

Zofia Pomirska

ORCID: 0000-0002-7658-1396

Uniwersytet Gdański

Doświadczanie szkolnego wyobcowania przez uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się a europejska idea „szkoły dla wszystkich”

Problematyka uczniowskiego wyobcowania obecna jest od dawna zarówno w dyskursie edukacyjnym, jak i w beletrystyce (choćby u Niziurskiego¹). Przyczyny, dla których młodzi ludzie czują się wyalienowani w szkolnej społeczności, mogą być różne². W niniejszym artykule chciałabym zwrócić uwagę na wyobcowanie będące skutkiem specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisanie i na konsekwencje, jakie się z tym stanem wiążą.

Identyfikacja swojego miejsca w klasie i szkole, tworzenie więzi z kolegami i koleżankami ma znaczący wpływ zarówno na samoocenę jednostki, jak i na jej funkcjonowanie psychospołeczne. Według Anny Kołodziejczyk wyróżnia się trzy podstawowe typy statusów dziecka w grupie rówieśniczej: dzieci popularne, dzieci nieakceptowane oraz dzieci ignorowane³.

W sytuacji najbardziej korzystnej dla społecznego funkcjonowania są dzieci akceptowane (inaczej: popularne) otrzymujące dużą liczbę wyborów pozytywnych. Swoją popularność zyskują dzięki życzliwości i otwartości, a przez rówieśników są postrzegane jako towarzyskie, przyjaźnie nastawione wobec innych (dzieci i dorosłych), potrafiące dowodzić działaniami grupy bez konieczności użycia siły. Z kolei dzieci izolowane (inaczej: ignorowane lub lekceważone) otrzymują zarówno niewiele wskazań pozytywnych, jak i negatywnych. Z reguły są nieśmiałe, brakuje im pewności siebie. Rówieśnicy traktują je w sposób obojętny, dając im tym samym do zrozumienia, że ich zdanie nie liczy się w grupie. W najtrudniejszej sytuacji znajdują się dzieci nieakceptowane (odrzucone). Mają one skłonność do

1 J. Dobrzycki, *Szkolne wyobcowanie. Inny Niziurski*, praca doktorska, Katowice 2021.

2 Por. K. Kmieciak-Baran, *Poczucie osamotnienia – charakterystyka zjawiska*, „Przegląd Psychologiczny” 1988, nr 31(4), s. 1079–1098; K. Kmieciak-Baran, *Poczucie alienacji destruktywne i konstruktywne sposoby minimalizacji*, Gdańsk 1995; K. Tomaszek, *Alienacja szkolna – psychologiczna charakterystyka zjawiska*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, Sectio J, 2011, nr 24(2), s. 61–73; K. Tomaszek, *Modele alienacji w edukacji – wybrane ujęcia i rekomendacje wychowawcze*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2022, 606 (1), s. 3–17.

3 A. Kołodziejczyk, *Późne dzieciństwo młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 235–258.

konfliktów i przejawiania zachowań destrukcyjnych. Od zdecydowanej większości rówieśników otrzymują sygnały świadczące o braku akceptacji, są jawnie odtrącane przez grupę.

Status dzieci nieakceptowanych i ignorowanych negatywnie wpływa na ich funkcjonowanie szkolne (ale także i pozaszkolne, ze względu na psychologiczne następstwa mechanizmów szkolnej segregacji). Uczniowie ci nie mają możliwości zaspokajania swoich potrzeb w grupie, mają też niewiele okazji, by w relacjach rówieśniczych rozwijać swoje umiejętności niezbędne do nawiązania i podtrzymania przyjaźni z kolegami, dzięki czemu ich sytuacja w klasie mogłaby ulec poprawie.

Jak pisze Ewa Domagała-Zyśk⁴, wpływ relacji rówieśniczych na rozwój dziecka jest nie do przecenienia. To właśnie rówieśnicy dają uczniowi poczucie społecznego osadzenia, przynależności i przywiązania. Koleżanki i koledzy są źródłem emocjonalnego poczucia wartości, dają osobie przeświadczenie, że jest doceniana przez tych, których uważa za znaczących w swoim życiu. W kontaktach z rówieśnikami otrzymuje się praktyczne wsparcie w trudnych sytuacjach, znajduje pomoc w rozwiązywaniu problemów i inspirację do podejmowania działań. Relacje z rówieśnikami są również okazją do uczenia się wzajemności w kontaktach, w sytuacji gdy partnerzy mają te same prawa i możliwości działania.

Dysleksja jako piętno

Biorąc pod uwagę istotne znaczenie statusu jednostki w klasie szkolnej, tym bardziej należy zwracać uwagę na problemy, jakie przyczyniają się do destrukcji relacji w środowisku rówieśniczym. Jednym ze źródeł marginalizacji uczniów w społeczności szkolnej są specyficzne trudności w uczeniu się⁵. Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się negatywnie odczuwają wsparcie edukacyjne ze strony koleżanek i kolegów z klasy. Może to wynikać z faktu, że takie trudności w uczeniu się często wpływają na niską pozycję społeczną ucznia, postrzeganego przez rówieśników jako bardziej zależnego od innych, mniej współpracującego i słabiej radzącego sobie społecznie⁶. Uczniowie ci mają małe szanse, by stać się nie tylko liderami grup rówieśniczych, ale nawet ich

4 E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, Lublin 2012.

5 Według Marty Bogdanowicz, o specyficznych trudnościach w uczeniu się możemy mówić „w odniesieniu do dzieci, które je mają, pomimo dobrej sprawności intelektualnej, warunków dydaktycznych i kulturowych odpowiednich dla przyswajania wiedzy i umiejętności szkolnych” (M. Bogdanowicz, *Solidarność z uczniami ze specyficznymi zaburzeniami uczenia się*, „Psychologia Wychowawcza” 2015, nr 7, s. 220–237. Tam również znajduje się szczegółowe omówienie terminu „specjalne potrzeby edukacyjne” (SPE), mającego większy zakres znaczeniowy. Wśród uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych wyróżniamy grupę osób mających specyficzne trudności w uczeniu się. Najbardziej znane są specyficzne trudności w uczeniu się czytania, pisanie i matematyki, czyli dysleksja, dysgrafia, dysortografia i dyskalkulia).

