

Alina Tomaszewska

Wydział Nauk Społecznych. Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie

Funkcja emancypacyjna szkoły w narracjach osób z dysleksją

ABSTRAKT: Przebieg kariery edukacyjnej może zmieniać swą postać w czasie, a zmianę tę determinują czynniki tkwiące w samej osobie, jej rodzinie, grupie rówieśniczej, środowisku szkolnym oraz pozaszkolnym. Przeprowadzone badania pokazują, że szczególną i decydującą rolę w procesie kształtowania się karier edukacyjnych odgrywa szkoła. Indywidualizacja procesu kształcenia, a więc zarazem położenie większego nacisku na wypełnianie przez szkołę w szerszym zakresie funkcji emancypacyjnej (obok adaptacyjnej i rekonstrukcyjnej), ma szczególne znaczenie w odniesieniu do osób z zaburzeniami rozwoju, w tym także ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, których biografie edukacyjne stanowią podstawę prezentowanych wyników badań.

SŁOWA KLUCZOWE: autobiografia, droga edukacyjna, funkcje szkoły, osoby z dysleksją rozwojową

Kontakt:	Alina Tomaszewska Zakład Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej Instytut Pedagogiki Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie ul. Monte Cassino 15 70-466 Szczecin alina.tomaszewska19@gmail.com
Jak cytować:	Tomaszewska, A. (2013). Funkcja emancypacyjna szkoły w narracjach osób z dysleksją. <i>Forum Oświatowe</i> , 1(48), 57-71. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/1
How to cite:	Tomaszewska, A. (2013). Funkcja emancypacyjna szkoły w narracjach osób z dysleksją. <i>Forum Oświatowe</i> , 1(48), 57-71. Retrieved from: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/1

WPROWADZENIE

Wśród funkcji, jakie wyznaczane są szkole, wyodrębnia się funkcję adaptacyjną, rekonstrukcyjną i emancypacyjną. Każda z nich związana jest z określonymi sferami funkcjonowania człowieka i daje podstawy umożliwiające zdobycie kompetencji niezbędnych do pełnienia przyszłych ról społecznych. Funkcje adaptacyjna i rekonstrukcyjna, jak opisuje je Zbigniew Kwieciński, wiążą się z odtwarzaniem i przekazywaniem kultury oraz rekonstruowaniem struktur społecznych, wprowadzaniem w zastane role społeczne i zawodowe, a także z uznaniem istniejącego porządku za niezastąpiony (Kwieciński, 1995, s. 21). Wymienione funkcje odgrywają ważną rolę, jednakże coraz częściej podkreśla się znaczenie trzeciej funkcji, funkcji emancypacyjnej, która łączona jest z innymi ważnymi i uznanymi za kluczowe, kompetencjami. Są to kompetencje umożliwiające podejmowanie działań zmierzających do zmian własnej sytuacji oraz do świadomego przekraczania indywidualnych granic. Osiągnięcie ich stanie się możliwe wówczas, gdy szkoła podejmie działania, dzięki którym uczeń będzie przygotowany do dostrzegania i rozumienia własnych możliwości, a także ograniczeń. Funkcja emancypacyjna wymaga od szkoły indywidualizacji w pracy z uczniami, stwarzając im tym samym większe szanse na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego, a w konsekwencji także sukcesu w innych obszarach funkcjonowania w życiu dorosłym.

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE

Droga edukacyjna wyznaczana jest poprzez osiągnięcia i porażki szkolne osoby, co oznacza, że linia przedstawiająca przebieg kariery edukacyjnej może zmieniać swą postać w czasie, a zmianę tę determinują określone czynniki. Wśród nich wymienić należy te tkwiące w środowisku szkolnym (które obszerniej omówione zostaną w niniejszym tekście), a także tkwiące w samej osobie, w jej rodzinie, w grupie rówieśniczej, w środowisku pozaszkolnych instytucji wychowania oraz w środowisku wychowania pośredniego.

Niniejsze rozważania stanowią próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie o jedną z grup czynników determinujących sukces szkolny. Sformułowane ono zostało następująco: Jakie czynniki tkwiące w środowiskach szkolnych osób z dysleksją wskazywane są w autobiografiach jako elementy wyznaczające przebieg trajektorii edukacyjnych?

Badanie przeprowadzone zostało z wykorzystaniem metody biograficznej. Do respondentów skierowany został „list przewodni” zawierający informacje przybliżające uczestnikom badania, które fragmenty ich biografii pozwolą najlepiej odpowiedzieć na pytanie będące głównym problemem badawczym. W badaniu wzięło udział 58 osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Były to osoby, które osiągnęły co najmniej etap edukacji ponadgimnazjalnej, czyli wykroczyły poza edukację obowiązkową i powszechną.

