

Jolanta Bębik

Uniwersytet Gdański

Postawy gimnazjalistów wobec sytuacji szkolnych związanych z uczniami z dysleksją¹

Zagadnienia specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, w skrócie określone terminem dysleksja, są od lat obecne w polskiej edukacji. Warto przy tym zastrzec, że dysfunkcje rozwojowe spowodowane pierwotnymi zaburzeniami funkcji poznawczych i ruchowych najczęściej ujawniają się dopiero na początku szkolnego kształcenia. Tego typu problemy dziecka jako pierwsi zazwyczaj sygnalizują nauczyciele, ponieważ przyjęło się, że głównym wskaźnikiem dysleksji są niepowodzenia szkolne. Nauczycielska diagnoza, przeprowadzona z bliskiej perspektywy poznawczej², jest jednak następnie weryfikowana przez zespół specjalistów. Jeśli uzna on, że źródłem uczniowskich problemów z uczeniem się jest dysleksja, wydaje stosowną opinię z opisem dysfunkcji, ale także mocnych stron dziecka. Od tego momentu uczeń nabywa konkretnych praw określonych w rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej, natomiast od nauczycieli wymaga się ich respektowania oraz stosowania się do zaleceń zawartych w opinii o dysleksji.

Zasady udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej reguluje Rozporządzenie MEN³. Wynika z niego, że uczeń z dysleksją ma prawo do wczesnej diagnozy i wczesnej specjalistycznej interwencji. Nakłada to na szkołę obowiązek dostosowania programu i metod nauczania do możliwości, potrzeb i stylu uczenia się dziecka oraz umożliwienia mu udziału w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych. Wiąże się z tym konieczność dostosowania wymagań edukacyjnych i sposobu oceniania do możliwości ucznia, co znajduje swój wyraz także w regulacjach zapewniających wyrównanie szans na egzaminach zewnętrznych.

Prawnie zagwarantowane ułatwienia, które przysługują uczniom z dysleksją, nie tylko stwarzają możliwość wyrównania ich szans edukacyjnych wobec rówieśników nieposiadających dysfunkcji tego typu, ale mogą także stanowić przyczynę społecznego naznaczenia lub wykluczenia. Proces ten może być stymulowany między innymi wzrostem statystyk występowania zdiagnozowanych przypadków dysleksji, zwłaszcza w większych miastach Polski.

¹ Tekst został napisany pod opieką naukową dr Grażyny Szyling (Uniwersytet Gdański) i na podstawie projektu badawczego realizowanego pod jej kierunkiem.

² Rozróżnienie diagnozy z bliska i diagnozy z daleka wprowadzam za: M. Groenwald, *Przestrzeń jako kategoria strukturotwórcza w badaniu osiągnięć uczniów* [w:] M. Strzyż, A. Zieliński (red.), *Region w edukacji przyrodniczo-geograficznej*, Wydawnictwo Instytutu Geografii Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2007, s. 31-37.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z dn. 7 maja 2013 r., poz. 532, http://bip.men.gov.pl/images/stories/30_04_13.pdf [dostęp: 1.06.2015].

Zjawisko to na użytek mediów przedstawia między innymi J. Suchacka⁴. W swoim artykule podaje, że jeszcze w 2002 roku opinie o dysleksji posiadało około 7% uczniów, natomiast w 2013 roku ma je już nawet około 15% dzieci. Wskazuje również, że procent opinii wydanych w większych miastach jest nieproporcjonalnie duży w stosunku do ich liczby w **mniejszych miejscowościach** i wsiach. Wyjaśniając przedstawioną tendencję, autorka przytacza opinię niekwestionowanego autorytetu w dziedzinie dysleksji, profesor M. Bogdanowicz, która uważa, że jednym ze źródeł takiego stanu rzeczy jest duża liczba opinii wydawanych przez specjalistyczne poradnie dzieciom, które nie mają problemów dyslektycznych. Przywołane w tym samym tekście stanowisko E. Leszczyńskiej uzupełnia to spostrzeżenie o aspekty społeczne, łącząc je z danymi wskazującymi, że z jednej strony w dużych miastach może istnieć lepszy dostęp do poradni, ale z drugiej – w mniejszych środowiskach dysleksja traktowana jest nadal jako rodzaj negatywnego oznaczenia.