6 M. Kuhne, J. Wiener, J., *Stability of Social Status of Children with and without Learning Disabilities*, „Learning Disability Quarterly” 2000, 23(1), s. 64–75, <https://doi.org/10.2307/1511100> (dostęp: 10.01.2023).

członkami. Często są odrzucani, zarówno w sytuacjach społecznych, jak i związanych z nauką⁷.

Trudności w relacjach z rówieśnikami doświadczane przez uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce przypominają błędne koło: trudności w uczeniu się są podstawą nie tylko niepowodzenia w nauce, ale zaburzają także relacje społeczne. Z kolei kiedy uczeń doświadcza trudności w relacjach, obniża się jego motywacja do uczenia się i pojawiają się trudności w nauce. Z tego względu dzieci z trudnościami w uczeniu się charakteryzują się znacząco wyższym poziomem samotności niż ich rówieśnicy. Będąc nieakceptowanymi przez rówieśników, gorzej radzą sobie w sytuacjach nawiązywania i podtrzymywania relacji z innymi, mają też mniejsze umiejętności społeczne w zakresie rozwiązywania konfliktów⁸.

Obecnie coraz większą wagę przywiązuje się nie tylko do mierzalnych osiągnięć szkolnymi uczniowskich trudności w pisaniu i czytaniu, ale także do problemów związanych z psychospołecznym funkcjonowaniem osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Badacze⁹ przywołują szereg okoliczności i uwarunkowań związanych z tym trudnym doświadczeniem dziecka, takich jak:

- doświadczanie wczesnych niepowodzeń i ich późniejsze utrwalanie,
- wzmożony wysiłek – brak efektów – frustracja,
- poczucie odmienności i wyobcowania,
- poczucie odrzucenia,
- ograniczone uczestniczenie w sytuacjach komunikacyjnych,
- dodatkowe obowiązki i konieczność wzmożonego wysiłku.

Według teorii rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona okres nabywania umiejętności czytania i pisania wiąże się z kryzysem rozwojowym pomiędzy produktywnością a poczuciem niższości. To właśnie w wieku 7–12 lat kształtują się podstawowe dla funkcjonowania w społeczeństwie kompetencje człowieka, jak na przykład stosunek do pracy czy umiejętność współdziałania w grupie. A zatem negatywne doświadczenia dziecka z tego okresu istotnie wpływają na jego poczucie tożsamości: „Niebezpieczeństwem grożącym dziecku w tej fazie jest poczucie niestosowności i niższości. Jeśli nie ma ono nadziei na opanowanie narzędzia i umiejętności lub nie ufa własnej pozycji wśród partnerów, może zniechęcić się do utożsamienia z nimi oraz ze światem instrumentów” – pisze Erikson¹⁰. Komentując tę myśl,

7 L. Le Mare, M. de la Ronde, *Links among social status, service delivery mode, and service delivery preference in LD, low-achieving, and normally achieving elementary-aged children*, „Learning Disability Quarterly” 2000, 23, s. 52–62, <https://doi.org/10.2307/1511099> (dostęp: 10.01.2023); M. Kowaluk-Romanek, *Wsparcie edukacyjne postrzegane przez uczniów z trudnościami w uczeniu się o niższym poziomie poczucia kompetencji*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2022, 41(1), s. 95–107.

8 E. Domagała-Zyśk, *Uczeń...*

9 Por. P. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Lublin 2002; U. Oszwa, *Funkcjonowanie psychospołeczne dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju umiejętności szkolnych*, *Annales UMCS, J, XX*, 2007, s. 189–202; G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras, *Funkcjonowanie psychospołeczne osób z dysleksją – stereotypy i fakty. Przegląd literatury*, [w:] *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*, red. G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras, Gdynia 2008, s. 186–197.

10 E. Ericson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 2000, s. 270–271.

Grażyna Krasowicz-Kupis podkreśla, że: „Grozi to cofnięciem się do wcześniejszych faz rozwoju, osamotnieniem, zwątpieniem, a w dalszej perspektywie zakłóca kształtowanie się tożsamości w następnych latach”¹¹.

Należy także zwrócić uwagę, że utrzymywanie się trudności w czytaniu i pisaniu prowadzi do ujawnienia się wtórnych zaburzeń obejmujących psychiczne funkcjonowanie młodego człowieka, w tym:

- emocjonalnych (lęk przed niepowodzeniem i – jako wtórne – zaburzenia uwagi i pamięci, stany depresyjne, myśli samobójcze),
- motywacyjnych (brak zainteresowania, niechęć wobec uczenia się i szkoły, rezygnacja),
- osobowościowych (utrata wiary we własne możliwości, poczucie bezradności, niska samoocena)¹².

