

Marta Łockiewicz

Gdańsk, 12.02.2020

Uniwersytet Gdański; Instytut Psychologii

Zakład Psychologii i Psychopatologii Rozwoju

marta.lockiewicz@ug.edu.pl

## **Autoreferat**

### **1. Imię i nazwisko**

Marta Łockiewicz

### **2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe lub artystyczne - z podaniem podmiotu nadającego stopień, roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej.**

- 28.05.2010      doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii (z wyróżnieniem);  
tytuł rozprawy doktorskiej: *Zasoby psychologiczne osób dorosłych z dysleksją. Analiza wybranych aspektów funkcjonowania poznawczego i społecznego*. Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański
- 3.06.2009      magister filologii angielskiej; tytuł pracy magisterskiej: *The awareness of the phenomenon of developmental dyslexia among university students*.  
Wydział Filologiczny, Uniwersytet Gdański
- 25.05.2005      magister psychologii; tytuł pracy magisterskiej: *Dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa a Metoda Dobrego Startu*. Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

### **3. Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych lub artystycznych.**

- Od 2010      adiunkt, Zakład Psychologii i Psychopatologii Rozwoju, Instytut Psychologii, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego.
- 2006 - 2010      asystent, Zakład Psychologii i Psychopatologii Rozwoju, Instytut Psychologii, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego.

#### 4. Omówienie osiągnięć, o których mowa w art. 219 ust. 1 pkt. 2 Ustawy.

Głównym przedmiotem prowadzonych przeze mnie badań była psycholingwistyczna analiza mechanizmów uczenia się czytania i pisania w języku angielskim jako obcym u polskich uczniów. Szczególną uwagę poświęciłam młodzieży z dysleksją, która, jak pokazują liczne badania (zob. np. Lyon, Shaywitz, Shaywitz, 2003; Krasowicz-Kupis, 2008), doświadcza trudności z uczeniem się czytania i pisania w języku ojczystym. W swoich badaniach podjęłam próbę szerokiego ujęcia uczenia się czytania i pisania w języku angielskim jako obcym, analizując interesujące mnie zagadnienie z różnych perspektyw: procesu nauczania języka angielskiego w polskim systemie edukacji, charakterystyki i porównania umiejętności czytania i pisania w języku angielskim jako obcym uczniów z dysleksją i bez problemu dysleksji, oraz psychologicznych, szczególnie językowych, uwarunkowań tych umiejętności. Takie podejście pozwoliło mi na głębsze opisanie badanego zjawiska, dzięki uwzględnieniu czynników zarówno wewnętrznych (np. pamięci, świadomości fonologicznej), jak i zewnętrznych (np. metodyka nauczania języka) wobec osoby uczącej się. Powyższe analizy przeprowadziłam w różnych grupach wiekowych, koncentrując się jednak na funkcjonowaniu młodzieży.

A) Tytuł osiągnięcia: **Analiza mechanizmów uczenia się czytania i pisania w języku angielskim jako obcym u polskich uczniów, szczególnie uczniów z dysleksją**

(1 cykl powiązanych tematycznie artykułów naukowych opublikowanych w czasopismach naukowych lub w recenzowanych materiałach z konferencji międzynarodowych)

B) Lista publikacji, uporządkowana zgodnie z wyżej wymienionymi perspektywami badawczymi

Perspektywa 1: Analiza procesu nauczania języka angielskiego w Polsce

- **Łockiewicz, M.**, Pietras, I. (2018). Polska szkoła w multijęzykowej Europie. Analiza przebiegu edukacji językowej w odniesieniu do nauczania języków obcych. *Prace językoznawcze. Papers in Linguistics, XX(1)*, 101-118
- Jaskulska, M., **Łockiewicz, M.** (2017). Polish as L1, English as L2: the linguistic transfer impact on Second Language Acquisition stemming from the interlingual

differences: implications for young learners education. *Issues in Early Education*, 2(37), 68-76

Perspektywa 2: Sprawdzenie czy polscy uczniowie z problemem dysleksji, w porównaniu z rówieśnikami przeciętnie czytającymi, mają trudności także z uczeniem się czytania i pisania w języku angielskim jako obcym, a jeśli tak, jakie konkretnie są to trudności

- **Łockiewicz, M.**, Jaskulska, M. (2016). Difficulties of Polish students with dyslexia in reading and spelling in English as L2. *Learning and Individual Differences*, 51, 256-264. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.037>.

Perspektywa 3: Identyfikacja zdolności i umiejętności poznawczych jakie stanowią podstawę uczenia się czytania i pisania w języku angielskim jako obcym i porównanie ich w grupie uczniów z dysleksją oraz bez dysleksji oraz weryfikacja, czy umiejętności poprawnego i płynnego dekodowania słów i pseudosłów oraz rozpoznawania słów, a także poprawnego zapisu słów w języku ojczystym mediują między przetwarzaniem fonologicznym w języku ojczystym a umiejętnością poprawnego i płynnego dekodowania słów i pseudosłów oraz rozpoznawania słów, a także poprawnego zapisu słów w języku angielskim jako obcym

- **Łockiewicz, M.**, Jaskulska, M. (2019). NL reading skills mediate the relationship between NL phonological processing skills and a foreign language (FL) reading skills in students with and without dyslexia: a case of a NL (Polish) and FL (English) with different degrees of orthographic consistency. *Annals of Dyslexia*, 69(2), 219-242. <https://doi.org/10.1007/s11881-019-00181-x>, <https://rdcu.be/bJnJt>.
- **Łockiewicz, M.**, Jaskulska, M. (2018). Umiejętności poprawnego zapisu wyrazów w L1 pośredniczą w związku pomiędzy poziomem przetwarzania fonologicznego w L1 a poprawnym zapisem wyrazów w L2 u młodzieży poprawnie czytającej, ale nie u młodzieży z dysleksją. *Edukacja*, 2 (145), 101-113. <https://doi.org/10.24131/3724.180207>.

Perspektywa 4: Charakterystyka znajomości słownictwa oraz umiejętności poprawnego i płynnego dekodowania słów i pseudosłów oraz rozpoznawania słów, a także poprawnego zapisu słów w języku angielskim jako obcym u polskich uczniów

- **Łockiewicz, M.**, Warmbier, M. (2018). Charakterystyka umiejętności czytania pojedynczych słów i pseudosłów, poprawnego pisania oraz słownika biernego w języku angielskim (L2) u polskich uczniów gimnazjów i liceów. *Annales Universitatis Mariae*

Perspektywa 5: Identyfikacja wczesnych predyktorów znajomości angielskiego u polskich przedszkolaków, które nie rozpoczęły jeszcze formalnej nauki czytania i pisanie

- **Łockiewicz, M.**, Sarzała-Przybylska, Z., Małgorzata Lipowska (2018). Early predictors of learning a foreign language in pre-school - Polish as a first language, English as a Foreign Language. *Frontiers in Psychology-Educational Psychology*, 9: 1813. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01813>.

C) Omówienie osiągniętych wyników badań dotyczących analizy mechanizmów uczenia się czytania i pisanie w języku angielskim jako obcym u polskich uczniów, szczególnie uczniów z dysleksją

#### C. 1. Analiza procesu nauczania języka angielskiego w Polsce

W terminologii międzynarodowej, pojęcia NL (*Native Language*, czyli język ojczysty) oraz L1 (*First Language*, czyli język pierwszy) oznaczają język nabywany przez dziecko od urodzenia, w kontakcie z rodziną i najbliższym otoczeniem. W odniesieniu do terminów określających kolejne języki, jakimi się posługujemy, najnowsze propozycje sugerują używanie skrótu L2 (*Second Language*, czyli język drugi, i, analogicznie, L3 – język trzeci, itd.) na oznaczenie języka innego niż NL, którego uczymy się przebywając w społeczności, dla której L2 stanowi NL – często jest to język oficjalny kraju oraz język, w jakim uczona jest większość przedmiotów w szkole. Termin FL (*Foreign Language*) oznacza z kolei język inny niż NL, którego uczymy się przebywając w społeczności, dla której FL nie stanowi NL. Rozróżnienie uczenia się języka obcego jako L2 i FL jest istotne ze względu na znaczne różnice w motywacji uczniów oraz ich ekspozycji na język obcy. Dlatego też przyjąłam te bardziej precyzyjne dookreślenie w swoich późniejszych pracach. Wielu badaczy stosowało i stosuje jednak terminy L2 i FL zamiennie. Również w moich wcześniejszych pracach używałam terminu język angielski jako L2 zamiennie z terminem język angielski jako obcy (EFL: *English as a Foreign Language*); w niniejszym omówieniu moich prac będę konsekwentnie używać najbardziej precyzyjnego terminu EFL.

Język angielski jest obecnie najpowszechniej uczonym językiem obcym w Polsce. W pracy przeglądowej: **Łockiewicz, M.**, Pietras, I. (2018). Polska szkoła w multijęzykowej

Europie. Analiza przebiegu edukacji językowej w odniesieniu do nauczania języków obcych. *Prace językoznawcze. Papers in Linguistics, XX(1)*, 101-118. zamieściłam omówienie przebiegu nauczania języków obcych nowożytnych w polskiej szkole, w tym jego powszechność, strukturę i praktyki dotyczące pracy z uczniami stosowane w edukacji dwujęzycznej, najczęściej prowadzonej właśnie w języku angielskim. W artykule opisuję różne rodzaje dwujęzyczności. **W swoich badaniach zajmuję się dwujęzycznością tzw. szkolną** wg terminologii Zająca (2008), **kształtowaną głównie bądź wyłącznie poprzez formalne kształcenie i odpowiadającą rozumieniu uczenia się EFL**. Zwracam uwagę na zjawisko interferencji międzyjęzycznej, krótko charakteryzuję różnice między językiem polskim a angielskim oraz przedstawiam przegląd badań polskich i światowych na temat trudności uczniów z dysleksją w uczeniu się języków obcych w celu aktualizacji stanu wiedzy oraz przybliżenia tych zagadnień polskiemu czytelnikowi.

Dokładne porównanie języków polskiego i angielskiego zamieściłam w artykule: Jaskulska, M., **Łockiewicz, M.** (2017). Polish as L1, English as L2: the linguistic transfer impact on Second Language Acquisition stemming from the interlingual differences: implications for young learners education. *Issues in Early Education, 2(37)*, 68-76. Języki te różnią się znacząco pod wieloma względami, np. wymowy (język polski oparty jest na spółgłoskach, a angielski na samogłoskach), ortografii, składni (język polski jest syntetyczny, a angielski analityczny) i słownictwa. **W odniesieniu do czytania i pisania szczególnym wyzwaniem dla polskich uczniów jest brak transparentności, regularności i spójności ortografii języka angielskiego** (zob. Awramiuk, 2006). W dalszej części referatu, analizując różnice między językiem polskim i angielskim będę pisać skrótowo (dla większej jasności wyводу) o różnicach w transparentności, mając jednak na myśli także obecne różnice w regularności i spójności. Nijakowska (2010) zwraca uwagę, że w języku angielskim różne litery lub ich grupy reprezentują graficznie tę samą głoskę, czasem odmiennie w różnych wyrazach, a te same litery lub ich grupy reprezentują graficznie kilka głosek. Ponadto, istniejące zasady fonologiczne i ortograficzne są nieregularne, skomplikowane i obfitują w wyjątki. Wskutek występowania takich różnic, wykorzystanie przez uczących się ich wiedzy i doświadczenia w posługiwaniu się NL może prowadzić do tzw. **błędów transferu** (Zybert, 1999) i niewłaściwego kopiowania zasad własnego NL do FL. Mechanizm ten sprawia, że można wyróżnić kategorie błędów popełnianych w EFL charakterystyczne dla osób posługujących się takim samym NL. W przypadku uczniów polskich, typowe błędy to błędy (wg kategorii zaproponowanych przez Zyberta, 1999): 1. składniowe, np. stosowanie niewłaściwego, w tym charakterystycznego dla języka polskiego, szyku wyrazów w zdaniu:

\**In home is mom*, niewłaściwe użycie inwersji: \**Do you know where is the hospital?*, 2. morfonologiczne, np. błędne końcówki fleksyjne: \**He live in Poland* oraz prefiksy: \**unresponsible*, 3. leksykalne, np. zastępowanie słów angielskich podobnymi słowami polskimi: *statua* zamiast *statue*, 4. semantyczne, np. \**This timetable is not actual* (zamiast *outdated*), 5. fonetyczne/fonologiczne, np. próby wymawiania wszystkich liter w wyrazie i/lub zastępowanie głosek angielskich zbliżonymi fonetycznie głoskami polskimi: wymawianie *going* jako \*['gəʊɪŋ] zamiast ['gəʊɪŋ], 6. zapisu pojedynczych wyrazów (tzn. błędy ortograficzne i fonologiczne), np. zapisywanie głosek angielskich zgodnie z polskimi zasadami (nie dostrzegając istniejącej różnicy w wymowie): \**complite* zamiast *complete*, opuszczanie liter niemych: \**climat* zamiast *climate*. Popołniając powyższe błędy uczniowie nie zdają sobie sprawy np. ze zmiany znaczenia lub tworzenia konstrukcji nieistniejących i nieprawidłowych w języku obcym, posługując się regułami używanymi w ich języku ojczystym.

W celu zmniejszenia efektu negatywnego transferu sugeruję, aby pracując z dziećmi w okresie wczesnej edukacji, **nauczyciele zwracali uczniom wprost uwagę na różnice między konkretnymi regułami językowymi charakterystycznymi dla języka polskiego i angielskiego** (często pomijane w podręcznikach do nauki EFL, przygotowywanych z myślą o uczniach posługujących się różnymi NL), np. brak transparentności ortografii angielskiej. Podczas zajęć nauczyciele powinni rozmawiać z uczniami wyłącznie lub głównie po angielsku oraz ćwiczyć systematycznie wymowę głosek nieistniejących w języku polskim, w tym samogłosek, wykorzystując przy tym ćwiczenia, które skupiałyby się na specyfice języka polskiego i angielskiego oraz różnicach między nimi. Uczniowie powinni regularnie powtarzać w całości określone struktury pojawiające się w mowie i piśmie, aby wzmocnić prawidłowe wzorce, np. szyku wyrazów w zdaniu lub wymowy.

C. 2. Sprawdzenie czy polscy uczniowie z problemem dysleksji, w porównaniu z rówieśnikami przeciętnie czytającymi, mają trudności także z uczeniem się czytania i pisanie w języku angielskim jako obcym, a jeśli tak, jakie konkretnie są to trudności

Podstawą teoretyczną moich badań jest teoria współzależności językowej (Cummins, 1979) oraz hipoteza różnic w kodowaniu językowym Sparksa i Ganschow (Sparks, Patton, Ganschow, Humbach, 2009; Sparks, Patton, Ganschow, Humbach, Javorsky, 2006). Teoria współzależności językowej zakłada, że rozwój kompetencji językowych, w tym umiejętności czytania i pisanie w języku obcym, zależy od stopnia rozwoju tychże kompetencji w NL w

czasie rozpoczęcia nauki języka obcego (Cummins, 1979). Hipoteza różnic w kodowaniu językowym podkreśla w szczególności międzyjęzykowy transfer umiejętności fonologicznych i ortograficznych (Ganschow, Sparks, Javorsky, Pohlman, Bishopmarbury, 1991; Sparks i in., 2009; Sparks i in., 2006), które, nabyte podczas przyswajania NL, stanowią podstawę efektywnego uczenia się FL. Analogicznie, deficyty językowe w NL – także te obserwowane w dysleksji – powinny znaleźć odzwierciedlenie w trudnościach w uczeniu się FL.

