

DOLNOŚLĄSKA SZKOŁA WYŻSZA

Beata Telatyńska

Możliwości i przeszkody w kształceniu zawodowym osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Uczeń z dysleksją w technikum

Rozprawa doktorska

napisana pod kierunkiem

Prof. dr hab. Marii Czerepaniak-Walczak

Wrocław 2020



Rozprawa jest częścią projektu finansowanego w ramach innowacyjnego programu badawczo-szkoleniowego Unii Europejskiej Horyzont 2020, działanie Maria Skłodowska-Curie, numer umowy grantowej 676452

SPIS TREŚCI

STRESZCZENIE	3
SUMMARY	5
WSTĘP	7
1. Edukacyjny i społeczny kontekst badań nad możliwościami i przeszkodami przygotowania do zawodu osób o specyficznych trudnościach w uczeniu się	11
1.1. Reforma szkolnictwa zawodowego w Polsce	12
1.2. Doradztwo zawodowe	30
1.3. Uwarunkowania zawodowego startu młodzieży	50
1.3.1. Czynniki generujące proces planowania przyszłości	51
1.3.2. Wybór szkoły ponadgimnazjalnej/ ponadpodstawowej w kontekście aspiracji młodych	57
2. Teoretyczne podstawy badań	69
2.1. <i>Męskie</i> zawody a kryzys męskości	69
2.2. Reprodukacja społeczna	74
2.3. Teoria kapitału kulturowego według Pierre'a Bourdieu	81
3. Edukacyjne i społeczne funkcjonowanie osób z dysleksją. Skala problemu w Polsce i Europie	94
3.1. Pojęcie dysleksji	97
3.2. Społeczne funkcjonowanie osób z dysleksją	110
3.3. Specyficzne trudności wynikające bezpośrednio ze schorzenia oraz jemu towarzyszące	114
3.4. Wiedza nauczycieli na temat dysleksji	132
4. Metodologiczne założenia badań	143
4.1. Przedmiot badań i cele badań	143
4.2. Problematyka badawcza	144
4.3. Studium przypadku jako metoda badań	145
4.4. Procedura badawcza	146
4.5. Etyka badań	161
5. Charakterystyka środowiska przeprowadzanych badań	162
5.1. Technikum w mieście powyżej 500 tys. mieszkańców	162
5.2. Charakterystyka uczniów ZSB. Struktura grupy	164
5.3. Obraz klasy jako najbliższego środowiska uczniów z dysleksją.....	169
5.4. Charakterystyka nauczycieli.....	175
5.5. Opinie poradni pedagogiczno- psychologicznych dotyczące 4 wybranych uczniów z dysleksją	176
6. Indywidualny potencjał wyrażający się w osiągnięciach szkolnych i społecznych uczniów z dysleksją	181
6.1. Osiągnięcia w nauce- możliwości i przeszkody w kształceniu w szkole zawodowej na tle dysleksji	183
6.2. Osiągnięcia społeczne, potencjał tkwiący w jednostce na tle środowiska	195
7. Wsparcie uczenia się i pozycji społecznej ze strony środowiska nauczycielskiego	204
7.1. Wiedza nauczycieli technikum na temat dysleksji	206
7.2. Wsparcie procesu uczenia i pozycji społecznej uczniów z dysleksją przez nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących	211
7.3. Wsparcie procesu uczenia i pozycji społecznej uczniów z dysleksją przez nauczycieli przedmiotów zawodowych.....	218

8. Wsparcie ze strony rodziny	228
8.1. Tezauryzowanie, reprodukcowanie kapitału kulturowego, poprzez próbę spełnienia oczekiwań rodziców	229
8.2. Trwonienie kapitału kulturowego poprzez niewykorzystanie możliwości jakie daje wykształcenie i niewykorzystanie możliwości awansu społecznego	232
8.3. Tezauryzowanie, reprodukcowanie kapitału kulturowego i utrzymanie statusu społecznego	235
8.4. Konwertowanie, wzbogacanie kapitału kulturowego poprzez wykorzystanie potencjału rodziny, szkoły i predyspozycji intelektualnych	238
ZAKOŃCZENIE	245
BIBLIOGRAFIA	251
WYKAZ TABLIC I RYSUNKÓW	279
ANEKS	281

STRESZCZENIE

MOŻLIWOŚCI I PRZESZKODY W KSZTAŁCENIU ZAWODOWYM OSÓB ZE SPECYFICZNYMI TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ. UCZEŃ Z DYSLEKSJĄ W TECHNIKUM

W pracy podjęta jest próba zbadania możliwości i przeszkód w kształceniu ucznia z dysleksją w technikum o profilu budowlanym, czyli w szkole przygotowującej do wykonywania *męskiego* zawodu. Dysleksja wciąż pozostaje nie do końca zgłębnionym zjawiskiem, budzącym wiele kontrowersji i sprzecznych reakcji w społeczeństwie oraz w edukacji. Dysfunkcja ta występuje czterokrotnie częściej u mężczyzn niż u kobiet oraz może mieć poważny wpływ na funkcjonowanie psychospołeczne w życiu dorosłym. Sięgając po metodę analizy przypadku badaczka przedstawiła sytuację edukacyjną, rodzinną i środowiskową czterech uczniów technikum budowlanego w dużym mieście.

Źródłem problemu badawczego są doświadczenia autorki jako nauczycielki języka polskiego w technikum. Punktem wyjścia badań była reforma kształcenia zawodowego z 2017 roku wraz z wcześniejszymi i późniejszymi zmianami, stan współczesnego doradztwa zawodowego oraz specyfika dysleksji. Te trzy konteksty zostały skonfrontowane z teorią reprodukcji społecznej Paula Willis'a i kapitału kulturowego Pierre'a Bourdieu. Specyfiką badanej szkoły jest jej homogeniczny charakter- większość uczniów stanowią chłopcy przygotowujący się do zawodu w branży budowlanej. Teoria reprodukcji społecznej Willis'a zakłada, że istnieje specyficzny model kulturowy wśród przyszłych robotników, na który składa się charakterystyczny styl bycia, manifestowanie braku zainteresowania kształceniem, lekceważenie reguł i szkolnych autorytetów. Teoria reprodukcji kapitału kulturowego Pierre'a Bourdieu umożliwiła odczytanie i rozumienie specyfiki doświadczeń uczniów zmagających się ze sprostaniem wymaganiom szkoły z jednej i aspiracjom rodziny z drugiej strony. Poprzez analizę mechanizmów działania szkoły jako narzędzia przemocy symbolicznej osobowego potencjału uczniów oraz kapitału kulturowego w jaki wyposaża dziecko rodzina, można zobaczyć zarówno przeszkody jak i możliwości osiągnięcia przez uczniów z dysleksją sukcesu osobistego i społecznego.

Pozornie powszechna i niwelująca różnice społeczne publiczna edukacja okazuje się narzędziem do reprodukcji kapitału kulturowego. Wyniki przeprowadzonych badań pokazały, że funkcjonowanie szkolne uczniów z dysleksją pozostaje w związku z wieloma czynnikami: przynależnością do klasy społecznej i warunkami życia ściśle z nią powiązanymi,

etyką oraz dziedzicznym kapitałem społeczno- kulturowym. Szkoła okazuje się miejscem, w którym wykorzystywane są wypracowane przez rodzinę umiejętności i wiadomości, a występujące różnice pomiędzy przedstawicielami klas akceptuje się i traktuje jako naturalne predyspozycje.

Wyniki badań, jakkolwiek nie uprawniające do uogólnień, wskazują, że dysleksja może być przeszkodą na drodze kształcenia zawodowego- z powodu trudności z czytaniem i pisaniem uczniowie mają problemy z rozumieniem instrukcji, rozwiązywaniem zadań z treścią oraz testów zawodowych. Jednak dużo większą przeszkodę stanowią problemy emocjonalne towarzyszące dysleksji, tj. obniżona samoocena, brak wiary w sukces podejmowanego działania, przekonanie o byciu gorszym od niedyslektycznych kolegów. Brak rzetelnej, profesjonalnej terapii psychologicznej, która pozwoliłaby uczniom z dysleksją odkryć ich mocne strony, a skupienie uwagi tylko na treningu poprawnego czytania i pisania skutkuje zaburzeniami psychospołecznymi i rzutuje na trudności w nawiązaniu prawidłowych relacji rówieśniczych. Utrudnia także przekroczenie ograniczeń tkwiących w kapitale kulturowym i *habitusie* domowym. Dodatkowo próba sprostania modelowi stereotypowego mężczyzny w szkole o profilu budowlanym stoi w sprzeczności z potencjałem emocjonalnym uczniów.

Analiza czterech przypadków udowodniła, że brak fachowego wsparcia ze strony nauczycieli i doradców zawodowych prowadzi do zagubienia jednostki, utrudnia rozpoznanie mocnych i słabych stron oraz nie pomaga w odkrywaniu potencjału tkwiącego w jednostce. Skuteczna pomoc uczniom z dysleksją zostanie osiągnięta dopiero wówczas, gdy poprawie ulegnie stan wiedzy nauczycieli na temat problemów ucznia oraz wzrośnie poziom ich umiejętności w korzystaniu z technik i narzędzi służących poprawie jakości funkcjonowania ucznia z dysleksją w szkole. Szkolna instytucja opierająca się na mocnych podstawach, której główną część stanowią będą profesjonalni nauczyciele, fachowi pedagodzy i doradcy zawodowi przy aktywnym udziale rodziców, ma szansę nie być narzędziem realizacji i utrwalania reprodukcji społecznej. Pozwoli również uczniom ze specyficznymi problemami w nauce odkryć ich potencjał i przy twórczym wykorzystaniu ich zasobów, realizować zaplanowaną karierę.

SUMMARY

POSSIBILITIES AND OBSTACLES IN VOCATIONAL EDUCATION OF INDIVIDUALS WITH LEARNING DISABILITIES. STUDENTS WITH DYSLEXIA IN TECHNICAL SECONDARY SCHOOL.

This thesis attempts to research both the possibilities and the obstacles that occur in the education processes of dyslexic students. This studies looks, in particular, at dyslexic students at a technical school for construction work, which is meant to prepare for a typically *male* profession. To this day, dyslexia remains a phenomenon that is not entirely explored or understood, thus being the subject of considerable controversy, causing conflicting reactions both in education and society. This particular dysfunction occurs four times more commonly among men, rather than women, and it can pose a significant burden on the psycho-social functioning of students in adult life. Through case study analysis, the researcher explores the educational, domestic and environmental circumstances of four students attending a target school in a big city.

The author's experiences as a Polish teacher in a technical school provide the basis for the research problem. The starting point of the research was the vocational training reform of 2017 along with previous and further changes, the state of modern career guidance, as well as the specificity of dyslexia. Those three contexts were then confronted with Paul Willis' theory of social reproduction (1977), as well as Pierre Bourdieu's concept of cultural capital (1973). The specificity of the target school is its homogeneous nature - the majority of its student body consists of boys preparing to work in the field of construction. Willis' theory of social reproduction assumes that a specific cultural model exists among future laborers, with distinctive behavior, manifestation of a lack of interest in education, as well as a disregard for rules and school authority, all adding up to it. Pierre Bourdieu's theory of reproduction of cultural capital enables us to pinpoint and understand the many different specificities that one may find among the experiences of students struggling to meet both the requirements of their school and the aspirations of their family. After analysing the mechanisms of school acting as a tool for symbolic violence against the personal potential of students, as well as the cultural capital that a child is equipped with by its family, both the obstacles and possibilities for dyslexic students to succeed personally and socially, become visible.

Seemingly universal and deterrent to social divisions, public education turns out to be a tool used to reproduce cultural capital. Studies revealed that the way a dyslexic student functions in a school environment is dependant on many factors: belonging to a social class and the living conditions directly associated with it, ethics and inherited social-cultural capital. The school becomes a place where the skills and knowledge developed by the family are utilized, and the existing divisions between members of different classes are accepted and treated as natural predispositions.

The results of this research, despite the fact that they give no right to generalize, show that dyslexia can be an obstacle in vocational training. Having difficulties with reading and writing, students struggle to understand instructions, as well as content-based tasks and vocational tests. However, a much bigger issue is presented by emotional distress associated with dyslexia, i.e. lowered self-esteem, lack of faith in the success of performed actions, and the feeling of inferiority when compared to their non-dyslexic colleagues. The lack of reliable, professional psychological therapy, that would enable dyslexic students to discover their strong suits, and the sole focus on reading and writing instruction, results in psycho-social disorders, as well as difficulties in establishing healthy relations among peers. It also impedes the crossing of restrictions existing in the cultural capital and the *habitus* of home. Additionally, the attempt to meet the model of a stereotypical *real man* in a school focused on construction stands in direct opposition to the students' emotional potential.

The analysis of four cases showed that the lack of professional support from teachers and career guidance counselors causes individuals to feel lost, making it difficult to recognize their strong and weak suits, as well as being unhelpful in the discovery of potential laying within said individual. Dyslexic students will receive sufficient help only if their teachers broaden and expand their knowledgable about the the challenges that students face and if they are able to teach them different tools and techniques devised to raise dyslexic students' quality of school-life,. The institution of school, based on strong foundations, with its majority consisting of professional teachers, and competent guidance counselors, combined with parents actively involving themselves in it, has a chance of becoming something else than a tool for the realization and perpetuation of social reproduction. It also lets students with specific learning difficulties discover their potential and, through creative usage of their resources, realize a planned career.

WSTĘP

We współczesnym świecie umiejętność czytania i pisania to podstawowa sprawność, będąca kluczem do poszerzania wiedzy i funkcjonowania w społeczeństwie. Opinii społecznej trudno zrozumieć, że *normalny*, inteligentny i wykształcony człowiek ma problemy z tworzeniem oraz czytaniem tekstu. Dla ludzi ze specyficznymi problemami w czytaniu i pisaniu ich zaburzenie stanowi poważne wyzwanie zarówno w życiu codziennym jak i w szkole, czy w pracy zawodowej. W szkole, na podstawie umiejętności pisania ocenia się poziom wiedzy ucznia. Koledzy z klasy dość szybko orientują się, kto ma problemy w nauce, co przekłada się na jakość społecznego funkcjonowania jednostki w grupie. Procedury rekrutacyjne na intratne stanowiska dość często obejmują rozwiązywanie różnych testów. Wykonywanie wielu zawodów wymaga biegłości w pisaniu. Podpisywanie umów w bankach i innych dokumentów prawnych w XXI wieku to codzienność wymagająca sprawnego czytania.

Mimo rozwoju technologii i różnych form komunikacji pismo i umiejętność jego odszyfrowania wciąż stanowi podstawową umiejętność zapewniającą sprawne funkcjonowanie w życiu codziennym. Tym trudniej zrozumieć, że w XXI wieku są ludzie, którzy mogą mieć problem z tak elementarnymi umiejętnościami, u podstaw których jest przypadłość nazwana dysleksją. A jednak sprawni intelektualnie, często wybitnie uzdolnieni lub przedsiębiorczy ludzie, zazwyczaj mężczyźni, w szkole karceni są za lenistwo, zagrożeni powtarzaniem klasy. Niektórzy potrafią w wypracowany przez lata sposób unikać sytuacji wymagających od nich napisania lub przeczytania publicznie tekstu. W społeczeństwie pokutuje przekonanie, że dysleksja rozwojowa jest wynikiem lenistwa, a ze schorzenia można *wyrośnąć*. Osoby publiczne ze świata polityki lub show-biznesu piętnowane są w mediach za każde potknięcie, w tym błędy ortograficzne i nieznaną literaturę. Dorosłe osoby z dysleksją doświadczają niezrozumienia ich trudności w czytaniu i poprawnym pisaniu. Często unikając sytuacji, w których wykonuje się czynności pisania lub czytania, decydują się nawet na podjęcie pracy o niższym prestiżu, ale niewymagających ciągłego podnoszenia kwalifikacji i dużego nakładu uczenia się. To właśnie tej grupie ludzi najtrudniej jest znaleźć przestrzeń, w której będą akceptowani.¹

¹ E. Domagała- Zyśk, *Dorosłe osoby z trudnościami w czytaniu i pisaniu a idea kształcenia ustawicznego*. [w:] B. Wołosiuk, M. Nowak (red.), *Kształcenie zawodowe i ustawiczne a potrzeba rynku*. PSWJPII. Biała Podlaska 2012, s. 87

Transformacja społeczno- gospodarcza lat 80. i 90. minionego stulecia zmieniła punkt widzenia na pracę i naukę. Wyższe wykształcenie nabrało znaczenia, karierę można było zrobić bez względu na *poprawne* społecznie pochodzenie. Samorealizacja i dążenie do sukcesu życiowego- w tym zawodowego- stały się wręcz obligatoryjne. Bardziej niż kiedykolwiek zaczęto dostrzegać zjawisko *wyścigu szczurów* wśród dzieci- zdobywanie dobrych ocen nie było poparte chęcią zdobycia wiedzy, lecz wymierną korzyścią jaką jest zdobycie punktów do dobrej szkoły. Radość płynąca z poznawania czegoś nowego została przyćmiona kształceniem techniki *trafiania* w klucz i zdobywania punktów w testach. Rodzice zaczęli rezygnować ze szkół rejonowych na rzecz prywatnych lub państwowych lokujących się na szczycie *rankingów*. W swoistym *wyścigu* biorą również udział szkoły- mniej lub bardziej ostentacyjnie próbują *pozbyć się* psujących statystyki uczniów, w tym również tych ze specyficznymi problemami w nauce. Wymagania intelektualne wobec dzieci zaczęły rosnać- nie wystarczy być dobrym, trzeba być najlepszym we wszystkich dziedzinach. W takim środowisku dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu od samego początku nie pasują do grupy: zaniżają średnią oraz spowalniają tempo pracy na lekcji, ponieważ nauczyciel musi im tłumaczyć i pomagać. Specyficzne trudności w uczeniu się budzą niepokój rodziców, którzy mają świadomość, że od wyników testów i egzaminów zależy przyszłość ich dzieci. Zaniepokojeni są również rodzice uczniów zdolnych, więc wywierają naciski na nauczycieli i dyrekcję szkoły, by usunąć z klasy uczniów z problemami. Na ogół, punkty zdobyte przez dzieci z dysleksją rozwojową nie gwarantują miejsca w dobrym liceum lub na prestiżowej uczelni, lecz w nierenomowanym technikum i na kierunku *bez przyszłości*. Ponadto badania przeprowadzone m.in. w Wielkiej Brytanii, Norwegii, Holandii i Szwecji dowodzą, że dorośli z dysleksją często nie osiągają wykształcenia adekwatnego do ich ilorazu inteligencji i statusu socjoekonomicznego.² Z drugiej strony są wyniki badań obrazujące, że młodzi ludzie z dysleksją, którym udało się osiągnąć sukcesy w nauce charakteryzują się specyficzną konfiguracją cech osobowości. Wyróżniają się oni większą potrzebą osiągnięć, dominacji, autonomii, niekonwencjonalnością i pewnością siebie, a także wyższą odpornością psychiczną i dojrzałością emocjonalną, aktywnością i optymizmem, lepszą umiejętnością znoszenia porażek oraz wyższym poziomem umiejętności społecznych.³ Wynika zatem, iż wśród ludzi dotkniętych specyficznymi problemami w czytaniu i pisaniu występują jednostki potrafiące wykorzystać swoją słabość jako atut. I zgodnie z teorią samorealizacji Abrahama Masłowa,

² Ibidem, s. 93

³ B. Wszeborowska-Lipińska, Młodzież ze *specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu*, „Psychologia Wychowawcza” 1995 nr 3, s. 228

nie powinno mieć na to wpływu środowisko, gdyż *wielkomiejskość* i *wiejskość* nie grają roli w procesie samorealizacji.⁴

Dysleksja wciąż pozostaje *terra incognita* w polskiej szkole i rodzinie. Liczne teorie, dotyczące etiologii dysleksji, definicje i ich modyfikacje świadczą, że problem ten wciąż nie jest dokładnie zgłębniony. Pomimo że zjawisko zostało rozpoznane w Polsce w okresie międzywojennym, szkolnictwo wciąż nie jest gotowe do pracy z uczniem ze szczególnymi potrzebami. Uczeń z dysleksją nie jest niepełnosprawny, ma jednak ograniczenia, które utrudniają mu wejście w dorosłe życie z zaspokojonymi potrzebami samoakceptacji, zrozumienia otoczenia i spełnienia zawodowego. W XXI wieku prędeej docenimy starania ludzi z niepełnosprawnością fizyczną, będziemy chwalić ich za wysiłek włożony w wykonywanie zadań niż zaakceptujemy zdrowego fizycznie, w normie intelektualnej człowieka z trudnościami w czytaniu i pisaniu.

Zrozumienie potrzeb uczniów z dysleksją, a także ich funkcjonowania w środowisku będzie miało wpływ na ich poczucie własnej wartości i przyszłe funkcjonowanie w społeczeństwie. Nie każda osoba z dysleksją jest *w czepku urodzona*, jak pisze o sobie Katarzyna Bogdanowicz,⁵ czyli jest nie tylko w porę zdiagnozowana, ale od samego początku może liczyć na wsparcie zaangażowanych rodziców. Wcześniej podjęta terapia może zminimalizować symptomy dysleksji, sprawić, że już na średnim etapie kształcenia uczeń w niczym nie będzie różnił się od rówieśników. W procesie udzielania pomocy należy pamiętać, że dysleksja nie jest niepełnosprawnością, lecz schorzeniem lub cechą człowieka. Działania rodziców i nauczycieli powinny mieć na celu wyrównywanie szans i wspieranie ucznia w tych zakresach, w których potrzebuje on wsparcia. Przesadne łagodzenie wymagań może przynieść wiele szkody poprzez ograniczenie osobom z dysleksją dostępu do wiedzy, uniemożliwienie kontynuowania nauki na wyższych szczeblach oraz skazanie na ostracyzm ze strony rówieśników. To z kolei koliduje z naturalną dla człowieka w każdym wieku potrzebą akceptacji ze strony tych ostatnich. Moderowanie sytuacji, w których sprawni uczniowie będą mieli okazję udzielić pomocy koledze z trudnościami w czytaniu i pisaniu, udostępniając notatki lub powtarzając polecenia (zarówno bez poczucia krzywdy, że ktoś jest traktowany *lepiej*, jak i wyższości nad nim) należy do obowiązków nauczyciela, jest jednak dla niego dużym wyzwaniem. Bywa on często rozdarty pomiędzy chęcią udzielenia pomocy uczniom z

⁴ A. Zbonikowski, *Wybrane społeczno-demograficzne i osobowościowe uwarunkowania samorealizacji młodzieży akademickiej*, „Pedagogika Rodziny” 2011, nr 1(2), s. 148

⁵ K. M. Bogdanowicz, *W czepku urodzona, czyli portret szczęśliwego dyslektyka*. [w:] M. Bogdanowicz (red.), *Portrety nie tylko znanych osób z dysleksją*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2008, s. 261–269

dostosowaniami i poświęceniem im większej ilości czasu a koniecznością realizowania podstawy programowej narzuconej przez ministerstwo oraz presją społeczną, by osiągnąć jak najwyższe wyniki w testach zewnętrznych.

W szkole ponadgimnazjalnej niezwykle trudno jest zdiagnozować dysleksję, odróżnić ją od zaniedbań edukacyjnych i środowiskowych. Uczniowie w badanej przeze mnie szkole pochodzą z różnych grup środowiskowych, mają odmienne doświadczenia życiowe i różnorodny status społeczny. Przez technikum budowlane przewijają się zarówno dzieci bogatych przedsiębiorców budowlanych, właścicieli firm o zasięgu międzynarodowym, jak i dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, mające problemy z prawem, przebywające w domach dziecka lub zmuszone przez niewydolnych wychowawczo rodziców do samodzielnego utrzymywania się z dorywczej pracy.

Poprzez analizę sytuacji szkolnej czterech uczniów technikum budowlanego chcę poznać szkołę zawodową jako miejsce, w którym krzyżują się różnorodne przeciwności i utrudnienia dla osób z dysleksją w drodze do dojrzałości i wejścia na rynek pracy. Zamierzam także zbadać potencjał, jaki tkwi w uczniach dotkniętych dysleksją. Źródłem moich zainteresowań jest reforma edukacji zawodowej, która weszła w życie 1 września 2017 roku.

Rozprawę podzieliłam na trzy części: na pierwszą składa się przedstawienie kontekstu edukacyjnego, społecznego (rozdział 1) oraz perspektywy teoretycznej (rozdział 2), następnie przedstawiam specyfikę dysleksji (rozdział 3), w drugiej znajduje się konceptualizacja i procedura badawcza oraz opis środowiska (rozdział 4 i 5), natomiast trzecia część zawiera przedstawienie i dyskusję wyników badań (rozdziały 6 – 8). W zakończeniu pracy podsumowuję badania prezentując wnioski do jakich mnie doprowadziły. Rozprawę kończy Aneks zawierający zestaw terminów wykorzystanych w pracy oraz rezultaty przeprowadzonych badań: wyniki badań socjometrycznych, sondażowych, transkrypcje wywiadów swobodnych i grupowych.

Praca powstała dzięki wsparciu projektu *European Doctorate in Teacher Education* finansowanego (EDiTE) w ramach innowacyjnego programu badawczo-szkoleniowego Unii Europejskiej Horyzont 2020. W przeciągu czterech lat (październik 2015- wrzesień 2019) odbył się szereg spotkań, warsztatów i konferencji międzynarodowych (m.in. w Eötvös Loránd University w Budapeszcie, Universidade de Lisboa w Lizbonie, Masaryk University w Brnie oraz Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu) z udziałem przedstawicieli Uniwersytetu NAFOL w Trondheim oraz nauczycieli z 11 krajów (z Bhutanu, Czech, Ekwadoru, Niemiec, Grecji, Węgier, Nepalu, Polski, Serbii, Syrii i USA), które w znaczącym stopniu wpłynęły na podniesienie moich kompetencji jako nauczyciela i badacza.

1. EDUKACYJNY I SPOŁECZNY KONTEKST BADAŃ NAD MOŻLIWOŚCIAMI I PRZESZKODAMI PRZYGOTOWANIA DO ZAWODU OSÓB O SPECYFICZNYCH TRUDNOŚCIACH W UCZENIU SIĘ

W badaniu przeszkód i możliwości w uczeniu się młodzieży z dysleksją kluczowe są konteksty edukacyjne i społeczne. W celu uwidocznienia współczesnych warunków uczenia się zawodu osób z trudnościami w czytaniu i pisaniu omawiam drogi kształcenia zawodowego w poszczególnych okresach historycznych po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku. Istotna jest również ewolucja znaczenia doradztwa zawodowego jako integralnej części edukacji zawodowej. Uwagę zwraca fakt, że nie przywiązywano wagi do trudności w uczeniu się. W pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości priorytetem było objęcie obowiązkową edukacją jak największej liczby dzieci, natomiast po 1945 roku przygotowanie ich do wykonywania zawodów adekwatnych do potrzeb odbudowującego się państwa. Współcześnie szkolnictwo zawodowe straciło na popularności na rzecz kształcenia ogólnokształcącego. W efekcie uczniami technikum stają się młodzi ludzie o niskim potencjale intelektualnym, niezainteresowani pracą w zawodzie. Kolejne reformy mające poprawić sytuację kształcenia zawodowego proponowane od 1999 r. do dzisiaj nie przyniosły oczekiwanych zmian. Szansą na poprawę stanu edukacji zawodowej może być duży nacisk na poradnictwo zawodowe obejmujące swoimi działaniami dzieci i młodzież już od najwcześniejszych etapów edukacji.

Na społeczny kontekst badań składają się przemiany na rynku pracy, zmiany wymagań profesjonalnych, rola rodziców w planowaniu kariery życiowej, a także stopniowe odrzucanie przez młodych od lat 90. XX wieku dawnych etosów pracy. Kapitalistyczne pojęcie sukcesu przesunęło zyski materialne na pierwsze miejsce w świecie wartości nowego społeczeństwa po 1989 roku, natomiast praca fizyczna zaczęła być postrzegana jako mniej atrakcyjna i niegwarantująca wygodnego, konsumpcyjnego życia.

W pierwszej kolejności przedstawiam w porządku chronologicznych przebieg reform edukacyjnych po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju sieci szkół kształcących w zawodzie. Następnie przybliżam wpływ przemian rynku pracy i środowiska rodzinnego na tworzenie planów zawodowych oraz zmiany w postrzeganiu pracy jako wartości wśród młodych.

1.1. REFORMA SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO W POLSCE

Pierwsza poważna reforma szkolnictwa w Polsce w wieku XX miała miejsce po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku, kiedy na ziemiach polskich funkcjonowały różne systemy szkolne wymagające ujednoczenia. Druga przypadła na okres po II wojnie światowej, zaś trzecia po transformacji ustrojowej w 1989 roku – w III Rzeczypospolitej.

Jednym z pierwszych aktów prawnych istotnych dla szkolnictwa II Rzeczypospolitej był dekret z 1919 roku o obowiązku kształcenia w zakresie szkoły powszechnej. Ze względu na realizowany program nauczania funkcjonowały trzy stopnie szkół powszechnych: szkoła stopnia I (czteroklasowa) realizowała w ciągu siedmiu lat program obejmujący elementarny zakres wykształcenia ogólnego (pierwszy szczebel), szkoła stopnia II (sześcioklasowa) realizowała w tym samym okresie program, którego celem było rozszerzenie i pogłębienie wiadomości nabytych na szczeblu pierwszym, a szkoły powszechne stopnia III (siedmioklasowe) realizowały pełny program nauczania i dodatkowo miały przygotowywać młodzież do życia gospodarczego.⁶ Ujednoczenie systemu szkolnego wprowadzono *Ustawą o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 roku* (jej twórcą był minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Janusz Jędrzejewicz) obejmującą całokształt spraw oświatowych na wszystkich szczeblach kształcenia. Nałożono siedmioletni obowiązek szkolny i dokończanie się do 18 roku życia. Ostatnia siódma klasa przeznaczona była dla dzieci, które już nie zamierzały się dalej kształcić. Po ukończeniu klasy szóstej szkoły powszechnej młody człowiek miał do wyboru gimnazjum ogólnokształcące lub zawodowe. Każde z nich zapewniało prawo do tzw. małej matury i uzyskania wykształcenia średniego. Jednak *Ustawa* nie rozwiązała problemu nierównego dostępu do szkół i w naturalny sposób prowadziła do selekcji młodzieży już na starcie kariery edukacyjnej, ponieważ dopuściła istnienie czteroklasowych szkół, w których program rozłożony został na siedem lat nauki. Absolwenci takich szkół, najczęściej wiejskich, nie mieli szans na dalsze kształcenie- podstawą szkoły średniej (gimnazjum i liceum) był program sześciu klas szkoły powszechnej. Ponadto nauka w gimnazjach była stosunkowo droga, więc placówki te stały się szkołami elitarnymi. Dostępniejsze dla większości młodzieży były różnorodne szkoły zawodowe, najczęściej trzy- czteroletnie, prowadzone przez osoby prywatne, cechy rzemieślnicze i organizacje społeczne. *Ustawa* uporządkowała także program

⁶ *Rocznik Polityczny i Gospodarczy*, Polska Agencja Telegraficzna, Warszawa 1939, s. 453

kształcenia zawodowego jak piszą Kalina Bartnicka i Irena Szybiak w *Zarysie historii wychowania*:

rozwiązała kwestię szkolnictwa średniego zawodowego opierając je na gimnazjum i wprowadzając licea zawodowe- w tym pedagogiczne- kończące się egzaminem maturalnym. Umożliwiło to absolwentom podejmowanie studiów wyższych. Było to zgodne z potrzebami państwowymi i społecznymi; podniosło społeczną rangę wykształcenia zawodowego. Przepisy Ustawy dotyczące szkolnictwa zawodowego należały do najlepszych w Europie i świecie⁷.

Celem liceów zawodowych było pogłębienie wiedzy teoretycznej i przygotowanie do studiów wyższych technicznych lub handlowych. Dawały one możliwość podjęcia studiów uniwersyteckich w tych samych dziedzinach wiedzy, a po zdaniu egzaminów uzupełniających, studiów na innych kierunkach. Pod koniec lat 30. kształceniem wykwalifikowanych robotników zajmowały się także zakłady przemysłowe, tworząc szkoły przyzakładowe lub wydzielone warsztaty do nauki zawodu. W roku szkolnym 1935/36 opracowano podręczniki i programy nauczania zawodów m.in. dla szkół: mechanicznych, elektrycznych, telekomunikacyjnych, architektonicznych (budowlanych), handlowych, administracyjnych i szkół rolniczych.⁸

Złe dofinansowanie szkół, zwłaszcza wiejskich, następnie kryzys ekonomiczny w drugim dziesięcioleciu okresu międzywojennego sprawiły, że państwu, pomimo zwiększenia realizacji obowiązku szkolnego do 95% w roku 1928, nie udało się uzyskać pełnej realizacji obowiązku szkolnego i zlikwidować analfabetyzm. Szkolnictwo średnie zachowało charakter elitarny. W roku szkolnym 1936/37 20% dzieci nie uczęszczało do szkoły. W środowiskach chłopskich nawet małe dzieci były wykorzystywane do pracy fizycznej, były niedożywione, w rodzinach robotniczych nieletni bywali jedynymi żywicielami rodziny, a ich znaczny odsetek nie kończył obowiązkowego kształcenia w szkole powszechnej. Wzrastały natomiast świadomość pedagogiczna rodziców oraz znaczenie kształcenia jako ścieżki awansu społecznego. W roku szkolnym 1938/39 udało się podnieść wykonywanie obowiązku szkolnego do 90,6%.⁹

⁷ J. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 201

⁸ A. Chłoiń- Domińczak i in. *Edukacja zawodowa w Polsce* [w:] A. Wojciuk (red.), *Raport o stanie edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 171

⁹ J. Bartnicka, I. Szybiak, op. cit., s. 202-203

Jesienią 1939 roku polska edukacja rozpoczęła działalność podziemną w dwóch formach: tajnego nauczania w jawnie działających szkołach powszechnych i zawodowych lub na prywatnych kursach zawodowych oraz tajnych kompletach w mieszkaniach prywatnych. W rezultacie naukę szkolną pobierało około miliona uczniów szkoły powszechnej, 90 tysięcy w szkole średniej ogólnokształcącej, 10 tysięcy w szkołach zawodowych i 7 tysięcy w podziemnych szkołach wyższych.¹⁰ Podziemna działalność edukacyjna ochroniła tysiące młodzieży przed planowaną przez okupanta demoralizacją.

Po II wojnie światowej polska edukacja stanęła przed wyzwaniem odbudowy całego systemu oświaty. Od maja 1945 r. do lutego 1947 r. liczba średnich szkół ogólnokształcących wzrosła o 133 proc. W tym samym czasie liczba szkół zawodowych wzrosła o 375 proc.¹¹ Tak znaczny przyrost był w dużej mierze spowodowany odbudowywaniem i otwieraniem szkół działających już przed wojną. Był efektem realizacji założenia władz komunistycznych, że jedną z podstawowych powojennych dróg zmiany struktury społecznej w Polsce powinna stanowić rozbudowa systemu edukacji.

W 1948 roku wprowadzono reformę oświaty. Powołano wówczas 11-letnią szkołę ogólnokształcącą, z 7-letnią szkołą podstawową i 4-letnim liceum ogólnokształcącym, bądź 4-letnią maturalną szkołą zawodową. Szkolnictwo zawodowe, dotąd kierowane przez osobny resort, podporządkowano Ministerstwu Oświaty, by szerzej udostępnić szkołę średnią młodzieży wiejskiej i robotniczej. Powstało 2830 szkół zawodowych, w których uczyło się ponad 286 tys. uczniów, co stanowiło ok. 55% absolwentów szkół podstawowych. Ponad połowa uczniów kształciła się w szkołach zasadniczych.¹² Ideą, która kierowała reformą, była chęć stworzenia wykształcenia i wychowania robotniczo-chłopskiej inteligencji, która miała być podporą władzy ludowej. W tym okresie w szkołach silna była *ofensywa ideologiczna* i narzucanie oświacie wzorów radzieckich. W zależności od społecznego usytuowania rodziny i jej zamożności wypełniana była rola wychowawcza rodziny. Dodatkowym problemem stała się niska sprawność szkoły podstawowej, w której co trzeci uczeń, głównie ze wsi, z powodu niepowodzeń edukacyjnych przerywał naukę przed ukończeniem 7 klasy. Po 1945 roku państwo rozbudowały instytucje służące pomocy rodzinom, jak żłobki, przedszkola, świetlice itp. Wszystkie te działania obudowane były ideologią komunistyczną, a towarzyszyła im akcja

¹⁰ Ibidem s. 203-204

¹¹ S. Barański, *Szkolnictwo zawodowe w okresie stalinowskim: "produkcja kadr" czy instytucja awansu społecznego?* „Przegląd Historyczny”, 2011, nr 102/2, s. 222

¹² M. Mazik-Gorzelańczyk, *Kształcenie zawodowe w Polsce w perspektywie zmian i potrzeb gospodarki*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Warszawa 2016, s. 7

uprzemysłowienia kraju, kolektywizacja rolnictwa, migracja młodzieży wiejskiej do miast oraz zrywanie tradycyjnych więzi.¹³ W atmosferze odbudowy kraju po zgliszczach wojennych propagowano wzorzec robotnika- *przodownika pracy, racjonalizatora*. Znaczącym wydarzeniem w historii szkolnictwa zawodowego w Polsce było utworzenie w 1949 roku Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego (CUSZ), który stał się odpowiedzialny za nauczanie i przysposobienie zawodowe oraz kontrolował szkoły i kursy zawodowe. Głównym obowiązkiem nowego urzędu było *przygotowanie dla podstawowych gałęzi gospodarki narodowej kadr niezbędnych do wykonania zadań określonych przez narodowe plany gospodarcze i zabezpieczenie prawidłowego podziału tych kadr pomiędzy poszczególne gałęzie gospodarki narodowej*.¹⁴

Kolejne regulacje w zakresie szkół zawodowych wprowadzono w 1951 roku uchwałą Prezydium Rządu z 23 czerwca w sprawie ustroju szkolnictwa zawodowego, za sprawą której zmodernizowano przedwojenny system kształcenia. Zgodnie z przepisami tej uchwały szkolnictwo zawodowe opierało się na czterech typach szkół: rocznych szkołach przysposobienia zawodowego dla młodzieży 16–19-letniej, o czasie nauki od 4. do 11. miesięcy, z egzaminem na tytuł kwalifikacyjny w określonym zawodzie; 2-letnich zasadniczych szkołach zawodowych, na bazie klasy siódmej, z egzaminem na stopień kwalifikacyjny w określonym zawodzie; 3- i 4-letnich technikach zawodowych (ewentualnie 5-letnich) na bazie klasy siódmej. Ich absolwenci otrzymywali tytuł technika odpowiedniej specjalności i prawo wstępu na wyższe uczelnie. Czwartym typem szkoły zawodowej były szkoły majstrów, przeznaczone dla wykwalifikowanych robotników z doświadczeniem zawodowym w celu ich dokszałcenia.¹⁵ Propagandowe filmy, plakaty oraz przeprowadzane w szkołach podstawowych pogadanki miały skutecznie przekonać młodzież, szczególnie wiejską, do wyboru szkół zawodowych jako przepustki do atrakcyjnej, służącej odbudowie kraju, pracy w mieście. Młodzież stała się elementem strategicznym planu gospodarczego- absolwenci szkół zawodowych traktowani byli nie tyle nawet jako siła robocza, co jako środki produkcji, a naukę zawodu utożsamiano z procesem produkcji i dystrybucji niezbędnego dla gospodarki materiału.¹⁶ Na podstawie informacji o potrzebach gospodarki planowano *produkcję* absolwentów w ramach poszczególnych kierunków i specjalizacji. Nacisk na konieczność

¹³ K. Bartnicka, I. Szybiak, op. cit., s. 198

¹⁴ S. Mauersberg, M. Walczak, *Oświata polska 1944–1956*. cz. II. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 2000, s. 12.

¹⁵ *Uchwała Prezydium Rządu z dnia 23 czerwca 1951 roku w sprawie ustroju szkolnictwa zawodowego* (M.P., nr A-59, poz. 776).

¹⁶ S. Barański, op. cit., s. 226

wykonania planu był tak silny, że przyjmowano uczniów coraz słabszych, nie legitymujących się świadectwem ukończenia siedmioklasowej szkoły podstawowej.¹⁷ Dodatkowym elementem mającym nakłonić do kształcenia w szkołach zawodowych były stypendia oraz internaty, dzięki którym szansę na awans społeczny mogła wykorzystać przede wszystkim młodzież wiejska.

W 1956 r. na fali krytyki szkół zawodowych i niskiego poziomu nauczania oraz nieprzygotowania absolwentów do wykonywania zawodu mocą ustawy z dnia 10 września zlikwidowano Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego, a jego dotychczasowe obowiązki przekazano w ręce ministra oświaty.¹⁸ Mimo faworyzowania robotników przez władze prawdziwa ścieżka awansu społecznego nie prowadziła przez zasadnicze szkoły zawodowe, ale średnie i studia wyższe, a szkoła zawodowa była traktowana jako placówka, przeznaczona dla mniej zdolnej młodzieży. Najpewniejszą drogą nobilitacji była jednak przynależność do PZPR.

Na przełomie 1959 i 1960 roku 77% absolwentów szkół podstawowych kształciło się dalej w różnych typach szkół. Szczególnie doniosłe znaczenie miała rozbudowa szkolnictwa zawodowego, kształcącego kadrę budowniczych socjalistycznej gospodarki. Sukcesem dla komunistycznej władzy była także rosnąca liczba dzieci robotników i chłopów w szkole średniej zawodowej – 63% ogółu uczniów.¹⁹ Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej, uchwalona przez sejm 15 lipca 1961 roku wydłużyła naukę w szkole podstawowej do 8 lat, w liceach nauka miała trwać 4 lata, w technikach i liceach zawodowych zależnie od specjalności: 5 i 4 lata. Absolwenci szkół podstawowych mogli kształcić się w dwu i trzyletnich zasadniczych szkołach zawodowych i szkołach przysposobienia rolniczego. Absolwenci zasadniczych szkół zawodowych i szkół przysposobienia rolniczego mogli uczyć się w technikum lub liceum zawodowym w cyklu 2 lub 3-letnim. Uczeń miał obowiązek nauki do ukończenia szkoły podstawowej, najdłużej do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym ukończył 17 rok życia. Uczniowie szkół zawodowych mieli odbywać praktyki w uspołecznionych zakładach pracy. Na mocy *Ustawy* zakłady pracy mogły zakładać finansowane przez siebie zasadnicze szkoły zawodowe, technika i licea zawodowe, w których kształcili swoich przyszłych pracowników. Zasadnicze szkoły zawodowe były wybierane przez ponad 60% absolwentów szkół podstawowych, technika – mniej niż 20%. Licea wybierało 20% absolwentów, głównie dziewczęta i młodzież z wyższych warstw

¹⁷ Ibidem, s. 228

¹⁸ S. Mauersberg, M. Walczak, op. cit., s. 27

¹⁹ *Uchwała VII Plenum KC PZPR z dnia 21 stycznia 1961 r.* [w:] S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Pedagogika i szkolnictwo w XX stuleciu*. T. III. Wydawnictwo PWN, Warszawa 1966, s. 729

społecznych.²⁰ System szkolny w znaczący sposób przyczyniał się do utrwalenia podziałów społecznych. Wszystkie wprowadzone zmiany w 1961 roku miały służyć zbliżeniu się szkoły do życia i jego potrzeb, dalszemu podnoszeniu poziomu kształcenia, w jak największym stopniu upowszechnieniu kształcenia zawodowego, jak również intensywnego rozwoju oświaty i doksztalcenia zawodowego już pracujących.²¹ W planach było niemal dwukrotne zwiększenie liczby pracowników z wyższym i średnim wykształceniem zawodowym, by zaspokoić potrzeby rozwijającej się socjalistycznej gospodarki. W tym celu konieczna była intensywna rozbudowa średniego szkolnictwa zawodowego i szkolnictwa wyższego, zwłaszcza kierunków technicznych, rolniczych i nauczycielskich. Zwrócono uwagę na potrzebę położenia nacisku na wydłużenie czasu przeznaczanego na praktykę, na praktyczny wymiar nauki zawodu, by nie był oderwany od przemysłu i stanowił naturalną bazę kształcenia zawodowego. Spodziewano się również wzrostu liczby absolwentów szkół średnich ze względu na wyższe pokolenia urodzonych po II wojnie światowej. Ustawa kładła także nacisk na wpajanie przez szkołę *zasady moralności socjalistycznej, szacunku do pracy jako pomysłowości i rozwoju społeczeństwa oraz dla ludzi pracy, jako twórców dóbr materialnych i kulturalnych.*²²

Socjalistyczna władza kładła szczególnie nacisk na kształcenie zawodowe, dlatego planowano, by do 1965 roku na jednego ucznia liceum ogólnokształcącego przypadało 3,5-4 uczniów szkół zawodowych. W porozumieniu z Centralną Radą Związków Zawodowych rząd miał dostosować plan kształcenia robotników kwalifikowanych i techników do faktycznych potrzeb różnych gałęzi gospodarki. Zwiększeniu miała także ulec liczba szkół przyzakładowych- w 1965 roku do 600, tak, by stanowiły 45% wszystkich szkół zawodowych. Kształceniem zawodowym, doksztalceniem i podnoszeniem kwalifikacji poprzez szkoły średnie wieczorowe i zaoczne, kursy doskonalenia zawodowego mieli być objęci także dorośli pracujący.

Po sytuacji ostrego kryzysu społeczno-ekonomicznego w 1978 roku rozpoczęto wdrażanie jednolitych szkół dziesięcioletnich, jednak w sytuacji kryzysu i oporu środowisk nauczycielskich i pedagogów, w 1980 roku nastąpił powrót do systemu wprowadzonego w 1961²³. Największym sukcesem oświaty w okresie PRL było upowszechnienie kształcenia. Na przełomie lat 60 i 70 liczba uczącej się młodzieży wyniosła ponad 70%, z czego ponad połowa uczyła się w szkołach zawodowych. W tym czasie rosła też dostępność szkół

²⁰ J. Bartnicka, I. Szybiak, op. cit. s. 208

²¹ *Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z dnia 15 lipca 1961 r.* [w:] S. Wołoszyn op. cit., s. 739-749.

²² Ibidem, s. 732

²³ J. Bartnicka, I. Szybiak, op. cit., S. 209

ogólnokształcących za sprawą programów stypendialnych, internatów, domów akademickich oraz tanich podręczników. Ludziom pracującym od końca lat 40. umożliwiono studia inżynierskie wieczorowe a w latach 50. zaoczne. Dynamicznie rosnąca liczba studentów z 141 tysięcy w 1951 roku do 330,8 tysięcy w 1970 sprawiło, że Polska (według oceny UNESCO) stała się krajem ludzi uczących się.²⁴ W 1964 roku władze Polski Ludowej wprowadziły politykę tzw. pozytywnej dyskryminacji. W procesie rekrutacji na studia przyznawano punkty za pochodzenie społeczne, by ułatwić młodzieży robotniczej i chłopskiej dostęp do studiów.²⁵ Pomimo tej praktyki, posiadanie świadectwa lub dyplomu nie niesło za sobą wzrostu prestiżu ludzi wykształconych, zwłaszcza w środowiskach klas niższych. Na skutek indoktrynacji politycznej i ideologicznej, powstał stereotyp wyższości edukacji zawodowej nad ogólnokształcącą, co powodowało, że dla większości absolwentów szkoły podstawowej zakres wyboru dalszej drogi edukacyjnej był bardzo ograniczony i zawężał się do dwóch możliwości – szkoła zawodowa lub technikum. Byli zmuszani do dokonywania wyboru zawodu na zbyt wczesnym etapie swojego rozwoju. Taka polityka nie służyła wspomagananiu szans jednostek, kształtowaniu ich podmiotowości i tożsamości. Dodatkowo edukacja już na poziomie szkoły podstawowej była narzędziem selekcji społecznej: w miastach szkołę tę kończyło 92-93% roczników objętych obowiązkiem szkolnym, na wsi zaś – 89-90%. Występowała również wyraźna zależność osiągnięć uczniów w nauce od poziomu wykształcenia rodziców. Z wyników badań IRWiR Polskiej Akademii Nauk, na które powołuje się Władysław Adamski wynika, że dzieci z rodzin pracowników umysłowych osiągały na ogół wyższe rezultaty w nauce niż z pozostałych środowisk, bez względu na to, czy uczyły się na wsi czy w mieście.²⁶ Dodatkowo, pomimo gwarantowanego przez państwo bezpłatnego dostępu do edukacji warunki materialne rodzin i ich obciążenia finansowe z racji kształcenia dzieci stanowiły istotny czynnik przy dokonywaniu wyboru form dalszego kształcenia ponadpodstawowego, a w konsekwencji wpływały w poważnym stopniu na strukturę społeczną przyszłej inteligencji. W wiejskich szkołach kadra nauczycielska była słabiej wykształcona, zmuszona realizować program w klasach łączonych, co stanowiło przeszkodę w upowszechnieniu średniego wykształcenia. Na początku lat 70. zaczęto tworzyć tzw. zbiorcze szkoły gminne, w skład

²⁴ Ibidem, s. 209

²⁵ Z perspektywy socjologicznej punkty za pochodzenie można traktować jako formę kompensacji niedostatku kapitału kulturowego młodzieży wiejskiej i robotniczej. W takim ujęciu można powiedzieć, że celem przyznawania im było ograniczenie zjawiska *reprodukcji* francuskiego socjologa Pierre'a Bourdieu opisywanego w rozdziale 2.3. Przyznawane punkty stały się również narzędziem opresji politycznej wobec inteligencji; po 1968 roku zwiększono liczbę przyznawanych punktów by *ukarać* warstwę inteligencji za marcowe protesty i ograniczyć ich możliwość edukacji na poziomie wyższym.

²⁶ W. Adamski, *Młodzież i społeczeństwo*, Wiedza powszechna, Warszawa 1976, s. 49

których wchodziły przedszkola, szkoły podstawowe, zasadnicze szkoły zawodowe, szkoły przysposobienia zawodowego, licea ogólnokształcące oraz licea zawodowe. Celem tych placówek było stworzenie dla uczniów możliwości zdobycia gruntownego wykształcenia, zapewnienie im opieki wychowawczej, wyrównanie braków w dojrzałości szkolnej oraz organizowanie czasu wolnego poprzez upowszechnienie sportu i zajęć kulturalno-artystycznych.²⁷ System edukacji, w tym kształcenie zawodowe, zostały ostro skrytykowane w *Raporcie o stanie oświaty w PRL* przez zespół ekspertów, który wytknął następujące uchybienia: przeciążone programy i podręczniki, tradycyjne metody nauczania, przestarzałe wyposażenie warsztatów szkolnych i laboratoriów. Wśród absolwentów szkół zawodowych zdiagnozowano brak umiejętności stosowania nabytej wiedzy w praktyce, a wśród absolwentów techników zwrócono uwagę na niezdolność współpracy z innymi ludźmi oraz nieznaną rzeczywistość warunków w pracy.²⁸

Od 1946 roku do lat 80. XX wieku liczba szkół zawodowych sukcesywnie rosła. Dane obrazuje poniższa tabela²⁹:

Tab. 1.1. Liczba szkół zawodowych oraz absolwentów w okresie 1946 – 1990

(źródło: Rocznik statystyczny „Szkolnictwo 1990/91”, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, s. XX-XXIII)

	Lata					
	1946	1950	1960	1970	1980	1990
Szkoły zawodowe ogółem	2830	5606	5709	8704	10864	9673
Uczniowie w szkołach zawodowych ogółem (w tys.)	286,7	634,7	784,2	1710,7	1851,0	1785,3

Z przedstawionych danych wynika, że największy rozwój szkolnictwa zawodowego przypadł na lata 70. Przykładowo, w roku szkolnym 1972/1973 szkół zawodowych było ogółem 9344: w 4829 w zasadniczych szkołach zawodowych uczyło się 949 989 uczniów, a w 3901 technikach – 787 780 chłopców i dziewcząt. Pomimo wielkich osiągnięć szkolnictwo zawodowe było nadmiernie rozproszone, a specjalizacje kształcenia nie odpowiadały wzrastającemu zapotrzebowaniu podstawowych gałęzi przemysłu na przygotowanie o charakterze szerokoprofilowym.³⁰

²⁷ R. Domke, *Kształcenie dzieci i młodzieży w Polsce w latach 70. XX wieku*. Studia Zachodnie, Zielona Góra 2015, s. 249

²⁸ A. Chłoń- Domińczak i in., op. cit., s. 173

²⁹ *Rocznik statystyczny „Szkolnictwo 1990/91”*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 1991, s. XX-XXIII.