Niska samoocena ucznia z dysleksją (wyrażająca się choćby w języku, gdy mówi on o sobie „dysdebil”¹³) zwykle prowadzi do wtórnych symptomów psychicznych: poczucia lęku i osamotnienia, nieporadności, zniechęcenia, niezadowolenia z siebie, zamartwiania się, depresji, braku samoakceptacji, pragnienia bycia kimś innym, niskiej motywacji do działania, bezradności i lenistwa. Osoby z trudnościami w uczeniu się negatywnie postrzegają swoje zdolności intelektualne oraz potencjał edukacyjny i życiowy (niskie aspiracje). Badania Piotra Gindricha w klasie szkolnej wykazały, że uczniowie z dysleksją zajmują niższą pozycję społeczną niż ich rówieśnicy oraz że dzieci dyslektyczne są częściej odrzucane lub izolowane¹⁴. W rezultacie niejednokrotnie dochodzi do pojawienia się zachowań aspołecznych, agresji, nieprzystosowania się społecznego¹⁵.

Na obniżoną samoocenę osób z dysleksją ma wpływ także rozpowszechniany w przestrzeni internetowej stereotyp dyslektyka i samej dysleksji, podważający istnienie omawianego zaburzenia i bardzo krytycznie oceniający zarówno osobowość ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisania i jego cechy charakteru, jak i jego potencjał intelektualny¹⁶. Fale tzw. „hejtu” zbudowanego wokół tych stereotypów rozlewają się wśród internautów, budując mocno zafałszowany

11 G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*, Warszawa 2008, s. 162.

12 P. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne...*; G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras, *Funkcjonowanie psychospołeczne...*; M. Bogdanowicz, *Brak pomocy specjalistycznej uczniom z dysleksją: zagrożenia i konsekwencje*, „Dysleksja: biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji” 2011, nr 2, s. 7–12; I. Kucharczyk, A. Dłużniewska, *Samoświadomość emocji i percepcja własna kompetencji społecznych a osiągnięcia szkolne uczniów z dysleksją w wieku dorastania*, Nowy Dwór Mazowiecki 2017.

13 Zasłyszane przez autorkę na korytarzu szkolnym.

14 P. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne...*

15 M. Bogdanowicz, A. Borkowska, *Model rozpoznawania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu [w:] Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, cz. I, Warszawa 2010, s. 93–152.

16 Z. Pomirska, E. Adamczyk, *Postrzeganie dysleksji i dyslektyków przez użytkowników forów internetowych*, [w:] *Istnieć w kulturze. Istnieć w kulturach. Między teorią a praktyką edukacyjną*, red. A. Rypel, D. Jastrzębska-Golonka, Bydgoszcz 2018, s. 355–371; D. Jastrzębska-Golonka, *Dysleksja a komunikacja – fakty i mity. Implikacje dydaktyczne*, „Linguística Bidgostiana” 2018 Series Nova, t. III, s. 85–99.

obraz społeczności osób z dysleksją. Jest to zjawisko o bardzo mocnej sile rażenia, które może wywołać negatywne skutki tak w postrzeganiu osób z dysleksją przez niespecjalistów, jak i w samoocenie dyslektyków.

Do obniżonej samooceny dochodzi gwałtowne reagowanie na stres, różnorodność negatywnych emocji, częsta frustracja wynikająca z niepowodzeń szkolnych, poczucie odmienności i wyobcowania oraz poczucie odrzucenia. Zetknięcie się dyslektyków z fałszywymi przekonaniem na swój temat, połączone z negatywnie nacechowanym językiem wyrażanych w Internecie opinii może mieć charakter destrukcyjny dla ich osobowości. Krzywdzące stereotypy, upraszczające problemy dotyczące osób z dysleksją prowadzą do sytuacji, w której „ograniczone staje się zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa, społecznej aprobaty, rodzi się poczucie winy, niesprawiedliwości losu”¹⁷.

Dysleksja staje się piętnem, naznaczającym dyslektyka jako kogoś ułomnego, kto może być traktowany gorzej niż „normalni” ludzie. To napiętnowanie z uwagi na dyskredytującą cechę identyfikowaną z hańbiącą skazą „rani” tożsamość osoby z dysleksją¹⁸ i pogłębia obcość między nią a społeczeństwem. Dzieje się tak, ponieważ osoby noszące piętno są systematycznie usuwane z różnorodnych grup, a inni, uważający siebie za „normalnych”, starają się ich również ignorować lub unikać, kierując się przeświadczeniem, że ich zachowanie zakłóca funkcjonowanie grupy. Według Goffmana:

(...) z założenia nie wierzymy, że osoba napiętnowana jest w pełni człowiekiem. Opierając się na takim założeniu, stosujemy wobec niej różne formy dyskryminacji, przez co skutecznie – nawet jeśli często nieświadomie – zmniejszamy jej życiowe szanse. Niepostrzeżenie konstruujemy własną teorię piętna – ideologię tłumaczącą niższość napiętnowanego i świadczącą o niebezpieczeństwie, jakie on sobą reprezentuje¹⁹.

Środowisko uczenia się wspierające sytuację uczniów z dysleksją

Aby przeciwdziałać negatywnym zjawiskom towarzyszącym funkcjonowaniu psychospołecznemu uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, wskazane jest podejmowanie działań na rzecz optymalizacji środowiska uczenia się, gdyż to właśnie korzystne czynniki środowiskowe wraz ze sprzyjającymi czynnikami biopsychicznymi pozwalają przezwyciężać trudności w nauce, a nawet osiągać znaczące sukcesy²⁰.