Autobiografie napisali: uczniowie liceów ogólnokształcących (24 biografie), uczniowie techników (3 biografie), studenci (19 biografii), doktorant (1 biografia) oraz osoby w wieku od 26 do 55 lat, które ukończyły edukację szkolną, w czasie zbierania materiału badawczego (11 biografii). W badaniu wzięło udział 11 kobiet i 47 mężczyzn. Szczegółowe informacje na temat badania oraz „list przewodni” przekazywane były uczniom przez pedagogów szkolnych (pedagogzy – dzięki prowadzonej dokumentacji – wiedzieli, którzy uczniowie mogą uczestniczyć w badaniach). Inną formą pozyskiwania respondentów były bezpośrednie spotkania z uczniami bądź studentami na terenie szkół i uczelni. Autobiografie, które włączone zostały do analizy, napisane zostały także na konkurs o nagrodę im. Hansa Christiana Andersena pt. „Jak radzić sobie z dysleksją”, który zorganizowany został przez Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Dysleksji. Wśród respondentów znalazły się także osoby z dysleksją, które o swoich trudnościach związanych ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z różnych przyczyn, pisały na forach dyskusyjnych, blogach lub wypowiadały się na omawiany temat podczas wywiadów (treść tych wywiadów udostępniona została w Internecie). Obecność adresu poczty elektronicznej bądź numeru komunikatora internetowego Gadu-Gadu (przy wypowiedziach) umożliwiła nawiązanie z nimi kontaktu.

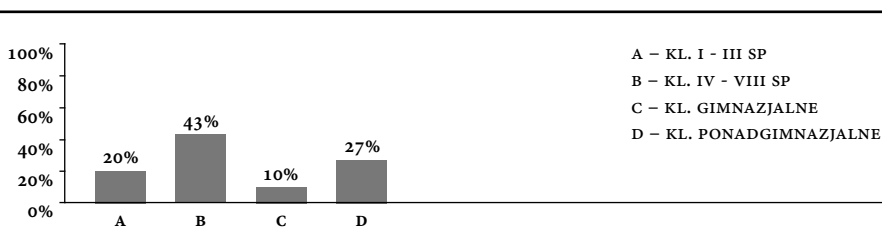
WYNIKI BADAŃ

Indywidualizacja procesu kształcenia, a więc zarazem położenie większego nacisku na wypełnianie przez szkołę w szerszym zakresie funkcji emancypacyjnej, ma szczególne znaczenie w odniesieniu do osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W obrębie tej grupy dość liczną kategorię stanowią osoby ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Dysleksja rozwojowa, określana jako zaburzenia komunikowania się za pomocą pisma, ma niewątpliwie związek z edukacyjnymi losami osób nią dotkniętych.

O szkole, jako swoistym miejscu, w którym realizowana jest funkcja emancypacyjna, możemy mówić wówczas, gdy nauczyciel podejmuje trud poznania ucznia, poprzez między innymi wstępną diagnozę oraz ocenę przyczyn występujących u niego

niepowodzeń szkolnych. Z punktu widzenia ucznia bardzo ważne jest wczesne ich dostrzeżenie, a następnie podjęcie decyzji o przeprowadzeniu badania psychologiczno-pedagogicznego w celu potwierdzenia bądź zaprzeczenia występowania dysleksji, a przede wszystkim zaplanowanie i podjęcie odpowiednich oddziaływań terapeutycznych.

Z analizy materiału badawczego można wnioskować, że rozpoznanie przez nauczycieli u uczniów charakterystycznych symptomów oraz wskazanie potrzeby przeprowadzenia specjalistycznej diagnozy, wystąpiło w przypadku co drugiej osoby. Wczesna interwencja, czyli podejmowanie działań w czasie, gdy badani byli uczniami klas I-III szkoły podstawowej, obejmowała zaledwie 6 osób (spośród 30 respondentów, którzy skierowani zostali na badanie właśnie przez nauczycieli). W klasach IV-VIII symptomy dostrzeżono u 13 osób, pozostali przebadani zostali na podstawie skierowań sformułowanych przez szkołę w czasie nauki w klasach gimnazjalnych – 3 osoby i ponadgimnazjalnych – 8 osób.



Wykres 1. Dostrzeżenie przez nauczycieli symptomów i podjęcie decyzji o badaniu

O okolicznościach związanych z tą bardzo ważną sferą nauczycielskich kompetencji respondenci napisali między innymi w następujący sposób:

Na badanie dostałem się dzięki spostrzegawczości i sumienności opiekunki klasy w klasach I-III podstawówki (Ba, M, St)¹.

Na badania skierowała mnie moja wychowawczyni (uczyła historii), sprawdzając moje zeszyty stwierdziła, że powinienem na takie badania się udać, ale niestety nie uczyła mnie j. polskiego, więc trzeba było się udać to nauczycielki od polskiego, aby mi wydała opinię, z którą mógłbym się udać na takie badanie, ale niestety na moją prośbę nie chciała mi takiego czegoś wydać. Mojej wychowawczyni też się długo nie udawało, dopiero po jakimś czasie i po usilnych prośbach dała mi taką opinię (Wo, M, St).