Społeczny kontekst edukacyjnego funkcjonowania uczniów z dysleksją

Zasygnalizowany powyżej wątek wpisuje się w określony sposób funkcjonowania współczesnej szkoły w społeczeństwie liberalnym, poddany krytyce przez przedstawicieli „nowej socjologii oświaty”. Związani z nią badacze zwracają uwagę na pewne różnice między klasycznym i nowoczesnym modelem liberalizmu. Pierwszy z nich akceptuje psychometryczny model edukacji, zgodnie z którym o powodzeniu szkolnym decydują czynniki dziedziczne i wrodzone, możliwe do zmierzenia za pomocą testów inteligencji. Natomiast drugi – zakłada deprywacyjny model edukacji, który odpowiedzialnością za sukcesy i niepowodzenia w szkole obarcza środowisko społeczne⁵.

Rozpatrując diagnozę dysleksji w kontekście jej podobieństwa do psychometrycznego modelu edukacji, można zauważyć, że rozpoznawanie specyficznych trudności w uczeniu się ma na celu ustalenie zaburzeń występujących u ucznia oraz zakresu ich nasilenia, czyli odwołuje się do badania czynników niezależnych od jednostki. Jednak wyławia w ten sposób nie ucznia, który wyróżnia się wysokimi wynikami w teście, ale ucznia z trudnościami, lokującego się poniżej przeciętnej, który stanowi „element niepożądany” z punktu widzenia społeczeństwa liberalnego, przywiązującego znaczenie do osiągnięcia sukcesów. Z kolei w deprywacyjnym modelu oświaty podkreśla się, że ograniczona stymulacja środowiskowa może zaszkodzić dziecku ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, które mają podłoże neurobiologiczne, a nie są wynikiem zaniedbania środowiskowego. Związany z tym nacisk na potrzebę „wyrównania braków” może stać się jednak źródłem kolejnego rodzaju selekcji, tym razem wydziałającej dzieci z dysleksją i dzieci nieobciążone tą dysfunkcją.

Powyższe rozważania wskazują na istnienie w szkole społecznie akceptowanych strategii wykluczania, w czym mają swój udział także medycyna i psychologia⁶.

⁴ J. Suhecka, *Epidemia dysleksji w dużych miastach*, „Gazeta Wyborcza” 2013, http://wyborcza.pl/1,75478,13801495,Epidemia_dysleksji_w_duzych_miastach.html [dostęp: 1.06.2015].

⁵ A. Sawisz, *Szkoła a system społeczny. Wokół problematyki „nowej socjologii oświaty”*, WSiP, Warszawa 1989, s. 48.

⁶ Tamże, s. 77-78.

Reprezentanci „nowej socjologii oświaty” twierdzą, że te dwie dziedziny nauki dostarczają argumentów systemowi selekcji społecznej, czego przejawem jest tak zwana „medykalizacja niepowodzeń szkolnych”⁷. W zjawisko to wpisuje się także sposób rozwiązywania problemów dysleksji w oficjalnych rozporządzeniach i w codzienności polskiej edukacji.

O wpływie edukacji na biografię człowieka oraz na jej udział w stratyfikacji społecznej pisze także Z. Melosik, charakteryzując merytokratyczną koncepcję edukacji i społeczeństwa, „w której społeczny status jednostki zależy od jej udokumentowanych osiągnięć”⁸. Zgodnie z tym założeniem dyplomy edukacyjne mają spełniać dwie funkcje: rozdzielać sprawiedliwie takie nagrody społeczne, jak prestiż i płace oraz dawać dowód na istnienie grupy wykształconych ludzi.

Rozwijając zagadnienie selekcyjnej roli szkoły, Z. Melosik przywołuje wyróżnione przez R.H. Turnera dwa typy ruchliwości społecznej promowanej przez edukację: ruchliwość opartą na współzawodnictwie oraz ruchliwość opartą na sponsorowaniu⁹. Pierwsza z nich przypomina zawody sportowe, w których współzawodniczy się o kilka rozpoznawalnych nagród, jak wysoki status społeczny i dobrze płatne zawody, a zwycięstwo może być osiągnięte dzięki własnemu wysiłkowi kandydatów do elity.

