stwierdza, że ludzie podlegają rozwojowi personalnemu zgodnie z zasadą *to co ludzie czują oddziałuje na ich zachowanie* (Bandura, s. 8, 1986).

Bandura (1977) wskazał w teorii społeczno-kognitywnej główne źródła skuteczności własnej. Pośród nich wymienił: doświadczenie mistrzostwa, zastępcze doświadczenia, społeczno-werbalną perswazję oraz stan psychologiczno-afektywny.

Najsilniejszym źródłem skuteczności własnej są doświadczenia mistrzostwa, które dotyczą refleksji jednostki nad wcześniejszymi jej powodzeniami bądź niepowodzeniami podczas wykonywania zadania. Dlatego też po wykonaniu poszczególnych powinności ludzie poddają ocenie ich rezultaty. Kiedy uczniowie uznają, że ich wysiłek doprowadził do sukcesu, skuteczność własna przy wykonywaniu podobnego zadania wzrasta. Odwrotnie, kiedy uznają, że ich wysiłek nie prowadzi do sukcesu, wtedy ich pewność obniża się (Bandura, 1977). W efekcie samoistne doświadczenie mistrzostwa jest często lepszym wskaźnikiem własnej skuteczności niż obiektywne wyniki.

Ponadto uczniowie budują skuteczność własną poprzez doświadczenia zastępcze (modelowanie), obserwują i interpretują doświadczenia innych (Usher i Pajeras, 2006). Im bardziej uczeń identyfikuje się z modelowym wzorcem, tym bardziej prawdopodobnym jest, że skuteczność własna obserwatora wzrośnie (Bandura, 1986). Dlatego też, obserwując inne osoby odnoszące sukces przy wykonywaniu zadania, można zapewnić sobie odniesienie sukcesu (Usher i Pajeras, 2006). Na przykład, kiedy uczeń otrzyma 5 na 10 punktów podczas testu językowego i odkryje, że pozostali uczniowie uzyskali mniej punktów, istnieje duże prawdopodobieństwo, że skuteczność własna ucznia w tym wypadku wzrośnie. Z drugiej strony, kiedy uczeń wie, iż pozostali uczniowie osiągnęli więcej punktów, jego skuteczność własna się obniży.

Kolejnym źródłem skuteczności własnej jest społeczno-werbalna perswazja znaczących innych, czyli osób istotnych dla ucznia. Chodzi tu o ocenę kolegów z klasy, rodziców, czy też nauczycieli. Z tego też powodu, uczniowie poczucie samorealizacji opierają na ocenie dokonywanej przez inne osoby. Wartość tej oceny jest zależna od zaufania, jakim te osoby obdarza uczeń oraz profesjonalizmu znaczących innych. Werbalna perswazja jest skuteczna wtedy, gdy powoduje długotrwały wzrost skuteczności własnej (Bandura, 1986). Często jednak prowadzi ona do obniżenia skuteczności własnej. Dlatego dobrze jest znaleźć wzorzec-model, który jest w stanie odpowiednio wykonać zadanie. Może to być nauczyciel, rodzic, czy też inny uczeń, albo też model symboliczny na przykład postać z mediów (Bandura, 1997).

Ostatnie źródło skuteczności własnej dotyczy stanu psychicznego: lęku, pobudzenia, zmęczenia, czy też stresu. Emocjonalna reakcja na zadania może prowadzić do sukcesu, a czasami do niepowodzenia. Uczniowie interpretują swój stan psychologiczny w oparciu o wewnętrzne przekonanie, jak dobrze mogą wykonać zadanie, w szczególności, gdy jest ono obciążone lękiem. Taki stan psychologiczny może obniżyć skuteczność własną ucznia. Z drugiej strony, uczniowie wierzący w swoją skuteczność, mogą nie doświadczać negatywnych stanów psychologicznych (Bandura, 1997). Dlatego też obniżenie negatywnych stanów psychologicznych może doprowa-

dzić do lepszej skuteczności własnej, a zarazem do właściwego wykonania zadania (Bandura, 1986).

