

Uniwersytet Gdański
Instytut Pedagogiki

MICHALINA IGNACIUK

**Doświadczenia edukacyjne osób z dysleksją studiujących na
uczelniach publicznych w Polsce.**

Studium biograficzno-krytyczne.

Praca doktorska
napisana pod kierunkiem
dr hab. Jolanty Rzeźnickiej-Krupy, prof. UG
oraz promotora pomocniczego
dr hab. Marty Łockiewicz, prof. UG

Gdańsk 2024

Spis treści

WSTĘP	5
ROZDZIAŁ I	8
1. O DYSLEKSJI	8
1.1 Rozumienie i definiowanie dysleksji w perspektywie medycznej	9
1.2 Rozumienie i definiowanie dysleksji w perspektywie społecznej	19
1.3 Zmiana paradygmatyczna – spór dyskursów o dysleksji	24
ROZDZIAŁ II	32
2. Z DYSLEKSJĄ	32
2.1 Dyskursywne konstruowanie rzeczywistości społecznej w ujęciu Michela Foucaulta	33
2.2 Dyskursy konstruujące ucznia z dysleksją na etapie edukacji szkolnej	38
2.2.1 Dyskurs dzieciństwa	39
2.2.2 Dyskurs diagnostyczno-terapeutyczny	42
2.2.3 Dyskurs szkolny	48
2.3 Dyskursywne aspekty studiowania z dysleksją	55
2.3.1 Dyskurs dorastania i dorosłości	56
2.3.2 Dyskurs diagnostyczno-terapeutyczny	58
2.3.3 Dyskurs akademicki	61
ROZDZIAŁ III	69
3. MIMO DYSLEKSJI	69
3.1 Język i tożsamość: dyskursywne konstruowanie tożsamości studenta z dysleksją	69
3.2 Student neuroatypowy wobec „edukacji dla wszystkich”	76
3.3 Ku edukacji inkluzyjnej w szkolnictwie wyższym: projektowanie uniwersalne w edukacji	79
ROZDZIAŁ IV	84
4. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH	84
4.1 Przedmiot, cele i problematyka badawcza	84
4.2 Problematyka badawcza a wybór paradygmatu	88
4.3 Analiza dyskursu w badaniach pedagogicznych	91
4.4 Wywiad narracyjny w podejściu biograficznym	94
4.5 Dobór próby, przebieg badań i kwestie etyczne	99
ROZDZIAŁ V	108
5. ANALIZA I INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH	108
5.1 Dysleksja w sieci dyskursów i znaczeń	116
5.1.1 „Akt nadania dysleksji”, czyli o kształtowaniu tożsamości osób z dysleksją	116
5.1.2 Zderzenie modelu medycznego i społecznego postrzegania dysleksji	128
5.1.3 W poszukiwaniu znaczeń dysleksji	144
5.2 Doświadczenia edukacyjne w dyskursie szkolnym w retrospekcyjnych narracjach badanych	163
5.2.1 Nauczyciele i specjaliści wobec uczniów z dysleksją	164
5.2.2 Formy wsparcia uczniów z dysleksją	173
5.2.3 Dyskurs instytucjonalny (system edukacji)	186
5.2.4 Dyskurs rodzinny	191
5.3 Doświadczenia edukacyjne w dyskursie akademickim w osobistych narracjach badanych	200
5.3.1 Wykładowcy wobec studentów i doktorantów z dysleksją	207
5.3.2 Dostępne formy wsparcia dla studentów z dysleksją	215
5.3.3 Sposoby radzenia sobie z dysleksją	225
5.3.4 Strategie uczenia się	234
5.4 Student neuroatypowy wobec edukacji (NIE) dla wszystkich?	240
5.4.1 Przestrzeń współistnienia – osoby z dysleksją w świecie „niedyslektycznym”	249
5.4.2 Samorzecznicтво jako przejaw emacytacji społecznej	271
5.4.3 Żeby inkluzja nie była iluzją – perspektywa badanych	275
ROZDZIAŁ VI	284
6. WŚRÓD DYKURSÓW I ZNACZEŃ – MIĘDZY „POMYLEŃCEM”, „UWIEŻENIEM W SYSTEMIE” A „POLUBIENIEM SWOICH DZIWAŃ”	284
6.1 DYS	286
6.2 LEK	290

6.3 (S)JA.....	295
ZAKOŃCZENIE	298
GŁOSA O ODKRYWANIU ZNACZEŃ DYSLEKSJI	300
BIBLIOGRAFIA	302
SPIS TABEL	328
SPIS RYSUNKÓW	329
STRESZCZENIE.....	330
SUMMARY	333

Kochanemu Mężowi, Rodzinie i Przyjaciołom,
Za Wasze wsparcie, cierpliwość i nieustanne motywowanie.
Z WAMI MOŻNA WSZYSTKO. DZIĘKUJĘ.

WSTĘP

To co robicie dla mnie, jeżeli robicie to beze mnie, to oznacza, że robicie to wbrew mnie.

[Cytat przypisywany Nelsonowi Mandeli]

Przedmiotem tej pracy są biograficzne doświadczenia edukacyjne studentów i doktorantów z dysleksją, którzy studiują na uczelniach publicznych w Polsce. Zgodnie z hasłem „nic o nas bez nas”, przyjąłam za konieczne, aby w moich poszukiwaniach badawczych oddać głos studentom i doktorantom z dysleksją. Postulat ten ma swoje korzenie w ruchach społecznych i politycznych, które dążyły do tego, aby decyzje dotyczące danych grup społecznych były podejmowane z ich udziałem. Podejście to zaczerpnęłam z idei self-advokatury, która podkreśla rolę aktywnego uczestnictwa osób z niepełnosprawnościami w społeczeństwie i w wytwarzaniu dyskursu na temat ich własnych doświadczeń. Ruchy samorzecznicze działają na rzecz zmiany poprzez walkę o prawa osób z niepełnosprawnościami i mówienie we własnym imieniu (Bille, 2014, s. 17). W ramach tej pracy uznaję szerokie podejście do kategorii niepełnosprawności, które obejmuje także osoby z dysleksją. Przyjęta przeze mnie metoda gromadzenia danych, czyli wywiad narracyjny, umożliwia nie tylko zbieranie materiału badawczego, ale przede wszystkim otwiera przestrzeń do dialogu poprzez „oddawanie głosu” (Chase, 2014, s. 25) osobom z dysleksją, zgodnie z ideą samorzecznictwa. To z kolei oznacza, że bohaterami są nie tylko sami studenci i doktoranci z dysleksją, ale także osoby, które stanowią część ich biografii – rodzice, rówieśnicy, nauczyciele czy wykładowcy.

Niniejsza praca wpisuje się w działania, które mają na celu lepsze zrozumienie osób dorosłych z dysleksją, a tym samym może przyczynić się do budowania bardziej inkluzyjnego środowiska akademickiego, które odpowiada na zróżnicowane potrzeby całej społeczności akademickiej, w tym osób neuroatypowych. Badania prowadzone w ramach tej pracy stanowią uzupełnienie istotnej luki w badaniach dotyczącej dysleksji wśród studentów na polskich uczelniach. Na potrzebę dalszej eksploracji badawczej zwracają uwagę zarówno polscy (Foryś, 2008; Bogdanowicz, 2012; Kalka i Łockiewicz, 2017; Wejner-Jaworska, 2019), jak i zagraniczni badacze (Hellendoorn i Ruijsenaars, 2000; Couzens i in., 2015). Oznacza to, że choć problem ten został zauważony, to nie jest w wystarczający sposób pogłębiony.

We wstępie jednej z pierwszych publikacji w Polsce poświęconej tematyce dysleksji w dorosłości Marta Bogdanowicz umieściła szczególną dedykację „nauczycielom akademickim z wyższych uczelni, gdzie problem dysleksji nadal nie jest właściwie rozumiany” (2012, s. 11), czyli parafrazując – nadal nie jest traktowany z należytą uwagą. Czyniąc

przedmiotem mojej rozprawy doktorskiej doświadczenia edukacyjne studentów i doktorantów z dysleksją, pragnę niejako powiedzieć - ten temat jest ważny.

Niniejsza rozprawa złożona jest z trzech części, które tworzą spójną sieć powiązań między sobą i zostały zatytułowane – *o dysleksji, z dysleksją i mimo dysleksji*. Pierwsza część ma charakter teoretyczny składa się z trzech rozdziałów i dotyczy samego fenomenu dysleksji. Omawiam w niej różne definicje dysleksji, mając na uwadze konflikt między jej modelem społecznym a medycznym postrzeganiem, ale jednocześnie poszukuję między nimi płaszczyzny porozumienia i takich obszarów, które można uznać za wspólne. Rozdział ten kończy próba syntezy obu podejść.

Drugi rozdział teoretyczny *z dysleksją* przedmiotem analiz czyni to, w jaki sposób współcześnie „mówiona” jest dysleksja, przyjmując perspektywę Michela Foucaulta odnośnie dyskursywnego konstruowania rzeczywistości. W tej części dokonuję analizy dyskursów, które konstruują osobę z dysleksją na etapie edukacji szkolnej – w ramach dyskursów dzieciństwa, diagnostyczno-terapeutycznego i szkolnego oraz na etapie szkolnictwa wyższego, czyli analogicznie dookoła dyskursów dorastania i dorosłości, diagnostyczno-terapeutycznego oraz akademickiego. To szerokie i interdyscyplinarne ujęcie pozwoliło na analizę funkcjonowania osoby z dysleksją, mając na uwadze poziom indywidualny, w tym aspekt psychologiczny, instytucjonalny, wynikający z ram systemowych – szkoły lub uczelni oraz społeczno-kulturowy. Foucaultowska optyka pozwoliła na zrekonstruowanie oraz ujawnienie praktyk dyskursywnych, w tym technik dyscyplinowania czy konstruowania tożsamości osoby z dysleksją. Dodatkowo, analiza tych dyskursów nie jest wolna od napięć między modelem medycznym a społecznym.

Przedmiotem analiz ostatniego rozdziału w części teoretycznej czynię rozważania dotyczące tożsamości osobistej i społecznej, w tym według koncepcji Ervinga Goffmana (2005) i kategorii napiętnowania i stygmatyzacji. Rozdział ten osadzony jest w szerszym ujęciu społeczno-kulturowym i koncentruje się wokół funkcjonowania studentów w szkolnictwie wyższym *mimo dysleksji*. Odwołuję się w nim do modelu edukacji inkluzywnej oraz sposobów jego realizacji w środowisku akademickim, czyli modelu edukacji dla wszystkich oraz zasad uniwersalnego projektowania w edukacji, kończąc tym samym część teoretyczną rozprawy doktorskiej.

Założenia metodologiczne przyjęte w ramach prowadzonych badań własnych zostały opisane w drugiej części pracy, czyli w rozdziale czwartym. W tym miejscu scharakteryzowałam cel główny oraz cele szczegółowe badań, przedmiot i problemy badawcze w formie pytań, a także cały proces badawczy. W ramach strategii badań jakościowych i

podejścia biograficznego została wykorzystana metoda analizy dyskursu oraz technika wywiadu narracyjnego, jako sposób gromadzenia materiału badawczego.

Trzecia część dysertacji, która obejmuje dwa główne rozdziały, prezentuje analizę zebranego materiału empirycznego oraz jego interpretację. Zostały w nim wyłonione cztery główne obszary problemowe. Pierwszy z nich dotyczy analizy znaczeń fenomenu dysleksji. Dwa kolejne to analiza doświadczeń edukacyjnych studentów i doktorantów z dysleksją, według kryterium etapu edukacyjnego, czyli etapu edukacji szkolnej oraz etapu studiowania. Czwarty obszar odnosi się do modelu edukacji włączającej oraz rozważań wokół roli samorzecznictwa. Dokonując rekonstrukcji doświadczeń edukacyjnych, wyłaniam istniejące już praktyki, które sprawiają, że „inkluzja nie jest iluzją”, ale w tej części przedstawiam także wyobrażenia na temat przyjaznego miejsca, czyli uczelni, dla studentów i doktorantów z dysleksją, bazując na wypowiedziach moich badanych. Rozprawę kończy glosa, która stanowi miejsce do wyrażenia subiektywnego głosu badacza na temat podejmowanych problemów, a jednocześnie przestrzeń do autorefleksji.

ROZDZIAŁ I

1. O DYSLEKSJI

*Nazwy i etykiety żyją własnym życiem. Łatwo nabierają
znaczeń ideologicznych, podczas gdy pojęcia, do których się odnoszą,
w najmniejszym nawet stopniu nie muszą być sporne.
Dotyczy to również terminu »dysleksja«,
choć na pierwszy rzut oka trudno jest dostrzec
wspólną podstawę różnych przypisywanych mu idei.*

[Uta Frith]

W niniejszym rozdziale pochylam się nad kwestią kluczową – sposobami definiowania dysleksji w dwóch perspektywach, w jakich współcześnie może być postrzegana. Analizuję, jak te dwa podejścia kształtują dyskursy o dysleksji, kiedy dochodzi między nimi do napięć, a także, na jakich płaszczyznach osiągają porozumienie. W dwóch pierwszych podrozdziałach przedstawiam oba sposoby konstruowania dyskursu o dysleksji oraz ich możliwe konsekwencje dla praktyk edukacyjnych. Przedmiotem trzeciego podrozdziału jest próba poszukiwania między nimi pewnego kompromisu, przestrzeni do nawiązania dialogu i współlistnienia.

Przyjmuję, że perspektywa medyczna, w literaturze określana też często jako model medyczny postrzegania zjawiska niepełnosprawności, a w ramach tej pracy także dysleksji, jest tym dominującym i traktuje ją przede wszystkim jako problem osobisty oraz zaburzenie wymagające diagnozy oraz terapii (Chrzanowska, 2015, s. 25). Pojęcie modelu rozumiem jako formę opisywania danego zjawiska (w tym przypadku dysleksji) w ramach teoretycznej konstrukcji, która pozwala na identyfikowanie, nazywanie, rozumienie i działanie zgodnie z jego założeniami (Rzeźnicka-Krupa, 2019, s. 73). Należy dodać, że w całej pracy zamiennie używam sformułowań „model”, „perspektywa” oraz „podejście”. W tym podejściu – medycznym – działania specjalistyczne skierowane są przede wszystkim na samą jednostkę i jej wyizolowaną „wadę” (Wiliński, 2010, s. 72). Z kolei model społeczny, którego początki funkcjonowania datuje się na lata 70-te. XX wieku (Wiliński, 2010, s. 32) i który obecnie „dochodzi do głosu” także w kontekście postrzegania dysleksji, o czym świadczą pojawiające się prace w tym obszarze (Pisula i in., 2024; Wilmot i in., 2022), proponuje zmianę perspektywy. Zamiast koncentracji na identyfikowaniu deficytów i wyrównywaniu poziomu rozwoju zaburzonych umiejętności w odniesieniu do przyjętej normy, podkreśla znaczenie występowania barier w otoczeniu, które uniemożliwiają osobom z dysleksją pełne uczestnictwo

w życiu społecznym i edukacyjnym. Oznacza to, że niepełnosprawność konstruowana jest społecznie i kulturowo jako „wada wobec zbioru wymagań społecznych” (Gajdzica, 2011, s. 199) i nie stanowi problemu tkwiącego w danej jednostce, lecz problem wytworzony przez społeczeństwo (Chrzanowska, 2015, s. 25). Taki sposób postrzegania niepełnosprawności, ale także w węższym znaczeniu – dysleksji, koncentruje się na działaniach na rzecz eliminowania barier, które tkwią w środowisku społecznym oraz edukacyjnym tak, aby poprawić funkcjonowanie tych osób.

Omówienie wyłonionego napięcia między tym, w jaki sposób dysleksja jest „mówiona” w obu modelach, stanowi punkt wyjściowy do dalszych rozważań, które zostaną przedstawione zarówno w rozdziałach o charakterze teoretycznym, jak i w tych opierających się na empirycznych danych badawczych. Zatem za cel tego rozdziału przyjmuję odsłonięcie tych znaczeń, które zostały „przykryte” przez dominującą narrację po to, aby stworzyć „grunt pod refleksję i zrozumienie siebie w otwierającym się świecie znaczeń” (Cierzniewska i Podgórska-Jachnik, 2021, s. 18). Kategorie odkrywania i nadawania znaczeń będą mi towarzyszyć w całej pracy, szczególnie na etapie analizy i interpretacji materiału badawczego. Natomiast w pierwszej należy, odwołując się do przywołanego cytatu, „stworzyć grunt” teoretyczny oraz metodologiczny, mając na uwadze interdyscyplinarny charakter zjawiska dysleksji.

1.1 Rozumienie i definiowanie dysleksji w perspektywie medycznej¹

Polskie badania wskazują, że dysleksja dotyczy 10–15% populacji (Jaklewicz i in., 1973), zaś u około 4–5% przyjmuje ona głęboką postać (Reid, 2018, s. 32; Bogdanowicz i Adryjanek, 2005, s. 34). Zaś Lyon, Shaywitz i Shaywitz (2003), powołując się na wyniki badań epidemiologicznych, podają, że około 80% populacji osób z zaburzeniami w uczeniu się to osoby z dysleksją. Ustalenie jednej definicji dysleksji, nawet w ramach danego modelu, jest obecnie bardzo trudne (Krasowicz-Kupis, 2009, s. 46). Na zjawisko nieistnienia ujednoliconej definicji dysleksji zwracają uwagę także inni badacze, m.in. Łockiewicz i Bogdanowicz (2015), Fawcett (2008) czy Reid (2018). Łockiewicz i Bogdanowicz (2015, s. 24). Jako jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy wymieniają fakt, że autorami definicji są zarówno teoretycy jak i praktycy. Posiadają oni odmienne perspektywy, dlatego koncentrują się na różnych obszarach zjawiska dysleksji. Przykładowo, teoretycy większą wagę przykładają do badania przyczyn

¹ W momencie opisywania dysleksji przez pryzmat modelu medycznego używam zwrotów takich jak „rozwojowe zaburzenie” lub „specyficzne trudności”, zgodnie z terminologią zawartą w cytowanej literaturze. Podejściem tym kieruję się w całej rozprawie doktorskiej.

dysleksji (Nicolson i Fawcett, 2008). Z jednej strony problem ten podkreśla złożoność zjawiska dysleksji, a z drugiej strony potwierdza możliwość jej analizowania z perspektywy różnych podejść.

W poniższej tabeli (Tabela 1) dokonuję próby systematyzacji, wskazując na cztery definicje dysleksji, w tym dwie polskie oraz dwie międzynarodowe. Kryterium doboru opierało się na ich rozpowszechnieniu w literaturze przedmiotu, czyli inaczej mówiąc, są to jedne z najczęściej spotykanych definicji dysleksji. Jednocześnie wszystkie wpisują się w medyczny model jej postrzegania, co wskazuje na to, że zjawisko dysleksji jest wytwarzane przede wszystkim w obszarze tego podejścia.

Najstarsza przytoczona poniżej definicja dysleksji została zaproponowana przez Martę Bogdanowicz, której działania (np. liczne książki i szkolenia dla nauczycieli) przyczyniły się do zwiększenia świadomości wśród nauczycieli, specjalistów i rodziców na temat zjawiska dysleksji w Polsce. Warto dodać, że to właśnie ona zaproponowała stosowanie terminu „dysleksji rozwojowej” w szerokim ujęciu, które odnosi się do całego syndromu specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. W jego ramach wyszczególniono: dysleksję, dysortografię i dysgrafię (Bogdanowicz i Adryjanek, 2005; Bogdanowicz i in., 2007; Bogdanowicz i Czabaj, 2006). Takie podejście było (lub też nadal jest) stosowane między innymi w praktyce diagnostycznej w poradniach psychologiczno-pedagogicznych w momencie wydawania opinii psychologiczno-pedagogicznej z diagnozą dysleksji. Z tego powodu uznałam za istotne, aby została przytoczona właśnie ta definicja, ponieważ miała duże znaczenie w społecznym konstruowaniu definicji dysleksji w Polsce (m.in. wśród rodziców i nauczycieli). Równie ważne jest to, że moi badani (dorośli z dysleksją) byli diagnozowani w momencie, kiedy w poradnictwie polskim funkcjonowała (lub nadal funkcjonuje) ta terminologia. Autorami wybranych definicji są różni specjaliści usytuowani wokół dyskursu medycznego postrzegania dysleksji, w tym psycholożka kliniczna (Marta Bogdanowicz), psycholingwistka (Grażyna Krasowicz-Kupis) i neuropsycholog (George Lyon Reid). Słowa kluczowe takie jak „zaburzenie”, „trudności”, „upośledzenie”, „deficyt”, „zniekształcenie”, „rozbieżność” oraz „niemożność” kształtują sposób rozumienia dysleksji przez pryzmat tego modelu. W związku z tym, że definicje te koncentrują się na dyskursie diagnostyczno-terapeutycznym, to w tabeli dodatkowo zostały umieszczone (1) informacje na temat przyczyn dysleksji, które jednocześnie odnoszą się do wskaźników diagnostycznych oraz (2) symptomy dysleksji, czyli inaczej mówiąc, sposób w jaki zidentyfikowane deficyty mogą się objawiać w funkcjonowaniu (przede wszystkim edukacyjnym) u osób z dysleksją.

Tabela 1. *Przegląd wybranych definicji dysleksji*

Autor	Data	Definicja	Przyczyny	Objawy
Bogdanowicz, M., Adryjanek, A.; Bogdanowicz, M., Lewandowska, B.,	2005; 1982	„Specyficzne trudności w czytaniu, którym często towarzyszą trudności w pisaniu.”	„Przyczyną specyficznych trudności w uczeniu się jest nieharmonijny rozwój psychoruchowy, przejawiający się opóźnieniem rozwoju określonych funkcji: wzrokowo-przestrzennych, słuchowo-językowych, motorycznych.”	„Występowanie zaburzeń tych prostych funkcji zakłóca uczenie się czynności, z którymi funkcje te są związane. Oznacza to, że trudne będzie nauczanie się każdej złożonej czynności wymagającej udziału prostszych funkcji, których rozwój jest nieprawidłowy. (...) Spowoduje trudności w uczeniu się pisania (pisanie od strony prawej do lewej, mylenie liter podobnych p–b– d–g) oraz trudności w uczeniu się matematyki, choćby z powodu zapisywania w sposób zwierciadlany cyfr, a nawet całych słupków podczas obliczeń arytmetycznych. Dziecko to będzie miało również kłopoty z czytaniem mapy, a więc i z geografją. Jako osoba dorosła będzie miało problemy z dotarciem samochodem w określone miejsce, z wędrowaniem z mapą po górach itp. Na lekcjach wf-u nie będzie nadążać za innymi z powodu trudności w naśladowaniu ruchów itp.”
Krasowicz-Kupis, G.	1997, 2011	„Specyficzne, rozwojowe zaburzenie czytania jest to niemożność prawidłowego opanowania umiejętności czytania i pisania, występująca u dzieci o prawidłowym rozwoju fizycznym, emocjonalnym i intelektualnym, pomimo sprzyjających warunków społecznych i ekonomicznych oraz prawidłowej metody nauczania.”	„To zaburzenie neurorozwojowe o podłożu językowym. Jest zazwyczaj powiązana z deficytem fonologicznym.”	„Przejawia się zniekształceniem formy językowej i substancji fonicznej czytanego tekstu oraz nieprawidłowym odbiorem jego treści.” „Kluczowe w dysleksji trudności w czytaniu dotyczą dekodowania wyrazów, a przejawiają się wolniejszym tempem i obniżoną poprawnością. Najwyraźniej można je rozpoznać przy czytaniu izolowanych wyrazów lub pseudowyrazów, zaś w czytaniu tekstu mogą być mniej nasilone.”

Lyon Reid, G., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A.	2003	„Dysleksja to specyficzne zaburzenie w uczeniu się o podłożu neurobiologicznym.”	„Trudności te są zazwyczaj wynikiem deficytu fonologicznego aspektu języka, często niewspółmiernego do innych zdolności poznawczych i skutecznych metod nauczania stosowanych w szkole.”	„Charakteryzuje się trudnościami w poprawnym i/lub płynnym rozpoznawaniu słów oraz słabymi zdolnościami dekodowania i poprawnego pisania. Wtórnie mogą wystąpić problemy z czytaniem ze zrozumieniem i kontaktem ze słowem pisanym, które mogą ograniczyć rozwój słownictwa i wiedzy ogólnej.”
Nicolson, R. I., Fawcett, A. J.	2008	„Dysleksja jest jednym z zaburzeń rozwojowych, które charakteryzuje się upośledzeniem funkcjonowania systemu odpowiedzialnego za uczenie się proceduralne.”	„Kluczowym wskaźnikiem diagnostycznym jest upośledzenie proceduralnego uczenia się materiału językowego.”	„Specyficzne trudności w czytaniu, pisaniu i ortografii. U dzieci z dysleksją na ogół obserwujemy rozbieżność pomiędzy procesami uczenia się proceduralnego a procesami uczenia się deklaratywnego.”

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Bogdanowicz, M., Adryjanek (2005); Bogdanowicz, M., Lewandowska, B. (1982); Krasowicz-Kupis, G. (1997, 2011); Reid Lyon G., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. (2003); Nicolson, R. I., Fawcett, A. J. (2008).

Analiza przytoczonych definicji w ramach modelu medycznego wskazuje na pewne różnice między nimi, np. Bogdanowicz (2005, za: Bogdanowicz i Adryjanek, 2005) traktują nieharmonijny rozwój psychoruchowy jako przyczynę dysleksji, co nie pojawia się w żadnej innej definicji oraz dokonuje obszernego opisu symptomów dysleksji, gdzie np. Lyon in. (2003) koncentruje się na węższym ujęciu. Aspektem, który niewątpliwie łączy wszystkie te definicje, jest uznanie jej jako zaburzenia w czytaniu. Zasadne zatem jest postawienie pytania, które skonstruowała Miles w tytule swojego artykułu (1995), czyli czy w ogóle jest możliwe, aby istniała jedna definicja dysleksji, nawet w obrębie tylko jednego modelu? Badaczka twierdzi, że nie, odwołując się do argumentu, że różne definicje służą odmiennym celom, dlatego skupiają się na tych cechach, które z perspektywy danego stanowiska wydaje się najwłaściwsze. Przykładem może być definicja Krasowicz-Kupis (1997, 2011), która jako psycholingwistka skupia się przede wszystkim na aspekcie języka w dysleksji. Wolf i inni (2024) dodają, że współczesna definicja dysleksji wręcz powinna być dynamiczna i zmieniać się wraz z nową wiedzą na jej temat oraz uwzględniać wpływ czynników środowiskowych i kulturowych.

Kolejne dwie definicje dysleksji, które wpisują się w medyczny model postrzegania dysleksji znajdują się w:

- Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych, 11 rewizji (skrót to ICD-11), opublikowanej przez Światową Organizację Zdrowia w 2019 roku.
- Diagnostycznym i Statystycznym Podręczniku Zaburzeń Psychiczych, V rewizji (skrót to DSM-V), opublikowanej przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne w 2013 roku.

W ICD-11 dysleksja mieści się w podrozdziale „zaburzeń neurorozwojowych” (6A03), które charakteryzują się znaczącymi i utrzymującymi się trudnościami w uczeniu się umiejętności szkolnych, w odniesieniu do czytania, pisania i matematyki. Sama dysleksja została oznaczona kodem 6A03.0 i znajduje się w kategorii nadrzędnej „rozwojowych zaburzeń uczenia się”:

6A03.0 Rozwojowe zaburzenie uczenia się w zakresie czytania

6A03.1 Rozwojowe zaburzenie uczenia się w zakresie ekspresji pisemnej

6A03.2 Rozwojowe zaburzenie uczenia się w zakresie matematyki².

Pisząc o dysleksji nie można pominąć dysgrafii, która może współwystępować z dysleksją i znajduje się pod innym kodem nozologicznym:

6A04 Rozwojowe zaburzenie koordynacji motorycznej.

Rozwojowe zaburzenie uczenia się w zakresie czytania, czyli dysleksja, charakteryzuje się znacznymi i utrzymującymi się trudnościami w czytaniu, takimi jak: poprawność czytania słów, płynność czytania i rozumienie czytania. ICD-11 zaznacza, że objawy dysleksji mogą występować w dorosłości i np. wpływać na wykonywanie pracy zawodowej.

Należy zaznaczyć, że najnowsza rewizja ICD-11 dokonała pewnych zmian terminologicznych w sposobie definiowania dysleksji. W poprzedniej wersji ICD-10 (WHO, 1992) definiowano ją jako „specyficzne zaburzenie czytania”, co oznacza, że w nowej wersji ICD zrezygnowano z terminu „specyficzne”, zastępując go przymiotnikiem „rozwojowe”. To nie jedyne zmiany, które wprowadzono. W związku z tym, że poniższa praca odnosi się także do szerszego kontekstu społeczno-kulturowego, wychodzącego poza samą dysleksję. Warto wymienić także inne zmiany, m.in. termin „niepełnosprawność intelektualna” zamieniono na

² W momencie pisania tej pracy ICD-11 jest dostępne tylko w wersji anglojęzycznej. ICD-11 jest dostępne od 1 stycznia 2022 roku, natomiast pełne wdrożenie w Polsce przewidywane jest do końca 2026 roku. Posługuję się tłumaczeniem zaproponowanym przez Krasowicz-Kupis (2020, s. 21).

„zaburzenia rozwoju intelektualnego”, a kategorie zespołu Aspergera, autyzmu dziecięcego i autyzmu atypowego zniknęły na rzecz szerszej kategorii – zaburzeń ze spektrum autyzmu, która je łączy. Poczynione zmiany zostały określone jako „przewartościowanie” (Gaebe i in., 2017, s. 177), co można rozumieć jako proces, który polega na ponownym nadawaniu wartości pewnym ideom lub pojęciom, czyli inaczej mówiąc, dokonywaniu redefinicji dysleksji, zmiany podejścia do kategorii zaburzeń i szerzej, do niepełnosprawności. Celem takiego działania jest zwrócenie uwagi na potrzebę definiowania nie tylko na podstawie poziomu inteligencji, ale także na bazie diagnozy funkcjonalnej i zachowań adaptacyjnych (Krasowicz-Kupis, 2020, s. 14). Przyczyną tej zmiany jest dostrzeżenie, że współcześnie model medyczny nie jest już wystarczający do możliwie pełnego opisu osoby z danym zaburzeniem. Następstwem takiego sposobu myślenia jest otwarcie się na nowe podejście, które koncentruje się na otoczeniu jednostki, a nie na mnożeniu kodów nozologicznych.

Dysleksja jest ujęta także w drugiej z wymienionych powyżej klasyfikacji medycznych, czyli DSM-5 (2013, s. 15) jako rodzaj specyficznych zaburzeń uczenia się. Znajduje się w kategorii „zaburzeń neurorozwojowych”, czyli takich, które zwykle zaczynają się ukazywać we wczesnym etapie rozwoju i dotyczą nieprawidłowości w kilku obszarach rozwoju, np. poznawczym, behawioralnym czy społecznym (Borkowska, 2006).

- 315.00 - trudności związane z upośledzeniem czynności czytania (poprawności, szybkości lub płynności, rozumienia tekstu pisanego)
- 315.1 - trudności związane z upośledzeniem umiejętności liczenia (rozumienia pojęcia liczby, zapamiętywania faktów arytmetycznych, poprawności lub płynności liczenia, poprawności wnioskowania matematycznego)
- 315.2 - trudności związane z upośledzeniem umiejętności pisania (poprawności zapisu pojedynczych słów (lub poprawnego pisania), poprawności gramatyki i interpunkcji, przejrzystości i organizacji tekstu pisanego)

W tej klasyfikacji dysgrafia również ma oddzielny kod nozologiczny:

- 315.4 rozwojowe zaburzenie koordynacji.

Dysgrafia (Bogdanowicz, 2005, za: Bogdanowicz i Adryjanek, 2005) jest zaburzeniem odrębnym, natomiast często współwystępującym. Cechą charakterystyczną zaburzeń neurorozwojowych jest bowiem to, że często współwystępują ze sobą (Szczurbiński, 2007). Obecność jednego zaburzenia neurorozwojowego sprawia, że prawdopodobieństwo występowania drugiego zaburzenia neurorozwojowego wynosi 40% (Gooch i in., 2014). Inaczej mówiąc, osoba z diagnozą dysleksji może mieć również np. dyskalkulię czy dysgrafię.

Obydwie klasyfikacje, zarówno ICD-11 (2019) oraz DSM-5 (2013), o tym informują. Krasowicz-Kupis (2020, s. 19) zwraca uwagę w tym kontekście na różnice w definiowaniu dysleksji przez środowisko praktyków i teoretyków. Podkreśla, że wprowadzenie szerokiego rozumienia „dysleksji rozwojowej”, w tym zawarcie kategorii „dysgrafii” ma dobre zastosowanie w diagnozie szkolnej, ponieważ odwołuje się bezpośrednio do objawów, które nauczyciele mogą zidentyfikować wśród swoich uczniów. Jednocześnie zaznacza, że taki sposób kategoryzowania nie znajduje uzasadnienia teoretyczno-empirycznego, które odwołuje się do mechanizmów neurobiologicznych i poznawczych zaburzeń uczenia się oraz w międzynarodowych klasyfikacjach. Współcześnie promuje się używanie opisowej, czyli szerszej, definicji dysleksji, zamiast jednowyrazowego określenia. Jak piszą Łockiewicz i Bogdanowicz (2015, s. 15-16) trend ten może przyczynić się do większej precyzji terminologicznej, ale także do zapobiegania zjawisku stygmatyzacji poprzez unikanie terminów, które mogą mieć wydźwięk pejoratywny.

Chcąc opisać dysleksję przez pryzmat modelu medycznego, należy pochylić się nad kwestią, która w ramach tego podejścia jest kluczowa, czyli nad przyczynami i symptomami tego zaburzenia neurorozwojowego. Najbardziej ugruntowaną na polu naukowym koncepcja dotycząca patomechanizmu dysleksji jest *teoria deficytu fonologicznego* (Stanovich, 1988; Snowling, 2000; Elliot i Grigorenko, 2014; Pennington, 2009) rozwinięta następnie jako *teoria podwójnego deficytu* (Wolf i Bowers, 1999).

Teoria deficytu fonologicznego odnosi się do zaburzeń przetwarzania fonologicznego dysleksji i jak zauważa Krasowicz-Kupis, jednym z najistotniejszych osiągnięć w badaniach nad poznawczymi mechanizmami dysleksji jest udowodnienie, że kluczowy deficyt nie jest związany z percepcją wzrokową, lecz ma właśnie charakter fonologiczny (2020, s. 135). Według Snowling (2000) zaburzone są reprezentacje fonologiczne, ich przechowywanie i przywoływanie fonemów z leksykonu pamięci długotrwałej. Teoria ta wyjaśnia symptom dysleksji, jakimi są trudności w czytaniu, ponieważ odnosi się do tego, że nauka tej umiejętności wymaga opanowania związku między grafemem i fonemem. Objawy charakterystyczne dla dysleksji i wynikające z deficytu fonologicznego to np. trudności w zakresie czytania i poprawnego pisania, problemy z czytaniem sztucznych słów, trudności w zadaniach bazujących na świadomości fonologicznej czy pamięci werbalnej (Wagner i Torgesen, 1987; Snowling i Nation, 1997; Snowling, 2000; Krasowicz-Kupis i in., 2015). Liczne badania potwierdziły, że osoby z dysleksją mają deficyty w tym obszarze (Snowling, 2000; Krasowicz-Kupis, 2006; Szczerbiński, 2007; Saksida in., 2016) oraz że lepszy poziom czytania osiągają te osoby, które mają wyższy poziom świadomości językowej, a w

szczegółności świadomości fonologicznej (Gombert, 1992; Krasowicz-Kupis, 1999). Jeden z nurtów badań nad teorią deficytu fonologicznego koncentruje się wokół badań eksperymentalnych, które mają na celu sprawdzenie, czy wykorzystywanie treningu umiejętności fonologicznych w terapii dzieci jest skuteczną metodą dla poprawy poziomu czytania. Wiele badań to potwierdziło (Tunmer, 1994; Vellutino i in. 2004), choć pojawiły się także głosy krytyczne, które zwracają uwagę na niepewność co do długoterminowych efektów treningu fonologicznego (Olson, 2011).

Teoria podwójnego deficytu Wolf i Bowers (1999) wskazuje na dwa, niezależne od siebie, deficyty w dysleksji – deficyt przetwarzania fonologicznego oraz deficyt szybkości (tempa) nazywania (mierzony *Testem Szybkiego Automatycznego Nazywania - Rapid Automated Naming Test* – [RAN]). Zadania RAN stanowią najlepszy predyktor płynności, poprawności czytania i czytania ze zrozumieniem (Wolf i in., 2000). Badania prowadzone wśród polskich sześciolatków z ryzykiem dysleksji potwierdziły, że dzieci te miały nasilone trudności w zadaniach bazujących na tempie nazywania (nazywanie cyfr i obrazków) w porównaniu do dzieci bez ryzyka dysleksji (Krasowicz-Kupis, 2006, 2008). Inne badania potwierdzają, że stwierdzony w dzieciństwie deficyt tempa nazywania utrzymuje się do dorosłości (Wolf i in., 2000).

Wyróżnia się w tej koncepcji trzy typy dysleksji:

- (1) Podtyp deficytu fonologicznego – tempo nazywania rozwija się prawidłowo, obszarem deficytowym jest przetwarzanie fonologiczne, a trudności w czytaniu są umiarkowane.
- (2) Podtyp podwójnego deficytu – obydwa deficyty współwystępują, a trudności w czytaniu są znaczne. Wyniki badań wskazują, że dzieci z dysleksją charakteryzujące się tą konfiguracją deficytów wykazują najmniejsze szanse na skuteczność interwencji terapeutycznych (Bowers i Ishaik, 2003).
- (3) Podtyp tempa nazywania – tempo nazywania jest zaburzone, fonologia jest w normie, a trudności w czytaniu są niewielkie.

Na poziomie biologicznego uwarunkowania dysleksji badania koncentrują się w dużej mierze wokół kwestii dziedziczenia i rodzinnego występowania dysleksji (m.in. Grigorenko, 2004, 2012; Wysocka i Lipowska, 2010; Miller i in. 2010). Wyniki badań behawioralno-genetycznych wskazują, że występowanie dysleksji jest dziedziczone (Pennington, 2004, s. 166). Statystyki pokazują, że dziedziczność wynosi między 30% a 50% w sytuacji, kiedy jeden z rodziców ma dysleksję (Pennington, 2001). Natomiast Demonet, Taylor i Chaix (2004) dodają, że dysleksja to złożona i heterogeniczna cecha, której dziedziczenie nie odbywa się w

prosty sposób zgodny z prawami Mendla. Wyniki badań z tego obszaru wskazują na (Pennington i Olson, 2005):

- miejsca ryzyka (*risk loci*) na chromosomach: 2, 3, 6, 15 i 18,
- miejsca podatności (*susceptibility loci*): DYX1, 15q21; DYX2, 6p21; DYX3, 2p16–p15; DYX4, 6q13–q16; DYX5, 3p12–q12; DYX6, 18p11; DYX7, 11p15; DYX8, 1p34–p36; DYX9, Xp272.

Choć w badaniach prowadzonych w pojedynczych krajach zauważono pewne zależności między genami związanymi z dysleksją, to w metaanalizie, która obejmowała 8 krajów europejskich, nie odnaleziono statystycznie istotnego związku między badanymi markerami DNA a statusem grupy kliniczno-kontrolnej (Becker i in., 2014).

Istotną grupę kierunku poszukiwań przyczyn dysleksji stanowią także badania neuroanatomiczne struktury oraz funkcjonowania mózgu z wykorzystaniem techniki elektroencefalografii (EEG), pozytronowej tomografii emisyjnej (PET) i funkcjonalnego rezonansu magnetycznego (fMRI). Badania neuroanatomiczne prowadzone pośmiertnie (*post mortem*) zapoczątkowała tzw. szkoła bostońska. Dokonania Normana Geschwinda i zespołu (Galaburda i in., 1994) doprowadziły do przełomowego rozumienia neuroanatomicznego tła dysleksji:

- zmiany struktury korowej (nietypowe pofałdowania oraz lokalizacja neuronów w rejonie bruzdy Sylwiusza) i naczyniowej na poziomie korowych obszarów mowy;
- brak lub zmniejszenie asymetrii *planum temporale* w bruzdzie Sylwiusza, czyli struktury korowej mózgu szczególnie zaangażowanej w procesy językowe (Krasowicz-Kupis, 2020, s. 119);
- anomalie w usytuowaniu komórek w strukturach wzgórza przekazujących informacje do wyższych struktur (Habib, 2004).

Choć wyniki niektórych badań spotykały się z krytyką, np. wykazano brak różnic w asymetrii *planum temporale* między grupą dorosłych osób z dysleksją oraz grupą kontrolną (Robichon, i in. 2000), to w znacznej mierze przyczyniły się do rozwoju badań nad dysleksją. Inne wyniki badań neurofunkcjonalnych wykazały, że różnice pobudzenia mózgu u osób z dysleksją obserwowane w trakcie czytania, w porównaniu z osobami bez dysleksji, dotyczą przede wszystkim lewego dolnego zakrętu czołowego (Lyon i in., 2003; Shaywitz, 2018), która pełni ważną rolę w ekspresji mowy, głównie w aspekcie motorycznego programowania wypowiedzi, a także w rozumieniu mowy. Według Shaywitz (2018, s. 120) wyniki obrazowania funkcjonalnego mózgow osób z dysleksją podczas czytania i różnice w tym zakresie

w porównaniu do mózgów osób bez dysleksji, są fizycznym dowodem na jej istnienie. Najnowsze wyniki badań pokazują, że funkcjonalne topologie regionów mózgu związanych z językiem i czytaniem są związane z rodzinnym ryzykiem występowania dysleksji, a zmiany te widoczne są już u niemowląt (Yu i in., 2022). Z polskich badań prowadzonych pod kierunkiem Jednoróg (2015) również wynika, że dzieci z dysleksją wykazują obniżoną aktywność mózgu podczas czytania w obrębie lewego dolnego zakrętu czołowego i zakrętu wrzecionowatego. Potwierdza to powiązanie umiejętności czytania, a przez to jej zaburzeń, z rozwojem językowym, w tym rozwojem mowy oraz tworzeniem umysłowych reprezentacji fonologicznych i ortograficznych. Ponadto Demonet wraz z zespołem (2004) wykazali widoczny podczas czytania u osób z dysleksją, w porównaniu z grupą kontrolną, spadek aktywacji w lewym zakręcie nadbrzeżnym, który jest istotny dla przetwarzania fonologicznego. W kontekście skuteczności oddziaływań terapeutycznych wyniki badania prowadzonego wśród niemieckich dzieci z dysleksją (Heim i in., 2014) pokazały, że intensywna interwencja (w cytowanym badaniu były to 4 tygodnie) poprawiła organizację strukturalną tych obszarów mózgu, które związane są z czytaniem. Badacze wykazali, że indywidualnie dopasowana terapia dla dzieci z dysleksją może poprawić umiejętności czytania dziecka. Jak pisze Shaywitz (2018, s. 120), wykorzystanie obrazowania funkcjonalnego może być przydatne do poszukiwania jeszcze skuteczniejszych metod wykrywania dysleksji, ale także „metod leczenia” w celu „znormalizowania mózgu”. Chociaż liczne badania w ramach modelu medyczno-klinicznego skupiają się na analizie funkcjonowania mózgu osób z dysleksją, to wciąż nie ma pełnej zgodności co do wyników badań (Habib, 2000).

Przedstawione sposoby definiowania dysleksji, koncepcje naukowe dotyczące jej uwarunkowań na poziomie budowy i struktury mózgu, kwestia dziedziczności oraz charakterystyka symptomów są spójne z dyskursem medycznym, wokół którego dysleksja została skonstruowana w tym podrozdziale. W sposób celowy i świadomy korzystałam z terminologii zaczerpniętej z tego podejścia, np. medycznej aparatury (EEG, PET, MRI), czy wyników badań dotyczących skuteczności oddziaływań terapeutycznych. Celem tego zabiegu było pokazanie, że to właśnie ten sposób postrzegania dysleksji, a także szerzej – niepełnosprawności, jest współcześnie tym dominującym, tym, który definiuje zarówno kategorię „normalności”, jak i „zaburzeń”.

1.2 Rozumienie i definiowanie dysleksji w perspektywie społecznej

*Inkluzja zaczyna się od uznania tego,
że każdy z uczniów jest jedyny w swoim rodzaju.*

[Booth, Ainscow, 2012, s. 3]

Model społeczny niepełnosprawności, który zrewolucjonizował jej postrzeganie, od początku wiązał się z ruchem emancypacyjnym (Barnes i Mercer, 2004, s. 1). Jego początki sięgają lat 70. XX wieku, kiedy to w Stanach Zjednoczonych miały miejsce protesty osób z niepełnosprawnościami. Zaś niemalże równolegle w Wielkiej Brytanii ruch na rzecz praw osób z niepełnosprawnościami rozpoczął się od publikacji listu Paula Hunta w dzienniku *The Guardian*, w którym autor zachęcał osoby z niepełnosprawnościami do przejęcia kontroli nad swoim życiem i do wyzwolenia się spod władzy instytucji. W odpowiedzi na jego apel w 1975 roku razem z kilkoma pensjonariuszami domu opieki, w którym przebywał, założyli organizację *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS) (Hunt, 2001). Ruchy społeczne były reakcją na dominujący model medyczny, który traktował niepełnosprawność wyłącznie w kategorii choroby do wyleczenia. Za umowny początek sporu na polu naukowym między modelem społecznym a medycznym, „który trwa do dziś” (Wiliński, 2010, s. 51), uznaje się tekst Mike’a Oliver’a, w którym porównał je ze sobą (Oliver, 1990). W związku z coraz większym zainteresowaniem środowiska naukowego społecznym rozumieniem niepełnosprawności wyłoniła się interdyscyplinarna dziedzina badań studiów nad niepełnosprawnością (Wiliński, 2010, s. 51). Studia nad niepełnosprawnością/Disability Studies³ dostarczają krytycznej perspektywy spojrzenia na sposoby, w jakie społeczeństwo konstruuje niepełnosprawność. Oliver (1996) zwraca uwagę, że niepełnosprawność nie jest wyłącznie kwestią medyczną, ale wynikiem barier społecznych i fizycznych oraz stanowi społeczny konstrukt, konstruowany przez różne czynniki kulturowe, polityczne i prawne. W kontekście edukacji oznacza to przeniesienie nacisku z „naprawiania” osoby z dysleksją na zmianę środowiska edukacyjnego, aby było bardziej dostępne, pozbawione barier utrudniających funkcjonowanie (Nieduziak, 2017, s. 179) i wspierające wszystkich uczących się. Przyjęcie perspektywy studiów o niepełnosprawności w moich badaniach umożliwia zastosowanie podejścia interdyscyplinarnego, łączącego perspektywy z socjologii, psychologii,

³ Za Podgórską-Jachnik (2016, s. 19) przyjmuję, że nazwę polskojęzyczną i anglojęzyczną można traktować zamiennie lub poprzez zastosowanie obu wersji językowych, co m.in. ma na celu podkreślić międzynarodowy charakter tego dyskursu.

prawa i innych dyscyplin, kładąc szczególny nacisk na poznanie i zbadanie osobistych przeżyć i sposobów doświadczania własnej niepełnosprawności (Rzeźnicka-Krupa, 2019, s. 48), a w przypadku mojej pracy – doświadczeń edukacyjnych studentów i doktorantów z dysleksją. Dzięki temu możliwe jest postrzeganie dysleksji nie tylko jako deficytu zakłócającego prawidłowy przebieg rozwoju, ale także jako zjawiska społecznego, które wymaga osadzenia w szerszym, wielowymiarowym kontekście społeczno-kulturowym, mając na uwadze poziom indywidualny, instytucjonalny i społeczny.

Dysleksja w modelu społecznym postrzegana jest jako wynik interakcji między osobą a środowiskiem, które nie jest odpowiednio dostosowane do jej potrzeb (Oliver, 1996). Zatem w odróżnieniu od modelu medycznego, ten sposób postrzegania zaburzeń nie skupia się na „naprawianiu” jednostki, lecz podkreśla znaczenie eliminowania barier społecznych (Barton, 2004). W ramach tego paradygmatu postrzeganie osób neuroatypowych⁴, w tym osób z dysleksją, analizuje się głównie przez pryzmat kategorii neuroróżnorodności. Cierzniewska i Podgórska-Jachnik (2021, s. 17-18) przywołują pojęcie *kategorii pulsujących* autorstwa Joanny Rutkowiak (2005, s. 54–55, 60, 62) w celu zwrócenia uwagi na zjawisko zmiany paradygmatu i pojawienia się kategorii neuroróżnorodności. Autorki w swoich rozważaniach nawiązują przede wszystkim do osób z autyzmem, natomiast w ramach tej pracy badawczej taką pulsującą kategorią jest postrzeganie zjawiska dysleksji w ramach koncepcji neuroróżnorodności, co stanowi efekt „nadawania znaczeń inaczej postrzeganym zjawiskom” (2021, s. 18). Autorki swoim tekstem pragną rozpocząć dyskusję naukową o neuroróżnorodności w uczelniach wyższych (2021, s. 17). Sam termin neuroróżnorodność (ang. *neurodiversity*) został zapoczątkowany przez socjolożkę i samorzeczniczkę osób w spektrum autyzmu Judy Singer (2020) w latach 90. i początkowo stosowano go tylko w stosunku do osób w spektrum autyzmu. Następnie pojęcie to zostało spopularyzowane przez dziennikarza Harveya Blume'a w 1998 roku na łamach magazynu internetowego *Wired*. Definicję neuroróżnorodności przyjmuję za Baronem-Cohenem (2021, s. 75-76), specjalistą zajmującym się przede wszystkim neuropsychologią autyzmu, który uznaje różnice indywidualne w strukturze i funkcjonowaniu mózgów za naturalnie występujące w społeczeństwie (w tym w klasie szkolnej czy w miejscu pracy). Podkreśla, że owe zróżnicowanie mózgów pod względem funkcjonalnym nie czyni ich ani lepszymi, ani gorszymi – są po prostu różne. Jak dodają Cierzniewska i Podgórska-Jachnik

⁴ W momencie opisywania osób z dysleksją przez pryzmat modelu społecznego używam zwrotów „nieneurotypowe” lub „neuroatypowe” (Pisula, 2024, s. 11). Jest to spójne z uznaniem, że dysleksja stanowi jedną z form neuroróżnorodności, tuż obok spektrum autyzmu czy ADHD. Podejściem tym kieruję się w całej rozprawie doktorskiej.

(2021, s. 19-20) sam fakt występowania „odmienności funkcjonalnej” nie powinien być powodem do stygmatyzowania lub wykluczania. Neuroróżnorodność jest pojęciem parasolowym (Cierzniewska i Podgórska-Jachnik, 2021, s. 20; Doyle, 2020, s. 111), co oznacza, że obejmuje, mówiąc językiem nauk medycznych, różne zaburzenia neurorozwojowe. Wprowadzenie tego terminu ma zwrócić uwagę na kluczową kwestię w rozumieniu tego pojęcia, czyli na to, że istotne jest rozpoznanie sposobu funkcjonowania danej jednostki po to, aby stworzyć warunki (np. edukacyjne), w których będzie się efektywnie rozwijać. To oznacza, że „pod parasolem” jest miejsce dla wszystkich osób, ponieważ wszyscy są różnorodni i mieszczą się w typologii funkcjonalnej, bez znaczenia na rodzaj zaburzenia czy choroby (Cierzniewska i Podgórska-Jachnik, 2021, s. 20-21). Przesunięcie nacisku z identyfikowania zaburzeń na akceptację neuroróżnorodności uzasadnia równoprawne traktowanie osób o różnorodnych potrzebach edukacyjnych, kształtując model nauczania oparty na zasadach inkluzji (Sipowicz i Pietras 2017; Błeszyński 2018). Przedstawiciele idei neuroróżnorodności uważają, że zamiast skupić się na wyleczeniu osoby z daną dolegliwością, należy ją w pełni akceptować (Armstrong, 2010) poprzez uwolnienie się od czysto medycznego opisywania dysleksji, ADHD czy spektrum autyzmu i podkreślać znaczenie otoczenia, które powinno być tak zmodyfikowane, aby osoba neuroatypowa mogła w pełni uczestniczyć w życiu społecznym i edukacyjnym (Pisula i in., 2024, s. 11).

Cooper (2009) dokonał analizy zjawiska dysleksji w perspektywie neuroróżnorodności i pokazał zupełnie nowy paradygmat – oczekiwań społeczeństwa w kwestii sposobu uczenia się przez osoby z dysleksją. Dysleksja w tym kontekście jest rozumiana jako inny zestaw zdolności i inne, w porównaniu do większości populacji (osób neurotypowych), potrzeby w kwestii warunków uczenia się. W konsekwencji należy szukać takich rozwiązań w społeczeństwie i edukacji, które pozwolą na usunięcie barier w efektywnym procesie uczenia się. W myśl tej teorii szkoła powinna eliminować ograniczenia i budować swoją rolę (jako szkoły) w życiu młodego człowieka, skupiając się na jego mocnych stronach. Zupełnie racjonalnym działaniem edukacyjnym powinno być uznanie występujących trudności i umożliwienie uczenia się w preferowanych przez ucznia warunkach.

Jeśli postulowana koncepcja różnorodności w edukacji rzeczywiście zaistnieje, wówczas naturalną konsekwencją będzie inkluzja edukacyjna rozumiana jako metafora integracji społecznej (Hinz, 2003). Pojęcie to współcześnie definiowane jest w różny sposób, co zwraca uwagę na jego wielowymiarowość, ale także potencjał do zmian semantycznych i wchodzenia w nowe konteksty (Gajdzica, 2020; Pufund, 2023). Za Gajdzicą (2020, s. 31) proponuję definicję, według której inkluzja edukacyjna to model edukacji, który jest „procesem

wychowywania i kształcenia wszystkich uczniów w głównym nurcie pracy, uwzględniającym ich zróżnicowane możliwości i potrzeby. Jej podstawę stanowi organizacyjna kultura szkoły ukonstytuowana na wspólnotowości, szacunku, równości, uznaniu różnorodności jako wartości”. Wynika to z faktu, koncepcja edukacji włączającej analizowana w szerokim kontekście nie dotyczy jedynie osób z niepełnosprawnością, ale wszystkich osób, które z jakiegoś powodu nie włączają się w główny nurt, w tym nurt nauczania. Speck (2013) zaznacza, że inkluzja ma swoje granice, jednak twierdzi, że stopniowa zmiana systemu oświaty w szkołę różnorodności jest zarówno możliwa, jak i konieczna, choć jak dodaje Pufund (2023, s. 259) taki proces „wymaga zmiany myślenia”. Właściwym uzupełnieniem podjętych rozważań wydaje się ujęcie Booth i Ainscow’a (2002), według których inkluzja edukacyjna to pewne zmierzanie przez szkoły do ideału, którego ostatecznie nie da się w pełni osiągnąć.

Jednym z celów inkluzji edukacyjnej byłaby likwidacja różnicowania uczniów ze względu na ich indywidualne trudności w uczeniu się, a zadaniem pedagogicznym takiej „szkoły dla wszystkich” stałaby się klasa heterogeniczna. Heterogeniczność jest pożądana, ponieważ każdy uczeń chce czuć się mile widziany w przestrzeni szkolnej, niezależnie od tego czy pochodzi z innego kraju czy ma trudności w nauce. Odwrotne zjawisko polega na dążeniu do homogeniczności klasy według zasady selekcji, kierując się wybranym kryterium, np. najlepszymi wynikami w nauce (Speck, 2013). Pedagogika różnorodności tworzy, oprócz odpowiedzi, także miejsce do dyskusji, np. sama wola spełnienia zasady równości (będącej fundamentem pedagogiki różnorodności) nie sprawi, że różnorodności znikną.

Urealnieniem tego modelu jest proponowany przez autorów zbiór wskazań i zasad postępowania, które mogą wspierać każdą szkołę, gdzie celem jest wspomniana wyżej „szkoła dla wszystkich” lub pedagogika różnorodności. Inkluzja w edukacji, rozumiana jako edukacja włączająca, jest otwarta na różnorodne potrzeby uczniów i uwypukla znaczenie m.in. równego traktowania wszystkich uczniów oraz pracowników placówki edukacyjnej, zwiększania uczestnictwa uczniów w życiu szkoły i minimalizowania zjawiska wykluczania czy stygmatyzacji oraz dba o likwidowanie barier edukacyjnych w stosunku do wszystkich uczniów (2002, s. 1-3). Inkluzja w szkole to aspekt inkluzji w społeczeństwie, która dzieje się współcześnie w naturalny sposób i dotyczy zróżnicowania np. ze względu na narodowość, rasę czy religię. Szumski (2019, s. 62) uważa, że odpowiedzią na te wyzwania jest koncepcja edukacji włączającej, a w tak rozumianej szkole zadaniem nauczyciela jest „takie przygotowywanie i prowadzenie zajęć oraz lekcji, aby mogli z nich efektywnie korzystać uczniowie o zróżnicowanych potrzebach”. Jak pisze Podgórska-Jachnik (2016, s. 21) Disability Studies tworzą ramę poznawczą dla edukacji włączającej.

Działania na rzecz inkluzji w edukacji promowane i umacniane są także za sprawą regulacji prawnych, czego przykładem jest Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (Dz. U. 2012 r., poz. 1169). W preambule (punkt e) znajduje się definicja niepełnosprawności, która podkreśla ewoluujący charakter tego terminu i zaznacza, że „wynika z interakcji między osobami z dysfunkcjami a barierami wynikającymi z postaw ludzkich i środowiskowymi, które utrudniają tym osobom pełny i skuteczny udział w życiu społeczeństwa, na zasadzie równości z innymi osobami”. W dalszej części (artykuł 1) czytamy, iż „Do osób niepełnosprawnych zalicza się te osoby, które mają długotrwale naruszoną sprawność fizyczną, umysłową, intelektualną lub w zakresie zmysłów co może, w oddziaływaniu z różnymi barierami, utrudniać im pełny i skuteczny udział w życiu społecznym, na zasadzie równości z innymi osobami”. Tak szerokie rozumienie niepełnosprawności obejmuje także osoby z dysleksją.

Dominujący w literaturze punkt widzenia opiera się na założeniu, że pewne osoby mają trudności w realizowaniu standardowego programu nauczania, co jednocześnie oznacza, że to właśnie te osoby powinny coś zmienić, dostosować się do większości. Fairbairn i Fairbairn, (2000) opisują trzy podejścia do omawianego zagadnienia:

- (1) podejście segregacyjne – założenie, że uczniowie nie poradzą sobie w szkole powszechnej, więc są z niej wyłączeni;
- (2) podejście wyrównawcze – działania mające wyrównać „braki” danych uczniów, np. organizowanie zajęć korekcyjno-wyrównawczych;
- (3) podejście włączające – polegające na modyfikacji programu nauczania do możliwości osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Należy zwrócić uwagę na to, że w podejściach tych istnieje tendencja do zbytniego indywidualizowania, czego konsekwencją jest wyłączenie (ekskluzja) zamiast włączania oraz umiejscowienia przyczyn problemu w samym dziecku, zamiast poszukiwania ich w kontekście zewnętrznym, pozajednostkowym. Z drugiej strony, zdaniem Wockena (2009, s. 20) inkluzja w „szkole dla wszystkich” nie powinna polegać na założeniu, że zaburzenia dziecka lub analogicznie – studenta, przestają być istotne z edukacyjnego punktu widzenia, że indywidualizacja metod i form nauczania osób ze specjalnymi (tudzież zróżnicowanymi) potrzebami edukacyjnymi jest niepotrzebna, bo to może prowadzić do powierzchownego i iluzorycznego wprowadzenia inkluzji w edukacji. Bąbka i Nowicka (2019, s. 26) podkreślają potrzebę krytycznej analizy działań na rzecz inkluzji w edukacji, tak, aby nie stała się „utopią oraz iluzją polityki równości”, ponieważ jest to proces wielopoziomowy, skomplikowany i wymaga przeprowadzenia kompleksowej reformy systemu edukacji (Szumski 2010; Firkowska-Mankiewicz, 2010).

Z pedagogicznego punktu widzenia edukacja włączająca jest kluczowym elementem w modelu społecznym dysleksji. Zamiast traktować dysleksję jako indywidualny deficyt wymagający specjalistycznej interwencji, edukacja włączająca koncentruje się na dostosowaniu środowiska edukacyjnego do różnorodnych potrzeb wszystkich uczniów. W tym kontekście inkluzja staje się procesem, który aktywnie eliminuje bariery w nauce, a także promuje uznanie, akceptację i zrozumienie różnorodności, w tym neuroróżnorodności.

1.3 Zmiana paradygmatyczna – spór dyskursów o dysleksji

Sposób rozumienia dysleksji, a w szerszej perspektywie – niepełnosprawności, ulega współcześnie zmianie, ewolucji, a Cierzniewska i Podgórska-Jachnik twierdzą, że „kategoria neuroróżnorodności wprowadza zmianę paradygmatyczną” (2021, s. 20). Wynika to stąd, że model medyczny jest niewystarczający w kontekście społeczno-edukacyjnym, w którym funkcjonuje osoba z dysleksją. W tym podrozdziale próbuję zidentyfikować takie podejścia, które przyczyniają się do procesu redefinicji zjawiska dysleksji i uwolnienia od dominującego modelu medycznego. Podobnie jak w podrozdziałach dotyczących modeli medycznego i społecznego, swoje rozważania rozpocznę od poszukiwania definicji dysleksji, które wychodzą poza wąskie rozumienie jednego z tych paradygmatów.

O tym, że dominujący model medyczny postrzegania dysleksji jest już „niewystarczający”, pisała już w 1997 roku Wszeborowska-Lipińska, przedstawiając swoją koncepcję antyklinicznego i zrównoważonego postrzegania dysleksji. Autorka podkreśla wartość tego podejścia, zwracając uwagę na trzy kluczowe kwestie, że (1) ujawnia ograniczenia modelu klinicznego (medycznego), (2) pokazuje rolę kontekstu społeczno-kulturowego i (3) koncentruje się na zasobach i mocnych stronach osób z dysleksją. Jednakże, jak twierdzi, zaistnienie tego modelu w praktyce jest mało realistyczne i „bliższe bajkom niż rzeczywistości” (Wszeborowska-Lipińska, 1997, s. 46). W związku z tym zaproponowała zrównoważony model postrzegania dysleksji, który można analizować w kategorii kompromisu bądź porozumienia między modelem klinicznym i antyklinicznym, czyli analogicznie – modelem medycznym a społecznym. Zgodnie z założeniami zaproponowanego modelu dysleksję postrzega się w kategoriach indywidualnych różnic w uczeniu się, uwzględniając przy tym zarówno mocne strony dziecka, ale także jego trudności z czytaniem. W związku z tym należy rozwijać u osoby z dysleksją nie tylko jego uzdolnienia, ale także dbać o te umiejętności, które sprawiają trudność. Natomiast w kontekście diagnozy autorka proponuje posługiwanie się

takim narzędziem diagnostycznym, które pokaże pełen profil dziecka, czyli zarówno obszary deficytowe związane z dysleksją, ale także jego mocne strony (1997, s. 50).

Kolejną koncepcję postrzegania dysleksji, która wpisuje się w analizowaną w tym rozdziale zmianę paradygmatyczną, przedstawiła Frith (1999). Według niej zrozumienie dysleksji wymaga podejścia wielopoziomowego, obejmującego analizę na trzech płaszczyznach – biologicznej, poznawczej i behawioralnej. Pełne zrozumienie zjawiska dysleksji możliwe jest poprzez uwzględnienie poziomu biologicznego (dysleksja jako zaburzenie neurorozwojowe, dziedziczne), poznawczego (deficyty językowe i fonologiczne) oraz behawioralnego (obserwowalne trudności w czytaniu i poprawnym pisaniu, obszar relacji z innymi osobami oraz problemy emocjonalno-społeczno-motywacyjne). Frith podkreśla, że objawy dysleksji powinny być zawsze analizowane w relacji z zastanym kontekstem kulturowym, ponieważ może on albo pogarszać albo wspierać funkcjonowanie osoby z dysleksją (Frith, 1999, s. 211). Badaczka podkreśla, że dysleksja jest zjawiskiem wielowymiarowym, które może być analizowane i rozumiane przez specjalistów z różnorodnych dziedzin, nie ograniczając się wyłącznie do perspektywy medycznej. Dodatkowo zaznacza, że poziom behawioralny dysleksji uwarunkowany jest przez deficyty poznawcze, ale także przez czynniki indywidualne, takie jak płeć, osobowość czy motywacja oraz przez środowisko edukacyjne, w tym postawy wobec osób z dysleksją w kontekście szkolnym i społecznym. Helland (2022) w swojej pracy dotyczącej analizy sposobów definiowania dysleksji w okresie 1950-2020 pokazuje, że model zaproponowany przez Frith można traktować jako klasyczny i będący dobrą podstawą do tworzenia definicji dysleksji o charakterze interdyscyplinarnym.

Ten sposób rozumienia dysleksji wpisuje się w obowiązujący także w Polsce *model biopsychospołeczny* funkcjonowania człowieka (Krasowicz-Kupis, 2020, s. 67), który został uwzględniony przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) 22 maja 2001 roku w Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (*International Classification of Functioning Disability and Health* – skrót ICF). Model biopsychospołeczny opisywany jest jako „interakcja lub związek między stanem zdrowia a czynnikami kontekstowymi (tzn. czynnikami środowiskowymi i osobowymi). Zachodzi tu dynamiczna interakcja – interwencje na jednym poziomie mogą potencjalnie modyfikować inne powiązane z nimi elementy” (ICF, 2001, s. 19). Model ten sformułował George Engel (1977) w celu odmedykalizowania zjawiska niepełnosprawności i uwzględnienia pomijanych dotąd czynników – społecznego i osobowościowego, co stanowiło przełom, mając na uwadze ówczesne silnie medyczne postrzeganie niepełnosprawności. Zatem kluczową rolę ICF jest

połączenie i synteza obu skrajnych podejść – medycznego i społecznego (ICF, 2001, s. 20). Model ten może być wykorzystywany jako narzędzie edukacyjne w ramach przeprowadzenia diagnozy funkcjonalnej, którą należy rozumieć jako uzupełnienie diagnozy nozologicznej dokonywanej wg. klasyfikacji ICD-10 lub najnowszej rewizji ICD-11. Zastosowanie ICF ma charakter uniwersalny, czyli, inaczej mówiąc, jest stosowana w odniesieniu do wszystkich osób, niezależnie od tego, czy doświadczają niepełnosprawności, czy też nie (ICF, s. 4-7). Wiliński pisze, że ICF daje nadzieję na wypracowanie jednego i spójnego „sposobu myślenia, mówienia oraz oddziaływania na niepełnosprawność” (2010, s. 56), ponieważ stanowi pewien kompromis między modelem medycznym i społecznym oraz zakłada interakcję czynników biologicznych, społecznych i instytucjonalnych (Imrie, 2004, s. 5).

Krasowicz-Kupis (2020, s. 232-234) dokonała szczegółowej analizy trzech głównych składowych opisu funkcjonowania z klasyfikacji ICF, które są przydatne w diagnozie funkcjonalnej dziecka z dysleksją. Należy zwrócić uwagę na to, że definicja dysleksji zaproponowana przez tę badaczkę (1997, 2011) została przytoczona we wcześniejszym podrozdziale (1.1) w ramach modelu medycznego. Jednakże, w swojej późniejszej pracy (2020) autorka poszerzyła tę perspektywę, włączając do analizy dysleksji podejście biopsychospołeczne i podkreśla, że to „cenne uzupełnienie diagnozy nozologicznej” o szerszy kontekst społeczny, który pozwala na określenie możliwie całościowego obrazu funkcjonowania osoby z dysleksją i akcentuje jego mocne strony (2020, s. 232). W poniższej tabeli (Tabela 2) prezentuję wybrane kategorie, które mogą być przydatne do diagnozowania dysleksji w ramach ICF.

Tabela 2. *Diagnoza funkcjonalna w przypadku dysleksji*

Funkcje i struktury ciała	Aktywności i uczestniczenie	Czynniki środowiskowe
(1) Kategoria: funkcje psychiczne Podkategorie: Funkcje: • orientacji, • temperamentu i osobowości, • uwagi i pamięci, • psychomotoryczne, • emocjonalne, • percepcyjne, • liczenia, - doświadczenia siebie i czasu,	(1) Kategoria: uczenie się i stosowanie wiedzy Podkategorie: • radzenie sobie ze stresem i innymi obciążeniami psychicznymi, (2) Kategoria: porozumiewanie się w zakresie odbierania i tworzenia wiadomości Podkategorie: • odbieranie wiadomości ustnych i pisemnych, • mówienie, • pisanie wiadomości, (3) Kategoria: główne obszary życia Podkategorie: • kształcenie nieformalne, szkolne, wyższe, • praca i zatrudnienie,	(1) Kategoria: produkty i technologie Podkategorie: • produkty i technologie służące do porozumiewania się, np. stosowane w edukacji, (2) Kategoria: wsparcie i postawy Podkategorie: • rodzina najbliższa i dalsza, przyjaciele, znajomi, rówieśnicy,

Źródło: opracowanie własne na podstawie opisu Krasowicz-Kupis (2020, s. 232-234).

Diagnoza funkcjonalna to proces wielowymiarowy, który wykracza poza diagnozę nozologiczną, ponieważ uwzględnia również informacje o osobistych zasobach, umiejętnościach i wiedzy dziecka, jego zdolnościach oraz sposobach funkcjonowania w różnych kontekstach – rodzinnym, edukacyjnym i społecznym. Rozpatrywane są także istniejące bariery i ograniczenia, które mogą negatywnie wpływać na rozwój indywidualnego potencjału i możliwych rozwiązań, w celu lepszego funkcjonowania dziecka (Krasowicz-Kupis, 2020, s. 66). Integracja metod diagnostycznych z modelu medycznego i społecznego podkreśla złożoność dysleksji, dostarczając holistycznego, a jednocześnie pogłębionego obrazu funkcjonowania osoby z dysleksją. Rezultat takiej diagnozy stanowi fundament nie tylko do planowania odpowiednich strategii wspomagających, ale także do wspierania polegającego na likwidowaniu lub minimalizowaniu barier środowiskowych (Czarnocka, 2019, s. 165).

Inne źródła informacji, które mają istotny wpływ na społeczną percepcję dysleksji pochodzą z różnych towarzystw dysleksji. W ramach poniższych analiz prezentuję (Tabela 3)

informacje na temat dysleksji, które są umieszczone na stronach internetowych trzech wybranych towarzystw dysleksji - European Dyslexia Association, British Dyslexia Association i Polskiego Towarzystwa Dysleksji. Dostępność tych stron internetowych sprawia, że wpisują się w dyskurs publiczny, pełniąc funkcję edukacyjną, ale także stanowią narzędzie w kształtowaniu świadomości społecznej na temat dysleksji wśród nauczycieli, rodziców, samych osób z dysleksją i wszystkich zainteresowanych tym tematem, którzy chcą zgłębić wiedzę w tym zakresie. Krasowicz-Kupis określa je mianem "definicji praktyków" (2020, s. 59) ze względu na ich pragmatyczny charakter i bezpośredni wpływ na odbiór w społeczeństwie i codzienne działania edukacyjne. Towarzystwa są organizacjami pozarządowymi, które za cel swojej działalności społecznej przyjmują między innymi informowanie społeczeństwa i polityków o konieczności pozytywnego wspierania osób z dysleksją czy podnoszenia świadomości społecznej na temat dysleksji. To także platforma, która jak podają na stronie EDA - stanowi głos osób z dysleksją (oryginał ang. *Voice of the people with dyslexia*).

Tabela 3. Informacje na temat dysleksji ze stron internetowych Towarzystw Dysleksji

Źródło	Zgodność z modelem medycznym	Zgodność z modelem społecznym
Europejskie Towarzystwo Dysleksji (wersja oryginalna European Dyslexia Association, skrót EDA)	„Zaburzenie, które głównie charakteryzuje się poważnymi trudnościami w nabywaniu umiejętności czytania, poprawnej pisowni i pisania. Dysleksja ma podłoże neurobiologiczne, jest uwarunkowana genetycznie i spowodowana trudnościami w przetwarzaniu fonologicznym.”	„To ciągłe wyzwanie dla osób z dysleksją, by poruszać się przez życie w świecie, który w dużej mierze nie jest przyjazny dla dyslektyków.” Inne informacje, np.: - Europejski Obóz Młodzieżowy na Malcie dla osób z dysleksją z całej Europy w wieku od 18 do 28 r. ż. (2016); - projekt „Celebrowanie wartości neuroróżnorodności w miejscu pracy” dla przedsiębiorstw „w tworzeniu bardziej włączającego środowiska pracy, które wzmacnia talenty osób neuroróżnorodnych” (2021); - apel do polityków w kontekście wyborów europejskich o działania na rzecz inkluzywnej Europy „miliony obywateli w Europie są nadal wykluczone ze szkoły i zatrudnienia, ponieważ dysleksja, dyskalkulia i inne specyficzne trudności w nauce są często słabo uwzględniane.” (2024).

Brytyjskie Towarzystwo Dysleksji (wersja oryginalna British Dyslexia Association, skrót BDA)	„Dysleksja to specyficzne trudności w uczeniu się, które głównie dotyczą umiejętności czytania i pisania. Zazwyczaj jest dziedziczona i trwa całe życie.”	Dysleksja jest zróżnicowaniem neurorozwojowym i może mieć znaczący wpływ na edukację, miejsce pracy oraz codzienne życie. Ponieważ każda osoba jest unikatowa, tak samo unikatowe jest doświadczenie dysleksji. Może mieć znaczący wpływ na edukację, miejsce pracy oraz codzienne życie. Ważne jest, aby pamiętać, że istnieją pozytywne aspekty myślenia inaczej. Inne informacje, np. - seria „Historia mojej dysleksji” z wywiadami z dziećmi i z dorosłymi z dysleksją; - serie materiałów edukacyjnych dla dzieci, młodzieży, nauczycieli i pracodawców, np. „Dysleksja w miejscu pracy”, „Życie z partnerem z dysleksją” czy informacje na temat tego, w jaki sposób poszukiwać wsparcia na uczelni.
Polskie Towarzystwo Dysleksji	„Syndrom zaburzeń wyższych czynności psychicznych, które przejawiają się w postaci specyficznych trudności uczenia się czytania i pisania. Są one uwarunkowane parcjalnymi zaburzeniami rozwoju psychomotorycznego funkcji uczestniczących w czynności czytania i pisania oraz ich integracji.”	Inne informacje, np. - „Szkoła przyjazna uczniom z dysleksją”, którego celem było „promowanie modelu szkoły przyjaznej uczniom z dysleksją oraz diagnoza stanu opieki nad uczniami z dysleksją rozwojową w szkołach z województwa pomorskiego” (2015/2016); - zachęcanie do obchodów Europejskiego Tygodnia Świadomości Dysleksji pod hasłem "Odkrywamy wyjątkowe historie osób z dysleksją" (2024).

Źródło: tłumaczenie i opracowanie własne na podstawie stron internetowych: Europejskiego Towarzystwa Dysleksji; Brytyjskiego Towarzystwa Dysleksji; Polskiego Towarzystwa Dysleksji.

Warto dodać, że wszystkie definicje dysleksji umieszczone na stronach wymienionych towarzystw skonstruowane są wokół słów kluczowych, które można uznać za zgodne z modelem medycznym (np. „zaburzenie”, „trudności”) i dyskursem naukowym. Jednocześnie na wszystkich trzech stronach internetowych znajdują się informacje, które wyraźnie zaznaczają szerszy kontekst społeczno-kulturowy funkcjonowania osób z dysleksją. W tabeli (Tabela 3) uwzględniłam oprócz definicji dysleksji kilka wybranych działań, którymi zajmują się Towarzystwa, mając na celu szerzenie świadomości społecznej. Celowo uwzględniłam informacje dotyczące różnych obszarów funkcjonowania osób z dysleksją, np. polityki społecznej, systemu szkolnictwa, w tym szkolnictwa wyższego, a nawet biznesu. Terminy takie jak „neuroróżnorodność” oraz „inkluzja” pojawiają się przy opisach wielu przedsięwzięć, np.

w projekcie EDA „Celebrowanie wartości neuroróżnorodności w miejscu pracy”. Analiza przytoczonych informacji zaczerpniętych ze stron towarzystw zajmujących się dysleksją pokazuje, że można je z pewnością analizować w ramach próby nawiązania dialogu między modelem medycznym, a społecznym.

Na zakończenie tego podrozdziału warto odnieść się do kontrowersyjnej (przede wszystkim dla środowiska diagnostów klinicznych i terapeutów) publikacji Elliota i Grigorenko *The Dyslexia Debate* (2014), w której poddają krytyce powszechne używanie terminu dysleksji, co, ich zdaniem, w konsekwencji utrudnia realne wsparcie dla osób z dysleksją. Choć uznają istnienie dysleksji jako zaburzenia o podłożu biologicznym, to zastanawiają się nad funkcjonalnością terminu w kontekście praktyki klinicznej, diagnostycznej, edukacyjnej, zawodowej i polityki społecznej. Uważają, że dysleksja jest pewnego rodzaju konstruktem społecznym, który służy do opisu różnorodnych trudności z czytaniem i pisanem. W ich opinii, kluczowe dla specjalistów z branży edukacyjnej jest zastanowienie się, czy diagnostyczna etykieta dysleksji jest wykorzystywana efektywnie, czy wspiera praktykę edukacyjną i kliniczną, czy też służy przede wszystkim celom biurokratycznym i umożliwia uzyskanie określonych uprawnień, nie zawsze przekładając się na skuteczne wsparcie edukacyjne. Elliot i Grigorenko (2014) argumentują, że brak konsensusu w kwestii definicji dysleksji i przyjętych kryteriów diagnostycznych osłabia użyteczność tego terminu. Ich stanowisko wpisuje się w krytykę medycznego modelu dysleksji i podkreśla potrzebę przemodelowania podejścia w kierunku społeczno-kulturowego, by zapobiegać dyskryminacji i stygmatyzacji osób z dysleksją. W swojej krytyce badacze określają dysleksję jako „bezsensowną etykietę” i sugerują, że używanie tego terminu może utrudniać nauczycielom efektywną pomoc dzieciom z trudnościami w czytaniu oraz może przyczyniać się do stygmatyzacji. Podsumowując, mimo istotnych różnic między modelem społecznym a medycznym w podejściu i rozumieniu dysleksji, co zostało szczegółowo omówione w dwóch podrozdziałach, oba paradygmaty mają pewne elementy wspólne, płaszczyzny porozumienia, które mogą prowadzić do dialogu. Obecnie funkcjonującą „syntezą” obu modeli jest model biopsychospołeczny zaproponowany przez ICF. Przyjmuję, że dla obu modeli kluczowe jest dążenie do poprawy jakości życia osób z dysleksją, choć różnią się metodami osiągnięcia tego celu. Wszeborowska-Lipińska (1997, s. 52), opisując swoje trzy koncepcje postrzegania dysleksji, czyli model kliniczny, antykliniczny i zrównoważony, określiła je kolejno jako tezę, antytezę i syntezę. Zatem na zakończenie pierwszego rozdziału teoretycznego dokonuję syntezy omówionych treści (Tabela 4), doszukując się między tymi modelami wspólnych punktów w celu pokazania, że mogą się wzajemnie uzupełniać.

Tabela 4. *Synteza modelu medycznego i społecznego w kontekście dysleksji*

Wspólne punkty	Sposób realizacji	
	Model medyczny	Model społeczny
Podkreślanie istoty wsparcia	Koncentracja na osobie - diagnozy, terapie, dostęp do specjalistów, interwencje specjalistyczne.	Koncentracja na otoczeniu – dostosowanie i adaptacja środowiska, usuwanie barier w środowisku.
Dysleksja jako ważne wyzwanie edukacyjne	Wczesne rozpoznanie trudności i objęcie pomocą psychologiczno-pedagogiczną, w tym terapią, wprowadzenie dostosowań.	Poszerzanie świadomości i umiejętności nauczycieli i rodziców na temat dysleksji, wprowadzenie dostosowań.
Działania na rzecz poprawy funkcjonowania	Koncentracja na poprawie indywidualnych umiejętności czytania i pisania.	Koncentracja na zmianie społecznej, która uznaje neuroróżnorodność jako wartość.
Różnice indywidualne	Możliwe różne przyczyny dysleksji, a w związku z tym różne jej objawy nawet wtedy, kiedy spełniają te same kryteria diagnostyczne. To zaburzenie heterogeniczne.	Podkreśla się wyjątkowość i niepowtarzalność doświadczeń, w tym strategii radzenia sobie i sposobów uczenia się w zależności od przede wszystkim kontekstu społeczno-kulturowego.

Źródło: opracowanie własne.

Podgórska-Jachnik (2016, s. 25-26) dochodzi do konkluzji, że kluczową różnicą między społecznym, a medycznym postrzeganiem niepełnosprawności jest „odwrócona hierarchia ważności”, co przypomina o tym, że model społeczny nie wyklucza aspektu medycznego i uwarunkowań biologicznych, składających się na biografię człowieka, lecz ogranicza je i nie koncentruje się na nich. Taki kierunek poszukiwania „mostów” między tymi paradygmatami jest mi bardzo bliski.

ROZDZIAŁ II

2. Z DYSLEKSJĄ

*„Uczeń z dysleksją ma szczególne doświadczenia życiowe –
spotykają go wczesne niepowodzenia,
doświadcza bycia »innym« niż rówieśnicy,
jest także poddawany presji ze strony szkoły oraz rodziny,
naciskającym na osiągnięcia.
Taka sytuacja nie może pozostawać bez wpływu
na jego emocje i zachowanie oraz na funkcjonowanie
we wszystkich sferach życia.”*

[Krasowicz-Kupis, Pietras, 2008, s. 186]

W tym rozdziale skupiam się na tym, jak dysleksja jest współcześnie „mówiona”, czyli w jaki sposób osoba z dysleksją jest dyskursywnie konstruowana, wykorzystując do tego celu koncepcję Michela Foucaulta. Pierwszy podrozdział poświęcam myśli francuskiego filozofa, kategoriom, które zaczerpnęłam z jego podejścia oraz ich recepcji w mojej pracy badawczej. Jak pisze Ostrowicka (2016, s. 154) zainteresowanie tekstami Foucaulta w ramach prac z obszaru praktyki i polityki edukacji wciąż nie ustaje, mimo tego, że obszar edukacji nie stanowił dla niego centrum rozważań (Gordon, 2009). Recepcją jego koncepcji w ramach badań dookoła szeroko rozumianego szkolnictwa wyższego zajmowało się wielu badaczy, np. Power (1997), Davies i Bansel (2010) oraz Ball (2015).

W drugim podrozdziale dokonuję rekonstrukcji tych dyskursów, które współcześnie wytwarzają podmiot – osobę z dysleksją na różnych etapach edukacji (1) przed studiami oraz (2) w trakcie studiów. Przyjęte kryterium czasu stanowi oś, która porządkuje zarówno etap rozważań teoretycznych, przyjętych ustaleń metodologicznych, a także podczas analizy zebranego materiału badawczego. Dzięki takiemu zabiegowi możliwe jest przyjrzenie się i porównanie w jaki sposób osoby z dysleksją funkcjonują na różnych etapach edukacyjnych, a także wyłonienie relacji opartych na Foucaultowskim aparacie władzy-wiedzy i dokonanie rekonstrukcji sieci urządzania. Wyłonione na podstawie analizy literatury dyskursy (Tabela 5) są zgodne z założeniami metodologicznymi tej pracy, czyli przede wszystkim celami, problemami badawczymi oraz przedmiotem badań. Przyjmuję, że dyskursy szkolny i akademicki są częścią szerszego dyskursu edukacyjnego, który ze względu na swoje niejednoznaczne oraz zróżnicowane pole semantyczne (Ostrowicka, 2017, s. 155) wymaga doprecyzowania. W celu uporządkowania został zastosowany podział oparty na kryterium

czasowym, czyli etap przed studiami oraz w trakcie studiowania. Takie ujęcie umożliwi wielowymiarową analizę dyskursów, w które uwikłane są osoby z dysleksją – na poziomie indywidualnym, instytucjonalnym i społecznym.

Tabela 5. *Charakterystyka analizowanych dyskursów*

Etap edukacyjny	przed studiami	w trakcie studiów
Dyskursy	dzieciństwa	dorastania i dorosłości
	diagnostyczno-terapeutyczny	diagnostyczno-terapeutyczny
	szkolny	akademicki

Źródło: opracowanie własne.

W ramach rozważań w tym rozdziale przeprowadzam przegląd literatury przedmiotu i najnowszych wyników badań, zarówno polskich jak i zagranicznych. Ramą teoretyczną tych analiz jest napięcie między medycznym rozumieniem dysleksji i „pulsującą kategorią” modelu społecznego, co zostało szczegółowo opisane w rozdziale pierwszym. W tej części podejmuję próbę uchwycenia konsekwencji, jakie wynikają z tych dwóch modeli rozumienia i definiowania dysleksji dla uruchamianych wówczas praktyk diagnozowania i interwencji terapeutycznych oraz doświadczenia uczenia się w danej przestrzeni edukacyjnej – instytucji szkolnej lub akademickiej.

2.1 Dyskursywne konstruowanie rzeczywistości społecznej w ujęciu Michela Foucaulta

Dyskursy według Michela Foucaulta są „praktyk(ami), formujący(mi) przedmioty, o których owe dyskursy mówią” (Foucault, 1977, s. 76). Pojęcie dyskursu jest centralną kategorią w jego koncepcji i jest nie tylko sposobem mówienia o rzeczywistości, ale także środkiem, przez który rzeczywistość jest konstruowana, ponieważ „obejmuje znaczenia i stosunki społeczne, ustanawia zarówno podmiotowość jak i stosunki władzy.” (J. Ball, 1992, s. 12). Zatem w kontekście tej pracy badawczej dyskurs o dysleksji jest rozumiany jako zbiór wypowiedzi i praktyk, które kształtują postrzeganie i doświadczanie dysleksji na poziomie indywidualnym, instytucjonalnym i społecznym. Zgodnie z przyjętym rozumieniem dyskursu, według którego „człowiek mówiąc nie posługuje się dyskursem, ale to dyskurs mówi przez niego” (Śliwerski, 2004, s. 315) dokonuję w tym rozdziale rekonstrukcji fenomenu dysleksji, aby zbadać, w jaki sposób i w jakich kontekstach została „wyprodukowana” (Szkudlarek, 1993, s. 38). Foucault pisze o pewnego rodzaju „grze o władzę” między dyskursami, która polega na walce o to, który z nich stanie się tym dominującym i jednocześnie uznanym za „prawdziwy”.

W rozdziale pierwszym pokazałam, że współcześnie dominującym dyskursem w społecznym konstruowaniu osoby z dysleksją jest model medyczny, natomiast model społeczny i kategoria neuroróżnorodności jest „pulsującą kategorią”, która można powiedzieć, parafrazując Foucaultowską „grę o władzę”, „stanęła do walki”. Dyskurs w jego koncepcji nie poszukuje znaczeń w samym języku, lecz w społecznych relacjach, które uwarunkowane są np. hierarchią jednostek w danej instytucji, czyli stosunkiem władzy. Jak podkreśla Rzeźnicka-Krupa za Foucaultem (2002) ważne jest także to, że dyskurs z jednej strony decyduje o tym, „co może być wypowiedziane, jak i to, co ma pozostać niewypowiedziane” (2007, s. 77). To pokazuje, że dominujący dyskurs ma władzę do czynienia ważnym tego, co uważa za prawdziwe i jednocześnie do unieważniania i wykluczania tych dyskursów, które nie wpisują się w niego. Parafrazując dalsze słowa badaczki, można powiedzieć, że dyskursy o dysleksji, które „zostały już wypowiedziane”, to te wynikające z modelu medycznego (dyskurs diagnostyczno-kliniczny i terapeutyczny), a dyskursy, które „są aktualnie wypowiedzane”, odnoszą się do modelu społecznego. Rzeźnicka-Krupa nie poprzestaje na tym podziale i dodaje trzecią kategorię dyskursów jako takich, które „dopiero czekają na zabranie głosu” (2007, s. 79). Jak zauważa Marshall, „Foucault stwarza nowe ramy dla studiów nad edukacją – nie w celu badania przeszłości, a dokonania oceny teraźniejszości.” (Ball, 1992, s. 37). Badacz dokonuje analizy sposobów wykorzystania koncepcji Foucaulta w badaniach nad edukacją i proponuje dwa rozwiązania. Pierwsze z nich odnosi się do analizy relacji władzy, co w poniższej pracy zostanie zaimplementowane w kontekście nie tylko szkoły, ale także uniwersytetu, mając na uwadze rolę, jaką pełnią nauczyciele oraz wykładowcy. Natomiast druga propozycja dotyczy poszukiwania takich praktyk edukacyjnych, które ukazują uwikłanie w procedury normalizacyjne oraz aparatu władzy-wiedzy w społecznej kontroli działań. To zjawisko zostanie szczegółowo przeanalizowane pod kątem procesu diagnozowania dysleksji, potwierdzania jej w ramach różnych praktyk i rytuałów oraz społecznego internalizowania.

Istnieje wiele definicji rytuałów, co wynika m.in. z tego, że wiele dyscyplin naukowych czyni tę kategorię przedmiotem swoich rozważań, choć w zupełnie różnych kontekstach (Nowakowski, 2010, s. 225). Przytoczę dwie definicje, które odnoszą się bezpośrednio do pedagogiki i samej edukacji. Za Rzeźnicką-Krupą (2007, s. 80) rytuały w sensie komunikacyjnym rozumiem jako pewien mechanizm, który może ograniczać możliwości komunikacji, ponieważ decyduje o tym, kto i w jaki sposób powinien się wypowiadać w danym dyskursie, czyli określa jakie znaczenia są w nim nadawane. Niejako uzupełnieniem tej definicji jest podejście Goffmana (2006, s. 43-44), według którego rytuał dotyczy stricte interakcji międzyludzkich, a jego rolą jest tworzenie relacji między uczestnikami rytuału.

Obydwie definicje ukazują uwikłanie w relacje wiedzy-władzy, a przykładem działania rytualnego w ramach moich dociekań badawczych jest np. przestrzeń sali wykładowej, w której wykładowca jest częścią dyskursu akademickiego. W związku z tym wypowiada te treści, które w ramach tego dyskursu są oczekiwane, czyli zarówno tworzy ten dyskurs, jak i jest jego uczestnikiem. Rytuał ten określa, kto mówi na sali wykładowej (wykładowca), ile czasu mówi i o czym.

To natomiast kieruje moją uwagę w stronę jeszcze innych „sposobów dobrego tresowania” (Foucault, 2020, s. 255), czyli rytuałów mających na celu ujarzmienie „podatnych ciał” poprzez zorganizowanie czasu i przestrzeni w taki sposób, aby móc obserwować i nadzorować każdego w ramach urządzania edukacyjnego. Foucault, wyobrażając sobie idealną przestrzeń, w której nadzorujący widzi wszystkich nadzorowanych, a jednocześnie osoby nadzorowane nie wiedzą, czy są właśnie obserwowane czy też nie, pisze o obserwatorium Bentham’a, czyli Panoptikonie (2020, rozdz. III). Figura ta, choć pierwotnie odnosiła się do budynku więzienia, stała się pewną metaforą władzy niewidzialnej i nienamacalnej, ale czujnej i wszechobecnej (Rzeźnicka-Krupa, 2007, s. 83). Tym sposobem element architektoniczny, jakim jest np. budynek danej instytucji, np. szkoły lub uniwersytetu, staje się „czynnikiem tresury” (Foucault, 2020, s. 259). Zaś połączenie relacją władzy elementów dyskursywnych (to co wyrażone za pomocą języka, np. regulaminy, teksty) i niedyskursywnych (to, co niewyrażone za pomocą języka, np. elementy architektoniczne, organizacja przestrzeni) rzeczywistości tworzy dyspozytyw (oryg. *dispositif*) (Nowicka, 2016, s. 170-172). Sam Foucault (1998, s. 43, 53) wiąże go z relacją władzy i wiedzy jako „zastosowanie [wiedzy]” lub „układy [dominacji]”. Jak pisze Nowicka (2016, s. 174) badania, które można nazwać postfoucaultowską analizą dyskursu, obejmują analizę władzy dyskursu, porządku wiedzy i reżimu prawdy, która przejawia się w dyskursie.

Foucault rozróżniał dyskursy, które mają status wiedzy naukowej (takie jak medycyna czy psychologia) od tych, które są mniej ustrukturyzowane (2020). Dyskursy naukowe według niego są silnie regulowane przez instytucje, które je wytwarzają i uprawomocniają, takie jak uniwersytety czy instytucje rządowe. Dyskursy mają moc kształtowania postrzegania rzeczywistości, definiowania norm i patologii oraz wpływania na sposób, w jaki społeczeństwo organizuje się wokół pewnych kwestii. Głównym obiektem zainteresowania Foucaulta była koncentracja na badaniu sposobów, za pomocą których dyskursy kształtowały jednostki w podmioty. Przy czym sam termin *podmiotu* należy za Foucaultem rozumieć jako (1) relację z inną osobą poprzez stosunek podległości i zależności oraz (2) relację z własną tożsamością poprzez sumienie i samowiedzę. Oznacza to, że „podmiot” jest zarówno „produktem dyskursu”, jak i aktywnym, „poznającym podmiotem” (Ball, 1992, s. 27). Pewnego rodzaju

„produktem” praktyk dyskursywnych jest także wiedza, przy czym francuskiego filozofa najbardziej interesował proces, podczas którego wiedza ta jest wytwarzana – jakie zasady, reguły i mechanizmy o tym decydują. Tekst Michela Foucaulta „Nadzorować i karać” (2020) ma fundamentalne znaczenie dla znacznej części analiz zawartych zarówno w tym podrozdziale, ale także w całej pracy, bo to właśnie w niej koncepcja władzy-wiedzy nabierała kształtu. Według autora wiedza, która powstaje w wyniku sprawowania władzy i która jednocześnie jest narzędziem do sprawowania władzy, stanowi nierozzerwalne pojęcie władzy-wiedzy (Foucault, 2020). Francuski myśliciel pisze, że „władza i wiedza wprost się ze sobą wiążą; nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nimi pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy” (Foucault, 2020, s. 43-44). Natomiast przestrzeń, w której władza-wiedza jest sprawowana to instytucje dyscyplinarne, a w tym szkoła i uniwersytet. Instytucje edukacyjne są przedmiotem dyskursu, ale jednocześnie go produkują i kontrolują dostęp jednostek do innych typów dyskursu, czyli inaczej mówiąc, decydują o tym, jaki dyskurs będzie dominował.

Do rozpowszechniania dyskursów instytucje oświatowe wykorzystują techniki dyscyplinowania, np. egzaminowanie. Sama kategoria egzaminu stanowi podstawowe pojęcie dla zrozumienia relacji władzy-wiedzy, ponieważ „akt i proces egzaminowania ucieleśniają i wiążą władzę z wiedzą w formie technologii” (Ball, 1992, s. 14). Egzamin jest znaczącą częścią „szkolnego rytuału” i jednocześnie formą sprawowania władzy. Zarówno egzaminowanie, jak i inne praktyki obecne w przestrzeni edukacyjnej – dobór grup pod względem umiejętności, klasy i szkoły profilowane stanowią praktyki repartycji, ponieważ „(...) wpływają na kształtowanie, przyswajanie i wzmacnianie tożsamości i podmiotowości uczniów. Poprzez tworzenie grup dla uczniów opóźnionych bądź zaawansowanych, wydzielanie uczniów nie mieszczących się w normach lub mających specjalne potrzeby edukacyjne zdolności zostają wtłoczone w system norm i napiętnowane” (Ball, 1992, s.14). Ujarzmianie dotyczy wobec tego także ciał poprzez „wyznaczenia specjalnego miejsca, wydzielonego i zamkniętego” (Foucault, 2020, s. 210), co odnosi się do kategorii klasy czy gabinetu pedagoga. Zorganizowanie przestrzeni architektonicznej zapewnia posłuszeństwo jednostek, a zdyscyplinowane ciało warunkuje jego skuteczność i wydajność, ponieważ „nic nie powinno zostawać bezczynne i bezużyteczne” (Foucault, 2020, s. 210). Technika dyscyplinarną służącą ujarzmianiu jest egzamin, ponieważ funkcjonuje na zasadzie nadzorującej hierarchii oraz normalizujących sankcji (2020, s. 276) poprzez ocenianie (oceny szkolne oraz na studiach, egzamin ósmoklasisty i maturalny, drugoroczność) i klasyfikowanie (diagnozowanie dysleksji, kwalifikowanie na zajęcia terapeutyczne). Foucault twierdzi, że

szkoła to miejsce, które jest źródłem „aparatury nieustannego egzaminu” (2020, s. 278). Osobami nadzorującymi uczniów i studentów w tak rozumianej sieci władzy-wiedzy są nie tylko nauczyciele i wykładowcy akademicki (władza „góra-dół”), ale także wszyscy uczestnicy dyskursu. Dzieje się tak, ponieważ władza ma „ukryty i rozproszony wymiar, zakorzeniając się w relacjach społecznych” (Śliwerski, 2004, s. 319), a sam dyskurs nie ma centrum, ponieważ jest w ciągłej relacji z elementami, które go tworzą (Rzeźnicka-Krupa, 2019, s. 65). Według Foucaulta uczeń w szkole, bądź też analogicznie student na uniwersytecie, jest obiektem, który zostaje uformowany i wyprodukowany poprzez różne jawne lub „dyskretne” rytuały dyscyplinowania. Sprawowanie władzy nie kojarzy się już z „pompą i paradą” w miejscach publicznych, lecz z siecią władzy-wiedzy, która wnika do przestrzeni instytucjonalnych i zarządza w ukryciu, po cichu (Śliwerski, 2004, s. 316-317). Dokonywanie analizy w obszarze relacji między kulturą a władzą odnosi się bezpośrednio do interdyscyplinarnej dziedziny naukowej, jaką są *studia kulturowe*. Jak pisze we wstępie Barker (2005, s. 4), Foucault był dla nich jedną z kluczowych postaci, która przyczyniła się do ich rozwoju. Przedmiotem dociekań badawczych studiów kulturowych są pewne formy władzy w relacji z polityką kulturową, czyli „badanie sposobów przedstawienia marginalizowania grup społecznych”, a niejako celem pogłębionych analiz w ramach tej dyscypliny jest dokonanie zmiany kulturowej (Hall, 1992; za: Barker, 2005, s. 5). W ramach studiów kulturowych podkreśla się represyjność władzy jako takiej, która z jednej strony podporządkowuje, ale z drugiej strony jest produktywna, ponieważ otwiera pole do różnych praktyk społecznych. To właśnie grupa podporządkowanych osób stanowi najczęściej centrum zainteresowań badaczy sytuujących się w tej dyscyplinie.

Inny, bardzo ważny z perspektywy tej pracy badawczej, konstrukt teoretyczny (pojęciowy) zaczerpnięty ze studiów kulturowych to kwestia samego języka. Przyjmuję podejście do roli języka jako do takiego, który nadaje znaczenie praktykom społecznym, ponieważ nigdy nie jest neutralny (Barker, 2005, s. 8). W ten sposób aktorzy społeczni konstruują swój świat wypełniony znaczeniami, a jak pisze Barker (2005, s. 9) znaczenia osadzone są nie tylko w języku, ale także w reprezentacji materialnej, np. obiektach (tablica szkolna). Kolejną ważną kategorią, techniką dyscyplinarną, jest normalizacja, która polega na „tworzeniu miar, hierarchii i regulacji wykorzystujących ideę statystycznej normy rozkładu w obrębie danej populacji – jest to idea sankcji opartej o to co normalne – a więc określającej zarazem co nienormalne.” (Ball, 1992, s.12). Według Foucaulta o tym, kim jest „Inny”, decyduje społeczeństwo, które ową odmiennność prześladowuje, wyklucza i ucisza (Śliwerski, 2004, s. 314-315). Historia prześladowanych grup mniejszościowych pokazuje, że zawsze istniał jakiś „Inny”, którego ludzi próbowali marginalizować, dyskryminować i w ostateczności wykluczać

(Foucault, 1987, 2020). Według „mistrza myślenia” (Śliwerski, 2004, s. 313) „jeśli Innego nie da się zrozumieć, to należy go przynajmniej zaakceptować” (2004, s. 315). Foucault afirmował ową Inność, odmiennność i stawał w obronie represjonowanej mniejszości, sprzeciwiając się dyskryminacji (2004, s. 315). Przyjmuję, że ową wykluczaną, pomijaną mniejszością są osoby neuroróżnorodne, w szczególności osoby z dysleksją, uważane w percepcji społecznej za „innych” (Rzeźnicka-Krupa, 2008, s. 73). Jednocześnie nie jest możliwe usunięcie danej osoby ze społecznego dyskursu, ponieważ wówczas staje się jej uczestnikiem przez sam fakt wykluczania i marginalizowania ze sfery znaczeń (por. Foucault, 2002). Podsumowując, w sieci zarządzania edukacyjnego, za pomocą technik dyscyplinowania, w tym egzaminowania i normalizacji, zostaje wytworzony, a następnie rozpowszechniany dominujący dyskurs o dysleksji. W świetle przywołanych pojęć/kategorii osoba z dysleksją (uczeń, student) jawi się jako podmiot, którego tożsamość i doświadczenia edukacyjne są kształtowane przez dyskursy, dlatego staje się zarówno „produktem” dyskursu, jak i jego uczestnikiem. Krytyczna analiza sześciu poniższych dyskursów ma na celu pokazać w jaki sposób i za pomocą jakich praktyk podmiot z dysleksją (uczeń lub student) jest dyskursywnie wytwarzany.

2.2 Dyskursy konstruujące ucznia⁵ z dysleksją na etapie edukacji szkolnej

W ramach tego podrozdziału dokonuję analizy dyskursów: dzieciństwa, diagnostyczno-terapeutycznego oraz szkolnego. Są to obszary funkcjonowania osób z dysleksją przed studiami na poziomie indywidualnym (dzieciństwo jako etap rozwojowy człowieka), instytucjonalnym, który dotyczy środowiska szkolnego i roli ucznia, a także w szerszym kontekście, czyli społeczno-kulturowym. Podczas analizy tych dyskursów szukałam napięć między paradygmatem społecznym, a medycznym rozumienia dysleksji, ale także możliwych płaszczyzn porozumienia. Warto zaznaczyć, że dyskursy te przenikają się wzajemnie, a ich podział jest umowny i wynika z przyjętych założeń metodologicznych oraz wcześniejszej analizy literatury.

⁵ Dla uproszczenia posługuję się terminem „uczeń”, zarówno do osób płci żeńskiej, jak i męskiej. Dodatkowo, mając na uwadze wiek oraz rolę edukacyjną osób z dysleksją przed rozpoczęciem studiów, używam zamiennie terminów „dziecko” i „uczeń”. Zasada ta odnosi się do całej rozprawy doktorskiej, czyli inaczej mówiąc, w momencie, kiedy odnoszę się do doświadczeń z okresu dzieciństwa to będę posługiwać się tą terminologią.

2.2.1 Dyskurs dzieciństwa

Przedmiotem rozważań przedstawionych w tym podrozdziale jest dzieciństwo jako etap rozwojowy człowieka z perspektywy przede wszystkim psychologii rozwojowej, a dokładniej koncepcji Erika H. Eriksona (2000). Przyglądam się w poniższej części kryzysowi, który dotyczy wieku szkolnego, czyli *pracowitości versus poczuciu niższości* i zastanawiam się, w jaki sposób ten etap życia wpływa na kształtowanie się tożsamości osób z dysleksją, na ich doświadczenia szkolne oraz funkcjonowanie społeczne. Celowo koncentruję się w tej części tylko na etapie dzieciństwa (bez etapu adolescencji), aby zaakcentować kwestię tego kryzysu rozwojowego, zaś do kategorii kryzysu tożsamości odnoszę się w analogicznym rozdziale, ale dotyczącym etapu studiowania.

Erikson uważa, że wiek szkolny ma kluczowe znaczenie dla dalszego rozwoju społecznego jednostki. W tym okresie „pojawia się potrzeba bycia kompetentnym, zajmowania się czymś poważnym, podobnym do tego, co robią dorośli” (Strelau i Doliński, 2023, s. 209). Dziecko pragnie być uznane za ważne i potrzebne, a jego rezultaty pracy ocenione pozytywnie. Jednak w ramach tej fazy rozwojowej „Niebezpieczeństwem grożącym dziecku (...) 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 (...)” (Erikson, 2000, s. 270-271). Opanowanie umiejętności szkolnych, takich jak pisanie, czytanie i liczenie stają się w związku z tym kluczowe do osiągnięcia większej niezależności od otoczenia społecznego i kształtowania własnej tożsamości, co stanowi przedmiot zainteresowania kolejnej fazy rozwoju – adolescencji. W tym miejscu warto przytoczyć wypowiedź Dyrdy, która zwróciła uwagę na to, że dla uczniów z rozwojowymi zaburzeniami uczenia się dużym wyzwaniem jest realizowanie wymagań szkolnych w ogóle, ponieważ ze względu na doświadczane trudności w pisaniu i czytaniu „w oczywisty sposób nie są w stanie spełniać wymagań stawianych im przez szkołę. Pisanie jest umiejętnością, której opanowanie jest dla tych uczniów niedostępne na poziomie zadowalającym szkołę” (2004, s. 40–41). Taki sposób postrzegania trudności wynikających z dysleksji zwraca uwagę nie na samego ucznia z dysleksją, lecz na bariery, które tkwią w środowisku edukacyjnym i dotyczą oczekiwań w kwestii osiągnięcia „normalnych” (czyli właściwych dla większości uczniów) wyników edukacyjnych.

Obszarem, w którym dziecko może doskonalić i rozwijać swoje kompetencje, jest środowisko szkolne. To właśnie w tym miejscu dziecko ma okazję budować przekonanie o swojej efektywności w różnych przejawach życia szkolnego – umiejętności czytania

i pisanie, uzdolnień sportowych, plastycznych czy kompetencji społecznych. Jednostki, które pozytywnie przejdą ten kryzys rozwojowy, zbudują wyższe „poczucie fachowości, adekwatności i produktywności”, zostaną dostrzeżone i uznane przez nauczycieli i rówieśników, będą czuły się lubiane. Natomiast zagrożenie „poczuciem niższości” polega na (Strelau i Doliński, 2023, s. 210):

- „przekonaniu o swojej mniejszej wartości – dziecko ma poczucie, że nie liczy się w oczach rówieśników i ważnych dla niego dorosłych;
- poczuciu odrzucenia przez grupę;
- doświadczeniu przewagi porażek nad sukcesami – więcej negatywnych niż pozytywnych informacji zwrotnych;
- braku szans wykazania się, brak świadomości swoich mocnych stron – dziecko nie wierzy, że jest w coś dobre;
- poczuciu niedopasowania – zadania, które dziecko otrzymuje, są dla niego za trudne, inni wymagają od niego czegoś, czemu nie jest w stanie sprostać, nawet jeśli wkłada w to bardzo dużo wysiłku”.