Z kolei „w społeczeństwach z ruchliwością sponsorowaną wzór konkurencji jest odrzucony i zastąpiony w pełni kontrolowanym procesem selekcji”¹⁰. W tego typu systemie preferuje się wczesny dobór ograniczonej liczby osób, które w przyszłości wypełnią miejsca w elicie. Dzięki zastosowaniu różnego rodzaju technik klasyfikacji, jak na przykład testy psychologiczne, możliwe jest przygotowanie „wybranych” do pełnienia ich antycypowanych ról. Kontrola w społeczeństwie utrzymywana jest poprzez obniżanie poczucia wartości jednostek, żeby uważały się za „relatywnie niekompetentne” we własnych możliwościach¹¹. Są one przyzwyczajane do zajmowania niższej pozycji, co E. Hopper nazywa „wychładzaniem” ambicji, dzięki czemu możliwe jest zachowanie stabilności społecznej¹².

Nawiązując do przedstawionych poglądów, można zauważyć, że niepowodzenia szkolne uczniów z dysleksją mogą „wychładzać” ich ambicje oraz sprzyjać powstawaniu zaburzeń emocjonalnych pod postacią różnorodnych reakcji nerwicowych, w tym głównie postawy lękowej wobec szkoły¹³, co w konsekwencji może prowadzić do zakończenia edukacji na niższych poziomach

⁷ Tamże.

⁸ Z. Melosik, *Edukacja a stratyfikacja społeczne* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 329.

⁹ Z. Melosik, *Funkcjonalno-strukturalna interpretacja edukacji* [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Wydawnictwo WOLUMIN, Poznań 2003 b, s. 83-84.

¹⁰ Tamże, s. 84.

¹¹ Tamże, s. 85.

¹² Tamże, s. 87.

¹³ H. Jaklewicz, M. Bogdanowicz, D. Męcik, *Dysleksja i dysortografia jako przyczyna niepowodzeń w nauce szkolnej* [w:] M. Chojecka, J. Serejski, L. Zdunkiewicz (red.), *Przyczyny niepowodzeń szkolnych w świetle badań lekarzy, pedagogów i psychologów*. Materiały z VI Międzynarodowego Sympozjum Higieny i Medycyny Szkolnej, WSiP, Warszawa 1975.

nauczania. Na negatywne skutki wieloletnich niepowodzeń szkolnych wskazują także M. Bogdanowicz¹⁴ i G. Krasowicz-Kupis¹⁵, podkreślając ich konsekwencje w postaci wtórnych zaburzeń emocjonalnych, mogących powodować neurotyczny rozwój osobowości lub prowadzić do nieprzystosowania społecznego. Wzięcie tego pod uwagę pociągnęło za sobą opracowanie przywołanych wcześniej regulacji prawnych obowiązujących w polskiej polityce oświatowej.

Z drugiej strony, nie można lekceważyć sygnalizowanych przez socjologów negatywnych procesów społecznego naznaczania, wpisujących się w akceptowane w szkole strategie wykluczania określonych grup uczniów.

Założenia metodologiczne

Celem badań własnych, przeprowadzonych w maju 2014 roku, było poznanie postaw przyjmowanych przez gimnazjalistów wobec uczniów z dysleksją w wybranych sytuacjach edukacyjnych. Źródłem zainteresowania się tym zjawiskiem był fakt, że literatura przedmiotu w niewielkim stopniu zajmuje się percepcją społeczną dysleksji, o której specyfice decydują głównie realia szkolne. Próbę badawczą stanowiła grupa 64 trójmiejskich gimnazjalistów, wśród których 22 osoby (34,4%) zadeklarowały posiadanie opinii o dysleksji.