W odniesieniu do uczniów z dysleksją powinniśmy mówić o spersonalizowanych środowiskach uczenia się²¹, które zaspakajają potrzeby związane z różnicami

17 G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras, *Funkcjonowanie psychospołeczne...*, s. 196.

18 E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk 2007.

19 Tamże, s. 35.

20 M. Bogdanowicz, *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lubin 1994; G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji...*

21 Personalizacja w dziedzinie edukacji polega ma na rozpoznaniu i pełnym wykorzystaniu potencjału uczących się przez dostosowanie elementów procesu kształcenia do ich

indywidualnymi i są w stanie stawiać każdej osobie wymagania nieco przewyższające to, co jej zdaniem może ona sama zrobić lub osiągnąć²². Wiązą się one z zasadami pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych²³. Pierwsza z tych zasad mówi o **równych prawach** wszystkich uczniów do poczucia bezpieczeństwa, możliwie najszerszego uczestnictwa w życiu społecznym grupy rówieśniczej, oceny uwzględniającej indywidualne możliwości oraz do poszanowania własnej integralności, odrębności, poczucia godności i wartości na równi z pozostałymi uczniami. Druga – **zasada wiedzy** – zakłada pozyskanie przez nauczyciela wiedzy o przyczynach specjalnych potrzeb ucznia (co wymaga współpracy z innymi specjalistami) oraz o rodzajach dotychczasowego wsparcia. Trzecia **zasada, życzliwej uwagi i wrażliwości** odnosi się do empatii i wymaga od nauczyciela poznania funkcjonowania ucznia i reagowania z wyprzedzeniem na sytuacje kryzysowe. Kolejna reguła zwana **zasadą podejmowania pozytywnych oddziaływań wychowawczych** ma na celu umożliwienie wzajemnego zbliżenia i akceptacji między uczniami oraz uwrażliwienie dzieci na potrzeby kolegów i koleżanek. Tu istotne jest uwidacznianie mocnych stron uczniów z trudnościami i stwarzanie okazji do zdobywania przez nich autorytetu w grupie rówieśniczej, jak również kształtowanie świadomości uczniów co do faktu, że równe traktowanie ma miejsce wówczas, gdy wszyscy mają porównywalne możliwości, co jest związane z dostosowywaniem wymagań edukacyjnych (czy kryteriów oceny) do możliwości dzieci. Piąta zasada – **odpowiedniego wsparcia edukacyjnego** mówi o tym, że niezależnie od przyczyn trudności, na jakie napotykają uczące się dzieci, nauczyciel powinien starać się poznawać i stosować takie metody, formy i środki dydaktyczne, które umożliwią zaspokojenie ich specjalnych potrzeb edukacyjnych.

W myśl tych zasad organizacja procesu nauczania – uczenia się powinna być przede wszystkim elastyczna i dostosowana do potrzeb indywidualnych. Należy uwzględnić przy tym zarówno sferę celów, jak i treści kształcenia, a także dobór dróg uczenia się i sferę oceniania²⁴. Na początku trzeba zrozumieć i zaakceptować dysleksję, dysgrafię i dysortografię jako niezawinione trudności, a nie brak zdolności lub lenistwo. Jest to szczególnie istotne w przypadku lekcji języka polskiego, na których sprawności nadawczo-odbiorcze stanowią istotę aktywności uczniów.

(możliwie silnie zindywidualizowanych) potrzeb i predyspozycji (A. Filipczak-Białkowska, *Personalizacja zadania jako aktywator zaangażowania*, [w:] *Twórczość, pasja, Uniwersytet. Kategoria zaangażowania w dydaktyce akademickiej*, red. J. Płuciennik, K. Klimczak, Łódź 2015, s. 37–47).

22 OECD w dokumencie poświęconym edukacji spersonalizowanej mówi o potrzebie oszacowania mocnych i słabych stron uczniów, o zastosowaniu strategii nauczania i uczenia się, które opierają się na indywidualnych potrzebach, o programach nauczania, które uwzględniają i szanują potrzeby uczniów, o konieczności radykalnych zmian w podejściu do organizacji szkolnej oraz o budowaniu środowiska lokalnego wspierającego szkoły (OECD, *Personalising Education, Schooling for Tomorrow*, Paris 2006, <https://doi.org/10.1787/9789264036604-en> (dostęp: 13.01.2023)).

23 A. Olechowska, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2016.

24 Z. Pomirska, *Polski bez barier. Potrzeby edukacyjne uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisania w perspektywie inkluzji*, Gdańsk 2022.

Poloniści świadomi trudności uczniów z dysleksją, dysgrafią i dysortografią mogą stosować odpowiednie metody i strategie, takie jak:

- uwzględnianie różnorodnych metod nauczania, pozwalających na dostosowanie się do różnych stylów uczenia się uczniów,
- stosowanie różnych sposobów prezentowania materiału (np. słowo, obraz, film),
- dostosowanie materiałów tekstowych do możliwości percepcyjnych uczniów: używanie czcionek o dobrej czytelności i większej wielkości, wykorzystanie kontrastowych kolorów, unikanie nagromadzenia zbyt wielu informacji i obrazków na jednej stronie,
- stosowanie wizualizacji: diagramy, mapy myśli itp.,
- korzystanie z różnych form pomocy (np. czytanie tekstów na głos, korzystanie z czytników tekstów),
- wykorzystanie polisensorycznych technik uczenia się,
- udzielanie wyjaśnień i pomocy w sytuacjach trudnych dla uczniów,
- pozwalanie na nagrywanie lekcji lub tworzenie notatek w sposób cyfrowy,
- dostosowanie tempa pracy do możliwości ucznia,
- udzielanie dodatkowych zadań domowych, które pozwolą uczniowi na utrwalenie materiału,
- usprawnianie procedur i przepisów dotyczących testów i ocen, takich jak udzielanie dodatkowego czasu, pozwalanie na korzystanie z czytników i udzielanie pomocy przez innych uczniów,
- współpracowanie z logopedą lub specjalistą terapii pedagogicznej,
- edukowanie uczniów, rodziców i innych nauczycieli na temat dysleksji, aby zwiększyć świadomość i zrozumienie problemu.