Wynika z tego, że etap szkolny jest szczególnie ważny w kontekście rozwoju tożsamości społecznej oraz poczucia własnej wartości. Dla dzieci neuroatypowych ten etap rozwojowy może być szczególnie intensywny, ponieważ mimo wkładanego wysiłku, często wzmożonego, dziecko nie osiąga pożądanych rezultatów swojej pracy. Istnieje ryzyko, że jeśli dziecko nie posiada szczególnego talentu, to podczas całej swojej szkolnej edukacji może nie zaznać poczucia sukcesu (Houston, 2012). W związku z doświadczaniem większych niż u rówieśników trudności w czytaniu i pisaniu, może pojawić się poczucie nieadekwatności i odbiegania od „normy”, a zatem powstanie na płaszczyźnie psychicznej wewnętrznego poczucia bycia „Innym”, często gorszym. Wobec powyższego dzieci z dysleksją w porównaniu do dzieci bez dysleksji wykazują niższy poziom samooceny, wyższy poziom lęku, w tym lęku społecznego, częściej doświadczają problemów z zachowaniem, w tym zachowań agresywnych. Oznacza to, że trudności dzieci z dysleksją nie dotyczą jedynie funkcjonowania szkolnego związanego z czytaniem i pisaniem, ale obejmują także funkcjonowanie społeczne dziecka (Hales, 2001; Zuppardo i in., 2021; Eissa, 2010; Houston, 2012; Mugnaini i in., 2009). Hales (2001) twierdzi, że niski poziom wiary w siebie towarzyszy uczniom z dysleksją przez cały okres edukacji szkolnej. Strategią radzenia sobie dla uczniów z dysleksją staje się często zaprzeczenie, które może być działaniem celowym i polegającym na unikaniu konfrontacji z sytuacjami, w których radzi sobie gorzej od rówieśników. Inną strategią może być nadmierna

kompensacja, czyli wkładanie bardzo dużej pracy w celu zdobywania sukcesów edukacyjnych, ale także uznania wśród rówieśników czy popularności (Krasowicz-Kupis, 2020). Badania Gindricha pokazały, że dzieci doświadczające niepowodzeń edukacyjnych wynikających z trudności w czytaniu i pisaniu na tym etapie rozwoju wykazują niższy poziom samooceny w porównaniu do rówieśników, czego wtórnym efektem było poczucie lęku i osamotnienia, niski poziom zadowolenia z siebie oraz brak motywacji do działania (2004). Z dokonanej metanalizy 28 badań (Zelege, 2004) wynika, że obniżenie samooceny dotyczy znacznej większości dzieci z dysleksją, bo aż 89%. Zatem korzyści płynące z opanowania umiejętności czytania to nie tylko sam fakt jej nabycia, ale także obejmuje podwyższenie samooceny, poczucie sukcesu i brak obaw przed szkołą (Wrońska, 2012, s. 339). Przy czym warto dodać, że, jak zauważa Krasowicz-Kupis, istnieje powszechne przekonanie, że „uczniowie z dysleksją prezentują gorszy poziom funkcjonowania społeczno-emocjonalnego” (2020, s. 194-195), co jednak nie zawsze znajduje swoje odzwierciedlenie w wynikach badań.

Kolejnym znaczącym obszarem dla tego etapu rozwojowego, jest kontekst środowiska rodzinnego. Rodzina może być źródłem wsparcia i zrozumienia, ale także miejscem, gdzie mogą powstawać presje i nieadekwatne oczekiwania. Badania osadzone w paradygmacie neuroróżnorodności podkreślają znaczenie wsparcia ze strony rodziców, nauczycieli i rówieśników szkolnych jako kluczowego czynnika dla rozwoju społeczno-emocjonalnego i zdrowia psychicznego dzieci z dysleksją. Rodzice, którzy wzięli udział w badaniu (prowadzonym za pomocą wywiadów) podkreślali szczególną rolę rówieśników i przyjaźni w kwestii wsparcia emocjonalnego oraz praktycznego w szkole dla ich dziecka z dysleksją. Według badaczy dzieje się tak, ponieważ uzyskiwanie pomocy od rówieśników jest prawdopodobnie mniej zawstydzające niż od nauczycieli (Wilmot i in., 2022, s. 3-11).

To pokazuje, jaki dyskurs dominuje w postrzeganiu dzieci z dysleksją na etapie edukacji szkolnej. Jest to uczeń doświadczający niepowodzeń edukacyjnych, z obniżoną samooceną, z problemami społeczno-emocjonalnymi, zdemotywowany, niechętnie uczęszczający do szkoły i pełen obaw w stosunku do tego, jak poradzi sobie na kolejnym etapie edukacyjnym. Z drugiej jednak strony, należy zwrócić uwagę na zjawisko, istotne z perspektywy przedmiotu moich dociekań badawczych, o którym pisze Wszeborowska-Lipińska (1995). Wyniki jej badań pokazują, że młodzież, która osiągnęła sukces edukacyjny, rozumiany jako kształcenie się w szkole średniej, odznacza się wyższą potrzebą osiągnięć, większą pewnością siebie, lepszym przystosowaniem do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami oraz wyższym poziomem umiejętności społecznych. Jako czynniki wspierające autorka wymieniła między innymi obecność wykształconych i wspierających rodziców. Kluczowe z perspektywy dalszych analiz

jest skierowanie uwagi właśnie na środowisko rozwijającego się dziecka, w tym nadmierne, nieadekwatne oczekiwania rodziców i nauczycieli (Łodygowska, 2017) i doświadczenia porażki wynikające z trudności z czytaniem i pisanem, co wtórnie wpływa na obniżenie samooceny, a może także wywołać agresję (Hulme i Snowling, 2009). Oznacza to, że niewspierające otoczenie społeczne ma bardzo duże znaczenie dla przejścia kryzysu rozwojowego i dla nabywania kompetencji uczenia się, ponieważ niekorzystne środowisko nie stwarza „bezpiecznego pola do radzenia sobie z problemami” (Łodygowska, 2017, s. 107).

2.2.2 Dyskurs diagnostyczno-terapeutyczny

Dyskurs ten można by analizować jako element dyskursu szkolnego, jednak zabieg wyodrębnienia go w ramach bardziej szczegółowej kategorii jest celowy. Wiąże się to z tym, iż przyjmuję, że moment diagnozy dysleksji jest krytycznym wydarzeniem, które w sposób dyskursywny wytwarza podmiot – osobę z dysleksją. W Goffmanowskim ujęciu dotyczy to tej sytuacji, w której jednostka dowiaduje się, że posiada atrybut będący podstawą do napiętnowania jej, stygmatyzowania. W związku z tym, w tym podrozdziale koncentruję się na pewnych formalnych ramach, w obrębie których zachodzi proces diagnozowania, ale także oddziaływań terapeutycznych, ponieważ, jak pisze Goffman, osoba taka zostanie prawdopodobnie zmuszona do tworzenia relacji „z innymi nosicielami piętna” (2005, s. 71), czyli innymi osobami z dysleksją.

Jak zauważa Szkudlarek, w ujęciu Foucaulta, tożsamość jest tworzona i przetwarzana w ramach różnych praktyk dyskursywnych (Szkudlarek, 1997). Diagnozę dysleksji można uzyskać tylko w poradni psychologiczno-pedagogicznej (Rozporządzenie MEN z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych), co czyni ją jedynym miejscem eksperckim, które decyduje o wydaniu dokumentu potwierdzającego „dyslektyczną tożsamość”. Miejsce to staje się przestrzenią produkcji i dystrybucji dyskursu o dysleksji. W ujęciu Foucaulta oznacza to, że poradnia „produkuje dyslektyków”, czyli wytwarza podmioty poprzez uruchomienie technik władzy takich jak egzaminowanie i klasyfikowanie. Dodatkowo efektem procedury diagnostycznej i samej diagnozy dysleksji jest wytwarzanie oficjalnej dokumentacji i „teczki akt” (Foucault, 2020, s. 282). W ten sposób egzamin staje się kluczową techniką dyscyplinarną, która za pomocą władzy pisania włącza podmiot w obręb dokumentacji, utrwała jako *przypadek* i konstytuuje w sieci władzy-wiedzy. Proces ten stanowi

element *biopolityki*, ponieważ poprzez regulacje prawne zarządza momentem od kiedy, czyli inaczej mówiąc, od jakiego momentu życia dziecka, diagnoza dysleksji jest możliwa oraz kto o niej decyduje. Informacja ta znajduje się w Rozporządzeniu MEN z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych i brzmi następująco: „§3. 1. Opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, o specyficznych trudnościach w uczeniu się może być wydana uczniowi nie wcześniej niż po ukończeniu klasy III szkoły podstawowej i nie później niż do ukończenia szkoły podstawowej.”

Taka manifestacja ekspertyzy ma swoje głębsze implikacje odnoszące się do koncepcji władzy-wiedzy, w której to specjalista wchodzi w rolę eksperta i posiada władzę do „naznaczania” dysleksją. O roli specjalistów pisze Skalbani, akcentując ich status i społeczne uznanie jako ekspertów (2011, s. 171). Oznaką kompetencji, a jednocześnie symbolem władzy, są elementy niedyskursywne, np. porządek architektoniczny w gabinecie pedagoga lub psychologa (np. sposób ustawienia biurka i krzeseł). Co więcej, „akt nadania dysleksji” przed ukończeniem 18 roku życia może odbyć się tylko na wniosek rodzica lub opiekuna prawnego, co również reguluje Rozporządzenie MEN z dnia 1 lutego 2013 r.: „§ 5. 1. Poradnia wydaje opinię na pisemny wniosek rodzica dziecka albo pełnoletniego ucznia, którego dotyczy opinia”. Opinia psychologiczno-pedagogiczna staje się techniką władzy, bowiem jej treść stanowi podstawę uruchomienia dodatkowych praktyk, takich jak wprowadzenie dostosowań, w tym zajęć terapeutycznych realizowanych na terenie szkoły. Warto w tym miejscu przywołać wyniki badań Krasowicz-Kupis (2009, s. 192-195), które pokazują, że tylko ponad 6% badanych polonistów stosuje zalecenia wynikające z opinii psychologiczno-pedagogicznej z własnej woli, choć ogólnie charakteryzują się pozytywnym nastawieniem do uczniów z dysleksją, przy czym 23% nauczycieli języka polskiego odczuwa niezadowolenie z tego powodu, że musi poświęcać więcej czasu uczniowi z dysleksją.

Używając terminologii diagnostyczno-klinicznej warto w tym miejscu opisać, jakie objawy dysleksji towarzyszą uczniom na etapie edukacji szkolnej:

- trudności w czytaniu, szczególnie w czytaniu głośnym oraz nowo poznanych wyrazów, dotyczące płynności, tempa oraz poprawności (Wejner, 2007; Reid, 2018; Krasowicz-Kupis, 2020; Shaywitz, 2018;),
- trudności w pisaniu – poprawności zapisu (Reid, 2018; Shaywitz, 2018), szczególnie nasilone w pisaniu ze słuchu (Wejner, 2007),
- trudność z zapamiętywaniem informacji werbalnych, szczególnie takich, które są ułożone w sekwencje, np. imiona, daty, numery (Shaywitz, 2018),

- trudności z nauką języka obcego (Łockiewicz i Jaskulska, 2016; Schneider i Crombie, 2003; Wejner, 2007; Dal, 2008; Schneider, 2009, Shaywitz, 2018).

Bogdanowicz proponuje podejście polegające na tym, aby jak najwcześniej rozpocząć procedury diagnostyczno-terapeutyczne, czyli już na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, kiedy dziecko zaczyna uczyć się czytania i pojawiają się pierwsze trudności lub też jeszcze przed pójściem do szkoły, w celu rozpoznania i zdiagnozowania *ryzyka dysleksji* (2005, s. 39). Warto zaznaczyć, że autorka wprowadziła i rozpropagowała w Polsce ten termin, który odnosi się do „(...) młodszych dzieci wykazujących wybiórcze zaburzenia w rozwoju psychoruchowym, które mogą warunkować wystąpienie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Termin ten stosuje się również w odniesieniu do uczniów, którzy napotykają na pierwsze, lecz nasilone, trudności w nauce.” (Bogdanowicz, 2002, s. 43). Choć doświadczenia edukacyjne związane z możliwym występowaniem dysleksji jeszcze przed rozpoczęciem szkoły nie stanowią przedmiotu moich dociekań badawczych, to bez wątpienia są wpisane w biografię moich badanych, dlatego warto je tutaj krótko uwzględnić, uznając ich znaczenie dla doświadczeń edukacyjnych na późniejszych etapach edukacyjnych. Są to: trudności z nauczeniem się popularnych rymowanek, nieznajomość liter własnego imienia, brak umiejętności czytania prostych jednosylabowych wyrazów, trudności z utrwaleniem związku litera-głoska, nieprawidłowa artykulacja długich i skomplikowanych wyrazów, brak płynności w czytaniu (pauzy, wahania), trudności w znalezieniu właściwej nazwy i zapamiętywaniem informacji podawanych kanałem werbalnych, np. dat, wolniejsze postępy w czytaniu w porównaniu do rówieśników, nieprawidłowa pisownia (Shaywitz, 2018).

Wymienione symptomy, zarówno dla dysleksji jak i jej ryzyka, skupiają się na kategorii braku, czyli aspektach deficytowych. Często podkreślane są także wynikające z tego konsekwencje obejmujące poziom funkcjonowania społeczno-emocjonalnego, np. problemy z zachowaniem czy lęk przed czytaniem na głos odwołują się do aspektu społecznego i funkcjonowania uczniów z dysleksją w przestrzeni szkolnej (Reid, 2018, s. 102-104). Natomiast takie listy symptomów dysleksji bywają poddawane krytyce (Elliot i Gibbs, 2008; Rice i Brooks, 2004), co argumentowane jest między innymi tym, że te same objawy mogą wystąpić także u osób bez dysleksji.

Drugi człon omawianego w tym miejscu dyskursu odnosi się do jego logicznej kontynuacji z punktu widzenia modelu medycznego, czyli oddziaływań terapeutycznych. Sam termin *terapii* został zaczerpnięty z medycyny i oznacza „przywracanie zdrowia chorym ludziom (...) za pomocą różnorodnych środków i zabiegów; leczenie, kuracja” (Dunaj, 2007). Natomiast w węższym ujęciu, które koncentruje się na działaniach skierowanych wobec osób z dysleksją,

terapia pedagogiczna to „całokształt oddziaływań pedagogicznych stosowanych wobec dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Oddziaływania te mają charakter zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, ukierunkowanych z jednej strony – na usprawnienie zaburzonych funkcji (korekcja), z drugiej zaś – na wspomaganie funkcji dobrze rozwijających się, tak aby mogły być wsparciem dla funkcji zaburzonych lub je zastąpić (kompensacja)” (Skorek, 2016, s. 9). Według Bogdanowicz (2011, s. 42-43) skuteczność terapii pedagogicznej zależy od czterech kluczowych czynników (1) terapeuty pedagogicznego – jego wiedzy, umiejętności oraz osobowości, (2) dziecka – im wyższe możliwości intelektualne, im młodsze dziecko oraz im mniejszy stopień zaburzeń, tym kompensacja obszarów deficytowych jest skuteczniejsza, (3) diagnozy – jakości i wartości opisu po przeprowadzonych badaniach specjalistycznych zawartych w dokumencie opinii psychologiczno-pedagogicznej, (4) sytuacji terapeutycznej – stosowanych metod terapeutycznych, atmosfery na zajęciach oraz poziomu współpracy z rodzicami dziecka. Autorka proponuje podejście holistyczne do terapii, która powinna koncentrować się na usprawnianiu zaburzonych obszarów rozwoju dziecka, włączając do współpracy w ramach potrzeb psychiatrę, psychoterapeutę czy neurologa, np. poprzez wsparcie farmakologiczne mające na celu poprawę koncentrację uwagi. Tak postrzegana terapia pedagogiczna z całą pewnością umieszcza ją w modelu medycznym. Jak pokazują wyniki badań, im wcześniej zostanie podjęta przez dziecko praca nad trudnościami w czytaniu, tym będą lepsze skutki (Swanson, 2008). Pozytywne efekty treningu fonologicznego skierowanego do dzieci z grupy ryzyka dysleksji obejmują zarówno płynność jak i poprawność czytania (Torgensen i in., 2001; Torgensen i in., 2003; Shaywitz, 2018).

Tak rozumiana definicja terapii koncentruje się na samym podmiocie, czyli na osobie z zaburzeniem, która wymaga oddziaływań normalizacyjnych. Foucault pisał o tym, że *korekcja* jest środkiem do wymierzenia kary dyscyplinarnej, jaką jest wyrównanie do normy (2020, s. 269). Zatem według jego koncepcji zajęcia korekcyjno-kompensacyjne są formą karania o charakterze ćwiczenia poprzez uruchomienie mechanizmu tresury, ponieważ „karać to tyle, co ćwiczyć” (2020, s. 270). Celem władzy dyscyplinarnej jest właśnie normalizacja, która może być mierzona poprzez instrument tejże władzy jakim jest egzaminowanie, czy w ramach tych analiz – eksperckie diagnozowanie.

W kwestii terapii duże znaczenie ma aspekt polityki edukacyjnej i obowiązujących regulacji prawnych. Zgodnie z treścią Rozporządzenia MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (pkt. 6) to osoby zarządzające placówką edukacyjną są odpowiedzialne za zorganizowanie działań w ramach udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Dokument ten reguluje kilka form wsparcia. Jednym z nich są zajęcia korekcyjno-kompensacyjne (§ 8.), które „organizuje się dla uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi, w tym specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Liczba uczestników zajęć nie może przekraczać 5.”

Warto dodać, że w tej definicji mowa jest o zajęciach „korekcyjno-kompensacyjnych”, a nie „terapii pedagogicznej”. Stosowanie precyzyjnych i adekwatnych określeń jest kluczowe dla poruszania się w skomplikowanej sieci urządzania rzeczywistości dziecka z dysleksją. Regulacje prawne bowiem decydują o tym, jak takie zajęcia są organizowane, kto może na nie uczęszczać, a także ile osób liczy grupa. Analizując ten przykład, sieć powiązań polega na tym, że poradnie psychologiczno-pedagogiczne, diagnozując dysleksję również korzystają z regulacji prawnych, które obowiązują w szkole, dlatego stosują taką terminologię, która jest z nią spójna i umożliwia władzom szkoły wprowadzenie dostosowań dla dziecka. Oznacza to, że możliwe jest zorganizowanie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych (zgodnie z literaturą prawa), ale zajęć o nazwie „terapia pedagogiczna” już niekoniecznie, ponieważ nie ma ich stricte wymienionych w dokumencie mimo tego, że termin ten powszechnie funkcjonuje w literaturze przedmiotu oraz dyskursie publicznym. Krasowicz-Kupis (2020, s. 14-15) pisze o analogicznym zjawisku, tylko używa przykładu terminu diagnostycznego „specyficznych trudności w uczeniu się”, który został wytworzony w ramach praktyk edukacyjnych i klinicznych, ze względu na potrzeby poradnictwa i polityki edukacyjnej. Dzięki temu można wprowadzić systemowe dostosowania (np. na egzaminach zewnętrznych) dla poszczególnych osób, w tym osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, czyli np. z dysleksją.

To pokazuje, jak uruchamiane praktyki oddziałują na inne i wchodzi z nimi w relacje władzy-wiedzy, tworząc pewną sieć powiązań, która nie posiada centrum jako takiego. W Rozporządzeniu MEN w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli z dnia 14 września 2023 r. (Dz.U. 2023 poz. 2102) (§32) znajdujemy informacje o wymaganych kwalifikacjach do zajmowania stanowiska nauczyciela terapeuty pedagogicznego. Według Olechowskiej (2013) spośród 127 ankietowanych terapeutów pedagogicznych z całej Polski takie kwalifikacje uzyskało 56% osób w wyniku ukończenia studiów podyplomowych, 32% poprzez kurs kwalifikacyjny, 9% na studiach licencjackich, a tylko 3% na studiach magisterskich. Oznacza to, że znaczna większość badanych zdobyła swoje kwalifikacje w ramach krótszych form doskonalenia się (studia podyplomowe i kursy), a tylko łącznie 12% osób na podstawie ukończonych studiów.

Monika Chodyna-Santus (2019, s. 39-49) w swojej pracy sporo uwagi poświęciła zagadnieniom *medykalizacji niepowodzeń szkolnych oraz dysleksji w ujęciu marketingowym*.

W ramach tych rozważań przedstawia dysleksję w kategoriach ekonomicznych, gdzie dysleksja staje się „produktem intelektualnym” na sprzedaż, specjaliści usługodawcami, a osoby z dysleksją i ich rodziny – usługobiorcami (za: Tarkowski, Jacewicz, 2008, s. 245). Elliot i Grigorenko (2014) w cytowanej wcześniej pracy *The Dyslexia Debate* również podejmują kwestię powiązań pomiędzy dysleksją a marketingiem, zwracając uwagę na wysokie koszty diagnozy i terapii. Dodatkowo Nicolson podnosi kwestię *komercjalizacji dysleksji*, wskazując, że stała się ona przestrzenią biznesową, która przynosi znaczące korzyści finansowe tym, którzy wprowadzają na rynek nowatorskie metody terapeutyczne (2005, s. 658). Szkudlarek używa terminu „ekonomizacji pedagogiki”, która w kontekście sytuacji uczniów z dysleksją może dotyczyć usług diagnostycznych i terapeutycznych, podlegającym zasadom rynku – dostępne dla tych, którzy mogą sobie na nią pozwolić, co rodzi nierówności w dostępie do wsparcia (2005, s. 93). W analizie tego zjawiska ważne jest zastosowanie koncepcji Foucaultowskiej, która podkreśla rolę władzy w kształtowaniu dyskursów i praktyk edukacyjnych. Z tej perspektywy, ekonomizacja może być widziana jako narzędzie dyscyplinujące, które wpływa na to, jak postrzegana jest dysleksja, jakie formy interwencji są uznawane za najlepsze i kto ma kontrolę nad procesem diagnostycznym i terapeutycznym osób z dysleksją. Vellutino (2014) zauważa, że istnieje tyle definicji dysleksji, ile teorii na jej temat, co odzwierciedla się również w liczbie dostępnych komercyjnych metod terapii mających na celu zniwelowanie trudności wynikających z dysleksji.

Kolejne zagadnienie, które porusza Chodyna-Santus w kontekście dysleksji, a które wpisuje się w omawiany w tym podrozdziale dyskurs, dotyczy medykalizacji niepowodzeń szkolnych (Sawisz, 1989, s. 77). Sam termin medykalizacji definiuję za Conradem (1992, s. 209; 2007, s. 4) jako „proces [społeczno-kulturowy – M.I], wraz z którym problemy niemedyczne zostają określone w kategoriach choroby oraz zaburzeń i w związku z tym traktuje się je jako problemy medyczne”. Dotyczy to definiowania danego zjawiska za pomocą terminów medycznych (dysleksja jako zaburzenie neurorozwojowe) czy korzystania z interwencji medycznych w celu wyleczenia lub naprawienia problemu (oddziaływania terapeutyczne skierowane na osobę z dysleksją) (Conrad, 1992, s. 211). Radykalni teoretycy związani z „Nową Socjologią Oświaty” (m.in. P. Bourdieu, J. C. Passeron, G. Snyders) twierdzą, że stosowanie terminów „pseudomedycznych”, takich jak „dysleksja”, w przestrzeni pedagogicznej w konsekwencji uwalnia szkołę od brania odpowiedzialności, a przerzuca ją na medycynę, np. psychiatrię lub też innych specjalistów, w przypadku dysleksji np. psychologów.

Te rozważania można umieścić w szerszym kontekście *medykalizacji zjawiska niepełnosprawności*. Koncepcja ta podkreśla, że choć w modelu społeczno-kulturowym aspekt

medyczny wciąż jest obecny, np. poprzez wykorzystanie terapii czy rehabilitacji, to nie stanowi ona punktu centralnego w procesie planowania działań wspierających dla danej osoby (Podgórska-Jachnik, 2016, s. 25-26). Jak pisze Krasowicz-Kupis (2020, s. 26-28), sam termin dysleksji wywodzi się z medycyny i początkowo interesowali się nią przede wszystkim lekarze ogólni czy lekarze okuliści. Dopiero później uznano, że jest to pewien problem społeczny, który wymaga wsparcia zarówno od władz edukacyjnych jak i społecznych. Monografia Critchley'a z 1970 roku, opisująca ówczesny stan wiedzy na temat dysleksji, stanowi przykład działania mającego na celu zwrócenie uwagi władz na to zjawisko. Natomiast same początki diagnozowania dysleksji przez mało dostępne specjalistyczne placówki doprowadziło w niektórych kręgach społecznych do przeświadczenia, że dysleksja to pewnego rodzaju „mit klasy średniej”, bo owa diagnoza traktowana była jako pseudomedyczne wytłumaczenie niepowodzeń szkolnych dzieci pochodzących z klasy średniej. Jak pisze Krasowicz-Kupis (2020, s. 29) przyczyną takiego stanu rzeczy mógł być fakt, że diagnoza dysleksji wiązała się z tym, że wykluczano jednocześnie inne (w domyśle gorsze) wytłumaczenie trudności dziecka, czyli niepełnosprawność intelektualną. Niewielki dostęp do specjalistów i wyższy poziom wykształcenia rodziców z klasy średniej oraz – co za tym idzie – ich świadomości na temat dysleksji w konsekwencji sprawiło, że początkowo dysleksja była najczęściej diagnozowana wśród tej klasy społeczno-ekonomicznej.

Na podstawie rozważań przedstawionych w ramach tego dyskursu można dostrzec, że (1) dominuje w nim model medyczny oraz (2) to, że w sieci aparatu władzy nie znajdują się jedynie uczniowie z dysleksją, ale wszyscy, którzy w jakiś sposób biorą udział w dyskursie diagnostyczno-terapeutycznym, w tym rodzice, nauczyciele oraz specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznych.

2.2.3 Dyskurs szkolny

W ramach tego dyskursu poddaję analizie różne praktyki i przekonania, które kształtują doświadczenia uczniów z dysleksją w środowisku szkolnym i uznaję, że czynniki środowiskowe mają duże znaczenie dla procesu uczenia się (Reid, 2018, s. 72). Odnoszę się także do szkoły jako instytucji, w tym sposobów nauczania, oceniania, dyscyplinowania oraz pewnych rytuałów i zasad, które temu towarzyszą. Nazwa tego dyskursu odnosi się zarówno do miejsca, wokół którego owe praktyki są wytwarzane (szkoły jako instytucji), etapu rozwojowego osób z dysleksją (wieku szkolnego), ich roli (ucznia) oraz innych znaczących

uczestników tego dyskursu (nauczycieli i rówieśników). W literaturze pedagogicznej (ale nie tylko) dyskurs szkolny jest już dobrze znaną i opisaną kategorią. Kawka (1999, s. 27) o dyskursie szkolnym pisze z perspektywy językoznawczej, dlatego dla niego to pewien sposób komunikowania się nauczyciela z uczniami, mając na uwadze interakcje językowe, społeczne, psychologiczne i pragmatyczne, które zachodzą między uczestnikami. Autor dodaje, że ten typ dialogu dydaktycznego charakteryzuje się dominującą rolą językową nauczyciela, ponieważ jest właściwie nieobecny pomiędzy uczniami na lekcji, co zwraca uwagę na Foucaultowską kategorię władzy-wiedzy. Kawka przywołuje badania przeprowadzone w szkołach krakowskich wśród klas I - III, w których według niego relację opartą na dominacji można zidentyfikować poprzez mierzenie długości czasu mówienia przez nauczyciela w porównaniu do ucznia w trakcie lekcji. Jak zauważa: „W jednej z klas pierwszych na ogólną liczbę 2295 wypowiedzianych przez nauczyciela i uczniów wyrazów, 2094 to słowa nauczyciela, a 201 uczniów, co stanowi niecałe 4,6% wszystkich wypowiedzianych słów podczas tej lekcji. Wynika też z tego, że nauczycielka w czasie 45 minut mówi prawie co sekundę jedno słowo.” (Kawka, 1999, s. 34-35). W klasie III ta forma dominacji choć nadal znacząca, to jest już mniejsza, bo wypowiedzi ucznia zajmują 25% czasu lekcji. Pójście do szkoły może być tym etapem w życiu młodego człowieka, kiedy uczy się czym jest Goffmanowskie „piętno” (*stigma*) oraz dowiaduje się, jaką opinię na temat osób z dysleksją mają osoby z najbliższego otoczenia społecznego, czyli „normalni” (2005, s. 67). Choć Goffman w swojej koncepcji nie odnosi się do dysleksji, to, co ciekawe, Osmond (1994) używa sformułowania „piętno dysleksji”. Jak pisze Krasowicz-Kupis (2020, s. 200) niepowodzenia szkolne mogą prowadzić do postrzegania siebie jako mniej wartościowe i zdolne osoby w obszarze osiągnięć szkolnych oraz do niskiego prestiżu społecznego w klasie i porażek w relacjach społecznych (Gindrich, 2004).

Łukawska (1980) w swoich badaniach odnosi się do pewnego rytuału, który towarzyszy lekcji – jego początkowi i zakończeniu. Zwraca uwagę na bardzo ważną kwestię z perspektywy rozważań zawartych w tym podrozdziale, czyli działań komunikacyjnych, które przyjmują postać werbalną, ale także niewerbalną (Łukawska, 1980, s. 15). Jako przykłady aktów niewerbalnych badaczka podaje np. rzucenie książek na biurko lub wskazywanie palcem. To zjawisko można poddać analizie za pomocą kategorii urządzania, w której łączy się to, co dyskursywne (wypowiedziane) z tym, co niedyskursywne (niewypowiedziane/widziane, np. aspekty architektoniczne wyglądu klasy) (Ostrowicka, 2015, s. 127). Zdaniem Kawki, który odwołuje się do koncepcji przestrzeni Halla: „W klasie szkolnej jest to obszar ławki i pulpitu uczniowskiego oraz nauczycielskiego biurka (katedry), ale także przestrzeń klasy, której naruszenie (np. jej opuszczenie lub wejście do niej) bez pozwolenia nauczyciela jest

przełamaniem szkolnego rytuału i grozi określonymi sankcjami.” (Hall, 1997, za: Kawka, 1999, s. 184-185).

Foucault (2020) postrzega szkołę jako miejsca dyscyplinujące, w którym aparatem władzy są narzędzia dyscyplinowania, między innymi klasyfikowania i normalizacji, czego ucieleśnieniem we współczesnym szkolnictwie jest między innymi ocenianie. Klasa szkolna lub sala wykładowa staje się zatem areną walki o dominujący dyskurs – „gry o prawdę”, w którym okazuje się, że głos jest przyznawany przede wszystkim prowadzącemu, a uczniowie lub studenci „(...) mają stosunkowo nieliczne okazje do wydawania sądów wartościujących i ocen. Nawet jeśli to robią, to odbywa się to głównie z inicjatywy nauczyciela pod jego kierunkiem i nadzorem.” (Kawka, 1999, s. 200). Nauczyciel/wykładowca w ramach funkcjonowania w danym dyskursie ma w swoim repertuarze technik dyscyplinowania „wydawanie ocen i wartościowanie zachowania oraz postępów uczniów w nauce”, czyli mówiąc językiem Foucaulta – technikę egzaminowania i normalizacji, co jednocześnie oznacza, że uczniowie/studenci takich uprawnień nie posiadają. Kawka podkreśla, że nauczyciel jest nie tylko upoważniony do wydawania ocen, ale, ze względu na pełniony zawód, jest do tego zobowiązany (1999). Owo zobowiązanie do oceniania reguluje polskie prawo w formie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2019 poz. 373), według którego „od IV klasy oceny klasyfikacyjne z zajęć edukacyjnych muszą przyjąć formę w następującej skali: stopień celujący – 6 (najwyższy), stopień bardzo dobry – 5, stopień dobry – 4, stopień dostateczny – 3, stopień dopuszczający – 2, niedostateczny – 1 (najniższy).”

Innymi uczestnikami w dyskursie szkolnym są nauczyciele oraz ich percepcja uczniów z dysleksją. Dotyczy to przyjmowanych postaw nauczycieli wobec uczniów z dysleksją, ich poziomu wiedzy i świadomości na temat dysleksji, ale także źródeł tej wiedzy. Sam fakt pozyskania wiedzy o uczniu z dysleksją w formie opinii psychologiczno-pedagogicznej sprawia, że przyjmowana jest za pewną i właściwą, bo wydaną przez grono ekspertów z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Przykładem polskich badań na temat poziomu wiedzy nauczycieli o dysleksji są badania autorstwa Renaty Makarewicz (1999). Brało w nich udział 767 nauczycieli, z czego zdecydowana większość (85%) deklarowała, że pracowała już z uczniami z dysleksją. Wyniki badań pokazały, że niektórzy nauczyciele traktują dysleksję jako przejaw mody, która przeminie, ale mimo to 90% nauczycieli deklarowała, że wie, na czym polegają specyficzne trudności w nauce czytania i pisania. Choć ponad połowa respondentów stosowała indywidualne podejście w pracy z tymi uczniami, wśród nauczycieli

pojawiały się opinie sugerujące, że problem dysleksji jest przesadzony i zbyt szeroko komentowany w dyskursie publicznym (Makarewicz, 1999, s. 22). Badania o podobnej tematyce, czyli badające poziom wiedzy nauczycieli o dysleksji, prowadzone były w 2019 roku wśród 524 nauczycieli ze środkowo-zachodnich stanów USA, w których niedawno wprowadzono ustawodawstwo wymagające szkolenia z zakresu dysleksji dla nauczycieli. Ich wyniki pokazały między innymi, że prawie wszyscy badani nauczyciele (96%) definiowali dysleksję jako trudności dotyczące czytania i pisania, czyli zgodnie ze specjalistyczną wiedzą naukową. Z drugiej jednak strony, co drugi nauczyciel (53%) uważał, że dysleksja jest zaburzeniem czytania opartym na deficycie percepcji wzrokowej, co nie znajduje potwierdzenia w najnowszej literaturze naukowej dotyczącej patomechanizmu dysleksji (temat ten został scharakteryzowany w rozdz. 1.1). Jednocześnie tylko co trzeci (29%) nauczyciel twierdził, że dysleksja to zaburzenie o podłożu językowym. Inne wyniki z tego badania pokazują, że 50% nauczycieli uważała, że dysleksja jest dziedziczona, a 62% nauczycieli, że dysleksję można zidentyfikować przed 3 klasą szkoły podstawowej (Peltier i in., 2022). Te wyniki pokazują, że badani nauczyciele posiadają częściową, wybiórczą wiedzę specjalistyczną w temacie dysleksji.

Zagadnieniem postaw nauczycieli wobec dysleksji zajęła się Krasowicz-Kupis (2009, s. 191-202). Stworzyła specjalistyczne narzędzie – *Skalę Postaw Wobec Dysleksji*, składającą się z 54 pytań, która obejmuje składniki poznawcze, emocjonalne i dotyczące zachowania. Autorka twierdzi, że zbadanie postaw wśród nauczycieli, a nie jedynie wiedzy o tym zjawisku, jest ważniejsze, ponieważ to od postaw zależy, jakie działania zostaną przez nich podjęte (Krasowicz-Kupis, 2009, s. 192). W przeprowadzonym badaniu wzięli udział nauczyciele języka polskiego i języków obcych z poziomu szkół podstawowych i gimnazjów. Z zebranego materiału badawczego wynikało, że zarówno poloniści, jak i nauczyciele języków obcych wykazywali pozytywne postawy (silne lub umiarkowane nasilenie) wobec uczniów z dysleksją, z tendencją do przejawiania otwartości i zaangażowania, szczególnie ze strony nauczycieli polskiego. Wykazano także, że jako przyczynę dysleksji rzadko wskazywano zaburzenia rozwoju językowego. Inny bardzo ważny wynik dotyczy tego, że prawie 100% badanych nauczycieli deklaroowało, że starają się, aby dzieci z dysleksją nie były wyśmiewane przez inne dzieci. 86% nauczycieli języka obcego jest świadoma tego, że dysleksja nie dotyczy jedynie języka polskiego. Badano również postawy nauczycieli innych specjalności w szkole podstawowej, gdzie zauważono niższy poziom wiedzy o dysleksji.

Podsumowując wyniki przedstawionych badań polskich i zagranicznych, wyłania się z nich obraz nauczycieli, którzy w większości pracowali już z uczniami z dysleksją, wykazują się

pozytywną postawą wobec nich np. poprzez dbanie o ich komfort psychiczny na lekcji oraz że ich wiedza na temat dysleksji jest częściowo zgodna z najnowszą wiedzą naukową z tego zakresu. Właśnie w takich ramach funkcjonowania znajduje się uczeń z dysleksją. Kolejny czynnik składający się na dyskurs szkolny dotyczy dyskursu prawnego. Należy go umieścić w szerszym ujęciu, czyli w systemie szkolnictwa, który można zdefiniować jako „ogół szkół i przedszkoli wraz z nauczycielami, uczniami (studentami), programami, bazą lokalowo-terenową i wyposażeniem oraz ogół związków między szkołami a administracją szkolną, instytucjami finansującymi szkoły i innymi instytucjami społecznymi oraz kulturalnymi” (Okoń, 2007, s. 397–398), czyli korzystając z optyki Foucaultowskiej – dotyczy wszystkich dyskursywnych i niedyskursywnych aspektów funkcjonowania systemu szkolnego.

Kontekst analityczny rozpocznę od wyłonienia kategorii dysleksji z prawa oświatowego obowiązującego w Polsce. W Rozporządzeniu MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (wraz ze zmianami) wymienia się 12 rodzajów grup, w tym „uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się”, czyli w tym z dysleksją, które mieszczą się w szerszej kategorii osób ze *specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. W 2008 roku Zespół Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, powołany przez Ministra Edukacji Narodowej opracował definicję, która brzmi: „Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi to te, u których stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości.” Termin „specjalne potrzeby edukacyjne” po raz pierwszy znalazł się w dokumencie Warnock Report z 1978 roku (Bogdanowicz, 2005, s. 12), według którego 20% uczniów to osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W grupie tej znalazły (i znajdują się nadal) osoby z dysleksją. Wprowadzenie tego terminu miało na celu przejście z kategoryzacji medycznej na język bardziej funkcjonalny, społeczny.

Kontynuując kontekst prawny, warto dodać, że według polskiego prawa oświatowego dysleksja nie jest niepełnosprawnością. Natomiast na arenie międzynarodowej przepisy prawne w kontekście dysleksji znacząco się różnią od polskich. Jako przykład kraju, w którym dysleksja jest traktowana w kategoriach niepełnosprawności, można podać Wielką Brytanię. Dzieje się tak za sprawą Ustawy o Równości z 2010 r., która definiuje niepełnosprawność jako „zaburzenia fizyczne lub umysłowe, które wywierają istotny i długotrwały (minimum 12-miesięczny) niekorzystny wpływ na zdolność do wykonywania zwykłych, codziennych czynności (w tym związanych z edukacją, np. z czytaniem).” Urząd ds. Osób

z Niepełnosprawnością w Wielkiej Brytanii precyzuje w dokumencie wydanym przez Sekretarza Stanu na mocy art. 6(5) Ustawy o Równości z 2010 r. „Wytyczne dotyczące kwestii, które należy brać pod uwagę przy rozstrzyganiu kwestii odnoszących się do definicji niepełnosprawności”, iż przyczyną tak rozumianej niepełnosprawności mogą być zaburzenia rozwojowe, w tym dysleksja (Ignaciuk i Łockiewicz, 2022).

Oznacza to, że system prawa zarówno definiuje, jak i decyduje o tym, jakie dostosowania zostaną wprowadzone dla ucznia z dysleksją oraz kiedy. Przykładem takiego rozwiązania są dostosowania warunków i form na egzaminach ósmoklasisty i maturalnym, które regulują Komunikaty Centralnej Komisji Egzaminacyjnej wydawane raz w roku. Przykładowo, komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 17 sierpnia 2023 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w roku szkolnym 2023/2024 wraz z aktualizacją z 21 listopada 2023 r., która powstała w wyniku konsultacji z Polskim Towarzystwem Dysleksji (na pierwszej stronie komunikatu widnieje informacja „Aktualizacja 2.: 21 listopada 2023 r. (W wyniku konsultacji z Polskim Towarzystwem Dysleksji zmodyfikowano zapisy w Tabeli 1.11.))” i dotyczy między innymi dysleksji. Informuje, że aby uzyskać dostosowania na egzaminie ósmoklasisty ze względu na dysleksję, należy przedstawić w szkole opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wprowadzono dla „uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się: z dysleksją, z dysgrafią, z dysortografią, z dyskalkulią”:

- zaznaczanie odpowiedzi do zadań zamkniętych w zeszycie zadań egzaminacyjnych, bez przenoszenia ich na kartę odpowiedzi;
- wydłużenie czasu, które możliwe jest „tylko wtedy, gdy w toku edukacji szkolnej uczeń korzystał z takiego sposobu wyrównywania szans edukacyjnych w związku z posiadaną opinią i fakt ten jest udokumentowany”, co stanowi zmianę w porównaniu z zapisami z wcześniejszych lat. W pierwszej wersji tego dokumentu wydłużony czas np. z matematyki mogli mieć tylko uczniowie z opinią o dyskalkulii lub dysleksji, natomiast interwencja Polskiego Towarzystwa Dysleksji (PTD) sprawiła, że uwzględniono także dysortografię oraz dysgrafię.
- Pisanie na komputerze oraz korzystanie z pomocy nauczyciela wspomagającego, który zapisuje odpowiedzi ucznia do zadań otwartych dotyczy dysgrafii, przy czym to dostosowanie może zostać wprowadzone tylko wtedy, „gdy w toku edukacji uczeń został wdrożony do tej formy pracy.”
- Egzaminator odczytuje jeden raz głośno, po kolei wszystkich tekstów liczących po 250 wyrazów lub więcej (głęboka dysleksja).

- Szczegółowe zasady oceniania rozwiązań zadań otwartych, co również uległo zmianie po interwencji Polskiego Towarzystwa Dysleksji, np. początkowo na egzaminie z języków obcych nowożytnych uwzględniano tylko opinię o dysleksji, dopiero po interwencji dodano dysortografię i dysgrafię.
- Możliwość korzystania z kalkulatora na egzaminie z matematyki (dyskalkulia).

W dokumencie tym po raz pierwszy zwrócono uwagę na fakt, że uczeń powinien korzystać w toku edukacji ze „sposobów wyrównywania szans edukacyjnych” oraz że „fakt ten jest udokumentowany”. Oznacza to, że odpowiedzialność za realne wprowadzanie dostosowań powinni brać nauczyciele oraz specjaliści szkolni, bo od ich działania zależy, czy dziecko otrzyma dostosowanie na egzaminie.

Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 17 sierpnia 2023 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu maturalnego w roku szkolnym 2023/2024 wraz z aktualizacją z 21 listopada 2023 r. (która, analogicznie do egzaminu ósmoklasisty, powstała w wyniku konsultacji z Polskim Towarzystwem Dysleksji) informuje, że aby uzyskać dostosowania na egzaminie maturalnym ze względu na dysleksję, należy przedstawić w szkole opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wprowadzono tylko dwa dostosowania dla osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, na egzaminie pisemnym są to:

- pisanie na komputerze, co dotyczy dysgrafii;
- szczegółowe zasady oceniania rozwiązań zadań otwartych, co również uległo zmianie po interwencji PTD, np. początkowo z matematyki uwzględniano tylko opinię o dysleksji lub dyskalkulii; dopiero po interwencji dodano dysortografię i dysgrafię.

Warto zaznaczyć, że na tym etapie nie ma już wydłużonego czasu pisania egzaminu. CKE informuje w formie corocznych sprawozdań o liczbie uczniów ze zdiagnozowaną dysleksją, którzy przystępowali do egzaminu ósmoklasisty oraz egzaminu maturalnego. W 2023 roku do egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego przystąpiło 16% uczniów z diagnozą dysleksji, 12,1% uczniów do egzaminu maturalnego z języka polskiego na poziomie podstawowym oraz 10,6% na poziomie rozszerzonym.

Obowiązek wprowadzenia dostosowań również regulują odpowiednie zapisy w prawie: Rozporządzenie MEN z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych informuje, że „§ 2. Wymagania edukacyjne (...) dostosowuje się do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz

możliwości psychofizycznych ucznia „posiadającego opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, o specyficznych trudnościach w uczeniu się lub inną opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, wskazującą na potrzebę takiego dostosowania – na podstawie tej opinii”. Podsumowując rozważania z zakresu dyskursu prawnego, warto podkreślić, że terminologia obowiązująca w polskim prawie oświatowym dotycząca dysleksji jest zgodna z medycznym modelem postrzegania tego zjawiska. Uczniowie z dysleksją mogą otrzymać wsparcie systemowe (np. wydłużony czas na egzaminie ósmoklasisty) pod warunkiem, że przedstawią adekwatny dokument z diagnozą dysleksji, który, jak już wcześniej zostało opisane, może wydać tylko jedna instytucja, czyli poradnia psychologiczno-pedagogiczna. Należy także zwrócić uwagę na to, że proponowane dostosowania ulegają corocznie pewnym zmianom i korektom, na co ma wpływ np. Polskie Towarzystwo Dysleksji, które działa na rzecz osób z dysleksją i zostało przeze mnie zakwalifikowane do rozdziału dotyczącego zmiany paradygmatycznej w postrzeganiu dysleksji. To działanie może być analizowane w perspektywie łącznika między podejściem zmedykalizowanym i społecznym. W tym kontekście dyskurs prawny odgrywa kluczową rolę w konstruowaniu społecznych i edukacyjnych realiów uczniów z dysleksją.

2.3 Dyskursywne aspekty studiowania z dysleksją

W ramach tego podrozdziału analogicznie do wcześniejszego dokonuję analizy dyskursów: dorastania i dorosłości, diagnostyczno-terapeutycznego oraz akademickiego. Są to obszary funkcjonowania osób z dysleksją w trakcie studiów na poziomie indywidualnym (dorastanie i dorosłość jako etap rozwojowy człowieka), instytucjonalnym, który dotyczy środowiska akademickiego i roli studenta, a także w szerszym kontekście, czyli społeczno-kulturowym. Podczas analizy tych dyskursów poszukiwałam napięć między modelem społecznym i medycznym rozumienia dysleksji, ale równocześnie także miejsc, w których oba podejścia mogą się nawzajem dopełniać. Mając na uwadze wiek oraz rolę społeczną osoby z dysleksją w trakcie studiów, używam takich terminów jak „młody dorosły”, „dorosły” oraz „student”. Zasada ta odnosi się do całej rozprawy doktorskiej, czyli inaczej mówiąc, w momencie, kiedy odnoszę się do doświadczeń z okresu po rozpoczęciu studiów, to będę posługiwać się tą terminologią. Podobnie jak we wcześniejszym podrozdziale, warto zaznaczyć, że dyskursy te przenikają się wzajemnie, a granica między nimi jest umowna i

wynika z przyjętych założeń metodologicznych oraz wcześniejszego przeglądu literatury przedmiotu.

2.3.1 Dyskurs dorastania i dorosłości

Przedmiotem analizy tego podrozdziału są wybrane kategorie z dwóch kolejnych etapów rozwojowych człowieka, czyli dorosłości oraz dorastania. Etap dorastania (adolescencji) jest kategorią „pomiędzy” (Ostrowicka, 2015, s. 145), ponieważ sytuuje się między dzieciństwem, a dorosłością, co zwraca uwagę na dwoisty charakter tego czasu. Z jednej strony to okres „burzy i stresu”, kryzysów tożsamościowych i postrzegania młodości jako problemu (Ostrowicka, 2015), konieczności podejmowania kluczowych decyzji życiowych (z perspektywy późniejszych etapów rozwoju), ale z drugiej strony to czas, w którym jednostka ma możliwość rozwijać swój potencjał, doświadczać nowych ról, np. chcąc wejść w rolę studenta oraz odkrywać swoje zdolności i planować swoją dalszą ścieżkę edukacyjną oraz zawodową (Ostrowska, 2000, za: Ostrowicka, 2015, s. 145). Okres dorastania dotyczy ważnej płaszczyzny rozwoju z perspektywy obszaru problemowego podjętego w tej pracy, czyli kwestii kryzysu tożsamości (Erikson, 1968). Koncepcja Eriksona osadza proces kształtowania tożsamości w powiązaniu z kontekstem kulturowym, społecznym i historycznym (Witkowski, 1990, s. 122), a proces dorastania jawi się jako zjawisko „bezwzględnego wykluczania nieakceptowanej inności” (Witkowski, 1990, s. 125). Dlatego kryzys ten można analizować jako zadanie psychologiczne oraz społeczne, bo odnosi się do poczucia „ja” w relacji ze sobą, ale także z innymi osobami (Witkowski, 1990, s. 124; Ostrowicka, 2015, s. 141).

Dorosłość natomiast to najdłuższy etap życia człowieka i jednocześnie trudny do sprecyzowania, jeśli chodzi o moment, w którym nastaje. W związku z tym, że moja grupa badanych osób jest nierównomierna pod względem wieku, ponieważ studentem lub doktorantem może być zarówno osoba, która ma 18 lat jak i taka, która ma lat 45, to za kryterium opisu „dorosłości” nie odnoszę się do samego wieku, lecz do innych warunków. Są to: etap edukacyjny (szkolnictwo wyższe), podejmowana rola społeczna (student), ale także wskaźniki subiektywne (Arnett, 2000, s. 470-473, za: Strelau i Doliński, 2023, s. 263) takie jak podejmowanie samodzielnych decyzji oraz podjęcie odpowiedzialności za siebie i za konsekwencje decyzji, czyli w przypadku moich badanych postanowienie o rozpoczęciu nieobowiązkowego etapu edukacyjnego i wynikające z tego zaangażowanie się w edukację, przeprowadzka do innego miasta, podjęcie pracy zarobkowej, planowanie i/lub realizowanie

planów zawodowych/rodzinnych. Choć wszystkie badane osoby mają cechę wspólną, czyli studiują, to jednocześnie należy zwrócić uwagę na zróżnicowane czynniki, które wpływają na kształtowanie tożsamości.

Jednym ze znaczących kontekstów funkcjonowania dorastających i dorosłych z dysleksją jest aspekt relacji interpersonalnych, zarówno tymi z dysleksją jak i bez, mówiąc językiem Goffmana (2005) – normalsami. W dyskursie dzieciństwa kontekst analityczny dotyczył najbliższej rodziny oraz rówieśników szkolnych i nauczycieli, natomiast na tym etapie przyjmuję, że dotyczy przede wszystkim relacji z wykładowcami, rówieśnikami ze studiów oraz (w najmniejszym stopniu) relacji rodzinnych.

Pierwsze badania longitudinalne dotyczące osób dorosłych z dysleksją były przeprowadzone w latach 1968-1993 przez zespół badaczy, w tym Jaklewicz (1980), Bogdanowicz (2003), Bogdanowicz i Lewandowską (1982). Wyniki badań pokazały utrzymywanie się występujących w dzieciństwie (IV klasa) dysfunkcji poznawczych i wskazały na istnienie negatywnych konsekwencji dysleksji w życiu osobistym i prywatnym. O doświadczeniach edukacyjnych z perspektywy dorosłych osób z dysleksją pisze także Wejner-Jaworska (2019). Badaczka zajęła się przede wszystkim retrospekcyjnym postrzeganiem przeżyć, mając na uwadze doświadczenia szkolne badanych, ale pokazuje także doświadczanie dysleksji przez osoby dorosłe w różnych obszarach ich życia, np. zawodowym. Badania Wejner-Jaworskiej zostały osadzone w paradygmacie jakościowym jako forma badań biograficznych z wykorzystaniem wywiadów narracyjnych, co czyni te badania podobnymi do moich. W badaniach wzięły udział osoby dorosłe, część z nich (6 osób z 34) to studenci. Na podstawie szczegółowych analiz treści wywiadów narracyjnych dotyczących rekonstrukcji doświadczeń edukacyjnych badanych, autorka wysnuwa ciekawe wnioski. Są to między innymi: (1) występujące poczucie inności badanych na etapie edukacji szkolnej w porównaniu do innych uczniów, bez dysleksji; (2) dysleksja wywarła znaczący wpływ na badanych na wszystkich etapach edukacyjnych; (3) osoby badane wypracowały sobie takie strategie zachowań, które pozwoliły na wykorzystanie ich mocnych stron i indywidualnych zasobów; (4) motywację do dalszego działania i pokonywania trudności badani czerpali z własnych zasobów oraz wsparcia rodziny i otoczenia. Kwestię mocnych stron dorosłych osób z dysleksją oraz porównanie ich z mocnymi stronami i zdolnościami dorosłych osób bez dysleksji poruszała w swoich badaniach Łockiewicz z zespołem (2014). Wnioski z przeprowadzonych badań wskazują na to, że osoby dorosłe z dysleksją mają wyższy poziom aspiracji. To z kolei może oznaczać, że osiągane sukcesy przez tę grupę osób zależą bardziej od czynników osobowościowych i motywacyjnych aniżeli poznawczych. Wobec tego dbanie o rozwój

emocjonalno-motywacyjny osób z dysleksją może być niezwykle istotny dla radzenia sobie z dysleksją w dorosłości.

Podsumowując, obraz studenta z dysleksją w okresie dorastania i dorosłości jawi się jako osoba ambitna, z wysokimi aspiracjami, znająca efektywne strategie radzenia sobie. Jest to student, który potrafi rozpoznać swoje słabości, ale również mocne strony oraz zasoby i wykorzystać je w ramach podejmowanych wyzwań edukacyjnych, ponieważ na etapie dzieciństwa doświadczyła (lub nie) wsparcia ze strony najbliższych osób.

2.3.2 Dyskurs diagnostyczno-terapeutyczny

Zarówno diagnozowanie dysleksji u osób dorosłych, w tym studentów i doktorantów, oraz dostępność terapii pedagogicznej dla osób dorosłych z dysleksją (posługując się terminem analogicznym w porównaniu do dyskursu szkolnego) jest w Polsce niewielka (Łockiewicz i Bogdanowicz, 2015), dlatego dyskurs diagnostyczno-terapeutyczny w dorosłości właściwie nie istnieje. W związku z tym dokonuję refleksji nad tym, w jakiej formie obecnie jest on obecny na etapie studiowania, jakie konsekwencje dla funkcjonowania w środowisku społeczno-kulturowym mają wcześniejsze działania w tym kontekście i jaki to ma wpływ na kształtowanie się tożsamości dorosłych osób z dysleksją.

Studenci z dysleksją prawdopodobnie posiadają już diagnozę, która została wykonana na etapie edukacji szkolnej przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną, której zadaniem jest udzielanie pomocy dzieciom i młodzieży, w tym diagnozowanie oraz wspieranie przedszkoli, szkół i placówek (Rozp. MEN z dnia 1 lutego 2013 r.). Ta jasno określona grupa odbiorców jednocześnie wyłącza osoby dorosłe. Jak informuje MEN⁶ istnieje możliwość przeprowadzenia diagnoz (odpłatnie) w poradniach niepublicznych, które funkcjonują w polskim systemie oświaty. Ich dostępność w poszczególnych województwach jest zróżnicowana, np. w województwie pomorskim istnieje 98 poradni łącznie, w tym 68 poradni niepublicznych i 30 publicznych, zaś w województwie lubuskim tylko 9 poradni niepublicznych i 20 publicznych⁷. Należy przy tym dodać, że nie wszystkie niepubliczne poradnie rzeczywiście diagnozują dysleksję u osób dorosłych, co wynika m.in. z braku specjalistów w tym zakresie lub adekwatnych narzędzi diagnostycznych.

⁶ Więcej informacji na temat działania niepublicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych znajduje się na rządowej stronie internetowej: <https://www.gov.pl/web/edukacja/poradnictwo-psychologiczno-pedagogiczne> [dostęp 04.08.2024].

⁷ Bieżące dane zaczerpnięte ze strony internetowej: <https://poradnie.edubaza.pl/> [04.08.2024].

W polu problemowym dyskursu diagnostycznego w dorosłości mieści się też kwestia ujawniania diagnozy (np. uzyskanej w dzieciństwie) w danym środowisku, np. edukacyjnym lub zawodowym. Pisula wraz z zespołem jeden z rozdziałów swojej publikacji poświęca zjawisku ujawniania diagnozy na uczelni (2024, s. 23). Należy mieć na uwadze, że badania te nie były prowadzone na grupie reprezentatywnej, natomiast jak dotąd stanowią największe badanie prowadzone wśród studentów neuro różnorodnych na polskich uczelniach. Celem badań było „poszerzenie wiedzy na temat studentów neuroatypowych”, ale także pomoc „w budowaniu ogólnego portretu współczesnych studentów polskich uczelni.” Autorzy do grupy osób nieneurotypowych włączyli osoby w spektrum autyzmu, z ADHD/ADD (zaburzenia z deficytem uwagi i nadpobudliwością / zaburzenie deficytu uwagi), dysleksją, dyskalkulią, dyspraksją oraz zespołem Tourette’a (Doyle, 2020, za: Pisula, 2024, s. 11). Dodają również, że możliwe jest, że istnieje znacząco więcej osób, które choć nie zostały zdiagnozowane, należą do grupy osób neuroatypowych. Publikacja ta z pewnością stanowi przykład działań w ramach modelu społecznego, co wynika m.in. z terminologii, którą posługują się badacze, czyli student neuroatypowy.

Wracając do kwestii ujawniania diagnozy na uczelni, z przeprowadzonych badań wynika, że ponad 50% studentów z ADHD/ADD, prawie 50% studentów z dysleksją oraz 27% studentów w spektrum autyzmu nie informowało o swojej diagnozie nikogo na uczelni. Celowo uwzględniłam także ADHD/ADD oraz spektrum autyzmu, aby pokazać szerszą perspektywę i poruszać się „pod parasolem neuro różnorodności”. Jako przyczynę nieujawniania diagnozy na uczelni studenci z dysleksją najczęściej podawali przekonanie, że „poinformowanie o niej w niczym nie pomoże.” Co ciekawe, jednocześnie osoby te deklarowały, że ujawnienie diagnozy nie byłoby dla nich trudne, ale mimo to większość osób podejmuje decyzję o jej nieujawnieniu. Główne kategorie powodów, które zidentyfikowali badacze na podstawie odpowiedzi otwartych to: „poradzę sobie bez pomocy”, „ludzie mi nie wierzą”, „na studiach to się nie liczy” i „boję się stygmatyzacji” (2024, s. 128-131). To bardzo znaczące stwierdzenia, które pokazują złożoność doświadczeń osób studiujących. Wypowiedzi te mogą świadczyć o przekonaniu o własnej niezależności i poczuciu kompetencji, ale jednocześnie można je interpretować jako wynik negatywnych doświadczeń związanych z edukacją szkolną. Pojawiają się także obawy, które dotyczą możliwej stygmatyzacji po ujawnieniu się z diagnozą, co może oznaczać obawę braku zrozumienia i akceptacji. Lęk przed etykietowaniem zwraca uwagę nie tyle na samą osobę z daną diagnozą, ale także, a może przede wszystkim, na otoczenie społeczne, w tym przypadku innych studentów i wykładowców, którzy mogliby tej stygmatyzacji dokonać. W związku z dominującym modelem medycznym traktowania niepełnosprawności to

zadaniem studenta jest podjęcie inicjatywy i poinformowanie jednostki odpowiedzialnej za udzielanie wsparcia na uczelni, np. Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami o tym, że potrzebuje dostosowań, aby móc w pełni uczestniczyć w zajęciach. To z kolei może być utrudnione, mając na uwadze omówione wcześniej zjawisko lęku przed stygmatyzacją, ale także, co bardzo istotne, ze względu na brak wiedzy studentów o możliwych dostosowaniach (Pisula i in., 2024, s. 129-130).

Używając terminologii diagnostyczno-klinicznej, analogicznie do podrozdziału dotyczącego dyskursu diagnostyczno-terapeutycznego wśród osób przed rozpoczęciem studiów, warto w tym miejscu opisać, jakie objawy dysleksji towarzyszą osobom dorosłym:

- trudności w czytaniu albo zupełnie znikają, albo przejawiają się w wolnym tempie czytania (Helenius i in., 1999; Elbro i in., 1994);
- błędy w czytaniu pojedynczych słów (Elbro i in., 1994);
- zaburzona płynność czytania i wtórnie obniżony poziom rozumienia tekstu (Everatt, 1997; McLoughlin i in., 2002);
- trudności z poprawną pisownią, w tym błędy ortograficzne (Kemp i in., 2009; Bogdanowicz, 2004; McLoughlin i in., 2002; Reid i Kirk, 2001; Everatt, 1997);
- trudności z planowaniem wypowiedzi pisemnych (McLoughlin i in., 2002; Reid i Kirk, 2001);
- trudności z notowaniem wykładów, czyli pracą na materiale sekwencyjnym (McLoughlin i in., 2002; Reid i Kirk, 2001);
- trudności z przywoływaniem nazw z leksykonu umysłowego i pamięci operacyjnej (Reid i Kirk, 2001).

Podobnie jak na etapie edukacji szkolnej, badacze odnoszą się także do wtórnych objawów, które dotyczą obszaru emocjonalno-społecznego. Są to np. nadmierny poziom stresu i lęku, czy nieadekwatne wyniki edukacyjne w porównaniu do włożonej pracy (Reid, 2018).

Wymienione wybrane symptomy koncentrują się przede wszystkim na samej osobie z dysleksją i na kategorii braku oraz deficytu. Natomiast część z nich, np. unikanie czytania na głos i onieśmienie tą sytuacją lub rezygnowanie z życia towarzyskiego pokazują szerszy kontekst funkcjonowania osób z dysleksją i zwracają uwagę na pewne konsekwencje społeczno-emocjonalne, które mogą im towarzyszyć. Taki sposób „mówienia o dysleksji” wpisuje się zarówno w medyczny jak i społeczny model rozumienia dysleksji.

2.3.3 Dyskurs akademicki

W ramach tego dyskursu poddaję analizie różne sieci powiązań, które kształtują doświadczenia studentów z dysleksją na studiach. Szczególną uwagę poświęcam uczelni jako instytucji, w tym sposobom nauczania, oceniania, dyscyplinowania oraz pewnym rytuałom i zasadom, które temu towarzyszą. Nazwa tego dyskursu odnosi się zarówno do miejsca, wokół którego owe praktyki są wytwarzane (uczelni⁸ jako instytucji), etapu rozwojowego osób z dysleksją (młodych dorosłych i dorosłych), ich roli (rola studenta) oraz innych znaczących uczestników tego dyskursu (wykładowców i rówieśników). O pierwszym czynniku tego dyskursu, czyli uniwersytecie rozumianym jako instytucja, pisze Melosik (2018). Swoje rozważania rozpoczyna słowami „Zawsze starałem się poszukiwać optymistycznych czy pozytywnych kontekstów – w rzeczywistości i w ludziach. Jednakże analiza warunków funkcjonowania współczesnego uniwersytetu nie pozwala na optymizm.” (Melosik, 2018, s. 17). Choć Melosik koncentruje się przede wszystkim na kwestii tożsamości zbiorowej oraz indywidualnej akademików, to zabieg ten pozwala na ukazanie współczesnego świata akademickiego, w którym kształcą się studenci. Autor wysnuwa tezę, że uniwersytet wytwarza różne formy niepewności, które wprowadzają poczucie braku kontroli zawodowej, np. w formie „rywalizacji między uniwersytetami, dyscyplinami i jednostkami.” (Melosik, 2018, s. 17). Zabiegi wskaźnikowania, będące narzędziem do napędzania rywalizacji, skutkują tym, że akademicy tracą swoją podmiotowość, ponieważ ich akademicka tożsamość zostaje zredukowana do cyfr, statystyk i rankingów (Melosik, 2018, s. 17). Autor przywołuje metaforę zaczerpniętą za Hayesem i Wynyardem (2016, s. 79) w celu zobrazowania problemu współczesnych uniwersytetów, która odnosi się do zmacdonaldyzowania brytyjskich uniwersytetów: „McUniversity został zdominowany przez McMenedżerów”. Natomiast „McNaukowcy przeprowadzają na zamówienie McBadania i produkują szybkie McArtykuły. McWykładowcy nie mają nic wspólnego z klasycznymi profesorami i nie koncentrują się na słowie, lecz na technologii przekazu. McStudenci zbierają punkty ETCS i piszą McEseje.” (Hayes i Wynyard, 2016, s. 79, za: Melosik, 2018, s. 20). Moje rozważania koncentruję wokół „McStudentów”, którzy w tej metaforze stają się odbiorcami „towaru”, który jak pisze Winter (1995, s. 133-136) „może, ale nie musi być wybrany przez studenta-klienta”. McStudenci zostali zamknięci w rzeczywistości akademickiej, która dąży do perfekcji i sukcesów,

⁸ Pojęcia: „uniwersytet”, „szkolnictwo wyższe”, „uczelnia” i „akademia” stosuję w tej pracy zamiennie (za: Ostrowicka i Spychalska-Stasiak, 2017, s. 106).

a rozwijać się może „tylko w kulturze rywalizacji” (Horney, 1978, s. 30, 33, 39). Sprawowanie władzy instytucjonalnej poprzez wskaźnikowanie, kategoryzowanie i nieustanny nadzór ujawniają uwikłanie uniwersytetu w sieć wiedzy-władzy. Ostrowicka i Spychalska-Stasiak (2017, s. 106) w swojej pracy również odnoszą się do kategorii parametryzacji w szkolnictwie wyższym poprzez dokonanie postfoucaultowskiej analizy dyskursu akademickiego i „prawdy” o nim. Podobnie jak Melosik (2018) badaczki zwracają uwagę m. in. na negatywny obraz zjawiska parametryzacji, „mierzenia nauki” i „kulturę audytu” (Ostrowicka i Spychalska-Stasiak, 2017, s. 118) w środowisku pracowników akademickich. Z drugiej jednak strony podkreślają, że dyskurs parametryzacji jest dynamiczny, dlatego w trzeciej fali analizowanego dyskursu, czyli ostatniej, dostrzegają zjawisko akceptacji parametrycznej ewaluacji i postrzegania go jako narzędzia w ramach zarządzania uczelnią. W efekcie trzeciej fali wyłania się odpowiedzialny uniwersytet, ze skomplikowanymi relacjami w ramach porządku wiedzy-władzy, który podkreśla funkcję przedsiębiorczą akademii poprzez kategorie efektywności, ewaluacji, sprawozdawczości i „ocenozy” (Ostrowicka i Spychalska-Stasiak, 2017, s. 119-121).

Bill Readings (2017) niejako kontynuuje tę kwestię, pisząc o „idei doskonałości”, która we współczesnym Uniwersytecie rozumianym jako „biurokratyczna korporacja” staje się jej celem ostatecznym. Jak twierdzi badacz, doskonałość prowadzi „do rozpoznania, że Uniwersytet nie jest jakby korporacją, ale jest nią naprawdę. Na Uniwersytecie Doskonałości studenci nie są jak gdyby klientami, lecz są nimi naprawdę.” (Readings, 2017, s. 46). Na tak rozumianym Uniwersytecie wszystko i wszyscy przechodzą przez kryterium doskonałości. Readings podaje przykład Biura ds. Badań i Studiów Podyplomowych na Uniwersytecie Indiana w Bloomington, który poinformował swoich pracowników naukowych, że „Doskonałość złożonego wniosku stypendialnego jest podstawowym kryterium stosowanym w procedurze ewaluacyjnej.” Readings do kryterium doskonałości dodaje, że „Doskonała łódź nie jest doskonała na mocy tych samych kryteriów co doskonały samolot.” (Readings, 2017, s. 48). Tym samym niejako odpowiada na postawione przeze mnie pytanie – „Czy student z dysleksją przechodzi przez kryterium „doskonałości”? Kryterium to jest puste, pozbawione znaczenia w sensie ogólnym, nabiera je jedynie w stosunku do czegoś. Autor jako przykład jego wykorzystania podaje rankingi uniwersytetów z artykułu „Maclean’s”, w których konkretne zmienne decydują o poziomie doskonałości. Oceniając kadrę naukową, brana jest pod uwagę liczba nauczycieli akademickich z danym stopniem naukowym, liczba uzyskanych grantów i liczba nagród. Dokonując pomiaru doskonałości wśród studentów, czynniki, jakie bierze się pod uwagę, to między innymi kryterium ocen, gdzie im wyższa ocena, tym lepiej, czy odsetek

studentów, którzy kończą studia w czasie przewidzianym w programie studiów. Taki zabieg utwierdza w przekonaniu, że działania normalizacyjne są pożądane w środowisku akademickim.

Powtarzając za autorem, pojawiają się zastrzeżenia w stosunku do tak rozumianego procesu oceniania i kategoryzowania uniwersytetów. To badanie zakłada, że student doskonały to taki, który kończy studia o standardowym czasie i z jak najwyższymi osiągnięciami edukacyjnymi, rozumianymi jako wysokie oceny. Podążając analogicznie za myślą autora – tak, student jest „najwierniejszą reprodukcją systemu”, natomiast skąd wiadomo, że to czyni go rzeczywiście dobrym studentem? Wyniki badań Pisuli i zespołu (2024, s. 61-62) prowadzone wśród studentów neuroatypowych pokazują, że aż 40,7% studentów w spektrum autyzmu, 34,5% z ADHD oraz 19,5% z dysleksją i 19,6% bez diagnoz decydowało się na zmianę kierunku studiów lub uczelni. Studenci ze spektrum autyzmu znacznie częściej powtarzali także rok studiów (18,6%) w porównaniu do studentów bez diagnoz (3,9%). Zatem, czy to oznacza, że na skali doskonałości na samym szczycie widnieją osoby neurotypowe, czyli bez diagnoz autyzmu, ADHD i dysleksji, a „najmniej doskonali” studenci to ci ze spektrum autyzmu? Skoro w pięciopunktowej skali nie mieści się wskaźnik liczby studentów neuroatypowych na uniwersytecie, czy wskaźnik poziomu i jakości dostosowań dla studentów z niepełnosprawnościami, to czy warto realizować te punkty, które nie są miarą efektywności i doskonałości uniwersytetu? Kategorie zapożyczone z ekonomii, takie jak „jakość, doskonałość, efektywność i celowość” (Cabal, 1993, s. 161) mają według autora stanowić „wskaźniki efektywności”, które powinny być poddawane na uniwersytecie ciągłej samoewaluacji. Oznacza to, że dokonywana jest analiza kosztów i zysków usług świadczonych przez uniwersytet.

Zatem, skoro studenci neuroatypowi, w tym z dysleksją, są konsumentami, to na jakie aspekty zwracają uwagę przed „dokonaniem zakupu”, czyli wyborem właściwej uczelni oraz odwrotnie, jakie zyski i jakie koszty ponosi uniwersytet, przyjmując studenta z dysleksją? Na czym polega wymiana kapitału w tej korporacji nazywanej uniwersytetem? Według badacza (Readings, 2017, s. 65-69) współczesne szkolnictwo wyższe to „autonomiczna korporacja biurokratyczna”, natomiast rozwijając i pogłębiając tę myśl, należy zastanowić się nad tym, jaki produkt dyskursu doskonałości jest wytwarzany we współczesnym szkolnictwie wyższym, czyli kim jest student?

Kolejne aspekty opisywanego dyskursu dotyczą etapu rozwojowego osób z dysleksją (młodych dorosłych i dorosłych), ich roli jako studentów oraz innych uczestników dyskursu – wykładowców i rówieśników. Wszystkie osoby, zarówno studenci jak i wykładowcy, które

przekraczają próg uczelni, stają się częścią maszyny konsumpcyjnej i mniej lub bardziej świadomie, uczestniczą w procesie standaryzacji i w jej reprodukowaniu. Taka optyka akademii odnosi się do Foucaultowskiego mechanizmu władzy i technik dyscyplinarnych, w tym metod normalizujących i egzaminowania, stanowiące fundament struktur współczesnych instytucji nadzoru, między innymi szkół i uczelni. „Oddanie pod „obserwację” jest naturalnym przedłużeniem systemu sprawiedliwości opanowanej przez metody dyscyplinarne, nadzór biurokratyczny i procedury egzaminacyjne. A że właśnie więzienie złożone z cel, ze skandowanym następstwem czasu, z przymusową pracą, instancjami nadzoru i oceny, nauczycielami normalności, którzy przejmują i zwielokrotniają funkcje sędziego, stało się nowoczesnym instrumentem systemu prawa, co w tym dziwnego? I co dziwnego w tym, że więzienie podobne jest do fabryk, szkół, koszar, szpitali, które ze swej strony przypominają więzienia?” (Foucault, 2020, s. 337). Cytat ten nawiązuje do dwóch czynników współcześnie obecnych w dyskursie akademickim, które dotyczą dydaktycznego wymiaru uniwersyteckiego kształcenia, czyli kwestii oceniania oraz biurokratyzacji w szerszym kontekście społecznym, o czym pisze Szyling (2015). Autorka rolę oceniania określa jako jedno z zadań uniwersytetu polegające na „kontrolowaniu wyników procesu kształcenia” (s. 9). Za autorką przyjmuję szerszą definicję oceniania jako pewnego zjawiska społecznego w szkolnictwie wyższym, którego jednym z wymiarów jest działanie polegające na wystawieniu „stopnia odpowiadającego poziomowi kompetencji studenta” (s. 11). Według Szyling sam proces nauczania na uczelni skoncentrowany jest na efektach, a nie na procesie, co przywołuje ponownie rozumienie uniwersytetu jako „instytucji ekonomicznej” (Gumport, 2000, s. 73) i opisaną powyżej metafory McUniwersytetów. Dodatkowo, jej zdaniem współczesny polski uniwersytet dąży do maksymalnej biurokratyzacji, co w relacji wykładowcy ze studentem może przejawiać się tym, że „szczegółowe procedury i drobiazgowo kryteria wymagań” staną się ważniejsze aniżeli „zindywidualizowana i trafna informacja zwrotna” (Szyling, 2015, s. 21).

McKendree i Snowling (2011) zajęły się w swoich badaniach porównaniem wyników egzaminów studentów z dysleksją i studentów bez dysleksji w szkole medycznej w Wielkiej Brytanii. Przeprowadzone analizy nie wykazały znaczącego ogólnego wpływu dysleksji na wyniki egzaminów. Badacze wysnuli wniosek, że studenci z dysleksją, mający trudności z czytaniem, mogą mimo to odnieść sukces w szkolnictwie wyższym (sukces rozumiany jako osiągnięcie kolejnego szczebla edukacji). Badania te wskazują, że uczniowie z dysleksją intensywnie pracują, aby odnieść sukces w nauce, radząc sobie z niską samooceną, uprzedzeniami i presją czasu. Kolejne wyniki badań (Brante, 2013), które zostały przeprowadzone za pomocą wywiadów z dorosłymi osobami mieszkającymi w Szwecji (w tym

z osobami nadal studiującymi) pokazują, że indywidualne podejście do nauczania osób z dysleksją jest niezwykle ważne nie tylko dla uczniów, ale także dla studentów. Autorka badań zwraca uwagę także na to, że wsparcie uczniów z dysleksją na etapie szkolnym może zwiększyć szanse na kontynuowanie nauki w szkole wyższej. Wyniki obu badań podkreślają, że osoby z dysleksją mogą osiągać sukcesy edukacyjne, jeśli zostaną im zapewnione odpowiednie warunki do rozwoju, a bariery edukacyjne i społeczne zminimalizowane lub zlikwidowane.

O zasobach polskich i brytyjskich studentów ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się warunkujących ich powodzenie edukacyjne pisze Pietrowska (2022). Badaczka dokonuje analizy porównawczej między tymi krajami w kwestii zakresu wsparcia studentów z dysleksją, uznając, że brytyjski system szkolnictwa wyższego może stanowić modelowy (wzorcowy) system wsparcia dla studentów z dysleksją. Autorka podkreśla, że dzięki różnym zasobom studenci z dysleksją mogą odnosić sukcesy edukacyjne. Najważniejsze wnioski z badań Pietrowskiej (2022), istotne z perspektywy tejże pracy pokazują, że samoocena jest kluczowym zasobem wewnętrznym, zaś istotnymi zasobami zewnętrznymi są zakres otrzymanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz uzyskanego wsparcia w szkołach wyższych.

O doświadczeniach szkolnych z perspektywy osób dorosłych pisze także Ingesson (2007). Autor przeprowadził wywiady z 75 szwedzkimi nastolatkami i młodymi dorosłymi z dysleksją na temat ich doświadczeń szkolnych. Wyniki badań pokazały, że jedynie 13% badanych zdecydowało się kontynuować studia wyższe, czyli znacznie poniżej ogólnego wskaźnika populacji Szwecji, który wynosi 43%. Dodatkowo, badani już jako osoby dorosłe mieli niską samoocenę, a jak pisze Kalmár (2015) niska samoocena u studentów z dysleksją może prowadzić do wykluczenia społecznego.

Kolejne ważne zagadnienie, który składa się na dyskurs akademicki dotyczy wykładowców oraz ich poziomu wiedzy na temat dysleksji, ale także postaw wobec studentów z dysleksją. Badania Kochańskiej i zespołu (2021) pokazały, że 43% badanych wykładowców i doktorantów miało problem z określeniem, czy osoby z dysleksją poza trudnościami w czytaniu mają też trudności z poprawnym zapisem wyrazów, a 38% respondentów nie wiedziało, czy dysleksja dotyczy całego życia. Mimo tych braków w wiedzy to w kwestii dostosowań 72% respondentów uznało, że wykładowcy powinni zachować pewną elastyczność i np. dostosować formę egzaminu do studentów z dysleksją, 65% badanych uznało, że błędy ortograficzne nie powinny wpłynąć na obniżenie oceny na zaliczeniu (o ile egzamin nie ma na celu sprawdzenia poprawności językowej), a także 66% badanych wykładowców i doktorantów jest przekonanych, że „osobie z dysleksją należą się wszelkie możliwe formy wsparcia ze strony uczelni i wykładowców.”

Podobne badania w tym zakresie przeprowadziła Pietrowska (2016), ale objęła szerszą grupę badanych, bo wykładowców i studentów z kilku uczelni warszawskich. Wyniki badań podają, że aż 95% spośród 157 respondentów nie znało żadnych udogodnień technicznych ani programów wspomagających naukę osób z dysleksją. Badaczka podaje, że tylko około 10% spośród badanych przez nią wykładowców akademickich i studentów (w tej grupie znajdowali się zarówno studenci ze zdiagnozowanymi rozwojowymi zaburzeniami uczenia się, jak i bez takiej diagnozy) wybranych szkół wyższych w Warszawie wskazało, że na ich uczelni wprowadzono rozwiązania systemowe wspierające osoby z dysleksją.

Warto mieć na uwadze, że ukończenie studiów dla osób z dysleksją może być znacznie trudniejsze niż dla osób neurotypowych i wymagać większego nakładu pracy i determinacji (np. Bacon i Bennett, 2013). Wiąże się to m.in. z wyzwaniem w zakresie dokładnego i płynnego czytania, czytania ze zrozumieniem, poprawnej pisowni, z trudnościami dotyczącymi przetwarzania fonologicznego, pamięci werbalnej, a także organizacji czasu i zarządzania nim, uwagi, komunikacji werbalnej i szybkości przetwarzania informacji (Olofsson i in., 2015; Rose, 2009). Analiza przeprowadzona przez Kirby'ego i współpracowników (2008) wśród grupy studentów z dysleksją i bez dysleksji ujawniła, że studenci z dysleksją radzą sobie znacznie gorzej w selekcyonowaniu kluczowych elementów z opanowywanego materiału, przygotowaniach do egzaminów, czytaniem podręczników oraz sporządzaniu notatek. Jednocześnie wykazali większe zaangażowanie w naukę i często odznaczali się dobrą organizacją, efektywnym zarządzaniem czasem, co przekładało się na ich sukcesy w zdawaniu egzaminów. Niemniej jednak, studenci z dysleksją w porównaniu z ze studentami bez dysleksji przejawiają niższy poziom zadowolenia z życia, pozytywnych emocji, prężności psychicznej i postrzeganego/oczekiwanego wsparcia (Kalka i Łockiewicz, 2017). Inne badania pokazują, że u osób neuroatypowych odnotowuje się niższy wskaźnik ukończenia studiów (Wei i in., 2013).

Analogicznie do dyskursu szkolnego, należy uzupełnić analizę poniższego o kontekst regulacji prawnych. W ramach struktur organizacyjnych uczelni wyższych istnieją jednostki, które są zobowiązane do zapewnienia wsparcia osobom z niepełnosprawnościami. Choć nazewnictwo takiego organu może się różnić w zależności od uczelni, ich wspólnym zadaniem – zgodnie z postanowieniami Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce z 20 lipca 2018 roku (Ustawa z dnia 20. 07. 2018 r.; Dz. U. 2018 poz. 1668; Dział II, rozdział I, art. 11.1.) – jest stwarzanie osobom z niepełnosprawnościami warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i badaniach naukowych. Występują różne nazewnictwa takich jednostek, od Akademickich Centrów Wsparcia po Biura Wsparcia Osób z Niepełnosprawnościami, których

nazwy odzwierciedlają inkluzywne podejście. Jednakże nadal istnieją także Biura ds. Osób Niepełnosprawnych, co samo w sobie nie jest terminologią inkluzywną, ale zgodną z Ustawą o Szkolnictwie Wyższym i Nauce.

W polskiej literaturze pedagogicznej, psychologicznej czy prawnej termin „osoba niepełnosprawna” nie odnosi się do osób z dysleksją, co oznacza, że uczelnie wyższe nie są zobowiązane do oferowania dostosowań dla tej grupy osób (Ignaciuk i Łockiewicz, 2022). Badaczki dotarły do dwóch dokumentów, które według nich stanowią podjęcie próby wsparcia studentów z dysleksją w aspekcie prawnym. Pierwszy z nich to Uchwała Zespołu Doradczego ds. Studenckich MNiSW nr 6/2019 z dnia 29 lipca 2019 r., która dotyczyła zwrócenia uwagi na sytuację studentów z dysleksją w Polsce. Wskazała, że systemy wsparcia dla takich studentów funkcjonują już na renomowanych uczelniach w innych krajach, np. na Uniwersytecie Harvarda w USA, a w polskim systemie prawnym dysleksja funkcjonuje jedynie w odniesieniu do szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego. Uchwałę kończy propozycja podjęcia konkretnych działań: wsparcia studentów na poziomie diagnostyki zaburzeń uczenia się, przygotowywanie specjalnie dostosowanych do potrzeb tej grupy pomocy naukowych i form zaliczenia przedmiotów oraz popularyzacja wiedzy na temat dysleksji wśród kadry dydaktycznej. Autorki podkreślają, że prace nad projektem nie są kontynuowane, aczkolwiek na oficjalnej stronie Ministerstwa można nadal znaleźć archiwalne kopie dokumentów (Ignaciuk i Łockiewicz, 2022). Drugą inicjatywą jest działalność Komisji ds. Wyrównywania Szans Edukacyjnych przy Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP), której celem było stworzenie centrum integrującego wszystkie polskie uczelnie i ich działania na rzecz wsparcia edukacyjnego w szkolnictwie wyższym. Komisja opracowała 7 zasad takiego wsparcia (Dokument nr 52/VI KRASP), wymieniając m. in. racjonalność dostosowań, i proponuje objęcie wsparciem także studentów bez orzeczeń, a zatem studentów z dysleksją.

Podsumowując, dyskurs prawny w odniesieniu do studentów z dysleksją na etapie szkolnictwa wyższego właściwie nie istnieje. Pojawiają się pojedyncze inicjatywy na niektórych uczelniach (np. Uniwersytet Warszawski czy Uniwersytet Jagielloński), natomiast brak jest zintegrowanych rozwiązań systemowych na szczeblu ogólnopolskim (Ignaciuk i Łockiewicz, 2022). Ta sytuacja wyraźnie kontrastuje z wcześniejszym etapem edukacji, na którym obowiązują szczegółowe regulacje prawne przewidujące dostosowania dla uczniów z dysleksją i zobowiązują nauczycieli do ich wprowadzenia. Marginalizacja studentów neuroatypowych, takich jak osoby z dysleksją czy z ADHD, znajduje odzwierciedlenie w dyskursie akademickim, między innymi przez używanie terminów takich jak „Biuro ds. Osób

Niepełnosprawnych”. Taka terminologia, oprócz tego, że nie jest inkluzyjna, to dodatkowo wyraźnie wyklucza osoby, które nie są uznawane za niepełnosprawne, w tym osoby z dysleksją.

Z powyższych analiz wynika, posługując się wspomnianą wcześniej „skalą doskonałości”, że studenci i doktoranci z dysleksją nie są pożądaną grupą społeczną na uczelni, ponieważ rzadziej kończą studia niż osoby neurotypowe, czyli inaczej mówiąc, studenci i doktoranci z dysleksją nie wpływają pozytywnie na pozycję w „rankingu doskonałości uczelni”. Osoby te mogą oczekiwać wprowadzenia dla nich dostosowań i zadawać niewygodne pytania wykładowcom i pracownikom Biur ds. Osób z Niepełnosprawnościami. Opisywany w tym rozdziale etap edukacyjny został zdominowany przez kategorię braku, czyli nieistniejących lub istniejących w niewielkim stopniu dyskursów – diagnostycznego, terapeutycznego czy prawnego. Mimo to pewne techniki dyscyplinowania, np. egzaminowanie oparte na relacji władzy-wiedzy pozostają nie tyle niezmiennie, co potwierdzone z jeszcze większą pewnością. Wynika to z faktu, że student lub doktorant to osoba dorosła, która opuszczając etap szkoły średniej i niejako wyzwalając się od niej, dobrowolnie włącza się do skomplikowanej sieci urządzania akademickiego, w którym na starcie jest „niedoskonała”.

ROZDZIAŁ III

3. MIMO DYSLEKSJI

Warto na wstępie zaznaczyć, że grupa osób studiujących z dysleksją to niezwykle interesująca społeczność, ponieważ po pierwsze osoby neuroatypowe znacznie rzadziej niż neurotypowe kontynuują kształcenie w szkołach wyższych (Pisula i in., 2024, s. 12), a po drugie charakteryzuje ich wysoki poziom aspiracji (Łockiewicz i in., 2014), bo mimo doświadczanych trudności na wcześniejszych etapach edukacyjnych postanowili kontynuować kształcenie na akademii. Obszary problemowe, które podejmuję w tym rozdziale, to sposoby funkcjonowania studenta neuroatypowego w szkolnictwie wyższym, rozumianego jako podmiot uczący się w kontekście modelu „edukacji dla wszystkich” i uniwersalnego projektowania w edukacji jako przejawu edukacji inkluzywnej w szkolnictwie wyższym.

Pierwsza część tego rozdziału dotyczy procesu kształtowania tożsamości osób z dysleksją, która ujmowana przez pryzmat założeń Foucaulta (2020) polega na wytwarzaniu tożsamości podmiotu przez praktyki dyskursywne. W tak rozumianej koncepcji tożsamości staje się ona wynikiem działania dyskursów, które ją kształtują. Jako kluczowe dyskursy kształtujące dorosłą osobę z dysleksją traktuję sześć dyskursów opisanych we wcześniejszym rozdziale. Podkreślam również rolę języka jako czynnika, który nigdy nie jest neutralny, ponieważ zawsze niesie za sobą określone znaczenie (Barker, 2005, s. 8). W tej perspektywie omawiam również zjawisko dyskryminacji oraz odnosząc się do koncepcji Ervinga Goffmana (2005) – analizuję kategorię stygmatyzacji i sposoby zarządzania „piętnem”.

3.1 Język i tożsamość: dyskursywne konstruowanie tożsamości studenta z dysleksją

Zagadnieniem tożsamości zajmuję się na przestrzeni całej pracy przede wszystkim za pomocą recepcji koncepcji Foucaulta (2020), osadzonej w pedagogice krytycznej, postmodernistycznej, według której panuje zgoda, co do uznania odmienności, różnorodności i wieloznaczności opisywanych zjawisk, w tym własnej tożsamości, która ulega ciągłej dekonstrukcji (Szkudlarek, 1995, za: Rzeźnicka-Krupa, 2007, s. 87). Uzupełnieniem ujęcia tożsamości jako społecznego konstruktu wytwarzanego w ramach praktyk dyskursywnych są inne koncepcje, z różnych dyscyplin naukowych. Są to m.in. psychologiczne podejście Eriksona (1968, 200), a w szczególności w odniesieniu do omawianych etapów rozwojowych - dzieciństwa, dorastania i dorosłości oraz socjologiczna koncepcja Goffmana (2005),

koncentrująca się na tożsamości w ujęciu społecznym. Dzięki poszerzonemu, aczkolwiek spójnemu ujęciu, ujawnia się interdyscyplinarny i złożony charakter procesu kształtowania się tożsamości.

Według Foucaulta (2002, 2020) tożsamość osoby z dysleksją jest społecznym konstruktem, wytwarzanym dyskursywnie w wyniku procedur egzaminowania, oceniania, klasyfikowania czy hierarchizowania, w tym w ramach opisanych we wcześniejszym rozdziale i wyodrębnionych przeze mnie dyskursach dzieciństwa, dorastania i dorosłości, szkolnym i akademickim oraz diagnostyczno-terapeutycznym. Uzupełnieniem tego podejścia jest literatura z zakresu studiów kulturowych, w której tożsamość definiowana jest jako „sposób, w jaki opisujemy samych siebie wobec innych” i należy postrzegać ją jako wytwór praktyk dyskursywnych (Barker, 2005, s. 12). Przyjmuję, że zgodnie z opisanym wcześniej dyskursem diagnostyczno-terapeutycznym i techniką egzaminowania ceremoniał „aktu nadania dysleksji” jest umownym punktem, na podstawie którego wytwarzany jest, mówiąc językiem Foucaulta, produkt dyskursu, czyli osoba z dysleksją. Zatem kluczowe jest postrzeganie tożsamości osoby z dysleksją jako tożsamości w pewnym sensie nadanej w ramach praktyk dyskursywnych, dookoła których jest stwarzana, a nie odkrywana (Barker, 2005, s. 12). Parafrazując słowa Rzeźnickiej-Krupy, która w swojej pracy badała tożsamości i podmiotowości osób z niepełnosprawnością (2019, s. 29-30) przyjmuję rozumienie dysleksji jako zjawiska (fenomenu), która choć wynika z neurobiologicznego podłoża, to ma charakter społeczny, kreowany zarówno na poziomie indywidualnych doświadczeń biograficznych podmiotu, jak i w ramach praktyk dyskursywnych, które w różny sposób o niej „mówią”. Jednocześnie są to podmioty szczególnie narażone na dyskryminację i wykluczenie, czemu przeciwdziałają praktyki na rzecz inkluzji społecznej. Jak pisze Kupisiewicz (2014, s. 40-41) – bariery zewnętrzne (np. architektoniczne czy komunikacyjne) jest łatwiej usunąć lub zminimalizować aniżeli bariery w sensie społecznym, w tym zjawisko dyskryminacji czy stereotypowego postrzegania.

Samo otrzymanie diagnozy dysleksji może pozytywnie wpłynąć na samoocenę dziecka, prawdopodobnie dlatego, że sprzyja samozrozumieniu (Leitão i in., 2017). Otrzymanie diagnozy przeprowadzonej w języku neuroróżnorodności może nie tylko sprzyjać samopoznaniu, ale także promować dumę i pozytywną „dyslektyczną tożsamość” (Wilmot i in., 2022). Sugeruje to, że paradygmat neuroróżnorodności, może mieć pozytywny wpływ na dobrostan dzieci. Przyjęcie społecznego modelu definiowania niepełnosprawności doprowadziło w efekcie do zmiany języka, który dotyczy osób z niepełnosprawnościami lub zaburzeniami rozwojowymi. Wyniki badań Wejner-Jaworskiej (2019) pokazały, że diagnoza

dysleksji w życiu dorosłym przynosiła ulgę i wyjaśnienie doświadczanych trudności. Badaczka w swoich analizach podjęła zjawisko samoidentyfikacji postrzegania dysleksji jako istotnej części własnej tożsamości, co przejawia się w określaniu siebie mianem *osoby dyslektycznej* (Wejner-Jaworskiej, 2019, s. 270). W tym kontekście warto przybliżyć definicję tożsamości, którą proponuje Barker, czyli „opis samych siebie wobec innych”, ponieważ jak pisze badacz studiów kulturowych „tożsamość raczej się stwarza, niż odkrywa” (2005, s. 12). To oznacza, że język odgrywa znaczącą rolę, bo jest narzędziem do „stwarzania” danej tożsamości „Innego”. Rzeźnicka-Krupa (2008, s. 80) zwraca uwagę na potrzebę analiz o charakterze lingwistycznym w ramach badań interpretacyjnych w obszarze nauk społecznych, ponieważ „Język posiada wielką moc sprawczą tworzenia społecznych portretów określonych grup ludzi i wtłaczania ich w ściśle wyznaczone ramy mieszczące Innych (a więc obcych, co niejako automatycznie oznacza dziwnych, niezrozumiałych, często także gorszych – redukowanych do statusu przedmiotów).” W ramach tych rozważań przybliżę dwa językowe sposoby na mówienie o swojej tożsamości w perspektywie osób z dysleksją:

- *Person-first language* – jest to język zorientowany na osobę; w podejściu tym stawia się osobę przed jej diagnozą zakładając, że dana cecha staje się tylko jednym z wielu atrybutów człowieka i nie definiuje go (Galasiński, 2013). Przykładem zastosowania, który odnosi się do tematu tejże rozprawy doktorskiej jest sformułowanie „osoba z dysleksją”. Krytyka tego podejścia koncentruje się na tym, że wówczas zakłada się, iż dana cecha (np. dysleksja, autyzm) nie jest integralną częścią osoby, bo jest oddzielona od niej (Kenny i in., 2015).
- *Identity-first language* – jest to język tożsamości, który nie oddziela „diagnozy” od osoby i kładzie nacisk na to, że dana cecha (np. autyzm czy dysleksja) jest jej nierozdzielalną częścią, czyli zamiast „osoby z dysleksją” jest „dyslektyk” lub „osoba dyslektyczna”. Wyniki badań prowadzonych wśród osób z autyzmem pokazują, że badani preferują właśnie ten język zamiast *person-first language* (Taboas i in., 2022). Badacze podkreślają, że język neuroróżnorodności wciąż ewoluuje, dlatego warto podjąć dialog z osobami neuroróżnorodnymi i zapytać ich o preferencje językowe (Hamilton i Petty, 2023).

W tym kontekście istotne jest zastanowienie się nad używaniem terminów takich jak „dyslektyk”, „problemy dyslektyczne”, czy „osoba dyslektyczna”. Choć mogą one odzwierciedlać język tożsamości wykorzystywany przez niektóre osoby z dysleksją, ich użycie przez innych może niekiedy przyczyniać się do etykietowania i stygmatyzacji. Bogdanowicz

(2005, s. 21) sugeruje, aby używać tych określeń do opisanie tych problemów w sposób ogólny, sama korzysta z tych terminów w wielu swoich pracach. Bednarek (2011, s. 62) twierdzi, że określenie „dyslektyk” jest powszechnie stosowane ze względu na swoją łatwość w użyciu w codziennym funkcjonowaniu w środowisku szkolnym, ale nie tylko. Dodaje jednak, że określenia etykietujące mogą mieć negatywny wpływ na kształtowanie samooceny uczniów, dlatego sugeruje, aby korzystać z terminu „osoba z dysleksją”, co wpisuje się w „język zorientowany na osobę”.

Żuchowska-Skiba (2023) podejmuje w swoim artykule analizę dyskursu publicznego (ilościową analizę treści) zawartości stron internetowych ministerstw i instytucji rządowych. Wyniki badania pokazują, że język dominujący na szczeblu rządowym do opisywania niepełnosprawności to język zorientowany na osobę. Badaczka wskazuje, że choć na poziomie regulacji prawnych można odnaleźć sformułowania odnoszące się do modelu społecznego takie jak „edukacja włączająca”, „inkluzja”, „dostępność” to nadal dominują te, które wynikają z medycznego modelu postrzegania niepełnosprawności: „zaburzenie” czy „specjalne potrzeby edukacyjne”. To oznacza, że obecnie w edukacji (szczególnie na poziomie podstawowym i średnim) mamy do czynienia z konfliktem pomiędzy deklaratywnym wsparciem dla edukacji włączającej, a z drugiej strony hasłami, które utrwalają wizerunek osoby z niepełnosprawnością jako „innej”, a co za tym idzie wymagającej odmiennego traktowania. Booth i Ainscow zwracają uwagę na to, że „musimy pracować z już istniejącym językiem” (2002, s. 5), który wynika np. z regulacji prawnych (np. „specyficzne trudności w uczeniu się”) i choć z jednej strony język ten może być barierą, to z drugiej stanowi „element kultury i ram polityki wszystkich szkół oraz leży u podstaw rozmaitych działań” (s. 5). Raclaw i Szawarska (2018, s. 33) zaobserwowały, że w przypadku niepełnosprawności widocznej częściej stosuje się język zorientowany na osobę, natomiast w przypadku niepełnosprawności ukrytej (do takiej możemy w ramach tych analiz zakwalifikować dysleksję) częściej stosuje się język oparty na tożsamości. Język jakim opisuje siebie dana osoba z niepełnosprawnością czy zaburzeniem wynika z jej osobistych preferencji. Na wybór może mieć wpływ między innymi to na jakim jest etapie rozwoju swojej tożsamości i czy do obrazu własnej osoby włączyła tę cechę, np. diagnozę dysleksji (Dunn i Andrews, 2015).

Niejako fundamentem modelu społeczno-kulturowego jest proces emancypacji, czyli „wyzwolenia” polegającego na osiągnięciu „nowych pól wolności dzięki podmiotowej aktywności wobec doświadczanej opresyjności systemu, ale także dzięki wizjonerskiemu przekształcaniu go na rzecz lepszej przyszłości osób neuroróżnorodnych w społeczeństwie, a z drugiej strony na rzecz lepszego społeczeństwa dzięki wykorzystaniu potencjału tych osób.”

(Cierzniewska i Podgórska-Jachnik, 2021, s. 37). Proces ten wyraża się między innymi przez wpisujące się w przedmiot niniejszych rozważań takie kategorie jak walka z dyskryminacją, z wykluczeniem społecznym, samorzecznictwo oraz inkluzję społeczną (Wiliński, 2010, s. 77).

Ideą self-adwokatury⁹ jest „działanie w ramach hasła „nic o nas bez nas” (Bakiera i Stelter, 2010, s. 157). Początki ruchu samorzecznictwa można odnaleźć w Europie Zachodniej w latach 50. XX wieku, gdzie rodziny osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi dążyły do poprawy ich życiowych warunków i zdobycia wsparcia (w tym środków finansowych) od decydentów. Inicjatywy opiekunów i ich sojuszników miały bezpośredni wpływ na tworzenie się organizacji self-adwokackich (Bille, 2014, s. 17). Atkinson (2002) wskazuje, że pierwsze tego typu organizacje powstały w Szwecji w latach 60., gdy osoby z niepełnosprawnością intelektualną zaczęły publicznie domagać się uwzględnienia ich potrzeb. W 1974 roku w USA w stanie Oregon odbyła się pierwsza konferencja na temat self-adwokatury (*ang. self-advocacy*) i to właśnie tę datę uznaje się za początek ruchu „People-First”. Sformułowanie to stanowi skrót od oryginalnego stwierdzenia self-adwokatów „We are People First” (Michigan Developmental Disabilities Council, 2016). Celem było wzmocnienie pozycji osób z niepełnosprawnościami lub zaburzeniami poprzez położenie nacisku na ich indywidualność i osobowość, a nie na deficyty (Crocker i Smith, 2019, s. 126). Self-adwokaci są rzecznikami własnych spraw, co umożliwia im kontrolowanie własnego życia, kształtuje poczucie podmiotowości i wzmacnia autonomię (Test i in., 2005). Na potrzeby tej pracy zjawisko to rozumiem szerzej, bo odnosząc nie tylko do osób z niepełnosprawnością intelektualną, ale także do osób neuroatypowych, w tym osób z dysleksją.

Self-adwokatura jest silnie związana z modelem społecznym niepełnosprawności, który promuje ideał społeczeństwa otwartego na różnorodność i dostosowanego do potrzeb wszystkich obywateli, w tym osób z dysleksją. Self-adwokatura może być także rozumiana jako komponent samostanowienia, wówczas jest definiowana jako „zdolność do komunikowania się z innymi w celu nabywania informacji i zdobywania pomocy w zaspokajaniu osobistych potrzeb oraz osiągnięciu celów” (Renault i in., 2014). Na kluczowe komponenty samostanowienia składają się samorealizacja, samoobserwacja, samowiedza i samoświadomość. Jak zauważają Griffiths i Ryan (2015), samostanowienie jest silnie związane z self-adwokaturą. O podmiotowości osób z niepełnosprawnością także

⁹Zgodnie z literaturą przedmiotu w Polsce zamiennie używane są terminy: „self-adwokatury”, „samorzecznictwa”, „rzecznictwa własnego” oraz „rzecznictwa własnych potrzeb/praw” (por. Podgórska-Jachnik, 2009). W związku z tym w poniższej pracy terminy te również będą używane zamiennie.

w perspektywie społeczno-kulturowego ujęcia niepełnosprawności, pisały Cierzniewska i Podgórska-Janik (2021, s. 24-27). Twierdzą, że osoby te wciąż muszą „walczyć” o podmiotowy sposób postrzegania mimo tego, że podmiotowość to „immanentna cecha każdego człowieka”. W przypadku osób neuroatypowych, ich podmiotowość, rozumiana jako zdolność do działania i samoświadomości, nie podlega wątpliwości, problematyczne jest jednak ich społeczne uznanie.

W języku Goffmana owym „anormalnym” jest nosiciel piętna, czyli „atrybutu dotkliwie dyskredytującego” (2005, s. 33). Przyjmuję, że owym atrybutem jest dysleksja, której konsekwencje są „kompromitujące” (Goffman, 2005, s. 33) przede wszystkim w relacjach społecznych, np. podczas czytania na głos w klasie. Jednocześnie dysleksja stanowi taki rodzaj piętna, który jest niewidoczny, nierozpoznawalny a priori, lecz wymaga społecznego potwierdzenia (s. 87). Socjolog uważa, że w sytuacji, kiedy grupa dowiaduje się o istnieniu danego atrybutu (dysleksji), który nie jest zgodny z pierwotnym założeniem o danej osobie, wówczas taka osoba może stać się mniej pożądaną społecznie. Wynika to z rozbieżności między pozorną tożsamością społeczną, która jest nadawana przez inne osoby na podstawie pewnych oczekiwań, a następnie wymagań społecznych co do tej osoby (jesteś na studiach, więc potrafisz bezbłędnie czytać na głos), a rzeczywistą tożsamością społeczną będącą kategorią społeczną, do której faktycznie należy ta osoba ze względu na dane atrybuty. Osoba z dysleksją, wchodząc w daną grupę społeczną „normalsów”, rozumie, jakie normy w niej panują, tym samym jest świadoma tego, że dany atrybut może być uznawany za słabość (Goffman, 2005, s. 35-38). Jednocześnie oczekuje uznania i akceptacji, a w momencie ich nieotrzymania zaczyna poszukiwać w sobie takich cech, które mogłyby uzasadnić odrzucenie. W takiej sytuacji osoba z piętnem (dysleksją) podejmuje próbę korekty, czyli inaczej mówiąc pozbycia się lub zminimalizowania niechcianej cechy w celu uzyskania „statusu normalsa” (Goffman, 2005, s. 40). To, co nosiciel piętna prawdopodobnie będzie próbował zrobić, to wyłożona praca nad tym, aby ową odmiennność usunąć lub sprawić, żeby nie była istotna. Goffman traktuje nosicieli piętna, czyli w ramach moich rozważań teoretycznych – osoby z dysleksją, jako pewnego rodzaju reprezentantów danej grupy społecznej, którzy występują „w roli rzeczników przed rozmaitymi audytoriami, złożonymi z normalsów oraz nosicieli piętna” po to, aby pokazać, że osoby te również osiągają sukcesy życiowe mimo tego, że funkcjonują w świecie „normalsów” (2005, s. 58). Takie postrzeganie można odnieść do współczesnej idei samorzecznictwa, której działalność obejmuje między innymi ubieganie się o prawa grup mniejszościowych.

To podkreśla rolę otoczenia i tego, że przypisywanie tożsamości według normatywnych oczekiwań społeczeństwa może stanowić rozdzźwięk z tożsamością osobistą jednostki. Osoba napiętnowana może stosować szereg strategii zarządzania piętnem (*stigma management*), między innymi może ukrywać je (Goffman, 2005, s. 143). Odnosząc tę metodę radzenia sobie do dysleksji, należy zwrócić uwagę na to, że jest ona „ukrytym zaburzeniem” (Reid, 2018, s. 92), bo nie manifestuje się w formie zmienionych cech wyglądu, więc ukrywanie jej może polegać np. na niedecydowaniu się na ujawnienie na etapie studiów wyższych. Goffman zauważa, że pewne akcesoria, które z założenia mają wesprzeć daną osobę w efekcie stanowią potwierdzenie nadanego społecznie piętna, odnosząc to do sytuacji osób z dysleksją może polegać np. na otrzymaniu dodatkowego czasu na egzaminie ósmoklasisty i pozostaniu w sali egzaminacyjnej dłużej niż rówieśnicy. Innym sposobem jest kamuflowanie piętna, czyli stosowanie *dezidentyfikatora* (2003, s. 134), który ma na celu niejako zmylić pozostałe osoby, np. wzięcie udziału w konkursie szybkiego czytania, jednocześnie przejawiając trudności z czytaniem, które wynikają z dysleksji. Kolejną strategią jest prezentowanie swojego atrybutu jako oznaki czegoś innego, co jest mniej stygmatyzujące, np. pominięcie zadania na sprawdzianie, które dotyczyło ortografii, ponieważ błąd wynikający z nieuwagi, czyli opuszczenie zadania, jest bardziej akceptowalną wersją aniżeli popełnienie nasilonej liczby błędów ortograficznych. Za Goffmanem należy podsumować, że zaprzestanie ukrywania piętna zadzieje się dopiero wtedy, kiedy dana jednostka uzna tę część siebie i ją zaakceptuje (2005, s. 143).

Rozważania wokół dyskursywnego konstruowania tożsamości zamyka ujęcie wytwarzane w ramach dyskursu prawnego dotyczące jednej z poruszanych kwestii w tym podrozdziale, czyli dyskryminacji. Zgodnie z Ustawą z 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz.U. z 2016 r. poz. 1219) dyskryminacja polega na gorszym traktowaniu „ze względu na cechę osobistą”, bez racjonalnego uzasadnienia. W ramach tej pracy za ową dyskryminowaną cechę osobistą przyjmuję dysleksję. Zakaz dyskryminacji oraz zasada równego traktowania to fundamentalne zasady praw Unii Europejskiej. Innym ważnym dokumentem jest konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (2012), która przyjmuje szerokie jej rozumienie (artykuł 2) "Dyskryminacja ze względu na niepełnosprawność" oznacza jakiekolwiek różnicowanie, wykluczanie lub ograniczanie ze względu na niepełnosprawność, którego celem lub skutkiem jest naruszenie lub zniweczenie uznania, korzystania z lub wykonywania wszelkich praw człowieka i podstawowych wolności w dziedzinie polityki, gospodarki, społecznej, kulturalnej, obywatelskiej lub w jakiejkolwiek innej, na zasadzie równości z innymi osobami. Obejmuje to wszelkie przejawy dyskryminacji,

w tym odmowę racjonalnego usprawnienia.” Przy czym racjonalne usprawnienie definiowane jest jako pewna forma dostosowań, której implementacja jest konieczna, aby dana osoba mogła funkcjonować „na zasadzie równości z innymi” (artykuł 2). Standardy ochrony prawnej wobec dyskryminacji i nierównego traktowania zawarte są także w Konstytucji RP (art. 32, pkt 2). Przejawem emancypacyjnej walki o swoje prawa, w tym prawa do braku dyskryminacji przez osoby z grup mniejszościowych, są opisane wcześniej działania samorzeczników.

3.2 Student neuroatypowy wobec „edukacji dla wszystkich”

Koncepcja neuroróżnorodności rozwijana od lat 90. XX wieku jest coraz bardziej popularna zarówno wśród samorzeczników, ale także na gruncie nauki z obszaru nauk społecznych, przede wszystkim pedagogiki specjalnej. Badania na temat neuroróżnorodności na uczelniach w Polsce również zyskują na znaczeniu i dotyczą m.in. identyfikowania barier w dostępności oraz działań na rzecz poszerzania świadomości o znaczeniu dostosowań do różnorodnych potrzeb osób neuroatypowych (Pisula i in., 2024, s. 11). To właśnie tym wyzwaniom zostanie poświęcony ten podrozdział, czyli inaczej mówiąc, analizie sytuacji studenta z dysleksją na uczelni w ujęciu modelu „edukacji dla wszystkich”.

Badania Pisuli i zespołu (2024) obejmują wiele obszarów funkcjonowania studentów nieneurotypowych na uczelniach, w tym miejscu wymienię trzy, istotne z perspektywy przedstawionych w tej pracy badań własnych:

(1) Przebieg studiów, planów zawodowych i ogólnego zadowolenia ze studiów.

Z badań wynika, że badani generalnie byli zadowoleni ze studiów. Studenci w spektrum autyzmu i z ADHD/ADD wyrażali niższe zadowolenie ze studiów niż studenci z dysleksją. Przy czym należy dodać, że w kwestii zadowolenia ze studiów nie było różnic statystycznych między studentami z dysleksją, a osobami bez diagnoz (Pisula i in., 2024, s. 66).

(2) Funkcjonowanie akademickie, społeczne i sensoryczne.