Stagg i Eaton (2018) potwierdzili w swoim badaniu, w którym uczniowie z dysleksją oraz uczniowie bez specjalnych potrzeb edukacyjnych wypełnili częściowo ustrukturyzowane ankiety, że skuteczność własna u uczniów z dysleksją jest na znacznie niższym poziomie, niż u uczniów bez specjalnych potrzeb edukacyjnych. To z kolei wpływa na ich obniżoną motywację do nauki języka. Motywacja jest natomiast czynnikiem warunkującym sukces w nauce (Kormos, Sarkardi i Csizar, 2009).

KONTEKST BADANIA ORAZ UCZESTNIK BADAŃ

Trudność w nauce języka obcego jest zdeterminowana przez współzależność pomiędzy znakami graficznymi a dźwiękami, co w nauce nazywane jest głębią ortograficzną. Głębokie ortografie wskazują na niestałą i nieprzewidywalną zależność. Językiem z głęboką ortografią jest język angielski, w którym ta współzależność jest niestała, a te same znaki graficzne mogą być czytane w różnych słowach w różny sposób, co z wielokrotnia trudności w nauce (Spencer, 2007). Język polski dla odmiany jest językiem transparentnym, w którym znaki graficzne zawsze czyta się w ten sam sposób.

Metoda multisensoryczna stosowana jest z powodzeniem w różnych krajach, a uczniowie z dysleksją otoczeni są specjalną opieką. Skuteczność tej metody potwierdzają badania naukowe (Pearson Casanave, 2009; Kormos, Sarkardi i Csizar, 2009). Pomimo tego w polskich szkołach – w większości – w stosunku do uczniów z problemami w nauce wciąż stosuje się takie same metody, jakimi uczy się pozostałych uczniów, niemających problemów w nauce. Szczególne traktowanie uczniów z dysleksją posiadających opinie z placówki psychologiczno-pedagogicznej ogranicza się w większości przypadków do testowania. Wydaje się, że w Polsce zbyt mało przeprowadziło się tego typu badań, które wskazywałyby na konieczność zastosowania szczególnych metod nauczania języka obcego w stosunku do tych uczniów.

Dlatego też celem powyższego badania jest przeanalizowanie skuteczności szczególnych technik i strategii w nauczaniu języka angielskiego w stosunku do ucznia z orzeczoną dysleksją. Ponadto wykazanie, jaki wpływ na proces nauczania języka obcego będzie miało zastosowanie tych technik i strategii. Autorka zbadała również, jaki wpływ na skuteczność własną ucznia ma zastosowanie tych technik i metod.

Uczestnikiem badania był dwunastoletni chłopiec z dysleksją, który posiada orzeczenie o dysleksji z poradni psychologiczno-pedagogicznej. W orzeczeniu stwierdzono obniżoną integrację wzrokowo-słuchowo-ruchową oraz sprawność grafomotoryczną. W pisowni popełnia sporo błędów ortograficznych oraz zniekształca słowa o skomplikowanej budowie fonemowej. Czyta w wolnym tempie metodą wyrazową. Ponadto w opinii zwrócono uwagę na obniżoną pamięć fonologiczną oraz słuchową, co skutkuje słabszym przyswajaniem informacji kanałem audytywnym.

METODA

W celu głębszego zrozumienia doświadczeń uczestnika badania, związanych z nauczaniem multisensorycznym, badaczka zastosowała badanie opisowe przypadku bez zamiaru generalizowania na szerszą populację. Badanie przypadku to wartościowe badanie, gdyż pozwala na głębsze zrozumienie sytuacji, która jest unikalna, wyjątkowa oraz nie została wcześniej przeanalizowana. Badanie trwało przez 6 tygodni, w ciągu których autorka artykułu przeprowadziła 6 godzinnych lekcji z uczniem dyslektycznym.

Aby zapewnić triangulację uzyskanych danych, badaczka zebrała dane z wielu źródeł: kwestionariusz, obserwacja, dokumenty z pracy ucznia takich jak karty pracy. Uczeń został poinformowany o celu badania. Zgoda na udział ucznia w badaniu została podpisana przez jego matkę, która zaakceptowała jego udział w projekcie. Imię ucznia używane w badaniu zostało również zmienione.