³⁰ J. Kuberski, *Szkoła i społeczeństwo. Problemy nadchodzącej reformy*, Książka i Wiedza, Warszawa 1977, s. 44-45

Przewaga szkół zawodowych nad ogólnokształcącymi trwała do połowy lat 80. XX wieku, w niektórych przemysłowych miastach Polski szkoły te posiadały nawet dziewięćdziesiąt procent miejsc w szkołach ponadpodstawowych. Wynikało to z siły lokalnych zakładów przemysłowych, które chciały w ten sposób zapewnić sobie dopływ kadry.³¹

W roku 1990, w więc zaraz po przełomie politycznym, funkcjonowało 9673 szkół zawodowych, a liczba uczniów wynosiła prawie 1,8 mln. W tym czasie odsetek osób, które podejmowały naukę zawodową wynosił 63%.³² W kolejnych dekadach liczba szkół kształcących w zawodach sukcesywnie malała.³³

Tab. 1.2. Liczba uczniów oraz szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych dla młodzieży z podziałem na rodzaje w okresie 1990- 2018

(źródło: www.stat.gov.pl)

Szkoły dla młodzieży	Lata			
	1990	2000	2010	2018
Szkoły zawodowe ogółem:	9673	8281	3967	3457
Uczniowie w szkołach zawodowych ogółem (w tys.)	1785,3	1527,9	773,502	651,776
W tym zasadniczych/branżowych I stopnia	814,5	542,0	224,9	146,2
Licea ogólnokształcące ogółem:	1100	2292	2885	2235
Uczniowie w liceach ogólnokształcących (w tys.)	445,0	924,2	668,8	470,3
Licea profilowane ogółem:	---	1541 ³⁴ 1655 ³⁵	504	---
Uczniowie w liceach profilowanych ogółem (w tys.)	---	94,2 234,9	40,7	---

W połowie lat dziewięćdziesiątych najwięcej uczniów szkół średnich uczęszczało do techników, około 830 tys. uczniów, podczas gdy liczby uczniów liceów ogólnokształcących i zasadniczych szkół zawodowych były bardzo zbliżone i wynosiły około 700 tys. Trzeba jednak pamiętać, że szkoły te różnią się długością kształcenia. Do roku 2002 technika prowadziły pięć klas, licea cztery, zaś szkoły zawodowe trzy klasy. Do roku 2000 liczba uczniów w technikach i liceach ogólnokształcących rosła, zaś liczba uczniów zasadniczych szkół zawodowych spadała, co było przede wszystkim efektem zmian preferencji absolwentów szkół podstawowych. W roku 2000 nastąpił nagły spadek liczby uczniów wszystkich trzech typów

³¹ R. Guzik, *Przestrzenna dostępność szkolnictwa ponadpodstawowego.*, Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 16 8

³² M. Mazik- Gorzelańczyk, op. cit., s. 9

³³ *Roczniki statystyczne* www.stat.gov.pl

³⁴ W roku 2002, kiedy naukę w tego typu szkołach rozpoczął pierwszy rocznik absolwentów gimnazjum

³⁵ W roku 2004, kiedy w szkołach tego typu kształciły się wszystkie trzy roczniki.

szkół związany z wprowadzeniem gimnazjów i przesunięciem progu edukacyjnego z 15 do 16 roku życia. W tym roku nie było naboru do klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych, ponadto od tego roku liczba klas w liceach ogólnokształcących spadła z czterech do trzech, zaś w technikach – z pięciu do czterech. Licea profilowane były typem szkoły rzadko wybieranym przez uczniów, w roku 2004, kiedy po raz pierwszy prowadziły wszystkie trzy klasy, uczęszczało do nich zaledwie 200 tys. uczniów. Licea profilowane odebrały uczniów przede wszystkim technikom i kiedy po roku 2004, na skutek coraz gorszej reputacji tych szkół, liczba ich uczniów zaczęła szybko spadać, liczba uczniów techników odpowiednio się zwiększyła.

Po 1989 zmiany gospodarcze i polityczne wpłynęły znacząco na szkolnictwo zawodowe: przykładowe nauczanie nie mieściło się w nowej filozofii gospodarczej, a cały sektor kształcenia zawodowego uznano za niemający racji bytu w warunkach gospodarki przeorientowanej z produkcji przemysłowej na usługi, zlikwidowano również droższe w utrzymaniu szkoły zawodowe na rzecz tańszych ogólnokształcących niewymagających doposażania w sprzęt. Z drugiej strony dostępność kształcenia na poziomie wyższym w sytuacji wyżu demograficznego przyczyniło się do inflacji dyplomów ukończenia studiów i do znacznego wzrostu absolwentów studiów magisterskich bezrobotnych lub wykonujących prace poniżej swoich kwalifikacji.

W 1999 roku rząd Jerzego Buzka przeprowadził reformę oświaty zwaną od nazwiska ówczesnego ministra edukacji *reformą Handkego*.³⁶ Reforma ta poświęcała niewiele miejsca segmentowi zawodowemu. Główne jej założenia dotyczyły upowszechnienia wykształcenia średniego i wyższego, wyrównania szans edukacyjnych oraz poprawy jakości edukacji rozumianej jako integralny proces kształcenia i wychowania. Zakładano objęcie nauczaniem licealnym do 80% uczniów danego rocznika. Zmieniono strukturę ustroju skracając okres nauki w szkole podstawowej do lat sześciu i wprowadzając nowy typ szkoły – trzyletnie gimnazjum. Szkoły zawodowe zaplanowano w systemie dwuletnim, a w 2002 roku obok trzyletnich liceów ogólnokształcących, uruchomiono licea profilowane zawodowo, dające również możliwość przystąpienia do matury. Technika miały docelowo zostać wycofane z systemu. Założeń tych nie zrealizowano, jednak pilotażowo zmiana ta funkcjonowała we Wrocławiu, gdzie technika zawodowe zostały zastąpione liceami profilowanymi.

Nowy system szkolny nie miał być celem reformy, lecz środkiem do osiągnięcia jej głównych celów:

³⁶ Mirosław Handke- minister edukacji narodowej w rządzie Jerzego Buzka w latach 1997–2000.

- podniesienia poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego,
- wyrównanie szans edukacyjnych,
- sprzyjanie poprawie jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia.

W tym celu przedłużono wspólną edukację do lat 16 i przesunięto o rok decyzję o różnicowaniu drogi edukacyjnej. Struktura systemu szkolnego, w której poszczególne etapy kształcenia obejmowały grupy dzieci lub młodzieży w tej samej fazie rozwoju psychicznego i fizycznego, miała pozwolić dostosować pracę szkoły do specyficznych potrzeb danej grupy wiekowej. Przebudowa szkolnictwa zawodowego została oparta na szeroko profilowanym, integralnie połączonym z wykształceniem ogólnym kształceniu w liceum profilowanym oraz na dwuletnich szkołach zawodowych, dających kwalifikacje w zawodzie o szerokim profilu. Miało to później umożliwić stosunkowo szybkie opanowanie specjalistycznych kwalifikacji zawodowych, a także ułatwić proces przekwalifikowania się odpowiednio do potrzeb rynku pracy. Wprowadzenie dwuletniego liceum uzupełniającego dla absolwentów dwuletnich szkół zawodowych otwierało możliwość dalszego kształcenia tym, którzy po ukończeniu gimnazjum wybrali edukację zawodową. Wprowadzono również system sprawdzianów i egzaminów, co miało na celu uzyskanie większej drożności ustroju szkolnego, porównywalności świadectw oraz nadanie egzaminom funkcji diagnostycznej i preorientującej. Egzaminy miały za zadanie podsumowywać realizację zadań każdego cyklu kształcenia, co powinno wpływać na poprawę jakości edukacji.³⁷

Reforma spowodowała przekształcenie systemu szkolnictwa z dwuszczeblowego w trzyszczeblowy schemat organizacyjny. Ośmioletnia szkoła podstawowa została skrócona do lat sześciu, następnie drugi szczebel stanowiły gimnazja. Wydłużono więc o rok kształcenie obowiązkowe. Nowym elementem było wprowadzenie obowiązku nauki do ukończenia 18 roku życia. Obowiązek ten nie musiał być realizowany w szkole. Szkoły zawodowe miały pozostać, lecz chciano ograniczyć w nich uczestnictwo absolwentów gimnazjów do 20%. Powołano również pozaszkolne formy nauki zawodu: Centra Kształcenia Praktycznego (CKP), Centra Kształcenia Ustawicznego (CKU), Ośrodki Dokształcania i Doskonalenia Zawodowego (ODDZ), Ochotnicze Hufce Pracy (OHP). Wszystkie wymienione instytucje mogły organizować i prowadzić kształcenie ustawiczne umożliwiające spełnienie obowiązku nauki.

³⁷ *Reforma systemu edukacji. Projekt*, WSiP, Warszawa 1998, s. 10

Praktyczne przygotowanie zawodowe przeznaczone dla osób, które ukończyły gimnazjum oraz miały co najmniej 16 lat realizowane powinno być u pracodawcy.

W 2001 roku władzę objęła koalicja SLD-UP, która znalazła się pod presją samorządów terytorialnych oraz Związku Nauczycielstwa Polskiego domagających się złagodzenia rygorów reformy. Rząd wraz z nową minister edukacji Krystyną Łybacką wycofał się z pomysłu przekształcenia wszystkich szkół w licea profilowane.³⁸ Decyzje ministerstwa miały charakter korekt zasad reformy, które dopasowywano do możliwości oraz życzeń i nacisków różnych podmiotów społecznych. Na poziomie szkół ponadgimnazjalnych powołano:

- zasadnicze szkoły zawodowe o okresie nauczania nie krótszym niż 2 lata i nie dłuższym niż 3 lata,
- trzyletnie licea ogólnokształcące,
- trzyletnie licea profilowane kształcące w profilach kształcenia ogólnozawodowego,
- czteroletnie technika,
- dwuletnie uzupełniające licea ogólnokształcące,
- trzyletnie technika uzupełniające,
- szkoły policealne o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku³⁹.

W nowym systemie ocenianie miało być prowadzone z uwzględnieniem znanych odpowiednio wcześniej wymagań oraz kryteriów ocen. Ocenianie zewnętrzne zostało przekazane pod nadzór powołanych przez Ministra Edukacji Narodowej, komisji regionalnych i Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Do dzisiaj zajmują się one egzaminami na poszczególnych poziomach szkolnej edukacji. Do roku 2019 egzaminy odbywały się na poszczególnych poziomach:

- szkoła podstawowa – sprawdzian wiedzy i umiejętności,
- gimnazjum – egzamin preorientujący,
- liceum ogólnokształcące – egzamin maturalny,

³⁸ M. Zahorska, *Edukacja: od prób uspołecznienia do prób komercjalizacji* [w:] M. Rymśa, *Reformy społeczne. Bilans dekady*, ISP, Warszawa 2004, s. 165

³⁹ *Ustawa z dnia 21 listopada 2001 roku o zmianie ustawy Karty Nauczyciela, ustawy o systemie oświaty oraz ustawy – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego* (Dz. U. 2001, nr 144, poz. 1615)

- liceum profilowane – egzamin maturalny,
- technikum - uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także umożliwiające uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego,
- zasadnicza szkoła zawodowa – egzamin zawodowy,
- liceum uzupełniające – egzamin maturalny,
- technikum uzupełniające - uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także umożliwiające uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego,
- policealna szkoła zawodowa – różne formy potwierdzenia kwalifikacji zawodowych w zależności od konkretnej szkoły.⁴⁰

Reforma kształcenia zawodowego nie przyniosła oczekiwanych rezultatów- kierunki kształcenia nie były konsultowane ze środowiskami zawodowymi, a absolwenci liceów profilowanych powiększali rzesze bezrobotnych, gdyż ich umiejętności praktyczne okazały się niewystarczające do zdania egzaminów zawodowych, a dodatkowo słabo wypadali na egzaminach maturalnych (zdawalność na poziomie 70%), co zamykało drogę na studia. Od 2012 roku licea profilowane były wycofywane ze struktury szkół.

Na początku lat 90-tych ważnym czynnikiem wpływającym na wybory ścieżek zawodowych przez młodych Polaków było *uwolnienie* szkolnictwa wyższego i zniesienie monopolu państwa na prowadzenie uczelni. W szybkim tempie powstawały placówki prywatne. Na początku dziesięciolecia działało 112 szkół wyższych, na których kształciło się nieco ponad 400 tys. studentów, a już w 2010 roku szkół wyższych było 461, kształcących ponad 1,8 mln studentów. Współczynnik skolaryzacji brutto⁴¹ w szkolnictwie wyższym rósł z 12,9% w roku akademickim 1990/1991 do 53,8% w roku akademickim 2010/2011, a następnie spadał, osiągając poziom 47,6% w roku akademickim 2015/2016. Współczynnik skolaryzacji netto rósł odpowiednio z 9,8% w 1990/1991 roku do 40,8% w 2010/2011 roku, zaś w roku

⁴⁰ *Reforma systemu edukacji*, op. cit., s. 50

⁴¹ Współczynnik skolaryzacji brutto to stosunek wszystkich osób uczących się na danym poziomie do całej populacji osób będących w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia (19–24 lata). Współczynnik skolaryzacji netto to stosunek liczby studentów w nominalnym wieku kształcenia na danym poziomie do liczby ludności zdefiniowanej jak przy współczynniku skolaryzacji brutto.

akademickim 2015/16 spadł do 37,3%.⁴² Studia przestały być elitarne, niedostępne dla rzeszy przeciętnych i mniej zdolnych absolwentów szkół średnich. Praktycznie każdy posiadacz matury mógł podjąć studia. Wiele prywatnych uczelni traktowało studentów jako źródło dochodu. W tym samym okresie zaczęła rosnać grupa młodych bezrobotnych z dyplomem studiów wyższych kierunków niedających praktycznych umiejętności na dynamicznym rynku pracy.

Na marginalizację znaczenia szkolnictwa zawodowego wpłynął niż demograficzny z lat 2000-2002 oraz kryzys gospodarczy. Społeczeństwo nabrało przekonania, że tylko wykształcenie wyższe gwarantuje pracę i godne życie. Szkoły zawodowe zaczęto postrzegać jako miejsce dla najmniej zdolnych uczniów, pozbawionych wyższych aspiracji i z góry skazanych na życie na niższym poziomie. Przez długi czas absolwenci zawodówek zarabiali najmniej, ponieważ rynek był przesycony robotnikami i rzemieślnikami. Rok 2004, kiedy Polska przystąpiła do Unii Europejskiej otworzył pracownikom fizycznym nowe atrakcyjne finansowo rynki pracy. Liczba osób bezrobotnych zmniejszyła się dopiero wraz ze znacznym spadkiem bezrobocia w latach 2005-2009. W kolejnych latach, począwszy od roku 2010 bezrobocie dynamicznie wzrastało, aż do roku 2013, od którego mamy do czynienia z tendencją spadkową.

W końcu września 2018 roku w ewidencji powiatowych urzędów pracy województwa dolnośląskiego zarejestrowanych było 61 806 osób bezrobotnych, tj. 11 334 osób mniej niż w końcu września 2017 roku, co oznacza blisko 15,5% spadek.⁴³ Ofert pracy na Dolnym Śląsku było 121 189, a największe deficyty nadal występowały w branży budowlanej i dotyczyło to wszystkich powiatów.

Rok 1998 można zatem uznać za katalizator kryzysu w kształceniu zawodowym. Po roku 2011 wzrosło zapotrzebowanie na fachowców, co zmobilizowało władze oświatowe do skupienia uwagi na szkolnictwie zawodowym i poszukiwaniu odpowiedniej reformy. Na lukę pokoleniową, związaną z przechodzeniem na emeryturę pracowników wykształconych w systemie, nałożył się niż demograficzny i migracja zarobkowa młodych Polaków, która rozwinęła się po 2004 roku. Odbudowywaniu kształcenia zawodowego w Polsce miało towarzyszyć tworzenie warunków do absorpcji młodej siły roboczej przez krajowy rynek pracy.

⁴² E. Ingot-Brzęk, *Przemiany demograficzne a rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy”, 2012, nr 26, Rzeszów, s. 217 <https://www.ur.edu.pl/file/21662/18.pdf> (12.07.2019)

⁴³ *Barometr zawodów 2019. Raport podsumowujący badanie w województwie dolnośląskim*. Kraków 2018, s. 6

Kształcenie zawodowe w Polsce w XXI wieku nie odpowiada zapotrzebowaniu zmieniającego się rynku pracy, dlatego odbudowa kształcenia zawodowego to jeden z głównych celów *Strategii na rzecz odpowiedzialnego rozwoju* MEN w 2018. Przyczyn konieczności wprowadzenia zmian jest wiele. Według danych Ministerstwa Edukacji Narodowej opublikowanych w 2015 roku ponad 42 % uczniów szkół ponadgimnazjalnych (około 506 tys.) to uczniowie technikum. Aż 10% uczniów techników nie zamierza przystąpić do matury. Jeden na czterech uczniów technikum nie przystępuje do matury. Co drugi uczeń technikum nie zdaje matury. Jeden na trzech uczniów technikum nie zdaje egzaminu zawodowego. Sytuacja ta jest skutkiem m.in. zbyt wysokich wymagań edukacyjnych w stosunku do uczniów technikum. Poza tym szkoły są niewystarczająco powiązane z otoczeniem gospodarczym, a udział pracodawców w kształceniu zawodowym uczniów w roku 2015 był nieznaczny. Tylko 65,3% uczniów zasadniczych szkół zawodowych odbyło zajęcia praktyczne u pracodawców, tylko 8,7% uczniów technikum odbyło kształcenie praktyczne u pracodawców, 86,5% uczniów technikum odbyło praktyki zawodowe u pracodawców.⁴⁴ Ponadto absolwenci szkół zawodowych zaraz po zakończeniu edukacji w szkole muszą przekwalifikować się, aby podjąć pierwszą pracę.

Od 1 września 2012 roku do systemu kształcenia zawodowego wprowadzono pojęcie kwalifikacji. Jest to wyodrębniony w danym zawodzie zestaw oczekiwanych efektów kształcenia w zakresie wiedzy i umiejętności. Osiągnięcie przez ucznia efektów w zakresie jednej kwalifikacji potwierdza świadectwo wydane przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną. Klasyfikacja obejmuje łącznie 200 zawodów, w ramach których wyodrębniono 252 kwalifikacje. Potwierdzenie wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie oraz uzyskanie odpowiedniego poziomu wykształcenia (zasadniczego lub technicznego) jest warunkiem otrzymania dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Ukończenie technikum bez uzyskania poświadczenia wszystkich wymaganych w zawodzie kwalifikacji nie jest równoznaczne z uzyskaniem tytułu technika. Warunkiem otrzymania świadectwa potwierdzającego uzyskanie kwalifikacji jest zaliczony egzamin składający się z dwóch etapów: praktycznego i teoretycznego. Próg zaliczenia jest w porównaniu do matury wysoki i wynosi odpowiednio: z części teoretycznej (tzw. *pisemnej*) – co najmniej 50% punktów możliwych do uzyskania oraz z części praktycznej – co najmniej 75%. Zdający, który potwierdził określoną kwalifikację wyodrębnioną w zawodzie, otrzymuje świadectwo kwalifikacyjne. Dyplom zawodowy otrzymuje uczeń, który otrzymał pozytywne wyniki z

⁴⁴ dane wg. *Systemu Informacji Oświatowej* stanu na dzień 30.09.2015r https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/06/men_prezentacja.pdf

każdej kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie. Wysoki próg zaliczenia egzaminu w praktyce oznacza, że niewielu uczniów kończy szkoły techniczne z kompletem zdanych egzaminów z kwalifikacji. Dla porównania: aby zdać maturę wystarczy uzyskać co najmniej 30% punktów z egzaminu z każdego przedmiotu obowiązkowego w części ustnej, co najmniej 30% punktów z egzaminu z każdego przedmiotu obowiązkowego w części pisemnej oraz przystąpić do egzaminu z wybranego przedmiotu dodatkowego na poziomie rozszerzonym w części pisemnej (dla tego przedmiotu nie jest określony próg zaliczenia).

We Wrocławiu 6 kwietnia 2018 odbył się Kongres Powiatów *Dobry zawód*, na którym ówczesna minister Anna Zalewska zapowiedziała odbudowę kształcenia zawodowego - jednego z głównych celów *Strategii na rzecz odpowiedzialnego rozwoju* – w ukierunkowaniu na cztery filary: kreowanie klimatu inwestycyjnego w regionie, wzmocnienie społecznej odpowiedzialności biznesu, inwestycje w człowieka na rzecz odpowiedzialnego rozwoju, a także zapewnieniu nowoczesnych kadr polskiej gospodarce.

Celem wprowadzanej od 2017 roku zmiany w edukacji zawodowej jest stopniowe wprowadzanie dualnego systemu kształcenia odpowiadającego potrzebom gospodarki oraz realizowanego we współpracy z przedsiębiorstwami stanowiącymi otoczenie gospodarcze szkoły. Warunkiem rozwoju szkolnictwa branżowego i technicznego jest ścisła współpraca ministerstw, szkół, samorządów oraz pracodawców, którzy, zgodnie ze stanowiskiem ministerstwa, muszą być obecni na każdym etapie procesu kształcenia zawodowego, a także egzaminowania.

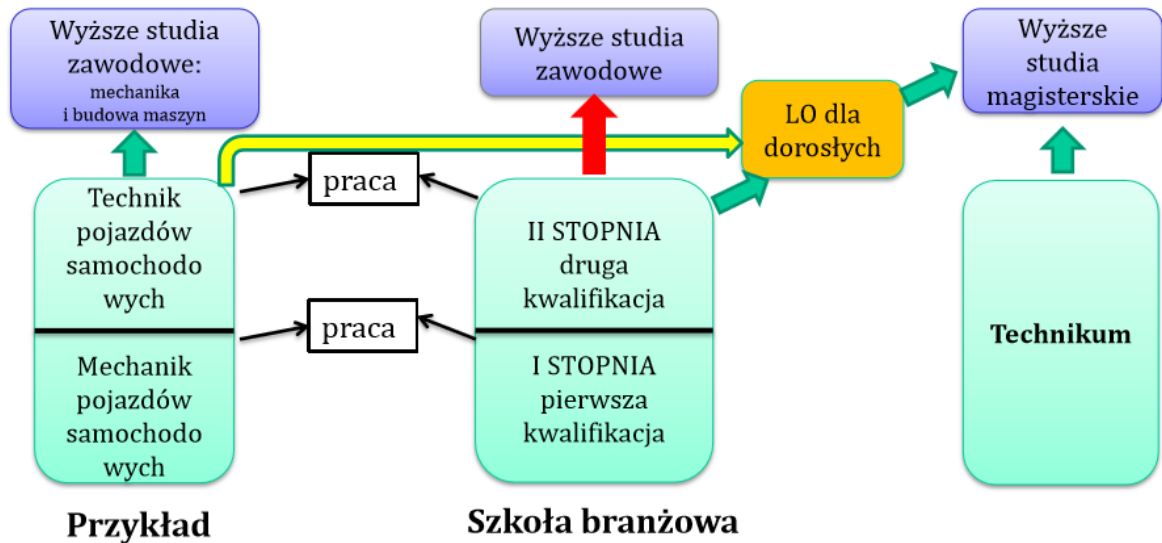
Pracodawca w systemie kształcenia zawodowego ma włączyć się w proces tworzenia nowych zawodów oraz podstaw programowych, we współpracy ze szkołami opracowywać programy nauczania dla zawodu oraz angażować się w realizację procesu kształcenia praktycznego uczniów poprzez m.in. doposażanie szkół i centrów kształcenia praktycznego w nowoczesną bazę technologiczno-dydaktyczną. Ponadto oczekuje się udziału pracodawców w procesie kształcenia skoncentrowanego na: wsparciu kadrowym dla szkół, zaangażowaniu pracowników przedsiębiorstwa w kształcenie praktyczne uczniów, doskonaleniu nauczycieli kształcenia zawodowego, zaangażowaniu w procesie egzaminowania i potwierdzania nabytych kwalifikacji zawodowych oraz promocji kształcenia zawodowego (przez kreowanie pozytywnego wizerunku ucznia, stosowanie zachęt dla młodzieży w postaci stypendiów, zapewnienie atrakcyjnego miejsca pracy). Przy tak skonstruowanym systemie kształcenia zawodowego uczeń szkolony w rzeczywistych warunkach pracy, przy użyciu nowoczesnych technologii powinien mieć większe szanse na zatrudnienie. Potencjalny pracodawca zyska kompetentnego pracownika, wyposażonego w oczekiwane na rynku pracy umiejętności i

kwalfikacje. W proces kształcenia zaangażowane będą rozwinięte sieci Centrów Szkolenia Praktycznego.

Nowy system kształcenia zawodowego przedstawia poniższy schemat.

Rys. 1.3. System kształcenia zawodowego po 2017 roku⁴⁵.

(źródło: archiwum.men.gov.pl)



Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw wprowadziła trzy podstawowe rodzaje szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży: zasadniczą szkołę zawodową, technikum przygotowujące do zawodu i do egzaminu maturalnego oraz liceum ogólnokształcące. Tym samym struktura tych szkół powróciła do stanu sprzed 2002 roku. Ustawa likwiduje licea profilowane i szkoły uzupełniające dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych (2-letnie uzupełniające liceum ogólnokształcące, 3-letnie technikum uzupełniające, a także szkoły zawodowe dla dorosłych). Szkoły te mogą być przekształcane w licea ogólnokształcące dla dorosłych. Od roku szkolnego 2012/2013 kształcenie zawodowe jest realizowane w 3-letniej zasadniczej szkole zawodowej, w 4-letnim technikum, w szkole policealnej o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku oraz na kwalifikacyjnych kursach zawodowych i na kursach umiejętności zawodowych⁴⁶.

⁴⁵ https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/06/men_prezentacja.pdf

⁴⁶ T. Sobierajski, *Raport końcowy z przeprowadzonego w 2013 roku monitorowania procesu wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach [online]* www.koweziu.edu.pl, 2013

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 roku praktyczna nauka zawodu uczniów jest organizowana przez szkołę, a praktyczna nauka zawodu młodocianych przez pracodawcę, który zawarł z nimi umowę o pracę w celu przygotowania zawodowego.

Utworzono nową klasyfikację szkół ponadpodstawowych, o których mowa odpowiednio w art. 18 ust. 1 pkt 2 lit. b, c i e *Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*:

- a) pięcioletniego technikum – począwszy od roku szkolnego 2019/2020,
- b) trzyletniej branżowej szkoły I stopnia – począwszy od roku szkolnego 2017/2018,
- c) dwuletniej branżowej szkoły II stopnia – począwszy od roku szkolnego 2020/2021.

Nowa podstawa programowa zawarta w Rozporządzeniu z dnia 31 marca 2017 dla szkół ponadpodstawowych obowiązuje od roku szkolnego 2019/2020 w klasie pierwszej:

4-letniego liceum ogólnokształcącego;

5-letniego technikum;

2-letniej branżowej szkoły II stopnia, zarówno dla uczniów będących absolwentami branżowej szkoły I stopnia, którzy ukończyli gimnazjum oraz tych kończących ośmioletnią szkołę podstawową.

Celem kształcenia zawodowego ma być przygotowanie uczących się do życia w warunkach współczesnego świata, wykonywania pracy zawodowej i aktywnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy. Priorytetem działań MEN w obszarze kształcenia zawodowego jest aktywne włączenie pracodawców w proces kształcenia i egzaminowania. Takie działania możliwe będą dzięki m.in.: tworzeniu nowych zawodów oraz podstaw programowych; opracowywaniu programów nauczania dla zawodu (we współpracy ze szkołami) z uwzględnieniem umiejętności absolwenta dostosowanych do potrzeb lokalnego i regionalnego rynku pracy; realizację procesu kształcenia praktycznego uczniów (we współpracy ze szkołą i centrum kształcenia praktycznego); doposażaniu szkół/centrów kształcenia praktycznego w nowoczesną bazę techniczno-dydaktyczną; wsparciu kadrowemu szkół oraz zaangażowaniu pracowników przedsiębiorstwa w kształcenie praktyczne uczniów.

W celu realizacji priorytetów, MEN zaproponował:

- wprowadzenie ramowych programów doradztwa zawodowego;
- uwzględnienie tematyki doradztwa w podstawie programowej na każdym etapie edukacji;

- obowiązek badania predyspozycji zawodowych uczniów przed wyborem ścieżki kształcenia w poradni psychologiczno-pedagogicznej⁴⁷.

W roku szkolnym 2017/18 liczba szkół branżowych I stopnia wyniosła 1504 i kształciło się w nich 155,8 tys. uczniów (o 10,4 tys. mniej niż w roku szkolnym 2016/2017 w zasadniczych szkołach zawodowych). Najpopularniejszymi kierunkami kształcenia były kierunki z podgrup inżynieryjno-technicznej oraz usług dla ludności. Liczba techników w roku szkolnym również zmniejszyła się w porównaniu z rokiem poprzednim o 0,8%, a liczba uczniów – o 0,5%. Ten typ szkoły wybierany był głównie przez mężczyzn (60,4% uczniów techników). Uczniowie technikum najczęściej kształcili się w tych samych, co ich rówieśnicy ze szkół branżowych, kierunkach.⁴⁸

W komunikacie MEN z dnia 04.12.2018 została przedstawiona informacja o przygotowaniu dla absolwentów szkół ponadpodstawowych i gimnazjum 290 868 miejsc w klasach I technikum, co stanowi około 40% absolwentów oraz 109 076 w klasach I branżowej szkoły I stopnia (ok. 15 proc. absolwentów).⁴⁹

1.2. DORADZTWO ZAWODOWE

Nieodłącznym elementem analiz kształcenia zawodowego jest przedstawienie znaczenia doradztwa w procesie edukacyjnym. Obecna sytuacja na rynku pracy w Polsce i Unii Europejskiej warunkuje nastawienie systemu edukacji na wsparcie młodych ludzi w kształtowaniu elastyczności, samodzielności i odpowiedzialności za własne wybory, w tym wybory dotyczące planowania kariery zawodowej. Młodzież potrzebuje profesjonalnego wsparcia w procesie kształtowania swojej drogi zawodowej adekwatnej do postępu technicznego, technologii informatycznych i procesów globalizacji. Przeszkody, na które napotykają młodzi ludzie wkraczający na rynek pracy są obecnie całkowicie inne, niż te charakterystyczne dla pokolenia ich rodziców. Cechą wspólną wszystkich koncepcji przyszłej edukacji jest eksponowanie potrzeby ukierunkowania pracy dydaktycznej na to, co ma dopiero nastąpić.⁵⁰ Polityka Unii Europejskiej zmierza w kierunku umożliwiania obywatelom pełnego rozwoju swojej osobowości i zdolności oraz do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie

⁴⁷ *Kształcenie zawodowe dla rynku pracy*, MEN, Wałbrzych 2016

⁴⁸ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018*, s. 22

⁴⁹ Deklaracja MEN została opublikowana na stronie pap.pl protokół dostępu:

<http://centrumprasowe.pap.pl/cp/pl/news/info/131511,3,men-kazdy-absolwent-szkoly-podstawowej-i-gimnazjum-bedzie-mial-miejsce-w-szkole-od-1-wrzesnia-2019-r> [11.09.2019]

⁵⁰ C. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Żak, Warszawa 1994

opartym na wiedzy. W roboczej wersji *Memorandum* będącego efektem debaty nad usankcjonowaniem kształcenia ustawicznego z 2000 roku czytamy, że:

W stopniu większym niż kiedykolwiek przedtem, dostęp do aktualnych informacji i wiedzy, a także motywacja i umiejętność rozsądnego korzystania z tych zasobów w imieniu swoim i całego społeczeństwa, stają się najlepszym sposobem wzmocnienia konkurencyjności Europy i poprawienia zdolności do zatrudnienia oraz zdolności przystosowawczych siły roboczej.

Europejczycy żyją obecnie w złożonym świecie społecznym i politycznym. Ich pragnienie kierowania własnym życiem jest silniejsze niż w przeszłości. Jednocześnie zwiększyły się wobec ich oczekiwania: powinni aktywnie przyczyniać się do rozwoju społeczeństwa i nauczyć się bezproblemowo funkcjonować w środowisku tak różnorodnym pod względem kulturowym, etnicznym i językowym. Edukacja, w najszerszym rozumieniu tego słowa, jest niezbędnym kluczem, pozwalającym dowiedzieć się i zrozumieć jak sprostać tym wyzwaniom.⁵¹

Powyższe słowa wyjaśniają przyczyny podjęcia debaty na poziomie europejskim. Mimo że zostały sformułowane dwie dekady temu, wciąż są aktualne. Potrzeba kształcenia ustawicznego jest konsekwencją zmian w gospodarkach europejskich na początku lat 90. XX wieku, które zachwiały rynkiem pracy. Wzrósł poziom bezrobocia i okazało się, że umiejętności pracowników nie są adekwatne do oczekiwań pracodawców, a wiele miejsc pracy zajmują osoby o nieodpowiednich kwalifikacjach. Zaczęła pogłębiać się przepaść pomiędzy osobami wystarczająco wykształconymi, by utrzymać się na rynku pracy a osobami o najniższych kwalifikacjach nieodwracalnie tracącymi swoje posady. Perspektywa szybko starzejącej się populacji w Europie oznacza, że młodych ludzi z wystarczającymi umiejętnościami będzie mało przy jednoczesnym bardzo szybkim tempie zmian technologicznych i ukierunkowaniu na gospodarkę cyfrową. Dodatkowo, jak nigdy wcześniej, w społeczeństwie wzrosło pragnienie osiągnięcia wysokiego statusu społecznego poprzez sukces finansowy, którego praktycznie nie da się wypracować bez odpowiedniego wykształcenia. Dlatego fundamentem musi być edukacja wysokiej jakości już na poziomie podstawowym. To ona wraz z następnymi etapami kształcenia powinna wyposażyć młodego człowieka w zdolność funkcjonowania w nowej gospodarce i wykształcić w nim potrzebę oraz chęć uczenia się przez całe życie.

⁵¹ *Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego*, [w:] *Poradnictwo zawodowe w oficjalnych dokumentach oraz opracowaniach o zasięgu międzynarodowym*, „Zeszyt Informacyjno- Metodyczny Doradcy Zawodowego” 2007, nr 39, MPiPS, Warszawa, s. 55

W 2004 roku w Genewie Międzynarodowa Organizacja Pracy zrewidowała wcześniejsze zalecenia i podkreśliła konieczność doskonalenia się obywateli przez całe życie. Uczestnicy konferencji wezwali państwa, rządy i obywateli do zaangażowania się w ten proces. Kształcenie, szkolenie i uczenie się przez całe życie w znaczącym stopniu przyczynia się do zaspokojenia interesów jednostek (poprzez m.in. likwidację ubóstwa), przedsiębiorstw, gospodarki w kontekście globalnym oraz społeczeństwa. W osiągnięciu powyższych celów konieczne jest podjęcie działań przez:

- rząd, który powinien inwestować i tworzyć warunki do podnoszenia poziomu wykształcenia na wszystkich etapach;
- przedsiębiorstwa szkolące swoich pracowników;
- jednostki wykorzystujące stworzone możliwości kształcenia, szkolenia i uczenia się przez całe życie.⁵²

Kształcenie się przez całe życie w znaczącym stopniu przyczynia się także do osobistego rozwoju jednostki, ułatwia jej dostęp do kultury, uaktywnia ją w życiu społecznym. Jednak ludzie nie będą chcieli się uczyć, jeżeli szkoła była dla nich pasmem udręki i niepowodzeń. Nie będą zainteresowani nieatrakcyjnymi formami doskonalenia. Nie podejmą również wysiłku nauki, jeśli nie będą przekonani, że nowe umiejętności przyniosą im korzyści społeczne i ekonomiczne. A jeśli nie znają oferty i tendencji rozwoju rynku pracy, ani nie odkryją w sobie predyspozycji w określonej działalności, nie wykorzystają swojego potencjału i nie rozbudują swojego kapitału. W konsekwencji ludzie ci nie zaangażują się społecznie, nie wpłyną twórczo na gospodarkę i nie będą czuli się współodpowiedzialni za funkcjonowanie społeczeństwa. Potrzebują instytucji profesjonalnie zajmującej się wspieraniem ich w procesie planowania ich kariery. Taką funkcję ma pełnić doradztwo zawodowe. Jednak poza instytucjonalnymi formami pełnienia usług z zakresu poradnictwa zawodowego, znaczącą rolę i preferowaną przez wiele jednostek, pełnią nieformalne porady udzielane przez członków rodziny i najbliższe otoczenie. W polskiej rzeczywistości popularność niesformalizowanego poradnictwa wynika z nieufności do instytucji będącej efektem sytuacji politycznej sprzed 1989 roku.

Poradnictwo zawodowe ujęte w rezolucji dotyczącej całożyciowego poradnictwa zawodowego w Europie jest stałym procesem, *który pozwala obywatelom, niezależnie od ich wieku i w każdym momencie ich życia, określić swoje umiejętności, kompetencje i zainteresowania, podejmować decyzje w zakresie kształcenia, szkolenia i zatrudnienia oraz*

⁵² Zalecenie Międzynarodowej Organizacji Pracy nr 195 dotyczące rozwoju zasobów ludzkich: kształcenie, szkolenie i uczenie się przez całe życie [w:] *Poradnictwo zawodowe w oficjalnych dokumentach*, op. cit., s. 36

*kierować swoim życiem osobistym w trakcie kształcenia, szkolenia, pracy i w innych sytuacjach, w których możliwe jest nabycie lub wykorzystanie tych umiejętności i kompetencji. Poradnictwo obejmuje prowadzone indywidualnie i zbiorowo działania w zakresie informowania, doradztwa, oceny kompetencji, wsparcia oraz nauczania umiejętności niezbędnych do podejmowania decyzji i kierowania własną karierą.*⁵³ Założenia Rady Europejskiej uwzględniają aktualną sytuację społeczno- ekonomiczną w Europie.

W dziejach polskiego poradnictwa jako nauki Alicja Kargulowa wyróżnia dwa przełomowe zdarzenia: ogólnopolskie seminarium 1979 roku, którego celem było stworzenie nowej dziedziny nauki- poradoznawstwa oraz międzynarodowa konferencja towarzysząca powołaniu Katedry UNESCO Całozyciowego Poradnictwa Zawodowego na Uniwersytecie Wrocławskim w listopadzie 2013 roku. W tym okresie dokonano przełomowych zmian w podejściu do jednostki. Już w czasach komunistycznych, w warunkach ograniczonej swobody prowadzenia dyskusji, wykryto dwie istotne prawidłowości:

1. Istnieje korelacja między poziomem wykształcenia ludzi a ich sposobem korzystania z pomocy doradcy. Osoby wyżej wykształcone chętniej współpracowały z poradnią.
2. Występuje związek między podejściem doradcy do radzącego się a chęcią korzystania z pomocy w rozwiązywaniu różnego rodzaju problemów.⁵⁴

Przez okres od 1979 do początku XXI wieku nie udało się stworzyć z poradoznawstwa dziedziny nauki, dysponując obszernymi badaniami empirycznymi nie wykazano związków pomiędzy działaniami doradców a zmianami zachodzącymi w korzystających z porad.

Okres postkomunistyczny przyniósł odświeżenie wcześniejszych poglądów i dostrzeżono, konieczność konstruowania poradnictwa z uwzględnieniem przede wszystkim właściwości psychicznych jednostki, jej sposobu rozumienia świata, stosunku do innych ludzi i do siebie samej. Przyszłość osoby korzystającej z porad przestała być kontynuacją terażniejszości, konstruowanej przez państwo, a w zamian stała się realizacją osobistego życiowego projektu, tworzonego niejednokrotnie na przekór otaczającej rzeczywistości, skoncentrowanego na rozwoju własnego *ja*.⁵⁵ Poradnictwo zawodowe od początku swojego istnienia niezmiennie ewoluuje, pod wpływem przemian w szerokim kontekście społecznych, kulturowych, ekonomicznych i politycznych. Szczególnie stało się to widoczne po 1989 roku, kiedy liczne

⁵³ *Rezolucja Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie z dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie lepszego uwzględniania poradnictwa przez całe życie w strategiach uczenia się przez całe życie.* Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej. 13.12.2008. (2008/C 319/02)

⁵⁴ A. Kargulowa, *34 lata poradoznawstwa. „Taniec czasu” w budowaniu dyscypliny*, „Edukacja Dorosłych” 2014, Nr 2, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa, s. 56

⁵⁵ *Ibidem*, s. 57-58

zjawiska o pozytywnym wydźwięku, takie jak demokratyzacja życia różnego rodzaju, pozytywne zmiany w życiu społecznym w zakresie własności prywatnej, roli pracy i jej znaczenia dla pracowników, wpływu poszczególnych osób na życie społeczne w środowisku, poszerzenie wymiany kulturalnej z zagranicą itp., przyniosły równocześnie negatywne skutki, jak bezrobocie i rozchwianie rynku pracy. Efektem w odniesieniu do pojedynczych ludzi stało się doświadczanie zagubienia, chaosu i poczucia bezradności. Poradnictwo jest potrzebne zarówno państwu jak i jednostce, dlatego wobec przemian społecznych musiało zmodyfikować swój zakres i jakość działania. Początek XXI wieku przyniósł stabilizację w reorganizacji poradnictwa zawodowego. Zamknięto niewydolne poradnie, w 2003 roku poradnie wychowawczo- zawodowe przekształcono w poradnie psychologiczno-pedagogiczne, a pozostałe włączono w struktury urzędów pracy. Powstały również pierwsze centra informacji zawodowej, biura karier oraz Szkolne Ośrodki Kariery, a także reaktywowano Ochotnicze Hufce Pracy.⁵⁶ Rozwijaniu działalności powyżej wymienionych placówek pomagały dotacje unijne dostępne po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku. Pomimo rozbudowanej sieci różnego rodzaju poradni zawodowych zinstytucjonalizowane formalne poradnictwo nie zaspokajało potrzeb pojedynczych ludzi. Jak twierdzi m.in. Alicja Kargulowa, *przez jednostki preferowane było, i nadal jest, poradnictwo nieformalne (rodzina, przyjaciele, znajomi, sąsiedzi) i okazywana swego rodzaju nieufność do poradni specjalistycznych, organizowanych przez władze państwowe lub lokalne, a nawet nieufność do nauczycieli funkcjonariuszy państwowych jako doradców.*⁵⁷ Rzeczywistość pokazuje, że każdy napotkany w życiu człowiek może pełnić funkcję doradcy, który wpływa na nasze decyzje zawodowe. Zdecydowanie jednak największą rolę w tym procesie odgrywać będą członkowie rodziny.

W poradnictwie nie wyodrębnia się jednej metody. Przez lata kształtowania się dziedziny wyłoniły się cztery podejścia diagnostyczne opisane przez Alicję Kargulową jako: pozytywistyczne, interpretatywne, emancypacyjno-krytyczne i postmodernistyczne.⁵⁸ Kierunek pozytywistyczny (racjonalno-rozumiejący) zakłada, że człowiek postrzegany jest jako zbiór cech psychicznych i fizycznych, które można poznać empirycznie i zmierzyć za pomocą standaryzowanych narzędzi. Doradca zawodowy dysponując różnorodnymi testami i kwestionariuszami może postawić diagnozę i znaleźć dla jednostki właściwe miejsce w

⁵⁶ A. Kargulowa, *Zmiany w polskim poradnictwie*, „Edukacja Dorosłych”, 2010, Nr 1(62), Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa, s. 17

⁵⁷ A. Kargulowa, *Nurt krytyczny w poradnictwie*. [w:] B. J. Ertelt, J. Górna, D. Kukla, *Wybrane aspekty doradztwa zawodowego na przestrzeni życia człowieka*, Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa 2016, s. 78

⁵⁸ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 70-83

strukturze zawodowej społeczeństwa. W postawie pozytywistycznej nie ma miejsca na samodzielność jednostki, na indywidualną analizę własnych mocnych i słabych stron. Badany wypełniając kwestionariusz i odpowiadając na pytania otrzymuje gotową propozycję ścieżki zawodowej. Nieumiejętne wykorzystywanie swojej przewagi na stanowisku doradcy (dotyczy to zarówno zawodowego doradcy, jak i doradców nieformalnych: rodzica, nauczyciela lub przypadkowej osoby) może prowadzić do zahamowania rozwoju jednostki, która godząc się ze swoimi słabościami nie próbuje ich pokonać i pozwala się *etykietować* – np. *typowy humanista*, bo nie radzi sobie z matematyką, *plastyczny antytalent*- nie potrafi malować.

Kierunek interpretacyjny (humanistyczny), inaczej: rozumiejąco-adaptacyjny, przypisuje człowiekowi centralne miejsce w świecie, a za jedno z głównych zadań przyjmuje tworzenie warunków do rozwoju potencjału jednostki. W tym ujęciu życie jednostki jest jedną całością, biografią, na której całość składają się epizody życia. Na wykształcenie tej postawy wpływ mieli egzystencjaliści (Soren Kirkegaard, Carl Jasper), socjologowie (Florian Znaniecki, George Mead), teoria psychoanalizy Freuda oraz koncepcja psychoterapii zorientowanej na klienta Carla Rogersa. Doradca, budując relację opartą na zaufaniu, zachęca do dialogu, przyjmuje postawę opierającą się na empatycznym słuchaniu i parafrazowaniu. Nie udziela rad, lecz przerzuca podejmowanie decyzji na radzącego się, który tym samym ponosi odpowiedzialność za swoje działania lub ewentualne zaniechania. Stosowanie podejścia humanistycznego wpływa na kształtowanie się samodzielności jednostki, skłania ją do autorefleksji, pozwala odkryć własne możliwości. W sytuacji porażki, człowiek nie będzie szukał winnych wśród czynników zewnętrznych, lecz będzie poszukiwał twórczych rozwiązań- samodzielnie lub przy pomocy formalnych i nieformalnych środków.

Postawa emancypacyjno-krytyczna zakłada ścisły związek nauki i praktyki społecznej. Istotą tej postawy jest oddzielenie oczekiwań społecznych wykreowanych przez system od wartości wyznawanych przez jednostkę i jej indywidualnych potrzeb. Często rodzice, chcąc zapewnić dzieciom lepszą przyszłość, podpowiadają im, co powinny robić, jaką szkołę skończyć. Niespełnienie oczekiwań najbliższych jest źródłem późniejszego poczucia winy i obustronnej frustracji.

Ostatnie podejście diagnostyczne zmierza w kierunku postmodernistycznym skupia uwagę na współczesnych przemianach gospodarczych, na rynku pracy i kryzysie tożsamości. Wobec zacierających się różnic między zawodami, człowiek musi zgromadzić umiejętności i kwalifikacje, które pomogą mu funkcjonować zadaniowo. Jego główną zaletą musi stać się elastyczność, cecha, która pozwoli mu na dostosowywanie się potrzeb rynku pracy. Przykład tej postawy Joanna Nawój – Połoczańska odnajduje w Portugalii, gdzie przeprowadzono

reformę doradztwa zawodowego. W podejściu postmodernistyczne wpisała się nowa koncepcja pracy doradczej określana jako *life designing*, jak pisze Nawój- Połoczańska, w trakcie spotkań prowadzony jest dialog na temat/problem wskazany przez klienta. Jednorazowy kontrakt zakłada pracę nad jedną, wybraną kwestią. W trakcie uzgadniania znaczeń między stronami i wspólnych poszukiwań rozwiązania problemu buduje się relację, która ma charakter dynamiczny. Klient tworzy narracyjną opowieść, a doradca pomaga ją współkonstruować. Wypowiedź o przeszłości wzbogaca się o refleksyjny ogląd, pogłębia się samorozumienie. Jednostka staje się częścią indywidualnej czynności poprzez akty komunikacji.⁵⁹

W myśl tej koncepcji działanie doradcy jest elastyczne, liczy się przede wszystkim człowiek i jego biografia. Trzeba pozwolić, by życie biegło swoim nurtem. Ideałem byłoby, aby w procesie doradczym poprzez łączenie różnych kierunków na pierwszym miejscu postawić dobro osoby korzystającej z porady. Tak teoretycznie ugruntowane koncepcje budzą przekonanie, że poradnictwo zawodowe osiągnie spektakularne sukcesy dzięki odpowiednio dostosowanym do potrzeb radzącego się metodom. Jednak zaufanie społeczne do wszelkiego typu instytucji buduje się powoli, a wiele osób nadal uważa, że korzystanie z pomocy specjalistów jest dedykowane ludziom niezaradnym, pozbawionych wyższych aspiracji zawodowych.