W badaniach poszukiwano odpowiedzi na kilka problemów badawczych, ale dla niniejszych rozważań istotne są dane zgromadzone do dwóch z nich:

1. Jakie zachowania gimnazjaliści przejawiają wobec uczniów z dysleksją w sytuacjach edukacyjnych?
2. Jaki stosunek emocjonalny ujawniają uczniowie gimnazjum wobec uczniów z dysleksją w sytuacjach edukacyjnych?

Ponadto dokonano też analizy danych, uwzględniając zmienną niezależną, jaką jest posiadanie lub nie przez badanych opinii o dysleksji.

W ramach badania gimnazjaliści zostali poproszeni o wypełnienie kwestionariusza, w którym zamieszczono sześć sytuacji edukacyjnych stwarzanych przez uczniów i dziewięć kreowanych przez nauczycieli. Respondenci określali częstość dostrzegania opisanych sytuacji, co w niniejszym tekście ma charakter pomocniczy, oraz w odniesieniu do nich deklarowali swój stosunek behawioralny i emocjonalny. Sytuacje stwarzane przez uczniów związane były z wyśmiewaniem uczniów z dysleksją bądź udzielaniem im pomocy, zaś sytuacje stwarzane przez nauczycieli dotyczyły stosowania lub lekceważenia ułatwień przysługujących uczniom z dysleksją.

Konieczne jest też uczynienie na wstępie zastrzeżenia, że jakość narzędzi badawczych a także dobór i wielkość próby nie pozwalają na uogólnianie wyników na większą populację, zatem prezentowane wnioski mają charakter lokalny i tylko sygnalizują zagadnienie oraz występujące w nim tendencje.

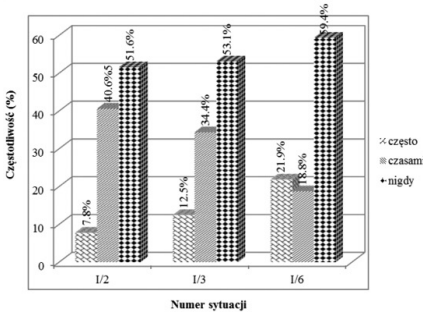
¹⁴ M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Operon, Gdynia 2009.

¹⁵ G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

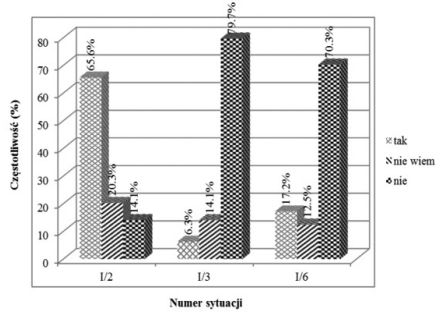
Wyniki badania

Przedstawione poniżej analizy wyników obejmują wybrane dane uzyskane w badaniach własnych. O ich doborze decydowała częstotliwość dostrzegania przez respondentów występowania określonych sytuacji edukacyjnych, ponieważ przedmiotem zainteresowania badawczego były szkolne realia, a nie ich antycypacja.

I. Częstotliwość dostrzegania przez respondentów sytuacji edukacyjnych związanych z zachowaniem gimnazjalistów wobec ucznia z dysleksją, a deklarowany przez nich wybór własnego zachowania się



Wykres 1. Dostrzegana przez respondentów częstotliwość sytuacji edukacyjnych związanych z zachowaniem gimnazjalistów wobec ucznia z dysleksją



Wykres 2. Deklarowany przez respondentów wybór zachowania wobec uczniów z dysleksją

Najczęściej zauważana przez respondentów sytuacja stwarzana przez uczniów (I/6), dotyczy dokuczania uczennicy z dysleksją z powodu mniejszych wymagań stawianych jej przez nauczyciela przedmiotów ścisłych. Co prawda, niemalże 60% z badanych gimnazjalistów nigdy się z nią nie spotkało, ale tylko niewiele większa grupa respondentów (70%) zadeklarowała, że w takiej sytuacji zachowaliby się inaczej niż bohaterowie ocenianego zdarzenia.