PROCEDURA

Zanim przeprowadzone zostało studium przypadku, uczestnik badania otrzymał do wypełnienia ankietę na skuteczność własną składającą się z 15 pytań z możliwymi odpowiedziami według skali Likerta: *zdecydowanie nie-1, nie-2, tak-3, zdecydowanie tak-4*, gdzie *zdecydowanie nie-1* oznacza bardzo niską, natomiast *zdecydowanie tak* bardzo wysoką skuteczność własną (zał. 1). Średni wynik 2,3 otrzymany z kwestionariusza skuteczności własnej przeprowadzonego przed badaniem wyraźnie wskazuje na bardzo niską wiarę ucznia, jeśli chodzi o naukę języka angielskiego; przykładowo na stwierdzenie *Angielski to jeden z najłatwiejszych przedmiotów* odpowiedział *zdecydowanie nie*, tak samo zareagował na stwierdzenie, że *Nauczyciele dbają o to, żebym wszystko rozumiał* oraz *Lubię się uczyć angielskiego*. Siebie również ocenił jako złego ucznia języka angielskiego.

Badanie przypadku zostało przeprowadzone przez autorkę, która jest jednocześnie czynnym nauczycielem języka angielskiego z tytułem magistra w szkole językowej Abraksas w Mysłowicach. Praca badawcza trwała od 9 listopada do 20 grudnia 2019 roku. Adam jest uczniem szóstej klasy publicznej szkoły podstawowej. Badaczka zdecydowała się pracować z Adamem w celu sprawdzenia jak pomóc chłopcu z dysleksją w nauce języka angielskiego w ciągu 6 tygodni. Badanie zostało oparte na podręczniku szkolnym ucznia *Flash 6. Student 's book* (Dooley, 2019).

Pierwszy tydzień. Autorka rozpoczęła badanie od sprawdzenia językowych umiejętności ucznia. W związku z czym przetestowała Adama z mówienia w języku angielskim, pisania, słuchania oraz czytania, a więc ze wszystkich sprawności językowych. Uczeń wykonał zadania tak, jak potrafił. Początkowo wydawał się być niechętny. W celu przezwyciężenia pierwszych trudności badaczka rozpoczęła od sprawdzenia umiejętności mówienia w języku angielskim przy użyciu gry Taboo. Gra polega na opisaniu słowa, które uczeń ma u góry na karcie bez możliwości zastosowania słów wymienionych poniżej. Następnie autorka artykułu sprawdziła umiejętność pisania, do czego wykorzystała słówka z podręcznika z wcześniej przerobionego działu trzeciego. Aby zachęcić Adama do pracy jako materiał do słuchania zastosowany został film z YouTube *What are Computers for Kids. Intro to Computers [Czym są komputery dla dzieci. Wprowadzenie do komputerów]*.

Po pierwszym spotkaniu zauważalne było, że uczeń chociaż jest chętny do mówienia w języku angielskim, mówi słabo, popełniając mnóstwo błędów językowych, jak na szósty rok nauki języka angielskiego. Ponadto popełnia wiele błędów gramatycznych oraz nieprawidłowo wymawia większość słów. Dużo kłopotów sprawiło uczniowi poprawne pisanie słów. W 16 słowach na 20 popełnił błędy, aczkolwiek zdecydowana większość z nich nie nastęczała trudności w ich zrozumieniu, na przykład zamiast *ear infection* [infekcja ucha] uczeń napisał *er infection* albo zamiast *stomach ache* [ból brzucha] napisał *stomachkage*. Charakter pisma Adama był niewyraźny oraz słabo czytelny. Kolejną sprawdzaną sprawnością była umiejętność słuchania. Chociaż zadanie to zostało ułatwione przez badaczkę, a uczeń oglądał filmik z zainteresowaniem, trudności sprawiało mu zrelacjonowanie nie tylko po angielsku, ale i w języku polskim tego, co zobaczył. Ostatnią sprawdzaną umiejętnością było czytanie. Uczeń przeczytał kawałek wcześniej przerobionego w szkole tekstu *Escape Room* z podręcznika. Podczas czytania Adam przekreślał wiele słów oraz czasami omijał linijkę zamiast przejść do kolejnej. Przeprowadzona wstępnie diagnoza wyraźnie więc wskazała na konieczność pracy nad wszystkimi sprawnościami językowymi Adama, jak i również nad jego motywacją do nauki języka angielskiego, gdyż do projektu zdecydowanie podchodził z rezerwą i był niezadowolony z dodatkowych zajęć języka angielskiego.