Nieumiejętność dostrzeżenia pierwszych sygnałów świadczących o możliwości występowania u uczniów parcjalnych deficytów funkcji poznawczych wiąże się niejednokrotnie z bardzo dotkliwymi konsekwencjami:

„Masz króliczy mózdzek przepisz to sto razy” – mawiała do mnie nauczycielka w szóstej klasie szkoły, wówczas jeszcze powszechnej. Cierpiałem srogo od pani, dla której podstawy ortografii nie miały tajemnic, ale będącej pedagogiem gatunku raczej miernego. Szkoła radziła sobie za to ze mną przy pomocy czerwonego ołówka, którym pani darła z pasją zeszyty, epitetów nawiązujących do parzystokopytnych i maltretowania mojej matki. Znienawidziłem więc moją nauczycielkę, szkołę, czytanie, pisanie i wszystko, co wiązało się z wychodzeniem właśnie do niej (Le, M, ASt).

Przez cały okres edukacji nikt nie zauważył mojego problemu. Z jednej strony środowisko pozytywnie punktowało moje predyspozycje artystyczne i chętnie z nich korzystało [...] z drugiej strony miałem sygnały, że jestem osobą mało zdolną, nie umiejącą zapamiętać nawet prostych reguł. [...] W pierwszej klasie od razu zaczęły się problemy. To był koszmar!!! Czytanie, dyktanda, wypracowania i gramatyka spędzały mi sen z powiek. Nigdy nie miałem problemów z zajęciami artystycznymi, matematyką, fizyką czy chemią. Jedyne problemy to wzory i regułki. Rozumiałem je i potrafiłem zastosować natomiast nie mogłem zapamiętać ich w oryginalnej postaci [...]. Po prostu byłem „głębem”! Całą szkołę podstawową przygotowywałem się do bycia malarzem. Do liceum plastycznego nie dostałem się z powodu kilkudziesięciu błędów ortograficznych w dyktandzie na egzaminie wstępnym. [...] Sztuki plastyczne ocenione na 5 a matematyka na 4+ (4 dobrze rozwiązane zadania i piąte dobrze rozpoczęte – brakło czasu na dokończenie z wiadomych względów). Żadnych szans. To był dla mnie dramat mogący skończyć się samobójstwem. Analizując tamten czas, dokładnie pamiętam początek mojego zapadania w kompleksy. Powoli, z ulgą zacząłem wychodzić z potężnych kompleksów nabytych w szkole podstawowej i średniej (Ya, M, AŚr).

Trudno jednoznacznie określić, dlaczego decyzje o przeprowadzeniu badania podejmowane były tak późno. Jednym z powodów mógł być niewątpliwie niski poziom świadomości nauczycieli w zakresie dysleksji. Pojęcie „świadomość” nauczyciela zawiera takie elementy jak: wiedza, rozumienie oraz oparte na nich działanie.

Wiedza nauczycieli dotycząca specyficznych trudności w uczeniu się oceniana była przez badanych w sposób zróżnicowany. Pojawiały się zatem wypowiedzi pozytywnie ją oceniające:

Miałem fajne polonistki, z którymi miałem dobry układ, więc było spoko. Nie bili mnie za ortografię i już (Mi, M, St).

Ale także obok tych pozytywnych opinii formułowane były inne, oceniające tę wiedzę bardzo nisko. Ich autorami były głównie osoby, których przebieg kariery edukacyjnej można określić jako zakłócony z zaznaczającymi się długotrwałymi niepowodzeniami szkolnymi:

Nauczyciele woleli przyjmować, że po prostu mi się nie chce niż trochę przyłożyć się do pracy, [...] Nikt nie brał pod uwagę mojego zaświadczenia, [...] Tacy niekompetentni i zanedbujący swoje obowiązki ludzie mają prawo decydować o losach młodego człowieka (Sn, M, Ast).

Moja wiedza o dysleksji była bardzo znikoma i błędnie utożsamiana z robieniem błędów ortograficznych, to samo dotyczyło nauczycielki, która skierowała mnie na badania; po skierowaniu mnie na badania jej rola się skończył. Okres klas początkowych I-III był dla mnie najcięższym okresem w szkole, tam doświadczyłam najwięcej uwag krytycznych i obelg, a nawet byłam wyśmiewana przez nauczycielkę (Ag, K, St).

Szkoła nie doprowadziła do żadnych jego sukcesów. Opinia przyszła do szkoły i została wpięta między inne papierki i nikt poza wychowawczynią się tym nie przejmował (Ba, M, St).

Nauczyciele traktowali mnie tak, jakby mnie nie było. Cały wysiłek polegał na wzywaniu rodziców do szkoły i pokazywaniu im moich kiepskich stopni. Gdy już przerzucili obowiązek nauczania mnie na moich rodziców – czekali na efekty (Łu, M, St).

Czasem brak rozumienia istoty specyficznych trudności w uczeniu się, przy pobieżnej wiedzy w tym obszarze, skłania do ukrywania przed uczniami przyczyn ich trudności, co w opinii nauczycieli zapobiega nadmiernemu wykorzystywaniu nabytych, dzięki opinii stwierdzającej dysleksję, szczególnych „praw”. Oznaczałoby to bowiem, że uczeń może oczekiwać od nauczyciela (zgodnie zresztą z istniejącymi zapisami prawnymi) konkretnych działań i przede wszystkim wsparcia. Niski poziom rozumienia istoty dysleksji nie sprzyja zmianom, które powinny dokonać się w zakresie wykorzystywanych przez nauczyciela metod i form pracy.