Prawie wszyscy studenci z ADHD/ADD (90%) oraz większość z diagnozą spektrum autyzmu (71%) i niemal połowa z trudnościami w uczeniu się (46,5%) zgłaszała problemy z koncentracją. Większość studentów nieneurotypowych napotykała trudności z notowaniem podczas wykładów, w tym 54,3% z dysleksją. Ponadto 32,8% studentów z dysleksją doświadczyła trudności w trakcie egzaminów ustnych. Studenci nieneurotypowi częściej niż ich neurotypowi koledzy zmagali się z presją czasu na egzaminach, w tym 51,7% studentów z dysleksją. W badaniu proszono również o zidentyfikowanie swoich mocnych stron i najczęściej wybierane odpowiedzi przez studentów z dysleksją to logiczne myślenie (54,5%)

i inteligencja (47,2%). Wyniki podkreślają, że trudności akademickie są powszechne wśród wszystkich grup (także studentów neurotypowych), lecz przynależność do grup nieneurotypowych zwiększa ryzyko ich występowania (Pisula i in., 2024, s. 67-69).

(3) *Poczucie nierówności w traktowaniu.*

Poczucie bycia gorzej traktowanymi przez wykładowców (bardzo często lub raczej często) doświadczało 11,7% osób z trudnościami w uczeniu się, 12,5% studentów z ADHD/ADD i 14% studentów w spektrum autyzmu, zaś poczucie gorszego traktowania przez innych studentów zgłaszało (raczej często oraz bardzo często lub prawie zawsze) aż 20,1% studentów w spektrum autyzmu, 15,3%, studentów z ADHD/ADD oraz 9,1% z dysleksją. Choć duże znaczenie w walce z różnymi odmianami dyskryminacji ma infrastruktura i obowiązujące akty prawne, to okazuje się, że kluczową rolę odgrywa społeczność akademicka (wykładowcy, inni studenci, pracownicy administracji) i ich postawy oraz poziom wiedzy (Pisula i in., 2024, s. 138).

Przedstawione wyniki pokazują, że istnieje pilna potrzeba wsparcia studentów neuroatypowych w szkolnictwie wyższym. Szczegółową analizę i ocenę obecnego systemu wsparcia dla studentów z dysleksją na wszystkich publicznych uczelniach wyższych w Polsce przeprowadziły Michalina Ignaciuk i Marta Łockiewicz (2022). Badania analizy danych zastanych objęły 59 wszystkich publicznych uczelni wyższych nadzorowanych przez Ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego. Strony internetowe uczelni zostały przeanalizowane pod kątem identyfikacji dobrych praktyk w stosunku do studentów z dysleksją. Oprócz treści (rozporządzeń, uregulowań, treści stron internetowych, wniosków itp.) badaniu zostały poddane także forma przekazu, w tym język i znaczenia, jakie za sobą niosą. Analiza stron internetowych wszystkich 59 uczelni pokazała, że tylko 15% (9) z nich wprowadza dostosowania. Wszystkie 9 uczelni używa terminu dysleksja, jednak część z nich posługuje się dodatkową terminologią: niesprawność uczenia się, trudności w czytaniu i pisaniu, specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu, dodatkowe potrzeby edukacyjne. Ostatnia nazwa jest zbliżona, jednak nie tożsama, z terminem specjalne potrzeby edukacyjne, który jest powszechnie stosowany w literaturze psychologicznej i pedagogicznej (m.in Bogdanowicz, 2011; Reid 2018). 6 (10%) uczelni w Polsce dostosowuje formy organizacji egzaminów i zaliczeń, np. pisanie egzaminu przy użyciu komputera, wydłużenie czasu trwania egzaminu/zaliczenia, zmiana formy egzaminu/zaliczenia czy konsultacje ze specjalistą przeznaczone dla studentów. 5 (9%) uczelni oferuje wsparcie dla wykładowców, a 9 (15%) uczelni udostępnia materiały o charakterze informacyjno-edukacyjnym na temat dysleksji (Ignaciuk i Łockiewicz, 2022).

Wyniki tych badań pokazują, że dostępność różnych dostosowań dla studentów z dysleksją na polskich uczelniach publicznych jest obecnie niewielka.

Innym ważnym zjawiskiem w kontekście funkcjonowania osób neuroatypowych w środowisku akademickim jest ujawniania diagnozy i konfrontowanie się z innymi osobami z taką samą diagnozą, co zostało już pokrótce poruszone, ale w kontekście dyskursu diagnostyczno-terapeutycznego u studentów (rozdz. 2.3.2). Wyniki badań pokazują, że studenci neuroatypowi robią to bardzo rzadko w stosunku do innych studentów neuroatypowych: 17,8% studentów ze spektrum autyzmu i tylko 0,8% studentów z dysleksją. Oznacza to, że studenci nieneurotypowi właściwie nie wiedzą wzajemnie o swoim istnieniu. Według autorów publikacji jednym z powodów takiego stanu rzeczy może być fakt, że nie doświadczają sytuacji, w których można by się taką informacją wymienić, a poczucie przynależności do grupy osób o podobnych doświadczeniach może pozytywnie wpływać na satysfakcję z życia (Bargiela i in., 2016), z relacji (Morrison i in., 2020), na samoakceptację (Huang i in., 2023) oraz radzenie sobie z negatywnymi stereotypami i dyskryminacją (Kapp i in., 2019). Dlatego kluczowe jest, aby uczelnie oferowały różne możliwości spotkania i nawiązania kontaktu z innymi studentami z autyzmem, ADHD czy dysleksją. Jako przykłady takich form można wymienić uczestnictwo w warsztatach mających na celu rozwijanie umiejętności przydatnych w życiu akademickim, grupy wsparcia czy koła zainteresowań (Płatos i in., 2023). Według Pisuli i zespołu (2024, s. 137) działania na rzecz zapobiegania dyskryminacji w środowisku akademickim są niewystarczające, ponieważ celem władz oraz kadry uczelni powinno być (1) zapewnianie równych szans wszystkim studentom i doktorantom, (2) uznanie i docenianie indywidualności oraz (3) motywowanie studentów, ale jednocześnie wspieranie w rozwoju motywacji wewnętrznej. Badaczka porusza także kwestię internalizacji stygmatyzacji, czyli autostygmatyzacji. To takie zjawisko, w którym osoba będąca obiektem uprzedzeń zaczyna zgadzać się z treścią tych stereotypów, co negatywnie wpływa na jej poczucie własnej wartości oraz nastrój (Eriksson, 2019). Osoby należące do stygmatyzowanych mniejszości, w tym nieneurotypowe, wycofują się z interakcji społecznych po to, aby uniknąć możliwego odrzucenia. Prawie co dziesiąty student ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (8,2%) uważa, że jego diagnoza nie byłaby zaakceptowana przez najbliższego przyjaciela (Pisula i in., 2024). Wycofanie się sprawia, że ich szansa na otrzymanie wsparcia jest mniejsza (Watson i Larson, 2006). Zarówno studenci neuroatypowi, jak i z niepełnosprawnością, są szczególnie podatni na różne przejawy dyskryminacji (Hopkins, 2011, za: Pisula i in., 2024, s. 135-136). Lęk przed nią może skutkować uczuciem wstydu i dążeniem do ukrywania własnej tożsamości. Osoby neuroatypowe często preferują nie dzielić

się informacją o swojej diagnozie, obawiając się negatywnych reakcji czy ocen ze strony osób neurotypowych (Huang i in., 2023).

Owa niechęć do ujawniania się (tzw. *outowania się*) może prowadzić do przyjmowania społecznego kamuflażu, na przykład poprzez imitowanie zachowań neurotypowych, co może nasilać stres i poczucie nieadekwatności (Skovlund, 2019; Bachmann i in., 2019). Wyniki badań pokazują, że w percepcji osób z dysleksją sama diagnoza dysleksji niekoniecznie jest sama w sobie stygmatyzująca, ale już fakt posiadania specjalnych dostosowań – tak (Leitão i in., 2017, s. 331). To z kolei może być utrudnione, mając na uwadze zjawisko lęku przed stygmatyzacją, ale także, co bardzo istotne, ze względu na brak wiedzy studentów o możliwych dostosowaniach (Francis i in., 2019, za: Hills i in., 2022, s. 1). Inne badania prowadzone w paradygmacie jakościowym potwierdzają ten wniosek oraz poszerzają tę interpretację o zwrócenie uwagi na to, że uczniowie nie chcą być stygmatyzowanymi na tle klasy, dlatego odrzucają pomoc nauczycieli i zaproponowane dostosowania (Wilmot i in., 2022, s. 6-7). Sama diagnoza postrzegana przez pryzmat koncepcji neuroróżnorodności „przestaje być stygmatyzującą etykietą”, a zamiast tego staje się „wyznacznikiem pozytywnej tożsamości: tłumaczy przyczynę doświadczanych przez osobę trudności, zdejmując tym samym z barków bagaż lęku i poczucia winy” (Podlecka i in., 2020, s. 116). Wartość tego podejścia ujawnia się poprzez rozmycie automatycznego aksjologicznego przyporządkowania między pojęciami "normalny", czyli neurotypowy (wartościowy) i "anormalny", czyli neuroatypowy, np. z dysleksją (nie wartościowy). W takim rozumieniu „anormalny” staje się „innym”, ale równym ze mną, po prostu różnym ode mnie (Podlecka i in., 2020, s. 116).

W tym miejscu należy zwrócić szczególną uwagę na to, że w idei „szkoły dla wszystkich” są uwzględniane specyficzne trudności w uczeniu się oraz odpowiednia pomoc psychologiczno-pedagogiczna, ponieważ indywidualne możliwości uczenia się każdego dziecka stanowią część jego tożsamości i są one uznawane.

3.3 Ku edukacji inkluzyjnej w szkolnictwie wyższym: projektowanie uniwersalne w edukacji

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (2012) odnosi się bezpośrednio do edukacji (artykuł 24) i zwraca uwagę na to, że strony „zapewnią włączający system kształcenia umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym”. Jego celem ma być zmierzanie m.in. do „pełnego rozwoju potencjału oraz poczucia godności i własnej wartości, a także wzmocnienia poszanowania praw człowieka, podstawowych

wolności i różnorodności ludzkiej” oraz „rozwijania przez osoby niepełnosprawne ich osobowości, talentów i kreatywności, a także zdolności umysłowych i fizycznych, przy pełnym wykorzystaniu ich możliwości”, co wpisuje się w założenia edukacji włączającej. Jednocześnie Konwencja proponuje pewne sposoby, jakie można wdrożyć, np. „(c) wprowadzane będą racjonalne usprawnienia, zgodnie z indywidualnymi potrzebami,” lub „(e) stosowane będą skuteczne środki zindywidualizowanego wsparcia w środowisku, które maksymalizuje rozwój edukacyjny i społeczny, zgodnie z celem pełnego włączenia”.

Za moment przełomowy uznaje się przyjęcie deklaracji z Salamanki w 1994 roku (Vislie, 2003), ponieważ „edukacja specjalna o charakterze segregacyjnym miała zostać zastąpiona przed edukację prowadzoną w szkołach ogólnodostępnych otwartych na różnorodność i indywidualne potrzeby rozwojowe każdego ucznia.” (Knopik i in., 2021, s. 54). Metaanalizy dotyczące aktualnego poziomu wdrożenia modelu inkluzji i oceny jej efektywności w placówkach edukacyjnych przynoszą niejednoznaczne wyniki (por. Nilholm, 2020). Z jednej strony traktowana jest jako „ideologia”, która „sprzedaje idealistyczne hasła”, co nie ma przełożenia na realne zmiany w edukacji, a z drugiej strony wyniki badań prowadzone z użyciem obiektywnych wskaźników tzw. indeksów inkluzji donoszą o istotnym progresie w tworzeniu klimatu włączenia w różnych placówkach oświatowych (por. Florian, 2014; Paliokosta i Blandford, 2010, za: Knopik i in., 2021, s. 54). Autorzy podkreślają, że skoncentrowanie na strategiach działania pozwoli na podniesienie jakości edukacji w ogóle, bez znaczenia, czy zostanie ona zakwalifikowana jako integracyjna, czy włączająca. To oznacza, że chcąc podążać za podejściem edukacji włączającej, należy poprawiać dostępność procesu uczenia się nie tylko dla uczniów z niepełnosprawnościami, ale dla wszystkich, biorąc pod uwagę indywidualne predyspozycje i możliwości (Domagała-Zyśk i Knopik, 2020). To właśnie taki sposób myślenia przyczynił się do opracowania *modelu edukacji dla wszystkich*, według którego edukacja włączająca zapewnia „aktywny udział i uczestnictwo każdej osoby uczącej się w procesie nauczania-uczenia się poprzez zwiększenie jego dostępności i stworzenie warunków umożliwiających postępy w indywidualnym rozwoju i osiągnięciu zakładanych efektów kształcenia” (Domagała-Zyśk i Knopik, 2020, s. 8). Sformułowanie „nauczanie-uczenie się” autorzy definiują jako odniesienie do konstruktywistycznego paradygmatu, który ma za zadanie podkreślić relacyjny charakter edukacji.

O przeobrażeniu modelu wsparcia dla osób z niepełnosprawnościami, czy też szerzej ujmując, z wszelkimi trudnościami, w tym z dysleksją, mówi idea uniwersalnego projektowania. Jak piszą badacze Błaszak i Przybylski (2010): „Przeprowadza osoby z niesprawnościami z polityki stygmatyzacji w sferę polityki waloryzacji. Z problemu, który

należy rozwiązać, niepełnosprawność staje się inspiracją, którą trzeba rozwinąć”. Wartością tej koncepcji jest możliwość dokonywania istotnych zmian w funkcjonowaniu społecznym człowieka nie tylko w ramach projektowania architektury, ale także przestrzeni psychospołecznej.

Projektowanie uniwersalne w edukacji (*ang. Universal Learning Design, UDL*) staje się zatem narzędziem do implementacji idei edukacji dla wszystkich w szkolnictwie wyższym. Kluczowym założeniem jest przekonanie o tym, że dostępność jest głównym czynnikiem w planowaniu działań edukacyjnych, które przyczyniają się do zapewnienia równych szans dla wszystkich osób (Silver i in., 1998). Model UDL jest ugruntowany w literaturze pedagogicznej oraz psychologicznej i stanowi pewien zestaw wytycznych popartych badaniami (*ang. evidence based*). Skuteczność tej strategii dotyczy m.in. poprawy relacji z nauczycielem, zmniejszenia poziomu stresu u uczniów i zwiększenia ich zaangażowania w proces uczenia się; jednocześnie podkreślana jest potrzeba dalszych badań potwierdzających efektywność UDL (Capp, 2017). Hitchcock z zespołem (2002, s. 8) wymieniają cztery aspekty konstruowania programu nauczania według zasad UDL, według nich obejmują:

1. Cele – powinny być wyzwaniem dla wszystkich uczniów.
2. Materiały – powinny być zaprojektowane w taki sposób, aby każdy uczeń miał do nich dostęp.
3. Metody – powinny być zróżnicowane.
4. Ocenianie – powinno polegać na bieżącym informowaniu ucznia o uzyskanych efektach uczenia się, a dla nauczycieli powinno przyczyniać się do poprawienia jakości organizowaniu warunków uczenia się.

Projektowanie uniwersalne jest odpowiedzią na tradycyjne podejścia do nauczania, które często nie uwzględniają różnorodnych potrzeb uczniów i stanowi kluczową strategię w rozwoju edukacji włączającej (Knopiki in., 2021, s. 53). Szumski dodaje, że kluczową kwestią UDL jest umożliwienie wszystkim uczniom osiągnięcia tych samych celów, ponieważ rozwiązania te są „korzystne dla szerokiej grupy odbiorców, a jednocześnie nie są szkodliwe dla żadnego odbiorcy” (2019, s. 63).

Koncepcja UDL została opracowana w Centrum Zastosowania Specjalnych Technologii w Wakefield (*Center for Applied Special Technology – CAST*) i opublikowana w 2008 roku, choć wciąż ulega zmianom. Najnowsza wersja z 2018 roku (wersja 2.2) zakłada, że celem uczenia się-nauczania jest „przygotowanie oraz prowadzenie procesu dydaktycznego w sposób uwzględniający potrzeby uczniów z różnorodnymi możliwościami i predyspozycjami percepcyjnymi.” Autorzy zaznaczają, że bardzo ważne jest usuwanie barier w uczeniu się oraz

dostrzeganie, a także wzmacnianie potencjału i mocnych stron uczniów. Stawiają pytanie o to, jak powinna wyglądać edukacja wysokiej jakości dla wszystkich, nie tylko dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ważna bowiem jest nie tylko dostępność architektoniczna, ale także ta wynikająca z barier motywacyjnych czy kognitywnych. Zaznaczają także, że wartością samego modelu UDL jest proces dążenia do niego i traktowanie go jako „punktu orientacyjnego na mapie” działań na rzecz lepszej edukacji. UDL zatem nie może polegać jedynie na doborze adekwatnych środków dydaktycznych, ale „powinno polegać na uniwersalnym projektowaniu złożonego fenomenu, jakim jest doświadczenie uczenia się – nauczania in statu nascendi”. Badacze określają ten model tym samym sformułowaniem, które dotyczy opisu kategorii neuroróżnorodności, czyli można o nim mówić jako o podejściu „parasolowym” (Knopik i in, 2021, s. 59-67).

Według konwencji o prawach osób niepełnosprawnych (2012, artykuł 2) uniwersalne projektowanie „oznacza projektowanie produktów, środowiska, programów i usług w taki sposób, by były użyteczne dla wszystkich, w możliwie największym stopniu, bez potrzeby adaptacji lub specjalistycznego projektowania. „Uniwersalne projektowanie” nie wyklucza pomocy technicznej dla szczególnych grup osób niepełnosprawnych, jeżeli jest to potrzebne.”

Szpunar (2010, s. 68-69) badała kwestię występowania barier w szkolnictwie wyższym w Polsce z perspektywy osób z niepełnosprawnościami (osób, które studiują obecnie lub które studiowały w przeszłości). Chociaż badania nie skupiają się bezpośrednio na studentach z dysleksją, to służą jako ilustracja szerszego problemu. Wyniki pokazują, że studia aż dla 95% respondentów (103 osób z niepełnosprawnościami) były dowartościowujące ich, 80% poczuło się osobami „równie sprawnymi co inni”, a 70% uznało ten czas za najlepszy w swoim życiu (Szpunar, 2010, s. 68-69). Badani stwierdzili, że zarówno wykładowcy byli życzliwi i chętni do pomocy (85%), jak i koleżanki i koledzy ze studiów (90%). Obszar, który stanowił największe wyzwanie dotyczył barier architektonicznych – stwierdziło tak aż 50% studentów. Badania podkreślają znaczenie projektowania uniwersalnego jako strategii odpowiadającej na te wyzwania oraz pokazują, że czas studiów może być bardzo ważnym i dobrym czasem dla osób z niepełnosprawnościami i/lub neuroróżnorodnych.

Reid Anderson pisze, że UDL może być skutecznie stosowane zarówno w nauczaniu stacjonarnym, jak i online (2018). Jako przykłady takich działań wspierających podaje między innymi nagrywanie wykładów czy przekształcanie mowy na tekst, ale jednocześnie zaznacza, że wyzwaniem jest znalezienie wystarczających funduszy na aktualizację technologii, informowanie studentów o ich dostępności oraz zapewnienie, że wykładowcy będą z nich korzystać. Autor argumentuje, że kształcenie online oferuje możliwości szybszego dostarczania

materiałów edukacyjnych, większej elastyczności w dostępie poza budynkiem uczelni oraz oszczędności finansowych dla studentów. Jednakże zaznacza, że problemem mogą być trudności techniczne, np. jakość połączenia internetowego, a także problem z koncentracją uwagi słuchaczy. Autor uważa, że tworząc programy edukacyjne (zarówno w środowisku stacjonarnym jak i online) w szkolnictwie wyższym powinno się kierować strategią edukacji inkluzywnej i zasadami projektowania uniwersalnego (2018). Warto mieć to na uwadze ze względu na fakt, że studenci na całym świecie, w tym w Polsce, doświadczyli studiowania w formie online, ze względu na pandemię COVID-19, która rozpoczęła się w 2019 roku.

Hills, Overend i Hildebrandt (2022, s. 1) zauważają, że obecnie rozpowszechnienie zasad UDL uzależnione jest od działania poszczególnych wykładowców w ramach prowadzonych przez nich zajęć, a nie w związku z przyjętą przez uczelnię edukacją inkluzywną. W przeprowadzonym badaniu z zastosowaniem techniki wywiadu, które objęło 9 wykładowców, zidentyfikowano kluczowe bariery hamujące szersze wdrożenie praktyk UDL w edukacji wyższej. Należą do nich nieprawidłowe rozumienie zasad UDL, ograniczenia czasowe i nadmierne obciążenie pracą, a także niedostateczne zasoby. Dodatkowo, wskazano na brak współpracy studentów, którzy nie korzystają z dostosowań. Według badanych wykładowców, może to prowadzić do poczucia niezadowolenia i niesprawiedliwości wśród tych studentów (2022, s. 7). W drugiej części badania, przeprowadzonego za pomocą kwestionariusza wśród 205 wykładowców, próbowano ocenić ich gotowość do wprowadzania dostosowań dla studentów. Wyniki pokazują, że 89,2% kadry wykazywało chęć wprowadzenia przynajmniej jednego z zaproponowanych dostosowań (możliwość nagrywania wykładów, zmiany terminu egzaminu lub zmianę sposobu zaliczenia). Badano również poziom świadomości na temat UDL i okazuje się, że 29,3% badanych wykładowców (spośród 205) określiło swoje zrozumienie UDL jako dobre lub pełne, 38,5% stwierdziło, że ma średni poziom zrozumienia, a 32,2% przyznało, że mają małe lub żadne zrozumienie tej koncepcji.

Zamykając pierwszą część tej pracy, należy odnieść się do słów Bogdanowicz (2012), która (przypomnę) w jednej z pierwszych prac w Polsce dotyczącej studentów z dysleksją napisała, że temat ten to terra incognita. Choć od momentu publikacji tego opracowania minęła ponad dekada, to jak pokazują przedstawione analizy i wyniki najnowszych badań, nie będzie przesadą stwierdzenie, że wciąż wiele aspektów tego zjawiska pozostaje nieodkrytych. W kolejnych częściach pracy oddaję głos osobom z dysleksją i umacniam ich podmiotowość w dyskursie o dysleksji.

ROZDZIAŁ IV

4. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

4.1 Przedmiot, cele i problematyka badawcza

Badania jakościowe (...) umożliwiają (...) zabranie głosu ludziom, którzy często są badani, a rzadko słuchani.

[Jolanta Rzeźnicka-Krupa, 2008, s. 76]

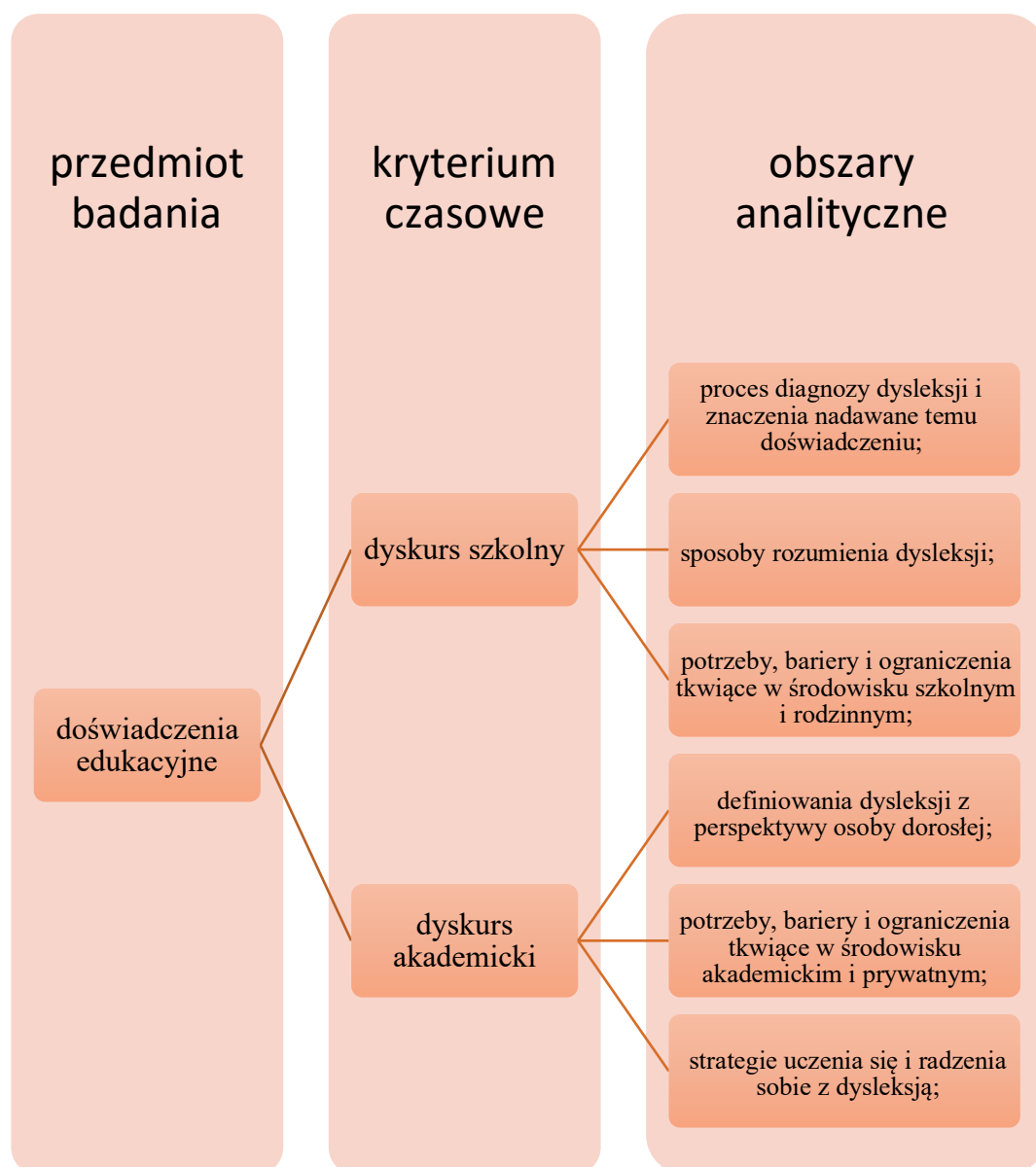
Celem ogólnym planowanych w ramach doktoratu badań jest rekonstrukcja doświadczeń edukacyjnych, w tym doświadczenia studiowania, studentów i doktorantów z dysleksją. Przedmiotem moich dociekań badawczych są doświadczenia edukacyjne wpisane w ich biografię, a zwłaszcza doświadczenie studiowania. Z tak sformułowanego ogólnego celu badań wyłaniają się następujące cele szczegółowe:

- rekonstrukcja doświadczeń edukacyjnych studentów i doktorantów z dysleksją w systemie szkolnym i systemie kształcenia wyższego;
- poznanie sposobów rozumienia zjawiska dysleksji i znaczeń nadawanych doświadczeniom z nim związanym;
- przybliżenie sposobów funkcjonowania osób z dysleksją w kontekście edukacyjnym;
- poznanie i opisanie obecnych praktyk realizowanych przez uczelnie w kontekście potrzeb i doświadczeń edukacyjnych badanych studentów i doktorantów;
- identyfikacja potrzeb, barier i ograniczeń tkwiących w szkolnictwie wyższym w kontekście funkcjonowania osób z dysleksją;
- pogłębiona analiza i interpretacja konstruowanych dyskursów o dysleksji.

Zgodnie z założeniem badań jakościowych, nie zostały sformułowane hipotezy (Flick, 2010), lecz teoretyczna rama pojęciowa badań (Miles i Huberman, 2000, s. 19), której celem jest wytłumaczenie kwestii podejmowanych w badaniach, np. sposobu definiowania pojęć i kategorii oraz relacji między nimi. Badacze podkreślają, że ramy pojęciowe ulegają zmianom wraz z postępującymi pracami nad zbieraniem materiału badawczego, czyli inaczej mówiąc, jest to pewnego rodzaju „umysłowa mapa terenu”, która zwiększa swój zakres wraz z nabywaniem nowej wiedzy na temat badanego zjawiska. W związku z tak przyjętym rozumieniem ram pojęciowych pojawią się one w poniższej pracy w zróżnicowanej formie (np.

graficznej) i mają charakter zarówno opisowy jak i przyczynowo-skutkowy (Miles i Huberman, 2000, s. 19-21). Ten zabieg wpływa na zwiększenie czytelności i przejrzystości przekazu, a także na jego uporządkowanie, mając na uwadze różne perspektywy czasowe, w których badani osadzają swoje historie. Zastosowane kryterium czasowe w badaniu doświadczeń edukacyjnych, czyli przed rozpoczęciem studiów (dyskurs szkolny) oraz w trakcie studiowania (dyskurs akademicki), pozwoliło na analizę porównawczą doświadczeń biograficznych badanych w kontekście dysleksji na różnych etapach edukacyjnych. Poniższa teoretyczna rama pojęciowa przedstawia opis podstawowych założeń problematyki badawczej, czyli konstruktów, w obrębie których badacz się porusza (Rysunek 1). W związku z tym, iż dysleksja nie pojawia się dopiero w dorosłości, lecz związana jest także z doświadczeniami z okresu dzieciństwa, to oznacza, że rozumienie jej mogło się zmieniać na przestrzeni życia w zależności od tego, jakie dyskursy ją konstruowały. Badani w celu dokonania rekonstrukcji minionych wydarzeń z perspektywy dorosłości odwoływali się do swojej pamięci autobiograficznej, która odnosi się nie tylko do faktów, ale także do ich interpretacji pod postacią „narracji, czyli historii przedstawiających ciąg zdarzeń” (Maruszewski, 2005, s. 32). Wywiad narracyjny posłużył jako metoda, dzięki której respondenci mogli opowiedzieć o swoich doświadczeniach edukacyjnych związanych z dysleksją. Autonarracja bowiem „poszerza zakres rozumienia tożsamości” i umożliwia integrację osobistej historii w perspektywie trzech osi czasowych – interpretacji zdarzeń z przeszłości, teraźniejszości, a także pozwala snuć obawy, oczekiwania oraz plany w kontekście przyszłości, np. aktywności zawodowej w związku z dysleksją (Wejner-Jaworska, 2019, s. 88).

Rysunek 1. *Teoretyczna rama pojęciowa badań*



Źródło: opracowanie własne.

Problemy badawcze zostały sformułowane w formie pytań badawczych, które „reprezentują te aspekty obszaru empirycznego, które badacz najbardziej pragnie zgłębić” (Miles i Huberman, 2000, s. 24). Postawiono jedno główne pytanie badawcze, które zostało rozwinięte za pomocą sześciu pytań szczegółowych.

Pytanie badawcze główne:

Czym dla badanych jest dysleksja, jakie nadają jej znaczenia i w jaki sposób ją rozumieją w perspektywie własnych doświadczeń?

Pytania badawcze szczegółowe:

1. Jakie znaczenie miała dla badanych diagnoza dysleksji?
2. W jaki sposób badani doświadczali dysleksji na etapie edukacji szkolnej?
3. Jakie działania wspierające badani otrzymali ze strony rodziców, nauczycieli i specjalistów na etapie edukacji szkolnej?
4. W jaki sposób badani doświadczają dysleksji podczas studiowania?
5. Jaką rolę pełnią nauczyciele akademicki dla studentów i doktorantów z dysleksją?
6. Jakie potrzeby, bariery i ograniczenia badani identyfikują w szkolnictwie wyższym?

Zgodnie z przyjętą strategią badań jakościowych pytania badawcze mogą być formułowane i doskonalone w trakcie zbierania materiału badawczego, a także podczas pracy nad nim (Miles i Huberman, 2000). Taka procedura została zastosowana w niniejszej pracy badawczej. Uzyskanie odpowiedzi na postawione pytania badawcze pozwoliło na poznanie i opisanie sposobów rozumienia dysleksji, ale również doświadczania świata przez osoby z dysleksją, w szczególności rzeczywistości szkolnej i akademickiej. Przyjmuję, że osoby z dysleksją różnią się od siebie nie tylko ze względu na odmienne doświadczenia życiowe (uczęszczanie do szkoły prywatnej lub publicznej, wspierający rodzice lub nie, kierunek studiów itp.), ale także ze względu na odmienne predyspozycje poznawcze i strategie radzenia sobie.

Warto w tym miejscu pochylić się nad znaczeniami dwóch niejednoznacznych i złożonych pojęć, czyli „doświadczania” i „doświadczenia”¹⁰, które pojawiają się na przestrzeni całej pracy badawczej, zarówno w części teoretycznej jak i empirycznej. Przyjmuję, iż pojęcie „doświadczenia” dotyczy przeżytych wydarzeń oraz skonstruowanej na tej podstawie wiedzy (Czyżkowska, 2003; Taylor, 2018), a jednocześnie to także „(...) podstawowy materiał rozwoju gromadzony w toku całego życia i aktywności jednostki w świecie” (Tyszkowa, 1988, s. 31), co w ramach niniejszej pracy odnosi się przede wszystkim do doświadczeń edukacyjnych na różnych etapach rozwoju jednostki – w dyskursie dzieciństwa oraz dorosłości. Natomiast „doświadczanie” definiuję za Ostrowską jako „doznawanie przez podmiot określonych wrażeń/przeżyć” (1998, s. 65) w różnych sytuacjach i kontekstach. Badaczka traktuje doświadczanie jako indywidualny proces w ramach poznawania świata „przez osobisty i bezpośredni kontakt” (Ostrowska, 1998, s. 66), który towarzyszy jednostce przez całe życie i „obejmuje wszelkie zaistniałe związki jednostki z otoczeniem społecznym i przedmiotowym, zawsze dokonuje się w trakcie działań, w określonych warunkach” (Grabowska, 2018, s. 60).

¹⁰ Pufund dokonuje pogłębionej analizy kategorii „doświadczania” i „doświadczenia”, poświęcając tym rozważaniom podrozdział swojej pracy (2023, s. 57-63).

W związku z tym, że moje badania skupiają się na poznaniu indywidualnych przeżyć związanych z dysleksją w kontekście edukacyjnym, to warto mieć na uwadze, że procesowi (ponownego) przeżywania mogą towarzyszyć nasilone emocje (Trzebiński, 2002). W ramach rozróżnienia obu definicji należy podsumować, że doświadczanie to doznawanie zarówno siebie jak i otaczającej rzeczywistości, natomiast doświadczenie jest efektem przeżytych wydarzeń (Zasępa, 2020, s. 7).

4.2 Problematyka badawcza a wybór paradygmatu

W związku z określonym przedmiotem badań, jakimi są doświadczenia edukacyjne wpisane w biografię studentów i doktorantów z dysleksją, usytuowanie moich badań mieści się w paradygmacie interpretatywno-konstruktywistycznym, w strategii badań jakościowych.

Jak pisze Rzeźnicka-Krupa, zarówno nurt interpretacyjny jak i konstruktywistyczny „odnoszą się do kwestii bycia w świecie oraz sposobów jego poznawania i mają wspólny cel, którym jest rozumienie złożonych doświadczeń żywego doświadczenia z punktu widzenia osób w nim żyjących” (2008, s. 47). Ogólnym obiektem badań jest świat tworzony w obrębie pewnych znaczeń, które są uwarunkowane sytuacyjnie. W obu podejściach wyraża się przekonanie, że aby zrozumieć ten wewnętrzny świat znaczeń, trzeba go zinterpretować. Zadaniem badacza staje się „określenie, jakie znaczenia i w jaki sposób wyłaniają się z języka i z działań uczestników (z zastrzeżeniem, że nie istnieją dane neutralne wobec teorii), jak przebiegają procesy tworzenia, negocjowania i modyfikowania znaczeń prowadzące do ukształtowania wspólnie podzielanych sensów” (Rzeźnicka-Krupa, 2008, s. 47). Innymi słowy, rolą badacza jest zaproponowanie własnej konstrukcji interpretacyjnej, ponieważ, jak pisze Silverman (2012, s. 317), nie istnieje jeden, prawidłowy sposób analizowania zebranych danych. Wynika to stąd, że zgodnie z podejściem konstruktywistycznym wiedza nie jest statycznym tworem do odkrycia, lecz jest dynamiczną konstrukcją w trakcie kreowania, co wynika z uwikłania w procesy dyskursywne. Tworzone konstrukty mają co prawda charakter indywidualny i osobisty, aczkolwiek osadzone są w rzeczywistości społecznej, wspólnej dla danej grupy kulturowej, w obrębie której dochodzi do zbiorowego wypracowywania rozumienia określonych zjawisk, co określane jest jako „konstrukcje dyscyplinarne” (Schwandt, 1994, s. 129). Dane empiryczne, ich interpretacja oraz wyniki analiz są głęboko zakorzenione w konkretnym kontekście, ale również kształtowane są przez subiektywne postawy i wartości badacza. W konsekwencji, wiedza uformowana w wyniku interakcji

między badaczem a badanym jest nie tylko subiektywna, ale także zmienna, tak jak percepcja rzeczywistości społecznej jest zmienna. W dyskursie naukowym badacz społeczny nie przyjmuje roli bezstronnego obserwatora rzeczywistości, jest raczej aktywnym uczestnikiem procesu badawczego, który nie tylko gromadzi narracje uczestników badań, ale również nadaje im znaczenie poprzez własne, subiektywne filtry interpretacyjne. Rzeźnicka-Krupa (2008, s. 48) pisze o „hermeneutycznym zaangażowaniu badacza”, który wchodzi w rolę swoistego „tłumacza” po to, aby odsłonić ukryte znaczenia i poddać je procesowi interpretacyjnemu. Owe wydobyte konstrukty są w ciągłym hermeneutycznym ruchu, ponieważ poddawane są dalszemu, pogłębionemu procesowi interpretacji tak, aby móc sformułować jeszcze bardziej złożone znaczenia (Rzeźnicka-Krupa, 2008, s. 48).

Podsumowując powyższe rozważania, osadzenie moich badań w paradygmacie konstruktywistyczno-interpretacyjnym wynika z dwóch kwestii. Pierwszym powodem jest skupienie się na poszukiwaniu indywidualnych sposobów rozumienia dysleksji z perspektywy osób jej doświadczających, czyli studentów i doktorantów z dysleksją, jednocześnie uznając ich subiektywne doświadczenia jako wiarygodne źródło wiedzy. Drugim powodem jest przyjęcie rozumienia dysleksji jako zjawiska uwarunkowanego nie tylko na poziomie biologicznym, ale również konstruowanego poprzez praktyki społeczno-kulturowe. To z kolei umożliwia badanie znaczeń nadawanych doświadczeniom związanych z dysleksją z perspektywy autobiograficznej, a nie tylko przez pryzmat zewnętrznych definicji i diagnoz.

W niniejszej pracy przyjmuję cechy badań jakościowych przede wszystkim za Miles’em i Huberman’em (2000, s. 7-8), które są spójne z moim podejściem badawczym i stanowią uzasadnienie wyboru strategii jakościowej:

- zadaniem badacza jest dotarcie do holistycznego, czyli całościowego kontekstu badanego wycinka rzeczywistości. Z tego powodu choć badam przede wszystkim doświadczenie studiowania z dysleksją, to eksploruję także szerszy kontekst społeczno-kulturowy, co umożliwia wybrana metoda autobiograficznego wywiadu narracyjnego.
- Należy mieć na uwadze szczególną rolę badacza, który wraz z osobą badaną staje się „współuczestnikiem badania” (Dróška, 2017, s. 118). Silverman (2012) twierdzi, że badacz to osoba aktywnie biorąca udział w wywiadzie, współrozmówca, a Kvale (2010, s. 43) dodaje, że wpływ badacza na przebieg rozmowy jest nieunikniony. Badacz zatem powinien mieć świadomość towarzyszących mu osobistych opinii i przekonań na temat badanego zjawiska i w związku z tym podjąć próbę ich „zawieszenia” w celu uzyskania jak najwiarygodniejszego materiału empirycznego (Miles i Huberman, 2000, s. 7-8). Podczas prowadzenia wywiadu Kvale sugeruje, aby „wziąć w nawias przyjęte z góry

założenia” i być krytycznym wobec własnych *presupozycji* (2010, s. 45). Rolą badacza jest zadawanie pytań otwartych zogniskowanych wokół przedmiotu badania, natomiast to rozmówca ostatecznie wskaże, które wymiary analizowanego tematu są według niego istotne.

- Za Urbaniak-Zajac przyjmuję, że „konstytutywnym składnikiem każdej interakcji (a tym samym świata społecznego) jest wielostronna interpretacja, która z kolei może stać się obiektem interpretacji naukowej” (2010, s. 252). Zaś za Miles’em i Huberman’em (2000, s. 8) należy dodać, że istnieje wiele możliwych interpretacji zebranego materiału empirycznego i to rolą badacza jest dbanie o zachowanie wewnętrznej spójności teoretycznej analizowanych treści.
- W badaniach jakościowych używa się narzędzi, które raczej nie są wystandaryzowane, bowiem jak piszą Miles i Huberman (2000, s. 8) to badacz jest głównym „narzędziem pomiaru”. Sam etap pogłębionych analiz dotyczy tekstu, w tym konkretnych słów, które można organizować w kategorie, doszukiwać się podobieństw i przeciwieństw, a także pewnych schematów i wzorców.
- Miarą rzetelności badań jakościowych nie jest osiągnięcie podobnych wyników podczas ich powtarzania, lecz ujawnienie przez badacza wszystkich istotnych aspektów, które mogły wpłynąć na zmianę wyników badania (Stasik i Gendźwiłł, 2019).

Celem w ogóle badań jakościowych, w tym badań biograficznych, jest umożliwienie wypowiedzi osobom wykluczonym i zmarginalizowanym tak, aby ukazać światu niedostrzegane lub bagatelizowane problemy społeczne (Bednarz-Łuczewska i Łuczewski, 2019, s. 216), a jednocześnie ich jednostkowy i niepowtarzalny charakter. W moich badaniach oddaję głos studentom i doktorantom z dysleksją, którzy stanowią zdecydowaną mniejszość i w związku z tym bywają niewidzialni dla społeczeństwa, a „wczuwanie się w perspektywę innego człowieka jest koniecznym krokiem na drodze do konstruktywnej zmiany społecznej” (Gelya, 2000, s. 94). Lincoln i Denzin (2014, s. 663-676) przewidują rozwój badań jakościowych w przyszłości poprzez między innymi ich ponowne połączenie z celami społecznymi. Autorzy piszą o intencjonalnym działaniu badaczy tej strategii, którzy bardzo często mają na celu rozwiązanie jakiegoś problemu i zmianę zastanej rzeczywistości na lepszą. W badaniach jakościowych dąży się nie tylko do głębokiego zrozumienia badanego zjawiska, ale również do jego wyjaśnienia i rozwoju nowych perspektyw, które mogą być wykorzystane w praktyce społecznej (Kostera, 2005). Choć celem głównym mojej pracy nie jest

skonstruowanie teoretycznego modelu wsparcia dla studentów z dysleksją w szkolnictwie wyższym, to z pewnością wyniki badań mogą przysłużyć się temu celowi, mając na uwadze, że wybrany przeze mnie obszar badań jest znacząco zaniedbany w polskiej i zagranicznej literaturze, ale także w polu praktyki (np. brak aktów prawnych regulujących wprowadzanie dostosowań dla studentów z dysleksją).

Powyższa charakterystyka jakościowej orientacji badań w paradygmacie interpretatywno-konstruktywistycznym uzasadnia wybór takich podejść metodologicznych, które pozwolą na uzyskanie odpowiedzi na postawione pytania badawcze, które dotyczą poznania i zrozumienia doświadczeń edukacyjnych, a w szczególności studiowania, osób z dysleksją. Z tak zdefiniowanego przedmiotu badań wynika wybór rozwiązań metodologicznych, jakimi są analiza dyskursu oraz badania biograficzne (Flick, 2010).

4.3 Analiza dyskursu w badaniach pedagogicznych

Kategoria „dyskursu” jest niejednoznaczna oraz bardzo pojemna pod względem semantycznym, cechuje się heterogenicznością i w związku z tym pojawia się w różnych kontekstach w zależności od sposobu jej definiowania (Rzeźnicka-Krupa, 2008, s. 21). Jak pisze Wodak (2011, s. 11), dyskurs w szerszym ujęciu może oznaczać tekst, rozmowę, a nawet sam język lub w wąskim znaczeniu pewien zbiór zasad danej dziedziny czy też narrację. Dlatego tak ważne jest, aby zdefiniować przyjęte rozumienie tego terminu oraz mieć świadomość tego, jakie niesie to za sobą następstwa dla praktyk badawczych, zarówno na etapie zbierania materiału badawczego, jak i jego analizy i interpretacji.

Na początku drugiego rozdziału w części teoretycznej tej pracy została przybliżona siatka pojęć zaczerpnięta z koncepcji Michela Foucaulta, która stanowi ogólną ramę teoretyczną przyjętą w ramach tej pracy. Kluczowym pojęciem są właśnie dyskursy, które, powtórzę, są „praktyk(ami), formujący(mi) przedmioty, o których owe dyskursy mówią” (Foucault, 1977, s. 76). Tak rozumiana definicja dyskursu oznacza, że jest to zarówno sposób mówienia o zastanej rzeczywistości i jednocześnie narzędzie do jej konstruowania. Zatem przyjmuję, że dyskurs to nie tylko tekst, ale także pewne praktyki tworzenia i rozpowszechniania go, w celu „powołania danego przedmiotu do istnienia” (Phillips i Hardy, 2002, s. 3). Pojedynczo rozpatrywane teksty nie mają znaczenia. Zyskują je dopiero wtedy, gdy zostaną powiązane z innymi aspektami dyskursu i kontekstu, w którym zostały stworzone. Tekst rozumiany jest jako istniejąca dyskursywna całość w kompozycji innych tekstów, czyli w ramach tej pracy rozróżniam definicje tekstu i dyskursu przyjmując, że tekst jest realizacją dyskursu (Wodak, 2011, s. 17).

To, co czyni tę metodę niezwykle użyteczną dla badań pedagogicznych, to współzależność dyskursu i rzeczywistości społecznej. W myśl stanowiska postmodernistycznego przyjmuje się, że sztywna i ostateczna interpretacja omawianego zjawiska nie jest możliwa do zrealizowania. Ponowoczesne ujęcie dodatkowo zwraca uwagę na to, że współzależności, które początkowo wydają się nieprawdopodobne, mogą przynieść zupełnie nowe konteksty w analizowanym zjawisku, co podkreśla rolę kwestionowania istniejących już racjonalności (Rzeźnicka-Krupa, 2008, s. 62). To właśnie eksponowana ponowoczesna myśl o dekonstrukcji (Derrida, 1992) zwraca uwagę na uwikłanie dyskursywne różnorodnych zjawisk i konstruktów społecznych, a co za tym idzie – możliwych znaczeń im nadawanych. Jak pisze Rzeźnicka-Krupa (2008, s. 64) jedna z kluczowych cech postmodernizmu dotyczy właśnie zgody na „wszelką odmienność, różnorodność, wieloznaczność i wielość częściowych, lokalnych perspektyw poznawczych oraz wynikającą z nich niepewność i ambiwalencję”.

Jak pisze Wodak (2011, s. 13), analiza dyskursu w badaniach społecznych zorientowana jest na wymiar interdyscyplinarny, czyli taki, który pozwoli na poznanie zróżnicowanych punktów widzenia na temat danego przedmiotu badań. Badaczka charakteryzuje dwie kluczowe cechy analizy dyskursu, jakimi są intertekstualność oraz interdyskursywność. Pierwsza z nich odnosi się do powiązań między tekstami, co w ramach poniższej pracy oznacza np. odwoływanie się do kluczowych tematów wokół fenomenu dysleksji w ramach różnych koncepcji teoretycznych (np. Michela Foucaulta i Ervinga Goffmana). Innym, bezpośrednio powiązanych zabiegiem w ramach analizy dyskursu jest proces dekontekstualizacji, który polega na wyodrębnieniu danej kategorii, a następnie na wprowadzeniu go do nowego kontekstu, czyli nadaniu nowego znaczenia, co nazywa się rekontekstualizacją. Druga cecha analizy dyskursu według Wodak (2011, s. 13) dotyczy interdyskursywności, która polega na przyjęciu, że dyskursy są ze sobą powiązane i wchodzą ze sobą w relację. Dyskurs nie funkcjonuje w izolacji, dlatego już w jednym z rozdziałów teoretycznych podjęłam próbę wyłonienia i scharakteryzowania tych dyskursów, które konstytuują osobę z dysleksją przed i w trakcie studiów. Były to między innymi dyskursy dzieciństwa, dorastania i dorosłości, diagnostyczno-terapeutyczny czy szkolny oraz akademicki.

Znaczenie dyskursu jest ściśle powiązane z określonym kontekstem badawczym i podejściem teoretycznym (Wodak i Krzyżanowski, 2011, s. 24), stąd zaproponowana przez van Dijk jego definicja jako tekstu w kontekście (1990). Analiza dyskursu nie obejmuje jedynie wymiaru językowego komunikatu, ale osadzona jest w kontekście, który należy rozpatrywać w ramach podejścia interdyscyplinarnego – w wymiarze historycznym, socjologicznym czy

psychologicznym. Wodak (2011, s. 26-27) charakteryzuje cztery poziomy kontekstu, przyjmując założenie o ich triangulacyjnej naturze. Są to:

- 1) „bezpośrednie otoczenie, język lub tekst towarzyszący (...), znajdujący się w tekście;
- 2) intertekstualne i interdyskursywne relacje między wypowiedziami, tekstami, gatunkami i dyskursami;
- 3) pozajęzykowe zmienne społeczne/socjologiczne oraz instytucjonalne ramy danego kontekstu sytuacyjnego (...);
- 4) szersze konteksty społeczno-polityczne i historyczne, w których umiejscowione są praktyki dyskursywne i z którymi są one powiązane;”

Myers i Abell (2011, s. 233-251) szczegółowo analizują każdy z czterech poziomów w kontekście badań z wykorzystaniem wywiadu, a w związku z tym, że w poniższej pracy stosuję analizę dyskursu w ramach analizy i interpretacji zebranego materiału badawczego za pomocą wywiadów, to warto bliżej przyjrzeć się tym aspektom. Pierwszy poziom analizy tekstu dotyczy przede wszystkim kategorii *tekstu towarzyszącego*, który polega na przyjrzeniu się tym fragmentom, które są blisko omawianej wypowiedzi. Z drugiej strony można odnieść się nie tylko do tekstu, który jest w bezpośrednim sąsiedztwie, ale również do tych wypowiedzi, które znajdują się w zupełnie innej części całej transkrypcji, ale w jakiś sposób odnoszą się do danego fragmentu. Przyjmuję, że w definicji słowa „tekst” mieszczą się także teksty niepisane, bowiem inne aspekty rzeczywistości społecznej również mogą odgrywać istotną rolę w konstruowaniu jej, np. architektura wnętrza (Derrida, 2002). To, co istotne w postrzeganiu tak rozumianych tekstów, to zjawisko polegające na tym, że reprezentują one daną strukturę społeczną, w danym miejscu i momencie.

Drugi poziom odnosi się do zjawiska *powiązań intertekstualnych*, czyli takiej sytuacji, kiedy osoba badana włącza do swojej narracji słowa innych osób, np. swojej mamy lub nauczycielki. Jak podkreślają Myers i Abell zabieg relacjonowania czyjejś wypowiedzi ma na celu ją „udramatyzować”, pokazać odmienne stanowisko od własnego lub wręcz przeciwnie – ma przedstawić argumenty na poparcie własnego stanowiska (2011, s. 238). Na trzecim poziomie kluczowe znaczenie ma *kontekst sytuacyjny*, czyli czas i miejsce wywiadu, a także jego forma, mając na uwadze, że część wywiadów prowadzonych w ramach poniższych badań odbyła się w formie online. Ostatni, czwarty poziom, dotyczy *szerokiego kontekstu* i przypomina o tym, że każdy wywiad, każda wypowiedź wykracza poza najbliższy kontekst sytuacyjny, dlatego należy je rozpatrywać w szerszym ujęciu społeczno-politycznym i historycznym.

4.4 Wywiad narracyjny w podejściu biograficznym

Strategia biograficzna rozumiana jako rodzaj naukowej opowieści o ludzkim życiu i doświadczeniu (Bednarz-Łuczewska i Łuczewski, 2019, s. 165) została wykorzystana do rekonstrukcji indywidualnych doświadczeń edukacyjnych studentów i doktorantów z dysleksją. Taki rodzaj badań, oprócz możliwości poznania jednostki i lepszego jej zrozumienia (Dróżka, 1997, s. 23), pokazuje także świat społeczno-kulturowy i czasy, w których badana osoba funkcjonuje poprzez nadawanie przez badanego sensu i znaczenia opisywanej rzeczywistości (Bednarz-Łuczewska i Łuczewski, 2019, s. 165). Metoda biograficzna może być traktowana nie tylko jako sposób zbierania danych empirycznych, ale także jako pewną postawę przyjmowaną przez badacza, która polega na założeniu, iż „rzeczywistość można poznawać tylko z punktu widzenia tworzących tę rzeczywistość podmiotów widzianych w szerszym kontekście ich własnego życia” (Dróżka, 1997, s. 23). Dodatkowo, bierze pod uwagę wyjątkowość i wielowymiarowość ludzkich biografii, umożliwiając badanemu wypowiedzenie się oraz skonstruowanie własnego obrazu opisywanego świata. To właśnie osoba badana, czyli podmiot, odgrywa główną rolę, bo to ona jest w działaniu, ona jest kreatorem rzeczywistości. Strategia ta pozwala na poznanie doświadczeń jednostki z jej własnej perspektywy, czyniąc owe doświadczenia źródłem wiedzy, a metodą wykorzystaną do zgromadzenia danych biograficznych są np. wywiady narracyjne, które zostaną scharakteryzowane w kolejnym podrozdziale (Bednarz-Łuczewska i Łuczewski, 2019, s. 179-180). Choć metoda ta może być wykorzystana do poznania całego życia badanej osoby, to umożliwia także koncentrację na wybranych elementach biografii. W ramach mojej pracy dotyczy tych fragmentów życia badanych studentów i doktorantów, które odnoszą się do doświadczeń edukacyjnych związanych z dysleksją (Chase, 2014, s. 16).

Prekursorem podejścia biograficznego był niemiecki filozof Wilhelm Dilthey, który w ludzkich biografiiach doszukiwał się źródła wiedzy społecznej. Pionierskie działania w zakresie tego rodzaju badań na polskich ziemiach przypisuje się Florianowi Znanieckiemu i Williamowi I. Thomasowi oraz ich przełomowej pracy *Chłop polski w Europie i Ameryce* (1918-1920; wyd. pol. 1976) na temat polskich imigrantów w Stanach Zjednoczonych. W latach 20. i 30. XX wieku miała miejsce pierwsza fala rozwoju tego podejścia, która stanowi jednocześnie fundament badań jakościowych w naukach społecznych w ogóle. W drugiej fali (pod koniec lat 50. XX wieku) nastąpiło ponowne zainteresowanie relacjami międzyludzkimi oraz przełom antypozytywistyczny (Oscar Lewis). Trzecia fala, która rozpoczęła się w latach 80. XX wieku pokazała, że metoda biograficzna zyskuje na uznaniu pośród środowiska

akademickiego (np. Martin Kohli, Daniel Bertaux). Następnie pojawiły się liczne publikacje z zakresu historii mówionej, w tym *O polskich Żydach ocalonych z zagłady* (2004) Małgorzaty Melchior, które oprócz rekonstrukcji wydarzeń historycznych ukazały pogłębioną interpretację doświadczeń.

Snucie autonarracji obarczone jest pewnym ryzykiem (Bednarz-Łuczewska i Łuczewski, 2019, s. 186-187), ponieważ historia może być poddana (nieświadomie) wybieleniu i pokazaniu jej w jak najlepszym świetle. Zjawisko zniekształceń społecznych wynika ze względu na charakteryzujący człowieka egocentryzm i skłonność do przypisywania sobie pozytywnych wyników zdarzeń oraz negowania udziału w tych negatywnych. Poza tym może mieć miejsce *zjawisko konserwatyzmu poznawczego*, który oznacza usilne doszukiwanie się (wbrew faktom) potwierdzeń danych zdarzeń, co w konsekwencji może rodzić zniekształcenia poznawcze (Greenwald, 1980). Bourdieu (1987, s. 1-7) dodaje, że niemalże niemożliwym jest przedstawienie spójnej biografii, ponieważ na badanego nakładana jest (nieświadomie) społeczna presja przedstawienia logicznego ciągu wydarzeń, więc kontekst społeczny i oczekiwania wpływają na narrację, a w konsekwencji mogą ją zniekształcać.

Pewna wątpliwość dotycząca metody biograficznej dotyczy jej statyczności, czyli inaczej mówiąc, brak opisu dynamicznego, ze względu na koncentrację wokół konkretnych, kluczowych elementach życia jednostki. Z tego powodu zaleca się zwiększenie refleksyjności podmiotu np. poprzez pytania o to, czy znaczenia, jakie były nadawane danemu doświadczeniu w ciągu życia danej osoby, ulegały zmianie. Dlatego zaleca się, aby celem badań biograficznych nie było odnalezienie „obiektywnej prawdy”, lecz zaangażowanie na rzecz Innego (Okely, 1992, s. 1). W swojej pracy docieram do subiektywnych sensów i znaczeń, jakie różnym przejawom studiowania skoncentrowanego wokół zjawiska dysleksji nadają studenci i doktoranci. Realizację tak sformułowanego celu badawczego umożliwiają badania, w których sposobem gromadzenia materiału empirycznego jest autobiograficzny wywiad narracyjny.

Za Kvale (2010, s. 19-20) wywiad definiuję jako „specyficzną formę rozmowy, w trakcie której wiedzę tworzy się w toku interakcji między osobą prowadzącą wywiad a respondentem”, zaś definicja wywiadu narracyjnego niejako uzupełnia bądź pogłębia to rozumienie o aspekt „otrzymania opowieści o życiu”, która nie jest kierowana, ani przerywana przez badacza (Kaźmierska i Waniek, 2020, s. 21). Ten typ wywiadu nie dąży do ujęcia ilościowego, nie operuje liczbami, lecz słowami. Pozwala na uchwycenie zarówno wymiaru faktograficznego jak i znaczeniowego, służy zrozumieniu poruszanych wątków z perspektywy samych podmiotów poprzez precyzyjne formułowanie własnych przeżyć i sposobów działania, a także umożliwia procesualną rekonstrukcję doświadczeń (Hermanns, 1987). To z jednej strony

pozwała badaczowi na analizę jednostkowych narracji jako niepowtarzalnych i wyjątkowych biografii, z drugiej jednak strony zaznacza się, że choć każda narracja jest „jedyna”, to z drugiej strony umożliwia porównania między narracjami w celu znalezienia podobieństw i różnic oraz osadzenie w szerszym kontekście społeczno-kulturowym (Kaźmierska i Waniek, 2020, s. 15; Gubrium, 2001). W trakcie całego procesu badawczego kierowałam się osobistym przeświadczeniem o wyjątkowości każdej narracji, każdej opowieści. Jednocześnie na etapie analizy doszukiwałam się między nimi różnic i podobieństw, kategorii, zależności i wzorców w doświadczeniach edukacyjnych dorosłych osób z dysleksją. Takie rozumienie wywiadu przyczyniło się do wyboru właśnie tego sposobu zbierania materiału badawczego jako takiego, który najlepiej będzie w stanie zrealizować wyznaczony cel badawczy.

Wybrana strategia badawcza, czyli badania biograficzne, to inaczej opowieść, ponieważ jak pisze Bruner „nie mamy innego sposobu opisania przeżytego czasu, jak tylko w formie narracji” (1990, s. 4). Tworzenie narracji polega między innymi na retrospektywnym porządkowaniu różnych wydarzeń życiowych poprzez „uzyskanie interpretacji sensów opisu świata przeżyć osób udzielających wywiad” (Kvale, 2004, s. 17). Przy czym należy pamiętać, że narracje tworzone przez badanych bazują na „dyskursach społecznie podtrzymywanych” (Woynarowska, s. 2010, s. 93). Rozumienie to przebiega według pewnych struktur narracyjnych, gdzie sama narracja stanowi sposób organizacji różnych wydarzeń biograficznych przy użyciu kategorii miejsca i czasu. Autonarracja stanowi narzędzie, dzięki którym ludzie postrzegają siebie jako głównych bohaterów wydarzeń oraz rozumieją rolę, jaką w nich pełnią. Na poziomie językowym dzieje się to za sprawą użycia gramatycznej zasady zaimka „ja” (Nowak-Dziemianowicz, 2006, s. 63). Za Karłowskim (1996) należy dodać, że autonarracja, której treścią jest rekonstrukcja własnej przeszłości, porządkuje doświadczenie człowieka, co czyni go sensownym w jego oczach. O narracji w kontekście *Metodologii Disability Studies* pisała Podgórska-Jachnik (2016, s. 27-28), twierdząc, że w perspektywie ontologicznej jest to sposób „zaznaczenia własnej obecności w świecie”, a w ujęciu epistemologicznym stwarza możliwość dogłębnego poznania fenomenu. W przypadku prowadzonych przeze mnie badań – fenomenu dysleksji.

Fritz Schutz, uznawany jest za jednego z głównych twórców wywiadu narracyjnego, opracował nie tylko sposób jego przeprowadzania, ale także analizowania (Kaźmierska i Waniek, 2020, s. 17). Obecnie ten szczególny typ wywiadu przeżywa swój rozkwit w naukach społecznych, choć wciąż rozwija się i kształtuje (Chase, 2014, s. 15). Prekursorskie działania w tym zakresie podejmowali badacze z chicagowskiej szkoły socjologicznej w latach 20. i 30.

XX wieku¹¹. Lata 40. i 50. XX wieku koncentrowały się na technikach sondażowych i statystycznych, tym samym marginalizując metodę biograficzną. Swój renesans przeżywała w latach 60. i 70. XX wieku w kontekście ruchów feministycznych i wyzwolenicznych. Badaczki feministyczne przedstawiały wówczas osobiste narracje kobiet i polemizowały z dotychczasową wiedzą na temat kultury, historii i społeczeństwa (Belenky i in., 1986; Franz i Stewart, 1994; Personal Narratives Group, 1989). Ta właśnie perspektywa nadała zupełnie nowy kierunek badaniom biograficznym, bowiem badane osoby traktowano jako podmioty, które nadają subiektywne znaczenia doświadczeniom z własnego życia, budując tym samym osobistą narrację, a nie tylko opisującą wydarzenia historyczne (Chase, 2014, s. 22).

Wywiad narracyjny cechuje się interdyscyplinarnością, natomiast różnice w korzystaniu z niego mogą wynikać z dziedziny naukowej w obrębie której porusza się badacz (Chase, 2014, s. 26). Autorka wymienia pięć podejść do wywiadu narracyjnego, jednak najbliższe mojej pracy empirycznej jest podejście socjologiczne, co jak zaznacza autorka, nie oznacza, że wszyscy badacze korzystający z tego podejścia są socjologami. Charakteryzuje się ono skupieniem na konkretnym aspekcie życia badanego i próbie wydobywania sensów oraz znaczeń z danej narracji, mając na uwadze jej usytuowanie w dyskursach historycznym i kulturowym. W przypadku tej pracy badawczej są to doświadczenia edukacyjne przed studiami oraz w trakcie studiów, skoncentrowane wokół różnych dyskursów o dysleksji, określone przez osobiste doświadczenia (np. dyskurs rodzinny), ale także szerszy kontekst kulturowo-społeczny. Celem głównym tego podejścia staje się pokazanie różnych strategii narracyjnych badanych, które są powiązane z własnym środowiskiem dyskursywnym. W wywiadzie narracyjnym rolę narratora przyjmuje badany, a to „konceptualne przesunięcie” (Chase, 2014, s. 32) rodzi konsekwencje zarówno na etapie gromadzenia danych jak i ich interpretacji. Owa zmiana przejawia się tym, że to zadaniem badacza jest ostrożne zaproszenie badanego do podjęcia roli narratora.

Jak zrobić to w sposób skuteczny? Chase (2003) proponuje zadanie ogólnego pytania na temat jakiegokolwiek historii, o której narrator w danej chwili może naturalnie opowiedzieć. Do skonstruowania tego kluczowego pytania otwartego należy wcześniej się przygotować, zbierając informacje na temat danej osoby, co jest pomocne do stworzenia takiego pytania, które zachęci do rozmowy tę konkretną osobę. To kluczowy etap dla relacji między osobami biorącymi udział w wywiadzie, ponieważ wówczas osoba badana zaczyna wcielać się w rolę narratora. Można tu dostrzec jednocześnie pewien paradoks, bowiem z jednej strony badacz

¹¹ Denzin (1970) oraz Plummer (1983) dokonują przeglądu pierwszych prac z wykorzystaniem metody biograficznej w socjologii.

powinien przygotować się przed przeprowadzeniem wywiadu narracyjnego, a z drugiej strony idea pielęgnowania wyjątkowości historii polega właśnie na tym, że nie jest ona znana i możliwa do przewidzenia z góry (Chase, 2014, s. 34).

Inne podejście proponuje Kvale (2010, s. 77). W jego koncepcji można wyróżnić siedem podstawowych etapów realizacji projektu badawczego z wykorzystaniem wywiadu: konceptualizację, projektowanie badania, prowadzenie wywiadów, transkrypcję, analizę, weryfikację oraz przygotowanie raportu. Wszystkie z nich zostały zrealizowane w mojej pracy badawczej. W tym rozdziale zostały scharakteryzowane etapy od pierwszego do czwartego, a w rozdziałach o charakterze empirycznym od etapu piątego, czyli od analizy. Spośród wielu różnych klasyfikacji wywiadu jakościowego, warto opisać podział ze względu na kolejność zadawanych pytań oraz na ich treść. Jeśli chodzi o pierwsze kryterium, czyli kolejność zadawanych pytań, to wyróżniamy wywiady standaryzowane oraz niestandaryzowane (Kostera, 1998, s. 105). W moich badaniach zostały wykorzystane wywiady niestandaryzowane, ponieważ nie istniał jeden, prawidłowy scenariusz rozmowy, który obejmowałby konkretną kolejność pytań. Mając na uwadze kryterium treści pytań, to były to wywiady częściowo ustrukturyzowane. Wynika to z faktu, że w trakcie prowadzenia badań korzystałam z wcześniej opracowanego przewodnika z listą pytań otwartych, które według potrzeb i możliwości pogłębiałam w trakcie rozmowy z badaną osobą.

Proces interpretacyjny w badaniach opartych na wywiadzie narracyjnym koncentruje się przede wszystkim na indywidualnej historii badanego-narratora. Chase (2014, s. 35) stosuje termin strategii narracyjnej na określenie specyficznego procesu interpretacyjnego, co ma zwrócić uwagę na złożoność i wyjątkowość zawartą „wewnątrz” każdej opowieści. Ochberg (1996, s. 98) tak pisze o samym procesie interpretacji i dostrzeganiu praktyk, zależności i struktur, które nie są widzialne ani słyszalne na zewnątrz: „Interpretacja odkrywa to, co człowiek [narrator] powiedziałby, gdyby mógł wypowiadać się całkowicie swobodnie, lecz my możemy zobaczyć to tylko wtedy, kiedy mamy chęć wyjść poza to, co nasi informatorzy mówią nam, posługując się tak wieloma słowami.”

Podsumowując rozważania dookoła wywiadu narracyjnego w podejściu biograficznym, jego siła i wkład na rzecz dokonania możliwych zmian w naukach społecznych powinien wynikać z (1) różnorodności zebranych opowieści oraz z (2) osadzenia ich w dyskursywnych kontekstach społeczno-kulturowych i historycznych adekwatnych dla danego miejsca i czasu w interakcji z okolicznościami psychologicznymi konstruowania Ja (Chase, 2014, s. 47-48).

4.5 Dobór próby, przebieg badań i kwestie etyczne

W moich badaniach dobór próby miał charakter celowy (Silverman, 2012, s. 272) i wynikał z dwóch kryteriów doboru badanych. Po pierwsze badani to studenci lub doktoranci z publicznych uczelni wyższych w Polsce, którzy ukończyli minimum 1 semestru studiów. Mój projekt badawczy celowo obejmuje nie tylko studentów, ale także doktorantów, ponieważ przyjmuję, że ta grupa osób z dysleksją poszerza kontekst możliwych analiz w kwestii doświadczeń edukacyjnych w szkolnictwie wyższym, np. o kwestię prowadzenia zajęć ze studentami w ramach realizowanych praktyk na uczelni, a jednocześnie spełnia wymagane przeze mnie obydwie kryteria doboru próby. W związku z tym uznaję za wartościowe „oddanie głosu” także tej społeczności akademickiej. Jestem świadoma tego, że specyfika kształcenia doktorantów jest nieco odmienna, natomiast przedmiotem moich dociekań badawczych nie jest sam fakt kształcenia się w Szkole Doktorskiej, a rekonstrukcja doświadczeń edukacyjnych, w tym studiowania.

W Polsce zgodnie z „Ustawą z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce” szkoły wyższe dzielą się na publiczne, czyli utworzone przez organ państwa oraz niepubliczne¹², utworzone „przez osobę fizyczną albo osobę prawną inną niż jednostka samorządu terytorialnego albo państwowa albo samorządowa osoba prawna”. Ministerstwo Edukacji i Nauki sprawuje nadzór nad większością z nich, choć należy pamiętać, że nie nad wszystkimi, przykładowo uczelnie artystyczne podlegają pod Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Naukowego¹³. Moja grupa badanych objęła ogólnie studentów i doktorantów z uczelni publicznych z Polski, nie zważając na to pod jakie Ministerstwo podlega. Ukończenie minimum 1 semestru było istotną kwestią, ponieważ ten warunek zakłada, że dana osoba miała już doświadczenie sesji egzaminacyjnej. Drugim kryterium doboru było deklaratywne występowanie dysleksji. Moi badani nie mieli obowiązku przedstawiania mi opinii psychologiczno-pedagogicznej z diagnozą dysleksji, natomiast na poziomie deklaracyjnym wszyscy moi badani to osoby z dysleksją. Warto dodać, że część badanych pytała o to, czy ma dostarczyć na spotkanie formalny dokument z diagnozą dysleksji lub wysłać ją skanem za pośrednictwem poczty elektronicznej. Ostatecznie jedna osoba rzeczywiście to zrobiła, choć na żadnym etapie nie było to wymagane. O wybraniu tego kryterium zdecydowało to, że moje rozważania wokół dysleksji osadziłam w szerszym kontekście społecznym, wykraczającym

¹²Wykaz uczelni: <https://www.gov.pl/web/nauka/uczelnie-wykazy> [dostęp: 04.06.2024].

¹³ <https://www.gov.pl/web/kultura/wykaz-uczelni-artystycznych> [dostęp: 04.06.2024].

poza model medyczny. Koncentracja na uzyskaniu od badanych formalnej diagnozy dysleksji byłaby zaprzeczeniem traktowania dysleksji w kategoriach paradygmatu neuroróżnorodności i możliwości jej analizowania przez pryzmat diagnozy funkcjonalnej, która odnosi się nie tylko do poziomu biologicznego, ale także do społecznego i psychicznego.

W badaniu wzięły udział 23 osoby, w tym 16 kobiet i 7 mężczyzn. Wywiady indywidualne trwały ok. 70 minut (najkrótszy 40 min. i najdłuższy 120 min.). Jedna z uczestniczek badania po tygodniu od pierwszego spotkania zainicjowała drugie, wobec czego z jedną osobą przeprowadziłam dwa wywiady. Inna badana skontaktowała się po ponad pół roku od momentu pierwszej rozmowy w celu poinformowania, że otrzymała także diagnozę zaburzeń ze spektrum autyzmu. W celu anonimizacji zebranych danych empirycznych podczas dokonywania transkrypcji zamieniono imiona uczestników na inne, takie, które były najpopularniejsze w 2022 roku według raportu Cyfryzacji KPRM¹⁴, przy czym osoba przeprowadzająca wywiad została oznaczona jako „badacz”.

Poniższa tabela zbiorcza (Tabela 6) prezentuje charakterystykę badanych osób ze względu na wiek, płeć, posiadaną deklaratywną diagnozę lub diagnozy, typ uczelni oraz typ studiów. W celu uniemożliwienia identyfikacji uczestników nie zostały uwzględnione konkretne nazwy uczelni. Niektórzy badani mają w swoim doświadczeniu przerwanie studiowania i zmianę uczelni i/lub kierunku studiów lub ukończenie więcej niż jednego kierunku studiów. Część badanych odnosi się do tego doświadczenia w ramach konstruowania swojej narracji, dlatego uznałam za ważne dodanie tych informacji do tabeli, np. „x3” oznacza, że dana osoba ma w swoim doświadczeniu studiowanie na trzech różnych kierunkach studiów. Najmłodsza badana osoba miała 20 lat, a najstarsza 38 lat. W badaniu wzięło udział 9 osób z dysleksją, 6 osób z dysleksją i dysortografią, 6 osób z dysleksją, dysortografią i dysgrafią, 1 osoba z dysleksją i w spektrum autyzmu oraz 1 osoba z dysleksją i dyskalkulią. Osoby te są przedstawicielami następujących typów uczelni: uniwersytety (17), uczelnie techniczne (2), uczelnie pedagogiczne (1), uczelnia artystyczna (1), Akademia Wychowania Fizycznego (1) i uniwersytet medyczny (1). Z badanej grupy 7 osób uczęszcza na studia licencjackie, 1 osoba na inżynierskie, 13 osób na studia magisterskie oraz 3 osoby do Szkół Doktorskich.

¹⁴ Szczegóły na stronie: <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/tradycyjne-czy-nowoczesne-jakie-imiona-byly-popularne-w-2022-roku> [dostęp 20.04.2023].

Tabela 6. *Charakterystyka badanych*

Lp.	Osoba badana	Wiek	Płeć	Diagnoza (deklaratywnie)	Typ uczelni	Typ studiów (obecnie)
1.	Antoni	23 lata	mężczyzna	Dysleksja, dysortografia, dysgrafia	Uczelnia Techniczna, Uniwersytet	licencjackie
2.	Zofia	25 lat	kobieta	Dysleksja, dysortografia	Uniwersytet	doktorskie
3.	Zuzanna	22 lata	kobieta	Dysleksja, dysortografia	Uniwersytet, Uczelnia Pedagogiczna	magisterskie
4.	Hanna	22 lata	kobieta	Dysleksja, dysortografia	Uniwersytet	licencjackie
5.	Laura	22 lata	kobieta	Dysleksja	Uczelnia Techniczna	magisterskie
6.	Maja	32 lata	kobieta	Dysleksja, spektrum autyzmu	Uniwersytet x2	doktorskie
7.	Julia	24 lata	kobieta	Dysleksja	Uniwersytet	magisterskie
8.	Oliwia	20 lat	kobieta	Dysleksja, dysortografia	Uniwersytet	licencjackie
9.	Alicja	20 lat	kobieta	Dysleksja	Uniwersytet	licencjackie
10.	Jan	25 lat	mężczyzna	Dysleksja	Uniwersytet	magisterskie
11.	Pola	23 lata	kobieta	Dysleksja	Uniwersytet	magisterskie
12.	Lena	21 lat	kobieta	Dysleksja	Uniwersytet	magisterskie
13.	Maria	24 lata	kobieta	Dysleksja, dysortografia, dysgrafia	Uniwersytet	magisterskie
14.	Emilia	26 lat	kobieta	Dysleksja, dysortografia, dysgrafia	Uniwersytet x2	magisterskie
15.	Amelia	23 lata	kobieta	Dysleksja	Uniwersytet x3	licencjackie, magisterskie
16.	Antonina	23 lata	kobieta	Dysleksja, dysortografia, dysgrafia	Uniwersytet Medyczny	magisterskie

					Uniwersytet	
17.	Wiktoria	38 lat	kobieta	Dysleksja, dyskalkulia	Uniwersytet	doktorskie
18.	Liliana	23 lata	kobieta	Dysleksja	Uniwersytet	magisterskie
19.	Aleksander	33 lata	mężczyzna	Dysleksja, dysortografia, dysgrafia	Akademia Wychowania Fizycznego, Uczelnia Artystyczna	magisterskie
20.	Nikodem	19 lat	mężczyzna	Dysleksja, dysortografia, dysgrafia	Uniwersytet	licencjackie
21.	Franciszek	24 lata	mężczyzna	Dysleksja, dysortografia	Uniwersytet Przyrodniczy	magisterskie
22.	Jakub	20 lat	mężczyzna	Dysleksja, dysortografia	Uniwersytet	licencjackie
23.	Leon	23 lata	mężczyzna	Dysleksja	Uczelnia Techniczna	inżynierskie

Źródło: opracowanie własne.

Wywiady zostały przeprowadzone od lutego 2022 roku do maja 2023 roku. Poszukiwanie badanych czy ustalanie miejsca i formy spotkania Kaźmierska i Waniek (2020, s. 22-23) nazywają fazą ukrytą autobiograficznego wywiadu narracyjnego, ponieważ nie jest on dokumentowany w samej transkrypcji, a stanowi ważny element całego procesu badawczego. Ze względu na trwającą wówczas pandemię COVID-19 oraz mając na uwadze preferencje badanych osób, przeprowadzenie wywiadów odbywało się w formie stacjonarnej lub online przy wykorzystaniu popularnych platform komunikacyjnych (MS Teams oraz Google Meet). Pierwsze badania odbyły się wśród znanych mi studentów i doktorantów. Przy dalszym doborze wykorzystano metodę kuli śnieżnej, która opiera się na systemie indywidualnych poleceń przez osoby badane innych osób, które spełniają kryteria doboru (Babbie, 2008, s. 213; Miles i Huberman, 2000, s. 29). Wykorzystanie tej procedury jest adekwatne wtedy, kiedy trudno jest odszukać członków danej populacji, a studenci oraz doktoranci z dysleksją z pewnością takową są.

Innym skutecznym źródłem poszukiwania badanych było publikowanie postów w mediach społecznościowych (np. na Instagramie) lub na grupach tematycznych dotyczących osób dorosłych z dysleksją (np. na Facebooku) w celu zaproszenia do wzięcia udziału w badaniu. Zastosowano procedurę wyboru przypadków „odchyleń” (Silverman, 2012, s. 274-275), które polega na celowym poszukiwaniu takich osób, które różnią się od pozostałych. Okazało się, że są to osoby, których poszukiwanie trwało najdłużej, a byli to mężczyźni z dysleksją z uczelni innych niż uniwersytety. W poniższej tabeli (Tabela 7) zamieszczam przygotowane narzędzie badawcze jakim jest *przewodnik do wywiadu* (Miles i Huberman, 2000, s. 39), który został skonstruowany w powiązaniu z postawionymi problemami badawczymi w formie pytań oraz przykładowymi pytaniami pomocniczymi. Należy zwrócić uwagę na to, że ze względu na przyjętą strategię badań jakościowych i wywiadu narracyjnego nie każdy rozmówca otrzymał wszystkie te pytania. Przydawały się szczególnie wtedy, kiedy narrator, czyli osoba badana, z jakiegoś powodu nie podejmowała językowego schematu narracji. Taki stan może wynikać z różnych przyczyn, np. z przekonań i wyobrażeń rozmówcy na temat wywiadu jako naprzemiennego zabierania głosu, co może wynikać z kojarzeniem wywiadu badawczego z dziennikarskim (Kaźmierska i Waniek, 2020, s. 30-31). Lista dyspozycji w przewodniku miała charakter otwarty i wspierała porządkowanie przebiegu rozmowy oraz pomagała badaczowi w „uruchomieniu potencjału narracyjnego informantów” (Kaźmierska i Waniek, 2020, s. 39).

Tabela 7. *Przewodnik do wywiadu z listą dyspozycji*

Lp.	Lista dyspozycji do wywiadu	Odniesienie do pytań badawczych	Przykładowe pytania pomocnicze
1.	Czym jest dla Pana/Pani dysleksja?	Czym dla badanych jest dysleksja, jakie nadają jej znaczenie i w jaki sposób ją rozumieją w perspektywie własnych doświadczeń?	Czy i w jaki sposób zmienił się Pani/Pan sposób postrzegania dysleksji?
2.	Jakie znaczenie miała dla Pani/Pana diagnoza dysleksji?	Jakie znaczenie miała dla badanych diagnoza dysleksji?	Jak Pan/Pani pamięta sam proces diagnostyczny? Jak na diagnozę zareagowali rodzice, nauczyciele, rówieśnicy?
3.	W jaki sposób doświadczał/a Pan/Pani dysleksji na etapie edukacji szkolnej?	W jaki sposób badani doświadczali dysleksji na etapie edukacji szkolnej?	Co czujesz, kiedy wspominasz te doświadczenia? W jaki sposób radziłeś/aś sobie z doświadczanymi trudnościami?
4.	Jak Pan/Pani postrzega działania podjęte przez rodziców, nauczycieli i specjalistów w związku z diagnozą dysleksji?	Jakie działania wspierające badani otrzymali ze strony rodziców, nauczycieli i specjalistów na etapie edukacji szkolnej?	Z czym kojarzą się Pani/Panu zajęcia terapii pedagogicznej i jakie znaczenie miały na etapie dzieciństwa?
5.	W jaki sposób Pan/Pani doświadcza dysleksji podczas studiowania?	W jaki sposób badani doświadczają dysleksji podczas studiowania?	Co czujesz, kiedy wspominasz te doświadczenia? W jaki sposób radzisz sobie z doświadczanymi trudnościami?
6.	Z jakich strategii radzenia sobie korzystasz podczas studiowania, jakie Twoje mocne strony są dla Pana/Pani wspierające?	W jaki sposób badani doświadczają dysleksji podczas studiowania?	W jaki sposób radzisz sobie z dysleksją na studiach? Czy przypominasz sobie jakieś wydarzenie związane z dysleksją, które było szczególnie trudne lub radosne?
7.	Czy i jeśli tak to jakie działania podjęli wykładowcy akademicki w ramach dostosowań dla osób z dysleksją?	Jaką rolę pełnią nauczyciele akademicki dla studentów i doktorantów z dysleksją?	Jak sądzisz, w jaki sposób wykładowcy akademicki postrzegają studentów z dysleksją? Jak sądzisz, czy posiadają wiedzę na temat dysleksji i czy chętnie wprowadziliby (lub wprowadzają) dostosowania? Jak sądzisz, od czego to zależy?
8.	Jak Pan/Pani myśli, co powinno zmienić się w środowisku akademickim, aby osoby z dysleksją czuły się w nim dobrze?	Jakie potrzeby, bariery i ograniczenia badani identyfikują w szkolnictwie wyższym?	Co byś zmieniła/zmienił w funkcjonowaniu uczelni, aby czuć się w nim dobrze/lepiej jako osoba z dysleksją?

Źródło: opracowanie własne.

Moim zadaniem, jako badacza, było stworzenie takich okoliczności i atmosfery, aby rozmówca mógł opowiedzieć o swoich doświadczeniach, nawet tych trudnych, określanych czasami jako traumatyczne. Dzięki zapewnieniu poczucia bezpieczeństwa rozmówcy, zachęcaniu, ale nie zmuszaniu do udzielania odpowiedzi na tematy szczególnie wrażliwe, okazywaniu szczerego zainteresowania badanym, jego przeżyciami i refleksjami, a nie dysleksją jako taką, badani chętnie dzielili się osobistymi doświadczeniami. Za zgodą znacznej większości badanych osób zwracaliśmy się do siebie per „ty”.

Zgodnie z przyjętą strategią badań jakościowych poszukiwałam „danych znaczących, a nie reprezentatywnych” (Mayring, 2001). Dane były zbierane tak długo, aż został osiągnięty pewien stan nasycenia empirycznego, czyli taki moment, w którym zebrane dane pozwalają już na uzyskanie wiedzy w wybranych wymiarach o badanym zjawisku (Kaźmierska i Waniek, 2020, s. 142). Podczas rozmowy zastosowałam procedurę, w której po pierwsze nagrywałam rozmowę na dyktafon oraz robiłam notatki na przygotowanym wcześniej formularzu, który zawierał przewodnik do wywiadu. Jako kolejny znaczący element tworzenia osobistej narracji przez badanych przyjmowałam komunikaty niewerbalne (Miles i Huberman, 2000, s. 59), które rozumiem jako integralna część wypowiedzi, np. przerwy, wyczuwalne zmiany w natężeniu emocji, które mogły świadczyć o tym, że podejmowany wątek wywołuje trudne emocje i przypomina przykre doświadczenia. Notatki z tego obszaru również nanosiłam na przygotowany wcześniej formularz. Zapisywałam także uwagi refleksyjne zaznaczając ważne i istotne kwestie z perspektywy późniejszych etapów analizy (Miles i Huberman, 2000, s. 70). Na etapie transkrypcji w nawiasach dodawane były oznaczenia, które dotyczyły zaobserwowanych zachowań, np. westchnięcie, załamanie głosu, dłuższa przerwa czy śmiech.

Jeszcze przed rozpoczęciem wywiadu należy ostrożnie zaprosić badanego do tego, aby wcielił się w rolę narratora poprzez zadanie ogólnego pytania otwartego, naturalnie wychodzącego z zastanej sytuacji i kontekstu społecznego (Chase, 2003). Takie pytania nie były wcześniej przygotowywane, dlatego ich treść nie została uwzględniona w przewodniku do wywiadu. W związku z tym, że niektóre wypowiedzi moich badanych były chaotyczne, to w końcowej części wywiadu niekiedy istotna była weryfikacja logiki usłyszonej historii. Kvale w kontekście *sztuki dopytywania* posługuje się metaforą grania w szachy „(...) każdy ruch jednego z przeciwników zmienia rozkład na szachownicy i każdy z graczy musi rozważyć wielość konsekwencji ruchu przeciwnika, zanim sam wykona kolejny krok, przewidując następne posunięcia drugiego gracza, i tak dalej” (2010, s. 114). Badacz powinien posiadać umiejętności formułowania swoich myśli w sposób jasny, otwarty, wrażliwy i jednocześnie krytyczny (Kvale, 2010, s. 140-141). Dodatkowo powinien uważnie i analitycznie słuchać

badanego, aby zapamiętywać na bieżąco poruszane kwestie i następnie móc odwoływać się do nich w późniejszym etapie rozmowy, kiedy jest przestrzeń na zadawanie pytań, ale także nie przerywać wypowiedzi i „wytrzymywać pauzy” (Kaźmierska i Waniek, 2020, s. 28), wychodząc z założenia, że cisza dla badanych stanowi konstruktywny czas, w którym mogą uporządkować swoje myśli. Należy pamiętać, że rolą badacza przeprowadzającego wywiad narracyjny, który ma charakter spotkania biograficznego, jest przewrotnie – wejście w rolę słuchacza.

Kaźmierska i Waniek (2020, s. 57) słusznie podkreślają wagę końcowego etapu wywiadu, który ma miejsce już po wyłączeniu dyktafonu. Mimo zakończenia formalnego etapu zbierania materiału badawczego, nie należy bagatelizować roli tego etapu, ponieważ badacz wciąż ma moralne zobowiązanie do swojego informanta, które wyraża się przede wszystkim w postawie szacunku wobec osoby, która postanowiła otworzyć się oraz poświęcić swój czas.

Kolejnym etapem procesu badawczego jest transkrypcja wywiadów (Kvale, 2010, s. 153-163) z tekstu mówionego, czyli nagrań z dyktafonu na tekst pisany. W efekcie realizacji tego etapu uzyskałam ponad 350 stron tekstu. Ten etap wymagał poświęcenia dużej ilości czasu, szczególnej precyzji, cierpliwości oraz dociekliwości, np. w sytuacji, kiedy dany fragment nagrania był niezrozumiały ze względu na zakłócenia, np. głosy przypadkowych osób nieuczestniczących w badaniu lub problemy techniczne wynikające ze słabego połączenia internetowego (co dotyczyło wyłącznie wywiadów prowadzonych w formie online). Tak naprawdę już na tym etapie rozpoczęła się wstępna analiza i interpretacja zebranego materiału badawczego (Kaźmierska i Waniek, 2020, s. 65). Podczas transkrypcji wycinane były zwroty językowe, które zaburzały przejrzystość komunikatu oraz niepotrzebnie zwiększały objętość tekstu, np. „yyyy”, „eeee”, „jakby”, „także” i inne. Jak piszą Miles i Huberman (2000, s. 59) taki zabieg zapobiega potencjalnemu problemowi, jakim jest przeładowanie danymi, zaś Schegloff nazywa je „szczątkami językowymi” (1982, s. 74) i podkreśla, że w analizie dyskursu nie wnoszą nic do treści.

Przeprowadzenie badań wymagało uzyskania pozytywnej oceny Komisji ds. Etyki Badań Naukowych Uniwersytetu Gdańskiego (nr 91/2023/SDNHiS). Ze względu na osadzenie moich badań w podejściu badań jakościowych z wykorzystaniem wywiadu narracyjnego, uważam za ważne i zasadne odwołanie się do wybranych problemów etycznych (Miles i Huberman, 2000, s. 302-310), które mogą pojawić się zarówno podczas procesu zbierania materiału empirycznego, ale także w trakcie analizy i interpretacji danych. Pierwszy obszar problemowy dotyczy granicy kompetencji badacza, czyli przygotowania do prowadzenia badań, zarówno w zakresie umiejętności miękkich jak i poziomu wiedzy merytorycznej, w tym z zakresu

metodologii badań. Ten aspekt stanowił, w mojej ocenie, szczególnie ważny punkt dla rzetelnego prowadzenia wywiadów i dotyczył m.in. umiejętności zadawania pytań w sposób taktowny i z poszanowaniem granic uczestników, szczególnie kiedy dotyczyły wrażliwych tematów, wcześniej omówionej umiejętności kierowania ciszą, a także umiejętności porządkowania wypowiedzi w taki sposób, aby uniknąć chaosu. Druga kwestia dotyczy uzyskania świadomej zgody osoby badanej (w formie ustnej lub pisemnej), co stanowiło warunek konieczny do wzięcia udziału w badaniu. Punkt ten został zrealizowany w moim projekcie badawczym u wszystkich 23 badanych, również mając na uwadze uzyskanie zgody na nagrywanie wywiadu w formie audio. Badani zostali poinformowani o celu badań oraz o tym, że wywiad może zostać przerwany na ich prośbę w każdym momencie.

W kolejnym punkcie Miles i Huberman (2000) odnoszą się do kwestii zysków i kosztów dla obu stron, czyli dla badacza i osoby badanej. Przyjmuję, że w tym badaniu badacz zyskuje efekt w postaci materiału empirycznego, natomiast narratorzy badań mogą zyskać pogłębiony wgląd w siebie, dowiedzieć się czegoś o sobie poprzez skonstruowanie nowych wniosków, ale przede wszystkim mogą stać się głosem osób wykluczanych i pomijanych, czyli głosem studentów i doktorantów z dysleksją. Rozmowa na temat doświadczeń edukacyjnych związanych z dysleksją może przynieść poczucie ulgi oraz mieć charakter terapeutyczny, natomiast warto podkreślić, że z założenia nie był to wywiad terapeutyczny (Kvale, 2010, s. 150-151), ponieważ autobiograficzny wywiad narracyjny co do zasady nie ma takiego celu (Każmierska i Waniek, 2020, s. 42).

Ryzyko, jakie może się pojawić w trakcie prowadzonych badań, dotyczy przede wszystkim możliwości pojawienia się dyskomfortu psychicznego u badanej osoby ze względu na powrót do trudnych doświadczeń o silnym zabarwieniu emocjonalnym. Biorąc to pod uwagę, badacz powinien dążyć do stworzenia przyjaznego klimatu podczas spotkania, komunikować się z szacunkiem oraz empatią wobec emocji towarzyszących osobie badanej. Ostatnia kwestia dotyczy tego, aby kierować się domeną „nieoszukiwania siebie samych”, czyli takim postępowaniem badawczym, w którym nie jest wypaczany rzeczywisty obraz w imię własnych przekonań lub koncepcji teoretycznych.

ROZDZIAŁ V

5. Analiza i interpretacja wyników badań własnych

W rozdziale metodologicznym wymieniłam i opisałam cztery z siedmiu podstawowych etapów realizacji projektu badawczego z wykorzystaniem wywiadu (Kvale, 2010, s. 77). Szczegółowy opis trzech ostatnich etapów, czyli analizy, weryfikacji oraz przygotowania raportu, scharakteryzuję w tej części pracy za Miles’em i Huberman’em (2000).

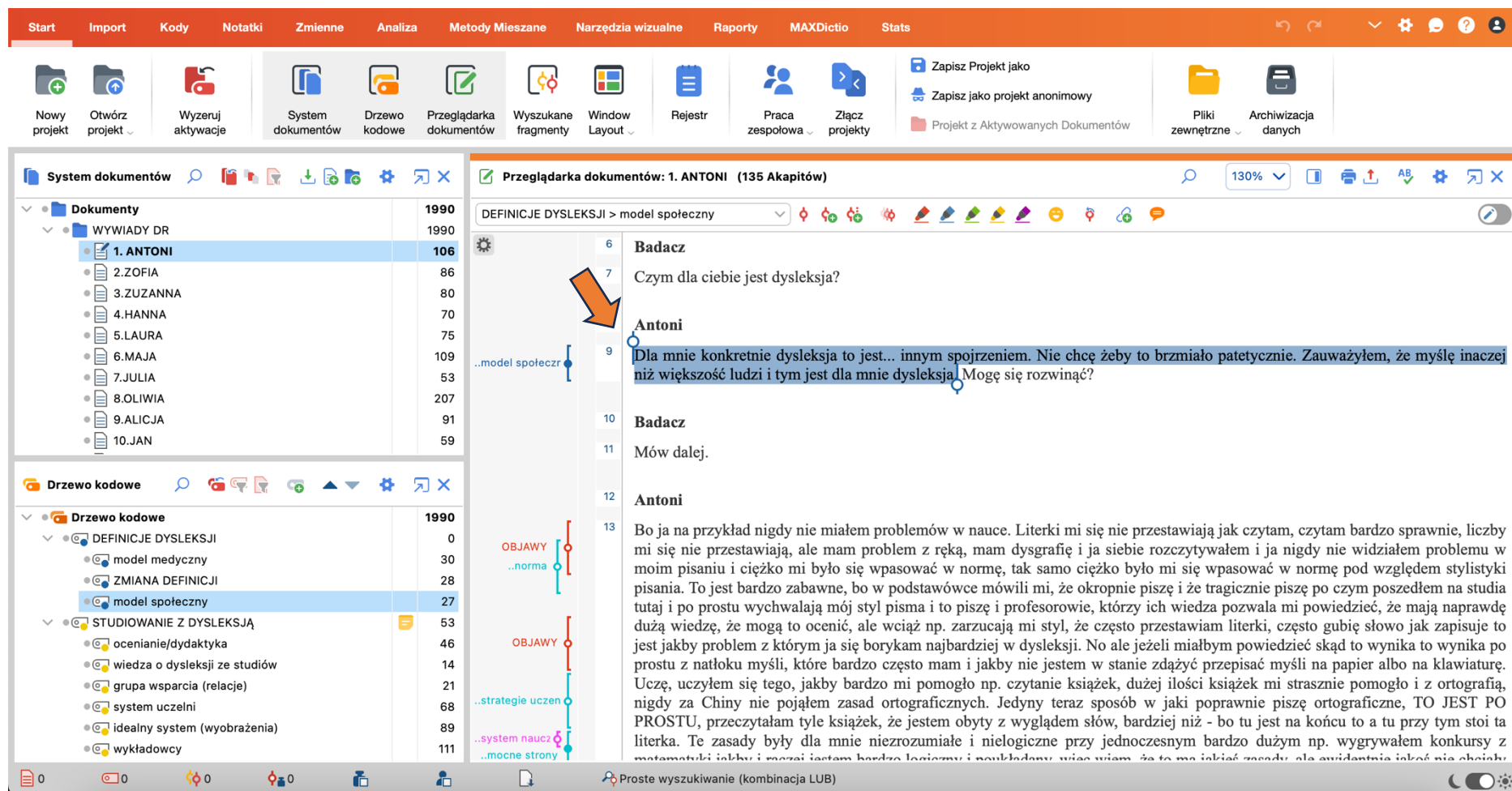
Analiza zebranego materiału badawczego została przeprowadzona za pomocą oprogramowania do jakościowej analizy danych w programie MAXQDA (wersja 2022). O zaletach wykorzystania oprogramowania komputerowego pisał Miles i Huberman (2000, s. 46-47) zaznaczając, że zmniejsza ono czas analizy obszernego tekstu, porządkuje materiał badawczy i umożliwia korektę w trakcie procesu analitycznego. MAXQDA umożliwia szeroki zestaw funkcji do zastosowania w różnorodnych metodach analitycznych, włączając w to analizę jakościową czy analizę dyskursywną, a także tworzenie prezentacji wyników w formie graficznej. Pracę w programie rozpocząłam od umieszczenia treści transkrypcji 23 przeprowadzonych wywiadów narracyjnych o łącznej ilości ponad 350 stron. Następnie przystąpiłam do procesu analizy, czyli kodowania – różnicowania, odszukiwania danych zgodnych z przyjętą ramą badawczą oraz refleksji nad nimi (Miles i Huberman, 2000, s. 59). Treść transkrypcji analizowałam linijka po linijce. Każdy fragment tekstu, rozumiany jako zdanie lub kilka zdań, został przyporządkowany do wstępnych kodów, reprezentujących kluczowe obszary tematyczne. To był bardzo ważny etap pracy analitycznej, podczas którego nadawałam znaczenia danym fragmentom wypowiedzi, tym samym wykluczając inne możliwości. Przed przystąpieniem do analizy została stworzona tymczasowa „startowa lista kodów” (Miles i Huberman, 2000, s. 61), która wynikała z ramy badawczej i postawionych przeze mnie pytań badawczych. Były to między innymi następujące kody: znaczenie dysleksji, diagnoza dysleksji, rola rodziny, doświadczenia edukacyjne przed i w trakcie studiów, rola wykładowców i nauczycieli, system szkolny oraz system uczelni. Kody te ulegały ciągłej modyfikacji, w tym rozszerzaniu i pogłębianiu na subkody w trakcie kolejnych etapów procesu analizy zebranego materiału badawczego. Stworzone kody startowe okazały się odpowiednio dopasowane i stanowiły dobry wstęp do dalszej pracy.

Kolejnym etapem analizy jest rewizja kodów, czyli ich dopracowanie i zmienianie, w porównaniu ze wstępną listą kodów (Miles i Huberman, 2000, s. 64). Szczególnie ważna na

tym etapie jest otwartość badacza i gotowość do przyjęcia faktu, że przyjęte *a priori* kody były niewystarczające lub niepotrzebne. W wyniku moich analiz pojawiły się kody oraz całe kategorie, które nie były uwzględnione na początku pracy analitycznej, a które okazały się ważnym obszarem dla moich badanych. Był to obszar życia prywatnego (np. własnej rodziny) oraz życia zawodowego (np. obaw w stosunku do podjęcia pracy ze względu na dysleksję). Miles i Huberman (za: Strauss, 1987) proponują, aby kodowanie i rekodowanie zakończyć wtedy, kiedy kategorie są wysyczone, a wszelkie zdarzenia zawarte w transkrypcji można z łatwością przypisać do danego kodu. Na początkowym etapie procesu analizy zostało wyłonionych ponad 70 kodów i subkodów, a w miarę postępu pracy kody były stopniowo grupowane w większe kategorie, tworząc tzw. drzewa kodowe – strukturę hierarchiczną, która umożliwiła organizację i systematyzację danych.

Zrzut ekranu (Rysunek 2) prezentuje sposób, w jaki były sporządzane listy zakodowanych fragmentów z odniesieniami do danych kategorii. W lewym górnym rogu znajduje się lista 23 transkrypcji z wywiadów z zanonimizowanymi imionami badanych, w których łącznie znajduje się 1990 zakodowanych fragmentów. Poniżej, czyli w lewym dolnym rogu, widnieje drzewo kodowe. Na przykład, zaznaczony fragment wypowiedzi Antoniego został zakodowany do subkodu *model społeczny*, który wraz z subkodami *model medyczny* oraz *zmiana definicji*, należą do kodu głównego *definicje dysleksji*. Do subkodu *model społeczny* zostało przyporządkowanych 27 fragmentów wypowiedzi spośród wszystkich 23 wywiadów. W oknie po prawej stronie widnieje przykładowy fragment transkrypcji z wywiadu z Antonim, na który wskazuje strzałka oraz zaznaczony na niebiesko, ponieważ to kolor przypisany do wszystkich kodów w kategorii *definicje dysleksji*, fragment zakodowany do subkodu *model społeczny*. Selekcja kodów i kategorii oraz ich korekta odbywała się poprzez ciągłe powracanie do treści transkrypcji i sprawdzanie czy kody odpowiadają kontekstowi wypowiedzi uczestników (Miles i Huberman, 2000, s. 61). Możliwe to było dzięki funkcji oprogramowania MAXQDA, która polega na sporządzaniu listy zakodowanych fragmentów. Zrzut ekranu (Rysunek 3) z programu MAXQDA ilustruje sposób zarządzania zakodowanymi fragmentami. Podświetlony fragment pochodzący z wywiadu z Mają został zakodowany do subkodu *model społeczny*. W prawym górnym rogu widnieje informacja, że kod ten został zidentyfikowany w 14 dokumentach, czyli w 14 wywiadach. Znak „v” wpisany do sekcji „komentarzy” oznacza, że dany fragment został włączony do analiz w tejże pracy, jest formą prowadzenia bieżących notatek w programie. To natomiast pokazuje, jak wiele fragmentów nie zostało tutaj ujętych. Po prawej stronie w kolumnach „utworzono” oraz „zmieniono” widać, że praca nad kodami od momentu stworzenia go do momentu uznania, że jest to ostateczna wersja, trwała około roku.

Rysunek 2. Sposób kodowania w programie MAXQDA



Źródło: zrzut ekranu, opracowanie własne.

Rysunek 3. Sposób zarządzania zakodowanymi fragmentami w programie MAXQDA

Zakodowane fragmenty

Kod: DEFINICJE DYSLEKSJI > model społeczny 27 zakodowanych segmentów (z 14 dokumentów, 1 grupy dokumentów)

Dysleksja to nie jest tylko ortografia. Dysleksja to jest naprawdę sposób myślenia

	Komentarz	Grupa dok...	Nazwa dokum...	Kod	Począ...	Koni...	W...	Podgląd	Zmieniono prz...	Zmieniono	Autor	Utworzono	Objętość
☐	v	WYWIADY DR	1. ANTONI	DEFINICJE DYSLEKSJI > model społeczny	9	9	0	Dla mnie konkr...	MichalinaIgnac...	...05.2024 10:07	MichalinaIgnac...	...04.2023 18:33	178
☐		WYWIADY DR	2.ZOFIA	DEFINICJE DYSLEKSJI > model społeczny	5	5	0	tak naprawdę ...	MichalinaIgnac...	...01.2024 23:23	MichalinaIgnac...	...04.2023 15:51	28
☐	v	WYWIADY DR	2.ZOFIA	DEFINICJE DYSLEKSJI > model społeczny	85	85	0	Ja mam takie ...	MichalinaIgnac...	...01.2024 23:23	MichalinaIgnac...	...04.2023 15:40	120
☐		WYWIADY DR	3.ZUZANNA	DEFINICJE DYSLEKSJI > model społeczny	5	5	0	próbowałam s...	MichalinaIgnac...	...01.2024 16:47	MichalinaIgnac...	...01.2024 16:47	187
☐		WYWIADY DR	5.LAURA	DEFINICJE DYSLEKSJI > model społeczny	5	5	0	to nie są tylko ...	MichalinaIgnac...	...01.2024 19:51	MichalinaIgnac...	...04.2023 22:14	133
☐	v	WYWIADY DR	6.MAJA	DEFINICJE DYSLEKSJI > model społeczny	5	5	0	Dla mnie to jes...	MichalinaIgnac...	...01.2024 22:58	MichalinaIgnac...	...4.2023 22:03	492
☐	v	WYWIADY DR	6.MAJA	DEFINICJE DYSLEKSJI > model społeczny	57	57	0	Dysleksja to ni...	MichalinaIgnac...	...01.2024 22:58	MichalinaIgnac...	...04.2023 11:10	82
☐		WYWIADY DR	8.OLIWIA	DEFINICJE DYSLEKSJI > model społeczny	5	5	0	Dla mnie osobi...	MichalinaIgnac...	...01.2024 16:48	MichalinaIgnac...	...01.2024 16:48	429
☐		WYWIADY DR	8.OLIWIA	DEFINICJE DYSLEKSJI > model społeczny	5	5	0	Dla mnie osobi...	MichalinaIgnac...	17.01.2024 17:12	MichalinaIgnac...	...04.2023 12:10	260
☐		WYWIADY DR	8.OLIWIA	DEFINICJE DYSLEKSJI > model społeczny	61	61	0	Dlatego u każ...	MichalinaIgnac...	...01.2024 14:34	MichalinaIgnac...	...04.2023 21:55	50
☐	v	WYWIADY DR	8.OLIWIA	DEFINICJE DYSLEKSJI > model społeczny	83	83	0	zaznaczam, że...	MichalinaIgnac...	...01.2024 14:34	MichalinaIgnac...	...4.2023 20:59	93
☐	v	WYWIADY DR	8.OLIWIA	DEFINICJE DYSLEKSJI > model społeczny	83	83	0	Ja nie poradzę...	MichalinaIgnac...	...01.2024 14:34	MichalinaIgnac...	...04.2023 21:49	57
☐	v	WYWIADY DR	8.OLIWIA	DEFINICJE DYSLEKSJI > model społeczny	83	83	0	To jest inna bu...	MichalinaIgnac...	...01.2024 14:34	MichalinaIgnac...	...04.2023 21:57	67

Źródło: zrzut ekranu, opracowanie własne.

Po licznych rewizjach kodów na różnych etapach pracy analitycznej pozostało ostatecznie drzewo kodowe składające się z 7 kodów głównych oraz 40 subkodów, czyli łącznie 47 kodów o różnym poziomie szczegółowości. W celu konsekwentnego ich stosowania konieczne było zdefiniowanie wyłoniionych kodów. Zabieg ten pozwolił badaczowi na efektywniejsze poruszanie się podczas procesu analizowania po zebranych materiale badawczym, natomiast dla osób zapoznających się z wynikami badań pełni rolę porządkującą jednoznaczne rozumienie omawianych kodów (Tabela 8).

Tabela 8. *Definicje operacyjne kodów głównych*

Lp.	Kod główny	Definicja
1.	definicje dysleksji	Kod ten dotyczy znaczeń i sensów nadawanych dysleksji, sposobów jej rozumienia z uwzględnieniem modelu medycznego i społecznego. Koncentruje się także na złożoności fenomenu dysleksji oraz zmianie jej definiowania w perspektywie osób badanych w relacji z danymi wydarzeniami biograficznymi.
2.	diagnoza dysleksji	Kod ten odnosi się do znaczeń nadawanych całemu procesowi diagnostycznemu, roli jaką pełni moment diagnozy dla kształtowania się tożsamości (kategoria „Innego”) oraz w jaki sposób diagnoza dysleksji jest odbierana przez najbliższe otoczenie (szkolne i rodzinne).
3.	etap edukacji szkolnej	Kod ten dotyczy sposobów doświadczania dysleksji na etapie edukacji szkolnej, koncentruje się wokół roli nauczycieli, specjalistów szkolnych i rówieśników. W szerszym ujęciu odnosi się do regulacji prawnych i działań systemowych, w tym sposobów oceniania i form wsparcia dla uczniów z dysleksją.
4.	studiowanie z dysleksją	Kod ten dotyczy sposobów doświadczania dysleksji na etapie edukacji wyższej, koncentruje się wokół roli wykładowców, rówieśników oraz identyfikuje dostępne formy wsparcia dla studentów i doktorantów z dysleksją.
5.	dyskurs rodziny	Kod ten odnosi się do tego jaką rolę pełnią rodzice, rodzeństwo i inne osoby znaczące w doświadczeniach edukacyjnych (przed i w trakcie studiowania) osób z dysleksją.
6.	sposoby radzenia sobie	Kod ten dotyczy indywidualnych strategii radzenia sobie z dysleksją, przede wszystkim w kontekście uczenia się, ale także zasobów wewnętrznych (np. cech osobowości, uzdolnień) oraz zewnętrznych (uzyskiwane wsparcie od innych osób).
7.	dyskurs prywatny	Kod ten obejmuje doświadczenia związane z dysleksją w życiu prywatnym (np. sytuacje z życia codziennego niezwiązane z edukacją) oraz z pracą zawodową – obawami przed jej podjęciem i rolą dysleksji w obecnym miejscu pracy.