Drugi tydzień. Podczas drugiej sesji badanie zostało oparte na dziale czwartym *In the News* [Nowości] podręcznika *Flash. Student's book* (Dooley, 2019). Badaczka skupiła się na nauce słownictwa. Najpierw postanowiła nauczyć Adama słownictwa z wprowadzenia do tego działu. Przygotowała fiszki ze słówkami takimi jak *customer* [klient] albo *virtual reality* [rzeczywistość wirtualna]. Najpierw trenerka dała Adamowi fiszki ze znaczeniami po polsku i po angielsku, a uczeń miał za zadanie dopasować polskie znaczenia do angielskich. W następnej kolejności odczytała słówka po angielsku, a uczeń je powtórzył. Potem zadaniem ucznia było wypowiedzenie słówek po angielsku oraz odgadnięcie polskiego znaczenia. W kolejnym etapie uczeń wybierał po kolei słówka polskie oraz odgadywał znaczenie po angielsku. W końcu pisał nauczone słówka najpierw palcem w powietrzu, a następnie na piasku edukacyjnym. Ostatnim etapem było sprawdzenie, czy zapamiętał wymowę oraz pisownię nauczanych słówek, a więc najpierw wypowiadał nauczone słówko, a następnie zapisywał je w zeszytcie. W celu uatrakcyjnienia treningu na końcu badaczka poprosiła Adama o wylosowanie 8 słówek oraz ułożenie historyjki.

Trening polegający na zastosowaniu metody multisensorycznej uaktywniającej kilka kanałów percepcji, gdzie uczeń podczas nauki słówek słyszał, widział, mówił oraz pisał, okazał się skuteczny. Na 20 słówek pod koniec zajęć uczeń wypowiedział z pamięci 18. Zadanie polegające na ułożeniu historyjki Adam wykonał z radością. Ponieważ interesuje się historią, jego historyjka zawierała wątki z drugiej wojny światowej. Opowieść wprawdzie była niepoprawna i kilka razy podczas układania uczeń zapytał się o angielskie odpowiedniki, ale celem tej aktywności było raczej przekonanie ucznia, że sam jest w stanie przełamać barierę językową i stworzyć wypowiedź w języku angielskim, niż bezbłędność.

Trzeci tydzień. W trzecim tygodniu badaczka, zgodnie z tym, na co wskazuje podręcznik ucznia, skupiła się na nauce gramatyki. Tematem do przerobienia były czasowniki modalne: *can, can't, could, couldn't, must, musn't, have to, should, shouldn't*.

Najpierw wyjaśniła Adamowi zastosowanie czasowników modalnych *can, can't, could, couldn't*, odwołując się do jego przeżyć – na przykład przy pytaniu o pozwolenie: chcesz wyjść z kolegami pograć w piłkę, więc pytasz mamę *Can I go to the playground?* [Czy mogę iść na plac zabaw?] Następnym krokiem była nauka użycia czasowników modalnych. Tutaj badaczka zastosowała wcześniej przygotowane przez siebie fiszki, na których osoba, czasownik modalny oraz dopełnienie były napisane w innym kolorze. Przesuwając karty uczeń uczył się tworzyć zdania twierdzące, pytające oraz zaprzeczenia. Ostatnim zadaniem było wykonanie zadań gramatycznych z podręcznika ucznia.

Nauka gramatyki odwołująca się do własnych przeżyć chłopca pozwoliła mu na łatwiejsze zapamiętanie użycia różnych czasowników modalnych. Zastosowanie fiszek, a więc znowu nauka przy pomocy metody multisensorycznej zainteresowała chłopca i chętnie uczestniczył w aktywności. Wykonywanie późniejszych zadań gramatycznych wskazało na to, że rozumiał użycie czasowników modalnych oraz sposób budowania zdań z tymi czasownikami. Trudności, jakie Adam napotkał robiąc ćwiczenia gramatyczne, były związane z niezrozumieniem treści zdań. Te, które rozumiał, zostały wykonane bezbłędnie.