Najbardziej dokuczliwe było, kiedy ktoś uważał, że dysleksja to tylko wymówka i traktował trochę... nie wiem jakiego słowa użyć, nie pogardliwie, ale jednak było to nieprzyjemne, takie zarzucanie nieszczerých intencji, podczas gdy ja naprawdę wolałbym nie robić błędów i pisać ładnie (Vo, M, St).

Zdarzają się również sytuacje, związane z postawami uczniów z dysleksją, które mogą budzić niepokój. Postawy te świadczą o bagatelizowaniu pojawiających się trudności wynikających z dysleksji oraz o braku motywacji do podejmowania działań mających na celu ich przezwyciężanie. Dotyczy to zwłaszcza osób, które na każdym etapie kształcenia mogły liczyć ze strony nauczycieli na wiedzę i zrozumienie w zakresie specyficznych trudności w uczeniu się. Taka sytuacja ma negatywne ale też i, w pewnym sensie, pozytywne aspekty. Nieodczuwanie potrzeby pracy nad pojawiającymi się trudnościami w uczeniu się zaliczyć należy oczywiście do negatywnych

stron funkcjonowania osoby z dysleksją. Świadomość przysługujących praw, które obejmują między innymi nieuwzględnianie podczas oceniania popełnianych błędów ortograficznych, bywa głównym elementem zmniejszającym motywację do podejmowania aktywności w tym zakresie. Uczeń wraz z otrzymaniem dokumentu (opinii) uznaje, że jest w posiadaniu „usprawiedliwienia”, które zwalnia go z odpowiedzialności za brak określonej umiejętności, a także z konieczności podjęcia dodatkowych starań, aby pokonywać trudności.

Nikt się nie martwił – bo wiadomo, że mam chorobę, na studiach to już w ogóle o problemu (Ra, M, AD).

W zasadzie wiedza, że jestem dyslektykiem i dysortografikiem nie spowodowała w moim życiu istotnych zmian. Wcześniej ja i moje otoczenie odbieraliśmy tę sytuację tak, że po prostu piszę nieortograficznie; ten typ tak ma. A potem zostało to nazwane i tyle (La, M, Ast).

Temat dysleksji nie istniał, ja się tym nigdy nie przejmowałem, [...] mam dysleksję, ale nigdy nie odczuwałem trudności z nią związanych, nigdy nie miałem na tym tyle problemów w szkole, w ogóle nigdy ich nie miałem (Mi, M, St).

Takie obawy bywają uzasadnione, szczególnie wówczas, gdy wiedza w społeczeństwie (głównie w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej, mass mediach) jest bardzo powierzchowna i skupia się przede wszystkim na wybranych aspektach tego zaburzenia. Taka postawa ucznia może kształtować się również wtedy, gdy diagnoza postawiona została późno, gdy trudności wynikające z dysleksji były i są nadal przyczyną często dotkliwych i trwających przez długi czas porażek i wiążących się z nimi upokorzeń. Opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej może stać się dokumentem, który czasami pozwala na nowo sformułować samoocenę, daje szansę na uwolnienie się od poczucia bycia gorszym, ale nie zawsze w ślad za tym idzie postanowienie dołożenia starań, aby zminimalizować objawy. „Lista” objawów zawarta w opinii jednocześnie bywa odbierana jako wykaz możliwych do popełniania błędów, które nie mogą podlegać ocenie szkolnej.

Jak miło wreszcie nie będzie więcej bań za dyktanda (Ho, M, St).

Oczywiście w autobiografiach zawarte były również informacje świadczące o tym, że otrzymanie opinii łączyło się z uczuciem ulgi, a także ze zobowiązaniem do pracy:

Uczucia [związane z momentem otrzymania opinii] były mieszane, gdyż jednocześnie zwalniało mnie to z jakiegoś tam obowiązku, dawało przywilej, a jednocześnie zmuszało do dalszej pracy nad tym żebym robił jak najmniej błędów (Mie, M, T).

Za pozytywny aspekt omawianych postaw uznać można zjawisko, które pozwala osobie mającej określone trudności na budowanie pozytywnej oceny własnej osoby. Poczucie sukcesu lub niepowodzenia występuje w odniesieniu do zadań zawartych w pewnym przedziale trudności, które przez Ernesta Hilgarda określone zostały jako *strefa osobistego zaangażowania*. Do strefy tej należą zadania o średnim stopniu trudności. Natomiast poczucie sukcesu lub niepowodzenia nie występuje w odniesieniu do zadań bardzo trudnych oraz bardzo łatwych, których wykonanie, zgodnie z oceną danej osoby, leży znacznie powyżej lub poniżej jej możliwości (Skorny, 1980, s. 5-22). Dla części badanych poprawność ortograficzna zaliczana jest do zadań, które leżą poza ich *strefą osobistego zaangażowania*. Oznacza to, że osoby te popełniając błędy, a w konsekwencji także otrzymując negatywne oceny za tzw. „ortografię”, nie doświadczają poczucia porażki.