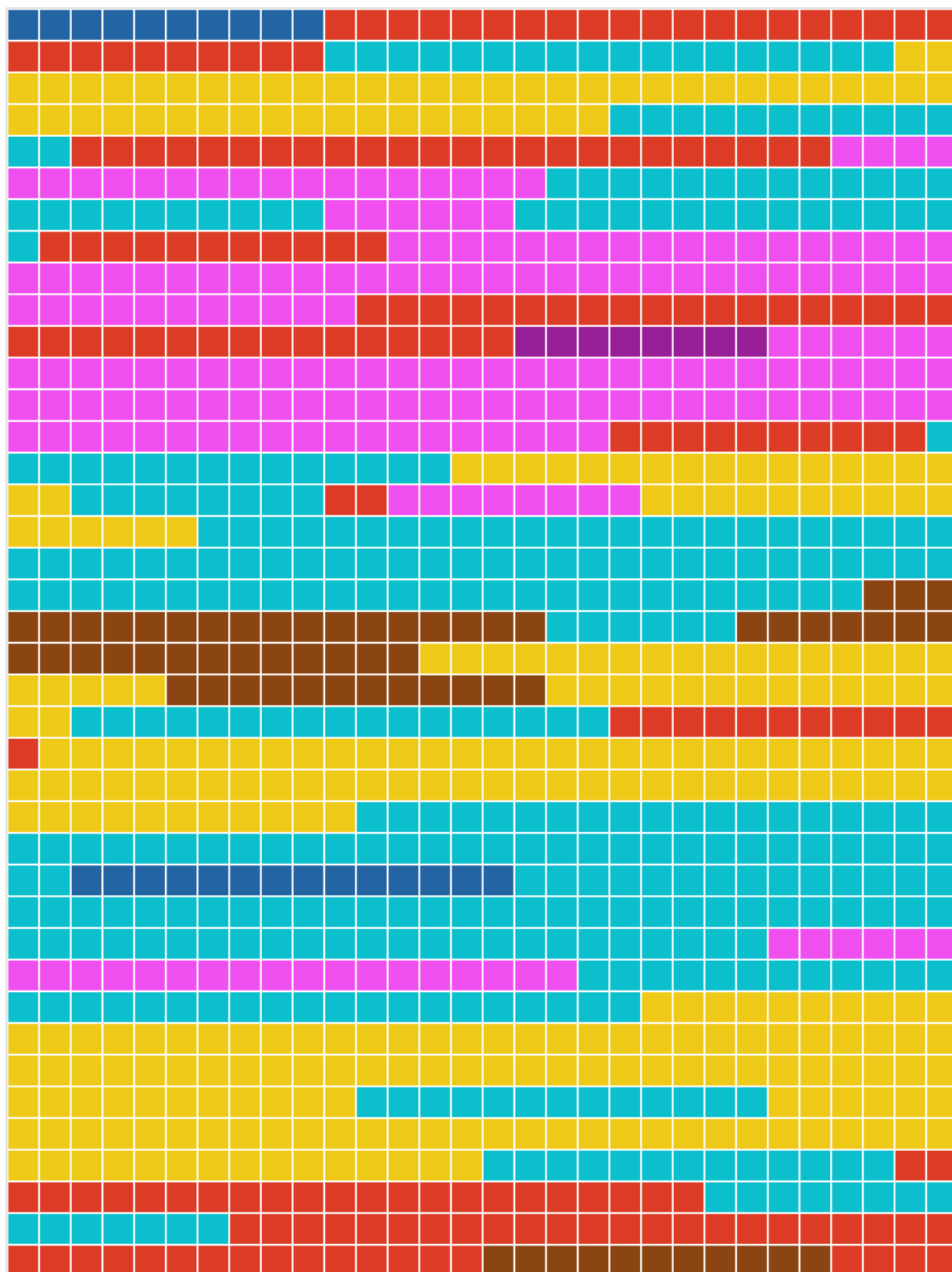
Źródło: opracowanie własne.

Dodatkowo, w celu zadbania o czytelność prezentowanego materiału analitycznego i uporządkowanie wyłoniionych danych w trakcie procesu kodowania i rekodowania, każdy kod główny (wraz z należącymi do niego subkodami) został oznaczony innym kolorem. Poniższa grafika (Rysunek 4) przedstawia przykładową reprezentację graficzną treści wywiadu z Franciszkiem, gdzie każdy kolor oznacza inny kod. Analizując tę grafikę według kryterium kolejności kodów, które wystąpiły w jego narracji od najczęściej do najrzadziej stosowanych, można dowiedzieć się, że Franciszek najwięcej opowiadał o:

- (1) sposobach radzenia sobie (kolor turkusowy);
- (2) studiowaniu z dysleksją (kolor żółty);
- (3) etapie edukacji szkolnej (kolor różowy);
- (4) diagnozie (kolor czerwony);
- (5) dyskursie prywatnym (kolor brązowy);
- (6) definicjach dysleksji (kolor granatowy);
- (7) dyskursie rodzinnym (kolor fioletowy).

To oznacza, że w transkrypcje Franciszka (Rysunek 4) wystąpiły wszystkie kody główne. Grafika ta pokazuje jeszcze jedną, niezwykle ważną z perspektywy badań biograficznych kwestię, a mianowicie to, że poszczególne wątki w narracjach moich badanych nie są ułożone po kolei. Wynika to ze specyfiki wywiadu narracyjnego i braku pytań zamkniętych, dzięki czemu osoba badana mogła snuć opowieść w taki sposób, jaki jej odpowiadał, np. wracając do poszczególnych wydarzeń biograficznych na różnych etapach rozmowy. Jak widać w narracji Franciszka, doświadczenia związane ze sposobami radzenia sobie pojawiały się na wielu etapach rozmowy, z kolei dyskurs rodzinny pojawił się tylko raz, w sąsiedztwie kodów dotyczących diagnozy oraz doświadczeń edukacyjnych z etapu edukacji szkolnej.

Rysunek 4. Wybrany przykład portretu dokumentu z wywiadu – badany Franciszek



Źródło: opracowanie własne na podstawie programu MAXQDA

Kolejny etap polegał na stworzeniu formatów reprezentacji danych jakościowych w ramach pogłębionej analizy. Zgodnie z Miles'em i Huberman'em (2000, s. 98) takie formaty przyjmują różnorodne formy, choć należą do dwóch głównych rodzajów ilustrowania danych – matryce (wiersze razy kolumny) i sieci (węzły połączone więziami) oraz przyjmują postać: częściowo uporządkowanych, uporządkowanych ze względu na czas, zorientowanych na role albo pojęcia. W mojej pracy stworzyłam różne formaty na kolejnych etapach analizy, w zależności od tego, co próbowałam przedstawić (cytaty, chronologię, zachowania czy wzajemne powiązania). Dla poszczególnych rozdziałów lub/i podrozdziałów stworzyłam mapy analizy pojęć, co było efektem wstępnej analizy, wyłonienia kodów, selekcji i zredukowania danych oraz sprowadzenia ich do niewielkiej liczby pojęć. Ilustrowanie danych w formie reprezentacji wspiera zachowanie porządku, struktury i przejrzystości obszernego materiału badawczego. Jak piszą autorzy (Miles i Huberman, 2000, s. 118): „narracja jest bardziej zrozumiała, gdy czytamy ją wraz z reprezentacją i odwrotnie”. Przedstawione różnorodne formaty były modyfikowane w miarę postępu analizy, przy użyciu oprogramowania MAXQDA oraz oprogramowania Microsoft Word, bowiem, jak pisze Rapley (2010, s. 114), transkrypty to „żywe dokumenty, ciągle ewoluujące, zawsze otwarte na zmiany i modyfikacje”. Kolejnym logicznym krokiem było wyciąganie wniosków ze stworzonych formatów i wybranych reprezentatywnych cytatów, czyli tworzenie tekstu analitycznego.

Szósty etap według Kvalego, dotyczący weryfikacji w procesie badawczym (2010, s. 193-205), polega na sprawdzeniu *rzetelności* i *trafności* wyników analizy, a w szerszym ujęciu – obiektywności wiedzy i natury wiedzy uzyskanej z wywiadów. Jak pisze Kvale kwestie te są silnie związane z badaniami prowadzonymi w strategii ilościowej, ale to nie oznacza, że badacze z nauk społecznych nie powinni pochylać się nad tymi zagadnieniami. Rzetelność odnosi się do spójności oraz wiarygodności wyników badań, w ramach prowadzonych przeze mnie badań. Dotyczy to np. transkrypcji i analizy wywiadów, czyli tego, czy różni badacze uzyskaliby odmienne transkrypty i analizy. Zaś kategoria trafności „odnosi się do prawdy, poprawności i siły wypowiedzi” (Kvale, 2010, s. 196) oraz do tego, czy wybrana przez badacza metoda w sposób adekwatny i uzasadniony bada te obszary, które zamierzała. Aspekt trafności zwraca uwagę na rolę badacza jako osoby, która powinna kontrolować, poddawać w wątpliwość uzyskane dane oraz dokonywać teoretycznej interpretacji w trakcie procesu badawczego (Kvale, 2010, s. 198).

Należy pamiętać, że zgodnie z przyjętą metodologią wyniki moich badań nie są reprezentatywne ani dla ogółu polskich publicznych uczelni, ani dla poszczególnych kierunków studiów. Wobec czego prezentowanych wyników nie należy uogólniać na całą populację

studentów i doktorantów z dysleksją na polskich publicznych uczelniach. Pozyskaną z badań wiedzę należy postrzegać jako sposób rozumienia zastanej rzeczywistości studentów i doktorantów z dysleksją w danym kontekście społecznym oraz historycznym (Kvale, 2010, s. 202-203).

Siódmy, czyli ostatni etap to przygotowanie raportu, co w moim przypadku oznaczało przygotowanie poniższej dysertacji doktorskiej, składającej się z trzech głównych części – rozdziałów teoretycznych, rozdziału metodologicznego oraz analizy i interpretacji. W realizacji tego punktu należy mieć na uwadze m.in. zadbanie o czytelność i przejrzystość raportu, jego adekwatny język, a także udoskonalenia i wzbogacenia, np. reprezentacje graficzne (Kvale, 2010, s. 211-215).

5.1 Dysleksja w sieci dyskursów i znaczeń

W tym rozdziale koncentruję się wokół tego jakie dyskursy konstruują zjawisko dysleksji w opinii moich badanych. Analizy rozpoczynam od kluczowego momentu, czyli od diagnozy dysleksji, która, przyjmuję, że jest umownym początkiem kształtowania tożsamości osoby z dysleksją. To nie oznacza, że wcześniejsze doświadczenia biograficzne z życia jednostki są nieważne lub mniej ważne od tych po diagnozie, ale takie ujęcie pozwala na odtworzenie pewnych wydarzeń i nadanie im nowych znaczeń, dotąd ukrytych, przez pryzmat tego wydarzenia.

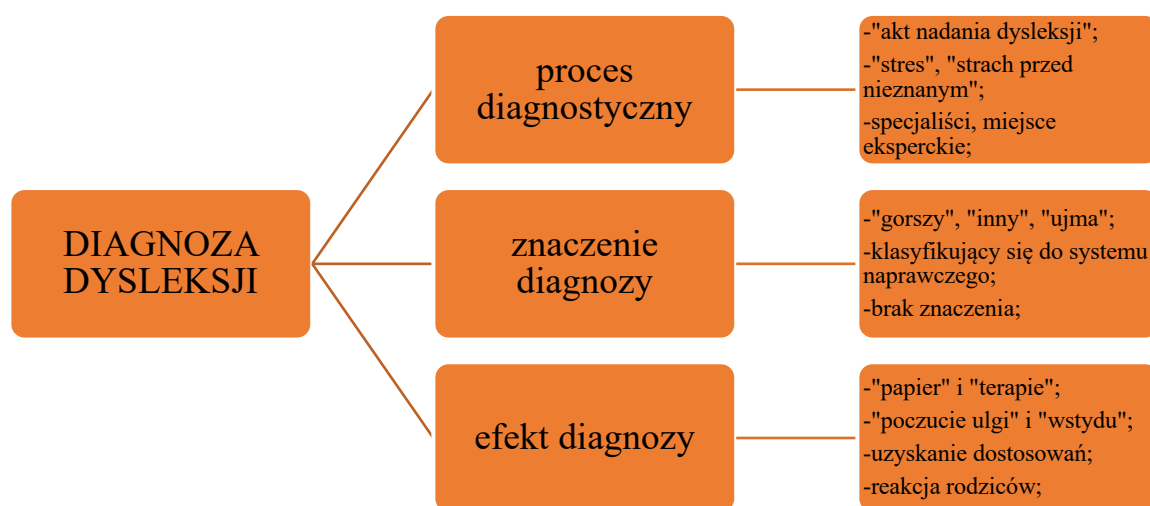
Kluczową koncepcją teoretyczną, która niejako wyznacza pole do analizy i interpretacji, jest koncepcja zaproponowana przez francuskiego myśliciela – Michela Foucaulta. Dokonuję pogłębionej analizy znaczeń, które są nadawane zarówno diagnozie dysleksji, jak i samej dysleksji oraz osadzam je w perspektywie dwóch modeli postrzegania dysleksji, które zostały omówione w części teoretycznej, czyli modelu medycznego oraz społecznego. Poszukuję także takich momentów w biografiach moich badanych, które świadczą o zderzeniu obu modeli, o napięciach między nimi.

5.1.1 „Akt nadania dysleksji”, czyli o kształtowaniu tożsamości osób z dysleksją

Analizę zebranego materiału badawczego rozpocznę od kategorii, której nadaję szczególne znaczenie, ponieważ zgodnie z założeniami teoretycznymi wynikającymi z przyjętej perspektywy analitycznej Michela Foucaulta moment diagnozy dysleksji rozumiem jako pewnego rodzaju „akt nadania dysleksji”. Wynika to z uwikłania w relację władzy-wiedzy i

techniki egzaminowania oraz klasyfikowania w ramach „nieustannej dokumentacji” (Foucault, 2020, s. 372), czego efektem jest „produkt dyskursu”, czyli podmiot z dysleksją. Jednocześnie jest to umowny moment, w którym rozpoczyna się kształtować tożsamość osoby z dysleksją, ponieważ w tym momencie tożsamość ta zostaje „oficjalnie potwierdzona”. W tym podrozdziale koncentruję się na wydobywaniu znaczeń nadawanych diagnozie dysleksji. W celu uporządkowania treści stworzyłam mapę kluczowych kategorii wyłonionych z zebranego materiału badawczego, która skupia się wokół kodu głównego - diagnozy dysleksji (Rysunek 5). Część terminów umieszczonych na mapie stanowi dosłowne cytaty badanych, dlatego została zapisana w cudzysłowie. Przy czym sformułowanie „akt nadania dysleksji” nie jest cytatem, natomiast przyjmuję taką formę zapisu tej kategorii, aby zwrócić uwagę na jej metaforyczność i odniesienie do koncepcji Foucaulta oraz kształtowania się tożsamości społecznej jednostki. Warto zaznaczyć, że przyjmuję, iż dysleksja na poziomie biologicznym jest wrodzona i nie można jej w tym sensie nabyć.

Rysunek 5. Mapa kluczowych kategorii wokół diagnozy dysleksji



Źródło: opracowanie własne.

Rozpoczynając swoją historię o procesie diagnostycznym, badani sięgnęli do pamięci autobiograficznej i osadzili to wydarzenie w czasie, czyli w momencie życiowym, którego to dotyczyło. Wszyscy moi badani zostali zdiagnozowani przed rozpoczęciem studiów, choć w różnym wieku i na różnych etapach edukacji szkolnej. U **Laury** była to szkoła podstawowa:

(...) zostałam zdiagnozowana właśnie w podstawówce, w 5 klasie tak mniej więcej.

Lena natomiast uzyskała oficjalną diagnozę dysleksji na późniejszym etapie edukacji, czyli w liceum, tuż przed maturą:

Z moją dysleksją było tak, że w sumie zdiagnozowaną miałam tuż przed maturą z tego powodu, że nie miałam jakiś większych problemów w szkole (...).

Franciszek opowiada, jak wyglądał proces diagnostyczny z perspektywy kilkunastoletniego chłopca. W jego krótkiej wypowiedzi można odnaleźć liczne wyrażenia sugerujące, że w tamtym okresie badany nie przypisywał dużego znaczenia temu wydarzeniu. Przykładami takich sformułowań są "jakieś chodzenia" (w domyśle do poradni psychologiczno-pedagogicznej), "nie pamiętam" oraz "coś tam mi wyszło". Te zwroty wskazują na brak pełnej świadomości celu samego procesu diagnostycznego, któremu podlegał w tamtym czasie. Foucaultowskie urządzenie (*dispositif*) manifestuje się w procesie diagnozowania jako skomplikowana sieć powiązań między różnymi instytucjami (poradnia psychologiczno-pedagogiczna, szkoła) czy regulacjami prawnymi (możliwość diagnozy od konkretnego wieku dziecka, dostosowania wynikające z diagnozy) (Rozp. MEN z dn. 22 lutego 2019 r. i Rozp. MEN z dn. 9 sierpnia 2017 r.). Dyspozytyw to dynamiczna sieć, w obrębie której dane elementy (dyskursywne i niedyskursywne) nabierają kształtu poprzez wchodzenie ze sobą w relacje. Nowicka (2016, s. 172) pisze, że „dyspozytyw należy rozumieć jako mechanizm społecznie rozproszony władzy i narzędzie rządzenia ludźmi”. Takie rozumienie tej kategorii umożliwia analizę praktyk dyskursywnych nie tylko ze względu na warstwę językową (Ostrowicka, s. 129), ale także pozostałych elementów, niedyskursywnych. Ujarzmianie (Foucault, 2020, s. 231) osoby z dysleksją to kolejny mechanizm, który towarzyszy procesowi diagnozowania:

W 4 klasie zacząłem jakieś chodzenia co tydzień i nie pamiętam, kiedy to się skończyło, ale w końcu się skończyło i coś tam właśnie mi wyszło, ta dysortografia i dysleksja.

Maja wspomina swoją pierwszą diagnozę, którą otrzymała jeszcze w wieku przedszkolnym i dotyczyła braku gotowości szkolnej. Szczególnie to doświadczenie biograficzne, bo dotyczące kilkuletniej dziewczynki i jej pierwszych zmagających się z uczeniem się w szkole, można analizować w kontekście medykalizacji niepowodzeń szkolnych (Sawisz, 1989, s. 77-78). Diagnoza w ten koncepcji jest rozumiana jako jednostka chorobowa, która uwalnia szkołę od odpowiedzialności za wsparcie ucznia w osiągnięciu sukcesu szkolnego. To z kolei prowadzi do etykietowania i stygmatyzacji. Diagnoza ta, przeprowadzona w podejściu medyczno-klinicznym, uruchomiła oddziaływania terapeutyczne, których celem jest „nadrobienie braków”, czyli inaczej mówiąc normalizacja:

(...) przez całe wakacje chodziłam do różnego rodzaju terapeutów, żeby nadrobić te braki.

We wspomnieniach badanych znaczącą rolę odgrywa oprócz samego procesu diagnostycznego także kontekst, w jakim przeprowadzana była diagnoza oraz to, jakie dalsze procesy i rytuały społeczne uruchomiła w środowisku dziecka oraz w nim samym. W kontekście doświadczenia **Oliwii** można zauważyć, że była diagnozowana trzykrotnie. To znaczące zjawisko, ponieważ pokazuje potrzebę ciągłego potwierdzania „statusu osoby z dysleksją”. To również ujawnia, że system edukacyjny uwikłany w dyskurs prawny, wymaga „dowodu” na dysleksję i ciągłego jej potwierdzania mimo tego, że na poziomie biologicznym niemożliwe jest „pozbycie się jej”. Jej wspomnienia związane z tym procesem są negatywne, głównie ze względu na nieodpowiednie traktowanie, z którym się spotkała podczas trzeciej diagnozy:

Też w ogóle wspominam moje odnawianie tej opinii, byłam 3 razy. Raz jeszcze przed tym zanim się stawia opinię, chyba klasy 3-4 o ile dobrze pamiętam, później wystawienie opinii i później jeszcze chwilę przed maturą, bo nie wiedziałam, czy powinnam ją odnawiać czy nie. Chciałam mieć ją uznawaną na maturze, więc stwierdziłam, że nie szkodzi nic żebym poszła po prostu odnowić. Fakt, że czekałam na to ponad rok na dostanie się w ogóle i ledwo zdążyłam przed maturą. To badanie też budziło... do dzisiaj wiem, że nie było przeprowadzone poprawnie, bo na przykład miałam pytania z wiedzy ogólnej i pani przeprowadzająca badanie zapytała mnie co to jest eskulap, ja ze stresu zapomniałam, dostałam to pytanie odpowiedziałam nie wiem, a zamiast pominięcia i zadania kolejnego powiedziała pani po prostu z pretensją i takim

tonem, który nie powinien paść, że jak mogę nie wiedzieć co to jest. Przyszłam na to badanie i pani badająca mnie pierwsze jak się do mnie zwróciła, to że „Co, przed maturą się przychodzi, bo teraz chce się mieć punkciki na maturze?”. Nie jest to uważam sytuacja, w której powinno być przeprowadzane badanie, klimat.

W retrospekcji **Oliwii** proces diagnostyczny jawi się jako skomplikowany, dostępny jedynie dla osób o wyjątkowej determinacji, niezrozumiały oraz rodzący wątpliwości co do samej istoty diagnozy. W trakcie poszukiwań pomocy i wsparcia ze strony wykwalifikowanych specjalistów i profesjonalistów specjalizujących się w dziedzinie diagnozy, Oliwia napotkała na brak zrozumienia oraz podważanie jej intencji związanych z samą diagnozą, co dodatkowo wzbudziło w niej stres. Warto dodać, że pierwsza diagnoza Oliwii prawdopodobnie dotyczyła ryzyka dysleksji, które jest diagnozowane na etapie edukacji wczesnoszkolnej. „Odnowienie opinii”, o którym wspomina badana, dotyczy sytuacji, w której przeprowadzana jest ponowna diagnoza psychologiczno-pedagogiczna i co za tym idzie, kolejny dokument opinii psychologiczno-pedagogicznej. Nie ma potrzeby „odnawiania” diagnozy dysleksji (używając określenia Oliwii), ponieważ Rozp. MEN z dnia 22 lutego 2019 r. nie stanowi o tym, że diagnoza jest wydawana na dany etap edukacyjny. To, co najbardziej utkwilo **Nikodemowi** w pamięci odnośnie do procesu diagnostycznego, to silne nieprzyjemne emocje - stres oraz strach przed nieznanym:

Pamiętam, że się najeździłem sporo do tej poradni, i za każdym razem ten sam stres. Wydaje mi się, że stres był, o dziwo, większy po wizycie niż przed, bo to strach przed nieznanym, bo nie wiesz co ci zrobią, chyba, że jesteś już któryś raz, ale jest stres po, bo się zastanawiasz czy dobrze wypadłeś.

Wypowiedź badanego jest bardzo znacząca, ponieważ oprócz zwrócenia uwagi na aspekt psychologiczny całego procesu diagnostycznego, o czym mówili także inni badani, Nikodem odnosi się do szerszego kontekstu społecznego, według którego należy „dobrze wypaść”. Dążenie do „dobrego”, czyli prawidłowego i właściwego wyniku, związane jest ze strachem przed tym, co nie mieści się w normie, bo jest „nie dobre”, niewłaściwe i co za tym idzie – niechciane. Owe przekonania są tak głęboko osadzone i nieuświadomione, że aż wzbudzają w samym badanym zdziwienie, o czym mówi w pierwszej części wypowiedzi.

Aleksander próbuje przypomnieć sobie, a następnie dokonać rekonstrukcji tego wydarzenia, jakim była diagnoza dysleksji. Pamięta, że spotkał się z dwiema różnymi

specjalistkami, ale jak twierdzi z perspektywy dziecka w wieku szkolnym, nie przywiązywał wówczas dużej uwagi do tego, kim dokładnie one były. Samą poradnię psychologiczno-pedagogiczną opisał jako „to miejsce”, co jest bardzo znaczące z dwóch powodów. W węższej perspektywie pokazuje, że nie zapamiętał samej nazwy, ponieważ nie była dla niego istotna. Analiza językowa tego zwrotu w szerszym kontekście społeczno-kulturowym sugeruje, że jest to miejsce odległe, niedostępne, groźne i wzbudzające strach. O wiele lepiej zapamiętał kontekst tej sytuacji oraz wsparcie, jakie wówczas otrzymał od własnej matki. Udało mu się zapamiętać niektóre zadania, które wykonywał np. czytanie na czas oraz pisanie krótkich form wypowiedzi. Wspomnienie o "słynnym czytaniu ze stoperem" może sugerować, że to konkretne zadanie miało duże znaczenie dla badanego. Może to wiązać się z silnymi emocjami, takimi jak stres, presja, niepewność czy lęk przed oceną, bowiem umiejętności czytania i pisanania stanowiły dla Aleksandra szczególne wyzwanie na etapie edukacji szkolnej:

To wyglądało tak, że mama mnie zaprowadziła w to miejsce i ja teraz tak się domyślałam, że to był albo psycholog albo logopeda, ktoś z kim ja się spotkałem, z dwiema różnymi paniami i robiłem badania, układałem jakieś klocki, czytałem na czas, miałem formułować jakieś krótkie formy wypowiedzi, rozmowa o regułkach, o trudnych wyrazach jak pisać i tak dalej, no i to czytanie słynne z tym stoperem co mierzyli.

Z doświadczeń moich badanych wynika, że sposób, w jaki dowiedzieli się o diagnozie dysleksji, miał dla nich bardzo duże znaczenie. **Antoni** nie wspomina tego wydarzenia autobiograficznego pozytywnie, ponieważ w jego przekonaniu diagnoza jednocześnie oznaczała, że jest gorszy od innych:

Pamiętam, że wzięła mnie mama z lekcji do poradni i pamiętam, że w poradni powiedziała (badacz: pedagog lub psycholog), że ja mam dysleksję i ja zupełnie nie wiedziałem co to znaczy i po prostu poczułam się jak jakiś gorszy, rozplakałem się. Czułem się jakbym miał jakąś niepełnosprawność w sobie, a nigdy, nigdy na moim poziomie edukacji na pewno inteligencją nie odstawałem od innych i poziomem. (...) jakąś ujmą, sprawiało mi to przykrość.

W wypowiedzi Antoniego można odnaleźć pewną dziecięcą bezradność, która towarzyszyła mu w procesie diagnostycznym, bowiem to dorośli całkowicie decydowali o tym,

jak będzie przebiegał ten proces i nie zadbali o zapewnienie dziecku podstawowej potrzeby, jaką jest poczucie bezpieczeństwa. W jego przeżyciu to, co wtedy myślał i czuł, jako kilkunastoletnie dziecko, nie było brane pod uwagę przez dorosłych. Takie doświadczenia wiążą się z bardzo silnymi emocjami, Antoni przypomina sobie swoją reakcję w momencie poinformowania go o diagnozie, czyli płacz. Sytuacja, w której specjalista oznajmia dziecku wynik przeprowadzonego badania, przypomina scenę, w której to lekarz oznajmia swojemu pacjentowi druzgocącą diagnozę. Reakcja Antoniego na diagnozę dysleksji i reakcja hipotetycznego pacjenta na np. diagnozę nowotworu złośliwego byłyby taka sama – płacz. W tej wypowiedzi pojawia się także określony, stereotypowy sposób rozumienia niepełnosprawności, czyli jako dysfunkcji przede wszystkim intelektualnej.

Emilia dzieli się swoim przeżyciem, które dotyczyło reakcji jej matki na fakt, że ona, czyli jej córka, otrzymała diagnozę dysleksji:

Moja mama miała gorszą reakcję, bo mi opowiadała. Byłam diagnozowana dość wcześnie, około 3-4 klasy podstawówki, i ona mówiła mi, że poszła do osoby, która akurat diagnozowała mnie i powiedziała, że to niemożliwe żebym miała dysleksję „bo nie jestem głupia”. Miałam inteligencję badaną i miałam wskaźnik ponad normę i ona powiedziała, że tak, faktycznie, jeśli chodzi o IQ to jest na bardzo wysokim poziomie jak na mój wiek, ale w dalszym ciągu jestem dyslektykiem i trzeba będzie nade mną troszeczkę inaczej popracować.

Matka Emilii w swojej retoryce przyjęła przekonanie, które pojawiło się już w narracji Antoniego, że dysleksję należy traktować jako formę niepełnosprawności intelektualnej. W jej wypowiedzi można dostrzec obecność stereotypowego, upraszczającego i krzywdzącego myślenia, które zakłada, że "osoby z dysleksją są głupsze". Stereotypy społeczne traktują jako pewną strukturę poznawczą (reprezentację umysłową), która obejmuje wiedzę, przekonania i oczekiwania danej osoby w stosunku do niektórych grup społecznych (Macrae i in., 1999, s. 40). Jak podkreślają autorzy tej definicji, stereotypy powstają w obrębie społecznego kontekstu funkcjonowania danej osoby i są rozpowszechniane wśród członków danej grupy albo wśród całego społeczeństwa. Stereotypy wynikają z dokonywania kategoryzacji jednostek na grupy ze względu na różne atrybuty, np. faktu posiadania dysleksji, przy czym sam fakt dokonania kategoryzacji nie musi rozwijać stereotypu. Jak piszą autorzy „sam stereotyp rozwija się dopiero wówczas, gdy u obserwatora gromadzi się wiedza i powstaje zbiór przekonań na temat danej grupy, umożliwiających dokonanie ogólnej charakterystyki owej grupy” (Macrae i in.,

1999, s. 45). Ich obecność może przyczyniać się do utrzymywania hierarchii społecznych poprzez wyodrębnianie i marginalizację określonych grup społecznych. Stereotypy mają wpływ na postawy jednostek w stosunku do innych grup i mogą prowadzić do występowania zachowań dyskryminacyjnych, uprzedzeń i segregacji społecznej wobec tych grup.

W drugiej części wypowiedzi Emilii pojawia się fraza "muszą nade mną popracować", co manifestuje bierność wypowiadającej te słowa osoby. W tym kontekście, aktywność i kontrolę nad procesem oddała w ręce innych jednostek, które były odpowiedzialne za "naprawianie" lub "trenowanie". W szerszym kontekście społeczno-edukacyjnym, to odzwierciedlenie procesu funkcjonowania systemu "naprawczego," którego celem jest modyfikowanie lub korygowanie jednostek uznawanych za "uszkodzone" lub "niewłaściwie funkcjonujące." Ten sposób myślenia jest związany z podejściem medycznym i korekcyjnym, które skupia się na identyfikowaniu i naprawianiu indywidualnych "defektów" lub "niedoskonałości" osób w celu spełnienia określonych norm.

Nikodem w swojej wypowiedzi porusza wątek, który dotyczy prawdopodobnie diagnozy dysleksji głębokiej, co oznacza w praktyce szkolnej, zgodnie z obowiązującymi regulacjami prawnymi¹⁵, że może być zwolniony z nauki drugiego języka obcego:

(...) nie mam pojęcia jak to się dzieje, z tego też powodu w gimnazjum odstąpiłem od nauki drugiego języka, miałem takie papiery, że mogłem się uczyć tylko jednego, a drugiego nie musiałem.

Warto podkreślić, że badany nie wiedział, dlaczego był zwolniony z nauki drugiego języka na tym etapie edukacji szkolnej. Opisał to słowami „miałem takie papiery”, jednak ani nikt nie wytłumaczył mu powodu, ani sam nie wykazał inicjatywy, aby uzyskać takie informacje i poszerzyć swoją świadomość.

Doświadczenia badanych studentów i doktorantów w zakresie nadawanych znaczeń diagnozie dysleksji są skrajnie różne. Dla **Jana** informacja o otrzymanej diagnozie dysleksji nie była znaczącym wydarzeniem, nie wpłynęła na zmianę postrzegania siebie, jedynie zmobilizowała do zwiększonej pracy:

¹⁵ Rozporządzenie MEN z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych „§ 2. Uczniowie z wadą słuchu, z głęboką dysleksją rozwojową, z afazją, z niepełnosprawnościami sprzężonymi lub z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, którzy przed dniem 1 września 2023 r. zostali zwolnieni z nauki drugiego języka obcego nowożytnego na podstawie § 6 ust. 1 i 2 rozporządzenia zmienianego w § 1, w brzmieniu dotychczasowym, są zwolnieni z nauki drugiego języka obcego nowożytnego do końca danego etapu edukacyjnego.

Przyjąłem bardzo na chłodno, nic się kompletnie nie zmieniło od tego czy dowiedziałem się, że ja ją mam. Spoko, nie jest to żadna ciężka choroba, to jest coś z czym mam problem, więc przyjąłem bardzo na chłodno i wiedziałem, że będę musiał zmusić się do tego, żeby ją wyćwiczyć. To w sumie było jedyne co musiałem przyjąć kolokwialnie mówiąc „na klatę”, ale nie było żadnych załamań, że „ojezu jestem chory”.

Zupełnie inaczej opisuje to wydarzenie **Zuzanna**, dla której otrzymanie diagnozy było na tyle trudnym, być może noszącym znamiona traumatycznego, wydarzeniem, że dopiero po wielu latach od diagnozy była w stanie przeczytać treść dokumentu:

Ja tą diagnozę miałam, to po prostu schowałam w jakichś papierach, żeby nikt tego nie widział ani nie czytał, teraz się pierwszy raz odważyłam to przeczytać, no i było mi przykro, było mi bardzo przykro...

Dla **Jakuba** najważniejszym aspektem w otrzymaniu opinii psychologiczno-pedagogicznej o diagnozie dysleksji okazały się jej implikacje praktyczne pod postacią dostosowania czasu na egzaminie zewnętrznym z matematyki:

Dla mnie to jedyne co było najważniejsze związanego z tym papierkiem, że będę miał właśnie wydłużony czas i najbardziej mi chodzi o ten wydłużony czas na matematyce.

Stosunek Jakuba do diagnozy można analizować na podstawie użycia zwrotu "tym papierkiem", który wskazuje na postrzeganie diagnozy jako czegoś mało istotnego i traktowanego wyłącznie w kontekście instrumentalnym. Analiza tego zwrotu pozwala przypuszczać, że Jakub nie identyfikuje się z diagnozą dysleksji na poziomie tożsamościowym. Wynika to z analogii, którą stosuje, porównując diagnozę do przedmiotu codziennego użytku, który można wyrzucić, co sugeruje, że diagnoza dysleksji nie jest dla niego kluczowym elementem jego tożsamości. Wypowiedź **Julii** stanowi niejako poszerzenie omawianego zjawiska „praktyczności” diagnozy, bo dodaje, że w momencie, kiedy owe profity przestały być dostępne ze względu na ukończenie szkoły, to jej stosunek do dysleksji się zmienił, ponieważ była już „bezużyteczna”, czyli „bez znaczenia”:

Pod względem takim czysto praktycznym, biorąc pod uwagę moje doświadczenia, to jest po prostu stwierdzenie, papierek, które czasami coś daje, ale no tak naprawdę w sumie po zakończeniu etapu edukacji, po liceum, to tak naprawdę to jest coś co się niby ma, ale jest to całkowicie bez znaczenia.

Lena natomiast doszła do wniosku, że sam dokument (ponownie pojawia się zwrot „papier”) oprócz formalnej diagnozy zawiera w sobie także inne, ważne dla niej informacje. Lena dowiedziała się, nad jakimi obszarami może nadal pracować, co z kolei mogło pozytywnie wpłynąć na większą wyrozumiałość wobec siebie. Diagnoza bowiem z założenia powinna także wskazać mocne strony dziecka oraz konkretne strategie uczenia się adekwatne do potrzeb i możliwości diagnozowanej osoby, mając na uwadze w szczególności kontekst szkolny (Guisse i in., 2016). O procesie diagnostycznym i postdiagnostycznym stanowi także Rozporządzenie dotyczące zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej z dnia 9 sierpnia 2017 r. i reguluje (§ 20. 1.), że jednym z zadań nauczycieli, wychowawców czy specjalistów szkolnych (np. pedagoga) jest „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 działań”, Inne Rozporządzenie dotyczące wydawania orzeczeń i opinii (z dnia 7 września 2017 r.) stanowi o tym, że poradnie powinny posiadać takie narzędzia diagnostyczne, które umożliwią „ocenę indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych” (§ 3. 1.). To pokazuje, że celem prowadzonej diagnozy, już według obecnych przepisów prawa, nie jest jedynie koncentracja na obszarach deficytowych i ich opis, ale także współpraca ze środowiskiem szkolnym i zwrócenie uwagi na bariery edukacyjne w celu polepszenia jakości funkcjonowania dziecka.

Badana powiedziała, że sam moment otrzymania diagnozy nie był dla niej szokujący, ponieważ jeszcze przed formalnym potwierdzeniem diagnozy była przekonana, że takową otrzyma. To może wskazywać na to, że Lena była wcześniej świadoma swoich trudności, co wpłynęło na jej podejście do diagnozy oraz umożliwiło jej bardziej zrównoważoną reakcję na nią:

Szczerze... dosyć ciekawe pytanie, bo z jednej strony uważam, że ona nic nie zmieniła, ponieważ to było takie wiadome, że po prostu tak jest, dla mnie miało takie znaczenie, że więcej rzeczy o sobie mogłam wiedzieć, bo jednak ta diagnoza, że dostaje się papier,

że ma się dysleksję to jedno, ale cała interpretacja też dużo daje, że mam na przykład obniżone kompetencje słuchowe, to też daje pewne pole do większej wyrozumiałości i co tam można bardziej nad tym pracować.

Dla **Liliany** moment otrzymania diagnozy okazał się być krytycznym wydarzeniem o charakterze terapeutycznym, bo przyniósł upragnione poczucie zrozumienia i ulgi. Reid (2018, s. 89) zwraca uwagę na to, że sytuacja formalnej diagnozy może być dla dziecka sama w sobie stresująca, dlatego należy przeprowadzić ją „z wyczuciem i rozsądkiem”. Liliana w swojej wypowiedzi nawiązuje także do kolejnego krzywdzącego stereotypu, który sugeruje, że dysleksja to tak naprawdę lenistwo:

Nagle stwierdziłem, że wszystko ma sens, że nie jestem leniwym dzieckiem tylko kimś kto potrzebuje więcej uwagi, więcej czasu, zdecydowanie więcej czasu na pewne informacje, więc to było takie poczucie ulgi.

Emilia również zwraca uwagę na poczucie ulgi, które towarzyszyło jej po uzyskaniu diagnozy dysleksji i opisuje to za pomocą sformułowania „to nie jest moja wina”:

(...) też miałam wytłumaczenie, że moje koleżanki są takie biegłe z języka polskiego, wszystko pięknie im idzie, a ja dostaję całe czerwone prace i nie wiedziałam z czego to wynika, a wtedy (badacz: po diagnozie dysleksji) wiedziałam, że to nie jest moja wina, po prostu nie mam wyczucia w tym co robię, a koleżanki mają i lepiej im to idzie niż mi.

Na zakończenie tego podrozdziału przywołuję trzy wypowiedzi, które odnoszą się do diagnozy dysleksji, ale w szerszym ujęciu, bo koncentrują się na kontekście społecznym. Pierwsza wypowiedź, **Wiktorii**, czyli 38-letniej doktorantki, zwraca uwagę na to, że w czasie, kiedy ona uzyskała diagnozę dysleksji i dyskalkulii, czyli koniec lat 90-tych, był to właściwie początkowy etap rozwoju procesu diagnozowania dysleksji w Polsce:

Ja mam takie przekonanie, że ta moja diagnoza, która była 20 parę lat temu, to był tak naprawdę raczkujący, taki początek zdiagnozowania tego zjawiska, jako kategoria.

Natomiast pozostałe dwie wypowiedzi odnoszą się do zjawiska naddiagnozy i zarzucają polskiemu poradnictwu psychologiczno-pedagogicznemu nierzetelność wykonywanych diagnoz. **Maja** opowiada o tym zjawisku z perspektywy nauczyciela języka polskiego w liceum. Wypowiedź ta nakreśla problem, który polega na tym, że rodzice mają możliwość przeprowadzenia diagnozy dysleksji zarówno w poradni publicznej jak i niepublicznej, bez informowania o tym wzajemnie tych miejsc:

Niestety te opinie ze szkoły średniej są bardzo często wystawiane na szczególne zamówienie rodziców. Opinie z poradni publicznych, które my mamy mówią wprost, dziecko powinno być skierowane tu i tu, ale matka przynosi drugą opinię, gdzie jest napisane, że dziecko na przykład cierpi na liczne trudności w uczeniu się i my jako szkoła powinniśmy zastosować to i tamto. I teraz pytanie, która opinia jest prawdziwa? Ta weryfikacja problemów jest bardzo trudna. Te opinie z liceum nie wiem, na ile by były skuteczne.

Z drugiej strony, należy mieć na uwadze, że jeżeli poruszamy się w obrębie podejścia medycznego (kliniczno-diagnostycznego), gdzie dysleksja jest traktowana jako rozwojowe zaburzenia uczenia się, to przecież można uznać, że ze społecznego punktu widzenia sytuacja jest podobna do sytuacji diagnozy lekarskiej. Pacjent może zasięgnąć opinii różnych lekarzy i otrzymać od nich różne diagnozy, czasem sprzeczne. Taka sytuacja nie jest napiętnowana społecznie, a nawet zalecana. Wypowiedź **Hanny** choć dotyczy tego samego zjawiska, to przedstawia je z odmiennego punktu widzenia, czyli z perspektywy uczennicy liceum. W jej osobistym doświadczeniu diagnoza dysleksji, którą ona posiadała, ze względu na związane z nią korzyści (wydłużony czas na egzaminach zewnętrznych) była czymś, czego jej rówieśnicy również pragnęli. Badana dodaje zwrot "niestety", co implikuje, że z jej perspektywy to zjawisko nie wydawało się pozytywne lub korzystne:

Jak byłam w liceum to było dość popularne robienie sobie opinii dyslektycznych niestety, żeby mieć więcej czasu na maturze.

Wątpliwości co do rzetelności wystawianych diagnoz dysleksji w poradniach psychologiczno-pedagogicznych pojawiły się między innymi jako odpowiedź na informację, że w 2003 roku diagnozę dysleksji w Sopocie miał niemalże co drugi uczeń ze szkoły podstawowej (43%) i niemalże co trzeci uczeń w Gdańsku (29%) (Bogdanowicz i Adryjanek,

2009, s. 35), co znacznie przekracza wyniki badań, które wskazują, że rozpowszechnienie dysleksji w populacji wynosi 10-15% (Jaklewicz i in., 1973). Dodatkowo, zauważono duże różnice między poszczególnymi województwami w kwestii osób z dysleksją, które pisały sprawdzian gimnazjalny, bo w 2008 roku w województwie podkarpackim tylko 5,34% uczniów posiadało dysleksję, a w województwie pomorskim już 15,94% (Pecyna, 2011, s. 206). Zwrócono wówczas uwagę na to, że diagnozy dysleksji w dużych miastach są bardziej powszechne, co wiąże się z większą dostępnością do poradni oraz wyższą świadomością na temat dysleksji, zarówno wśród rodziców jak i nauczycieli. Bogdanowicz i Adryjanek (2009, s. 35-36) piszą także o próbie symulowania dysleksji w celu otrzymania diagnozy i co za tym idzie korzyści w formie wydłużonego czasu na egzaminach zewnętrznych. W wypowiedziach moich badanych również pojawiło się postrzeganie diagnozy dysleksji przez pryzmat otrzymanych dostosowań, autorki określiły to jako „niepokojące zjawisko” (2009, s. 36).

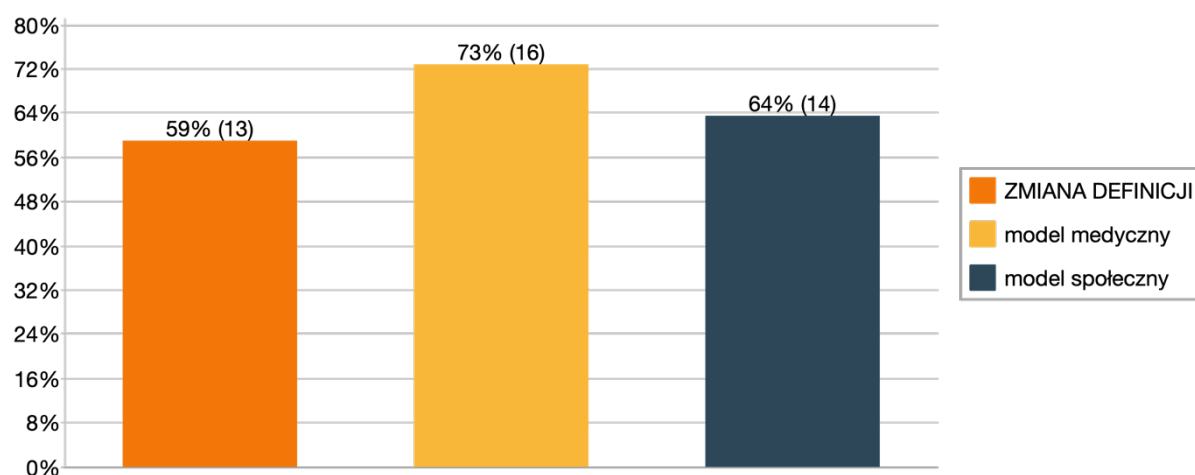
5.1.2 Zderzenie modelu medycznego i społecznego postrzegania dysleksji

Badani studenci i doktoranci zostali zapytani o to, czym dla nich jest dysleksja, co bezpośrednio odnosi się do jednego z pytań badawczych, dlatego ten podrozdział koncentruje się na sposobach „mówienia” o dysleksji. Analizy zebranego materiału badawczego pozwoliły na wyodrębnienie dwóch kategorii głównych, czyli sposobów postrzegania dysleksji – przez pryzmat modelu medycznego i społecznego. Trzecia zidentyfikowana przeze mnie kategoria dotyczy zmiany podejścia do rozumienia własnej dysleksji.

Na etapie analizy zebranego materiału badawczego w programie MAXQDA w ramach kodu głównego „definicje dysleksji” wyłoniłam trzy subkody - model medyczny, zmiana definicji i model społeczny. Poniższy wykres (Rysunek 6) przedstawiający wyniki badań w formie ilościowej porządkuje treści, które zawarte są w tym podrozdziale oraz stanowi punkt wyjścia do dalszych pogłębionych analiz jakościowych. Wynika z niego, że:

- 73% moich badanych (16 osób) na jakimś etapie swojego życia zdefiniowało dysleksję w kategoriach modelu medycznego,
- 59% moich badanych (13 osób) zmieniło w jakiś sposób osobiste definicje dysleksji, a co za tym idzie także znaczenia jej nadawane,
- 64% moich badanych (14 osób) na jakimś etapie swojego życia zdefiniowało dysleksję w kategoriach modelu społecznego.

Rysunek 6. Analiza subkodów w kodzie głównym „definicje dysleksji” w programie MAXQDA



Źródło: opracowanie własne.

Zbliżona ilość moich badanych definiowała dysleksję w ramach modelu zarówno medycznego jak i społecznego (Rysunek 6). Dodatkowo, wypowiedzi 13 badanych zostały zakwalifikowane do obu modeli, co jest bardzo interesujące, bo oznacza, że osoby te na różnych etapach swojego życia rozumiały dysleksję albo w paradygmacie medycznym albo społecznym. To z kolei oznacza, że postrzeganie dysleksji zmienia się, jest dynamiczne. Zapytałam badanych, czym dla nich jest dysleksja po to, aby uzyskać niepowtarzalne, bo osobiste, definicje dysleksji, ale odpowiedź na to pytanie okazała się być skomplikowanym i wieloznacznym polem do analiz. Jeden z badanych, Nikodem, swoją odpowiedź rozpoczął od pytania:

A jaka jest fachowa definicja dysleksji? (śmiech)

Odpowiedź **Nikodema** pokazuje dwie ważne kwestie, które należy wziąć pod uwagę podczas analiz zebranego materiału badawczego za pomocą wywiadu narracyjnego. Po pierwsze, jego postawa (wyczuwalne napięcie), ton głosu (niepewny, przyciszony) oraz nerwowy śmiech świadczą o tym, że początkowo odpowiedź na to pytanie była dla Nikodema stresująca. Na jego przykładzie można zauważyć, że wejście w rolę narratora, który snuje opowieść o sobie, może być trudne. Po drugie, odpowiedź badanego wskazuje na to, że chciałby „prawidłowo” odpowiedzieć na zadane przeze mnie pytanie, dlatego początkowo szuka definicji konstruowanych w ramach dyskursu naukowego, a nie osobistego, niejako zakładając, że badacz tego oczekuje. Dopiero w późniejszym etapie rozmowy zaczyna dzielić się

osobistymi refleksjami, porzucając to, co „fachowe” i pozwalając sobie na dopuszczenie do głosu własnych przemyśleń.

Inny, bardzo ważny z perspektywy dalszych analiz, sposób odpowiedzi na moje pytanie (Czym dla Ciebie jest dysleksja?) rozpoczyna się od podkreślenia osób badanych, że to ich osobiste, i co za tym idzie, niepowtarzalne doświadczenia ukształtowały ich postrzeganie dysleksji. Świadczą o tym poniższe wypowiedzi:

Oliwia

(...) zaznaczam, że mówię o sobie, bo każdy dyslektyk jest inny i to jest bardzo szerokie spektrum.

Pola

Ja znam swój przypadek, nie wiem jak mają inni.

To przypomina o tym, iż danych zebranych za pomocą wywiadów narracyjnych nie należy generalizować oraz, że każda narracja, a w tym doświadczenia edukacyjne związane z dysleksją, są wyjątkowe. Różnice indywidualne w doświadczaniu dysleksji to aspekt, na który literatura przedmiotu często zwraca uwagę (Reid, 2018, s. 39). W podrozdziale teoretycznym dotyczącym próby syntezy modelu medycznego i społecznego przywołałam m.in. koncepcję Frith (1999), która stworzyła wielopoziomowy model postrzegania dysleksji i zwróciła uwagę na rolę kontekstu kulturowego czy obszaru relacji z innymi osobami.

Przechodząc już do analizy dwóch, kluczowych sposobów postrzegania dysleksji, to okazuje się, że w początkowych wypowiedziach dotyczących definicji dysleksji dominowała ta konstruowana przez pryzmat modelu medycznego. Poniższe definicje przypominają tę zaczerpniętą z ICD-11 (2019), która brzmi „rozwojowe zaburzenia uczenia się w zakresie czytania”. Poniższe wypowiedzi zarówno Julii jak i Marii zostały zakwalifikowane tylko do modelu medycznego, co oznacza, że ich sposób definiowania dysleksji nie zmienił się na przestrzeni życia.

Maria

Dysleksja według mnie jest zaburzeniem rozwojowym, polegającym na trudnościach w nauce, w całym procesie szkolnym.

Julia

Stwierdzenie, zdiagnozowanym zaburzeniem rozwojowym w kontekście pisania, czytania.

Nikodem, czyli badany, który miał trudność z konstruowaniem własnej narracji w początkowym etapie rozmowy, w swoich późniejszych wypowiedziach użył wielu określeń, które świadczą o tym, że bliskie jest mu postrzeganie dysleksji w kategoriach modelu medycznego: „zaburzenie”, „niezdolność”, „problem”, „wyleczyć”, „trening”, „usunąć”. Z definicji badanego jasno wynika, że jego zdaniem dysleksja może zostać przezwyciężona za pomocą odpowiednich metod terapeutycznych. Dalsza część wypowiedzi sugeruje, że Nikodem jeszcze takowych nie znalazł, lecz wciąż poszukuje:

(...) nie tyle choroby co bardziej zaburzenia, które da się wyleczyć jakimiś sposobami, jakimś treningiem da się usunąć. (...) Jakąś niezdolnością do rozumienia, kojarzenia faktów językowych, problemów z języka polskiego i wszystkiego co się z tym wiąże, rozumienia pewnych rzeczy.

W osobistej narracji **Hanny** dysleksja jest postrzegana jako jej słabość. Dodatkowo, wraz ze wzrostem świadomości na temat swoich trudności i umiejętnością identyfikacji ich w doświadczeniu edukacyjnym, zawodowym czy prywatnym pojawia się złość, irytacja:

Myślę, że dla mnie no to jest taka jakaś rzecz, która sprawia, że nie do końca wszystko mi się synchronizuje w głowie. (...) No i też myślę, że dysleksja jest taką słabością w pewnym sensie. Tak jakby moje pisanie nie nadążało nad tym, co chciałabym napisać, nad tym co wiem czy myślę, i to jest często denerwujące.

W retrospekcji znacznej większości badanych to aspekt czytania okazał się być tym, który sprawiał najwięcej wyzwań już od samego początku edukacji. **Maja** szczegółowo opisuje, na czym polegały jej trudności w nauce czytania i pisania oraz zaznacza, że pojawiły się od pierwszego roku nauki szkolnej. Z wypowiedzi badanej wynika, że towarzyszyły jej między innymi trudności w analizie i syntezie fonemowej:

Problemy ogólnie z pisanem i czytaniem już były na etapie zerówki. Ja nie chodziłam do przedszkola, więc te problemy były właściwie od pierwszego roku nauki, to były

litery lustrzane, to były problemy z wystawianiem się, to były problemy z głoskowaniem, na przykład umiałam rozłożyć wyraz na głoski „kot”, ale nie umiałam go złożyć z powrotem.

Inna studentka z dysleksją, **Oliwia**, wspominając czynność czytania na etapie edukacji szkolnej, przypomina sobie jakie emocje jej towarzyszyły. Był to przede wszystkim lęk przed ośmieszeniem przed rówieśnikami oraz lęk przed porażką. Ta nieprzyjemna emocja towarzyszy Oliwii do dziś podczas czytania na głos, tak samo wolniejsze tempo czytania oraz popełniane błędy:

Pamiętam, że ja tak bardzo bałam się czytać i do dzisiaj mam taki lęk przed czytaniem głośnym, bo dzieci się ze mnie śmiały, więc mi to zostało i czytam troszeczkę wolniej, przekręcam wyrazy.

Franciszek dodaje także, że oprócz opanowania prawidłowej techniki i tempa czytania, trudnością było także rozumienie czytanych treści.

(...) największy chyba problem u mnie to było z czytaniem na głos, że jeżeli czytam coś na głos to często nie myślę nad tym, że to czytam i to mi wszystko wypada.

Kolejny aspekt, który wybrzmiewał u większości badanych dotyczył trudności w pisaniu, np. popełnianie błędów ortograficznych. **Aleksander** w żartobliwy sposób opisuje to zjawisko, śmiejąc się przy tym:

I dużo błędów, bardzo dużo, byłem mistrzem ortografii, w tę drugą stronę.

Natomiast **Antoni** dodaje:

(...) potrafiłem z dyktanda na przykład z „ó” dostać raz szóstkę, wszystko poprawnie, a potem z tego samego tematu jedynek.

Trudności w doświadczeniu **Leny** obejmowały nie tylko błędy ortograficzne, ale dotyczyły w ogóle umiejętności wypowiadania się na piśmie, ale także ekspresji słownej, co przez jej mamę zostało określone jako „ciężka mowa”:

W dużej mierze uważam, że to się przejawiało właśnie w pisaniu. Na początku w podstawówce i w gimnazjum miałam taką trudność w wyrażeniu tego co mam na myśli, ta „ciężka mowa” jak to moja mama mówiła, więc w taki sposób się objawiała, no i błędy każdego rodzaju, nie tylko ortograficzne, ale czy leksyka, czy gramatyka, wszystko.

Warto zwrócić uwagę na to, że trudności opisane przez Lenę być może dotyczyły także rozwojowego zaburzenia języka (ang. *Developmental Language Disorder*, skrót „DLD”), które w ICD-11 (2019) mieści się w kategorii zaburzeń neurorozwojowych, tak samo jak dysleksja, ponieważ wymienione przez nią symptomy (np. zaburzenia mowy w wieku szkolnym) są charakterystyczne dla DLD, ale nie dysleksji. Ponadto, DLD i dysleksja często współwystępują (ICD-11, 2019). Nie można jednak tego stwierdzić z powodu braku diagnozy, o której badana jednak w swojej narracji nie wspominała. Poza tym, doświadczenie Leny pokazuje, że dysleksja pośrednio miała wpływ na relację z innymi osobami, ponieważ miała trudność w sformułowaniu swoich myśli. To z kolei mogło negatywnie wpływać na otwartość i komunikatywność w relacjach.

Kolejny symptom wymieniany przez badanych, pisząc językiem diagnostyczno-klinicznym, to trudności z prawidłowym zapisem liter podobnych do siebie pod względem graficznym oraz jakością grafii, o czym świadczy fragment wypowiedzi wielu z nich, między innymi **Marii**:

(...) mimo dobrych wyników w nauce miałam problem z grafią, z pismem, myliły mi się litery „d-p-b”.

Aleksander zwraca uwagę nie tylko na sam fakt doświadczanych trudności z czytelnym zapisem, co prawdopodobnie odnosiło się do jego diagnozy dysgrafii, o której poinformował na początku rozmowy, ale także na konsekwencje, jakie to za sobą niosło. Wypowiedź ta nacechowana jest silnymi emocjami badanego:

Najtrudniejsze dla mnie było pamiętać czytanie własnego pisma, nienawidziłem tego, jak miałem przeczytać własne pismo to było straszne.

Część badanych wyraźnie zaznacza, że wyzwaniem oprócz czytania i pisania była nauka języków obcych, jako najczęściej wymieniany pojawił się język angielski. Wypowiedź **Hanny** opisuje charakter doświadczanych trudności w nauce tego języka:

Bardzo dużym problemem był dla mnie, przynajmniej w późniejszych latach edukacji, nie tyle język polski co język obcy, angielski. Po prostu to było dla mnie nie do zrobienia, kiedy ja zamieniam litery kolejnością w słowach, czy po prostu pisze fonetycznie i nie jestem w stanie nad tym zapanować.

Hanna swoją wypowiedź kończy bardzo wymownym stwierdzeniem, które z jednej strony pokazuje, że podjęła próbę opanowania swoich trudności, a z drugiej strony, że czuje się wobec nich bezsilna i zrezygnowana.

W doświadczeniu edukacyjnym **Leona** istotnym dla niego problemem oprócz czytania okazała się trudność z przyswajaniem informacji podawanych kanałem słuchowym:

U mnie to na pewno była większa trudność z uczeniem się na pamięć, przekręcanie wyrazów podczas czytania i myślę, że to takie główne rzeczy jakie miałem.

Na inne przejawy dysleksji na etapie edukacji szkolnej zwraca uwagę **Antoni**. W kontekście jego doświadczeń, dysleksja współwystępowała z zaburzeniami koncentracji uwagi:

(...) miałem właśnie taki problem, że po prostu masa myśli, natłok szczególnie w pisaniu, tysiąc wątków i jak sobie poradzić?

Pola swoje objawy dysleksji na etapie edukacji szkolnej dostrzegała na różnych przedmiotach szkolnych, np. na języku polskim, języku angielskim czy geografii. Badana do opisu tych doświadczeń używa takich zabiegów językowych jak wyolbrzymianie oraz generalizowanie, co przejawia się w sformułowaniach „nigdy nie widziałam niczego” lub „potrafiłam dwie godziny spędzić i nic”. Wykorzystanie takich form wypowiedzi podkreśliło intensywność tych wydarzeń oraz ich dramatyczny charakter:

W późniejszych klasach na mapie, nigdy nie widziałam niczego na mapie, ja nie potrafiłam niczego zobaczyć. Uczenie się północ, południe, to było też dla mnie jakieś... wschód, zachód to długo zanim się zorientowałam. Późno zaczęłam odróżniać

lewą i prawą stronę, z zegarkiem miałam duży problem bardzo długo, z czym ja jeszcze miałam problem... na pewno problem czysto gramatyczny z częściami mowy – rzeczownik, czasownik, przymiotnik, nie umiałam się tylko nauczyć, potrafiłam dwie godziny spędzić i nic. Dochodzi jeszcze hardcore języków obcych, szły mi bardzo fatalnie (...).

Dla części badanych, w tym dla **Jana**, definicja dysleksji wpisująca się w model medyczny, koncentrująca się wokół kategorii deficytu oraz listy symptomów, wydaje się nieadekwatna i niewystarczająca:

Nazwałem to problemem, też nie wiem czy to odpowiednia nazwa.

Wypowiedź Jana stanowi przykład otwarcia się na „pulsującą kategorię” (Rutkowiak, 2005) i zmianę paradygmatyczną – z modelu medycznego na społeczny, zgodną z koncepcją neuroróżnorodności. Taki sposób postrzegania dysleksji okazał się bliski dla wielu badanych studentów i doktorantów z dysleksją. Analiza przypadku **Laury** pokazuje, że nadawane przez nią znaczenia dysleksji zmieniły się na przestrzeni życia - od modelu medycznego do modelu społecznego. Poniższy cytat stanowi fragment jednej, bardzo długiej wypowiedzi badanej i świadczy o dokonanej redefinicji dysleksji. W wypowiedzi badanej odnajduję zwrot, który wskazuje na model medyczny, czyli sformułowanie „specyficzny”. Kojarzy się z popularną w Polsce definicją rozpowszechnioną przez badaczkę Martę Bogdanowicz, czyli „specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu” (2005). Laura na bazie tej definicji dysleksji tworzy własną, która jest niejako hybrydą modelu medycznego i społecznego. Badana bowiem do określenia „specyficzny” dodaje „sposób nauki”, co w efekcie wskazuje na osadzenie w społecznym modelu rozumienia dysleksji. Laura próbuje w tej samej wypowiedzi zidentyfikować powód tej zmiany i według wynika ze zwiększonej świadomości na temat dysleksji:

(...) wydawało mi się, że to są jakieś takie trudności właśnie w uczeniu się, a bardziej właśnie w zapamiętywaniu takich reguł właśnie interpunkcja, związane z ortografią. Mam wrażenie, że całe życie w takim przeświadczeniu żyłam. (...) dopiero teraz jako osoba na studiach połączyłam fakty powiedzmy, że to mogło być stąd. Teraz myślę, że dysleksja to jest specyficzny sposób nauki, który bym musiała wdrożyć i żałuję, że tak późno sobie uświadomiłam.

Warto dodać, że szczegółowa analiza wszystkich 13 przypadków, które zostały przypisane do kodu „zmiana definicji” pokazała, że żaden nie przebiega w odwrotnym kierunku, czyli z modelu społecznego na medyczny.

W wielu wypowiedziach moich badanych można dostrzec pewien dualizm, co świadczy o tym, że tworzą obecnie własną definicję, która na tym etapie wpisuje się w oba modele. **Maja** z jednej strony używa sformułowania wpisującego się w język medyczny, czyli „trudności”, ale kontynuuje swoją wypowiedź zaznaczając, że dysleksja to inny sposób myślenia i jednocześnie podkreśla, że jest to jej zasób, który pozytywnie ją wyróżnia na tle większości:

Dla mnie to jest wyzwanie. To są takie trudności, które wpływają na to, w jaki sposób się uczę, w jaki sposób przyswajam pewne informacje, ale to nie oznacza, że nie potrafię przyswoić tych informacji, tylko ktoś musi mi wskazać, gdzie leży trudność oraz w jaki sposób nad nią pracować, żeby zniwelować efekt tej trudności. Niektóre rzeczy opanowuję dłużej, ale dysleksja też sprawia, że troszeczkę inaczej myślę, więc część rzeczy idzie mi zdecydowanie łatwiej niż reprezentatywnej grupie osób.

W wypowiedziach badanych studentów i doktorantów pojawiają się sformułowania, które dotyczą odmiennej od większości, czyli od osób o typowym rozwoju w odniesieniu do czytania i pisanie, percepcji rzeczywistości, sposobów uczenia się czy po prostu funkcjonowania. Z wypowiedzi badanych wynika, że podkreślenie tejże „inności” w różnych sferach jest dla nich szczególnie ważne, o czym świadczą wybrane fragmenty:

Amelia

Dysleksja jest dla mnie takim odmiennym poznawaniem świata. Zauważyłam, że mam taki swój indywidualny tok nauki, który jest odmienny od reszty moich znajomych.

Maja

Dysleksja to nie jest tylko ortografia. Dysleksja to jest naprawdę sposób myślenia.

Dla **Antoniego** ważne było podkreślenie, że inność („inne spojrzenie”) jest możliwa do zidentyfikowania dopiero wtedy, kiedy zderza się z osobami o typowym, lub jak to określa badany – „normalnym” rozwoju. Użycie tego słowa jest znaczące, ponieważ jego przeciwieństwem jest określenie o zabarwieniu pejoratywnym, czyli „anormalny/nienormalny”. Antoni opowiada o tym, że to co stanowiło „normę” dla jego

otoczenia, nie było w zgodzie z tym, w jaki sposób on postrzegał tę kategorię, np. w kwestii pisma. Badany podjął aktywną próbę „wpisania się do normy”, co przejawiało się w takich momentach jego życia, w których np. czytał książki, aby przyswoić sobie prawidłowy zapis pod względem ortograficznym. To odnosi się do technik dyscyplinujących Foucaulta (2020, s. 296-297) i jego spostrzeżenia odnośnie instytucji (np. szkoły) jako takiej, która tworzy binarne podziały i piętnuje je np. poprzez procedury indywidualizacji, które w efekcie wykluczają jednostkę. Przy tej okazji Antoni przypomina sobie, że na początku wstydził się dysleksji:

Dla mnie konkretnie dysleksja to jest... innym spojrzeniem. Nie chcę, żeby to brzmiało patetycznie. Zauważyłem, że myślę inaczej niż większość ludzi i tym jest dla mnie dysleksja. (...) mam dysgrafię i ja siebie rozczytywałem i ja nigdy nie widziałem problemu w moim pisaniu i ciężko mi było się wpasować w normę, tak samo ciężko było mi się wpasować w normę pod względem stylistyki pisania. (...) Uczę, uczyłem się tego, jakby bardzo mi pomogło np. czytanie książek, dużej ilości książek mi strasznie pomogło i z ortografią (...). Pamiętam, że się bardzo wstydziłem powiedzieć, że mam dysleksję.

Oliwia w retrospekcji z perspektywy osoby dorosłej również dostrzega, że przejawy tej „inności” w funkcjonowaniu osoby z dysleksją widoczne są wtedy, kiedy wchodzi w interakcję ze światem „niedyslektycznym”.

(...) ja działałam w chaosie, że piszę pracę to na podłodze leżą książki z kolorowymi oznaczeniami i tak dalej i to też jest takie inne, bo nie sądziłam, że to jest inne, dopóki nie zamieszkałam z osobą, która nie ma dysleksji.

Stanowisko **Aleksandra** choć w całości wpisuje się w koncepcję neuroróżnorodności, to na samym początku wypowiedzi niejako ostrzega, że jego definicja, którą przedstawi, będzie „nienaukowa”. Może to być związane z faktem, że tylko definicje opierające się na modelu medycznym są postrzegane jako „naukowe”, a pozostałe, czyli „nienaukowe” są mniej ważne, mniej uchwytne:

Tak zupełnie nienaukowo, ja mam takie poczucie, że to jest jakiś rodzaj myślenia, przetwarzania, odbierania świata, funkcjonowanie na innych falach.

Antonina ową odmienność i „inny sposób myślenia” w porównaniu do normatywnej części społeczeństwa, o którym mówili także inni badani, postrzega pozytywnie. Wypowiedź badanej ma silne zabarwienie emocjonalne:

Ja w ogóle się cieszę, że mam dysleksję, bo uważam, że to jest atut i troszeczkę inny sposób myślenia.

Wyniki badania przeprowadzonego za pomocą wywiadów z osobami w wieku 9-14 lat pokazały, że definiowanie dysleksji przez pryzmat modelu społecznego, koncepcji neuroróżnorodności ma pozytywny wpływ na dorastające osoby z dysleksją. Badani definiowali wówczas dysleksję jako „inny sposób uczenia się” lub „inny sposób myślenia” (Wilmot i in., 2022, s. 5), co jest zgodne z definicjami, które zaproponowali moi badani.

W wypowiedzi **Franciszka** odnajduję kolejne określenia opisujące dysleksję, które zwracają uwagę na jej pozytywne strony:

(...) tak na co dzień to raczej nie przeszkadza, a nawet bym powiedział, że potrafi czasami pomóc. Widzę, że mam większą łatwość w porównaniu do innych ludzi z tym, nie wiem czy to jest zasługa dysleksji, ale mam takie wrażenie.

W dyskursie publicznym istnieje pogląd, który określa dysleksję jako dar. Takie postrzeganie dysleksji upowszechniło się za sprawą książki Ronalda Davis’a i Eldon’a M. Braun’a (2018) o tytule *Dar dysleksji*. Książka ta nie jest pozycją naukową, stąd przeprowadzony przeze mnie przegląd literatury jej nie obejmował. Bezpośrednie odniesienie do „daru dysleksji” odnalazłam w wypowiedziach dwóch badanych osób. **Oliwia** tłumaczy, że jej postrzeganie dysleksji jako daru polega na tym, że stosuje nietuzinkowe metody, które przez innych mogą być odbierane jako „dziwne”, ponieważ nie są im znane. Natomiast warto wyjaśnić, że w rozumieniu autora książki owy „dar” jest wrodzony, a Oliwia definiuje „dar dysleksji” jako nabyte (a nie wrodzone) zaradcze umiejętności radzenia sobie, np. wypracowane metody kompensacyjne:

Dla mnie osobiście jest swojego rodzaju darem, może to dziwnie zabrzmieć, utrudniającym życie niesamowicie, ale jednak ma swoje pozytywy. Daje mi wiele innych możliwości, których inni nie mają i te wszystkie kompensacyjne metody, które

wypracowałam przez lata są tak dziwne i niespotykane dla innych, że dają mi możliwości, których inni nie posiadają.

Druga wypowiedź, która nawiązuje do postrzegania dysleksji jako daru jest autorstwa **Antoniny**. Choć w jej narracji termin „dar” nie pada, to badana nawiązuje do opisaney powyżej książki *Daru dysleksji* i przytacza dwie konkretne sytuacje ze swojego doświadczenia edukacyjnego, w których pokazuje, że to właśnie dzięki dysleksji była w stanie poradzić sobie z wyzwaniami edukacyjnymi. Pierwsza sytuacja dotyczy edukacji w liceum oraz lekcji chemii, na których uczennica wykazywała się dużą kreatywnością. Badana mówiła o tym, że w tym czasie „polubiła” dysleksję, a językowa analiza tego słowa wskazuje na to, że przedrostek „po” dodany do czasownika (lubić) oznacza rozpoczęcie czegoś. Zatem Antonina zaczęła lubić swoją dysleksję dopiero wtedy, kiedy wyraźnie dostrzegła jej zalety. Nadawanie pozytywnego znaczenia doświadczeniom związanym z dysleksją może przyczynić się do jej akceptacji, a co za tym idzie, do akceptacji siebie:

(...) w liceum zaczęłam doceniać dysleksję, bo byłam na bio-chemie i zawsze pani mówiła, że ja zupełnie inaczej robię te zadania z chemii niż reszta rówieśników, jakoś inaczej myśląc. Rzeczywiście zaczęłam gdzieś to doceniać w naukach ścisłych, że można było wyjść poza ramy rozwiązywania tych zadań. Ja polubiłam później moją dysleksję bardzo. Później trafiłam na medycynę, jednak to nie były studia dla mnie, więc trafiłam na pedagogikę i zaczęłam doceniać tą dysleksję, bardzo ją lubię.

Druga sytuacja, którą przytacza **Antonina**, myśląc o dysleksji przez pryzmat daru, dotyczy etapu studiów i rozwiązywania trudnego zadania, z którym inni studenci nie mogli sobie poradzić:

Pamiętam, że profesor miała zadanie, że „kot kosztuje 9 zł, pies kosztuje 12 zł, ile kosztuje dydelf?”. Ja jako jedyna rozwiązałam to zadanie, ja jako dyslektyk, w ogóle komu to by wpadło do głowy, zaczęłam liczyć literki i stwierdziłam, że każda literka kosztuje 3 zł, jako jedyna na sali rozwiązałam te zadanie, wszyscy patrzyli na mnie jak na totalnego pomyleńca. Gdyby nie dysleksja uważam, że nie rozwiązałabym tego zadania. Ja lubię to, że jestem dyslektykiem. Była taka książka „Potęga dysleksji” chyba... (badacz: „Dar dysleksji”?) Tak, to! Zanim ją przeczytałam to ja tak właśnie pod koniec liceum, na początku studiów, ja zaczęłam po prostu doceniać to, że jestem dyslektykiem.

Badana do opisu siebie w tej sytuacji używa frazy „pomylenie”, ponieważ czuła, że w taki właśnie sposób była postrzegana przez rówieśników. Sformułowanie to samo w sobie ma nacechowanie negatywne, bo kojarzy się z osobą „nienormalną” lub „szaloną”. Badana stosuje odwrócenie znaczeń, bo używa tego sformułowania do opisu swojej pozytywnej cechy, czyli ponadprzeciętnej kreatywności, która wyróżniała ją na tle grupy. Badana wręcz zawdzięcza dysleksji to, że poradziła sobie z tą sytuacją, ale nie przyniosło to poczucia dumy, lecz utwierdziło w przekonaniu, że jest inna, bo myśli inaczej niż większość rówieśników. Mimo tego, że badana po pierwszej przytoczonej wypowiedzi podsumowuje, że „lubi dysleksję”, to w kolejnej wypowiedzi powtarza to raz jeszcze co sprawia wrażenie, że jest to dla niej bardzo ważne.

Poniżej prezentuję słowa kluczowe wyłonię z wypowiedzi moich badanych studentów i doktorantów, które definiowały przynależność do danego modelu (Tabela 9).

Tabela 9. *Słowa kluczowe dla modelu medycznego i społecznego*

TROP 1	TROP 2
MODEL MEDYCZNY	MODEL SPOŁECZNY
problem; wolniejsze tempo; trudność; zaburzenie; ułomność; słabość; dysfunkcja; choroba; leczenie;	inny sposób myślenia; inny sposób uczenia się; dar; atut; inne funkcjonowanie mózgu; odmienne poznawanie świata; inne spojrzenie; rodzaj przetwarzania i odbierania świata;

Źródło: opracowanie własne.

Kolejne rozważania w tym podrozdziale koncentruję wokół tego, w jaki sposób omówione dwa modele postrzegania dysleksji wpływają na konstruowanie tożsamości badanych osób. **Emilia**, której definicja dysleksji w pełni wpisuje się w model społeczny, zaakceptowała swoją dysleksję i włączyła ją do obrazu Ja:

Dysleksja jest częścią mnie, bo towarzyszy mi w całym życiu.

Leon również doszedł do wniosku, że powinien zaakceptować dysleksję. Wypowiedź badanego kończy sformułowanie, które pokazuje, że identyfikuje się z własną dysleksją, czyli „utożsamia”. Leon, opisując ten proces, koncentruje się na osobistych przeżyciach wewnętrznych:

Może nie, że przyzwyczailem się, tylko zaadoptowałem to do siebie i zacząłem się po prostu... utożsamiać z tym, że to jest jakaś kwestia, która jest z Tobą, nie można tego przeskoczyć, więc trzeba się nauczyć z tym żyć.

Zupełnie odmienną perspektywę przyjmuje **Zofia**. 25-letnia doktorantka z dysleksją i dysortografią zwraca uwagę na to, że obecnie, czyli z perspektywy osoby dorosłej, dysleksja nie stanowi ważnej części jej obrazu Ja:

Wiesz co, szczerze to przez ciebie więcej o tym (badacz: o dysleksji) myślę niż naprawdę (śmiej), znaczy wiesz co... przede wszystkim... nie wiem jakie ma znaczenie (śmiej). Ja się nad tym nie zastanawiałam. (...) małe znaczenie ma. Mam inne rzeczy do myślenia niż ta dysleksja (śmiej).

Antonina, czyli 23-letnia studentka studiów magisterskich z dysleksją, dysortografią i dysgrafią, opisuje drogę jaką przeszła, aby zaakceptować i „polubić” całą siebie, w tym dysleksję. Podobnie jak we wcześniejszych wypowiedziach, odnosi się do czynników osobowościowych, które na to wpłynęły. To natomiast pokazuje, jak istotną rolę w kształtowaniu tożsamości osoby z dysleksją, odgrywa rozwój osobowości, w tym motywacja, akceptacja, świadomość swoich możliwości czy samoocena. Antonina stosuje także język tożsamościowy (*identity-first language*), który wyraźnie świadczy o samoidentyfikacji, czyli „dyslektyk”:

Ja chyba dojrzałam do tego, że każdy ma swoje ograniczenia i zobaczyłam w pewnym momencie, że ja potrafię czasem myśleć nietuzinkowo, inaczej, dla innych dziwacznie, ja to po prostu polubiłam. Polubiłam swoje dziwactwa w myśleniu (...). Ja w tym momencie na tym etapie życia, nie wyobrażam sobie nie bycia dyslektykiem. Jakby ktoś powiedział „ej mogę ci to zabrać!” to już bym nie chciała.

Wiktoria, 38-letnia doktorantka z dysleksją i dyskalkulią, charakteryzuje różne etapy swojego życia, pokazując, jak wyglądał jej proces w dochodzeniu do akceptacji siebie i swojej dysleksji. Wyróżnia pewne krytyczne wydarzenia w jej życiu, które na to wpłynęły. Kategorię tę można zdefiniować za Sęk (1991, s. 32-33) jako pewne nagłe i zwrotne dla biografii jednostki wydarzenia, które wywołują stan nieźrównoważenia w relacji podmiot-otoczenie. Wydarzenia te w konsekwencji wymagają od jednostki dostosowania się do nowej sytuacji i do wykorzystania nowych sposobów radzenia sobie. Dla Wiktorii owe wydarzenia krytyczne to pewne przełomowe etapy życiowe, kamienie milowe. Na podstawie wypowiedzi badanej można zauważyć, że nie są to jedynie wydarzenia o charakterze negatywnym, ale także pozytywnym, np. otrzymane zrozumienie:

(...) jak patrzę na tą historię moją edukacyjną z perspektywy czasu to absolutnie przeszłam od takiego momentu tej diagnozy, dużego zrozumienia, poczucia wsparcia przez bardzo trudne sytuacje, do momentu studiów, kiedy to wszystko tak sobie powoli już tak żyło życiem dorosłego, który nie potrzebował już tej informacji zwrotnej od otoczenia, że jest w porządku.

Nikodem podkreśla rolę, jaką pełnią czynniki wewnętrzne i osobowościowe w procesie „zmiany podejścia” do dysleksji. Jego zdaniem dotyczą one przede wszystkim zmiany myślenia, a co za tym idzie, innego postrzegania własnej dysleksji oraz w konsekwencji – samego siebie:

Zmieniła się ta mentalność, że jest i tego nie przeskoczę, niech sobie gadają, bo ludzie zawsze gadają, więc zmieniła się mentalność i podejście do tych zaburzeń.

Świadomość własnej dysleksji polega na rozumieniu, czym ona jest, jak się przejawia i jakie ma znaczenie zarówno dla konstruowania własnej tożsamości, jak i dla sposobu funkcjonowania w różnych dyskursach, np. rodzinnym czy szerszym – społecznym. **Maja** zwraca uwagę na dwa różne konteksty związane ze świadomością na temat dysleksji. Pierwszy z nich dotyczy samoświadomości, dzięki której osoba z dysleksją zdobywa informacje na swój temat, które mogą być pomocne np. w poszukiwaniu efektywnych metod radzenia sobie. W drugim sposobie rozumienia świadomości, Maja odnosi ją do szerszego kontekstu społeczno-kulturowego, ponieważ jest przekonana, że to, w jakim stopniu osoba z dysleksją przyjmuje

postawę wobec swojej dysleksji, skutkuje także tym, w jaki sposób jest postrzegana w społeczeństwie:

(...) świadomość tych wszystkich trudności wpływa na to, w jaki sposób się postrzega dyslektyków. Jeśli się wie jakie ma się trudności to też można sobie z nimi poradzić.

O niezwykle ważnym zjawisku, jakim jest akceptacja siebie jako osoby z dysleksją, mówi wiele badanych, np. **Alicja**:

Byłam też dla siebie bardziej wyrozumiała, że to nie jest coś jak ja sobie mówiłam jak byłam młodsza, że jestem głupia tylko, że to jest taki problem inny i że to nie jest moja wina, no bo to nie zależało ode mnie.

W ramach podsumowania tego podrozdziału za pomocą programu MAXQDA porównałam wszystkie 23 dokumenty pod kątem występowania subkodów „model medyczny”, „zmiana definicji” oraz „model społeczny” w celu wyłonienia skrajnych przypadków. Już na postawie pierwszych kilku badanych osób wyłoniłam te, które stanowią przeciwieństwa - wypowiedzi Hanny w całości zostały przyporządkowane do modelu medycznego, a wypowiedzi Mai do modelu społecznego (Rysunek 7).

Rysunek 7. Porównanie profili wybranych osób badanych w obrębie kodu „definicje dysleksji”

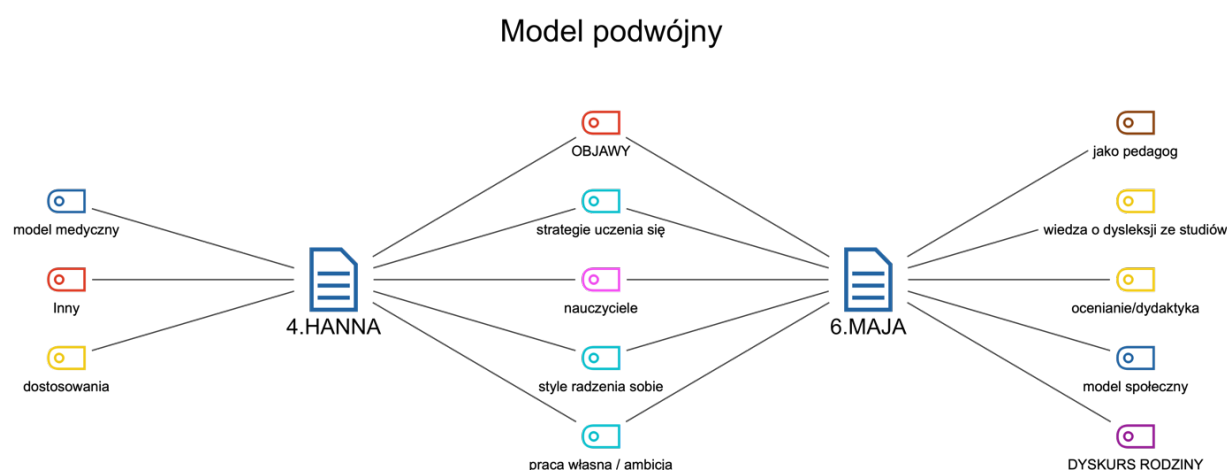
DEFINICJE DYSLEKSJI						
	1. ANTONI	2. ZOFIA	3. ZUZANNA	4. HANNA	5. LAURA	6. MAJA
DEFINICJE DYSLEKSJI						
model medyczny	•	•	•	•	•	
ZMIANA DEFINICJI	•	•	•		•	
model społeczny	•	•	•		•	•

Źródło: opracowanie własne.

Analiza dwóch skrajnych przypadków stanowi technikę „wyszukiwania różnic” według Milesa i Hubermana (2000, s. 262) w celu nadawania znaczenia, wnioskowania i weryfikacji wniosków. Skrajne przypadki mogą pomóc zrozumieć, jakie czynniki i w jakim kontekście przyczyniają się do ekstremalnych przejawów zjawiska. Chcąc to odkryć, stworzyłam następnie grafikę modelu podwójnego (Rysunek 8) między wcześniej wybranymi badanymi – Hanną i Mają. Analiza jakościowa modelu podwójnego pokazuje, że Hanna, jako

reprezentantka postrzegania dysleksji przez pryzmat modelu medycznego posiada jeszcze dwa subkody, które występują w jej narracji w podobnej częstotliwości, a do których nie odnosi się Maja i są to kategorie „innego” oraz „dostosowań”. To niezwykle znaczące, ponieważ pokazuje, wokół jakich kategorii badana „mówiła o dysleksji” i konstruowała swoją tożsamość. Z kolei w narracji Mai wraz z modelem społecznym można zidentyfikować takie kody jak dyskurs rodzinny, praca zawodowa jako pedagog oraz doświadczenia studiowania (w tym subkody wiedzy o dysleksji ze studiów oraz ocenianie/dydaktyka). To pokazuje, że jej postrzeganie dysleksji znacząco różni się od postrzegania Hanny, ponieważ skupia się wokół relacji z innymi osobami oraz z otoczeniem. Część kodów występuje w zwiększonej częstotliwości u obu badanych, np. podobnie często mówiły o doświadczeniach związanych z nauczycielami lub o strategiach uczenia się.

Rysunek 8. Mapa modelu podwójnego – analiza skrajnych przypadków



Źródło: opracowanie własne.

5.1.3 W poszukiwanie znaczeń dysleksji

Eksplorując różnorodne sposoby, w jakie badani studenci i doktoranci doświadczają i rozumieją dysleksję, opracowałam w programie MAXQDA chmurę 30 najczęściej używanych słów na podstawie wszystkich 23 transkrypcji wywiadów. Najmniejsza częstotliwość występowania danego słowa w tekście wynosiła 73. Dla zadbania o czytelność i jasność przekazu zablokowane zostały słowa takie jak: „jakoś”, „czyli”, „około” oraz zastosowano lematyzację słów, która polega na przypisaniu „każdej formie wyrazowej jej reprezentacji słownikowej (leksemu, lematu)” (Mostowski, 2014, s. 53). To oznacza, że

odmiany wyrażenia „dysleksja”, np. „dysleksję” lub „dysleksji” były liczone pod postacią jednego słowa.

Warto dodać, że wyłonięte słowa są autorstwa zarówno badanych jak i badacza, bo choć ze względu na przyjętą strategię badawczą, wypowiedzi badacza były ograniczone do minimum, to jednocześnie stanowiły integralną część wywiadów. Jak pisze Chase (2014, s. 26, za: Bauman, 1986) „narracja jest wspólnym dziełem narratora i słuchacza”.

Na podstawie dalszej analizy i porządkowania znaczeń najczęściej używanych przez badanych słów wyodrębniłam cztery kategorie, które opisują osobiste sposoby doświadczania dysleksji w powiązaniu z kształtującymi je praktykami społecznymi:

1. **Dyskurs normalizacji:** błąd, wiedza, egzamin, problem, trudność, inny, dobry, język, słowo.
2. **Produkty dyskursu wiedzy:** dziecko, student, wykładowca, nauczyciel, pani, mama.
3. **Praktyki pedagogiczne:** nauka, nauczyć, znaczyć, czuć, pytać, trzeba, praca.
4. **Aparat urządzania przez praktyki niedyskursywne:** klasa, liceum, szkoła, etap, pierwszy, koniec, każdy.

Należy wyjaśnić, że w wyodrębnionych przeze mnie kategoriach słów jest łącznie 29, a nie 30, ponieważ trzydziestym słowem jest „dysleksja”, wokół której owe dyskursy zostały skonstruowane.

Rysunek 9. Chmura 30 najczęściej używanych słów



Źródło: opracowanie własne.

Analizę rozpocznę od *dyskursu normalizacji* i zawartej w nim kategorii „Innego”, która jest bardzo znacząca w kontekście analiz fenomenu dysleksji. Foucault (2002) używa terminu „Inny” w odniesieniu do tych, którzy są różni od dominujących dyskursów w społeczeństwie, wykluczani, czyli na przykładzie mojej pracy owymi Innymi są osoby z dysleksją. W wypowiedziach moich badanych często pojawia się kategoria postrzegania siebie jako Innego, czego przykładem może być narracja **Oliwii**. Badana przypomina sobie moment, w którym uświadomiła sobie, że w porównaniu do rówieśników jest „inna”, co przejawiało się tym, że nie potrafiła wykonać zadań, z którymi jej rówieśnicy nie mieli problemów. Z perspektywy dziecka dysleksja jawiła się jako „to”, czyli w domyśle coś tajemniczego, nieodkrytego i niechcianego. Przeżycia Oliwii jako dziecka pokazują też, że dysleksja wpływała na sposób jej funkcjonowania w rzeczywistości szkolnej, rodzinnej i społecznej. W jej percepcji dysleksja wykraczała znacznie poza edukacyjne konteksty, co zostanie przedstawione w kolejnych fragmentach jej wypowiedzi:

Jak byłam dzieckiem w szkole podstawowej to przychodziłam do niej (badacz: mamy) i pytałam ją „dlaczego ja to mam, dlaczego ja taka jestem, dlaczego jestem inna, dlaczego nie potrafię czegoś zrobić, mimo że chcę i umiem i dlaczego moje życie wygląda inaczej niż innych dzieci”.

Znaczenia jakie nadawane są przez badanych własnej Inności są różne. **Liliana** przez pryzmat własnych przeżyć mówi, że:

Inność jest zła. Ja jestem inną osobą, tak samo jak osoby z inną orientacją seksualną, z innym kolorem skóry, mnie też dyskryminują.

Badana porusza bardzo ważny wątek, który dotyczy dyskryminacji ze względu na Inność. Liliana poszukiwała w swojej wypowiedzi innych grup mniejszościowych, które jej zdaniem, podobnie jak ona, spotykają się z dyskryminacją. W narracjach wielu badanych studentów i doktorantów z dysleksją pojawiło się definiowanie inności jako czegoś gorszego. Oznacza to, że wówczas tożsamość młodego człowieka kształtowana jest przez pryzmat negatywnych komentarzy, które nie wspierają budowania poczucia własnej wartości czy samooceny. W doświadczeniu moich rozmówców było to potęgowane przez środowisko szkolne oraz rodzinne, które negatywnie wpływało na kształtowanie pozytywnego obrazu własnej osoby, czego przykładem jest wypowiedź **Hanny**:

Czasami zdarzają się właśnie takie nefajne sytuacje, że ktoś się śmiał z tego, że jestem jakaś gorsza czy głupsza.

W wypowiedzi **Zuzanny** można dodatkowo zauważyć silne zabarwienie emocjonalne w kontekście postrzegania jej jako Innej przez najbliższe otoczenie. Pojawia się poczucie wstydu oraz silny lęk przed byciem „głupszą”, co ponownie odnosi się do kategorii niepełnosprawności intelektualnej. Dodatkowo pojawia się kwestia oczekiwań społecznych:

A ja się bardzo szybko zamykałam, bo się bałam, że mi udowodnią, że jestem głupia i że tata się dowie i mama się dowie, więc będę taka, no gorsza. Tym bardziej, że u mnie w rodzinie raczej wszyscy są bardziej wykształceni i bardzo dużo oczekują.

Zuzanna odnosi się też do momentu, w którym uświadomiła sobie, że jest Inna, co wówczas w jej rozumieniu oznaczało, że jest „ułomna”. Według słownika etymologicznego języka polskiego (Boryś, 2005, s. 666) określenie to odnosi się do czegoś, a w tym kontekście do kogoś „będącego kaleką”, czyli wadliwego, niedoskonałego, posiadającego defekty i braki. Badana doszła do tego wniosku jako kilkunastoletnia uczennica w momencie, kiedy zauważyła, że tempo jej pracy na lekcji odbiega od oczekiwanego, czyli tego „właściwego”:

Na początku edukacji była to też irytacja, że ja nie mogę, oni mogą i dlaczego ja tak wolno, a oni tak szybko, czyli dostrzegałam swoją jakąś taką, brzydką mówiąc, ułomność.

Amelia w swojej narracji wykracza poza dyskurs szkolny czy rodzinny i pokazuje szerszy kontekst – społeczny. Z jej perspektywy opinia publiczna uważa osoby z dysleksją za gorsze:

Myślę, że w ogóle jest taki duży obraz dyslektyków jako osób, którym nie wychodzi i są właśnie gorsi, tacy nieudacznicy.

Natomiast wypowiedź **Antoniego** pokazuje zupełnie odmienne spojrzenie na postrzeganie Inności. To pokazuje, że rozumienie tej kategorii uzależnione jest od tego, jakie znaczenia jej nadajemy:

Zauważyłem, że po prostu inność jest ciekawa. Pomaga się rozwijać.

Foucault (2002) wskazuje, że kategoria Innego jest konstruowana społecznie przez dyskursy, które definiują, co jest uznawane za „normalne”. Z zebranego materiału badawczego wyłaniają się trzy sposoby opisu tej kategorii w zależności od tego, z kim lub z czym wchodzi w relację. Dorota Krzemińska oraz Jolanta Rzeźnicka-Krupa (2018) w swojej empirycznej pracy dokonały analizy „fenomenu Innego/inności jako doświadczenia konstruowanego indywidualnie i społecznie oraz identyfikacja znaczeń nadawanych relacji z Innym/innością.” Agnieszka Woynarowska (2010, s. 13) używa sformułowania „nosiciele różnicy” lub „Obcy” w kontekście Innych. W wypowiedziach moich badanych doszukiwałam się wypowiedzi, które uwzględniały „Innego” w ramach trzech poziomów – indywidualnego, społecznego i instytucjonalnego (Tabela 10), ale także konsekwencji takiego sposobu myślenia. Jeśli dany fragment stanowi dosłowny cytat, wówczas zapisany jest w cudzysłowie.

Tabela 10. *Analiza kategorii „Innego” - w percepcji osób badanych*

	Kategoria „Innego” w wypowiedziach badanych	Konsekwencje takiego myślenia
Poziom indywidualny	• inny sposób myślenia • inne spojrzenie • funkcjonowanie na innych falach • „ja jestem inną osobą” • świadomość na innym poziomie	• większa empatia, wyrozumiałość wobec siebie • poczucie wyobcowania
Poziom społeczny	• inne możliwości, niespotykane dla innych • myślenie nietuzinkowe, dziwaczne • „moje życie wyglądało inaczej niż innych dzieci” • „inność jest zła, jestem inną osobą, tak samo jak osoby z inną orientacją seksualną, z innym kolorem skóry” • gorszy od innych • pracowanie równo z innymi	• poczucie wyjątkowości • wszyscy są równi w oczach wykładowcy • potrzeba wsparcia • poczucie niższości • dyskryminacja
Poziom instytucjonalny	• inny system oceniania • inne dodatkowe zajęcia	• wykluczenie • dostosowanie

Źródło: opracowanie własne.

Kolejna kategoria mieszcząca się w dyskursie normalizacji odnosi się do pojęcia „dobrego”. Jak pisze Derrida (za: Śliwerski, 2004, s. 307) narzędziem do naznaczania i wykluczania jest język i jego dualny charakter. Innymi słowy, język jest zbudowany na zasadzie binarnych opozycji, przeciwieństw. Badacz pisze o tym, że w każdej „parze fenomenów” są pojęcia o pozytywnym znaczeniu (zwykle na pierwszym miejscu), np. dobry, normalny oraz ich przeciwieństwa, czyli słowa o konotacji negatywnej – zły, nienormalny. To, co jest uważane za „dobre”, jest determinowane przez normy społeczne i kulturowe, które są w dużej mierze produktem dyskursów. Inspirując się dualizmem języka, który ma konotacje do wykluczania, w poniższej tabeli umieszczam cytaty moich badanych, w których identyfikuję znaczenia słowa „dobry”, a jednocześnie analizuję jego przeciwieństwo przez pryzmat obaw, jakie się za tym kryją. Warto przybliżyć badania Pietrowskiej (2018), która badała oczekiwania studentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz bez wobec nauczycieli akademickich. Okazuje się, że aspekt łatwości w nawiązywaniu kontaktów z innymi ludźmi jako cecha „dobrego nauczyciela akademickiego” był ważniejszy dla studentów ze zdiagnozowanymi rozwojowymi zaburzeniami w uczeniu się niż dla studentów bez takiej diagnozy.

Tabela 11. *Analiza kategorii „dobrego”*

	Kategoria „dobrego” – cytaty z wypowiedzi osób badanych	To oznacza obawę przed... - analiza własna
Ja	• dobrze wypadłeś • dobra baza rodzinna • dobry w pchnięciu kulą • ja potrafię dobrze pracować z moim pacjentem	• ośmieszeniem przed innymi • brakiem wsparcia • brakiem mocnych stron
Uczenie się i nauczanie	• dobrze się uczyć • dobre oceny • jako dyslektyk też mogę być dobra z języka polskiego • czytam względnie dobrze • dobrze napisana praca inżynierska • dobra forma ortograficzna	• otrzymaniem niskich ocen • byciem słabym uczniem • brakiem sukcesów edukacyjnych
System nauczania	• dobrzy nauczyciele • dobra szkoła • dobry system... też pytanie dobry dla dyslektyka, dobry dla wykładowców, dobry dla wszystkich?	• niewspierającymi nauczycielami • brakiem systemowych form wsparcia

Źródło: opracowanie własne.

O „dobrym nauczycielu” i „reakcji na dobrego nauczyciela” pisał Dave Jones (za: Ball, 1992, s. 80-96) w odniesieniu do koncepcji Michela Foucaulta. W swojej analizie odnosi się do celu, jakim było szerzenie moralności wśród uczniów. Osiągnięcie tego celu możliwe było dzięki „spektaklowi upokorzenia”, który wzmacniany był przez fakt, że działo się to na oczach całej klasy”. Jak twierdzi Jellinger Symons dodatkowa „liczba świadków” była dla dziecka „najsroższą karą”. Celem takiego działania było wytworzenie poczucie zawstydy, a w konsekwencji „reżimu etycznego” (Symons, 1971, s. 122). Sam Foucault (2020, s. 271) pisze o dokonywaniu hierarchizacji i kwalifikacji uczniów, którzy w aparaturze urządzania dzielą się na „dobrych” oraz „złych”, co wynika z nieustannego procesu gratyfikacji i sankcji. **Antonina** opowiada historię, która stanowi reprezentatywny przykład „widowiska wymierzania kary” w myśl koncepcji Michela Foucaulta (2020). Wypowiedź ta ilustruje, jak praktyki edukacyjne mogą odzwierciedlać dyscyplinarny aspekt władzy, gdzie błąd ortograficzny ucznia staje się pretekstem do publicznego zawstydy go. Takie zachowanie nauczyciela można interpretować jako praktykę dyscyplinującą, która nie tylko utrwała władzę nauczyciela, ale także reprodukuje wizję edukacji jako sfery, w której błędy są nieakceptowalne i zasługujące na karę, zamiast traktować je jako część procesu uczenia się:

(...) ja się strasznie wstydziłam, bo miałam takie przypadki na przykład na religii, że ja robiłam jakiś błąd ortograficzny w zeszycie, pani go sprawdzała, kazała mi napisać to samo słowo na tablicy... ja je pisałam, ale już poprawnie, a ona mówiła „napisz tak jak w zeszycie przed całą klasą”.

Dyskurs normalizacji w rozumieniu Foucaulta (2020, s. 276) dotyczy jednej z technik, czyli egzaminowania, które pozwala oceniać, klasyfikować i karać. Badani bardzo często w swoich wypowiedziach odnosili się do wydarzeń z lat szkolnych lub obecnego czasu studiowania właśnie poprzez wyliczanie różnych egzaminów. Inne znaczące sformułowania, które opisują dysleksję w tym dyskursie, to według moich badanych „problem” oraz „trudność”, co bezpośrednio odnosi się do medycznego modelu rozumienia dysleksji, omówionego we wcześniejszym podrozdziale.

Część wypowiedzi badanych wskazuje na to, że cieszą się z diagnozy „tylko” dysleksji dlatego, że w porównaniu do innych osób, np. z niepełnosprawnościami, mają subiektywnie lepszą sytuację. **Antoni** porównuje swoje trudności wynikające z dysleksji z trudnościami innych osób i stwierdza, że „inni mieli gorzej”, uważając, że ma „lekką dysleksję”. Istnieje pewne niebezpieczeństwo w ocenianiu czy porównywaniu doświadczeń innych osób

z niepełnosprawnościami czy zaburzeniami, ponieważ należy pamiętać, że każdy ma swoje indywidualne potrzeby, możliwości oraz mocne strony i talenty:

(...) była osoba u nas w klasie z dysleksją, która miała bardzo duży problem pod względem matematyki, że po prostu cyfry się mieszały i nie mogła zrozumieć matematyki, to uważam, że to jest moim zdaniem gorsze... (...) Więc, więc... jakby na tle grupy przez to, że może miałem lżejszą tą dysleksję, to jakoś u mnie to było.

Zaś **Franciszek** do scharakteryzowania swojej dysleksji używa sformułowania „małozaawansowana”:

(...) u mnie to było raczej w tym stadium małozaawansowanym.

U **Poli** sytuacja wyglądała odwrotnie, ponieważ doświadczała „silnej dysleksji”. Polę utwierdzano w przekonaniu, że wciąż coś jest z nią nie w porządku, ponieważ odstawała od przyjętej normy, dlatego wciąż szukano przyczyn jej „inności”. Podejrzewano dodatkowo zaburzenia ze spektrum autyzmu, ponieważ sama dysleksja nie wyczerpywała wszystkich objawów, których doświadczała. Ponownie dysleksja została scharakteryzowana w kategorii „tylko”, porównując do innych „możliwości”. W tej percepcji rzeczywistości dysleksja może być tą upragnioną diagnozą:

Miałam silną tą dysleksję i nie było do końca wiadomo czy to tylko to czy coś jeszcze. Podejrzewali u mnie, choć nie wiem czy to nie byłoby teraz prawdą, zastanawiali się czy nie miałam spektrum autyzmu.

Podobny punkt widzenia i odnoszenia się do kategorii normy można zidentyfikować u **Leny**. Badana najpierw wymienia zdiagnozowane przez specjalistów zaburzenia, a następnie dokonuje ich oceny sugerując, że dysleksja jest „mniej poważna” aniżeli inne, np. wynikające z niepełnosprawności:

Też miałam w tym roku indywidualny tok nauczania, bo mam niepełnosprawność, też się z tym nie kryję, mam niepełnosprawność psychiczną, spowodowaną przez zaburzenia odżywiania, depresję i zaburzenia osobowości, taki miks. Moim zdaniem czy to jest coś poważniejszego, czyli niepełnosprawność, czy dysleksja, która wiąże się

właśnie z tym, że trudniej mi jest z niektórymi rzeczami, więc bardzo ważne, żeby o tym mówić.

Dodatkowo, **Lena** przybliży kontekst rodzinny, ponieważ jej tata chorował na chorobę dwubiegunową-afektywną. To pośrednio wpłynęło na funkcjonowanie całej rodziny oraz na postrzeganie dysleksji jako czegoś „mniej poważnego”:

(...) ja pochodziłam z domu gdzie mój tata miał dwubiegunówkę, silną chorobę i właśnie mogę powiedzieć, znaczy mogę spekulować, że w pewnym stopniu to też rzutowało na mój rozwój w nauce języka polskiego, ponieważ byłam dzieckiem bardzo zamkniętym, nie mówiłam dużo o swoich uczuciach, byłam dzieckiem w pewnym sensie stłamszonym, które było takie spychane, że wiele nie mogę mówić o swoich uczuciach, ponieważ tata się zdenerwuje, a wtedy mu będzie się działo, więc no to też jakby mogło rzutować na ten cały mój rozwój.

Wiktoria zaś w swoim doświadczeniu dokonuje oceny swoich diagnoz, przyjmując za kryterium stopień natężenia odczuwanych trudności. Dochodzi do wniosku, że:

(...) w okresie szkolnym zdecydowanie większym utrudnieniem była dla mnie dyskalkulia niż dysleksja. W tej chwili powiedziałabym troszkę inaczej, bo ten zakres matematycznych operacji w życiu dorosłego jest tak zautomatyzowany, że nie wymaga aż takiego jeszcze skupienia i jakby takiego opanowania tego zakresu.

Amelia przypomina sobie, że знаła koleżankę, która miała „cały pakiet”, co oznacza prawdopodobnie diagnozę dysleksji, dysortografii, dysgrafii i dyskalkulii, choć badana tego nie precyzuje:

(...) mieliśmy też dziewczynę, która miała wszystko, także cały pakiet w jednym.

Klasyfikacja dysleksji w odniesieniu do innych zjawisk, szukanie relacji między nią a innymi zagadnieniami, wiąże się z procesem odkrywania znaczeń, które są nadawane własnemu doświadczeniu edukacyjnemu w kontekście dysleksji. Ponadto, w szerszym kontekście społecznym proces ten jest związany z postrzeganiem niepełnosprawności i jej pozycją w społeczeństwie. Zatem stopniowanie i kategoryzowanie dysleksji wpływają nie tylko

na sposób w jaki jednostki postrzegają siebie, ale także w jaki sposób umiejscawiają siebie w społeczeństwie. Jest to zatem istotny element analizy fenomenu dysleksji zarówno z perspektywy psychologicznej, jak i społecznej.

Liliana zapamiętała, że jej doświadczenia jako dziecka z dysleksją były przez rodziców bagatelizowane i lekceważone. Wynikało to z faktu, iż w ich życiu rodzinnym miały miejsce „poważniejsze” problemy, dotyczące stanu zdrowia jej siostry. To pokazuje, że dysleksja została postawiona w opozycji do chorowania i choroby, czyli rozumienia jej w modelu medycznym. Narracja badanej to przykład sytuacji, kiedy to rodzice dokonują stopniowania i kategoryzowania doświadczanych trudności własnych dzieci, dysleksję uznając za mniej istotną:

W tym etapie, w którym zaczęłam chodzić do szkoły to moja siostra zachorowała na silne bóle migrenowe. Nikt nie wiedział o co jej chodzi, często była hospitalizowana, więc szczerze mówiąc ja to tam sobie gdzieś jakoś żyłam.

Natomiast w doświadczeniu **Zofii** byli to nauczyciele:

(...) "no przecież dobrze się uczy", a są słabsi uczniowie, którzy potrzebują więcej tej uwagi.

W rekonstrukcji wydarzeń Zofii pojawia się postać nauczyciela (lub nauczycieli?) oraz jego/jej (ich?) osobistych definicji w kontekście kategoryzowania uczniów ze względu na ich trudności. Według nich głównym celem edukacji jest nauka. Jeśli ktoś się dobrze uczy, co jest rozumiane jako brak trudności z wypełnianiem szkolnych wymagań, to nie potrzebuje uwagi czy zainteresowania, jest „dobrym uczniem”, czyli sam daje sobie radę. Ta krótka wypowiedź Zofii jest znacząca także z innego powodu. Według tej definicji, głównym celem edukacji jest przekazywanie wiedzy, a w szkole istotne jest doskonalenie procesu uczenia się. Zatem uczniowie, którzy osiągają ten cel, nazywani są „dobrymi uczniami”, natomiast ci, którzy napotykają na trudności w spełnianiu szkolnych wymagań, potrzebują szczególnego wsparcia lub uwagi ze strony nauczycieli, są w rozumieniu tej definicji – „niedobrymi/złymi uczniami”.

Oliwia, konstruując własną definicję dysleksji, dokonuje stopniowania jej nie ze względu na nasilenie trudności, lecz ze względu na „poziom normatywności” w stosunku do innych kategorii. W jej przekonaniu kategorią skrajną, której ona „nie przekracza”, jest niepełnosprawność, co oznacza, że nie identyfikuje się z nią:

Nie uważam się za osobę z niepełnosprawnością, z utrudnieniami tak, ale jest gdzieś ta granica, ja nie przekraczam tej granicy.

Jan opisuje swoje doświadczenia związane z dysleksją, przyjmując kryterium czasowe (dzieciństwo i dorosłość) oraz powiązane z tym występowanie objawów. Tylko w dzieciństwie, czyli wtedy, kiedy doświadczał nasilonych objawów dysleksji, Jan odczuwał „problemy”. Natomiast z perspektywy osoby dorosłej, przestały być one widoczne, a co za tym idzie, sama dysleksja również przestała być „odczuwalna”. To prowadzi do wniosku, że istotny wpływ na rozwój osób z dysleksją ma środowisko edukacyjne, w którym funkcjonują. Środowisko tworzy istotny kontekst doświadczania dysleksji, decydując o tym, czy jej objawy będą bardziej lub mniej „odczuwalne”:

(...) doświadczałem problemów z dysleksją tylko w życiu dziecięcym, młodzieżowym, a teraz już nie. Jeżeli teraz nie robię z tego problemu, to myślałem, że już tego nie mam albo już jest tak wyćwiczone, że kompletnie nie odczuwam skutków.