Czwarty tydzień. W czwartym tygodniu podczas kursu trenerka skupiła się na nauczaniu czytania oraz rozumienia tekstu. Bazą do nauki był tekst *Droids at work* [Roboty w pracy]. Najpierw uczeń miał w tekście zaznaczyć słowa, które uznał za najtrudniejsze. Następnie trenerka nauczyła Adama tych oraz kilku innych słówek metodą multisensoryczną zastosowaną już wcześniej. Kolejnym punktem treningu było tak zwane *shared reading* [wspólne czytanie]. W pierwszej kolejności tekst przeczytała badaczka, następnie dwa razy uczeń wraz z nauczycielką, po zdaniu na zmianę. Adam otrzymał od lektorki zakładkę, której zastosowanie spowodowało, że nie gubił się w tekście. Następnie po nieudanej próbie udzielenia odpowiedzi na pytania nauczycielki co do treści tekstu, uczeń wraz z nauczycielką przetłumaczyli wspólnie tekst na język polski. Kolejną aktywnością było utworzenie własnego komiksu z zastosowaniem słownictwa nauczonego podczas lekcji. Przy tym zadaniu wykorzystana została internetowa strona do tworzenia komiksów www.storyboardthat.com

Nauka czytania była dość żmudnym zadaniem. Podczas nauki wykorzystano zasadę widzieć słowo, słyszeć słowo oraz pisanie w powietrzu. To pozwoliło na utrwalenie poszczególnych słów z tekstu. Zastosowana podczas czytania zasada *shared reading* [wspólne czytanie] jest również wykorzystywana w metodzie multisensorycznej. Badaczka musiała pilnować, aby Adam nie spieszył się, bo odbijało się to na braku dokładności i poprawności. Podczas drugiego czytania popełniał znacznie mniej błędów, niż za pierwszym razem. Dopełnieniem ćwiczeń było stworzenie własnego komiksu, w którym Adam wykazał się kreatywnością.

Piąty tydzień. Podczas kolejnej sesji praca badawcza dotyczyła nauki słuchania. Podstawą był tekst *Internet safety tips* z podręcznika [Wskazówki dla bezpieczeństwa w Internecie]. Aby wzbudzić ciekawość ucznia trenerka przygotowała fiszki z obrazkami odnoszącymi się do problemów poruszanych w słuchance oraz tekście z podręcznika, a więc odnoszące się do zakupów w Internecie, logowania, programu antywirusowego oraz nieznanego w Internecie. Najpierw badaczka wraz z uczniem omówili obrazki w języku angielskim, a następnie wysłuchali tekstu przy zamkniętym pod-

ręczniku. Kolejnym zadaniem było uzupełnienie zadań do tekstu, zamieszczonych w podręczniku pod czytanką. Ponieważ zadania nie udało się Adamowi wykonać w całości, wysłuchał tekstu ponownie, tym razem przy otwartej książce oraz następnie je dokończył. Na koniec sesji badaczka skupiła się na słownictwie, którego przy użyciu fiszek, pisania po piasku edukacyjnym oraz w zeszyte nauczyła Adama. Ostatnim etapem piątej sesji było sprawdzenie znajomości nauczonego słownictwa za pomocą quizu wyboru przy użyciu aplikacji na smartfona www.classtime.com. Zadanie sprawdzające zrozumienie wysłuchanego tekstu sprawiło Adamowi największą trudności, co nie było zaskoczeniem, gdyż w opinii o dysleksji z poradni psychologiczno-pedagogicznej stwierdzono słabą pamięć fonologiczno-słuchową. Bardzo dobrze natomiast poszło Adamowi zadanie w aplikacji na smartfona. Wykonanie tego polecenia sprawiło chłopcu dużą przyjemność.