Wszystkie te działania, choć wymagają nakładu czasu i środków, ostatecznie znacznie usprawniają pracę na lekcjach języka polskiego. Należy pamiętać, że każdy uczeń z dysleksją jest inny i może potrzebować indywidualnego podejścia. Dlatego ważne jest, aby nauczyciel stale monitorował postępy dziecka i dostosowywał swoje metody nauczania do jego potrzeb.

Również koledzy mogą pomóc uczniowi z dysleksją poprzez udzielanie wsparcia emocjonalnego i akceptacji, udostępnianie swoich notatek z lekcji lub pomoc w przepisywaniu ich, pomoc w rozwiązywaniu zadań domowych i przygotowaniu do sprawdzianów. Bardzo przydatne może okazać się także nauczanie i uczenie się w kooperacji. Jest to strategia, która bazuje na idei pracy zespołowej i wyraża się np. w metodzie projektu. Z kolei nauczanie rówieśnicze z elementami tutoringingu to strategia oparta na wzajemnym wspieraniu się uczniów w nauce (tzw. *peer tutoring*), czy uczeniu się z pomocą rówieśników (metoda *peer learning*).

Uczenie się w kooperacji stymuluje pomysłowość i kreatywność uczniów i wpływa na podniesienie samooceny oraz poczucia sprawczości. Praca w parach i w grupach ułatwia współpracę uczniów na lekcjach/zajęciach. Rówieśnicy dają nie tylko poczucie przynależności, ale także pomagają, wspierają w nauce, udzielają informacji zwrotnej i ułatwiają funkcjonowanie społeczne. Czynniki te mogą prowadzić do zwiększenia okazji do uczenia się i osiągnięcia lepszych wyników w nauce. Wzajemne uczenie się od siebie pobudza świadomość, że można liczyć na pomoc

kolegów i koleżanek, wspiera proces uczenia się i dodaje pewności siebie uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Ważne jest również, aby rodzice byli informowani o trudnościach ucznia i współpracowali z nauczycielem w celu opracowania indywidualnego planu działania.

Podejście inkluzyjne w nauczaniu uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisania

Zbigniew Kwieciński, otwierając w 2013 roku VIII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny w Gdańsku, zaznaczył, że:

Inkluzja (włączanie) jest kategorią opozycyjną wobec wykluczania, marginalizacji, segregacji osób odmiennych, odbiegających od normy zdrowotnej, kulturowej, społecznej albo niespełniających normatywnych oczekiwań lub dostosowujących się do wzorów instytucji i społeczności dominujących (w tym szkoły)²⁵.

Choć najczęściej mówi się o edukacji włączającej w odniesieniu do różnorodności wynikającej z niepełnosprawności, to jej idea obejmuje także uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się²⁶) w celu przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu. Tym samym szkoła inkluzyjna staje się „szkołą dla wszystkich”, niezależnie od ich dysfunkcji. U podstaw takiego modelu edukacji leży przekonanie, że to nie uczeń ma dostosować się do wymagań szkoły, a szkoła do potrzeb ucznia. Edukacja włączająca stanowi zatem drogę do odzyskiwania głosu przez odczuwających swoją „zranioną tożsamość” uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Szkoła włączająca (inkluzyjna) to placówka, w której zidentyfikowano bariery uniemożliwiające pełne uczestnictwo w procesie edukacyjnym dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a następnie podjęto działania na rzecz zniesienia tych barier. W planowaniu pracy dydaktycznej takiej szkoły kluczowe powinny być dostosowanie i różnicowanie.

Przykładowe działania podejmowane na rzecz edukacji inkluzyjnej mogą obejmować różnicowanie ze względu na:

- treść (różne ujęcie tego samego, różne czynności do jego opracowania);
- zainteresowania (różne doświadczenia i źródła motywacji uczniów);
- poziom (umożliwienie pracy nad podobnymi zadaniami na różnych poziomach, zgodnie ze stanem dotychczasowych osiągnięć uczniów);
- dostęp (materiał nauczania przedstawiany różnymi kanałami, tzn. wzrokowym, słuchowym, dotykowym, w sposób konkretny lub symboliczny);
- strukturę (zakres uporządkowania, etapowość, stopień zintegrowania przekazywanej wiedzy);

²⁵ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej*, [w:] *Różnice, edukacja, inkluzja*, red. A. Komorowska-Zielony i T. Szkułdarek, „Ars Educandi”, t. 5, Gdańsk 2015, s. 22.

²⁶ Jak zauważyła Marta Bogdanowicz: „Objawy dysleksji są realne, choć niezbyt widoczne i dlatego nazywa się ją „ukrytym kalectwem” (M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole*, Gdynia 2005, s. 30).