Dysleksja jest specyficznym zaburzeniem uczenia się, charakteryzującym się trudnościami w adekwatnym i/lub płynnym rozpoznawaniu słów oraz obniżonymi zdolnościami dekodowania i poprawnego pisania (Lyon, Shaywitz, Shaywitz, 2003) w NL. Rozpoznawanie słów oznacza przywoływanie informacji ortograficznej, fonologicznej i semantycznej z leksykonu pamięci długotrwałej (przy czytaniu słów znanych), natomiast dekodowanie - wykorzystywanie relacji grafem-fonem (przy czytaniu pseudosłów i słów nieznanymi) (Coltheart, 2006). Hipoteza deficytu fonologicznego (Hoiem, Lundberg, Stanovich, Bjaalid, 1995) zakłada, że dysleksja spowodowana jest zaburzeniami świadomości fonologicznej i werbalnej pamięci roboczej. Hipoteza podwójnego deficytu dodatkowo wskazuje na istnienie trudności z zautomatyzowanym szybkim nazywaniem: RAN (Wolf, Bowers, Biddle, 2000). Jeszcze szerszy zakres zaburzeń sugeruje koncepcja deficytu w automatyzacji nabywanych umiejętności poznawczych i motorycznych (Nicolson, Fawcett, 2011).

Istnieje niewiele doniesień dotyczących trudności osób z dysleksją w poprawnym czytaniu i pisaniu w FL (np. Palladino, Bellagamba, Ferrari, Cornoldi, 2013; van Sette i in., 2017). W Polsce trudności uczniów z dysleksją w uczeniu się EFL są wskazywane przez nauczycieli i rodziców (Bogdanowicz, 2004), jednak te doniesienia nie są poparte badaniami naukowymi. Wyjątek stanowią badania Jurek (2004), w których uczniowie z dysleksją uczący się angielskiego, niemieckiego, francuskiego i/lub rosyjskiego jako FL samodzielnie oceniali własne trudności w posługiwaniu się FL w porównaniu z dobrze czytającymi rówieśnikami, oraz Nijakowskiej (2010), w których mała grupa uczniów z dysleksją, uczestnicząca w eksperymencie oceniającym skuteczność nauczania metodą wielozmysłową, uzyskała niższe wyniki niż grupa uczniów bez dysleksji w zapisywaniu oraz czytaniu słów w EFL.

W przeprowadzonym projekcie badawczym dotyczącym analizy mechanizmów uczenia się czytania i pisania w języku angielskim jako obcym u polskich uczniów, szczególnie uczniów z dysleksją, (którego wyniki są przedstawione zarówno w punkcie C.2. jak i C.3) uczestniczyło 63 (45% osób badanych) uczniów liceum i gimnazjum z dysleksją oraz 78 (55%) bez dysleksji. Uczniowie zostali zakwalifikowani do grupy kryterialnej na podstawie

opinii potwierdzającej dysleksję wydanej przez uprawnione poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Badane grupy nie różniły się pod względem: płci, poziomu wykształcenia, inteligencji oraz lat nauki angielskiego w szkole masowej (średnio 8,5 roku w grupie kryterialnej i 8 lat w grupie kontrolnej). Podobna liczba uczniów z dysleksją (36 osób – 57%) i bez niej (32 osoby – 41%) uczęszczała na prywatne korepetycje, jednak uczniowie z dysleksją brali w nich udział przez dłuższy czas (średnio 3 lata w grupie kryterialnej i 8 lat w grupie kontrolnej). Na potrzeby badań, wraz ze współautorką, językoznawczynią dr Martyną Jaskulską, opracowałyśmy trzy zadania, z powodu braku odpowiednich metod standaryzowanych dla Polaków uczących się EFL. Zadania te zostały także wykorzystane w badaniu charakteryzującym znajomość EFL u polskich uczniów gimnazjum i liceum (Łockiewicz, Warmbier, 2018), opisanym na str. 16-18.

Pierwsze zadanie, *Czytanie angielskich słów*, wymagało od badanych jak najszybszego przeczytania w ciągu 1 minuty listy 70 pojedynczych, niezwiązanych ze sobą słów, zaczerpniętych z popularnego podręcznika do nauczania EFL. Trudność podręcznika była o jeden poziom niższa w porównaniu z programem szkoły, z którą współpracowałyśmy. Zadanie to mierzy rozpoznawanie słów i/lub dekodowanie. Współczynnik alfa Cronbacha dla poprawności wyniósł 0,84. Drugie zadanie, *Czytanie angielskich pseudosłów*, wymagało od badanych jak najszybszego przeczytania listy pojedynczych, niezwiązanych ze sobą 30 pseudosłów. Zadanie to mierzy dekodowanie. Instrukcja wprost wskazywała, aby badani traktowali pseudosłowa jak słowa angielskie, aby ograniczyć próby posługiwania się polskimi zasadami fonetycznymi przy czytaniu. Współczynnik alfa Cronbacha dla poprawności wyniósł 0,76. Mierzono czas czytania. Trzecie zadanie, *Dyktando angielskich wyrazów podawanych w kontekście*, wymagało od badanych uzupełnienia 30 luk w 30 zdaniach, poprzez wpisanie jednego słowa usłyszanego na nagraniu. Zdania z lukami zostały odczytane przez native speakera (który czytał całe zdania). Każde słowo, które uczniowie mieli uzupełnić, było czytane trzykrotnie: przed zdaniem, w zdaniu i po nim. Współczynnik alfa Cronbacha dla poprawności wyniósł 0,94. Ponadto, klasyfikując błędy zapisu posłużyłyśmy się podziałem na błędy ortograficzne (słowo zapisane błędnie, ale zgodnie z wymową) i fonologiczne (słowo zapisane błędnie i niezgodnie z wymową), opierając się na klasyfikacjach stosowanych w zagranicznej literaturze przedmiotu (Mather, Wendling, 2012) oraz badaniach Pietras (2009), pokazujących polietiologiczne podłoże błędów w pisaniu i sugerujących taki właśnie podział. Proces powstawania zadań oraz ich szczegółowsza charakterystyka zostały opisane w artykule **Łockiewicz, M., Jaskulska, M. (2016).** *Difficulties of Polish students with dyslexia in reading and spelling in English as L2.*



*Learning and Individual Differences*, 51, 256-264.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.037>.

Pierwszy etap badań, opublikowany w tym właśnie artykule, pokazał, że **polscy licealiści z dysleksją (N = 48), w porównaniu z rówieśnikami bez dysleksji (N = 50), mniej poprawnie i wolniej czytali pojedyncze, niezwiązane ze sobą słowa i pseudosłowa w EFL**. Największą różnicę między grupą kryterialną i kontrolną zaobserwowano w odniesieniu do płynności czytania pseudosłów (analogicznie do wyników zaobserwowanych porównując czytanie badanych w NL). Różnica w stopniu poprawności czytania między grupą kryterialną a kontrolną była większa w przypadku pseudosłów (których czytanie oparte jest na dekodowaniu) niż słów (których czytanie wykorzystuje też dostęp do leksykonu pamięci długotrwałej). Wyniki te pokazują, że u osób z dysleksją trudności z posługiwaniem się zasadami odpowiedniości między grafemem i fonemem występują także w FL o innym stopniu transparentności niż NL. Ponadto, płynność i poprawność czytania w EFL korelowała z poprawnym zapisem słów w EFL (największą korelację zaobserwowano między poprawnością czytania słów w EFL a błędami fonologicznymi). Uzyskane wyniki potwierdzają zatem hipotezę deficytu fonologicznego. Ponadto, **uczniowie z dysleksją, w porównaniu z normalnie czytającymi rówieśnikami, popełnili w dyktandzie więcej zarówno błędów fonologicznych, jak i ortograficznych**. Częściej także wpisywali w luki niepasujące, choć istniejące, słowa, otrzymując w efekcie zdania nonsensowne. Wskazuje to na prawidłową reprezentację ortograficzną słowa w leksykonie, przy nieprawidłowym przypisaniu znaczenia (reprezentacji semantycznej) i wymowy (reprezentacji fonologicznej). Podsumowując, **badani z dysleksją, ucząc się języka obcego o innym stopniu transparentności niż ich NL, mieli szczególne trudności z fonologią EFL**. Ponadto, **grupa kryterialna знаła mniej słów w EFL, niezależnie od ich trudności**, rozumianej jako częstość występowania słowa w typowych tekstach; były to słowa o frekwencyjności 1000, 2000 i 3000. Wynik ten wskazuje, że częstsza ekspozycja na dane słowo nie ułatwiła osobom z dysleksją zapamiętania go w stopniu porównywalnym z osobami bez dysleksji.

Uczenie się FL jest trudnym zadaniem; w przeprowadzonym badaniu żaden z 30 wykorzystanych wyrazów nie został poprawnie zapisany przez wszystkich badanych – ani w grupie kryterialnej, ani w kontrolnej, mimo wielu lat nauki. Ponadto, **czytanie pseudosłów w EFL okazało się trudniejsze od czytania słów w EFL w obydwu porównywanych grupach, co może sugerować próby zastosowania zasad polskiej fonologii w nieznanym uczniom zadaniu czytania pseudosłów**.

Wyniki przeprowadzonych badań pokazały także, że **im poprawniej i szybciej badani uczniowie czytali w NL, tym poprawniej i szybciej czytali także w EFL**, co potwierdza hipotezę różnic w kodowaniu językowym (Sparks i in., 2009; Sparks i in., 2006). Jednak, podczas gdy w grupie kontrolnej korelacje między poprawnością i płynnością czytania słów i pseudosłów były jednoznacznie pozytywne, w grupie kryterialnej poprawność czytania pseudosłów w NL nie korelowała z poprawnością i płynnością czytania słów i pseudosłów w EFL (z wyjątkiem umiarkowanej korelacji poprawności czytania pseudosłów w NL i EFL). Hipoteza różnic w kodowaniu językowym wymaga zatem dalszych badań, uwzględniających różne pary języków jako NL i FL, ponieważ związek między nabywaniem i/lub uczeniem się NL i FL modyfikują zaburzenia językowe, w tym przypadku związane z dysleksją.

C. 3. Identyfikacja zdolności i umiejętności poznawczych jakie stanowią podstawę uczenia się czytania i pisania w języku angielskim jako obcym i porównanie ich w grupie uczniów z dysleksją oraz bez dysleksji oraz weryfikacja, czy umiejętności poprawnego i płynnego dekodowania słów i pseudosłów oraz rozpoznawania słów, a także poprawnego zapisu słów w języku ojczystym mediują między przetwarzaniem fonologicznym w języku ojczystym a umiejętnością poprawnego i płynnego dekodowania słów i pseudosłów oraz rozpoznawania słów, a także poprawnego zapisu słów w języku angielskim jako obcym

W kolejnym etapie analizy chciałam sprawdzić, w jaki sposób zdolności poznawcze, w szczególności językowe, w NL, oraz umiejętność czytania i pisania w NL są związane z umiejętnością czytania i pisania w EFL. Wyniki tych badań, przeprowadzonych z udziałem zarówno licealistów (N = 93), jak i gimnazjalistów (N = 48) (zob. charakterystykę osób badanych na str. 7-8), zostały opublikowane w pracach: **Łockiewicz, M., Jaskulska, M.** (2019). NL reading skills mediate the relationship between NL phonological processing skills and a foreign language (FL) reading skills in students with and without dyslexia: a case of a NL (Polish) and FL (English) with different degrees of orthographic consistency. *Annals of Dyslexia*, 69(2), 219-242. <https://doi.org/10.1007/s11881-019-00181-x>, <https://rdcu.be/bJnJt>. oraz **Łockiewicz, M., Jaskulska, M.** (2018). Umiejętności poprawnego zapisu wyrazów w L1 pośredniczą w związku pomiędzy poziomem przetwarzania fonologicznego w L1 a poprawnym zapisem wyrazów w L2 u młodzieży poprawnie czytającej, ale nie u młodzieży z dysleksją. *Edukacja*, 2 (145), 101-113. <https://doi.org/10.24131/3724.180207>.

Związek między zdolnościami poznawczymi w NL i umiejętnością czytania i pisania w NL a umiejętnością czytania i pisania w EFL został pokazany dla angielskiego jako NL, a

hiszpańskiego, francuskiego i niemieckiego jako FL (Sparks i in., 2006). W przypadku czytania w EFL relację tę zaobserwowano np. w badaniach, gdzie NL był norweski (Helland, Morken, 2016) oraz holenderski (Morfidi, Leij, Jong, Scheltinga, Bekebrede, 2007). Są to jeszcze doniesienia nieliczne. Ponadto, nie znalazłam żadnego badania, które analizowałoby potencjalną mediującą rolę umiejętności czytania i pisania w NL między przetwarzaniem fonologicznym w NL (zaburzonym w dysleksji) a umiejętnością czytania i pisania w EFL. Ponieważ dekodowanie i rozpoznawanie słów w NL zależą od poziomu świadomości fonologicznej, RAN i werbalnej pamięci krótkotrwałej (Krasowicz-Kupis, 2008; Wagner, Torgesen, 1987), te właśnie zmienne zostały wykorzystane w analizie. Uwzględniono krótkotrwałą pamięć werbalną (mierzoną zadaniem polegającym na powtarzaniu serii cyfr wprost i wstecz), krótkotrwałą pamięć fonologiczną (mierzoną zadaniem polegającym na powtarzaniu pseudosłów), segmentację pseudosłów na fonemy i łączenie fonemów w pseudosłowa, RAN (mierzone zadaniem polegającym na jak najszybszym i najpoprawniejszym nazywaniu obrazków, liter i cyfr), aby sprawdzić ich związek z dekodowaniem i rozpoznawaniem słów w EFL. W analizie mediacji analizowano osobno każdą zmienną odnoszącą się do czytania, ponieważ dekodowanie słów i pseudosłów oraz rozpoznawanie słów zależą od częściowo niezależnych od siebie mechanizmów (Coltheart, 2006). Umiejętność czytania i pisania w NL została wprowadzona do analiz jako mediator, ponieważ badani uczniowie zaczęli uczyć się czytać i pisać w NL wcześniej (ok. 2 lata) niż w EFL oraz poświęcali na tę naukę znacznie więcej czasu.

### C.3.1. Analizy dotyczące czytania w EFL

W odniesieniu do czytania, w przeprowadzonych badaniach dysleksja (negatywnie – obecność dysleksji była związana z niższymi wynikami w zadaniu mierzącym poprawność czytania słów w EFL), lata nauki EFL zarówno w szkole, jak i prywatnie, łączenie fonemów i RAN w NL były predyktorami poprawności czytania słów w EFL, natomiast dysleksja (negatywnie – obecność dysleksji była związana z niższymi wynikami w zadaniu mierzącym płynność czytania słów w EFL), lata nauki EFL prywatnie i RAN w NL – płynności czytania słów w EFL. Wyniki te potwierdzają, że **trudności w nauce FL są spowodowane zaburzeniami w NL, np. deficytami przetwarzania fonologicznego**, ponieważ łączenie fonemów i RAN były związane z czytaniem w EFL nawet przy kontroli czynnika dysleksji. Jednakże dysleksja pozostała istotnym czynnikiem w drugim kroku analizy, co potwierdza doniesienia z literatury przedmiotu, że **specyficzne trudności w uczeniu się czytania i**

**pisania wiążą się z deficytami nie tylko w NL, ale także w FL, o różnych stopniach transparentności.** Ponadto, uzyskane wyniki dostarczają dalszych przesłanek potwierdzających **predykcijną rolę świadomości fonologicznej w NL dla poprawności czytania w FL.** Związek łączenia fonemów i poprawności czytania słów sugeruje, że badani uczniowie, mimo 8 lat nauki EFL, nie znali wszystkich słów użytych w zadaniu i głoskowali słowa nieznane, wykorzystując strategię czytania znaną im z początków nauki czytania w NL.