Szósty tydzień. Celem ostatniego spotkania było sprawdzenie skuteczności wcześniej przeprowadzonych metod oraz tego, czy ten sposób nauczania wpłynął na motywację uczestnika badania. Dlatego też badaczka sprawdziła wszystkie testowane sprawności po kolei. Zaczęła od mówienia, w którym uczeń uczestniczył w rozmowie w języku angielskim na temat swojej rodziny, zainteresowań oraz przyjaciół. Nie były to tematy omawiane podczas wcześniejszych sesji. Trenerka jednak zauważyła, że pomimo tego, iż Adam popełniał błędy gramatyczne i leksykalne, chętnie wypowiadał się na zadane tematy. Następnie chłopiec uczestniczył w tak zwanej rozmowie kontrolowanej, czyli opartej o jeden z poruszanych tematów – bezpieczeństwa w sieci. Tym razem losował fiszki związane z tematem i opowiadał na temat obrazków widniejących na karteczkach. Wprawdzie Adam nadal popełniał sporo błędów, ale używał bardziej zaawansowanego słownictwa związanego z tematem. Kolejnym zadaniem było napisanie 10 wylosowanych słówek, których chłopiec nauczył się podczas badania – 6 z nich napisał bezbłędnie. Był to bardzo dobry wynik w porównaniu do znajomości słownictwa nauczonego przed badaniem. Następnie Adam dostał do przeczytania na głos tekst, którego wcześniej nie czytał. Pierwszym co zrobił, było sięgnięcie po zakładkę, która ułatwiała mu czytanie bez przeskakiwania linijek. Nadal popełniał sporo błędów, ale starał się czytać powoli i uważnie. Do sprawdzenia umiejętności słuchania trenerka użyła ćwiczenia z podręcznika chłopca z podsumowania działu czwartego. Podczas słuchania należało uzupełnić luki w tekście. Tutaj uczeń pogubił się przy dwukrotnym słuchaniu i nie był w stanie wypełnić ani jednej luki. Poprawa tej umiejętności wymagała jeszcze wiele pracy. Natomiast ostatnie polecenie polegające na wykonaniu zadań gramatycznych z czasownikami modalnymi, pomimo tak długiego upływu czasu od momentu nauki, zostało wykonane przez Adama doskonale, tylko z niewielką ilością błędów.

W ostatnim etapie badania Adam wypełnił ankietę na skuteczność własną, dokładnie taką samą, jaką otrzymał na początku badania (zał. 2). Tym razem średni wynik był wyższy, gdyż wyniósł 2,9, co wskazuje na to, że po 6 sesjach zajęć z trenerką motywacja chłopca uległa poprawie i bardziej wierzył, że samodzielnie może decydować o swoich osiągnięciach z języka obcego. Na przykład w przypadku stwierdzenia *Mógłbym mieć lepsze oceny, gdybym się lepiej przyłożył do nauki* tym razem odpowiedział *tak*, a nie *nie* jak wcześniej. Ponadto na sugestię *Jestem dobrym uczniem języka angielskiego* odpowiedział *tak*. Przeprowadzone treningi wpłynęły na to, że Adam

bardziej uwierzył w nauczyciela języka angielskiego oraz w swoje możliwości z tego przedmiotu. Tym razem zgodził się ze stwierdzeniem, że *Nauczyciele dbają o to, żebyśmy wszystko zrozumiał* oraz przy stwierdzeniu *Angielski to jeden z najłatwiejszych przedmiotów* zaznaczył tym razem *nie*, a nie jak wcześniej *zdecydowanie nie*.

WYNIKI BADAŃ – Dyskusja oraz implikacje na przyszłość

Podsumowując, sześciotygodniowy czas spędzony z Adamem wskazuje na to, że potrzebował poważnego wsparcia, po to, aby uwierzył, że jest w stanie odnieść sukces w nauce języka angielskiego. Na podstawie przeprowadzonej obserwacji można wywnioskować, że Adam potrzebował uwagi nauczyciela, a pozytywna relacja z trenerką zachęcała go do pracy. Każdą sesję zaczynała ona od tak zwanej rozmowy „o wszystkim i o niczym” oraz komplementowała każdy sukces chłopca. Odbudowanie pewności siebie u dyslektyka jest bowiem uważane za istotny czynnik warunkujący poprawę umiejętności pisania i czytania (Nijakowska, 2010).