Podobny rozkład wyników zaobserwować można w przypadku sytuacji (I/3), w której uczniowie nazywają „lizusem” uczennicę z dysleksją tylko dlatego, że wybiera miejsce w klasie najbliżej nauczyciela, bo daje jej to możliwość łatwego zadawania pytań w razie napotkania problemów. Zdecydowana większość, bo aż 80% gimnazjalistów, zadeklarowała, że takie zachowanie jest im obce, niemniej dla pozostałej grupy jest ono możliwe do zaakceptowania.

Interesujący rozkład wyników pojawia się także w sytuacji (I/2), która dotyczy udzielenia koleżeńskiej pomocy uczniowi z dysleksją, polegającej na sprawdzeniu poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej zadania. Prawie 66% badanych zadeklarowało, że zachowałyby się w ten sposób, zaś 14% gimnazjalistów uznało postępowanie takie za obce sobie.

Podsumowując powyższe analizy, można stwierdzić, że gimnazjaliści w większości deklarują pozytywne zachowania wobec uczniów z dysleksją w sytuacjach edukacyjnych. Wyraża się to w gotowości udzielania pomocy i wsparcia, ale także w unikaniu wyśmiewania i dokuczania uczniom z dysleksją. Jednakże badani mają także szanse zaobserwować negatywne zachowania wobec uczniów z tą dysfunkcją, co znajduje potwierdzenie w deklaracjach części respondentów, którzy nie widzą niczego niestosownego w dokuczaniu kolegom z powodu ich nietypowych zachowań czy działań edukacyjnych.

Zgromadzone dane nie pozwalają na ustalenie motywów postępowania nieprzyjaźnie nastawionych uczniów. Badania psychologiczne pozwalają jednak – z zachowaniem należytej ostrożności badawczej – przypuszczać, że jedną z przyczyn negatywnego zachowania się gimnazjalistów wobec kolegów z dysleksją, mogą być czynniki sytuacyjne, a nie osobowość czy charakter badanych, o czym mówi teoria atrybucji¹⁶. W spostrzeganiu zachowań ludzie mają tendencję do przeceniania czynników wewnętrznych, związanych z dyspozycjami czy przekonaniami, a nie doceniają roli sytuacji. Psycholodzy określają ją mianem podstawowego błędu atrybucji¹⁷. Oznacza to, że część negatywnych zachowań może wynikać bardziej z sytuacji szkolnej niż z negatywnego stosunku gimnazjalistów wobec uczniów z dysleksją, który można byłoby potraktować jako ogólną dyspozycję. Jeśli omówione przypuszczenie byłoby prawdziwe, potwierdzałoby deklarację pozytywnego stosunku respondentów wobec uczniów z dysfunkcją.

I.1. Różnice w dostrzeganiu przez respondentów sytuacji edukacyjnych stwarzanych przez uczniów oraz w deklaracji wyboru zachowania się występujące między badanymi bez dysleksji i z dysleksją

By zbadać zróżnicowanie postaw gimnazjalistów w analizowanych powyżej aspektach, posłużono się korelacją rangową Spearmana, która pozwala na ustalenie stopnia i zakresu zgodności opinii dwóch grup¹⁸. Wydzielono w tym celu dwie grupy uczniów, ze względu na zmienną niezależną, jaką jest posiadanie lub nieposiadanie opinii o dysleksji.

Odpowiedzi obu grup respondentów dotyczące częstości postrzegania sytuacji edukacyjnych stwarzanych przez uczniów wykazują niską korelację ($p = 0,42$).

W tym kontekście zwraca uwagę **różnica w postrzeganiu dwóch sytuacji**. Grupa badanych posiadających opinię o dysleksji zadeklarowała, że najczęściej dostrzega sytuację (I/6), w której uczniowie dokuczają uczennicy ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu z powodu mniejszych wymagań stawianych przez nauczyciela przedmiotów ścisłych. Natomiast druga z wydzielonych grup wskazała, że najczęściej obserwowana przez nich sytuacja (I/2) dotyczy udzielenia pomocy uczniowi z dysleksją, polegającej na sprawdzeniu poprawności językowej pracy pisemnej.

¹⁶ E. Aronson, T. D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna, Serce i umysł*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997, s. 187.