Dopiero w trzeciej nauczycielka poddała się i zaczęła mi stawiać dwie oceny z wypracowań – za treść i za ortografię. To była wielka zmiana, bo o ile 1 za ortografię nie wzbudzała mojego większego zainteresowania, o tyle do treści przykładałem się z całych sił i kiedy kolejne prace kończyły się jedynekami, dwójkami i trójkami, czułem się mocno niedoceniony [...] ale obok nich wreszcie pojawiły się 5 i 6 (Br, M, St).

Uzyskaniem pozytywnego wyniku egzaminów wstępnych do szkół ponadpodstawowych (przed reformą) czy sprawdzianów, egzaminów gimnazjalnych i maturalnych (po reformie) przez uczniów, zainteresowani byli zarówno uczniowie jak i nauczyciele. Posiadanie przez ucznia opinii stwierdzającej dysleksję może być czynnikiem ułatwiającym przekraczanie tych progów selekcyjnych. Z tego powodu zdarza się, że nauczyciel, który wcześniej nie był zainteresowany wyjaśnieniem przyczyn pojawiających się u ucznia trudności, nagle, gdy staje już w obliczu oceny zewnętrznej, uznaje pojawienie się „papierka” za coś bardzo wskazanego i pożądanego. Korzyści wydają się być obopólne. Praca ucznia uzyskuje wyższą punktację, a szkoła, być może, wyższą lokatę w rankingu szkół.

Na badania kazał mi iść mój nauczyciel j. polskiego. Powiedział, iż muszę mieć pierwsze badania co najmniej dwa lata przed maturą [...], bo jeśli nie zrobię tego, to poprzez charakter pisma oraz błędy mogę nawet oblać maturę, bo wypracowania piszę dobre, lecz przez charakter pisma (głównie) i błędy, mogą być problemy. Skoro kazał to poszedłem (Kr, M, St).

Kolejnym elementem określającym stopień realizowania przez szkołę funkcji emancypacyjnej jest wsparcie ucznia w przypadku pojawienia się trudności, a przede wszystkim udzielenie mu wszechstronnej pomocy w ich przezwyciężaniu. Postrzeganie nauczyciela jako osoby, która potrafi zrozumieć ucznia i podjąć działania poparte rzetelną wiedzą, ułatwia poznawanie samego siebie oraz daje poczucie bezpieczeństwa.

Dokument stwierdzający dysleksję przedstawili szkole wszyscy badani. Zdaniem części respondentów, przyczyniło się do podjęcia przez nauczycieli określonych działań, które zgodnie z ministerialnymi rozporządzeniami powinny polegać na dostosowaniu wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia. Wypowiedzi tej grupy badanych świadczą o tym, że pojęcie „dostosowanie wymagań edukacyjnych” rozumiane jest przez nauczycieli przede wszystkim jako nieuwzględnianie błędów ortograficznych podczas oceniania prac pisemnych.

Po prostu mniej rygorystycznie patrzono w niektórych sytuacjach na moje błędy. Zwłaszcza tam gdzie sama ortografia była istotą sprawdzianu bądź pracy. W sumie tyle. To samo odnośnie czytania. Tu nawet bardziej, bo po prostu brak umiejętności płynnego czytania stał się akceptowalny (Dz, M, Ast).

Przed badaniem z wypracowań otrzymywałem oceny niedostateczne, które poprawiałem wypowiedziami ustnymi. Po uzyskaniu opinii stwierdzającej dysleksję i dostarczeniu jej do liceum jestem bardziej ulgowo traktowany w zakresie prac pisemnych i popełnianych w nich błędów ortograficznych, interpunkcyjnych itp. (Ad, M, LO).

Gdy wróciłem z diagnozą miałem o tyle łatwiejsze życie, że dostawałem z wypracowań dwie oceny (za stroną merytoryczną i błędy). Dzięki zaświadczeniu zdecydowanie łatwiej było w szkole i w domu (X-R, M, St).

W wypowiedziach osób biorących udział w badaniu pojawiły się także informacje, na podstawie których można wnioskować, że przekazanie szkole opinii doprowadziło do pogorszenia ich sytuacji szkolnej.

Od tej pory [od momentu otrzymania opinii] nic się nie zmieniło może tylko to, że byłem jeszcze bardziej chamsko traktowany przez nauczycielkę od polskiego, która stwierdziła, że choć oceny cząstkowe dają ocenę 4 to ze względu na to orzeczenie nie mogę mieć oceny wyższej niż 3 (przez co nie dostałem świadectwa z paskiem, choć miałem dużo 6 i średnia była wyższa niż 4.75) (Wo, M, St).

Nikt nie brał pod uwagę ani mojego zaświadczenia ani możliwości przeprowadzenia jakiś badań czy innego sposobu na szukanie przyczyn moich problemów. Najbardziej denerwujące jest dla mnie to, iż nauczyciele woleli przyjmować, że po prostu mi się chce, niż trochę przyłożyć się do swojej pracy i poszukać źródła problemu oraz to, że dość często starali się mi wmówić, że jak tak dalej pójdzie to zostanę prostym robotnikiem i w dodatku partaczem (Sn, M, Ast).