Chłopiec skorzystał z metody multisensorycznej opartej na jednoczesnej aktywacji kilku zmysłów przy wykonywaniu zadania, co ułatwiało mu zapamiętanie słownictwa oraz rozumienie kwestii gramatycznych, a przede wszystkim tworzenie związku pomiędzy aspektem wizualnym a fonologicznym słowa. Użycie nowoczesnych technologii: aplikacji do samodzielnego tworzenia komiksów oraz strony internetowej do przygotowywania quizów, było pomocne i motywujące chłopca w podnoszeniu pewności siebie jako ucznia języka obcego. Indywidualne podejście podczas prywatnych sesji spowodowało, że uczestnik badania uwierzył w swoje możliwości, podnosząc przy tym skuteczność własną, co jest istotne w przypadku dyslektyków, których skuteczność własna jest znacznie niższa w porównaniu z uczniami bez specjalnych potrzeb edukacyjnych (Stagg i Eaton, 2018).

Z wyników powyższych badań można wyciągnąć wniosek, że szczególne edukacyjne dostosowania powinny być przeprowadzane w szkołach powszechnych w celu zapewnienia edukacji przyjaznej dysleksji. Bardziej zindywidualizowane podejście powinno być realizowane w formie specjalnych korekcyjno-kompensacyjnych zajęć prowadzonych metodą skuteczną w nauczaniu dyslektyków, podczas których uczniowie będą otrzymywać pozytywną informację zwrotną oraz wsparcie. Powyższe badanie wskazuje na to, że zastosowanie metody multisensorycznej oraz nowoczesnych technologii jest bardzo pomocne.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- [2] Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- [3] Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- [4] Bogdanowicz, M. (1993). Specyficzne trudności w opanowaniu mowy pisanej: czytania i pisania. W: T. Gałkowski, Z. Tarkowski, Z. Zaleski (red.) *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*. Lublin: Wyd. UMCS, s. 203-229.
- [5] Crombie, M.A. (2000). Dyslexia and learning of a foreign language at school: Where are we going? *Dyslexia*, 6, 112-123.
- [6] Dooley, J. (2019). *Flash. Student's book*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- [7] Ganschow, L., & Sparks, R. L. (2000). Reflection on language study for students with language learning problems: Research, issues and challenges, *Dyslexia*, 6, 87-100

- [8] Ganschow, L., Sparks, R. L., & Javorsky, J. (1998). Foreign language learning difficulties: A historical perspective, *Journal of Learning Disabilities*, 31(3), 248-258.
- [9] Gillingham, A., & Stillman, B. W. (1960). *Remedial training for children with specific disability in reading, spelling and penmanship* (7th ed.) Cambridge, MA: Educators Publishing Service.
- [10] Kormos, J., Sarkardi, A., & Csizer, K. (2009). The language learning experiences of students with dyslexia: Lessons from an interview study, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(2), 115-130.
- [11] Kormos, J. & Smith, A. M. (2012). *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol: Multilingual Matters.
- [12] Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Multilingual Matters:UK.
- [13] Pearson Casanave, C. (2009). Writing up your research. In J. Heigham & R. A. Croker (Eds.). *Qualitative Research in applied linguistics: A practical introduction* (pp. 288-305). New York: Palgrave Macmillan.
- [14] Sparks, R., Ganschow, L., Kenneweg, S., & Miller, K. (1991). Use of an Orton Gillingham approach to teach a foreign language to dyslexic/ teaching disabled students: Explicit teaching of phonology in a second language. *Annals of Dyslexia*, 41, 96-118.
- [15] Sparks, R., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N., & Javorsky, J. (2006). Native language predictors of foreign language proficiency and foreign language aptitude. *Annals of Dyslexia*, 56, 129-160.
- [16] Spencer, K. (2007). Predicting children's word-spelling difficulty for common English words from measures of orthographic transparency phonemic and graphemic length and word frequency. *British Journal of Psychology*, 98, 305-338.
- [17] Stagg, S. D., & Eaton, E. (2018). Self-efficacy in undergraduate students with dyslexia: a mixed methods investigation, *British Journal of Special Education*, 45(2), 1-29.
- [18] Usher, E. L., & Pajeras, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2), 125-141.
- [19] Wearmouth, J., & Reid, G. (2008). Ocena i planowanie nauczania oraz nauki. In: G. Reid and J. Wearmouth (eds.) *Dysleksja. Teoria i praktyka* (pp.211-234). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.