Dysleksja (negatywnie – obecność dysleksji była związana z niższymi wynikami w zadaniu mierzącym poprawność czytania pseudosłów w EFL) i łączenie fonemów w NL były predyktorem poprawności czytania pseudosłów w EFL. Ponadto, RAN w NL (często zaburzone w dysleksji) było predyktorem płynności czytania pseudosłów w EFL. Wyniki te sugerują, że **dysleksja jest czynnikiem ryzyka przy uczeniu się płynnego czytania w FL.**

Podsumowując, uzyskane wyniki pokazują **związki między przetwarzaniem fonologicznym w NL i dekodowaniem słów i pseudosłów oraz rozpoznawaniem słów w EFL analogiczne do związków obserwowanych między przetwarzaniem fonologicznym w NL i dekodowaniem słów i pseudosłów oraz rozpoznawaniem słów w NL.**

Związek między latami nauki EFL a umiejętnością czytania słów, ale nie pseudosłów, może wskazywać na mało efektywne nauczanie angielskich zasad odpowiedniości grafem-fonem, których znajomość jest kluczowa dla dekodowania pseudosłów. Prawdopodobnie nauczyciele EFL skupiają się na znaczeniu i zapisie słów, a nie na ich wymowie, co wskazuje na potrzebę większego nacisku na dodatkowe ćwiczenia fonetyki.

Przeprowadzone badania pokazały, że określone umiejętności przetwarzania fonologicznego w NL: werbalna pamięć krótkotrwała, łączenie fonemów i RAN były związane z czytaniem w EFL całkowicie lub częściowo przez czytanie w NL, zarówno w grupie z dysleksją, jak i w grupie bez dysleksji. Zasadniczo, lepsze umiejętności przetwarzania fonologicznego w NL były związane z poprawniejszym i płynniejszym czytaniem w NL, które z kolei było związane z poprawniejszym i płynniejszym czytaniem w EFL, co potwierdza międzyjęzykowy transfer umiejętności językowych.

Wzorce związków między przetwarzaniem fonologicznym w NL, czytaniem w NL jako mediatorem, a czytaniem w EFL były bardziej zbliżone w grupie uczniów z dysleksją i bez dysleksji w zadaniach mierzących płynność czytania, których wykonanie zależy, między innymi, od tempa przetwarzania, w porównaniu ze wzorcami w zadaniach mierzących poprawność czytania. W obydwu grupach płynność czytania słów w NL mediowała związek między łączeniem fonemów, RAN i płynnością czytania słów w EFL. W grupie kontrolnej, analogicznie, także płynność czytania pseudosłów w NL mediowała związek między

łączeniem fonemów, RAN i płynnością czytania pseudosłów w EFL. Ponadto, w grupie kryterialnej płynność czytania pseudosłów w NL mediowała związek między RAN i werbalną pamięcią krótkotrwałą (ta ostatnia relacja nie wystąpiła w grupie kontrolnej), ale nie łączeniem fonemów, a płynnością czytania pseudosłów w EFL. Mediująca rola szybkości czytania w NL sugeruje, że **ćwiczenia i doświadczenie w płynnym czytaniu w NL sprzyjają płynniejszemu czytaniu w EFL.**

Wzorce związków między przetwarzaniem fonologicznym w NL, czytaniem w NL jako mediatorem, a czytaniem w EFL różniły się bardziej w grupie uczniów z dysleksją i bez dysleksji w odniesieniu do zadań mierzących poprawność czytania, których wykonanie zależy, między innymi, od posługiwania się regułami odpowiedniości grafem-fonem, w porównaniu z zadaniami mierzącymi płynność czytania. W grupie kontrolnej poprawność czytania słów w NL mediowała związek między łączeniem fonemów (częściowo) a poprawnością czytania słów w EFL. W grupie kryterialnej poprawność czytania słów w NL mediowała związek między krótkotrwałą pamięcią werbalną a poprawnością czytania słów w EFL, ale łączenie fonemów i RAN były tylko bezpośrednio związane z poprawnością czytania słów w EFL. Wyniki te wskazują, że tylko badani bez dysleksji wykorzystywali swoje umiejętności łączenia fonemów zarówno bezpośrednio, jak i poprzez swój lepiej opanowany NL. Badani z dysleksją, bardziej niż badani bez dysleksji, polegali na werbalnej pamięci krótkotrwałej, co jest charakterystyczne dla wcześniejszych etapów uczenia się FL (Masoura, Gathercole, 2005).

Ponadto, w obu badanych grupach poprawność czytania pseudosłów w NL mediowała związek między werbalną pamięcią krótkotrwałą i poprawnością czytania pseudosłów w EFL, zadaniu prawdopodobnie najtrudniejszym, w którym badani musieli opierać się wyłącznie na angielskich zasadach odpowiedniości między grafemem a fonemem, znacząco różnych od polskich. W efekcie, aby poprawnie wykonać zadanie, badani musieli zrezygnować z wykorzystania zasad odpowiedniości między grafemem i fonemem w NL, przestawić się na zasady w EFL, oraz aktualizować i monitorować zawartość pamięci operacyjnej; czynności te odzwierciedlają 3 aspekty funkcji wykonawczych (Miyake, Friedman, 2012). Prawdopodobnie dlatego właśnie badani uczniowie polegali na werbalnej pamięci krótkotrwałej (należy podkreślić, że użyte do badań zadanie polegające na powtarzaniu cyfr wcale nie wykorzystuje także pamięć operacyjną). Fonologiczna pamięć krótkotrwała, która nie korelowała z czytaniem, nie wykorzystywała pamięci operacyjnej, ponieważ wymagała prostego powtarzania pseudosłów w niezmienionej formie, bez jakiegokolwiek manipulacji podanym materiałem.

Ponadto, w grupie uczniów z dysleksją poprawność czytania pseudosłów w NL mediowała (częściowo) związek międzyłączeniem fonemów a poprawnością czytania pseudosłów w EFL. Natomiast RAN w grupie kryterialnej, a łączenie fonemów w grupie kontrolnej, były bezpośrednio związane z poprawnością czytania pseudosłów w EFL. Jednak, paradoksalnie, w grupie z dysleksją wyższy wynik w łączeniu fonemów w NL był związany z mniejszą poprawnością czytania pseudosłów w NL, ale większą w EFL (co było wynikiem spodziewanym); wyższy wynik w łączeniu fonemów w NL był związany bezpośrednio z większą poprawnością czytania pseudosłów w EFL. Trudno wyjaśnić ten wynik; Miller-Guron i Lundberg (2000) zauważyli, że niektórzy uczniowie z dysleksją, których NL był szwedzki, woleli czytać w EFL niż w NL. Chciałabym przeanalizować tę możliwość w kolejnych badaniach, ponieważ w referowanym projekcie preferencje czytelnicze uczniów nie były przedmiotem analizy.

W przeprowadzonym badaniu w przypadku 3 z 4 porównywanych umiejętności: poprawności czytania pseudosłów w EFL, płynności czytania słów i płynności czytania pseudosłów w EFL, przetwarzanie fonologiczne w NL i odpowiadająca umiejętność czytania w NL wyjaśniały więcej wariacji w grupie kontrolnej niż kryterialnej (różnica odpowiednio 7%, 8% i 11% punktów procentowych). Wynik ten sugeruje, że **przetwarzając znany i nieznan material słowny w EFL, uczniowie z dysleksją w mniejszym stopniu wspierają się umiejętnościami nabytymi w NL w porównaniu z rówieśnikami bez dysleksji**. Tym samym, pozytywny transfer międzyjęzykowy jest silniejszy u uczniów dobrze czytających, niż u uczniów z dysleksją, w przypadku języków znacznie różniących się stopniem transparentności.

Podsumowując, uzyskane wyniki wskazują, że **dekodowanie słów i pseudosłów oraz rozpoznawanie słów w NL mediują związek między przetwarzaniem fonologicznym w NL a dekodowaniem słów i pseudosłów oraz rozpoznawaniem słów w EFL; relacja ta była bardziej zaznaczona w grupie uczniów normalnie czytających w porównaniu z uczniami z dysleksją. Wzorzec relacji między przetwarzaniem fonologicznym w NL, czytaniem w NL i czytaniem w EFL w grupie kryterialnej i kontrolnej był bardziej podobny w przypadku płynności, niż poprawności czytania.**

### C.3.2. Analizy dotyczące pisania w EFL

W odniesieniu do pisania, przeprowadzone badanie pokazało, że dysleksja (negatywnie – obecność dysleksji była związana z mniejszą poprawnością zapisu), czas uczenia się EFL –

zarówno w szkole, jak i prywatnie – oraz przetwarzanie fonologiczne w NL: krótkotrwała pamięć fonologiczna, łączenie fonemów i RAN były predyktorami umiejętności poprawnego zapisu pojedynczych wyrazów w EFL. Wyniki te potwierdzają, że trudności w uczeniu się EFL wynikają z deficytów językowych w NL, ponieważ wpływają one na poziom poprawności zapisu pojedynczych wyrazów w EFL nawet wtedy, gdy kontroluje się czynnik dysleksji. Jednak obecność dysleksji wciąż pozostała istotnym czynnikiem w drugim kroku analizy, co pokazuje, że ta specyficzna trudność w uczeniu się NL wpływa negatywnie także na uczenie się EFL.

Predykcyjna funkcja lat uczenia się języka angielskiego – zarówno w szkole, jak i prywatnie – odzwierciedla praktykę edukacyjną w Polsce oraz znaczenie systematycznych ćwiczeń w nauce języków obcych. Uzyskane wyniki pokazały również, że umiejętność poprawnego zapisu wyrazów w NL mediowała pomiędzy konkretnymi umiejętnościami przetwarzania fonologicznego w NL: słowną pamięcią krótkotrwałą, łączeniem fonemów, RAN (mediacja częściowa), fonologiczną pamięcią krótkotrwałą a umiejętnością poprawnego zapisu wyrazów w EFL, jednak tylko u uczniów bez dysleksji. W grupie kontrolnej, badani, którzy nie osiągnęli biegłości w EFL, prawdopodobnie wykorzystywali dość nieliczne podobieństwa między NL a EFL, co mogło nadal wpływać korzystnie na poprawność zapisu w EFL, pomimo znacznych różnic w modelach odpowiedniości grafem–fonem i wynikających z nich odmiennych metod nauczania poprawnego zapisu wyrazów. Badani z dysleksją wydawali się nie wykorzystywać umiejętności poprawnego zapisu pojedynczych słów w NL w przeciwieństwie do rówieśników bez dysleksji. Nastąpił natomiast transfer zdolności i umiejętności językowych leżących zarówno u podstaw tej umiejętności, jak i umiejętności poprawnego zapisu pojedynczych słów w EFL.

**Podsumowując, umiejętność poprawnego pisania w NL mediowała związek między przetwarzaniem fonologicznym w NL a poprawnym pisaniem w EFL, jednak tylko w grupie kontrolnej. Wynik ten sugeruje, że osoby poprawnie czytające wykorzystują, natomiast osoby z dysleksją nie wykorzystują, swoje umiejętności językowe zdobyte w ramach nauki poprawnej pisowni wyrazów w NL, gdy uczą się pisania w EFL, mimo znacznych różnic w ortografii między oboma językami. Dlatego też umiejętności osiągnięte i wyćwiczone w NL powinny być wykorzystywane jako dodatkowe narzędzie ułatwiające uczenie się EFL.**

### C.3.3. Podsumowanie

Uzyskane wyniki sugerują zatem, że **uczniowie z dysleksją nie potrafią przełożyć swoich umiejętności i wiedzy nabytych w NL na osiągnięcia w czytaniu i pisaniu w EFL w stopniu porównywalnym z rówieśnikami bez dysleksji**. Jeśli zatem przejawiają trudności z uczeniem się czytania i pisania w EFL, to uczestniczenie wyłącznie w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych wykorzystujących materiał oparty na NL może okazać się za mało skuteczne w pokonywaniu trudności w EFL. Efektywniejszą metodą byłoby w tym przypadku wprowadzenie ćwiczeń wykorzystujących materiał obcojęzyczny.

Analizę przejawów dysleksji w językach o różnym stopniu transparentności kontynuuję w projekcie porównującym funkcjonowanie poznawcze i trudności w czytaniu i pisaniu dzieci polskich (dla których angielski jest językiem obcym) i dzieci angielskich (dla których angielski jest językiem ojczystym), pracujących na tym samym materiale werbalnym (opis badań na str. 25-26).

C.4. Charakterystyka znajomości słownictwa oraz umiejętności poprawnego i płynnego dekodowania słów i pseudosłów oraz rozpoznawania słów, a także poprawnego zapisu słów w języku angielskim jako obcym u polskich uczniów

Analizę relacji między słownikiem w EFL a szybkością i poprawnością czytania słów i pseudosłów oraz poprawnością pisania w EFL oraz charakterystykę ich poziomu u uczniów gimnazjum (N = 48) i liceum (N = 45) opublikowałam w pracy: **Łockiewicz, M.**, Warmbier, M. (2018). Charakterystyka umiejętności czytania pojedynczych słów i pseudosłów, poprawnego pisania oraz słownika biernego w języku angielskim (L2) u polskich uczniów gimnazjów i liceów. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J, Paedagogia-Psychologia, XXXI(3)*, 51-68. <https://doi.org/10.17951/j.2018.31.3.51-68>. Według mojej wiedzy analizę takich relacji przeprowadzono w Polsce po raz pierwszy. Badani uczniowie liceum uczyli się angielskiego średnio o półtora roku dłużej niż uczniowie gimnazjum (odpowiednio 8,29 i 6,81 lat). Uzyskane wyniki pokazały, że badani **uczniowie liceum znali więcej wyrazów w języku angielskim niż uczniowie gimnazjum na wszystkich badanych stopniach frekwencyjności (1000, 2000 i 3000)**. Największą różnicę zaobserwowano w przypadku słów o frekwencyjności 1000. Słownictwo było zatem rozbudowywane w sposób ciągły na wszystkich badanych poziomach trudności, tzn. uczniowie poznawali słowa o większym stopniu trudności mimo braku biegłego opanowania słów najłatwiejszych.