- sekwencję (różny stopień uporządkowania wewnętrznego materiału nauczania);
- tempo (preferowanie różnego tempa uczenia się);
- reakcje (przewidywanie różnych reakcji uczniów na podobne zadania);
- czas (zróżnicowanie czasu i intensywności wsparcia dydaktycznego);
- styl pracy (zróżnicowanie stylu nauczania i stylu uczenia się);
- formy pracy (uwzględniające preferencje uczniów)²⁷.

W klasie prowadzonej w ten sposób buduje się poczucie przynależności do grupy, uczeń ma poczucie, że jest jej ważnym członkiem, czuje się doceniany przez innych.

Polska szkoła w drodze do inkluzji

Polska jest jednym z 31 krajów członkowskich Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. Już w Ustawie o systemie oświaty z dn. 7 września 1991 roku ze zmianami z dn. 2 grudnia 2016 roku zwrócono uwagę na to, że

szkoła winna zapewnić **każdemu uczniowi** (podkreślenie Z.P) warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełnienia obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności²⁸.

Od kilkunastu lat polityka polskich władz oświatowych wyraźnie zmierza w kierunku popularyzacji edukacji włączającej²⁹. Oprócz działań informacyjnych i szkoleniowych prowadzone są projekty, których celem jest opracowanie standardów diagnozy potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz narzędzi diagnostycznych, umożliwiających planowanie działań wspierających, a także modelu szkolenia i doradztwa dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz specjalistów szkolnych. W 2018 r. rozpoczęła się realizacja rządowego programu Dostępność Plus, w ramach którego realizowane są kampanie świadomościowe, szkolenia kadr, opracowanie standardów dostępnej szkoły (Działanie pn. 200 dostępnych szkół), pilotaż Centrów Wsparcia Edukacji Włączającej (nowa rola szkół specjalnych i ośrodków) oraz rozwiązania polegające na zapewnieniu asystentów wspierających funkcjonowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Trwają prace nad międzyresortową Strategią na Rzecz Osób z Niepełnosprawnościami, w której ujęte zostały obszary związane z edukacją uczniów oraz dorosłych osób z niepełnosprawnościami. Podjęto także działania dotyczące opracowania nowego modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi opartego na założeniach diagnozy funkcjonalnej. Bardzo

27 J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi - różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2010, s. 4.

28 Preambuła Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), s. 35.

29 Opis szczegółowych działań w tym kierunku można znaleźć na stronie internetowej MEiN w zakładce: Edukacja włączająca – dotychczasowe i planowane działania MEN (<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-wlaczajaca-dotychczasowe-i-planowane-dzialania-men>).

istotny wydaje się projekt realizowany od 2018 roku w ramach Programu Wsparcia Reform Strukturalnych Komisji Europejskiej pn. „Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce”. Jego celem jest opracowanie rekomendacji działań, które służyć będą poprawie jakości edukacji włączającej w codziennej praktyce przedszkoli i szkół. Projekt realizowany jest we współpracy z Europejską Agencją ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych.

Nowe rozwiązania dotyczą także indywidualizacji organizacji kształcenia, co znalazło odzwierciedlenie w odpowiednich przepisach prawa oświatowego. I tak w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach czytamy:

Do zadań nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności: 1) rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów; 2) określanie mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów; 3) rozpoznawanie przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły lub placówki; 4) podejmowanie działań sprzyjających rozwojowi kompetencji oraz potencjału uczniów w celu podnoszenia efektywności uczenia się i poprawy ich funkcjonowania; 5) współpraca z poradnią w procesie diagnostycznym i postdiagnostycznym, w szczególności w zakresie oceny funkcjonowania uczniów, barier i ograniczeń w środowisku utrudniających funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły lub placówki oraz efektów działań podejmowanych w celu poprawy funkcjonowania ucznia oraz planowania dalszych działań³⁰.

Cenne inicjatywy na rzecz inkluzji w oświacie podejmuje Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) afiliowany przy Ministerstwie Edukacji i Nauki. Wskazuje on sposoby wdrażania edukacji włączającej w placówkach oświatowych, organizuje konferencje dotyczące inkluzji, prowadzi szkolenia dla nauczycieli chcących doskonalić się w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych i promuje dobre praktyki w tym zakresie. Strona internetowa ośrodka stanowi ważne źródło informacji na temat aktualnych przepisów prawnych dotyczących uczniów ze SPE, jak też praktycznych rozwiązań z obszaru inkluzji. Bardzo ciekawym projektem ORE jest tworzenie koalicji na rzecz edukacji włączającej, obejmujące współpracę szkoły z innymi podmiotami³¹.

Praktyka inkluzji jest bardzo pociągającą perspektywą i jednym z możliwych kierunków metamorfozy naszego systemu edukacji, w myśl przesłania UNESCO „[...] zbliżamy się do międzynarodowego konsensusu co do tego, że system edukacji, w którym dochodzi do wykluczenia pewnych grup, nie może być uznany za system wysokiej jakości”³².

30 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2017, poz. 1591, § 20. 1.

31 <https://www.ore.edu.pl/2015/03/edukacja-wlaczajaca/> (dostęp: 06.01.2023).

32 UNESCO, *Addressing Exclusion in Education. A Guide to Assessing Education Systems Towards More Inclusive and Just Societies*, Paris 2012, s. 1.