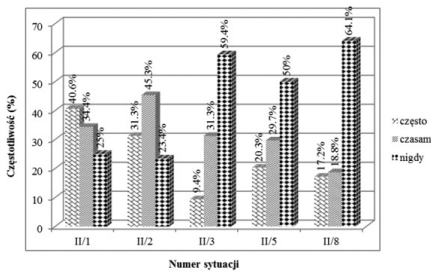
¹⁷ Tamże, s. 196.

¹⁸ S. Juszczyk, *Statystyka dla pedagogów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 171.

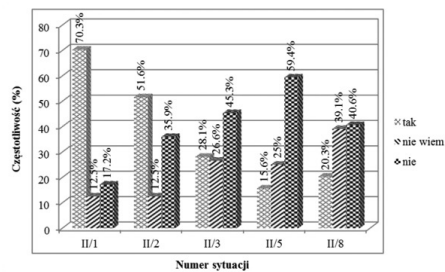
Z powyższego zestawienia wynika, że gimnazjaliści bez dysleksji częściej zauważają sytuację, gdy ich kolegom z dysleksją potrzebna jest pomoc, natomiast ci drudzy najczęściej dostrzegają sytuacje, w których są wyśmiewani lub krzywdzeni przez rówieśników. Zachowując ostrożność, można wysnuć wniosek, że grupa respondentów posiadająca opinię o dysleksji w pewnym sensie może czuć się naznaczona i z tego powodu wykazywać wyczerpanie na zdarzenia związane ze swoją dysfunkcją. Wskazuje to na potencjalnie negatywne aspekty rzeczywistości szkolnej, które sprawiają, że uczniom dyslektycznym szkoła kojarzy się z nieprzyjemnym miejscem.

Natomiast deklarowane przez obie badane grupy respondentów wybory zachowania wobec uczniów z dysleksją wykazują między sobą bardzo wysoką korelację ($p = 0,94$). Posiadanie opinii o specyficznych trudnościach w nauce nie jest zatem zjawiskiem, które mogłoby dzielić te dwie grupy w ich reakcjach na sytuacje szkolne wytwarzane przez uczniów.

II. Dostrzegana przez respondentów częstotliwość sytuacji edukacyjnych związanych z działaniem nauczycieli wobec ucznia z dysleksją, a deklarowany przez nich stosunek emocjonalny do tych działań



Wykres 3. Dostrzegana przez gimnazjalistów częstotliwość sytuacji edukacyjnych związanych z działaniem nauczycieli



Wykres 4. Deklarowany przez gimnazjalistów stosunek emocjonalny wobec działań nauczycieli

Badani gimnazjaliści wskazali, że najczęściej obserwują sytuację (II/1), kiedy nauczyciel matematyki daje więcej czasu na rozwiązywanie zadań pisemnych uczniom z dysleksją niż pozostałym. Co znamienne, 70% respondentów uznało takie działanie za sprawiedliwe. Nieomal równie często ankietowani spotykają się z sytuacją (II/2), w której nauczyciel języka polskiego ocenia prace uczniów z dysleksją ze względu na treść, nie biorąc w ogóle pod uwagę ilości błędów ortograficznych. Jednak tylko 52% respondentów zadeklarowało, że są gotowi ją zaakceptować.

Z nieco mniejszą częstotliwością badani spotykają sytuacje dotyczące lekceważenia przez nauczycieli dysfunkcji, jaką jest dysleksja (II/5). 20% gimnazjalistów spotyka się często, a 30% czasami obserwuje, że nauczyciel języka angielskiego ignoruje posiadanie opinii o dysleksji, a ucznia uważa za „lenia”, ponieważ ten nie potrafi poprawnie czytać i pisać. Dla takiej postawy nauczyciela 59% badanych uczniów wyraziło brak akceptacji. Natomiast 41% respondentów uznało

za niesprawiedliwą sytuację (II/8) dotyczącą lekcji historii, na której uczennica z dysleksją otrzymała ocenę niedostateczną z powodu pomylenia nazwy i daty wydarzeń. Warto przy tym zaznaczyć, że aż 64% badanych gimnazjalistów nigdy nie spotkało się z takim zdarzeniem, a 20% uczniów zadeklarowało, że akceptuje decyzję nauczyciela.