Przyjmując opis zaproponowany w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego: ESOKJ (Coste, North, Sheils, Trim, 2003), **badani gimnazjaliści opanowali**



**wąski zakres słownictwa, a licealiści – zakres podstawowy, z błędami przy rozmowie na tematy nieznane.** Można zatem założyć, że badani uczniowie byli w stanie samodzielnie przeczytać ze zrozumieniem typowe teksty w EFL. W przypadku uczniów liceum zadanie sprawdzające znajomość słownictwa o frekwencji 1000 okazało się łatwiejsze niż zadanie sprawdzające znajomość słownictwa o frekwencji 2000, a o frekwencji 2000 łatwiejsze niż o frekwencji 3000. W przypadku uczniów gimnazjum zadanie sprawdzające znajomość słownictwa o frekwencji 1000 okazało się łatwiejsze niż zadanie sprawdzające znajomość słownictwa o frekwencji 2000, ale zadania o frekwencji 2000 i 3000 nie różniły się poziomem trudności, zapewne z powodu bardzo niskiej znajomości słów przez badanych na obu tych poziomach. **Uczniowie gimnazjum, w porównaniu do uczniów liceum, mniej poprawnie czytali pojedyncze słowa i pseudosłowa angielskie, zapisywali ze słuchu pojedyncze słowa oraz wolniej czytali pojedyncze słowa.** Jest to spodziewana różnica, wynikająca z dłuższego kontaktu z językiem obcym oraz praktyki zdobywanej w ramach nauki szkolnej przez starszych uczniów. Badani uczniowie gimnazjum i liceum **nie różnili się jednak w szybkości czytania pseudosłów.** Ponadto, im szybciej badani czytali słowa i pseudosłowa, tym większa była poprawność czytania. Można przyjąć, że badani osiągnęli poziom zakładany według ESOKJ w odniesieniu do wyżej wymienionych umiejętności w przypadku poprawności fonologicznej (zrozumiała wymowa), lecz nie w przypadku poprawności ortograficznej. Podczas gdy uczniowie liceum dość poprawnie zapisywali słowa, popełniając przy tym błędy wynikające z negatywnego transferu NL do EFL, uczniowie gimnazjum nie poradzili sobie z tym zadaniem. Nie zauważono różnic w poziomie umiejętności czytania słów i pseudosłów, pisania ze słuchu pojedynczych słów oraz słowniku biernym w języku angielskim między badanymi uczęszczającymi i nieuczęszczającymi na korepetycje. Cechą wspólną najtrudniejszych słów była niska korespondencja między zapisem ortograficznym i wymową, charakterystyczna dla języka angielskiego, ale nie polskiego.

W całej badanej grupie **słownik w EFL okazał się istotnym predyktorem płynności czytania słów, a poziom edukacji oraz słownik w EFL okazały się istotnymi predyktorami: poprawności czytania słów, poprawności czytania pseudosłów oraz poprawności zapisu pojedynczych słów angielskich,** analogicznie do zależności obserwowanych w NL. Żaden model nie okazał się istotny dla płynności czytania pseudosłów. Uzyskane wyniki potwierdzają doniesienia o bezpośrednim dostępie do znanych słów w trakcie czytania, również w przypadku czytania w EFL. Predykcja słownika w EFL

dla poprawności czytania pseudosłów wskazuje, że wykonując to zadanie, uczniowie prawdopodobnie odwoływali się do analogicznych znanych słów.

Podsumowując, **badani osiągnęli poziom zakładany w podstawie programowej w odniesieniu do poprawności i płynności czytania i zapisywania słów podczas dyktanda, z wyjątkiem zapisywania słów podczas dyktanda u gimnazjalistów**, które zostało wykonane na niższym niż oczekiwany poziomie. Mierzone kompetencje zasobu słownictwa, umiejętności czytania słów i pseudosłów oraz poprawnego zapisu słów w EFL są podstawą rozwoju innych umiejętności, kluczowych dla osiągnięcia swobody komunikacyjnej będącej celem edukacji językowej.

C.5. Identyfikacja wczesnych predyktorów znajomości angielskiego u polskich przedszkolaków, które nie rozpoczęły jeszcze formalnej nauki czytania i pisania

Badanie analizujące predyktory uczenia się EFL u dzieci przedszkolnych, którego wyniki opublikowałam w pracy: **Lockiewicz, M.**, Sarzała-Przybylska, Z., Małgorzata Lipowska (2018). Early predictors of learning a foreign language in pre-school - Polish as a first language, English as a Foreign Language. *Frontiers in Psychology-Educational Psychology*, 9: 1813. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01813>, wskazuje, że polskie dzieci uczęszczające do przedszkola są przyzwyczajone do uczenia się poprzez powtarzanie. Badanie to jest nowatorskie, ponieważ analizuje zarówno umiejętności przetwarzania fonologicznego, jak i znajomość EFL, dzieci które nie zaczęły jeszcze formalnej nauki czytania i pisania. W nielicznych badaniach zagranicznych, analizujących wczesne predyktory uczenia się EFL, znajomość EFL mierzono na późniejszym etapie edukacji, kiedy dzieci rozpoczęły już naukę czytania i pisania.

W badaniu wzięło udział 30 dzieci w wieku od 3 lat i 5 miesięcy do 5 lat i 10 miesięcy, które średnio uczyły się EFL przez 2 lata. Na potrzeby badania opracowałam test mierzący ustną znajomość EFL. Treść zadań testowych została oparta o podstawę programową dla przedszkoli. Rzetelność testu wyniosła:  $r_{tt} = 0,89$ ,  $SEM = 1,22$ . Wyniki pokazały, że wiek i poziom inteligencji niewerbalnej (niewerbalny IQ) korelowały z bierną i czynną ustną znajomością EFL u badanych przedszkolaków; był to rezultat spodziewany z powodu dłuższego okresu uczenia się EFL oraz poziomu rozwoju językowego i poznawczego badanych. Tym niemniej, dwójka najmłodszych dzieci udzieliła odpowiednio 54 i 81% poprawnych odpowiedzi, co potwierdza zasadność wczesnego rozpoczynania nauki EFL. Wyniki badań pokazały, że **świadomość fonologiczna w NL i niewerbalny IQ** (na poziomie

tendencji statystycznej) **były predyktorami biernej i czynnej ustnej znajomości EFL u badanych przedszkolaków**, przy kontrolowaniu czynnika wieku i niewerbalnego IQ. Ponadto, **znajomość polskich liter i niewerbalne IQ były predyktorami biernej i czynnej ustnej znajomości EFL u badanych przedszkolaków**, przy kontrolowaniu czynnika wieku i niewerbalnego IQ. Potwierdza to koncepcję transferu międzyjęzykowego zdolności językowych, w tym fonologicznych, nawet przy ograniczonej ekspozycji na FL. Badane dzieci próbowały komunikować się po angielsku, tylko trzykrotnie odpowiadając po polsku (były to odpowiedzi treściowo poprawne), co pokazuje, że nauczyciele wychowania przedszkolnego mogą komunikować się z uczniami w EFL. Ponadto, bierny słownik obejmujący kolory był większy niż czynny. Dzieci powtarzały też prawidłowo linijki piosenki, mimo braku jej rozumienia, ale omijały lub zniekształcały przedimki. Może być to rezultat negatywnego transferu międzyjęzykowego (brak przedimków w języku polskim) lub przejaw okresu rozwojowego, w którym ta część mowy nie została jeszcze opanowana.

#### D) Omówienie pozostałych wątków badawczych

##### D.1. Analiza mechanizmów uczenia się czytania i pisania w języku angielskim jako obcym u polskich uczniów, szczególnie uczniów z dysleksją

Dwa pierwsze omówione poniżej artykuły stanowią część osiągnięcia opisanego w pkt. 1, str. 2-19 (z udziałem tych samych osób badanych; ich charakterystyka zamieszczona jest na str. 7-8). Ponieważ jednak nie spełniają wymogów art. 219 ust. 1. pkt 2b Ustawy, są opisane w ramach omówienia pozostałych wątków badawczych. Dotyczą drugiej i trzeciej perspektywy badawczej (por. lista perspektyw przedstawiona na str. 2-4):

Perspektywa 2: Sprawdzenie czy polscy uczniowie z problemem dysleksji, w porównaniu z rówieśnikami przeciętnie czytającymi, mają trudności także z uczeniem się czytania i pisania w języku angielskim jako obcym, a jeśli tak, jakie konkretnie są to trudności

- **Łockiewicz, M., Jaskulska, M. (2019).** Linguistic transfer in English as a Foreign Language in a single free writing task in Polish students with and without dyslexia. *Educational Role of Language Journal*, 1(1), 113-121.  
<https://doi.org/10.36534/erlj.2019.01.11>.

Perspektywa 3: Identyfikacja zdolności i umiejętności poznawczych jakie stanowią podstawę uczenia się czytania i pisania w języku angielskim jako obcym i porównanie ich w grupie uczniów z dysleksją oraz bez dysleksji oraz weryfikacja, czy umiejętności poprawnego i płynnego dekodowania słów i pseudosłów oraz rozpoznawania słów, a także poprawnego zapisu słów w języku ojczystym mediują między przetwarzaniem fonologicznym w języku ojczystym a umiejętnością poprawnego i płynnego dekodowania słów i pseudosłów oraz rozpoznawania słów, a także poprawnego zapisu słów w języku angielskim jako obcym.

- **Łockiewicz, M.**, Jaskulska, M. (2015). Mental Lexicon, Working Memory, and L2 (English) Vocabulary in Polish Students with and without Dyslexia. *CEPS Journal*, 5(1), 71-90.

Umiejętności pisania krótkich tekstów w EFL w grupie licealistów i gimnazjalistów zostały przeanalizowane w artykule: **Łockiewicz, M.**, Jaskulska, M. (2019). Linguistic transfer in English as a Foreign Language in a single free writing task in Polish students with and without dyslexia. *Educational Role of Language Journal*, 1(1), 113-121.

<https://doi.org/10.36534/erlj.2019.01.11>. Analiza jakościowa prac napisanych przez polskich uczniów w EFL (limit czasu na wykonanie zadania: 5 minut) pokazała, że składały się one średnio z 50 słów, z których 96% (w grupie kontrolnej – przeciętnie czytającej) i 92% (w grupie kryterialnej – z dysleksją) było zapisanych poprawnie. Wśród popełnionych błędów gramatycznych (w całej grupie) najczęściej występowały braki niezbędnych słów: określonych i nieokreślonych przedimków (niewystępujących w języku polskim), podmiotów (które w języku polskim mogą być domyślne) i czasowników, np. w przypadku aspektu progresywnego. Zauważono także kopiowanie reguł obowiązujących w NL, w tym odnoszących się do szyku zdania, policzalności rzeczowników oraz błędne użycie przedimków i czasowników frazowych.

Badani uczniowie z dysleksją, w porównaniu do badanych bez dysleksji, popełnili więcej błędów w zapisie pojedynczych słów w zadanym wypracowaniu, w którym sami decydowali o użytym słownictwie. Wyniki te potwierdzają hipotezę deficytu fonologicznego oraz hipotezę różnic w kodowaniu językowym. Grupa kryterialna i kontrolna nie różniła się natomiast długością napisanego tekstu oraz liczbą popełnionych błędów gramatycznych, syntaktycznych i leksykalnych. **Trudności badanych z dysleksją w pisaniu wypracowań w EFL wydają się zatem ograniczone do wynikających z deficytów przetwarzania fonologicznego, przejawiających się w błędnym zapisie pojedynczych wyrazów.** Jest to wynik sprzeczny z doniesieniami Jurek (2004); badani przez nią uczniowie z dysleksją

uważali, że w porównaniu z rówieśnikami bez dysleksji, słabiej sobie radzą z gramatyką i pisaniem tekstów w FL. Prawdopodobnie, badani z dysleksją generalnie uważali, że ich deficyty w uczeniu się FL odnoszą się do wszystkich sfer szeroko rozumianych umiejętności czytania i pisania, czego przeprowadzone badanie nie potwierdza. Takie przekonanie może być też wzmacniane przez nauczycieli, mimo jego potencjalnie niekorzystnego wpływu na motywację do uczenia się.

W pierwszym badaniu opublikowanym w ramach realizowanego projektu: Łockiewicz, M., Jaskulska, M. (2015). Mental Lexicon, Working Memory, and L2 (English) Vocabulary in Polish Students with and without Dyslexia. *CEPS Journal*, 5(1), 71-90. wzięło udział 30 uczniów gimnazjum z dysleksją i 30 bez dysleksji. Uczniowie z dysleksją, w porównaniu z uczniami bez dysleksji, wolniej wydobywali dane słowne ze słownika umysłowego, ale na takim samym poziomie wykonywali zadania mierzące werbalną pamięć krótkotrwałą i płynność słowną semantyczną oraz znali tyle samo słów w EFL o frekwencji 1000 i 2000. Obie grupy zadeklarowały ogólną niechęć do czytania, więc brak różnic w znajomości angielskich słów nie był raczej spowodowany innymi doświadczeniami w czytaniu w EFL. Prawdopodobnie, obie grupy znały zbyt mało słów (średnio, ok. połowę słów o frekwencji 1000 – w obu grupach było to łatwiejsze zadanie - i jedną trzecią o frekwencji 2000), aby zaznaczyły się różnice między nimi - w starszej grupie licealistów, którzy dłużej uczyli się EFL przewaga osób bez dysleksji nad rówieśnikami z dysleksją w ilości znanych słów angielskich była już widoczna (zob. Łockiewicz, Jaskulska, 2016, str. 8-10).

Uzyskane wyniki potwierdzają rolę werbalnej pamięci krótkotrwałej i pamięci długotrwałej w uczeniu się słownictwa w EFL. W grupie kontrolnej, dostęp do leksykonu (mierzony zadaniem opartym na RAN) i werbalna pamięć robocza (mierzona powtarzaniem cyfr wstecz) okazały się predyktorami znajomości słów o frekwencji 1000, przy czym dostęp do leksykonu wyjaśniał większy procent wariancji. Tylko werbalna pamięć robocza okazała się predyktorem znajomości słów o frekwencji 2000. **Wyniki te potwierdzają doniesienia o zwiększającym się wpływie pamięci długotrwałej, a zmniejszającym się krótkotrwałej w uczeniu się FL wraz ze wzrostem zasobu słów w leksykonie** (Masoura, Gathercole, 2005). Być może uczniowie, nie rozpoznając wielu trudniejszych słów o frekwencji 2000 i nie mogąc polegać na dostępie do leksykonu słów w EFL (jak przy łatwiejszym zadaniu zawierającym słowa o frekwencji 1000), polegali bardziej na werbalnej pamięci krótkotrwałej, np. próbując zgadywać. W grupie kryterialnej, dostęp do leksykonu i werbalna pamięć robocza okazały się predyktorami tylko znajomości słów o

frekwencyjności 2000. Być może uczniowie z dysleksją nie rozróżniali znanych i nieznanymi sobie słów w takim samym stopniu, jak uczniowie bez dysleksji. Trudno wyjaśnić, dlaczego nie zaobserwowano predyktywnej roli pamięci dla znajomości słów o frekwencyjności 1000 w grupie kryterialnej; kwestia ta wymaga dalszych, pogłębionych badań. **Odmienny i nietypowy wzorzec relacji między pamięcią długotrwałą i krótkotrwałą a znajomością słów w EFL może stanowić czynnik ryzyka w uczeniu się słownictwa w EFL u osób z dysleksją.**

D.2. Pozostałe wątki badawcze:

Moje zainteresowania badawcze, poza zagadnieniem mechanizmów uczenia się EFL u polskich uczniów, szczególnie uczniów z dysleksją, dotyczą głównie kwestii rozwoju językowego w odniesieniu do komunikacji za pomocą pisma, specyficznych trudności w nauce czytania i pisania oraz edukacji. Z tego względu, mieszczą się w dziedzinie psycholingwistyki oraz psychologii rozwoju i edukacji. Podejmowane przeze mnie wątki badawcze obejmują następujące zagadnienia:

D.2.1. Nauczanie języka angielskiego jako języka obcego

W ramach tego wątku analizowałam motywacyjne i osobowościowe czynniki związane z nauką języków obcych oraz uczestniczyłam w opracowaniu angielskiej wersji Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz, pozwalającej na przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym do nauki czytania i pisania, przy jednoczesnej nauce języka angielskiego.