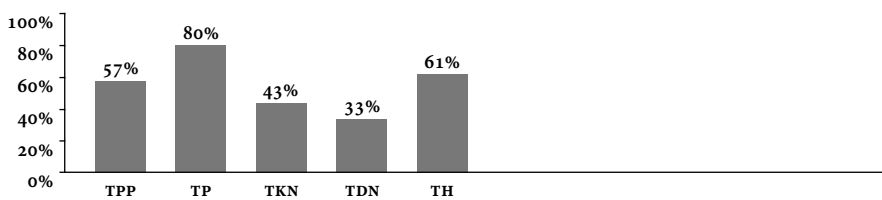
Czasem doświadczanie nieustannych niepowodzeń powoduje, że uczeń nie widzi potrzeby wkładania wysiłku w naukę, ponieważ nie dostrzega możliwości osiągnięcia

sukcesu. Konsekwencją tego jest poddanie się bądź niepodjęcie wysiłku (Rimm, 2000, s. 420).

Naprawdę przykładałem się do tego wielokrotnie, jednak zawsze dostawałem ocenę niedostateczną. Uznałem więc, że to bez sensu. Czy się uczę, czy nie – ocena taka sama (Ya, M, AŚR).

Z analizy materiału badawczego można wnioskować, iż współpraca nauczyciela z instytucjami wspierającymi uczniów w pokonywaniu trudności w uczeniu się (m.in. z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi) właściwie nie istnieje. Działania części nauczycieli ograniczają się do dostrzeżenia niepokojących objawów, wypełnienia skierowania na badanie do odpowiedniej poradni, a następnie najczęściej do obniżenia, a nie dostosowania, wymagań w stosunku do uczniów ze stwierdzoną dysleksją.

Dla każdego ucznia, a szczególnie dla ucznia przejawiającego określone, specyficzne trudności w uczeniu się, ważnym czynnikiem w stosunkach z nauczycielami jest liczenie się z nim, a także docenianie jego wysiłku, sprawiedliwe traktowanie, wyrażanie uznania, umiejętne korygowanie błędów, zachęcanie do pracy, pomoc w przewyższaniu trudności itp.



Wykres 2. Wsparcie nauczycieli (respektowanie opinii)²

Niestety częściej badane osoby formułowały opinie dotyczące działań podejmowanych przez nauczycieli, które trudno określić jako odpowiednie.

Nauczyciele średnio to [opinię] przyjęli, polonistka ciężko przelknęła i nic się nie zmieniło (Sz, M, T).

Wychowawcę nic to nie obchodziło, nawet nie wiem czy wiedział o tym, iż jestem dysortografikiem. Inni nauczyciele także (Pi, M, St).

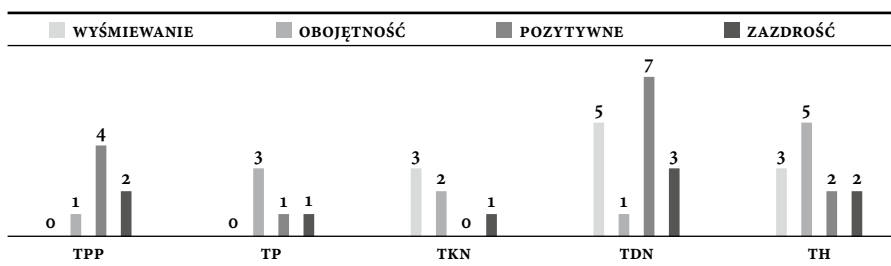
Szkołę kończyłem w wielkim stresie oraz bez nadziei na dostanie się do szkoły średniej (Łu, M, St).

W liceum nikt nie patrzył na mnie jak na „dziecko specjalnej troski”, z małym wyjątkiem. Wychowawczyni i nauczycielka polskiego w jednej osobie wielokrot-

nie podejmowała próby udowodnienia mi, że dysleksja w moim przypadku, to tylko i wyłącznie mój wymysł, co miało swój finał w poradni psychologiczno-pedagogicznej, do której miałam się zgłosić na powtórne badanie (Ag, K, St).

Na pewno mógłbym mniej ucierpieć i więcej zyskać mając opiekuna-pedagoga świadomego mojej ułomności. Myślę, że edukacja takich ludzi jak ja powinna być pod „specjalnym nadzorem” (Ya, M, AŚr).

Porównywanie się z innymi, a także współzawodnictwo wśród uczniów jest nieuniknione. Również w tym obszarze uczeń powinien liczyć na wsparcie ze strony nauczycieli. Wsparcie takie może dotyczyć stosowania różnych form indywidualizowania pracy z uczniem tak, aby miał on szansę uniknięcia negatywnych reakcji ze strony grupy rówieśniczej (np. sprawdzanie umiejętności ucznia w zakresie czytania po zajęciach) oraz działań, które sprawiają, że posiadanie opinii nie będzie równoznaczne z poczuciem bycia gorszym. Niestety w wypowiedziach osób biorących udział w badaniu nie znalazły się informacje świadczące o tym, że nauczyciele takie działania podejmowali.