Współczesny świat charakteryzuje się chaosem informacyjnym i zmiennością danych. W społeczeństwie rośnie poczucie zagubienia, narastają stany niepewności, rośnie niepokój o zachowanie tożsamości. Rośnie grupa uczestników świata pracy, którzy odczuwają lęki i obawy związane z konstruowaniem swojej aktualnej i przyszłej drogi życiowej.⁶⁰ W obliczu współczesnych wyzwań zmuszających człowieka do nieustannego dokonywania wyborów Bożena Wojtasik proponuje zastąpienie pojęcia *wybór zawodu* przez zwrot *konstruowanie kariery*, które obejmuje całe życie człowieka, także drogę zawodową, drogę, na którą składa się mozaika epizodów.⁶¹ W obliczu wyzwań obecnego świata staje młody człowiek wkraczający na rynek edukacji i rynek pracy, człowiek, który potrzebuje wskazówek, jak kierować swoim życiem. Zawody i profesje przychodzą i znikają. Dzisiejsze kilkuletnie dzieci będą wykonywały zawody, które jeszcze nie istnieją. Czasy, kiedy obowiązywał linearny model kariery, w którym absolwent farmacji zostawał aptekarzem i latami pracował

⁵⁹ J. Nawój – Połoczańska, *Samodzielność w koncepcjach doradztwa zawodowego*, „Refleksje” 2015, nr 5, Szczecin, s. 63-64

⁶⁰ J. Minta, *Oblicza współczesnych karier w perspektywie poradniczej*. „Dyskursy Młodych Andragogów”, 2014, nr 15. Zielona Góra, s. 113

⁶¹ B. Wojtasik, *Podstawy poradnictwa kariery*, KOWEziU, Warszawa 2011, s. 11

w jednej aptece, bezpowrotnie minęły. Ludzie będą zmieniać zawód średnio siedem razy w ciągu swojego życia- stanie się to cechą naturalną w zmieniającej się rzeczywistości.⁶² Dynamiczne zmiany zachodzące w gospodarce i na rynku pracy stawiają młodych ludzi przed koniecznością przyjmowania postawy przedsiębiorczej i świadomego podejmowania decyzji edukacyjno- zawodowej. Rodzi się niepewność, czy dokonany wybór edukacyjno- zawodowy nie okaże się błędem i za kilka lat wyuczony zawód będzie niepotrzebny. Człowiek musi sam podjąć decyzję, ocenić prawdopodobieństwo trafności wyboru ścieżki życiowej. W tym działaniu młodzież musi liczyć na wsparcie, którego jeszcze kilkadziesiąt lat temu nie otrzymywała. Pod koniec lat osiemdziesiątych i w początkach lat dziewięćdziesiątych minionego stulecia poradnictwo zawodowe przyjmowało formę incydentalnych porad dla uczniów kończących ósmą klasę szkoły podstawowej, którzy z różnych przyczyn mieli kłopoty z wyborem zawodu.⁶³ Współczesne profesjonalne poradnictwo nabiera szczególnego znaczenia, powinno być kształtowane w duchu postawy uczenia się przez całe życie. Planowanie kariery nie jest już domeną dorosłych, kierowane jest do ludzi w każdym wieku. Koniecznością stało się dobre zaplanowanie *życiowego scenariusza*, określenie własnych możliwości, rozpoznanie przeszkód, wypracowanie mechanizmów pozwalających na skuteczną walkę ze słabościami. Nie każdy jest w stanie tworzyć plany swojej przyszłej drogi życiowej. Zaledwie część społeczności jest przygotowana do podejmowania tego typu aktywności, jaką jest samodzielne konstruowanie i elastyczne modyfikowanie projektów swojej ścieżki kariery. To zadanie bowiem wymaga od człowieka gotowości do ciągłego poznawania samego siebie, konfrontowania swoich potrzeb i oczekiwań oraz posiadanego potencjału z możliwościami i wymaganiami życia społecznego, a także gotowości do podejmowania niezliczonej liczby decyzji, zarówno tych codziennych, powszednich, jak i tych znaczących, związanych z wyborem drogi życiowej, kariery.⁶⁴ Znaczna część społeczeństwa nie posiada takich umiejętności i godzi się z biegiem życia, jako czymś, na co nie mają wpływu, a w sytuacjach nagłych, nieprzewidywanych, przyjmują bierną postawę lub wręcz przeciwnie, roszczeniową, opozycyjnie nastawioną do świata zewnętrznego. Obie grupy- ci, gotowi do zmian świadomi własnego potencjału i wyposażeni w zdolność autorefleksji oraz ci, którzy nie radzą sobie z koniecznością dokonywania nagłych decyzji oraz

⁶² K. Bałazińska, *Zawody wybierane przez gimnazjalistów* [w:] E. Siarkiewicz, B. Wojtasik (red.), *Być doradcą! Doświadczenia i refleksje*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 117

⁶³ F. Szlosek, *Socjoekonomiczny model rozwoju i zachowań człowieka jako podstawowa przesłanka współcześnie rozumianego poradnictwa zawodowego*, w: M. Wolan-Nowakowska (red.) *Poradnictwo zawodowe w szkole- ku możliwościom przeciw ograniczeniom*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016, s. 13

⁶⁴ J. Minta, *Oblicza współczesnych...*, op. cit., s. 113

niewyposażeni w umiejętność samodzielnego konstruowania własnej kariery życiowej- coraz częściej na różnych etapach potrzebują specjalistycznego wsparcia w procesie kształtowania swojego życia zawodowego. Przed młodymi ludźmi stawia się coraz większe wymagania i trudniejsze zadania, do których nie są dostatecznie przygotowani. Wyznaczanie i realizowanie długoterminowych celów w świecie, gdzie wszystko jest krótkotrwałe, wydaje się prawie niemożliwe. Młodzież skazana jest jednak na ustawiczne wybieranie i podejmowanie decyzji.⁶⁵ A jedną z ważniejszych i obciążonych dużą dozą ryzyka decyzją, jest właśnie ta dotycząca zawodowej przyszłości. Dodatkowo muszą jej dokonywać ludzie niedojrzali i nieprzygotowani do podejmowania życiowych wyborów. Szczególnie ważne jest wsparcie uczniów ze specyficznymi problemami w uczeniu się, by w procesie dojrzewania do podejmowania decyzji zawodowych skupili się na swoich mocnych stronach i zainteresowaniach, a nie tylko na niedoskonałościach i ograniczeniach. Proces poradnictwa zawodowego w przypadku tych uczniów powinien być przede wszystkim prowadzony indywidualnie. Każdy człowiek ma nie tylko różne uzdolnienia, ale i dysfunkcje, a doradca powinien pomóc w rozpoznaniu ograniczeń, słabości oraz możliwości zawodowych. Należy stworzyć takie warunki poradnictwa zawodowego, by dysleksja nie była barierą na drodze do rozwoju osobistego i kształtowania kariery, a uczeń radził sobie z nią poprzez kompensację niedoskonałości za pomocą trafnie zdefiniowanych zdolności. Kluczowym czynnikiem wspierającym uczniów w przygotowaniu do podejmowania decyzji o wyborze zawodu i ścieżki kształcenia jest posiadanie przez nich odpowiedniej wiedzy na temat siebie, własnych preferencji oraz na temat świata pracy.⁶⁶

Na przebieg procesu wyboru zawodu wpływa wiele czynników. Bożena Wojtasik stwierdza, że oprócz zbioru *cech- czynników* proponowanych przez Fredericka Williama Parsonsa, czyli predyspozycji, zdolności i zainteresowań, należy uwzględnić otoczenie zewnętrzne.⁶⁷ Koncepcja opierająca się na natywistycznych teoriach osobowości jest niewystarczająca, ponieważ uznaje zdolności człowieka za trwałe, niezmiennie, niemożliwe do kształtowania i modyfikowania. Mimo ograniczeń, jakie nakłada koncepcja *cech – czynników*, przez wielu doradców, instytucjonalnych i nieoficjalnych jest ona powszechnie używana.

⁶⁵ B. Wojtasik, *Edukacyjno-zawodowe wybory nastolatków w „społeczeństwie ryzyka”* Referat wygłoszony na obradach V Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Przetrawanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania, sekcja: *Młodzież wobec niegościnniej przyszłości*, Wrocław 23 - 25.09.04, s. 23

⁶⁶ M. Wolan-Nowakowska, *Poradnictwo zawodowe w szkole: Założenia a rzeczywistość*, „Psychologia Wychowawcza”, 2015, nr 7, Warszawa, s. 245-246

⁶⁷ B. Wojtasik, *Podstawy poradnictwa...*, op. cit., s. 14

Rodzice odgrywają znaczącą rolę w wyborze przyszłego zawodu. Pełnią funkcję nieformalnego i najczęściej pierwszego doradcy zawodowego. Od ich oczekiwań, sposobu reagowania na niepowodzenia dziecka, stylu wychowania oraz form wsparcia lub zniechęcania zależy przyszła ścieżka życiowa młodych ludzi. W ślad za Anną Roe Bożena Wojtasik przywołuje trzy typy zachowań rodziców: akceptację, koncentrację oraz unikanie.⁶⁸ Zachowania te determinują decyzje życiowe dzieci: postawa koncentracji i akceptacji wpływa na podjęcie przez młodych ludzi pracy związanej z kontaktem z ludźmi, natomiast strategia unikania sprzyja podjęciu w przyszłości pracy związanej z rzeczami. Powyższego podziału nie należy traktować jako reguły, lecz raczej jako jedną z wielu możliwości.

Również potrzeby rodziców niezrealizowane w okresie dzieciństwa wpływają na życiowe wybory dzieci. Pod wpływem rodziny kształtuje się sześć typów osobowościowych skategoryzowanych przez Hollanda⁶⁹, z których każdy poszukuje odpowiedniego dla siebie środowiska życia i pracy. Ten nieaktualny już podział w dużym uproszczeniu sygnalizuje jedynie różnorodność, jaka występuje w osobowościach ludzkich- nie ma typów w czystej postaci. Łączą się one w różnych konfiguracjach, dzięki temu nie można definitywnie przypisać komukolwiek określonego zawodu, co daje możliwości samodzielnego odkrywania i modyfikowania ścieżki zawodowej. W procesie decyzyjnym istotną rolę będą odgrywać zarówno wartości jak i zainteresowania, dlatego np. ludzie o podobnych zainteresowaniach wybierają różne zawody, lub reprezentujący odmienne wartości, szukają podobnej pracy.

Przyjmując perspektywę biograficzną można wyjść z założenia, że człowiek nieustannie musi dokonywać wyborów, nawet jeśli zakończy swoją aktywność zawodową, nie przestaje się uczyć. Koncepcji służących porządkowaniu etapów w życiu człowieka, w których podejmuje on decyzje zawodowe jest stosunkowo wiele. Koncepcja, która jest, moim zdaniem, najbliższa współczesnemu rozumieniu procesu realizowania kariery zawodowej, została sformułowana przez Donalda Supera, który wyodrębnił pięć etapów w życiu człowieka i uwzględnił także okres w życiu człowieka, w którym wycofuje się on z pracy zawodowej i szuka satysfakcji w innych działaniach.⁷⁰ Etapy przebiegają w sposób ciągły, a czynniki oddziałujące w ich czasie mają pochodzenie nie tylko indywidualne, ale również społeczne. W obecnych czasach nie można jednak, jak Super, założyć, że procesy zachodzące w poszczególnych etapach życia człowieka są nieodwracalne. Życie nie jest już ciągiem ściśle powiązanych ze sobą zdarzeń, jest nieprzewidywalne i niestałe. Epizody życia mogą

⁶⁸ Ibidem, s. 15

⁶⁹ Ibidem, s. 16. Sześć typów osobowości załączam w Aneksie nr 2

⁷⁰ B. Wojtasik *Podstawy poradnictwa ... op. cit.*, s. 18

występować w przeróżnych konfiguracjach, a ich *odwracalność* daje człowiekowi nadzieję, że w dowolnym momencie życia może nadrobić to, co kiedyś byłoby uważane za bezpowrotnie stracone.

Do roku 2019 młodzież musiała trzykrotnie dokonać ważnych wyborów edukacyjnych (obecnie dwukrotnie), które w znaczącym stopniu kształtowały ich przyszłą karierę zawodową. Momenty, w których przełomowe decyzje muszą być dokonane Bożena Wojtasik nazywa progami edukacyjnymi:⁷¹

Tab. 1.4. Trzy progi edukacyjne wyznaczające punkty zwrotne w ścieżce edukacyjno-zawodowej nastolatków⁷²

Próg edukacyjny	Etap edukacji	Forma weryfikacji wiedzy i umiejętności absolwenta	Kolejny krok
I próg edukacyjny	ukończenie szkoły podstawowej (VI kl., wiek 13 lat)	sprawdzian kompetencji	wybór gimnazjum
II próg edukacyjny	ukończenie gimnazjum (III kl., wiek 16 lat)	egzamin gimnazjalny	wybór liceów, liceów profilowanych, technikum, zasadniczej szkoły zawodowej/ szkoły branżowej I stopnia
III próg edukacyjny	ukończenie liceum lub innej szkoły średniej (III /IV kl., wiek 19/20 lat)	egzamin maturalny	wybór kierunku studiów, szkół policealnych, innych ścieżek edukacyjnych

Podjęcie każdej z decyzji jest obciążone ryzykiem, czy kolejny postawiony krok był słuszny. Dodatkową przeszkodą może być zbyt niski rezultat sprawdzianu lub egzaminu, który uniemożliwia realizowanie zaplanowanej ścieżki. Młodzież jest świadoma, że większe szanse na rynku pracy mają osoby wykształcone. Piorunek przedstawia także inne problemy, mogące stanąć na przeszkodzie realizacji projektów edukacyjnych tj.: zbyt wysoki poziom nauki na kolejnym szczeblu kształcenia, sytuacja finansowa, rodzinna, zdrowotna.⁷³ Innym źródłem trudności w podejmowaniu decyzji edukacyjno- zawodowych według Bożeny Wojtasik jest nieprzewidywalność zmieniającego się rynku pracy. W społeczeństwie ryzyka zwiększa się niepewność zatrudnienia, zaciera się model pracy najemnej, występują nowe formy zatrudnienia, skrócenie czasu pracy, dzielenie się pracą. Coraz częściej dostępne jest

⁷¹ B. Wojtasik, *Edukacyjno- zawodowe wybory...*, op. cit. s. 20; Wojtasik B. *Podstawy poradnictwa...*, op. cit., s. 47

⁷² B. Wojtasik, *Podstawy poradnictwa...*, op. cit., s. 47

⁷³ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, „Psychologia i Pedagogika” 2004, nr 118, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań s. 209-211

zatrudnienie w niepełnym wymiarze godzin, na zlecenie, kontrakt, część etatu.⁷⁴ Praca coraz częściej staje się częścią życia, przestrzeń prywatna zaczyna być miejscem wykonywania zadań zawodowych. Młodzież badana przez Piorunek obawia się również trudności na rynku pracy i wynikających z nich problemów w znalezieniu satysfakcjonującego zatrudnienia oraz konkurencji, bezrobocia, zmiany zapotrzebowania na fachowców z określonej dziedziny i w związku z tym konieczności przekwalifikowania, problemów z utrzymaniem się z pracy w wybranym zawodzie (niskie uposażenie), trudnej sytuacji osobistej i/lub materialnej, przeszkód zdrowotnych i fizycznych, a także realizacji obowiązku służby wojskowej w przypadku mężczyzn (do 2008 roku).⁷⁵ Ankietowani podają także przyczyny tkwiące w nich samych – w podmiocie, np. zbyt słabe własne zaangażowanie (lenistwo, zniechęcenie zawodem itp.), niepowodzenia egzaminacyjne lub brak planów zawodowych. Z badań autorki wynika również, że ponad 40% młodzieży (w większości kształcącej się w szkołach zawodowych), nie dostrzega żadnych przeszkód na drodze realizacji projektów zawodowych lub nie jest to w ogóle przedmiotem ich refleksji.⁷⁶ Młodzież również charakteryzuje się stosunkowo niewielką wiedzą o kolejnych etapach kształcenia i projektach zawodowych. Co trzeci licealista nie ma świadomości, co wybrał, a jego wiedza ograniczała się do znajomości zasad przebiegu selekcji punktowej (nie zawsze zgodnej z prawdą). Większość uczniów szkół średnich zawodowych nie planuje kontynuowania edukacji w kierunku zgodnym ze zdobywanymi kwalifikacjami. Niska jest również świadomość wybieranych profesji młodzieży ze średnich szkół zawodowych – ponad 43% z nich nie ma planów zawodowych, a tylko 13% ocenia swoją wiedzę w tej dziedzinie na poziomie dobrym. Wyższe wyniki osiągają licealiści- poziom dobry osiąga ponad 18%, natomiast uczniowie zasadniczych szkół zawodowych w tym obszarze osiągają wynik na poziomie niemal 28%. W tej ostatniej grupie aż 32% nie ma żadnych planów zawodowych. W procesie projektowania przyszłości znaczna większość uczniów liceum ogólnokształcącego przywiązuje wagę do wyniku z egzaminu maturalnego. Przygotowują się samodzielnie lub korzystają z kursów, korepetycji oraz sięgają po ofertę zajęć dodatkowych w szkołach. Tylko niecałe 18% licealistów nie podejmuje żadnych dodatkowych działań by przygotować się do egzaminu. W odróżnieniu od nich aż 34,5% uczniów szkół średnich zawodowych nie wykazuje żadnej dodatkowej aktywności, by przygotować się do matury.⁷⁷

⁷⁴ B. Wojtasik, *Edukacyjno- zawodowe ...*, op. cit., s. 21

⁷⁵ 3 sierpnia 2008 roku ówczesny minister obrony narodowej Bogdan Klich, wraz z premierem Donaldem Tuskiem, ogłosili oficjalnie zaprzestanie przymusowego poboru do wojska.

⁷⁶ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości...* op. cit. s. 210-211

⁷⁷ *Ibidem*, s. 211-213

Główną ideą współczesnego poradnictwa zawodowego jest wspomaganie rozwoju kompetencji społecznych, rozwijanie umiejętności kreatywnego myślenia i radzenia sobie w sytuacjach trudnych, a także samodzielnego poszukiwania informacji.⁷⁸ Proces doradztwa zawodowego powinien być realizowany na wszystkich poziomach edukacji, nie tylko poprzez działania pedagogów, ale i rodziców. Nie ma być tylko zbiorem przypadkowych zachowań i działań instytucji poradniczych oraz jednostek korzystających z ich usług, lecz elementem procesu życia społecznego, które zbudowane z wzajemnych międzyludzkich relacji jest tą przestrzenią, w której jedne działania podtrzymują je i przekazują wypracowane dobra następnym pokoleniom, a inne je degradują lub niszczą.⁷⁹ Tak rozumiane poradnictwo jest procesem życia społecznego o charakterze wspomagającym i z założenia przyjaznym, podtrzymującym społeczne więzi, wychodzi poza określone struktury, przyjmuje kształt siatki łączącej wszystkie elementy dotyczące codzienności oraz działania doradcze również w Internecie i w innych mediach. Wybór szkoły ponadgimnazjalnej lub średniej jest pierwszym poważnym krokiem zbliżającym ucznia do kariery zawodowej. Z tego powodu w podstawie programowej z 1999 roku do kształcenia dla gimnazjum umieszczone zostały zapisy na rzecz orientacji zawodowej realizowane przede wszystkim za pomocą różnych przedmiotów, takich jak: wiedza o społeczeństwie, technika i informatyka, a podczas całej nauki w tej szkole można wyróżnić trzy etapy procesu poradnictwa zawodowego: I etap - I klasa - *Uczeń poznaje różne zawody*; II etap - II klasa - *Uczeń poznaje siebie*, III etap - III klasa - *Kim będę - uczeń poznaje ścieżki kształcenia ponadgimnazjalnego*.⁸⁰

Na mocy rozporządzenia opublikowanego w styczniu 2003 roku w szkołach mogli być zatrudniani doradcy zawodowi, tworzono również Szkolne Ośrodki Kariery (SzOK), które miały ułatwić uczniom dostęp do fachowej porady i rzetelnej informacji o sytuacji na rynku pracy. Z porad doradców mogli również korzystać rodzice uczniów. Nie było jednak nałożonego obowiązku tworzenia miejsc pracy dla fachowych doradców zawodowych w placówkach oświatowych. Zadania doradcy zawodowego w placówce oświatowej zostały określone w punkcie 6. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 stycznia 2003 r.:

⁷⁸ Zalecenia Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01)

⁷⁹ A. Kargulowa, *Kilka uwag o poradnictwie*, „Edukacja Dorosłych”, 2016, nr 1, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne. Warszawa, s. 143

⁸⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. Nr 14, poz. 129).

- 1) Systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania uczniów na informacje edukacyjne i zawodowe oraz na pomoc w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej.
- 2) Gromadzenie, aktualizacja i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia.
- 3) Wskazywanie uczniom, rodzicom i nauczycielom dodatkowych źródeł informacji na poziomie regionalnym, ogólnokrajowym, europejskim i światowym dotyczących:
 - a) rynku pracy,
 - b) trendów rozwojowych w świecie zawodów i zatrudnienia,
 - c) wykorzystania posiadanych uzdolnień i talentów przy wykonywaniu przyszłych zadań zawodowych,
 - d) instytucji i organizacji wspierających funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w życiu codziennym i zawodowym,
 - e) alternatywnych możliwości kształcenia dla uczniów z problemami emocjonalnymi i dla uczniów niedostosowanych społecznie,
 - f) programów edukacyjnych Unii Europejskiej.
- 4) Udzielanie indywidualnych porad uczniom i rodzicom.
- 5) Prowadzenie grupowych zajęć aktywizujących, przygotowujących uczniów do świadomego planowania kariery i podjęcia roli zawodowej.
- 6) Koordynowanie działalności informacyjno-doradczej prowadzonej przez szkołę.
- 7) Wspieranie w działaniach doradczych rodziców i nauczycieli poprzez organizowanie spotkań szkoleniowo-informacyjnych, udostępnianie informacji i materiałów do pracy z uczniami.
- 8) Współpraca z radą pedagogiczną w zakresie tworzenia i zapewnienia ciągłości działań wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego, realizacji działań z zakresu przygotowania uczniów do wyboru drogi zawodowej, zawartych w programie wychowawczym szkoły i programie profilaktyki.
- 9) Współpraca z instytucjami wspierającymi wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego, w szczególności z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, oraz innymi instytucjami świadczącymi poradnictwo i specjalistyczną pomoc uczniom i rodzicom.⁸¹

⁸¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2003 r. nr 11, poz. 114)

Zastosowanie się do powyżej wymienionych zaleceń i rzetelne ich realizowanie może przynieść wymierne efekty na przestrzeni kilku, kilkunastu lat. Na szczególną uwagę zwracają zadania doradcy, które powinny być uwzględnione w procesie doradczym w pracy z uczniem z trudnościami w nauce. To przede wszystkim punkt 3.c., którego realizacja może pomóc w odkryciu i wykorzystaniu posiadanych uzdolnień i talentów w przyszłej pracy zawodowej. Odkrycie własnego potencjału i uzdolnień może być pomocne w pokonywaniu trudności wynikających z dysleksji i realizowaniu w przyszłości swoich planów niezależnie od niej.

Zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu miały na celu wspomaganie uczniów w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych, przy wykorzystaniu aktywnych metod pracy. Doradca zawodowy lub nauczyciel, wychowawca, psycholog albo pedagog posiadający przygotowanie do prowadzenia zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu mieli prowadzić warsztaty związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu. Liczebność grupy odpowiadała liczbie uczniów w oddziale. Teoretycznie, w sytuacji, gdy szkoła nie zatrudniała fachowego doradcy, planowanie i koordynowanie zadań realizowanych przez szkołę na rzecz uczniów, rodziców i nauczycieli w zakresie wyboru przez uczniów kierunku kształcenia i zawodu należało do obowiązków szkolnego pedagoga. Do zadań psychologa należało zapewnienie uczniom doradztwa w zakresie wyboru kierunku kształcenia i zawodu. W praktyce, jeżeli szkoła nie zatrudniała doradcy, zajęcia nie musiały się odbywać. Upłynęło kilka lat nim usankcjonowano obowiązek prowadzenia zajęć z doradztwa zawodowego. Pierwszym krokiem prowadzącym do wspomnianego stanu było rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 roku,⁸² które nałożyło obowiązek realizowania zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Rozporządzenie to określa również obowiązki doradcy, które, w przypadku jego braku w placówce edukacyjnej, wypełnia wyznaczony przez dyrektora nauczyciel. Wsparcia w działaniach doradczych można szukać w poradniach pedagogiczno- psychologicznych. Realizowano również działania doradcze dzięki programom finansowanych z Europejskich Funduszy Społecznych za okres 2007-2013.⁸³

⁸² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno- pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. (Dz. U. nr 228, poz. 1487).

⁸³ W badanej szkole zajęcia z doradztwa zawodowego realizowane były w latach 2011-2013 w ramach projektu Szkoła Kluczowych Kompetencji. Ponadregionalny program rozwijania umiejętności uczniów szkół ponadgimnazjalnych Polski centralnej i południowo-zachodniej, realizowany przez Centrum Informacji Zawodowej w Wałbrzychu.

Szczegółowe zasady organizacji doradztwa zawodowego w placówkach oświatowych określa Rozporządzenie MEN z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. z 2018 r. poz. 1675). Rozporządzenie to nałożyło obowiązek edukacji z zakresu orientacji zawodowej już od etapu przedszkolnego. Dziecko wówczas powinno umieć określić co lubi robić, odgrywać role zawodowe w zabawie, poznawać etapy kształcenia oraz opowiadać, kim chciałoby zostać w przyszłości. Ramowe plany nauczania z zakresu doradztwa zawodowego w klasach VII i VIII szkoły podstawowej muszą zawierać minimum 10 godzin w każdej klasie w danym roku szkolnym. W liceum ogólnokształcącym, technikum i branżowej szkole I stopnia jest to minimum 10 godzin w całym okresie nauczania.⁸⁴ Treści programowe na każdym etapie kształcenia są takie same, dostosowane do etapu rozwojowego dzieci i młodzieży:

1. Poznanie własnych zasobów.
2. Świat zawodów i rynek pracy.
3. Rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie.
4. Planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych.⁸⁵

Priorytetem doradztwa zawodowego ma być: wprowadzenie ramowych programów uwzględniających tematykę doradztwa na każdym etapie edukacji (w podstawie programowej mają się znaleźć treści związane z edukacją przedzawodową) oraz obowiązek badania predyspozycji zawodowych uczniów przed wyborem ścieżki kształcenia w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Według stanowiska MEN rozwiązaniem problemu kadrowego wynikającego z braku wystarczających informacji dotyczących potrzeb oraz możliwości w zakresie kształcenia praktycznego u pracodawców zarówno po stronie szkoły, jak i pracodawców, ma być:

- utworzenie portalu informacji edukacyjno-zawodowej na poziomie województwa (we współpracy z innymi resortami, szczególnie z Ministerstwem Rozwoju);
- pozyskiwanie informacji na temat możliwości odbywania praktycznej nauki zawodu w przedsiębiorstwach, doradztwa zawodowego, zdobywania dodatkowych uprawnień koniecznych do wykonywania zadań zawodowych na określonym stanowisku pracy;

⁸⁴ W praktyce liczba 10 godzin doradztwa prowadzi do wielu utrudnień w organizacji pracy szkoły, ponieważ w jednym semestrze tygodni jest najczęściej 16-17. Biedniejszych gmin nie stać na to, by doradztwo było realizowane powyżej ustawowego minimum, więc zajęcia odbywają się tylko na ostatnich- 8 i 9 godzinach lekcyjnych. (źródło: rozmowa z doradcą zawodowym w szkole podstawowej prowadzonej przez niewielką gminę). Podobna sytuacja ma miejsce w większości szkół podstawowych we Wrocławiu- zajęcia odbywają się na ostatnich lekcjach, lub są realizowane w ramach zastępstw (źródło: doradcy zawodowi pracujący w kilku szkołach podstawowych).

⁸⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. poz. 1675)

- zapewnienie dostępu do informacji o zapotrzebowaniu rynku pracy, oczekiwaniach pracodawców wobec przyszłych pracowników, a także możliwościach, potrzebach i kierunkach współpracy.

Najnowsze rozporządzenie ogłoszone w styczniu 2019 roku⁸⁶ określa treści programowe z zakresu doradztwa zawodowego, sposób realizacji doradztwa zawodowego oraz zadania specjalisty w tej dziedzinie. Program doradztwa zawodowego ma być realizowany w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych i innych formach wychowania przedszkolnego, szkołach podstawowych i ponadpodstawowych z wyjątkiem branżowych szkół II stopnia, szkół policealnych i dla dorosłych. Opracowany program musi uwzględniać potrzeby uczniów, słuchaczy i rodziców oraz lokalne lub regionalne działania związane z doradztwem zawodowym. Rozporządzenie określa szczegółowo zadania, jakie wykonywać ma doradca zawodowy:

1. Systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania uczniów i słuchaczy na działania związane z realizacją doradztwa zawodowego.

2. Prowadzenie zajęć z zakresu doradztwa zawodowego.

3. Opracowywanie we współpracy z innymi nauczycielami, w tym nauczycielami wychowawcami opiekującymi się oddziałami, psychologami lub pedagogami, programu oraz koordynowanie jego realizacji.

4. Wspieranie nauczycieli, w tym nauczycieli wychowawców opiekujących się oddziałami, psychologów lub pedagogów, w zakresie realizacji działań określonych w programie.

5. Koordynowanie działalności informacyjno-doradczej realizowanej przez szkołę, w tym gromadzenie, aktualizowanie i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia.

6. Realizowanie działań wynikających z programu.

W przypadku braku zawodowego doradcy w placówce, powyższe zadania ma wykonywać inny, wskazany przez dyrektora nauczyciel. Szkolni doradcy lub pedagodzy pełniący tę funkcję mogą współpracować w szczególności z pracodawcami, organizacjami pracodawców, samorządami gospodarczymi lub innymi organizacjami gospodarczymi, stowarzyszeniami lub samorządami zawodowymi, placówkami i centrami, szkołami prowadzącymi kształcenie zawodowe, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli lub instytucjami rynku pracy.

⁸⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. 2019 poz. 325)

W procesie ewolucji doradztwa zawodowego, jak w polityce, przełomowy był 1989 rok - wymusił on zmianę podejścia do planowania swojej kariery zawodowej. Jednak nie stało się tak, że w latach dziewięćdziesiątych podejście doradców i nastawienie potencjalnych beneficjentów doradztwa uległo wyraźnej transformacji. Osiągnięcie poziomu usługi poradnictwa adekwatnego do potrzeb zmieniającego się świata zajęło wiele lat, dotąd nie możemy powiedzieć o zaspokojeniu potrzeb w tej dziedzinie. Problemem, z którym musi się zmierzyć polski rynek pracy, jest malejąca liczba fachowców, pracowników fizycznych i wykwalifikowanych robotników. Na tym polu potrzebna jest działalność między innymi właśnie wykwalifikowanych, otwartych na zmiany doradców zawodowych ukierunkowanych na informowanie o możliwościach rozwoju, umożliwianie jednostce odkrywania własnego potencjału.

Mimo rządowych deklaracji działań promujących szkoły zawodowe, wrocławskie technika rokrocznie mają niedobory uczniów⁸⁷ natomiast licea ogólnokształcące, pod naciskiem rodziców i za aprobatą władz miejskich, otwierają nowe oddziały. Przyczyn przedstawionego zjawiska może być kilka:

- likwidacja szkół technicznych w roku 1999 skutecznie przekonała społeczeństwo, że wykształcenie zawodowe jest gorsze od ogólnego;
- wysoki próg zaliczenia kwalifikacji zawodowych, bez których absolwent nie otrzyma tytułu technika;
- godziny przedmiotów zawodowych umieszczone są w siatce godzin kosztem dodatkowych lekcji matematyki, języka obcego i ojczystego, które są obowiązkowe na maturze.⁸⁸

Powyżej wymienione przeszkody sprawiają, że uczniowie technikum mają mniejsze szanse zdać egzaminy maturalne na wysokim poziomie, co zapewniłoby im dostęp do renomowanych uczelni. W tej sytuacji uzyskanie tytułu technika nie jest czynnikiem sprzyjającym uczniowi w otrzymaniu indeksu politechniki, ponieważ większe szanse w zdobyciu go mają absolwenci liceum ogólnokształcącego. Uczniowie o wysokich aspiracjach edukacyjnych nie chcą przychodzić do szkół technicznych, ponieważ obawiają się, że nie przygotują się do zdania matury na satysfakcjonującym ich poziomie, natomiast ci, o niższych aspiracjach nie są w stanie opanować materiału zarówno z przedmiotów zawodowych jak i ogólnokształcących. W efekcie tzw. *slabi uczniowie* kończą szkołę techniczną zarówno bez certyfikatu technika jak i matury. W placówce, w której prowadziłam badania obserwuje się

⁸⁷ Na podstawie wyników rekrutacji tzw. *podwójnego rocznika* w badanym technikum w roku szk. 2019/20

⁸⁸ Dyrektor szkoły dysponuje dodatkowymi godzinami, tzw. *dyrektorskimi*. W liceach ogólnokształcących są one przeznaczane na przedmioty maturalne, w badanym technikum- na zawodowe.

zjawisko *błędne koła*: uczniowie o mniejszym potencjale intelektualnym wybierają technikum, ponieważ są tam dla nich miejsca; nie idą do szkoły branżowej (dawniej zasadniczej), mimo że tam szybciej zdobyliby zawód, ponieważ w środowisku tkwi przekonanie, że *zawodówka* to miejsce dla najsłabszych uczniów, wręcz dla ludzi z *marginesu*. Nadmiar materiału, którego opanowanie przerasta ich możliwości doprowadza do lawiny niepowodzeń: powtarzanie klasy, nieosiągnięcie kwalifikacji zawodowych, kumulowanie egzaminów w kolejnych sesjach, kiedy trzeba zdać nowy egzamin i poprawić poprzedni. Utrudnia to przygotowanie do egzaminu maturalnego jednakowego dla wszystkich technikum i klas ze zwiększoną liczbą matematyki lub języków obcych ze szkół ogólnokształcących. Około 20% uczniów technikum, w którym prowadziłam badania porzuca naukę, podejmuje próby kontynuowania nauki w szkołach typu zaocznego lub, co zdarza się częściej, podejmuje pracę nie wymagającą kwalifikacji. Ponadto wartość nauki w oczach uczniów szkół przygotowujących do zawodu wyraźnie spadła. Wykształcenie wydaje się współczesnej młodzieży zbędna. Kilkunastoletni uczniowie technikum budowlanego wprost pytają nauczycieli o sens kształcenia, nie kryją, że do szkoły chodzą pod wpływem nacisku rodziców. Często podejmują pracę, zazwyczaj fizyczną, niskopłatną i nie kryją, że liczy się ona dla nich bardziej niż edukacja. Z powodu pracy opuszczają obowiązkowe zajęcia szkolne, usprawiedliwiają swoje nieprzygotowanie do zajęć obowiązkami związanymi z zatrudnieniem. Wartość edukacji spadła, a posiadanie dyplomów i świadectw nie nobilituje już społecznie tak jak kiedyś. Umasowienie edukacji średniej i wyższej sprawiło, że dostęp do nich ma coraz więcej ludzi. Jednocześnie z powodu masowości wykształcenia nie można sobie pozwolić na pominięcie któregoś z etapów, mimo przekonania o jego bezcelowości. Posiadanie dyplomu ukończenia szkoły średniej lub wyższej nie jest już warunkiem gwarantującym sukces życiowy, jednak jest warunkiem koniecznym: w przeciwnym razie skazujemy siebie na wykluczenie na margines społeczny- wśród tych, którzy nie są rozpoznawalni w ogóle.⁸⁹ To zjawisko jest wytłumaczeniem powodu, dla którego uczniowie często ograniczają zaangażowanie w naukę w szkole do niezbędnego minimum gwarantującego im promocję do następnej klasy i uzyskanie zaświadczenia (zbędnego dla nich w tym momencie). Młodzi zauważają również, że można osiągnąć sukces zawodowy nie mając ukończonych studiów wyższych. Osoby w wieku 18–19 lat zauważają, że szkoły wyższe i studia nie gwarantują pracy, a część absolwentów uczelni wyższych nie zarabia tyle, ile oczekują lub nie może znaleźć satysfakcjonującej pracy. Ci, którzy wybierają pracę zamiast

⁸⁹ P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, PWN, Warszawa 2016, s. 58

studiów, wskazują na chęć zdobycia jak najszybciej doświadczenia zawodowego. Wierzą, że faktyczne umiejętności są więcej warte dla pracodawców, niż formalne wykształcenie. Ich przekonania potwierdzają wyniki badań przedstawione w raporcie z 2019 roku, które wykazują znaczną rozbieżność między umiejętnościami kształconymi w polskich szkołach wyższych a wymaganymi na rynku pracy. Tylko co czwarty badany (26%) zgodził się ze stwierdzeniem, że studia dobrze przygotowują do pracy zawodowej. Największe wątpliwości co do tej funkcji studiów mają studenci i absolwenci nauk technicznych i humanistycznych: tylko co piąty jest przekonany, że studiowanie przygotowuje ich do pracy zawodowej.⁹⁰

*
* *
*

Obserwowany współcześnie rynek pracy pokazuje, że doradztwo zawodowe nie zaspokaja potrzeb społecznych i indywidualnych. Brak jest rozwiązań systemowych do badania popytu i podaży na wykwalifikowane kadry – na poziomie lokalnym i regionalnym. Niepokoi również utrzymujący się niski poziom zainteresowania wykształceniem zawodowym. Masowość szkół zawodowych przechodzi do historii, kształcenie w zawodzie jest postrzegane jako kara dla słabych uczniów. Uczniowie od najmłodszych lat mają zbyt mało kontaktu z zawodami i praktycznymi zajęciami z nimi powiązаныmi- stąd być może niechęć do prac, które są im obce. Młodzież wybiera w swojej drodze zawodowej najczęściej to, co jest im bliskie, oswojone- jeżeli uczniowie przez większość czasu spędzonego w szkole siedzieli w ławkach, czytali i pisali, bezpieczniej jest im wybierać liceum ogólnokształcące jako miejsce już im poniekąd znane, rozwijają znane im umiejętności. Szkoły kształcące w zawodzie to miejsce dla tych, którzy się uczyli słabo lub nie mieli szczęścia i zabrakło dla nich miejsca w liceum. Dlatego oprócz większej dostępności doradców zawodowych, wczesnego edukowania dzieci w zakresie zawodoznawstwa, potrzebna byłaby gruntowna reforma edukacji na poziomie podstawowym, by poprzez odgrywanie różnego typu ról zawodowych, zapoznać przyszłych pracowników z różnymi formami działalności zawodowej. Planowanie procesu kształcenia w zawodzie jest procesem długofalowym, nie może być działaniem okazjonalnym i jednostkowym zdarzeniem. Z tego powodu przy aktywnym udziale specjalistów w zakresie doradztwa zawodowego oraz nieformalnych doradców należy wspierać dzieci i młodzież w odkrywaniu swoich mocnych stron i przewyciężaniu słabości. Współczesny doradca nie

⁹⁰ *Rynek pracy, edukacja, kompetencje Aktualne trendy i wyniki badań. Październik*, Instytut Analiz Rynku Pracy Sp. z o.o., 2019, s. 17

powinien dokonywać wyborów za osoby korzystające z porady, ale solidaryzując się z nimi zachęcać do refleksyjności. Wpierając ich na drodze do samopoznania, zrozumienia siebie, innych ludzi i świata, powinien namawiać do bycia aktywnym i elastycznym w świecie szybkich zmian. To nie doradca ma zmieniać młodych, to oni, dzięki jego pomocy, ale samodzielnie, powinni kształtować własną tożsamość. W zakresie jego głównych zadań mieści się rozpoznanie indywidualnego potencjału, w tym specyficznych uzdolnień i trudności w uczeniu się oraz kapitału kulturowego rodzin pochodzenia uczniów.

1.3. UWARUNKOWANIA ZAWODOWEGO STARTU MŁODZIEŻY

Współczesna przestrzeń rozwoju kariery zawodowej charakteryzuje się niepewnością, niejednoznacznością i brakiem stabilizacji. Wpływ na ten stan mają przeobrażenia, jakie dokonały się w społeczeństwie, rozwój idei indywidualizmu, konsumpcjonizmu i liberalizmu.⁹¹ Młodzież lat 70. i 80. miała inne priorytety: pragnęła stabilizacji, dobrze płatnej pracy na etat, a kariera edukacyjna i wartości związane z kształtowaniem własnej osobowości nie były na pierwszym miejscu. Okres transformacji przyniósł oczekiwania czynnego włączania się młodych w kreację nowej rzeczywistości.⁹² Świadomość młodych okresu lat 90. kształtowała się jednak powoli i w dalszym ciągu charakteryzowało ją pragnienie trwałości i stabilizacji rodzinno- zawodowej. Charakterystyczna dla pokolenia młodych przełomu transformacyjnego była wysoka pozycja pracy w systemie wartości, spychająca na dalszy plan edukację, kwestie obywatelskie i kulturalne oraz rosnący poziom wartości związanych ze sprawowaniem władzy.⁹³ Młodzi stopniowo, od połowy lat 90. odrzucali dawne etosy. Nową rzeczywistość cechowały prawa wolnego rynku, konkurencji, kapitalistycznego sukcesu postrzeganego przez pryzmat pieniądza. Rozluźnieniu uległy więzi ze środowiskiem życia, kościołem i społecznością lokalną, a młodzież zaczęła poszukiwać nowej tożsamości. Wykształcenie zaczęto postrzegać jako jedną z głównych dróg prowadzących do dobrobytu materialnego, a przede wszystkim do uniknięcia bezrobocia. Z powyżej wymienionych etapów poszukiwań własnej tożsamości wyłonił się obraz współczesnej młodzieży i jej stosunku do pracy. Obecnie młodzi pracownicy muszą przystosować się do zmieniającego się rynku pracy – automatyzacja i robotyzacja sprawiają, że zmienia się zapotrzebowania na

⁹¹ M. Piorunek, *Kariery zawodowe ludzi na etapie średniej dorosłości. Ciągłość i zmiana na polskim rynku pracy*. w: M., Piorunek (red.), *Człowiek w kontekście pracy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 301

⁹² M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości...*, op. cit., s. 18

⁹³ Ibidem, s. 21-22

kwalifikacje i umiejętności. Coraz częściej na europejskim rynku pracy poszukuje się pracowników z wysokimi kwalifikacjami. Z drugiej strony spada zapotrzebowanie na umiejętności i kwalifikacje, które wiążą się z rutynowym wykonywaniem zadań. Roboty i maszyny zastępują ludzką pracę w tym wymiarze. Przewiduje się, że trendy te będą miały coraz większe znaczenie na rynku pracy, dlatego też młodzi pracownicy powinni w coraz większym stopniu stawiać na doszkalanie, zdobywanie nowych umiejętności, które będą odpowiadać na wymogi rynku.⁹⁴

1.3.1. CZYNNIKI GENERUJĄCE PROCES PLANOWANIA PRZYSZŁOŚCI

Młodzi przygotowujący się do wejścia na rynek pracy i projektowania własnej przyszłości różnią się między sobą, jak wszyscy: zainteresowaniami, osobowością i priorytetami. Współczesna młodzież w okresie dorastania kształtuje swoją osobowość w warunkach przemian społeczno-cywilizacyjnych powodujących zagubienie. Społeczeństwo oczekuje względem jednostki wykonania określonych zadań, zapewnia dostęp do instytucji i wyznacza określoną ilość czasu niezbędnego do przećwiczenia wymaganych umiejętności. Pod wpływem tej presji współczesna młodzież chce sprostać wyzwaniom charakterystycznym dla danego okresu życia, stawić czoła zdarzeniom, z których wyłaniają się problemy wymagające rozwiązania. Zdarzenia te są zadaniami rozwojowymi, które można pojmować jako pewne sprawności, umiejętności, wiedzę, jaką jednostka powinna nabyć w danym momencie życia.⁹⁵ W ścisłym związku z zadaniami są wartości uwarunkowane potrzebami biologicznymi, społeczno-kulturowymi, psychicznymi człowieka, związanymi z jego życiem, aktywnością i rozwojem w środowisku ludzi. Przekonań dotyczących wartości jednostka nabywa żyjąc w środowisku społecznym, w świecie kultury symbolicznej społeczeństwa, do którego przynależy.⁹⁶ Zadania rozwojowe są inne dla określonego etapu rozwoju człowieka a sukcesywne osiągnięcie ich daje możliwość zrealizowania kolejnych celów w przyszłości. Polska typologia zadań rozwojowych zaproponowana przez Radosława Ł. Drwala obejmuje osiem głównych zadań ważnych na różnych etapach rozwoju:⁹⁷

⁹⁴ *Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań. Kwiecień*, Instytut Analiz Rynku Pracy Sp. z o.o, 2019, s. 14

⁹⁵ A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo: studium pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007, s. 25

⁹⁶ *Ibidem*, s. 26

⁹⁷ R. Ł. Drwał, *Percepcja ważności i realizacji zadań rozwojowych przez dorastających*, [w:] Z. Smoleńska (red.) *Badania nad rozwojem w okresie dorastania*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1993, s. 20

1. Nawiązanie i utrzymanie satysfakcjonujących stosunków z rówieśnikami.
2. Rozwój fizyczny i osiągnięcie dorosłego wyglądu.
3. Uniezależnienie się od rodziców i osiągnięcie samodzielności.
4. Zdobywanie wiedzy o polityce jako przygotowanie się do pełnienia roli obywatela.
5. Przygotowanie do przyszłej pracy zawodowej.
6. Uzyskanie wiedzy o swojej przeszłości.
7. Wypracowanie własnego, indywidualnego stylu ubierania się i sposobu bycia.
8. Nawiązanie intymnych relacji z osobą drugiej płci.

Na hierarchię zadań wpływają nie tylko etapy rozwoju człowieka, ale również, jak zauważa Alina Szczurek- Boruta, *czynniki biologiczne „natury” i społeczne „kultury”* oraz wzajemne relacje między nimi.⁹⁸ Wyniki badań przeprowadzonych przez Szczurek- Borutę przedstawiają związek między wypełnianiem zadań rozwojowych a wykształceniem rodziców, miejscem zamieszkania (miasto, wieś) oraz standardem warunków materialnych rodziny⁹⁹, które to czynniki wymuszają określone formy aktywności i zachowań młodzieży.

Wśród wymienionych powyżej zadań, z których każde jest istotne dla prawidłowego funkcjonowania jednostki w świecie i w zgodzie z własnym *ja*, jest również praca, której wykonywanie powinno być źródłem satysfakcji i zaspokojeniem aspiracji człowieka. Poczucie użyteczności i realizowanie się w pracy zawodowej - to ważne zadania będące bezpośrednim wskaźnikiem dorosłości. Jednak wyobrażenie sobie przyszłego zatrudnienia to zbyt mało, by urzeczywistnić swoje marzenia. Potrzebny jest plan, który dojrzewa razem z człowiekiem i aktualizuje się w miarę potrzeb. Nieprzerwanie przez całe swoje życie człowiek konfrontuje się z nowymi sytuacjami, a każda z nich musi zostać przez niego opanowana za pomocą określonych umiejętności nabytych w toku rozwoju- umiejętności i kompetencji dostosowanych do dynamicznie zmieniających się sytuacji i umożliwiających budowanie właściwych związków ze środowiskiem.

Zjawisku myślenia młodych ludzi o przyszłości, jak pisze Piorunek, towarzyszą różne czynniki, które można podzielić według kategorii proponowanych przez Tadeusza Mądrzyckiego w publikacji *Osobowość jako system tworzący i regulujący plany*: orientacja przyszłościowa (temporalna), oznaczająca koncentrację człowieka na trzech wymiarach czasowych oraz zdolność do odraczania gratyfikacji, motywacja, zwłaszcza wewnętrzna, związana z silnym poczuciem autodeterminacji i poczuciem kompetencji, zainteresowania, pogląd na świat determinujący zachowania człowieka, system wartości wpływający na plany

⁹⁸ A. Szczurek- Boruta, *Zadania rozwojowe...*, op. cit., s. 57-58

⁹⁹ Ibidem, s. 237

życiowe oraz aspiracje i oczekiwania. Wszystkie wymienione czynniki podlegają wpływowi kulturowo – społecznym oraz wynikają z cech osobowych jednostek.¹⁰⁰ Opisując style postępowania w procesie podejmowania zawodowych decyzji należy również wziąć pod uwagę różne formy umiejscowienia kontroli nad napotkanymi zdarzeniami. Ludzie w różny sposób reagują na życiowe przeszkody, a to przekłada się na podejmowane przez nich decyzje życiowe, w tym również zawodowe. Zgodnie z teorią wypracowaną przez Juliana Rottera, człowiek może zaspokoić swoje potrzeby poprzez różne działania, a wzmocnienie uzyskuje dzięki oczekiwaniu, że w przyszłości po takim zachowaniu nastąpią określone bodźce. Oczekiwanie związku między zachowaniem a wzmocnieniem zależy od stopnia, w jakim nagrody i kary uwarunkowane są instrumentalnymi czynnościami człowieka,¹⁰¹ W pewnych sytuacjach wzmocnienia zależą od człowieka, a w innych od czegoś, co jest poza jego kontrolą. Przekonanie o kontroli nad sytuacjami jest subiektywne- jedni mają poczucie większej kontroli nad swoim życiem, inni szukają przyczyn swoich niepowodzeń w czynnikach zewnętrznych, niezależnych od nich samych. Jeśli ktoś jest przekonany o niewielkim wpływie na to, jakie nagrody i kary go spotykają, nie będzie miał motywacji do zmiany swojego zachowania. Dwa odmienne podejścia do zdarzeń życiowych pozwalają wyróżnić dwie osobowościowe właściwości człowieka: zewnątrzsterowność i wewnątrzsterowność. Człowiek o poczuciu kontroli zewnętrznej sądzi, że nie ma wpływu na to, co mu się zdarza. Im silniejsze to przeczucie, tym bierniejsza postawa jednostki wobec wyzwań rzeczywistości i przeczucie nieuchronnej porażki. Dzieci wychowywane w domach lub instytucjach, w których otrzymywały mniej pozytywnego wzmocnienia dla swojego wysiłku, będą charakteryzowały się zewnętrznym umiejscowieniem kontroli. Ludzie o wewnętrznym umiejscowieniu kontroli wierząc w swoje umiejętności i zdolności mają poczucie wywierania wpływu na rzeczywistość i wyżej oceniają prawdopodobieństwo sukcesu w różnych zadaniach.¹⁰² Tę teorię można odnieść do sytuacji kształtowania swojej kariery edukacyjnej i zawodowej. Człowiek wewnątrzsterowny stawia sobie cele rozłożone w czasie, a kwestia szczegółów zawodowej kariery nie budzi jego niepokoju. Jego dewizą, jak pisze Piorunek, *jest wysiłek zmierzający do właściwego wykorzystania umiejętności i kompetencji w świadomej realizacji stojących przed nim zadań.*¹⁰³ Człowiek

¹⁰⁰ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości...*, s. 48-49

¹⁰¹ R. Ł. Drwał, *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości-podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań.* [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, seria III, T.3, PWN, Warszawa 1978, s. 307

¹⁰² Ibidem, s. 323-324

¹⁰³ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości...*, op. cit., s. 51

zewnątrsterowny szuka uznania w środowisku, nie sięga po odległe cele w wyniku własnej niepewności i nieświadomości kierunku, w jakim chciałby zmierzać w życiu.

Na kształtowanie się postaw wobec przyszłego życia zawodowego w pierwszej kolejności ma wpływ najbliższe otoczenie dziecka, które kształtuje osobowość i wyposaża jednostkę we wzorce postaw. Obraz świata zawodowego kształtuje się pod wpływem społeczno-ekonomiczno- kulturowych warunków życia dziecka, które na różnych etapach swojego życia obserwuje zajęcia dorosłych i pośrednio uczestniczy w ich aktywności zawodowej. Środowiskowe, rodzinne stereotypy zawodowe mogą rzutować na późniejsze decyzje młodzieży. Styl życia, metody wychowawcze, preferencje i cele życiowe rodziny stanowią istotny czynnik determinujący decyzje życiowe młodych już od wczesnych etapów edukacyjnych.¹⁰⁴ Nie bez wpływu pozostaje miejsce zamieszkania młodego człowieka. Młodzież wiejska i małomiasteczkowa ma przeważnie średni poziom aspiracji zawodowych-większość aspiruje do zawodów wymagających średniego wykształcenia, natomiast, uczniowie pochodzący z dużego miasta mają w większości przypadków wyższe aspiracje i dążą do zajmowania w przyszłości prestiżowych stanowisk wymagających wyższego wykształcenia.¹⁰⁵ Kolejną ważną funkcję pełni system szkolny, który poza wykształceniem wyposaża osobę w orientację własnego *ja* w przestrzeni społecznej i dokonuje selekcji przydzielając uczniów do określonych pozycji społeczno- zawodowych. Szczególnie widoczne było to w okresie przed transformacją, kiedy szkoła kształciła głównie na potrzeby gospodarki, narzucała uczniom drogi edukacyjne i zawodowe, a stwarzając poczucie stałości nie zachęcała do mobilności i elastyczności.