D.2.2. Znaczenie deficytu fonologicznego w zależności od charakterystyki systemu pisma

W ramach otrzymanego grantu NCN Harmonia: *Specyficzne trudności w uczeniu się czytania i poprawnej pisowni - perspektywa międzyjęzykowa* analizowałam związek między nauką języka ojczystego a języka obcego w kontekście dysleksji oraz transferu międzyjęzykowego ze średnio transparentnego języka polskiego do nietransparentnego języka angielskiego oraz porównywałam błędy popełniane w pisaniu przez polskich i angielskich uczniów z dysleksją i bez problemu dysleksji, pracujących na tym samym materiale werbalnym.

### D.2.3. Rozwój i podłoże poznawcze umiejętności czytania i pisania w języku polskim, szczególnie w kontekście dysleksji

W prowadzonych badaniach dokonałam próby identyfikacji predyktorów ryzyka dysleksji u dzieci uczęszczających do pierwszej klasy szkoły podstawowej oraz oceniałam efektywność Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz. W odniesieniu do rozwoju umiejętności czytania, potwierdziłam model rozwoju umiejętności czytania w języku polskim od analitycznych strategii fonologicznych do globalnych strategii wyrazowych opracowany przez Krasowicz-Kupis, w starszej grupie wiekowej niż te uczestniczące w oryginalnych badaniach autorki. Analizowałam także trudności w czytaniu oraz deficyty językowe młodzieży z dysleksją.

### D.2.4. Funkcjonowanie dorosłych osób z dysleksją

W projektach badawczych, w których uczestniczyłam, analizowałam trudności w czytaniu i pisaniu oraz deficyty poznawcze, szczególnie językowe, dorosłych osób z dysleksją. Badałam także potencjalny związek dysleksji i specjalnych uzdolnień, np. wyższej motywacji osiągnięć. Przedmiot badań stanowiły także poziom satysfakcji z życia oraz wsparcia społecznego oraz wypracowywanie efektywnych strategii funkcjonowania dorosłych osób z dysleksją.

### D.2.5. Psychologia w edukacji

Moje zainteresowania badawcze dotyczą także wspierania procesu uczenia się, np. charakterystyki różnych wzorów do naśladowania i możliwości uczenia się zapewnianych dzieciom w wieku przedszkolnym przez nauczycieli i rodziców, funkcjonowania szkolnego dzieci z inteligencją niższą niż przeciętna, oraz włączania wszystkich uczniów, także tych z trudnościami, do społeczności klasy i szkoły.

### D.2.6. Więzy między matką i dzieckiem

Pracując w Zakładzie Psychologii i Psychopatologii Rozwoju uczestniczyłam także w projektach badawczych analizujących psychologiczne funkcjonowanie kobiet w okresie

okołoporodowym oraz relacji między jakością postrzeganych postaw rodzicielskich a zachowaniami zdrowotnymi młodych dorosłych.

#### D.2.7. Pełnienie funkcji rodziny zastępczej a relacje małżeńskie

Badalam także relacje między małżonkami sprawującymi opiekę zastępczą i jakość ich życia.

Poniżej zamieszczam szczegółowsze omówienie wymienionych powyżej zagadnień badawczych wraz z podaniem odpowiednich publikacji.

#### D.2.1. Nauczanie języka angielskiego jako języka obcego

W tym wątku badawczym zajęłam się kwestią nauczania języka angielskiego jako obcego. Analiza literatury pokazuje, że uczniowie są najczęściej pozytywnie nastawieni do języków obcych, których się uczą (Łockiewicz, 2019). Zależy im na rozwoju osobistym, co często wiąże się z dążeniem do rozwinięcia tożsamości globalnej, której nieodłączną częścią jest umiejętność posługiwania się językiem angielskim. Ponadto, uczniowie powinni sprawować kontrolę nad własnym procesem uczenia się, co można osiągnąć poprzez promowanie komunikacji ustnej (*oracy*), nauczanie skoncentrowane na uczniu i naukę poprzez współpracę.

Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz, opracowana szczególnie z myślą o dzieciach ryzyka dysleksji, jest przeznaczona do przygotowania dzieci do nauki czytania i pisania oraz wczesnej nauki czytania i pisania w oparciu o podejście wielozmysłowe. Uczestniczyłam w adaptacji tej Metody na język angielski (Bogdanowicz, Bogdanowicz, Łockiewicz, 2015). Wersja anglojęzyczna pozwala na przygotowywanie dzieci do nauki czytania i pisania przy jednoczesnej nauce języka angielskiego.

W odniesieniu do nauczania w języku angielskim omówiłam także anglojęzyczne zasoby Internetu, które można wykorzystać w pracy ze studentami psychologii (Łockiewicz, 2011), ponieważ prowadzę pracę dydaktyczną w większości w języku angielskim.

Omówione prace:



- Bogdanowicz, M., Bogdanowicz, K. M., **Łockiewicz, M.** (2015). *The Good Start Method for English. Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju i uczeniu się dzieci rozpoczynających naukę języka angielskiego*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- **Łockiewicz, M.** (2011). Anglojęzyczne zasoby internetu w procesie nauczania psychologii. W: B. Szmiągłowska (Red.), *Edukacja w dwóch światach offline i online* (str. 77-101). Kraków: WiR PARTNER.
- **Łockiewicz, M.** (2019). The role of motivation in learning foreign languages: towards a global self-identity - a literature analysis. *Current Issues in Personality Psychology*, 7(2), 81-90. <https://doi.org/10.5114/cipp.2019.84569>.

#### D.2.2. Znaczenie deficytu fonologicznego w zależności od charakterystyki systemu pisma

Celem przeprowadzonych badań (Łockiewicz, Jaskulska, Fawcett, 2020; Łockiewicz, Jaskulska, Fawcett, 2019) była analiza związku między nauką języka ojczystego a języka obcego w kontekście dysleksji oraz transferu międzyjęzykowego ze średnio transparentnego języka polskiego do nietransparentnego języka angielskiego oraz porównanie umiejętności czytania oraz błędów popełnianych w pisaniu przez polskich i angielskich uczniów z dysleksją i bez problemu dysleksji, którzy pracowali na tym samym materiale werbalnym (wg wiedzy autorek, po raz pierwszy na świecie). Badania były realizowane we współpracy z Prof. Angellą J. Fawcett z Uniwersytetu w Sheffield, w ramach otrzymanego grantu NCN Harmonia: *Specyficzne trudności w uczeniu się czytania i poprawnej pisowni - perspektywa międzyjęzykowa*. Wyniki badań pokazały, że trudności wynikające z dysleksji oraz różne zasady odpowiedniości między fonemem a grafemem w językach polskim i angielskim były związane z poprawnością i płynnością dekodowania słów i pseudosłów oraz rozpoznawaniem słów (Łockiewicz, Jaskulska, Fawcett, 2020). Podczas gdy angielscy uczniowie bez dysleksji uzyskali wyższe wyniki niż polscy uczniowie bez dysleksji i polscy uczniowie z dysleksją we wszystkich zastosowanych zadaniach mierzących umiejętności czytania, to angielscy uczniowie z dysleksją (pomimo że wszystkie zadania wykonywane były w ich rodzimym języku angielskim), w niektórych zadaniach uzyskali wyniki takie same (a nie lepsze) jak ich polscy rówieśnicy (dla których angielski był językiem obcym). Angielscy uczniowie z dysleksją nie różnili się od polskich uczniów bez dysleksji w szybkości i poprawności dekodowania pseudosłów, które opierają się w większym stopniu na wykorzystywaniu zasad odpowiedniości między grafemem na fonemem niż dostępie do słownika umysłowego. Ponadto, angielscy uczniowie z dysleksją nie różnili się od polskich uczniów z dysleksją tylko

w szybkości dekodowania pseudosłów, opartej na tempie przetwarzania, umiejętności, która najprawdopodobniej nie zależy od typu ortografii.

Ponadto, zasadniczo więcej wariacji w czytaniu wyjaśniały czynniki NL niż EFL. Podczas gdy w grupie uczniów angielskich związki między przetwarzaniem fonologicznym w NL i czytaniem w NL były zgodne z literaturą, w grupie uczniów polskich związki między przetwarzaniem fonologicznym w NL i czytaniem w EFL okazały się słabsze i czasem niespodziewane w świetle literatury przedmiotu.

Wyniki badań pokazały także (Łockiewicz, Jaskulska, Fawcett, 2019), że zarówno polscy uczniowie z dysleksją, jak i bez dysleksji, w porównaniu do rówieśników angielskich zarówno z dysleksją, jak i bez dysleksji, znali mniej słów angielskich o różnym poziomie trudności, a w zadaniu polegającym na napisaniu krótkiego, prostego tekstu, popełnili więcej błędów gramatycznych, a ich wypracowania były krótsze i zbudowane z krótszych zdań. Obrazuje to wpływ NL i negatywnego transferu międzyjęzykowego między syntetycznym językiem polskim a analitycznym językiem angielskim. Wszystkie porównywane grupy popełniły taką samą liczbę błędów fonologicznych i ortograficznych, prawdopodobnie wybierając najprostsze znane słowa, co nie pozwoliło zademonstrować spodziewanych deficytów uczniów z dysleksją wynikających z deficytu fonologicznego. Dysleksja i/lub błędy w pisaniu korelowały ze słownictwem zarówno u polskich, jak i angielskich uczniów, potwierdzając, że dysleksja może wpływać na ograniczenie słownictwa w NL i EFL.

Omówione prace:

- **Łockiewicz, M.**, Jaskulska, M., Fawcett, A. (2020). Decoding and word recognition in English as a Native and a Foreign Language in students with and without dyslexia (English vs Polish students). *Dyslexia*, 26, 18-35. <https://doi.org/10.1002/dys.1648>.
- **Łockiewicz, M.**, Jaskulska, M., Fawcett, A. (2019). The analysis of free writing, vocabulary, and dyslexia in English as a native and foreign language (English vs. Polish students). *Health Psychology Report*, 7(1), 57-68. <https://doi.org/10.5114/hpr.2019.83385>.

D.2.3. Rozwój i podłoże poznawcze umiejętności czytania i pisania w języku polskim, szczególnie w kontekście dysleksji

Prowadzone przeze mnie badania (Łockiewicz, Matuszkiewicz, 2016) pokazały, że zarówno formalna opinia o dysleksji, jak i obserwowane specyficzne trudności w czytaniu i

pisaniu niepotwierdzone formalną diagnozą oraz preferencje czytelnicze rodziców są predyktorami ryzyka dysleksji u dzieci uczęszczających do pierwszej klasy szkoły podstawowej. Dzieci ryzyka dysleksji, w porównaniu do dzieci bez ryzyka, później zaczęły gaworzyć, gorzej radziły sobie z samoobsługą, mniej lubiły rysować w wieku 2-3 lat i gorzej rysowały koło w wieku 3 lat. W klasie pierwszej słabiej radziły sobie z motoryką małą, percepcją językową i usuwaniem głosek, funkcjami wzrokowymi i uwagą. Zwracanie uwagi na te symptomy przez rodziców i nauczycieli może przyczynić się do wcześniejszego podejmowania działań terapeutycznych. Efektywną metodą pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym przygotowującą do nauki czytania i pisania w oparciu o podejście wielozmysłowe jest Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz (Łockiewicz, Kalka, 2008).

W odniesieniu do rozwoju umiejętności czytania, potwierdziłam model rozwoju umiejętności czytania w języku polskim od analitycznych strategii fonologicznych do globalnych strategii wyrazowych opracowany przez Krasowicz-Kupis, w starszej grupie wiekowej niż te uczestniczące w oryginalnych badaniach autorki (Łockiewicz, Ciecholewska, 2017). Uczniowie z dysleksją, w porównaniu z uczniami bez dysleksji, wykorzystują mniej dojrzałą strategię czytania, w mniejszym stopniu opierając się na dostępie do leksykonu umysłowego, a w większym na świadomości fonologicznej (Wieczorek, Łockiewicz, Bogdanowicz, 2016). Ponadto, w porównaniu do rówieśników bez dysleksji, czytają wolniej i mniej poprawnie słowa i pseudosłowa, a także przejawiają deficyty w łączeniu fonemów, RAN i pamięci roboczej. Młodzież z dysleksją nie różni się natomiast od młodzieży bez dysleksji w funkcjonowaniu płynności semantycznej i fonologicznej; różnice w strategiach wykonania zadań mierzących płynność były nieliczne i nie wpłynęły na poziom ich wykonania (Mielnik, Łockiewicz, Bogdanowicz, 2015).

Omówione prace:

- **Łockiewicz, M.**, Ciecholewska, N. (2017). Phonological processing and reading in a semi-transparent orthography (Polish). *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1-13. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2017.17.01.02>.
- **Łockiewicz, M.**, Kalka, D. (2008). Efektywność Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz, we wspomaganiu rozwoju psychomotorycznego dzieci, w okresie wczesnego dzieciństwa. W: M. Bogdanowicz i M. Lipowska (Red.), *Rodzinne, edukacyjne i psychologiczne wyznaczniki rozwoju* (str. 231-235). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- **Łockiewicz, M.**, Matuszkiewicz, M. (2016). Parents' literacy skills, reading preferences, and the risk of dyslexia in Year 1 students. *Polish Psychological Bulletin*, 47(3), 281-288. <https://doi.org/10.1515/ppb-2016-0034>.
- Mielnik, A., **Łockiewicz, M.**, Bogdanowicz, M. (2015). Semantic and phonological verbal fluency in students with dyslexia. *Acta Neuropsychologica*, 13(3), 253-266. <https://doi.org/10.5604/17307503.1179545>.
- Wieczorek, D., **Łockiewicz, M.**, Bogdanowicz, M. (2016). Związek wybranych aspektów przetwarzania fonologicznego z poziomem dekodowania u polskich licealistów z dysleksją. *Psychologia Rozwojowa*, 21(4), 55-72. <https://doi.org/10.4467/20843879PR.16.022.5999>.