Drugi wyłoniony dyskurs wokół fenomenu dysleksji dotyczy *produktów dyskursu wiedzy*, czyli Foucaultowskich podmiotów, które są wytwarzane i potwierdzane w ramach różnych praktyk, np. instytucjonalnych czy edukacyjnych. Zidentyfikowałam sześć podmiotów (z chmury 30 słów) w ramach tego dyskursu – związanych z etapem edukacji szkolnej, czyli dziecko i nauczyciel, z etapem studiowania – student i wykładowca oraz dwie inne postaci – mama oraz pani. Postać mamy najczęściej pojawiała się w narracjach dotyczących etapu edukacji szkolnej, szczególnie dookoła procesu diagnozowania oraz wsparcia w trudnościach szkolnych. W dalszej części analiz w tym rozdziale dyskurs rodzinny (rodziców, rodzeństwa i innych osób znaczących) zostanie szczegółowo przeanalizowany w kontekście działań wspierających (i niewspierających) osobę z dysleksją. Termin „pani” był stosowany przez moich badanych w odniesieniu do różnych osób, w tym do nauczycieli, których można określić specjalistami/ekspertami, np. pani egzaminatorka (Hanna), pani z doradztwa zawodowego (Oliwia) czy pani psycholog (Pola). Nauczyciel i wykładowca są zarówno przedstawicielami władzy, uczestnikami dyskursu wiedzy, ale także pełniąc swoją rolę stają się "nadzorcami" w ramach swoich instytucji, którzy utrwalają istniejące struktury władzy-wiedzy.

W jaki sposób przyczyniają się do utrwalania lub kwestionowania dominujących dyskursów o dysleksji? Poniżej znajduje się matryca (Tabela 12), w której ilustruję pozytywne

i negatywne praktyki wykładowców oraz skutki tych działań dla badanych studentów i doktorantów. Zaprezentowane znacząco różniące się od siebie działania wykładowców mają na celu pokazać, że badani z jednej strony funkcjonują w tym samym systemie na poziomie instytucjonalnym (polskie publiczne uczelnie wyższe), ale z drugiej strony, ich doświadczenia w relacji z wykładowcami są skrajnie różne.

Tabela 12. *Wykładowcy wobec osób z dysleksją – cytaty z wypowiedzi osób badanych*

Kto	Działanie pozytywne	skutek	Działanie negatywne	skutek
Wykładowca	Antonina sama podeszła - „czy ja nie mam dysleksji?” powiedziałam, że mam, ona, że spoko, że nie potrzebuję żadnego zaświadczenia, że będzie brała to pod uwagę w ocenianiu	Antonina miałam piątkę	Aleksander on nic nie wie o dysleksji, ma wyjebane	Aleksander to mnie wkurwia!
	Emilia zajęcia z profesor, gdzie dokładnie mówiło się skąd jest dysleksja, można było się wymieniać swoimi doświadczeniami	Emilia to bardzo pomogło jestem bardzo szczęśliwa, że te zajęcia były	Zuzanna powiedziała, że każdy może sobie wymyślić, że ma problem i ona mi nie wierzy i mam to dokumentem podeprzeć	Zuzanna czuję się gorsza, samoocena jest niższa zdecydowanie
	Aleksander ma syna dyslektyka, uzdolnionego muzycznie bardzo i męża dyslektyka	Aleksander dlatego rozumiała	Oliwia to tylko u małych dzieci, ale tylko w nauczaniu języka polskiego się uznaje powiedziała, że ona nie będzie wiedziała jak sobie ze mną poradzić, że z dysleksji się wyrasta	Oliwia szybko się przeniosłam ze względu na to lęk stres

Źródło: opracowanie własne.

Trzeci dyskurs dotyczy *praktyk pedagogicznych*, które rozumiem jako pewne czynności i działania, w które uwikłani są uczestnicy dyskursu o dysleksji, czyli przede wszystkim wyłonieni wcześniej – dziecko, student, wykładowca, nauczyciel, pani oraz mama. Jedno ze słów, które zostało zakwalifikowane do tego dyskursu, czyli „trzeba” rozumiem jako kategorię szerszą, nadrzędną w stosunku do pozostałych z tego dyskursu, czyli bezokoliczników takich jak nauczyć, czuć czy pytać. Badani w swoich narracjach często odwoływali się do swoich doświadczeń związanych z dysleksją w kategoriach przymusu i realizowania oczekiwań społecznych lub edukacyjnych. **Leon** kategorię „trzeba” łączy bezpośrednio z przeżyciem samej dysleksji, która jawi się jako taka, która odbiera decyzyjność i autonomię, ponieważ nie ma możliwości pozbycia się jej:

(...) to jest jakaś kwestia, która jest z Tobą, nie można tego przeskoczyć, więc trzeba się nauczyć z tym żyć.

Na jeszcze inną relację z terminem „trzeba” zwraca uwagę **Franciszek**. Badany nawiązuje do kategorii Innego oraz konieczności dostosowania się do normatywnej większości, czyli osób neurotypowych, co może dotyczyć zarówno etapu edukacji szkolnej jak i studiów. Franciszek, podobnie jak Leon, wydaje się prezentować bezradność i brak poczucia kontroli:

(...) trzeba dostosować się pod daną rzecz.

W ostatniej z czterech kategorii, która została nazwana *aparatem urządzania przez praktyki niedyskursywne* odnajduję kontekst Foucaultowskiego urządzania architektonicznego i pewnych rytuałów z tego wynikających, które mają na celu ujarzmianie „podatnych ciał”:

- klasa – rozumiana jako pomieszczenie oraz pewne symbole do niej należące (np. tablica), ale także grupa ludzi, która zostaje przyporządkowana według ustalonego kryterium, np. kryterium wieku,
- liceum – zarówno jako miejsce, budynek, w którym uczą się licealiści, ale także jako etap edukacyjny przeznaczony dla uczniów spełniających dane kryteria,
- szkoła – jako miejsce, w którym wytwarzane i reprodukowane są podmioty ucznia i nauczyciela.

Ta część analizy stanowi kontynuację wyłonionego z materiału badawczego bardzo ważnego zjawiska kształtowania się tożsamości osób z dysleksją, natomiast koncentruje się

i pogłębia wątek wydarzeń krytycznych w narracjach osób z dysleksją, które miały wpływ na proces kształtowania się ich tożsamości. Z wypowiedzi moich badanych wyłoniłam te doświadczenia, które były szczególnie trudne, stresujące, noszące znamiona traumatycznych. Zaprezentowane w tym podrozdziale fragmenty wypowiedzi dotyczą w znacznej większości etapu edukacji szkolnej, co jest niezwykle znaczące, bo pokazuje, że to właśnie w przestrzeni szkoły, a dokładniej klasy lekcyjnej, dzieją się wydarzenia, nazywane później traumatycznymi.

Hanna przypominała sobie dwie bardzo trudne wydarzenia z jej życia, które ze względu na silne zabarwienie emocjonalne odtworzyła z dużą precyzją. Pierwsza sytuacja wywołała u niej silne poczucie wstydu i upokorzenia na oczach grupy, co spowodowało u niej natychmiastową reakcję stresową, manifestującą się w postaci jękania się. Przedmiot, jaki badana kojarzy z tą sytuacją to tablica szkolna, która jawi się jako element aparatu urządzania zrytualizowanej przestrzeni instytucji szkoły i jest elementem niedyskursywnym. Natomiast za Barkerem (2005, s. 9), należy przypomnieć, że nadawanie znaczeń nie dotyczy jedynie praktyk społecznych, pewnych działań, ale także obiektów niematerialnych, czego przykładem jest owa tablica szkolna:

Na zajęciach pamiętam na studiach była raz taka sytuacja, że mieliśmy przychodzić do tablicy i robić jakieś przykłady. Pamiętam jak okropnie było mi głupio, kiedy ja tam stanęłam i ja się zastanawiałam czy jakieś słowo pisze się przez „f” czy przez „w”. Czułam się jak totalny debil. To było dla mnie okropnie trudne, okropnie stresujące. Ja jeszcze nie pamiętam, kiedy ostatnio się jękałam, ale w tamtym momencie zaczęłam się nawet jękać.

Druga sytuacja, którą wspomina **Hanna**:

(...) pamiętam, że trzeba było zrobić jakiś transparent „wszystkiego najlepszego” i ja napisałam przez „rz”. To są takie sytuacje, w których po prostu ci głupio strasznie.

Liliana dzieli się bardzo podobnym doświadczeniem, określa go mianem „traumatycznego”:

(...) taki najbardziej traumatyczny, że mnie ktoś prosił albo jak mnie wysyłał pod tablicę i pamiętam, jak zrobiłam błąd ortograficzny, jakieś śmieszne słowo z tego wyszło i jak ludzie wokół wszyscy ze mnie się śmieją.

O tym, czy dane wydarzenie zostało określone jako „traumatyczne”, nie świadczy ilość popełnionych błędów ortograficznych, lecz kontekst społeczny, w którym takie zachowania są nieakceptowane. Dla **Oliwii** wciąż żywa jest historia z etapu szkolnego, w której została upokorzona przez nauczycielkę na forum klasy. Usłyszała wówczas, że jest „gorsza” od jej rówieśników i wymaga specjalnego traktowania. W optyce Foucaultowskiej ta zrytualizowana sytuacja wynika stąd, że „(...) nikt nie wejdzie w porządek dyskursu, jeśli nie sprostą pewnym wymaganiom lub jeśli nie jest, od początku gry, uprawniony, by to czynić” (2002, s. 27):

(...) pamiętam do dzisiaj upokarzającą sytuację, której nigdy nie zapomnę i która śni mi się po nocach, że pani wyczytała wszystkie osoby z opiniami, przy czym też osoby, które po prostu uczyły się słabiej z wyboru raczej... (...) byłam zestawiona z tymi osobami i siedziałam właśnie z tą dobrą koleżanką, dobrze się uczącą i do dzisiaj pamiętam na forum klasy zostało powiedziane „no Iwonko dobrze, że siedzisz z Oliwią, bo wiesz ona jest gorsza i trzeba pomagać”.

W tych historiach brakuje uznania podmiotowości drugiego człowieka jako jego immanentnej cechy i jak pisze Honneth (2012): „staje się przedmiotem społecznego negocjowania”. **Oliwia** opowiada jeszcze jedną historię, tym razem dotyczącą etapu studiowania. W narracji badanej uwagę zwraca przede wszystkim szczegółowy opis jej ówczesnego stanu emocjonalno-psychicznego:

Ostatnio na tych zajęciach dostałam załamania nerwowego i szczękościsku, bo mieliśmy fragment „Harrego Pottera” i mieliśmy przeczytać na jednym wdechu, aż w końcu nie wytrzymałam i się popłakałam jak głupia, ale już nie wytrzymałam. Samo zobaczenie tego, że ja muszę czytać to sytuacja, że oblewam się potem i jest mi niedobrze i walczę ze szczękościskiem, żeby w ogóle mówić. Potem zostałam po zajęciach, wytłumaczyłam o co chodzi.

Pola w swoim doświadczeniu edukacyjnym przeżyła zmianę placówki edukacyjnej ze szkoły ogólnodostępnej na szkołę integracyjną. Według badanej, to nauczycielka wymusiła na jej rodzicach tę zmianę, ponieważ w ocenie Poli uczennica miała zbyt duże trudności edukacyjne, aby pozostać i poradzić sobie w szkole ogólnodostępnej, czyli „normalnej”:

Ze względu na trudności edukacyjne w pierwszej klasie, nauczycielka postawiła ultimatum, że muszę pójść do integracyjnej. Ja chodziłam do klasy integracyjnej i przysypiałam na lekcjach.

Pola dzieli się jeszcze jedną trudną historią, która ma dla niej duże znaczenie nawet teraz, w dorosłości. Choć sytuacja ta miała miejsce kilka lat temu, to do dziś badana czuje, że sprawa nie jest wystarczająca domknięta. Pola usłyszała od specjalisty z poradni psychologiczno-pedagogicznej, że powinna zmniejszyć swoje oczekiwania, ponieważ jej możliwości poznawcze są niewystarczające, żeby osiągnęła sukces edukacyjny, jakim było w tamtym czasie zdanie egzaminu maturalnego. Pola to dziś 23-letnia studentka z dysleksją, która obecnie przygotowuje się do kolejnego celu edukacyjnego, czyli obrony pracy magisterskiej:

Bardzo przykre doświadczenie miałam, do tej pory mam, do tej pory zastanawiam się czy nie napisać listu do tej pani, bo wszystko co powiedziała okazało się być nieprawdą, a ja bardzo długo do siebie dochodziłam... (drzenie w głosie) To było w samej poradni, to było pod koniec gimnazjum, kiedy musiałam wybrać ścieżkę dalszą edukacji. Potrzebowałam opinii i poszłam tam. Poszłam do pani psycholog, bo na początku miałam testy pedagogiczne i nie wyszło mi zbyt dobrze i pani psycholog jak przyszłam do niej powiedziała mi na samym starcie żebym się z taką dysleksją na maturę nie nastawiała. Powtarzała mi to kilka razy.

Amelia mianem traumatycznych określa te sytuacje, w których była zmuszana przez nauczycielkę do czytania na głos. W narracji badanej sformułowanie „traumatyczne” pojawia się trzykrotnie na przestrzeni jednej wypowiedzi, co podkreśla wagę tych wydarzeń:

Wiedziałam, że mam problemy z czytaniem na głos i to było dla mnie bardzo traumatyczne, bo okres podstawówki, gdzie zaczęły pojawiać się moje problemy były traumatyczne, ponieważ zmuszano mnie do tego czytania na głos i przez bardzo długi czas po prostu ja płakałam, jeżeli miałam czytać na głos. Zlewały się totalnie literki, nie byłam w stanie ani jednego słowa wypowiedzieć, kiedy nauczycielka mnie o to prosiła, bym to głośne czytanie przedstawiła przed klasą, więc to było dla mnie bardzo traumatyczne.

Inne trudne przeżycie, którym podzieliła się **Amelia**, dotyczyło słów usłyszanych od nauczycielki języka angielskiego:

(...) pamiętam słowa do dziś, które mnie mocno zabrały, kiedy pani od angielskiego powiedziała, że jestem totalnym debilem z angielskiego i nic w życiu nie osiągnę z tym językiem i tak znienawidziłam ten język...

Wiktoria wspomina sytuację z lekcji matematyki, w której została poniżona oraz ośmieszona na forum klasy, co odnosi się (już kolejny raz w ramach prowadzonych analiz) do Foucaultowskiego „widowiska wymierzania kary” (2020). Zawstydzanie ucznia przed klasą jest przykładem, jak przestrzeń edukacyjna może być wykorzystywana do egzekwowania norm i władzy przez nauczyciela:

(...) przy tablicy usłyszałam, że „może jesteś ładna, ale jesteś tak głupia, że może pomyśl o wybiegu” i to chyba było dla mnie taki najtrudniejszy moment, ponieważ ja nigdy nie sprowadzałam... nigdy nie patrzyłam też na ten wygląd zewnętrzny i jakoś poraził ten komentarz.

Aleksander zapytany o wydarzenia trudne z jego doświadczenia edukacyjnego wspomina jedno z pierwszych zadań na materiale literowym w szkole, które należało wykonać samodzielnie, bez pomocy nauczyciela. Opowiada jak wówczas kilkuletni chłopiec czuł lęk i niezrozumienie:

Już w zerówce pamiętam, to jest ta sytuacja, gdzie mieliśmy ułożyć z wyrazów jakieś zdanie, był mega strach, lęk i niezrozumienie. Patrzę na te literki i nie wiem dlaczego czułem lęk, pocilem się, było mi bardzo ciepło (...) i czułem się czerwony i szukałem pomocy u kolegów, u koleżanek i widziałem, że oni też na takich obrotach pracują. Ja nie wiedziałem o co chodzi, mam te literki, mam coś, ale nie wiem co tu się dzieje teraz, to był największy strach jaki pamiętam z najmłodszych lat.

W historii edukacyjnej **Aleksandra** pojawiło się także inne wydarzenie krytyczne, nazywane przez niego traumatycznym – doświadczenie drugoroczności. Spośród wszystkich 23 wywiadów tylko w narracji Aleksandra odnalazłam to doświadczenie biograficzne. Jak piszą Miles i Huberman (2000, s. 279) „wyjątki są naszymi przyjaciółmi”, bo technika polegająca na

wykorzystywaniu przypadków ekstremalnych, krańcowych pozytywnie wpływa na pogłębione analizy danego zjawiska. Badany przy opisie tego wydarzenia stosuje liczne wulgaryzmy, co dodatkowo podkreśla emocjonalność wypowiedzi. Wydarzenie to miało miejsce w drugiej klasie technikum. Mężczyzna szczególnie wspomina brak wsparcia od nauczycielek z języka polskiego oraz z matematyki. Długo nie mógł zaakceptować tego faktu. Jak sam twierdzi, dopiero po wielu latach zaczął o tym opowiadać, a nie ukrywać:

Mnie ujebali na drugim roku w szkole średniej. Dopiero teraz gdzieś zobacz, tyle lat i dopiero teraz zaczynam o tym mówić i to było chyba bardzo traumatyczne przeżycie dla mnie. (...) Bo ile się ma lat... 17. No to miałem dwie takie baby, panią od matmy i od polskiego, to były młode bardzo kobiety i nie dostałem szansy, byłem wręcz traktowany jak pasożyt. Prosiłem, biegałem, pamiętam kazała mi się przygotować, potem zaczynała olewać, darła na mnie ryja, że tak źle czytam. I tam nie dostałem ani grama ratunku, tam byłem skreślony, nie wiedziałem co zrobić i to było bardzo trudne przeżycie dla mnie. Zobacz ja musiałem powtarzać drugą klasę, były osoby, które powtarzały i to się zdarzało, chuligany, buntowniki, a ja byłem wiesz dobrym, pomocnym, wrażliwym chłopakiem, który chciał jakoś funkcjonować i jak zostałem uwalony to wszystko się zawaliło. Czułem się jak nikt (...) ja u siebie w mieście cały czas robiłem wszystko, żeby zakrywać to, że nie zdałem, nikt nie wiedział, że nie zdałem z moich kolegów i znajomych.

Na zakończenie tego podrozdziału warto dodać, że pojawiały się także wypowiedzi wśród moich badanych, które oznaczały, że w ich doświadczeniach edukacyjnych nie było wydarzeń traumatycznych. Świadczy o tym wypowiedź np. **Laury**:

(...) traumatycznych wydarzeń nie przypominam sobie na ten moment.

Zróżnicowane doświadczenia w zakresie występowania (lub nie) wydarzeń krytycznych w życiu danej osoby przypominają o tym, że każda osobista narracja jest wyjątkowa i niepowtarzalna. Mimo że dysleksja jest czynnikiem, która łączy wszystkie historie, to sposoby jej doświadczenia i nadawane jej znaczenia kształtują w efekcie unikalną opowieść dla każdej osoby.

5.2 Doświadczenia edukacyjne w dyskursie szkolnym w retrospekcyjnych narracjach badanych

Kolejny rozdział koncentruje się wokół dwóch problemów badawczych (sformułowanych w formie pytań badawczych):

- W jaki sposób badani doświadczali dysleksji na etapie edukacji szkolnej?
- Jakie działania wspierające badani otrzymali ze strony rodziców, nauczycieli i specjalistów na etapie edukacji szkolnej?

Poniższa mapa (Rysunek 10) charakteryzuje główne obszary analityczne, wokół których badani konstruowali swoje narracje w tym temacie i które stanowią przedmiot szczegółowych analiz tego rozdziału.

Rysunek 10. Mapa kluczowych kategorii wokół doświadczeń edukacyjnych w dyskursie szkolnym



Źródło: opracowanie własne.

5.2.1 Nauczyciele i specjaliści wobec uczniów z dysleksją

O tym, że nauczyciele odgrywają ważną rolę dla osoby z dysleksją na etapie edukacji szkolnej, mówiła między innymi **Maja**. W jej percepcji „dobry nauczyciel” to taki, który nie posługuje się stereotypową wiedzą na temat dysleksji, nie stygmatyzuje, czyli nie nadaje „łatki”, a który daje poczucie zrozumienia, wsparcia i motywuje do dalszej pracy. Dla Mai wspierające środowisko nauczycieli odegrało kluczową rolę w budowaniu jej pozytywnego obrazu siebie i w jej ocenie było ważniejsze aniżeli wsparcie ze strony rodziców. To wśród grona pedagogicznego odnalazła osoby, które zauważyły jej potencjał i zdolności do nauk ścisłych i potrafili adekwatnie do jej potrzeb oraz możliwości rozwijać jej umiejętności. Maja używa zwrotu „pomagania w specyficzny sposób”, co można rozumieć jako indywidualne podejście do sposobu uczenia się:

Wyłania się taki obraz, że gdyby nie dobrzy nauczyciele, bo to, że miałam dobrą bazę rodzinną to jest jedno, ale nauczyciel odgrywali kluczową rolę w procesie. Nie dość, że właśnie mieli wiedzę na ten temat, wiedzieli, że dysleksja to nie jest właśnie taka łatka i nie należy mi powiedzieć, że teraz kończymy tę przygodę i masz pół godziny więcej i „na razie”, to jeszcze do tego właśnie oni dawali mi takie pozytywne wsparcie, że jesteś zdolna, ale musisz to jeszcze pokonać, dopracować, będzie lepiej. To jakoś budowało i zachęcało do tej pracy. (...) Pamiętam, że oni mnie chwalili za te moje małe osiągnięcia. Nie były to jakbym miała „supertalent”, natomiast pozwalały wykształcić prawidłowe nawyki. Zostałam finalistką konkursu z fizyki, wszyscy nauczyciele widzieli we mnie potencjał, tylko po prostu wiedzieli, że trzeba mi pomóc dość w taki specyficzny sposób.

Amelia, podobnie jak Maja, uważa, że to nauczyciele są kluczowymi postaciami w doświadczeniach edukacyjnych uczniów. Amelia szczególną uwagę zwraca na to, że postawa nauczyciela w stosunku do dziecka z dysleksją ma także duże znaczenie w procesie tworzenia własnej definicji dysleksji. Dzieje się tak, ponieważ nauczyciel może być pierwszą osobą, która zauważy trudności dziecka, podejmie z dzieckiem pracę (lub nie) w środowisku szkolnym oraz podejmie z uczniem rozmowę (lub nie) na ten temat:

Myślę, że nauczyciel ma naprawdę bardzo dużą rolę tutaj do odegrania, bo środowisko domowe czy będzie wspierające czy nie, ale to nauczyciel jest główną osobą, która tak

właściwie zapoznaje osobę z dysleksją z dysleksją. Nie mają często kompletnie pojęcia czym dysleksja jest, więc nauczyciel gra pierwszorzędną rolę.

W związku z tym, że język polski to przedmiot szkolny, na którym doskonalenie umiejętności czytania i pisania są bazową kwestią, to postać nauczyciela tego przedmiotu silnie wpisuje się w retrospekcyjne obrazy badanych dotyczących dysleksji w wieku szkolnym. **Hanna** zawdzięcza nauczycielce języka polskiego to, że odkryła swoje zdolności w pisaniu i obecnie jako 22-letnia studentka polonistyki z dysleksją i dysortografią kontynuuje swój rozwój w tym zakresie. Strategia, którą zastosowała polonistka Hanny polegała na tym, że oceniana była część merytoryczna jej pracy pisemnej, a nie poprawność pod względem ortograficznym. Dla badanej było to bardzo duże wsparcie i jak wynika z jej narracji, była to pierwsza osoba w jej doświadczeniu edukacyjnym, która „przestała się czepiać” i dostrzegła to, co było niewidoczne dla innych, czyli jej umiejętności pisarskie:

W liceum miałam panią polonistkę, która w ogóle była tak cudowna, że może jestem na polonistyce dzięki niej, ale no po prostu skupiała się na tym żebym umiała pisać, nie wiem rozprawkę czy no umiała po prostu pisać, a nie do końca jak ortograficznie to robić skoro i tak jestem dyslektykiem i nie będą mi liczone te błędy. Więc to było fajne, że w końcu ktoś przestał się czepiać, jeżeli miałam jakiś błąd w pisowni, tylko po prostu jaki styl wypowiedzi mam i zauważył, że kurczę całkiem fajnie potrafię się wypowiedzieć, mimo tego, że mogę zrobić gdzieś jakiegoś głupiego byka.

Antoni również pozytywnie wspomina relację z nauczycielką języka polskiego. Zawdzięcza jej wzbudzenie pasji do teatru, aktorstwa i zainteresowania pisaniem własnych tekstów, a także pośrednio – doskonalenia umiejętności czytania. Z wypowiedzi badanego wynika, że nauczycielka była dla niego ważną postacią, może nawet autorytetem, z którą nawiązał dobrą relację, co motywowało go do dalszej pracy. Dla Antoniego ważne było to, że nauczycielka dostrzegła jego mocne strony i potrafiła wykorzystać je do pracy nad jego trudnościami:

Polonistka zachęcała mnie właśnie do pisania, do poszerzania. (...) polonistce zawdzięczam jedno, zauważyła, że jestem otwarty, że jestem śmiały, że się nie boję pewnych rzeczy i wzięła mnie do kółka teatralnego, który prowadziła. Tak też zrodziła moją pasję do aktorstwa, do filmu i całej reszty rzeczy, więc tutaj dużo wdzięczności.

Może nieświadomie to zrobiła, ale dzięki niej musiałam czytać scenariusze jakieś (...) nie tyle co chuchała na mnie, bo to jest złe słowo, ale dmuchała w moje żagle.

W narracji **Wiktorii** w kontekście pozytywnych wspomnień, pojawia się nauczycielka matematyki, która jako pierwsza zauważyła jej trudności i zasugerowała jej rodzicom diagnozę w kierunku dysleksji oraz dyskalkulii. Badana otrzymała wówczas od nauczycielki wsparcie, czuła się zauważona, doceniona oraz zrozumiana:

Wtedy te trudności zostały zauważone przez moją nauczycielkę matematyki, która wykazała się chyba taką największą mądrością rozmawiając z moją mamą na temat moich trudności i zalecając właśnie wizytę w poradni psychologiczno-pedagogicznej i to była osoba, która widziała logikę mojego postępowania, widziała moją determinację, moje zaangażowanie, moje takie pełne uczestnictwo w obowiązkach uczniowskich, widziała to z tej perspektywy wspierającej, empatycznej, próbującej po prostu życzliwie odpowiedzieć (...).

Dla **Marii** ważna była w szkole atmosfera akceptacji zarówno jej, ale też jej diagnozy dysleksji. Badana w swojej wypowiedzi używa aż czterokrotnie zwrotu „nikt” w pozytywnym kontekście, natomiast sama fraza, która sugeruje generalizowanie i wyolbrzymianie pokazuje, że kwestia ta wywoływała w badanej silne emocje i była dla niej istotna:

Dostałam tą diagnozę i nikt nie był zdziwiony, nikt mi nic nie powiedział, że „co Ty wymyślasz”, szkoła była wspierająca. Nikt się nie śmiał ze mnie... (...) Nikt mi nie zarzucał, że wymyślam albo, że nie mam choroby, zaburzenia.

Natomiast tuż obok pozytywnych postaw nauczycieli w doświadczeniach moich badanych pojawiają się także takie, które nie były wspierające. Słowa, które usłyszała **Liliana** od swojego nauczyciela tuż przed egzaminem maturalnym odcisnęły na niej duże piętno. Lęk przed porażką i brak wiary we własne siły towarzyszy jej do dziś i objawia się między innymi przed egzaminami na etapie studiów:

Jak zaczęłam matematykę rozszerzoną na studiach to na każdym kolokwium mówiłam, że mnie wywalą z tej uczelni. Wiele osób mówiło, że przesadzam, ale przez to jakie się miało doświadczenia i w tym jak w roku zdania matury nauczyciel mi powiedział „ty

nie zdasz matury i nawet się nie nastawiaj, że ty zdasz tą maturę”, a nagle się okazało, że zdałam o wiele lepiej niż ktokolwiek by przypuszczał i trafiłam na ekonomię.

Hanna oraz Antoni pozytywnie wspominają rolę, jaką pełnili w ich doświadczeniu edukacyjnym nauczyciele języka polskiego, natomiast inaczej wyglądała sytuacja u **Oliwii**. Jako uczennica szkoły podstawowej spotkała się z brakiem wsparcia i zrozumienia ze strony polonistki, a także co utkwilo w jej pamięci najbardziej – z poddawaniem w wątpliwość jej dysleksji. Do zmiany swojej postawy nauczycielka potrzebowała, aby Oliwia niejako „udowodniła” swoje trudności. To pokazuje, że polonistka nie zaufała ani swojej uczennicy, ani oficjalnemu dokumentowi z diagnozą dysleksji, czyli opinii psychologiczno-pedagogicznej wydanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Takie zachowanie nauczycielki może wynikać stąd, że wcześniej miała osobiste, negatywne doświadczenie z tą placówką lub z tego, że ważniejsza dla niej jest wiedza osobista, aniżeli naukowa, specjalistyczna:

Nawet polonistka miała problem żeby zrozumieć to, że jako dyslektyk też mogę być dobra z języka polskiego i dochodziło do sytuacji, gdzie po prostu pisałam sprawdziany po lekcjach, żeby tylko mogła skupić się na mnie czy nie ściagam, ale gdy zobaczyła, że jednak nie i że jedynym moim problemem jest to, że mogę czasem nie zdążyć, bo niestety u mnie to czytanie jest takie wolne, to dochodziło do takiej sytuacji, że już pozwalała mi przychodzić przed zajęciami zacząć pisać sprawdzian albo stawiała za mną i czytała mi po cichu żeby było szybciej.

Oliwia dodaje jeszcze, że czuła się pokrzywdzona, że nauczyciele lekceważyli jej diagnozę dysleksji i nie wykazywali zainteresowania, aby zapoznać się z dokumentem opinii psychologiczno-pedagogicznej:

(...) robiono krzywdę mi tym, że nawet ktoś na przykład nie raczył przeczytać mojej opinii, mimo że należy to do jego obowiązków.

Z doświadczenia **Leona** wynika, że choć nauczyciele wiedzieli, że ma dysleksję, to świadomie nie podejmowali żadnych kroków, aby go wesprzeć:

Nauczyciele wiedzieli, że mam dysleksję i to na pewno wiem, ale nic z tym nie było robione.

Alicja zwraca uwagę na poczucie niesprawiedliwości, które przeżywała na etapie edukacji szkolnej. W jej doświadczeniu nauczyciele kierowali się stereotypowym, upraszczającym i krzywdzącym myśleniem na temat zjawiska dysleksji, jednocześnie wykazując się brakiem wiedzy na jej temat. To kolejna wypowiedź badanej przeze mnie studentki, która podkreśla, że diagnoza dysleksji była przez nauczycieli lekceważona, co może wynikać z ich niskiej świadomości w tym temacie:

Ja tak odczuwałam, że nauczyciele brali pod uwagę, że się po prostu to załatwiło.

Inny przykład postawy nauczyciela, która charakteryzuje się uprzedzeniem, podaje **Zofia**. Badana obnaża występujący w paradygmacie publicznym mit polegający na uogólnieniu, czyli przypisywaniu dysleksji wszystkim, którzy mają trudności w uczeniu się. Takie lekceważące podejście do przeprowadzenia specjalistycznej diagnozy w poradni psychologiczno-pedagogicznej pokazuje, że nauczyciele preferowali czerpanie wiedzy na temat dysleksji z osobistych doświadczeń oraz stereotypowych przekonań i na tej podstawie konstruować wiedzę na temat tego zjawiska:

Było mówione, że jak ktoś się słabo uczy no to tą dysleksję ma, bez żadnej diagnozy.

Doświadczenie **Aleksandra** pokazuje jawny przykład stygmatyzowania ucznia ze względu na jego trudności, co wynika ze zwrotów używanych przez nauczycieli – „łatka leniwej osoby” oraz że dysleksja to „wymysł”. Badany zwraca także uwagę na coś bardzo ważnego, co dotyczy sposobu, w jaki owe określenia były reprodukowane. W przeżyciu Aleksandra to nie tylko wypowiedziane słowa, czyli warstwa językowa, świadczą o dyskryminacji, ale także pewne mechanizmy, które były niewypowiedziane i nienamagalne, a mimo to odczuwalne:

(...) spotykało się to często z łatką lenistwa, że to jest jakiś wymysł i wiesz, nie zawsze te słowa były wypowiedziane, ale one krążyły bardzo. (...) Że się nie uczę, że słabo, ale wiesz w ogóle nie uznawała tej dysleksji, dla niej to był wymysł.

Trudne wydarzenia, jakich doświadczyli badani, wiązały się z nieprzyjemnymi emocjami, które dla części z nich wciąż są żywe. **Wiktoria** ma duży żal do nauczycieli ze swojego liceum o to, że wśród całego grona pedagogicznego nie znalazł się nikt, kto okazałby jej wsparcie:

Nie chciałabym wszystkich wrzucić do jednego worka, aczkolwiek nasuwa się takie pytanie, jak to możliwe, że w tak licznym zespole zabrakło rozsądku jednej, 2 czy w 3 osobach? (...) niestety w tym moim liceum w tej grupie pedagogicznej, tej Radzie Pedagogicznej ja nie widziałam nikogo takiego, który chciałby jakoś tam życzliwie.

Liliana reprezentuje głos tych uczniów, którzy są pomijani w szkolnej rzeczywistości, ponieważ ich trudności nie zwracają na siebie uwagi nauczycieli, bo nie są na tyle poważne, aby wymagały interwencji. Analiza tej wypowiedzi pokazuje, że to, co mieści się w rozumianej przez nauczycieli „normie”, nie stanowi dla nich punktu zainteresowań, a jedynie to, co wykracza poza nią – jest poniżej lub powyżej normy. Wyniki edukacyjne Liliany mieściły się w normie, wobec tego w ocenie nauczycieli nie wymagała wsparcia:

Moja szkoła to w ogóle zapomniała o tym, że mam problem z nauką, bo byłam takim trójkowym, czwórkowym uczniem, więc nie ktoś, kto całkowicie zawala, ale też nigdy nie byłam na samym, że tak powiem, szczycie.

Powyższa wypowiedź skupia się na kategorii braku i tego, czego Liliana nie doświadczyła, czego nie miała. W opozycji do tego pojawia się historia **Marii**, której udało się zwrócić uwagę nauczycieli na siebie, natomiast nie w taki sposób, w jaki oczekiwała jako kilkuletnie dziecko. Maria snuje smutną opowieść o tym, jak marzenia małego dziecka zostały zmiażdżone:

Ja zawsze czułam artystyczny pociąg do jakichś rysunków i artystycznych rzeczy i jestem 100% pewna, że nie poszłam w tą stronę tylko dlatego, że nauczyciele mówili, że nie mam w ogóle szans, że ja nie jestem w stanie stworzyć czegoś ładnego, bo mam dysleksję.

Poniżej znajduje się matryca (Tabela 13), w której w ramach podsumowania tej części podrozdziału, ilustruję pozytywne i negatywne praktyki nauczycieli oraz skutki tych działań w percepcji badanych studentów i doktorantów. Warto dodać, że choć Liliana w swojej wypowiedzi odnosi się do etapu studiów, ponieważ mówi o kolokwium, to w jej percepcji jest to skutek doświadczenia z etapu szkolnego, dlatego uważam za zasadne włączenie tego przykładu.

Tabela 13. *Nauczyciele wobec osób z dysleksją – cytaty z wypowiedzi osób badanych*

Kto	Działanie pozytywne	Skutek	Działanie negatywne	Skutek
Nauczyciel	Maja wiedzieli, że dysleksja to nie jest łatka, dawali pozytywne wsparcie	Maja finalistka konkursu z fizyki budowało i zachęcało do pracy	Liliana powiedział „ty nie zdasz matury i nawet się nie nastawiaj, że ty zdasz tą maturę”	Liliana na każdym kolokwium mówiłam, że mnie wywalą z tej uczelni
	Hanna przestała się czepiać i zauważyła, że kurczę całkiem fajnie potrafię się wypowiedzieć, mimo tego, że mogę zrobić jakiegoś głupiego byka	Hanna jestem na polonistyce dzięki niej	Aleksander łatka lenistwa, wymyśl, że się nie uczę, że słabo	Aleksander poczucie gorszości, od razu myślę „jestem złym człowiekiem, jestem do niczego, jestem gównem”
	Antoni zachęcała mnie do pisania zauważyła, że jestem otwarty, śmiały, że się nie boję pewnych rzeczy dmuchała w moje żagle	Antoni zrodziła moją pasję do aktorstwa, więc dużo wdzięczności to pokazało, że moje prace są warte czytania	Maria mówili, że nie mam w ogóle szans, że ja nie jestem w stanie stworzyć czegoś ładnego, bo mam dysleksję	Maria jestem 100% pewna, że nie poszłam w stronę artystyczną dlatego, że to mówili

Źródło: opracowanie własne.

Warto w tym miejscu odnieść się do badania Pawlik i współautorów (2023), które koncentrowało się na rekonstrukcji doświadczeń edukacyjnych młodych osób w spektrum autyzmu identyfikujących się jako samorzecznicy. Analiza jakościowa zebranego materiału badawczego wskazała, podobnie jak w moich badaniach, na istotną rolę nauczyciela w życiu dziecka neuroatypowego (Pawlik i in., 2003, s. 6-7). Pozytywna relacja z nauczycielem przejawia się poprzez rozwijanie mocnych stron uczniów w spektrum autyzmu, okazywanie

zainteresowania potrzebami i uznaniem ich. Jednak jak konkludują autorzy badań, wpływ nauczyciela na życie ucznia neuroatypowego nie zawsze jest pozytywne, co również znalazło potwierdzenie w moich badaniach. Przykładem może być przywołana w tym podrozdziale wypowiedź Marii, według której badana ze względu na usłyszane od nauczyciela negatywne komentarze, nie kontynuowała rozwijania swoich artystycznych zainteresowań. Przycięcie tych badań ma na celu zwrócić uwagę na pewne zjawisko, które dotyczy wspólnoty doświadczeń osób neuroatypowych, czyli w tym przypadku konkretnie osób w spektrum autyzmu oraz osób z dysleksją. Z drugiej strony warto zaznaczyć różnice w doświadczeniach edukacyjnych, np. jak wykazano w badaniu Pawlik i in. (2003), dla uczniów w spektrum autyzmu kluczową rolę w ich percepcji odgrywa środowisko sensoryczne w szkole, podczas gdy uczniowie z dysleksją nie postrzegają tego czynnika jako istotnego.

W środowisku szkolnym oprócz nauczycieli przedmiotowych i wychowawców są także specjaliści. Są to: pedagog i psycholog szkolny, pedagog specjalny, logopeda, terapeuta pedagogiczny oraz doradca zawodowy. Ich zadania zostały jasno określone w Rozporządzeniu MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. o udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej nauczycielom, rodzicom oraz uczniom. Warto zaznaczyć, że na podstawie obwieszczenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 lipca 2023 roku w sprawie tego Rozporządzenia został dodany „pedagog specjalny” i szczegółowy opis zadań (§ 24a), które pełni w przedszkolu, szkole lub placówce. Korzystanie ze wsparcia psychologiczno-pedagogicznego jest dobrowolne i istnieje grupa uczniów, która, podobnie jak **Antoni**, może nawet nie wiedzieć, jaką rolę pełni pedagog w szkole:

Nie mam absolutnie pojęcia, co robi pedagog w szkole.

Oliwia, co prawda, miała okazję poznać swojego pedagoga szkolnego, ale zawiodła się na nim. Sama zainicjowała spotkanie z pedagogiem, potrafiła też jasno zakomunikować swoje potrzeby oraz obawy, natomiast zostały one zbagatelizowane. Wypowiedź badanej jest bardzo znacząca, bo odnosi się do relacji władzy między nauczycielami a uczniami. To nauczyciel jest osobą, która posiada władzę i decyduje o losie uczniów. W przypadku Oliwii władza ta okazała się potężniejsza nawet od władzy obiektywnie występującej, czyli wynikającej z regulacji prawnych:

Tutaj też nieudolność pedagoga, gdyż gdy poszłam do pedagoga, pedagog powiedział mi, że mam do tego prawo (badacz: do dostosowań wynikających z opinii

psychologiczno-pedagogicznej), że mam rację, że nie może ta pani tak zrobić, bo nie ma do tego podstaw, ale „wiem jaka ona jest i żebyś radziła sobie sama”. Jeżeli szłam do pedagogów szkolnych z prośbą o objaśnienie jak mogę respektować daną rzecz zapisaną w opinii, nie uzyskiwałam odpowiedzi, wychodziłam z informacją „pogódź się, tak jest”, więc to też był duży problem.

Aleksander, podobnie jak Oliwia, nie wspominał pozytywnie roli pedagogów w swoim doświadczeniu edukacyjnym związanym z dysleksją. W wyobrażeniu Aleksandra dobry pedagog powinien z własnej inicjatywy porozmawiać z dzieckiem po to, żeby pomóc mu zrozumieć czym jest dysleksja, ale także, a może przede wszystkim, czym nie jest:

Nikt z pedagogów mi nie powiedział „masz dysleksję, troszkę inaczej funkcjonujesz w tych i w tych sferach i inaczej pojmujesz pewne rzeczy, ale to nie znaczy, że Twoja inteligencja jest niższa tylko, że czasami tu musisz bardziej popracować”.

Pola w swojej narracji odnosi się do pozytywnych doświadczeń z wcześniej niewymienioną jeszcze osobą, czyli nauczycielem współorganizującym kształcenie. W dyskursie publicznym nazywa się go często „nauczycielem wspomagającym” i takiego zwrotu użyła badana w poniższym fragmencie. Zadania nauczyciela współorganizującego kształcenie określone są w § 7 ust. 1–3 Rozporządzenia MEN z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Z tego dokumentu prawnego wynika, że „§7.1. (...) zatrudnia się dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego, z uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego”. Pola nie określiła formalnego powodu, na podstawie którego otrzymała wsparcie w tym zakresie na etapie edukacji szkolnej (mogło to być np. orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera). Natomiast ta specjalistka w ocenie Poli znacznie wykraczała poza zadania wynikające z regulacji prawnych, ponieważ była dla niej nie tylko wsparciem edukacyjnym. To natomiast zwraca uwagę na to, jak ważny jest aspekt nawiązania dobrej relacji, opartej na zaufaniu, szacunku i empatii:

To była nauczycielka wspomagająca z klasy integracyjnej, ona wpłynęła na mnie bardzo pozytywnie i pod koniec podstawówki, gimnazjum mogłam mieć pasek, tylko z

własnego lenistwa go nie dostałam. Nie chciało mi się po prostu, miałam średnią blisko paska i to wszystko dzięki niej, ona była dla mnie takim sygnałem, którędy mam iść. Dobrze, że jest i do tej pory mnie nie zostawiła gdzieś na pastwę losu.

Kończąc ten podrozdział wypowiedzią Poli, chcę podkreślić, tak samo jak na początku podrozdziału, jak ważną rolę pełni nauczyciel lub specjalista w życiu dziecka z dysleksją. Z jednej strony, może wpłynąć na obniżenie samooceny ucznia, a z drugiej może wspierać w rozwoju zainteresowań i uzdolnień oraz jak mówi Pola – być pewnego rodzaju mentorem, przewodnikiem, „sygnałem, którędy mam iść”.

5.2.2 Formy wsparcia uczniów z dysleksją

Na wstępie tego podrozdziału należy przypomnieć, że prawa uczniów z dysleksją w kwestii otrzymania wsparcia w szkole wynikają bezpośrednio z obowiązujących regulacji prawnych:

- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. - § 2. 2. Potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole i placówce wynika w szczególności: 6) ze specyficznych trudności w uczeniu się;
- Rozporządzenie MEN z dnia 22 lutego 2019 r. - Rozdz. 2. § 2. Wymagania edukacyjne, o których mowa w art. 44b ust. 8 pkt 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, zwanej dalej „ustawą o systemie oświaty”, dostosowuje się do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia: 3) posiadającego opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, o specyficznych trudnościach w uczeniu się lub inną opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, wskazującą na potrzebę takiego dostosowania – na podstawie tej opinii.

Dodatkowo dostosowania na egzaminach ósmoklasisty oraz maturalnym regulują coroczne Komunikaty dyrektora CKE w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania tych egzaminów (analiza tych dokumentów mieści się w rozdziale 2.2.3 Dyskurs szkolny). Doszukiwałam się w retrospekcyjnych narracjach moich badanych takich wątków, które dotyczą doświadczeń związanych z różnymi przejawami wsparcia w dyskursie szkolnym. Część z nich wchodzi w relację z innymi kategoriami analitycznymi, np. rolą nauczycieli i specjalistów.

Dla **Nikodema** niezwykle pomocną formą wsparcia była możliwość wydłużania czasu na sprawdzianach szkolnych oraz egzaminach zewnętrznych. Badany zaznacza także, że to dostosowanie dotyczyło wszystkich przedmiotów szkolnych i w jego ocenie przyczyniło się do zdania pierwszej klasy liceum:

Gdyby nie doliczony czas, to ja nie wiem czy bym zdał pierwszą liceum albo na teście gimnazjalnym, bo też mi pomógł. Podczas pisania sprawdzianów i kartkówek na poszczególnych przedmiotach i dzięki temu zdążenie z zapisaniem wszystkiego, tego co wiem. To mi najbardziej ułatwiło. Generalnie potem nauczyciele nie zwracają uwagi na problem ortograficzny, w liceum i w ogóle gimnazjum wydaje mi się, że to jest taki okres, że to co mieliśmy się nauczyć z ortografii to już było w podstawówce, program szkolny trwa dalej i uczymy się innych rzeczy.

Takie samo dostosowanie miał **Antoni**, ale w odróżnieniu od Nikodema, świadomie wybrał korzystanie z niego tylko na egzaminach zewnętrznych:

(...) miałem wydłużony czas tylko na egzaminach, na sprawdzianach nie potrzebowałem. Może jak bym potrzebował to bym miał, nie potrzebowałem go.

To pokazuje, że każda osoba z dysleksją funkcjonuje inaczej, ma różne potrzeby i możliwości – bez względu na dysleksję. Jeszcze inną perspektywę prezentuje **Antonina**, która bardzo przeżyła fakt, że na egzaminie maturalnym nie miała już dostosowania w formie wydłużonego czasu. Mimo że obecnie jest studentką studiów magisterskich, to wciąż odczuwa niesprawiedliwość, której wówczas doświadczyła. W jej ocenie polegała ona na tym, że osoba z dysleksją nie miała wydłużonego czasu pisania egzaminu, natomiast osoby z niejako mniej poważnymi przypadłościami („głupia alergia”) tak. Badana w swojej wypowiedzi odwołuje się do wymienionego we wstępie Komunikatu dyrektora CKE, w którym zawarte są informacje na temat dostosowań na egzaminie maturalnym, w tym dla osób ze „specyficznymi trudnościami w uczeniu się, w tym: z dysleksją, dysgrafią, dysortografią, dyskalkulią” czy „dla osób z chorobami przewlekłymi”, do których zaliczane są alergie:

Uważam, że to jest akurat bardzo niesprawiedliwe, że nie ma tego czasu (badacz: wydłużonego na egzaminie maturalnym), że każdy ma możliwość przedłużenia tego czasu, nawet ze względu na głupią alergię, jest to niewspółmierne no.

Franciszek w sposób krytyczny przygląda się kwestii wydłużania czasu trwania sprawdzianów lub egzaminów dla osób z dysleksją. Z jego osobistego doświadczenia wynika, że ta forma dostosowania nie była dla niego pomocna. To pokazuje zupełnie inną perspektywę w porównaniu do Nikodema i Antoniny, dla których ta forma dostosowania była bardzo cenna. Skoro to samo dostosowanie dla niektórych jest „bez sensu”, a dla innych stanowi źródło realnej pomocy, to pojawia się pytanie – co lub kto stanowi o „sensowności” form wsparcia dla osób z dysleksją? System oświatowy i regulacje prawne, nauczyciele czy uczniowie?

(...) miałem więcej czasu, chociaż to bez sensu w mojej opinii, bo dostaniesz więcej czasu, ale masz to samo zadanie, więc można się zastanawiać więcej nad pewnymi słowami, ale jeżeli się nie wie, to się nie wie, więc nic się nie wymyśli.

Kolejna wypowiedź w kwestii dostosowań dla uczniów z dysleksją na etapie edukacji szkolnej, tym razem **Aleksandra**, zwraca uwagę na szerszy kontekst społeczno-edukacyjny. Badany dodaje, że sam fakt otrzymania dostosowania, czyli formy indywidualizacji, utwierdza w przekonaniu, że jest się osobą „wolniejszą i gorszą”. Sam zwrot „dostosowanie” zakłada, że dana osoba powinna przystosować się do zastanych warunków i oczekiwań systemu szkolnego w celu lepszego funkcjonowania w tym otoczeniu, przy czym „lepszy” oznacza zbliżony do określonej normy:

Tylko to, że ktoś ci mówi, że będziesz pisał dłużej, wcale nie łączy się z tym, że ty pojmujesz znaczenie dysleksji, ale wprowadza cię w poczucie gorszości, bo jesteś wolniejszy, gorszy. To pracuje w tę stronę, przynajmniej tak było w moim przypadku.

Inne dostosowanie, który znalazło się w narracjach moich badanych dotyczy zmiany formy oceniania. W osobistym doświadczeniu **Julii** polegało to na pisaniu sprawdzianów z samych zasad ortograficznych zamiast pisanie dyktand. Badana podkreśla, że po wprowadzeniu tego dostosowania przez nauczyciela jej oceny były zbliżone do ocen rówieśników. Można zatem wnioskować, że ta forma indywidualizacji była skuteczna, ale tylko wtedy, jeśli wskaźnikiem skuteczności są wyniki edukacyjne, czyli oceny. Na kanwie tego wniosku powstaje zatem pytanie jaki jest w ogóle cel edukacji?

(...) zamiast dyktand miałam wprowadzone coś w rodzaju testów, w których miałam wyjaśnić stosowanie zasad ortograficznych i wtedy już te oceny no na tle klasy były podobne.

Nikodem również miał dostosowanie w formie innego sposobu oceniania na języku polskim. Podobnie jak u Julii dotyczyło to dyktand, natomiast w doświadczeniu Nikodema wyglądało to inaczej. Podobieństwo między historiami tych badanych osób dotyczy uzyskanego efektu, czyli tego, że osiągalni wyższe oceny po wprowadzeniu tego dostosowania niż przed:

Na języku polskim miałem bardzo dużo swobody i mocno mi to pomagało. To był inny system oceniania, np. dyktanda. To był system taki, że jak mieliśmy dyktando z „rz/ż” to wszystkie inne błędy nie były brane pod uwagę, tylko to na czym się opierało to dyktando. Dzięki temu miałem lepsze oceny.

Jeszcze inną formę dostosowania w kwestii pisanie dyktand zastosował nauczyciel języka polskiego, który pracował z **Franciszkiem**. Badany wykonywał jedynie część tego zadania, a następnie otrzymywał słownik, aby sprawdzić poprawność zapisanych wyrazów. Jest to jedna z tych metod, która nosi znamiona wykluczania z powszechnego nurtu nauczania, ponieważ polega na braku uczestniczenia w danej aktywności, która z założenia została przygotowana dla wszystkich uczniów. To dostosowanie jest przykładem braku realizacji założeń edukacji dla wszystkich i uniwersalnego projektowania. Warto także dodać, że badany używa sformułowania „dyslektycy”, opisując własne doświadczenia, ale także utożsamiając się z przeżyciami innych osób z dysleksją. Po raz kolejny w analizie wypowiedzi moich badanych pojawia się język tożsamościowy:

(...) ja miałem tak, że w pewnym momencie „przerywano mi” w cudzysłowie, dyktando leciało, i ja miałem tylko część z tego, nie miałem całego, wtedy dostawałem słownik i w sumie tyle. Plus te wszystkie zalecenia odnośnie dyslektyków co do pisanie prac, nie było tak żebym miał jakieś dodatkowe rzeczy.

Kolejne dwie osoby z dysleksją opisują swoje doświadczenia w aspekcie dostosowań na etapie edukacji szkolnej i z ich retrospekcji wynika, że mieli wprowadzony taki system oceniania, jaki był wówczas na egzaminie maturalnym. Dotyczyło to prac pisemnych z języka

polskiego oraz języka angielskiego. To pokazuje, że choć działania wspierające od nauczycieli miały miejsce, to jednak funkcjonowały one tylko w ramach określonych rozwiązań systemowych, wynikających z regulacji prawnych dotyczących sposobów oceniania. Ta sytuacja pokazuje zderzenie się dwóch dyskursów – dyskursu prawnego oraz osobistego, ponieważ istniejące procedury prawne (np. określona dopuszczalna ilość błędów) mogła być zupełnie nieadekwatna do potrzeb moich rozmówczyń:

Alicja

W liceum już mieliśmy jak były jakieś prace pisemne, rozprawki to mogliśmy chyba zrobić 2 błędy więcej, żeby dopiero stracić punkt, że normalnie można było zrobić 3 błędy, to my mogliśmy zrobić 5, więc no o tyle było dobrze.

Amelia

(..) na języku angielskim jak na przykład zapisałam coś fonetycznie to było zaliczane, ale tak to nie, raczej prace pisemne angielski, polski.

Emilia w swojej retrospekcji skupiła się przede wszystkim na aspekcie emocjonalnym, koncentrując uwagę na przeżyciach towarzyszących jej w momencie, gdy dowiedziała się o możliwych dostosowaniach wynikających z jej diagnozy dysleksji. Zaznacza, że dzięki temu odczuwała niższy poziom stresu na egzaminie zewnętrznym, co z pewnością miało pozytywny wpływ na jej dobrostan psychiczny:

Ucieszyłam się, że będę mogła popełniać błędy na końcowych testach, to było dla mnie bardzo miłe, jak się jeszcze dowiedziałam, że mam dodatkowy czas, oddzielną salę, że nie będę musiała się tak stresować.

Zupełnie inne przeżycia ma **Wiktoria**, ponieważ w jej doświadczeniu nauczycielka matematyki wprowadzała dostosowania jeszcze przed oficjalną diagnozą dysleksji i dyskalkulii. Otrzymanie diagnozy stanowiło dla nauczycieli jedynie potwierdzenie, że intuicyjnie podejmowała właściwe kroki. Podejście tej nauczycielki znacząco wyróżnia się na tle pozostałych, opisanych powyżej, ponieważ po pierwsze nie czekała na oficjalne dostosowania wynikające z opinii psychologiczno-pedagogicznej, a po drugie wprowadzane przez nią formy i metody nauczania wykaczały poza te, które wynikają z regulacji prawnych dotyczących dostosowań na egzaminach zewnętrznych. Badana bardzo dobrze wspomina

wsparcie jakie otrzymała od nauczycielki matematyki, określiła je sformułowaniem „takie wsparcie jakie trzeba było” co oznacza, że spełniało jej indywidualne potrzeby:

(...) ta moja matematyczka w szkole podstawowej po zdiagnozowaniu już wiedziała, że coś co robiła intuicyjnie zostało potwierdzone, więc bardzo konsekwentnie dawała mi takie wsparcie jakie trzeba było, więc ja pamiętam, że właśnie zawsze życzliwie miałam ten wydłużony czas, ona też rozliczała mnie z całego procesu dochodzenia do wyniku, a nie tylko z tego wyniku, wynik się rzadko zgadzał (śmiej), więc nie rozliczała tak zero-jedynkowo, że jak się wynik nie zgadzał to znaczy, że się nie udało, tylko właśnie czy ja wiedziałam jakie są kolejne kroki postępowania.

Nauczyciele **Laury** stosowali metodę, która polegała na ocenianiu, w tym zaznaczaniu błędów, zielonym kolorem zamiast czerwonym. Laura w tej krótkiej wypowiedzi dwukrotnie używa zwrotów „nas”, „my”, zaznaczając tym samym tożsamościową identyfikację z osobami z dysleksją. W wypowiedzi badanej pojawia się termin „orzeczenie”, podczas gdy diagnoza dysleksji znajduje się w opinii psychologiczno-pedagogicznej. Jednakże jest to kolejny przykład, który ukazuje, że studenci i doktoranci biorący udział w moim badaniu mogą nie pamiętać lub nie zwracać uwagi na stosowanie specjalistycznego (klinicznego) języka:

(...) pamiętam, że oceniano nas zielonym długopisem i chyba w gimnazjum też zamiast czerwonym. Było wiadomo (badacz: kto ma dysleksję), jeszcze rozpisywano chyba nam bardziej błędy. (...) W liceum jeszcze wiedzieliśmy kto ma orzeczenia, ale no już żadnych rozmów czy tam szczególnego traktowania też nie pamiętam.

W wypowiedzi badanej pojawiła się osoba nauczycielki języka polskiego, która próbowała wesprzeć Laurę poprzez zachęcenie do dodatkowej pracy własnej w domu. Pojawia się sformułowanie „podręczniki ćwiczeń z ortografią”, co prawdopodobnie odnosi się do Metody Ortograffiti, której autorkami są Marta Bogdanowicz i Renata Czabaj. Jest to metoda składająca się z zestawu zeszytów ćwiczeń dostosowanych do klasy ucznia i opiera się na systematycznej pracy dziecka. Kilkoro spośród moich badanych odniosło się do tej metody. Przeprowadzone przez Borkowską (2018) badanie ujawniło, że niemal połowa uczniów z dysleksją (46,2%) stosuje zeszyty Ortograffiti do samodzielnych ćwiczeń w domu celu poprawy swoich umiejętności ortograficznych. Ta metoda została oceniona jako bardzo skuteczna przez 8% badanych, podczas gdy 46,3% uznało ją za raczej skuteczną, 36,2% oceniło ją przeciętnie,

z kolei 9,4% respondentów miało negatywne zdanie, określając tę metodę jako raczej lub zupełnie nieskuteczną.

W gimnazjum wiem, że moja polonistka dla osób z dysleksją chciała żebyśmy kupili takie podręczniki ćwiczeń z ortografią. Mam wrażenie, że ona nigdy nie egzekwowała tego zrobionego, więc nie wiem jakie były efekty. Coś tam robiłam, ale nie powiedziałabym, żebym dużą uwagę do tego przykładła.

Oliwia zwraca uwagę na to, że w związku z inną formą oceniania prac pisemnych z języka polskiego (niebrania pod uwagę błędów), Oliwia nie otrzymywała informacji zwrotnej na temat błędów, które popełniła w tekście, nie dając jej tym samym szansy na poprawę. Takie podejście nauczyciela jest przykładem „szczególnego traktowania”, które stanowi formę piętnowania, np. poprzez obniżenie oczekiwań (Booth i Ainscow, 2002, s. 4). W efekcie metoda ta nie ma charakteru inkluzji, lecz ekskluzji, czyli wyłączenia:

Na polskim rozszerzonym nie miałam żadnego problemu, tyle że żałuję troszeczkę tego, że pani polonistka sprawdzając moją pracę na przykład nie zaznaczała mi błędów, w ogóle nie brała pod uwagę, a jednak gdybym widziała może by mi coś zaskoczyło, więc to też pójście w tą drugą stronę, która też nie jest dobra, bo nic mi nie mówi.

Niezwykle znaczący jest język, którego badani używają do opisu samego terminu „dostosowania”. Laura w wypowiedzi powyżej stosuje zwrot „szczególne traktowanie”, natomiast **Zuzanna** w wypowiedzi poniżej sformułowanie „taryfa ulgowa”. Wybór tych określeń sugeruje, że badani widzą dostosowania jako formy zastosowania specjalnych, czyli niestandardowych środków w celu wyrównania szans edukacyjnych (w domyśle – do oczekiwanej normy):

Potem w liceum no cały czas na czerwono, na czerwono, bez taryf ulgowych.

Choć w większości moi badani pozytywnie oceniali dostosowania, które otrzymali na etapie edukacji szkolnej (jeśli je w ogóle mieli) to są także takie historie, które pokazują, że mimo obowiązujących na terenie całej Polski tych samych regulacji prawnych, to czynnik ludzki (w postaci nauczyciela) ma kluczowe znaczenie. Przykładem takiego zjawiska jest historia **Poli**:

W gimnazjum pamiętam miałam taką sytuację, że jak miałam na przykład jakieś zadanie i trzeba nanieść odpowiedzi jak przygotowaliśmy się do tego egzaminu gimnazjalnego, to źle przenosiłam odpowiedzi z kartki na arkusze odpowiedzi. No powinnam mieć (badacz: dostosowanie), rzeczywiście pytałam się o to, ale mi nauczyciele odmówili. Nie wiem czemu, choć widzieli co się dzieje. Ja niestety nie mam za dobrych wspomnień, jeśli chodzi o dostosowanie moich potrzeb.

Na przykładzie analizy głosów moich badanych w kontekście otrzymanych dostosowań w szkole oraz na egzaminach zewnętrznych można wysnuć wniosek, że to samo dostosowanie nie sprawdzi się dla wszystkich w takim samym stopniu. Najlepiej ocenianą formą dostosowania było wydłużenie czasu pisania sprawdzianów i egzaminów, choć i ta metoda spotkała się z krytyką (Tabela 14).

Tabela 14. *Znaczenie dostosowań w percepcji osób badanych*

TROP 1	TROP 2
Wydłużenie czasu pomogło mi w zdaniu pierwszej liceum.	Nie potrzebowałam dostosowań.
Dzięki temu miałem lepsze oceny.	Wydłużony czas jest bez sensu.
Dodatkowy czas i oddzielna sala to mniejszy stres.	Jesteś wolniejszy, czyli gorszy.
Polonistka sprawdzając prace nie zaznaczała mi błędów.	To pójście w drugą stronę, która też nie jest dobra.

Źródło: opracowanie własne.

Inną formą wsparcia dla uczniów z dysleksją są specjalistyczne zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, nazywane terapią pedagogiczną. **Maja** pozytywnie wspomina te zajęcia, ponieważ poznała na nich różne strategie uczenia się i rozwinęła twórcze myślenie. Zwrot, którego używa badana, czyli „pokazywano mi, że tutaj na przykład robię błąd” pokazuje konstrukcje ówczesnego świata edukacyjnego, który opierał się na kulturze błędu. To takie podejście edukacyjne, w którym nauczyciel koncentruje się wokół popełnionych błędów przez badanego, wokół jego deficytów i niedoskonałości, a nie wokół mocnych stron:

Wszystkie strategie wyniosłam z tych zajęć, bo pokazywano mi, że tutaj na przykład robię błąd i w związku z tym mogę sobie poradzić na ileś sposobów i mam sobie wybrać

ten, który jest dla mnie najbardziej komfortowy. (...) myślenie twórcze wskutek wszystkich terapii idzie mi łatwiej.

Hanna z zajęć terapii pedagogicznej pamięta przede wszystkim stosowane przez osobę prowadzącą kreatywne sposoby uczenia zasad ortograficznych, które zostały z nią do dziś, czyli w dorosłości. Hanna ocenia, że zajęcia te były dla niej pomocne:

Wiesz co, nie do końca je pamiętam już, ale pamiętam przede wszystkim, że po prostu my siedziałyśmy sobie razem, robiłyśmy jakieś ćwiczenia, że na pewno pomocne były różne takie no po prostu uczenie się stricte zasad i do tej pory też widzę po sobie, że mam w głowie gdzieś te zasady. Jak piszę i nie wiem to po prostu się śmieje, że przypominam sobie jakieś wierszyki na temat ortografii z przeszłości, ale grunt, że to pomaga.

Jan z dużym uznaniem wspomina metody pracy, które były stosowane przez terapeutów pedagogicznych, bo opierały się na indywidualnym podejściu i motywowaniu ucznia do pracy:

(...) była praca indywidualna, ale jeżeli ktoś miał problem, zastanawiał się nad czymś długo to wtedy podchodziły, postarały się dać w przenośni „wędkę” niż „wpisz tutaj”, tylko, że „pomyśl” metodą schodków i jakoś się wtedy rozwiązywało zadania, więc one były bardzo w porządku.

W przeciwieństwie do swoich poprzedników, **Pola** przypisuje duże znaczenie zajęciom terapii pedagogicznej, ale nie ze względu na aspekty stricte edukacyjne, takie jak zdobywanie nowych technik uczenia się czy ćwiczenie zasad ortografii. Jej retrospektywna narracja podkreśla znaczenie aspektów społeczno-emocjonalnych – otrzymanego wsparcia i zrozumienia na poziomie emocjonalnym, co stanowiło jej główne potrzeby w tamtym okresie życia. Badana używa zwrotu „z tego ośrodka” co oznacza, że prawdopodobnie uczęszczała na zajęcia na terenie poradni psychologiczno-pedagogicznej:

Dzięki paniom terapeutkom z tego ośrodka jakoś udało się postawić to na nogi, że one uwierzyły we mnie i przez chwilę były moimi skrzydłami, że tak powiem, że mnie uniosły, bo ja byłam bardzo wrażliwa.

Pola uczęszczała także na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne na terenie szkoły. Badana pamiętała ich oficjalną nazwę, co może sugerować, że były dla niej ważne, ale opisuje je jako „nudne” i dodaje, że był to „stracony czas”. Z opisu Poli wynika, że zajęcia, których doświadczyła, miały tradycyjny, podawczy charakter, w którym uczeń pełnił bierną rolę jako odbiorca treści. W jej opinii, taka forma nauczania nie pomagała w tworzeniu atmosfery przyjaznej i sprzyjającej efektywnemu procesowi uczenia się. Pola w swojej narracji zwraca uwagę na bardzo ciekawe zjawisko, które dotyczyło jej wykluczenia wśród „osób dyslektycznych”, jak sama to określiła. Mimo tego, że pozornie była wśród osób, które również miały dysleksję, to wciąż czuła się Inna:

Nie miałam raz przez pół roku w gimnazjum zajęć, bo pani ani razu nie przyszła. Takich dla osób dyslektycznych, korekcyjno-kompensacyjnych. Zresztą nie przepadałam za tą formą zajęć, bo one były nudne, w sensie takim, że można byłoby to inaczej przeprowadzić naprawdę i efektywniej ten czas spędzić. Najmniej skuteczny sposób edukacji to bycie biernym w tym momencie, ty jesteś bierny, masz słuchać pani i to zrozumieć, albo dostajesz jakieś zadanie, które jest dla ciebie za trudne, ja zawsze byłam ostatnia. U mnie wszystkie dzieciaki kończyły szybciej, ja byłam na pierwszej stronie, a one już 3 zaczynały. Po co robić 3 strony zadań w ciągu zajęć? Zróbmy jedną, ale porządnie, tak żeby to zrozumieć.

Podobne doświadczenie do Poli ma **Amelia**, która również uważa, że główna wartość tych zajęć dotyczyła budowania relacji społecznych, poczucia przynależności do grupy i akceptacji. Dla badanej było to ważne, ponieważ w tym miejscu „nie czuła się inna”, co jednocześnie oznacza, że poza tymi zajęciami postrzegała siebie w kategorii „innej”:

Dla mnie były pomocne jedynie z tym, że miałam kontakt i nie czułam się taka inna, że były też osoby, które miały jakiś problem ze swoimi funkcjonowaniem szkole i nie czułam się w tym sama. Jeśli chodzi o takie skorzystanie powiedzmy merytoryczne i edukacyjne, no to nie, nie czuję żebym skorzystała na tych zajęciach, ponieważ nie miałam nigdy problemu, na przykład jak koledzy z polskim, którzy chodzili ze mną na te zajęcia. Znałam zasady ortografii, popełniałam błędy, ale w tych limitach, że w ogóle nie były uznawane, także nie skorzystałam jakoś edukacyjnie na tych zajęciach.

Amelia jednocześnie ma żal do specjalisty, który prowadził zajęcia, czyli terapeuty pedagogicznego o to, że nie porozmawiał z nią o celu tych zajęć:

Fajnie jakby same dzieciaki na etapie podstawówki uświadamiał z czym to się je, a nie jak ja, że chodziłam i nie wiedziałam właściwie, dlaczego i po co. Ok było fajnie, bo pogadałam sobie z kolegami, porobiliśmy jakieś rzeczy, ale nie miałam świadomości jaki to ma cel.

Maria uczęszczała na dodatkowe zajęcia na terenie szkoły, systematycznie, raz w tygodniu i mimo to badana nie pamiętała nazwy tych zajęć. To znaczące, bo pokazuje, że nie były ważną częścią jej życia. Według badanej na zajęciach była duża liczba uczestników ze zróżnicowanymi potrzebami i możliwościami, co w jej opinii przyczyniło się do tego, że nie były dla niej pomocne:

W szkole miałam takie zajęcia, ale nie pamiętam, jak się nazywały, nie wiem, takie zajęcia raz w tygodniu... i tam graliśmy w jakieś gry, rozwiązywaliśmy zagadki logiczne, tam było chyba z 6 osób. Bardzo fajne, ja lubiłam na nie chodzić, no ale ciężko było dostosować je do 6 osób, które chyba wszystkie miały zupełnie inne problemy, no ale też nie czułam, żeby one w jakikolwiek sposób pomagały.

Julia z jednej strony opisuje te zajęcia jako nudne, na które nie chciała uczęszczać, a z drugiej strony była w stanie zidentyfikować te aspekty, które jej się podobały na zajęciach. Kategoria nudy pojawia się po raz kolejny w wypowiedzi moich badanych w kontekście opisu terapii pedagogicznej. Podobnie jak w wypowiedziach innych badanych wymienia te ćwiczenia, które zapadły jej w pamięć, były to ćwiczenia ortografii, zagadki logiczne, ćwiczenia grafomotoryczne oraz usprawniające motorykę małą:

To były od czytania na zajęciach, po układanki i zagadki logiczne, szlaczki i tym podobne. Zajęcia były strasznie nudne i jedyne co było w nich ciekawego to zagadki logiczne, ale tak to te zajęcia były strasznie nudne i gdybym mogła to bym z nich uciekała. Były indywidualne (...). Była też kwestia ortografii i tym podobnych, ale nie mogę powiedzieć, że je źle wspominam, ale no były nudne, szczególnie jak lubiłam czytać, więc część tych rzeczy, które dostawałam to miałam już przeczytane.

Duże znaczenie dla **Emilii** miała dobra relacja z terapeutą oraz przyjazna atmosfera na zajęciach. Niestety w doświadczeniu badanej to nie wystąpiło. Emilia niejako dla potwierdzenia własnych trudnych przeżyć przywołuje podobne doświadczenia jej rówieśników:

To było na zasadzie „wypełnij karteczki, dziękuję, do widzenia, widzimy się za tydzień”. Niestety temat był olewawczo potraktowany, moi koledzy mieli podobne doświadczenia.

Jakub nie uczęszczał ani na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, ani na zajęcia wyrównawcze prowadzone przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów. Jednakże był poinformowany o takiej możliwości, ale sam zdecydował, że z niej nie skorzysta:

Oczywiście miałem możliwość, że jakbym chciał to w podstawówce, gimnazjum, że spotkania z psychologiem, moja pani wychowawczyni mówiła, że jak chcę to mogę spotkać się z psychologiem, dodatkowe jakieś zajęcia z nauczycielami jakbym chciał, nie korzystałem z tego, ale miałem świadomość takiej możliwości.

Antoni nie miał możliwości wyboru, ponieważ u niego w szkole:

Nie było zajęć prowadzonych.

Maja w swojej narracji związanej z uczęszczaniem na zajęcia terapeutyczne, miała okazję doświadczyć różnych form terapii, w tym Kinezylogię Edukacyjną Dennisona (2003). Należy zaznaczyć, że korzystanie z tej metody w kontekście terapii osób z dysleksją wywołuje kontrowersje w dyskursie naukowym. Jak wynika z opinii sporządzonej przez Komitet Neurobiologii Polskiej Akademii Nauk dotyczący podstaw naukowych tej metody oraz konsekwencji jej stosowania założenia Kinezylogii Edukacyjnej są niezgodne ze współczesną wiedzą na temat funkcjonowania mózgu, a sama metoda jest nieskuteczna (Grabowska, 2006). W badaniu o zasięgu ogólnopolskim przeprowadzonym przez Olechowską (2013) wśród terapeutów pedagogicznych wyniki wskazują, iż 57% respondentów stosuje tę metodę. Warto dodać, że w wymienionym badaniu Kinezylogia Edukacyjna znalazła się na pierwszym miejscu najczęściej stosowanych metod terapeutycznych w ramach prowadzonej terapii pedagogicznej oraz że badanie zostało to przeprowadzone kilka lat po wydaniu oficjalnej opinii

Komitetu Neurobiologii PAN. Jedno z ćwiczeń, które zapamiętała Maja, w ramach tej metody polegało na rysowaniu cyfry „8” poziomo w powietrzu przy użyciu kciuka:

(...) mama mówiła, że chodziłam też do takiej osoby, która mi współpracę półkul poprawiała, że na przykład robiłam ćwiczenia gimnastyczne, gimnastyka korekcyjna też ze mną została na kilka lat, na przykład kręciłam te ósemki lub cokolwiek innego co poprawiało współpracę półkul.

Amelia w swoich wspomnieniach wraca do wspierającej roli pozostałych uczestników zajęć, wśród których znalazła zrozumienie. Do opisu tego zjawiska badana stosuje ironicznego sformułowania „dysmózgi”, co pokazuje zarówno samoidentyfikację z dysleksją, ale także dystans do siebie i doświadczanych trudności. Należy zaznaczyć, że to terminologia, którą stworzyły same osoby z dysleksją i używały jej jedynie we wzajemnej komunikacji. Jest to przykład języka z kategorii języka tożsamości. Użycie tego sformułowania przez osoby bez dysleksji w stosunku do osób z dysleksją mogłoby być uznane za stygmatyzujące i obraźliwe:

Sojusz tak zwanych „dysmózgów”. Dla mnie to było duże wsparcie, że są osoby takie jak ja, które mają jakieś podobne problemy z tym uczeniem się (...).

Na zakończenie tego podrozdziału stawiam pytania, które odnajduję na podstawie narracji **Nikodema**, czyli jaką rolę spełnia terapia dla dziecka z dysleksją i na czym polega skuteczność terapii?

Były zajęcia ze szkolnym logopedą, dodatkowo z doradcami, z pedagogiem, ale czy to coś dało? Z perspektywy jestem w stanie stwierdzić, że niewiele, skoro te problemy są nadal. Teraz pytanie czy to faktycznie da się zmniejszyć czy rzeczywiście całkowicie zniwelować czy to jest coś, co z nami zostanie, a praktyki leczenia są po prostu bezowocne?

Podobnie jak w przypadku dostosowań na lekcjach oraz egzaminach zewnętrznych (Tabela 14) tak tutaj, badani mieli zróżnicowane opinie na temat zajęć terapii pedagogicznej, od bardzo pozytywnych, aż po poczucie straconego czasu (Tabela 15).

Tabela 15. Znaczenie zajęć terapii pedagogicznej w percepcji osób badanych

TROP 1	TROP 2
Myślenie twórcze.	Bardzo nudne.
Nie czułam się inna.	Nie skorzystałam merytorycznie ani edukacyjnie.
Dzięki terapeutkom stanęłam na nogi.	Brak świadomości celu zajęć.

Źródło: opracowanie własne.

5.2.3 Dyskurs instytucjonalny (system edukacji)

W tym podrozdziale koncentruję się na doświadczeniach edukacyjnych uczniów z dysleksją w dyskursie instytucjonalnym, czyli takim, którego „znaczenie i rola wynikają z funkcjonowania w ramach społecznie podzielanej wiedzy i „prawdy” o rzeczywistości edukacyjnej” (Ostrowicka, 2017, s. 161). **Oliwia** pokazuje perspektywę uczennicy, która „walczy z systemem”, ponieważ jest świadoma, że obecny system nie jest dostosowany do jej potrzeb i możliwości, ale mimo to podejmuje wysiłek i pracę, aby w ramach tego systemu osiągać sukcesy edukacyjne:

Ciągła walka w systemie, do którego się nie pasuje, jest tak obciążająca psychicznie, bo stawia się sobie pytania, na które nie ma odpowiedzi.

Powstaje zatem pytanie – jaki system edukacyjny byłby właściwy dla osoby z dysleksją? Badana dodaje, że jej celem edukacyjnym było w tamtym czasie otrzymanie świadectwa z wyróżnieniem, czyli tzw. czerwonym paskiem. Kierowała się motywacją wewnętrzną (Ryan i Deci, 2020), ponieważ nauka była dla niej interesująca, ale także znaczącą rolę odegrała motywacja zewnętrzna, ponieważ nie chciała wyróżniać się na tle grupy i być „gorsza”. Z perspektywy czasu żałuje, że nie potrafiła odpuścić:

Ja się zajeżdżam w gimnazjum i w szkole podstawowej tym, żeby mieć czerwony pasek, nie chciałam być gorsza, nauka mnie interesowała, więc to nie było tak, że robiłam coś totalnie na siłę, ale myślę, że mogłam sobie odpuścić.

Wątek "czerwonego paska" pojawił się także w narracji **Marii** i został utożsamiony z „dobrymi ocenami”. To bezpośrednio odnosi się do szkolnego systemu nagradzania i karania uczniów za pomocą ocen:

W szkole miałam dobre oceny, pasek, więc nie było tematu.

Dla **Liliany** oceny szkolne stanowiły wyznacznik osiągnięć szkolnych, pełniły także rolę motywacyjną i wpływały na jej dobrostan psychiczny:

(...) kiedy dostawałam jakieś wyższe oceny, czy z polskiego, jak z matematyki dostałam nagle piątkę to byłam po prostu tak z siebie dumna. Oceny były też dla mnie takim wyznacznikiem tego, że pnę się w górę, że jest coraz lepiej.

Aspekt oceniania jest szczególnie istotny dla moich rozważań w ramach rozprawy doktorskiej, ponieważ zwraca uwagę na władzę, jaką oceniający ma nad ocenianym, czyli nauczyciel nad uczniem. Stawia to pytania o uczciwość, sprawiedliwość i skutki ocen w kontekście równości i demokratyzacji edukacji. Oceny szkolne są rozumiane jako produkt interakcji społecznych i procesów kulturowych. To oznacza, że oceny nie są obiektywnymi miarami sukcesu lub osiągnięć uczniów, ale raczej wynikiem norm i wartości kształtowanych przez społeczność edukacyjną. Nauczyciele, uczniowie, rodzice i inni aktorzy edukacyjni uczestniczą w procesie nadawania znaczenia ocenom. Wartość ocen jest zależna od interpretacji i przyjętych zasad w danym środowisku edukacyjnym. Dla **Leny** ważne było, aby poruszając kwestię oceniania w szkole podkreślić, że nigdy nie miała oceny niedostatecznej w klasyfikacji śródrocznej. Sama fraza „zagrożenie” (Boryś, 2005, s. 180) jest terminem, który używany jest do opisanie sytuacji lub czynników, które stanowią realne niebezpieczeństwo, zapowiadają coś złego i nieprzyjemnego, mają na celu wzbudzić lęk:

(...) nigdy nie miałam zagrożenia w sensie ocenowego. (...) zawsze jedynki z dyktand.

Aleksander, czyli obecny student szkoły aktorskiej, cytuje w swojej wypowiedzi Christiana Andersena, pisarza, który prawdopodobnie miał dysleksję. W swojej twórczości nawiązywał do trudności w czytaniu i pisaniu, z którymi mierzył się na etapie edukacji szkolnej. Badany był w stanie z pamięci, w spontanicznej wypowiedzi, wyrecytować fragmenty tekstu Andersena, ponieważ, jak twierdzi, słowa te odwzorowują jego myśli oraz stan emocjonalny. Nawiązuje także do kwestii ocen i nazywa je ciężarem, pomimo którego „nadal iść musi”. Szczególnie w tej wypowiedzi Aleksandra dostrzec można nasilenie trudnych, nieprzyjemnych emocji, co wyraża m.in. poprzez używanie wulgaryzmów:

To jest jak mówi Andersen, że „albo jestem uosobieniem życia albo płaczę jak dziecko, wiem, że to nie przystoi człowiekowi, tak już wyrosniętemu i dorosłemu, lecz tylko w samotności formuje swoim smutkom, języków uczę się z trudem, gramatyki, która ich trzon stanowią szczerzą ku mnie zęby, niczym ohydny szkielety, a to mi siłę odbiera” i jak tak się kurwa czułem wtedy, że albo byłem uosobieniem życia albo płakałem jak dziecko gdzieś tam w zaciszu, że te gramatyki mnie niszczyły. On tak pięknie mówi o tej ocenie: „a suma, którą dostaje, jak ciężar ołowiu spływa mi na duszę”, czyli te oceny, które dostaję to był właśnie taki ciężar, pała, jedynka, źle i to piękne jego zdanie „ale naprzód iść muszę” i to naprzód iść muszę było u mnie tak osadzone, że mimo tych smutków, tego pochmurzenia, ja zawsze widziałem gdzieś taki kurwa fragment z niebieskim, że ja muszę... Teraz bym pogadał z tymi paniami, bym chętnie się z nimi skonfrontował jako magister sztuki.

Maria natomiast oprócz tego, że podkreśla wyjątkowość własnych doświadczeń, to identyfikuje konkretny obszar jej życia, który na to wpłynął, czyli uczęszczanie do szkoły niepublicznej:

Może dodam, że ja chodziłam do szkoły społecznej, nie chodziłam do szkoły publicznej. Moje doświadczenia może nie do końca są... nie da się ich odnieść do większości, bo nie wszyscy mieli taki przywilej chodzenia do takiej szkoły. (...) Może to, że faktycznie nie miałam tych problemów z nauczycielami wynika z tego (...).

Studentka przede wszystkim opisuje sam fakt uczęszczania do szkoły niepublicznej jako „przywilej”, co pokazuje, że jest świadoma tego, iż nie każdy ma taką możliwość. W szerszym kontekście społecznym istnienie szkół niepublicznych można rozpatrywać w kategoriach nierówności społecznych (Rzeźnicka-Krupa, 2008, s. 136), klasowości oraz zjawiska ekskluzji, czyli przeciwieństwa inkluzji. Stanowi to pewnego rodzaju parodię modelu edukacji włączającej, ponieważ nawet w szkole niepublicznej, czyli z założenia o charakterze ekskluzywnym (np. szkoła dla chłopców), powinno się dążyć do realizacji założeń tego modelu.

W doświadczeniu **Antoniego** pojawił się nauczyciel języka polskiego, którego metoda oceniania była niestandardowa. Na ocenę końcową z tego przedmiotu składały się nie tylko oceny ze sprawdzianów, czyli z wiedzy, ale także aktywność ucznia i jego działania dodatkowe, pozalekcyjne. Dzięki takiemu podejściu do oceniania, Antoni uzyskał ocenę końcową celującą.

To pokazuje, że to od nauczyciela zależy czym jest ocena i w jaki sposób można ją uzyskać, ponieważ to nauczyciel ma władzę nad procesem oceniania:

Pan Kowalski powiedział, że oceny ocenami, uważność na lekcjach, takie rzeczy, prace oddawać różne, udzielać się, ale ogólną oceną, którą będzie wystawiał to jest aktywność. Można z ocen mieć oceny, ale główną jest, jeżeli ktoś na przykład bierze udział w różnych rzeczach szeroko pojętym spektrum języka polskiego. I tutaj ja na przykład dzięki niemu miałem szóstkę.

W temacie zróżnicowanych form oceniania wypowiada się także **Laura**, która negatywnie wspomina „odpytywanie przed klasą na ocenę”, ponieważ wiązało się to z dużym stresem i narażeniem na ośmieszenie przed rówieśnikami. Z jednej strony wypowiedź Laury można analizować w kategorii dostosowań dla uczniów z dysleksją, czego dotyczył jeden z wcześniejszych podrozdziałów, natomiast fakt, że badana jasno zaznaczyła kontekst, czyli aspekt oceniania sprawia, że tę historię umieszczam w tym miejscu:

(...) w liceum jak miałam odpowiadanie na pytania przed klasą na ocenę, to też bardzo nie lubiłam, mimo że w teorii pisanie i ta ortografia to niby to mogłoby mnie stresować, to o wiele bardziej wolę pisać coś, nawet jeśli bym miała tam błąd popełnić niż odpowiadać ustnie.

W historii **Antoniny** pojawia się wątek wykorzystania oceny jako skutecznego narzędzia kontroli i władzy w rękach nauczyciela. W takim postrzeganiu ocen uczniowie mogą odczuwać presję i obawiać się ich. To z kolei może wpłynąć na obniżenie motywacji do nauki:

Pamiętam, że kiedyś była taka sytuacja, że spóźniłam się przez te zajęcia (badacz: korekcyjno-kompensacyjne) na wf i wuefista kazał mi ćwiczyć bez piłki, jeszcze postawił mi pałę, no bo jak ja mogłam się spóźnić, mimo że wiedział, że ja na te zajęcia z tą panią chodzę. Później oczywiście nauczyciele zareagowali, ale tak jak mówię, w tej samej szkole bywało różnie.

Dla młodych osób chcących kontynuować naukę w szkolnictwie wyższym, w tym dla osób z dysleksją, egzamin maturalny jest ważnym wydarzeniem, ponieważ wyniki tego egzaminu decydują o dalszych edukacyjnych losach jednostki. **Wiktoria** pisała maturę w tzw. starym

systemie, co oznacza, że do zdania matury musiała uzyskać minimum stopień 2. Badana używa metafory „przełała się czara goryczy”, która oznacza, że doszło do punktu kulminacyjnego w jej życiu, w którym dalsza akceptacja lub znoszenie sytuacji staje się niemożliwe. W momencie, kiedy czara goryczy się przelewa, dana osoba może dostrzegać potrzebę zmiany, co też miało miejsce w historii Wiktorii, która rozpoczęła wówczas kolejny etap edukacyjny, czyli studia:

(...) z matury dostałam same dwójki. To też było takie udowodnienie jeszcze na koniec, przepchnięcie cię, zobaczymy co dalej i to była dla mnie taka absolutna kropla... przełało wszystko co się mogło przełać.

Nikodem również odnosi się do egzaminu maturalnego. Ze szczegółami zapamiętał uzyskane wyniki. Warto dodać, że w naszej rozmowie nie pytałam Nikodema o podanie wyników, sam postanowił to zrobić, co pokazuje, że było to dla niego ważne. Badany ocenia swoje osiągnięcia na maturze przez pryzmat doświadczanych problemów edukacyjnych:

No generalnie to... polski zdałem na 68%? Bo z tymi problemami, no to to jest takie... to jest wydaje mi się niezły wynik. Do dziś pamiętam, jak byłem zaskoczony jak miałem 100% na egzaminie szóstoklasisty z polskiego, nie mam pojęcia jak ja to zrobiłem. Reszta przedmiotów no to... języki ściśle nie robią problemu, dyskalkulii nie mam, więc matematyka spokojnie na 80 parę % (...)

Aleksander miał egzamin poprawkowy z egzaminu maturalnego z matematyki. Moment, w którym dowiedział się, że go zdał, wspomina jako bardzo ważne wydarzenie w jego życiu, pełne pozytywnych emocji – od szoku, ekscytacji, po radość i dumę z siebie. Do tego stopnia, że z retrospektywnej narracji osoby dorosłej stał się w tamtym momencie „lepszym człowiekiem”:

Dla mnie zdanie matury to było tak zajebiste uczucie, że nie mogłem zrozumieć, że to się wydarzyło. Byłem przestraszony, bo już było po poprawce, idę do dziekanatu i pani w tym dziekanacie, bo jak się zdawało maturę to się dostawało albo to świadectwo, a jak się nie zdało albo poprawkę to taki mały papierek, taki kurwa wiesz... jak z gumy do życia naklejkę. Nagle widzę ona wyjmuję świadectwo „gratuluje panu” a ja „aaaa” i

mi przybiła piątkę i się cieszyła. Ja wyszedłem ja się czułem jak lepszy człowiek, wspaniałe uczucie.

5.2.4 Dyskurs rodzinny

W tym podrozdziale, który dotyczy doświadczeń związanych ze środowiskiem rodzinnym moich badanych studentów i doktorantów, rozpocznę analizę od osób najbliższych, czyli rodziców. Następnie pojawią się także inne osoby znaczące z rodziny, takie jak rodzeństwo, dziadkowie czy wujkowie. Jako pierwsza ważna postać z perspektywy dziecka pojawia się mama. Kategoria matki pojawiła się już we wcześniejszych analizach, ale w innych kontekstach, np. podczas badania znaczeń dysleksji w wyłonionym dyskursie produktów wiedzy. To pokazuje, że termin „mama” był jednym z 30 najczęściej używanych słów w wypowiedziach moich badanych, co oznacza, że jest ważną osobą w narracjach o doświadczeniach edukacyjnych związanych z dysleksją.

W historii **Aleksandra** pojawia się postać mamy, która również ma dysleksję. W związku z tym, że praca magisterska Aleksandra dotyczyła dysleksji u osób dorosłych, to miał okazję przeprowadzić z nią wywiad i poznać doświadczenia związane z dysleksją z perspektywy jego mamy. Rozmowa ta pozytywnie wpłynęła na ich relację, badany był wzruszony, kiedy opowiadał o swojej mamie i o jej przeżyciach. Aleksander używa zwrotu „rasowy dyslektyk” w kontekście opisu własnej matki, co prawdopodobnie miało oznaczać, że doświadczyła wielu trudności wynikających z dysleksji:

(...) moja mama jest dyslektykiem, rasowym dyslektykiem, zacząłem w ogóle rozumieć moją mamę na zupełnie innym poziomie po tej pracy magisterskiej jak z nią rozmawiałem.

Oliwia w swojej historii pokazuje, jak dysleksja znacząco wpłynęła na życie całej jej rodziny. Mama Oliwii była nauczycielką języka polskiego i swój wolny czas poświęcała na wsparcie w nauce swoich trzech córek. Dwie siostry Oliwii również miały dysleksję. Badana z perspektywy osoby dorosłej postrzega działania mamy jako formę poświęcenia jej własnych celów czy marzeń na rzecz pomocy córkom:

Moja mama, która też mogła mieć życie po szkole, nie miała tego życia, bo siedziała z nami, czytała z nami lektury, po 3 razy czytała na głos „Kubusia Puchatka” i tak dalej. (...) Nawet w gimnazjum pamiętam, że przychodziłam do mamy, ja się nie uczyłam biologii, nie robiłam sobie notatek, przychodziłam do swojej mamy „czy przeczytasz mi to na głos?”. Dzień przed sprawdzianem mama czytała gdzieś 50-40 stron na głos i ja bez uczenia potrafiłam napisać test na 5 lub 4. Tylko z tego, że usłyszałam to głośno. (...) mam 2 siostry jeszcze, wszystkie jesteśmy dyslektyczkami, więc moja mama po prostu siedziała i uczyła nas czytać, pisać. (...) dała mi szansę poświęcając wszystko inne.

Oliwia z dużą wdzięcznością wraca do tego czasu, kiedy mogła liczyć na wsparcie swojej mamy. Uważa, że obecny sukces edukacyjny nie byłby możliwy bez niej:

Większość zawdzięczam mojej mamie i jej i mojej ciężkiej pracy, bo wracałam ze szkoły o 14 i od 17 do 22 siedziałyśmy i uczyła mnie pisać i czytać, sprawdzanie wszystkich prac.

Lena również otrzymała wsparcie od swojej mamy w formie sprawdzania i „przerabiania” prac pisemnych. Badana dodaje, że trwało to do początku studiów, choć to nie oznacza, że obecnie tego nie potrzebuje, lecz, że tę rolę przejął jej partner:

Z pracami pisemnymi potrzebowałam pomocy aż do studiów u mamy, znaczy to jest taki system może optymalny, że zawsze pisałam pracę i później mama mi ją całą przerabiała. Moja mama ma wysokie kompetencje językowe, więc zawsze mogłam na nią liczyć. Później na studiach też mi pomagała, więc do tej pory mimo tego, że jestem na studiach to nadal... teraz tą rolę przejął mój chłopak.

Alicja wspomina swoją mamę, nauczycielkę języka angielskiego jako znaczącą postać, od której uzyskała nie tylko wsparcie w nauce, ale także wsparcie psychiczne. Budowała w niej poczucie własnej wartości, motywowała do dalszej pracy oraz wspierała w zaakceptowaniu dysleksji:

(...) duże wsparcie od mojej mamy głównie, ona mi przez całe życie nie pozwalała odczuć tego, że mam dysleksję to jestem gorsza, tylko starała się z angielskiego znaleźć

jakieś sposoby, żeby mi było łatwiej, zawsze jakieś kolorki, karteczki, kupowała dodatkowe materiały i całe życie mówiła mi „nieważne czy będziesz miała średnią 5, 3 czy 4 ważne, że ty siedzisz i się uczysz, a nie że to olewasz”.

Wsparcie polegało także na wspólnej intensywnej, systematycznej pracy nad trudnościami Alicji. Badana pamięta, że niechętnie wykonywała te zadania, natomiast mama „kazała” je wykonywać, co świadczy o tym, że mama Alicji korzystała ze swojej władzy rodzicielskiej po to, aby przejąć kontrolę nad jej procesem uczenia się. Alicja wspomina rygorystyczne zasady wprowadzone przez jej mamę, które w tamtym czasie budziły w niej złość, ale z perspektywy czasu ocenia je jako skuteczne:

Moja mama mi kazała, po prostu ćwiczyłam różne szlaczki, że musiałam codziennie robić na przykład stronę a4 różnych szlaczków, żeby ćwiczyć charakter pisma, no i no polepszył się na pewno, nadal jest nie do końca zawsze czytelny, ale dzięki tym szlaczkom wydaje mi się, że trochę się polepszył. Potrzebowałam i ja cierpliwości do tego i na pewno moja mama musiała mieć bardzo dużo cierpliwości, bo ja zawsze mówiłam „nie będę robiła szlaczków, bo to jest dla małych dzieci” i nikomu nigdy się nie chciałam przyznać, powiedziałam „no nie no mamo, przecież to wstyd no jestem w 5 klasie, szlaczki będę robić”. (...) Mama jak widziała, że mam dużo błędów, to nie mogłam sobie zakrektorować czy skreślić, tylko wyrwała mi stronę, trzeba było przepisywać jeszcze raz, nie bardzo to lubiałam, ale no wiem, że troszeczkę też dało.

Szczególnie ważne dla niej były poniższe słowa, które usłyszała od swojej mamy:

Powiedziała, że jest ze mnie dumna, z tego wszystkiego, co osiągnęłam. To wydaje mi się, że to było pozytywne, że cały czas we mnie wierzyła.

Dla **Leona** fakt tego, że jego mama była psychologiem w poradni psychologiczno-pedagogicznej, stanowiło zasób, ponieważ chętnie podejmowała rozmowę z synem na temat dysleksji, co było ważne dla Leona:

Mama jest psychologiem to było łatwiej (śmiech). (...) Niejeden raz (badacz: rozmawiał z mamą na temat dysleksji). Rozmowy z mamą zawsze bardzo dobrze wspominam, także nie mogę narzekać nigdy.

Emilia natomiast opowiada o perspektywie i przemianie jakiej doświadczyła jej mama w stosunku do rozumienia zjawiska dysleksji, a co za tym idzie, do większej akceptacji jej jako dziecka. Mama mojej badanej początkowo postrzegała dysleksję przez pryzmat stereotypowego i krzywdzącego myślenia, ale zmieniło się to nie dlatego, że jej córka przestała mieć dysleksję, lecz dlatego, że jej mama zmieniła sposób myślenia na ten temat, ponieważ dostrzegła mocne strony córki. Emilia w swojej wypowiedzi porusza także inną, ważną z perspektywy mojej rozprawy doktorskiej kwestię. W kontekście swojego funkcjonowania jako osoba z dysleksją, badana posługuje się terminem "bariery" i argumentuje, że w ramach dyskursu pozaszkolnego te bariery przestają istnieć. To oznacza, że trudności wynikające z dysleksji są wytwarzane przez społeczeństwo, w tym kontekście środowisko szkolne, bo dopiero w zderzeniu z nią jest odczuwalna:

Dla mojej mamy dysleksja oznaczało „głupia, debil, upośledzone dziecko”. To się zmieniło, zauważyła, że faktycznie są rzeczy, w których jestem bardzo dobra, a są rzeczy, których nie przeskoczę, ale to nie stanowi o tym jak mądrym, inteligentnym człowiekiem będę w przyszłości, tylko mam bariery, które nie są istotne tak naprawdę w życiu codziennym.

Zuzanna przybliży postać swojego taty, który był dla niej autorytetem. Badana bardzo pozytywnie wspomina to, że mogła usłyszeć jego osobistą historię jako osoby z dysleksją. Jego osiągnięcia zawodowe i postawa wobec życia były dla Zuzanny motywujące:

Mój tata też ma, więc tata sporo osiągnął i tak się motywowałam tym, tata jest chemikiem, inżynierem, projektantem i jakimś dowódcą Wojska Polskiego i jest wszechstronny, ale też mu to tak przychodziło mozolnie i też mi o tym opowiadał, kiedy było dla niego trudne. (...) to było takie pokrzepiające, że tata też tak miał, a tata był autorytetem, jest do tej pory, bo tata to jest taki typowy facet, który wszystko potrafi.

Badana dodaje też, że motywujące dla niej było poznawanie historii innych osób z dysleksją. prawdopodobnie Zuzanna odnosi się w tej wypowiedzi do popularnej książki Marty Bogdanowicz pt. „Portrety nie tylko znanych osób z dysleksją” (2016):

Pamiętam, że czytałam różne historie o osobach, które też mają dysleksję i coś tam osiągnęły, żeby się motywować, jakoś to mnie motywowało.

Zuzanna wciąż odczuwa złość na swoich rodziców, ponieważ w jej odczuciu nie otrzymała wystarczającego wsparcia od nich w kwestii oddziaływań terapeutycznych, dlatego sama poszukiwała metod, które z perspektywy czasu wydają jej się absurdalne:

(...) jestem zła na nich, bo nie miałam tych wszystkich ćwiczeń, nie miałam tych wszystkich zadań takich co się robi z dzieckiem w domu, żeby ćwiczyć, ale ja... I tu się zastanawiam nad samą sobą, bo wracam do tych wspomnień, ja byłam na przykład w 2 klasie szkoły podstawowej, ja czułam, że coś jest nie tak i wymyśliłam sobie, że będę czytać słowniki. Wyobraź sobie, że ja takie mam małe dziecko siedzące przed zaśnieciem, miałam słownik i go i czytałam parę razy.

Badana kontynuuje swoją opowieść i zwraca uwagę na to, że w jej środowisku rodzinnym znaczącą rolę odegrali także dziadek i babcia. To oni niejako zajęli się aspektem edukacyjnym badanej, poświęcili jej dużo czasu i uwagi:

Raczej dziadek i babcia tam wspierali, ponieważ dziadek jest profesorem polonistyki, więc mnie strasznie cisnął od dziecka tak, czyli nauka czytania, siedziałam codziennie przychodziłam do dziadka i tą książkę musiałam przeczytać i tak się bardzo starali, oni się bardzo starali żebym się nauczyła. Dziadkowie robili także korepetycje z matematyki, ze wszystkiego, no bo oczywiście... do tyłu oczywiście ze wszystkim.

Pojawia się także postać jej cioci, z którą pracowała nad swoimi umiejętnościami pisania:

Do tej pory pamiętam, bo to było o zwierzątkach i wszystkie swoje zwierzęta opisałam i dałam pierwszy raz tej cioci. Mówię „ty mi nic nie zmieniaj, tylko zaznacz, gdzie może być jakiś błąd, ja pomyślę, posiedzę i coś tam zrobię”. I chodziłam tam do niej z 4 razy jak nie 5 z tymi poprawkami, ale koniec końców i coś tam doszłyśmy do wniosku, ona mi dała kazała mi przepisać na czysto i dostałam piątkę.

Na zakończenie nakreśla szerszy kontekst rodzinny, który w jej ocenie miał duże znaczenie dla jej rozwoju. To, co przez innych moich badanych było postrzegane jako zasób, czyli

posiadanie w najbliższej rodzinie nauczycieli, dla Zuzanny było „problemem”. Pojawia się także ważny wątek presji społecznej, która może wynikać z oczekiwań społeczeństwa, które związane są z koniecznością osiągnięcia sukcesu szkolnego, normatywnym procesem nauczania i oceniania. To oznacza, że osoby z dysleksją mogą doświadczać silnego nacisku ze strony społeczeństwa, aby sprostać normom edukacyjnym, co z kolei może generować stres i wpływać negatywnie na ich zdrowie psychiczne:

U mnie jest też taki problem, bo moja rodzina to jest w większości nauczyciele. W mieście, gdzie ja mieszkam no każdy się zna, więc moja wychowawczyni w podstawówce to była przyjaciółka rodziny, która mną się zajmowała, jak byłam noworodkiem. Więc czułam taką dużą presję chyba też przez to, że oni byli tacy bardzo na mnie... skupieni. Moja kartka to była taka czerwona, wszędzie czerwone podkreślenia i mnóstwo skarg do mojej cioci, która też jest... moją ciocię uczył profesor Kowalski, więc to już w ogóle są tacy wszyscy och ach. Ona też jest jednym z najlepszych polonistów u nas na Pomorzu, ma różne nagrody i ja dostawałam te czerwone różne podkreślone teksty i skargę do cioci automatycznie, więc to było takie... No więc tak to wyglądało...

Jan zaznacza, że w jego osobistym doświadczeniu rola rodziców zmieniała się wraz z jego wiekiem i poziomem dojrzałości. Na początku dominowała wspierająca rola rodziców, a następnie przeważała funkcja kontrolująco-nadzorująca. W percepcji Jana oceny były ważne przede wszystkim dla jego rodziców:

Tak naprawdę była to rola kontrolna, bo wiadomo we wczesnych latach podstawówki dbali o to żebym starał się pisać lepiej i tak dalej, bo wiadomo oceny też ważne. Na pewno byli taką grupą wsparcia i kontroli, ale wraz z wiekiem przychodziło to do kontroli, bo widzieli, że jestem odpowiedzialny na tyle, że potrafię się sam kontrolować czy pójść na to (badacz: na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne) i tyle. Było wsparcie, trzeba było coś załatwić, gdzieś pojechać na badania czy coś, to zawsze było wsparcie, nigdy nie było jakiegoś traktowania, że „ooo co to jest”, bardzo ciepło do tego podeszli, zaangażowali się.

W narracji **Jakuba** również pojawia się tata jako znacząca postać, która go wspierała w doświadczeniach edukacyjnych związanych z dysleksją. Tata badanego był z zawodu nauczycielem i jako pierwszy zauważył trudności Jakuba:

Mój tata był nauczycielem w szkole w liceum i zwrócił uwagę na to, że powinienem iść do tej poradni (...).

W narracji **Liliany** pojawiają się obydwaj rodzice, natomiast zarówno mama jak i tata w negatywnym kontekście. Spotkała się z ich strony z brakiem wsparcia i zrozumienia oraz powielaniem negatywnych przekonań na temat dysleksji („dysleksja to lenistwo”). Liliana zaznacza przy tym, że jej mama jest pedagogiem, czyli specjalistą, który w związku ze swoim wykształceniem powinien posiadać wiedzę na temat rozwoju dzieci. Dodatkowo badana próbuje usprawiedliwić reakcję jej ojca, twierdząc, że tak zachowuje się „większość ojców”:

Wiesz co, u mnie to było tak, że na początku jak nauczyciele zasugerował, że mogą mieć dysleksję i problemy z nauką to mnie w domu wyśmiali, gdzie to było trochę dziwne, bo moja mama jest pedagogiem. Ona stwierdziła, że to jest lenistwo, nic nie potrafię podłapać (...). Mój tata nie wierzył, że mogą mieć jakiś problem, ale to chyba większość ojców, czego nie widzi po prostu nie ma.

Poniżej znajduje się matryca (Tabela 16), w której w ramach podsumowania tej części podrozdziału, ilustruję pozytywne i negatywne praktyki rodziców oraz skutki tych działań dla badanych studentów i doktorantów. Choć wypowiedź Emilii została umieszczona w części dotyczącej działań rodziców ocenianych jako negatywne, to jednocześnie stanowi przykład tego, że postawa rodzica może ulec zmianie.

Tabela 16. *Działania rodziców (pozytywne i negatywne) oraz skutki – cytaty z wypowiedzi osób badanych*

Kto	Działanie pozytywne	skutek	Działanie negatywne	skutek
Rodzice	Aleksander moja mama jest dyslektykiem	Aleksander zacząłem w ogóle rozumieć moją mamę	Zuzanna nie miałam tych wszystkich zadań takich co się robi z dzieckiem w domu, żeby ćwiczyć	Zuzanna jestem zła na nich
	Oliwia czytała z nami lektury uczyła mnie pisać i czytać	Oliwia moja mama nie miała życia dała mi szansę poświęcając wszystko inne większość zawdzięczam mojej mamie	Liliana stwierdziła, że to jest lenistwo mój tata nie wierzył, że mogę mieć jakiś problem	Liliana to było trochę dziwne, bo moja mama jest pedagogiem
	Alicja starła się z angielskiego znaleźć jakieś sposoby, żeby mi było łatwiej	Alicja duże wsparcie od mojej mamy, nie pozwalała odczuć tego, że mam dysleksję to jestem gorsza	Emilia dla mojej mamy dysleksja oznaczało „głupia, debil, upośledzone dziecko”	Emilia to się zmieniło

Źródło: opracowanie własne.

W narracjach badanych pojawia się także wątek ich rodzeństwa – z dysleksją lub bez dysleksji. W przypadku **Alicji** jej młodszy o 5 lat brat, bez dysleksji, stanowił dla niej punkt odniesienia osiągnięć edukacyjnych. Obserwowała jego sukcesy edukacyjne i mimo ogromnych starań z jej strony, nie była w stanie mu dorównać na polu edukacyjnym i czuła porażkę:

Bardzo porównywałam się do mojego młodszego brata, bo on jest młodszy o 5 lat, ale on zaczął czytać jak miał 4 latka, on już czytał biegle, on poszedł rok wcześniej do szkoły, on jest teraz w pierwszej klasie liceum i ja go dopiero przez tyle lat 2 razy przy książce widziałam, a wiecznie średnia po 5.8 i ja się zawsze porównywałam, że on nie musi się uczyć, a ma takie dobre oceny, a ja nie robię nic oprócz tego, że się uczę i

siedzę cały czas, po nocach siedziałam w liceum i gimnazjum, a nadal do tego głupiego paska zabrakło oceny.

Część badanych opisując swoje środowisko rodzinne dodaje, że ich brat lub siostra również mają dysleksję, poniżej przykładowe wypowiedzi badanych, które o tym świadczą:

Jakub

(...) siostra też ma dysleksję.

Leon

(...) brata mam, który też ma dysleksję (...)

Maria

(...) brat też ma dysleksję, więc wiedziałam, że jest coś takiego.

O roli swojego rodzeństwa w dzieciństwie więcej opowiedział **Aleksander**. Badany opisuje, jak postrzegał doświadczenia edukacyjne swoich dwóch braci z dysleksją – młodszego i starszego oraz ich stosunek do diagnozy dysleksji. W rodzinie Aleksandra dysleksję miała jego mama oraz całe jego rodzeństwo, czyli dwójka braci. Dodatkowo jeden z braci miał prawdopodobnie ADHD:

Młodszy brat też ma stwierdzoną (badacz: dysleksję), no ale on to jest w ogóle, to jest zawodnik, to jest ADHD, nieokiełznany, ale tak sobie radził, ale właśnie to był typ buntownika. Ślizgał się po tych klasach (...). Buntował się, nie dawał się, ale inteligentny, zdolny bardzo, leworęczny jeszcze, za to też go tam męczono, on takie krzywulce robił, ale więcej o dysleksji ja z nim nie rozmawiałem. (...) Starszy podobnie, ale z kolei on... moja mama mówi, że on nie pamięta, czy on miał badanie, chociaż starszy mówi, że miał jakiś papier, ale starszy nie przyznał się do tego, nie chciał, odrzucał to, bo on mówił, że on wtedy czuł się gorszy. Tak samo na studiach, też jakby zakrywał, kopał pod ziemię, dużo kombinował, ale widzisz, miał coś takiego, że potrafił sobie bardzo zjednać ludzi, że bardzo go lubili i pedagodzy i tak dalej, bo on tak dojrzałe potrafił rozmawiać, wspierać, był też empatyczny, miał tam jakieś trudności właśnie z tą pisownią, ale on tak potrafił sprytnie jakoś wybrnąć z tych sytuacji, tu załatwić, tu pogadać, tu komuś pomóc, on tak sobie łąpał sympatię, zwłaszcza u

pedagogów, tak bardzo poważnie go traktowano, ale widzisz, nie chciał się przyznawać, bo czuł się gorszy, że to coś mu zabiera.

5.3 Doświadczenia edukacyjne w dyskursie akademickim w osobistych narracjach badanych

Kolejny rozdział koncentruje się przede wszystkim wokół dwóch problemów badawczych (sformułowanych w formie pytań badawczych):

- w jaki sposób badani doświadczają dysleksji podczas studiowania?
- jaką rolę pełnią nauczyciele akademicki dla studentów z dysleksją?