W dobie nieustannej zmienności biografia człowieka stała się zbiorem różnych epizodów, na każdym kroku rodzi nowe pytania, na które nie zawsze od razu jest odpowiedź. Nie ma zatrudnienia, które gwarantowałyby pełną stabilność w nowych demokratycznych i kapitalistycznych realiach. Wobec częstych i szybkich zmian pracodawcy są mniej skłonni do długoterminowych zobowiązań i zawierania z pracownikami umów o pracę na czas nieokreślony. Samorealizacja i dążenie do sukcesu zawodowego są koniecznością. Biografie zawodowe ludzi nieustannie się zmieniają. Obecnie od pracowników wymaga się zdolności adaptacji do zmieniającego się popytu na pracę, w tym mobilności przestrzennej oraz zawodowej, a oferowane zatrudnienie coraz częściej opiera się na niestandardowym wymiarze czasu pracy oraz na umowach na czas określony, kontraktach, pracy z domu itp. W tych

¹⁰⁴ Ibidem, s. 134

¹⁰⁵ K. Musialska, *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*, IMPULS, Kraków 2008, s. 74

realiach ludzie młodzi mają pewną przewagę nad pokoleniem dzisiejszych 40. i 50- latków, ponieważ dojrzewają w warunkach ciągłego poszukiwania tożsamości.

W oparciu o wielokrotną analizę materiału empirycznego Magdalena Piorunek zaproponowała sześć strategii projektowania przyszłości edukacyjno- zawodowej stosowanych przez młodych podejmujących kolejne decyzje na poszczególnych etapach edukacji:

- strategię kondensacji (*zawężania pola wyborów*), charakteryzującą się stosunkowo wczesnym sprecyzowaniem orientacji edukacyjnej i zawodowej;
- strategię addytywną (*układania puzzli*), wyróżniającą się ukształtowaniem orientacji zawodowej i jednoczesnym modyfikowaniem poszczególnych projektów zawodowych, dodawaniem poszczególnych elementów do szeroko pojętego projektu przyszłości;
- strategię stochastyczną (*wyboru na chybił trafił* albo *zdania się na innych*), którą cechuje brak sprecyzowanych orientacji edukacyjnych i zawodowych;
- dwa warianty strategii aktualistycznych: optymistyczną strategię temporyzacji (*przyjdzie czas, będzie rada*) polegającą na świadomym odwlekananiu decyzji zawodowej i podejmowaniu jej w ostatniej chwili oraz pesymistyczną strategię pasywną (*nie widzę dla siebie perspektyw*) charakteryzującą się nastawieniem na unikanie porażki oraz biernością i bezradnością;
- strategię asekuracyjną (*lepsy wróbel w garści*) będącą efektem ukształtowanych orientacji zawodowych i edukacyjnych i polegającą na podejmowaniu decyzji życiowych obciążonych najmniejszym ryzykiem.¹⁰⁶

Oczywiście, strategie mogą ulegać modyfikacji i generować nowe modele, jednak podstawą będą powyżej wymienione. Z badań przeprowadzonych przez Piorunek wynika, że młodzież często nie uświadamia sobie jak kapryśny i nieprzewidywalny jest współczesny rynek pracy¹⁰⁷. Większość z pytanych uczniów uważa życiowe decyzje za stosunkowo łatwe i nieobciążone konsekwencjami. Decyzje edukacyjne i zawodowe względnie łatwo podejmują osoby o nieustalonych zainteresowaniach, opierające się na ograniczonej liczbie kryteriów, osiągające przeciętne wyniki w nauce i często zmieniające obiekty swoich zainteresowań. Część młodych ludzi próbuje konstruować swoją przyszłość, jednak nie potrafi udzielić sobie odpowiedzi, jaką kolejną decyzję, ważną dla swojego życia zawodowego, podjąć. Ze względu na sposób podejścia do projektowania kariery edukacyjnej i zawodowej Piorunek wyróżnia trzy grupy. Grupę pierwszą tworzą osoby przekonane o panowaniu nad własnym życiem, które charakteryzuje aktywność w zakresie planowania swojego życia oraz pomyślna realizacja

¹⁰⁶ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości...*, op. cit., s. 91- 92

¹⁰⁷ Ibidem, s. 116-118

powziętych postanowień i skonstruowanych projektów. Do grupy tej należą przede wszystkim uczniowie dobrzy i bardzo dobrzy o wysokich aspiracjach i oczekiwaniach edukacyjnych, którzy rzadko przeżywali porażki, wychowani w rodzinach, w których rodzice mają wyższe wykształcenie i dobrze sobie radzą w warunkach wolnego rynku. Drugą grupę tworzą uczniowie dobrzy lub przeciętni, których cechuje większa pasywność życia, ale także subiektywnie pojmowany sukces w realizacji postanowień zawodowych. Nie tworzą długoterminowych planów, nie dalej niż do następnego etapu edukacyjnego z obawy przed ewentualną porażką, nie mają jeszcze skryształizowanych zainteresowań ani planów zawodowych, chociaż aspiracje edukacyjne mają równie wysokie jak reprezentanci grupy pierwszej. Dlatego marzą o wykształceniu wyższym dążąc do niego czasem okreśną drogą, a czasem po linii najmniejszego oporu wybierając licea o niskim poziomie nauczania, a następnie jakiegokolwiek studia, często całkowicie niezbieżne z ich predyspozycjami. Członkowie drugiej grupy wywodzą się z rodzin, w których najczęściej jedno z rodziców legitymuje się wykształceniem wyższym. Ostatnia grupa należy do osób z pasywnym nastawieniem do życia oraz brakiem umiejętności refleksyjnego spojrzenia na siebie i swoje możliwości, które na skutek niepowodzenia egzaminacyjnego po szkole średniej zostały zmuszone do przekonstruowania swojej kariery edukacyjnej i kontynuują naukę w innym niż zaplanowali szkołach (np. szkołach policealnych lub niepaństwowych szkołach wyższych).¹⁰⁸ Grupę tę tworzą dzieci rodziców ze średnim lub niższym wykształceniem, absolwenci szkół średnich cechujących się niskim poziomem kształcenia.¹⁰⁹ Jedynie reprezentanci pierwszej grupy kreują swoją karierę życiową efektywnie wykorzystując wiedzę o sobie i otaczającej ich rzeczywistości.

Niezależnie od przynależności do wyżej wspomnianych grup, cech osobowości i pochodzenia społecznego, każdą osobę należy traktować indywidualnie. Prędzej czy później jedna z nich, choć w różnym zakresie i stopniu, będzie potrzebowała wsparcia w podejmowaniu decyzji zawodowych. Znaczącą rolę powinna zatem odgrywać instytucja poradnictwa zawodowego i szkolni doradcy. Niestety, na przypadkowe i nieprzemyślane decyzje zawodowe absolwentów gimnazjum w wielu przypadkach wpływa niski poziom doradztwa zawodowego. Nauczyciele mają za mało czasu na prowadzenie działań

¹⁰⁸ Tę ostatnią grupę rozszerzyłabym także o uczniów młodszych, którzy na egzaminie gimnazjalnym lub ósmoklasisty nie uzyskali wystarczającej liczby punktów, by zostać przyjętym do upragnionej szkoły. Decydują się wówczas na rekrutację w jakiegokolwiek szkole, w której są miejsca (najczęściej jest to technikum lub szkoła branżowa I stopnia), czują się przegrani i przygnębieni.

¹⁰⁹ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości...*, op. cit., s. 118- 123

zawodowców w sposób kompetentny i nie są do tego odpowiednio przygotowani.¹¹⁰ Tematy bywają realizowane przez wychowawców (niebędących specjalistami w tej dziedzinie) na godzinach wychowawczych lub na dorywczych zastępstwach przez pedagogów szkolnych. Można zatem stwierdzić, iż zajęcia przygotowujące uczniów do planowania kariery edukacyjno-zawodowej są spychane na dalszy plan.

1.3.2. WYBÓR SZKOŁY PONADGIMNAZJALNEJ/ PONADPODSTAWOWEJ W KONTEKŚCIE ASPIRACJI MŁODYCH

Obserwacje szkolnictwa zawodowego ostatnich lat dowodzą, że szkolnictwo na poziomie średnim technicznym oraz zawodowe jest marginalizowane i postrzegane jako *gorsze*. Potwierdzeniem mogą być wyniki badań Piotra Stańczyka przeprowadzone wśród gimnazjalistów. Pytani przez Stańczyka uczniowie nie ukrywają, że wybierają liceum, ponieważ chcą skończyć studia i mieć wyższe wykształcenie.¹¹¹ Wykształcenie zawodowe nie jest dla nich atrakcyjne, a ukończenie technikum, w ich przekonaniu, nie jest furtką do wyższych poziomów edukacji. Niektórzy uczestnicy badań mówią wprost, że ci którzy nie chcą iść do liceum mają *gdzieś swoją przyszłość, chcą po prostu tylko skończyć szkołę i mieć to za sobą*.¹¹² Jak twierdzi autor badań, *praca fizyczna nie cieszy się najwyższym uznaniem, a „dobra szkoła” w percepcji respondentów, to szkoła, która odracza inicjację zawodową*.¹¹³ Uczniowie pogardzają pracą fizyczną i marzą o pracy *bez pracy*, która nie wiąże się z fizycznym aspektem tej działalności. Praca ich marzeń kojarzy się z dobrowolnością- z robieniem tego, co się chce -przyjemnością w wykonywaniu jej oraz wysokimi zarobkami.

W realiach gospodarki wolnorynkowej cały czas wzrasta ranga pieniądza i dóbr materialnych, które warunkują osiągnięcie wysokiej pozycji społecznej.¹¹⁴ Przysłowiowe *kopanie rowów*, którym straszą uczniów nauczyciele to ciężka, fizyczna praca, za wykonywanie której nie należą się wysokie zarobki i szacunek. To wystarczający powód, by pracę fizyczną traktować jako karę. Obecnie mamy do czynienia z negatywnym wizerunkiem

¹¹⁰ I. Mandrzejewska-Smól, *Rola i znaczenie doradcy zawodu w placówkach oświatowych*, [w:] W. Duda, G. Wieczorek, D. Kukla (red.) *Tendencje i wyzwania poradnictwa zawodowego*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2010, s. 197

¹¹¹ P. Stańczyk, *Człowiek i praca w kapitalizmie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013, s. 237

¹¹² Ibidem, s. 239-240

¹¹³ Ibidem, s. 274

¹¹⁴ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości...*, op. cit., s. 149, a także: W. Trempała, M. Rajek, A. Pazderska, *Aspiracje życiowe młodych Polaków w kontekście zmieniającej się rzeczywistości – raport z badań*, „Świat Idei i Polityki”, 2016, T. 15, Bydgoszcz, s. 23

szkoły zawodowej, której wybór wynika najczęściej z tzw. negatywnej selekcji, a nie z racjonalnej analizy zapotrzebowania rynku pracy.¹¹⁵ Z danych PISA z 2009 roku wynika, że uczniowie o najniższych wynikach uczą się w szkołach zawodowych.¹¹⁶ Diagnoza profilu uczniów szkół zawodowych ujawnia, że: w większości zamieszkują oni tereny wiejskie lub małe miasta, zazwyczaj wybierają szkołę w pobliżu miejsca zamieszkania, ich rodzice posiadają raczej wykształcenie podstawowe lub niepełne podstawowe, pochodzą z rodzin, w których przynajmniej jedno z rodziców nie pracuje zawodowo oraz z rodzin wielodzietnych, uzyskują gorsze wyniki w nauce niż uczniowie liceów ogólnokształcących.¹¹⁷ Motywy, którymi kierują się absolwenci szkoły podstawowej ankietowani prawie 20 lat temu przez Magdalenę Piorunek pokazują, czym kierowała się wówczas młodzież wybierając szkołę ponadpodstawową.¹¹⁸ Liceum ogólnokształcące często wybierali uczniowie mający dalekosiężne plany (23,5%) i deklarujący wysokie aspiracje zawodowe (20%). Równie często absolwenci stwierdzali, że edukacja w liceum ma dać im więcej czasu do namysłu, co chcą w życiu robić (23,5%). Czynnikiem, które miały duży wpływ na ich decyzje była również bliskość szkoły (30,4%), opinie otoczenia (20,9%) oraz inne cechy charakterystyczne szkoły (69,6%). Technikum wybierane było przez uczniów, którzy mieli sprecyzowane zainteresowania zawodowe (30,2%), nawet te dalekosiężne (38,1%). Tylko jeden uczeń uznał, że technikum jest szkołą na *przeczekanie*. Przedstawione wyniki, mimo że dotyczą uczniów szkół sprzed reformy Handkego, można w dużym stopniu porównać z dzisiejszą sytuacją: w ankietach przeprowadzanych rokrocznie przez pedagoga w badanej przez mnie szkole, na pytanie, kto zdecydował o podjęciu przez ciebie nauki w naszej szkole, najczęstszymi odpowiedziami były: *poradzili mi koledzy, zdecydowali rodzice, rodzina, mam dobry dojazd do szkoły*, dużo rzadziej stwierdzano, że *interesuje mnie kierunek kształcenia*. Z tego wynika, że technikum jest szkołą pierwszego wyboru nielicznych uczniów o zadeklarowanych zainteresowaniach zawodowych, a w większości przypadków osiągających dużo niższe wyniki w nauce niż kandydaci do szkół ogólnokształcących, szukających dla siebie miejsca pod wpływem otoczenia lub innych kryteriów, jak lokalizacja i dojazd. Podobne wnioski z badań przeprowadzonych w poradni nad uwarunkowaniami startu zawodowego formułuje Alicja Kargulowa.¹¹⁹ Przeważająca większość respondentów (około 86%) decyzje zawodowe

¹¹⁵ *Raport Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 89-92

¹¹⁶ *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2009 w Polsce*. MEN, s. 14

¹¹⁷ M. Mazik- Gorzelańczyk, op. cit., s. 22; K. Musialska, op. cit., s. 66-68

¹¹⁸ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości...*, op. cit., s. 141

¹¹⁹ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, PWN, Warszawa 2011, s. 98-99

podejmuje pod wpływem lub w porozumieniu z rodzicami, 10 % bierze pod uwagę opinię kolegów. Niewielki wpływ na decyzje zawodowe ma szkoła i media- łącznie mniej niż 4%.

Zbliżone dane przedstawia Magdalena Kamieniecka w raporcie z badań przeprowadzonych dla Instytutu Badań Edukacyjnych w listopadzie i grudniu 2014 roku, w Tarnowie i Słupsku wśród uczniów technikum, liceum i III klas gimnazjum. Uczestników badań zapytano o udział poszczególnych decydentów w procesie wyboru szkół. Ich odpowiedzi ilustruje poniższa tabela:

Tab. 1.5. Procentowy udział decydentów w procesie wyboru szkoły ponadgimnazjalnej.¹²⁰
(źródło: Kamieniecka M., *Decyzje edukacyjno- zawodowe...*, op. cit.)

	Ja	Rodzice/rodzina	Nauczyciele	Znajomi
Uczniowie technikum	80%	10%	5%	5%
Uczniowie liceum	50%	25%	5%	20%
Uczniowie III klasy gimnazjum	50%	25%	5%	20%

Największą rolę w podejmowaniu decyzji o wyborze kolejnych kroków edukacyjnych uczniowie przypisywali sobie. Marginalny wpływ nauczycieli na decyzje zawodowe uczniów może być odzwierciedleniem niskiego poziomu doradztwa zawodowego w szkołach. Wśród badanych uczniów pojęcie *doradca zawodowy* nie pojawiło się ani razu. Podobne wnioski przyniosła Katarzynie Bałazińskiej¹²¹ analiza wypracowań na temat: *Jaki zawód chcesz wykonywać w przyszłości i dlaczego?* napisanych przez 50 gimnazjalistów na Śląsku. Uczniowie uważali, że samodzielnie podjęli decyzję wyboru zawodu, choć brali pod uwagę zdanie rodziców, dalszej rodziny, znajomych, a także przypadkowych osób, tj. jak architekt, który przygotowywał projekt domu dla rodziny jednej z uczennic. Nikt nie dostrzegł wpływu szkolnego doradcy zawodowego. Nie wskazał go również jako źródło informacji o zawodach.

Podobne pytanie zadała Kinga Musialska ponad stu uczniom trzech mazowieckich techników. Również w jej badaniach niewielki procent ankietowanych zaznaczył, że na ich decyzję edukacyjną miał wpływ nauczyciel/ wychowawca. Wskazania wahały się od 0% do 10% w zależności od rozmiaru miasta, w której usytuowana była szkoła oraz płci – tylko dziewczęta przyznały, że brały pod uwagę zdanie nauczyciela. Zdecydowana większość

¹²⁰ Opracowanie na podstawie: M. Kamieniecka, *Decyzje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół gimnazjalnych. Raport podsumowujący*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, s. 22

¹²¹ M. Bałazińska, op. cit., s. 116

wskazała zdanie rodziny oraz koleżanek i kolegów jako pomocne przy wyborze szkoły. Również zainteresowania i własne zdanie było wyżej cenione niż opinie specjalistów i środki masowego przekazu.¹²²

Przedstawione wyżej dane dowodzą niskiej roli szkolnego doradcy zawodowego w sytuacji wyboru ścieżki edukacyjnej i planowania kariery. Tymczasem obowiązek organizacji zajęć szkolnych z doradztwa edukacyjno-zawodowego wynika z ustawy o systemie oświaty. Szczegółowo reguluje je rozporządzenie z 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i innych placówkach. Zatrudnieni tam doradcy zawodowi, psycholodzy i pedagodzy powinni udzielać pomocy uczniom w wyborze kierunku kształcenia i planowaniu kariery zawodowej.

Wybory kierunku kształcenia determinowane są w pewnym stopniu przez płeć. W 2010 roku kobiety stanowiły 40,4% wszystkich absolwentów techników przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe, a większość wśród zdających egzaminy w zawodach związanych głównie z sektorem usług: technik hotelarstwa (80,7%), technik ekonomista (74,2%), technik handlowiec (71,1%) oraz technik żywienia i gospodarstwa domowego (71,3%). Z kolei mężczyźni dominują w zawodach typowo technicznych i informatycznych: technik mechanik (99,6%), technik elektronik (99,7%), technik informatyk (91,3%). Również zdający egzaminy na technika budownictwa i technika rolnika to w większości mężczyźni. W przypadku absolwentów zasadniczych szkół zawodowych przystępujących do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe przeważają mężczyźni i stanowią około 60% tej grupy. Wśród dziesięciu najczęściej wybieranych zawodów kobiety stanowią większość jedynie w przypadku sprzedawców (83,8%), a zrównoważony udział płci dotyczy zawodu kucharza małej gastronomii (45,3% kobiet).¹²³

Aspiracje zawodowe młodzieży znalazły się w obszarze zainteresowań wspomnianej wcześniej Kingi Musialskiej, autorki pracy *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*. Badaniami zostali objęci uczniowie klas trzecich z mazowieckich techników: na wsi, w mieście ok. 30 tys. mieszkańców oraz dużym mieście ok. 750 tys. mieszkańców. Wyniki pokazały, że im większe miasto, tym wyższe aspiracje: chęć kontynuowania kształcenia poziomie szkolnictwa wyższego deklarowało ponad 62% chłopców i 55% dziewcząt, podczas gdy podobne aspiracje młodzież ze wsi miała na dużo niższym poziomie:

¹²² K. Musialska, op. cit., s. 64

¹²³ A. Chłoń- Domińczak i in. op. cit., s. 214-215

chłopcy -około 27%, dziewczęta- 23%.¹²⁴ Usytuowanie szkoły nie jest jedynym determinantem edukacyjnych wyborów. Badania zostały przeprowadzone w technikach kształcących w różnych specjalizacjach, więc na plany edukacyjne miał wpływ także profil zawodu (ekonomista, handlowiec), który m.in. wymaga od absolwenta dalszego kształcenia w przeciwieństwie do kierunku technik – mechanik, oferowanego w małym mieście. Z tego powodu absolwenci szkoły o tym profilu rzadziej byli zainteresowani kształceniem na poziomie wyższym (niewiele ponad 21%). W procesie planowania dalszego kształcenia również płeć ma znaczenie- z badań Musialskiej wynika również, że dziewczęta (40%) znacznie częściej niż chłopcy (niecałe 30%) mają wysokie aspiracje edukacyjne. Proporcje odwracają się w przypadku aspiracji niskich- chłopcy częściej niż dziewczęta rezygnują z dalszej edukacji (ponad 42%).¹²⁵ Autorka zwróciła uwagę także na poziom samooceny jako czynnika mającego wpływ na podejmowane decyzje edukacyjne. Im wyższa samoocena, tym bardziej ambitne plany dalszego kształcenia. Uczniowie o adekwatnej samoocenie swoje plany edukacyjne opierają na swoich możliwościach.¹²⁶ Jednak w przypadku zawyżonej samooceny absolwent oczekując wysokiej gratyfikacji dokonuje wyborów nieadekwatnych do swoich umiejętności i dotychczasowych osiągnięć, co skutkuje rozczarowaniem.

Absolwenci szkół ogólnokształcących po raz kolejny muszą zdecydować, jak pokierują swoją dalszą edukacją. Jako gimnazjaliści zdecydowali, że nie chcą jeszcze wybierać szkoły przygotowującej do zawodu. Jednak kończąc liceum postawieni zostają w trudnej sytuacji, ponieważ ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty określa 18. rok życia jako górną granicę wieku, do którego nauka w Polsce jest obowiązkowa. Uczniowie nie mają wyznaczonych obligatoryjnie alternatywnych ścieżek rozwoju. Mogą kontynuować naukę lub podjąć decyzję o rozpoczęciu aktywności zawodowej, co jest trudne w przypadku braku kwalifikacji zawodowych absolwentów liceum. Badania nad określeniem planów edukacyjno-zawodowych oraz poziomem informacji edukacyjno-zawodowej uczniów przeprowadziła Mariola Wolan- Nowakowska w oparciu o opracowany przez siebie Kwestionariusz Orientacji Zawodowej.¹²⁷ Ponad 30% absolwentów w wielu 18-23 lat nie jest zdecydowanych zarówno w zakresie wyboru zawodu, jak i kierunku kształcenia zawodowego. Wykazują bierność i brak ukształtowanej perspektywy czasowej związanej z własnymi planami edukacyjno-zawodowymi przy jednocześnie niższym poziomie informacji

¹²⁴ K. Musialska, op. cit., s. 57

¹²⁵ Ibidem, s. 59

¹²⁶ Ibidem, s. 70-71

¹²⁷ M. Wolan- Nowakowska, *Poradnictwo zawodowe...*, op. cit., s. 238-248

edukacyjno-zawodowych niż rówieśnicy zdecydowani o przyszłej karierze zawodowej i edukacji.

Z raportu *Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań* opracowanego w kwietniu 2019 roku wynika, że młodzi Polacy w wieku 18-26 lat mają problemy ze zidentyfikowaniem swojego miejsca na rynku pracy – myśląc o przyszłości, czują się nieco zagubieni, nie wiedzą, gdzie i jak szukać informacji na temat rynku pracy. Blisko 1/4 osób młodych nie ma *pomysłu na siebie* – nie jest pewna, jaką pracę chciałaby wykonywać w przyszłości i szuka swojej ścieżki zawodowej.¹²⁸ Głównym źródłem wiedzy o rynku pracy oraz największym autorytetami, mającymi wpływ na decyzje edukacyjne i zawodowe młodych ludzi, są ich rodzice oraz znajomi. Tylko 25% osób wiedzę o rynku pracy zdobyło u doradcy zawodowego. To bardzo mało i stawia pod znakiem zapytania jakość oraz zasięg działania doradztwa zawodowego w kraju. Wyniki raportu YEP są bardziej niepokojące, ponieważ wynika z nich, że młodych charakteryzuje:

- brak pomysłów oraz wiedzy jak je realizować (prawie 50% osób w wieku 18–26 lat oraz ponad 50% w wieku 18-19 lat nie wie, jak realizować swoje plany zawodowe);

- brak wsparcia w planowaniu kariery (tylko 25% młodych osób wiedzę o rynku pracy zdobyło od doradcy zawodowego);

- postrzeganie rodziców jako autorytetu w dziedzinie kształtowania drogi edukacyjnej (dla 47% osób w wieku 18–19 lat rodzice są głównym źródłem wiedzy o rynku pracy, a ich pomoc w zdobyciu potrzebnych informacji na temat rynku pracy często jest nieskuteczna, być może dlatego, że sami nie posiadają o nim dostatecznej wiedzy);

- poszukiwanie informacji o rynku pracy i konkretnych zawodach na stronach internetowych (61% osób w wieku 22–26 lat przegląda w tym celu strony internetowe).¹²⁹

Młodym brakuje rzetelnego doradztwa zawodowego, pomocy w planowaniu kariery oraz wiedzy, jak efektywnie szukać pracy lub założyć firmę. Dodatkowo młodzi mają ograniczoną szansę zebrania doświadczenia za pośrednictwem wartościowych staży lub praktyk.¹³⁰ Poczucie zagubienia rośnie w obliczu częstych zmian w systemie edukacji, programach nauczania oraz form i zakresu egzaminów zewnętrznych.¹³¹

W rzeczywistości uczniowie w dokonywaniu swoich wyborów nie są tak autonomiczni, jak to podkreślają. W dużym stopniu rodzice mają wpływ na kształtowanie

¹²⁸ *Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań*, Instytut Analiz Rynku Pracy Sp. z o.o., 2019, s. 8

¹²⁹ #MłodziPrzyGłosie. *Co wpływa na decyzje zawodowe młodych ludzi?* Raport YEP, 2018, s. 8

¹³⁰ *Ibidem*

¹³¹ Szerzej o temacie reform edukacji na przykładzie szkolnictwa zawodowego pisałam w rozdziale 1.1

stosunku do pracy. Respondenci objęci badaniem Marioli Wolan- Nowakowskiej podali źródła swoich decyzji edukacyjnych oraz zawodowych i uzyskane rezultaty wskazały, że uczniowie znacznie częściej korzystają z porady bliskich niż z profesjonalnego wsparcia szkoły lub innych instytucji. Od stosunku rodziców do własnej pracy oraz poziomu życia całej rodziny zależą wybory dzieci. Im wyższy status wykształcenia, tym lepsza orientacja w sytuacji rynku pracy i wyższe aspiracje rodziców. Bywa również i tak, że wybory zawodowo- edukacyjne uczniów nie mają wyraźnych przyczyn lub są przypadkowe. Mogą wynikać z decyzji życiowych rodziców, którzy przeprowadzają się lub rozwodzą. Nie bez wpływu pozostają czynniki zewnętrzne, tj. brak transportu publicznego z małej wsi do miasta lub przeciwnie, bardzo dobra komunikacja pomiędzy domem rodzinnym i placówką szkolną. Wybory edukacyjne młodzieży mogą być spowodowane zmianami systemowymi w szkolnictwie i na rynku pracy: uczeń, który wybrał zawód w danym roku niepopularny, musi siłą rzeczy zmienić swoją decyzję i dostosować do rówieśników wybierających inny zawód. Przytoczona sytuacja rokrocznie ma miejsce w technikum, w którym w latach 2016- 2018 prowadziłam badania. Absolwenci gimnazjum nie byli zainteresowani zawodem technik drogownictwa, w związku z tym ci nieliczni (dwie lub trzy osoby), którzy deklarowali chęć nauki w klasie o tym profilu, musieli skorzystać z innej oferty szkoły.

Innym czynnikiem wpływającym na decyzje o wyborze kierunku kształcenia są szkolne osiągnięcia absolwentów. Uczniowie napotykający na trudności edukacyjne decydują się na drogę, która będzie uważana za łatwiejszą i rokowała pomyślne ukończenie. Niekoniecznie będzie to szkoła zgodna z ich zainteresowaniami.

Sondażowe badania prowadzone w roku szkolnym 2007/2008 na temat planowania kariery edukacyjno- zawodowej wśród młodzieży szkół państwowych i prywatnych doprowadziły Agnieszkę Skowrońską do wniosku, że im wyższa pozycja społeczno- ekonomiczna rodziców, tym większe możliwości realizacji przez dzieci własnych planów życiowych¹³². Więcej uczniów prywatnego niż państwowego liceum stwierdziło, że kształcenie w szkole średniej było najważniejszym ogniwem w ich edukacji, dodatkowo żaden z nich nie żałował wyboru. Podobne obserwacja zanotowała Musialska w 2008 roku, badając poziom aspiracji zawodowych uczniów technikum w porównaniu do sytuacji finansowej ich rodzin: wykazała, że najniższe aspiracje miała młodzież wychowująca się w rodzinach o

¹³² A. Skowrońska, *Planowanie przyszłości edukacyjno- zawodowej przez uczniów szkół publicznych i niepublicznych w Polsce*, [w:] M. Piorunek (red.), *Człowiek w kontekście pracy...* op. cit., s. 229-248

niskim statusie ekonomicznym- ponad 57% deklaruje zakończenie edukacji na poziomie średnim zawodowym.¹³³

Pochodzenie społeczne niezmiennie jest istotnym czynnikiem wyboru szkoły. Równy dostęp do edukacji nadal pozostaje w strefie marzeń. Talent, wysoki iloraz inteligencji prędzej zostaną dostrzeżone, jeśli ich posiadacz wywodzi się przynajmniej z klasy średniej. Poza tym czynnikiem w analizach nierówności edukacyjnych brane są także pod uwagę: płeć, religia, pochodzenie etniczne oraz zdrowie ucznia.¹³⁴ Pierwsze nierówności w dostępie do edukacji pojawiają się już w przedszkolu, w którym dzieci z rodzin z wysokim kapitałem kulturowym mają przewagę nad dziećmi z rodzin niewydolnych wychowawczo lub ubogich. Przewaga dotyczy niemalże wszystkich aspektów: są zadbane, potrafią posługiwać się przyborami rysunkowymi, mają bogatsze słownictwo. Dzieci z ubogich rodzin do przedszkoli często trafiają dopiero w wieku lat 6 (zgodnie z Ustawą oświatową z 27 czerwca 2003 r. art. 14 ust.3) kiedy obowiązkowo muszą odbyć roczne przygotowanie przedszkolne w przedszkolu albo w oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej, tzw. zerówce. Zdarza się, że z różnych przyczyn nie uczęszczają tam regularnie. Opuszczanie zajęć szkolnych w Polsce jest dużym problemem, dużo większym niż w Europie Zachodniej i ma zasadniczy wpływ na promocję do kolejnej klasy oraz osiągnięte wyniki w nauce. Uczniowie starszych klas gimnazjum oraz szkół ponadgimnazjalnych, szczególnie technikum oraz szkół branżowych, nie uczęszczają na zajęcia szkolne z wielu powodów: podjęcia pracy (pomocników budowlanych, ochroniarzy, nocnych stróży), obowiązków, jakie narzuca wobec nich rodzina (opieka nad młodszym rodzeństwem lub pomoc rodzicom w prowadzeniu gospodarstwa), niechęci do szkoły jako instytucji. Dość często podejmowanie pracy zarobkowej przez młodzież nie jest koniecznością, jaką narzuca zła sytuacja ekonomiczna rodziny, ale dążeniem do autonomii i osiągnięcia niezależności ekonomicznej. Kumulujące się zaległości w wiedzy szkolnej, nieusprawiedliwione nieobecności przyczyniają się do porzucenia szkoły po osiągnięciu pełnoletności.¹³⁵ W ostatnich latach wzrosła znacząco liczba uczniów z niepowodzeniem szkolnym – w krajach Europy Zachodniej liczba uczniów przerywających naukę przed jej zakończeniem wynosi już więcej niż 20% ogółu populacji.¹³⁶ Skutkuje to następnie podejmowaniem w przyszłości pracy na mniej prestiżowych stanowiskach. W

¹³³ K. Musialska, *Aspiracje życiowe...*, op. cit.

¹³⁴ M. Zachorska, *Równi, równiejsi i... najmniej równi, czyli o społecznych barierach w dostępie do edukacji*. Polityka Społeczna 2009, nr 9. Warszawa. s. 52

¹³⁵ zgodnie z art. 70 ust.1 Konstytucji RP nauka jest obowiązkowa do ukończenia 18. roku życia

¹³⁶ E. Zysk- Domagała, *Relacje rówieśnicze uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce* [w:] E. Domagała- Zysk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 15

związku z powyższym Rada Europy wydała w 2011 roku dokument -*Council Recommendation on policies to reduce early school leaving* - dotyczący działań na rzecz zredukowania zjawiska przerywania edukacji przed jej zakończeniem. Celem działań państw członkowskich powinno być ograniczenie liczby uczniów przerywających naukę do 10% w roku 2020. Jednym z czynników, który może powstrzymać uczniów przez porzuceniem edukacji jest ich pozycja w grupie i więź z rówieśnikami. Prawidłowe relacje pomiędzy członkami grupy są potrzebne każdemu człowiekowi do właściwego rozwoju psychospołecznego oraz intelektualnego, zapewniają poczucie bezpieczeństwa, podnoszą poczucie własnej wartości, zaspakajają potrzebę bliskości i przynależności.

Aspiracje zawodowe i edukacyjne młodzieży kształtują się pod wpływem różnorodnych czynników: społecznych, ekonomicznych, psychologicznych, a także gospodarczych i politycznych. Uczniowie dokonując życiowych wyborów szukają, często bez fachowego wsparcia, miejsca w społeczności, by zaspokoić swoje potrzeby: prestiżu, pieniędzy, bezpieczeństwa i akceptacji. O ich wyborach decyduje miejsce zamieszkania, pochodzenie społeczne, status ekonomiczny, wysokość samooceny, a także wartości i priorytety rodziny lub rówieśników, z których zdaniem liczy się młody człowiek. Dodatkowo częste reformy kształcenia w Polsce powodują nałożenie się na siebie jednocześnie kryzysu rozwojowego młodzieży, problemów adaptacyjnych związanych z przejściem do nowej szkoły oraz poczucia niepewności w kwestii trafności dokonywanych wyborów edukacyjnych. Brak właściwej informacji i wsparcia specjalistów sprawia, że młodzież bywa zagubiona i nie wie, co wybrać. Obciążona oczekiwaniami rodziców lub wręcz przeciwnie, pozostawiona sama sobie, dokonuje wyborów, które nie spełniają ich oczekiwań. Absolwenci szkół podstawowych i gimnazjalnych decydują się na kształcenie w liceach nie tylko dlatego, że mają dalekosiężne plany edukacyjne, na których drodze spełnienia stoi ukończenie prestiżowego liceum ogólnokształcącego. Często młodzież nie wie, co w życiu będzie robić, dlatego potrzebuje czasu na przemyślenie i *przeczekanie*, choćby w przeciętnym *ogólniaku*. Nie mając wiedzy o aktualnym rynku pracy, o możliwościach kształcenia w zawodzie, unikają szkół technicznych traktując je jako miejsce dla uczniów *gorszej* kategorii.

Przyczyn spadku popularności wśród młodzieży kształcenia w zawodzie jest kilka: uczniowie marzą o pracy, w której będą zarabiać *duże* pieniądze bez wkładania wysiłku fizycznego- takie zajęcie kojarzy im się z kształceniem ogólnym, czego efektem jest to, że mamy wielu pracowników średniego sektora bez wykształcenia zawodowego, których trzeba dodatkowo szkolić. Wartość pracy znacznie zdewaluowała się. Człowiek, który ciężko pracuje nie jest obiektem szacunku, lecz litości. Praca fizyczna jest postrzegana jako kara za

niepowodzenia edukacyjne w szkole. Najwidoczniejszym powodem porzucenia myśli o kształceniu zawodowym jest brak odpowiedniej, rzetelnej informacji o zawodach na poszczególnych etapach edukacji. Uczniowie na zajęciach szkolnych nadal w stopniu niewystarczającym poznają możliwości i szanse, jakie stwarza praktyczna nauka zawodu. W sytuacji wyboru ścieżki edukacyjnej na poziomie ponadgimnazjalnym/ ponadpodstawowym wybierają to, co znają, czyli kontynuację kształcenia ogólnego. Najnowsze rozporządzenia narzucające konieczność edukacji prozawodowej już od najmłodszych lat jest dobrym kierunkiem, wymagającym jednak praktycznego i atrakcyjnego wdrożenia. Sygnały dochodzące z różnych placówek odnośnie do form realizacji treści z doradztwa zawodowego, potwierdzają niestety, najgorsze przypuszczenia, że zajęcia z tej dziedziny są realizowane dorywczo, na ostatnich popołudniowych lekcjach dla przeciążonych obowiązkowym materiałem uczniów. W tej sytuacji obie strony- ucząca się i uczona- chcą zajęcia mieć jak najszybciej *za sobą*.

*
* * *

Wraz ze zmieniającymi się realiami gospodarczymi i politycznymi oraz przeobrażeniami w sferze wartości społecznych współcześni młodzi przyjmują inne postawy wobec planowania swojego życia oraz kierują się odmiennymi niż pokolenia poprzednie wartościami. Dynamika rynku pracy wymaga u potencjalnych pracowników gotowości do zmian według trendów współczesnej gospodarki. Współczesna młodzież znalazła się pod presją sprostania zadaniom wyznaczonym przez społeczeństwo, najbliższe otoczenie rodzinne i środowisko rówieśników. Równocześnie każdemu człowiekowi na różnych etapach jego rozwoju towarzyszą ważne dla niego zadania, związane z budowaniem relacji rówieśniczych, satysfakcjonującym wyglądem, usamodzielnieniem się, zdobyciem wiedzy o sobie i świecie, uzyskaniem dobrej pracy i osiągnięciem szczęścia w życiu uczuciowym. Na hierarchię wymienionych życiowych zadań wpływa nie tylko wiek biologiczny, ale czynniki wyzwalane przez kulturę, w jakiej funkcjonuje jednostka: miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, ich status materialny, wartości, którymi kieruje się środowisko społeczne. Realizacja życiowych celów nie przebiega w sposób pozbawiony przeszkód, by zaspokoić potrzeby rozwojowe potrzebne są działania warunkowane przez osobowość człowieka. Jeżeli jednostka jest pozbawiona pozytywnego wsparcia, nabiera przekonania o braku kontroli nad swoim życiem, biernie oczekuje zmian w swoim życiu, a w sytuacji wyzwań rzeczywistości

przewiduje porażkę. W sytuacji planowania ścieżki edukacyjnej odkłada decyzję na później, w ostateczności decyduje się na drogę, która nie sprawi trudności, kieruje się opinią rodziny a nie swoimi predyspozycjami, których nie jest pewna. Dzieci otrzymujące pozytywne wzmocnienie są przekonane o kontroli swojego życia, a przeszkody traktują jako wyzwanie, które należy podjąć, by osiągnąć sukces. Potrafią dostosować się do zbliżających się zmian mając w perspektywie dalekosiężne projekty przyszłości.

Przygotowanie do podejmowania życiowych wyborów przez środowisko rodzinne jest bardzo istotne, jednak na kolejnych etapach rozwoju jednostki potrzebne jest specjalistyczne wsparcie otrzymywane przede wszystkim w szkole ze strony pedagogów, psychologów i doradców zawodowych. Szczególnie ta ostatnia grupa może zapobiec przypadkowym i nieprzemyślanym decyzjom dzieci w przełomowych momentach ich losów edukacyjnych. Niestety, poziom doradztwa zawodowego w szkołach, pomimo nowych rozporządzeń wciąż jest niezadowolający. Badania potwierdzają zagubienie znacznej grupy młodych na rynku pracy i problemy z identyfikacją własnego *ja* w społeczeństwie. Młodemu brakuje rzetelnego doradztwa zawodowego, pomocy w konstruowaniu kariery oraz praktycznej wiedzy jak funkcjonować na rynku pracy. W efekcie dzieci i młodzież szukają pomocy u nieprofesjonalnych doradców, jak rodzina i znajomi, których poziom zorientowania w kwestii rynku pracy uwarunkowany jest ich wykształceniem, majątkością oraz własnymi priorytetami lub niespełnionymi aspiracjami.

Zarówno szkoła jak rodzina i środowisko kształtują aspiracje życiowe młodych. Opinia rówieśników i rodziny bywa kluczowa w podejmowaniu decyzji, co wpływa na popularność określonych zawodów i deprecjonowanie innych, postrzeganych jako nieatrakcyjne, przeznaczone dla tych, którzy się źle uczą. Współczesne priorytety ściśle powiązane z konsumpcyjnym stylem życia sugerują pogardę dla pracy fizycznej, a uwagę kierują w stronę pracy *bez pracy*. Drogą do tego celu jest według młodych nauka w renomowanych liceach ogólnokształcących. Szkoły kształcące w zawodzie wybierane są raczej przez młodzież osiągającą dużo niższe wyniki w nauce niż kandydaci do szkół ogólnokształcących.

Nie można precyzyjnie określić, który z epizodów kształtowania życia jest najważniejszy, ponieważ wszystkie elementy: rodzina, szkoła, środowisko oraz jednostka wzajemnie się uzupełniają i przenikają. Aspiracje życiowe człowieka kształtują się również pod wpływem czynników gospodarczych i politycznych. Nie bez wpływu pozostają również zbyt często wprowadzane reformy powodujące zagubienie dzieci i ich rodziców, a także nauczycieli. Jeżeli jednak wszystkie elementy towarzyszące biografii człowieka udzielą mu adekwatnego do potrzeb i możliwości wsparcia, jest on gotowy do podjęcia wyzwań jakie

stawia mu współczesność, niezależnie od problemów, na jakie napotyka. Zachęcany do wysiłku podejmie wyzwanie postrzegane jako niemożliwe, a wybrana przez niego ścieżka edukacyjno- zawodowa nie będzie efektem pogodzenia się ze słabościami, ale skutkiem samodzielnych decyzji i źródłem satysfakcji życiowej.

2. TEORETYCZNE PODSTAWY BADAŃ

Na kontekst wyznaczony bokami trójkąta: kształcenie zawodowe, doradztwo i specyfika dysleksji (w rozdziale 3.), w który wpisane są szkolne doświadczenia uczniów z trudnościami w uczeniu się można spojrzeć z kilku perspektyw teoretycznych umożliwiających interpretację i rozumienie mechanizmów rządzących osiągnięciem sukcesu szkolnego tych osób. Ze względu na profil kształcenia w technikum – szkoła budowlana – wybrałam teorię reprodukcji męskiej kultury zawodowej. Stereotyp budowlańca wpisuje się w kanon tradycyjnie rozumianej męskości, w której nie ma miejsca na słabość. Praca na budowie wymaga siły fizycznej, kojarzy się z nieokrzesaniem, brutalnością oraz agresją słowną i fizyczną. Tradycyjny model męskości ewoluuje wobec współczesnego kryzysu męskości dostrzeganego m.in. w kulturze masowej, jednak środowisko robotników wydaje się ostatnim jego bastionem. Teoria reprodukcji kapitału kulturowego Pierre’a Bourdieu umożliwia odczytanie i rozumienie specyfiki doświadczeń uczniów zmagających się ze sprostaniem wymaganiom szkoły i aspiracjom rodziny. Poprzez analizę mechanizmów działania szkoły jako narzędzia utrwalania kapitału, w jaki wyposaża dziecko rodzina, można zobaczyć zarówno przeszkody jak i możliwości tkwiące w uczniach z dysleksją.

2.1. MĘSKIE ZAWODY A KRYZYS MĘSKOŚCI

Mimo że dostęp do zawodów jest otwarty zarówno dla kobiet jak i dla mężczyzn, istnieją pewne grupy zawodowe typowo *męskie*, jak i typowo *kobiece*. Nie występują one w równych proporcjach, kobiety wykonują znacznie mniej zawodów niż mężczyźni. Przyznają to sami ankietowani w badaniach Marty Bały.¹³⁷ Kobiety pytane o zawody typowo *męskie*, wymieniły aż 34, w tym prace wymagające dużej siły fizycznej: mechanik, robotnik budowlany, kierowca. Jako typowo *kobiece* uznały 23 zawody, m.in.: pielęgniarkę, nauczycielkę, sekretarkę, projektantkę ogrodów. Podobnie odpowiadali mężczyźni, jednak wymienili tylko 25 męskich zawodów i 10 kobiecych. Zawody wymieniane przez ankietowanych jako przypisane do płci, są ściśle powiązane ze stereotypami płciowymi: męskie związane są z siłą, kobiece z kontaktem z ludźmi, opieką i wychowywaniem dzieci, ale także z niskim prestiżem i zarobkami. Wynik badań jest potwierdzeniem doniesień, że zawodów sfeminizowanych jest

¹³⁷ M. Bała, *Dyferencjacja płciowa ról zawodowych w percepcji studentów* [w:] M. Piorunek (red.) *Człowiek w kontekście pracy. Teoria- Empiria- Praktyka*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 265

znacznie mniej niż zmaskulinizowanych i większość kobiet pracuje w zaledwie 30 zawodach.¹³⁸ Stereotypowe przypisywanie płci do określonych zawodów niesie za sobą poważne konsekwencje. Jak pisze Pierre Bourdieu *zawody zwane wykwalifikowanymi często wykonywane są przez mężczyzn, podczas gdy te o „niskiej kwalifikacji” – przez kobiety*.¹³⁹ Prace typowo kobiece uważane są za nieatrakcyjne, nudne i nie dające możliwości awansu społecznego, natomiast mężczyzna, który decyduje się na podjęcie sfeminizowanego zajęcia postrzegany jest jako zniewieściały. Szeroko pojęta opinia publiczna może mieć uprzedzenia do mężczyzn pracujących jako wychowawcy w przedszkolu lub bibliotekarze w dziale książki dziecięcej. Kwalifikacje potrzebne w zawodzie pielęgniarki, nauczycielki, opiekunki społecznej nie są doceniane, ponieważ zajęcia te uważane są za *przedłużenie czynności*, które kobieta wykonuje prowadząc bezpłatnie gospodarstwo domowe.¹⁴⁰ Z tej przyczyny mężczyzna wykonujący tego typu zajęcia uważany może być za mało ambitnego i niedokształconego- nie wykonuje *prawdziwego męskiego* zawodu. Z kolei w rzemiosłach i profesjach, w których proces kształcenia kontrolują mężczyźni dochodzi do zjawiska blokowania kobietom możliwości uzyskiwania pewnych kwalifikacji.¹⁴¹ Kierowane jest to przekonaniem, że kobiety nie są w stanie wykonywać *męskiej* pracy. Mają one trudniejszą drogę awansu w przeciwieństwie do mężczyzn. Nie tylko stereotypy płciowe mają wpływ na zwiększenie lub zmniejszenie stopnia segregacji płciowej. Dużą rolę odgrywa także zwiększone zapotrzebowanie na pracowników w momencie wzrostu ekonomicznego lub dynamiczny rozwój szczególnej gałęzi przemysłu. Pojawienie się kobiet ambitnych, dynamicznie, a czasem agresywnie dążących do awansu przyczynia się do burzenia stereotypów męskich i kobiecych zawodów. Jest to jednak proces, który następuje stopniowo, bez gwałtownych zwrotów.

Analizując listę zawodów, w jakich mogą kształcić się absolwenci gimnazjum i nowych szkół podstawowych, można zauważyć wyraźną stereotypizację oraz ukierunkowanie na kształcenie mężczyzn. Wśród 219¹⁴² kierunków wszystkich szkół kształcących w zawodzie w obszarze medyczno- społecznym jest pięć, których żeńska forma nazwy wyklucza odbiorcę płci męskiej: opiekunka środowiskowa, opiekunka dziecięca, ortoptystka, higienistka stomatologiczna, asystentka stomatologiczna. Zawodów, w których kształcą się zarówno

¹³⁸ C. M. Renzetti, D. J. Curran, *Kobiety mężczyźni i społeczeństwo*. PWN, Warszawa 2008.

¹³⁹ P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004, s. 76

¹⁴⁰ Ibidem, s. 339

¹⁴¹ Ibidem

¹⁴² Aktualna lista kwalifikacji zawodowych dostępna na: <https://www.kwalifikacjeczawodowe.info/s/5132/81361-Zawody-i-kwalifikacje-formula-2019.htm>

chłopcy i dziewczęta w wyrównanych proporcjach jest około 90. Ponad 100 kierunków, to zawody kojarzone z typowo *męskimi* pracami (np. górnik eksploatacji podziemnej, technik wiertnik, monter kadłubów jednostek pływających, ślusarz, kowal, stolarz, kuśnierz, kaletnik, kominiarz, blacharz izolacji przemysłowych, cieśla, dekarz, monter nawierzchni kolejowej, technik robót wykończeniowych w budownictwie itp.). Poniższe zestawienie obrazuje przewagę mężczyzn w szkołach technicznych kształcących m.in. w zawodach inżynieryjno-technicznych, teleinformatycznych, budowlanych.

Tab. 2.1. Liczba uczniów szkół technicznych w poszczególnych grupach zawodów w roku szkolnym 2017/18¹⁴³

(źródło: stat.gov.pl)

WYSZCZEGÓLNIENIE	Ogółem <i>Total</i>		Dla młodzieży <i>For youth</i>		Specjalne <i>Special</i>	
	razem	w tym kobiety <i>of which females</i>	uczniowie <i>students</i>	w tym kobiety <i>of which females</i>	uczniowie <i>students</i>	w tym kobiety <i>of which females</i>
OGÓŁEM	503151	199013	502343	198664	808	349
Artystyczna	2260	1558	2245	1550	15	8
Spółeczna	39993	29669	39966	29657	27	12
Biznesu i administracji	64824	35070	64752	35038	72	32
Fizyczna	143	68	143	68	-	-
Technologii teleinformacyjnych	93299	8948	93086	8884	213	64
Inżynieryjno-techniczna	116434	11464	116375	11452	59	12
Produkcji i przetwórstwa	7085	3482	7085	3482	-	-
Architektury i budownictwa	36890	13047	36855	13029	35	18
Rolnicza	9452	2074	9452	2074	-	-
Leśna	3504	987	3504	987	-	-
Rybacka	42	8	42	8	-	-
Weterynaryjna	6590	5295	6590	5295	-	-
Medyczna	843	596	738	547	105	49
Usług dla ludności	105987	81584	105705	81430	282	154
Ochrony i bezpieczeństwa	437	147	437	147	-	-
Usług transportowych	15134	4889	15134	4889	-	-
Pozostałe	234	127	234	127	-	-

Z zestawienia wynika, że tradycyjne szkoły zawodowe są dla chłopców. Dlaczego zatem mówimy o kryzysie, skoro większość zawodów jest *męskich*? Większość mężczyzn wykonujących *męskie* zawody nie wykazuje stereotypowych cech. Prowadzi to do wyraźnych kontrastów pomiędzy poszczególnymi jednostkami oraz rodzi nowe konflikty.

Studia poświęcone mężczyznom- chłopom, robotnikom, przestępcom i zbrodniarzom mają długą tradycję. W 1918 roku ukazały się wyniki socjologicznych badań wiejskich emigrantów polskich w Ameryce autorstwa Floriana Znanieckiego i Williama Thomasa *Chłop*

¹⁴³ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018*. s. 184 [online] <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20172018,1,13.html>

polski w Europie i Ameryce. Studia tzw. chicagowskiej szkoły, do której zaliczamy wspomnianych badaczy oparte były głównie na biografiach.