#### D.2.4. Funkcjonowanie dorosłych osób z dysleksją

Dorosłe osoby z dysleksją, w porównaniu z dorosłymi osobami bez dysleksji, popełniają więcej błędów struktury wyrazu oraz ortograficznych pisząc wypracowanie; ich prace nie różnią się jednak długością, liczbą błędów językowych i interpunkcyjnych oraz poziomem bogactwa językowego (Bogdanowicz, Łockiewicz, Bogdanowicz, Pąchalska, 2014). Ponadto, dorosłe osoby z dysleksją, w porównaniu z dorosłymi osobami bez dysleksji, wykazują deficyty w funkcjonowaniu fonologicznej i werbalnej pamięci krótkotrwałej, świadomości fonologicznej, RAN, kontroli i percepcji wzrokowej oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej przy kopiowaniu złożonego wzoru i odtwarzaniu go z pamięci. Nie różnią się jednak w odniesieniu do wzrokowo-przestrzennej pamięci krótkotrwałej (Bogdanowicz, Łockiewicz, Bogdanowicz, Pąchalska, 2014; Łockiewicz, Bogdanowicz, Bogdanowicz, Karasiewicz, Pąchalska, 2012). Deficyty te ujawniają się w różnym stopniu u studentów różnych kierunków, którzy zdają sobie sprawę z własnych trudności. Jednocześnie jednak studenci z dysleksją uważają się za bardziej twórczych (Zaleska, Łockiewicz, Bogdanowicz, 2012). Zaobserwowano co prawda większe zdolności twórcze w odniesieniu do umiejętności rysowania oraz ich bardziej znaczącą poprawę dzięki udziałowi w programie arteterapeutycznym u studentów z dysleksją w porównaniu do rówieśników bez dysleksji, jednak badanie dotyczyło wąskich umiejętności artystycznych (Pąchalska, Bogdanowicz, Tomaszewska, Łockiewicz, Bogdanowicz, 2009). Późniejsze analizy z udziałem większej grupy badanych pokazały, że dorośli z dysleksją, w porównaniu z rówieśnikami bez dysleksji, nie mają specjalnych uzdolnień związanych ani z ponadprzeciętną kreatywnością, ani z wyżej rozwiniętymi zdolnościami wzrokowo-przestrzennymi. Cechuje ich natomiast wyższy poziom

motywacji osiągnięć, co sugeruje, że odniesienie sukcesu przez wysoko funkcjonujące osoby z dysleksją może zależeć bardziej od osobowości i czynników motywacyjnych, niż poznawczych (Łockiewicz, Bogdanowicz, Bogdanowicz, 2014). Motywacja osiągnięć okazała się także znacznie bardziej spójnym i jednoznacznym czynnikiem w profilu zasobów psychologicznych dorosłych osób z dysleksją niż dorosłych bez tego zaburzenia; jednak tylko w grupie studentów z dysleksją była negatywnie związana z twórczością (Łockiewicz, Karasiewicz, Bogdanowicz, 2013). Częste doświadczanie porażek, np. edukacyjnych, sprawia, że studentów z dysleksją, w porównaniu z rówieśnikami bez dysleksji, cechuje niższy poziom satysfakcji z życia, pozytywnych emocji, prężności psychicznej, postrzeganego/oczekiwanego wsparcia emocjonalnego i praktycznego, ogólnie wsparcia społecznego oraz poczucia szczęścia (ta ostatnia różnica kształtowała się na poziomie tendencji statystycznej) (Kalka, Łockiewicz, 2017). Trudności o charakterze dyslektycznym mogą także negatywnie wpływać na przebieg kariery zawodowej, stąd znaczenie znajomości własnych deficytów i mocnych stron oraz wypracowania efektywnych strategii funkcjonowania (Łockiewicz, 2008). Instytucją wspierającą dorosłe osoby z dysleksją w sensie edukacyjnym i terapeutycznym może stać się biblioteka, co pokazuje praktyka stosowana w takich krajach, jak: Finlandia, Norwegia, Dania, Japonia czy Wielka Brytania (Wójtowicz, Łockiewicz, Bogdanowicz, 2012).

Ponadto, aktualizację stanu wiedzy na temat funkcjonowania dorosłych osób z dysleksją opracowałam w pierwszej w Polsce monografii dotyczącej dysleksji w wieku dorosłym (Łockiewicz, Bogdanowicz, 2013). Jestem także współautorką pierwszej w Polsce baterii metod diagnozujących przyczyny niepowodzeń szkolnych u osób powyżej 16 roku życia (Bogdanowicz i in., 2016).

Wykorzystywaną w powyższych analizach metodę dekodowania pseudosłów wykorzystano także w badaniu bez udziału osób z dysleksją, pokazującą, że pacjenci po przebytej kolonoskopii w znieczuleniu ogólnym wkrótce po zabiegu wykazali obniżone funkcjonowanie fonologiczne, zarówno pod względem szybkości, jak i dokładności czytania pseudosłów. Problemy z dokładnością ustąpiły jednak stosunkowo szybko (Płotek i in., 2014).

Omówione prace:

- Bogdanowicz, K. M., **Łockiewicz, M.**, Bogdanowicz, M., Pąchalska, M. (2014). Characteristics of cognitive deficits and writing skills of Polish adults with

- developmental dyslexia. *International Journal of Psychophysiology*, 93(1), 78-83. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2013.03.005>.
- Bogdanowicz, M., Sajewicz-Radtke, U., Radtke, B. M., Kalka, D., Karpińska, E., Bogdanowicz, K. M., **Łockiewicz, M.** (2016). *Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów powyżej 16. roku życia. BATERIA-16 plus [B-16]*. Gdańsk: PTPiP Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
  - Kalka, D., **Łockiewicz, M.** (2017). Happiness, life satisfaction, resiliency, and social support in students with dyslexia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(5), 493-508. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1411582>.
  - **Łockiewicz, M.** (2008). Dorosły z dysleksją w miejscu pracy. W: G. Krasowicz-Kupis i I. Pietras (Red.), *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym* (str. 222 - 230). Gdańsk: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON.
  - **Łockiewicz, M.**, Bogdanowicz, K. M. (2013). *Dysleksja u osób dorosłych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
  - **Łockiewicz, M.**, Bogdanowicz, K. M., Bogdanowicz, M. (2014). Psychological Resources of Adults With Developmental Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 47(6), 543-555. <https://doi.org/10.1177/0022219413478663>.
  - **Łockiewicz, M.**, Bogdanowicz, K. M., Bogdanowicz, M., Karasiewicz, K., Pąchalska, M. (2012). Memory impairments in adults with dyslexia. *Acta Neuropsychologica*, 10(2), 215-229. <https://doi.org/10.5604/17307503.1008244>.
  - **Łockiewicz, M.**, Karasiewicz, K., Bogdanowicz, M., Bogdanowicz, K. M. (2013). Modele zasobów psychologicznych osób dorosłych z dysleksją i bez tego zaburzenia. *Psychologia Rozwojowa*, 18(2), 65-78. <https://doi.org/10.4467/20843879PR.13.011.1184>
  - Pąchalska, M., Bogdanowicz, K., Tomaszewska, K., **Łockiewicz, M.**, Bogdanowicz, M. (2009). The stimulation of artistic creativity in dyslexic adults. *Acta Neuropsychologica*, 7(2), 113-130.
  - Płotek, W., Kluzik, A., Cybulski, M., Grześkowiak, M., **Łockiewicz, M.**, Bogdanowicz, M., Drobnik, L. (2014). Non-word reading test and anesthesia. How do anaesthetized patients decode the contents without referring to the meaning? *Anaesthesiology Intensive Therapy*, 46(3), 139-144. <https://doi.org/10.5603/AIT.2014.0026>.
  - Wójtowicz, M., **Łockiewicz, M.**, Bogdanowicz, M. (2012). Biblioteka jako miejsce edukacji i terapii osób dorosłych z dysleksją. W: M. Bogdanowicz (Red.), *Dysleksja w wieku dorosłym* (str. 135-156). Gdańsk: Harmonia Universalis.

- Zaleska, E., **Łockiewicz, M.**, Bogdanowicz, M. (2012). Profil poznawczy studentów z dysleksją rozwojową i ich funkcjonowanie na różnych kierunkach uczelni wyższych. W: M. Bogdanowicz (Red.), Dysleksja w wieku dorosłym (str. 210-231). Gdańsk: Harmonia Universalis.

#### D.2.5. Psychologia w edukacji

Moje zainteresowania badawcze dotyczą także wspierania procesu uczenia się. W procesie edukacji, nauczyciele i rodzice zapewniają dzieciom w wieku przedszkolnym różne, ale uzupełniające się, wzory do naśladowania i możliwości uczenia się (Fuertes i in., 2018). W porównaniu z badanymi rodzicami, badani nauczyciele w większym stopniu współpracowali z dziećmi, zachęcając je do odkrywania i znajdowania własnych rozwiązań, co prowadziło do większej aktywności przedszkolaków. Natomiast badani rodzice pokazywali dzieciom jak wykonać zadanie (czasem faktycznie wykonując je za dziecko) i udzielali im wskazówek.

Chronicznych trudności w uczeniu się i funkcjonowaniu szkolnym doświadczają dzieci z inteligencją niższą niż przeciętna, co naraża je na długotrwały stres i marginalizację społeczną, zwiększając także ryzyko chorób psychicznych (Jankowska, Bogdanowicz, Łockiewicz, 2013, Jankowska, Bogdanowicz, Shaw, Łockiewicz, 2012). Dlatego niezwykle ważne jest zwiększenie świadomości społecznej i wiedzy dotyczącej osób o poniżej przeciętnym poziomie zdolności intelektualnych oraz zbudowanie spójnego i efektywnego systemu pomocy psychologicznej i społecznej. Ponadto, osoby dorosłe z niepełnością mowy, w porównaniu z rówieśnikami płynnie mówiącymi, doświadczają więcej sytuacji stresujących i odczuwają większy lęk, co wpływa na ich codzienne życie i preferowanie nastawionych na emocje, a nie na zadanie, strategii radzenia sobie ze stresem (Pietraszek, Łockiewicz, Jankowska, 2017). Dlatego też niezwykle istotne jest włączanie wszystkich uczniów, także tych z trudnościami, do społeczności klasy i szkoły (Łockiewicz, Nilidzińska, 2008).

Porównując umiejętności studentów, zaobserwowano przewagę badanych mężczyzn w zadaniach wzrokowo-przestrzennych. Nie zauważono natomiast istotnych różnic między grupami w zadaniach językowych. Ponadto, badani mężczyźni deklarowali większą skłonność do stosowania praktycznych metod wspierających uczenie się, natomiast kobiety oceniały się jako bardziej zaangażowane w kontakty społeczne (Łockiewicz, 2010).

#### Omówione prace:

- Fuertes, M., Sousa, O., **Łockiewicz, M.**, Nunes, C., Lino, D. (2018). How different are parents and educators? A comparative study of interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity. *PLoS ONE*, 13(11): e0205991. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205991>.
- Jankowska, A., Bogdanowicz, M., Shaw, S. R., **Łockiewicz, M.** (2012). Zagrożenia społeczne osób z inteligencją niższą niż przeciętna - jak powstaje błędne koło społecznych niepowodzeń? W: K. Białobrzeska i C. Kurkowski (Red.), *Zagrożone człowieczeństwo. Tom 1. Zagrożenia w obszarze rodziny, dzieciństwa i okresu dorastania* (str. 223-239). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jankowska, A. M., Bogdanowicz, M., **Łockiewicz, M.** (2013). „Dzieci szarej strefy” - aktualizacja stanu wiedzy dotyczącej funkcjonowania psychospołecznego uczniów z inteligencją niższą niż przeciętna. *Edukacja. Studia, badania, innowacje*, 1(121), 24-36.
- **Łockiewicz, M.** (2010). Różnice międzypłciowe. Analiza wybranych funkcji poznawczych i społecznych. W: A. Chybicka i N. Kosakowska-Berezecka (Red.), *Między płcią a rodzajem. Teorie, badania, aplikacje* (str. 65-82). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- **Łockiewicz, M.**, Nilidzińska, M. (2008). Co zmienić, aby w pełni włączyć uczniów z trudnościami w życie szkoły? Analiza na podstawie jednej z gdańskich szkół podstawowych. W: M. A. Patalon, (Red.), *Tolerancja a edukacja* (str. 535 - 541). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Pietraszek, M., **Łockiewicz, M.**, Jankowska, A. (2017). Coping with stress in adults with speech fluency disorders. *Current Issues in Personality Psychology*, 5(2), 1-6. <https://doi.org/10.5114/cipp.2017.64489>.

#### D.2.6. Więzy między matką a dzieckiem

Pracując w Zakładzie Psychologii i Psychopatologii Rozwoju, uczestniczyłam także w projektach badawczych analizujących psychologiczne funkcjonowanie kobiet w okresie ciąży. Romantyczny styl przywiązania matki do partnera okazał się predyktorem przywiązania między matką a dzieckiem w okresie przedporodowym, ale nie w okresie poporodowym. Styl lękowo-ambiwalentny wiązał się z częstszym nawiązywaniem interakcji z płodem i przypisywaniem mu większej liczby właściwości, styl bezpieczny korelował pozytywnie z podejmowaniem roli rodzicielskiej, a unikający - z przypisywaniem płodowi większej liczby



właściwości. Ponadto, styl lękowo-ambiwalentny był związany z depresją poporodową, co może prowadzić do zaburzonej więzi z dzieckiem (Chrzan-Dętkoś, Łockiewicz, 2015). Na jakość samego porodu oraz rozwój więzi matki z nienarodzonym dzieckiem wpływa także podniesienie standardów opieki medycznej oraz uwzględnianie przez personel medyczny oraz wspierające osoby bliskie oczekiwań kobiet, np. dłuższy czas kontaktu z dzieckiem bezpośrednio po porodzie oraz przywiązywanie wagi przez matki do dostępu do edukacji i poradnictwa (Pawlicka, Łockiewicz, Szulman-Wardal, 2014).

Ponadto, badania prowadzone w ramach innego projektu badawczego, w których uczestniczyłam, pokazały, że jakość postrzeganych postaw rodzicielskich, odmiennie matczynek i ojcowskich, oraz poczucie własnej skuteczności są istotne dla wyborów w odniesieniu do zachowań zdrowotnych dokonywanych przez młodych dorosłych (Jankowska i in., 2017).

Omówione prace:

- Chrzan-Dętkoś, M., **Łockiewicz, M.** (2015). Maternal romantic attachment, and antenatal and postnatal mother-infant attachment in a sample of Polish women. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(4), 429-442. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1036024>.
- Jankowska, A., M., **Łockiewicz, M.**, Dykalska-Bieck, D., Łada, A., Owoc, W., Stańczykowski D. (2017). Health behaviours in emerging adulthood: Their relationship with perceived maternal and paternal parental attitudes and the mediating role of self-efficacy. *Health Psychology Report*, 6(1), 94-108. <https://doi.org/10.5114/hpr.2018.71202>.
- Pawlicka, P., **Łockiewicz, M.**, Szulman-Wardal, A. (2014). Oczekiwania kobiet ciężarnych pod adresem wsparcia społecznego i medycznego w okresie okołoporodowym. *Polskie Forum Psychologiczne*, 19(1), 126-139.

#### D.2.7. Pełnienie funkcji rodziny zastępczej a relacje małżeńskie

Sprawowanie opieki zastępczej nad dzieckiem jest rolą bardzo wymagającą, ze względu na m.in. tymczasowość pełnienia opieki, konieczność utrzymywania kontaktów z często niewydolną wychowawczo rodziną naturalną dziecka czy trudności psychospołeczne dziecka, co często wpływa na relacje między małżonkami oraz jakość ich życia (Łockiewicz, Jankowska, 2012). Wyniki przeprowadzonych badań własnych (Jankowska, Łockiewicz,

2012) pokazały znaczenie wsparcia otrzymywanego od partnera w diadzie małżeńskiej dla radzenia sobie z obowiązkami wynikającymi ze sprawowania opieki zastępczej, której ciężar spoczywał przede wszystkim na matkach. Badani rodzice zastępczy byli usatysfakcjonowani swoim związkiem małżeńskim i wysoko oceniali jego jakość.