Analiza uzyskanych danych nie pozwala na wyciągnięcie jednoznacznych wniosków na temat stosunku emocjonalnego gimnazjalistów wobec działań podejmowanych przez nauczycieli wobec uczniów z dysleksją. Można jednak – z zachowaniem dużej ostrożności – przypuszczać, że jest on w znacznej mierze pozytywny, ponieważ duża część respondentów uważa za sprawiedliwe ułatwienia stosowane przez nauczycieli. Nie można jednak lekceważyć odsetka badanych, którzy postrzegają te sytuacje inaczej, ponieważ oni mogą okazać się ważnym źródłem społecznego naznaczania.

II.1. Różnice w dostrzeganiu przez respondentów sytuacji edukacyjnych stwarzanych przez nauczycieli i deklarowaniu przez nich akceptacji wobec nauczycielskich działań występujące między grupami badanych wydzielonymi ze względu na posiadanie lub nieposiadanie opinii o dysleksji

By zbadać zróżnicowanie postaw gimnazjalistów w analizowanych powyżej aspektach, posłużono się korelacją rangową Spearmana. Podobnie jak poprzednio, wydzielono w tym celu dwie grupy uczniów, ze względu na zmienną niezależną, jaką jest posiadanie lub nieposiadanie opinii o dysleksji.

Odpowiedzi obu grup respondentów dotyczące częstości postrzegania sytuacji edukacyjnych stwarzanych przez nauczycieli wykazują wysoką korelację ($p = 0,86$), w odróżnieniu od umiarkowanej zgodności w postrzeganiu przez te same grupy sytuacji stwarzanych przez uczniów (zob. I.1).

W analizowanym zakresie można jedynie odnotować różnice w rangach przyznanym dwóm sytuacjom: II/8 i II/3. Pozwala to z dużą ostrożnością przypuszczać, że respondenci nieposiadający opinii o dysleksji częściej dostrzegają sytuacje związane z ocenianiem i ponoszeniem przez uczniów z dysleksją konsekwencji za pomyłki przy odpowiedzi bądź brak przygotowania. Z kolei dyslektycy z większą częstotliwością zauważają działania nauczycieli, którzy poświęcają im więcej uwagi i są gotowi stosować wobec nich ułatwienia. Być może dzieje się tak, bo uczniowie ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu mogą ponosić mniejszą odpowiedzialność za rozliczanie się z obowiązków szkolnych niż inne osoby. Choć może też być tak, że z powodu częstych problemów w nauce dyslektycy nie przywiązują tak dużej wagi do ocen, jak do działań nauczycieli, które są dla nich bardziej lub mniej korzystne. Potwierdzenie tych wniosków wymagałoby jednak dalszych badań.

Obie grupy respondentów, wydzielone ze względu na posiadanie lub nie opinii o specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, **są wysoce zgodne także w kwestii akceptacji działań nauczycieli** wobec uczniów z tą dysfunkcją ($p = 0,95$). Może to oznaczać, że rozumieją oni potrzebę stosowania ułatwień wobec uczniów z tym zaburzeniem i akceptują ją. Natomiast – co znaczące

– ankietowani zgodnie nie akceptują nadużywania korzystania z ulg ze względu na posiadanie opinii o dysleksji i nieponoszenia konsekwencji za brak przygotowania.

Można zatem sądzić, że ułatwienia szkolne wprowadzone ze względu na trudności w nauce związane z dysleksją nie wywołały w badanej grupie poczucia nierówności między uczniami i nie przyczyniły się do powstania postaw roszczeniowych u gimnazjalistów z dysleksją.

Podsumowanie

Przedstawione w niniejszym tekście badanie pozwoliło na uchwycenie kilku aspektów funkcjonowania uczniów z dysleksją w realiach szkolnych. Choć wyników nie można generalizować, jednak pozwalają one na zasygnalizowanie pewnych tendencji charakteryzujących stosunek gimnazjalistów do zjawiska dysleksji w jej lokalnym wymiarze edukacyjnym.