Temat męskości, a raczej jej *kryzysu* jest istotnym zjawiskiem współczesnej kultury. W popularnej wyszukiwarce Google.com (w lipcu 2019 roku) w kilka sekund wyświetliło się ponad 300 tysięcy stron internetowych zawierających hasło *kryzys męskości*. Zainteresowanie tematem wyraźnie rośnie: Zbyszko Melosik w 2006 roku pisał o *zaledwie 20* tysiącach wynikach wyszukiwania.¹⁴⁴ Pytanie o miejsce mężczyzn we współczesnym świecie stawiają sobie także Philip G. Zimbardo i Nikita S. Coulombe w książce *Gdzie ci mężczyźni?* Autorzy dostrzegają zjawisko marginalizacji znaczenia mężczyzn w XXI wieku, ich brak dojrzałości przejawiający się opóźnianiem decyzji o opuszczeniu rodzinnego domu, łatwość popadania w uzależnienia i rezygnacja z zatrudnienia. Mężczyźni, według autorów, mają coraz więcej problemów z własną tożsamością, z konfliktem pomiędzy tym, jacy chcieliby być, a tym, jacy powinni, według męskich kanonów, być. Małym chłopcom coraz częściej brakuje ojców w domu, rozmów z nimi i współuczestniczenia w procesie wychowania. W 2012 roku Jeff Perera, kanadyjski działacz społeczny na rzecz budowania dobrych relacji w rodzinie i przeciwdziałania przemocy wobec kobiet i dziewcząt, przeprowadził eksperyment- spędził poranek w jednej ze szkół w Toronto rozmawiając z grupą chłopców z czwartej klasy na temat tego, co lubią, a czego nie w byciu chłopcem.¹⁴⁵ Odpowiedzi chłopców pokazały, że między innymi nie godzą się ze stereotypowym obrazem mężczyzny, nie chcą być agresywni, stosować przemoc i brzydko pachnieć. Chcieliby, jak mamy, uczestniczyć w wychowaniu, okazywać emocje, mieć prawo do płaczu lub nawet występować jako cheerleaderki. Część z tych chłopców pozbawionych pozytywnego wzorca mężczyzny poszukiwać go będzie w gangach, grach komputerowych lub używkach.

Mówienie o męskości nie jest możliwe bez skontrastowania jej z modelową *kobiecością*, czyli postawą, w której *prawdziwe* kobiety przejawiają uległość, charakteryzują się słabością, zależnością i nieśmiałością. Z kolei modelowa męska tożsamość opiera się na czterech filarach, które określają, że *prawdziwy* mężczyzna powinien: nie przejawiać cech kobiecych (czyli *nie być babą*), dążyć do sukcesu i wysokiej pozycji społecznej, być pewny siebie, niezależny i samodzielny oraz być otoczony aurą *agresywności, brawury i gwałtowności*.¹⁴⁶ Powyższe standardy odwołujące się do idei tradycyjnie rozumianej męskości wytyczały także

¹⁴⁴ Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Oficyna wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 7

¹⁴⁵ J. Perera, *Understanding Boys, Understanding Girls*, Higher unlearning a discussion about men and masculinity, 2 maja 2012 <https://higherunlearning.com/2012/05/02/understanding-boys-understanding-girls/>

¹⁴⁶ L. Brannon, *Psychologia rodzaju*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Gdańsk 2002. s. 214

drogę przemiany chłopców w dorosłych mężczyzn. Z kulturowym wzorem męskości polemizuje najnowszy, przeznaczony na amerykański rynek, spot reklamowy¹⁴⁷ słynnego producenta maszynek do golenia pokazujący, że bycie mężczyzną nie oznacza agresji, a prawdziwa męskość to sprzeciw wobec zachowań seksistowskich i przemocy. Głosy oburzonych mężczyzn z całego świata nawołujących do bojkotu marki dowodzą, jak bardzo tradycyjny model męskości jest zakorzeniony w kulturze europejskiej i amerykańskiej, a także jak bardzo mężczyźni, przez stulecia budujący swoją tożsamość opartą jedynie na przynależności płciowej, czują się zagrożeni.

O *kryzysie męskości* mówi się coraz częściej, ponieważ zmiany społeczno- kulturowe, jakie miały miejsce od kilkudziesięciu lat przyczyniły się do ograniczenia dominacji mężczyzn na rzecz kobiet. Zbyszko Melosik przywołuje dane z amerykańskich badań: kobiety żyją o 7 lat dłużej niż mężczyźni, w ponad 80% kontrolują dochody rodzinne, rzadziej są ofiarami przestępstw i zabójstw. Mężczyźni wykonują najbardziej niebezpieczne zawody i w wyniku tego o 94% częściej niż kobiety są ofiarami wypadków w pracy. Chłopcy na każdym szczeblu edukacji mają więcej problemów w nauce i osiągają gorsze wyniki w nauce niż dziewczynki.¹⁴⁸ Mężczyźni, choć w dalszym ciągu dominujący (co widać chociażby we wszystkich parlamentach na świecie), z każdym rokiem tracą swoją kulturową przewagę. Oprócz tego współczesny mężczyzna posiada ciało, o które zaczyna dbać, co wcześniej było domeną kobiety. Coraz więcej mężczyzn używa różnorodnych kosmetyków, farbuje włosy, interesuje się chirurgią plastyczną. Muskularna sylwetka niekoniecznie musi być wynikiem ciężkiej pracy- można ją mieć dzięki zastrzykom z sylikonu i zabiegowi odsysania tkanki tłuszczowej.

Przedstawiciele klasy robotniczej pracujący fizycznie, nieprzejmujący się wyglądem, nierzadko agresywni i reprezentujący seksistowskie poglądy, wydają się być relikdami dawnej, tradycyjnej męskości. Obraz współczesnego mężczyzny ma bowiem niewiele z nimi wspólnego: charakterystyczne jest dziś odrzucenie założeń determinizmu biologicznego, zastąpienie ich poglądem o społecznym i kulturowym rodowodzie różnic między płciami oraz podkreślenie znaczenia procesów socjalizacji i inkulturacji w kształtowaniu płci kulturowej. Dewizą życiową *nowego* mężczyzny jest współdziałanie, a nie dominacja.¹⁴⁹

¹⁴⁷ *We Believe: The best Men Can Be* (2019) <https://gillette.com/en-us/the-best-men-can-be>. (w dniu 29.01.2019. 27 355 695 wyświetleń na YouTube)

¹⁴⁸ Z. Melosik, *Kryzys męskości...*, op. cit., s. 10

¹⁴⁹ I. Chmura-Rutkowska, J. Ostrouch, *Mężczyźni na przelęczy życia. Studium socjopedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007. s. 19

2.2. REPRODUKCJA SPOŁECZNA

Wprowadzenie powszechnego dostępu do edukacji miało w perspektywie czasu zniwelować różnice statusu społecznego. Zgodnie z liberalną i demokratyczną wizją edukacji powinna ona stać się narzędziem egalitaryzacji społeczeństwa, powszechnie wspierającym rozwój osób uczących się. Piotr Stańczyk dowodzi, że istnieje statystyczny związek pomiędzy pochodzeniem społecznym dziecka a jego dochodem w przyszłości, podobnie jak związek pomiędzy pochodzeniem społecznym a liczbą lat nauki szkolnej. Z drugiej strony, powinien wystąpić związek między liczbą lat nauki a dochodem w dorosłym życiu lub wrodzoną inteligencją i dochodem,¹⁵⁰ a tak przecież nie jest. Zgodnie z założeniem upowszechnienia edukacji szkoła miałaby być wymierzona w reprodukcję społeczną, lecz stała się narzędziem do jej realizacji, wykonania. I tylko nielicznym dzięki determinacji udaje się przekroczyć ograniczenia. Można dojść do wniosku, że funkcją edukacji – w obszarze jej działania, jest reprodukcja świadomości. To znaczy, że zgodnie z ideą postulatu egalitaryzacji społeczeństwa poprzez system edukacyjny doprowadzi się do uprawomocnienia nierówności społecznych i zróżnicowania szans życiowych, a powiązanie edukacji z predyspozycjami ucznia pokieruje go do odpowiednich pozycji społeczno-zawodowych. Przekonanie o wyłącznym wpływie ekonomii na kulturę byłoby jednak błędne, chociaż kwestia materialna jest istotną nadbudową potencjału człowieka. Żadna warstwa społeczna nie ma trwałych cech i nie jest odporna na wpływy innych. Politycy, media, dyrektorzy szkół i nauczyciele, rektorzy uczelni akademickich, profesorowie, studenci, rodzice, przedsiębiorcy – oni wszyscy pragną dostosowania procesów kształcenia do rynku pracy, ale nie mają ostatecznego wpływu na indywidualne wybory młodzieży.

Polskie szkolnictwo na poziomie podstawowym dysponuje ograniczonymi możliwościami organizacyjnymi, technicznymi i kadrowymi (zwłaszcza na wsiach), wraz z dużą liczbą uczniów w klasach szkolnych (w miastach) i nie jest w stanie skutecznie indywidualizować pracy dydaktyczno-wychowawczej, wyrównywać dostrzegane deficyty rozwojowe uczniów, zapobiegać niepowodzeniom dydaktycznym i wychowawczym. Zdaniem Mirosława J. Szymańskiego analizującego sytuację w polskiej oświacie od czasu transformacji, szkoła: *staje się więc typowym ogniwem reprodukcji społecznej, przygotowując dzieci z rodzin społecznie uprzywilejowanych do dalszej efektywnej nauki i w konsekwencji do dziedziczenia wysokiej pozycji społecznej rodziców, towarzyszy temu jednocześnie*

¹⁵⁰ P. Stańczyk, *Człowiek i praca...* op. cit., s. 31

*poświadczenie słabych osiągnięć pozostałych uczniów, stygmatyzowanie ich, odbieranie chęci do dalszej wytężonej nauki.*¹⁵¹

Transformacja w Polsce po 1989 r. przyczyniała się do wzrostu możliwości edukacyjnych dzieci mających rodziców należących do kręgu ludzi społecznie uprzywilejowanych: zaczęły powstawać sieci szkół społecznych i prywatnych, również na poziomie wyższym, dających możliwości podejmowania nauki i studiów z pominięciem egzaminów wstępnych, po opłaceniu czesnego. Natomiast szkoły publiczne w środowiskach dotkniętych skutkami transformacji (zamknięcie fabryk skutkujące masowym bezrobociem) zaczęły funkcjonować gorzej niż dawniej. W 1996 roku rozpoczęto decentralizację systemu oświaty przekazując obowiązek finansowania szkół podstawowych gminom, a po 1999 r. dodano obowiązek prowadzenia gimnazjów, a powiatom – szkół średnich. Decyzja ta w sytuacji znaczącego zróżnicowania ekonomicznego i cywilizacyjnego doprowadziła do pogłębienia nierówności: większego niż w poprzednich dekadach rozwarstwienia społeczeństwa oraz pogłębionego zróżnicowania szans edukacyjnych młodego pokolenia. W warunkach gospodarki rynkowej jest to jednocześnie zapowiedzią silnego odzwierciedlenia tych różnic w losach życiowych ludzi.¹⁵² Zróżnicowanie w jakości i dostępności kształcenia w szkole po 1989 roku coraz wyraźniej rzutują na całokształt szans życiowych młodzieży i różnicują ich pozycję na starcie w uzyskaniu kwalifikacji zawodowych. Z raportu opublikowanego w 2010 roku *Zatrudnienie w Polsce 2008* wynika, że Polska należy do grupy krajów o średnim wpływie oddziaływania umiejętności ucznia oraz bardzo silnym wpływie statusu społeczno-ekonomicznego rodziców na przyszłe plany dotyczące edukacji ich dzieci. Oznacza to, że proces edukacyjny w Polsce, bardziej niż w innych krajach, promuje osoby i tak będące w dobrej pozycji społecznej, co sprzyja zwiększaniu różnic w tym zakresie (tj. dzieci pochodzące z rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, mają relatywnie mniejsze szanse uzyskania wyższego wykształcenia w Polsce, aniżeli w innych krajach europejskich).¹⁵³ Dla niektórych absolwentów sprostanie wymaganiom nowego rynku pracy tj.: zdobycie wysokich kwalifikacji, nauczanie się języków, uzyskanie doświadczenia zawodowego, manifestowanie swojego zaangażowania i samodzielności, bycie

¹⁵¹ M. J. Szymański, *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004, s. 98

¹⁵² Ibidem, s. 99

¹⁵³ M. Bukowski, *Zatrudnienie w Polsce 2008. Praca w cyklu życia*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich. Warszawa 2010, s. 164.

innowacyjnym, uczenie się przez całe życie,¹⁵⁴ a jednocześnie dostosowanie się do zmian i uodpornienie na stres- jest sporym wyzwaniem.

Badania nad reprodukcyjną równowagą społeczeństwa brytyjskiego doprowadziły Paula Willis do wniosków, że za sprawą głębokich zmian gospodarczych i społecznych od połowy lat siedemdziesiątych XX zauważalny jest proces naruszający stabilność tradycyjnej reprodukcji społecznej. Jedną z najistotniejszych zmian, jakie nastąpiły w obszarze męskiej grupy robotników, był znaczący wzrost bezrobocia wśród młodzieży. Wielka Brytania była pierwszym uprzemysłowionym krajem, w którym klasa robotnicza doświadczyła na skalę masową redukcji miejsc pracy fizycznej. Wskaźnik bezrobocia wśród młodzieży wyniósł co najmniej 20%. Koniec dwudziestego wieku przyniósł spadek bezrobocia wśród przedstawicieli klasy robotniczej do wysokości 7%, lecz za tym wynikiem kryły się kontrakty czasowe, zatrudnienie w niepełnym wymiarze godzin, niskopłatne i niepewne warunki płacowe.¹⁵⁵ Utrata szansy na zarobki uniemożliwiła młodzieży z klasy robotniczej dokonać, jak pisze Willis, *mechanizmów przejścia*, tj. uniezależnić się, tworzyć samodzielne gospodarstwo. Klasę robotniczą charakteryzuje tradycyjny, patriarchalny układ relacji rodzinnych, dlatego pozbawienie mężczyzny zarobków umożliwiających zaspokojenie podstawowych potrzeb rodziny zaburza naturalny porządek społeczny. Brak zarobków oznacza odebranie robotnikowi szansy na oddzielne gospodarstwo, stworzenie rodziny, a co za tym idzie, pozbawienie go poczucia bezpieczeństwa, sfery prywatności i ochrony przed wyzyskiem w pracy. Zatem zarobki to nie tylko wprowadzenie robotnika w świat konsumpcjonizmu, ale przede wszystkim kulturowe wyzwolenie. W obliczu bezrobocia każda, nawet słabo płatna praca, jest postrzegana jako wyjątkowe szczęście, a zatrudnieni godzą się z sytuacją wyzysku pokorniej niż kiedykolwiek lub dobrowolnie rezygnują z wejścia na rynek pracy. Co jednak najważniejsze w kontekście relacji między bazą ekonomiczną i obiegiem kultury, to nieuwzględnienie w zasadzie korespondencji – zdaniem Willis – oporowego potencjału procesu konstruowania znaczeń, które *pomija świadomość ludzi oraz kulturę jako konstytutywne elementy społecznego procesu, traktując ludzkie działanie jako konsekwencję dość nieludzkich i wyabstrahowanych „struktur”*.¹⁵⁶

Opisywane zmiany niosą poważne konsekwencje dla płci kulturowej, tożsamości i stosunków między płciami, między innymi wpływają na tradycyjne rozumienie robotniczej

¹⁵⁴ P. Stańczyk, *Człowiek i praca...*, op. cit. s. 165

¹⁵⁵ P. Willis, *Wyobrażenia etnograficzna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków 2000, s. 124, 143

¹⁵⁶ P. Willis, *Cultural Production is Different from Cultural Reproduction is Different from Social Reproduction is Different from Reproduction*, [za:] P. Stańczyk, *Człowiek i praca...* op. cit., s. 42

męskości powiązanej z wykonywaną pracą i mechanizmami przejścia.¹⁵⁷ Pozycja mężczyzny jako żywiciela rodziny jest głęboko zakorzeniona w kulturze klasy robotniczej. Ta pozycja daje mu uprzywilejowaną pozycję zarówno w domu jak i poza nim- głowę rodziny należy rozpieszczać, dobrze karmić, gwarantować warunki do wypoczynku po powrocie z pracy. Brak zatrudnienia dla mężczyzny jest źródłem poważnych zaburzeń funkcjonowania jednostki, szczególnie na poziomie psychicznym (dezorientacja, depresja, nałogi). W Wielkiej Brytanii bezrobotni mężczyźni powyżej 25 roku życia mieli cztery razy większe szanse na popełnienie samobójstwa niż pozbawione zatrudnienia kobiety.¹⁵⁸

Odwrocenie sytuacji, w której mężczyźni są finansowo odpowiedzialni za utrzymanie rodziny oraz wzrost znaczenia kobiet na rynku pracy, podejmowanie przez nie zajęć postrzeganych za typowo *męskie* prowadzi do zjawiska, w którym mężczyźni zaczynają szukać innych możliwości utrzymania swojej dominującej pozycji w kulturze robotniczej. Ustanawiają nowe standardy *bycia męskim* i w publicznych, osiedlowych siłowniach doskonalą swoje bicepsy i formę ciała, by zachwycać swoim wyglądem zewnętrznym. Pracę fizyczną zastąpili pracą nad własną fizycznością.

Paul Willis prowadził w latach 70. XX wieku badania w szkole wśród białych chłopców wywodzących się z klasy robotniczej. Wyniki obserwacji opublikował później w dziele *Learning to Labour* (1977). Zaskakujący jest fakt, że opisane przez Willisa badania mogą posłużyć za dokumentację obserwacji zachowań także współczesnej młodzieży męskiej- uczniów technikum i szkoły branżowej I stopnia (kiedyś zasadniczej szkoły zawodowej). Autor *Learning to Labour* oraz *Wyobraźni etnograficznej* (2000) zaobserwował między innymi odrzucenie postawy konformistycznej uczniów i przyjmowanie surowego, męskiego stylu, którego atrakcyjność wzmacniano poprzez palenie, picie, odpowiedni strój oraz drwiny wobec każdej niemalże sytuacji i konformistycznie nastawionych do szkolnego życia kolegów. Najdziwniejsze w zachowaniu *facetów* było jednak to, że niemal zupełnie nie interesowali się nauką i zdobywaniem kwalifikacji, do których czasem podchodzili wręcz wrogo. Willis zaobserwował również obojętność co do rodzaju pracy, którą uczniowie podejmowali – *od fabrycznej taśmy przez nakładanie opon na obręcze czy funkcje pomocnika murarskiego. [...] ich własna kultura miała swój wkład w dobrowolnie zupełnie podejmowanie niskopłatnych zajęć o niskim statusie społecznym, odrzucanym przez większość. Ich własna kultura [...] zaangażowana była w proces reprodukcji społecznej z*

¹⁵⁷ P. Willis, *Wyobraźnia etnograficzna...* op. cit., s. 129, 145

¹⁵⁸ Ibidem, s. 131

*lepszym skutkiem niż jakikolwiek zamierzony mechanizm ideologiczny.*¹⁵⁹ Młodzi przedstawiciele kultury robotniczej z premedytacją odrzucali zabieganie o dobre świadectwo i wyniki nauczania. Uczniowie swoim zachowaniem sprawiali problemy nauczycielom i taki był ich cel- poprzez zastosowane nieoficjalnych form kulturowych utrzymywali jednocześnie swoją niezależność osobistą.¹⁶⁰ Stosowane przez nich praktyki w połączeniu ze stylem poruszania się, mówienia, zachowania w miejscach publicznych dostarczały im satysfakcji z podkreślenia własnego *ja* typowego dla swojego kręgu kulturowego w różnych przestrzeniach: w szkole, pracy, na ulicy. Uczniowie obserwowani przez Willisa nie werbalizowali swego oporu przeciwko wpajającym treściom, lecz w sposób praktyczny wyrażali nieposłuszeństwo i negację podporządkowania się szkolnym zasadom. Niejako świadomie godzili się z faktem, że zaprzepaszczają szansę na awans społeczny poprzez edukację. Z własnej woli wzmacniali swoją pozycję w kulturze robotniczej. Prezentowali inne zastosowanie potencjału człowieka – drażnili się z nauczycielami i innymi uczniami przyjmującymi konformistyczną postawę, irytowali ich odnajdując rozrywkę w podważaniu autorytetu instytucji publicznej. Zaobserwowany przez Willisa u młodzieży robotniczej *brak zainteresowania zdobyciem kwalifikacji stanowił niema krytykę sprzecznosci zasady władzy fachowców i indywidualizmu w systemie edukacji, a ich kulturowa rewolta, niezależne od oficjalnych definicji i symbolicznych etykietek, eksplorowała wszystkie szkolne przestrzenie, potencjały i surowce dostępne amatorskiej działalności, prowadząc do stworzenia własnego świata kulturowego.*¹⁶¹ W konsekwencji nauczyciele stopniowo, po wyczerpaniu różnych metod motywujących do nauki, rezygnowali z celów edukacyjnych, przestali wierzyć w sens swojej pracy dydaktycznej i skupili się na kontrolowaniu niesfornych uczniów i łagodzeniu ich temperamentu, godząc się jednocześnie, że uczniowie wywodzący się z klasy robotniczej, będą powielać kariery zawodowe swoich rodziców i środowiska. Młodzież zatem zwyciężyła, jest to jednak zwycięstwo pozorne, okupione powieleniem schematu życia swoich rodziców i podjęciem w przyszłości ciężkiej, fizycznej pracy. Odrzucenie przez uczniów klasy pracującej kultury szkoły, prowadzić mogło do opuszczenia szkoły lub wyrzucenia z niej, a w konsekwencji do podejmowania prac typowych dla klasy robotniczej.

Szkoła jest instytucją, która mimo deklaracji wyzwalania i wzmacniania potencjału indywidualnej osoby kształtuje i umieszcza jednostkę w strukturze społecznej. Podstawowym kryterium stratyfikacji jest poziom opanowania przez ucznia tzw. kultury wysokiej i

¹⁵⁹ Ibidem, s. 19-20

¹⁶⁰ P. Willis, *Learning to Labour: how working – class kids get working – class jobs*, London 1977

¹⁶¹ P. Willis, *Wyobraźnia etnograficzna...*, op. cit., s. 65

umiejętność poruszania się w jej sferze, do czego przygotowuje właśnie szkoła. Naturalnie zatem promuje się przedstawicieli klasy wyższej, którzy obcowania z kulturą wysoką uczą się w domu rodzinnym. Dla uczniów z klasy robotniczej jest to sfera obca, w której muszą się odnaleźć. Ich postawy i wartości są odmienne, a oczekiwania szkoły wobec nich takie same. Zależność ta przekłada się również na poziom wiedzy, jakim dysponują dzieci kończące poszczególne etapy nauki szkolnej- im niższa pozycja społeczna rodziców, tym niższy wynik na testach zewnętrznych.¹⁶² Wyniki badań PISA potwierdzają, że w polskiej szkole efektywnie pracuje się z uczniem zdolnym,¹⁶³ jednak niestety, wciąż jest problem, jak wspomagać uczniów z niskim kapitałem kulturowym otrzymanym w domu rodzinnym. Silna zależność poziomu umiejętności od charakterystyki społeczno-ekonomicznej rodziny oznacza ograniczenie możliwości awansu społecznego zdolnych dzieci z niższych warstw społecznych. Roman Dolata zajmujący się zagadnieniami oceniania oświatowego oraz nierówności społecznych w edukacji wskazuje, że polski system szkolny przyczynia się do nieusprawiedliwionego różnicowania uczniów, a polskie szkoły aktywnie uczestniczą w reprodukcji nierówności społecznych.¹⁶⁴ Wyróżnia również trzy najważniejsze aspekty nierówności społecznych w edukacji: wykluczenie (ilu uczniów opuszcza szkoły bez minimalnych kompetencji intelektualnych potrzebnych do współtworzenia wspólnoty społecznej, politycznej i gospodarczej oraz udanego życia prywatnego), determinacja statusowa (na ile osiągnięcia szkolne są wyznaczone przez pochodzenie ucznia), zróżnicowanie systemu szkół (czy system szkolny daje wszystkim uczniom równe szanse na dobre wykształcenie).¹⁶⁵ W wyniku przeprowadzonych badań na poziomie III klasy szkoły podstawowej Dolata wraz z Ewelina Jarnutowską dochodzą do wniosku, że istnieje znacząca korelacja między wykształceniem rodziny pochodzenia ucznia a jego osiągnięciami, natomiast nie ma podstaw do twierdzenia, że pozycja rodziców na rynku pracy oraz wielodzietność rodziny obniżają osiągnięcia uczniów. Różnice w wynikach z egzaminów zewnętrznych uczniów uczących się w placówkach zlokalizowanych na wsi nie różnią się na tyle od

¹⁶² *Szkoła i nierówności społeczne. Raport*, s. 13-14; R. Dolata, E. Jarnutowska, Czynniki statusowe a wyniki nauczania [w:] R. Dolata (red.) *Czy szkoła ma znaczenie? Zróżnicowanie wyników nauczania po pierwszym etapie edukacyjnym oraz jego pozaszkolne i szkolne uwarunkowania*, T. 2, Instytut Badań Edukacyjnych Warszawa 2014, s. 177- 234

¹⁶³ www.pisa.ibe.edu.pl, https://www.ibe.edu.pl/download/PISA_2015-20lipca_final.pdf

¹⁶⁴ R. Dolata, *Procedury rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach – ocena z perspektywy nierówności społecznych w edukacji*, [w:] Wosik E. (red.), *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2002, s. 182

¹⁶⁵ R. Dolata, E. Jarnutowska, op. cit., s. 177

wyników rówieśników pobierających naukę w dużych miastach, by mówić o wpływie lokalizacji na efektywność nauki.¹⁶⁶

Reprodukcji różnic wyniesionych z domu w szansach życiowych młodzieży najbardziej sprzyja selekcja dokonująca się na wejściu do szkoły ponadpodstawowej-gimnazjalnej i średniej. Również rejonizacja szkół podstawowych wydaje się nie być całkowicie wolna od selekcji na tle kapitału kulturowego, ponieważ szkoły w poszczególnych dzielnicach i osiedli dużych miast funkcjonują w różnych kontekstach społecznych. Kolejne źródło selekcji uczniów w tkwi w opozycji szkoła państwowa- szkoła prywatna. Szkoły prywatne dysponują lepszą infrastrukturą i lepiej skomponowanym procesem dydaktycznym, dzieci uczą się tam w mniejszych klasach, a kadra pedagogiczna wdraża innowacyjne programy nauczania. Z sektora publicznego ubywa najlepszych uczniów i najbardziej świadomych i mających wysokie oczekiwania rodziców. W efekcie uczniowie szkół publicznych tracą możliwość korzystania z rozwoju w środowisku o wysokim kapitale kulturowym, a publiczne placówki edukacyjne nie są poddane presji bardziej zaangażowanych rodziców mogących doprowadzić do zmian i innowacji.¹⁶⁷ Kolejnym elementem determinującym nierówności społeczne jest autoselekcja.¹⁶⁸ Rodzice podejmując decyzję o wyborze szkoły podstawowej szukają odpowiedzi na wiele pytań (czy wybrać szkołę publiczną czy prywatną, jakimi kryteriami kierować się przy wyborze szkoły, jak zdobyć informacje na jej temat), które z reguły zadają sobie ludzie o wysokim kapitale kulturowym, wysokim statusie, posiadający wyższe wykształcenie, mający większe aspiracje dotyczące edukacji swoich dzieci. Dysponując większą świadomością łatwiej jest im dotrzeć do źródeł informacji o ofercie edukacyjnej szkoły, uczących tam nauczycielach lub wynikach testów końcowych. Następnie ci rodzice angażując się w funkcjonowanie szkoły efektywnie wpłyną na podniesienie jakości jej pracy. Plany rodziców dotyczące kariery edukacyjnej ich dzieci przekładają się na wyniki kształcenia, gdyż są powiązane z licznymi działaniami podejmowanymi, by te marzenia urzeczywistnić (zakup pomocy naukowych, zajęcia dodatkowe, korepetycje, wsparcie w przygotowaniu do olimpiad i konkursów).

¹⁶⁶ Ibidem, s. 197-218

¹⁶⁷ *Szkoła i nierówności społeczne. Raport.* s. 18-19

¹⁶⁸ R. Dolata, E. Jarnutowska, op. cit., s. 184-185

2.3. Teoria kapitału kulturowego według Pierre'a Bourdieu

W teorii Pierre'a Bourdieu opracowanej wspólnie z Jeanem-Claudem Passeronem reprodukcja- główna funkcja systemu oświaty- jest przede wszystkim procesem kulturowym. Grupy społeczne różnią się nie tylko statusem ekonomicznym, ale również stopniem zaawansowania uczestniczenia w kulturze, co wyraża się w zróżnicowanym kapitale kulturowym. Na przebieg szkolnych trajektorii, a w konsekwencji osiągniętą pozycję społeczną, ma wpływ wiele czynników, m.in.: przynależność do klasy społecznej i warunki życia ściśle z nią powiązane, etyka oraz dziedziczony kapitał społeczno- kulturowy. Może jednak zdarzyć się, choć niezmiernie rzadko, że dojdzie do zjawiska *transformacji* uwalniającej część populacji mającej małe szanse wyjściowe. Przykładem opisanego zjawiska jest pochodzący z francuskiej prowincji syn rolnika, Pierre Bourdieu, późniejszy profesor w Collège de France, socjolog, antropolog i filozof. W swoich badaniach z lat 70. XX wieku poświęconych reprodukcji społecznej zaobserwował zjawisko *les miracles* (z francuskiego- *le miracle-cud*), którym scharakteryzował dzieci, wywodzące się z klas niższych, mające niesprzyjające warunki rozwoju, a jednak osiągające sukces, dzięki swojej determinacji i wrodzonej inteligencji. Grupę tę skonstrastował z tzw. *les heritiers* (dziedzicami) spadkobiercami kapitału kulturowego, przedstawicielami klas wyższych wyposażonymi już na starcie życiowym w sprzyjającą motywację i wiarę we własne możliwości.¹⁶⁹

Reprodukcja Pierre'a Bourdieu i Jeana- Clauda Passerona, jest analizą francuskiego systemu kształcenia, w szczególności na poziomie uniwersyteckim, z punktu widzenia różnic klasowych w zakresie szans na awans edukacyjny, a szerzej – społeczny. Autorzy w swojej pracy pokazali jak kapitał kulturowy, kompetencje językowe oraz wiedza wpływają na sprawniejsze pokonywanie przez młodzież z klas uprzywilejowanych edukacyjnych trudności. Szkoła okazuje się miejscem, w którym wypracowane przez rodzinę umiejętności i predyspozycje są wzmacniane i potwierdzane, a występujące różnice pomiędzy przedstawicielami klas akceptowane i traktowane jako naturalne zdolności. W szkole dominuje i jest uprawomocniona kultura warstw społecznie uprzywilejowanych, służąca zarazem legitymizacji istniejącej władzy. Tak ukształtowana instytucja lepiej służy interesom dzieci z warstw uprzywilejowanych. Ich postawy i poglądy nie wymagają radykalnej zmiany. Inaczej rzecz przedstawia się w sytuacji dzieci z rodzin chłopskich i robotniczych. Nauczyciele muszą uciec się do różnych metod, by ukształtować u nich pożądaną postawę.

¹⁶⁹ P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Les heritiers. Les etudiants et la culture*. Les Editions de Minuit, Paris 1964

Kapitał kulturowy- to trzeci, obok ekonomicznego i społecznego typ kapitału. Pierre Bourdieu łączy go z naszym obyciem z kulturą, gustem, kompetencjami. Kapitał, według niego, to *zakumulowana praca (w jej materialnej formie lub w jej „uprzedmiotowionej”, wcielonej w coś formie), która o ile zostanie przywłaszczona na prywatnej, tzn. wyłącznej bazie, przez jakąś osobę lub grupę osób, umożliwia im zawłaszczanie energii społecznej w formie uprzedmiotowionej lub żywej pracy.*¹⁷⁰ Kapitał jest dziedziczony, przede wszystkim od rodziny, a następnie wykorzystywany do realizacji określonych celów. W ostatecznym rozrachunku inwestowanie w kapitał kulturowy- we własną wiedzę i umiejętności- podyktowane jest przede wszystkim chęcią wywalczenia dla siebie jak najwyższej pozycji społecznej oraz ekonomicznej. Bourdieu wyróżnił jeszcze jeden typ kapitału- symboliczny,¹⁷¹ przyjmujący postać dowolnego typu kapitału (ekonomicznego, kulturowego, szkolnego czy społecznego), który wyznacza społeczną pozycję jednostki w społeczeństwie. Kapitał symboliczny znajduje swój wyraz w prestiżu, honorze czy uznaniu, jakim cieszy się dana jednostka.

Kapitał kulturowy przybiera według Bourdieu, trzy postaci: (1) ucieleśnioną, wyrażaną poprzez określony typ i poziom kompetencji kulturowej w szczególności tej zdobywanej we wczesnych etapach socjalizacji rodzinnej (np. smaku czy gustu, wzorców uprzejmości) oraz wiedzę, znajomość języka, umiejętności i kwalifikacje zawodowe, (2) uprzedmiotowioną, zmaterializowaną, składającą się z posiadanych przez jednostkę dóbr kulturowych, których nabycie i użycie wymaga zresztą także odpowiedniej kompetencji oraz (3) zinstytucjonalizowaną, prezentowaną w postaci odpowiednich dyplomów i świadectw potwierdzających posiadane wykształcenie i zapewniających zwykle określone uprawnienia. Według Bourdieu nie można zlekceważyć kapitału kulturowego w procesie analizowania edukacyjnych trajektorii młodzieży, ponieważ:

System uwarunkowań związanych z przynależnością do klasy oddziałuje w trakcie całej kariery szkolnej, przeobrażając się w zależności od wagi, jaką może przyjąć ten czy ów czynnik (np. kapitał kulturowy lub dochody) w strukturze czynników na różnych etapach kariery szkolnej (...) W tym systemie czynników, stale podlegających reorganizacji w rezultacie samego jego działania, uwarunkowania związane z przynależnością klasową tracą stopniowo na znaczeniu na rzecz uwarunkowań szkolnych, które stanowią ich transpozycję

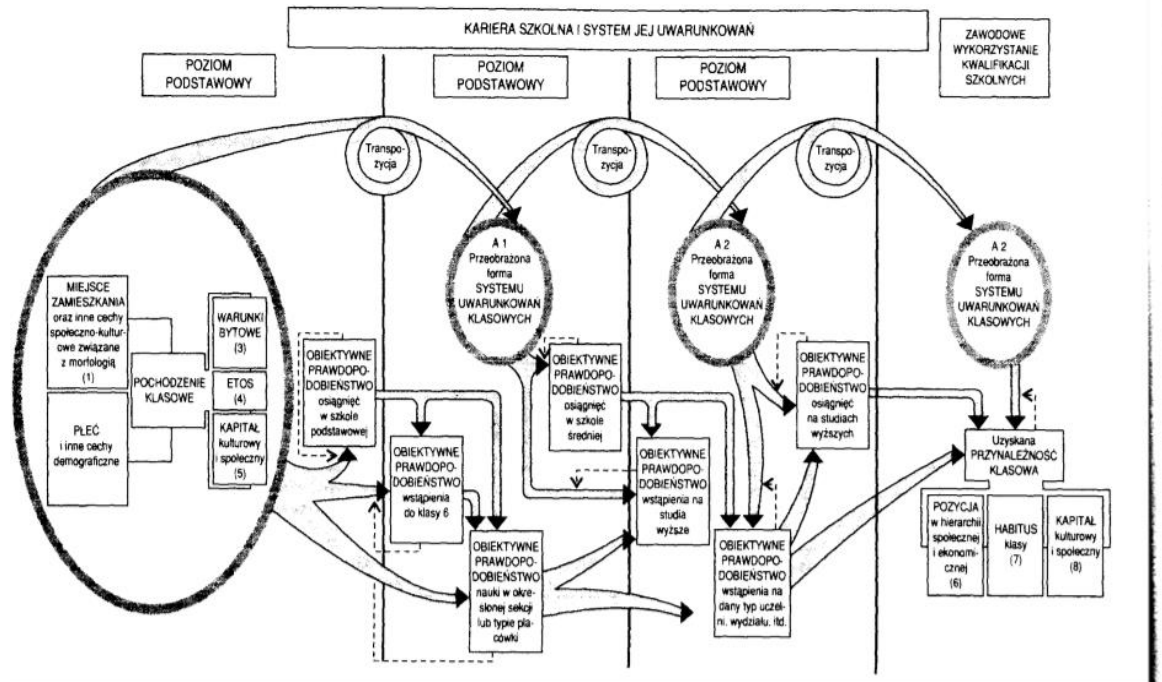
¹⁷⁰ P. Bourdieu, *The forms of capital*. [w:] J. G. Richardson (red.), *Handbook of theory and research for sociology of education*, Greenwood Press, New York, Westport, Connecticut, London 1986, s. 253

¹⁷¹ P. Bourdieu, *Rozum praktyczny. O teorii działania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009; P. Bourdieu, L. J. D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 104

(...) struktura stosunków klasowych dąży do reprodukcji własnej dzięki odtwarzaniu odtwarzających ją habitusów.¹⁷²

Powyżej przedstawione uwarunkowania Bourdieu prezentuje za pomocą schematu:

Rys. 2.2. Struktura stosunków klasowych według P. Bourdieu¹⁷³



Niezbędne dla teorii kapitałów według Bourdieu jest rozumienie pojęć: *habitus* i *pole*. *Pole* (z francuskiego *le champ*) to symboliczna przestrzeń wytwarzana między pozycjami zorganizowanymi wokół pewnego rodzaju aktywności, np. edukacji. Oznacza ono wycinek struktury społecznej, który charakteryzuje się tym, że skupia jednostki i grupy skoncentrowane na podobnych dążeniach i rywalizujące o pozycję w jego obrębie. Pole aktywności społecznej organizuje się wokół obowiązujących celów, założeń i kryteriów uznawanych za szczególnie ważne. W polu, jakim jest przestrzeń edukacji, spotykają się ludzie, którzy zajmują z góry określone pozycje: nauczyciel, uczeń, rodzic. Uczniowie chcą uzyskać jak najlepsze oceny, a nauczyciele pragną utrzymać swój autorytet- w związku z tym odgrywają swoje role:

¹⁷² P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, s. 174

¹⁷³ Ibidem, s. 173

W kategoriach analitycznych pole można zdefiniować jako sieć albo konfigurację obiektywnych relacji między pozycjami. Pozycje zaś są zdefiniowane obiektywnie ze względu na swoje istnienie i ze względu na uwarunkowania, jakie narzucają osobom czy instytucjom je zajmującym, określając ich aktualną i potencjalną sytuację (situs) w strukturze dystrybucji różnych rodzajów władzy (czy kapitału). Posiadanie zaś owej władzy (czy kapitału) określa dostęp do specyficznych korzyści, o które toczy się walka na danym polu.¹⁷⁴

*Pole jest obiektywne i uwarunkowane przez zewnętrzne zasady funkcjonowania w społeczeństwie. Nie wszyscy jednak zachowują się tak samo w danym polu, np. jeden uczeń siada w pierwszej ławce i za wszelką cenę chce w oczach nauczyciela wypaść jak najlepiej, drugi siada w ostatniej, by jak najbezpieczniej móc przeczekać do dzwonka. W obu przypadkach na polu toczy się gra- ten pierwszy uczeń chce uzyskać jak najlepszą ocenę, która jest dla niego nagrodą, drugi inaczej odczytał logikę pola i wybierając inną strategię, gra o nagrodę atrakcyjną dla niego, adekwatną do jego wartości. Pole dla obu jest to samo, ale odnajdywanie się w nim już nie. To, w jaki sposób każdy zachowa się w danym polu zależy od naszych możliwości postrzegania rzeczywistości i dyspozycji do działania, zwanych przez Bourdeu habitusem. Pole jest obiektywne, ale jego uczestnicy grają role dyktowane przez habitus. Relacje pomiędzy podmiotami wewnątrz pola mogą mieć większą wartość od samego faktu zawłaszczenia danego pola. Każde z nich tworzy konglomerat specyficznych form zainteresowania, opanowania reguł gry oraz uznawanych w nim wartości. Bourdieu nazywa tę zależność *illusio* i łączy z grą. Autor uważa, że społeczeństwo składa się ze względnie autonomicznych mikrokosmosów, przestrzeni obiektywnych relacji, będących terenem działania specyficznej logiki i przymusu, nie dających się sprowadzić do tych, które rządzą innymi polami. Na przykład pole artystyczne, pole religijne i pole gospodarki kierują się zupełnie odmienną logiką: pole ekonomiczne wyłoniło w toku historii zasady znane z powiedzenia „w interesach nie ma sentymentów”, wedle których czarowna moc pokrewieństwa, przyjaźni i miłości nie ma racji bytu. Pole artystyczne natomiast, wręcz przeciwnie – opiera się na zasadzie odrzucenia i odwrócenia prawa korzyści materialnej.¹⁷⁵ Pole decyduje o formie habitusu przyjmującego takie cechy, jakie wymaga od niego pole lub układ pól.*

¹⁷⁴ P. Bourdieu, L. J. D. Waquant, op. cit., s. 78

¹⁷⁵ Ibidem

*Habitus*¹⁷⁶ jest zasadą, która wytwarza i jednoczy zachowania i opinie, stanowiąc równocześnie ich zasadę wyjaśniającą. W każdym momencie biografii szkolnej lub intelektualnej dąży on do odtwarzania systemu warunków obiektywnych, których jest wytworem.¹⁷⁷ Inaczej mówiąc, *habitus* to wspólne schematy myślenia, percepcji, oceny i działania, zestaw postaw wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków. Jednostka działa świadomie jednak automatycznie, pod wpływem społecznych, historycznie wytworzonych uwarunkowań. To właśnie struktury *habitusu* generują schematy koniecznych w określonej sytuacji zachowań. Według Bourdieu podstawowy *habitus* kształtuje się w domu rodzinnym i w lokalnych środowiskach pochodzenia. Jest on praktycznie nieodwracalny, bardziej niż w kolejnych etapach kształcenia pedagogicznego. To jak uczniowie grają w *polu*, jakim jest szkoła, zależy od ich *habitusu*, a on z kolei zależy od ulokowania w strukturze społecznej. Charakterystyczne jest także, że w klasach niższych społecznie-robotniczej i chłopskiej, pokutuje przekonanie o wyznaczonym z góry stylu życia, z którym przedstawiciele godzą się i akceptują oraz świadomie kultywują. Badani przez Bourdieu robotnicy komentujący dzieła uprawnionej kultury, stwierdzali, że *to nie dla nas*.¹⁷⁸ *Habitus*, odtwarzany w poszczególnych klasach, wpływa na reprodukcję różnicowania społecznego.

Konwersja i akumulacja kapitałów są jednymi z kluczowych aspektów przedstawianej teorii. Konwersja jest istotą każdego działania społecznego, a warunki w jakich się odbywa, a przede wszystkim wymiana zasobów kapitałów pomiędzy sobą, to główny parametr opisujący poszczególne *pola* społeczne. Kapitał jest wartością, a zatem ma cenę, która w danym *polu* przyjmuje określoną wysokość i można również go wymienić na inny *towar*- inny kapitał. W praktyce spotykać można oczywiście różnorodne ograniczenia w wymianie zasobów ekonomicznych, w tym obciążenie kosztami transakcyjnymi, jednak są one prawie zawsze niższe niż w przypadku pozostałych typów kapitału. Te podlegają bowiem najczęściej ograniczeniom wymiany i tempa akumulacji – ich gromadzenie wymaga zwykle znaczącego czasu.¹⁷⁹ Charakterystyczną cechą kapitału kulturowego jest jego wysoka odporność na utratę, dzięki temu może stanowić zabezpieczenie innych kapitałów, np. w czasie kryzysu ekonomicznego. Kapitał kulturowy w większości swoich form jest doskonałym przykładem

¹⁷⁶ Wcześniej to pojęcie występowało również w pracach m.in.: Maxa Webera, Emila Durkheima, Marcela Maussa, Norberta Eliasa, Edmunda Husserla.

¹⁷⁷ P. Bourdieu, *The forms...*, op. cit., s. 267

¹⁷⁸ A. Kłoskowska, *Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego*. [w:] P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, s. 36

¹⁷⁹ T. Zarycki, *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre'a Bourdieu*, „Psychologia Społeczna”, 2009, t. 4 1–2 (10), s. 15

zasobu wymagającego długotrwałej akumulacji. Proces nauki trwa długo, jednak jest trudny do usunięcia- dyplomy, certyfikaty mogą być odtworzone, nie sposób również usunąć wiedzy i umiejętności z ludzkiego umysłu. Wartość kompetencji kulturowych może jedynie zmniejszyć się w sytuacji deprecjacji idei w wyniku przemian społecznych, np. obalenia systemu komunistycznego.

Celem działań uczniów jest uzyskanie korzyści uznanej za atrakcyjną w ich świecie wartości. Aby ją osiągnąć korzystają ze swoich zasobów nazywanych kapitałem. Poziom zasobów dostępnych dla nich zależy od ich lokacji w strukturze społecznej. Im wyżej w hierarchii społecznej, tym więcej poszczególnych kapitałów jednostka posiada. Siłą rzeczy uczniowie w polu *szkoła* posiadają nierówne zasoby i na gruncie ich rywalizacji z wykorzystaniem zasobów kształtuje się hierarchia. W ślad za Piotrem Mikiewiczem, socjologiem edukacji, przenoszącym cechy modelu analitycznego Pierre'a Bourdieu do analiz edukacyjnych można uznać, że:

- osoby z różnych klas społecznych, posiadając różny *habitus*, w różny sposób rozpoznają logikę pola edukacyjnego;
- osoby z różnych klas społecznych w odmienny sposób interpretują, co jest kapitałem kulturowym i społecznym w polu edukacyjnym i w jaki sposób można go wykorzystać;
- osoby z różnych klas społecznych, nawet jeżeli posiadałyby takie samo rozpoznanie logiki pola edukacyjnego, mają różny dostęp do kapitałów (kulturowego i społecznego) z racji swojego strukturalnego ułożenia.¹⁸⁰

Faktyczna wartość poszczególnych kapitałów jest uzależniona m.in. od umiejętności ich skutecznego wykorzystywania. Niektóre typy kapitałów mogą być społecznie traktowane jako środki potencjalnie bardzo skuteczne, ale nie w pełni prawomocne bądź wręcz nielegalne, czyli *normatywnie zakazane*.¹⁸¹ Poza tym liczy się nie tylko samo posiadanie kapitału, lecz również kultura korzystania z nich, będąca źródłem prestiżu i szacunku społecznego oraz barometrem zajmowanej pozycji w społeczeństwie.

Uczniowie dokonują wyborów świadomie, a po części nieświadomie, zgodnie ze swoim statusem społecznym i kapitałem kulturowym. Powielają pewne schematy zaczerpnięte z rodziny lub/i środowiska, w którym przebywali. Często nie potrafią zmienić swojej drogi życiowej, tak mocno utożsamiają się ze swoim środowiskiem.

¹⁸⁰ P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, PWN, Warszawa 2016, s. 165

¹⁸¹ M. Ziółkowski, *Kapitał społeczny, kulturowy i materialny i ich wzajemne konwersje we współczesnym społeczeństwie polskim*, „Studia Edukacyjne”, 2012, nr 22, s. 12

Hierarchii podporządkowane także są szkoły- od tych najbardziej pożądaných do tych mniej elitarnych. Proces edukacji, niezależnie od instytucji, która jest za niego odpowiedzialna (Szkoła, Kościół, Partia¹⁸²) służy *zaprogramowaniu* ludzi do podejmowania określonych działań, posługiwania się wspólnymi schematami zachowania, myślenia i opiniowania. Tradycyjny system nauczania utrwała struktury stosunków klasowych, przynosi warunki do ich funkcjonowania i tym samym uprawomocnia je. Stwarzając hierarchie przyczynia się w ukryty sposób do reprodukcji hierarchii społecznych.

Według Bourdieu hierarchia placówek jest *ściśle związana z hierarchią pochodzenia społecznego nauczających; zważywszy wreszcie, że różne szkoły i różne placówki przyciągają w bardzo nierównomierny sposób uczniów z różnych klas społecznych zgodnie z ich wcześniejszymi osiągnięciami szkolnymi i definicjami społecznymi, zróżnicowanymi wedle klas, typów studiów i typów placówek, rozumiemy, że różne typy dróg życiowych zapewniają jedynie bardzo nierówne szanse dostępu do wyższego wykształcenia.*¹⁸³ Żłudne jest twierdzenie, że szkoła różnicuje uczniów tylko ze względu na ich umiejętności i wrodzone zdolności, niezależnie od ich pochodzenia klasowego. Wszelkie działania tylko potwierdzają i wzmacniają *habitus* klasowy, który ukształtowany poza szkołą, determinuje wszystkie osiągnięcia.¹⁸⁴

Szkoła odgrywa rolę narzędzia, które obsadza uczniów zgodnie z ich kapitałem i porządkuje ich do z góry przypisanych pozycjach społecznych. Do egalitaryzacji społeczeństwa nie prowadzi wcale zwiększenie dostępności instytucji kształcenia na różnych szczeblach. Edukacja ogólnokształcąca jest postrzegana jako prestiżowa i gwarantująca większe zwroty w postaci zarobków i nobilitacji społecznej niż edukacja zawodowa. Dzieje się tak również w krajach (tj. Niemcy, Belgia), w których kładzie się nacisk na kształcenie zawodowe. Wskutek różnicowania ścieżek kształcenia następuje kanalizacja uczniów pochodzących z rodzin o różnym statusie w odrębnych ścieżkach kształcenia.¹⁸⁵ W ten sposób szkoła odtwarza nierówności społeczne segregując uczniów między typami szkół lub klasami w obrębie jednej szkoły. Napięcia pomiędzy poszczególnymi klasami na tle różnic w zasobach kapitału kulturowego prowadzą, według Bourdieu do *przemocy symbolicznej.*¹⁸⁶ Zaczynamy mieć z nią kontakt w momencie rozpoczęcia procesu wychowawczego w domu rodzinnym i

¹⁸² Pisownię wielką literą stosuję zgodnie z zapisem w publikacji Pierre'a Bourdieu i Jeana- Claude'a Passerona.