Omówione prace:

- **Łockiewicz, M.**, Jankowska, A. (2012). Pełnienie funkcji rodziny zastępczej a relacje małżeńskie. W: T. Rostowska i A. Lewandowska-Walter (Red.), *Małżeństwo i rodzicielstwo a zdrowie* (str.124-147). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jankowska, A., **Łockiewicz, M.** (2012). Relacje małżeńskie i osobowość rodziców zastępczych w świetle badań własnych. W: N. Kosakowska-Berezecka, A. Chybicka i P. Pawlicka, (Red.), *Podróże między kobiecością a męskością* (str. 77-99). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

#### Literatura cytowana

1. Awramiuk, E. (2006). *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*. Białystok: Transhumana.
2. Bogdanowicz, M. (2004). Niespecyficzne i specyficzne trudności w uczeniu się języków obcych. W: M. Bogdanowicz, M. Smoleń (Red.), *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych* (str. 78-97). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
3. Coltheart, M. (2006). Dual Route and Connectionist Models of Reading: An Overview. *London Review of Education*, 4(1), 5-17.
4. Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Białystok: CODN.
5. Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.  
<https://doi.org/10.2307/1169960>.
6. Ganschow, L., Sparks, R. L., Javorsky, J., Pohlman, J., Bishopmarbury, A. (1991). Identifying native language difficulties among foreign-langauge learners in college - a foreign-language disability. *Journal of Learning Disabilities*, 24(9), 530-541.
7. Helland, T., Morken, F. (2016). Neurocognitive Development and Predictors of L1 and L2 Literacy Skills in Dyslexia: A Longitudinal Study of Children 5-11 Years Old. *Dyslexia*, 22(1), 3-26. <https://doi.org/10.1002/dys.1515>.

8. Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E., Bjaalid, I. K. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing*, 7(2), 171-188. doi:10.1007/bf01027184
9. Jurek, A. (2004). Trudności w nauce języków obcych uczniów z dysleksją rozwojową. W: M. Bogdanowicz, M. Smoleń (Red.), *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych* (str. 98-116). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
10. Krasowicz-Kupis, G. (2008). *Psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
11. Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. (2003). A Definition of Dyslexia. Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers' Knowledge of Language and Reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
12. Masoura, E. V., Gathercole, S. E. (2005). Contrasting contributions of phonological short-term memory and long-term knowledge to vocabulary learning in a foreign language. *Memory*, 13(3/4), 422-429. <https://doi.org/10.1080/09658210344000323>.
13. Mather, N., Wendling, B. J. (2012). *Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention*. Hoboken, New Jersey: John Wiley, Sons, Inc.
14. Miller-Guron, L., Lundberg, I. (2000). Dyslexia and second language reading: A second bite at the apple? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 41-61.
15. Miyake, A., Friedman, N. P. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8-14. <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>.
16. Morfidi, E., van der Leij, A., de Jong, P. F., Scheltinga, F., Bekebrede, J. (2007). Reading in Two Orthographies: A Cross-Linguistic Study of Dutch Average and Poor Readers Who Learn English as a Second Language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20(8), 753-784.
17. Nicolson, R. I., Fawcett, A. J. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*, 47(1). <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2009.08.016>.
18. Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: St. Nicholas House.
19. Palladino, P., Bellagamba, I., Ferrari, M., Cornoldi, C. (2013). Italian Children with Dyslexia are also Poor in Reading English Words, but Accurate in Reading English Pseudowords. *Dyslexia*, 19(3), 165-177. <https://doi.org/10.1002/dys.1456>.
20. Pietras, I. (2009). Umiejętność pisania i możliwość jej diagnozowania. W: G. Krasowicz-Kupis (Red.), *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*. (str. 107-124). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

21. Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N. (2009). Long-Term Crosslinguistic Transfer of Skills From L1 to L2. *Language Learning*, 59(1), 203-243. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00504.x>.
22. Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N., Javorsky, J. (2006). Native language predictors of foreign language proficiency and foreign language aptitude. *Annals of Dyslexia*, 56(1), 129-160. <https://doi.org/10.1007/s11881-006-0006-2>.
23. van Sette, E. R. H., Tops, W., Hakvoort, B. E., van der Leij, A., Maurits, N. M., Maassen, B. A. M. (2017). L1 and L2 reading skills in Dutch adolescents with a familial risk of dyslexia. *Peerj*, 5. <https://doi.org/10.7717/peerj.3895>.
24. Wagner, R. K., Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>.
25. Wolf, M., Bowers, P. G., Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing, and reading: A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 387-407. <https://doi.org/10.1177/002221940003300409>.
26. Zając, M. (2008). Wstęp. W: Z. Dziegielewska, M. Zając (Red.), *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*. Warszawa: CODN.
27. Zybert, J. (1999). *Errors in foreign language learning: the case of Polish learners of English*. Warszawa: Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

**5. Informacja o wykazywaniu się istotną aktywnością naukową albo artystyczną realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej.**

- 5.1. Prezentacja wyników badań (w formie referatu, plakatu lub warsztatu) na 27 konferencjach międzynarodowych (21 wystąpień po uzyskaniu stopnia doktora i 6 wystąpień przed uzyskaniem stopnia doktora) i 25 konferencjach ogólnopolskich (16 wystąpień po uzyskaniu stopnia doktora i 9 wystąpień przed uzyskaniem stopnia doktora). Szczegółowy wykaz wystąpień, wraz z zaznaczeniem osobiście referowanych, zamieszczony jest w *Wykazie osiągnięć naukowych albo artystycznych, stanowiących znaczny wkład w rozwój określonej dyscypliny*.
- 5.2. Realizacja jako Kierownik Projektu badań: *Specyficzne trudności w uczeniu się czytania i poprawnej pisowni - perspektywa międzyjęzykowa*, jednostka nadająca: Narodowe Centrum Nauki (NCN), numer umowy: UMO-2014/14/M/HS6/00922 z dnia 28.10.2015

(konkurs Harmonia, czas trwania projektu: 2015-2017). Partnerem Zagranicznym Projektu jest prof. Angela Fawcett, Professor Emeritus at the University of Sheffield (emerytowana Profesor Uniwersytetu w Sheffield). Połowa badań została przeprowadzona w Sheffield, Wielka Brytania (7-9.12.2015, 12.-19.02.2016, 10-15.07.2017), a połowa w Kartuzach, Polska. Efektem projektu są publikacje:

- **Łockiewicz, M.**, Jaskulska, M., Fawcett, A. (2020). Decoding and word recognition in English as a Native and a Foreign Language in students with and without dyslexia (English vs Polish students). *Dyslexia*, 26, 18-35. <https://doi.org/10.1002/dys.1648>.
- **Łockiewicz, M.**, Jaskulska, M., Fawcett, A. (2019). The analysis of free writing, vocabulary, and dyslexia in English as a native and foreign language (English vs. Polish students). *Health Psychology Report*, 7(1), 57-68. <https://doi.org/10.5114/hpr.2019.83385>.

Kolejna praca jest obecnie recenzowana.

- 5.3. Realizacja jako Wykonawca badań: *ORISC - Oracy in the school culture* - portugalsko-polska wymiana osobowa finansowana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Ministério da Educação e Ciência; numer grantu: DWM.WKE.183.12.2017/AM (czas trwania projektu: 2017-2018). Kierownikiem Projektu ze strony polskiej jest dr Michał Daszkiewicz, Zakład Badań nad Dzieciństwem i Szkołą, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański. Kierownikiem Projektu ze strony portugalskiej jest prof. Otilia Sousa, School of Education, Instituto Politecnico de Lisboa, University of Applied Sciences and Arts of Lisbon. Wraz z dr Daszkiewiczem przebywaliśmy w dniach 14-21.09.2017 na spotkaniu badawczym w Instituto Politecnico de Lisboa, University of Applied Sciences and Arts of Lisbon, Lizbona, Portugalia, mającym na celu opracowanie metodologii badań, w tym konstrukcję kwestionariusza mierzącego postawy nauczycieli wczesnej edukacji wobec kształcenia komunikacji ustnej w szkole oraz wizytację szkół podstawowych w Lizbonie. Podczas pobytu wygłosiłam na zaproszenie wykład w ramach seminarium magisterskiego *Early literacy support*. Prace będące efektem realizacji projektu znajdują się w recenzji lub są w przygotowaniu. Wraz z zespołem prof. Sousy opublikowałam też artykuł: Fuertes, M., Sousa, O., **Łockiewicz, M.**, Nunes, C., Lino, D. (2018). How different are parents and educators? A comparative study of interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity. *PLoS ONE*, 13(11): e0205991. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205991>.

- 5.4. Udział w programie Leonardo da Vinci Projekt INCLUDE/Brytyjskie Towarzystwo Dysleksji w latach 2005 - 2007 jako przedstawicielka Partnera: Uniwersytetu Gdańskiego. W tym okresie wzięłam udział w 5 spotkaniach: 3-6.10.2005 - Windsor, Wielka Brytania (referat na temat sytuacji osób z dysleksją i pomocy osobom z dysleksją w Polsce), 20-24.05.2006 - Saloniki, Grecja, 17-18.09.2006 - Sopot, Polska, 6-8.05.2007 - Zebegény, Węgry, 27-30.09.2007 - Budapeszt, Węgry. Kierownikiem Projektu ze strony polskiej była prof. dr hab. Marta Bogdanowicz. Efektem programu jest publikacja: Bogdanowicz M., **Łockiewicz M.**, Bogdanowicz K. (2007). *Life skills*. W: I. Smythe (Red.), *Dyslexia: A Guide for adults* (str. 54 - 73). Sofia: Project Include. A EU Funded Pan-European Project.
- 5.5. Zastępca członka (MC Substitute Member) Management Committee: Akcji COST IS1401 *Strengthening Europeans' Capabilities by Establishing the European Literacy Network* (ELN) w latach 2014 - 2019. W tym okresie wzięłam udział w 3 spotkaniach Management Committee: 12.12.2014 - Bruksela, Belgia; 2.02.2017 - Jyväskylä, Finlandia, 8.02.2018 - Winterthur, Szwajcaria, 4 spotkaniach grupy roboczej: 22-23.06.2015 - Londyn, Anglia (wystąpienie na temat języka polskiego, kształcenia językowego oraz sytuacji osób dwu- i wielojęzycznych w Polsce, współautorstwo: dr Izabela Pietras), 2-3.02.2017 - Jyväskylä, Finlandia, 8-9.02.2018 - Winterthur, Szwajcaria, 19-20.04. 2016 - Lublana, Słowenia, oraz 1 spotkaniu Task Force of COST Literacy Networks: 8-9.02.2019, Tartu, Estonia. Od maja 2019 prowadzę konto European Literacy Network na Twitterze.
- 5.6. Wyjazd szkoleniowy: udział w *Training School on spelling acquisition in relation to phonological, morphological and syntactic structures across languages* w dniach 4-6.04.2019, University of Luxembourg, Esch-sur-Alzette, Luxembourg. Otrzymałam grant na podróż i pobyt przyznany przez European Literacy Network. Podczas szkolenia wygłosiłam wystąpienie: Łockiewicz, M. (5.04.2019). *Difficulties of Polish students with and without dyslexia in learning English as a Foreign Language* (referat i plakat).
- 5.7. Wyjazd szkoleniowo-badawczy Short-Term Scientific Mission do Bangor Literacy Lab (BLL), School of Psychology, Bangor University, Bangor, Walia w dniach 6.07.2015-15.07.2015. Opiekunem naukowym podczas pobytu była dr. Markéta Caravolas. BLL jest wiodącym światowym ośrodkiem prowadzącym badania dysleksji. Otrzymałam grant na podróż i pobyt przyznany przez European Literacy Network.
- 5.8. Kierownik projektów badawczych finansowanych przez Uniwersytet Gdański:

- 2014 *Trudności polskich uczniów w uczeniu się czytania i poprawnej pisowni w języku angielskim - opracowanie nowej metody diagnostycznej* (538-7416-B456-14).  
Metoda jest w przygotowaniu. Praca powstała w ramach projektu:
- **Łockiewicz, M.**, Warmbier, M. (2018). Charakterystyka umiejętności czytania pojedynczych słów i pseudosłów, poprawnego pisania oraz słownika biernego w języku angielskim (L2) u polskich uczniów gimnazjów i liceów. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J, Paedagogia-Psychologia, XXXI(3)*, 51-68. <https://doi.org/10.17951/j.2018.31.3.51-68>.
- 2013 *Trudności polskich uczniów w uczeniu się czytania i poprawnej pisowni w języku angielskim* (538-7416-B128-13). Prace powstałe w ramach projektu:
- **Łockiewicz, M.**, Jaskulska, M. (2019). Linguistic transfer in English as a Foreign Language in a single free writing task in Polish students with and without dyslexia. *Educational Role of Language Journal, 1(1)*, 113-121.
  - **Łockiewicz, M.**, Jaskulska, M. (2019). NL reading skills mediate the relationship between NL phonological processing skills and a foreign language (FL) reading skills in students with and without dyslexia: a case of a NL (Polish) and FL (English) with different degrees of orthographic consistency. *Annals of Dyslexia, 69(2)*, 219-242. <https://doi.org/10.1007/s11881-019-00181-x>, <https://rdcu.be/bJnJt>.
  - **Łockiewicz, M.**, Jaskulska, M. (2018). Umiejętności poprawnego zapisu wyrazów w L1 pośredniczą w związku pomiędzy poziomem przetwarzania fonologicznego w L1 a poprawnym zapisem wyrazów w L2 u młodzieży poprawnie czytającej, ale nie u młodzieży z dysleksją. *Edukacja, 2 (145)*, 101-113. <https://doi.org/10.24131/3724.180207>.
  - Jaskulska, M., **Łockiewicz, M.** (2017). Polish as L1, English as L2: the linguistic transfer impact on Second Language Acquisition stemming from the interlingual differences: implications for young learners education. *Issues in Early Education, 2(37)*, 68-76.
  - Wiczorek, D., **Łockiewicz, M.**, Bogdanowicz, M. (2016). Związek wybranych aspektów przetwarzania fonologicznego z poziomem dekodowania u polskich licealistów z dysleksją. *Psychologia Rozwojowa, 21(4)*, 55-72. <https://doi.org/10.4467/20843879PR.16.022.5999>.

- **Łockiewicz, M.**, Jaskulska, M. (2016). Difficulties of Polish students with dyslexia in reading and spelling in English as L2. *Learning and Individual Differences, 51*, 256-264. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.037>.
  - Mielnik, A., **Łockiewicz, M.**, Bogdanowicz, M. (2015). Semantic and phonological verbal fluency in students with dyslexia. *Acta Neuropsychologica, 13(3)*, 253-266. <https://doi.org/10.5604/17307503.1179545>.
  - **Łockiewicz, M.**, Jaskulska, M. (2015). Mental Lexicon, Working Memory, and L2 (English) Vocabulary in Polish Students with and without Dyslexia. *CEPS Journal, 5(1)*, 71-90.
- 2012 *Zdolności muzyczne dzieci z dysleksją (538-7416-0901-12)*. Artykuł w przygotowaniu.
- 2011 *Jakość relacji małżeńskich rodziców zastępczych (538-7416-0700-1)*; współrealizatorka projektu spoza Uniwersytetu Gdańskiego: dr Anna Jankowska, Katedra Pedagogiki Specjalnej i Psychologii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie. Prace powstałe w ramach projektu:
- **Łockiewicz, M.**, Jankowska, A. (2012). Pełnienie funkcji rodziny zastępczej a relacje małżeńskie. W: T. Rostowska i A. Lewandowska-Walter (Red.), *Małżeństwo i rodzicielstwo a zdrowie* (str.124-147). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
  - Jankowska, A., **Łockiewicz, M.** (2012). Relacje małżeńskie i osobowość rodziców zastępczych w świetle badań własnych. W: N. Kosakowska-Berezecka, A. Chybicka i P. Pawlicka, (Red.), *Podróże między kobiecością a męskością* (str. 77-99). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- 2009 *Zasoby psychologiczne dorosłych osób z dysleksją. Analiza czynników osobowościowych (BW/7400-5-0061-9)*. Analizy wykorzystane w rozprawie doktorskiej.
- 2008 *Style uczenia się i mocne strony funkcjonowania poznawczego dorosłych osób z dysleksją (BW/700-5-0062-8)*. Prace powstałe w ramach projektu:
- **Łockiewicz, M.**, Bogdanowicz, K. M., Bogdanowicz, M. (2014). Psychological Resources of Adults With Developmental Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 47(6)*, 543-555.