Jednym z ważniejszych wniosków zdaje się być ustalenie, że posiadanie lub nie opinii o dysleksji nie jest elementem, który mógłby wyraźnie różnicować uczniów gimnazjum w deklarowanych zachowaniach wobec uczniów z tą dysfunkcją. Zmienna ta nie dzieli także badanych grup w zakresie akceptowania przez nie działań nauczycieli stosujących ułatwienia wobec uczniów o specyficznych trudnościach w uczeniu się.

Można także zasadnie przyjąć, że zdecydowana większość gimnazjalistów prezentuje pozytywne postawy wobec rówieśników z dysleksją, zarówno w deklarowanym wymiarze behawioralnym, jak i emocjonalnym. Co znamienne, a niemożliwe do wyjaśnienia na podstawie zgromadzonych danych, badani uczniowie deklarowali chęć udzielania pomocy czy wsparcia niejako mimo dość częstego obserwowania negatywnego zachowania wobec kolegów dyslektyków. Można też stwierdzić, choć ze znaczną ostrożnością, że większość badanych akceptuje potrzebę ułatwień stosowanych przez nauczycieli i uważa je za sprawiedliwe.

Niemniej, unikając generalizowania, trzeba pamiętać o pewnym odsetku badanych, czasem sięgającym 20%, którzy prezentują odmienne stanowisko niż pozostali respondenci. To oni mogą stać się źródłem naznaczania osób z dysleksją, choćby ze względu na oferowane im ułatwienia. W tym kontekście posiadanie opinii o dysleksji może być odczytywane jak lekarskie zwolnienie z niechcianych obowiązków lub swoisty *handicap* w wyścigu po średnią ocen czy egzaminacyjny wynik, za którym kryją się oczekiwane nagrody społeczne. To zaś z kolei stać się może powodem do żartów i dokuczania uczniom z dysleksją.

Zdaje się jednak, że wzrost świadomości społecznej na temat specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, który także dotyczy gimnazjalistów, wskazuje na pozytywną tendencję przejawiającą się w nie tyle w akceptacji samego zjawiska dysleksji, ile związanych z nim szczególnych aspektów życia szkolnego.

Bibliografia

1. Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997.
2. Bogdanowicz M., Adryjanek A., *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Operon, Gdynia 2009.
3. Groenwald M., *Przestrzeń jako kategoria strukturotwórcza w badaniu osiągnięć uczniów* [w:] Strzyż M., Zieliński A. (red.), *Region w edukacji przyrodniczo-geograficznej*, Wydawnictwo Instytutu Geografii Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2007, s. 31-37.
4. Jaklewicz H., Bogdanowicz M., Męciak D., *Dysleksja i dysortografia jako przyczyna niepowodzeń w nauce szkolnej* [w:] Chojecka M., Serejski J., Zdunkiewicz L. (red.), *Przyczyny niepowodzeń szkolnych w świetle badań lekarzy, pedagogów i psychologów*. Materiały z VI Międzynarodowego Sympozjum Higieny i Medycyny Szkolnej, WSiP, Warszawa 1975, s. 183-188.
5. Juszczyk S., *Statystyka dla pedagogów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
6. Krasowicz-Kupis G., *Psychologia dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
7. Melosik Z., *Edukacja a stratyfikacja społeczne* [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 328-336.
8. Melosik Z., *Funkcjonalno-strukturalna interpretacja edukacji* [w:] Gmerek T. (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Wydawnictwo WOLUMIN, Poznań 2003b, s. 79-96.
9. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z dn. 7 maja 2013 r., poz. 532, http://bip.men.gov.pl/images/stories/30_04_13.pdf [dostęp: 1.06.2015].
10. Sawisz A., *Szkoła a system społeczny. Wokół problematyki „nowej socjologii oświaty”*, WSiP, Warszawa 1989.
11. Suchecka J., *Epidemia dysleksji w dużych miastach*, „Gazeta Wyborcza” 2013, http://wyborcza.pl/1,75478,13801495,Epidemia_dysleksji_w_duzych_miastach.html [dostęp: 1.06.2015].