¹⁸³ P. Bourdieu, *The forms...*, op. cit., s. 261

¹⁸⁴ Ibidem, s. 320

¹⁸⁵ P. Mikiewicz, op. cit., s. 70,

¹⁸⁶ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006

kontynuujemy w latach szkolnych. *Przemoc symboliczną* musimy przyjąć bezdyskusyjnie, aby pozostać w zastanym systemie, nie podlegać karaniu, nie zostać wykluczonym. Odnosi się to zarówno do przemocy ukierunkowanej na pozostanie w *habitusie* (na przykład klasy robotniczej)¹⁸⁷ jak i tej, która ma na celu awans w strukturze społecznej. Przedstawiciele klas średnich poddani są silnej presji sprostania normom kulturowym narzucanym przez klasy wyższe. Większość członków klas średnich zdaje sobie sprawę z roli kapitału kulturowego w funkcjonowaniu struktury społecznej i w ramach swoich ambicji awansu społecznego usiłuje uwzględnić, oprócz ekonomicznych, także aspiracje kulturowe. Często próba dostosowania się do wyznaczników kultury wyższej jest mozolną drogą, a efektem jej jest jedynie powierzchowne dostosowanie się do norm kultury, do której przedstawiciele klasy średniej aspirują. Reprezentant klasy średniej wówczas próbuje stwarzać pozory wytrawnego konsumenta kultury wysokiej i odgrywa rolę, zakładając rodzaj maski w *teatrze życia*.¹⁸⁸ Konsekwencjami odgrywanej roli, niezgodnej z habitusem może być w najlepszym wypadku brak satysfakcji z konsumpcji dóbr kulturowych lub poczucie niepewności co do naturalności i poprawności własnych zachowań. Paradoksalnie, można mówić, że w pewnym sensie klasa średnia okazuje się ofiarą przemocy symbolicznej w większym stopniu niż marginalizowana w kategoriach ekonomicznych klasa niższa. Co nie zmienia faktu, że zasoby kulturowe, społeczne i ekonomiczne klasy wyższej są dla nich również atrakcyjne i pożądane. Niestety, niustanna zmiana coraz bardziej atrakcyjnych trendów w kulturze, powoduje, że dystans klasy wysokiej do niższych ciągle narasta. Pokonanie tego dystansu wymaga bardzo dużego wysiłku na etapie szkolnej edukacji. Jak pisze Didier Eribon: *Kultury szkolnej i wszystkiego, czego wymagała uczyłem się powoli i chaotycznie – dyscyplina jakiej ona żąda od ciała i umysłu, nie jest czymś wrodzonym, trzeba czasu by ją nabyć, jeśli nie miało się szczęścia wdrożyć do niej niepostrzeżenie w dzieciństwie. Dla mnie była to prawdziwa asceza – żeby się wyedukować, a raczej reedukować, musiałem oduczyć się siebie takiego, jakim byłem*.¹⁸⁹

Zmieniające się formy kapitału kulturowego wymagają szybkiego reagowania jego konsumentów, a zbyt późne reagowanie i próby dostosowania się do nich sprawiają, że są już powszechnie znane i tracą posmak elitarności. Bourdieu sugeruje paradoks wspomnianego zjawiska, ponieważ klasa niższa, w znacznym stopniu wolna od kosztów inwestycji w kapitał

¹⁸⁷ Co jest uwidocznione w pracach Paula Willis: P. Willis, *Learning to Labour: how working – class kids get working – class jobs*, London 1977 oraz Didiera Eribona: D. Eribon, *Powrót do Reims*, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2019

¹⁸⁸ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981

¹⁸⁹ D. Eribon, *Powrót do Reims*, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2019, s. 148-149

kulturowy, jest w mniejszym stopniu ofiarą przemocy symbolicznej niż klasa średnia.¹⁹⁰ Przedstawiciele klas niższych na ogół przekonani są o nieopłacalności lub po prostu niemożności inwestowania w kulturę wyższą i zazwyczaj ograniczają się do funkcjonowania we własnym, naturalnym świecie kulturowym.

Ocena wartości kapitałów jest uzależniona od różnych czynników, przede wszystkim zewnętrznych tj. zmiany w gospodarce, przemiany historyczne. Po 1989 roku gospodarka rynkowa w Polsce przyniosła ze sobą podniesienie wartości wielu niedoszacowanych wcześniej kapitałów lub których posiadanie wiązało się raczej ze stratami i trudnościami, niż z wymiernymi korzyściami (np. kłopotliwa i raczej fikcyjna własność kamienic obciążonych hipotecznie)¹⁹¹. Również przekształcenia na rynku pracy są przykładem zmiany wartości kapitału kulturowego. Pojawiły się nowe kwalifikacje zawodów (np. ekonomista), na które wzrosło zapotrzebowanie, a wygasły inne (np. rusycysta). Nowa sytuacja polityczno-ekonomiczna wpłynęła na unieważnienie części wiedzy i doświadczeń przydatnych w czasach reżimu komunistycznego. Społeczeństwo po transformacji zyskało możliwość długoterminowego planowania, a co za tym idzie, projektowania kariery w oparciu o inwestycję w edukację. Zdobywanie wyższego wykształcenia stało się dostępne szerszemu gronu, z której to możliwości zaczęło korzystać coraz więcej studentów.¹⁹² Zdobywanie wiedzy stało się inwestycją w przyszłość, dało możliwość zwiększenia pozostałych kapitałów. Wybór kierunków przestał być uzależniony od zainteresowań i pasji, a stał się czystą kalkulacją zysków i strat w kontekście ekonomicznym. Inwestowanie w autotelicznie pojęty kapitał - według Marka Ziółkowskiego, profesora socjologii - społeczny i kulturowy *występuje także wśród coraz liczniejszej klasy średniej i to zarówno tego jej odłamu, który dysponuje pewnymi nadwyżkami finansowymi (a więc może dokonać konwersji), jak i tej jej części, która nadwyżek materialnych nie posiada, ale odpowiednie zachowania kulturowe i kultywowanie więzi społecznych są głównym dostępnym im sposobem walki o swoją pozycję społeczną.*¹⁹³ Jednakże część społeczeństwa nie dysponując nadwyżkami materialnymi skupia się przede wszystkim na utrzymaniu dotychczasowego standardu życia i nie wykazuje zainteresowania konwersją kapitałów.

¹⁹⁰ T. Zarycki, *Kapitał kulturowy...*, op. cit., s. 12-25

¹⁹¹ M. Ziółkowski, op. cit., s. 16

¹⁹² W przeciągu pierwszych 10 lat po transformacji liczba studentów wzrosła trzykrotnie. Źródło: GUS. Polska 1918-2014 https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5501/13/1/13/oz_polska_1989-2014.pdf

¹⁹³ M. Ziółkowski, op. cit., s. 24

Konfrontacja teorii kapitału kulturowego została przedstawiona w pracach Tomasza Zaryckiego, który zauważył, że znaczenie kultury jako dość stabilnej i naznaczającej w sposób trudny do uniknięcia struktury zakorzenionej w historii wydaje się większe w wielu krajach Europy Środkowej i Wschodniej, na czele z Polską, niż USA lub we Francji. W szczególności w Polsce etos inteligencji może być uważany za ważny czynnik struktury społecznej, opierającej się na wyrafinowanych formach kapitału kulturowego. Można mówić o wysokim poziomie autonomii pola kulturowego, które silnie podporządkowane elitom inteligenckim jest słabo zależne od kapitału ekonomicznego i władzy politycznej.¹⁹⁴ Okres komunistyczny wzmocnił wręcz rolę kapitału kulturowego przez wyeliminowanie znaczenia kapitału ekonomicznego jako formy budowy i transmisji pozycji społecznej.

W 2011 roku został opublikowany raport oparty na wynikach badań prowadzonych od 2009 roku, poświęcony analizom potencjału innowacyjnego dzieci pokolenia (nazywanego w raporcie pokoleniem *historycznej nadziei i szansy*¹⁹⁵), które w okresie transformacji polityczno- gospodarczej wkraczało na rynek pracy. Pokolenie młodych, urodzonych u progu transformacji charakteryzuje *poczucie naturalnego oswojenia z transformacyjną rzeczywistością, większa ekspansywność życiowa, silniejszy pragmatyzm i bardziej konsumpcyjne nastawienie do życia*. To, co łączy ich z pokoleniem rodziców, to *powszechna niemal akceptacja wartości sukcesu i podobne przekonania co do najbardziej optymalnych warunków, w których może się ona urzeczywistniać – i w jednym i w drugim pokoleniu dominowali zwolennicy gospodarki rynkowej i gwarantującej wolność demokracji*.¹⁹⁶ Oba pokolenia niewątpliwie chciały osiągnąć sukces (w sensie statusowym, materialnym, w zakresie konsumpcji), ale największe szanse na urzeczywistnienie swoich aspiracji i dążeń miały osoby z rodzin o wysokim statusie. Tam właśnie dochodziło do widocznego wzmacniania się różnych czynników, sprzyjały warunki materialne oraz zgromadzony w rodzinie kapitał intelektualny i kulturowy. Analizy przedstawione we wspomnianym raporcie skierowanym nie tylko do polityków, by zwrócić ich uwagę na problemy ludzi młodych, lecz także do opinii publicznej, pokazały, że im wyższy status społeczny, tym bardziej pozytywny stosunek do zmian systemowych, tym lepsze samopoczucie w systemie, większa wiara we własne możliwości, lepsza sytuacja materialna i korzystniejsze warunki życia, większa

¹⁹⁴ T. Zarycki, *Kapitał kulturowy...*, op. cit., s. 21-22

¹⁹⁵ *Młodzi 2011*. s. 21

¹⁹⁶ *Ibidem*, s. 24

dojrzałość polityczna, śmielsze plany wobec własnych dzieci i większe z myślą o nich inwestycje.¹⁹⁷

W latach 90. XX wieku, można było zaobserwować kształtowanie się trzech zasadniczych segmentów społecznych, spośród których każdy reprezentował odmienny typ środowiska socjalizacyjnego i w których panowały odmienne warunki dla rozwoju i funkcjonowania młodzieży. Te trzy segmenty są, jak w teorii Bourdieu trzy *pola*, do których przynależność w dużym stopniu wpływa na *habitus*- kształtowanie się postaw względem rozwoju, planowania edukacji i kariery zawodowej.

W pierwszym znalazły się osoby o wysokich statusach i wysokich aspiracjach życiowych (rodziny inteligentkie, wyższych rangą pracowników umysłowych), nie tylko akceptujące kierunek zmian dokonujących się w kraju, lecz również dysponujące osobistym kapitałem (intelektualnym, mentalnym, materialnym), umożliwiającym realizację własnych wysokich aspiracji życiowych i zamierzeń. Młodzież funkcjonująca w tym polu zdradzała bardzo wysokie i niekonwencjonalne aspiracje życiowe. Planowała i realizowała długie strategie edukacyjne, uwzględniające ukończenie studiów wyższych. *Pole* środkowe wypełniali ci, którzy reprezentowali niższy – średni – status (urzędnicy, pracownicy techniczno-biurowi, świadczący wykwalifikowane usługi, bogatsi rolnicy). Ich stosunek do zmian systemowych charakteryzował się akceptacją w nieco mniejszym stopniu, a ich identyfikacje polityczne miały wyraźnie hybrydalny charakter. Aspiracje życiowe młodych w tym *polu* były niewiele niższe, ale bardziej konwencjonalne, obejmowały zazwyczaj dłuższe strategie edukacyjne, uwzględniające studia wyższe. W rzeczywistości młodzież z tego *pola* realizowała krótsze lub prostsze warianty wykształcenia. Jedną z przeszkód był brak odpowiednio wysokiego kapitału, co uniemożliwiało osiąganie stawianych życiowych celów bez większych napięć. Mimo tego w stosunku do rodziców, ale i niektórych rówieśników młodzież w tym *polu* miała możliwość awansu, choć znacząco mniejszą niż w grupie pierwszej. *Pole* trzecie gromadziło osoby o najniższym statusie (rolnicy, robotnicy, renciści, osoby bezrobotne). Ich aspiracje były zdecydowanie najniższe, związane głównie z oczekiwaniem bezpieczeństwa socjalnego, lecz także nadziejami na poprawę standardu życia. Jako jedyni nie akceptowali zachodzących w Polsce przemian, zdradzając wyraźną tęsknotę za minionym, socjalistycznym porządkiem gwarantującym im dobrobyt oraz bezpieczeństwo socjalne i przyjmując postawę roszczeniową wobec nowego systemu. Nie obce im były marzenia o dobrobycie, ale nie dysponowali również żadnym kapitałem, który mógłby

¹⁹⁷ Ibidem

przekształcić ich dążenia w rzeczywistość. Młodzi z tego *pola* mają najniższe aspiracje, ale nie na tyle niskie, by nie ujawniały chęci awansu i ukrytych możliwości tej grupy. Nie planują oni generalnie strategii edukacyjnych, nie mają też kapitału, który mogliby pomnażać. Tendencja nie jest optymistyczna- rosnący dystans między pokoleniami, z drugiej zaś pogłębiające się zróżnicowania w pokoleniu młodzieży.

Lata dziewięćdziesiąte miały przynieść nowe szerokie możliwości awansu społecznego. Jednak te same procesy wytworzyły nowe podziały społeczne, z silną tendencją do ich petryfikacji poprzez mechanizmy reprodukcji pokoleniowej. W efekcie nawet dostępność (wręcz masowość¹⁹⁸) edukacji nie wyrównała różnic pomiędzy przedstawicielami różnych klas. Możliwość kształcenia na wszystkich poziomach edukacji doprowadziła do bardzo dużego nasycenia absolwentami szkół średnich i wyższych, ale nie przełamała w sposób znaczny determinizmu kulturowego i socjalnego. Młodzież o korzystniejszych warunkach startowych wygrywała w dostępie do lepszych szkół i dogodnych pozycji społecznych. Młodzież o mniej korzystnych zasobach kapitałowych miała i ma mniejsze szanse na dobrą edukację. Szanse te zmniejszają indywidualne właściwości, w tym trudności w uczeniu się.

*
* *
*

Pomimo otwartego i równego dostępu do edukacji dla dziewcząt i chłopców, tradycyjna szkoła zawodowa jest dla mężczyzn. Przedstawicielom klasy robotniczej przypisane są określone cechy tradycyjnie kojarzone z męskością. Badania Pierre'a Bourdieu pokazały, że system szkolny, społeczeństwo i rodzina w dużym stopniu utrudniają dzieciom z klasy robotniczej awansować do wyższej klasy społecznej, choć, co udowadnia jego osobisty przypadek, nie jest to niemożliwe. Z założenia szkoła miała być narzędziem wymierzonym w reprodukcję kulturową, jednak stała się jej narzędziem utrwalając stereotypy, nierówności społeczne i nadal przydziela dzieci do określonych ról społeczno- zawodowych zgodnych z ich kapitałami społecznymi, ekonomicznymi i kulturowymi. Selekcja zaczyna się coraz wcześniej, nie tylko na poziomie szkoły średniej, ale już na pierwszym etapie kształcenia, gdy prywatne szkoły podstawowe przyciągają swoją bogatą ofertą świadomych rodziców,

¹⁹⁸ w pierwszym roku transformacji (1990/91) studiowało 330,8 tys. młodzieży, a wskaźnik solaryzacji brutto wynosił 12,9%, w roku 2000/2001 liczba studentów wynosiła 1584,8 tys., zaś wskaźnik skolaryzacji 40,7% (netto 30,6%). Dziś studiuje 1930 tys. młodzieży, a wskaźnik skolaryzacji osiągnął poziom 53,7% (netto 41,2%). Źródło: *Młodzi 2011*, s. 27

dysponujących wysokim kapitałem ekonomicznym. Badania Bourdieu były prowadzone we Francji w latach 70. XX wieku, jednak ich wyniki są również odzwierciedleniem sytuacji w Polsce, gdzie w XXI wieku w wyniku przemian gospodarczo- społecznych po 1990 roku nie zmniejsza się, a wręcz przeciwnie, pogłębia się wpływ statusu społeczno- ekonomicznego rodziców na kształtowanie kariery dzieci. Szkoła stała się miejscem, w której wypracowane przez rodzinę kompetencje i umiejętności dzieci są wzmacniane, a występujące pomiędzy nimi różnice przypisywane naturalnym predyspozycjom. Dzieci dysponujące wysokim kapitałem kulturowym znacznie łatwiej dopasowują się do szkolnego *habitusu*, na wspólnym *polu*, jakim jest szkoła, potrafią zaakceptować zasady *gry*, ponieważ znają je z domu. Bez większych problemów przyjmują oczekiwane przez nauczycieli postawy, a towarzyszą im w tym procesie zaangażowani, świadomi rodzice. Dzieci z niskim kapitałem kulturowym muszą przyjąć reguły *gry*, o których nie mają pojęcia i często już na początku procesu kształcenia w szkole godzą się z etykietą słabego ucznia. W efekcie, pomimo potencjału intelektualnego, ale pozbawione równego dostępu do zasobów kapitału kulturowego, częściej będą skłaniać się do powielenia modelu życia swoich rodziców uważając to za naturalną konieczność. Wnioski, do jakich doszedł Paul Willis pół wieku temu obserwując zachowanie młodzieży wywodzącej się z klasy robotniczej i przygotowującej się do pracy w zawodzie pokazały, że istnieje specyficzny model kulturowy wśród przyszłych robotników, na który składa się charakterystyczny styl bycia, brak zainteresowania kształceniem, lekceważenie reguł i szkolnych autorytetów. Tak jak w latach 70. XX wieku, tak i dzisiaj, znaczna część młodzieży przygotowująca się do pracy fizycznej manifestuje swój lekceważący stosunek do nauki, niejako świadomie zaprzepaszczając swoją szansę na awans społeczny. Ich opór wobec szkolnych reguł, obowiązków i podważanie sensu kształcenia prowadzi często do przedwczesnego porzucenia edukacji i podjęcia pracy fizycznej będącej powieleniem schematu życia swoich rodziców. Nie musi to zawsze oznaczać, że był to ich w pełni świadomy wybór, co pokazują dziecięce marzenia na temat przyszłej pracy, jednak zasoby kapitału kulturowego otrzymanego w domu rodzinnym okazały się niewystarczające, natomiast te, które powinni otrzymać ze strony instytucji państwowych- niedostępne.

3. EDUKACYJNE I SPOŁECZNE FUNKCJONOWANIE OSÓB Z DYSLEKSJĄ. SKALA PROBLEMU W POLSCE I EUROPIE

Przedstawione zjawiska dotyczące uczenia się zawodu i wchodzenia w kulturę zawodową takie jak niewystarczające doradztwo, współczesne rozchwianie wzorów męskości oraz dziedziczenie stereotypów oddziałują na doświadczenia uczniów technikum, zwłaszcza przygotowującego do wykonywania *męskiego* zawodu. Chcąc projektować przebieg własnej kariery należy dobrze poznać siebie, być świadomym własnych potrzeb, możliwości i ograniczeń, rozumieć swoje działania.¹⁹⁹ Z jednej strony mówimy o typowo męskich zawodach, a z drugiej zauważalne są pewne dysfunkcje typowe dla mężczyzn. Jedną z nich jest dysleksja diagnozowana wśród chłopców czterokrotnie częściej niż u dziewcząt.²⁰⁰

Dysleksja mieści się w szeroko pojętym zakresie trudności w uczeniu się, czyli wszelkiego rodzaju przeszkód w przyswajaniu wiedzy, uwarunkowanych różnymi czynnikami, włącznie z upośledzeniem umysłowym, schorzeniami neurologicznymi, uszkodzeniami mózgu, uszkodzeniem narządów zmysłu i ruchu, a także zaburzeniami emocjonalnymi.²⁰¹ W drugim, węższym rozumieniu trudności odnoszą się do problemów dzieci, które nie doświadczają powodzenia w nauce *pomimo prawidłowego poziomu inteligencji, dojrzałości w ogólnym rozwoju, przebywania we właściwym środowisku kulturowym i odpowiednich warunków dydaktycznych dla przyswojenia wiedzy i umiejętności szkolnych.*²⁰²

Niski poziom wiedzy pedagogów na temat dysleksji nie sprzyja zmianom, które powinny dokonać się w zakresie wykorzystywanych przez nauczyciela metod i form pracy.²⁰³ Szerzej o tym zagadnieniu piszę w rozdziale 3.4. (*Wiedza nauczycieli na temat dysleksji*). Ewolucja postrzegania nauczycieli i uczniów oraz związana z tym zmiana pozycji dziecka ze specyficznymi trudnościami w nauce wymaga podejmowania przez tych uczniów takich zadań, które ukażą ich silne strony, wzmocnią wiarę w siebie, jako osoby zdolnej do wykonywania zadań i przekraczania ograniczeń wynikających z dysfunkcji. Obowiązkiem

¹⁹⁹ J. Minta, *Planowanie kariery w świecie ryzyka*. <http://www.biurokarier.dswe.wroc.pl/index.php?id=486>

²⁰⁰ M. Bogdanowicz, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu - odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Popularnonaukowe „LINEA”, Lublin 1994

²⁰¹ I. Dąbrowska-Jabłońska, *Trudności w uczeniu się* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2007, s. 816

²⁰² Ibidem

²⁰³ S. P. Jakóbiak, *Uczeń z dysortografią na lekcjach języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe ArchaeGraph, Łódź 2019, M. Bogdanowicz, *Świadomość dysleksji w Polsce – badania porównawcze* [w:] M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja: problem znany czy nieznan?* Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007, s. 34-35

szkoły jest rozpoznanie indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia. Jeśli powierzy się zadanie uczniowi, okaże zaufanie, to w ten sposób stworzy się możliwość doświadczenia sukcesu.²⁰⁴ Potrzeba zrozumienia, rozmowy i wsparcia, którego uczeń i jego rodzice oczekują od szkoły.²⁰⁵

Z punktu widzenia ucznia bardzo ważne jest wczesne dostrzeżenie problemów w uczeniu się oraz przeprowadzenie badania psychologiczno- pedagogicznego w celu zdiagnozowania pod kątem różnorodnych dysfunkcji, a przede wszystkim zaplanowanie i podjęcie odpowiednich oddziaływań terapeutycznych. Potrzeba indywidualnego podejścia wychowawczego,²⁰⁶ odrzucenia rutynowo stosowanych metod na rzecz metod dostosowanych do indywidualnych potrzeb, ograniczeń i możliwości konkretnego dziecka. Niestety, często dysleksję rozpoznaje się później niż w okresie nauczania początkowego, gdy niepowodzenia są już zaawansowane, a wtórne zaburzenia emocjonalno- motywacyjne widoczne.²⁰⁷

Wiedza na temat przyczyn i istoty różnych niepowodzeń edukacyjnych ucznia jest obowiązkiem pedagogów nałożonym na nich przez *Konwencję Praw Dziecka*, *Ustawę o systemie oświaty* oraz rozporządzenia i zarządzenia Ministerstwa Oświaty.²⁰⁸ Czasem brak rozumienia istoty specyficznych trudności w uczeniu się i pobieżna wiedza w tym obszarze skłaniają rodziców do ukrywania przed dziećmi przyczyn ich trudności, powstrzymania się od szukania porady specjalistów. Tymczasem przedłożenie szkole opinii oznaczałoby w praktyce, że uczeń może oczekiwać od nauczyciela (zgodnie z zapisami prawnymi²⁰⁹) konkretnych działań i przede wszystkim wsparcia. Niski poziom rozumienia istoty dysleksji nie sprzyja zmianom, które powinny dokonać się w zakresie wykorzystywanych przez nauczyciela metod i form pracy.²¹⁰ Brakuje również jasnych procedur pokazujących, jak uczeń może bronić swoich praw w sytuacji ich naruszenia.²¹¹

²⁰⁴ A. Tomaszewska, *Funkcja emancypacyjna szkoły w narracjach osób z dysleksją* „Forum Oświatowe” 2013, 1(48), s. 57-71.

²⁰⁵ M. Bogdanowicz, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu - odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Popularnonaukowe „LINEA”, Lublin 1994; Carr, S. C., *Assessing learning processes: Useful information for teachers and students*, “Intervention in School and Clinic” 2002, nr 37, 3, s. 156-162

²⁰⁶ M. Bogdanowicz, *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych* „Psychologia Wychowawcza”, 1995, nr 3. Warszawa, s. 216-217

²⁰⁷ A. Tomaszewska, *Prawo do nauki dziecka z dysleksją rozwojową w świadomości nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 13

²⁰⁸ Ibidem, s. 27

²⁰⁹ Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach

²¹⁰ A. Tomaszewska, *Funkcja emancypacyjna...*, op. cit., s. 62

²¹¹ E. Czyż, *Szkoła praw człowieka. Prawa dziecka*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2002, s. 23

Uczniowie szkół podstawowych ze specyficznymi trudnościami w uczeniu mogą liczyć na następujące dostosowania:

1. Pisanie sprawdzianu w oddzielnej sali, w której członek komisji egzaminacyjnej na początku jeden raz głośno odczytuje instrukcję, tekst wstępny oraz treść zadań, a uczniowie mogą równocześnie śledzić wzrokiem tekst zapisany w arkuszu.
2. Wydłużenie czasu pisania sprawdzianu o 50% (czas przeznaczony na jednorazowe głośne odczytanie na początku instrukcji, tekstu wstępnego oraz poleceń nie jest wliczany do czasu rozwiązywania zadań).
3. Pisanie samodzielnie formułowanych odpowiedzi do zadań drukowanymi literami, co zwiększa czytelność pisma.
4. Praca z arkuszem pisanym bezszeryfową czcionką.
5. Sprawdzanie samodzielnie formułowanych przez uczniów wypowiedzi za pomocą kryteriów dostosowanych do dysfunkcji uczniów.

Uczniowie z nasilonymi trudnościami w czytaniu i pisaniu (z głęboką dysleksją) mogą dodatkowo zaznaczać odpowiedzi do zadań zamkniętych bezpośrednio na arkuszach; przy sprawdzaniu prac egzaminatorzy przeniosą na karty odpowiedzi odpowiednie zaznaczenia uczniów.

Warunkiem skorzystania z powyższych udogodnień jest posiadanie przez ucznia opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej. Opinie powinny zawierać stwierdzenie występowania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu oraz określać stopień i zakres zaburzeń. Ponadto uczeń ze specyficznymi trudnościami w nauce oraz jego rodzice lub prawni opiekunowie powinni sami zdecydować i pisemnie złożyć odpowiednie oświadczenie czy zechcą skorzystać z proponowanych udogodnień.

W przypadku egzaminu maturalnego dostosowanie warunków i formy przeprowadzania egzaminu maturalnego może polegać na możliwości pisania pracy na komputerze lub maszynie do pisania, w zależności od opanowanej techniki, zgodnie ze szczegółową instrukcją dyrektora komisji okręgowej, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia odczytanie i prawidłowe ocenienie pracy, a także na odpowiednio dostosowanych kryteriach oceniania pracy.

Zainteresowanie opiniami z poradni wzmacnia się przed egzaminami gimnazjalnymi i maturalnymi oraz sprawdzianami po szkole podstawowej. Nie bez powodu. Na uzyskaniu jak najwyższego lub chociażby pozytywnego wyniku testu zewnętrznego zależy zarówno uczniom jak i nauczycielom. Posiadanie przez ucznia opinii stwierdzającej dysleksję może być czynnikiem ułatwiającym przekraczanie progów selekcyjnych. Z tego powodu zdarza się,

że nauczyciel, który wcześniej nie był zainteresowany wyjaśnieniem przyczyn pojawiających się u ucznia trudności, w obliczu oceny zewnętrznej, dostrzega potrzebę oficjalnego zdefiniowania problemów ucznia. Korzyści wydają się być obopólne. Praca ucznia uzyskuje wyższą punktację, a szkoła, być może, wyższą lokatę w rankingu szkół.²¹²

3.1. POJĘCIE DYSLEKSJI

Z pojęciem dysleksji kojarzonych jest wiele schorzeń i zaburzeń, dlatego nie ma jednorodnej definicji tego zjawiska. Dysleksja jest nieuleczalna, występuje w różnym nasileniu, wpływa na jakość czytania, pisania i rozumienia tekstu. Etiologia dysleksji rozwojowej nie jest w pełni poznana i nadal pozostaje kontrowersyjna. Wyniki dotychczasowych badań medycznych, biologicznych i psychologicznych wskazują na polietiologię dysfunkcji.

Najstarsze doniesienia na temat dysleksji pochodzą z prac Rudolfa Berlina, który uważany jest za twórcę nazwy schorzenia (*Eine Besondere Art der Wortblindheit (Dyslexie)* 1887), Williama Pringle Morgana (*Word blindness and visual memory* 1895 oraz *A Case of Congenital Word Blindness* 1896) oraz Jamesa Hinshelwooda, autora pierwszych monografii poświęconych dysleksji (*Congenital Word-Blindness* 1900 i 1917). Morgan, angielski okulista, opublikował opis przypadku czternastoletniego chłopca, który nie mógł nabyć umiejętności czytania pomimo prawidłowego rozwoju intelektualnego, niezaburzonych zmysłów wzroku i słuchu. Lekarz zaobserwował, że: *słowo pisane lub drukowane zdawało się zupełnie nie docierać do świadomości chłopca, dopiero przeczytane na głos nabierało dla niego znaczenia. Zaburzenie nazwał wrodzoną ślepotą słowną.*²¹³ Hinshelwood, szkocki okulista uważał, że problemy te mogą być połączone z pamięcią wzrokową badanych, która została w jakiś sposób uszkodzona.

Termin *dysleksja* (*dys-*, oznacza *brak czegoś, trudność, niemożność; lego* znaczy *czytam*), *rozwojowa* (stosuje się również inne określenia, takie jak: *specyficzna, konstytucjonalna, wrodzona*) sugeruje występowanie schorzenia na różnych etapach rozwoju człowieka, wskazuje na odmienność w stosunku do dysleksji *nabytej* występującej najczęściej u dorosłych, którzy utracili już rozwiniętą umiejętność czytania i pisania na skutek ogniskowego uszkodzenia mózgu (aleksja i agrafia).²¹⁴ Początkowo pojęcie *dysleksja*

²¹² A. Tomaszewska, *Funkcja emancypacyjna...*, op. cit., s. 64

²¹³ M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności...*, op. cit., s. 47.

²¹⁴ M. Łockiewicz, K. M. Bogdanowicz, *Dysleksja u osób dorosłych*, Impuls, Kraków 2015, s. 13

używano na oznaczenie wyłącznie trudności w czytaniu. W 1968 roku na kongresie Światowej Konferencji Neurologów w Dallas sformułowano definicję:

*Specyficzna dysleksja rozwojowa jest to niemożność opanowania umiejętności czytania pomimo: typowej metody nauczania, prawidłowego poziomu inteligencji, sprzyjających warunków socjoekonomicznych. Jest ona spowodowana zaburzeniami podstawowych procesów poznawczych, często o podłożu konstytucyjnym,*²¹⁵

którą doprecyzował Gavin Reid w 2003 roku:

*Dysleksja to zaburzenie zdolności przetwarzania informacji, które dotyka ludzi w każdym wieku, i często objawia się problemami z czytaniem i pisanem, jak również może wpływać na inne dziedziny aktywności umysłowej i fizycznej, np. pamięć, szybkość analizowania informacji, koordynację czy orientację przestrzenną. Osoba dotknięta dysleksją może doświadczać problemów z zakresu biegłości fonologicznej oraz skutecznego przyswajania wiedzy. Podczas radzenia sobie z dysleksją u dzieci należy brać pod uwagę indywidualne różnice natężenia schorzenia u uczniów oraz ich odmienne style przyswajania informacji. Dużą wagę należy też przywiązywać do kontekstu, w jakim podawana jest nowa wiedza.*²¹⁶

Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji im. Samuela Ortona, które działa od 1949 r. w USA, aktualnie odwołuje się do definicji z 2003 r.:

*Dysleksja jest specyficznym zaburzeniem w uczeniu się (Specific Learning Disability) o podłożu neurobiologicznym. Charakteryzuje się trudnościami w adekwatnym i/lub płynnym rozpoznawaniu słów oraz słabymi zdolnościami dekodowania i poprawnego pisania. Trudności te są zazwyczaj wynikiem deficytu fonologicznego aspektu języka, często niewspółmiernego do innych zdolności poznawczych i efektywnych metod nauczania stosowanych w szkole. Wtórnie mogą wystąpić problemy z czytaniem ze zrozumieniem i ograniczony kontakt ze słowem pisanym, które mogą ograniczyć rozwój słownictwa i wiedzy ogólnej.*²¹⁷

W 2007 roku Europejskie Towarzystwo Dysleksji (European Dyslexia Association) federacja krajowych organizacji stowarzyszających rodziców i praktyków opublikowała definicję, w której unika się określeń pejoratywnych, typowo medycznych tj. zaburzenie, deficyt, ograniczenie:

²¹⁵ M. Critchey, *The dyslectic child*. Heinemann, London 1970, s. 10; M. Bogdanowicz, *Trudności w pisaniu u dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1983, s. 33

²¹⁶ G. Reid, *Dysleksja*, K. E. Liber, Warszawa 2005, s. 13

²¹⁷ Cyt. za: M. Bogdanowicz, *Solidarność z uczniami ze specyficznymi zaburzeniami uczenia się*, „Psychologia Wychowawcza” 2015, Nr 7, s. 226

*Dysleksja to odmienny sposób nabywania umiejętności czytania i pisania oraz ortografii, o podłożu neurobiologicznym. Trudności poznawcze, które powodują tę odmienność, mogą także wpłynąć na umiejętności planowania, liczenia, itp. Przyczyną może być kombinacja trudności w zakresie przetwarzania fonologicznego, pamięci operacyjnej, szybkości nazywania, uczenia się materiału zorganizowanego w sekwencje i automatyzacji podstawowych umiejętności. Oprócz wspomnianych wyżej problemów, dla osób z dysleksją ciągle wyzwaniem stanowi funkcjonowanie w świecie raczej nieprzyjaznym dla dysleksji. Badacze stwierdzają, że istnieje wiele możliwych przyczyn dysleksji, w tym również genetyczna. Nie ma związku pomiędzy obecnością dysleksji a poziomem inteligencji, wkładem pracy czy pozycją społecznoekonomiczną. Ponadto zróżnicowanie krajów europejskich w zakresie języka, wymogu znajomości wielu języków, środowiska społeczno-kulturowego, jak również dostępu do edukacji ma znaczący wpływ na możliwości jakie życie stwarza dzieciom i dorosłym z dysleksją.*²¹⁸

Podobnie w publikacjach kierowanych do rodziców napotyka się na określenia *inny, nietypowy styl uczenia się*, zamiast etykietujących sformułowań: *nieprawidłowości, odchylenie od normy*. Jak twierdzi Marta Bogdanowicz, od 120 lat, licząc od daty pierwszej publikacji Morgana w 1896 roku, żadna terminologia i definicja specyficznych trudności/zaburzeń uczenia się nie spotkała się z całkowitą akceptacją uczonych i praktyków.²¹⁹

Specyficzne trudności w uczeniu się czytania i pisania mają swoje miejsce w *Międzynarodowej klasyfikacji chorób i problemów zdrowotnych (ICD-10)* oraz *Diagnostycznym i statystycznym podręczniku zaburzeń psychicznych (DSM-IV)*. Specyficzne trudności w czytaniu, w opanowaniu poprawnej pisowni oraz w nabywaniu kaligraficznego pisma oznaczone są odpowiednio w wymienionych klasyfikacjach:

ICD 10:

F.81.0 - specyficzne zaburzenie czytania

F.81.1 - specyficzne zaburzenie opanowania umiejętności poprawnej pisowni

F.82 - specyficzne zaburzenie rozwoju funkcji motorycznych

DSM-IV:

315.0 – zaburzenie czytania

315.2 – zaburzenie komunikacji za pomocą pisma

²¹⁸ <https://www.ptd.edu.pl/odysleksji.html> [21.03.2017]

²¹⁹ M. Bogdanowicz, *Solidarność z uczniami...*, op. cit., s. 227

315.4 – zaburzenie rozwoju koordynacji.²²⁰

W Polsce już w okresie międzywojennym pojawiły się pierwsze prace poświęcone dysleksji zwanej wówczas z języka niemieckiego *legastenią*, m.in. broszura Reny Uzdańskiej (w 1937 r.) oraz rozdział w podręczniku *Psychologia wychowawcza w zarysie* Stefana Baleya (1938, 1965).²²¹ Po raz pierwszy w Polsce zastosowano pojęcie dysleksji w 1959 r. w artykule Anny Drath *Dysleksja* opublikowanym w czasopiśmie *Szkola Specjalna*.²²²

W ślad za Martą Bogdanowicz w Polsce od 1966 r. używa się terminu *dysleksja rozwojowa* jako określenia syndromu zaburzeń oraz trzech terminów w celu odróżnienia specyficznych trudności charakteryzujących się odmiennym obrazem klinicznym, różnymi zespołami symptomów: dysleksja - na określenie specyficznych trudności w czytaniu, dysortografia - na oznaczenie specyficznych trudności w opanowaniu poprawnej pisowni (występowanie wszelkiego typu odstępstw od prawidłowego zapisu, nie tylko tzw. błędów ortograficznych), dysgrafia jako określenie specyficznych trudności w opanowaniu pisma kaligraficznego (niski poziom graficzny pisma, tzw. brzydkie pismo).²²³

Wyróżnia się następujące typy dysleksji²²⁴:

- dysleksja typu wzrokowego, u której podłoża leżą zaburzenia percepcji i pamięci wzrokowej, powiązane z zaburzeniami koordynacji wzrokowo-ruchowej i wzrokowo-przestrzennej,
- dysleksja typu słuchowego, uwarunkowana zaburzeniami percepcji i pamięci słuchowej dźwięków mowy, najczęściej powiązana z zaburzeniami funkcji językowych,
- dysleksja integracyjna, kiedy to poszczególne funkcje nie wykazują zakłóceń, natomiast zaburzona jest ich koordynacja, czyli występują zaburzenia integracji percepcyjno-motorycznej,

²²⁰ M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu*, [w:] G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*, Harmonia, Gdańsk 2006, s. 14-16.

²²¹ M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu w świetle klasyfikacji medycznych, psychologicznych i pedagogicznych*. „Audiofonologia” 1997, t. X, s. 150; Bogdanowicz M. (red.), *Dysleksja w wieku dorosłym*. Harmonia Gdańsk 2016, s. 99

²²² M. Bogdanowicz, *Longitudinalne badania nad dysleksją rozwojową w Polsce*. [w:] B. Wojciszke, M. Płopa (red.), *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*. Impuls, Kraków 2003, s. 357

²²³ M. Bogdanowicz, H. Jaklewicz, W. Loebel, *Próba analizy specyficznych zaburzeń czytania i pisania* „Psychiatria Polska” 1969, nr 3, 297-301

²²⁴ M. Bogdanowicz, *Dysleksja rozwojowa - symptomy, patomechanizmy, terapia pedagogiczna*, "Terapia" 1997, numer specjalny, s. 16.

- dysleksja typu mieszanego, gdy występują zaburzenia zarówno w percepcji słuchowej słowa, pamięci sekwencyjnej słuchowej, percepcji wzrokowej wyrazów, wzrokowej pamięci sekwencyjnej, pamięci wzrokowo-słuchowej oraz wyobraźni przestrzennej.²²⁵

PRAWNE REGULACJE FORM UDZIELANIA POMOCY UCZNIOM Z DYSLEKSJĄ

W Polsce od połowy lat 70. XX w. próbowano prawnie usankcjonować wspomaganie rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. 30 maja 1975 wydano zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania w sprawie kwalifikowania dzieci z dysharmoniami rozwojowymi do odpowiednich form organizacyjnych pomocy terapeutycznej zwanych zajęciami korekcyjno-kompensacyjnymi prowadzonych w szkołach. W przygotowaniu tego zapisu uczestniczyła Irena Czajkowska, krajowy metodyk terapii pedagogicznej z Instytutu Kształcenia Nauczycieli w Warszawie, honorowy członek Polskiego Towarzystwa Dysleksji, nieformalnych konsultacji w tej sprawie udzielała Marta Bogdanowicz. Zespoły korekcyjno-kompensacyjne w tym okresie działały już w placówkach, lecz brakowało ich umocowania prawnego. Zajęcia prowadzili nauczyciele-terapeuci (zwani *reedukatorami*), nadzór prowadzili wojewódzcy metodycy, pod kierunkiem Ireny Czajkowskiej.

W 1990 roku powstało Polskie Towarzystwo Dysleksji. Od tego czasu każde kolejne rozporządzenie było przedmiotem analizy oraz pism Zarządu Głównego PTD z propozycjami korekty i nowych rozwiązań. Powoli, lecz skutecznie kształtowało to regulacje prawne, zamieszczone w kolejnych rozporządzeniach. Lata 90. przyniosły wiele zmian związanych z zasadami udzielania pomocy psychologicznej i pedagogicznej uczniom z dysleksją:

- rodzice uzyskali prawo do zwrócenia się bez skierowania o badanie diagnostyczne i pomoc w poradni;
- zaczęto tworzyć w szkołach tzw. *klasy terapeutyczne* liczące 10–15 uczniów, do których uczniów kwalifikuje poradnia psychologiczno-pedagogiczna na wniosek wychowawcy;
- wprowadzono zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w przedszkolach;
- zaznaczono, że nauczyciel *może uwzględnić wskazania z opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej.*²²⁶

²²⁵ M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria, diagnoza, terapia*, CMPP-P, Warszawa 2000.

²²⁶ Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej Nr 15 z dnia 25 maja 1993 w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej oraz oceniania (Dz.U. 1993 nr 6)

Ostatni punkt pięć miesięcy później zmienił brzmienie na: *nauczyciel może obniżyć wymagania* na podstawie opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej.²²⁷ Dopiero w 1999 roku na nauczycieli nałożono obowiązek obniżenia wymagań wobec ucznia posiadającego opinię z poradni.²²⁸ Rok później zapis zyskał bardziej ogólny charakter: *nauczyciel jest zobowiązany do dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości ucznia.*²²⁹

Wiek XXI przyniósł kolejne regulacje prawne w sprawach zasad udzielania pomocy pedagogicznej i psychologicznej uczniom ze specyficznymi trudnościami w nauce, przede wszystkim:

- przyznano rodzicom prawo decydowania o udziale dziecka w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, wyboru szkoły i klasy terapeutycznej oraz o skorzystaniu ze specjalnych warunków odbywania egzaminów;
- poradnie niepubliczne może wydawać opinie;
- opinia określająca specjalne warunki odbywania egzaminu maturalnego jest ważna jeden rok,²³⁰
- dyrektor szkoły, na wniosek rodziców (prawnych opiekunów) oraz na podstawie opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej, albo niepublicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym niepublicznej poradni specjalistycznej, zwalnia ucznia z wadą słuchu lub z głęboką dysleksją rozwojową z nauki drugiego języka obcego; zwolnienie może dotyczyć części lub całego okresu kształcenia w danym typie szkoły;
- uczniowie z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi lub ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają prawo przystąpić do sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego w warunkach i formie dostosowanych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych ucznia (słuchacza), na podstawie opinii, która powinna być wydana przez poradnię pedagogiczno-

²²⁷ Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej Nr 30 z dnia 12 października 1993 zmieniające zarządzenie w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania oraz przeprowadzania egzaminów

²²⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz.U. 1999 nr 41, poz. 413)

²²⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 grudnia 2000 zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słucha czy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz.U. 2000 nr 115, poz. 1201)

²³⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 stycznia 2001 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2001 nr 13, poz. 110)

psychologiczną nie później niż do końca września roku szkolnego, w którym odbywa się sprawdzian lub egzamin.²³¹

30 kwietnia 2007 roku weszło w życie rozporządzenie regulujące terminy wydawania opinii uczniom ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. Opinie powinny być wydane nie wcześniej niż: – po ukończeniu kl. III szkoły podstawowej (będą obowiązywały do ukończenia szkoły podstawowej, włącznie ze sprawdzianem szóstoklasisty), po ukończeniu szkoły podstawowej (opinia będzie obowiązywała do czasu napisania egzaminu gimnazjalnego) oraz dopiero w IV klasie szkoły ponadgimnazjalnej, określająca dostosowanie warunków zdawania egzaminu maturalnego. Opinie powinny być wydane nie później niż do końca września roku szkolnego, w którym odbywa się sprawdzian, egzamin gimnazjalny lub matura.²³²

Dopiero w 2010 r. wydano odpowiednie rozporządzenia organizujące pracę wszelkich podmiotów odpowiedzialnych za wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży.²³³ Określono w nim jednoznacznie, że:

- opinia o dysleksji może być wydana nie wcześniej niż po III klasie szkoły podstawowej, lecz nie później niż do VI klasy i obowiązuje do matury;
- rozpoznanie problemu i pomoc pedagogiczna mają być przeprowadzane wcześniej i bliżej dziecka: najpierw diagnoza nauczycielska w przedszkolu/szkole, dopiero potem w poradni;
- pomocy udziela się za zgodą rodzica;
- pomoc świadczy zespół nauczycieli i specjalistów oraz rodzice; ich działania mają być poprzedzone planem działań wspierających (PDW), a następnie raportowane w kartach indywidualnych potrzeb ucznia (KIPU);
- zajęcia specjalistyczne (korekcyjno-kompensacyjne) powinny liczyć 60 minut i odbywać się raz w tygodniu w małych grupach liczących do pięciu uczniów;

²³¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 (Dz.U. 2001 nr 29, poz. 323) wraz ze zmianą z dn. 24 kwietnia 2002 (Dz.U. 2002 nr 46, poz. 433) w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych.

²³² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (Dz.U. 2007 nr 83, poz.562

²³³ M. Jas, M. Jarosińska, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, MEN, Warszawa 2010

- nauczyciele także na wniosek rodziców mogą włączyć ucznia w plan działań wspierających.²³⁴

Rok 2013 przyniósł standaryzację zawartości opinii poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz podtrzymał wcześniejsze zasady udzielania pomocy.²³⁵ Uznano również, że pełnoletni uczeń może sam wnioskować o udzielenie mu pomocy lub z niej zrezygnować. Indywidualny lub grupowy program pracy z uczniem ma być udokumentowany zapisem w dzienniku zajęć dodatkowych. Tego samego roku w kolejnym rozporządzeniu uchylającym dokument z dnia 17 listopada 2010 roku określono, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolu, szkole i placówce jest udzielana z inicjatywy: ucznia, rodziców ucznia, dyrektora przedszkola, szkoły lub placówki, nauczyciela, wychowawcy grupy wychowawczej lub specjalisty, prowadzących zajęcia z uczniem, pielęgniarki środowiska nauczania i wychowania lub higienistki szkolnej, poradni, asystenta edukacji romskiej, pomocy nauczyciela, pracownika socjalnego, asystenta rodziny, kuratora sądowego.

W szkole pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz w formie: klas terapeutycznych (liczących maksymalnie 15 uczniów objętych nauką na podstawie opinii), zajęć rozwijających uzdolnienia (nie więcej niż 8 osób), zajęć dydaktyczno-wyrównawczych (nie więcej niż 8 osób), zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych (w grupie liczącej nie więcej niż 5 uczniów), logopedycznych (do 4 uczniów), socjoterapeutycznych (do 10 osób w grupie) oraz innych o charakterze terapeutycznym zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej (w przypadku uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych), warsztatów, porad i konsultacji. Dyrektor na podstawie dokumentacji zgromadzonej i opracowanej przez wychowawcę ucznia i zespół nauczycieli, ustala formę i częstotliwość wsparcia dla ucznia, a następnie ma obowiązek poinformować o swojej decyzji rodziców ucznia lub pełnoletniego ucznia.²³⁶

²³⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. nr 228, poz. 1487):

²³⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 w sprawie szczegółowych zasad działania poradni psychologiczno-pedagogicznych zawiera opis struktury opinii wydawanej przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne (Dz.U. 2013, poz. 199)

²³⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z dn.7.05.2013, poz. 532)

Każdego roku Dyrektor CKE wydaje komunikat w sprawie dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu maturalnego.²³⁷ Egzamin maturalny powinien odbywać się w oddzielnej sali, jeżeli zdający korzysta z co najmniej jednego z następujących dostosowań:

- czas przedłużony o dodatkowe przerwy,
- korzystanie z urządzeń technicznych,
- korzystanie z płyty CD z dostosowanym nagraniem w przypadku języka obcego nowożytnego,
- udział nauczyciela wspomagającego (członka zespołu nadzorującego) w czytaniu lub pisaniu.

Absolwenci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej mogą pisać prace na komputerze, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia odczytanie i dokonanie prawidłowej oceny odpowiedzi do zadań w arkuszu egzaminacyjnym. Wobec tej grupy absolwentów obowiązkiem jest zastosowanie szczegółowych kryteriów oceniania rozwiązań zadań otwartych z języka polskiego, języków obcych nowożytnych, języka mniejszości narodowej, języka regionalnego oraz matematyki, uwzględniających specyficzne trudności w uczeniu się.

We wrześniu 2017 roku opublikowano rozporządzenie²³⁸ szczegółowo określające formę wniosku o wydanie opinii o konieczności wczesnego wspomaganie dziecka lub orzeczenia o potrzebie specjalnego kształcenia (nie można uzyskać obu dokumentów) oraz zawartość wymienionych opinii lub orzeczeń w kształcie obowiązującym do dzisiaj.

Reforma szkolnictwa wymusiła także kolejne korekty w rozporządzeniu z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.²³⁹ Sformułowanie *kształcenia w zawodach* zastąpiono wyrazami *kształcenia w zawodzie szkolnictwa branżowego*. W szkołach dla młodzieży i dorosłych prowadzących kształcenie w formie stacjonarnej lub zaocznej pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz przez zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów.

Z przedstawionego powyżej zestawienia procesów dochodzenia do wypracowania odpowiedniego systemu pracy uczniem ze specyficznymi problemami wynika, że Polska

²³⁷ np. Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 6 sierpnia 2019 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu maturalnego w roku szkolnym 2019/2020

²³⁸ Rozporządzenie MEN z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

²³⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lutego 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach

potrzebowała 20 lat od ratyfikacji Konwencji o Prawach Dziecka, nim władze oświatowe i wielu nauczycieli dostosowało się do jej zaleceń.²⁴⁰ Nie znaczy to, że obecny kształt form i sposobów udzielanej pomocy jest zadowalający i nie wymaga ciągłej modernizacji. Uczniów z różnorodnymi schorzeniami i problemami przybywa i wraz z nimi powinien iść w parze dobrze przygotowany nauczyciel.

SKALA PROBLEMU W POLSCE I EUROPIE

Odsetek uczniów dyslektycznych w Polsce o różnym stopniu nasilenia zaburzeń - 15% populacji szkolnej²⁴¹ - nie odbiega zasadniczo od danych światowych, według których u 10-15% uczniów występuje dysleksja rozwojowa o umiarkowanym stopniu nasilenia.²⁴² Łagodne formy zaburzeń w uczeniu się spotyka się częściej (występują u około 10 -15% dzieci) niż ciężkie przypadki. Natomiast 2-4% dzieci z trudnościami w czytaniu określa się jako trudne, poważne przypadki. Zdarzają się one czterokrotnie częściej u chłopców niż u dziewcząt.²⁴³ W rzeczywistości dzieci z dysleksją rozwojową może być znacznie więcej, nawet około 20% populacji uczniów.²⁴⁴

Europejskie badania nad zjawiskiem dysleksji pokazują, że jest to najbardziej popularne schorzenie odpowiadające za problemy w uczeniu się i dotyczy 9- 12% Europejczyków.

Dysleksja nie występuje w jednej *czystej* postaci, często towarzyszą jej inne zaburzenia lub deficyty, tj.:

20-40% osób z dysleksją ma również dyskalkulię,

20–55% osób ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju mowy i języka to osoby z dysleksją,

10-20% osób z dysleksją ma zaburzenia lękowe,

2-14% osób z dysleksją ma depresję,

²⁴⁰ 20 listopada 1989 roku została uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne NZ Konwencja o Prawach Dziecka i jest ona pierwszym dokumentem międzynarodowym dotyczący dzieci. Opiera się na czterech fundamentalnych zasadach: niedyskryminowania dzieci, najlepiej pojętego dobra dziecka, prawa dziecka do życia, przetrwania i rozwoju oraz współuczestniczenia dziecka. Prawu dziecka do nauki poświęcone zostały dwa artykuły 28 i 29. Polska ratyfikowała Konwencję 7 czerwca 1991 z niewielkimi zmianami, które zostały usunięte w roku 2013.

²⁴¹ M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Harmonia, Gdańsk 2002.