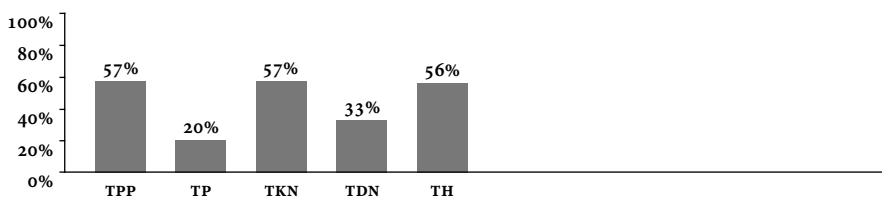


Wykres 3. Reakcje grupy rówieśniczej na fakt posiadania przez respondentów opinii

Przyznam się, że niekiedy marzyłem by ktoś z nauczycieli, choć jedną lekcję wychowawczą poświęcił tematowi dysleksji, ale nigdy się nie doczekałem. Nikt się tym nie zainteresował (Ja, M, LO).

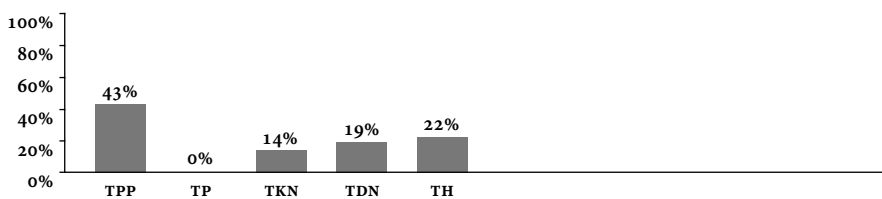
W procesie wszechstronnego rozwoju uczniów bardzo ważne jest stworzenie im możliwości rozwijania zainteresowań. Oferta szkoły w zakresie zajęć pozalekcyjnych powinna dać szansę każdemu uczniowi na osiągnięcie sukcesu, na bycie lepszym w wybranej dziedzinie, zgodnie z jego zdolnościami i zainteresowaniami. Ponadto na terenie szkoły uczniowie powinni mieć możliwość uczestniczenia w zajęciach ko-

rekcyjno-kompensacyjnych, podczas których mogliby pracować nad pokonywaniem specyficznych trudności w uczeniu się.



Wykres 4. Uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych w szkole

Uczestnikami zajęć (organizowanych w szkole i poza nią), które miały na celu udzielenie pomocy w przezwyciężaniu trudności wynikających z dysleksji, było 26 osób (45%) biorących udział w badaniu. Natomiast fakt udziału poza szkołą w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, zadeklarował co czwarty badany.



Wykres 5. Uczestnictwo w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych w szkole

Nie uczestniczyłem w żadnych zajęciach ani ćwiczeniach mających na celu poprawę mojego pisma ani też błędów. W moim zespole szkół ponadpodstawowych z tego co pamiętam takiego czegoś jak dodatkowe zajęcia tego typu nie było. Gdyby było na pewno bym na nie musiał uczęszczać, bo mój nauczyciel od j. polskiego by mnie wysłał (Kr, M, St).

Jakieś śmieszne zajęcia dla dysortografików, które prowadził najstarszy polonista w mojej szkole i na które szedłem się pośmiać a nie czegoś nauczyć (Ho, M, St).

Były to zajęcia dla dysortografików. Godzina w tygodniu ćwiczenie ortografii. Trzeba było na te zajęcia uczęszczać. Kiedy się je opuszczało szkoła nie uznawała wtedy dysleksji ucznia (Pi, M, St).

Z wypowiedzi badanych można wnioskować, że powodem nieuczestniczenia części osób w omawianych zajęciach było nieorganizowanie przez szkołę zajęć, które interesowałyby badanych, brak wiedzy badanych na temat oferty szkoły w tym zakresie oraz brak chęci uczestnictwa w dodatkowych formach aktywności na terenie szkoły.

ZAKOŃCZENIE

Z kompetencjami emancypacyjnymi wiążą się różne typy zachowań osoby w interakcji z otoczeniem. Reakcja na istniejący porządek i wynikająca z niego osobistą sytuację może przyjmować postać *konkordansu* (świadomego uczestnictwa w systemie zależności), *konformizmu* (nieuargumentowanego uczestnictwa albo poddania się biegowi rzeczy, nieuświadomienia sobie zależności i nieodczuwania ograniczeń i opresji), *unikania* (nieświadomego odrzucania uczestnictwa, wycofywania się), *niezgody* (nieświadomego odrzucania zależności, któremu towarzyszy krytyka rzeczywistości i poczucie nieprzyjemności, jednak bez wyraźnego własnego wkładu w zmianę), *rebelii* (świadomego, krytycznego odrzucania zależności, kontestacji albo protestu) bądź *innowacji* (świadomego, krytycznego odrzucania zależności i ograniczeń związanego z podejmowaniem wysiłków skierowanych na wyzwolenie się) (Czerepaniak-Walczak, 1995, s. 159-173).