Poniższa mapa (Rysunek 11) charakteryzuje główne obszary analityczne, wokół których badani konstruowali swoje narracje w tym temacie i które stanowią przedmiot szczegółowych analiz tego rozdziału.

Rysunek 11. Mapa kluczowych kategorii wokół doświadczeń edukacyjnych w dyskursie akademickim



Źródło: opracowanie własne.

We wcześniejszym rozdziale pokazałam, w jaki sposób moi badani doświadczali dysleksji przed rozpoczęciem studiów, zaś w tym miejscu odkrywam znaczenia, jakie są nadawane dysleksji w trakcie studiowania oraz w jaki sposób według badanych zjawisko dysleksji ujawnia się w ich osobistych narracjach na tym etapie edukacji. Przede wszystkim badani podkreślają, że w dorosłości także doświadczają różnych symptomów dysleksji – pojawiają się terminy „nadal” oraz „do dzisiaj”. Najczęściej wymieniali trudności w czytaniu na głos oraz niski poziom rozumienia przeczytanych treści:

Julia

(...) czytanie na głos nadal sprawia mi problem i przetwarzanie informacji, czytam względnie dobrze, chociaż zdarza mi się mylić niektóre wyrazy i to jakby to było od zawsze, nie łudzę się, że mi się to nagle przestanie pojawiać, ale pod względem tego, że jak czytam to skupiam się głównie na intonacji, żeby było wyraźnie i tak dalej, natomiast wtedy ucieka sama treść tego co czytam. Mogę powiedzieć, że czytałam, ale nie przekażę nic więcej, muszę to przeczytać jeszcze raz, jakby sama dla siebie.

Liliana

Czytanie ze zrozumieniem to była zawsze moja największa trudność i do dzisiaj mam ten problem, ale to jest zwalczane i wiem, że czasami potrzebuję więcej czasu, nawet jak piszę kolokwium jestem ostatnią osobą, która wychodzi z sali.

Oliwia w temacie czytania dodaje, że czynność ta wciąż bardzo ją męczy. Natomiast to, z czym radzi sobie coraz lepiej, to odróżnianie prawej i lewej strony. W ocenie Oliwii problemy w tym obszarze wynikają z dysleksji:

Czytanie, czytanie mnie bardzo męczy i wyczerpuje i jestem zmęczona, mimo, że wydaje się, że nic nie zrobiłam. 15 stronicowy tekst do przeczytania dla mnie to jest 1,5 godziny. Prawą z lewą już nauczyłam się odróżniać mniej więcej, czasem zdarzają się pomyłki.

Aleksander opisuje swoje zmagania z nauką płynnego czytania i podkreśla, że bardzo demotywoowało go to, że nie mógł opanować tej umiejętności. Celem czytania było dla badanego osiągnięcie stanu, który określił mianem „poczytania”. Sam przedrostek „po”

wskazuje w tym kontekście na to, że dla Aleksandra ważne było uzyskanie wiedzy i takiego rezultatu, który zostaje na dłużej:

W czytaniu mi przeszkadzała najbardziej... wiesz, bo ja już chciałem robić rzeczy, ale czytanie szło mi strasznie wolno, ja się zniechęcałem, a czułem, że to są wartościowe rzeczy i to mnie wkurzało w tym. (...) Czytałem wolno, ale lubiłem czytać, lubiłem ten stan poczytania, że przeczytałem. Myślałem, że nic nie rozumiem z tego co czytam, ale zauważyłem, że jak coś przeczytam to po jakimś czasie takie informacje gdzieś do mnie docierają i to mi się podobało, że jakoś uszlachetniało to moją osobę, dlatego jak mieliśmy coś przeczytać to, mimo że czułem najpierw strach to potem jednak fajnie, bo to mnie motywuje, że muszę czytać coś.

To właśnie na etapie studiów przeczytał swoją pierwszą znaczącą pozycję z literatury. Stara się w sposób żartobliwy uzasadnić wybór książki, śmiejąc się przy tym nerwowo. Być może doświadcza ambiwalentnych uczuć, ponieważ z jednej strony jest dumny z tego osiągnięcia, a z drugiej strony odczuwa wstyd, że dopiero na etapie studiów przeczytał książkę:

Na studiach przeczytałem pierwszy raz coś poważniejszego, Dostojewskiego „Idiotę” 500 stron, bo trochę się tak czułem (śmiech nerwowy).

Amelia mówi o tym, że choć na przestrzeni lat czytanie na głos sprawia jej coraz mniej trudności, to nadal towarzyszy tej czynności stres i poczucie niepewności, szczególnie na lektoracie z języka angielskiego:

Natomiast teraz myślę trochę oswoiłam lęk przed tym i staram się, chociaż no różnie mi to wychodzi, raz lepiej raz gorzej, zawsze jest taki lekki stresik przed takim wystąpieniem albo nawet przeczytaniem czegoś na głos. Na przykład na lektoracie z angielskiego czytam na głos, na jakichś różnych ćwiczeniach dają nam teksty i musimy czytać fragmenty. Są sytuacje, gdzie trzeba czytać, a niekoniecznie prowadzący mają wiedzę o potrzebach studentów.

O językach obcych, szczególnie o języku angielskim, opowiadają także inni badani. **Oliwia** uważa, że to właśnie ten obszar studiowania, w którym najczęściej odczuwała objawy dysleksji.

Badana nie zauważa efektów uczenia się tego języka, co demotywuje ją do podejmowania dalszego wysiłku:

Ten angielski nieszczęsny... ja najczęściej dysleksję odczuwam wbrew pozorom na tym, bo czuję się okropnie, bo muszę chodzić na ten angielski, który nic mi nie daje.

Piechurska-Kuciel (2011) twierdzi, że uczniowie ze zdiagnozowaną dysleksją często doświadczają podwyższonego poziomu lęku przed czytaniem i pisanem w języku obcym, co może skutkować problemami na tle emocjonalnym. Taki stan może wynikać z deficytu fonologicznego, który jest typowy dla dysleksji oraz zwiększonego wysiłku, który należy włożyć w proces nauki języka obcego.

Franciszek dokładnie opisuje, na czym polega jego trudność w nauce języka angielskiego. Odnosi się w swojej wypowiedzi do poziomu transparentności języka, a język angielski jest językiem o niskiej transparentności (Nijakowska, 2010; Łockiewicz i Jaskulska, 2016; Sette i in., 2017):

Najgorszy jest angielski, bo tam jeden dźwięk zapisujemy w N możliwościach i to jeszcze to samo słowo znaczy. Na 10 różnych sposobów można je zapisać i to 10 słów oznaczają...

Badany dodaje jeszcze, że trudnością na tym etapie edukacji są:

(...) wystąpienia publiczne. (...) Oprócz tych wystąpień, które są niewyuczone to chyba nie ma takich metod, ale też nie ma zbyt dużo problemów z tą dysleksją.

Julia ma trudność z zapamiętaniem nazw, np. imion i nazwisk, przez co na zaliczeniu pisemnym zdarza jej się zapisać je niewłaściwie i nie otrzymać za to punktu. Julia jest świadoma tego, że stanowi to dla niej wyzwanie, dlatego aktywnie szuka strategii radzenia sobie z tą trudnością:

Powiedziałbym, że pamiętanie imion i nazwisk, szczególnie biorąc pod uwagę egzaminy, ponieważ jak się uczyć to jest coś, co owszem uczę się, ale pamiętam, że jakby inny obszar materiału muszę opanować znacznie lepiej jeśli wiem, że nazwiska i imiona będą, to muszę pamiętać o tym, że najprawdopodobniej jakieś punkty w tej części

znikną, które będą musiały jakby zdobyć wtedy w innej części egzaminu, testu i muszę na to brać po prostu poprawkę.

Nikodem zauważa, że zarówno na etapie edukacji szkolnej, jak i na studiach ma wolniejsze tempo pracy w porównaniu do jego rówieśników. Z moich obserwacji wynika, że Nikodem w trakcie naszej rozmowy wielokrotnie potrzebował wydłużonego czasu, aby przypomnieć sobie konkretne słowo oraz na skonstruowanie pełnej wypowiedzi:

Problem był jeszcze taki, który skłonił do dalszych... (badacz: szuka słowa przez dłuższą chwilę) badań, że generalnie na dużo rzeczy mi nie starczało czasu, a to jest coś, co się pojawiło w podstawówce i jest ze mną do dzisiaj.

Hanna natomiast w dorosłości doświadcza dysleksji przede wszystkim w formie obniżonej pamięci słuchowej:

Trudno u mnie jest z pamięcią słuchową. No ktoś może do mnie mówić i ja tego jakbym nie słyszała.

oraz podczas tworzenia notatek na wykładach:

Widzę, że dużym problemem jest dla mnie tempo w jakim odbywają się zajęcia, ponieważ gdy notuję i jest szybko to ja, moja ręka nie nadąża nad tym co jest w głowie nad tym co słyszę i tak dalej. W notatkach pisemnych robię częstsze połykanie liter.

Alicja ze względu na nieczytelny charakter pisma oraz popełniane błędy w pisowni, po zajęciach przepisywała w domu notatki raz jeszcze, aby były czytelne i bez błędów. Istotnym postępem dla Alicji jest to, że jest w stanie samodzielnie identyfikować błędy ortograficzne i je poprawiać. Jednak taka metoda pracy wymaga od niej dodatkowego nakładu czasu i prawdopodobnie oznacza, że była wdrożona do takiej metody pracy na wcześniejszym etapie edukacji. Przy czym warto dodać, że opisywany przez badaną „brzydki charakter pisma” nie wynika z samej dysleksji, a prawdopodobnie ze współwystępującej dysgrafii (ICD-11, 2019). Samo sformułowanie również jest znaczące i odnosi się do społecznego konstruowania definicji dysgrafii, którą Alicja reprodukuje w swojej wypowiedzi. Choć według deklaracji Alicji posiada samą dysleksję:

Nawet teraz na studiach, bo ja mam bardzo brzydki charakter pisma, ja sobie piszę w notesie na szybko, żeby potem w domu na spokojnie sobie to przepisywać, to łapię się właśnie, że w notatkach mam jakieś błędy ortograficzne, ale już większość często wyłapuję. Tyle dobrze, że zaczęłam je wyłapywać sama, a nie że ktoś.

Studenci i doktoranci charakteryzując sposób, w jaki obecnie doświadczają dysleksji często odnosili się do czynnika wyzwalającego te objawy, czyli stresu. Przykładem może być wypowiedź **Zuzanny**, która zauważyła, że popełnia w dorosłości więcej błędów, jeśli znajduje się w stresującej sytuacji:

Jak ja się więcej stresuję to popełniam więcej błędów, mam chaos w głowie i trudno mi składać myśli. Rozumienie treści zadań, to jest dla mnie problematyczne, bo ja już czytam o czymś, mam milion różnych myśli pobocznych i zapominam, gdzie jestem właściwie.

W osobistym doświadczeniu **Jana** stres również był czynnikiem, który nasilał nieprzyjemne dla niego objawy – wpływał na obniżenie koncentracji oraz szybkość przetwarzania informacji. W drugiej części wypowiedzi niejako przeczy sobie, ponieważ stosuje termin „żadnych trudności”, po czym ponownie wymienia jeden z objawów. To zjawisko może być związane z obserwowaną przeze mnie trudnością Jana w płynnym konstruowaniu wypowiedzi ustnych. W kontekście tych obserwacji, interesujące jest zrozumienie, w jaki sposób te trudności wpływają na jego zdolność do efektywnej komunikacji i interakcji z innymi osobami:

(...) dysleksja też może powodować taki problem, że nie mogę się skupić, żeby szybko przetworzyć te zwoje mózgowe jakie „ż” lub pod stresem. (...) W tym momencie nie odczuwam kompletnie tego, co odczuwałem 10 lat temu. Teraz nie ma żadnych trudności, jedynie raz na jakiś czas miewam takie słowa pułapki, ale to jest 3 sekundy pomyślenia i napisze.

Dla **Aleksandra** wyzwaniem na studiach artystycznych była nauka na pamięć dużej ilości tekstu oraz czytanie i nieczytelne pismo. Podczas tej wypowiedzi, ale także innych, Aleksandrowi towarzyszyły silne emocje, co wyrażał między innymi stosowaniem

wulgaryzmów oraz śmiechem. Oznacza to, że opisane przez niego doświadczenia zapisały się w jego pamięci jako szczególnie trudne, związane z uczuciem lęku przed ośmieszeniem na scenie:

(...) w szkole na przykład miałem w „Panu Tadeuszu” 120 wersów do opanowania na „tak” (pstryknięcie palcami), ja się strasznie tego bałem. Ja się nie bałem interpretacji, ja się nie bałem wyjścia na scenę, ja się bałem, że mogę się pierdolnąć w tekście albo zapomnieć, to był największy strach na pierwszym roku Akademii Teatralnej, ale nie pomyliłem się ani w jednym słowie, powiedziałem wszystkie 120 wersów i wszystkie w tej melodii jaka miała być. (...) A w czym mi przeszkadzała jeszcze? Jak była nauka tekstu i tak dalej. Ile było czytania (śmiech)... i jak miałem coś pisać to się strasznie denerwowałem, robiłem wszystko, żeby unikać tego pisania.

Nie można pominąć wypowiedzi, według których dysleksja w dorosłości nie ma żadnego znaczenia lub ma niewielkie znaczenie. **Zofia** niemalże zapomniała o tym, że ma dysleksję. Zadziało się tak dlatego, że najbliższe otoczenie społeczne jej o tym nie przypominało. To skłania do refleksji nad kwestią społecznego konstruowania barier dla osób z dysleksją:

Bo tak jak mówię, ja przez studia nawet nie myślałam o tym, nie było tematu.

Natomiast z drugiej strony Zofia na pytanie o to czego sobie życzy, powiedziała:

Wiesz co, fajnie by było jej nie mieć (śmiech).

Maja zupełnie nie odczuwała na etapie szkolnictwa wyższego (zarówno na studiach magisterskich jak i doktoranckich) objawów dysleksji mimo tego, że jako studentka filologii polskiej musiała bardzo dużo czytać. Po raz kolejny pojawia się wątek „niewierzenia” w dysleksję danej osoby ze względu na bardzo dobre osiągnięcia edukacyjne tej osoby. To zjawisko występowało na etapie edukacji szkolnej, natomiast wypowiedź Mai pokazuje, że ma także miejsce w dorosłości, na studiach. Zjawisko to dotyczy społecznych przekonań na temat dysleksji, według których osoby z dysleksją nie lubią i nie potrafią czytać, a tym bardziej nie powinny studiować na kierunkach filologicznych. To pokazuje, że następuje pewien transfer zachowań społecznych między rówieśnikami szkolnymi, a koleżankami i kolegami ze studiów:

Ja nie miałam zupełnie problemów na studiach. Na filologii polskiej czyta się powiedzmy 200 stron dziennie średnio (...) Właściwie do dzisiaj tak mam, że rówieśnicy nie do końca wierzą, że ja mam dysleksję.

Liliana uważa, że dla osób, które w swoim wcześniejszym doświadczeniu edukacyjnym mają traumatyczne przeżycia, decyzja o podjęciu studiów magisterskich czy doktorskich wymaga dużej odwagi oraz determinacji, a jak podkreśla Pietrowska (2022, s. 349-350) sam fakt podjęcia kształcenia w szkole wyższej przez osoby z dysleksją i pokonywanie różnych trudności świadczy nie tylko o determinacji, ale także o wytrwałości i pracowitości. Być może studia w Szkole Doktorskiej były jej niespełnionym, niezrealizowanym marzeniem, które w jej ocenie wykraczają poza jej możliwości:

Bądźmy szczerzy, kto z dysleksją pójdzie na doktorat? Niektórzy już na magisterkę nie chcą iść, bo dla nich te są długie, traumatyczne rzeczy, wspomnienia, że trzeba siedzieć, dużo się uczyć, a w momencie, kiedy robisz doktorat trzeba bardzo dużo prac naukowych napisać i to przerobić, co też jest trudnością, bo nie wiesz czy dobrze praca jest napisana.

Inną ważną perspektywę pokazuje **Hanna**, która z perspektywy osoby dorosłej dostrzega, że objawy dysleksji nie są stałe, lecz dynamicznie zmieniają się w zależności od kontekstu, w którym przebywa. W wypowiedzi Hanny występuje termin „dysfunkcji dyslektycznych”, który jednoznacznie wpisuje się w medyczny model rozumienia dysleksji:

(...) z biegiem czasu widzę, gdy u mnie to albo jest regres albo progres tych wszystkich moich dysfunkcji dyslektycznych.

5.3.1 Wykładowcy wobec studentów i doktorantów z dysleksją

Rola wykładowcy w percepcji moich badanych jest kojarzona w dużej mierze z wprowadzeniem (lub nie) dostosowań, natomiast mimo to postanowiłam oddzielić te dwie kwestie na oddzielne podrozdziały (analogicznie do rozdziału dotyczącego doświadczeń edukacyjnych na etapie edukacji szkolnej), w celu przyjrzenia się im w sposób bardziej szczegółowy. Na wstępie do tego podrozdziału chciałabym przybliżyć bardzo znaczącą

i emocjonalną wypowiedź Aleksandra, który wyraża swoją złość i niezgodę w stosunku do panujących obecnie zasad funkcjonowania uczelni poprzez m.in. zastosowane wulgaryzmy. Już na wstępie pojawia się kategoria relacji władzy, ponieważ profesor może mieć „wyjebane” na potrzeby studenta, ale student musi realizować wymagania prowadzących:

On nie jest dyslektykiem, on nic nie wie o dysleksji, ma wyjebane, ale mam się uczyć to, to, to mam się uczyć tak, tak mam wiedzieć to... muszę wszystko wiedzieć to co mi każe, ale że jestem rasowym dyslektykiem to ja muszę wiedzieć, jak to działa, ja muszę wiedzieć jak normalny mózg funkcjonuje, a on nie może wiedzieć kurwa miligrama o mojej dysleksji i to mnie wkurwia!

Antoni jako pierwszy kierunek studiów wybrał Politechnikę, kierowany przede wszystkim naciskami ze strony innych osób i przekonaniem, że jest to droga życiowa, która „da mu pieniądze w życiu”. Po dwóch latach studiowania zdecydował, że zmieni kierunek studiów na taki, który rzeczywiście go interesuje, dlatego rozpoczął studia na uniwersytecie. W związku z tym doświadczeniem Antoni może porównać podejście wykładowców do studentów z dysleksją na obu uczelniach. Na Politechnice spotkał się z przykrą reakcją na ujawnienie swojej diagnozy:

Czułem, że jak powiedziałem, że mam dysleksję to tam szczególnie, na Politechnice, czułem na sobie nie tylko wzrok, ale też odbiór tego, jako że po pierwsze to wymówka, że to wymysł i po drugie, to że przygłup. Na tej zasadzie.

Badany dzieli się także swoim obecnym doświadczeniem na uniwersytecie, w którym pokazuje, że żaden z wykładowców, niezależnie od prowadzonego przedmiotu, nie zapytał o to czy ktoś w grupie ma dysleksję. Swoją postawą Antoni zaprezentował oczekiwanie, że to rolę wykładowcy powinno być zadbanie o studentów z dysleksją. Tym samym oddając działanie, a co za tym idzie władzę w ręce wykładowców:

Żaden z wykładowców nigdy nie pytał czy mam dysleksję... mimo, że mam takie przedmioty jak praca z tekstem, metoda analizy filmu czy estetykę, gdzie wszystkie prace były formami pisemnymi. Nikt nie zapytał.

W historii **Jakuba** pojawia się wątek wykładowczyni, która wyszła z inicjatywą i zapytała na forum grupy o to, czy ktoś posiada orzeczenie (być może użyła sformułowania „opinii”, ale w pamięci autobiograficznej badanego jawi się jako „orzeczenie”), ponieważ wówczas ta osoba będzie miała wydłużony czas pisania egzaminu. Badany postanowił nie skorzystać z tej możliwości tylko dlatego, że nie pisałby egzaminu z całą grupą, a w oddzielnej sali. Zaproponowana przez wykładowczynię forma dostosowania w odczuciu Jakuba wyłączała go od grupy. Oznacza to, że utrzymanie relacji z grupą społeczną były dla niego ważniejsze aniżeli ewentualne korzyści wynikające ze skorzystania z proponowanego dostosowania. Przy okazji tej wypowiedzi warto pochylić się także nad sposobem komunikacji wykładowczyni, ponieważ zrobiła to w języku angielskim oraz na forum grupy. Powstają zatem pytania czy mogło to wpłynąć na zakłócenie komunikatu i jego odbiór?

(...) wtedy sobie przypomniałem... bo pani po angielsku się zapytała czy ktoś ma orzeczenie i też bym miał wydłużony czas, ale jak się zapytałem czy to wtedy będę pisał w oddzielnej sali to powiedziała, że prawdopodobnie tak, to powiedziałem że nie chcę.

Kontynuując ten obszar analizy, w narracjach moich badanych pojawił się także wątek tego, że studenci sami zaczynali rozmowę na ten temat. **Alicja** wyszła z inicjatywą i poinformowała swojego wykładowcę z języka angielskiego o diagnozie dysleksji. Spotkała się z nieprzyjemną odpowiedzią sugerującą, że na etapie studiów nie ma przestrzeni na „dziecinadę”. Taka postawa wykładowcy wynikała prawdopodobnie z przekonania, że dysleksja nie dotyczy osób dorosłych oraz że informacja o tym nie ma znaczenia dla jego sposobu nauczania. Dla Alicji mógł to być moment krytyczny, po którym mogła dojść do wniosku, że nie warto podejmować inicjatywy w tym zakresie:

Mówiłam mu (badacz: że ma dysleksję), ale on powiedział, że jak się chce studiować to trzeba się liczyć z tym, że nie można się bawić w taką dziecinadę. To jest bardzo skomplikowany człowiek i jest nam ciężko ogólnie z nim na angielskim.

Pola podobnie jak Alicja wykazała się odwagą i postanowiła zainicjować rozmowę z wykładowcą na temat trudności wynikających z dysleksji. Niestety nie otrzymała oczekiwanego wsparcia. Przyniosła nawet dokument z diagnozą dysleksji dla wymagającej tego wykładowczyni, natomiast mimo to zalecenia tam zawarte nie były przez nią

respektowane. Według badanej wynika to między innymi z tego, że wykładowczyni była osobą starszą:

Na mnie pani na licencji krzyczała, że co ona ma ze mną zrobić... Podeszłam do wykładowcy i jej wytłumaczyłam (badacz: że mam dysleksję), ona zażądała mojej opinii, ja jej przyniosłam, no ale ona sobie nic z tego nie robiła, mimo że prośba, żeby powtórzyć dwa razy albo coś w tym stylu... no nie ma takiego czegoś. Ta pani była wtedy w przeświadczeniu, że ja mam umieć i że ją to nie interesuje. To jest typowe podejście takich wykładowców starej daty, młodych nie (...).

Zupełnie odmienne doświadczenie w tym zakresie miała **Hanna**. Spotkała się z wyrozumiałą postawą wykładowczyni, chętną do współpracy w zakresie dostosowania formy egzaminu. Badana podkreśla, że pozytywne podejście wykładowczyni mogło wynikać z faktu, iż w najbliższej rodzinie miała ona osobę z dysleksją, zatem miała większą świadomość w tym temacie. Ostatecznie ze względu na pandemię COVID-19 egzamin odbył się w formie online, wobec czego badana nie potrzebowała dostosowania:

Raz się powołałam na to, znaczy koniec końców tego nie użyłam, bo cała sesja była zdalna, ale w pewnym momencie zwróciłam się właśnie do jednej z pań, bo z poważniejszego przedmiotu na polonistyce miałam mieć egzamin i to pisemny na żywo. Ja się spytałam jak ona będzie na to patrzyła, bo ja jestem w sumie w takiej sytuacji. Ona już wtedy powiedziała żebym się nie martwiła, że jakiś jej kuzyn jest w moim wieku, też ma dysleksję i ona rozumie jak to działa, że jak będę chciała to żebym po prostu przyniosła opinię i ona może mi dać żebym na komputerze pisała czy coś takiego. Koniec końców było online, no ale fajnie, że tak zareagowała a nie, że „co ty w ogóle robisz na polonistyce z dysleksją”.

Osobiste doświadczenie **Leny** również było pozytywne:

(...) na studiach to podchodzę do wykładowcy i mówię, że „ja proszę pani mam dysleksję, ja mogę popełniać błędy takie takie, takie, może mi gorzej iść” i jakby coś to mówię na wstępie, żeby później nie było, że nie idzie mi i na koniec semestru przychodzę „ale mam dysleksję”. Zazwyczaj spotykam się z dużą wyrozumiałością, że

z racji tego, że na przykład dany wykładowca, że go uprzedziłam do tego, to mówi „dobra, to nie będę akurat ci sprawdzał tych błędów”.

W doświadczeniu 5-letnich studiów **Aleksandra** temat dysleksji pojawił się dwukrotnie w rozmowie z wykładowcami. Pierwsza sytuacja wynikała stąd, że wykładowczyni sama zauważyła trudności w czytaniu na głos u Aleksandra i zapytała go czy ma dysleksję. Natomiast według słów mojego uczestnika badań nie zadziało się nic poza tą krótką rozmową:

Na drugim semestrze jedna nauczycielka zapytała czy mam dysleksję jak czytaliśmy „Beniowskiego” Słowackiego, straszne to było. Ona tak zapytała a ja „no kurwa mam” w głowie i mówię „no mam” i tyle, już nie było dalszej rozmowy.

W kontakcie z innym wykładowcą postanowił sam wyjść z inicjatywą i poinformować go o dysleksji. Choć wykładowca wykazał zaniepokojenie tematem, to ze względu na brak wiedzy i doświadczenia w pracy ze studentami z dysleksją żadne dalsze działania nie miały miejsca. Aleksander naśladując wypowiedź swojego wykładowcy zmienia ton głosu na taki, który kojarzy się z wyrazem ulitowania nad kimś:

Raz jakiemuś wykładowcy powiedziałem, a on „ojęja, na czym to polega?”. Już wtedy zacząłem troszeczkę więcej szukać, no że na przetwarzaniu pewnych rzeczy i czasami trochę trudniej w czytaniu „aha rozumiem, rozumiem” i tyle.

Zuzanna dzieli się historią, w której wykładowczyni podważała istnienie jej dysleksji sugerując, że każdy może to wymyślić na potrzeby sytuacji. To przypomina retrospekcyjne historie moich badanych, które zostały opisane we wcześniejszych podrozdziałach. Jako dzieci spotykali się z podobnym podejściem ze strony rówieśników i nauczycieli. Okazuje się, że w dorosłości doświadczyli dokładnie tych samych mechanizmów społecznych:

Ale miałam taką kobietę teraz, właśnie to jedyna osoba na uczelni, która chciała zaświadczenie, no to osoba, która po prostu chce utrudnić studentom i powiedziała mi, że... ja na początku zadzwoniłam do niej z tą prośbą, ona powiedziała, że każdy może sobie wymyślić, że ma problem i ona mi nie wierzy i mam to jakimś dokumentem podeprzeć...

W doświadczeniu **Mai** również pojawia się wątek wykładowcy, który uważa za niemożliwe, aby miała dysleksję. Maja jest doktorantką w Szkole Doktorskiej Nauk Humanistycznych i Społecznych i jej promotor, który jest pedagogiem nie wierzy, że ma dysleksję, ponieważ „szybko czyta”. To kolejny przykład stereotypowego myślenia na temat osób z dysleksją. Jest to tym bardziej znaczące, że autorem wypowiedzi jest pedagog z tytułem naukowym profesora. To ponownie przypomina o doświadczeniach moich badanych z lat szkolnych, gdzie w społecznym postrzeganiu dysleksji nie było miejsca na osiąganie sukcesów edukacyjnych przez osoby z dysleksją:

Nawet mój promotor obecnie mówi, że to jest niemożliwe, że ja mam dysleksję, to jest najśmieszniejsze. Że dyslektycy szybko nie czytają, a ja mówię panie profesorze, ale to był proces, to nie było tak, że od razu szybko czytałam.

Oliwia ma wiele skrajnie różnych doświadczeń w tej kwestii – od pozytywnych, aż do negatywnych. Opisane poniżej trzy sytuacje, mieszczące się w jednej wypowiedzi, dotyczą relacji z osobami prowadzącymi lektoraty z języka angielskiego na studiach. Jedną z sytuacji, która szczególnie zapadła Oliwii w pamięć dotyczyła rozmowy z wykładowczynią, która była przekonana, że dysleksja dotyczy tylko dzieci i przejawia się tylko na języku polskim. To ponownie przykłady braku świadomości wykładowców w temacie dysleksji – zarówno w obszarze podstawowej wiedzy na temat tego zjawiska, ale także sposobów nauczania osób z dysleksją. Wykładowczyni nie wiedząc, jak poradzić sobie z tą sytuacją, zaproponowała studentce znalezienie zajęć z taką osobą, która będzie mogła pomóc badanej. Obecna prowadząca stwierdziła, że wprowadzi dostosowania pod warunkiem, że opinia psychologiczno-pedagogiczna będzie wykonana maksymalnie dwa lata wstecz. Co pokazuje, że ta wykładowczyni również nie miała świadomości na temat dysleksji. Postawa Oliwii już od etapu szkolnego charakteryzowała się determinacją i odwagą w realizacji swoich celów, kiedy szukała wsparcia u różnych specjalistów. Wówczas dowiedziała się i nauczyła, że chcąc osiągnąć swoje cele nie może się poddawać:

Jedną pani poprosiła mnie o wysłanie opinii i ją uznawała. (...) Następnie miałam kolejną panią, która w czasie zajęć tego nie uznawała, nie wyciągała mnie tak do odpowiedzi, bo wiedziała, że potrzebuję więcej czasu, ale mogłam się zwrócić z prośbą o jakieś dodatkowe materiały, więc to też nie było problemu. Następnie miałam kolejną panią, z którą jak przeprowadzałam rozmowę to zapytała mnie „czy z dysleksji się nie

wyrasta?”. To też mnie zszokowało dosyć, że „to chyba tylko u małych dzieci, ale tylko w nauczaniu języka polskiego się uznaje”, więc tu już jest kolejna postawa i teraz mam z panią, która mi powiedziała, że... bo ja się też przenosiłam ze względu właśnie na to, że ta pani powiedziała, że ona nie będzie wiedziała jak sobie ze mną poradzić, że z dysleksji się wrasta i że może lepiej żebym się do kogoś innego przeniosła, więc ja szybko się przeniosłam. Teraz mam kolejną panią, która powiedziała mi, że no dobrze, ona będzie to uznawała, ale jeżeli to będzie zrobione w ciągu tych 2 lat, czyli co 2 lata musiałabym odnawiać opinie.

Zdaniem **Marii**:

Myślę, że wykładowcy są świadomi, wyrozumiali, akceptujący.

Jednocześnie badana wyraża obawę, że analogicznie do etapu szkoły podstawowej lub średniej, mogłaby mieć miejsce sytuacja, w której prowadzący podważaliby wiarygodność opinii psychologiczno-pedagogicznych:

Uważam, że jak prowadzący indywidualnie podejście jako jedna osoba i powie no to nie ma problemu, ale jeśli zbierze się jakaś grupa, już węższą jakiś szwindel i są podejrzliwi...

Badani w dalszej części swoich narracji próbują zrozumieć różne postawy wykładowców i jakie to miało dla nich znaczenie. Dokonują także refleksji na temat tego skąd wynikać mogą różnice w postawach wykładowców w stosunku do studentów z dysleksją. **Zuzanna** uważa, że starsi wykładowcy, w odróżnieniu od młodszych, kierują się stereotypowym myśleniem na temat dysleksji, jako przykład podaje stereotyp, który brzmi „dysleksja to lenistwo”:

Myślę, że to zależy od wykładowców i od tego ile mają lat, bo jak to są wykładowcy starszej daty to jest niestety to przekonanie, że to jest nasze lenistwo i mamy się przyłożyć, niżelibyśmy mamy jakiś problem i trzeba nam ten czas dać.

Alicja dodaje inny przykład stereotypowego myślenia na temat dysleksji:

(...) wiadomo osoby, które mają 60 lat, jak to się mówi „za moich czasów nie było czegoś takiego jak dysleksja” i mogły tego nie uznawać.

Według **Zofii** wykładowcy nie posiadają wiedzy na temat dysleksji. Studentka porusza także inny ważny wątek, który dotyczy metod nauczania na uczelni. Aspekt ten zostanie rozwinięty w kolejnych podrozdziałach, natomiast wypowiedź Zofii bezpośrednio nawiązuje do dydaktyki oraz systemu nauczania w szkolnictwie wyższym. W ocenie badanej w środowisku akademickim występuje „maszynowe” traktowanie studentów. Traktowania studentów w sposób rutynowy, bez uwzględniania ich indywidualnych potrzeb i możliwości może prowadzić do niedostrzegania trudności, z którymi zmagają się studenci z dysleksją, a także utrudniać adekwatne wsparcie. Analiza tego stanowiska wskazuje na potrzebę bardziej świadomego podejścia do studentów z dysleksją w środowisku akademickim:

Nie posiadają wiedzy na temat dysleksji, w ogóle się nad tym nie zastanawiają. To jest tak jak maszyna taka, klepią studentów, byleby klepać dalej. Nawet, nawet tak naprawdę nie mają takiego... mi się wydaje, że nie mają w ogóle pojęcia.

Antonina pokazuje inną, ciekawą perspektywę, ponieważ zwraca uwagę na to, że wśród wykładowców także są osoby z dysleksją. W jej historii pojawiła się postać wykładowczyny, która podzieliła się ze studentami własnym doświadczeniem edukacyjnym związanym z dysleksją. Dla studentki ta informacja oznaczała jednocześnie, że może liczyć na zrozumienie i empatię ze strony wykładowczyny. Ta forma myślenia sugeruje, że osoby z dysleksją mają określone oczekiwania dotyczące zachowań i relacji między osobami z dysleksją. Antonina ze szczegółami zapamiętała to wydarzenie co świadczy o tym, że było to dla niej ważne:

(...) mamy wykładowców, którzy są dyslektykami, Pani profesor jest ogromnym dyslektykiem, ona się do tego przyznaje, więc ona mnie rozumiała, ale to był poziom dysleksji, którego ja z kolei... strasznie jej współczułam, że ona się tych słów na pamięć uczyła jako małe dziecko obrazowo, trochę jak metodą Domana ją uczyli czytać rodzice.

W narracji **Aleksandra** wykładowca wykazał się postawą wyrozumiałości i empatii, co badany wiąże z tym, że posiadał w swoim najbliższym otoczeniu osobę z dysleksją:

Ma syna dyslektyka, uzdolnionego muzycznie bardzo i męża dyslektyka, dlatego ona rozumiała, była jedyną osobą, z którą mogłem sobie pogadać.

Takie same spostrzeżenia ma **Leon**. Z jego wypowiedzi dodatkowo wynika, że sam fakt otwartości na sytuację studenta i wprowadzenie dostosowań wynika z tego, że posiada wiedzę na temat dysleksji lub nie. To kolejna wypowiedź, która wskazuje na to, że zdobywanie wiedzy na temat dysleksji wynika z obcowania z osobami, które mają takie doświadczenie:

Wykładowca wiedział, bo sam powiedział, że jego syn czy córka też ma dysleksję, dlatego ta rozmowa inaczej kompletnie wyglądała w tej kwestii. Inaczej niż myślę, że osoba, która by nie wiedziała co to jest dysleksja. W dużej mierze od wiedzy wykładowców, bo jeden wykładowca ma rodzinę, wie co to jest dysleksja, bo na przykład córka ma albo syn, a drugi na przykład pierwszy raz się spotyka z takim terminem i nie do końca wie o co chodzi. I nie wie na co się może zgodzić, na co nie.

5.3.2 Dostępne formy wsparcia dla studentów z dysleksją

W narracjach moich badanych studentów i doktorantów pojawiają się historie, które można wpisać w różne kategorie otrzymanych form wsparcia ze względu na dysleksję na etapie szkolnictwa wyższego. W tym podrozdziale pokażę różne doświadczenia moich badanych w tym zakresie oraz różne postawy w stosunku do dostosowań dla studentów z dysleksją. Jako pierwszą wypowiedź zaprezentuję narrację **Hanny**, która jest bardzo znacząca w kontekście omawianego zjawiska. Badana planuje dostarczyć opinię psychologiczno-pedagogiczną z diagnozą dysleksji na uczelnię po to, aby jak mówi, otrzymać „łatkę studenta ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. Hanna ma nadzieję, że dokument ten będzie respektowany przez wykładowców, natomiast nie ma takiej pewności. Badana przychodząc na studia była przekonana, że diagnoza dysleksji nie będzie miała znaczenia, natomiast wydarzyło się w jej życiu coś, co sprawiło, że zmieniła zdanie. Dodatkowo przekonuje samą siebie mówiąc, że to nie jest „wstyd” co sugeruje, że uczucie wstydu związane z „łatką” dysleksji towarzyszyło jej we wcześniejszych doświadczeniach:

(...) zatroszczyłam się o to, żeby odgrzebać tą moją opinię i chce ją przynieść w tym semestrze, żeby dostać tą łatkę studenta ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. (...)

jakoś mnie to zbudowało, że to może nie jest żaden wstyd i żebym spróbowała przynieść tą opinię, to może coś zdziałam. Wcześniej myślałam, że pewnie na studiach taka opinia to pewnie nic tak nie robi, ale no zobaczę czy coś robi.

Zuzanna już przyniosła na swoją uczelnię opinię psychologiczno-pedagogiczną o diagnozie dysleksji, choć warto dodać, że w wypowiedzi badanej pada termin „zaświadczenie”, które już pojawiało się wielokrotnie wcześniej w wypowiedziach innych badanych. Badana w swoim doświadczeniu edukacyjnym na etapie studiowania miała możliwość skorzystania z wydłużonego czasu pisania egzaminu, co było dla niej bardzo wspierające, bo obniżyło poziom odczuwanego stresu. To jedyne dostosowanie, z którym się spotkała w swoim doświadczeniu edukacyjnym na etapie studiowania. W jej przekonaniu w uzyskaniu tego dostosowania istotne znaczenie miał kontekst, czyli to, że jest to uczelnia o charakterze pedagogiczno-psychologicznym:

Tutaj jest na tyle dobrze, że jeśli jesteś na uczelni raczej takiej pedagogiczno-psychologicznej, to oni jak wskażesz takie zaświadczenie to wydłużają ci czas i to jest bardzo miłe i bardzo pomocne. Więc ja mam możliwość wydłużenia czasu. (...) wydłużony czas to już naprawdę dużo daje, bo człowiek, ja na przykład mi to daje poczucie bezpieczeństwa, że wiem, że mogę sobie spokojnie poczytać, dwa razy mogę sobie przeczytać to, znaczyć a potem jeszcze przeczytać i sprawdzić czy na pewno chce tak zostawić. (...) Jak tam myli się literki, bo mam tak z tymi „b” i „p” i tak dalej, to już ich nie obchodzi, chociaż albo ja też przemieniam literki i wychodzi inny wyraz. Teraz na egzaminie miałam taką sytuację, że zamiast "naturalny" napisałam "neutralny" i to bardzo zmienia postać rzeczy (śmiech), no to już jest mój problem.

Emilia w swoim doświadczeniu również spotkała się z tym, że miała wydłużony czas egzaminu. W jej przypadku to wykładowczyni poinformowała na pierwszych wspólnych zajęciach o takiej możliwości. W celu otrzymania dostosowania należało wysłać skan opinii psychologiczno-pedagogicznej do prowadzącej zajęcia. Badana już we wcześniejszych wypowiedziach odwoływała się do pozytywnej postawy tejże profesor, pamiętając jej imię i nazwisko, które na potrzeby pracy doktorskiej nie zostało umieszczone w wypowiedzi. Jak się okazało, kilkoro z jej koleżanek i kolegów również otrzymało takie dostosowanie ze względu na dysleksję. Co ciekawe, to jedyne zajęcia, na których badana otrzymała dostosowanie ze względu na dysleksję na tej uczelni. To oznacza, że działanie to nie było częścią formalnie

uregulowanego systemu wsparcia, ale raczej wynikiem indywidualnej inicjatywy wykładowcy. Emilia studiuje psychologię, co stanowi pewne potwierdzenie przypuszczeń Zuzanny, że na niektórych kierunkach takich jak psychologia, dostosowania dla studentów z dysleksją mogą być bardziej dostępne lub dostosowania te mogą być bardziej uznawane i akceptowane. To może wskazywać na potencjalne zróżnicowania w podejściach do wsparcia studentów z dysleksją w różnych dziedzinach studiów:

Na samym początku zajęć, kiedy były przedstawienie warunki zaliczenia Pani profesor powiedziała, że jeśli ktoś ma opinię to byłaby hipokryzja z jej strony, że prowadzi zajęcia na temat dysleksji i nie uznaje opinii na temat dysleksji. (...) Miałam dostosowanie na egzaminie właśnie na temat dysleksji z profesor, kochana kobieta, wysłałam pani profesor moją opinię, dostałam dostosowanie, dostałam 10 minut dodatkowego czasu na uzupełnienie testu, co było światem totalnie dla mnie, bo mogłam się skupić. (...) Były 3 czy 4 osoby razem ze mną, które też wysłały taką opinię. Na innych zajęciach nie miałam dostosowań.

Leon w swoim doświadczeniu edukacyjnym korzystał z innej formy wsparcia dla studentów z dysleksją. Po indywidualnej rozmowie z wykładowcą i poinformowaniu go o trudnościach wynikających z dysleksji, otrzymał możliwość pisania egzaminu w innym terminie i w mniejszej sali. Dzięki temu rozwiązanemu zminimalizował problemy związane z obniżoną koncentracją uwagi. Leon używa terminu „z czasem próbowałem”, co sugeruje, że zmiany w jego postawie i działaniach pojawiły się w jego życiu w wyniku wielu trudnych doświadczeń, które skłoniły go do podjęcia konkretnych działań w celu poprawy swojej sytuacji:

Z czasem nawet próbowałem rozmawiać z wykładowcami, że nie byłem w stanie pracować w tej grupie i na przykład jak do egzaminu dochodziło to faktycznie z dwa razy mi się zdarzyło, że udało mi się ustalić z panem profesorem żebym pisał gdzie indziej i w innym terminie ten egzamin. (...) napomknąłem, że mam dysleksję i mam taki problem z koncentracją w miejscach z większą ilością osób, bo mnie najmniejszy szelest w takich skupiskach, jakiś ruch zawsze rozprasza i ciężko jest się skupić. Wtedy dostałem zgodę od wykładowcy na pisanie tego egzaminu.

Antonina wspomina postać wykładowczyni z języka angielskiego, która sama zapytała, czy ma dysleksję. Badana podkreśla, że prowadząca nie wymagała żadnego formalnego potwierdzenia, czyli wglądu do opinii psychologiczno-pedagogicznej, aby wprowadzić dla niej dostosowania na lektoracie. W efekcie czego Antonina miała ocenę bardzo dobrą z tego przedmiotu:

Jedna pani Zosia od lektoratu, ona sama podeszła „czy ja nie mam dysleksji?”. Powiedziałam, że mam, ona, że spoko, że nie potrzebuję żadnego zaświadczenia, że ona po prostu będzie brała to pod uwagę w ocenianiu. Ja miałam piątkę z angielskiego.

Dodatkowo badana korzystała ze wsparcia tutora na swojej uczelni, który pomógł jej nauczyć się do innego egzaminu:

(...) miałam czwórkę, bo mi tutor wtedy pomógł z naszego Uniwersytetu, ja się nauczyłam do tego egzaminu.

Franciszek również miał dostosowanie w formie zmiany oceniania:

W moim przypadku tak było, że prowadzący nie patrzyli na te aspekty gramatyczne i tam interpunkcja, tylko po prostu to co mieliśmy napisane (...)

Oliwia dzieli się doświadczeniem, w którym prowadząca chciała okazać jej wsparcie, dlatego zaproponowała studentce, że nie będzie musiała czytać na głos na zajęciach, ponieważ stanowi to dla niej duże wyzwanie oraz jest bardzo stresujące. Dla badanej taka forma dostosowania oznaczała, że została wykluczona i pozbawiona ćwiczenia umiejętności, które były wówczas na zajęciach wymagane. Ta wypowiedź skłania do refleksji nad naturą dostosowań i szerzej nad polityką antydyskryminacyjną oraz *zjawiskiem pozytywnej dyskryminacji* (Wang i Jeon, 2023). Jest to forma dyskryminacji, która polega na pomijaniu lub wyręczaniu osób należących do mniejszości, co w efekcie prowadzi do wyłączenia ich z głównego nurtu:

(...) pani stwierdziła wtedy, że ja nie muszę czytać na tych zajęciach. Ja powiedziałam, że ja chcę posiadać tą umiejętność, czy mogłabym dostawać teksty tydzień wcześniej.

Dostałam tekst, ale właśnie tu widać te dwie strony i nic pomiędzy, albo rób i nie obchodzi mnie to albo no to odpuszczam ci totalnie.

Jakub snuje refleksję na temat możliwego poczucia niesprawiedliwości, które mogłoby się pojawić wśród studentów bez dysleksji w związku z otrzymanymi dostosowaniami. Jest to analogiczna sytuacja, o której mówili moi badani w kontekście doświadczeń na etapie edukacji szkolnej:

Np. że w angielskim fonetycznie napiszę, to by było niesprawiedliwe w stosunku do innych, którzy się tak powiem przygotowali, że potrafią tak jak się powinno napisać, a ja napisze inaczej niby zrozumiale, ale niepoprawnie, ale będę miał ok.

Antonina patrzy na możliwość otrzymania dostosowań przez pryzmat studentów, którzy nie mają takiej możliwości. Badana obawia się, skorzystanie z wydłużonego czasu pisania egzaminu mogłoby sprawić, że jej koledzy i koleżanki ze studiów podważyliby jej wysokie osiągnięcia edukacyjne:

Ja też nie chciałabym, żeby ktoś mi skracał czas na egzaminach na psychologii, bo wiedzę muszę mieć tą samą i uważam, że muszę osiągnąć pewien pułap. Mam stypendium rektora i nie chcę, żeby ktoś mi wytknął w tym momencie taką sytuację, bo uważam, że jest ten sam pułap wiedzy i czerpania też z tej wiedzy, funkcjonowania.

Warto dodać, że nie każda osoba z dysleksją skorzysta z dostosowań na etapie studiowania nawet jeśli byłyby taka możliwość. Takim przykładem jest historia **Wiktorii**:

Wydaje mi się, że na te wszystkie lata (badacz: studiowania) nigdy nie było takiej potrzeby realnie, to znaczy nigdy po skończeniu żadnego zaliczenia, po żadnej sesji nie miałam takiego przekonania „ach powinnam powiedzieć, bo może by mi to jakoś ułatwiło”, chyba nie. Chyba jestem też tym nietypowym przypadkiem, bo ja nie przyszedłam z tymi oczekiwaniami, bo doświadczyłam już tak trudnej sytuacji, że wszystko co było dane, było dużo łatwiejsze.

W tym podrozdziale, który co prawda dotyczy doświadczeń z zakresu dostosowań dla studentów i doktorantów z dysleksją, chcę także uwzględnić te narracje, w których takie

doświadczenia nie pojawiły się. Takich głosów jest wiele, przykładem jest wypowiedź **Laury**, która mówiła o tym, że nie spotkała się z tym, aby na jej uczelni były jakiegokolwiek formy wsparcia dla studentów z dysleksją:

Nie, żadnymi.

Pola natomiast uważa, że nie tylko nie ma dostosowań na jej uczelni, ale stosuje także uogólnienie twierdząc, że nie ma ich na żadnej uczelni w Polsce. Dostosowania dla studentów ze względu na dysleksję wydają się jej na tyle niemożliwe, obce, wręcz egzotyczne, dlatego w jej przekonaniu istnieją, ale w „amerykańskich krajach”, które w domyśle są lepsze:

Nie ma dostosowań na uczelni, w ogóle w Polsce nie ma takiego czegoś jak dostosowanie dla dyslektyka na uczelni, to bardziej w tych amerykańskich krajach to tak, ale nie u nas, nie słyszałam, żeby było coś takiego jak dostosowanie.

Z zaprezentowanych wypowiedzi moich badanych wyłoniłam łącznie pięć rodzajów dostosowań (Tabela 17). Wydłużenie czasu pisania egzaminów było najczęściej podawanym przykładem dostosowania i wynikało zarówno z inicjatywy badanych jak i wykładowców. Należy podkreślić, że znaczna część badanych nie miała doświadczenia w tym zakresie oraz co więcej, nie planowała podjąć jakichkolwiek działań, aby uzyskać dostosowania na etapie studiowania.

Tabela 17. Znaczenie dostosowań na studiach w percepcji osób badanych

Forma wsparcia	Wpływ na doświadczenie studiowania	Czyja inicjatywa
Wydłużenie czasu	-poczucie bezpieczeństwa; -bardzo pomocne; -lepszona koncentracja;	własna oraz wykładowcy
Pisanie egzaminu w innym terminie i w mniejszej sali	-lepszona koncentracja;	własna
Zwolnienie z czytania na głos	-wykluczenie;	wykładowcy
Zmiana formy oceniania	-zaliczony egzamin (na piątkę);	wykładowcy
Wsparcie tutora z uczelni	- zaliczony egzamin (na czwórkę);	brak informacji

Źródło: opracowanie własne.

Kolejna kwestia, która jest związana z uzyskaniem dostosowań na uczelni i często pojawiała się w narracjach moich badanych dotyczy funkcjonowania administracyjnych jednostek organizacyjnych uczelni, co odnosi się do dyskursu instytucjonalnego i systemu edukacji w szkolnictwie wyższym. W przeżyciu **Zofii** na jej uczelni jest zbyt duży poziom zbiurokratyzowania, co zniechęca ją do skorzystania z ewentualnego wsparcia. Badana używa frazy „walczyć” co oznacza, że obawia się „przegranej”:

Bo ja nie wiem czy w tym momencie nie wchodzi biurokracja i papierologia taka, to pokaż, że masz taką opinię, a to zanim to pójdzie do dziekanatu. Jak sobie pomyślę, że taką biurokrację miałabym przechodzić, żeby udowodnić komuś, że mam dysleksję to bym się poddała po prostu. Ja gdybym miała walczyć z biurokracją to bym się poddała.

Zuzanna opowiada o doświadczeniu, w którym to wykładowczyni poinformowała studentkę o możliwości dostarczenia opinii psychologiczno-pedagogicznej do Biura ds. osób z niepełnosprawnościami. Proces ubiegania się o dostosowania był zdaniem studentki dobrze zorganizowany. Choć nie ma pewności czy oraz w jaki sposób inni wykładowcy są informowani o jej dysleksji:

(...) na jakimś spotkaniu, takim prywatnym z panią się zapytałam czy jest możliwość wydłużenia czasu, z powodu, że mam opinię o dysleksji, a ona powiedziała, że „właściwie to tak, ale jak chce mieć to zawsze, czyli żeby na uczelni było tak, że każdy automatycznie mi to daje, to muszę iść do takiego Pana do spraw osób niepełnosprawnych i innych z jakimiś trudnościami w nauce i on takie tam sporządza oświadczenie”. Więc tak to wygląda, że ma się oświadczenie i nie trzeba raczej nawet dyskutować z nimi (badacz: wykładowcami), bo jest to zatwierdzone. To jest bardzo korzystne.

Zupełnie inne przeżycie w tej kwestii ma **Oliwia**. Opowiada o swoim bardzo trudnym doświadczeniu związanym z szukaniem wsparcia na Uniwersytecie ze względu na dysleksję. Badana mimo wielu starań nie mogła uzyskać jasnej odpowiedzi od osób pracujących w Biurze ds. Osób z Niepełnosprawnościami (nazwy te różnią się w zależności od uczelni) czy oraz w jaki sposób może uzyskać dostosowania. Badana poczuła się traktowana w sposób nieempatyczny oraz niekompetentny przez pracowników Biura:

Na jakich podstawach mogę prosić o respektowanie moich praw? Ja przez pół roku swoich studiów nie wiedziałam czy ja mam prawo być na tych studiach. Nie mogłam uzyskać odpowiedzi. Ze swojego Centrum usłyszałam żebym nie mówiła, że mam dysleksję i nie składała żadnych broń boże żadnych papierów, bo mnie wyrzucą. (...) szukałam pomocy na studiach, poszłam do psychologa, też ze względu na to, że to już po roku, że to było dla mnie strasznym obciążeniem między innymi to i psycholog poradził mi, abym skontaktowała się z Biurem do spraw Osób z Niepełnosprawnością. Poszłam tam i to też jest piękne doświadczenie, bo zamiast odpowiedzi, przez pół godziny byłam traktowana jako osoba umyślowo chora. Jak powiedziałam co studiuje i z czym przychodzę, to panie nie wiedziały jak mnie zakwalifikować. Zostałam wysłana na 1,5 godzinną rozmowę z doradcą zawodowym, bo ja na pewno się pomyliłam wybierając ten kierunek i zrobiłam to nieświadomie.

W dalszej wypowiedzi Oliwii pojawia się także inna, bardzo ważna kwestia, która dotyczy wsparcia studentów z dysleksją na poziomie regulacji prawnych oraz procedur uczelnianych. Na brak istnienia takiego systemu wskazuje fakt, że wszelkie wnioski (a także sama nazwa Biura) są dostosowane do osób z niepełnosprawnościami, a nie z rozwojowymi zaburzeniami w uczeniu się. Badaną spotkał także brak podstawowej wiedzy pracowników tej jednostki organizacyjnej w temacie dysleksji, a co za tym idzie brak zrozumienia. Pracownicy Biura zasugerowali powtarzanie diagnozy dysleksji co dwa lata, nie mając świadomości, że dysleksja dotyczy całego życia, a opinia psychologiczno-pedagogiczna wydana w szkole podstawowej nadal jest ważna. Ignaciuk i Łockiewicz (2022), dokonując analizy systemu wsparcia dla studentów z dysleksją na uczelniach publicznych w Polsce, również zwróciły uwagę na to, że na wszystkich przeanalizowanych stronach internetowych 59 uczelni, których tylko 15% wprowadziło jakąś formę dostosowania, informacje na temat wsparcia dla studentów z dysleksją znajdowały się w zakładkach Biur ds. Osób z Niepełnosprawnościami (lub analogicznych komórek o innej nazwie), a sam proces ubiegania się o nie jest identyczny dla studenta z dysleksją i dla studenta z niepełnosprawnością. Oznacza to, że Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami są odpowiedzialne także za organizację wsparcia dla osób z dysleksją, co jest mylące, ponieważ w Polsce dysleksja nie jest rozumiana jako rodzaj niepełnosprawności. Dodatkowo wyniki poszukiwań badawczych pokazały, że obecnie żadna z uczelni nie posiada oddzielnych wniosków lub formularzy dla studentów z dysleksją. W związku z tym istnieje prawdopodobieństwo, że studenci nie zgłaszają się po pomoc, bo nie mają świadomości, że mogą takową uzyskać w związku z dysleksją. Tymczasem autorki

podkreślają, że studenci z dysleksją nie powinni być obarczani odpowiedzialnością za poszukiwanie wsparcia, ale to uczelnia powinna wskazać im dostępne rozwiązania (Cameron i Nunkoosing, 2012). W badaniach MacCullagh, Bosanquest i Badcocka (2017) 3 z 13 australijskich badanych studentów z dysleksją otrzymało pomoc od odpowiednika Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami, głównie w formie dostosowania warunków zdawania egzaminów. **Oliwia** mówi:

Panie też nie wiedziały jak mnie mają sklasyfikować, bo dostałam informację, że mogę zostać podłączona jako osoba z niepełnosprawnością, pytanie też mi zadano czy mogę starać się o legitymację o niepełnosprawności od komisji... Jeżeli bym chciała, bo tam osobom przysługuje prawo do zmiany formy egzaminu pisemnego na ustny, to musiałabym dać te wszystkie dokumenty do dziekanatu i co 2 lata chodzić się badać do poradni żeby potwierdzać dysleksję. (...) w ogóle to, żeby nas gdzieś zakwalifikowali to jest duży problem, bo nie kwalifikujemy się do osób z niepełnosprawnością. Jak byłam u tej pani z doradztwa zawodowego, gdy poszłam zapytać się o swoje prawa usłyszałam, zapytano mnie o tą kartę czy mogę stanąć na komisji i ja mówię, że nie, bo to się nie zalicza i wtedy usłyszałam, że „boisz się stygmatu osoby z niepełnosprawnością” (śmiech).

Jan postanowił już na etapie rekrutacji na studia donieść dokument opinii psychologiczno-pedagogicznej, choć nie miał pewności, czy na tym etapie edukacji będzie ona respektowana. Badany nie pamięta dokładnie, jak przebiegała rozmowa z rekruterem na ten temat, ale dokument ten został w jego teczce wraz z innymi dokumentami niezbędnymi do przyjęcia na studia. Nie wie też, czy osoba w biurze rekrutacji, w jakikolwiek sposób zaznaczyła to, że Jan ma dysleksję, on sam nie otrzymał żadnego wniosku, w którym istniałaby taka możliwość:

Składając papiery to przychodziłem z całym swoim zestawem, bo też wolałem przy rekruterze powiedzieć, że mam takie zaświadczenie i czy ono się przydaje, nie pamiętam co odpowiedzieli, ale uważam, że student sam powinien mieć taką świadomość i w razie czego powiedzieć coś. Teraz już nie pamiętam, chyba na to spojrzeli i nie było żadnego kompletnie komentarza, raczej coś do wypisania, nie było żadnej szczególnej uwagi poświęconej. Nie pamiętam czy ktoś też zaznaczył, bo wiadomo tam rekruter ma swoje dokumenty do wypisania, więc ciężko jest stwierdzić

czy on coś znaczył czy nie, ale jeżeli była taka rubryczka „czy kandydat jest dyslektykiem” to ją zaznaczył. Obejrzał i odłożył.

Hanna dzieli się swoimi obawami o to, że analogicznie do uczniów na etapie szkolnym, studenci również mogliby wykorzystywać w niewłaściwy sposób możliwość uzyskania dostosowań:

Z jednej strony można by zrobić jakieś udogodnienia, a z drugiej strony co, jeżeli pojawią się tacy sami studenci jak wtedy maturzyści, którzy robili sobie specjalnie opinie żeby mieć wydłużony czas mimo, że tak naprawdę tego nie potrzebowali? To jest taki właśnie śliski temat z tymi udogodnieniami żeby to zrobić, no jak to zrobić...

Liliana wyobraża sobie, że nawet jeśli istniałby ogólnouczelniany system wsparcia dla studentów z dysleksją, to mimo tego, analogicznie do nauczycieli w szkole, nie każdy wykładowca będzie respektował te zalecenia:

Nawet jeżeli będzie odgórnie nacisk, no to mogą ze względu na to, że dziekanat powie, że trzeba przedłużyć czas, że forma egzaminów ma być nawet ta papierowa czy coś, myślę, że niektórzy nadal do tego by się nie dostosowali, bo ich nie obchodzis.

Julia pokazuje perspektywę studentki, która czuje się pokrzywdzona przez niefunkcjonujący prawidłowo (lub nieistniejący?) system wsparcia studentów z dysleksją na uczelni. Okazuje się, że przez brak dostępności do informacji na temat dostosowań, Julia nie miała świadomości, że mogła z takowych skorzystać. Tym samym porusza ważny wątek w kontekście inkluzyjnego modelu edukacji, czyli aspekt dostępności. Badana uważa, że materiały informacyjne powinny znajdować się na stronie internetowej uczelni:

(...) mam też kolegę, który też to ma i on chodził do wykładowców i dostawał na egzaminy dodatkowy czas, o czym ja nie miałam pojęcia. Sądzę, że powinna być informacja na ten temat, zakładka o jakiś dostosowaniach. Gdybym wiedziała, że coś takiego jest to pewnie bym z tego skorzystała, bo w sumie czemu nie? Zakładałam, że takie rzeczy już na studiach nie są brane pod uwagę.

5.3.3 Sposoby radzenia sobie z dysleksją

Moi badani poszukiwali czynników, dzięki którym (po)radzili sobie z doświadczaniem dysleksji zarówno na etapie szkolnym oraz w dorosłości. Wypowiedzi badanych studentów i doktorantów w tym podrozdziale dotyczą aspektów przede wszystkim indywidualnych zasobów wewnętrznych wynikających z profilu osobowościowego, w tym ich mocnych stron i uzdolnień (Rysunek 12). Zasoby zewnętrzne postrzegane przede wszystkim jako wsparcie społeczne (Hobfoll, 2006) (rola środowiska rodzinnego oraz szkolnego) zostały opisane we wcześniejszych podrozdziałach.

Rysunek 12. Mapa kluczowych kategorii wokół sposobów radzenia sobie z dysleksją



Źródło: opracowanie własne.

Analizując zebrany materiał badawczy w kontekście wspierających czynników osobowościowych w radzeniu sobie z doświadczaniem dysleksji, na pierwszy plan wysuwa się kategoria ambicji, aspiracji i motywacji. **Zofia** uważa się nie tylko za osobę ambitną, ale także za „ambitniejszą”, co sugeruje, że porównuje się do innych osób i w jej ocenie odznacza się wyższym poziomem ambicji niż jej rówieśnicy:

Uważałam zawsze, że jestem bardziej taka ambitniejsza, że może gdzieś to moja ambicja (...)

Oliwia również opisuje siebie przez pryzmat osoby ambitnej. Natomiast z żalem dodaje, że mimo tego jest świadoma, iż nie jest w stanie zrealizować wszystkich swoich ambicji i celów ze względu na kierunek studiów, który wybrała, filologię polską. Taką postawę można również analizować w kontekście mechanizmu samoutrudnienia, który polega na angażowaniu się „w działania, które obniżają szansę sukcesu, ale zwalniają z osobistej odpowiedzialności za porażkę, a w dodatku nasilają osobistą chwałę w przypadku sukcesu” (Wojciszke, 2002, s.166):

Pomimo, że jestem osobą podobno bardzo ambitną, moje cele muszą być niższe, bo nie mam szansy osiągnięcia tego co inni z tymi zasadami, które obecnie panują. (...) to jest codziennie stawianie sobie pytania czy ja sobie poradzę? I raz odpowiedź brzmi tak, raz brzmi nie. Dla mnie jest to obciążające, bo podobno jestem osobą ambitną, a wybrałam kierunek, na którym nie mogę osiągnąć najwyższego szczebla.

Warto w tym miejscu przywołać badania Łockiewicz i współpracowników (2014), które pokazały, że osoby dorosłe z dysleksją mają wyższy poziom aspiracji. To z kolei może oznaczać, że osiągnięte sukcesy przez tę grupę osób zależą bardziej od czynników osobowościowych i motywacyjnych aniżeli poznawczych. Wobec tego dbanie o rozwój emocjonalno-motywacyjny osób z dysleksją na etapie szkoły podstawowej może być niezwykle istotne dla ich radzenia sobie z dysleksją w dorosłości. W kontekście uzyskanych wyników i wniosków tego badania może się pojawić pytanie: Jak dbać o rozwój emocjonalny i motywację, gdy funkcjonowanie danego dziecka opisywane jest jako zbiór deficytów i dysfunkcji? Innym przykładem jest działanie **Antoniny**, w którym odnajduję znamiona jej wysokich ambicji, ale także aspiracji i determinacji w dążeniu do celu:

Pisałam artykuł naukowy teraz, bo też chcę zrobić doktorat, więc tą interpunkcję musiała mi tutor poprawiać, ale to chyba każdemu by się zdarzyło.

Zuzanna dzieli się tym, co ją motywowało do dalszej pracy nad swoimi trudnościami związanymi z czytaniem i pisanem. Zachodzi tutaj pewien paradoks, ponieważ badana odnajdywała motywację z poznawania historii innych osób z dysleksją, które musiała najpierw

przeczytać, czyli wykonać czynność, z której nie czerpała przyjemności. To pokazuje, że było to dla niej bardzo ważne:

Pamiętam, że czytałam różne historie o osobach, które też mają dysleksję i coś tam osiągnęły, żeby się motywować, jakoś to mnie motywowało.

Rozmówczyni swoją postawą pokazuje też, że ma wysokie aspiracje, a sukcesy edukacyjne motywują ją do dalszej pracy. Przy czym warto dodać, że sukces edukacyjny w rozumieniu Zuzanny to osiągnięcie możliwie najwyższych ocen i otrzymanie stypendium rektora ze względu na wyniki edukacyjne. Jest to jedyny obszar w życiu mojej badanej, do opisu którego użyła zwrotu „byłam najlepsza”:

(...) próbuję myśleć pozytywnie, mimo tych wszystkich przeciwności losu osiągnęłam bardzo dużo, ponieważ na pierwszym roku to byłam najlepsza na całym moim roku. Miałam najwyższe stopnie, obecnie też mam stypendium rektora, więc mi się udało zdobywać takie wyniki, które są zadowalające i to też mnie motywuje, że umiem.

Aleksander w swojej historii również odnosi się do kategorii motywacji i zaangażowania, natomiast mimo jego wysiłków i starań wciąż towarzyszyło mu poczucie, że jest „niewystarczająco mądry”. Pojawiająca się w tym kontekście kategoria braku (w tym przypadku braku wystarczającej inteligencji w jego subiektywnej ocenie) pokazuje, że Aleksander definiuje siebie przez pryzmat tego, czego nie ma. To z kolei negatywnie wpływało na kształtowanie poczucia własnej wartości i pewności siebie:

Wiesz co, przez to, że była motywacja, a ja jak się angażowałem to na stówę, bardzo dużo czytałem, choć czułem się głupi.

O czytaniu książek oraz pisaniu z własnej inicjatywy opowiada również **Antoni**. Podkreśla dwukrotnie, że wynikało to z jego wewnętrznej motywacji:

(...) spora ilość książek, które przeczytałem i powolne pisanie prac, takie naprawdę powolne w sensie z chęci, nie z przymusu. Z po prostu chęci.

Alicja przedstawia siebie jako osobę bardzo zdeterminowaną i zmotywowaną, dążącą do celu mimo poniesionych kosztów psychicznych. Choć wypowiedź ta dotyczy jej czynników osobowościowych, które były wspierające w jej doświadczeniach edukacyjnych jako osoby z dysleksją, to badana bezpośrednio nawiązuje do wsparcia psychologicznego, jakie uzyskała od swojej mamy. To pokazuje, że dla Alicji ważne były zarówno czynniki wewnętrzne, ale także zewnętrzne pod postacią wspierającego kontekstu rodzinnego:

Wydaje mi się, że też najbardziej pozytywne było to, że mimo tego, że wywalczyłam swój pasek ciężkim psychicznie piętnem, odcisnęło się to na mojej psychice na pewno, ale wywalczyłam sobie ten pasek na koniec liceum, to że była ze mnie dumna (badacz: mama) nawet gdyby nie było tego paska.

Wypowiedź **Liliany** choć wpisuje się w kategorię motywacji, to głębsza analiza pozwala zrozumieć, że jest ona traktowana wybiórczo i instrumentalnie, czyli wtedy, kiedy może przynieść realne korzyści w formie wyższej oceny z danego przedmiotu:

Tym bardziej, że mnie aktywność na zajęciach też motywowała, małymi takimi rzeczami potrafiłam ileś wypracować też żeby mieć wyższą ocenę na koniec. Nawet taką zwykłą aktywnością „zrób coś, a jak będziesz mieć 3,5 to ci podbije do 4” to już było naprawdę wystarczające.

Dla **Emilii** duże znaczenie ma to, w jaki sposób jest postrzegana przez osoby z jej otoczenia. Wartości, które są dla niej ważne w życiu to mądrość i inteligencja. Badana używa tych określeń do opisu siebie. Towarzyszy jej lęk, że dysleksja może negatywnie wpływać na realizację tych wartości, a co za tym idzie, na odbiór jej osoby w oczach innych:

Podkreśliłam to wielokrotnie, dla mnie ważne jest to, że uważam siebie za osobę inteligentną, z wystarczającą wiedzą i dla mnie to jest najważniejsza część w kreowaniu mojej osobowości, tego jak chcę być przedstawiona przez innych, bo chcę być odbierana jako osoba mądra, inteligentna. I jeśli coś takiego (badacz: dysleksja) by sprawiło, że ta osoba mnie tak nie będzie odbierała, to byłoby dla mnie bolesne. Nie chcę być tą zabawną osobą, chcę być tą inteligentną. A niestety dysleksja czasami daje takie wrażenie, że popełniłeś błąd to się nie uczyłeś w szkole i na pewno nie znasz podstaw, nie tylko tej jednej rzeczy.

Lena poszerza i uzupełnia perspektywę przedstawioną przez Emilię, dokonując odniesienia opisywanego zjawiska do obszarów samooceny i pewności siebie. Zdaniem Leny, niezdolność do osiągnięcia pożądaných wartości w satysfakcjonującym stopniu może wywołać obniżenie tych wartości:

Uważam, że to jest bardzo szerokie pojęcie samooceny i pewności siebie, ale dla kogoś może być bardzo frustrujące, kiedy ta osoba pokłada tę pewność siebie w sferze naukowej i przez to, że właśnie posiada dysleksję nie może osiągnąć tyle, ile by chciała. To może pogłębić obniżoną samoocenę (...).

Obniżona samoocena u młodego człowieka, który dopiero kształtuje swoją tożsamość, może mieć negatywny wpływ na budowanie poczucia własnej wartości. **Aleksander** po raz kolejny używa w swojej wypowiedzi zwrotów o silnym nacechowaniu emocjonalnym (np. „jestem głównym”) i pokazuje szerszy kontekst społeczny, ponieważ w jego przekonaniu niewystarczające funkcjonowanie w roli ucznia jest tożsame z byciem w ogóle „złym człowiekiem”:

(...) to nie jest tak, że ja jestem złym uczniem, tylko od razu myślę „jestem złym człowiekiem, jestem do niczego, jestem głównym”.

Alicja wciąż czuje, że jej osiągnięcia są niewystarczające, na tym etapie życia, czyli w dorosłości, nie potrafi być pełni z siebie zadowolona:

Chciałam sobie samej pogratulować w końcu tego co osiągnęłam, ale myślę, że może kiedyś się to uda. Życie może być długo to może przez swoje całe życie mi się uda kiedyś sobie samej pogratulować (śmiech).

W narracji **Zuzanny** trudności w procesie uczenia się wpływały na obniżenie samooceny oraz pewności siebie. Badana wyraźnie akcentuje czynniki osobowościowe, zwłaszcza cechy sprawczości oraz autonomiczności, które odgrywały kluczową rolę w procesie radzenia sobie z napotkanymi wyzwaniami edukacyjnymi:

No raczej u mnie jest duża kwestia emocjonalna przez to, więc tak technicznie biorąc jakoś sobie radzę, jakby ktoś tam spojrział na to, że mi właściwie nie poświęcono za dużo czasu no oprócz tam dziadka, który z tą książką mnie piłował, to większość sobie tam sama wymyślałam i robiłam, ale przez te problemy z tą nauką mam większe problemy chyba emocjonalne. Czuję się gorsza, samoocena jest niższa zdecydowanie myślę, że moja koleżanka, z którą też się często uczę razem no ona tak szybko to wszystko pojmuje.

Dla **Wiktorii** etap studiów był czasem w życiu, w którym mogła uczyć się rzeczywiście tego, co wynikało z jej indywidualnych zainteresowań, w odróżnieniu od wcześniejszych etapów edukacyjnych:

(...) po skończeniu liceum i na tym etapie studiów sytuacja była zupełnie inna. Już się ukierunkowałam w obszarach, które były mi bliskie, które też były dla mnie ważne, które mnie ciekawiły, więc odciąłam się trochę od pewnych obszarów, które były trudne.

Kolejny wyłoniony przeze mnie obszar analityczny dotyczy mocnych stron, uzdolnień i talentów badanych studentów i doktorantów. **Wiktorii** jeszcze na etapie szkoły średniej odkrywała swoje mocne strony – kreatywność, towarzyskość, cechy lidarskie. Opierając się na tych cechach, Wiktorii starała się budować poczucie własnej wartości. Co interesujące, badana bezpośrednio łączyła te pozytywne cechy z doświadczeniem dysleksji. To szczególnie istotne, mając na uwadze, że Wiktorii miała wiele trudności edukacyjnych wynikających z dysleksji oraz dyskalkulii, co zostało szczegółowo opisane we wcześniejszych podrozdziałach:

Zobaczyli też, że są inne cechy, że jestem osobą, która jest bardzo kreatywna, że mam jakieś cechy lidarskie, że skupiam wokół siebie towarzystwo, że noszę jakąś inną wartość dodaną. Może nie nazywając tego, że dysleksja ma dwie strony, ale bardzo doceniali te inne rzeczy, które ja też z dysleksją wniosłam.

Antoni swoje uzdolnienia do pisania tekstów, scenariuszy i wierszy odkrył na etapie szkoły średniej, ponieważ dostrzegł wówczas, że mimo iż ma dysleksję to w porównaniu do rówieśników z klasy robi to najlepiej:

(...) jestem na matfizie, ale wśród tych osób, które tam są, które nie mają dysleksji okazuje się, że piszę najlepiej.

W doświadczeniu **Mai** jej osobistym zasobem był talent matematyczny, na którym budowała swoją samoocenę. Badana używa w swojej wypowiedzi języka osadzonego w podejściu medycznym, ponieważ jej talent nie został odkryty lub zauważony, lecz „zdiagnozowany” przez specjalistę w tym zakresie. Warto dodać, że Maja podjęła studia informatyczne, ale ich nie ukończyła z powodu ciąży i narodzin dziecka, natomiast wspomina je jako bardzo dobry czas. Ostatecznie ukończyła studia z filologii polskiej, a obecnie jest doktorantką w Szkole Doktorskiej:

U mnie akurat zdiagnozowano talent do matematyki i edukacja w szkole podstawowej, w przedszkolu, w gimnazjum bazowała na talencie matematycznym, który był tak eksploatowany, żebym po prostu ja odniosła sukces w tej konkretnej dziedzinie i miała motywację do tego, żeby pracować nad pozostałym. Zostałam finalistką konkursu z fizyki. (...) Moją samoocenę budowałam na matmie, która była przez całe lata szkolne najmocniejsza w moim życiu.

W narracji **Zofii** pojawia się wątek ukończonej przez nią szkoły muzycznej, co może sugerować pewne uzdolnienia w tym obszarze. Jednakże sama badana twierdzi, że niechętnie uczęszczała na zajęcia muzyczne, który jednocześnie miały pełnić rolę zajęć terapeutycznych ze względu na diagnozę dysleksji. Być może taka narzucona narracja sprawiła, że istniał pewien opór z jej strony:

(...) skończyłam szkołę muzyczną, gdzie zostałam przymuszona do niej, tak bym powiedziała (śmiech), bo właśnie to miało pomóc właśnie w mojej dysleksji.

Liliana natomiast odkryła swoje uzdolnienia muzyczne na etapie szkoły podstawowej i w jej ocenie to miało pozytywny wpływ na uczenie się:

(...) to kiedy poczułam całkowitą zmianę w moim życiu i sposobie nauki, to jest wtedy kiedy zacząłem grać na pianinie. Nauczyłam się grać na pianinie i nagle moje dwie półkule zaczęły pracować, poziom nauki się diametralnie zmienił. Zaczęłam grać w wieku jakoś tak 12 lat, może trochę mniej jeszcze.

Dla **Leny** obszarami, w których rozwijała swoje mocne strony był również sport oraz obszary artystyczne. Lena podkreśla, że osiągała też bardzo dobre wyniki w nauce:

Miałam uzdolnienia artystyczne i w sporcie się realizowałam i ogólnie zawsze dobrze się uczyłam, miałam zawsze praktycznie czerwony pasek.

Pola w swojej wypowiedzi zwraca uwagę na pewien paradoks, ponieważ mimo posiadania uzdolnień artystycznych wciąż ma trudności z pisaniem. W jej przekonaniu jest to „dziwne” zjawisko:

(...) nie we wszystkim będziemy dobrzy i rozwijała te moje mocne strony, ja maluję obrazy. Uczę się różnych technik i w ogóle. Jest to dziwne nie? Prostej literki nie potrafię napisać, a tu takie dzieła.

Mocną stroną **Laury** są kompetencje słuchowe, a szczególnie pamięć słuchowa. Dzięki temu bardzo dobrze przyswajała informacje podawane tym kanałem. Co ciekawe, oprócz zastosowania opisu jakościowego tego zjawiska, czyli „dużo wynosiłam z lekcji słuchając”, dwukrotnie odnosi się do opisu ilościowego: „pamiętam 70% materiału” oraz „wynotowuję na czwórkę”. To pokazuje, że system oceniania wyrażony w liczbach lub procentach stanowi dla Laury pewną formę odniesienia się do oczekiwanej przez środowisko szkolne lub akademickie normy:

(...) bardzo dużo wynosiłam z lekcji, słuchając myślę, że spokojnie z 70% materiału. Wszystko co było mówione ja praktycznie byłam w stanie wynotować no powiedzmy tak na taką czwórkę, napisać na sprawdzianie.

Aleksander zapytany o swoje mocne strony opowiada o dwóch ważnych obszarach życia – sporcie oraz uzdolnieniach artystycznych. W roli sportowca czuł się doceniony oraz zauważony. Stanowiło to dla niego formę ucieczki od nauki. Umiejętność rysowania wyróżniała go pozytywnie na tle klasy, budowała relacje z rówieśnikami:

Sport to była moja ucieczka, to było bycie, ja mogłam być. Jak byłem sportowcem to ja byłem ważny, fajny, tylko to było takie balansowanie, że jest sport, mówimy o sporcie

i to jakbym miał taką kulę utrzymywać, która utrzymuje się na stanowisku „sport” i musiałem ją mocno trzymać, żeby ona nie spadła w „naukę”, rozumiesz, żeby temat nie zjechał w naukę. Musiałem cały czas tą kulą tak balansować... (...) sport mnie stawiał mocno, bo ja brałem udział w zawodach, miałem osiągnięcia, byłem uważany, zapraszany, między szkołami znany, dobry w pchnięciu kulą czy coś, że kimś... a jeszcze robi salta i to już w ogóle zajebisty typ. (...) wychodziły mi jakieś rzeczy związane z twórczością, z taką sprawnością manualną, jakieś rysunki, to widziałem, że był jakiś element integracyjny, bo na tle grupy wyróżniałem się w tym malowaniu, jakaś plastyka czy takie rzeczy związane techniczne, ja tam się odnajdywałem.

Na zakończenie niniejszego podrozdziału chcę zwrócić uwagę na fenomen występujący w wielu biografiach moich badanych, który odnosi się do sposobów rozumienia zjawiska sukcesu. Przeprowadzając analizę zebranego materiału empirycznego, zidentyfikowałam dwie różne kategorie opisu tego pojęcia. Pierwsza z nich dotyczy sukcesu rozumianego jako wynik osiągnięć edukacyjnych (np. wcześniej opisywany przez innych „czerwony pasek”). Dla **Aleksandra** takim znaczącym wydarzeniem w życiu było zdanie matury. W swojej biografii badany doświadczył drugoroczności oraz niezdania egzaminu maturalnego z matematyki w pierwszym terminie, dlatego to wydarzenie miało dla niego wyjątkowe znaczenie:

Dla mnie zdanie matury to było tak zajebiste uczucie, że nie mogłem zrozumieć, że to się wydarzyło.

Dla **Leny** były to wysokie wyniki z egzaminu gimnazjalnego oraz wysoka średnia z ocen na etapie studiów:

(...) na egzaminie gimnazjalisty miałam 96% z polskiego, więc nie wiem jak to się stało, ale powiedzmy, że to był mój taki sukces. No i też jak bym mogła powiedzieć coś więcej o sukcesach, to to, że wysoka średnia na studiach, w tym semestrze średnia 4,67 i parę konferencji naukowych, więc może będzie stypendium rektora, chciałabym. Takie moje terazniejsze sukcesy, z których się bardzo cieszę.

Dla **Hanny** takim ważnym, znaczącym wydarzeniem było uzyskanie wysokiego wyniku z egzaminu maturalnego oraz dostanie się na wymarzone studia na kierunku filologia polska. Badana w swojej wypowiedzi konstruuje kategorię sukcesu w opozycji do zjawiska dysleksji,

używając określenia "pomimo dysleksji". Takie podejście może być interpretowane w kontekście strategii oporu wobec narzuconych dyskursów na temat dysleksji. Hanna dokonuje próby dekonstrukcji przyjętych norm i oczekiwań związanych ze społecznym postrzeganiem dysleksji:

Chyba najbardziej budujące jest to, gdy po pierwsze napisałam maturę z polskiego na prawie 100%, a po drugie jestem na studiach z filologii polskiej. Myślę, że te sukcesy były najfajniejszą rzeczą, że właśnie nawet z dysleksją i tak udało mi się dojść w takie miejsca, które teoretycznie dyslektyk by nie doszedł.

Drugi aspekt, który wyłania się z narracji osób, między innymi u **Antoniego**, odnosi się do postrzegania sukcesu jako osiągnięcia, którego kryteria oparte są na wewnętrznych, osobistych doświadczeniach, a nie na zewnętrznych kryteriach takich jak oceny. Antoni akcentuje przełomowy moment, w którym zaczął wierzyć w swoje możliwości oraz wartość jako jednostki uczącej się. W jego relacji istotną rolę odegrała reakcja nauczycielki, która doceniła jego wysiłek i zaangażowanie, co miało znaczenie nie tylko jako ocena, lecz także jako uznanie wartości jego pracy. To wydarzenie było punktem zwrotnym, w którym poczuł się zauważony i doceniony, co przełożyło się na wzmocnienie jego poczucia własnej wartości:

Ja napisałam to było chyba 6 czy 7 stron takiego całego paradygmatu filozoficzno-moralnego, że go rozumiem, że życie rzeczywiście nie ma celu, ale że możemy sobie ten cel nadać i no odwoływanie i pamiętam, że jak skończyłem czytać i zaległa taka wielka cisza w całej klasie i Pani polonistka tylko powiedziała „Chyba każdy się zgodzi, że Antoni zasługuje na 6”. To było bardzo miłe, nikt się nie zająknął nawet... i to mi tak pokazało, że moje prace są warte czytania.

5.3.4 Strategie uczenia się

W tym podrozdziale przyjrzę się wypowiedziom moich badanych pod kątem preferowanych przez nich strategii uczenia się. Wypowiedź **Antoniny** stanowi bardzo dobry wstęp do poruszanego zjawiska, ponieważ podkreśla, że stosowane przez daną osobę metody uczenia się zależą od indywidualnych preferencji. Pojawia się kategoria „braku”, w tym kontekście dotyczy braku jedynej/właściwej metody uczenia się dla osoby z dysleksją:

Uważam, że nie ma cudownych ćwiczeń na dysleksję, tylko te rodzaje myślenia są tak specyficzne i tak różne, że trzeba po prostu wypracować z każdym jego metody.

Dla zachowania większej przejrzystości i czytelności tego podrozdziału, w którym wymieniam kilkanaście technik uczenia się, z których korzystali moi badani z dysleksją, prezentuję je w formie tabeli (Tabela 18). Warto zaznaczyć, że choć poszczególne strategie powtarzały się w kilku wypowiedziach to podaję z każdej strategii po jednym, reprezentatywnym przykładzie.

Tabela 18. *Strategie i techniki uczenia się – cytaty z wypowiedzi osób badanych*

Lp.	Techniki i strategie uczenia się	Adekwatny cytat	Autor
1.	metoda pomodoro	Ja się uczę metodą Pomodoro (...)	Antonina
2.	tworzenie akronimów (mnemotechnika)	natomiast jakichś trudnych nazwisk też się uczę takimi metodami, na przykład 3 pierwsze litery ułożyć w jakieś turbo bezsensowne zdanie, im głupsze tym lepsze, no i w ten sposób sobie zapamiętuje.	Antonina
3.	pisanie w brudnopisie i przepisywanie.	Wszystkie prace najpierw pisałam na brudno, potem przepisywałam oprócz egzaminów, ale jak były jakieś zadane prace domowe takie pisemne to zawsze najpierw było napisane w jakimś tam brudnopisie, a potem przepisywane.	Alicja
4.	fiszki (mnemotechnika)	(...) języków uczyłam się poprzez fiszki i nie poprzez te listy z podręczników, tylko zawsze robiłam sobie fiszki.	Alicja
5.	systematyczne powtórki	Moja strategia to jest taka, że jeżeli coś jest dla ciebie trudne i niezrozumiałe to ucz się systematycznie. Pracy trzeba więcej włożyć w to co robię, nigdy nie miałam z góry.	Liliana
6.	zapoznajania się z materiałem przed zajęciami	(...) jak w gimnazjum miałam podręcznik to wiedziałam co będzie na następnych zajęciach to tu też przeczytałam. Zawsze byłam tą jedną lekcję do przodu i jak już miałam realizowaną to już mniej więcej wiedziałam o co tam chodzi, to nie było takie nowe,	Zuzanna

		bo jak coś jest dla mnie nowe to jest takie bardzo chaotyczne.	
7.	autokorekta	(...) raz, dwa, trzy razy potrafię czytać, nauczyłem się, że jak czytam na głos to wyłapuje dużo, ale i tak nie wszystkie.	Antoni
8.	mapy myśli (mnemotechnika)	Także takie mapy myśli sobie robię... eee czy coś jeszcze... zauważyłem, że dużą pomocą mi przez to, że ją muszę widzieć, graficznie radzę sobie z rzeczami. Czyli ułożenie graficzne jest dla mnie niezmiernie ważne.	Antoni
9.	aspekt techniczny tekstu	Dla mnie to zawsze jest tak, że dział musi być zaznaczony, że to jest jakiś dział, potem podrozdział, osobna linijka, wytłuszczone, jakoś podkreślone, żeby było to oddzielone, żeby dokładnie było wiadomo co to jest i można było szybko to znaleźć, pod spodem jakieś definicje czy teksty, nie jednym tekstem tylko właśnie oddzielane, że kolejna informacja w kolejnej linijce albo od myślników. Im dłuższy tekst jednolity tym mniej z niego wyciągałam (...).	Laura
10.	zakreślanie fragmentów tekstu	(...) zakreślałam najważniejsze rzeczy z tego pojęcia, żeby po prostu zapamiętać te najważniejsze.	Alicja
Technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT)			
11.	nagrywanie wykładów	(...) najłatwiej mi się uczyć ze słuchu, więc nagrywałam wykłady i puszczałam, też zamiast czytać o czymś artykuł szukałam czy jest jakiś wykład na youtube dotyczący tego tematu i właśnie to, że moja pamięć głównie opiera się na słuchu lub rysunkach.	Oliwia
12.	pisanie na komputerze	Nie ma problemu, żeby pisać egzamin na komputerze, jeśli ktoś ma dysgrafię, więc problem zniwelowany.	Maria
13.	sprawdzanie błędów w programach komputerowych	(...) moje problemy typowo z ortografią i tak dalej, nie są aż tak kluczowe w tej mojej branży, bo to sprawozdanie to zawsze piszesz w Wordzie no to ci podkreśli, że masz coś źle, później to ci też podkreśli,	Jakub

		że przecinek czy kropkę musisz mieć (...). Excel obliczy za ciebie, także nie widzę takiej sytuacji.	
14.	transkrypcja tekstu (zamiana mowy na tekst)	(...) miałam właśnie jeden ze sposobów też radzenia sobie, to przy licencjacie tak robiłam i zamieniałam tekst na mowę.	Zofia
15.	audiobook	Jeżeli chodzi o czytanie lektur to audiobooki, nieodłączny element i wszystko co da się tylko zrobić ze słuchu.	Oliwia
16.	syntezator tekstu (zamiana tekstu na mowę)	Teraz w czasie pandemii zobaczyłam, że gdy pobierze się plik pdf to można nacisnąć, żeby lektor czytał, jeżeli nie ma książek takich z mojego kierunku, które mają audiobook to już radzę sobie nawet tak, bo już wolę ten robotyczny głos, do którego po jakimś czasie się przyzwyczajam. Jeszcze bardzo fajnie to działa, bo jest też śledzenie tekstu, więc jak czegoś nie zrozumie to mogę to zaznaczyć ten tekst.	Oliwia
17.	korzystanie z kalkulatora	Weźmy dyskalkulię, to kalkulator zawsze na wszystkich przedmiotach, które wymagały liczenia, zawsze można było mieć.	Maria

Źródło: opracowanie własne.

Badani kilkakrotnie w swoich wypowiedziach odwoływali się do mnemotechnik, czyli zbioru technik uczenia się, które mają na celu ułatwiać zapamiętywanie (Reid i Green, 2017, s. 94). Przykładem może być technika Mapy Myśli opracowana przez Tony’ego Buzana (1993) w celu wspierania umiejętności uczenia się dzieci i dorosłych albo Metoda Pomodoro (Cirillo, 2018), która polega na organizowaniu sobie czasu nauki oraz odpoczynku w 25 minutowych sesjach, w celu zwiększenia koncentracji na danej czynności. Alicja opisuje jeszcze inny rodzaj mnemotechniki, z której korzystała, czyli fiszek. Badana stawia tę metodę w opozycji do metod szkolnych, tradycyjnych, które kojarzy z przedmiotem jakim jest podręcznik.

Wypowiedź **Liliany**, która dotyczy stosowanej przez niej strategii systematycznych powtórek, przypomina, że stosowane techniki wymagają często zwiększonej ilości poświęconego czasu na naukę, a nie zawsze przynoszą adekwatne efekty. To zjawisko może wywoływać frustrację i poczucie niesprawiedliwości, zwłaszcza, gdy poświęca się na naukę większą ilość czasu w porównaniu do innych osób, nie uzyskując takich rezultatów jak inni:

Moja strategia to jest taka, że jeżeli coś jest dla ciebie trudne i niezrozumiałe to ucz się systematycznie. Pracy trzeba więcej włożyć w to co robię, nigdy nie miałam z górki.

Postawa **Hanny** charakteryzuje się wysokim poziomem świadomości w temacie swoich indywidualnych potrzeb oraz możliwości. Badana wydaje się niejako pogodzona z faktem, że musi poświęcić więcej czasu na naukę. Jej postawa charakteryzuje się podjęciem aktywnego działania:

Po prostu trzeba więcej pracować, tak jak ktoś na przykład nie ma na przykład kondycji fizycznej, no to wtedy musi nie wiem więcej ćwiczyć fizycznie. Tak samo na przykład ja po prostu nie mam kondycji tego typu, muszę po prostu więcej ćwiczyć. Staralam się jakoś nad tym pracować, a nie żeby to po prostu tak leżało, i że mam dysleksję i nic z tym nie robię.

Moi badani wymienili też kilka metod uczenia się, które dotyczą nowoczesnych technologii. Dla nakreślenia szerszego kontekstu społeczno-kulturowego warto zwrócić uwagę na to, że współczesne pokolenie uczniów oraz studentów posiada powszechny dostęp do Internetu i narzędzi cyfrowych od najmłodszych lat – smartfonów, sieci, aplikacji do komunikacji oraz platform społecznościowych (Waleczko, 2020). Młodzież współcześnie poświęca ponad pięć i pół godziny dziennie na aktywność online (Lange i in., 2023, s. 7-8). Internet to obecnie nie tylko źródło rozrywki, ale także przestrzeń do uczenia dzięki dostępnym narzędziom, które można wykorzystać w edukacji (s. 153). Technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT) rozumiane jako narzędzia wspierające uczenie się osób z dysleksją w narracjach moich badanych okazały się często stosowaną strategią uczenia się. Korzystanie z ICT w trakcie edukacji szkolnej przyczynia się do tworzenia inkluzyjnego środowiska, ponieważ dostosowuje się do potrzeb i możliwości danej osoby z dysleksją (Vouglanis i Driga, 2024), nie wyklucza z wykonywania danego zadania, lecz proponuje inny sposób jego realizacji. Kluczową zaletą korzystania z ICT według Zaifeiri’ego (2019) w ramach uczenia się osób z dysleksją jest to, że środowisko wirtualne tworzy bezpieczną przestrzeń, w której obawy przed oceną lub ośmieszeniem znikają. Choć takie podejście pokazuje, że nowe technologie mogą być wspierające dla osób z dysleksją, to jednocześnie zwracają uwagę na problem społeczny, który tkwi pod powierzchnią, a mianowicie na to, że wirtualne środowisko może być bezpieczniejsze niż „realne” środowisko szkolne. Korzystanie z ICT w szerszym kontekście można także

interpretować z perspektywy uniwersalnego projektowania w edukacji, ponieważ takie rozwiązania sprzyjają tworzeniu otoczenia, które uwzględnia zróżnicowane potrzeby jednostek, umożliwiając im efektywny udział w procesach edukacyjnych czy społecznych. Stasinós (2015) podkreśla, że wykorzystanie ICT przez nauczyciela w pracy z uczniami z dysleksją należy traktować jako uzupełnienie nauczania, a nie jego zastąpienie, w celu stworzenia jak najlepszego środowiska uczenia się.

Emilia wyraża przekonanie, że możliwość korzystania z programu komputerowego z funkcją edytora tekstu, takiego jak np. Word, stanowi o tym, w jakim stopniu będzie w stanie zaprezentować swoje umiejętności i wiedzę. To natomiast wpływa na budowanie jej poczucia pewności siebie:

To jest tak duża pomoc... jeśli jej nie mam to się czuję jakby moja mądrość, inteligencja była odebrana. Tylko dlatego, że muszę użyć długopis, a nie Worda. Człowiek automatycznie czuję się głupszy.

Z pojęciem strategii uczenia się związana jest pośrednio kategoria „walki”, walki z dysleksją, w sensie sprawczym - aktywnym poszukiwaniu skutecznych metod uczenia się. Z wypowiedzi **Oliwii** wynika, że dysleksja była wręcz jej przeciwnikiem, a przecież walkę z wrogiem podejmuje się po to, aby go pokonać, wyeliminować, zniszczyć. W tym kontekście przegrana niejako była wpisana w podjęcie się tego wyzwania, ponieważ dysleksji jako takiej nie da się pozbyć:

Potrzebowałam tego dnia usłyszeć, że nie tylko ja walczę z tym.

Maria też próbowała „walczyć”, ale jej wysiłki okazały się bezowocne. Badana postanowiła zaprzestać tej walki i zaakceptować swoją dysleksję, o czym świadczy poniższa wypowiedź:

Po prostu zaakceptowałam to i przestałam walczyć.

Postawa **Liliany** pokazuje, że poczucie niezadowolenia i złość na rzeczy, na które nie ma się wpływu, można przekuć w konstruktywną pracę nad sobą, w poczucie sprawczości:

Ja mogłabym tupać nóżkami i być niezadowolona z życia, bo coś mi nie wychodzi, a mogę tą złość przestawić na ciężką pracę.

5.4 Student neuroatypowy wobec edukacji (NIE) dla wszystkich?

W tym podrozdziale nawiązuję do ostatniego pytania badawczego dotyczącego potrzeb, barier i ograniczeń w szkolnictwie wyższym z perspektywy studentów i doktorantów z dysleksją. Analiza materiału badawczego koresponduje z przyjętą w ramach tej pracy ramą teoretyczną, którą tworzą kategorie: (1) podejścia inkluzyjnego w edukacji, (2) modelu edukacji dla wszystkich wraz z ideą uniwersalnego projektowania oraz wynikająca z tych założeń (3) neuroróżnorodności i studenta neuroatypowego. Podejście inkluzyjne jako sposób myślenia polega na dostrzeganiu, szanowaniu i akceptowaniu różnorodności, zaś model edukacji dla wszystkich stanowi propozycję tego, w jaki sposób można urealnić model włączania w edukacji wyższej. Badani w swoich narracjach, poszukując „idealnego” systemu szkolnictwa wyższego dla studentów z dysleksją, często sięgali do założeń teoretycznych modelu edukacji włączającej oraz uniwersalnego projektowania w edukacji. Z dużą uważnością i ostrożnością podejmowali się tego tematu, dzieląc się swoimi obawami i przemyśleniami.

Rozważania w tym temacie rozpocznę od próby rekonstrukcji dyskursu o studencie neuroatypowym w szkolnictwie wyższym w perspektywie badanych. Według **Liliany**, studiowanie nie jest obowiązkowe, więc kontynuując swoją edukację na studiach, student powinien być świadomy tego, że „nikogo nie interesuje”, że masz dysleksję. Za tym sformułowaniem kryje się uczucie bezsilności i bezradności w stosunku do zasad funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego. Liliana wykreowała obraz studenta z dysleksją, który powinien być samodzielny, zdeterminowany i ambitny, aby poradzić sobie na studiach:

Na studiach kogo to interesuje, tak naprawdę? (badacz: że masz dysleksję) Poszedłeś na studia, jak chcesz sobie jakoś poradzić to musisz działać, jak będziesz się nad sobą użalać to jest 1000 innych osób, które są na twoje miejsce.

Franciszek niejako uzupełnia wypowiedź Liliany i dodaje, że wchodząc w środowisko akademickie, student powinien dostosować się do tych zasad, które zostały stworzone dla większości osób. Ową większość nazywa „zdrowymi osobami”, co oznacza, że pozostała mniejszość w rozumieniu Franciszka to osoby chore, w tym osoby z dysleksją. Badany odnosi się do koncepcji neuroróżnorodności, gdzie większość populacji to osoby neurotypowe, a mniejszość, czyli osoby z np. dysleksją, ADHD czy autyzmem, to osoby nieneurotypowe. Co

ciekawe, badany używa zwrotu „dyktować zasady”, co nawiązuje do kategorii władzy, jaką mają osoby „zdrowe” nad „chorymi”, czyli tymi z dysleksją:

Znaczy, jeżeli już jest się „w dorosłości” to jednak zasady dyktują „zdrowi ludzie”, więc się trzeba dostosować do tego.

W przekonaniu **Antoniego** student z dysleksją w szkolnictwie wyższym postrzegany jest jako osoba mniej kompetentna, co skutkuje wręcz wyłączeniem jej z kategorii "studenta". Zamiast tego jest ona postrzegana wciąż jako "uczeń", co sugeruje w pewnym sensie niższy status, bo nawiązuje do wcześniejszego etapu edukacyjnego. Wypowiedź badanego wynikała z jego początkowych bardzo trudnych doświadczeń z innej uczelni, co mogło być jednym z powodów do zrezygnowania z kształcenia w tym miejscu. Jego wypowiedź przedstawia stanowisko, które jest osadzone w podejściu ekskluzywnym, wyłączającym, ponieważ w przekonaniu badanego wykładowcy uważają, że na etapie studiów nie ma już miejsca dla osób, które nie wpisują się w definicję normy, w tym dla osób z dysleksją:

(...) studentów z dysleksją postrzega się jako studentów, nawet nie studentów, uczniów-studentów, jako gorszych. (...) to nie jest miejsce dla dyslektyków, że tu dysleksja nie istnieje. (...) wykładowcy nie mają jeszcze wiedzy o dysleksji, nie patrzą na to. Zakładają, że jak już dotrwałeś do tego etapu nauczania to obyłeś się, ustawiłeś się do normy.

Jakub uważa, że studia to etap edukacyjny, w którym należy pracować w taki sam sposób jak normatywna większość, czyli jak osoby bez dysleksji. Pojawiają się tutaj kategorie równości oraz sprawiedliwości, na bazie których można sformułować pytanie – czy równo oznacza sprawiedliwie?

Mi się wydaje, że uczelnia jest takim etapem, że każdy ma to gdzieś, że masz tą dysleksję, tylko musisz pracować równo z innymi.

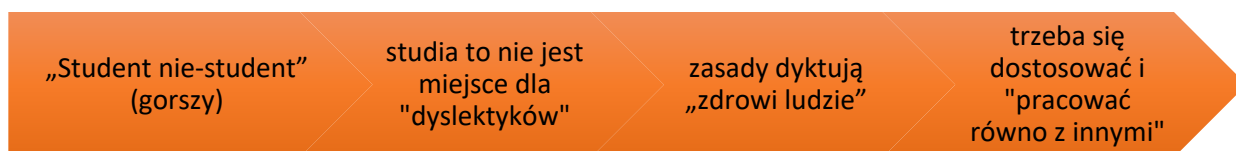
Według **Laury** wśród wykładowców istnieje przekonanie, że „wszyscy studenci są równi”. To podejście nie uwzględnia indywidualnych potrzeb, możliwości, strategii nauki, ale także w szerszym, społeczno-kulturowym podejściu, nie uwzględnia różnorodnych celów i marzeń

studentów. Takie założenie wyklucza potrzebę dostosowania podejścia do nauczania do różnorodności studentów:

Po prostu wszyscy są równi w oczach wykładowcy, takie założenia, że już wszystko co mieliśmy nadrobić to zrobiliśmy na etapie właśnie podstawówki czy gimnazjum.

Z przywołanych wypowiedzi wyłania się obraz osoby studiującej z dysleksją jako gorszej, która powinna dostosować się do panujących na uczelni zasad funkcjonowania i nie oczekiwać, że środowisko dostosuje się do niej. Powinna mieć świadomość tego, że studiowanie jest tylko dla pewnej uprzywilejowanej grupy, do której, jak się okazuje, osoby z dysleksją niekoniecznie należą (Rysunek 13). Z wypowiedzi moich badanych wynika, że jest to pewien cykl, proces, w którym tkwią. Warto dodać, że wszystkie przytoczone wypowiedzi pochodzą od studentów, a nie od doktorantów (przypominam, że w badaniu wzięły udział trzy doktorantki – Zofia, Maja i Wiktoria), ale to w żaden sposób nie upoważnia do generalizowania, że zjawisko to dotyczy wyłącznie studentów.

Rysunek 13. *Obraz osoby studiującej na uczelni w percepcji osób badanych*



Źródło: opracowanie własne.

Przyjmuję, że oddanie głosu studentom i doktorantom z dysleksją jest niezbędne do tego, aby poznać i zrozumieć ich własne potrzeby oraz identyfikowane bariery w społeczeństwie i edukacji w kontekście wysokiej jakości środowisk uczenia się. Na początek przywołuję te wypowiedzi, które dotyczą postaci wykładowcy i relacji z nim. **Zuzanna** podnosi kwestię fundamentalną i kluczową z perspektywy założeń edukacji włączającej, bo przywołuje znaczące terminy – akceptacji, empatii i braku uprzedzeń:

(...) żeby nie traktowali nas z uprzedzeniem. Jak ktoś potrzebuje pomocy, żeby nie sugerowali, że po prostu jesteśmy leniwi. Taka akceptacja jest potrzebna. Akceptacja i empatia, to by było najważniejsze.

Antoni uważa, że wykładowca powinien być wyrozumiały, empatyczny, akceptujący, znający różne metody nauczania, dostrzegający mocne strony swoich studentów, a nie jedynie ich deficyty. Jest to z pewnością opis wykładowcy, który funkcjonuje w modelu edukacji dla wszystkich i rozumie oraz zna zasady uniwersalnego projektowania w edukacji:

Więcej wyrozumiałości po prostu. (...) nie muszę za każdym razem słyszeć jak piszę, że piszę jak kura pazurem albo że ktoś mi kupi kurs tej kaligrafii, bo nie umiem pisać (...) żeby bardziej pilnować to co w ludziach jest dobre, i zachęcać do robienia różnych rzeczy, bo fajne rzeczy z tego wychodzą.

W kontynuacji swojej narracji Antoni podkreśla znaczenie języka jako narzędzia kształtującego sposób postrzegania danego zjawiska. Badany prezentuje na podstawie osobistego doświadczenia przykład języka stygmatyzującego, który wyrażał się w zwrocie „problem”. Dodatkowo używa wyolbrzymienia i generalizacji stosując sformułowanie „cały czas pojawia się słowo problem”. Używanie terminu "problem" w stosunku do osób z dysleksją może wpływać na percepcję oraz ich samoocenę, tworząc wrażenie, że ich trudności są jedynie problemem, a co za tym idzie – oni sami są problemem dla innych osób:

(...) nikt nie musi mnie chwalić za dysleksję, ale ja usłyszałem, że mam problem, że mam problemy... cały czas pojawia się słowo problem, błąd, więc może semantyka jest jednak bardzo ważna.

Oliwia jako przykład dobrej praktyki języka inkluzji podaje język zorientowany na osobę. Niestety, z jej doświadczenia wynika, że to podejście nie jest powszechnie praktykowane:

To jest jak mówienie „osoba niepełnosprawna” a „osoba z niepełnosprawnością”, chce się mówić osoba z niepełnosprawnością, ale przez to przyzwyczajenie czasem nie wychodzi.

Liliana sugeruje, żeby odwrócić uwagę od samej osoby z daną trudnością, a skierować uwagę na otoczenie. Takie podejście koresponduje z uniwersalnym projektowaniem w edukacji:

Żeby każdy traktował nas normalnie, żeby też pracować nad otoczeniem, bo gdzie w pracy tego nie czuję, to w szkole bardzo się wstydziłam tego, że potrafiłam robić błędy ortograficzne.

Na podstawie tych kilku wypowiedzi można wysunąć wniosek, że rozmówcy pragnęliby, aby wykładowcy traktowali ich „normalnie”, przy czym „normalnie” oznacza – akceptować, szanować, nie stygmatyzować i wykazywać się zrozumieniem oraz empatią.

Kolejne rozważania odnoszą się dyskursu akademickiego, a w tym funkcjonowania uczelni jako instytucji (co zostało również poruszone przy okazji opisu dostosowań na uczelni), sposobów nauczania i oceniania. **Oliwia** dzieli się refleksją nacechowaną silnymi emocjami, które dotyczą poczucia bezradności i bezsilności wobec systemu, w którym się znajduje. Oliwia używa terminu „uwięziona” do opisu zastanego systemu edukacji, aby wyrazić poczucie zniewolenia i ograniczenia wynikającego z trudności, z jakimi się boryka. Nie ma możliwości wyzwolenia się z nierówności i dyskryminacji:

To jest takie ciągłe uczucie niesprawiedliwości, takiego bólu wewnętrznego, że mimo, że sama wiem, że nie jestem gorsza to czuję się gorsza, bo jestem uwięziona w systemie, w którym zawsze będę gorsza.

System nauczania z jakim stykają się w trakcie studiów, różni się znacząco w wielu aspektach od doświadczeń szkolnych. Badana **Laura** wskazuje na wyzwanie związanego z długością zajęć, która na poziomie studiów jest dwukrotnie dłuższa niż w systemie szkolnym:

Przejścia z 45 minut na półtorej godziny, to jeśli ktoś nie opowiadał z takim... że zainteresował studentów, to ciężko mi było bardzo utrzymać koncentrację przez taki długi czas.

Dla **Wiktorii** początkowy etap studiowania określa znaczącą metaforą „czuć się jak ryba w morzu”, co oznacza, że był to dla niej bardzo dobry czas. Wpłynęło na to między innymi to, że doświadczyła różnych form zaliczeń, w tym egzaminów w formie ustnej, które stanowią jej mocną stronę. Wiktoria w swoich wcześniejszych wypowiedziach mówiła o tym, że nie korzystała z dostosowań dla studentów z dysleksją, ponieważ nie miała takiej potrzeby. Wydaje się to być powiązane z faktem, że zarówno ona, jak i jej grupa, byli głównie oceniani przez formę ustnych wypowiedzi, co było preferowaną przez nią formą zaliczenia:

Jak wspominam te pierwsze lata studiów to właśnie ja miałam sporo zaliczeń ustnych, ja się czułam jak ryba w morzu, zdecydowanie sobie lepiej radziłam z takimi formami, nie musiałam skupiać swojej głowy na tym co rozpraszało mnie w tym toku takiego merytorycznego wywodu, w związku z tym już to było dla mnie fantastycznym rozwiązaniem i pamiętam wszyscy koledzy i koleżanki narzekali na tą formułę, a ja byłam wdzięczna niezmiennie.

Franciszek przygląda się swojemu doświadczeniu edukacyjnemu studiowania i wymienia dwa ważne dla niego wydarzenia – pisanie pracy inżynierskiej i magisterskiej. Dodaje, że zasady pisania prac dyplomowych są takie same dla wszystkich studentów:

To, że ja mam nie zwalniałoby mnie z dobrze napisanej pracy inżynierskiej czy jak teraz piszę magisterską, bo w sumie jeżeli miałbym jakieś tam błędy i zakrywanie się tym, że mam dysleksję raczej nie byłoby dobrą rzeczą...