²⁴² M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w opanowaniu mowy pisanej: czytania i pisanie*. [w:] T. Gałkowski, Z. Tarkowski, T. Zaleski (red.) *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*, UMCS Lublin 1993

²⁴³ M. Bogdanowicz, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu - odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Popularnonaukowe „LINEA” Lublin 1994

²⁴⁴ M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacji międzynarodowej*, „Psychologia Wychowawcza”, 1996, nr 1, s. 13

8-18% osób z dysleksją cierpi na zaburzenia uwagi i / lub nadpobudliwość.

O problemach z czytaniem i pisaniem w okresie nauki szkolnej jako czynnikach wywierających duży wpływ na życie dorosłe pisze Marta Bogdanowicz powołując się na badania Hanny Jaklewicz.²⁴⁵ Badaczka skierowała kwestionariusz do byłych uczniów, u których w 1968 roku zdiagnozowano dysleksję. Odpowiedzi udzieliło 60 osób, w tym 32 z grupy kontrolnej, bez objawów dysleksji. Wyniki badań pokazały, że w przeciwieństwie do grupy kontrolnej, nikt z grupy osób z dysleksją nie zajmuje wysokich stanowisk w pracy, nie angażuje się aktywnie w życie społeczne, a okres nauki szkolnej nie kojarzy z przyjemnością. Większość dorosłych z dysleksją nie zrealizowała swoich planów z dzieciństwa, lecz ogólnie oceniła swoje życie jako szczęśliwe. Jednym problemem, z jakim się borykają, jest sytuacja finansowa.²⁴⁶

Problem dysleksji nie zostanie zlikwidowany w momencie jej zdiagnozowania lub otrzymania opinii. Praca nad minimalizowaniem skali problemu i pomoc w społecznym funkcjonowaniu jednostki z dysleksją to złożony i długotrwały proces obejmujący terapię nie tylko w zakresie poprawy jakości pisania i czytania, ale przede wszystkim wsparcie psychologiczno- pedagogiczne. Tymczasem często moment otrzymania dokumentu poświadczającego występowanie u dziecka dysleksji nie mobilizuje rodziców do refleksji i działania, lecz wręcz przeciwnie, daje im poczucie pewności, że już odpowiednio zadbali o dziecko i teraz *kamień spadł im z serca*.

Wnioski z moich wieloletnich obserwacji znajdują potwierdzenie u innych badaczysami uczniowie usprawiedliwiają swoje niepowodzenia posiadaniem opinii z poradni. Niektórzy traktują ją jako przepustkę do *lepszego* traktowania, obniżania wymagań w stosunku do nich. Z drugiej strony istnieje grupa uczniów z dysleksją, która czuje się niezręcznie przypominając nauczycielowi o posiadanej opinii, nie lubi korzystania z przywilejów w niej zapisanych. Dyskretnie, na osobności postanawiają przyznać się do jej posiadania dopiero w sytuacjach krytycznych, kiedy czują, że jednak wiedza nauczyciela o problemie ucznia jest konieczna. Niestety, duża łatwość w uzyskaniu opinii potwierdzającej dysleksję przyczyniła się do utrwalenia krzywdzącego stereotypu dyslektyka.

Nie ma instytucji, która kontrolowałaby lub weryfikowałaby jakość wydanych opinii (w teorii odpowiedzialne za działanie poradni jest kuratorium). Są one wydawane niekiedy *taśmowo, od ręki*, świadczy o tym pewien schematyzm w formułowaniu tekstu. Wiele opinii

²⁴⁵ M. Bogdanowicz, *Longitudinalne badania nad dysleksją rozwojową w Polsce*, [w:] B. Wojciszke, M. Plopa (red.), *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*, Impuls, Kraków 2003. s. 357-381

²⁴⁶ Ibidem, s. 368

jest do siebie podobnych, różni się jedynie imieniem badanego ucznia, a i to nie zawsze. Zdarzają się opinie, w których nie zmieniono formy gramatycznej rodzaju żeńskiego na męski lub błędnie wpisano imię badanego ucznia. Niekiedy pracownicy poradni ulegają naciskom rodziców, którzy otrzymaną opinię traktują jako zwolnienie od pracy z dzieckiem, czują się uwolnieni od konieczności prowadzenia żmudnej terapii. Tymczasem dzieci nieobjęte systematyczną terapią (lub całkowicie nią nie objęte) charakteryzują się podwyższonym poziomem tzw. *lęku szkolnego*²⁴⁷, który skutkuje traktowaniem sukcesów jako zdarzeń przypadkowych, warunkowanych czynnikami zewnętrznymi, niezależnymi od jednostki. To dystansowanie się od sprawstwa i odpowiedzialności (zarówno w sytuacji sukcesu jak i porażki) może sprzyjać niekonstruktywnym mechanizmom radzenia sobie ze stresem, np. *wyuczonej bezradności*.²⁴⁸ Warto w działaniach stosowanych wobec dzieci z dysleksją uwzględnić lęk, który może blokować ich aktywność i skupić działania terapeutyczne na niwelowaniu go, a potem – na usprawnianiu umiejętności.

Na podstawie wyników egzaminów maturalnych z przedmiotów obowiązkowych w arkuszu standardowym w okresie maj 2017- maj 2019 można wywnioskować, że grupa zdających z dysleksją nie odbiega w żadnym stopniu od grupy bez dysfunkcji.²⁴⁹ Warto zaznaczyć, że w statystykach maturalnych ujęte zostały wyniki uczniów z dysleksją, którzy przystąpili do egzaminu.

Z zestawień publikowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną wynika, że uczniowie z dysleksją i bez dysleksji osiągają zbliżone wyniki: np. w maju 2019 r. z języka polskiego na poziomie podstawowym średni wynik kształtował się na tym samym poziomie 56%, przy identycznym odsetku sukcesu wynoszącym 95%, z języka angielskiego również na tym poziomie uczniowie z dysleksją osiągnęli średni wynik na poziomie 70% o trzy procent niższy niż uczniowie bez opinii, zaś odsetek sukcesu był tylko 1% niższy i wyniósł 93%. Większe, choć nieznaczne, zróżnicowanie można zaobserwować w wynikach z matematyki na poziomie podstawowym: uczniowie z dysleksją osiągnęli wynik wyższy niż uczniowie bez problemów w nauce o 2% i uzyskali średnio 60%, natomiast egzamin zdało 86% absolwentów w obu grupach. Dużo większe dysproporcje są widoczne pomiędzy grupami absolwentów liceum i technikum. Ci pierwsi osiągnęli znacznie wyższe wyniki na egzaminach, np. w roku 2019 z egzaminów na poziomie podstawowym uzyskali: z języka polskiego 55% (o 10%

²⁴⁷ E. Łodygowska, V. Shebanova, *Lęk jako mediator umiejscowienia kontroli u dzieci z dysleksją rozwojową*. „Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University”, Kamianets-Podilskyi.2018, Aksioma s. 222

²⁴⁸ Ibidem

²⁴⁹ Patrz *Aneks*, 4, źródło: <https://cke.gov.pl>

wyższy niż w technikum), z języka angielskiego 78% (wyższy o 5% niż w technikum), a z matematyki 64% (15% wyższy niż w technikum). We wszystkich przedmiotach odsetek sukcesu licealistów jest wyższy (od 2% do 10%) od wychowanków technikum. Wyniki technikum na tle liceum odzwierciedlają sytuację w szkolnictwie ponadgimnazjalnym-uczniowie szkół kształcących w zawodach osiągają niższe wyniki przy niewiele niższym odsetku sukcesu.

Brakuje danych prezentujących wyniki uczniów z dysleksją w technikum. Nigdzie nie znajdziemy również statystyk, ilu uczniów z różnorodnymi dysfunkcjami nie podjęło trudu zdawania egzaminu dojrzałości lub im tego po prostu nie umożliwiono. Szkoły rywalizują pomiędzy sobą o miejsca w rankingach, dlatego wielokrotnie, choć bezprawnie, nakłaniają uczniów do rezygnacji z egzaminu maturalnego. Uczniowie postawieni wobec wyboru: ukończenie szkoły bez matury lub brak zarówno matury jak i świadectwa ukończenia szkoły, decydują się na to pierwsze rozwiązanie. W technikum uczniowie mają dodatkowo szansę na uzyskanie tytułu technika i łatwiej jest im podjąć decyzję o rezygnacji z matury, gdy mają zdane egzaminy zawodowe. W raportach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z analizowanego okresu nie uwzględniono wyników uczniów z dysleksją na poziomie rozszerzonym oraz z dodatkowych przedmiotów tj. biologii, fizyki, geografii, chemii, historii, wiedzy o społeczeństwie.

Nie wiemy również, ilu uczniów z dysleksją mogło być laureatami olimpiad przedmiotowych i zostało zwolnionych z egzaminów maturalnych. Nie znajdziemy również danych na temat zdawalności egzaminów z kwalifikacji zawodowych uczniów z dysleksją. Centralna Komisja Egzaminacyjna podaje, że *dla zdających przystępujących do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie nie gromadzone są dane dotyczące dysleksji. Materiały egzaminacyjne na ten egzamin nie są dostosowywane pod kątem dysleksji, dlatego brak uzasadnienia prawnego do zbierania i przetwarzania takiej informacji.*²⁵⁰ Doświadczenia uczniów szkoły, w której prowadziłam badania wskazują, że dysleksja ma wpływ na wynik egzaminów pisemnych z kwalifikacji zawodów. Uczeń z dysleksją, który osiągał dobre wyniki z przedmiotu zawodowego, nie zdał testu z praktycznej części egzaminu, ponieważ w wyniku stresu i napięcia emocjonalnego mylił litery „b” z „d”, źle odczytywał polecenia i nieprawidłowo zaznaczał odpowiedzi.

W przypadku uczniów dorosłych trudno jednoznacznie stwierdzić, że problemy w czytaniu i pisaniu wynikają z dysfunkcji. Możliwe są także zaniedbania edukacyjne,

²⁵⁰ Fragment korespondencji pomiędzy mną a kierownikiem Wydziału Analiz Wyników Egzaminacyjnych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie z dnia: 5.02.2018 (Aneks nr 3)

środowiskowe, które mogły mieć wpływ na problemy w nauce, dlatego Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadziło w 2011r. zmianę, która przewiduje, że do poradni pedagogiczno-psychologicznej należy zwrócić się między czwartą a szóstą klasą szkoły podstawowej.²⁵¹ Jeśli do tego czasu dziecko uzyska opinię stwierdzającą dysleksję, będzie ona ważna już do końca nauki w szkole, a kolejne badania nie będą już konieczne.

3.2. SPOŁECZNE FUNKCJONOWANIE OSÓB Z DYSLEKSJĄ

Potrzeba uczenia się i ciekawość świata jest charakterystyczna dla każdego młodego człowieka. Jeżeli nic nie stoi na przeszkodzie zdobywania wiedzy i umiejętności, rozwój człowieka przebiega w sposób harmonijny. Jednakże inaczej jest w sytuacji, gdy jednostka natrafia na różnorodne przeszkody: ekonomiczne, społeczne czy biologiczne. Człowiek o dużym potencjale może nie móc w pełni go wykorzystać i zmarnotrawić w niesprzyjających warunkach. Wielokrotnie w badaniach udowodniono, że ludzie dotknięci dysleksją mają często wyższą niż przeciętna inteligencję,²⁵² a mimo to nie zawsze osiągają sukces i realizują wymarzoną ścieżkę życiową. Umiejętność poprawnego pisania i znajomość ortografii to nie tylko wymóg szkoły, ale konieczność narzucona przez codzienną praktykę życiową i zawodową. Poprawność w pisaniu jest postrzegana jako miara wykształcenia człowieka, świadectwo jego kultury językowej. Pismo z błędami spotyka się z negatywną oceną społeczną, niezależnie od świadomości przyczyn takiego stanu rzeczy.

Brak jednoznacznych kryteriów diagnozy neurologicznej dysleksji może utrudniać społeczne postrzeganie jej jako *prawdziwej* niepełnosprawności, zwłaszcza w kontekście dominującego, medycznego sposobu określania kategorii niesprawności w naszym kraju. Oczekiwania środowiska i wynikające z nich społeczne oceny są zbudowane na przekonaniu, że wczesne osiągnięcie umiejętności czytania i pisania, sprawne funkcjonowanie pamięci roboczej czy zdolności organizacyjne są rzetelnymi wskaźnikami inteligencji.²⁵³ Dysleksja jest postrzegana w Polsce jako słabość, skutek lenistwa lub dowód na niski iloraz inteligencji. W

²⁵¹Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno- pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. (DZ.U. nr 228 poz. 1491)

²⁵² T. Wejner- Jaworska, *Ocenianie uczniów dyslektycznych w innych krajach. Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*. XV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kielce 2009, s. 331- 341

²⁵³ A. Bysko, *Sytuacja studentów z dysleksją i możliwości jej zmian* [w:] P. Wdówik (red.) *Uniwersytet dla wszystkich: Uniwersalne projektowanie zajęć dydaktycznych*. Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010 <http://bon.uw.edu.pl/sytuacja-studentow-z-dysleksja-i-mozliwosci-jej-zmiany/>

efekcie dla dorosłych dyslektyków czas nauki szkolnej jest źródłem traumy, o której chcieliby zapomnieć. Może to być wyjaśnieniem, dlaczego w życiu zawodowym ukrywają swój problem.

Temat dysleksji jest szeroko komentowany w prasie. Na *złą sławę* dysleksji mają wpływ różne czynniki: rodzice *zalatwiający* opinię, uczniowie usprawiedliwiający swoje autentyczne lenistwo, wreszcie poradnie stosunkowo łatwo i seryjnie wydające opinie o dysleksji. Grażyna Krasowicz-Kupis z Instytutu Badań Edukacyjnych w rozmowie z roku 2014 stwierdza, że w Polsce wydaje się zbyt dużo opinii o dysleksji. Dowodem na to są szkoły, gdzie połowa dzieci ma takie zaświadczenia.²⁵⁴ Jarosław Klejnocki, pisarz, krytyk literacki, autor podręczników do języka polskiego, porównuje wysiłek rodziców włożony w zdobycie opinii o dysleksji dla dziecka z działaniami sprzed 20 lat mającymi przynieść zwolnienie ze służby wojskowej. Przyczynia się to do podważenia obiektywnego nasilenia się zjawiska i prowokuje do sugestii, że dysleksja jest czymś wymyślnym.²⁵⁵ Dyrektor Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Puławach Dariusz Perszko, w wywiadzie udzielonym lokalnej gazecie w 2017 roku mówi o *modzie na dysleksję i inne zaburzenia*:

*(...) część rodziców, inspirowanych również przez nauczycieli, stara się zdobyć dokumenty tego rodzaju, nawet wtedy, jeśli ich dzieciom tak naprawdę nic nie dolega. Idą na skróty, widząc, że brzydko pisze – podejrzewają dysgrafię, gdy nie czyta lektur – dysleksję, a gdy ma problemy z matematyką – dyskalkulię. Jeśli jest nerwowe, tłumaczą to ADHD, a zaburzenia emocjonalne połączone z problemami w szkole – zespołem Aspergera. Prawda jest jednak taka, że zdecydowana większość dzieci na szczęście jest zdrowa.*²⁵⁶

Podobna sytuacja występuje na terenie całego kraju, trudno się dziwić, dlaczego dyslektycy oskarżani są o lenistwo, a ich rówieśnicy uważają, że przyznane im przywileje są niesprawiedliwe.

W 2011 roku miało miejsce zdarzenie, które wywołało w polskich mediach ożywione dyskusje na temat błędów ortograficznych ówczesnego prezydenta kraju. Bronisław Komorowski, wpisywał się do księgi kondolencyjnej w ambasadzie Japonii w związku z tragicznymi w skutkach trzęsieniem ziemi i tsunami, które miały miejsce 9.03.2011. W jednym

²⁵⁴ A. Wittenberg, K. Klinger, *Pokolenie 3.0: nie potrafi czytać i pisać. Coraz więcej dzieci z dysleksją*. Dziennik.pl, 3.06.2014 [online] <http://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/460777,dysleksja-pokolenie-3-0-nie-potrafi-czytac-i-pisac.html>

²⁵⁵ J. Klejnocki, *Koszmar polonisty*. Newsweek.pl, 13.09.2009 [online] <http://www.newsweek.pl/dossier/koszmar-polonisty,43457,1,1.html>

²⁵⁶ R. Szczęch, *Dysleksja czy zwykłe lenistwo? Rodzice często chcą usprawiedliwiać gorsze stopnie*. Dziennikwschodni.pl., 5.11.2017. [online] <https://www.dziennikwschodni.pl/magazyn/dysleksja-czy-zwykle-lenistwo-rodzice-czesto-chca-usprawiedliwiac-gorsze-stopnie,n,1000208170.html>

zdaniu popełnił poważne błędy orograficzne: *Jednoczymy się w imieniu całej Polski z narodem Japonii w bulu i w nadziei na pokonanie skutków katastrofy*. Media przez kilka tygodni wypominały prezydentowi brak biegłości w posługiwaniu się językiem, a polityczny oponent stwierdził, że widzi konieczność robienia dyktand przed następnymi wyborami.²⁵⁷ Prezydent przeprosił, chociaż znani polscy dyslektycy uznali, że niepotrzebnie. Jacek Żakowski, dziennikarz i publicysta, zasugerował, że prezydent powinien przebadać się pod kątem dysleksji.²⁵⁸

Na forach dyskusyjnych anonimowi internauci szykanowali prezydenta. Nazwali go *gajowym, prostakiem*, podali w wątpliwość jego wykształcenie lub sugerowali *kupienie* matury i tytułu magistra. Część internautów obwiniła otoczenie prezydenta o dopuszczenie do ośmieszenia głowy państwa. Komorowski został porównany do bohatera powieści Tadeusza Dołęgi-Mostowicza, *Kariera Nikodema Dyzmy*, odesłany na korepetycje, do drugiej klasy szkoły podstawowej, obdarzony przydomkami: *Bronisław Bul- Komorowski, Prezydent co się słownikom nie kłaniał*.²⁵⁹ Internauci prześcigali się w wyszukiwaniu określeń charakteryzujących prezydenta:²⁶⁰ *Kto ty jesteś? - Jestem Broniek, prosty jak od szpadla trzonek, bałwan, matoł, głąb, analfabeta, półanalfabeta, miernota, down, prezydent ma niezdiagnozowaną dyzmózgę, 11 dniowy magister*.²⁶¹

O opinię poproszono Martę Bogdanowicz, która była niemal pewna, że błędy, które zdarzyły się Bronisławowi Komorowskiemu, są charakterystyczne dla dyslektyków: *Mamy przecież do czynienia z osobą o wysokiej inteligencji, z rodziny o znakomitych tradycjach, zapewniającej dziecku należyłą uwagę i opiekę. Nie ma powodu, żeby u dorosłej osoby po wielu latach komunikowania się za pomocą pisma nie nastąpiło zautomatyzowanie poprawnych form ortografii, o ile nie jest to osoba ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się pisania*.²⁶²

²⁵⁷ Prezydent "łączy się w bulu". Jarosław Kaczyński: "trzeba robić dyktanda", Polskie Radio, 18.03.2011 [online] <https://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/329382,Prezydent-laczy-sie-w-bulu-Jaroslaw-Kaczynski-trzeba-robic-dyktanda>

²⁵⁸ V. Ozminkowski, Jak zostać królem dyslektykuff? Newsweek.pl 28.03.2011 [online] <http://www.newsweek.pl/polska/jak-zostac-krulem-dyslektykuff-,74419,1,1.html>

²⁵⁹ Aluzja do tytułu mocno zideologizowanej powieści Janiny Broniewskiej *O człowieku, który się kulom nie kłaniał* opowiadającej o Karolu Świerczewskim, dowódcy Ludowego Wojska Polskiego.

²⁶⁰ Więcej obelżywych określeń można przeczytać w komentarzach pod artykułami np. [online]: <https://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/329382,Prezydent-laczy-sie-w-bulu-Jaroslaw-Kaczynski-trzeba-robic-dyktanda>

²⁶¹ w związku z wyznaniem samego prezydenta stwierdzenia samego Komorowskiego, że pracę magisterską napisał w 11 dni z pomocą rodziny

²⁶² V. Ozminkowski, op. cit.

Burzliwa dyskusja na temat ortograficznych błędów prezydenta Komorowskiego i komentarze pojawiające się pod postami są odzwierciedleniem obiegowych opinii na temat dysleksji rozwojowej, a także niskiego poziomu świadomości na temat wszelkiego typu specyficznych trudności w uczeniu się wśród Polaków.

Na społeczne funkcjonowanie uczniów z dysleksją ma również pozycja społeczna nauczycieli. Wobec upadku prestiżu ich zawodu i niskich zarobków szukają oni przede wszystkim w pracy satysfakcji i przyjemności. Dlatego wielu z nich angażuje się w przygotowywaniu pomocy naukowych wykorzystując zasoby ekonomiczne swojej rodziny oraz potencjał społeczny angażując grono znajomych do pozyskiwania np. nagród dla uczniów. W podejściu do wykonywania zawodu jako szczególnego rodzaju misji przeszkadza tzw. uczeń z problemami, do których zaliczyć można ucznia z dysleksją lub niskim kapitałem kulturowym. Piotr Stańczyk zauważa, że podejmowana przez nauczycieli aktywność w ramach systemu edukacji w poczuciu wykonywania pracy wyjątkowej pod zobowiązania jest świadomością fałszywą.²⁶³ W rzeczywistości nauczyciele chcą dostosować się do realiów społeczeństwa gospodarki kapitalistycznej, w której kwestie zaspokojenia innych niż podstawowe potrzeby jest na pierwszym miejscu. Nauczyciele sami przed sobą próbują ukryć własną kompromitację, która wynika z kompromisu wobec wyobcowanego i wyobcowującego społeczeństwa, narażając raczej na szwank interes uczniów niż obojętny na sytuację nauczycieli system. O ile system wydaje się odporny na nauczycieli i ich roszczenia, to tacy nie są uczniowie, szczególnie ci, którzy przez nauczycieli są nazywani *trudnymi* lub z *problemami*. Praca z nimi może stać się przyczyną odbierania nauczycielom przyjemności i satysfakcji z pracy, dzięki której próbują ukryć swoje niezadowolenie z zarobków. Poczucie pełnienia wyjątkowo ważnej misji zostaje zaprzepaszczone przez pracę z uczniem trudnym, a potencjalnie satysfakcjonująca praca nie jest źródłem samorealizacji - staje się zawodem, wręcz *robotą*, do której *trzeba* iść. Idealnie przygotowana lekcja nie spełni założonych wcześniej celów, ponieważ jej tok zostanie zaburzony przez ucznia, który nie rozumie lub przeszkadza. Często uczniowie ci stanowią źródło szkolnego oporu wobec szkolnej dyscypliny. Nic dziwnego, że uczniowie z problemami (w tym także ci z dysleksją) mogą budzić niechęć pedagogów, skoro z ich powodu praca przestaje być przyjemnością.

²⁶³ P. Stańczyk, *Człowiek i praca...*, op. cit., s. 346

3.3. SPECYFICZNE TRUDNOŚCI W UCZENIU SIĘ ZAWODU WYNIKAJĄCE BEZPOŚREDNIO ZE SCHORZENIA ORAZ JEMU TOWARZYSZĄCE

Trudności w czytaniu i pisaniu dorosłych z dysleksją rzadko zanikają, wręcz przeciwnie, lekceważone stają się głębsze lub przenoszą się na inne obszary ludzkich działań w zależności od osobistych umiejętności i predyspozycji. Na sukcesy bądź porażki na polu edukacyjnym wpływa w znacznym stopniu najbliższe otoczenie, w tym nauczyciele i przejawiane przez nich zachowania.²⁶⁴ Trudności, na które osoby dotknięte dysleksją napotykają w życiu codziennym to m.in.:

- problemy językowe, z wypowiedzianiem się, artykulacją;
- wolniejsze tempo pisania i czytania;
- trudności ze zrozumieniem treści czytanego tekstu;
- błędy w pisowni;
- nieczytelne pismo;
- trudności w nauce języków obcych;
- problemy z matematyką;
- problemy z liczbami;
- problemy w orientacji przestrzennej i czasie;
- trudności z wypełnianiem formularzy;
- problemy z kierowaniem samochodem.²⁶⁵

Dodatkowo wiele osób ma problemy emocjonalne będące konsekwencją wieloletnich niepowodzeń szkolnych, np. nerwice.²⁶⁶ Badania nad genezą specyficznych problemów w nauce wykazały, że zaburzenia emocjonalne ujawniane przez dzieci z dysleksją mają charakter wtórny i powstają jako skutek problemów w opanowaniu podstawowych umiejętności szkolnych oraz niewłaściwego wsparcia ze strony środowiska szkolnego i rodzinnego. Dysleksja jest nie tylko zaburzeniem uczenia się, ale przede wszystkim stała się zaburzeniem komunikacji i problemem społecznym.²⁶⁷ Zaburzenia sfery emocjonalnej i przystosowania społecznego dzieci dyslektycznych nasilają się wraz z wiekiem: w przypadku dzieci z klas 0-II dominują zaburzenia emocjonalno-motywacyjne. Wśród dyslektyków z klas III-IV

²⁶⁴ M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole*. OPERON, Gdynia 2009

²⁶⁵ I. Baczyńska, *Specyfika poradnictwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów z trudnościami w uczeniu się* [w:] M. Wolan-Nowakowska (red.) *Poradnictwo zawodowe w szkole – ku możliwościom przeciw ograniczeniom*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej Warszawa 2016, s. 95-97

²⁶⁶ M. Bogdanowicz, *Longitudinalne badania...* op. cit., s. 368

²⁶⁷ G. Krasowicz- Kupis, *Psychologia dysleksji*, PWN, Warszawa 2013, s. 315-317

zwiększa się procent dzieci z wyraźnymi reakcjami nerwicowymi (np. fobią szkolną). Powyżej klasy IV obserwuje się przeróżne formy protestu, reakcji agresywnych i przyjmowanie nieakceptowanych społecznie form zachowań.²⁶⁸

Wysoka inteligencja pomaga kamuflować trudności w nauce, rekompensować deficyty innymi umiejętnościami. Dodatkowo ważna jest motywacja, determinacja w dążeniu do przekraczania barier i pokonywania własnych niedoskonałości. Na kształtowanie motywacji wpływają doświadczenia jednostki, nabywane w środowisku rodzinnym oraz w toku edukacji. Jednostkom z dysleksją niezmiernie trudno o motywację w sytuacji przyswajania nowych umiejętności i prób sprostania wymaganiom edukacyjnym i społecznym z większym trudem niż włożony przez rówieśników. Dzieci z dysleksją już na starcie swojej ścieżki edukacyjnej mierzą się z trudnościami przekraczającymi ich możliwości i nie doświadczają poczucia sukcesu na polu nie sprawiającym większych trudności innym dzieciom. W wyniku piętrzenia się porażek i niepowodzeń może dojść do zaburzeń w procesie rozwoju motywacji, kiedy tendencja związana z potrzebą osiągnięcia sukcesu zostanie zahamowana przez potrzebę unikania porażek.²⁶⁹ Jednostka będzie koncentrowała się na unikaniu sytuacji groźnym potencjalnym niepowodzeniem. Im łatwiejsze zadanie do wykonania (w powszechnej opinii) tym większe poczucie porażki i upokorzenie człowieka, któremu się nie powiodło. Dysleksja okazuje się zaburzeniem, które ma wpływ nie tylko na poznawcze funkcjonowanie człowieka, ale również na jego emocje oraz funkcjonowanie społeczne. Notoryczne doświadczanie niepowodzeń skutkuje wytworzeniem negatywnego obrazu samego siebie, utratą wiary we własne możliwości, porzuceniem kolejnych prób pokonywania trudności, niską samooceną,²⁷⁰ a w konsekwencji wycofaniem się z aktywnego życia społecznego. Zagrożenie wycofaniem się z aktywnego udziału w życiu środowiskowym i obniżeniem samooceny pokazuje, jak ważne jest wsparcie jednostki z trudnościami w nauce w procesie pokonywania trudności.

²⁶⁸ W. Brejnak, *Dysleksja jako zaburzenie rozwoju dziecka – rozpoznanie i terapia. Trudności szkolne dziecka* [w:] G. Pańtak, E. Słodownik-Rycajs (red.) „Pedagogika. Zeszyty Naukowe”, nr 1, 2015, s. 3

²⁶⁹ Podział na tendencję do osiągnięcia sukcesu i unikania porażek za: J. W. Atkinson, *Badania nad motywacją osiągnięć*. „Psychologia Wychowawcza” 1960, nr 2, s. 130-150 za: W. Łukaszewski, D. Doliński, *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T. 2, GWP, Gdańsk 2007, s. 441-468

²⁷⁰ m.in.: M. Bogdanowicz, *Trudności w pisaniu u dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1983, B. Ledwoch, *Specyfika zaburzeń emocjonalnych u dzieci z dysleksją rozwojową w procesie wychowania*, [w:] B. Jodłowska (red.) *Dziecko w kręgu wychowania*, Impuls, Kraków 2002; M. Bogdanowicz, M. Łockiewicz, K. Bogdanowicz, *Umiejętności życiowe*, [w:] I. Smythe (red.) *Dysleksja: Przewodnik dla dorosłych*. Publikacja realizowana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej. Projekt „Włączanie” Leonardo Include Project 2007; P. Ginrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004; N. Alexander- Passe, *The sources of manifestations of stress amongst school-aged dyslexics, compared with sibling controls*, „Dyslexia”, 14, 2008.

Dzieci z dysleksją intensywniej przeżywają emocje.²⁷¹ Od postawy rodziców, nauczycieli, otoczenia zależy, czy dorosły z dysleksją będzie charakteryzował się wysokim poziomem aspiracji, wytrwałością i orientacją na rozwój oraz kontrolowanie własnego życia, czy z powodu doświadczanych trudności szybko zaakceptuje swoje słabości i zrezygnuje z edukacji oraz aspiracji zawodowych. W procesie skutecznego wsparcia ucznia z trudnościami w nauce musi być zaangażowane całe otoczenie ucznia: rodzice i rówieśnicy, a ich działań nie można oderwać od instytucji szkoły, która w tym procesie powinna odgrywać wiodącą rolę. Szczególnie nauczyciele powinni być zaangażowani w proces udzielenia pomocy uczniom ze specyficznymi trudnościami w nauce. Dysponują (a raczej-powinni dysponować) wiedzą i umiejętnościami, które umiejętnie wykorzystane przyniosą oczekiwane rezultaty. Są do tego nie tylko zobligowani przez oczekiwania społeczne, ale przede wszystkim przez rozporządzenia.²⁷² Rzeczywistość bywa odmienna i liczne badania dowodzą, że osoby z dysleksją, szczególnie w okresie szkolnym, funkcjonują gorzej niż ich niedyslektyczni rówieśnicy – doświadczając odrzucenia, dyskryminacji bądź wrogości nie tylko ze strony rówieśników, ale także nauczycieli. Wiedza nauczycieli na temat różnorodnych problemów w nauce i zachowaniu podopiecznych jest niewystarczająca, a jedną z win za ten stan ponosi nieadekwatny do potrzeb program studiów pedagogicznych. Uczeń ze specyficznymi trudnościami w nauce to uczeń z *problemami*, który będzie przeszkadzał, uniemożliwił realizowanie programu. Nauczyciele postrzegają uczniów z dysleksją jako mniej zdolnych oraz częściej przysparzających kłopotów niż pozostali. Niechęć pedagoga do ucznia stwarzającego problemy przekłada się na reakcję dzieci, które czują się usprawiedliwione w krytykowaniu i nieakceptowaniu kolegi. Neil Alexander- Passe prowadził badania nad wpływem szkoły na doświadczanie sukcesu lub jego brak przez dorosłych z dysleksją. Opublikowane w 2016 roku wyniki pokazują, że wszyscy badani doświadczyli traumy szkolnej. Sukces w życiu zawodowym odniosły osoby, które mogły liczyć w dzieciństwie na większe wsparcie rodziców, realizowały się w sporcie i innych pozaszkolnych aktywnościach (np. muzyka, teatr, sztuki plastyczne). Już jako dorośli chętniej podejmowali ryzyko, nie zniechęcali się porażkami i skupiali się raczej na mocnych niż słabych stronach. Często byli samozatrudnieni. Dorośli, którzy nie doświadczyli poczucia życiowego sukcesu mieli tendencję do wątplenia we własne umiejętności, obwiniania się, negatywnego oceniania rzeczywistości i denerwowania się w razie niepowodzenia. Ankietowani w obu grupach

²⁷¹ N. Alexander-Passe, *The School's Role in Creating Successful and Unsuccessful Dyslexics*, "Journal of Psychology & Psychotherapy", 2016, nr 6/ 1, s. 5

²⁷² Omówione w rozdziale 3.1 *Pojęcie dysleksji. Prawne regulacje form udzielania pomocy uczniom z dysleksją.*

przyznali, że ich doświadczenia edukacyjne były nieprzyjemne, w większości przypadków wręcz traumatyczne, ale każdy z nich w inny sposób wykorzystał wiedzę i umiejętności zdobyte podczas kształcenia. Nie ulega wątpliwości, że szkoła jest kluczowym środowiskiem, w którym każde dziecko, nie tylko z dysleksją projektuje swoje życie. To miejsce, w którym dzieci uczą się, jak funkcjonuje społeczeństwo i w jaki sposób mogą odnieść sukces. Alexander -Passe dowodzi, że negatywne interakcje ze społeczeństwem były czynnikami, prowadzącymi osoby z dysleksją do depresji.²⁷³ Badani przez niego dorośli potwierdzali, że czuli ciągłą presję, by dopasować się do powszechnie przyjętych wzorców społecznych. Rozdarcie pomiędzy ogromną potrzebą dopasowania się do stereotypów społecznych i uzyskania akceptacji a świadomością niemożności zrealizowania tego pragnienia, przeżywali frustracje. Depresja, w którą popadali, wynikała z przekonania, że są inni, oceniani przez środowisko jako gorsi oraz niezdolni do zmiany swojej sytuacji. W szkole przyjmowali rozmaite strategie, by ukryć swoje słabości, np.:

- próbowali nie zwracać na siebie uwagi, unikali kłopotów,
- unikali czytania na głos, pisania,
- siedząc z tyłu klasy rozśmieszali kolegów,
- nie chodzili do szkoły w dni, w których były zaplanowane testy sprawdzające umiejętność pisania.

Dorośli z dysleksją w życiu zawodowym wypracowali własne metody, by ukryć swoje problemy z pisaniem i czytaniem:

- piszą wszystko na komputerze,
- na spotkaniach unikają pisania notatek, a w razie konieczności zapisują tylko najważniejsze punkty,
- wykorzystują nowoczesne formy komunikacji, które usprawiedliwiają pisanie krótkich zdań,
- używają programów komputerowych do zamiany mowy na tekst.²⁷⁴

Niektórzy przyzwyczaili się do porażek, jednak ci, którzy w życiu dorosłym odnieśli sukces, odnajdywali w sobie determinację, by wielokrotnie próbować pokonać trudności. Mieli oni wsparcie w domu. Byli także i tacy, których do wzmożonego wysiłku motywowała nienawiść do szkolnej instytucji i chęć pokazania w przyszłości, że pomimo trudności zrobili karierę. Chęć udowodnienia sobie i innym, że nie są gorsi doprowadziła nawet do uzyskania opinii *pracobolika*. Dorośli dyslektycy, którzy są spełnieni zawodowo, są gotowi podejmować ryzyko, wręcz uważają, że podejmowanie ryzyka jest *wpisane* w ich życiorys z racji dysleksji.

²⁷³ N. Alexander-Passe, *The School's Role...* op. cit., s. 4

²⁷⁴ Ibidem, s. 6

Jest im łatwiej pogodzić się z niepowodzeniami w życiu zawodowym, nie boją się ich, lecz traktują jako nieodłączny element kariery, ponieważ jako uczniowie przeżywali porażki znacznie częściej niż ich rówieśnicy bez dysleksji. W pokonywaniu trudności pomagały im rodziny, doceniające dzieci za wysiłek, nie za wyniki, sukcesy w życiu pozaszkolnym, wykorzystanie nowoczesnych technologii oraz motywacja, by udowodnić, że nie są *głupi i leniwi*.²⁷⁵ Ich ciężka praca, jaką musieli wykonywać w szkole, by dorównać innym poskutkowała w życiu dorosłym większą determinacją w działaniu i gotowością do intensywniejszej pracy w celu osiągnięcia upragnionego efektu.

Niewiele osób z dysleksją ma szczęście wykorzystać w życiu swój prawdziwy potencjał. Zbyt późno zdiagnozowani, źli na nauczycieli, którzy przeoczyli wyraźne symptomy schorzenia, czują, że zmarnowali szansę. Pozbawieni wsparcia najbliższego środowiska w dzieciństwie, w życiu zawodowym pracują na nisko opłacanych stanowiskach, na niepowodzenia reagują emocjonalnie lub wycofują się, czują się winni, krytycznie oceniają siebie, podejmują próby samobójcze i mają większą skłonność do uzależnień. Dorosłych z dysleksją badanych przez Alexandra- Passe łączą podobne doświadczenia szkolne: późna diagnoza, pedagodzy nieświadomi problemów na tle dysleksji, upokorzenia ze strony rówieśników i nauczycieli ze względu na zbyt niskie osiągnięcia edukacyjne oraz stosowane strategie unikania.²⁷⁶

Wpływ postawy nauczycieli na poziom motywacji osób z dysleksją był również tematem najnowszych badań Ewy Łodygowskiej. Badaniem zostało objętych 435 osób, w wieku 20–30 lat, z rozpoznaną dysleksją rozwojową i bez takiego rozpoznania. Autorka nie potwierdziła hipotezy, że grupa z dysleksją wykazuje wyższy poziom motywacji osiągnięć od osób bez dysleksji.²⁷⁷ Dorośli z dysleksją – w porównaniu z osobami bez dysleksji – w retrospektywnej ocenie postrzegali nauczycieli jako mniej wspierających i mniej pomocnych. Również ta sama grupa badanych stwierdziła, że okazywanie przez nauczycieli pozytywnych emocji związanych z sukcesami ucznia i docenianiem go miało wpływ na ogólną motywację osiągnięć i budowanie pewności siebie. Uzyskany przez Łodygowską wynik sugeruje zatem, że dorośli z dysleksją – niezależnie od napotkanych trudności na ścieżce edukacyjnej, rzadziej doświadczanych sukcesów i mniej korzystnych zachowań ze strony nauczycieli – są w stanie

²⁷⁵ Ibidem, s. 7

²⁷⁶ Ibidem, s. 11

²⁷⁷ E. Łodygowska, *Motywacja osiągnięć dorosłych z dysleksją rozwojową w kontekście retrospektywnej oceny zachowań nauczycieli*. Psychologia Rozwojowa 2019, T. 24, nr 3, s. 67

wykształcić prawidłowe mechanizmy motywacyjne. Niepokojące jest potwierdzenie obrazu nauczycieli jako mniej wspierających uczniów w sytuacjach trudnych, słabiej okazujących pozytywne emocje z powodu sukcesów ucznia i rzadziej je doceniających. Dla grupy uczniów z dysleksją poczucie docenienia ich sukcesu ma znacznie większe znaczenie dla motywacji osiągnięć i ich pewności siebie niż dla grupy ich niedyslektycznych rówieśników.

Relacja uczeń- nauczyciel ma znaczący wpływ na postrzeganie przez ucznia własnego funkcjonowania szkolnego i możliwości intelektualnych. W swoich badaniach przeprowadzonych wśród młodzieży klas siódmych (sprzed reformy Handkego) Piotr Gindrich wykazał, że ponad 70% dyslektyków i 60% uczniów z innymi problemami w nauce sądzi, że ich obecny stosunek do nauczycieli jest gorszy niż rówieśników. Oznacza to np. wchodzenie w konflikty z pedagogami, nieangażowanie się w zaproponowane przez nich działania. W grupie uczniów bez jakichkolwiek problemów w nauce taki sam pogląd reprezentowało tylko 35% badanych. Oznacza to, że dla większości uczniów z problemami w nauce nauczyciel w klasie nie jest partnerem mającym pomóc zrozumieć i skutecznie rozwiązać problem. W związku z czym mniej chętnie niż koledzy bez problemów w nauce wykonują zadania szkolne wyznaczone przez nauczycieli i postrzegają je jako narzucone z góry, a ich wykonywanie nie jest dla nich źródłem satysfakcji i nie daje im poczucia spełnienia.²⁷⁸

Występowanie wspomnianego wyżej zjawiska w relacji nauczyciel-uczeń, rzutuje na funkcjonowanie dziecka nie tylko w sferze poznawczej, ale również emocjonalnej i psychicznej.²⁷⁹ Postawa odpowiedniego wsparcia ucznia z dysleksją i dostrzegania jego wysiłku i sukcesów możliwa jest tylko wtedy, kiedy pedagog ma świadomość, że w przypadku dysleksji inaczej przebiegają postępy w rozwoju poszczególnych umiejętności.²⁸⁰

Kolejnym zaburzeniem zachowania wśród dzieci z dysleksją jest lęk szkolny- fobia szkolna. Sprawdzeniem, w jakich sytuacjach dzieci mogą być bardziej lub mniej podatne na to zaburzenie zajęli się Ewa Łodygowska i Damian Czepita. Z badań przeprowadzonych wśród 165 dzieci w trzech grupach: objętych systematyczną terapią, z niesystematycznymi doświadczeniami terapeutycznymi oraz bez pomocy terapeutycznej wyciągnięto wnioski, że dzieci z niesystematycznymi doświadczeniami terapeutycznymi cechuje wyższy poziom ogólnego lęku szkolnego. Lęk ten osiąga wyższy poziom w sytuacjach sprawdzania wiedzy. Uczniowie również czują lęk przed reakcją nauczycieli. Ponadto dziewczynki, niezależnie od

²⁷⁸ P. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne...*, op. cit., s. 107

²⁷⁹ Ibidem, s. 70-71, oraz: N. Alexander- Passe, *The School's Role...*; G. Krasowicz- Kupis, *Psychologia dysleksji...*

²⁸⁰ M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole*, OPERON, Gdynia

doświadczeń terapeutycznych, charakteryzuje wyższy poziom ogólnego lęku szkolnego, jak również lęku związanego z sytuacjami weryfikowania wiedzy.²⁸¹ Systematyczna praca z dzieckiem dyslektycznym zmniejsza intensywność odczuwania lęku szkolnego.

Ponad połowa dzieci i młodzieży dotkniętych dysleksją ma przynajmniej jedno zaburzenie współistniejące zdiagnozowane klinicznie. Najczęściej diagnozowanym zaburzeniem jest ADHD (rozpoznano u 40% dzieci i młodzieży z dysleksją) i występuje ponad cztery razy częściej niż u osób bez dysleksji.²⁸² Inne zaburzenia, tj. zaburzenia zachowania (*conduct disorder* - CD), depresja i lękliwość również występują częściej u osób dotkniętych problemem w czytaniu i pisaniu (20%-25% przypadków w porównaniu do 3%- 10%). Jak podaje Piotr Gindrich: *o ile dysponujemy mocnymi dowodami potwierdzającymi genetyczne podłoże współwystępowanie trudności w uczeniu się o charakterze dysleksji z syndromem ADHD, o tyle brakuje ich w przypadku współistnienia dysleksji z zaburzeniami zachowania i emocji.*²⁸³ Oprócz tego współwystępowanie syndromu ADHD z zaburzeniami zachowania wynosi od 7,6% do 30% a nawet 50%, z depresją do 38%, a zaburzeniami lękowymi 25%. Zaburzenia zachowania i niekiedy depresja występują częściej jako zaburzenie towarzyszące ADHD niż dysleksji, a w przypadku lękliwości wyniki są podobne. Kumulujące się problemy w nauce, zachowaniu i radzeniu sobie z emocjami, a także spadek poziomu motywacji oraz przyjmowane wobec niepowodzeń strategie prowadzą do wykształcenia postawy tzw. *wyuczonej bezradności*,²⁸⁴ charakteryzującej się poczuciem bezsensu podejmowanych działań, obojętności wobec życiowych wyzwań. Stanom bezradności będzie zazwyczaj towarzyszyć spadek motywacji wewnętrznej, charakteryzujący się spadkiem zainteresowania daną dziedziną działalności, np. w szkole uczeń może odczuwać bezradność intelektualną tylko na przedmiotach ścisłych. W sytuacjach niepowodzenia część będzie także szukać winnych, pozostali będą unikać niekomfortowych, niekontrolowanych sytuacji. Doświadczenie powtarzających się porażek edukacyjnych przez uczniów z dysleksją i odnoszenie przez nich sporadycznych sukcesów sprzyjają powstawaniu deficytów w różnych sferach umiejętności społecznych, szkolnych, motywacji, atrybucji i samooceny. Uczeń nie wierzy w skuteczność swoich wysiłków i jest przekonany o nieuchronności porażki. Ma poczucie, że nikt nie jest w

²⁸¹ E. Łodygowska, D. A. Czepita, *Lęk szkolny u dzieci z dysleksją*, Roczniki Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie 2012, nr 58/ 1, Wydawnictwo Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego, Szczecin, s. 66–70

²⁸² Analizę rozpowszechnienia syndromu ADHD oraz innych zaburzeń przeprowadzili Willcutt i Gaffney-Brown. Za: P. Gindrich, *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, s. 37

²⁸³ P. Gindrich, *Psychospołeczne korelaty...*, op. cit., s. 37

²⁸⁴ Ibidem

stanie mu pomóc, a on sam nie potrafi zmienić otaczającej go rzeczywistości na lepsze. W efekcie pojawiają się zaburzenia przystosowania emocjonalnego i społecznego w szkole i poza nią.²⁸⁵ Wyuczona bezradność staje się strategią przetrwania w szkolnej rzeczywistości. Uczniowie pielęgnując w sobie przekonanie o braku uzdolnień i bezsilności wobec wyzwań utrwalają i wzmacniają zakres problemów w uczeniu się. Jeśli przekonany o własnej słabości uczeń nie będzie wkładał wysiłku w pokonanie trudności, poniesie oczekiwaną porażkę, która następnie utwierdzi go w przeczuciu, że miał rację.

Świadomość ogromnego wysiłku włożonego w wykonanie prostych czynności, tj. czytanie i pisanie oraz nieadekwatność efektów do starań i konfrontowanie swoich wyników z oczekiwaniami szkoły i otoczenia wpływają na stan emocji dziecka.²⁸⁶ Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają zaburzenia przystosowawcze w zakresie trzech sfer funkcjonowania psychospołecznego: samooceny, pozycji społecznej zajmowanej w zespole klasowym oraz w zachowaniu.²⁸⁷ Wymienione problemy są trudne do przezwyciężenia pomimo wielu zalet (tj. kreatywność, pomysłowość, myślenie obrazami, intuicja²⁸⁸) przypisywanych ludziom obdarzonym dysleksją. Badania przeprowadzone na początku XXI wieku przez Piotra Gindricha wśród młodzieży z dysleksją doprowadziły autora do wniosków, że często błędnie przypisuje się im nadpobudliwość, bierność lub zależność. U dzieci z dysleksją występują zaburzenia w sferze osobowościowej, a w szczególności zaburzenia emocjonalne takie jak: nieśmiałość, unikanie, brak pewności siebie, depresja, lęk, agresja i zachowania buntownicze (głównie wśród chłopców), problemy z koncentracją. Sporadycznie występują zachowania o charakterze przestępczym.²⁸⁹ Reakcje o charakterze buntowniczym i antyspołecznym u uczniów z dysleksją mają podłoże w ich specyficznej sytuacji społecznej. Uczniowie z dysleksją częściej narażeni są na ryzyko odrzucenia przez zespół rówieśników, zajmują niższe pozycje społeczne w klasie szkolnej, traktowani są przez nich jako gorsi, mniej atrakcyjni partnerzy. Dowodem to to są wyniki *Plebiscytu Życzliwości i Niechęci* przeprowadzonego przez Gindricha, z których wynika, że średnio co trzeci uczeń z dysleksją nie jest akceptowany przez swoich rówieśników. Również dyslektycy wykazują zaburzenia przystosowawcze w sferze interakcji społecznych, przejawiające się w zajmowanej

²⁸⁵ Ibidem, s. 78-79

²⁸⁶ N. Alexander-Passe, *Dyslexia, Success and Post-Traumatic Growth*, "Asia Pacific Journal of Developmental Difference", Singapore 2016, 3(1), s. 94.

https://www.researchgate.net/publication/290820576_Dyslexia_Success_and_Post-Traumatic_Growth

²⁸⁷ P. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne...*, op. cit., s. 70-76

²⁸⁸ I. Smythe (red.), *Dysleksja: Przewodnik dla dorosłych*, Publikacja realizowana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej. Projekt „Włączanie” Leonardo Include Project 2007, s. 62

²⁸⁹ P. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne...*, op. cit., s. 75

pozycji socjometrycznej w klasie szkolnej. Samoocena u uczniów z dysleksją najczęściej jest niska, nieadekwatna i nietrafna. Negatywny obraz siebie – związany z trudnościami w nauce – wywołuje zaburzenia o podłożu psychicznym, m.in.: poczucie lęku i osamotnienia, stany depresyjne, niskie poczucie własnej wartości, zniechęcenie, niezadowolenie, bezradność oraz chęć bycia kimś innym. Badani krytycznie oceniali swoje możliwości intelektualne i kompetencje dydaktyczne, nie wierzyli w możliwość odniesienia sukcesu życiowego i mieli niższe (w porównaniu do rówieśników bez dysleksji) aspiracje.²⁹⁰

Na niską samoocenę mają wpływ nie tylko niepowodzenia edukacyjne i doświadczanie porażki w innych sferach życia oraz negatywne informacje zwrotne otrzymywane od innych: rówieśników, rodziców, nauczycieli. W części przypadków już samo zdiagnozowanie dysleksji może być źródłem utwierdzenia się jednostki w przekonaniu, że *coś z nią jest nie tak*. Dodatkowo udział w zajęciach terapeutycznych organizowanych na terenie szkoły jest pewnego rodzaju piętnem, a czasem może utrudniać pełne uczestnictwo w życiu szkolnym i pozaszkolnym (rozwijającym zainteresowania lub sprzyjającym nawiązywaniu więzi społecznych).²⁹¹ A przecież wysoka samoocena warunkuje poczucie własnej skuteczności, tak istotnej w przypadku ucznia z dysleksją, natomiast niska, sprzyjać będzie jego wycofaniu i bierności. Badania przeprowadzone przez Gindricha wśród gimnazjalistów dowiodły, że im bardziej pozytywny obraz osoby z trudnościami w nauce i syndromem ADHD, tym mniejsze ich poczucie bezradności intelektualnej oraz silniejsze poczucie własnej skuteczności. Wsparcie otrzymywane od rodziców wyraźnie wiąże się z odczuwaniem przez nich wyuczonej bezradności oraz kontrolą wewnętrzną.²⁹²

Z powodu doświadczania trudności w nauce uczniowie nie wywiązują się z obowiązków szkolnych (nie odrabiają zadań domowych, uciekają z lekcji), wagarują, kłamią, poddają się lub buntują (nawet przeciwko najbliższemu otoczeniu), a czasem popadają w uzależnienia. Wśród uczniów ze specyficznymi problemami w nauce na tle dysleksji mogą występować zaburzenia zachowania towarzyszące schorzeniu i mające zasadniczy wpływ na budowanie relacji w środowisku. Najczęściej są to: zaburzenia o charakterze psychologicznym (85%), zachowania buntownicze (83%) zachowania antyspołeczne (80%), zamykanie się w sobie (70%), gwałtowne i destrukcyjne zachowanie (61,67%), niewłaściwe nawyki głosowe (53,33%), kradzież i kłamstwo (51,67%) oraz nadmierna pobudliwość ruchowa (50%), niewłaściwe lub ekscentryczne nawyki (45%), stereotypie ruchowe (38,33%).