Na podstawie analizy biografii można wnioskować, że najczęściej pojawiającym się typem reakcji badanych na osobistą sytuację był *konformizm* (26 osób) oznaczający poddanie się biegowi spraw poprzez przyjęcie, pogodzenie się z wynikiem diagnozy, łączący się z brakiem potrzeby bliższego poznania istoty zaburzenia oraz z uznaniem za najważniejszą konsekwencję przeprowadzonych badań fakt otrzymania opinii, która gwarantowała przede wszystkim nieuwzględnianie podczas oceniając popełnionych błędów. Innym, występującym wśród badanych typem reakcji na istniejący porządek jest *konkordans* (3 osoby), oznaczający świadome uczestnictwo w systemie zależności. Łączy się on także z potrzebą poszukiwania wyjaśnień, analizowania swojego położenia. Typ reakcji na opresję określanej jako *niezgoda*, polegający na krytyce i manifestowaniu swojego niezadowolenia, przy jednoczesnym braku udziału w zmienianiu własnego położenia, charakteryzował także niewielką liczbę badanych (3 osoby).

Niestety w działaniach szkoły niezbyt często dostrzega się elementy tworzące warunki wyzwalań i rozwijania potencjału emancypacyjnego uczniów. Świadczyć mogą o tym omówione wcześniej aspekty funkcjonowania szkoły, a także interpretacja pełnych wypowiedzi badanych osób ukazująca, że tylko nieliczne osoby (4) podejmują działania, które określić można mianem *innowacja*, charakteryzujące się poszukiwaniem nowych rozwiązań prowadzących do wyzwolenia się od ograniczeń, jakimi są trudności wynikające z dysleksji oraz wychodzeniem poza dotychczasowy krąg doświadczeń, w tym m.in. znajdowanie sposobów radzenia sobie z niepowodzeniami w oparciu o wiedzę i rozumienie istoty dysleksji. Podkreślić należy, że w przypadku wspomnianych osób, taki typ reakcji był wynikiem aktywności własnej badanych, a nie oddziaływań szkoły.

Przeprowadzone badania pokazują, że szczególną i decydującą rolę w procesie kształtowania się karier edukacyjnych odgrywa szkoła. Przeważająca grupa badanych, których przebieg drogi edukacyjnej określić można jako zakłócony z zaznaczającymi się krótko- bądź z długotrwałymi porażkami, sygnalizowała w autobiografiach, że zmiana szkoły, a więc także nauczycieli, przyczyniła się do wystąpienia w ich karierach edukacyjnych tzw. „punktów zwrotnych”. Oznacza to, że sukcesy, a przede wszystkim poczucie, że ich osiągnięcie jest możliwe, pojawiły się najczęściej dopiero wówczas, gdy uzyskali oni wsparcie w nowych środowiskach szkolnych.

BIBLIOGRAFIA

- Czerepaniak-Walczak, M. (1995). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Rimm, S. (2000). *Dlaczego zdolne dzieci nie radzą sobie w szkole*. Poznań: Wydawnictwo Moderski i S-ka.
- Skorny, Z. (1980). *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

SCHOOL'S EMANCIPATIVE FUNCTION IN NARRATIONS OF PEOPLE WITH DYSLEXIA

ABSTRACT: The course of educational career may change its form over time and the change is determined by the factors deep inside the people themselves, their family, peer group, school and out-of-school environment. The conducted studies indicate that school plays a special and decisive role in the process of shaping the educational careers. Individualization of the educational process and, thus, simultaneously placing more emphasis on the school performing the emancipation function in a wider scope (apart from adaptation and reconstruction functions), is of extreme importance with regard to people with developmental disorders, including those with specific learning difficulties whose educational biographies constitute the basis for presentation of the study results.

KEYWORDS: biography, educational path, people with developmental dyslexia, school functions



-
1. Przykładowe wypowiedzi osób biorących udział w badaniu (wszystkie zapisane kursywą fragmenty tekstu pochodzą z autobiografii respondentów). Znaczenie symboli opisujących osoby biorące udział w badaniu: Ba – dwie pierwsze litery imienia lub pseudonimu, którym posługiwali się uczestnicy badania; M – mężczyzna, K – kobieta; LO – uczeń liceum, T – uczeń technikum, St – student, Ast – absolwent studiów wyższych, Aśr – absolwent szkoły średniej, Ad – doktorant.
 2. Oznaczenia symboli użytych na wykresach: TPP – trajektoria zrównoważona z ponadprzeciętnymi osiągnięciami, TP – trajektoria zrównoważona z przeciętnymi osiągnięciami, TKN – trajektoria zakłócona z krótkotrwałymi porażkami, TDN – trajektoria zakłócona z długotrwałymi porażkami, TH – trajektoria hybrydyczna (analiza biografii nie pozwoliła na zakwalifikowanie do żadnej z pozostałych kategorii). Trajektorie edukacyjne określone zostały na podstawie autobiografii badanych osób.