<https://doi.org/10.1177/0022219413478663>. (ISSN: 0022-2194;  
eISSN: 1538-4780;

- **Łockiewicz, M.**, Karasiewicz, K., Bogdanowicz, M., Bogdanowicz, K. M. (2013). Modele zasobów psychologicznych osób dorosłych z dysleksją i bez tego zaburzenia. *Psychologia Rozwojowa*, 18(2), 65-78.  
<https://doi.org/10.4467/20843879PR.13.011.1184>.

5.9. Pierwsze wydanie monografii: **Łockiewicz, M.**, Bogdanowicz, K. M. (2013). *Dysleksja u osób dorosłych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls zostało dofinansowane przez Uniwersytet Gdański.

5.10. Współpraca z dr Anną Jankowską, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie i dr Stevenem R. Shawem, McGill University, Kanada

- Jankowska, A., Bogdanowicz, M., Shaw, S. R., **Łockiewicz, M.** (2012). Zagrożenia społeczne osób z inteligencją niższą niż przeciętna - jak powstaje błędne koło społecznych niepowodzeń? W: K. Białobrzeska i C. Kurkowski (Red.), *Zagrożone człowieczeństwo. Tom 1. Zagrożenia w obszarze rodziny, dzieciństwa i okresu dorastania* (str. 223-239). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

5.11. Współpraca z dr Izabelą Pietras, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin. Współpracowałyśmy przy realizacji zadań w ramach European Literacy Network (dr Pietras była drugim członkiem Management Committe z Polski).

- **Łockiewicz, M.**, Pietras, I. (2018). Polska szkoła w multijęzycznej Europie. Analiza przebiegu edukacji językowej w odniesieniu do nauczania języków obcych. *Prace językoznawcze. Papers in Linguistics*, XX(1), 101-118.

5.12. Współpraca z dr Dorotą Kalką, Uniwersytet Humanistycznospołeczny SWPS, Sopot

- Kalka, D., **Łockiewicz, M.** (2017). Happiness, life satisfaction, resiliency, and social support in students with dyslexia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(5), 493-508. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1411582>.

5.13. Współpraca z Uniwersytetem Medycznym im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu

- Płotek, W., Kluzik, A., Cybulski, M., Grześkowiak, M., **Łockiewicz, M.**, Bogdanowicz, M., Drobnik, L. (2014). Non-word reading test and anesthesia. How do anaesthetized patients decode the contents without referring to the meaning? *Anaesthesiology Intensive Therapy*, 46(3), 139-144. <https://doi.org/10.5603/AIT.2014.0026>.

5.14. Współpraca z Pracownią Testów Psychologicznych i Pedagogicznych w Gdańsku

- Bogdanowicz, M., Sajewicz-Radtke, U., Radtke, B. M., Kalka, D., Karpińska, E., Bogdanowicz, K. M., **Łockiewicz, M.** (2016). *Bateria metod diagnozy przyczyn*

*niepowodzeń szkolnych u uczniów powyżej 16. roku życia. BATERIA-16 plus [B-16].*

Gdańsk: PTPiP Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.

5.15. Współpraca z prof. Marią Pąchalską z Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

- Bogdanowicz, K. M., **Łockiewicz, M.**, Bogdanowicz, M., Pąchalska, M. (2014). Characteristics of cognitive deficits and writing skills of Polish adults with developmental dyslexia. *International Journal of Psychophysiology*, 93(1), 78-83. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2013.03.005>.
- **Łockiewicz, M.**, Bogdanowicz, K. M., Bogdanowicz, M., Karasiewicz, K., Pąchalska, M. (2012). Memory impairments in adults with dyslexia. *Acta Neuropsychologica*, 10(2), 215-229. <https://doi.org/10.5604/17307503.1008244>.
- Pąchalska, M., Bogdanowicz, K., Tomaszewska, K., **Łockiewicz, M.**, Bogdanowicz, M. (2009). The stimulation of artistic creativity in dyslexic adults. *Acta Neuropsychologica*, 7(2), 113-130.

5.16. Współpraca z Instytutem Badań Edukacyjnych w Warszawie - od 07.2012 do 09.2012 ekspertka w projekcie *Entuzjaści Edukacji*.

5.17. Członek Komitetu Naukowego konferencji *1<sup>st</sup> Literacy Summit*, Porto, Portugalia. Członek Komitetu Organizacyjnego 8 konferencji międzynarodowych (6 po uzyskaniu stopnia doktora i 2 przed uzyskaniem stopnia doktora) i 6 ogólnopolskich (4 po uzyskaniu stopnia doktora i 2 przed uzyskaniem stopnia doktora). Niektóre konferencje były współorganizowane przez uczelnie i instytucje inne niż Uniwersytet Gdański, np. Polskie Towarzystwo Dysleksji i Poradnię Psychologiczno -Pedagogiczną w Pruszczu Gdańskim.

5.18. 11 recenzji dla czasopism angielskojęzycznych, w tym 7 recenzji dla czasopism zagranicznych (mających wyliczony współczynnik wpływu IF) i 4 recenzje dla czasopism polskich. 1 recenzja dla czasopisma polskojęzycznego. 5 recenzji metod diagnostycznych specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu dla Pracowni Testów Psychologicznych i Pedagogicznych w Gdańsku.

5.19. Czterokrotny wyjazd na stypendium w programie Erasmus: 11-15.05. 2015 - Klaipėdos Universitetas, Kłajpeda, Litwa, 5-12.03.2012 - Universidad de Jaén, w Jaén, Hiszpania, 22-26.03.2010 - Klaipėdos Universitetas, Kłajpeda, Litwa, 4-10.02.2009 - Rovira i Virgili University, Tarragona, Hiszpania.

5.20. Członkostwo w 3 międzynarodowych organizacjach (obecnie) oraz 1 międzynarodowej i 1 krajowej (w przeszłości). Nie pełnię żadnej funkcji w żadnej z wymienionych organizacji.

## **6. Informacja o osiągnięciach dydaktycznych, organizacyjnych oraz popularyzujących naukę lub sztukę.**

### 6.1. Osiągnięcia dydaktyczne

#### 6.1.1. Prowadzenie zajęć dydaktycznych

A) Uniwersytet Gdański - od 2006 roku (przedmioty prowadzone w różnych latach)

- Język angielski profilowany: Introduction to Psychology
- Teaching reading and writing to young learners
- The psychology of language
- Developmental dyslexia
- Psychological English
- Seminarium kursowe
- Seminarium magisterskie
- Promotorka pomocnicza w przewodzie doktorskim mgr Hanny Szpilczyńskiej, promotor: prof. Ewa Czaplewska; otwarcie przewodu 26.04.2019

B) Wydział Zamiejscowy w Sopocie SWPS Uniwersytetu Humanistycznospołecznego w Sopocie - od 2017

- Diagnoza w szkole. Diagnoza dysleksji

C) Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu w Gdyni - 2011-2018 (przedmioty prowadzone w różnych latach)

- Podstawy psychologii
- Zarys psychologii społecznej
- Psychologia społeczna
- Psychologia komunikacji
- Interpersonal communication and negotiations
- Seminarium licencjackie
- Seminarium magisterskie

D) Akademia Morska w Gdyni - 2015-2017

- Psychologia

E) Akademia Marynarki Wojennej, Gdynia - 2010-2013

- Psychologia i socjologia
- Psychologia społeczna

#### 6.1.2. Opieka naukowa nad studentami

A) Promotor 10 prac magisterskich - Instytut Psychologii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański (od 2013)

B) Promotor 28 prac licencjackich oraz 15 prac magisterskich - Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu w Gdyni (2011-2014)

C) Recenzent prac magisterskich, Instytut Psychologii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

6.1.3. Opieka naukowa nad doktorantami w charakterze opiekuna naukowego lub promotora pomocniczego

A) Dr Martyna Jaskulska, od 2012, tytuł pracy: *Trudności polskich uczniów z dysleksją i dysortografią w nauce poprawnej pisowni angielskiej*; promotor: prof. dr hab. Marta Bogdanowicz, Uniwersytet Gdański, opiekun naukowy, uchwała Rady Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Gdańskiego o nadaniu stopnia naukowego: 21.12.2016.

B) Hanna Szpilczyńska, od 2018, tytuł pracy: *Dwujęzyczność zawodowa filologów a ich funkcjonowanie poznawcze po sześćdziesiątym roku życia*; promotor: dr hab. Ewa Czaplewska, prof. nadzw., promotor pomocniczy, otwarcie przewodu 26.04.2019.

6.2. Osiągnięcia organizacyjne

6.2.1. 2007-2018 - koordynowanie programu Erasmus w Instytucie Psychologii - kontakt z uczelniami, rekrutacja studentów wyjeżdżających do uczelni partnerskich, opieka nad studentami wyjeżdżającymi do uczelni partnerskich, opieka nad studentami oraz pracownikami naukowymi przyjeżdżającymi z uczelni partnerskich, rekrutacja pracowników wyjeżdżających do uczelni partnerskich, podpisywanie nowych umów oraz uaktualnianie już istniejących, koordynowanie około 30 umów z zagranicznymi uczelniami partnerskimi, aktualizowanie strony internetowej programu Erasmus w Instytucie Psychologii

6.2.2. Od 2010 - przewodnicząca lub członek Komisji Egzaminacyjnej egzaminu doktorskiego z języka angielskiego, Instytut Psychologii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

6.2.3. 2007 - członek Komisji Rekrutacyjnej, Instytut Psychologii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

6.2.4. 2013 - Przewodnicząca Komisji Rekrutacyjnej, Instytut Psychologii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

6.2.5. Członek Komitetu Organizacyjnego 14 konferencji

6.2.6. Od 2006 - tłumaczenia (ustne i pisemne) na potrzeby wewnętrzne Instytutu Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego

### 6.3. Osiągnięcia popularyzatorskie

#### 6.3.1. Opracowanie anglojęzycznej wersji Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz

- Bogdanowicz, M., Bogdanowicz, K. M., **Łockiewicz, M.** (2015). *The Good Start Method for English. Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju i uczeniu się dzieci rozpoczynających naukę języka angielskiego*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz, M., Bogdanowicz, K.M., **Łockiewicz, M.** (2016). „The Good Start Method for English” - nowy program wspomaganie rozwoju i uczenia języka angielskiego. *Bliżej Przedszkola*, 2(173), 26-31.
- Bogdanowicz, M., **Łockiewicz, M.**, Bogdanowicz. K. M. (2013). Film szkoleniowy (30 min.): *The Good Start Method for English - Teaching English to Young Learners and Supporting Development*

#### 6.3.2. Prace popularno-naukowe

- Bogdanowicz, K. M., **Łockiewicz, M.**, Bogdanowicz, M. (2014). Style i strategie uczenia się studentów z dysleksją rozwojową - przegląd literatury przedmiotu. W: M. Ziminicka (Red.), *Dysleksja wśród osób dorosłych. Wyzwania dla pracodawcy i nauczyciela* (str. 19-28). Kraków: EduBridge Centrum Kreatywnego Uczenia.
- Bogdanowicz M., **Łockiewicz M.**, Bogdanowicz K. (2007). Life skills. W: I. Smythe (Red.), *Dyslexia: A Guide for adults* (str. 54 - 73). Sofia: Project Include. A EU Funded Pan-European Project.
- **Łockiewicz, M.** (2008). Style uczenia się - wybrane koncepcje poznawcze. *Gdyński Kwartalnik Oświatowy*, 3(21), 32 - 38.

#### 6.3.3. Recenzje wydawnicze 2 numerów czasopisma *Dysleksja, Biuletyn Polskiego*

*Towarzystwa Dysleksji* - w 2011 i 2013

#### 6.3.4. Tłumaczenia

- preambuła Karty Europejskiej Sieci Komunikacji Pisemnej: European Literacy Network (ELN)
- 2016-2018 - tłumaczenie newsletterów Akcji COST IS1401 Strengthening Europeans' Capabilities by Establishing the European Literacy Network
- 9.09.2013 - tłumaczenie konsekwentne spotkania z Prof. Angelą J. Fawcett, organizator: Polskie Towarzystwo Dysleksji
- tłumaczenie wykładów na konferencjach: I Międzynarodowa Konferencja Psychologiczna *Nauka wobec religijności i duchowości człowieka*, Gdańsk, Polska, 24.04.2012; *Zaburzenie*

*osobowości typu borderline - teoria i praktyka*, Gdańsk, Polska, 3.09.2011; międzynarodowa mini-konferencja *Relationship Development Maintenance and Dissolution*, Gdańsk, Polska, 9.07.2011; Międzynarodowa konferencja *Inteligencja niższa niż przeciętna - problemy i wyzwania*, Gdańsk, Polska, 14.05.2011; Konferencja Naukowo-Szkoleniowa *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych - diagnoza i pomoc*, Gdańsk, Polska, 23-24.09.2010; 15 Jubileuszowa Konferencja Polskiego Towarzystwa Dysleksji *Dysleksja problemem całego życia*, Gdańsk, Polska, 15.09.2006  
- tłumaczenie wystąpień podczas APC - International Advanced Practitioners Course Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, Gdańsk, Polska, 4-5.05. 2007 oraz 1-3.05.2006, Sopot, Polska

**7. Oprócz kwestii wymienionych w pkt. 1-6, wnioskodawca może podać inne informacje, ważne z jego punktu widzenia, dotyczące jego kariery zawodowej.**

7.1. 9.07.2018: Medal Komisji Edukacji Narodowej za szczególne zasługi dla oświaty i wychowania; legitymacja Nr 164416; Minister Anna Zalewska, Ministerstwo Edukacji Narodowej

7.2. 18.09.2015 - Nagroda Naukowa Polskiego Towarzystwa Dysleksji za istotny wkład w rozwój wiedzy nt. dysleksji u dorosłych

7.3. 16.11.2010 - stypendium w konkursie Fundacji Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego dla wyróżniających się doktorantów i młodych pracowników Uniwersytetu Gdańskiego w roku akademickim 2010/2011

7.4. Od 2006 – członek Polskiego Towarzystwa Dysleksji

7.5. 5.05.2004 - kurs doskonalący w zakresie Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz (100 godzin), organizowany przez Polskie Towarzystwo Dysleksji, dyplom nr 496/2004

.....*Łodziejewicz*.....

(podpis wnioskodawcy)