Alicja w swojej narracji odnosi się do sesji egzaminacyjnej i egzaminów pisemnych, których się obawiała ze względu na popełniane błędy w pisowni:

(...) jak były głównie na sesji prace pisemne dłuższe, to bez problemu były mi uznawane. Czasami potem jak miałam wgląd z socjologii głównie, to widziałam, że przekreśliłam literki przestawiłam w nazwisku, bo ja właśnie często przestawiam, to miałam uznane to, więc nie musiałam z innymi wykładowcami czy ćwiczeniowcami rozmawiać na ten temat.

W narracji **Emilii** pojawia się kolejny istotny wątek analizy w kontekście dydaktyki w szkolnictwie wyższym. W jej doświadczeniu studiowania, czyli na kierunku położnictwo, prowadzący zajęcia nie zwracali uwagi na błędy ortograficzne popełniane w pracach pisemnych. Warto to zaznaczyć, ponieważ położnictwo nie było jedynym kierunkiem studiów badanej, a z jej narracji wynika, że różne uczelnie przyniosły jej zróżnicowane doświadczenia w tym zakresie. W przypadku Emilii oznaczało to, że nawet w sytuacji popełnienia błędów ortograficznych, treść i wiedza specjalistyczna stanowiły kluczową wartość w procesie oceny prac. Możemy odnieść to zjawisko do szeroko rozumianego dyskursu naukowego panującego w środowisku akademickim, w którym priorytetem jest treść i merytoryczne aspekty pracy, a

kwestie językowe uważane są za drugorzędne. Warto zaznaczyć, że taka postawa wykładowców buduje atmosferę, w której studenci czują się bardziej swobodnie i są skoncentrowani na nauce. To rodzi wniosek, że różne podejścia do procesu dydaktycznego, mogą wywoływać znaczące konsekwencje dla studenta z dysleksją, zarówno w zakresie jego uczestnictwa w zajęciach, sposobu oceniania, jak i poziomu dobrostanu psychicznego.

Nawet jak się popełniło błąd ortograficzny to nikt na to nie patrzył, nikogo to nie interesowało. Ich interesowało tylko to, że napisałaś, że kość łonowa znajduje się tu, a dystocja barkowa to jest to... to był koniec, nic więcej ich nie interesowało.

Dalej studentka zwraca uwagę na to, że zajęcia miały w większości charakter praktyczny, odbywały się np. w szpitalu. Co oznacza, że było stosunkowo niewiele okazji, kiedy badana musiała pisać. To prowadzi do wniosku, że taka forma zajęć daje przestrzeń dla studentów z dysleksją do zaprezentowania swojej wiedzy i umiejętności, bez aspektu lęku przed popełnieniem błędu w pisaniu lub czytaniu:

Większość zajęć było praktycznych, także albo odbywały się w szpitalu, w prosektorium albo w jakimś innym laboratorium i tutaj tylko nasze działania tak naprawdę i słowa były oceniane, nic nie musiałam wtedy pisać, nie musiałam dawać jakiś form wypowiedzi złożonych.

Dla **Franciszka**, czyli 24-letniego studenta z dysleksją i dysortografią, wciąż jest za mało zajęć praktycznych, bazujących na kreatywności oraz logicznym myśleniu i umiejętności rozwiązywania problemów. Są to obszary, które stanowią jego mocną stronę:

Ja uważam, że ogólnie na uczelniach tych technicznych to coraz więcej zajęć powinno być praktycznych i bardziej z naciskiem na kreatywność, bo już widać co się dzieje ze sztuczną inteligencją i że niektóre rzeczy już będą bardzo, bardzo szybko do zastąpienia, więc się będzie przydawała kreatywność i rozwiązywanie pewnych problemów w tym zakresie. Myślę, że więcej zadań kreatywnych, ale tak żeby prowadzący też wiedział co zadaje, bo też miałem takie przypadki, że dawał jakiś pomysł, który miał być pierwszy raz wdrażany i w sumie nikt nie wie jak ma ocenić.

Mimo to spora część zajęć Franciszka ma charakter praktyczny i z tego względu uważa, że jego dysleksja na takim kierunku studiów nie ma dużego znaczenia. Badany w swojej narracji odwołuje się nie tylko do sposobu nauczania, czyli dydaktyki, ale także szerzej, do systemu edukacji wyższej. W jego percepcji na tym etapie edukacji zanikają „bariery”, czyli utrudnienia o charakterze systemowym, które występowały w szkole podstawowej oraz średniej:

Jeżeli bym poszedł na jakąś humanistyczną uczelnię to wtedy mógłbym mieć jakieś problemy, a w związku z tym, że jestem na technicznej i że tutaj się liczą jak coś działa, jak coś zaprojektować. Działa się na komputerze typu Word i lecimy ze wszystkimi sprawozdaniami, więc błędy są, ale oczywiście wszystko wychwytuje Word i są poprawiane, korygowane automatycznie, więc to już nie stanowi żadnego problemu w tym etapie. (...) System jest tak zrobiony, że tutaj już nie ma tych barier, nie tyle nie ma tych barier, co nie tutaj nacisk się nakłada.

Leon porusza inną kwestię problematyczną dla niego na etapie studiów, a mianowicie zbyt duża ilość osób w grupach, co negatywnie wpływa na koncentrację na zajęciach:

Myślę, że największy problem to u nas na studiach strasznie duże te grupy były i ja miałem strasznie wielki problem, żeby na przykład się skoncentrować, skupić na tych zajęciach, żeby zapamiętać na nich coś. Zawsze to wyglądało tak, że później po zajęciach dopiero było branie notatek od kogoś i próbowanie przyswoić tej wiedzy w domu, bo jak prawie 500 osób było u nas na kierunku najpierw przyjęte i były faktycznie wykłady w wielkiej auli to ja nie byłem w stanie się skupić ani nic z tych zajęć wynieść.

Wątek, który się pojawił w narracjach moich badanych dotyczył także szczególnej formy nauczania jaki miał miejsce w tamtym czasie, czyli nauczania online ze względu na trwającą wówczas pandemię COVID-19. Dla **Laury** nie był to łatwy czas, ponieważ miała trudności z utrzymaniem koncentracji na zajęciach prowadzonych w formule nauczania zdalnego:

Potem zaczęły się wykłady zdalne i ja nie byłem w stanie utrzymać koncentracji przez 1,5 godziny przy komputerze.

Leon natomiast pokazuje zupełnie odmienną perspektywę. Nauczanie w formie online w czasie pandemii wspomina jako bardzo dobry czas, ponieważ wyeliminowało to kwestię dla

niego problematyczną, czyli zbyt duże grupy zajęciowe, co pozwoliło mu się lepiej skoncentrować:

Dlatego w moim przypadku kwestia pandemii była bardzo znacząca i dużo osób na to narzekało, a ja się z tego niestety cieszyłem, bo siedzenie w tym domowym zakątku przed tym komputerem i dostawanie tej wiedzy, było dla mnie o wiele łatwiejsze niż siedzenie w wielkiej auli z 500 osobami w jednym miejscu.

Istnieje podejście w edukacji, które zakłada dostosowanie procesu nauczania do różnorodnych potrzeb i umiejętności studentów i wynika z modelu edukacji dla wszystkich. Uniwersalne projektowanie w edukacji obejmuje wykorzystanie różnorodnych metod, materiałów i narzędzi dydaktycznych w taki sposób, aby każdy student miał szansę osiągnąć sukces, niezależnie od swoich zdolności czy trudności. UDL podpowiada, że edukacja powinna być elastyczna i dostosowana do zróżnicowanych potrzeb osób uczących się.

Kolejny wątek analizy w kontekście dydaktyki, który pojawia się w opowieściach moich uczestników badań dotyczył rozróżnienia doświadczeń edukacyjnych na studiach ze względu na kierunek studiów. **Lena** swoją sytuację studiowania na kierunku humanistycznym określa jako „przywilej dla dyslektyka”:

Więc to, że jestem na takich studiach to jest wbrew pozorom duży przywilej dla dyslektyka.

Oliwia jako studentka filologii polskiej odczuwa lęk związany z tym, że wartość merytoryczna jej pracy będzie drugorzędna w stosunku do popełnionych błędów ortograficznych, co może skutkować niezaliczeniem egzaminu:

Moim największym lękiem jest to, że będę miała jakiś egzamin i nie zdam nie dlatego, że nie będę miała wiedzy tylko dlatego, że popełnię błąd ortograficzny. Na co nie mam wpływu czasem, zwłaszcza w sytuacji egzaminu, gdzie czas jest ograniczony, stres jest duży, nie zdążę wszystkiego sprawdzić. (...) Na przykład przychodzimy na przedmiot i słyszymy, że na kolokwium nawet jak ktoś zrobi błędy ortograficzne to ono będzie nie zdane, mimo że nie dotyczy ortografii.

Franciszek w swojej wypowiedzi odnosi się do uczelnianych zasad, celów i form organizacji procesów kształcenia się, które zawierają się w sylabusie. Dostrzegam tu niejawną konflikt między sztywnym, tradycyjnym modelem nauczania a podążaniem za potrzebami studentów w myśl edukacji inkluzywnej. Ta wypowiedź podkreśla też znaczenie roli wykładowców w procesie kształcenia studentów z dysleksją jako ważniejszego czynnika aniżeli „sylabus”. To także ukryty przekaz o tym, że studenci z dysleksją chcą być szanowani, ważni i zauważeni:

Często nie widzą problemów studenta (badacz: wykładowcy) tylko „my musimy mieć tak, bo tak jest w sylabusie, takie są etapy zaliczeń i musimy się tego trzymać”.

Amelia uważa, że poziom wiedzy na temat dysleksji wśród wykładowców zależy w dużej mierze od wydziału i kierunku studiów. W jej opinii pedagogika i psychologia mogą być przykładami kierunków, gdzie wiedza o dysleksji jest większa, a matematyka czy biologia, gdzie jest znacznie mniejsza:

Myślę, że to zależy od kierunku, bo tak jak na psychologii czy pedagogice myślę, że część, większość prawdopodobnie wykładowców ma mniejszą lub większą wiedzę na temat dysleksji, ale na przykład miałam okazję być na wykładach na wydziale matematyki i nie sędzę, kompletnie nie sędzę, że tacy wykładowcy, czy nawet na biologii mają jakieś większe pojęcie na temat dysleksji.

Zofia stawia bardzo znaczące pytanie otwarte, w którym mieści się ukryte przekonanie, że każda osoba powinna mieć świadomość swoich możliwości i ograniczeń, w tym osoby z dysleksją i na tym powinny opierać wybór kierunku studiów:

Aczkolwiek zastanawiam się, skoro masz takie ograniczenia, to po co poszłaś na taki kierunek?

5.4.1 Przestrzeń współistnienia – osoby z dysleksją w świecie „niedyslektycznym”

Część moich badanych wyraźnie zaznacza w swoich narracjach kontekst relacji społecznych, czyli tego jak kształtowały się relacje „ja-dyslektyk” z „innymi-dyslektykami” lub z „nie-dyslektykami”. Relacje społeczne w doświadczeniu edukacyjnym na różnych

etapach edukacji dotyczą głównie takich osób jak np. nauczyciele, wykładowcy, rodzice czy rówieśnicy. Aspekt relacji z innymi osobami i umieszczenia go w szerszym kontekście społeczno-kulturowym jest na tyle istotny w tej rozprawie doktorskiej, że zostanie poświęcony temu oddzielny podrozdział.

Jak twierdzi **Jan**, rówieśnicy nie wykazywali żadnego zainteresowania jego dysleksją do momentu, kiedy dowiedzieli się, że diagnoza ta przynosi wymierne korzyści w postaci „ulgi przy ocenie ortografii”. W percepcji badanego pojawiła się wówczas zazdrość, ale nie o sam fakt posiadania dysleksji, lecz o dodatkowe punkty na egzaminie:

Rówieśnicy kompletnie nic do mnie nie mieli, jedynie w późniejszym etapie jak się dowiedzieli, że będę mieć ulgę przy ocenie ortografii to zazdrościli punktów.

Wiktoria z nostalgią w głosie i nieskrywaną dumą wraca do lat szkolnych i pozytywnych wspomnień, które zapewnili jej rówieśnicy. Badana opisuje obraz siebie jako uczennicy prestiżowego liceum, z diagnozą dysleksji i dyskalkulii, z nasilonymi trudnościami w uczeniu się, brakiem pomocy i zrozumienia ze strony nauczycieli, ale z ogromnym wsparciem od rówieśników. Z jednej strony czuła, że nie należy i nie pasuje do tego miejsca, co starali się udowodnić jej nauczyciele, ale z drugiej strony otrzymywała sygnały od rówieśników, że „jest potrzebna” taka, jaka jest. Dla Wiktorii ważne było to, że nie definiowali jej osoby tylko przez pryzmat trudności wynikających z dysleksji i dyskalkulii, ale dostrzegali także jej mocne strony. W percepcji nastoletniej uczennicy liceum stworzyły się dwa obozy, co można wywnioskować po użyciu sformułowania „rówieśnicy byli po mojej stronie”, a w drugim obozie, obozie wroga, byli nauczyciele:

(...) wspomniałam trochę o klasie i myślę, że to jest też ważny czynnik, o którym warto powiedzieć, ponieważ ja dostałam ogromne wsparcie od swojej klasy, to znaczy właśnie moja klasa dokładnie widziała to co należało w tej sytuacji widzieć, czyli widzieć koleżankę, która ma jakieś trudności, ale ma też mnóstwo innych fajnych cech, które można wykorzystać. Ja mam wrażenie, że czym bardziej zespół pedagogiczny dociskał tą śrubę tym bardziej klasa stała za mną, to było odczuwalne do tego stopnia, że oni już też w kolejnych latach, tych starszych, kiedy już troszkę mniej się bali mówić pewne rzeczy, zaczęli też pewne rzeczy nazywać, czyli na przykład, jeżeli ja byłam numerkiem, który miał być losowo wybrany przy tablicy na matematyce i tak się działo, że zawsze numerkiem byłam ja, lekcja na lekcji, to oni zaczęli to mówić głośno.

Przestali się też troszeczkę bać i zaczęli bardziej stawać po mojej stronie. Ta życzliwość została im zapamiętana na lata, oni mnóstwo mi wysyłali takich sygnałów, słuchaj jesteś tutaj potrzebna (...)

Natomiast nie wszystkie doświadczenia moich badanych, które dotyczą relacji z rówieśnikami można skategoryzować jako pozytywne. **Oliwia** zmieniała szkołę kilka razy, między innymi z powodu trudnych relacji z rówieśnikami. Była oskarżana o to, że nie pracuje samodzielnie, wraz ze swoją mamą musiały udowodnić, że rzeczywiście posiada bardzo dobre umiejętności w pisaniu, ponieważ ze względu na diagnozę dysleksji w percepcji otoczenia wydawało się to niemożliwe. Wypowiedź badanej nacechowana była silnymi emocjami, być może z tego powodu Oliwia użyła zwrotu „dyslekcja” mimo, iż we wcześniejszych oraz późniejszych wypowiedziach stosuje termin „dysleksja”:

(...) rówieśnicy oskarżali mnie o to, że pisze je za mnie moja mama, bo ja mam dysleksję. Doszło do tego, że musiało być zrobione zebranie klasowe w szkole gdzie moja mama została wezwana, że nie pisze za mnie prac, więc to było już na tej płaszczyźnie. (...) w kolejnej szkole mój wygląd plus dyslekcja były powodem do pastwienia się nade mną. (...) Niestety dla mnie, ale też społecznie, (badacz: dysleksja) jest ogromnym utrudnieniem i źródłem nieporozumienia między moimi rówieśnikami.

Badana kontynuuje swoją wypowiedź i używa w kontekście dysleksji frazy „cięży na mnie wyrok”, który w całości brzmi „cięży na mnie wyrok śmierci”, co podkreśla, jak trudne jest dla Oliwii funkcjonowanie z dysleksją. Dodatkowo badana dostrzega i odczuwa niezrozumienie ze strony społeczeństwa:

Ja się troszeczkę czuję jakby ciążył na mnie wyrok niezrozumienia społecznego, co rodzi ogromną frustrację, lęki, bo nawet przy wyborze kierunku studiów, musiałam zastanowić się 1000 razy i przeanalizować to, czy ja na pewno dam radę. Załamania nerwowe zdarzają się dosyć często z tego powodu. Jest moim lękiem, bo fakt tego, że jestem osobą z dysleksją służy często do podważania moich umiejętności i mojej wiedzy.

Zuzanna, podobnie jak Oliwia, spotkała się z dużym niezrozumieniem ze strony rówieśników. Między tymi dwiema historiami pojawia się jedna, znacząca różnica. W narracji

Zuzanny rówieśnicy wyśmiewali się z niej ze względu na słabe osiągnięcia w nauce, a w przypadku Oliwii „pastwienie się” nad nią wynikało ze zbyt wysokich osiągnięć edukacyjnych. Jak zaznacza Zuzanna, te trudne doświadczenia z okresu lat szkolnych, mają wpływ także na jej dorosłe życie. Prawdopodobnie rówieśnicy Zuzanny nie mieli świadomości na czym polega dysleksja, dlatego kierowali się upraszczającym sposobem myślenia:

Jeszcze trudny był odbiór klasy mnie. Wyśmiewanie się z błędów, na przykład jak miałam tą kartkę samą czerwoną, no i te dziewczyny wszystkie mówiły, że po prostu „weź się więcej ucz, czemu ty się w ogóle nie uczysz” i to było to co najbardziej bolało, bo każdy mi mówił, że się nie uczę. Do tej pory czuję to, że przez to, że mam jakieś tam problemy, to oni nie traktują mnie poważnie.

Maria, w swojej narracji, wskazuje na aspekt wykluczenia jej z dyskursu życia studenckiego z powodu trudności związanych z dysgrafią. Opowiada o sytuacji, gdzie brak możliwości udostępnienia notatek innym studentom stanowi przyczynę nieuczestniczenia w pewnych rytuałach społecznych, które funkcjonują na studiach. Jak pisze Foucault w „Porządku dyskursu” (2002, s. 28) rytuał „określa kwalifikacje, jakie musi mieć jednostka, która mówi”, a to wydarzenie ukazuje, że wyzwania związane z dysgrafią (nieczytelne pismo) wykluczają daną osobę z danego rytuału:

(...) przez dysgrafię nie mogłam dzielić się notatkami ze znajomymi, bo były dość nieczytelne.

Lena opowiada o swoim doświadczeniu z czasów liceum, kiedy brała udział w organizacji studniówki i rozmawiała z kolegami i koleżankami przez komunikator internetowy. Z tego wydarzenia najbardziej zapamiętała reakcję swoich rówieśników, którzy wyśmiewali się z niej i podważali jej inteligencję z powodu licznych błędów ortograficznych, które popełniła. W trakcie wypowiedzi Lena szuka właściwego słowa, aby określić tę sytuację. Próbując usprawiedliwić się przed sobą, odrzuca przymiotniki „traumatyczna” i „super trudna”, a wybiera „dosyć głupia”. Tym samym Lena chce niejako przekonać siebie, że była to raczej sytuacja zabawna niż traumatyczna:

Może nie traumatyczna, ale dosyć taka dla mnie... (zawieszony głos) nie powiedziałabym supertrudna, ale reakcja rówieśników, w liceum to było. Dostyć głupia

sytuacja, była po prostu grupka na Messengerze, gdzie ustalaliśmy na przykład z 2 klasą jak ma wyglądać wystrój sali na studniówce, ja coś napisałam i napisałam to z błędem i druga klasa zaczęła mnie wyzywać, że lepiej żebym się nie odzywała, z racji popełnionych błędów ortograficznych nie jestem na tyle inteligentna, żeby udzielać się w rozmowie.

Franciszek dzieli się swoją historią z perspektywy ucznia szkoły integracyjnej, w której jako jedyny, jak wynika z jego wiedzy, miał dysleksję. W konsekwencji nie miał możliwości, aby nawiązać relacje z innymi osobami z dysleksją. Co ciekawe, według Franciszka sam fakt uczęszczania do szkoły integracyjnej oznacza, że osoby z tego środowiska szkolnego mają większą świadomość na temat niepełnosprawności niż w innych modelach edukacji:

W podstawówce nikt (badacz: nie miał dysleksji), w gimnazjum chodziłem do gimnazjum integracyjnego z osobami z niepełnosprawnościami, więc tam na pewno była jakaś świadomość, ale czy ktoś poza mną miał? Chyba nie. Liceum też nie, byłem samotnikiem, jeżeli o to chodzi.

Inne doświadczenie ma **Leon**, który opisuje relacje z innymi z osobami z dysleksją z klasy, jako noszące znamiona sojuszu, sprzymierzenia. Według Leona w każdej klasie były 2-3 osoby z dysleksją, co jest zgodne z wynikami badań, według których występowanie dysleksji w populacji wynosi 10-15% (Jaklewicz i in., 1973), co w 30 osobowej klasie daje około 2-4 uczniów:

Zawsze pamiętam, że przynajmniej te 2-3 osoby około na klasę też były z dysleksją, także trochę osób było zawsze. (...) próbowaliśmy siedzieć tam razem, motywować, razem działać.

Natomiast w doświadczeniu **Emilii** pojawiły się relacje zarówno z rówieśnikami z dysleksją jak i bez dysleksji. Do obu grup badana porównywała się i w jej ocenie „lepiej wypada” na tle osób z dysleksją, ale nadal gorzej w porównaniu do osób bez dysleksji. Kryterium odniesienia stanowiły osiągnięcia edukacyjne rówieśników oraz odwołanie się do pożądanej „normy” w aspekcie czytania i pisania, do której ona nie mogła się zbliżyć:

(...) na początku czytałam poniżej normy, a miałam koleżanki, które radziły sobie bardzo dobrze z nauką, szybko dostawały zeszyty w dwie linie, ja cały czas musiałam pisać w tym 4 linie... Pisałam w nim niemalże do końca razem z innymi chłopakami, którzy mieli okropne pismo, a moje koleżanki pięknie pisały, kaligrafowały, pięknie czytały, a w klasach 1-3 nikt nie patrzy na przedmioty ściśle, no może troszeczkę matematyka takie początki.

Przytoczę trzy fragmenty wypowiedzi **Aleksandra**, dotyczące zjawiska relacji społecznych, ponieważ odnajduję w nich 3 różne, ważne pola do interpretacji. W pierwszym fragmencie badany szczegółowo charakteryzuje proces, w którym uświadamiał sobie, że jest Inny. Na początkowym etapie „wpasowywał się” do swoich rówieśników, jego trudności nie wyróżniały się na tle klasy. Z czasem badany sam zaczął zauważać, że umiejętności szkolne innych osób rozwijają się i poprawiają, a jego nie:

(...) była garstka osób, która czytała płynnie, ja myślałem, że to jest we krwi wtedy, ale osoby coś tam troszkę podukały i wiesz to było takie czytanie rwane, takie mechaniczne i jakoś jeszcze się tam wpasowywałem. (...) ludzie już coraz lepiej pisali i tak dalej, to ja robiłem już takie błędy, że czułem, że oni idą, a ja tam zostałem z tym wszystkim.

Druga wypowiedź **Aleksandra** przypomina o tym, że dla kilkunastoletniego dziecka bardzo ważne jest zauważenie i docenienie przez rówieśników. Aleksander znalazł obszar, w którym był dobry i w związku z tym doceniany przez inne osoby, to z pewnością pozytywnie wpływało na jego samoocenę i pewność siebie:

Mało tego, były sytuacje, że komuś coś rysowałem, że na kolanie rysowałem jakąś pracę, dostawali dobre oceny i tu gdzieś mnie szanowano, jak trzeba było coś namalować to klasa „Aleksander maluje, Aleksander maluje” i to było dla mnie takie wiesz, taki mój moment, gdzieś to rozwijałem (...).

Trzecia wypowiedź badanego odnosi się do zajęć terapii pedagogicznej, której został poświęcony poprzedni podrozdział analizy materiału badawczego, ale w tym kontekście odnosi się stricte do relacji społecznych. W związku z tym, że zajęcia odbywały się po lekcjach to wszelkie dodatkowe aktywności integracyjne z klasą, które odbywały się w tym czasie, omijały go. W przeżyciu badanego tamtego dnia poniósł ogromne koszty emocjonalne oraz został

pozbawiony możliwości budowania relacji społecznych. To pokazuje pewien paradoks, ponieważ dodatkowe zajęcia mają z założenia być wspierające i włączające do głównego nurtu nauczania, natomiast efekt podjętych działań był taki, że uczeń został wykluczony z aktywności, która dla niego miała duże znaczenie:

Ta słynna scena, którą pamiętam, że wszyscy się umawiali na kulig, nie mogłem się doczekać, ale w sumie się okazało, że ja muszę jeszcze być na tych wyrównawczych. Kiedy skończyłem te wyrównawcze wszyscy byli już po kuligu, który był super integracyjny, fajny, zabawowy... a ja tylko obeszłem się smakiem.

Podobne przeżycia miała **Zofia**, która pokazuje jakie koszty w relacjach społecznych musiała ponieść w związku z dysleksją. To przypomina o tym, że dyskursywnie wytwarzany podmiot z dysleksją uczestniczy w danych dyskursach, przez które jest konstruowany (np. diagnostyczno-terapeutyczny), jednocześnie będąc wykluczonym z innych dyskursów (Rzeźnicka-Krupa, 2007, s. 77):

(...) zawsze więcej czasu spędzałam na nauce. Gdzieś tam mi to niestety szło kosztem trochę spotkań towarzyskich, jakiś tam też innych dodatkowych zajęć, ale gdzieś na przykład musiałam się więcej uczyć zawsze.

Na zakończenie tych rozważań przytoczę dwie wypowiedzi **Oliwii**. W pierwszej badana dzieli się dużym przeżyciem, którym było uświadomienie sobie, że zarówno jej życie szkolne jak i pozaszkolne różnią się od tego, które mają jej rówieśnicy. Oliwia była w stanie szczegółowo odtworzyć okoliczności tego wydarzenia co oznacza, że miało dla niej bardzo duże znaczenie:

(...) jechałam autobusem szkolnym i mój dzień wyglądał tak, że wracałam o 15, 16 do domu, jadłam obiad, czekałam na przyjazd mamy i siedziałyśmy razem do 20, 21 i się uczyłyśmy razem. I pamiętam jechałam autobusem i koleżanka powiedziała „odrobie pracę domową i pójdę się pobawić z dziećmi na podwórku”, u mnie nie było takiej opcji, nie było na to czasu i to mnie tak jakoś zdziwiło, że pamiętam to w swojej głowie, że „wow, oni jeszcze robią coś po szkole, że mogą gdzieś wyjść”, to był taki szok.

Oliwia kontynuuje swoją opowieść i z nieskrywanym smutkiem wspomina, że jako dziecko, które dużą ilość wolnego czasu poświęcało na naukę oraz nadrabianiu zaległości szkolnych, odczuwała samotność. Nie dzieliła podobnych doświadczeń do swoich rówieśników, bo nie miała czasu na oglądanie popularnych filmów czy seriali, a ze względu na trudności w języku angielskim unikała tego języka. Taki sposób funkcjonowania nosił znamiona ekskluzji społecznej. Z perspektywy osoby dorosłej widzi, że była wówczas „odszczępieńcem”, czyli osobą niepasującą do pozostałych:

(...) samotność, ale to jest właśnie przez to, że i dzieciństwo wyglądało inaczej i punkt odniesienia, choćby to życie po szkole czy nawet to, że przez to, że nie potrafię pojąć po prostu języka angielskiego, nie obracam się w tej kulturze, w której inni. Często spotykałam się z tym, że znajomi mówią „To nie oglądałaś H2O?”, a ja nie miałam czasu i ja nie oglądałam bajek, bo nie miałam czasu. (...) widzę jaka byłam od nich odszczepiona, takim odszczepieńcem.

W ramach rozważań na temat funkcjonowania osób badanych w świecie „niedyslektycznym” wyłoniłam z materiału badawczego kategorię, która odnosi się do postrzegania dysleksji jako sytuacji trudnej lub stresu. Endler i Parker (1990) wyróżniają trzy style radzenia sobie ze stresem – styl skoncentrowany na zadaniu, emocjach lub unikaniu. Rozważając dysleksję jako źródło znaczących wyzwań emocjonalnych, do których często nawiązuję na przestrzeni całej części empirycznej pracy, ta część analizy koncentruje się na identyfikacji i interpretacji sposobów, w jakie uczestnicy radzą sobie z tym stanem za pomocą modelu Endlera i Parkera (1990). Zastosowanie tej psychologicznej perspektywy pozwala na głębsze zrozumienie zachowań badanych w kontekście trudności edukacyjnych wynikających z dysleksji. Przyjmuję definicję stresu za Lazarusem i Folkmanem (1984), gdzie stres jest rozumiany jako pewna relacja pomiędzy jednostką a otoczeniem, która jest przez daną jednostkę oceniana jako sytuacja subiektywnie trudna i obciążająca. Ta transakcyjna koncepcja stresu podkreśla jego indywidualny i subiektywny sposób doświadczania (Kaczmarska i Curyło-Sikora, 2016, s. 318). Model radzenia sobie ze stresem autorstwa Endlera i Parkera (1990) opiera się na założeniu, że sposoby reagowania na stres, czyli w ramach poniższej analizy wyzwania i trudności związane z dysleksji, są efektem relacji między trudną sytuacją a indywidualnymi sposobami radzenia sobie, typowymi dla każdej osoby. Styl radzenia sobie ze stresem to „posiadany przez jednostkę, charakterystyczny dla niej repertuar strategii radzenia

sobie z sytuacjami stresowymi” (Heszen-Niejodek, 2001, s. 484). Poniżej prezentuję wybrane przykłady wypowiedzi, w których odnajduję wymienione trzy style radzenia sobie ze stresem:

(1) Styl skoncentrowany na zadaniu.

Ujawnia się jako najbardziej dojrzała i efektywna metoda radzenia sobie z wyzwaniami, odznaczająca się proaktywnym rozwiązywaniem napotkanych problemów. Przykładem może być zachowanie **Alicji**, która mimo doświadczanych trudności aktywnie poszukiwała rozwiązania:

Mówią, że uczę się dużo i ile się nauczę tyle się nauczę, nie ma tak, że olewam i siedzę i stwierdzam „i tak się nie nauczę”, tylko dużo czasu na to poświęcam.

Możliwy skutek stosowania tego stylu dostrzegam w wypowiedzi **Leny**, który polegał na osiągnięciu wysokich wyników w nauce:

(...) w dużej mierze ten fakt tego, że radziłam sobie dobrze z innych przedmiotów mogło zakryć fakt, że potrzebuję wsparcia w tych sferach.

Przy czym należy pamiętać, że wkładanie dużej ilości pracy w naukę nie zawsze skutkuje zamierzonymi efektami w postaci wysokich ocen, o czym wspominała np. Oliwia, kiedy opowiadała o swoich trudnościach związanych z nauką języka angielskiego (rozdział 5.3). Warto także dodać, że badania Wszeborskiej-Lipińskiej (1997) przeprowadzone wśród młodzieży i studentów odnoszących sukcesy edukacyjne zidentyfikowały tę strategię, charakteryzując uczestników jako aktywnych, zorientowanych na cele i pewnych siebie. Krasowicz-Kupis (2005), eksplorując ten temat, zauważyła, że osoby z dysleksją rzadziej angażują się w strategię skoncentrowaną na zadaniu niż osoby bez dysleksji. To sugeruje, że w mniejszym stopniu podejmują działania, które mają prowadzić do zmiany zastanej sytuacji.

(2) Styl skoncentrowany na emocjach.

Styl ten opiera się na emocjonalnej reakcji na stres, która często przyjmuje formę frustracji, niepewności, poczucia winy, a nawet agresji (Alexander-Passe, 2006). Efektem tej strategii może być mechanizm wyuczonej bezradności, który jest powszechny wśród osób z dysleksją (Burden, 2005). Badania Alexandra-Passe (2006) oraz Krasowicz-Kupis (2005) wykazały, że znacząca część osób z dysleksją, szczególnie dziewcząt, wykorzystuje tę strategię. **Zofia**

opisuje swoje doświadczenia, wskazując na mechanizm wynikający z przekonania, że wcześniejsze trudności były nieodłącznie związane z porażkami, co utrwaliło przekonanie o bezsensowności wkładania wysiłku w rozwiązanie problemów. Stosowanie tego mechanizmu prowadzi do przekonania, że nie należy podejmować prób radzenia sobie z wyzwaniami. Pojawia się tutaj paradoks polegający na tym, że choć osoba może posiadać dane umiejętności czy wiedzę, to przeświadczenie o niemożności osiągnięcia sukcesu prowadzi do ograniczenia wysiłku w dążeniu do realizacji celów edukacyjnych:

To też jest takie trochę już, że skoro i tak zrobię błędy to po co się tam gdzieś starać dalej...

Znacząca jest także wypowiedź **Aleksandra**, który nawiązuje do swojego traumatycznego doświadczenia edukacyjnego, związanego z drugorocznością. Badany w bardzo obrazowy i emocjonalny sposób wraca pamięcią do tamtego wydarzenia:

Czułem się jak nikt, chciałem rzucić tę szkołę i robić wieczorowo, poszedłem do domu i musiałem to rodzicom powiedzieć. To było straszne, jakbym miał opisać to w skali takiej stresowej, to jest tak jakbym dostał 100 kilo na plecy, takie to było obciążające i z tym przyszedłem do rodziców. Nie wiedziałem jak to powiedzieć, byli nauczyciele co o mnie walczyli, pan z WF, próbowali gdzieś tam, ale dwie siksy się uwzięły, moja wychowawczyni też próbowali bardzo i wytłumaczyłem to rodzicom i obawiałem się najgorszego, w sumie nie wiem czego się obawiałem, ale się bardzo bałem. Wiem, że zawiodłem, że spieprzyłem, że jestem straszny, bo nie pamiętam żeby w rodzinie ktoś taki był, bracia się ślizgali, tutaj mam prawników, wiesz wszyscy są... a nagle ja.

(3) Styl skoncentrowany na unikaniu.

Jak zauważa Alexander-Passe (2006), nauczyciele mogą błędnie interpretować to zachowanie jako lenistwo. Strategia ta polega na omijaniu sytuacji, które mogą ujawnić słabe strony i wybieranie takich działań, które odwrócą uwagę nauczyciela i rówieśników od problemów z dysleksją. Byrne (2005) określa to jako zachowanie samoudaremniające (ang. *self-defeating*), które może przybierać formę humoru lub autoironii, np. poprzez wchodzenie w rolę błazna klasowego. Przykładem tej strategii jest doświadczenie **Aleksandra**, który do opisu siebie w tej historii używa sformułowania „klaun klasowy”. Strategia ta, bazująca na humorze i żartach jako środkach maskowania rzeczywistych trudności, pozwoliła mu na tymczasowe

odwrócenie uwagi od trudności związanych z dysleksją i zapewniła poczucie kontroli w tej sytuacji społecznej:

Te strategie no to przede wszystkim to odciąganie uwagi od tego, zakrywanie czymś, co mi wychodziło lepiej. Zagadać, coś powiedzieć, nawet wydmuchanie nosa, to jest takie zabawne, dziwnie to brzmi ja wiem, ale się zgłaszałem, czy mogę wyjść na korytarz, dmuchałem ten nos tak mocno, żeby wszyscy słyszeli to w klasie (śmiej). (...) Plus ja dużo się wygłupiałem, głupkowałem, byłem takim klaunem klasowym, zawsze było mnie wszędzie dużo, dużo energii, dużo żartu, to był mój element obronny i element zakrywający moją nieumiejętność. Trochę gapy czasami z siebie robiłem na lekcjach, co też dawało mi odskok, bo jak wszędzie był śmiech wywołany przeze mnie to było ok, ja czułem, że mam nad czymś kontrolę wtedy.

Innym, znaczącym przykładem z biografii Aleksandra, jest wydarzenie, które dotyczy rezygnacji ze studiów:

Tak naprawdę ja poszedłem na ten AWF, chciałem się bardziej rozwijać, ale tam były świetne warunki do rozwijania swoich sportowych możliwości i to był taki najważniejszy konik. Ale potem się okazało, że tam trzeba też robić rzeczy związane z literkami, uczyć anatomii, zaliczać, dużo nauki tak mi się wydawało wtedy, jak dostałem anatomię, też te chemiczne jakieś rzeczy ogarniać, jakieś procesy. To nie są jakieś super trudne rzeczy, ale wtedy znowu mi się to kojarzyło z tą szkołą, dlatego tam tak długo nie siedziałem.

Aleksander podjął próbę lepszego zrozumienia siebie i natury swojej dysleksji w życiu dorosłym. Szukał wsparcia w literaturze specjalistycznej, która dotyczyła zagadnień między innymi neuroróżnorodności. Podczas tej refleksji sam doszedł do wniosku, że jego dotychczasowe działania były formą maskowania trudnej dla niego rzeczywistości związanej z dysleksją:

(...) ja próbowałem budować jakieś swoje działania odciągające uwagę od tych moich trudności wśród rówieśników, żeby... nie łapać poklask, ale wchodzić w towarzystwo, ale odstawiając edukację. To jest zabawne co ja ostatnio przeczytałem o neuroróżnorodności, jest takie słowo jak maskowanie. Osoba z dwubiegunowością się

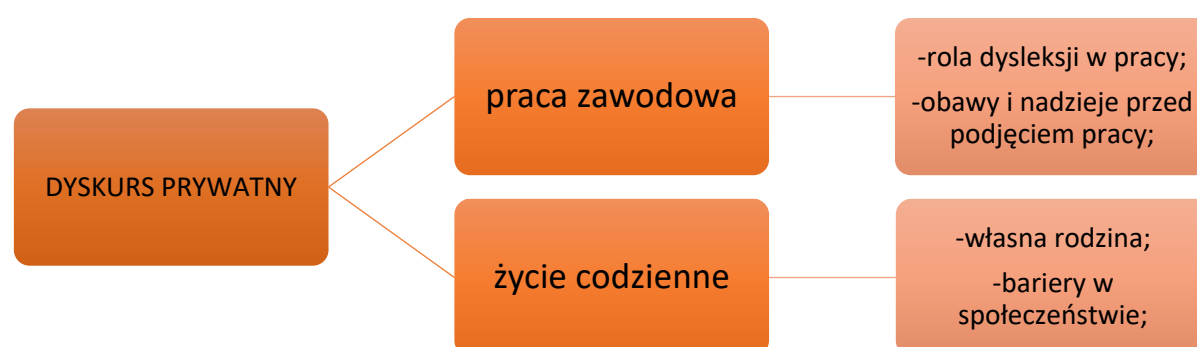
wypowiadała o maskowaniu i zaczyna o tym mówić, ja mówię kurde nie... To polegało na tym, że ja sobie łąpałem cechy fajne w towarzystwie, osób tych fajnych lubianych, jakieś proste zachowania, działania i to kopiowałem po prostu, żeby być tym fajnym.

Emilia w obawie przed deprecjonowaniem jej kompetencji i inteligencji przez środowisko również stosuje tę technikę:

Im szybciej obrócę to w żart i ostrzegę z uśmiechem tym ludziom faktycznie jest łatwiej przyjąć i mniej odejmują od twojego charakteru, twojego jestestwa i od twojej inteligencji.

W narracjach moich badanych pojawiły się także historie, które mają znaczący wpływ na ich obecne doświadczenia edukacyjne, ale nie wynikały bezpośrednio z postawionych przeze mnie pytań badawczych. W związku z tym, że spora część badanych poruszała wątek dyskursu prywatnego, przede wszystkim pracy zawodowej, to włączam wybrane fragmenty wypowiedzi do analiz, ponieważ uznaję, że te obszary biograficzne są ważne dla moich badanych dla pogłębienia rozumienia dysleksji i nadawanych jej znaczeń (Rysunek 14).

Rysunek 14. *Mapa kluczowych kategorii wokół dyskursu prywatnego*



Źródło: opracowanie własne.

W związku z tym, że wszyscy moi badani to osoby dorosłe, to temat pracy zawodowej pojawiał się w niektórych narracjach jako ich integralny składnik. Część badanych miała doświadczenie pracy lub praktyk zawodowych jako pedagog lub nauczyciel, co miało miejsce ze względu na studiowany przez nich kierunek studiów.

Pola odbywała praktyki pedagogiczne w szkole i jak twierdzi, dysleksja pozytywnie wpłynęła na jej pracę z dziećmi, bo pozwoliła jej na większe zrozumienie trudności dzieci. To z kolei sprawia, że ma „inne podejście” do pracy z uczniami w porównaniu do pozostałych pedagogów, co jej zdaniem nie spotyka się z aprobatą:

(...) byłam tym dzieckiem z tymi trudnościami i trochę je rozumiem, ja mam trochę inne podejście w swojej pracy, przez co u mnie jest zgrzyt trochę w pracy przez to, bo ja mam takie bardziej nowsze podejście i trochę inaczej pracuje. (...) ja to co te dzieci przeżywają ja doświadczyłam sama na skórze.

Pola wspomina także swoją wcześniejszą pracę dorywczą w kinie, gdzie doświadczała trudności związanych z zapamiętaniem imion swoich koleżanek i kolegów z pracy. Natomiast w szkole, w której odbywa praktyki, wciąż stanowi to dla niej wyzwanie, co budzi niezrozumienie u jej przełożonej. Pola „siedzi cicho, nie przyznaje się” - w domyśle do dysleksji. W obliczu braku zrozumienia ze strony swojej przełożonej, decyduje się na nieujawnienie informacji o diagnozie dysleksji. Wypowiedź Poli kryje w sobie kolejny ważny aspekt w kontekście moich badań. Wyłania się pewien paradoks, który polega na tym, że towarzysząca osobie z dysleksją obawa przed brakiem akceptacji w najbliższym otoczeniu, dotyczy tak samo uczniów w kontekście środowiska rówieśników i nauczycieli, jak i w kontekście środowiska pracy współpracowników i przełożonych. Przy czym warto zaznaczyć, że placówka edukacyjna to miejsce, które z pozoru powinno akceptować różnorodność tak uczniów jak i nauczycieli, a w przekonaniu Poli jest odwrotnie:

I mam duży problem z zapamiętywaniem imion, potrafiłam pracować w kinie 5 lat jak byłam młoda, i potrafiłam po 2 latach pracy niektórych w ogóle nie znać i albo miałam za mały kontakt z nimi, bo raz na tydzień to dla mnie nic nie jest. Teraz też już mniej, ale był nawet komentarz od mojej opiekunki stażu, że ona 15 lat już pracuje, że ona wszystkie imiona nazwiska pamięta, a ja taka młoda i nie mogę. Siedzę cicho, nie przyznaję się...

Wiktoria studiuje obecnie w Szkole Doktorskiej i jednocześnie pracuje na uczelni. Badana z dużą samoświadomością opowiada o swoich obecnych odczuciach związanych z doświadczaniem dysleksji i dyskalkulii w pracy zawodowej z perspektywy pracownika naukowego:

(...) pracując zawodowo i też podpisując się pod wieloma ważniejszymi dokumentami, potrzebuję poświęcić na to więcej czasu. Widzę, że troszkę się spalam na tym czasowo, każdy mail, każda korespondencja, każde jakieś pismo, które tworzę, muszę bardzo skrupulatnie zczytać i to jest jeden obszar. Drugi obszar to jest obszar dyskalkulii, która była większą trudnością w czasach szkolnych, natomiast w tej chwili jest taką trudnością, która właśnie sprowadza się do tego, że nie jestem osobą, której można szybko przedyskutować nr telefonu, ja sobie to zapamiętam i dobrze zapiszę, tylko muszę 15 razy poprosić o to żeby się upewnić czy z 69 nie zrobiłam 96. Natomiast tak jak mówię, w okresie szkolnym zdecydowanie większym utrudnieniem była dla mnie dyskalkulia niż dysleksja. W tej chwili powiedziałabym troszkę inaczej, bo ten zakres matematycznych operacji w życiu dorosłego jest tak zautomatyzowany, że nie wymaga aż takiego jeszcze skupienia i jakby takiego opanowania tego zakresu.

Wiktorია zaznacza wartość swojego doświadczenia edukacyjnego związanego z dysleksją w kształtowaniu jej roli jako pedagoga wobec studentów:

(...) te moje doświadczenie edukacyjne bardzo wpłynęły na to, jakim ja jestem w tej chwili pedagogiem i w życiu zawodowym, pozaucelnianym i też w tym życiu uczelnianym.

Zdaniem **Mai**, doktorantki i jednocześnie nauczycielki języka polskiego oraz wychowawcy, dysleksja znacząco wpływa na sposób współpracy z uczniami. Jej uczniowie wiedzą o tym, że ona ma dysleksję. Dzięki temu buduje wśród uczniów postawę akceptacji i otwartości na dysleksję:

To, że ja mam dysleksję bardzo wpływa na to w jaki sposób ja współpracuję z moimi klasami. (...) Na pewno przy pisaniu przy tablicy, ja mówię wprost uczniom, że jak machnę się, to zazwyczaj ogrywam tekstem, że sprawdzałam ich czujność, ale wszystkie mojej klasy wiedzą, że mam dysleksję i powiedziałam, że jak zdarzy mi się popełnić błąd to mają mi zwrócić po ludzku uwagę, że ja naprawdę im wytłumaczę na czym polega ten błąd. Kiedy jestem przemęczona to właśnie są takie momenty, że ja muszę się zatrzymać i konkretnie zastanowić.

Maja uważa, że jako nauczycielka języka polskiego może pomóc swoim uczniom z dysleksją pod warunkiem, że będą systematycznie i z zaangażowaniem pracować:

(...) masz opinie i masz wskazane, że masz pracować, jak ci mogę pomóc, ale musisz to sam zrobić, bo ja mogę ci tylko sprawdzić, mogę doradzić, mogę wskazać. Nie będzie tak, że papier załatwi ci wyższą ocenę z polskiego. To jest dla tych moich uczniów bardzo duże wyzwanie, bo oni są przyzwyczajeni do tego, że każdy ich olewa i im się nie chce pracować nad dysleksją. Przez te 3 lata pracy w liceum, miałam jedną dziewczynkę w klasie maturalnej, która realnie chciała coś z tym zrobić i bardzo dużo zrobiła. Większość liczy na to, że uśmiechnę się do nich i wstawię ocenę wyżej.

Maja dzieli się także swoimi doświadczeniami zawodowymi w pracy z uczniami z różnorodnymi potrzebami edukacyjnymi, które zgromadziła pracując w szkole z klasami integracyjnym. Był to pierwszy rok pracy badanej:

Okazało się, że ona ma klasy integracyjne no i dwie klasy integracyjne dostałam ja. Na pierwszym roku pracy jako polonista, w związku z czym ja nie miałam tylko dyslektyków, ja miałam głęboką dysleksję, i to taką dysleksję i dysgrafię ja w życiu nie widziałam bardziej prawdziwych dysgrafów jak w tamtej klasie.

W doświadczeniu **Emilii** pozostał problem, o którym opowiadała w odniesieniu do wcześniejszego etapu edukacji, polegający na nieczytelnym piśmie. Współpracownicy Emilii mają świadomość tego, że Emilia ma dysleksję i dysgrafię i wykazują się akceptacją. Jednak badana sama podkreśla brak działań ukierunkowanych na udzielenie jej wsparcia w związku z tymi trudnościami:

Gdy piszę codziennie w pracy, jakieś notki na temat pacjentki wpisuje do ksiąg, dokumentów to nie mogę napisać czegokolwiek wyraźnie, nawet jakbym się starała mocno, to pismo zawsze będzie nieczytelne. To już obraca się w żart w mojej pracy, że nie powinnam niczego pisać, bo już wiedzą, że nikt się po mnie nie rozczyta, ale tego nie przeskoczę. (...) dziewczyny w pracy wiedzą, bo mówiły żebym wyraźniej pisała, ale nie jestem w stanie. Reakcja była jak najbardziej ok, przyjęły to do wiadomości, czasem się pośmiejemy, nic z tego dalej nie wynika w pracy.

Z trudnościami o podobnym charakterze w swojej pracy jako trener personalny mierzył się **Aleksander**. Budziło to w nim poczucie frustracji, złość oraz bezsilność:

(...) jak byłem trenerem, to mnie też to trochę wkurzało, bo czasami coś zapisałem, nie mogłem tego rozczytać i to były częste takie... nienawidziłem właśnie zapisywać w notatniku, bo ja potem sam się nie rozczytywałem.

Obecnie pracuje jako aktor – zarówno w serialach telewizyjnych, w filmach oraz w teatrze. Opowiada o swoich trudnościach związanych z nauką tekstu na pamięć. Przeżycia te miały niekorzystny wpływ na jego samoocenę i wiarę we własne umiejętności, przekonania dotyczące własnych zdolności oraz zrodziły niepewność co do słuszności podejmowanych decyzji związanych z wyborem ścieżki zawodowej:

(...) wcześniej jak dostałem jakieś zdanie w serialu, to ja nie mogłam się 4 zdań nauczyć na pamięć, to było straszne. Czytałem w pociągu te zdanie, potem na tym planie, tyle godzin, ciągle powtarzałem, ciągle wypadałem, ciągle jakoś tak, ja nie mogłem tego zapamiętać... Może trochę jeszcze stres, jakaś trema, zagrałem tę scenę, po iluś godzinach powtarzania, w drugim dublu już normalnie płynnie powiedziałem to, ja sobie pomyślałem „kurde, ja chcę być aktorem, a nie mogę się nauczyć tekstu?”.

Zofia pracuje obecnie jako analityk i jednym z jej obowiązków jest przygotowywanie raportów. Jest świadoma tego, że popełnia błędy w pisaniu, w związku z tym znalazła dwie metody, aby skutecznie sobie z tym poradzić. Pierwsza polega na uzyskiwaniu wsparcia od współpracowników, którzy czytają jej raporty, natomiast druga opiera się na wykorzystaniu specjalistycznego oprogramowania komputerowego, wspomagającego korektę błędów ortograficznych, stylu oraz gramatyki, umożliwiającego redagowanie i poprawę tekstu. Postawę Zofii charakteryzuje autonomia, samodzielność i wysokie aspiracje:

(...) ja piszę raport, to jeszcze jeden taki analityk, który ze mną pracuje on go czytuje, robię błędy, aczkolwiek mówię, wrzucam to najpierw do programu zawsze, to jest takie dla mnie jak to się mówi, normalne, naturalne, że ja do programu Language Tool to muszę wrzucić. To są takie programy, bez których sobie tak naprawdę no... nie radzę. Wiem, że one mi ułatwiają, a też ma to tak być, że mamy sobie ułatwiać pracę, a nie utrudniać.

Liliana pracuje jako doradca finansowy i w jej odczuciu praca ta przede wszystkim koncentruje się na jej mocnych stronach i predyspozycjach, a nie na słabościach:

(...) na szczęście znalazłam sobie pracę, która wykorzystuje moje predyspozycje bardziej z charakteru. Ja pracuję z ludźmi jako doradca finansowy, więc przeróżne tematy, to też było ciekawe jak zaczynałam pracę, bardzo dużo nauki musiałam przyswoić.

W opinii **Jakuba**, czyli osoby, która obecnie nie pracuje, sam fakt posiadania dysleksji nie powinien wpływać na wykonywane obowiązki zawodowe. Stosując ironię i wyolbrzymienie pokazuje, że nie można traktować dysleksji jako wymówki:

W pracy też nie powiem, że „oj tu zrobiłem źle, no bo ja mam dysleksję”. (...) tak nie będzie i nie może być, bo później przez całe życie... jak mówię pójde do pracy i powiem „nie dam rady zrobić tego sprawozdania na jutro, muszę zrobić to na za 3 dni, bo mam dysleksję, mam orzeczenie i nie muszę”.

Maja niejako kontynuuje tę myśl i dodaje, że:

Na egzaminie na prawo jazdy też dyslektycy nie mają żadnych ulg.

Maja natomiast nie miała świadomości, że obecnie w Polsce zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Infrastruktury z dnia 24 listopada 2023 r. w sprawie egzaminowania osób ubiegających się o uprawnienia do kierowania pojazdami, szkolenia, egzaminowania i uzyskiwania uprawnień przez egzaminatorów oraz wzorów dokumentów stosowanych w tych sprawach, osoby z dysleksją mają dostosowanie zdawania egzaminu teoretycznego. W § 18 dodaje się ust. 4 w brzmieniu: „4. W przypadku osoby z udokumentowaną opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej dysleksją dopuszcza się przygotowanie dla tej osoby przez ośrodek egzaminowania indywidualnego egzaminu w zakresie części teoretycznej, w którym uczestniczyć będzie egzaminator prowadzący egzamin oraz inny egzaminator wyznaczony przez egzaminatora nadzorującego. Egzaminator wyznaczony przez egzaminatora

nadzorującego czyta osobie egzaminowanej treść pytań i odpowiedzi wyświetlane na monitorze komputera. Pozostałe zasady przeprowadzania tego egzaminu nie ulegają zmianie.”

Maja porusza jeszcze jedną ciekawą kwestię dotyczącą przygotowania do zawodu pedagoga lub nauczyciela w szkole. Jako studentka filologii polskiej nie miała żadnych zajęć, które przygotowałyby ją do pracy z uczniami z dysleksją:

Co gorsza, wszystkie zajęcia terapeutyczne były zarezerwowane dla logopedii i my nie mieliśmy żadnych, żadnych zajęć związanych z dysleksją na filologii polskiej. Uważam, że to jest skandal, dlatego, że ja idąc do szkoły nie jestem w stanie nic zaproponować temu dziecku jako polonista, ponieważ nie miałam tego na studiach.

Półtorak (2007) przeprowadziła badania na temat świadomości przyszłych pedagogów dotyczącej dysleksji, wykorzystując do tego celu Kwestionariusz Świadomości Dysleksji. Autorka twierdzi, że „wiedza przyszłych pedagogów i nauczycieli może przekładać się na ich przekonania o problemie dysleksji rozwojowej oraz postawy wobec uczniów doświadczających tego problemu, z którymi potencjalnie będą stykać się w swojej pracy zawodowej” (2007, s. 158). Uczestnicy badania byli studentami Uniwersytetu Rzeszowskiego z różnych specjalności pedagogicznych: pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, edukacji wczesnoszkolnej oraz filologii polskiej. Wyniki badań pokazały, że studenci filologii polskiej mieli najmniejszą wiedzę na temat dysleksji. Studenci edukacji wczesnoszkolnej osiągnęli nieco wyższy poziom wiedzy, a wiedza studentów pedagogiki została określona jako średnia. Autorka badań podsumowała, że wiedza o dysleksji wśród przyszłych nauczycieli jest niewystarczająca i zakłada, że realne spotkanie z problemami uczniów może być impulsem do pogłębienia ich wiedzy na ten temat. Podkreśliła też potrzebę szerszego włączenia edukacji o dysleksji w programy studiów dla wszystkich kierunków kształcących przyszłych nauczycieli (Półtorak, 2007, s. 162).

Antonina zastanawia się nad zasadnością wybierania danego zawodu przez osoby z dysleksją, mając na uwadze świadomość swoich trudności. Z jednej strony podkreśla, że nie chce dyskryminować ze względu na dysleksję, a z drugiej strony zaznacza, że „nie każdy zawód jest dla każdego”:

Z drugiej strony może czasami tak jest, że nie każdy zawód jest dla każdego. Ja z medycyny zrezygnowałam z pewnych powodów i jeżeli ktoś się myli na tej matmie na studiach, a później ma za pracę projektować jakiś budynek czy cokolwiek i machnie się

o te pół centymetra, no to może mieć znaczenie. (...) nie każdy człowiek nadaje się do każdego zawodu, nie chcę też dyskryminować ze względu na dysleksję, ale ktoś kto nie ma daru matematyki też nie pójdzie do Politechniki.

Warto w tym kontekście przybliżyć wyniki badań z Raportu Uniwersytetu Warszawskiego (2021), w którym wykładowcy i doktoranci zostali zapytani o to, czy istnieją takie zawody, których nie powinny wykonywać osoby z dysleksją. 54% respondentów odpowiedziało, że tak. Wypowiedź **Antoniego** pokazuje, że towarzyszy mu silny lęk przed dyskryminacją ze względu na dysleksję. Mimo, że Antoni dopiero rozpoczął studia licencjackie to zastanawia się w jaki sposób dysleksja wpłynie na realizację jego celów zawodowych:

Boję się bardziej w przyszłości, że na przykład jakbym chciał być krytykiem albo pisać pracę to, że musiałbym dać każdą moją pracę, od tego jest rola redaktora, żeby redagował pracę prawda, ale boję się, że mogę nie dostać na start pracy albo nie utrzymać pracy, bo moje pracy będą wymagały więcej redagowania niż prace innych, tego się boję, a to jest taka obawa. (...) boję się, że ktoś nie zobaczy tego, a zobaczy, że jest źle postawiony przecinek.

Zuzanna również dzieli się swoimi obawami dotyczącymi podjęcia pracy zawodowej w roli terapeuty pedagogicznego. Jest świadoma swoich kompetencji pedagogicznych oraz posiadanej wiedzy specjalistycznej, ale obawia się oceniającego kontaktu z rodzicem:

(...) też o tym myślałam o przyszłości o swoim zawodzie, że czego się boję... że ja potrafię dobrze pracować z moim pacjentem, klientem, zależy, wiem co zrobić, jak ułożyć terapię, jak pomóc, czuję to. A ten kontakt z rodzicem, który jest bardzo oceniający, taki nieprzyjacielski jest dla mnie trudny, ponieważ ja mam w głowie od razu, że zacznę mówić i zapominać mówić tych wyrazów, o których o których pomyślałam i będę po prostu wypadać jako osoba, która nie jest profesjonalna. Tego najbardziej się boję tak myślę, żeby to wyćwiczyć.

Nikodem, podobnie jak Zuzanna, odczuwa obawę przed tym, że ze względu na swoje trudności wynikające z dysleksji (np. błędy w pisowni), nie będzie postrzegany przez potencjalnych pracodawców jako osoba kompetentna:

No bo to teraz jest pytanie, czy jeżeli miałbym karierę piśmienniczą to czy byłbym brany na poważnie jako taki dyslektyk?

Hanna jeszcze nie pracuje jako nauczyciel w szkole, ale już teraz obawia się, że dysleksja wpłynie na to, że będzie „gorszym nauczycielem”, ponieważ np. nie zauważy błędów ortograficznych w pracy pisemnej ucznia. Mimo nieskrywanego lęku przed ośmieszeniem, Hanna wierzy, że w ciągu studiów uda jej się wypracować skutecznie techniki radzenia sobie z doświadczanymi trudnościami. W wypowiedzi Hanny wyłania się autorytarny obraz nauczyciela, który ma władzę nad uczniami i reprezentuje nieomylność posiadanej wiedzy:

Prawdopodobnie będę musiała sprawdzać dużo prac pisemnych i boję się, że będę gorszym nauczycielem, bo nie będę w stanie zobaczyć wszystkich błędów. (...) Osobiście jak jestem na tym kierunku stricte, żeby być nauczycielem, to muszę się przyznać, że często się też martwię o to, że jak będę mogła pójść do szkoły i pracować z młodzieżą w momencie, kiedy ja będę czytała rozprawki i nie będę widziała ich błędów? Jak pójde do szkoły jako nauczyciel, to wydaje mi się to ciężkie do zrobienia jak mam nauczyć czegoś, w czym jestem aż tak bardzo słaba, nawet mimo tych największych chęci. Chociaż mam nadzieję, że przez te 5 lat studiów wrócę do dobrej formy, że tak powiem ortograficznej i wyrobię w sobie na nowo te wszystkie dobre rzeczy. Byłoby mi strasznie głupio przed klasą, że na przykład napisałabym jakieś słowo na tablicy z błędem, to po prostu dyskredytuje nauczyciela w oczach ucznia.

Oliwia jako 20-letnia studentka z dysleksją i dysortografią wykazuje się dużą świadomością w temacie swoich ograniczeń zawodowych wynikających bezpośrednio z dysleksji:

Mam świadomość tego, że nie mogę uczyć w szkole podstawowej. Co sprawia, że muszę sprostać magisterce, bo nie mogę uczyć w liceum po licencjacie.

Powyższe wypowiedzi dotyczące pracy zawodowej dorosłych osób z dysleksją nawiązują do zjawiska ujawniania swojej diagnozy w miejscu pracy oraz tego, jaką to pełni rolę. Przyznawanie się do dysleksji jest kluczowe w procesie samostanowienia, zarządzania informacjami na swój temat i podjęcia działań na rzecz poprawy własnej sytuacji (Price i Gerber, 2008). Jak pokazują wyniki badań prowadzone wśród dorosłych osób z dysleksją, które ukończyły studia 8-15 lat wcześniej, 41% z nich nie decyduje się na ten krok. Te osoby, które

postanowiły ujawnić swoją diagnozę kierowały się przede wszystkim możliwością uzyskania dostosowań w pracy (Vogel i Adelman, 2000).

W narracjach moich badanych studentów i doktorantów pojawia się także dyskurs prywatny dotyczący tego, jak dysleksja wpływa na ich codzienne życie. **Oliwia** wymienia wiele przykładów z życia codziennego, które jej zdaniem wynikają z dysleksji. W jej przekonaniu dysleksja wpływa na podejmowanie ważnych decyzji życiowych, takich jak wybór mieszkania:

Klucz w drzwiach, zawsze kręcę nie w tą stronę. Miesiące, nigdy nie wiem jak jest cyfrą napisane, muszę od kwietnia sobie wymienić. Często robiłam na sprawdzianach z historii błąd, bo wpisałam złą liczbę. Przyciski w automacie, takim z jedzeniem, zawsze jak chcę coś wybrać to wciskam liczbę odwrotnie, np. że to jest 63, a wciskam 36. (...) jestem świadoma tego jak dysleksja szeroko działa, potrafię powiedzieć, że wpływa nawet na tą godzinę czy na wybór przekąski, bo to wpływa na wszystko i pora zacząć o tym mówić, że to wpływa na wszystko. (...) Ja nawet przy wyborze mieszkania kierowałam się tym, żeby nie było głośno, bo wiedziałam, że nie będę mogła czytać.

Emilia podaje inny przykład z życia prywatnego, gdzie dysleksja stanowi przeszkodę. Badana chciałaby z większą swobodą udzielać się na interesujących ją grupach tematycznych na Facebooku, niestety obawia się krytyki ze strony innych użytkowników oraz nierespektowania jej opinii tylko ze względu na popełniane błędy ortograficzne:

Ja bardzo lubię grupy polityczne na Facebooku, interesuję się polityką, co się dzieje w państwie, na świecie i są takie specjalne grupy, ale ja boję się tam komentować. Bo co jeśli nie postawię kropki, zacznę w złym momencie z dużej litery, albo postawię przecinek w złym momencie... i ktoś uzna mnie automatycznie za głupią osobę. Że po co ja się tam udzielam, skoro ja nawet poprawnie zdania napisać nie potrafię. Widać to w wielu komentarzach na Facebooku, bo są na przykład osoby starsze, które piszą błędy ortograficzne, które są czasami bardziej oczywiste, czasami mniej i niektórzy tak okrutnie je poprawiają, to jest takie niemiłe. Można to zrobić na wiele sposobów, a niektórzy tak próbują swoją wyższość pokazać, bo wiedzą jak „ó” napisać w dobrym miejscu i wolą poniżyć tą osobę na forum zamiast odpowiedzieć na jej merytoryczność. Zrozumiałabym, gdyby ktoś popełnił błąd merytoryczny, który jest krzywdzący dla tej sprawy albo tej osoby, która była komentowana to wtedy można się wypowiedzieć jakoś bardziej agresywnie. To sprawia, że jestem bardzo zdenerwowana, bo chciałabym

wnieść coś od siebie, skomentować, dać inną perspektywę, ale z drugiej strony boję się czy ktoś mnie nie oceni przez to jak piszę.

Nikodem również doświadcza tego, że zwracana jest mu uwaga ze względu na popełniane błędy ortograficzne. Przy czym zaznacza, że robią to osoby mu bliskie (np. z rodziny), a w przypadku Emilii były to osoby nieznajome, być może anonimowe, osoby z internetu:

(...) w życiu prywatnym czy rodzinnym jest mi zwracana uwaga, że coś źle napisałem, jakiś błąd ortograficzny.

Wiktor również dostrzega objawy dysleksji oraz dyskalkulii w życiu prywatnym. Pokazuje też jaki proces myślowy przeszła od dzieciństwa do dorosłości, aby uświadomić sobie, że dysleksja nie dotyczy jedynie uczenia się w szkole:

Z perspektywy czasu, wychodząc poza takie książkowe definicje będąc osobą dorosłą, patrzę na definicję dysleksji i w ogóle na dysleksję troszkę inaczej. Nie sprowadzam jej tylko do trudności szkolnych, bo już to poza mną, ale uważam, że dysleksja jest dysfunkcją, która utrudnia funkcjonowanie nie tylko na etapie szkolnym, ale też na etapie osoby dorosłej w wielu obszarach, nie tylko właśnie tych dydaktycznych, tylko w wielu obszarach też związanych z życiem codziennym. Na początku była niewiadomo czym, potem przeszliśmy przez etap zdiagnozowania, aż do teraz, takiego mojego późniejszego osadzenia się z dysleksją i do dużej świadomości, rozumienia jak ta dysfunkcja wpływa na moje funkcjonowanie. (...) w tej chwili jest taką trudnością, która właśnie sprowadza się do tego, że nie jestem osobą, której można szybko przedyskutować nr telefonu, ja sobie to zapamiętam i dobrze zapiszę, tylko muszę 15 razy poprosić o to, żeby się upewnić czy z 69 nie zrobiłam 96.

Pola natomiast chciałaby poznać terapeutę, który wiedziałby, jak pracować z dorosłymi osobami z dysleksją, ale do tej pory nie znalazła takiego specjalisty:

(...) chciałabym znaleźć w końcu jakiegoś terapeutę, który by mnie też przyjął i mi pomógł, jeśli chodzi o dysleksję. Myślę, że ten rozwój i te wszystkie ćwiczenia, które ja wykonuję, malując, ćwicząc koncentrację uwagi, to też wpływa pozytywnie na samą

dysleksję, więc mam nadzieję zapalu, zapalu, może nie za dużo... też trochę odpoczynku, żeby była cały czas ciągłość, możliwość rozwijania się.

W narracjach moich badanych pojawia się także kategoria rodzicielstwa. **Maja** odnosi się do własnego macierzyństwa i pewnych obaw, które posiada w stosunku do swojego dziecka. Chciałaby, aby jej dziecko w razie potrzeby otrzymało podobną pomoc jak ona co sugeruje, że pozytywnie ocenia całokształt otrzymanego wsparcia. Używa zwrotu „trafić” (na dobrych nauczycieli) co oznacza, że jej zdaniem to, czy jej dziecko będzie miało wspierających nauczycieli jest dziełem przypadku:

Nie ukrywam, że ja bym chciała, żeby moje dziecko, jeśli będzie miało kiedykolwiek trudności, to żeby trafiło na takich nauczycieli jak ja, czyli takich którzy z jednej strony wymagają, a z drugiej strony to nie jest takie przytłaczające, to jest takie na miarę twoich możliwości, taki pozytywny...

Aleksander w związku z tym, że obecnie jako osoba dorosła i ojciec ma większą świadomość roli dysleksji w życiu człowieka, to np. dużo czyta swojemu dziecku:

(...) przez to, że już mam taką świadomość na innym poziomie, dużo czytam dziecku.

5.4.2 Samorzecznictwo jako przejaw emacytacji społecznej

Część moich badanych, którzy świadomie włączyli dysleksję jako integralny element swojej osobowości, akceptując ją, bez zaprzeczania jej istnieniu, pełnią rolę samorzeczników. W tym podrozdziale wszystkie wypowiedzi moich badanych można zakwalifikować właśnie jako narracje self-adwokackie. W kontekście analiz skupiających się dookoła tożsamości osób z dysleksją, samorzecznictwo można rozumieć jako bycie obrońcą, rzecznikiem dla innych osób z dysleksją i jednocześnie ich reprezentantem. Jest to wyraz gotowości do otwartego identyfikowania się z dysleksją, działania na rzecz zrozumienia i akceptacji tego zaburzenia oraz edukowania i poszerzania świadomości na temat dysleksji.

Hanna jako studentka studiów licencjackich, pełniła rolę starościny, czyli reprezentantki swojej grupy studenckiej, co wiązało się z jej strony z dużym poczuciem odpowiedzialności. Sprawowaną funkcję chciała wykorzystać poprzez godne reprezentowanie swojej grupy nie

tylko jako starościna, ale także jako dorosła osoba z dysleksją, czyli wcielała się w rolę self-adwokatki. Dla Hanny mówienie o swojej dysleksji wśród kolegów i koleżanek z grupy studenckiej nie budziło poczucia wstydu czy zażenowania. Wręcz przeciwnie, samoidentyfikacja oraz reprezentowanie osób z dysleksją stanowiło dla niej akt odwagi, wysokiej świadomości, wrażliwości i empatii, a także dojrzałości emocjonalnej:

Z drugiej strony pamiętam, że tego samego dnia kiedy właśnie pamiętam, że spytałam się tej pani egzaminatorki a propos tej mojej dysleksji na egzaminie pisemnym, to pamiętam, że 10 minut później przechodzę do mojej grupy i pytam się otwarcie, wprost mówię wszystkim „wiecie, bo ja mam taką sytuację, że mam dysleksję” i właśnie rozmawiałam z tą a tą panią prowadzącą i po prostu powiedziałam „jeżeli ktoś tak jak ja ma takie problemy i ma orzeczenie i opinie i chciałby inaczej to po prostu niech się zgłosi”. (...) Także to też jest takie myślę ważne i odpowiedzialne, że po pierwsze móc stanąć i powiedzieć przed całą grupą „ej, ja robię kretyńskie błędy, bo w sumie mam orzeczenie o dysleksji” i powiedzieć to w taki sposób jakby to było totalnie coś normalnego.

Warto dodać, że Hanna to studentka, której definiowanie dysleksji wpisuje się w model medyczny postrzegania dysleksji. Badana opisuje swój proces myślowy, który sprawił, że postanowiła podzielić się swoim doświadczeniem związanym z dysleksją z innymi osobami i zachęcała innych do tego samego. Z jednej strony miała obawę, że społeczne oczekiwania w stosunku do reprezentantki grupy, czyli starościny, nie pozwalają na pokazanie własnych słabości. Z drugiej strony uświadomiła sobie, że prawdziwym aktem odwagi będzie postawa, w której podzieli się z grupą tą słabością (rozumianą tak przez badaną) i „znormalizuje” ją tak, aby inne osoby mogły się z tym utożsamić. Badana była też rzecznikiem interesów osób z dysleksją, bo oprócz edukowania, aktywnie zachęcała innych studentów do działania na rzecz poprawy własnej sytuacji w kontekście studiowania z dysleksją:

(...) jestem starostą, więc jakoś trochę mi się to uplasowało, że muszę być osobą, która jest reprezentatywna, która przewodzi, więc nie można pokazywać do końca słabości. (...) pokazać na własnym przykładzie, że zobaczcie ja mam jakąś słabość, a jeśli ktoś z was też ma to niech się jej nie wstydzi, ponieważ ja się swojej nie wstydzę. Dodanie takiej otuchy, że właśnie, jeżeli ktoś tak jak ja ma opinię o dysleksji i ma z tym problem,

to żeby się nie wstydził, bo jest taka sytuacja, że można po prostu to zgłosić, można coś z tym zrobić.

Podobną postawę, czyli self-adwokacką, przyjmuje **Laura**, ale posługuje się zupełnie innym językiem. Swoją wypowiedź zaczyna od słów „w tym momencie” co pokazuje, że we wcześniejszym etapie jej życia było inaczej. Następnie w kontekście ujawniania informacji o swojej diagnozie dysleksji używa sformułowania „przyznać się”, co kojarzy się ze sformułowaniem „przyznać się do winy”. To bardzo znaczące, ponieważ osoba, która „przyznaje się” do czegoś, w tym kontekście do dysleksji, z założenia początkowo pragnęła tę informację ukryć, zataić w obawie przed np. oceną ze strony innych ludzi.

W tym momencie nie jest dla mnie problemem przyznania się nawet na takich zajęciach jak mieliśmy, czy mam dysleksję czy nie mam, ponieważ nie uważam, że jest to coś co mnie ogranicza.

Lena otwarcie i szczerze mówi o swoich potrzebach, które wynikają z dysleksji oraz z jej niepełnosprawności:

(...) na studiach mówię otwarcie o moich problemach z dysleksją czy z niepełnosprawnością, którą również posiadam. (...) jestem taką osobą bardziej otwartą w stosunku do tego, żeby mówić szczerze o swoich potrzebach, ale to też mnie nauczyła choroba, że to jest punkt wyjścia, od którego warto zacząć często pracę. Bardziej to wynikało z tego jaki mam sposób patrzenia na to.

Oliwia, podobnie jak inne osoby badane, wcieliła się w samorzeczniczkę i dumnie dzieliła się osobistymi doświadczeniami związanymi z dysleksją, mając na celu między innymi poszerzanie świadomości wśród innych osób, które nie mają dysleksji:

Powiedziałam moim znajomym, że mam dysleksję, z czego to się bierze, że ja próbuję to przeczytać, ale ten strach, lęk nie pozwala mi. Też to, że te literki mi przeskakują też mi nie pozwala na szybkie czytanie tekstu.

Antoni do powyższych rozważań dodaje ważny głos, ponieważ jest przekonany, że istnieje ogólnie duża potrzeba reprezentacji w grupach mniejszościowych lub dyskryminowanych. Jako przykład podaje osoby czarnoskóre oraz homoseksualne:

(...) jest taka potrzeba jakiejś reprezentacji różnych rzeczy. Jak osoby czarnoskóre szukają reprezentację osób czarnoskórych, osoby nieheteronormatywne, bo po prostu jest to poczucie, że jeżeli nie pasuje do normy to coś ze mną nie tak, a to pokazuje, że wręcz przeciwnie, że to wcale cię nie wyklucza.

Z osobistych obserwacji **Alicji** wynika, że dla niektórych osób mówienie w otwarty sposób o własnej dysleksji stanowiło bardzo duże wyzwanie. Badana używa zwrotu językowego, który co prawda pojawił się już wcześniej w wypowiedzi Laury, czyli „przyznać się”, ale wówczas dotyczył aktu samorzecznictwa. Alicja opisała inne osoby z dysleksją z jej lat szkolnych, które nie mówiły otwarcie o dysleksji, nie utożsamiały się z nią. Badana doszukiwała się przyczyn takiego stanu rzeczy, wymieniając np. poczucie bycia słabszym, jednak ostatecznie była to dla niej niezrozumiała postawa:

Tak samo u mnie w szkole nie wszyscy się przyznawali do tego, że mają i właśnie też się zastanawiam czemu nie chcę się też do tego przyznać, że może coś takiego, że są gorsi czy że słabsi, nie wiem.

Alicja dodaje, że choć część studentów przyznała się do posiadanej diagnozy w trakcie nieformalnych rozmów przed sesją egzaminacyjną to jest przekonana, że analogicznie do etapu szkoły podstawowej, są także tacy, którzy wolą o tym nie informować:

(...) my się dobrze wszyscy w miarę znamy to ja wiem, że niektórzy powiedzieli, że coś mają, ale niektórzy nie chcą się do tego przyznawać. Między sobą o tym jakoś nie rozmawialiśmy, bardziej w czasie sesji było coś tam napomknięte, że więcej trochę czasu potrzebowaliśmy, żeby się czegoś nauczyć, bo niektórzy w dzień przed się uczyli i na luzie.

Emilia wspomina szczególne dla niej zajęcia na studiach, na których miała okazję wypowiedzieć się na forum grupy opowiadając własne przeżycia związane z dysleksją, ale także wysłuchać historii innych osób z grupy, którzy postanowili się również podzielić:

Fajnie było zobaczyć, że nie jestem sama z tymi problemami i z tymi dziwactwami i każdy radził sobie z tym zupełnie inaczej, z innym podejściem. To było bardzo budujące, bo człowiek nie czuje się gorszy od innych, człowiek nie jest w tym osamotnionym.

Na zakończenie tego podrozdziału przywołam niezwykle znaczące oraz emocjonalne słowa **Oliwii**. Opowiedziała o sytuacji, która miała miejsce podczas zajęć na studiach, na których badana na forum dzieliła się swoimi doświadczeniami związanymi z dysleksją. W odpowiedzi od jednego ze studentów usłyszała podważanie istnienia dysleksji. Wypowiedź Oliwii pokazuje, że potraktowała tę sytuację jako działanie stygmatyzujące i naznaczające. Badana odnosi się do szerszej kategorii równości poprzez nawiązanie do równego traktowania ze względu na rasę czy kulturę, a jak pisze Reid sprawą kluczową dla władz w szkolnictwie wyższym powinno być uznanie i zaakceptowanie studentów z dysleksją, ponieważ to prowadzi do równego traktowania wszystkich osób (Reid, 2018, s. 483):

Jeżeli ktoś publicznie mówi, że dysleksja nie istnieje, to tak jakby mówił, że ja nie istnieję. Miałam bardzo dużo przemyśleń na ten temat, tak po prostu, że gdyby ktoś powiedział, że rasizm nie istnieje, zjedliby go żywcem, nawet jeżeli nie wywodzimy się z kraju, który ma historię kolonialną, więc nie odczuwamy tego społecznie na co dzień. Nie mamy takiego kontaktu z tym, ale powiedzenie, że dysleksja nie istnieje...

5.4.3 Żeby inkluzja nie była iluzją – perspektywa badanych

Tytuł tego podrozdziału jest bezpośrednim nawiązaniem do artykułu Bąbki i Nowickiej (2019) „Edukacja inkluzyjna, aby nie była iluzją...”, w którym dokonano analizy krytycznej założeń edukacji inkluzyjnej i zestawiono „mocno idealistyczny charakter inkluzji z realiami szkolnictwa, które zmienia się, ale jawi się jeszcze ciągle jako zbiurokratyzowane, opresyjne, nastawione na masowość oddziaływań.” (2019, s. 11). Artykuł ten odnosi się do rozważań w kontekście etapu edukacji szkolnej, natomiast stanowi interesujące źródło dla refleksji o inkluzji w edukacji w ogóle. W mojej rozprawie doktorskiej zgodnie z założeniami studiów o niepełnosprawności i paradygmatem neuroróżnorodności, traktuję badanych jako wiarygodnych ekspertów w temacie doświadczeń edukacyjnych osób z dysleksją, a ich głos w

tej sprawie uznaję za ważny i niezbędny dla myślenia o zmianach w edukacji. Z tego powodu z narracji moich rozmówców wyłoniłam te wypowiedzi, które w różny sposób nawiązują do rozważań o edukacji inkluzyjnej, rozumianej jako przestrzeń do zmiany społecznej (Bąbka i Nowicka, s. 12).

Choć termin „inkluzyj w edukacji” nie pojawił się (w sensie dosłownym) w żadnej z narracji, to w wypowiedzi Poli odnajduję nawiązanie do artykułu Bąbki i Nowickiej (2019, s. 13) poprzez użycie terminu „utopia” w kontekście rozważań na temat tego, jak zdaniem badanej powinna wyglądać edukacja w szkolnictwie wyższym. **Pola** sugeruje, że system dobry dla wszystkich jest niemożliwy do realizacji, dlatego określa go mianem utopii, bowiem według Nieduziak (2017, s. 189) „utopia to coś, co nie istnieje”. Na podstawie tej wypowiedzi można skonstruować pytanie – w jakim sensie model edukacji dla wszystkich w szkolnictwie wyższym jest utopią?

Myślę, że dobrym systemem... też pytanie dobry dla dyslektyka, dobry dla wykładowców, dobry dla wszystkich? żeby nie czuli się urażeni, bo chyba nie da się takiego czegoś zrobić albo to utopia.

Laura bowiem twierdzi, że:

Ja nie odczuwam potrzeby rozdzielania studentów zwykłych, a z dysleksją.

Wiktoria jako doktorantka i jednocześnie nauczyciel akademicki próbuje realizować założenia tejże „utopii”. Przybliża fragment swojej dydaktyki, która wpisuje się w nurt edukacji dla wszystkich. Wiktoria zwiększa świadomość swoich studentów w kontekście dysleksji, pokazując im, że tworząc materiały dydaktyczne uwzględniające potrzeby osób z dysleksją, w istocie tworzą materiały o charakterze uniwersalnym, korzystne dla wszystkich uczniów:

(...) chcę im pokazać, że to nie sprowadza się do tego, że muszą podwójnie i że dziecko z dysleksją w klasie jest problemem, tylko właśnie wręcz przeciwnie, że robiąc coś dobrego dla dziecka dysleksją, tak naprawdę stwarzają jeszcze lepsze warunki dla pozostałych uczniów. (...) tak naprawdę przygotowując sobie materiały pod kątem dziecka dyslektycznego, robią dużą przysługę całej reszcie, w sensie, że zadbanie o estetykę, o konkretne kolory, o konkretne kolory papieru (...) Róbmy wszystko, żeby

te osoby i te dzieciaki czuły się w tych klasach tak samo dobrze jak każde inne dziecko bez opinii.

Alicja w swojej wypowiedzi skupia się na roli wykładowców i podkreśla potrzebę szkoleń świadomościowych, warsztatów oraz konferencji naukowych z tego zakresu. Badana dodaje także, że jej zdaniem temat dysleksji u osób dorosłych jest pomijany w środowisku akademickim - zarówno na uczelni jak i w publikacjach naukowych:

(...) według mnie by się przydały szkolenia, jakieś warsztaty, albo takich naukowych... Wydaje mi się, że o ile na jakieś różne tematy jest dużo badań, ci profesorowie się zjeżdżają i rozmawiają na te tematy, wydaje mi się, że dysleksja jest nadal bardzo pomijana i że uważają, że to nie jest nic ważnego, żeby na tym się rozciągać, spotykać.

Co ciekawe, choć zwrot „inkluzji w edukacji” nie pojawił się w wypowiedziach moich badanych, to sformułowanie „neuroróżnorodność”, związane z dyskursem myślenia o inkluzji jako podejściu w edukacji, ukazało się w narracji jednego badanego studenta – **Aleksandra**. Badany snuje refleksję o tym co powinno się zmienić w funkcjonowaniu uczelni, aby osoby z dysleksją czuły się w nim dobrze. Jego zdaniem należy skierować uwagę na wykładowców i zadbać o zwiększanie ich świadomości na temat dysleksji. Uważa, że wiedza na temat neuroróżnorodności powinna być zdobywana przez wszystkich przyszłych nauczycieli akademickich jeszcze na etapie studiowania, niezależnie od kierunku studiów:

Fajna by była jakaś świadomość chociaż minimalna tego, ja w ogóle uważam, że jeżeli chodzi o nauczycieli to powinien być jakiś taki przedmiot w szkołach związany z neuroatypowością czy neuroróżnorodnością...

Antonina sugeruje konieczność nawiązania dialogu między studentami z dysleksją a wykładowcami w celu znalezienia wspólnych rozwiązań. Ta propozycja pokazuje jej gotowość do współpracy oraz podkreśla istotę komunikacji i porozumienia w procesie edukacyjnym. Jednocześnie wyraża zrozumienie dla ewentualnych ograniczeń, szczególnie w kontekście dostosowań na egzaminach. Poprzez stwierdzenie, że "życie jest okrutne" w kontekście egzaminów, Antonina wyraża świadomość trudności, z jakimi mogą się spotkać studenci z dysleksją. W analizie tej wypowiedzi widać, że Antonina kieruje się pragmatycznym i realistycznym podejściem do kwestii wsparcia dla studentów z dysleksją:

(...) trzeba by było pytać wykładowców z polibudy na ile oni mogą sobie pozwolić. Może mogą ułatwiać wiedzę z wykładów, typu dawać notatki i to by było ułatwienie, natomiast jeżeli chodzi o egzaminy no to sorry, życie jest okrutne.

Badana porusza także inną ważną kwestię, która dotyczy sposobu informowania wykładowcy o swojej dysleksji. Uważa, że nie powinno odbywać się to na forum grupy. Antonina proponuje rozwiązanie, które polega na tym, że informacja o diagnozie mieściłaby się w indeksie elektronicznym studenta, dzięki czemu wykładowca miałby dostęp do tej informacji w każdym momencie. To proponowane rozwiązanie implikuje, że to po stronie studenta leży pewnego rodzaju decyzyjność i odpowiedzialność za to, czy ujawni informację o swojej diagnozie, co z kolei podkreśla autonomię w kształtowaniu własnej ścieżki edukacyjnej i sprzyja aktywnej roli studenta:

Natomiast takie szerzenie świadomości o tej dysleksji i taki dostęp może w indeksie, informacja dla wykładowców. Były zajęcia online i co ja miałam powiedzieć przed całym rokiem „ej ja mam dysleksję i potrzebuję czytać książki do ciebie na zajęcia, bo dla mnie 4 godziny to jest dużo za dużo?”

Pola natomiast uważa, że wykładowca powinien otrzymać wytyczne w jaki sposób powinien pracować ze studentem z dysleksją. Ta propozycja różni się od pomysłu Antoniny, ponieważ nie opiera się na wspólnym dialogu między wykładowcami a studentami. Wypowiedź Poli nawiązuje do obecnego braku rozwiązań na poziomie regulacji prawnych w systemie ogólnokrajowym, ale także uczelnianym i jednocześnie podkreśla relację władzy w sposobie funkcjonowanie środowiska akademickiego:

Myślę, że jakby były jakieś wskazania dla wykładowców, to już by się czuli pewniej, już by wiedzieli, jak mają podejść, jakby były jakieś wytyczne odnośnie tego jak postępować ze studentem dyslektycznym.

Badani w swoich rozważaniach na temat idealnego systemu kierują swoją uwagę na rolę wykładowców, co zostało zaprezentowane w powyższych wypowiedziach oraz na rolę ich samych, czyli studentów z dysleksją. **Zofia** uważa, że studenci powinni „mimo wszystko walczyć o swoje”, czyli pomimo „braków” opisanych we wcześniejszych wypowiedziach, w

tym braku wsparcia i zrozumienia ze strony wykładowców, braku dostępności informacji i dostosowań dla studentów z dysleksją, studenci powinni nie poddawać się i aktywnie szukać rozwiązań:

Może też jakby studenci trochę zwracali na to bardziej uwagę, gdzieś tam mimo wszystko walczyli o swoje.

Badani wymieniają w swoich narracjach różne formy dostosowań, które uważają za ważne i potrzebne. Wynika to z ich wcześniejszego doświadczenia edukacyjnego oraz świadomości własnych potrzeb i możliwości. Część z tych propozycji pojawiła się w osobistych doświadczeniach niektórych moich badanych, ale dla pozostałych wciąż są obecnie niedostępne. Pojawia się tutaj pewien paradoks, ponieważ część wymienionych poniżej dostosowań dla części studentów i doktorantów jest dostępna, a dla innych nie. To pokazuje raz jeszcze brak systemowych rozwiązań w tym obszarze i opieranie się systemu wsparcia dla studentów z dysleksją jedynie na pojedynczych, indywidualnych inicjatywach zarówno wykładowców jak i studentów. **Zuzanna** jest jedną ze studentek, która w swoim osobistym doświadczeniu studiowania miała okazję skorzystać z dostosowań ze względu na dysleksję. Zapytana o to jak powinien wyglądać przyjazny system wymienia to dostosowanie, z którym już się spotkała:

Myślę, że opcja wydłużonego czasu jest jak najbardziej poprawna i potrzebna.

Dodatkowo, według badanej wspierające byłoby, gdyby wykładowcy podczas sprawdzania zaliczeń pisemnych nie brali pod uwagę błędów polegających na nieprawidłowej pisowni, badana w swoim doświadczeniu nie spotkała się z tym dostosowaniem. Zuzanna sugeruje, że analogicznie do systemu szkolnego, studenci mogliby pisać literę „D” na swojej pracy po to, aby wykładowca wiedział, że jest to praca osoby z dysleksją:

(...) mi by pomogło jakby nie zwracali uwagę na te mieszane litery, jak nam się mieszają. Jak podczas sprawdzenia egzaminów jak widzą, że ktoś ma „D” jak sobie pisaliśmy kiedyś, to po prostu jak nie jest pewien czy dobrze, to niech go weźmie i przepytaj.

Z perspektywy **Hanny** wspieranie studentów z dysleksją należałoby rozpocząć od lektoratów z języka obcego:

Dla mnie osobiście zaczęłoby się od udogodnień z językiem obcym.

Dla **Laury**, studentki studiów magisterskich na Uczelni Technicznej, wspierające byłoby, gdyby osoby prowadzące zajęcia podawały źródła, do których należy sięgnąć, aby pogłębić wiedzę w danym temacie:

To byłby taki „game changer”, że jeśli miałabym podane dokładnie skąd mam wziąć informacje to ja bym była w stanie go znaleźć i wiedzieć po prostu. Potem jest tylko w mojej gestii, żeby ten materiał przeczytać, przyswoić i się nauczyć.

Oliwia wymienia kolejny aspekt, które jej zdaniem powinien być wprowadzony w pracy ze studentem z dysleksją, czyli zmiana formy egzaminu z pisemnej na ustną:

(...) możliwość zmiany formy egzaminu z pisemnej na ustną. To odejmuje tyle stresu nie związanego z egzaminem, a związanego z tym czy zrobię błąd czy nie. Ja nie stresuję się egzaminem, ja się stresuję tym jaki błąd popełnię ortograficzny i jakie poniosę za to konsekwencje.

Badana chciałaby także, aby nie tylko wykładowcy mieli dostęp do oferty szkoleniowej na temat dysleksji, ale także chętni studenci. Oliwia proponuje też dodatkowe zajęcia dla chętnych studentów z dysleksją, np. treningu szybkiego czytania czy poznania wspomagających programów:

Cieszyłabym się gdyby były przeprowadzane jakieś szkolenia, gdyby osoby z dysleksją miały możliwość zajęć, które nawet wytłumaczają jak dysleksja działa albo właśnie jakiś zajęć pomagających w nauce tego szybkiego czytania czy nawet pokażą jakieś oferty programów, które to ułatwią czy jakiegoś dostępu podręczników akademickich w formie audiobooków.

Oliwia ze względu na swoje negatywne doświadczenia z pracownikami Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami zaznacza, że osoby te powinny dysponować aktualną wiedzą z tego zakresu oraz kompetencjami:

Żeby osoby przebywające w takich miejscach, żeby było gdzie udać się o pomoc, żeby te osoby były kompetentne.

Maria identyfikuje wsparcie psychologiczne jako istotny aspekt edukacji dla wszystkich na poziomie szkolnictwa wyższego. Uważa, że powinno ono być dostępne dla wszystkich zainteresowanych, a nie jedynie dla osób z niepełnosprawnościami lub zaburzeniami rozwojowymi:

Myślę, że wszystkie uczelnie powinny mieć godziny konsultacji psychologicznej dla studentów, wszystkich, więc jeśli ktoś spotkałby się z trudnościami, ponieważ jest dyslektykiem no to ktoś mógłby skorzystać z tych zajęć.

Liliana porusza kwestię opinii psychologiczno-pedagogicznej z diagnozą dysleksji. Jej zdaniem dokument ten powinien być doniesiony przez studenta już na etapie rekrutacji na dany kierunek studiów. Wnioski i formularze powinny być dostosowane do zgłoszeń osób z rozwojowymi zaburzeniami w uczeniu się. Warto dodać, że dokładnie w taki sposób postąpił inny badany, Jan, co zostało opisane w podrozdziale dotyczącym dostosowań dla studentów z dysleksją. Natomiast nie miał pewności czy rekruter w jakikolwiek sposób odnotował fakt przyjęcia tego dokumentu:

Myślę, że przy rekrutacji. W momencie, w którym składasz dokumenty to powinna być taka część, w której zaznaczasz odnośnie swoich jakiś... nie można tego nazwać wadą, ale takich po prostu trudności. Tak jak pytają czy ktoś jest z niepełnosprawnością, tak powinni zapytać również czy ktoś ma zdiagnozowane jakieś trudności w nauce, bo wtedy też może inaczej patrzeć na tą osobę, nawet jak jest 300 osób na roku to nie zauważą, ale w takiej sesji można się może starać o takie udogodnienia.

Na zakończenie tego podrozdziału przybliżę dwie wypowiedzi moich badanych, którzy szukając dobrych, pożądanых form wsparcia dla studentów odwołują się do swoich

doświadczeń z czasów edukacji szkolnej i przekładają je na rzeczywistość akademicką. Z tego powodu **Maja** proponuje „zajęcia kompensacyjne”:

Można by było wprowadzić takie coś, że te opinie ze szkół średnich przychodzą na studia, zajęcia kompensacyjne dla chętnych osób, albo że proponuje się takim studentom takie rozwiązania dla danej dziedziny typowe.

Zaś **Nikodem** proponuje specjalistyczne wsparcie dla studentów:

Taki pedagog szkolny, który działa na uczelni.

Choć należy zaznaczyć, że celem mojej pracy nie było skonstruowanie teoretycznego modelu wsparcia dla studentów i doktorantów z dysleksją w szkolnictwie wyższym, to na podstawie zebranego materiału badawczego podsumuję ich wyobrażenia w temacie „przyjaznego miejsca dla studentów z dysleksją” wyodrębniając 12 punktów w tabeli zbiorczej (Tabela 19). Materiał ten może stanowić podstawę do dalszych prac badawczych i praktycznych w tym obszarze.

Tabela 19. *Lista rekomendacji do pracy ze studentami z dysleksją – perspektywa osób badanych*

Lp.	Lista rekomendacji
1.	Szkolenia świadomościowe, warsztaty oraz konferencje naukowe w temacie dysleksji dla pracowników dydaktycznych oraz administracyjnych.
2.	Szkolenia świadomościowe w temacie dysleksji dla wszystkich studentów.
3.	Uwzględnienie dokumentu opinii psychologiczno-pedagogicznej z diagnozą dysleksji na etapie rekrutacji na dostosowanym formularzu oraz w indeksie elektronicznym studenta.
4.	Wprowadzenie uczelnianych regulacji prawnych dotyczących dostosowań dla studentów z dysleksją.
5.	Wytyczne dla wykładowców w jaki sposób powinni pracować ze studentami z dysleksją.
6.	Zmiana nazewnictwa jednostek „Biur ds. Osób z Niepełnosprawnościami” na bardziej inkluzywne, obejmujące także studentów z dysleksją.
7.	Wydłużony czas pisania egzaminów.
8.	Możliwość zmiany egzaminu pisemnego na ustny.
9.	Podczas zaliczeń pisemnych niebranie pod uwagę błędów polegających na nieprawidłowej pisowni, także na lektoratach z języków obcych.
10.	Podawanie materiałów źródłowych omawianego zagadnienia na zajęciach.
11.	Zajęcia dodatkowe o charakterze kompensacyjnym dla (chętnych) studentów z dysleksją.
12.	Wsparcie specjalisty (np. pedagoga).

Źródło: opracowanie własne.

Należy zwrócić uwagę na to, że choć stworzona lista 12 rekomendacji ma odnosić się do studentów z dysleksją, to często powtarzającym się hasłem jest „dla chętnych” (np. odnośnie do uczęszczania na zajęcia dodatkowe o charakterze kompensacyjnym) co podkreśla autonomię i podmiotowość studentów i doktorantów, jako osób dorosłych, którzy mają prawo decydować o tym, czy i w jakiej formie potrzebują takiego wsparcia. Kolejna ważna kwestia nawiązuje do tego, że część tych zaleceń sprawdziłaby się dla wszystkich osób studiujących, co wielokrotnie podkreślali sami badani, np. propozycja szkoleń świadomościowych na temat dysleksji dla wszystkich chętnych studentów, nie tylko dla osób z dysleksją, co odnosi się do kategorii edukacji dla wszystkich i UDL.

Warto porównać powyższą listę, której autorami są sami studenci i doktoranci z dysleksją z istniejącymi już rekomendacjami w tym zakresie. Ignaciuk i Łockiewicz (2022) wskazują listę 13 rekomendacji i część z nich pokrywa się z punktami, zaproponowanymi przez moich badanych, np. wydłużenie czasu trwania egzaminu, edukacja w zakresie wiedzy o dysleksji – zarówno dla studentów i wykładowców, kwestia zaangażowania jednostek organizacyjnych odpowiedzialnych za wsparcie osób z niepełnosprawnościami czy zmiana nazewnictwa jednostki organizacyjnej, która powinna odpowiadać za wsparcie studentów nie tylko z niepełnosprawnością, ale także studentów neuroróżnorodnych, w tym z dysleksją.

ROZDZIAŁ VI

6. Wśród dyskursów i znaczeń – między „pomyleńcem”, „uwięzieniem w systemie” a „polubieniem swoich dziwactw”

*Edukacja może zniewalać, ale także
wyzwalać ludzi oraz stanowić przestrzeń zmian społecznych.*

[Bąbka, Nowicka, 2019, s. 12]

W ostatniej części rozprawy doktorskiej dokonuję podsumowania moich dotychczasowych poszukiwań badawczych wokół doświadczeń edukacyjnych studentów i doktorantów z dysleksją z publicznych uczelni w Polsce. Wymowny tytuł tego rozdziału, który składa się z fragmentów wypowiedzi moich badanych, stanowi jednocześnie ramę pola problemowego trzech kolejnych podrozdziałów.

W ramach wprowadzenia do tej części należy odnieść się do ustaleń metodologicznych francuskiego filozofa, czyli *metody transkrypcji* oraz *fugi*. Ostrowicka (2016, s. 153-157) charakteryzuje te dwa przeciwstawne bieguny jako rodzaje „sposobów angażowania metodologii Foucaulta”, twierdzi, że strategia transkrypcji to „możliwie wierne powtórzenie Foucaultowskiego sposobu postępowania i jego przeniesienie do innej dziedziny i tematyki badań”, a strategia fugi pozwala na syntezę różnych pojęć zarówno metodologicznych jak i teoretycznych poprzez dokonywane „transformacje, redefinicje Foucaultowskich kategorii” (s. 153). Scheurich i McKenzie (2014, s. 288) dokonując ich krytycznej analizy podkreślają, że stanowią one pewien rodzaj metod w strategii jakościowej, co jest zgodne z przyjętymi przeze mnie założeniami metodologicznymi, ale także teoretycznymi. Sam autor nie stworzył jasnych i konkretnych wytycznych sposobów korzystania z tych metod, wręcz przeciwnie, na wykładzie w Collège de France 7 stycznia 1976 roku powiedział „Możecie robić, co wam się podoba z tym, co wam powiem. Są to tropy badawcze, pomysły, schematy, zarysy, narzędzia – wykorzystujcie je, jak chcecie” (Foucault, 1998, s. 13). Jak pisze dalej w swoich rozważaniach Ostrowicka, strategia fugi opiera się na wielogłosowych, lecz spójnych kombinacjach, w których „chodzi o spotkania z czymś nowym, nieprzewidywalnym” (2016, s. 165) i właśnie tak rozumiana metoda analizy i interpretacji tekstów towarzyszy mi w ostatniej części tej pracy.

Dopuszczam wiele głosów konstruowania rzeczywistości z i o dysleksji, ich możliwe kombinacje oraz relacje z innymi głosami i kontekstami, zgodnie z optyką Foucaultowską próbuję zrekonstruować obraz interesującego mnie fenomenu dysleksji i tego, w jaki sposób jest współcześnie „mówiona”. Zachęcona tak postrzeganą Foucaultowską metodą fugi oraz możliwością potraktowania jej jako „skrzynki z narzędziami” (Ostrowicka, 2016, s. 154) dokonałam pewnej gry słownej wokół terminu „dysleksja” i na tej podstawie wyodrębniłam trzy kategorie, czyli trzy tropy interpretacyjne. Inspiracją była także praca Ostrowickiej (2015, s. 141) i wyodrębnione przez nią trzy dyskursy (o urządzaniu młodzieży) na literę „k” - kompetencji, kartografii i kondycji, w ramach dokonanej przez nią recepcji perspektywy teoretyczno-metodologicznej Foucaulta.

W wyodrębnionych przeze mnie wyrażeniach „dys”, „lek” oraz „(s)ja” odnoszę się do ukonstytuowanych w tej pracy badawczej obszarów analitycznych, w tym różnych praktyk dyskursywnych, pojęć, kategorii, relacji między nimi, a także do mapy czterech dyskursów wyłonionych w ramach analizy znaczeń dysleksji (Rysunek 15). Wyodrębnione kategorie nawiązują bezpośrednio do wypowiedzi badanych, warto je w tym miejscu uwzględnić i jednocześnie przypomnieć:

- (1) **DYS** – *POMYLENIEC* - *wszyscy patrzyli na mnie jak na totalnego pomyłeńca* (Antonina);
- (2) **LEK** - *UWIEZIENIE W SYSTEMIE* – (...) *czuję się gorsza, bo jestem uwięziona w systemie, w którym zawsze będę gorsza* (Oliwia);
- (3) **(S)JA** - *POLUBIENIE SWOICH DZIWACTW* - *Polubiłam swoje dziwactwa w myśleniu (...). Ja w tym momencie na tym etapie życia, nie wyobrażam sobie nie bycia dyslektykiem. Jakby ktoś powiedział „ej mogę ci to zabrać!” to już bym nie chciała.* (Antonina);

Jednocześnie mam świadomość tego, że zaproponowana przeze mnie perspektywa stanowi jeden z możliwych sposobów interpretacji.

Rysunek 15. *Tropy interpretacyjne wokół „dysleksji”*

DYS

- konstruowanie znaczeń dysleksji;
- synteza modelu medycznego i społecznego;
- zjawisko stygmatyzacji, dyskryminacji i wykluczenia;

LEK

- zasoby zewnętrzne (np. wsparcie rodziny) i wewnętrzne (np. ambicja);
- rola modelu edukacji dla wszystkich i "uniwersytetu doskonałości";

(S)JA

- dyskurs normalizacji, kategorie Innego i piętna;
- dyskursywne kształtowanie tożsamości osobistej i społecznej;
- dyskurs emancypacji;

Źródło: opracowanie własne.

6.1 DYS

Sam prefiks *dys-* z języka greckiego oznacza „trudny” (Shaywitz, 2018, s. 385), a jak piszą Bogdanowicz i Adryjanek (2005, s. 21) oznacza „brak czegoś, trudność, niemożność”. Dokonana analiza językowa nawiązuje bezpośrednio do wyłoniętego napięcia między tym, w jaki sposób dysleksja jest konstruowana w obu modelach (medycznym i społecznym), a umożliwieniem odsłonięcia tych znaczeń, które zostały „przykryte” przez dominującą narrację (Cierzniewską i Podgórska-Jachnik, 2021, s. 18). Kategorie odkrywania i nadawania znaczeń towarzyszyły mi podczas pisania całej rozprawy doktorskiej, szczególnie na etapie analizy i interpretacji materiału empirycznego. Jak pisze Pufund (2023, s. 22) „ścieranie się obu orientacji określić można mianem Foucaultowskiej „gry o prawdę”. Zatem jaka „prawda” o fenomenie dysleksji wyłania się z przeprowadzonych analiz i kto o tym decyduje?

Sposób w jaki dysleksja jest definiowana przez moich badanych wynika z uwikłania w relacje władzy-wiedzy, kontekstu społeczno-kulturowego i wynikających stąd osobistych doświadczeń oraz z tego, jaki głos (dyskurs) do siebie dopuszczają, a co za tym idzie – jaki uciszą, wykluczają. Za Nowak-Dziemianowicz (2006, s. 17) proponuję podział na trzy źródła poznawania i zgłębiania rzeczywistości wokół dysleksji, które zidentyfikowałam w przedstawionym materiale empirycznym – *wiedzę naukową, wiedzę potoczną oraz osobistą*

wiedzę psychologiczną (Tabela 20). Przyjmuję, że wszystkie trzy obszary wiedzy składają się na fragment rzeczywistości społecznej, jakimi są doświadczenia edukacyjne osób z dysleksją.

Pierwsze źródło poznania to wiedza naukowa, która na gruncie paradygmatu pozytywistycznego formułowana jest jako możliwa do empirycznej weryfikacji dowodów, tworzenia uogólnień i generalizacji oraz zawierająca dane reprezentatywne dla danej populacji (Malewski, 1998). Ten rodzaj wiedzy był konstruowany wśród moich badanych wokół takich praktyk dyskursywnych jak diagnozowanie czy terapia, stąd sformułowania badanych w ramach tego źródła wiedzy (Tabela 20) korespondują z np. definicją dysleksji zaczerpniętą z ICD-11 (2019). W związku z tym, że wszyscy moi badani deklaratywnie posiadają diagnozę dysleksji to oznacza, że każdy nie tylko uczestniczył w dyskursie naukowym, ale także go utrzymywał. Nawet wtedy, kiedy znaczenie nadawane procesowi diagnostycznemu przez daną osobę jest niewielkie, to udział w tym dyskursie (i jednocześnie jego reprodukcja) oddaje mu głos, czyli ucisza inne dyskursy. To uwidacznia dominującą rolę modelu medycznego postrzegania dysleksji. Wiedza naukowa ma kluczowy wpływ na politykę edukacji i funkcjonowanie systemu wspierającego dla osób z dysleksją, w tym dyskurs diagnostyczno-terapeutyczny i dyskurs prawny. W dyskursie diagnostyczno-terapeutycznym, czyli psychologii klinicznej i diagnozie różnicowej nozologicznej (Krasowicz-Kupis, 2020, s. 229) podkreśla się rolę praktyki opartej na dowodach (ang. *evidence-based practice*, skrót EPB), co oznacza np. korzystanie z wystandaryzowanych i wiarygodnych narzędzi do diagnozy dysleksji, wysokich kompetencji diagnosty, wiedzy eksperckiej oraz pewnej biegłości w uwzględnieniu wszystkich ważnych czynników w procesie diagnostycznym, np. kultury z jakiej pochodzi dziecko (Stemplewska-Żakowicz, 2009).

Natomiast w paradygmacie interpretatywnym, bliskim moim założeniom metodologicznym, pojawia się możliwość poznania rzeczywistości przez interpretację (Malewski, 1998). Rozumienie wiedzy w tym podejściu (Usher, 1989) jest zupełnie inne i zakłada, że ma charakter społeczny i zmienia się nieustannie, a zadaniem badacza, czyli kreatora tej wiedzy, staje się uchwycenie jej znaczeń. W paradygmacie tym zwraca się uwagę na *kategorię potoczności*, czyli wiedzę potoczną człowieka (zdroworozsądkową), która wytwarzana jest na podstawie codziennych, życiowych doświadczeń, z założenia indywidualnych, niepowtarzalnych i przyjmowana jest za oczywistą (Berger i Luckmann, 1983). Dla Goffmana (1984, s. 363), wiedza potoczna to pewna „rama interpretacyjna”, pozwalająca „na postrzeżenie, zidentyfikowanie i nazwanie z pozoru nieskończonej liczby konkretnych zdarzeń”. Wiedza potoczna ma duże znaczenia dla kształtowania postaw społecznych wobec osób neuroatypowych, może prowadzić do tworzenia stereotypów i ich utwierdzania, np. poprzez

sformułowania jak „dysleksja to lenistwo”. Ten typ wiedzy bywa przeciwstawiany wiedzy naukowej, szczególnie z perspektywy paradygmatu pozytywistycznego (Nowak-Dziemianowicz, 2006, s. 21). Przykładami sformułowań, które wynikają ze struktury wiedzy potocznej i stoją w opozycji do wiedzy naukowej, ponieważ nie są z nią zgodne, są np. określenia na dokument opinii psychologiczno-pedagogicznej z diagnozą dysleksji jako „orzeczenie” albo „zaświadczenie” lub termin „przychodnia” zamiast „poradnia psychologiczno-pedagogiczna”. To zjawisko znajduje swoje potwierdzenie w innych badaniach jakościowych prowadzonych wśród dorosłych osób z dysleksją, pojawiające się tam sformułowania, to np. „orzeczenie” czy „poradnia lekarska” (Pisula i in., 2024, s. 129; Wejner-Jaworska, 2019, s. 125).

Innym wymiarem dochodzenia do własnej definicji dysleksji jest jej pogłębione rozumienie w ramach swojego, niepowtarzalnego doświadczenia, czyli z osobistej wiedzy psychologicznej, co wynika z wiedzy potocznej i stanowi reprezentację wiedzy o sobie samym. Jak pisze Nowak-Dziemianowicz (Wegner i Vallachar, 1977; za: Nowak-Dziemianowicz, 2006, s. 23-25, za:) składają się na nią „ukryte teorie motywacji, osobowości, nieprawidłowości psychicznych i społecznych, a także teorie relacji społecznych (interpersonalnych i intergrupowych) oraz psychologii samego siebie.” Jednym z mechanizmów tworzenia tego rodzaju wiedzy jest myślenie wspólnotowe, które opiera się na założeniu, że istnieje „wspólnota podstawowych doświadczeń związanych z pełnieniem ról w tej samej lub podobnej kulturze”. Aspekt relacji z innymi osobami można podzielić na dwie kategorie, czyli relacji z innymi „dyslektykami” (korzystając z języka moich badanych) oraz z „normalsami” (korzystając z języka Goffmana). Z jednej strony badani używali wielu określeń opisując siebie jako osobę z dysleksją o negatywnej konotacji znaczeniowej - pomyleniec, ułomny, głupi, debil, ale z drugiej strony wydało się ważne zaznaczenie pewnej granicy między osobą z dysleksją, a osobą z niepełnosprawnością. Ujawnia to silne uwikłanie w procedury kategoryzacji, gdzie wszelkie zaburzenie i jego stopień wymaga nadania rangi i oceny. W tym polu problemowym uwidacznia się także kwestia ukrytej *stigmy*, w odróżnieniu od widocznych cech niepełnosprawności (np. deformacji ciała).