Co istotne, jak dowodzą wnioski z unijnego projektu „Podnoszenie osiągnięć wszystkich uczniów” (RA4AL – z j. ang. *Raising Achievement for all Learners*), przeprowadzonego przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, „edukacja włączająca jest «megastrategią» podnoszenia osiągnięć wszystkich uczniów poprzez stawianie wyzwań, które rozwijają praktykę nauczycieli oraz kierowanie szkołą i organizacją szkoły”³³. W publikacji UNESCO „Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej” z 2014 roku znajduje się stwierdzenie, które może stanowić zachętę dla wprowadzania zmian w szkolnictwie: „Wszystko, co dobre dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dobre jest dla wszystkich uczniów”³⁴. A zatem przyjęte rozwiązania praktyczne na rzecz edukacji włączającej przyczyniają się do zwiększenia efektywności procesu nauczania – uczenia się.

Katarzyna Szczepkowska, prezentując założenia tak pomyślanej edukacji, zwraca uwagę na wynikający z idei inkluzji styl pracy nauczyciela, który polega na tym, że:

- plan nauczania tworzony jest z myślą o wszystkich uczniach;
- lekcje zachęcają uczniów do uczęszczania na nie;
- lekcje uczą zrozumienia różnorodności;
- uczniowie biorą świadomy i aktywny udział w procesie nauczania;
- uczniowie współpracują ze sobą podczas nauki;
- sposób oceniania (np. ocenianie kształtujące) wspomaga uczniów w ich dążeniu do sukcesów w nauce;
- źródłem porządku i spokoju w klasie jest wzajemny szacunek, jakim darzą się uczniowie i nauczyciele;
- nauczyciele wykazują otwartość na współpracę: planują lekcje, przeprowadzają je i dokonują analizy lekcji w odniesieniu do realizacji celów i metodyki nauczania, a także w odniesieniu do samoświadomości nauczycieli (np. metodą superwizji);
- nauczyciele są odpowiedzialni za wspieranie w nauce wszystkich uczniów w klasie i zachęcanie ich do uczestnictwa w zajęciach lekcyjnych;
- pedagodzy i inni specjaliści wspierają nauczycieli w diagnozowaniu potrzeb edukacyjnych uczniów i ich oddziaływaniach w obszarze dydaktycznym i wychowawczym;
- zróżnicowana praca domowa wspomaga proces nauczania wszystkich uczniów w klasie;
- wszyscy uczniowie biorą udział w zajęciach poza klasą, np. wspólne wyjścia;
- nauczyciele stale poszerzają wiedzę na temat dostępnych środków i metod wspomagających nauczanie różnorodnego zespołu klasowego³⁵.

33 <https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra-summary-pl.pdf> (dostęp: 09.01.2023), s. 8. Ze strony Polski w projekcie brał udział Zespół Szkół w Łajskach w gminie Wieliszew.

34 https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PL.pdf (dostęp: 10.01.2023), s. 14.

35 K. Szczepkowska, *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*, Warszawa, 2019, s. 7.

Oczywiście wymaga to zrewidowania dotychczasowych przyzwyczajęń nauczycielskich i przezwycięzania ograniczeń systemowych³⁶ oraz refleksji – tak nad potrzebami danego zespołu uczniowskiego, jak również poszczególnych uczniów. Jednak, jak się wydaje, tylko takie podejście wyznacza optymalną drogę do zapobiegania sytuacji uczniowskiego wyobcowania. Jeżeli bowiem będziemy tak organizować pracę na lekcjach, by uczniowie przez większość czasu byli zaangażowani w interesujące i wartościowe z ich punktu widzenia zadania, a zarazem mieli okazję do ujawnienia swoich mocnych stron, bez skupiania się na własnych trudnościach, stworzymy klimat sprzyjający budowaniu wspólnoty.

Bibliografia

- Bogdanowicz M., Adryjanek A., *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Operon 2005.
- Bogdanowicz M., Borkowska A., *Model rozpoznawania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu* [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, cz. I, Warszawa 2010.
- Bogdanowicz M., *Brak pomocy specjalistycznej uczniom z dysleksją: zagrożenia i konsekwencje*, „Dysleksja: biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji” 2011, nr 2, s. 7–12.
- Bogdanowicz M., *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lubin 1994.
- Bogdanowicz M., *Solidarność z uczniami ze specyficznymi zaburzeniami uczenia się*, „Psychologia Wychowawcza” 2015, nr 7, s. 220–237.
- Cassidy L., Reggie K., Shaywitz B. i in., *Dyslexia in Incarcerated Men and Women: A New Perspective on Reading Disability in the Prison Population*, „Journal of Correctional Education”, 2021, Vol. 72, Issue 2, s. 61–81.
- Dobrzycki J., *Szkolne wyobcowanie. Inny Niziurski*, praca doktorska, Katowice 2021.
- Domagała-Zyśk E. (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, Lublin 2012.
- Ericson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 2000.
- Filipczak-Białkowska A., *Personalizacja zadania jako aktywator zaangażowania*, [w:] *Twórczość, pasja, Uniwersytet. Kategoria zaangażowania w dydaktyce akademickiej*, red. J. Płuciennik, K. Klimczak, Łódź 2015, s. 37–47.
- Gindrich P., *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Lublin 2002.
- Głodkowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2010, s. 37–93.
- Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk 2007.
- https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PL.pdf (dostęp: 10.01.2023).
- <https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra-summary-pl.pdf> (dostęp: 09.01.2023).

36 Patrz: I. Kołodziejek, *Indywidualizacja nauczania jako odpowiedź na zróżnicowane potrzeby edukacyjne wszystkich uczniów*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2017.