Tabela 20. Źródła wiedzy o dysleksji – cytaty z wypowiedzi osób badanych

Źródło wiedzy o dysleksji	Wypowiedzi badanych
Wiedza naukowa	• zdiagnozowane zaburzenie rozwojowe w kontekście pisania, czytania • a jaka jest fachowa definicja dysleksji? • tak zupełnie nienaukowo, ja mam takie poczucie, że to jest jakiś rodzaj myślenia • miałam inteligencję badaną i miałam wskaźnik ponad normę • zajęcia z profesor, gdzie dokładnie mówiło się skąd jest dysleksja
Wiedza potoczna	• niedawno usłyszałam, że to też może być związane z tym, że to nie są tylko trudności w uczeniu się, tylko, że to sposób uczenia się • orzeczenie, zaświadczenie, przychodnia • jak byłam w liceum to było dość popularne robienie sobie opinii dyslektycznych • jak się wpisze w internet „dysleksja” no to coś tam wyskoczy • stwierdziła, że to jest lenistwo
Osobista wiedza psychologiczna	• ja znam swój przypadek, nie wiem jak mają inni • mam taki swój indywidualny tok nauki, który jest odmienny od reszty moich znajomych • u mnie to było raczej w tym stadium małozaawansowanym • wszyscy patrzyli na mnie jak na totalnego pomyłeńca • największy chyba problem u mnie to było z czytaniem na głos

Źródło: opracowanie własne.

Wnioskując na podstawie zebranego materiału badawczego, w procesie dochodzenia do własnej definicji dysleksji istotne są wszystkie trzy źródła wiedzy, bo umożliwiają stworzenie teoretycznych podstaw, następnie ich weryfikację w osobistym doświadczeniu, a w konsekwencji zmianę nadawanych znaczeń dysleksji poprzez pogłębione zrozumienie czym dysleksja jest w osobistym doświadczeniu, ale jednocześnie - czym nie jest lub czym przestaje być. Wyłoniona w ramach analizy znaczeń dysleksji kategoria *produktów dyskursu wiedzy* dotyczy wytwarzanych dyskursywnie takich podmiotów jak uczeń lub student z dysleksją albo „pani” pedagog czy psycholog. Ich sieć uwikłania wiąże się bezpośrednio z kategorią *praktyk pedagogicznych* takich jak nauczyć czy pytać, czyli pewnych technik władzy dyscyplinarnej. W ten sposób wiąże się nierozzerwalna sieć władzy-wiedzy.

Wyniki moich badań pokazują, że proces dochodzenia do konstruowania własnej definicji dysleksji związany jest z negocjonowaniem znaczeń i jej redefiniowaniem, w zależności od sposobów jej doświadczania na danym etapie życia, co podkreśla wielowymiarowość i indywidualny charakter fenomenu dysleksji. Na etapie edukacji szkolnej dominującą narracją jest paradygmat medyczny, związany przede wszystkim z dyskursem diagnostyczno-terapeutycznym i wynikającym z tego uwikłaniem w dyskurs prawny czy dyskurs normalizacji.

To dopiero w okresie adolescencji lub dorosłości „pulsująca kategoria” postrzegania dysleksji przez pryzmat neuroróżnorodności jest dopuszczana do głosu. Co istotne, wszystkie osoby, które dokonały zmiany definicji zrobiły to w kierunku z modelu medycznego na społeczny, nigdy na odwrót. Na tej podstawie można wysunąć wniosek, że dominujący dyskurs rozumienia dysleksji w modelu medycznym w opinii moich badanych przestał być wystarczający na etapie szkoły średniej lub początku edukacji w szkolnictwie wyższym. Oznacza to, że model medyczny był niejako etapem przejściowym, drogą do stworzenia własnej, bardziej pogłębionej definicji, ukonstytuowanej w ramach syntezy wiedzy naukowej, potocznej i osobistej wiedzy psychologicznej. Im silniejsze uwikłanie na etapie dzieciństwa w strukturę modelu medycznego, tym ujawniała się większa potrzeba podkreślenia opozycji między tymi dwoma podejściami w momencie konstruowania własnej definicji, która koresponduje z modelem społecznym. Stąd pojawiały się takie sformułowania jak „tak zupełnie naukowo” lub „fachowa” definicja, niejako podkreślając opozycję do dyskursu naukowego. Związane jest to z tym, że dyskusja na temat neuroróżnorodności jako kategorii naukowej w kontekście uczelni wyższych, dopiero zaczyna osadzać się w jej strukturach (Podgórska-Jachnik, 2021, s.17). Jak piszą w kontekście definiowania dysleksji Wolf i inni (2024) „jedyną stałą jest zmiana”. Z tego powodu ważnym wnioskiem ogólnym jest to, że nieustanne redefiniowanie dysleksji na poziomie indywidualnym jak i w dyskursie naukowym oprócz tego, że jest naturalnym zjawiskiem, bo wynika z rozwoju wiedzy w tym temacie, to jest bardzo ważne, bo oznacza, że próbuje odpowiedzieć na zmieniający się kontekst społeczno-kulturowy.

6.2 LEK

Choć samo sformułowanie „lek” bądź też „lekarstwo” może kojarzyć się wyłącznie z podejściem medycznym, to w tej części podsumowania traktuję ten termin w ujęciu *stricte* metaforycznym i odnoszę do podejścia edukacji inkluzywnej, związanej z paradygmatem społecznym. Czyli inaczej mówiąc, doszukuję się (kontynuując metaforę „leku”) „właściwości leczniczych” w tym podejściu w kontekście funkcjonowania studentów i doktorantów z dysleksją. Ten zabieg językowy zwraca uwagę na jeszcze jedną kwestię, czyli, że należy pracować z takim językiem, jaki jest obecnie dostępny (Booth i Ainscow, 2002, s. 5). Punktem wyjścia stał się niezwykle znaczący fragment wypowiedzi Oliwii, czyli „(...) czuję się gorsza, bo jestem uwięziona w systemie, w którym zawsze będę gorsza”, co wskazuje na uwikłanie w dyskurs instytucjonalny i potrzebę koncentracji nie na samej osobie z dysleksją (lub szerzej – osób neuroatypowych), lecz na środowisku, w którym funkcjonuje i na bariery, które się w nim

znajdują. Co w tym kontekście może oznaczać „uzdrowienie”, które jest przecież immamentnym celem „leczenia się”? Kto o tym decyduje i wobec kogo owo „leczenie” jest kierowane? Czym w tej metaforze jest „przedawkowanie” oraz „skutki uboczne”? Zgadzam się z konkluzją Bąbki i Nowickiej (2019, s. 26), że „w edukacji inkluzyjnej warto jest upatrywać nadziei na rekonstrukcję świata w kierunku społeczeństwa inkluzyjnego”. Tylko czy jest to panaceum na wszelkie bolączki studentów i doktorantów z dysleksją?

Stein, Hoeft i Richter (2024, s. 1-5) stworzyli model wsparcia dla osób z rozwojowymi zaburzeniami w uczeniu się, mając na uwadze szczególnie zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Model ten obejmuje 4 poziomy – na poziomie indywidualnym proponuje praktyki uważności i medytacji w celu redukcji stresu, na poziomie rodzinnym zaznacza rolę rodziców jako takich, którzy powinni zapewnić dostosowaną do dziecka stymulację poznawczą oraz wsparcie emocjonalne, trzeci poziom dotyczy środowiska szkolnego i koncentruje się na wsparciu rówieśniczym oraz wykorzystaniu ram uniwersalnego projektowania w edukacji. Zaś ostatni poziom o najszerszym zasięgu, wykracza poza mury szkolne i dotyczy całego społeczeństwa, w którym według autorów koncepcji powinno się promować paradygmat neuroróżnorodności, wspierający działania inkluzyjne i tym samym działające na rzecz redukcji stygmatyzacji i dyskryminacji w społeczeństwie ze względu na np. dysleksję. Badaczki dostrzegają dużą wartość w postulowanej zmianie paradygmatycznej podkreślając jego pozytywną rolę dla zdrowia psychicznego osób z grup mniejszościowych (2024, s. 1). Zaproponowana koncepcja stała się dla mnie inspiracją do stworzenia trzypoziomowego *modelu funkcjonowania studenta z dysleksją na uczelni wyższej w podejściu edukacji inkluzyjnej* (Rysunek 16), który stanowi podsumowanie przeprowadzonej szczegółowej analizy zebranego materiału badawczego odnośnie do sposobów funkcjonowania osób studiujących z dysleksją na uczelni oraz identyfikacji potrzeb, barier i ograniczeń tkwiących w szkolnictwie wyższym w kontekście funkcjonowania studentów i doktorantów z dysleksją (Rysunek 16). Warto dodać, że poziom rodzinny w modelu autorów (Stein i in., 2024), usytuowany między szkolnym a indywidualnym, celowo nie został uwzględniony w zaproponowanym przeze mnie modelu, ponieważ choć dyskurs rodzinny występował w narracjach badanych, to dotyczył przede wszystkim rekonstrukcji doświadczeń z etapu dzieciństwa, a skonstruowany model odnosi się do osób studiujących na uczelni i etapu adolescencji/dorosłości. Nie oznacza to, że pomijam znaczącą rolę członków rodziny czy najbliższych osób, lecz, że włączam tę kategorię do poziomu indywidualnego.

Poziom pierwszy, indywidualny, odnosi się do kilku czynników, które zostały wyłonione w części empirycznej. Przede wszystkim do sposobu postrzegania dysleksji przez pryzmat

„pulsującej kategorii” neuroróżnorodności i w kontekście moich badanych polega na świadomej negacji znaczeń i redefinicji z modelu medycznego. Aspekt ten ma istotne znaczenie dla konstruowania własnej tożsamości jako osoby z dysleksją i negacji dominującej narracji, która postrzega dysleksję przede wszystkim w kontekście deficytów i zaburzeń. Przy czym raz jeszcze warto podkreślić, że neuroróżnorodność nie neguje ani nie pomija biologicznych uwarunkowań dysleksji (w tym obszarów deficytowych), lecz akceptuje i uznaje ich istnienie i świadomie nie koncentruje się na nich, lecz na kontekście społecznym i edukacyjnym. W wyłonionym materiale empirycznym istotne znaczenie miała także warstwa psychologiczna, w której pojawiały się kategorie ambicji, aspiracji, motywacji, i samooceny. Przedstawione wyniki badań pokazują, że ambicja stanowi kluczową cechę osobowości, dzięki której badani pragnęli kontynuować edukację mimo doświadczanych trudności. Zasoby zewnętrzne to m.in. „inni bohaterowie biograficzni”, a w tym rodzice, których choć rola na etapie szkolnictwa wyższego jest już niewielka, to w dyskursie szkolnym była kluczowa. Wyniki badań Pietrowskiej (2022, s. 355), prowadzone wśród studentów (polskich i brytyjskich) pokazują, że zasoby zewnętrzne - otrzymana pomoc psychologiczno-pedagogiczna i uzyskane wsparcie w szkole wyższej oraz zasoby wewnętrzne - samoocena, wiek, mają pozytywny wpływ na powodzenia edukacyjne studentów. Do tego poziomu zaliczam także sposoby radzenia sobie z dysleksją, które zostały przeanalizowane jako trzy style radzenia sobie ze stresem według koncepcji Endlera i Parkera (1990), czyli styl skoncentrowany na zadaniu, emocjach lub unikaniu. Zostało wyłonionych także 17 strategii uczenia się, co z jednej strony pokazuje ich różnorodność, a z drugiej ich powtarzalność. Czynnikiem, na który badani często zwracali uwagę w kontekście uczenia się było to, że mimo tego, iż wkładali więcej wysiłku i czasu to nie uzyskiwali adekwatnych do tego wyników edukacyjnych. To pokazuje, że mimo uruchomienia praktyk kompensacyjnych i nasilonej pracy osoby z dysleksją w celu niwelowania własnych trudności i obszarów deficytowych, to „uwięzienia w systemie”, czyli zderzenie się z barierami tkwiącymi w systemie, uniemożliwia osiągnięcie oczekiwanych efektów edukacyjnych.

Poziom drugi zaproponowanego modelu (Rysunek 16) dotyczy dyskursu akademickiego i uniwersytetu w ujęciu dyskursu doskonałości (Readings, 2017), który koncentruje się wokół roli wykładowców, rówieśników (innych studentów i doktorantów), dyskursu instytucjonalnego i prawnego oraz dostępnych form wsparcia. Na uniwersytecie doskonałości nie ma miejsca dla „studenta nie-studenta”, czyli osoby z dysleksją, ponieważ w pomiarze poziomu doskonałości taki podmiot nie spełnia wymaganych kryteriów systemu szkolnictwa wyższego. Analizując 12 rekomendacji, które zostały wyłonię na podstawie wypowiedzi

badanych (Tabela 19) można zauważyć, że odnoszą się one właśnie do tego poziomu, czyli akademickiego, a w szczególności do relacji z wykładowcami. Wyniki moich badań potwierdzają dostrzeżoną w ostatnich latach potrzebę wprowadzania dostosowań dla studentów na polskich uczelniach (Pietrowska, 2016; Bogdanowicz, 2012; Ignaciuk i Łockiewicz, 2022). Głos studentów i doktorantów z dysleksją w tej kwestii jest jednomyślny – należy skoncentrować działania naprawcze na sposób funkcjonowania akademii, to właśnie ona potrzebuje „uzdrowienia”. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że działania te to np. dostosowania pod postacią wydłużenia czasu pisania egzaminów, możliwość zmiany formy egzaminu z pisemnego na ustny czy wytyczne dla wykładowców w jaki sposób powinni pracować ze studentami z dysleksją. Z narracji badanych studentów i doktorantów wynika, że dyskurs prawny w kontekście istnienia dostosowań jest właściwie nieobecny. W związku z tym kluczową rolę odgrywają „zmiany od środka” Bąbki i Nowickiej (2019, s. 26), czego dowodem są liczne wypowiedzi dotyczące otrzymania różnych dostosowań, co wskazuje na postawę wykładowcy charakteryzującą się nie tylko wiedzą na temat dysleksji, ale także postawą uznania jej. Takie czynniki to także przerwanie zrytualizowanych relacji wykładowca-student i otwarcie się na różnorodność, która stanowi podstawę dla dążenia do inkluzji w edukacji. Działania „od środka” wobec studentów i doktorantów z dysleksją, które mają na celu wspieranie ich, sprawiają, że owa *terra incognita* (Bogdanowicz, 2012) zawęża swoje pole.

Ostatni poziom, czyli społeczny, koncentruje się wokół zjawiska (dążenia do) inkluzji w edukacji (Fawcett i Meehan, 2012), ale także szerzej – inkluzji społecznej oraz kategorii samorzecznictwa i uniwersalnego projektowania w edukacji. Niezwykle znaczące jest, że moi badani, czyli dorośli z dysleksją, będąc na tym etapie życia na pytanie o potrzeby (poza dostosowaniami) w stosunku do wyobrażeń o uczelni jako o przyjaznym miejscu dla osób z dysleksją, wymieniali kluczowe terminy dla podejścia edukacji włączającej – pragną akceptacji, zrozumienia, uznania i uczestnictwa. Ważną funkcją podjętych przeze mnie rozważań dookoła edukacji inkluzyjnej w kontekście szkolnictwa wyższego jest nie tylko poszukiwanie istniejących już dobrych praktyk na uczelni, co było jednym z celów badawczych i zostało w pełni zrealizowane, ale także próba wyłonienia „mniej lub bardziej skonkretyzowanych wizji” idealnych praktyk (Szumski, 2019, s. 18). Poziom społeczny odnosi się pośrednio do pozostałych, ponieważ szkoła włączająca to takie miejsce, w którym osoba ucząca się czuje się akceptowana, ma dobre relacje z nauczycielami/wykładowcami i rówieśnikami (Szumski, 2019, s. 23). Uwypuklam znaczenie samorzeczników, ponieważ choć nie stanowili oni licznej grupy spośród moich badanych, to ich działania i postawa jest niezwykle znacząca dla dążenia do inkluzji w edukacji. Jak zauważają badacze (Pawlik i in.,

2023, s. 11-12) edukacja zgodna z postulatami samorzeczników stanowiłaby realizację Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych z 2006 roku, np. prawa do edukacji bez dyskryminacji i na zasadach równych szans. Co ciekawe, analizując poszczególne przypadki osób, których postawy zostały zakwalifikowane jako self-adwokackie okazuje się, że są to osoby, które definiują dysleksję zarówno w modelu społecznym jak i medycznym oraz u tych osób, u których rozumienie dysleksji zmieniło się na przestrzeni życia.

Rysunek 16. *Model funkcjonowania studenta z dysleksją na uczelni wyższej w podejściu edukacji inkluzyjnej*



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Stein, Hoeft i Richter (2024).

Przedstawiona analiza wyników badań pokazuje, że temat dysleksji w szkolnictwie wyższym jest systemowo unieważniany, ponieważ „to nie jest miejsce dla dyslektyków”. Celowo nie użyłam zwrotu „jest nadal unieważniany”, ponieważ na podstawie obecnej sytuacji studentów i doktorantów z dysleksją można wnioskować, że temat ten jeszcze nie zaczął być uważniany. To pokazuje uwikłanie w relacje władzy-wiedzy i dyskursywnego konstruowania rzeczywistości, czyli roszczenia sobie praw do decydowania o tym, który dyskurs może być wypowiedziany, a który zostaje uciszany, pomijany (Rzeźnicka-Krupa, 2007, s. 77). Poniższa praca ma zatem na celu uczynić widocznym dyskurs o dysleksji w szkolnictwie wyższym. Ujęcie doświadczeń studentów i doktorantów z dysleksją w szkolnictwie wyższym przez pryzmat dążenia do inkluzji pokazuje, że „obiektem leczenia” nie jest sama osoba z dysleksją,

lecz środowisko, w którym funkcjonuje. Dostrzegam jednak ryzyko „przedawkowania” pod postacią dyskryminacji pozytywnej, czyli *de facto* działań wykluczających. Raz jeszcze podkreślam metaforyczność terminów medycznych, które pojawiają się w tej części rozdziału, ich obecność natomiast jest przewrotnie bardzo wartościowa dla zobrazowania tego problemu.

6.3 (S)JA

Ostatni trop interpretacyjny „(s)ja” skupia się wokół dyskursywnego konstruowania tożsamości osób z dysleksją i nadawanych jej znaczeniach w osobistych narracjach, gdzie literę „s” traktuję z języka angielskiego jako *self* i tłumaczę jako „ja”. W tej części przedstawiam konkluzje dotyczące procesu „polubienia swoich dziwactw”, czyli włączenia dysleksji do obrazu Ja.

Jak pisze Woynarowska (2010, s. 14) „Aby jedna tożsamość mogła powstać i istnieć, musi istnieć jakaś druga tożsamość – być może podobna, być może zupełnie inna, ale zawsze różna.” Tożsamość zatem to konstrukcja, która z jednej strony jednoczy To samo, ale z drugiej strony wyklucza To, co inne (Męczkowska, 2006, s. 42). Woynarowska (2010, s. 15) zwraca uwagę na to, że w procesie rozpoznawania własnej tożsamości ważna jest obecność „socjologicznej opozycji: My – Oni”. Za Baumanem (1996, s. 61) można powiedzieć, że: „(...) aby byli jacyś My, potrzebni są też ludzie, którzy do Nas nie należą, potrzebni są Oni, którzy tworzą grupę, pewną całość, tylko dlatego, że każdy z nich ma tę samą cechę: nie jest żadnym z naszych. Sens obu pojęciom nadaje owa linia odgraniczająca. Bez tego podziału, bez możliwości odróżnienia się od nich, trudno byłoby określić naszą tożsamość.” Z moich poszukiwań badawczych wynika, że osoby badane identyfikowały się z grupą, do której należały, czy to określaną jako „dysmózgi” czy „inni”, to zawsze tworzącą binarną opozycję „My” (osoby z dysleksją) – „Oni” (osoby bez dysleksji). „Oni” to grupa, do której nie mogą należeć (Bauman, 1996, s. 61), choć czasami próbują (np. jak Aleksander, który wziął udział w konkursie ortograficznym, jednocześnie nazywając siebie „królem dyktand, w tę drugą stronę”). Niezwykle interesujące jest to, że moi badani wśród tożsamości zbiorowej „dyslektyków” („My”) doszukiwali się i usilnie zaznaczali własną, niepowtarzalną tożsamość indywidualną. Zatem różnica jest niezbędna to tego, aby określić własną tożsamość, na linii Ja-Ty.

Zgodnie z przyjętą optyką Foucaultowską, tożsamość osoby z dysleksją jest społecznie nadawana przez akt rozpoznania dysleksji, co dotyczy momentu zdiagnozowania jej w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Tożsamość nie jest stałym konstruktem, jest nieustannie redefiniowana i negocjowana. Rodzi się zatem pytanie, czy jeżeli społeczeństwo może „nadać

dysleksję” to czy może ją także odebrać? Tożsamość ta jest początkowo regularnie społecznie potwierdzana w różnych aktach – poprzez inny sposób pisania dyktanda na języku polskim, dostosowania na egzaminie ósmoklasisty i maturalnym czy zajęcia korekcyjno-kompensacyjne. Na etapie studiów nie odbywa się to tak często lub nie odbywa się w ogóle, a bez potwierdzeń społeczeństwa „tożsamość dyslektyka” przestaje mieć znaczenie, o czym mówi wiele badanych osób. Ceremoniał nadania dysleksji opiera się na pewnej umowie społecznej, która została wypracowana przez przyjęty system norm i związana jest z urządzaniem podmiotu w ramach władzy-wiedzy i relacji dominacji oraz hierarchizowania. To nawiązuje do jednej z wyłonionych kategorii w analizie znaczeń dysleksji, czyli *aparatu urządzania przez praktyki niedyskursywne*, czyli takie, które mają na celu ujarzmić podatne ciała produktów władzy-wiedzy, czyli osób z dysleksją poprzez niejęzykowe i niematerialne czynniki, w tym np. urządzenie przestrzeni klasy czy wymagań co do danego etapu edukacyjnego w kwestii poziomu czytania. To także sieć powiązań między dyskursami, które wchodzi w dynamiczną relację, np. dyskurs diagnostyczny konstruuje podmiot z dysleksją, dyskurs prawny konstytuuje jego pozycję jako „Innego” i włącza do obiegu dokumentacji szkolnej i oddziaływań w ramach dyskursu terapeutycznego.

Przykładem wiedzy niewidzialnej, ale wszechobecnej (Foucault, 2020) i jednocześnie materialnym dowodem „aktu nadania dysleksji” przez wykwalifikowanych ekspertów jest wynik diagnozy psychologiczno-pedagogicznej. Dokument opinii psychologiczno-pedagogicznej wydawany przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną jest przejawem władzy dyscyplinarnej, która obejmuje techniki egzaminowania, nadzoru, wykluczania i klasyfikacji. Oficjalny dokument opinii psychologiczno-pedagogicznej z diagnozą dysleksji staje się techniką dokumentacji, która "produkuje" ucznia z diagnozą dysleksji. Skoro jesteśmy tym, kim nazywają nas inni (Berger i Luckmann, 1983), to pojawia się pewien paradoks polegający na tym, że mimo tego, że dysleksja jest uwarunkowana biologicznie (rodzimy się z nią) to osobą z dysleksją stajemy się dopiero wtedy, kiedy zostajemy tak nazwani. W rezultacie, dyslektyk jest postrzegany jako produkt dyskursu, czyli ktoś, kto został „stworzony” przez system edukacyjny - diagnozę, terapię i dostosowania, a nie „odkryty” (Barker, 2005, s. 8). Treść tego dokumentu, czyli pewna wiedza, decyduje o tym jakie praktyki zostaną uruchomione w sieci władzy-wiedzy, np. w jaki sposób nauczyciel języka polskiego dostosuje dyktando dla dziecka z dysleksją. Wyniki przeprowadzonych badań empirycznych pokazują, że dokument potwierdzający „dyslektyczną tożsamość” w środowisku akademickim okazuje się być bezużyteczny, ponieważ włączanie go w obieg dokumentacji nie zawsze jest możliwe, a tym bardziej nie jest obowiązkowe w ujęciu obowiązujących regulacji prawnych.

Goffman (2005, s. 31-32) pisze o atrybutach, które umożliwiają odgadnięcie danej kategorii społecznej, a co za tym idzie przewidywanie tożsamości społecznej. W kategoriach niepełnosprawności ową wyróżniającą cechą może być zdeformowane ciało, czyli aspekt widoczny dla innych osób. Wśród osób neuroatypowych, w tym z autyzmem, ADHD czy dysleksją, owa „Inność” jest niewidoczna dla oczu obserwatorów zewnętrznych. To oznacza, że za każdym razem, kiedy Inny (z ukrytym atrybutem piętna) chce z jakiegoś powodu przypomnieć o swojej tożsamości, musi dokonać autonomicznej, świadomej decyzji czy chce niejako „odkryć dla widowni” tę cechę. Wyniki moich badań pokazują, że nie wszyscy studenci decydują się na ten krok, istnieją różne powody – obawa przed stygmatyzacją, brak takiej możliwości lub też brak potrzeby. Z drugiej strony coming out często wiąże się z działaniami samorzecznymi i dyskursem emancypacji, co z kolei wymaga, odnosząc się do słów osoby badanej, „polubienia swoich dziwactw”, czyli zidentyfikowania różnicy na linii Ja-Ty, a następnie jej akceptacji oraz uznania. „Kompetencje emancypacyjne” (Cierzniewska i Podgórska-Jachnik, 2021, s. 32) pełnią w tej sytuacji dwojaką rolę, bo z jednej strony stają się narzędziem do uwolnienia z opresyjnego systemu, ale z drugiej są efektem świadomych działań jednostki (Czerepaniak-Walczak, 2006), np. ujawnienia dysleksji lub domagania się przestrzegania praw osób z dysleksją. Wyniki moich badań pokazują, że niewielka grupa osób na etapie studiowania korzysta z tego narzędzia, czyli z kompetencji emancypacyjnych. Kategoria emancypacji wiąże się bezpośrednio ze wspomnianym już wcześniej interdyscyplinarnym nurtem Disability Studies, a w ujęciu ontologicznym dotyczy postrzegania niepełnosprawności jako konstruktu wytwarzanego społecznie. Rzeźnicka-Krupa (2019) podkreśla, że społeczne ontologie niepełnosprawności tworzone są w ramach pewnych pól dyskursywnych, w tym pewnych praktyk mówienia i działania, które odnoszą się do konkretnych sposobów rozumienia zjawiska niepełnosprawności. Jak piszą Cierzniewska i Podgórska-Jachnik (2021, s. 33) „emancypacja osób neuroróżnorodnych jest faktem i stanowi kolejny wyłaniający się obszar badawczy”. Wyniki moich badań z całą pewnością stanowią tego potwierdzenie.

ZAKOŃCZENIE

*Wierzę, że nasze życie jest nie tylko sumą zdarzeń,
lecz skomplikowanym splotem sensów,
które tym zdarzeniom przypisujemy.*

[Olga Tokarczuk, Czuły narrator]

W niniejszej dysertacji doktorskiej podjęłam się próby rekonstrukcji doświadczeń edukacyjnych osób z dysleksją studiujących na publicznych uczelniach w Polsce. Szczegółowa analiza materiału empirycznego zebranego za pomocą wywiadu narracyjnego w badaniach biograficznych oraz interpretacja, w szczególności przez pryzmat koncepcji Michela Foucaulta oraz modelu edukacji inkluzywnej, ukazała wielowymiarowość i złożoność omawianego zjawiska. Praca ta stanowi istotny wkład do dyskusji na temat funkcjonowania studentów i doktorantów z dysleksją, sposobów definiowania dysleksji, konstruowania tożsamości, społecznej percepcji osób z dysleksją i uwikłania w społeczne konteksty, w których osoba z dysleksją jest wytwarzana i reprodukowana.

Na zakończenie tej pracy odnoszę się do słów, które zawarłam we wstępie, czyli o chęci oddania głosu osobom z dysleksją. Kvale (2010, s. 46-47) pisząc o wywiadach jakościowych i roli badacza zwrócił uwagę na to, że postawa badacza pełna czułości i wrażliwości na to, o czym mówi badany i w jaki sposób, nie jest często spotykanym zjawiskiem w codziennych rozmowach. Z tego powodu badani mogą odczuwać dużą wdzięczność wobec „czułego badacza”. Przywołuję dwa fragmenty wypowiedzi uczestniczek badania, które w trakcie wywiadu postanowiły wyrazić swoją wdzięczność związaną z doświadczeniem bycia wysłuchanymi oraz uznania, że ich głos był ważny. **Wiktoria**, czyli 38-letnia doktorantka z dysleksją i dyskalkulią, powiedziała:

Mam w sobie taką dużą wdzięczność, że rozmawiamy w ogóle na ten temat i że zajmujesz się tą sprawą, bo wydaje mi się to bardzo ciekawe z perspektywy właśnie osoby dorosłej. W moim przypadku to naprawdę bardzo trudne doświadczenie, ale sam powrót do tego co było te 20 lat temu, absolutnie pokazał mi jak to jest ważne i jak to jest ciągle takim tematem żywym, którym trzeba się zajmować. (...) gratuluję wyboru tematu i zgłębienia tego, ale nie z perspektywy tylko dzieci, coś co jest dość takim częstym zagadnieniem, ale z takiej zupełnie innej perspektywy, także na pewno fajnie i szczerze ci tego gratuluję.

Liliana, czyli 23-letnia studentka z dysleksją dodała:

Poczułam się powiem ci szczerze wyjątkowa, że mogłam się podzielić swoją drogą edukacji, która była bardzo ciężka i że ktoś się tym zainteresował, bo nas traktują jako osoby, które wyglądają tak samo i na przykład, że jesteśmy leniwi.

Chciałabym podkreślić znaczenie potrzeby prowadzenia dalszych badań w temacie studentów i doktorantów z dysleksją, ale także szerzej, w temacie osób dorosłych nieneurotypowych w różnych kontekstach, zarówno edukacyjnych czy zawodowych. Dalsza eksploracja badawcza nie powinna ograniczać się jedynie do badań o charakterze ilościowym, ale także obejmować badania jakościowe, które umożliwiają głębsze zrozumienie kontekstów społeczno-kulturowych i różnorodnych doświadczeń osób z dysleksją.

Pragnę, aby moja rozprawa doktorska została odczytana jako pewnego rodzaju wezwanie do dialogu do wszystkich „czułych” zainteresowanych – studentów, doktorantów, nauczycieli akademickich, pracowników administracji czy twórców polityki edukacyjnej, dla których ważne jest tworzenie bardziej inkluzyjnego środowiska edukacyjnego. Jak piszą Bąbka i Nowicka (2019, s. 26) „nie ma już odwrotu od edukacji inkluzyjnej”. Rozumiem i akceptuję, że proces dążenia do inkluzji w społeczeństwie, w środowisku akademickim, mając na uwadze w szczególności studentów i doktorantów z dysleksją, jest procesem, jak pisze Szumski – niekończącym się (2019, s. 23).

GŁOSA O ODKRYWANIU ZNACZEŃ DYSLEKSJI

Zosia to uczennica 3 klasy, która z powodu doświadczanych trudności z czytaniem i pisanem uczęszcza na zajęcia terapii pedagogicznej, które prowadzę na terenie szkoły. Pewnego dnia do klasy 3 dołączyła nowa uczennica, która usiadła w ławce razem z Zosią. Kiedy przyszedłam do klasy po dziewczynkę, to nieśmiało zapytała Zosię kim jestem. Zosia odpowiedziała bez najmniejszego zawahania w głosie:

– To Pani Michalina, jest pedagogiem w naszej szkole. Czy Ty masz dysleksję? Bo jeśli masz, to ona robi żebyś... nie żebyś jej nie miała, tylko żebyś dobrze się czuła z tym, że ją masz. Żebyś nie czuła się gorsza.

To osobiste doświadczenie prowadziło mnie i będzie prowadzić w moich pedagogicznych oddziaływaniach.

Głosa to miejsce, które choć zamyka rozprawę doktorską, to jednocześnie otwiera pewne pole do podzielenia się osobistym doświadczeniem jako pedagożki-badaczki i jednocześnie uczestniczki przeprowadzonych badań. Moje 8-letnie doświadczenie jako pracownika poradni psychologiczno-pedagogicznej i szkoły pozwoliło na przyjrzenie się zjawisku dysleksji z różnych perspektyw. W roli terapeuty pedagogicznego mam okazję prowadzić zajęcia korekcyjno-kompensacyjne poznając dzieci i młodzież z różnorodnymi potrzebami w uczeniu się, w tym z dysleksją. To doświadczenie praktyczne zrodziło pytania o sens terapii i o właściwe cele terapii. Rozmowy z uczniami pokazały mi, że ważniejsze od tego w jaki sposób napiszą „gzegzółkę” jest to, jak sobie poradzą z reakcją nauczycieli i rówieśników, którzy nie zawsze wykazują się zrozumieniem. Współbycie z osobami z dysleksją pokazało mi, że każda, absolutnie każda historia, jest ważna, warta wysłuchania tak jak każda stojąca za nią osoba jest warta akceptacji i szacunku. Byłam szalenie ciekawa jak z perspektywy osoby dorosłej jawią się doświadczenia z lat szkolnych, które wydarzenia były ważne, co budowało główną oś narracji. Kiedy widzę moich uczniów to myślę o dorosłych, którym życzę jak najmniej (w ogóle?) traumatycznych doświadczeń z lat szkolnych. Przeprowadzone badania pokazały mi, że jest to możliwe, że „dramat” nie jest wpisany w życie osoby z dysleksją, ale że to osoby z (najbliższego) otoczenia oraz osadzenie w danym systemie oczekiwań o tym decyduje. Inna rola, która miała dla mnie bardzo duże znaczenie dla całego mojego współbycia w procesie badawczym to rola diagnosty pedagogicznego, czyli inaczej mówiąc osoby, która decyduje o tym, czy dana osoba będzie miała diagnozę dysleksji czy też nie, osoby, która setki godzin spędziła na pisaniu owych „papierów”.

Z tego powodu rozdział o „akcie nadawania tożsamości osoby z dysleksją” był dla mnie ogromnym przeżyciem emocjonalnym. Polegało na zmierzeniu się osobistego funkcjonowania w systemie naprawczym i dyskursie diagnostyczno-terapeutycznym z negacją znaczeń, redefiniowaniem i osadzaniem się w paradygmacie społecznym.

Najpiękniejszym etapem realizacji tego projektu badawczego były rozmowy ze studentami i doktorantami. Współbycie z moimi badanymi w tym procesie z otwartym umysłem i sercem, było doświadczeniem, które rezonuje we mnie do dziś. Jednocześnie wyzwaniem podczas tych rozmów było niewchodzenie w rolę specjalisty – pedagoga. Wymagało to ode mnie świadomej pracy nad sobą. Szczególnie wtedy, kiedy badani dzielili się bardzo trudnymi wydarzeniami z ich życia, w których niechlubną rolę odgrywali nauczyciele i specjaliści. Zależało mi, aby rozmówca nie czuł się traktowany przedmiotowo, jak obiekt badań, czyli inaczej mówiąc, aby czuł, że ważny jest dla mnie człowiek z dysleksją, a nie sama dysleksja. Kierowałam się postawą szacunku i pełnego uznania dla moich badanych, niczego nie podważając ani nie wchodząc w dyskusję. Jestem dumna z moich 23 towarzyszy badań, bo odważyli się zabrać głos, przestać milczeć. To właśnie historiami tych 23 ludzi żyłam od momentu ich usłyszenia, przeżywałam i analizowałam z należyty szacunkiem pamiętając, że nie pracuję na tekście, lecz na żywym organizmie. Dlatego proces dokonywania selekcji materiału empirycznego był niezwykle trudny, bo decydowanie o tym jakie wypowiedzi „odrzuć”, a jakie budziło we mnie pewien dysonans i niezgodę.

Działania (także popularyzatorskie) na rzecz osób neuroróżnorodnych, w szczególności z dysleksją, są pewnym imperatywem, z którym wkroczyłam w realizację tego projektu. Mimo wyzwań, które towarzyszyły mi na tej drodze, to sam proces stał się inspiracją do wielu wartościowych działań. Choć ich wymienienie wykracza poza cel tejże pracy, to pragnę wspomnieć o jednym. W momencie, kiedy piszę te słowa, to w wydawnictwie pedagogicznym „Impuls” dostępna jest już bajka dla dzieci mojego autorstwa. Opowiada o historii Lilki, uczennicy z dysleksją i przedstawiam ją zgodnie z podejściem koncepcji neuroróżnorodności. We wstępie do książki umieściłam cytat jednego z moich badanych, Antoniego (za jego zgodą), który brzmi „Może i nadal robię błędy ortograficzne, ale przynajmniej jestem szczęśliwy”. Książka ma stanowić narzędzie dla nauczycieli, specjalistów i rodziców, którzy zechcą porozmawiać ze swoimi dziećmi lub uczniami na temat dysleksji i szerzej – neuroróżnorodności. Bowiem kategoria ta „pulsowała” nie tylko w narracjach moich badanych, ale także we mnie.

BIBLIOGRAFIA

- Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12, 256-275.
- Anderson, R. (2018). Application of Universal Design for Learning (UDL) principles in face-to-face and online postsecondary education courses. Durham College.
- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity. Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia and other brain differences*. Da Capo Press.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Atkinson, D. (2002). Self-advocacy and research. W: B. Gray i R. Jackson (red.), *Advocacy and Learning Disability* (s. 120–136). Jessica Kingsley Publishers.
- Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bąbka, J., Nowicka, A. (2019). Edukacja inkluzyjna, aby nie była iluzją... *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, nr 36/2019.
- Bacon, A. M., Bennett, S. (2013). Dyslexia in higher education: The decision to study art. *European Journal of Special Needs Education*, 28(1), 19–32.
- Bakiera, L., Stelter, Ż. (2010). Wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych intelektualnie. W: A. I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.), *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności* (s. 143-159). Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Ball, J. S. (1992). *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ball, S. (2015). Living the Neo-liberal University. *European Journal of Education*. 1-4.
- Bargiela, S., Steward, R., Mandy, W. (2016). The experiences of late-diagnosed women with autism spectrum conditions: An investigation of the female autism phenotype. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(10), 3281–3294.
- Barker, Ch. (2005). *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*. Przekład: A. Sadza. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Barnes, C., Mercer, G. (2004). *Implementing the social model of disability: Theory and research*. The Disability Press.
- Baron-Cohen, S. (2021). *Poszukiwacze wzorów. Autyzm a ludzka wynalazczość*. Smak Słowa.
- Barton, L. (2004). Emancipatory research and disabled people: Some observations and questions. *Educational Review*, 56(3), 317-327.

Bauman, R. (1986). *Story, performance, and event: Contextual studies in oral narrative*. Cambridge of Chicago Press.

Bauman, Z. (1996). *Socjologia*, przeł. J. Łoziński. Wydawnictwo: Zys i S-ka.

Becker, J., Czamara, D., Scerri, T. S., Ramus, F., Scape, V., Talcott, J. B., Stein, J., Morris, A., Ludwig, K. U., Hoffmann, P., Honbolygó, F., Tóth, D., Fauchereau, F., Bogliotti, C., Iannuzzi, S., Chaix, Y., Valdois, S., Billard, C., George, F., Soares-Boucaud, I., Gérard, C. L., van der Mark, S., Schulz, E., Vaessen, A., Maurer, U., Lohvansuu, K., Lyytinen, H., Zucchelli, M., Brandeis, D., (...) Schumacher, J. (2014). Genetic analysis of dyslexia candidate genes in the European cross-linguistic NeuroDys cohort. *European Journal of Human Genetics*, 22, 675–680.

Bednarek, D. (2011). Podstawy diagnozy i terapii specyficznych zaburzeń czytania (SZC) w perspektywie neurokognitywistycznej. W: M. B. Pecyna (red.), *Dysleksja rozwojowa. Fakt i tajemnica w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej* (s. 60-93). Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu.

Bednarz-Łuczewska, P., Łuczewski, M. (2019). Podejście biograficzne. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia. Tom 2* (s. 159-187). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., Tarule, J. M. (1986). *Woman's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. Basic Books.

Berger, P. L., Luckmann, T. (1983). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik. Wydawnictwo PIW.

Bille, M. (2014). *Niepełnosprawność intelektualna. Od ignorancji do obywatelstwa – działalność stowarzyszeń rodziców*, red. B. E. Abramowska, *Wpływ ruchu rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną na rozwój nauki i życie społeczne*. Raport z badań, Warszawa, Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym.

Błaszak, M., Przybylski, Ł. (2010). Rozszerzony model wsparcia osób niepełnosprawnych. W: *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności* (s. 96-112). Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

Błęszyński, J. J. (2018). Między inkluzją a segregacją – badania nad jakością życia uczniów z zaburzeniem spektrum autyzmu. *Edukacja*, 3(146), 75–84.

Blume, H. (1998). *Neurodiversity: on the neurological underpinnings of geekdom*. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1998/09/neurodiversity/305909/> [dostęp 10.08.2023]

- Bogdanowicz, M. (2002). *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz, M. (2003). Longitudinalne badania nad dysleksją rozwojową w Polsce. W: B. Wojciszke, M. Plopa (red.), *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie* (s. 357-383). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bogdanowicz, M. (2004). Co należy wiedzieć o dysleksji rozwojowej? Wprowadzenie teoretyczne. W: M. Bogdanowicz, A. Adryjanek (red.), *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów* (s. 7-92). Wydawnictwo Operon.
- Bogdanowicz, M. (2011). Specyficzne trudności w uczeniu się czytania i pisania – dysleksja, dysortografia, dysgrafia. W: M. B. Pecyna (red.), *Dysleksja rozwojowa. Fakt i tajemnica w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej* (s. 15-60). Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu.
- Bogdanowicz, M. (2016). *Portrety nie tylko znanych osób z dysleksją*. Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz, M. (red.) (2012). *Dysleksja w wieku dorosłym*. Harmonia Universalis.
- Bogdanowicz, M., Adryjanek, A. (2005). *Uczeń z dysleksją w szkole*. Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON.
- Bogdanowicz, M., Adryjanek, A., Rożyńska, M. (2007). *Uczeń z dysleksją w domu. Fakty, mity i kontrowersje wokół diagnozy dysleksji*. Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON.
- Bogdanowicz, M., Czabaj, R. (2006). *Jestem rodzicem dziecka z dysleksją. Najważniejsze informacje i wskazówki do pracy*. Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON.
- Bogdanowicz, M., Lewandowska, B. (1982). Trudności w czytaniu i pisaniu oraz zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych u dzieci z dysleksją i dysortografią. Wyniki badań katamnastycznych. Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego UG., *Psychologia*, 4, 5-18.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Wersja polska: Przewodnik po edukacji włączającej, rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły (2012). Wyd. Ośrodek Badań nad Edukacją Włączającą.
- Borkowska, A. R. (2006). Neuropsychologiczne mechanizmy powstawania zaburzeń neurorozwojowych. W: A. R. Borkowska, Ł. Domańska (red.), *Neuropsychologia kliniczna dziecka* (s. 13–30). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boryś, W. (2005). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Wydawnictwo Literackie.
- Bourdieu, P. (1987). *The Biographical Illusion*. University of Chicago Press.

Bowers, P. G., Ishaik, G. (2003). RAN's contribution to understanding reading disabilities. W: H. L. Swanson, K. R. Harris, S. Graham (red.). *Handbook of learning disabilities* (s. 140–157). The Guilford Press.

Brante, E. W. (2013). I don't know what it is to be able to read': how students with dyslexia experience their reading impairment. *Support for Learning*, 28(2):79-86.

British Dyslexia Association. <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about-dyslexia> [dostęp 30.01.2024]

Bruner, J. (1990). Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4/1990.

Burden, R. (2005). *Dyslexia and self-concept: Seeking a dyslexic identity*. Whurr Publishers Ltd.

Buzan, T. (1993). *The Mind Map book: Radiant thinking*. BBC Books. [wyd. polskie: Buzan, T. (2015). *Mapy twoich myśli*. Przeł. M. Stefaniak. Wydawnictwo Aha.]

Byrne, B. (2005). Theories of learning to read. W: M. J. Snowling, C. Hulme (red.), *The science of reading. A handbook* (s. 104-119). Blackwell Publishing Ltd.

Cabal, B. A. (1993). *The University as an Institution Today*. UNESCO IDRC.

Cameron, H., Nunkoosing, K. (2012). Lecturer perspectives on dyslexia and dyslexic students within one faculty at one university in England. *Teaching in Higher Education*, 17(3), 341-352.

Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, nr 8(21), s. 791–807.

Chase, S. E. (2003). Universities as discursive environments for sexual identity construction. W: J. F. Gubrium, J. A. Holstein (red.), *Institutional selves: Troubled identities in a postmodern world*. Oxford University Press.

Chase, S. E. (2014). Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów. Przeł. Filip Schmidt, W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych. Tom 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Chodyna-Santus, M. (2019). *Reprezentacje dysleksji w dziennikach opinii w Polsce i Wielkiej Brytanii w latach 2010-2015 (na przykładzie Gazety Wyborczej i The Guardian)*. [niepublikowana rozprawa doktorska]. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Chrzanowska, I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Cierzniewska, R. (2021). Neuroróżnorodność studentów w uczelni wyższej w dyskursie kompensacyjno-terapeutycznym i dyskursie otwierania potencjału. Część I. *Horyzonty Wychowania*, 20(56), 119-132.

- Cierzniewska, R., Podgórska-Jachnik, D. (2021). Kategorie otwierające na neuroróżnorodność studentów. *Pedagogiczne studium kontekstów edukacyjnych*. Tom 24(5), s. 15–42.
- Cirillo, F. (2018). *The Pomodoro Technique*. Ebury Publishing.
- Conrad, P. (1992). Medicalization and social control. *Annual Review of Sociology*, 18, 209–232.
- Conrad, P. (2007). *The medicalization of society. On transformation of human conditions into treatable disorders*. The Johns Hopkins University Press.
- Cooper, R. (2009). Dyslexia. W: D. Pollak (red.), *Neurodiversity in Higher Education* (s. 63–90). Wiley-Blackwell.
- Critchley, M. (1970). *The Dyslexic Child*. London. Heinemann Medical Books Ltd.
- Crocker, A. F., Smith S. N. (2019). Person-first language: are we practicing what we preach? *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 12, 125–129.
- Czarnocka, M. (2019). Diagnoza – obszary, sposoby, narzędzia. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 162–174). Wydawnictwo FRSE.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dal, M. (2008). Dyslexia and foreign language learning. W: G. Reid, A. Fawcett, F. Manis, L. Siegel (red.), *The sage dyslexia handbook*. Sage.
- Davies, B., Bansel, P. (2010). Governmentality and Academic Work: Shaping the Hearts and Minds of Academic Workers. *Journal of Curriculum Theorizing*, 26(3): 5–20.
- Démonet, J. F., Taylor, M. J., Chaix, Y. (2004). Developmental dyslexia. *The Lancet*, 1;363(9419):1451–60.
- Dennison, P. E., Dennison, G. E. (2003). *Kinezylogia Edukacyjna dla Dzieci*. Międzynarodowy Instytut NeuroKinezylogii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Aldine.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (red.) (2014). *Metody badań jakościowych. Tom 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Derrida, J. (1992). *Pismo filozofii*. Przekł., wybór i przedmowa B. Banasiak, Wydawnictwo „Inter Esse”.
- Derrida, J. (2002). *Marginesy filozofii*. Przekł. A. Dziadek, J. Margański, P. Pieniążek. Wydawnictwo KR.
- Diagnostyczny i Statystyczny Podręcznik Zaburzeń Psychiczych DSM-V (2013). *American Psychiatric Association*. Tłum. P. S. Krawczyk.

- Dijk, T. A. (1990). The Future of the Field: Discourse Analysis in the 1990s. *TEXT*, 10, 133-156.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T. (2020). Functional diagnosis as a strategy for implementing inclusive education in Poland. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(2), 203-220.
- Doyle, N. (2020). Neurodiversity at work: a biopsychosocial model and the impact on working adults. *British Medical Bulletin*, 135, 108–125.
- Dróżka, W. (1997). Metoda biograficzna z perspektywy rozwoju orientacji humanistyczno-jakościowej w pedagogice. *Edukacja, Studia. Badania*, nr 4.
- Dróżka, W. M. (2017). Metodologia refleksyjna w naukach społecznych, czyli jak prowadzić rozumiejący dialog z ludzkim doświadczeniem. W: D. Kubinowski, M. Chutorński (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne* (s. 115-130). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dunaj, B. (2007). *Współczesny słownik języka polskiego*. Langenscheidt.
- Dunn, D. S., Andrews, E. E. (2015). Person-first and identity-first language: developing psychologists' cultural competence using disability language. *Am. Psychol.* 70(3): 255–264.
- Dyrda, J. (2004). *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- EA (2010). UK Equality Act. <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents> [dostęp 26.03.2024]
- Eissa, M. (2010). Behavioral and emotional problems associated with dyslexia in adolescence. *Current Psychiatry*, 17(1), 39–47.
- Elbro, C., Nielsen, I., Petersen, D. K. (1994). Dyslexia in adults: Evidence for deficits in non-word reading and in the phonological representation of lexical items. *Annals of Dyslexia*, 44, 205–226.
- Elliot, J. G., Gibbs, S. (2008). Does Dyslexia Exist? *Journal of Philosophy of Education*, 42, 3-4.
- Elliot, J. G., Grigorenko, E. L. (2014). *The Dyslexia Debate*. Cambridge University Press.
- Endler, N. S., Parker, J. D. A. (1990). The multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-854.
- Engel, G. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196 (4268), 129–136.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. Norton Company.
- Erikson, E. H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Dom Wydawniczy Rebis.

- Eriksson, K. (2019). Self-stigma, bad faith and the experiential self. *Human Studies*, 42(3), 391–405.
- European Dyslexia Association. <https://eda-info.eu/what-is-dyslexia/> [dostęp 30.01.2024]
- Everatt, J. (1997). The abilities and disabilities associated with adult developmental dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 20(1), 13–21.
- Fawcett, A. J., Meehan, M. M. (2012). Diagnoza i pomoc studentom z dysleksją na uczelniach brytyjskich. Podejście tradycyjne oraz wykorzystujące technologię informacyjno-komunikacyjną. (K. M. Bogdanowicz, tłum.). W: M. Bogdanowicz (red.), *Dysleksja w wieku dorosłym* (s. 198–209). Harmonia Universalis.
- Flick, U. (2010). *Projektowanie badań jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Florian, L. (2014). What Counts as Evidence of Inclusive Education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.
- Foucault, M. (1977). *Archeologia wiedzy*. Przeł. A. Siemek. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Foucault, M. (1987). *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu*. Tłum. H. Kęszycka, Wydawnictwo PIW.
- Foucault, M. (1998). *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collège de France 1976*. Tłum. Małgorzata Kowalska. Wydawnictwo KR.
- Foucault, M. (2002). *Porządek dyskursu. Wykład inauguracyjny wygłoszony w College de France 2 grudnia 1970*. Tłum. M. Kozłowski, słowo/obraz terytoria.
- Foucault, M. (2020). *Nadzorować i karać. Narodziny Więzienia*. Wydawnictwo Aletheia.
- Francis, G. L., Duke, J. M., Fujita, M., Sutton, J. C. (2019). “It’s a constant fight:” Experiences of college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(2), 247-261.
- Franz, C. E., Stewart, A. J. (1994), *Women creating lives: Identities, resilience, and resistance*.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the Definition of Dyslexia. *Dyslexia*, 5, 192-214.
- Gajdzica, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gajdzica, Z. (2020). *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie)zmienianej sytuacji w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Galaburda, A. M., Menard, M. T., Rosen, G. D. (1994). Evidence for aberrant auditory anatomy in developmental dyslexia. *Proceedings of National Academy of Science U.S.A, Medical Sciences*, 91(17), 8010-8013.

- Galasiński, D. (2013). Osoby niepełnosprawne czy z niepełnosprawnością? *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 4(9), 3–6.
- Gelya, F. (2000). *Venus on wheels: Two Decades of Dialogue on Disability, Biography, and Being Female in America*. University of California Press.
- Gindrich, P. A. (2004). *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*. Wydawnictwo UMCS.
- Goffman, A. (2005). *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Tłum. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Goffman, E. (1984). Pierwotne ramy interpretacji. W: E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma*. PIW.
- Goffman, E. (2006). *Rytuał interakcyjny*. Tłum. A. Szulżycka. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. Harvester Wheatsheaf.
- Gooch, D., Hulme, C., Nash, H. M. I., Snowling, M. J. (2014). Comorbidities in preschool children at family risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55 (3), 237–246.
- Gordon, C. (2009). Foreword: Pedagogy, Psychagogy, Demagogy. W: M. A. Peters, A. C. Besley, M. Olssen, S. Maurer, S. Weber (red.), *Governmentality Studies in Education* (s. xi–xxvii), Sense Publishers.
- Grabowska, A. (2006). *Opinia dotycząca podstaw naukowych metody „Kinezylogii Edukacyjnej” oraz konsekwencji jej stosowania*. Komitet Neurobiologii Polskiej Akademii Nauk.
- Grabowska, T. (2018). *Uczeń w drodze do doświadczania podmiotowości. Konteksty-Oblicza-Rzeczywistość*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Greenwald, A. G. (1980). The Totalitarian Ego. Fabrication and Revision of Personal History, *American Psychologist*, 35(7), 603–618.
- Griffiths, S., Ryan, T. G. (2015). Self-advocacy and its impacts for adults with developmental disabilities, *Australian Journal of Adult Learning*, 1(55).
- Grigorenko, E. L. (2004). Genetic bases of developmental dyslexia. A capsule review of heritability estimates. *Enfance*, 56(3), 273–288.
- Grigorenko, E. L. (2012). Commentary: Translating quantitative genetics into molecular genetics: decoupling reading disorder and ADHD – reflections on Greven et al. and Rosenberg et al. (2012). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 252–253.
- Gubrium, J. F., Holstein, J. A. (red.) (2001). *Institutional selves: Troubled identities in a postmodern world*. Oxford University Press.

- Guisse, J., Reid, G., Lannen, S., Lannen, C. (2016). Multilingualism: The role of the psychologist in assessment and intervention. W: L. Peer, G. Reid (red.), *Multilingualism, literacy and dyslexia*. Routledge.
- Gumport, P. J. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher Education*, t. 39, s. 67-91.
- Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia. An overview and working hypothesis. *Brain*, 123, 2373-2399.
- Habib, M. (2004). Zaburzenia nabywania zdolności językowych i pisanie, najnowsze osiągnięcia neurobiologii, W: A. Grabowska, K. Rymarczyk (red.), *Dysleksja, od badań mózgu do praktyki* (s. 185-216). Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN.
- Hales, G. (2001). Self-esteem and counselling. W: L. Peer, G. Reid (red.), *Dyslexia: Successful inclusion in the secondary school*. David Fulton.
- Hamilton, L., G., Petty, S. (2023). Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: A conceptual analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-9.
- Hayes, D., Wynyard R. (2016). The McDonaldization of Higher Education Revisited. W: J. E. Cote, A. (red.), *Routledge Handbook of the Sociology of Education of Higher Education*. Furlong, Abingdon and New York.
- Heim, S., Pape-Neumann, J., van Ermingen-Marbach, M., Brinkhaus, M., Grande, M. (2014). Shared vs. specific brain activation changes in dyslexia after training of phonology, attention, or reading. *Brain Structure and Function*. 220(4):2191-2207.
- Helenius, P., Salmelin, R., Service, E., Connolly, J. F. (1999). Semantic cortical activation in dyslexic readers. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 11(5), 535–550.
- Helland, T. (2022). Trends in Dyslexia Research during the Period 1950 to 2020—Theories, Definitions, and Publications. *Brain Sciences*. 12, 1323.
- Hellendoorn, J., Ruijsenaars, W. (2000). Personal Experiences and Adjustment of Dutch Adults with Dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21(4), 227-239.
- Hermanns, H. (1987). Narrative Interviews – A New Tool for Sociological Field Research, *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 13, s. 43-56.
- HESA (2016). UK Higher Education Statistics Agency. <https://www.hesa.ac.uk/> [dostęp 26.03.2024]
- Heszen-Niejodek, I. (2001). Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3 (s. 465-492). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Hills, M., Overend, A., Hildebrandt, S. (2022). Faculty perspectives on UDL: Exploring bridges and barriers for broader adoption in higher education. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1).
- Hitchcock, C. G., Meyer, A., Rose, D., Jackson, R. (2002). Access, participation, and progress in the general curriculum: A universal design for learning. *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 8-17.
- Hobfoll, S. E. (2006). *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*. Tłum. M. Kacmajor, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Honneth, A. (2012). *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*. przeł. J. Duraj. Zakład Wydawniczy Nomos.
- Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: A voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 711–727.
- Horney, K. (1978) *Nerwica a rozwój człowieka*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Houston, M. (2012). *Dyslexia: Good practice guide*. City of Edinburgh Council.
- Huang, Y., Trollor, J. N., Foley, K. R., Arnold, S. R. C. (2023). "I've spent my whole life striving to be normal": Internalized stigma and perceived impact of diagnosis in autistic adults. *Autism in Adulthood*, 5(4):423-436.
- Hulme, C., Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language, learning and cognition*. Wiley-Blackwell.
- Hunt, J. (2001). A revolutionary group with a revolutionary message. *Greater Manchester of Disabled People's Magazine: „Coalition”*, 22–30.
- Ignaciuk, M., Łockiewicz, M. (2022). Students with Dyslexia in Universities in Poland – Description of the Legal Situation and Good Practices. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, nr 40 (2/2022), s. 179–206.
- Imrie, R. (2004). Demystifying disability: A review of the International Classification of functioning disability and Health. *Sociology of Health and Illness*, 3(26), 1–19.
- Ingesson, S. G. (2007). Growing Up with Dyslexia: Interviews with Teenagers and Young Adults. *School Psychology International*, 28(5):574-591.
- Jaklewicz, H., Bogdanowicz, M., Loeb, W. (1973). Próba adaptacji metody Bon Départ do warunków polskich. *Problemy Psychoterapii Dzieci i Młodzieży*, III, 295-313.
- Jaklewicz, H. (1980). *Badania katamnesticzne nad dysleksją – dysortografią*. Instytut Medycyny Morskiej i Tropikalnej.

- Jednoróg, K., Banaszkiewicz, A., Chyl, K., Dębska, A., Łuniewska, M., Żelechowska, A., Wypych, M., Marchewka, A. (2015). fMRI reveals atypical processing of letters and speech sounds in beginning readers at family risk for dyslexia. *Conference Abstract: XII International Conference on Cognitive Neuroscience (ICON-XII)*.
- Kaczmarska, A., Curyło-Sikora, P. (2016). Problematyka stresu – przegląd koncepcji. *Hygeia Public Health*, 51(4), 317-321.
- Kalka, D., Łockiewicz, M. (2017). Happiness, Life Satisfaction, Resiliency and Social Support in Students with Dyslexia. *International Journal of Disability, Development and Education*.
- Kalmár, M. (2015). *Przyszłość Europejskiego Ruchu Dysleksji – problemy i perspektywy*. Zaprezentowano na Ogólnopolskiej Konferencji Dysleksja jako zaburzenie neurorozwojowe. Przyczyny – skutki – pomoc, Gdańsk.
- Kapp, S. K., Steward, R., Crane, L., Elliott, D., Elphick, Ch., Pellicano, E., Russell, G. (2019). ‘People should be allowed to do what they like’: Autistic adults’ views and experiences of stimming. *Autism*, 23(7), 1782–1792.
- Karłowski, M. (1996). Epizody i tożsamość. *Kultura i Społeczeństwo*, nr 4, s. 69-90.
- Kawka, M. (1999). *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*. Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Kaźmierska, K. Waniek, K. (2020). *Autobiograficzny wywiad narracyjny*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kemp, N., Parrila, R. K., Kirby, J. R. (2009). Phonological and orthographic spelling in high-functioning adult dyslexics. *Dyslexia*, 15(2), 105-128.
- Kenny, L., Hattersley, C., Pellicano, E. (2015). Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community. *Autism*, 20, 442–462.
- Kirby, J. R., Silvestri, R., Allingham, B. H., Parrila, R., La Fave, Ch. B. (2008). Learning strategies and study approaches of postsecondary students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 85–96.
- Knopik, T., Papuda-Dolińska, B., Wiejak, K., Krasowicz-Kupis, G. (2021). Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej. *Niepelnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*. Nr 42/2021, s. 53-69.
- Kochańska, M., Zawadka, J., Nowakowska, I., Plewko, J., Mięksisz, A., Haman, E. (2021). *Raport z sondażu. Specyficzne trudności w uczeniu się u studentów z perspektywy nauczycieli akademickich Uniwersytetu Warszawskiego*. Uniwersytet Warszawski.
- Kostera, M. (1998). *Opowieści o ludziach, zwyczajach i organizacjach, czyli „wykładowi”*. Wydawnictwo WSPiZ.

- Kostera, M. (2005). *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krasowicz-Kupis, G. (1997). *Język, czytanie i dysleksja*. Agencja Wydawniczo-Handlowa A. Dudek.
- Krasowicz-Kupis, G. (1999). *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9 letnich*. Wydawnictwo UMCS.
- Krasowicz-Kupis, G. (2005). Pisać litery, pisać zwierzęta, czyli o świadomości pisma u dzieci. *Psychologia Rozwojowa*, 10(1), 81-90.
- Krasowicz-Kupis, G. (2006). *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*. Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej CMPPP.
- Krasowicz-Kupis, G. (2008). *Testy czytania dla sześciolatków. Podręcznik*. Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej CMPPP.
- Krasowicz-Kupis, G. (2009). *Psychologia dysleksji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krasowicz-Kupis, G. (2011). Diagnoza dysleksji rozwojowej. W: M. B. Pecyna (red.), *Dysleksja rozwojowa: fakt i tajemnica: w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej* (s. 111–141). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu.
- Krasowicz-Kupis, G. (2020). *Nowa psychologia dysleksji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krasowicz-Kupis, G., Bogdanowicz, K. M., Wiejak, K. (2015). *Bateria Testów Czytania IBE. Podręcznik*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Krasowicz-Kupis, G., Pietras, I. (red.) (2008). *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*. OPERON.
- Krzemińska, D., Rzeźnicka-Krupa, J. (2018). Inny, inność/obcość w perspektywie doświadczeń edukacyjnych – fenomenograficzne poszukiwanie znaczeń. Niepełnosprawność. *Dyskursy pedagogiki specjalnej*, nr 32, s. 180-207.
- Kupisiewicz, M. (2014). *Słownik pedagogiki specjalnej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kvale, S. (2004). *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Tłum. S. Zabielski. Wydawnictwo TransHumana.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Tłum. A. Dziuban, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lange, R. (red.) (2023). *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców*. NASK – Państwowy Instytut Badawczy.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.
- Łockiewicz, M., Bogdanowicz, K. M., Bogdanowicz, M. (2014). Psychological resources of adults with developmental dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 47(6).

- Łockiewicz, M., Bogdanowicz, K. M. (2015). *Dysleksja u osób dorosłych*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łockiewicz, M., Jaskulska, M. (2016). Difficulties of Polish students with dyslexia in reading and spelling in English as L2. *Learning and Individual Differences*, 51, 256–264.
- Łodygowska, E. (2017). Dysleksja a problemy emocjonalne dzieci i młodzieży: przegląd badań. W: E. Łodygowska, E. Pieńkowska (red.), *Psychologia wieku rozwojowego. Norma – nietypowość – patologia* (s. 101-117). Wydawnictwo Volumina.pl.
- Łukawska, A. (1980). Sytuacje dydaktyczno-wychowawcze, W: A. Łukawska (red.), *Proces kształcenia. Analiza sytuacji dydaktycznych*, s. 7-46. Uniwersytet Jagielloński.
- MacCullagh, L., Bosanquet, A., Badcock, N. A. (2017). University students with dyslexia: A qualitative exploratory study of learning practices, challenges and strategies. *Dyslexia*, 23(1), 3–23.
- Macrae, C. N., Stangor, Ch., Hewstone, M. (1999). *Stereotypy i uprzedzenia*. Tłum. M. Majchrzak, A. i M. Kacmajor, A. Nowak. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Makarewicz, R. (1999). Nauczyciele wobec dysleksji. *Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze*, nr 2, s. 21-24.
- Malewski, M. (1998). *Teorie andragogiczne*. Wydawnictwo UW.
- Maruszewski, T. (2005). *Pamięć autobiograficzna*. GWP.
- Mayring, P. (2001). Combination and Integration of Qualitative and Quantitative Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 2(1).
- MAXQDA: Oprogramowanie do analizy jakościowej danych. <https://www.maxqda.com/pl> [dostęp 17.05.2024]
- McKendree, J., Snowling, M. J. (2011). Examination results of medical students with dyslexia. *Medical Education*, 45, 176-182.
- McLoughlin, D., Leather, C., Stringer, P. (2002). *The adult dyslexic. Interventions and Outcomes*. Whurr Publishers.
- Męczkowska, A. (2006). *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii do pokrytycznej dekonstrukcji*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Melosik, Z. (2018). Tożsamość uniwersytetu w epoce niepewności. *Nauki o wychowaniu. Studia interdyscyplinarne. Studia i rozprawy*. 1(6), 16-24.
- Michigan Developmental Disabilities Council (2016). *People First Language*. In Proposals for Michigan Developmental Disabilities Council Grants. <https://www.michigan.gov/->

/media/Project/Websites/mdhhs/Folder2/Folder12/Folder1/Folder112/5_People_1st_Language.pdf?rev=cafe3643a5674febabaf7cc8030484b3 [dostęp 16.08.2024]

Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF), Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) (2001). https://www.csioz.gov.pl/fileadmin/user_upload/Wytyczne/statystyka/icf_polish_version_568f7984213a.pdf [dostęp 19.04.2024]

Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10), Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) (1994). <https://icd.who.int/browse10/2016/en#F81.1> [dostęp: 20.06.2024]

Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-11), Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) (2019). <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#1516623224> [dostęp: 26.01.2024]

Miles, E. (1995). Can there be a single definition of dyslexia? *Dyslexia*, 1, 37–45.

Miles, M., B., Huberman, A. M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Przekł. S. Zabielski. Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Miller, D. T., Adam, M. P., Aradhya, S., Biesecker, L. G., Brothman, A. R., Carter, N. P., Church, D. M., Crolla, J. A., Eichler, E. E., Epstein, C. J., Faucett, W. A., Feuk, L., Friedman, J. M., Hamosh, A., Jackson, L., Kaminsky, E. B., Kok, K., Krantz, I. D., Kuhn, R. M., Lee, C., Ostell, J. M., Rosenberg, C., Scherer, S. W., Spinner, N. B., Stavropoulos, D. J., Tepperberg, J. H., Thorland, E. C., Vermeesch, J. R., Waggoner, D. J., Watson, M. S., Martin, C. L., Ledbetter, D. H. (2010). Consensus statement: chromosomal microarray is a first-tier clinical diagnostic test for individuals with developmental disabilities or congenital anomalies. *Am J Hum Genet*, 14; 86(5): 749–764.

Morrison, K. E., DeBrabander, K. M., Jones, D. R., Faso, D. J., Ackerman, R. A., Sasson, N. J. (2020). Outcomes of real-world social interaction for autistic adults paired with autistic compared to typically developing partners. *Autism*, 24(5), 1067–1080.

Mostowski, P. (2014). Badania korpusowe a lingwistyka migowa. W: P. Rutkowski, S. Łozińska, (red.), *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe* (s. 49-77). Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Mugnaini, D., Lassi, S., La Malfa, G., Albertini, G. (2009). Internalizing correlates of dyslexia. *World Journal of Pediatrics*, 5(4), 255–264.

Nicolson, R. I., Fawcett, A. J. (2008). *Dyslexia, Learning and the Brain*. The MIT Press.

Nieduziak, E. (2017). Utopia „nie inności” w niepełnosprawności. Na marginesie rozważań o sztuce osób niepełnosprawnych. *Utopia a edukacja*, t. 3., s. 178- 191.

- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Multilingual Matters.
- Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358-370.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2006). *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nowakowski, M. (2010). Czym jest rytuał? *Studia Redemptorystowskie*, nr 8, s. 225-243. Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.
- Nowicka, M. (2016). O użyteczności kategorii dyspozytywu w badaniach społecznych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, t. 12, nr 1, s. 170–191.
- Ochberg, R. L. (1996). Interpreting life stories. W: R. Josselson (red.), *Ethics and process in the narratives study of lives* (s. 97-113). SAGE Publications.
- Okely, J. (1992). Participatory experience and embodied knowledge. W: J. Okely, H. Callaway (red.), *Anthropology and Autobiography* (s. 1-28). Routledge.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny. Wydanie dziesiąte uzupełnione i poprawione*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Olechowska, A. (2013). Metody terapii pedagogicznej i przygotowanie specjalistów do ich stosowania, W: J. Górniewicz, E. Jaszczyszyn (red.), *Środowiskowe i językowe konteksty edukacji dziecka w rodzinie, przedszkolu i szkole* (s. 165–190). Polski Komitet Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego.
- Oliver, M. (1990). *The individual and social models of disability*. Referat wygłoszony na Joint Workshop of the Living Options Group i Research Unit of the Royal College of Physicians and the Research Unit of the Royal College of Physicians on People with Established Locomotor Disabilities in Hospitals.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. St Martin's Press.
- Olofsson, Å., Taube, K., Ahl, A. (2015). Academic achievement of university students with dyslexia. *Dyslexia*, 21(4), 338–349.
- Olson, R. K. (2011). Genetic and environmental influences on phonological abilities and reading achievement. W: S. A. Brady, D. Braze, C. A. Fowler (red.), *Explaining Individual Differences in Reading. Theory and Evidence* (s. 197-216). Psychology Press.
- Ostrowicka, H. (2015). *Przemyśleć z Michelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodości. Dyspozytyw i urządzanie*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Ostrowicka, H. (2016). Wokół problematyki „metody” w postfoucaultowskich badaniach społecznych – pomiędzy strategią transkrypcji a strategią fugi. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 12(1), 152–169.
- Ostrowicka, H. (2017). Dyskurs edukacyjny, weredykcja i pedagogie – od konstelacji związków dyskursu i edukacji do aleturgicznej analizy praktyki edukacyjnej. *Kultura, Społeczeństwo, Edukacja*, 2(12).
- Ostrowicka, H., Spychalska-Stasiak, J. (2017). Uodpowiedzialnianie akademii – formacje wiedzy i władza parametryzacji w dyskursie akademickim. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 49(1(49)), 105–132.
- Ostrowska, U. (1998). *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*. Wydawnictwo Uczelnie Akademii Techniczno-Rolniczej.
- Ostrowska, U. (2000). *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Paliokosta, P., Blandford, S. (2010). Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. *Support for Learning*, 25:179-186.
- Pawlik, S., Rzeźnicka-Krupa, J., Gierczyk, M. Hornby, G., (2023). The Voices of Autistic Adolescents on Diversity, Education and School Learning in Poland. *Education Sciences*, 13, 368.
- Pecyna, M. B. (2011). Innowacyjny trend w diagnostyce dysleksji rozwojowej. W: M. B. Pecyna (red.), *Dysleksja rozwojowa: fakt i tajemnica: w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej* (s. 204-230). Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu.
- Peltier T. K., Washburn, E. K., Heddy, B. C., Binks-Cantrell, E. (2022). What do teachers know about dyslexia? It’s complicated! *Reading and Writing*, 35(1):1-31.
- Pennington B. F., Olson R. K. (2004). Genetyka dysleksji. W: A. Grabowska, K. Rymarczyk (red.), *Dysleksja, od badań mózgu do praktyki* (s. 145-184). Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN.
- Pennington, B. F. (2009). *Diagnosing Learning Disorder. A neuropsychological Framework*. The Guilford Press.
- Pennington, B. F., Lefly, D. L. (2001). Early reading development in children at family risk for dyslexia. *Child Development*, 72(3), 816-833.
- Pennington, B. F., Olson, R. K. (2005). Genetics of Dyslexia. W: M. J. Snowling, C. Hulme (red.), *The science of reading: A handbook* (s. 453–472). Blackwell Publishing.
- Personal Narratives Group (1989). *Interpreting women’s lives: Feminist theory and personal narratives*. Bloomington: Indiana University Press.

- Phillips, N., Hardy, C. (2002). *Discourse Analysis. Investigating Processes of Social Construction*. Sage Publications.
- Pietrowska, I. (2016). Funkcjonowanie w szkole wyższej studentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 19 (1).
- Pietrowska, I. (2018). Oczekiwania studentów wobec nauczycieli akademickich – studium porównawcze. W: J. Nyckowiak, J. Leśny (red.), *Badania i Rozwój Młodych Naukowców w Polsce. Nauki humanistyczne i społeczne. Część VIII* (s. 119–124). Młodzi Naukowcy.
- Pietrowska, I. (2022). *Zasoby polskich i brytyjskich studentów ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się warunkujące ich powodzenie edukacyjne*. [niepublikowana praca doktorska]. Uniwersytet Gdański.
- Pisula, E., Płatos, M., Banasiak, A., Danielewicz, D., Gosztyła, T., Podgórska-Jachnik, D., Pyszkowska, A., Rumińska, A., Winczura, B. (2024). *Neuroróżnorodność na polskich uczelniach. Doświadczenia osób studiujących: w spektrum autyzmu, z ADHD i z dysleksją*. Wydawnictwo Impuls.
- Płatos, M., Cychowska, M., Płucienniczak, K., Pisula, E. (2023). *Uczelnia dostępna dla studentów ze spektrum autyzmu. Podręcznik dla specjalistów, nauczycieli akademickich i osób zarządzających w edukacji wyższej*. Centrum Wsparcia Dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Plummer, K. (1983). *Documents of life: An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method*. George Allen & Unwin.
- Podgórska-Jachnik, D. (2016). Studia nad niepełnosprawnością (Disability Studies) i ruch włączający w społeczeństwie jako konteksty edukacji włączającej. W: Z. Gajdzica, M. Bełza (red.), *Inkluzja edukacyjna. Idee, teorie, koncepcje, modele edukacji włączającej a wybrane aspekty praktyki edukacyjnej* (s. 15-33). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Podgórska-Jachnik, D., Tłoczkowska, D. (2009). Ruch self-adwokatów jako rozwijanie kompetencji w zakresie rzecznictwa własnego osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: D. Podgórska-Jachnik D. (red.), *Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi.
- Polskie Towarzystwo Dysleksji. <https://www.ptd.edu.pl/cotojest.html> [dostęp: 30.01.2024].
- Półtorak, M. (2007). Wiedza przyszłych pedagogów i nauczycieli o problematyce dysleksji rozwojowej. W: M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja – problem znany czy nieznan?* Wydawnictwo UMCS.
- Power, M. (1997). *The audit society: rituals of verification*. Oxford University Press.

- Price, L. A., Gerber, P. J. (2008). Adults with learning disabilities and self-disclosure in higher education and beyond. W: G. Reid, A. Fawcett, F. Manis, L. Siegel (red.), *The sage dyslexia handbook*. Sage.
- Pufund, D. (2023). *Doświadczenie szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni edukacyjnych przez osoby w spektrum autyzmu*. [niepublikowana rozprawa doktorska]. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
- Raław, M., Szawarska, D. (2018). Ukryte/niewidoczne niepełnosprawności a polityka tożsamości i etykietowania w życiu codziennym. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 3(14), 30–46.
- Rapley, T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Readings, B. (2017). *Uniwersytet w ruinie*. Przekł. S. Stecko, Narodowe Centrum Kultury.
- Reid Lyon, G., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. (2003). A Definition of dyslexia. Defining dyslexia, Comorbidity, Teachers' knowledge of Language and reading. *Annals of dyslexia*, 53, 1-14.
- Reid, G. (2018). *Dysleksja. Podręcznik praktyka*. Przeł. A. Pałynyczko-Ćwiklińska, Harmonia Universalis.
- Reid, G., Green, S. (2017). *100 i więcej pomysłów jak pomóc dziecku z dysleksją*. Wydawnictwo Harmonia.
- Reid, G., Kirk, J. (2001). *Dyslexia in Adults. Education and Employment*. John Wiley & Sons.
- Renault, V., Summers, J. A, White, G. W., Zhang, E. (2014). Evaluating the Effects of a Self-Advocacy Training Program for Undergraduates with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, nr 3(27), s. 229-244.
- Rice, M., Brooks, M. (2004). *Developmental dyslexia in adults: a research review*. NRDC.
- Robichon, F., Levrier, O., Farnarier, P., Habib, M. (2000). Developmental dyslexia: atypical cortical asymmetries and functional significance. *European Journal of Neurology*, 7(1), 35-46.
- Ronald, D. D., Eldon, M. B. (2018). *Dar dysleksji*. Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Rose, J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties*. An independent report from Sir Jim Rose to the Secretary of State for Children, Schools and Families.
- Rutkowiak, J. (2005). Ogólność myślenia o edukacji a „pulsowanie” kategorii pedagogiki. W: T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert (red.), *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 53–66.

- Ryan, R. M., Deci, E., L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2007). *Komunikacja, edukacja, społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2008). *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2019). *Spoleczne ontologie niepełnosprawności. Ciało, tożsamość, performatywność*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Saksida, A., Iannuzzi, S., Bogliotti, C., Chaix, Y., Démonet, J.-F., Bricout, L., Billard, C., Nguyen-Morel, M.-A., Le Heuzey, M.-F., Soares-Boucaud, I., George, F., Ziegler, J. C., Ramus, F. (2016). Phonological skills, visual attention span, and visual stress in developmental dyslexia. *Developmental Psychology*, 52(10), 1503–1516.
- Sawisz, A. (1989). *Szkoła a system społeczny*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Schegloff, E. A. (1982). Discourse as an interactional accomplishment: same uses of “uh huh” and other things that come between sentences. W: D. Tannen (red.), *Analyzing Discourse: Text and Talk* (s. 71-93). Georgetown University Press.
- Scheurich, J. J., McKenzie, K. B. (2014). Metodologie Foucaulta. Archeologia i genealogia. Przeł. P. Pluciński. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Tom 2 (s. 285-325). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schneider, E. (2009). Dyslexia and foreign language learning. W: G. Reid (red.), *The Routledge dyslexia companion*. Routledge.
- Schneider, E., Crombie, M. (2003). *Dyslexia and foreign language learning*. London: David Fulton.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. W: (red.), N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research Thousand Oaks*. Sage Publications.
- Sęk, H. (1991). Procesy twórczego zmagania się z krytycznymi wydarzeniami życiowymi a zdrowie psychiczne. W: H. Sęk (red.), *Twórczość i kompetencje życiowe a zdrowie psychiczne* (s. 30–41). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sette, E. R. H., Tops, W., Hakvoort, B. E., Leij, A., Maurits, N. M., Maassen, B. A. M. (2017). L1 and L2 reading skills in Dutch adolescents with a familial risk of dyslexia. *PeerJ*, 5.
- Shaywitz, S. E. (2018). *Pokonać dysleksję*. Wydawnictwo Harmonia.

- Silver, P., Bourke, A., Strehorn, K. C. (1998). Universal Instructional Design in Higher Education: An Approach for Inclusion. *Equity & Excellence in Education*, 31(2): 47-51.
- Silverman, D. (2012). *Interpretacja danych jakościowych*. Przeł. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Singer, J. (2020). In Conversation with Judie Singer..., *Autism Awareness. Australia*, opublikowano w dniu 20.03.2020. <https://www.autismawareness.com.au/aupdate/%20in-conversation-with-judy-singer> [dostęp 20.05.2024].
- <https://www.autismawareness.com.au/aupdate/%20in-conversation-with-judy-singer> [dostęp 20.05.2024].
- Sipowicz, K., Pietras, T. (2017). *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*. Wydawnictwo Continuo.
- Skałbana, B. (2011). Stan poradnictwa edukacyjnego i postulaty jego zmian. *Dyskursy Młodych Andragogów (s. 169-179)*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogóskiego.
- Skorek, E. (2016). *Terapia pedagogiczna. Zagadnienia praktyczne i propozycje zajęć*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Skovlund, H. (2019). Attention-deficit hyperactivity disorder and autism spectrum disorder diagnoses as ideal types: A reinterpretation of stigma within the context of mainstream education. *Theory and Research in Education*, 17(1), 82–99.
- Śliwerski, B. (2004). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Snowling, M., Nation, K. (1997). Phonology, language and learning to read. W: C. Hulme, M. Snowling (red.), *Dyslexia, Biology and Cognition* (s. 153-166). Whurr Publishers.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Blackwell Publishers.
- Speck, O. (2013). *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podręcznik dla celów wychowawczych i edukacyjnych*. Harmonia Universalis.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-612.
- Stasik, A., Gendźwił, A. (2019). Projektowanie badania jakościowego. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie. Tom 1* (s. 21-54). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stasinis, D. (2015). *Psychology of speech and language. Development and pathology, dyslexia and speech therapy*. Gutenberg.

- Stein, B., Hoefft, F., Richter, C. G. (2024). Stress, resilience, and emotional well-being in children and adolescents with specific learning disabilities. *Current Opinion in Behavioral Sciences*. 58, s. 1-7.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (2009). *Diagnoza psychologiczna*. Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.
- Swanson, H. L. (2008). Working memory and intelligence in children. *What develops? Journal of Educational Psychology*, 100(3), 581-602.
- Symons, J. (1971). *School Economy: A Practical Book on the Best Mode of Establishing and Teaching Schools (Social History of Education Series)*. Frank Cass Publishers.
- Szczerbiński, M. (2007). Dysleksja rozwojowa – próba definicji. W: M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja – problem znany czy nieznan?* (s. 47-70). Wydawnictwo UMCS.
- Szkudlarek, T. (1993). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szkudlarek, T. (1997). Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Sociologia Wychowania*, t. 13, s. 167-199.
- Szkudlarek, T. (2005). Ekonomia i społeczne skutki reform oświatowych. W: B. Niemierko, G. Szyling (red.), *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*. Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szpunar, M. (2010). Życie z piętnem: studia jako próba zdeprecjonowania stygmatu osoby niepełnosprawnej. *E-Mentor*, 2 (34). s. 62-69.
- Szumski, G. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Szumski, G. (2019). Koncepcja edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 14-24). Wydawnictwo FRSE.
- Szyling, G. (2015). Pytania o ocenianie w szkole wyższej. *Dyskursy Młodych Andragogów*. Uniwersytet Zielonogórski. s. 9-22.
- Taboas, A., Doepke, K., Zimmerman, C. (2022). Short report: preferences for identity-first versus person-first language in a US sample of autism stakeholders. *Autism*, 27, 565–570.
- Tarkowski, Z., Jacewicz, M. (2008). Dysleksja a marketing. W: G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras, *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym* (s. 242-250). Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON.
- Taylor, D. (2018). *Performans*. Przeł. M. Borowski, M. Sugiera. Universitas.

- Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M., Eddy, S. (2005). A Conceptual Framework of Self-Advocacy for Students with Disabilities. *Remedial and Special Education*, 1, 43–54.
- Tokarczuk, O. (2020). *Czuły narrator*. Wydawnictwo Literackie.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K., Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 33-58.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Herron, J. (2003). *Summary of Outcomes from First Grade Study with "Read, Write, and Type" and "Auditory Discrimination in Depth" Instruction and Software with At-Risk Children. FCRR Tech., <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED587689.pdf> [dostęp 02.07.2024]*
- Trzebiński, J. (2002) (red). *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tunmer, W. E. (1994). Phonological processing skills and reading remediation. W: C. Hulme, R. Joshi (red), *Reading and Spelling. Development and Disorders* (s. 33-67). NJ: Erlbaum and Associates.
- Tyszkowa, M. (1988). Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturacji i restrukturyzacji doświadczenia. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia* (s. 44-79). Wydawnictwo PWN.
- Urbaniak-Zajac, D. (2010). W nawiązaniu do wystąpień – dyskusja. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, D., Szmidt, K. J. (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki* (s. 233-253). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Usher, R. S. (1989). Locating Adult Education in the Practical. W: Bright P. B. (red.), *Theory and Practice in the Study of Adult Education. The Epistemological Debate*. Routledge.
- Vellutino, F. (2014). Foreword. W: J. G. Elliott, E. L. Grigorenko, *The Dyslexia Debate*. Cambridge University Press.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J., Snowling, M., Scalton, D. (2004). Specific reading disability (dyslexia), what have we learned in the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.
- Vislie, L. (2003). From Integration to Inclusion: Focusin Global Trends and Changes in the Western European Societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1): 17-35.
- Vogel, S. A., Adelman, P. B. (2000). Adults with Learning Disabilities 8-15 Years after College. *Learning Disabilities: A Multi-Disciplinary Journal*, 10(3), s. 165-182.

- Vouglanis, T., Driga, A. M. (2024). The use of ICT in the education of students with alexia/acquired dyslexia. *International Journal of Science and Research Archive*, 11(1), 116–123.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192–212.
- Waleczko, T. (2020). *Pokolenia studentów – o przemianach generacyjnych i charakterystyce obecnego pokolenia studentów*. Parlament Studentów Rzeczypospolitej Polskiej, Ministerstwo Edukacji i Nauki. <https://wsparciepsychologiczne.psrp.org.pl/2020/10/pokolenia-studentow-o-przemianach-generacyjnych-i-charakterystyce-obecnego-pokolenia-studentow> [dostęp 9.11.2023]
- Wang, M., Jeon, M. (2023). Assistive technology for adults on the autism spectrum: A systematic survey. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 40(10), 2433–2452.
- Watson, A. C., Larson, J. E. (2006). Personal responses to disability stigma: From self-stigma to empowerment. *Rehabilitation Education*, 20(4), 235–246.
- Wegner, D. M., Vallachar, R. R. (1977). *Implicit psychology: an introduction to social cognition*. Oxford University Press.
- Wei, X., Yu, J. W., Shattuck, P., McCracken, M., Blackorby, J. (2013). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) participation among college students with an autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(7), 1539–1546.
- Wejner-Jaworska, T. (2019). *Dysleksja z perspektywy dorosłości*. Wydawnictwo Engram.
- Wejner, T. (2007). *Sprawdzian – egzamin zewnętrzny pod koniec szkoły podstawowej*. Wydawnictwo Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej.
- Wiliński, M. (2010). Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny. W: A. I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.), *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności (s. 15-56)*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Wilmot, A., Pizzey, H., Leitão, S., Hasking, P., Boyes, M. (2022). Growing up with dyslexia: Child and parent perspectives on school struggles, self-esteem, and mental health. *Dyslexia*, 29(1):40-54.
- Winter, R. (1995). The University of Life plc: the „Industrialization” of Higher Education? W: J. Smyth, (red.), *Academic Work*, Buckingham.
- Witkowski, L. (1990). Młodość i tożsamość w cyklu życia: zarys koncepcji Erika H. Eriksona. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania*, 8(216), 121-144.
- Wocken, H. (2009). Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. W: A.D. Stein, I. Niediek, & S. Krach (red.),

Integration und Inklusion auf dem Wege ins Gemeinwesen, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 204–234.

Wodak, R. (2011). Wstęp: Badania nad dyskursem – ważne pojęcia i terminy. W: R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*. Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

Wodak, R., Krzyżanowski, M. (red.) (2011). *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*. Tłum. D. Przepiórkowska. Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

Wojciszke, B. (2002). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Wydawnictwo Scholar.

Wolf, M., Bowers, P. (1999). The “Double-Deficit Hypothesis” for the developmental dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415-438.

Wolf, M., Bowers, P.G., Biddle, K. (2000). Naming-speed Processes, Timing, and Reading: A Conceptual Review. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 387–407.

Wolf, M., Gotlieb, R. J. M., Kim, S. A., Pedroza, V., Rhinehart, L. V., Tempini, M. L. G., Sears, S. (2024). Towards a dynamic, comprehensive conceptualization of dyslexia. *Annals of Dyslexia*.

Woynarowska, A. (2010). *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Wrońska, J. (2012). Dysleksja i płeć. W: G. Krasowicz-Kupis (red.), *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*. (s. 323–342). Wydawnictwo Harmonia.

Wszeborowska-Lipińska, B. (1995). Młodzież ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 223-234.

Wszeborowska-Lipińska, B. (1997). Trzy modele rozumienia dysleksji. *Forum psychologiczne*, tom II, 1, 39-54.

Wysocka, A., Lipowska, M. (2010). Genetyczne podłoże współwystępowania ADHD i dysleksji rozwojowej. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 10(3), 189-194.

Yu, X., Ferradal, S., Dunstan, S., Carruthers, C., Sanfilippo, Zuk, J., Zöllei, L., Gagoski, B., Ou Y., Grant, P. E., Gaab, N. (2022). Patterns of Neural Functional Connectivity in Infants at Familial Risk of Developmental Dyslexia. *JAMA Network Open*. 5(10).

Zasępa, E. (red). (2020). *Doświadczenie człowieka w zdrowiu i w chorobie*. Difin.

Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145–170.

Żuchowska-Skiba, D. (2023). Person-first language or identity-first language in relation to people with disabilities in public discourse. *Social Policy*, nr 2, s. 28-34.

Zuppardo, L., Serrano, F., Pirrone, C., Rodriguez-Fuentes, A. (2023). More Than Words: Anxiety, Self-Esteem, and Behavioral Problems in Children and Adolescents With Dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, 46(2), 77-91.

Akty prawne:

Komisja ds. Wyrównywania Szans Edukacyjnych przy Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich. <https://odpowiedzialnewsparcie.pl/komisja/> [dostęp 07.02.2024]

Komunikat Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 17 sierpnia 2023 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w roku szkolnym 2023/2024 wraz z aktualizacją z 21 listopada 2023 r., https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/2024/komunikaty/20230817%20E8_24%20Komunikat%20o%20dostosowaniach%20FIN.pdf [dostęp 05.05.2024]

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. 1997 nr 78 poz. 483). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970780483/O/D19970483.pdf> [dostęp 17.07.2024]

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych z dnia 25 października 2012 r., sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz. U. 2012 r., poz. 1169). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120001169/O/D20121169.pdf> [dostęp 02.04.2024]

Rozporządzenie MEN z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20230002499/O/D20232499.pdf> [dostęp 24.04.24]

Rozporządzenie MEN z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000373/O/D20190373.pdf> [dostęp 24.04.24]

Rozporządzenie MEN z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. z 2019 r. poz.373) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000373/O/D20190373.pdf> [dostęp 20.07.24]

Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach

(wraz ze zmianami z dnia 25 lipca 2023 r.)
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20230001798/O/D20231798.pdf> [dostęp 26.03.2024]

Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 24 listopada 2023 r. w sprawie egzaminowania osób ubiegających się o uprawnienia do kierowania pojazdami, szkolenia, egzaminowania i uzyskiwania uprawnień przez egzaminatorów oraz wzorów dokumentów stosowanych w tych sprawach

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20230002659/O/D20232659.pdf> [dostęp 20.07.24]

Rozporządzeniu MEN w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli z dnia 14 września 2023 r. (Dz.U. 2023 poz. 2102).
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20230002102/O/D20232102.pdf> [dostęp 20.07.24]

Sprawozdanie za rok 2023 z egzaminu maturalnego z języka polskiego (poziom podstawowy i rozszerzony), data publikacji dokumentu: 19.09.23r.
https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informacje_o_wynikach/2023/sprawozdanie/MPOP_jezyk_polski_sprawozdanie_2023.pdf [dostęp 22.04.2024]

Sprawozdanie za rok 2023 z egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego, data publikacji dokumentu: 19.09.23r.
https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informacje_o_wynikach/2023/sprawozdanie/EO_jezyk%20polski_sprawozdanie_2023.pdf [dostęp 22.04.2024]

Uchwała Zespołu Doradczego ds. Studenckich MNiSW nr 6/2019 z dnia 29 lipca 2019 r. [dostęp 07.02.2024]

Ustawa z 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz.U. z 2016 r. poz. 1219) https://bip.brpo.gov.pl/pl/kategoria-konstytucyjna/art-32-rownosc-i-zakaz-dyskryminacji#_ftn1 [dostęp 05.05.2024]

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce.
<http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/O/D20181668.pdf> [dostęp 07.02.2024]

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425).

Spis tabel

Tabela 1. *Przegląd wybranych definicji dysleksji*

Tabela 2. *Diagnoza funkcjonalna w przypadku dysleksji*

Tabela 3. *Informacje na temat dysleksji ze stron internetowych Towarzystw Dysleksji*

Tabela 4. *Synteza modelu medycznego i społecznego w kontekście dysleksji*

Tabela 5. *Charakterystyka analizowanych dyskursów*

Tabela 6. *Charakterystyka badanych*

Tabela 7. *Przewodnik do wywiadu z listą dyspozycji*

Tabela 8. *Definicje operacyjne kodów głównych*

Tabela 9. *Słowa kluczowe dla modelu medycznego i społecznego*

Tabela 10. *Analiza kategorii „Innego” - w percepcji osób badanych*

Tabela 11. *Analiza kategorii „dobrego”*

Tabela 12. *Wykładowcy wobec osób z dysleksją – cytaty z wypowiedzi osób badanych*

Tabela 13. *Nauczyciele wobec osób z dysleksją – cytaty z wypowiedzi osób badanych*

Tabela 14. *Znaczenie dostosowań w percepcji osób badanych*

Tabela 15. *Znaczenie zajęć terapii pedagogicznej w percepcji osób badanych*

Tabela 16. *Działania rodziców (pozytywne i negatywne) oraz skutki – cytaty z wypowiedzi osób badanych*

Tabela 17. *Znaczenie dostosowań na studiach w percepcji osób badanych*

Tabela 18. *Strategie i techniki uczenia się – cytaty z wypowiedzi osób badanych*

Tabela 19. *Lista rekomendacji do pracy ze studentami z dysleksją – perspektywa osób badanych.*

Tabela 20. *Źródła wiedzy o dysleksji – cytaty z wypowiedzi osób badanych*

Spis rysunków

Rysunek 1. *Teoretyczna rama pojęciowa badań*

Rysunek 2. *Sposób kodowania w programie MAXQDA*

Rysunek 3. *Sposób zarządzania zakodowanymi fragmentami w programie MAXQDA*

Rysunek 4. *Wybrany przykład portretu dokumentu z wywiadu – badany Franciszek*

Rysunek 5. *Mapa kluczowych kategorii wokół diagnozy dysleksji*

Rysunek 6. *Analiza subkodów w kodzie głównym „definicje dysleksji” w programie MAXQDA*

Rysunek 7. *Porównanie profili wybranych osób badanych w obrębie kodu „definicje dysleksji”*

Rysunek 8. *Mapa modelu podwójnego – analiza skrajnych przypadków*

Rysunek 9. *Chmura 30 najczęściej używanych słów*

Rysunek 10. *Mapa kluczowych kategorii wokół doświadczeń edukacyjnych w dyskursie szkolnym*

Rysunek 11. *Mapa kluczowych kategorii wokół doświadczeń edukacyjnych w dyskursie akademickim*

Rysunek 12. *Mapa kluczowych kategorii wokół sposobów radzenia sobie z dysleksją*

Rysunek 13. *Obraz osoby studiującej na uczelni w percepcji osób badanych*

Rysunek 14. *Mapa kluczowych kategorii wokół dyskursu prywatnego*

Rysunek 15. *Tropy interpretacyjne wokół „dysleksji”*

Rysunek 16. *Model funkcjonowania studenta z dysleksją na uczelni wyższej w podejściu edukacji inkluzyjnej*

Streszczenie

Przedmiotem niniejszej dysertacji są biograficzne doświadczenia edukacyjne studentów i doktorantów z dysleksją, którzy studiują na uczelniach publicznych w Polsce. Zgodnie z hasłem „nic o nas bez nas”, przyjąłam za konieczne, aby w moich poszukiwaniach badawczych oddać głos studentom i doktorantom z dysleksją. Przyjęta przeze mnie metoda gromadzenia danych, czyli wywiad narracyjny, umożliwia nie tylko zbieranie materiału badawczego, ale przede wszystkim otwiera przestrzeń do dialogu poprzez „oddawanie głosu” osobom z dysleksją, zgodnie z ideą samorzecznictwa. Badania prowadzone w ramach tej pracy stanowią uzupełnienie istotnej luki w badaniach dotyczących dysleksji wśród osób studiujących na polskich uczelniach.

Niniejsza rozprawa złożona jest z trzech części, które w wymowny sposób tworzą pewną spójną sieć powiązań między sobą i zostały zatytułowane – *o dysleksji*, *z dysleksją* i *mimo dysleksji* (rozdziały 1-3). Pierwsza część, czyli teoretyczna, składa się z trzech rozdziałów i dotyczy samego fenomenu dysleksji. Omawiam w niej różne definicje dysleksji, mając na uwadze napięcie między modelem społecznym a medycznym postrzegania dysleksji, ale jednocześnie poszukuję między nimi płaszczyzny porozumienia i takich obszarów, które można uznać za wspólne. Rozdział ten kończy próba syntezy obu podejść. Drugi rozdział teoretyczny *z dysleksją* przedmiotem analiz czyni to, w jaki sposób współcześnie „mówiona” jest dysleksja, przyjmując perspektywę Michela Foucaulta odnośnie do dyskursywnego konstruowania rzeczywistości. W tej części dokonuję analizy dyskursów, które konstruują osobę z dysleksją na etapie edukacji szkolnej – w ramach dyskursów dzieciństwa, diagnostyczno-terapeutycznego i szkolnego oraz na etapie szkolnictwa wyższego, czyli analogicznie dookoła dyskursów dorastania i dorosłości, diagnostyczno-terapeutycznego oraz akademickiego. To szerokie i interdyscyplinarne ujęcie pozwala na analizę funkcjonowania osoby z dysleksją mając na uwadze poziom indywidualny, w tym aspekt psychologiczny, instytucjonalny, wynikający z ram systemowych - szkoły lub uczelni oraz społeczno-kulturowy. Foucaultowska optyka pozwala na zrekonstruowanie oraz ujawnienie praktyk dyskursywnych, w tym technik dyscyplinowania czy konstruowania tożsamości osób z dysleksją. Dodatkowo, analiza tych dyskursów nie jest wolna od napięć między modelem medycznym a społecznym. Przedmiotem analiz ostatniego rozdziału w części teoretycznej czynię rozważania dotyczące tożsamości osobistej i społecznej, wykorzystując w tym celu wypracowane przez Ervinga Goffmana kategorie napiętnowania i stygmatyzacji. Rozdział ten osadzony jest w szerszym ujęciu społeczno-kulturowym i koncentruje się wokół

funkcjonowania studentów w szkolnictwie wyższym *mimo dysleksji*. Odwołuję się w nim do modelu edukacji inkluzywnej oraz sposobów jego realizacji w środowisku akademickim, czyli modelu edukacji dla wszystkich, a także zasad uniwersalnego projektowania w edukacji, kończąc tym samym część teoretyczną rozprawy doktorskiej.

Druga część pracy odnosi się do przyjętej przeze mnie metodologii badań (rozdział 4). Z uwagi na przedstawione w niej cele i problematykę badań zostały one osadzone w paradygmacie konstruktywistyczno-interpretacyjnym, w jakościowej strategii badań. W ramach strategii badań jakościowych i podejścia biograficznego zastosowałam analizę dyskursu oraz technikę wywiadu narracyjnego jako podstawowy sposób gromadzenia materiału badawczego w postaci swobodnych wypowiedzi badanych osób. W badaniu zostały wykorzystane wywiady niestandardyzowane, ponieważ nie istniał jeden, prawidłowy scenariusz rozmowy, który obejmowałby konkretną kolejność pytań. W trakcie prowadzenia wywiadu korzystałam z wcześniej opracowanego przewodnika do wywiadu z listą pytań otwartych, które według potrzeb i możliwości pogłębiałam w trakcie rozmowy. W moich badaniach dobór próby miał charakter celowy i opierał się na dwóch kryteriach. Po pierwsze moi badani to studenci lub doktoranci z publicznych uczelni wyższych w Polsce, którzy ukończyli minimum 1 semestr studiów, a drugim kryterium doboru było deklaratywne występowanie dysleksji. W badaniu wzięły udział 23 osoby, w tym 16 kobiet i 7 mężczyzn. Zgromadzony materiał stanowił podstawę do odpowiedzi na postawione pytanie badawcze główne: Czym dla badanych jest dysleksja, jakie nadają jej znaczenia i w jaki sposób ją rozumieją w perspektywie własnych doświadczeń? oraz szczegółowe: Jakie znaczenie miała dla badanych diagnoza dysleksji? W jaki sposób badani doświadczali dysleksji na etapie edukacji szkolnej? Jakie działania wspierające badani otrzymali ze strony rodziców, nauczycieli i specjalistów na etapie edukacji szkolnej? W jaki sposób badani doświadczają dysleksji podczas studiowania? Jaką rolę pełnią nauczyciele akademicki dla studentów i doktorantów z dysleksją? Jakie potrzeby, bariery i ograniczenia badani identyfikują w szkolnictwie wyższym?

Trzecia część dysertacji, empiryczna, obejmująca dwa ostatnie rozdziały (5-6) odnosi się do analizy zebranego materiału empirycznego oraz jego interpretacji. Wyłoniłam siedem operacyjnych kodów głównych – definicje dysleksji, diagnoza dysleksji, etap edukacji szkolnej, studiowanie z dysleksją, dyskurs rodzinny, sposoby radzenia sobie i dyskurs prywatny. W ramach tych kategorii skonstruowałam cztery główne obszary problemowe, pierwszy z nich dotyczy analizy znaczeń fenomenu dysleksji mając na uwadze model medyczny i społeczny jej postrzegania. Dwa kolejne to analiza doświadczeń edukacyjnych studentów i doktorantów z dysleksją w relacji do etapu edukacyjnego, czyli obejmująca etap

edukacji szkolnej oraz etap studiowania. Czwarty obszar odnosi się do modelu edukacji włączającej oraz rozważań wokół roli samorzecznictwa oraz potrzeb i barier w edukacji z perspektywy studentów i doktorantów z dysleksją. Dokonując rekonstrukcji doświadczeń edukacyjnych wyłaniam istniejące już praktyki, które sprawiają, że „inkluzja nie jest iluzją”, ale w tej części przedstawiam także wyobrażenia na temat przyjaznego miejsca, czyli uczelni, dla studentów i doktorantów z dysleksją, bazując na wypowiedziach moich badanych. W ostatnim rozdziale dokonuję podsumowania wyników badań i odnoszę je do ukonstytuowanych w tej pracy badawczej obszarów analitycznych, w tym różnych praktyk dyskursywnych, pojęć, kategorii i relacji między nimi.

Na potrzebę dalszej eksploracji badawczej zjawiska dysleksji u studentów i w ogóle osób dorosłych, zwracają uwagę zarówno polscy jak i zagraniczni badacze. Oznacza to, że choć problem ten został zauważony, to nie jest w wystarczający sposób pogłębiony. Poniższa praca z pewnością sprawia, że dyskurs o dysleksji, obecnie systemowo unieważniany w szkolnictwie wyższym, co wynika z przeprowadzonych przeze mnie badań, staje się widoczny.

Summary

The subject of this dissertation is the biographical educational experiences of state university students and doctoral candidates with dyslexia studying in Poland. In accordance with the motto “nothing about us without us,” I deemed it necessary to give voice to university students and doctoral candidates with dyslexia in my research project. The method of data collection I used, the narrative interview, makes it possible not only to collect research material, but, above all, to open a space for dialogue by “giving voice” to dyslexic people, in line with the idea of self-advocacy. The research conducted within the framework of this work fills an important gap in research on dyslexia among people studying at Polish universities.

This dissertation is composed of three parts, which persuasively form a certain coherent network of connections with each other and are titled - *about dyslexia*, *with dyslexia*, and *despite dyslexia* (Chapters 1-3). The first part, which is theoretical, consists of three chapters and deals with the phenomenon of dyslexia itself. In it, I discuss the various definitions of dyslexia, keeping in mind the tension between the social and medical models of perceiving dyslexia, but at the same time looking for a common ground between them. The chapter concludes with an attempt to synthesize both approaches. The second theoretical chapter, with dyslexia, discusses how dyslexia is “spoken” today, following Michel Foucault’s perspective regarding the discursive construction of reality. In this section, I analyse the discourses that construct a person with dyslexia at the stage of schooling (the discourses of childhood, diagnosis and therapy, and school) and of higher education (by analogy, the discourses of adolescence and adulthood, diagnosis and therapy, and university). This broad and interdisciplinary approach makes it possible to analyse the functioning of a dyslexic person while keeping in mind the following levels: 1. individual, including the psychological aspect, 2. institutional, resulting from the systemic framework - school or university, and 3. socio-cultural. Foucauldian perspective allows to reconstruct and reveal discursive practices, including techniques for disciplining or constructing the identity of dyslexic people. In addition, the analysis of these discourses is not free of tensions between the medical and social models. In the last chapter in the theoretical part, I discuss personal and social identity, using the categories of stigma and stigmatization developed by Erving Goffman. This chapter is set in a broader socio-cultural perspective and focuses on how students function in higher education despite dyslexia. Here, I refer to the model of inclusive education and the ways in which it can be implemented in higher education, i.e. the model of education for all, as well as the principles of universal design in education. This concludes the theoretical part of the dissertation.

The second part of the work describes the research methodology I adopted (Chapter 4). In view of the objectives and issues presented in it, the research was set in the constructivist-interpretive paradigm, a qualitative research strategy. Within the framework of the qualitative research strategy and the biographical approach, I used discourse analysis and the narrative interview technique as the primary means of collecting research material in the form of the free statements of the respondents. I used non-standardized interviews because there had been no single, valid interview script that included a specific order of questions. In conducting the interview, I used a pre-designed interview guide with a list of open-ended questions, which I deepened as needed and when possible during the interview. In my research, the sampling was purposive and based on two criteria. Firstly, my respondents were university bachelor, master, or doctoral students from state universities in Poland who had completed a minimum of one semester of university education. Secondly, they declared being diagnosed with dyslexia. Twenty-three people participated in the study, including 16 women and seven men. The collected material formed the basis for answering the main research question posed: What is dyslexia for the respondents, what meanings do they give to it and how do they understand it in the perspective of their own experiences? And specific ones: What meaning did the diagnosis of dyslexia have for the respondents? How did the respondents experience dyslexia at the stage of school education? What supportive measures did the respondents receive from parents, teachers, and specialists at the stage of school education? How do the respondents experience dyslexia during their studies? What role do university teachers play for university students and doctoral candidates with dyslexia? What needs, barriers and limitations do the respondents identify in higher education? The third part of the dissertation, the empirical part, which comprises the last two chapters (5-6), focuses on the analysis of the collected empirical material and its interpretation. I identified seven operational main codes - definitions of dyslexia, diagnosis of dyslexia, stage of schooling, studying with dyslexia, family discourse, ways of coping, and private discourse. Within these categories, I constructed four main problem areas. The first area is the analysis of the meanings of the phenomenon of dyslexia while bearing in mind the medical and social model of its perception. The next two are the analysis of the educational experiences of university students with dyslexia in relation to the educational stage, that is, covering the stages of school and university education. The fourth area discusses the model of inclusive education, the role of self-advocacy and the needs and barriers to education from the perspective of university students and doctoral candidates with dyslexia. In reconstructing educational experiences, I highlight existing practices that make “inclusion not an illusion.” In this section, however, I also present ideas about a welcoming place, i.e. a

university, for university students and doctoral candidates with dyslexia, based on the statements of my respondents. In the last chapter, I summarize the research results and interpret them in relation to the analytical areas developed in this research work, including various discursive practices, concepts, categories, and relations between them. The need for further research into the phenomenon of dyslexia in higher education students and adults in general is pointed out by both Polish and foreign researchers. This means that although the problem has been noted, it is not sufficiently explored. The following work certainly makes the discourse on dyslexia, currently systemically invalidated in higher education, as evidenced by my research, visible.