- <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-wlaczajaca-dotychczasowe-i-planowane-dzialania-men>.
- <https://www.ore.edu.pl/2015/03/edukacja-wlaczajaca/> (dostęp: 06.01.2023).
- Jabłoński S., *Wiek szkolny*, „Remedium” 2003, 10 (128), s. 4–5.
- Jastrzębska-Golonka D., *Dysleksja a komunikacja – fakty i mity. Implikacje dydaktyczne*, „Linguistica Bidgostiana” 2018, Series Nova, Vol. III, s. 84–99.
- Kmiecik-Baran K., *Poczucie alienacji destruktywne i konstruktywne sposoby minimalizacji*, Gdańsk 1995.
- Kmiecik-Baran K., *Poczucie osamotnienia – charakterystyka zjawiska*, „Przegląd Psychologiczny” 1988, 31(4), s. 1079–1098.
- Kołodziejczyk A., *Późne dzieciństwo młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 234–258.
- Kołodziejek I., *Indywidualizacja nauczania jako odpowiedź na zróżnicowane potrzeby edukacyjne wszystkich uczniów*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2017, s. 179–199.
- Kowaluk-Romanek M., *Wsparcie edukacyjne postrzegane przez uczniów z trudnościami w uczeniu się o niższym poziomie poczucia kompetencji*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2022, 41(1), s. 95–107.
- Krasowicz-Kupis G., Pietras I., *Funkcjonowanie psychospołeczne osób z dysleksją – stereotypy i fakty. Przegląd literatury*, [w:] *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*, red. G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras, Gdynia 2008, s. 186–197.
- Krasowicz-Kupis G., *Psychologia dysleksji*, Warszawa 2008.
- Kucharczyk I., Dłużniewska A., *Samoświadomość emocji i percepcja własna kompetencji społecznych a osiągnięcia szkolne uczniów z dysleksją w wieku dorostania*, Nowy Dwór Mazowiecki 2017.
- Kuhne M., Wiener J., *Stability of Social Status of Children with and without Learning Disabilities*, „Learning Disability Quarterly” 2000, 23(1), s. 64–75, <https://doi.org/10.2307/1511100> (dostęp: 10.01.2023).
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej*, [w:] *Różnice, edukacja, inkluzja*, red. A. Komorowska-Zielony, T. Szkudlarek, „Ars educandi”, t.5, Gdańsk 2015, s. 23–28.
- Le Mare L., de la Ronde M., *Links among social status, service delivery mode, and service delivery preference in LD, low-achieving, and normally achieving elementary-aged children*, „Learning Disability Quarterly” 2000, 23, s. 52–62?, <https://doi.org/10.2307/1511099> (dostęp 10.01.2023);
- OECD, *Personalising Education, Schooling for Tomorrow*, Paris 2006, <https://doi.org/10.1787/9789264036604-en>, (dostęp 13.01.2023).
- Olechowska A., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2016.
- Oszwa U., *Funkcjonowanie psychospołeczne dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju umiejętności szkolnych*, *Annales UMCS, J, XX*, 2007, s. 189–201.
- Pomirska Z., Adamczyk E., *Postrzeganie dysleksji i dyslektyków przez użytkowników forów internetowych*, [w:] *Istnieć w kulturze. Istnieć w kulturach. Między teorią a praktyką edukacyjną*, red. A. Rypel, D. Jastrzębska-Golonka, Bydgoszcz 2018, s. 355–371.
- Pomirska Z., *Polski bez barier. Potrzeby edukacyjne uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisanie w perspektywie inkluzji*, Gdańsk 2022.

- Preambuła Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), s. 35.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2017 poz. 1591.
- Szczepkowska K., *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*, Warszawa, 2019.
- Tomaszek K., *Alienacja szkolna – psychologiczna charakterystyka zjawiska*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, Sectio J, 2011, 24(2).
- Tomaszek K., *Modele alienacji w edukacji – wybrane ujęcia i rekomendacje wychowawcze*, „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” 2022, 606 (1), s. 3–17.
- UNESCO, *Addressing Exclusion in Education. A Guide to Assessing Education Systems Towards More Inclusive and Just Societies*, Paris 2012.

Experiencing school alienation by students with specific learning difficulties and the European idea of "school for all".

Abstract

The article deals with the issue of student alienation resulting from specific difficulties in learning to read and write. This psychosocial aspect of the functioning of dyslexic students at school is more and more often perceived as a serious problem with long-term effects, both individual and social. In this context, it seems reasonable to recall the assumptions of inclusive education, which can be an effective remedy against the alienation of students with dyslexia in the school environment.

Keywords: dyslexia, inclusion, polish language education, school, specific learning difficulties, student

Zofia Pomirska – doktor habilitowany nauk humanistycznych w dyscyplinie językoznawstwo, profesor uczelni w Zakładzie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Gdańskiego. Przedmiotem jej zainteresowań badawczych i aktywności zawodowej jest sfera edukacji polonistycznej na różnych etapach kształcenia, koncentrująca się zarówno na uczniu, jako podmiocie działań dydaktycznych, jak i na środowisku uczenia się, ze szczególnym uwzględnieniem roli nauczyciela. Autorka książek: *Wokół czytania. Proces czytania i jego zaburzenia oraz drogi do efektywnego czytania*, (Warszawa 2011) oraz *Polski bez barier. Potrzeby edukacyjne uczniów ze specyficznymi trudnościami uczeniu się czytania i pisania w perspektywie inkluzji* (Gdańsk 2022), a także kilkadziesiąt publikacji naukowych i popularnonaukowych oraz programów i podręczników szkolnych do języka polskiego.