²⁹⁰ Ibidem, s. 128-134

²⁹¹ P. Gindrich, *Psychospołeczne korelaty...*, op. cit., s. 96

²⁹² Ibidem, s.280

Znacznie rzadziej mogą wystąpić niewłaściwe formy zachowania się w towarzystwie i zachowania o charakterze autodestrukcyjnym. Zaburzenia te również występują u osób niemających problemów w nauce, jednak od dwóch do nawet pięciu razy rzadziej niż u uczniów z problemami.²⁹³ Chłopcy przejawiają większą skłonność do zachowań buntowniczych oraz gwałtownych i destrukcyjnych.

Wymienione problemy w zachowaniu, ujawniane przez niektóre dzieci z dysleksją, mogą mieć istotny wpływ na ich dalsze życie. Dotyczy to zwłaszcza takich sytuacji, kiedy mimo przejawianych trudności z kontrolowaniem zachowania, kłopotów emocjonalno-motywacyjnych i społecznych, dzieci nie otrzymują odpowiedniego wsparcia ze strony otoczenia. Ich problemy nie ustają z wiekiem lub zakończeniem edukacji, a przy braku specjalistycznej pomocy mogą ulegać eskalacji. Zdarza się, że na skutek notorycznych niepowodzeń przestają postrzegać sytuacje szkolne jako zależne od własnych działań, gdyż – niezależnie od włożonych starań – i tak osiągają gorsze rezultaty niż ich niedyslektyczni rówieśnicy.²⁹⁴ Im słabsze przekonanie jednostki o własnej zdolności do efektywnego i wytrwałego działania, tym mniejsze możliwości dokonywania wyborów i podejmowania decyzji dotyczących własnego życia. Uczniowie z dysleksją często posiadają umiejętności niezbędne do decydowania o sobie, brak im jednak pewności siebie i wiary we własne zdolności i możliwości. Atmosfera wychowawcza w rodzinach dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, może stać się przyczyną ich zaburzeń emocjonalnych. Są one niejednokrotnie karane i surowiej oceniane przez rodziców wykazujących negatywne wzorce komunikacji. Trudności w porozumiewaniu się ulegają często nasileniu z powodu braku dostatecznej wiedzy lub też z powodu niewłaściwego jej wykorzystania, co może skłaniać rodziców do tzw. *maltretowania dziecka terapią*.²⁹⁵

Rodzice zazwyczaj przyjmują skrajnie odmienne postawy: z jednej strony obarczają dziecko dodatkowymi obowiązkami, każą przepisywać całe strony z podręcznika oraz oskarżając o lenistwo i brak zapału, wykonywać zadania ponad siły, z drugiej strony bywają nadopiekuńczy- chronią dziecko przed niepowodzeniami w szkole, odrabiają prace domowe, rysują lub pomagają unikać sytuacji stresowych poprzez np. zgodę na pozostanie w domu z powodu rzekomego złego samopoczucia. Pierwsza postawa skutkuje wpojeniem dziecku przekonania, że jest leniwe i wszyscy, którzy tak mówią, mają rację, druga pozwala na

²⁹³ P. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne...*, op. cit., s. 150

²⁹⁴ E. Łodygowska, V. Shebanova, op. cit., s. 212

²⁹⁵ B. Ledwoch, *Specyfika zaburzeń emocjonalnych u dzieci z dysleksją rozwojową w proces wychowania*. W: B. Jodłowska (red.) *Dziecko w kręgu wychowania*, IMPULS, Kraków 2002, s. 119-124.

wypracowanie technik unikania problemów i bezradności. Trzecią grupę stanowią rodzice, którzy, bagatelizując problem, otrzymaną w poradni opinię traktują jako usprawiedliwienie. Nie szukają pomocy, a tym samym skazują dziecko na poważniejsze trudności w uczeniu się i samorealizacji w zajęciach pozaszkolnych.

Zależnościami pomiędzy środowiskiem rodzinnym a sukcesem szkolnym dziecka zajęła się Józefa Brągiel,²⁹⁶ która zaobserwowała, że czynnikami decydującymi są warunki materialno-bytowe pozwalające rodzinie na zaspokojenie potrzeb jej członków. Zalicza się do nich poziom dochodów i warunki mieszkaniowe. Nie mniej istotne są również warunki kulturalne, określające poziom kultury życia codziennego, a więc wykształcenie rodziców i wzorzec kulturalny obowiązujący w rodzinie. Ponadto o powodzeniu szkolnym decydują warunki psychologiczne, określające więź uczuciową łączącą dziecko z rodzicami i innymi członkami rodziny, atmosferę rodziny oraz stosunek rodziców do dziecka.²⁹⁷ Także inne badania potwierdzają, że trudności w uczeniu się wpływały na każdy aspekt życia badanych, włącznie z życiem rodzinnym czy społecznym.²⁹⁸

Porównywanie się z innymi, a także współzawodnictwo wśród uczniów jest nieuniknione. Również w tym obszarze uczeń powinien liczyć na wsparcie ze strony nauczycieli. Tymczasem działania części nauczycieli ograniczają się do dostrzeżenia niepokojących objawów, wypełnienia skierowania na badanie do odpowiedniej poradni, a następnie najczęściej do obniżenia wymagań, niekoniecznie w stopniu i zakresie zalecanym przez poradnię. Odpowiednie wsparcie może koncentrować się na stosowaniu różnych form indywidualizowania pracy z uczniem tak, aby miał on szansę uniknięcia negatywnych reakcji ze strony grupy rówieśniczej oraz na działaniach, które sprawią, że posiadanie opinii nie będzie równoznaczne z poczuciem bycia gorszym. Ważne jest również wspieranie ucznia przy realizacji jego pasji i rozwijaniu zainteresowań, by przełamać bariery, jakie powstają za sprawą dysleksji. J. Graves w swoich publikacjach udowadnia, że dysleksja może stać się sprzymierzeńcem człowieka niejako uwalniając zdolności niedostępne reszcie populacji. Natomiast lata niepowodzeń i niesłuszne oskarżanie o lenistwo powodują trwałe zmiany w osobowości.

²⁹⁶ J. Brągiel, *Rodzina i osobowościowe uwarunkowania sukcesu szkolnego dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1994, s. 13.

²⁹⁷ A. Tomaszewska, *Trajektorie edukacyjne osób z dysleksją rozwojową*. [niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. Marii Czerepaniak- Walczak], Uniwersytet Szczeciński 2007, s.47

²⁹⁸ M. Łockiewicz i in., *Modele zasobów psychologicznych osób dorosłych z dysleksją i bez tego zaburzenia*, „Psychologia Rozwojowa”, 2013, T. 18, nr 2. s. 67

Wyniki badań nad etiologią dysleksji dowodzą, że zaburzenia emocjonalne ujawniane przez dzieci z dysleksją mają charakter wtórny i powstają jako skutek problemów w opanowaniu podstawowych umiejętności szkolnych.²⁹⁹ Erick Erikson uważa, że doświadczenia dziecka z okresu, w którym nabywa umiejętność czytania i pisanie są niezwykle ważne dla rozwoju *ego* i własnej tożsamości. Poczucie niestosowności i niższości oraz brak wsparcia w połączeniu z poczuciem niemożności opanowania oczekiwanych umiejętności na tym etapie rozwoju może przyczynić się do niechęci utożsamiania się z partnerami.³⁰⁰ Wiąże się to z niebezpieczeństwem powrotu do wcześniejszych etapów rozwoju dziecka, osamotnieniem, zwątpieniem i odczuciem drugorzędności i niedopasowania. Dziecko z dysleksją rozwojową przez lata funkcjonuje w szkole poniżej swoich możliwości intelektualnych. Doświadcza licznych niepowodzeń, odczuwa swoją *inność* względem rówieśników, a pozbawione wsparcia zaczyna budować negatywny obraz siebie i obniżać własną samoocenę. Na budowanie niskiej samooceny wpływa również porównywanie się dziecka z zachowaniem i umiejętnościami rówieśników w klasie przy równoczesnej presji środowiska szkolnego i rodziny na osiągnięcia. Dzieci z dysleksją gorzej oceniają własny potencjał intelektualny i możliwości osiągnięcia sukcesu życiowego. Mają także niższe aspiracje niż ich niedyslektyczni rówieśnicy.³⁰¹ Nawarstwiająca się kłopoty emocjonalne okazują się także przyczyną kolejnych zaburzeń oraz niejednokrotnie mają wpływ na niepowodzenia terapii, co skutkuje pogłębianiem się istniejących deficytów poznawczych. Ponadto rosnący i dorastający człowiek w obliczu nowych wyzwań otoczenia i przemian zachodzących we własnym ciele zaczyna interesować się tym, jak wygląda w oczach innych ludzi, porównuje ich opinię z własną samooceną. Istnieje też teoria, w myśl której biologiczne tło dysleksji (np. dominacja prawej półkuli mózgu) może mieć wpływ na cały wachlarz zachowań: nadpobudliwość, impulsywność, skłonność do negatywnych emocji, a nawet objawów depresyjnych. Spotykane są również poglądy, że dzieci z dysleksją znajdują się w grupie ryzyka zaburzeń psychicznych. Spektrum strategii będących wynikiem reakcji na stres i trudną sytuację związaną z dysleksją najczęściej ujawnia się w postaci dwóch rodzajów postaw: reakcji wycofania lub reakcji kompensacji.³⁰² Marta Korendo w kontekście szkolnych

²⁹⁹ G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji...* op. cit., s. 161, P. Gingrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne...* op. cit., E. Łodygowska, *Dysleksja a problemy emocjonalne dzieci i młodzieży – przegląd badań* [w:] E. Łodygowska, E. Pieńkowska (red.), *Psychologia wieku rozwojowego. Norma - nietypowość - patologia*. Wydawnictwo Volumina.pl, Szczecin 2017. s. 103

³⁰⁰ E. Erikson, *Dzieciństwo i otoczenie*. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997, s. 270-271

³⁰¹ P. Gingrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne ...*, op. cit., s. 61

³⁰² M. E. Thomson, *Developmental Dyslexia*, Whurr Publishers, London- Jersey City 1990, za: G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*, op. cit., s. 163

realiów nazywa je w postawami *klasowego niebytu* i *klasowego błazna*.³⁰³ Pierwsza reakcja wiąże się z brakiem motywacji do działania i podejmowania wyzwań intelektualnych (często błędnie interpretowanych jako lenistwo lub zła wola), załękaniem (mogącym objawiać się nadmierną potliwością i zachowaniami regresyjnymi, tj. moczeniem, ssaniem kciuka itp.), nadmierną zależnością od otoczenia, unikaniem interakcji społecznych. Może także pojawić się depresja, ogólne osłabienie i zaburzenia psychosomatyczne. W drugim przypadku głębokie lęki ujawniane są dopiero w badaniach klinicznych, natomiast dziecko kompensuje swoje problemy poprzez zachowania nie zawsze aprobowane społecznie: dezorganizuje pracę w klasie, przybiera maskę *klasowego błazna*, frustracje tłumi udawaną obojętnością lub reaguje agresją, odrzuceniem autorytetów, wrogością wobec otoczenia, w końcu porzuceniem edukacji. Część badań nad dysleksją prowadzi do wniosków, że dzieci z dysleksją w grupie ryzyka zaburzeń psychicznych.³⁰⁴

Badania W. Morgana przeprowadzone pod koniec XX wieku wśród młodocianych kryminalistów wskazują na związek pomiędzy frustracją wywołaną nieadekwatnymi do wysiłku osiągnięciami w nauce a spadkiem samooceny i skierowaniem w stronę zachowań dewiacyjnych przykuwających uwagę rówieśników. Jest to odpowiedź na niewystarczające lub nieodpowiednie wsparcie w szkole otrzymane przez dyslektyków zarówno tych zdiagnozowanych jak i nierozpoznanych.³⁰⁵ Oczywiście, nie wszystkie nastolatki z dysleksją mają niską samoocenę. Uczniowie z dysleksją, którzy wykazują większą pewność siebie chętniej podejmą wyzwania lub spróbują wykonać nowe zadania niż dzieci o niższej samoocenie. Dzieci o wysokiej samoocenie oczekują sukcesu i przypisują osiągnięcie go swoim umiejętnościom. Właśnie one zazwyczaj odnoszą większy sukces zarówno w środowisku szkolnym na wszystkich szczeblach edukacyjnych, jak i społecznych w porównaniu z uczniami z dysleksją i niską samooceną.³⁰⁶ Ich sukces wynika z większej aktywności w pokonywaniu przeszkód, uporczywości i pewności siebie. Nie bez wpływu pozostaje otoczenie, które powinno udzielać wsparcia w rozwijaniu własnych zainteresowań i odkrywaniu talentów oraz podejmowaniu aktywności społecznych. Neil Alexander-Passe³⁰⁷ w badaniu nastolatków z dysleksją (12 mężczyzn i 7 kobiet) posłużył się standaryzowanymi narzędziami w celu zbadania poczucia własnej wartości, strategii radzenia sobie z problemami

³⁰³ M. Korendo, *Dysleksja- problem wciąż nieznanym*, „Studia Pedagogiczne” Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego, 2009, T. 18, s. 235

³⁰⁴ G. Krasowicz- Kupis, *Psychologia dysleksji*, op. cit., s. 164

³⁰⁵ N. Alexander-Passe, *How Dyslexic Teenagers Cope: An Investigation of Self-esteem, Coping and Depression*. Dyslexia 12 (4), Chichester, England, 2006, s. 257

³⁰⁶ Ibidem

³⁰⁷ Ibidem

i skali depresji. Dane dotyczące samooceny wydawały się sugerować, że dysleksja mężczyzn i kobiet przejawia się w odmienny sposób i grupy te inaczej radzą sobie z dysleksją w szkole. Kobiety w tej próbie ogólnie uzyskiwały niższe wyniki niż ich odpowiedniki męskie we wszystkich typach samooceny, w szczególności ogólnej i szkolnej. Wyraźne były również różnice w strategiach radzenia sobie ze stresem. Dziewczęta częściej niż chłopcy kierowały się emocjami i stosowały strategie unikania, były zagrożone depresją znacznie bardziej niż ich męscy rówieśnicy. Sugerowałoby to, że uczennice z dysleksją powinny być traktowane ze szczególną uwagą przez nauczycieli w celu poprawy ich niskiej samooceny. Tym niemniej, nie oznacza to, że nastoletni chłopcy mogą być pozbawieni wsparcia terapeuty.

Badania Marty Bogdanowicz i Bożeny Wszeborowskiej – Lipińskiej doprowadziły do stwierdzenia, że młodzież dyslektyczna jest bardziej konformistyczna, ale równocześnie realistyczna i praktyczna, uzależnia się od grupy rówieśniczej, jest mniej ambitna i brak jej wytrwałości w dążeniu do celów. Łatwiej się zniechęca i rzadziej niż inni przejmuje inicjatywę. Autorki badań potwierdziły, że uczniowie z dysleksją mają niższą samoocenę i w mniejszym stopniu uzależniają swoje losy od własnej aktywności i cech charakteru.³⁰⁸

Często dziecko ma poczucie porażki względem rodziców, którzy świadomie lub nie, porównują je do zdolnego rodzeństwa, czuje się gorsze, nieakceptowane. Uczeń, podobnie jak otaczający go dorośli, koncentruje się na swoich wadach, zaburzeniach i niedociągnięciach. Jego zdolności, umiejętności, pasje są lekceważone, a nawet zwalczane jako zabierające czas potrzebny na naukę. Zdaniem Bożeny Wszeborowskiej – Lipińskiej dyslektyk może się czuć jak *wielbłąd, o którym mówi się, że to garbaty koń, którego trzeba wyprostować. A jeżeli się na to nie godzi i broni swej tożsamości, swojego tempa rozwoju i stylu uczenia się - wtedy przypisuje mu się "wtórne" trudności wychowawcze lub zaburzenia przystosowania społecznego. Jeśli zaś uwierzy, że jest "garbatym koniem" to płaci za to obniżonym poczuciem własnej wartości, a nierzadko też zaburzeniami o charakterze nerwicowym.*³⁰⁹ Samoakceptacja jest jednym z czynników determinujących społeczne funkcjonowanie jednostki. Odgrywa ona istotną rolę w samorealizacji każdego człowieka.

Dysleksja, nie tylko może być źródłem niepowodzeń edukacyjnych, ale także towarzyskich, społecznych. Frustrację może budzić porównywanie się z rówieśnikami i świadomość niewspółmierności wkładanego w naukę wysiłku z efektami. Ograniczenie możliwości funkcjonowania w grupie na równych prawach, brak poczucia bezpieczeństwa

³⁰⁸ M. Bogdanowicz, B. Wszeborowska- Lipińska, *Rozwój psychomotoryczny, kariera szkolna i osobowość młodzieży dyslektycznej*. „Scholasticus”, 1992, nr 1, Linea, Wrocław- Lublin, s. 35-39

³⁰⁹ B. Wszeborowska- Lipińska, *Trzy modele rozumienia dysleksji*. „Forum Psychologiczne” 1997, nr 2, 1, s. 42

mogą wywoływać lęk lub agresję. Przekonanie o własnej winie lub niesprawiedliwych mechanizmach funkcjonowania rzeczywistości mogą prowadzić do buntu, agresji lub poczucia bezradności. Grupa rówieśnicza jest przecież jednym z najważniejszych, jeśli nie najważniejszym, z punktów odniesienia. Klasa szkolna, obok rodziny, jest istotnym środowiskiem rozwoju człowieka. Od stosunku kolegów i koleżanek w dużej mierze zależy samopoczucie dziecka, ocena własnych możliwości oraz poczucie akceptacji i przydatności społecznej. Na popularność ucznia w zespole klasowym i pozyskanie uznania w oczach rówieśników wpływ mają m.in. odporność psychiczna, poziom agresji oraz samoocena. Wszystkie te wymienione cechy są zaburzone u osób z dysleksją. Przeprowadzone przez Piotra Gindricha badania polskich nastolatków wykazały, że średnio co trzeci uczeń z dysleksją nie jest akceptowany przez swoich rówieśników, a co piąty – jest izolowany. Uczniowie z trudnościami w nauce, niezależnie od podłoża, są mniej lubiani w klasie i zajmują niższe pozycje społeczne w grupie niż ich rówieśnicy bez problemów w nauce. Dziewczynki są bardziej krytyczne w stosunku do swoich rówieśników przejawiających różnorodne problemy niż chłopcy.³¹⁰

Proces zdobywania akceptacji grupy bywa trudny dla dziecka. W przeciwieństwie do rodziny, na uznanie w klasie trzeba sobie *zasłużyć*, dlatego dzieci rezygnują czasem z własnych przekonań na rzecz konformistycznej postawy i praktyk oczekiwanych przez rówieśników. Kary wyznaczone przez grupę cechuje też większa bezwzględność niż sankcje nakładane przez rodziców i nauczycieli. Najbardziej dotkliwą karą jest odrzucenie dziecka przez kolegów, wyizolowanie go z grupy.³¹¹ Proces wykluczania z grupy nie zanika w okresie wczesnego dzieciństwa, lecz wręcz przeciwnie, narasta w okresie dojrzewania, ponieważ młodzi ludzie mają, jak pisze Erikson: *nadzwyczaj wybujałe poczucie klasowe, bywają okrutni przy wyrzucaniu poza nawias tych, którzy są „inni” ze względu na kolor skóry, pochodzenie kulturowe, gusta czy talenty, a często na nadzwyczaj drobne aspekty ubioru czy gestów, które w danym okresie stanowią te właściwe oznaki przynależności bądź wykluczenia z grupy.*³¹² Dlatego wykluczenie jest możliwe także z powodu specyficznych trudności w nauce. Zależy to od wartości, jakie są priorytetowe dla środowiska.

W przypadku reakcji kompensacji uruchamiane są mechanizmy tj.: próba zyskania akceptacji i zwrócenia na siebie uwagi rówieśników poprzez błaznowanie lub dezorganizację sytuacji klasowej, bojkotowanie reguł szkolnych, odrzucanie autorytetów, agresja czy

³¹⁰ P. Gindrich, *Funkcjonowanie psychologiczne...*, op. cit., s. 129-144

³¹¹ A. Tomaszewska, *Trajektorie edukacyjne...*, op. cit., s. 51

³¹² E. Erikson, *Dzieciństwo i otoczenie...* op. cit., s. 273

radykalne zachowania, takie jak wagarowanie, kradzieże, bójki, szukanie uznania w grupach nieformalnych (np. przestępczych).

Nieżyczliwa atmosfera w szkole nie sprzyja pokonywaniu trudności. Norman S. Endler i James D.A. Parker wyróżnili trzy strategie radzenia sobie ze stresem wynikającym z problemów w relacjach rówieśniczych: poprzez koncentrację na zadaniu, na emocjach i na unikaniu.³¹³ Styl skoncentrowany na zadaniu polega na podejmowaniu działania, mającego na celu rozwiązanie problemu lub zmianę istniejącej sytuacji stresowej przez wykorzystywanie procesów poznawczych. Strategia skoncentrowana na emocjach jest charakterystyczna dla osób, które preferują myślenie życzeniowe i fantazjowanie kosztem efektywnego i racjonalnego działania, mającego na celu usunięcie lub zminimalizowanie bodźca stresowego. Koncentrowanie się na unikaniu stresu polega na odrzucaniu od siebie myśli o zasadniczym problemie, niedopuszczaniu do przeżywania go i angażowaniu się w rozwiązanie sytuacji stresowej, *uciekanie* od problemu poprzez czynności zastępcze tj. sprzątanie, spanie, oglądanie telewizji lub poszukiwanie kontaktów towarzyskich. Badania dowodzą, że nie ma jednej strategii radzenia sobie ze stresem przypisanej do konkretnej osoby na całe życie. Mężczyźni w wieku 24 lat rzadziej stosują strategię unikania niż ich kilka lat młodsi koledzy na rzecz wykonywania czynności zastępczych, również kobiety dorastając coraz częściej koncentrują się na zadaniu, nie rezygnując jednocześnie ze swojej emocjonalności.³¹⁴ Strategia oparta na zadaniu jest najdojrzałsza, natomiast unikanie jest typowe dla dzieci i młodzieży, zwłaszcza dyslektycznej. Strategia unikania, niestety, nie przynosi poprawy sytuacji dzieciom z dysleksją i bywa mylnie interpretowana przez nauczycieli jako lenistwo lub lekceważenie obowiązków szkolnych. Uczniowie temperują ołówki zamiast pisać, wychodzą do toalety w trakcie zajęć, by uniknąć czytania na głos, siadają w ostatniej ławce i próbują być *niewidzialni*, zarówno w domu jak i w szkole odkładają w czasie rozpoczętą pracę. Czasem, wręcz przeciwnie, zwracają na siebie uwagę, by *blaznowaniem* odwrócić uwagę od właściwego problemu. Starsi zaczynają wagarować, co przyczynia się do pogłębienia istniejących już problemów. Wśród starszej młodzieży często sposobem ucieczki od problemu bądź ukrycia go jest unikanie trudniejszych słów w pracach pisemnych, ograniczanie ilości wyrazów do niezbędnego minimum. Wolą oskarżenie o niedojrzałość, brak ambicji lub lenistwo niż skompromitowanie się ujawnieniem skali

³¹³ J.D.A. Parker, N.S. Endler, *Coping with coping assessment: A critical review*. Europ. J. Person. 1992, 6, s. 321–344, za: K. Tomczak, *Style radzenia sobie w sytuacji stresowej, przekonanie o własnej skuteczności, nadzieja na sukces u studentów rozpoczynających i kończących studia*. „Psychoterapia” 2009 nr 2 (149), s. 68

³¹⁴ K. Tomczak, *Style radzenia sobie...* op. cit., s. 76

problemu. Dyslektycy rzadziej sięgają po strategię zadaniową, co oznacza, że w mniejszym stopniu koncentrują się na problemie, mają mniejszą skłonność do rozwiązywania zadań poprzez przekształcenia poznawcze lub zmianę sytuacji.³¹⁵ Zdecydowanie częściej młodzież, zwłaszcza żeńska, próbuje sobie radzić ze stresem za pomocą emocji. Jednak badania nad wpływem problemów dyslektyczne na tzw. szkolną koncepcję siebie ucznia i jego funkcjonowanie w różnych sferach życia przeprowadzone przez Ewę Ziarek dowodzą, że wśród młodzieży męskiej technikum, osoby ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu podejmują stawiane im zadania, również nowe i trudne.³¹⁶ Mimo że w czasie ich realizacji doświadczają napięcia, lęków i obaw, poczucia niepewności czy zagrożenia, a także reakcji ze strony wegetatywnego układu nerwowego, radzą sobie z tymi doznaniem w sposób konstruktywny. W strukturze niepokoju dyslektyków dominuje podwyższone napięcie potrzeb i popędów manifestujące się w trudnościach przystosowywania się i tendencjach do destrukcyjnego przeżywania doznawanych niepowodzeń. Przejawiać się to może w podnieceniu, nieuzasadnionym niepokoju, niecierpliwości czy drażliwości. Podwyższone jest także poczucie zagrożenia, rzutujące na tendencję do wycofywania się z kontaktów interpersonalnych i stwarzania pozorów samowystarczalności. Przejawiać się to może m.in. w tendencji do podejrzliwości i nieufności wobec innych, sztywności w relacjach i skłonności do zazdrości. Może też utrudniać realizację zadań wymagających współpracy z innymi ludźmi.³¹⁷ Częściej niż osoby niedyslektyczne przejawiają skłonność do przejmowania się negatywnymi opiniami innych, odrzucenia autorytetu rodziców i nieumiejętnego radzenia sobie z odmową. U uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu występuje znacząco większe napięcie wewnętrzne i wiążące się z nim trudności przystosowywania się, niż u ich rówieśników, niemających problemów z poprawnym czytaniem i pisaniem. Aż 90% ma poczucie winy z powodu niewłaściwego wyboru szkoły, błędów popełnionych w przeszłości, braku umiejętności radzenia sobie z aktualnymi problemami.³¹⁸ Za ledwie połowa badanych przez Ziarek uczniów technikum z dysleksją stwierdziło, że w sytuacjach trudnych próbuje podejmować działania mające doprowadzić do rozwiązania problemu. Pozostali biernie oczekują na samoistną poprawę sytuacji, denerwują się lub, co zdarza się niezmiernie rzadko (13%), proszą o pomoc kogoś z zewnątrz. W porównaniu z grupą rówieśników bez problemów w nauce przyjmują postawy skrajne: znacznie częściej decydowali się na strategię

³¹⁵ G. Krasowicz- Kupis, *Psychologia dysleksji...*, op. cit., s. 164-165

³¹⁶ E. Ziarek, *Percepcja stresogennych czynników środowiska szkolnego przez uczniów dyslektycznych*, [w:] Z.B. Gaś (red.), *Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów*, IBE, Warszawa 1999.

³¹⁷ Ibidem, s. 165

³¹⁸ Ibidem, s. 168

działania albo unikania. Istotnym obszarem dla uczniów z dysleksją okazał się kontakt z ojcem, który ich zdaniem pozbawiony jest serdeczności, zrozumienia i zainteresowania szkolnymi perypetiami syna. Prezentowane przez Ziarek wyniki dowodzą, że uczniów ze zdiagnozowaną dysleksją charakteryzuje podwyższony poziom lęku, czego nie potwierdziły opublikowane 6 lat później badania Grażyny Krasowicz- Kupis, która stwierdziła, że uczniowie z dysleksją nie różnią się pod względem poziomu lęku szkolnego od swoich rówieśników.³¹⁹

Istotne w terapii jest wsparcie młodzieży w budowaniu realistycznego obrazu siebie, opartego na wcześniejszych sukcesach i porażkach, by potrafiła dobrać korzystny dla siebie styl radzenia sobie ze stresem i osiągnęła sukces na miarę swoich możliwości. Równie ważne jest uświadomienie sobie, że kłopoty w pisaniu i czytaniu są osobistym problemem, z którym mimo wszystko można się zmierzyć. Nieoceniona także jest rola nauczycieli w budowaniu pozytywnego nastawienia uczniów do pracy i wysiłku, mobilizowaniu ich do pokonywania przeszkód i doświadczania nawet minimalnych sukcesów. Jeszcze w większym stopniu wsparcie jest ważne w przypadku uczniów przeciętnych lub mniej zdolnych. Ich problemy w nauce na tle dysleksji będą bardziej widoczne i w większym stopniu przeradzać się w kłopoty wychowawcze.

Badania Bożeny Wszeborowskiej – Lipińskiej omówione w rozprawie doktorskiej pt. *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu a funkcje poznawcze, osobowość i edukacja młodzieży* dowodzą, że młodzież dyslektyczna, której udało się osiągnąć sukcesy w nauce charakteryzuje się specyficzną konfiguracją cech osobowości. Wyróżniają się oni większą potrzebą osiągnięć, dominacji, autonomii, większą niekonwencjonalnością i pewnością siebie, a także większą odpornością psychiczną i dojrzałością emocjonalną, aktywnością i optymizmem, lepszą umiejętnością znoszenia porażek oraz wyższym poziomem umiejętności społecznych.³²⁰ Z kolei badania nad dorosłymi pracownikami z dysleksją pokazują, że pomimo niejednokrotnie większej liczby trudności stojących na drodze kariery, osoby z dysleksją sprawniej je pokonują niż ich niedyslektyczni koledzy. Dzieje się tak za sprawą wyróżniającej ich chęci sprostania oczekiwaniom i zdobycia uznania w pracy, dążeniu do osiągnięć i entuzjazmowi. Jeżeli osoby z dysleksją w dzieciństwie przyzwyczyły się do systematycznej, niekiedy ciężkiej pracy i dzięki temu nauczyły się *jak się uczyć*, opanowały strategie efektywnego działania, będą z tych zdobyczy korzystać w wieku dorosłym. Cechy te

³¹⁹ G. Krasowicz- Kupis, *Psychologia dysleksji...*, op. cit., s. 165

³²⁰ A. Tomaszewska, *Trajektorie edukacyjne...*, op. cit., s. 140

czynią pracownika z dysleksją szczególnie cennym *nabytkiem* dla pracodawcy.³²¹ Dlatego w procesie wspierania uczniów z dysleksją należy działać sposobem zrównoważony, tzn. oprócz rozwijania uzdolnień i podkreślania mocnych stron dziecka, należy równocześnie dbać o rozwijanie tych umiejętności, w zakresie których występują trudności w uczeniu się. Dopuszczenie do sytuacji, że uczeń godzi się ze swoją słabością i przyjmuje nastawienie na *trwałość*,³²² bez rozwijania swoich mocnych stron i walki ze słabościami, jest porażką każdej ze stron- nauczyciela, rodzica, dziecka. Efektem braku wsparcia ze strony szkoły oraz najbliższego środowiska może być porzucenie myśli o realizacji swoich planów zawodowych, co pokazują wyniki badań przeprowadzonych w Słowenii³²³ prezentujące, że osoby z dysleksją najczęściej pracują jako kierownicy, rzemieślnicy, pracownicy handlu, operatorzy maszyn i urzędzeń, ponieważ te zawody nie wymagają od nich posługiwania się czytaniem i pisanem.

3.4. WIEDZA NAUCZYCIELI NA TEMAT DYSLEKSJI

Na społeczne funkcjonowanie ludzi dotkniętych dysleksją duży wpływ ma poziom świadomości otoczenia na temat schorzenia. Pytanie, jaki jest poziom wiedzy na temat dysleksji rozwojowej na przełomie lat 1995/96, Marta Bogdanowicz zadała przedstawicielom różnych grup zawodowych, m.in. nauczycielom, lekarzom, studentom oraz rodzicom uczniów z dysleksją rozwojową.³²⁴ Badaczkę interesowało również, w jaki sposób poszczególne grupy respondentów pozyskują wiedzę na temat dysleksji oraz czy mają chęć ją poszerzać. Okazało się, że 87% uczestników deklarowało, że znają termin *dysleksja*, a 65% stwierdziło, że mogłoby go objaśnić. Dwie trzecie grupy rozpoznawało trzy terminy: dysleksja, dysortografia i dysortografia. Jednakże rzeczywista znajomość terminologii nie osiągnęła poziomu *dobrego rozumienia* (częściowa definicja, brak informacji o powodach i mechanizmach).

³²¹ M. Bogdanowicz, M. Łockiewicz, K. Bogdanowicz, *Umiejętności życiowe*, op. cit., s. 62

³²² C. Dwerk, *Nowa psychologia sukcesu*, Muza SA, Warszawa 2014

³²³ L. Magajna, M. Kavkler, M. Ortar-Krizaj, *Adults with self-reported learning disabilities in Slovenia: Findings from the International Adult Literacy Survey on the incidence and correlates of learning disabilities in Slovenia*. "Dyslexia" 2003, 9, Chichester, England, s. 229- 251

oraz L. Magajna, *Children with Learning Difficulties and Disabilities: The Role of Strengths and Protective Factors*, Conference of ISG on Special Educational Needs, 2005, Radovljica, Slovenia, za: M. Bogdanowicz, M. Łockiewicz, K. Bogdanowicz, *Umiejętności życiowe...*, op. cit., s. 65

³²⁴ M. Bogdanowicz, *Dyslexia in Higher Education: Learning along the Continuum*, A collection of papers from the 2nd International Conference on Dyslexia in Higher Education, J. Waterfield (red.), Dartington Hall, University of Plymouth 1996, cyt. za: A. Tomaszewska, *Prawo do nauki dziecka z dysleksją rozwojową w świadomości nauczycieli*, Impuls, Kraków 2001, s. 43-49

Wiedza nauczycieli, mimo deklarowanej przez nich znajomości terminologii i innych zagadnień dotyczących specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, nie osiągnęła poziomu oceny *dobrej*. Tylko 16% z nich wiedziało, jakie publikacje są poświęcone tematowi dysleksji rozwojowej i gdzie je znaleźć. Lepszy wynik uzyskali rodzice dzieci z dysleksją. Nawet wiedza specjalistów- doradców nauczycieli i rodziców dzieci z dysleksją- nie znalazła się na poziomie określanym jako bardzo dobry. Niski poziom rozumienia potrzeb dzieci z dysleksją i ich rodzin prezentowali nauczyciele języków obcych - ich wiedza była bliska poziomowi *słabego rozumienia*. Taki rezultat jest niekorzystny dla dzieci z dysleksją, które mają trudności w czytaniu i pisaniu nie tylko w języku rodzimym, ale również w językach obcych. Niepokojący był również niski poziom wiedzy na ten temat pediatrów- nie odbiegał od poziomu wiedzy uczniów ze szkoły średniej. To właśnie ta grupa lekarzy ma szansę najwcześniej zaobserwować objawy ryzyka dysleksji u dzieci.

Badania Marty Bogdanowicz wykazały, że 87% badanych zna termin *dysleksja*, a 75% wierzy, że potrafi go zdefiniować. Jednak przeciętna definicja nie wykracza poza stwierdzenie, że dysleksja dotyczy trudności w czytaniu i pisaniu. Niewielu potrafi przedstawić istotę i źródło problemu. Przyczyną takiego stanu jest brak właściwej edukacji psychologów, pediatrów i nauczycieli. Wielu z nich dowiaduje się o dysfunkcjach dopiero na praktykach pedagogicznych, a niektórzy dopiero wtedy, gdy poznają ucznia z dysleksją.

W 2004 r. Bogdanowicz powtórzyła swoje badania, tym razem dobierając nieco inną grupę.³²⁵ Wyniki potwierdziły niedostateczną znajomość symptomów dysleksji w polskim społeczeństwie. W sposób zadawalający objawy tego zaburzenia potrafiło wymienić tylko 22% ankietowanych. Zmieniły się jednak proporcje, tym razem nauczyciele wykazali się większą wiedzą na temat dysleksji niż rodzice dzieci nią dotkniętych.

Badaniami zainicjowanymi przez Martę Bogdanowicz w 1995/96 oraz 2004 roku zostało objętych 1200 osób w wybranych polskich miastach: nauczycieli, pracowników poradni i szkół, lekarzy pediatrów, studentów studiów podyplomowych w zakresie terapii pedagogicznej, rodziców dzieci z dysleksją oraz uczniów drugich klas gimnazjum. Najlepiej w rankingach wypadli nauczyciele (a wśród nich szczególnie słuchacze studiów podyplomowych powiązanych tematycznie z dysleksją i terapią pedagogiczną), najslabiej zaś lekarze i uczniowie gimnazjum. Znaczącą rolę w podnoszeniu świadomości w tej dziedzinie odegrały media. Zestawienie wiedzy o dysleksji w różnych grupach zawodowych dowiodło, że:

³²⁵ Bogdanowicz M., *Świadomość dysleksji w Polsce – badania porównawcze*. [w:] M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja: problem ...* op. cit., s. 20

- pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych i nauczyciele na studiach podyplomowych z zakresu terapii pedagogicznej mają większą wiedzę niż nauczyciele szkolni;
- nauczyciele szkolni prezentują wyższy poziom wiedzy niż przedstawiciele pozostałych zawodów;
- nauczyciele języka polskiego wykazują się wiedzą o dysleksji większą niż nauczyciele pozostałych przedmiotów, inni pracownicy szkoły (biblioteki, świetlice) czy lekarze pediatrzy;
- osoby ankietowane, które w okresie studiów miały możliwość zdobycia wiedzy dotyczącej dysleksji, charakteryzują się wyższym poziomem znajomości tego tematu niż respondenci, którzy nie mieli takiej możliwości.

Ostatecznie poziom rzeczywistej wiedzy o dysleksji rozwojowej w społeczeństwie polskim Marta Bogdanowicz oceniła na poziomie dostatecznym. Nauczyciele wciąż nie mieli wystarczających wiadomości zarówno o symptomach dysleksji, jak i o jej etiologii. Kłopot sprawiało im poprawne wyjaśnienie podstawowych pojęć, jak dysleksja, dysortografia czy dysgrafia. Autorka badań postulowała wówczas, aby temat specjalnych potrzeb edukacyjnych włączyć do programów nauczania na kierunkach pedagogicznych szkół wyższych. 14 lat później Szymon Piotr Jakóbiak wykorzystując kwestionariusz, przy pomocy którego Bogdanowicz przeprowadziła swoje badania, sprawdził, w jakim kierunku ewoluuje stan wiedzy nauczycieli na temat dysleksji.³²⁶ Udział w jego badaniach wzięło 120 nauczycieli polonistów z ośmiu województw. Analiza zebranych informacji ujawniła, że wiedza nauczycieli języka polskiego na temat dysleksji jest większa - w roku 2017/2018 uzyskali ocenę dobrą. Największą wiedzą charakteryzowali się nauczyciele w szkołach specjalnych, a następnie nauczyciele szkół podstawowych, liceów oraz pozostałych typów szkół. Poziom wiedzy na temat schorzenia maleje wraz ze wzrostem stażu pracy- najwyższe noty uzyskały osoby z niskim stażem pracy- do 5 lat, najniższe wyniki osiągnęli nauczyciele języka polskiego, którzy przepracowali w szkole więcej niż piętnaście lat. Mimo że poziom wiedzy nauczycieli wzrósł do zadowalającego poziomu, to jednak widać, że nauczyciele nie orientują się w przepisach prawa oświatowego, nie potrafią udzielić wyczerpujących odpowiedzi na temat praw uczniów z dysleksją, nie do końca wiedzą też, na jakiego typu wsparcie mogą liczyć ze strony poradni psychologiczno-pedagogicznych.

³²⁶ S. P. Jakóbiak, *Uczeń z dysortografią ...* op. cit., s. 37- 47

W celu zestawienia rozwoju świadomości nauczycieli na temat dysleksji, powołam się również na badania Renaty Makarewicz³²⁷ sprzed 20 lat, które z kolei skupiły się na osobistych nastawieniach nauczycieli do zjawiska dysleksji. Ankietę przygotowaną przez badaczkę wypełniło 767 nauczycieli pracujących we wszystkich szkołach podstawowych w Olsztynie. Strukturę grupy w 25,9% stanowili nauczyciele nauczania początkowego, w 13,2% poloniści. Wyniki pokazały, że 85% nauczycieli zetknęło się w swojej pracy zawodowej z uczniami dyslektycznymi, a 11% respondentów twierdziło, że nigdy nie miało kontaktu z takimi uczniami. Wielu nauczycieli postrzegało dysleksję wśród uczniów jako przejaw mody, co skutkowało rezygnacją ze stosowania innych metod pracy z uczniem dyslektycznym. 90% respondentów twierdziło, że wiedzą, na czym polega dysleksja. W opinii blisko 30% nauczycieli dysleksja była chorobą, a 53% uważało wprost przeciwnie. Spośród ankietowanych 52% stosowało zindywidualizowane metody pracy z dyslektykami, jednak aż 41% nie indywidualizowało pracy z uczniem dyslektycznym. Blisko 60% ankietowanych miało świadomość, że dysleksja nie ogranicza się jedynie do popełniania błędów ortograficznych. Termin dysleksja poprawnie rozumieli najczęściej nauczyciele nauczania początkowego oraz poloniści. 197 osób było przekonanych o braku możliwości leczenia dysleksji. 67% nauczycieli widziało potrzebę specjalnego traktowania uczniów z trudnościami w pisaniu i czytaniu. Połowa badanych twierdziła, że powinno się stworzyć specjalne szkoły albo klasy tylko dla dzieci z dysleksją. 80% ankietowanych widziało potrzebę popularyzowania wiedzy na temat dysleksji. Mimo opinii o braku podręczników poświęconych dysleksji 42% badanych twierdziło, że znają metody pracy z dyslektykami. Ponad połowa respondentów nie oceniłaby pozytywnie ucznia popełniającego błędy ortograficzne.

Podobne analizy przeprowadziła Alina Tomaszewska w roku szkolnym 1998/99. Pytając nauczycieli szkół podstawowych o znajomość praw dziecka, poruszyła również kwestię dysleksji rozwojowej.³²⁸ Zaledwie połowa ankietowanych potrafiła poprawnie zdefiniować zjawisko specyficznych trudności w uczeniu się. Niskim poziomem wiedzy na ten temat charakteryzowali się przede wszystkim nauczyciele o najniższym stażu pracy, co mogłoby świadczyć o niepełnym przygotowaniu pedagogicznym przyszłych pedagogów w szkołach wyższych. Połowa pytaných nauczycieli również nie chciała dopuścić możliwości ustnego sprawdzania wiedzy uczniów i zwolnienia ucznia z głośnego czytania w czasie lekcji. Co czwarty nauczyciel nie pozwoliłby uczniowi zająć miejsca blisko biurka nauczyciela tylko

³²⁷ R. Makarewicz, Nauczyciele wobec dysleksji, „Problemy Opiekuńczo- Wychowawcze”, 1999, nr 2, s. 21-22

³²⁸ A. Tomaszewska, *Prawo do nauki ... op. cit.*, s. 65-67

z powodu dysleksji, nie uznaliby za stosowne wydłużyć czasu pisania sprawdzianu oraz nie obniżyłby kryterium oceniania czytania i pisania. W grupie nauczycieli prezentujących powyższe poglądy raczej nie znajdowali się poloniści. 41,5% nauczycieli wiedziało, jakie prawa przysługują uczniom z dysleksją rozwojową, ale z drugiej strony prawie połowa błędnie zinterpretowała pojęcie *specyficzne trudności w uczeniu się* i nie potrafiła rozpoznać symptomów. Tomaszewska zaobserwowała rozbieżność pomiędzy znajomością praw ucznia z dysleksją a praktycznym działaniem: uczniowie rzadziej korzystają ze swoich praw niż deklarują to nauczyciele. Wszyscy ankietowani pedagodzy deklarowali, że poszerzają wiedzę o dysleksji i upowszechniają nowe metody, jednak z drugiej strony wielu z nich powołało się na źródła, które nie istnieją lub nie potrafiło wskazać jakiegokolwiek publikacji podejmującej omawiany problem.

Wyniki badań,³²⁹ które przeprowadzone zostały w ramach akcji *Szkoła przyjazna uczniom z dysleksją rozwojową* w latach 2001-2002, w szkołach szczecińskich, umożliwiają przyjrzenie się poziomowi świadomości w zakresie dysleksji wśród dyrektorów szkół oraz nauczycieli, a także znajomość przez dyrektorów szkół, aktów prawnych. Wypowiedzi dyrektorów zawarte w ankietach dowiodły, że tylko 20% z nich posiada pełną znajomość omawianych dokumentów. Około 30% nauczycieli pomoc uczniom z dysleksją rozumiało jako wsparcie udzielane w czasie lekcji, tak samo liczna grupa deklarowała gotowość niesienia takiej pomocy, natomiast pozostali prezentowali wobec zjawiska dysleksji nastawienie obojętne bądź negatywne. Ponadto 20% nauczycieli kierowało uczniów na zajęcia wyrównawcze bądź korekcyjno-kompensacyjne. Najczęściej (60% nauczycieli) stosowaną metodą dostosowania wymagań edukacyjnych było nieuwzględnianie poprawności ortograficznej w ocenie prac pisemnych, bądź obniżanie wymagań w odniesieniu do tej poprawności.

Mało optymistyczne okazały się również wyniki badań Marzeny Kowaluk przeprowadzonych na grupie 153 nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów z terenu Lublina i okolic. Badania potwierdziły, że znaczna liczba nauczycieli nie posiada wiedzy dotyczącej nieprawidłowości i zaburzeń w rozwoju ucznia. Wielu respondentów nie rozumiało istoty terminów związanych z przyczynami i objawami specyficznych trudności w

³²⁹ B. Mańczak, A. Tomaszewska, *Raport o stanie opieki psychologiczno-pedagogicznej nad uczniami z dysleksją rozwojową w szkołach szczecińskich na podstawie danych z opracowania ankiet zebranych w ramach akcji: „Szkoła przyjazna uczniom z dysleksją 2001/2002”* [w]: A. Tomaszewska, *Prawo do nauki...*, op. cit.

naucze szkolnej, a 39,9% nie potrafiło wymienić żadnej techniki czy metody pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.³³⁰

Inne badania sondażowe, przeprowadzone 14 lat temu przez Małgorzatę Półtorak³³¹ wśród 150 studentów V roku pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, edukacji wczesnoszkolnej i polonistyki Uniwersytetu Rzeszowskiego pokazały, że wiedza respondentów o dysleksji jest niezadowolająca.

W kwietniu 2016 roku 25-osobową grupę słuchaczy I roku podyplomowych studiów logopedycznych UMCS w Lublinie przebadano pod kątem wiedzy na temat dysleksji rozwojowej, świadomości problemów dotyczących uczniów i osób dorosłych z dysleksją rozwojową oraz potrzeb dzieci z ryzykiem dysleksji. Wśród badanych w przedziale wieku od 23 do 45 lat dominowali pedagodzy aktywni zawodowo. Wiedza na temat dysleksji w badanej grupie nie okazała się satysfakcjonująca. Wszyscy mieli świadomość istnienia schorzenia i braku związku wystąpienia dysleksji z poziomem inteligencji, jednak stosunkowo wiele osób nie wiedziało, jakie udogodnienia dla uczniów z opinią o dysleksji są prawnie usankcjonowane. Ponad połowa badanych oświadczyła, że nie ma w swoim otoczeniu osób z dysleksją, co w skali problemu w kraju, jest mało prawdopodobne.³³² Powyższe wyniki, przeprowadzone stosunkowo niedawno, potwierdzają również moją opinię o konieczności włączenia w tok studiów pedagogicznych problematyki specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, z uwzględnieniem zagadnień praktycznych, zwłaszcza form pomocy i wsparcia dla osób z dysleksją rozwojową oraz działań profilaktycznych w przypadku ryzyka dysleksji. Im większa świadomość nauczycieli o dysleksji i formach radzenia sobie z nią, tym skuteczniejsza pomoc udzielana uczniom.

Jedną z najnowszych prób zbadania stanu wiedzy nauczycieli została przeprowadzona przez Beatę Ożgę w marcu 2018 roku w grupach na portalu społecznościowym Facebook: *Poloniści z pasją, Nauczyciele języka polskiego, Początkujący nauczyciele języka polskiego*. W badaniu wzięło udział 87 polonistów uczących w klasach IV-VI szkół podstawowych. Celem badań było ustalenie czy poloniści zauważają problem dysleksji, jaki mają do niej stosunek i jaką dysponują wiedzą na jej temat. Zwrócono też uwagę na czynniki wpływające

³³⁰ M. Kowaluk, *Stan wiedzy nauczycieli na temat osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003, s. 383–386

³³¹ M. Półtorak, *Wiedza przyszłych pedagogów i nauczycieli o problematyce dysleksji rozwojowej*, [w:] G. Krasowicz-Kupis, *Dysleksja. Problem znany...* op. cit., s. 147–163

³³² A. Domagała, U. Mirecka, E. Muzyka-Furtak, *Dysleksja rozwojowa – wiedza i doświadczenia własne przyszłych logopedów*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Sectio N, Educatio Nova”, 2016, T. I, s. 192

na stan wiedzy nauczycieli (wiek, płeć, uczelnia, ukończone kursy, wielkość miejscowości). Ponadto zbadano, w jaki sposób nauczyciele pracują na lekcjach języka polskiego z dziećmi ze zdiagnozowaną dysleksją i z jakich metod korzystają.

Wyniki badań dowiodły, że nauczyciele poloniści uważają dysleksję za realny problem (98% ankietowanych), a co za tym idzie, dysponują coraz większą wiedzą na ten temat. Wzrasta też ich świadomość i umiejętność wykorzystywania różnorodnych metod i narzędzi w pracy z dziećmi z dysleksją. Dwie nauczycielki (dyplomowana i stażystka) zaznaczyły jednak, że dysleksja jest oznaką lenistwa, a uczniowie posiadający opinie zasłaniają się nią i wykorzystują. Tylko 15% badanych (głównie w wieku do 30 lat) stwierdziło, że w toku ich studiów był przedmiot przygotowujący do diagnozy i pracy z dzieckiem z dysleksją. Nauczyciele wiedzę o dysleksji czerpali głównie z literatury, publikacji oraz szkoleń i studiów podyplomowych. Na ogół wiedzieli czym jest dysleksja, ale w próbach zdefiniowania skupiali się głównie na opisanu objawów, kojarzonych z dysleksją, nie zawsze trafnych (*trudności w przyswajaniu materiału*) lub opierających się na obiegowych opiniach (*lenistwo*). Większość badanych nauczycieli miała świadomość, że uczeń z dysleksją potrzebuje dodatkowego wsparcia, motywacji i zrozumienia. W opisanych wynikach badań można dostrzec niepokojący paradoks: wielu nauczycieli zna metody pracy na lekcji języka polskiego z uczniami, którzy mają trudności w czytaniu i pisaniu, a zaledwie kilku realnie stosuje te metody. Mimo deklarowanej wiedzy na temat dysleksji oraz dostępności szkoleń, kursów, publikacji, niektórzy wciąż powielają stereotypy jej dotyczące.³³³ Na świadomość dysleksji nie ma wpływu wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła, staż pracy nauczyciela i stopień awansu, wiele zależy od indywidualnej postawy pedagoga.

Pomimo że w porównaniu do lat 90. XX wieku, współcześnie nastąpił postęp w rozumieniu zjawiska dysleksji i jej przyczyn, pozostaje nadal wiele niewyjaśnionych kwestii, zwłaszcza dotyczących genezy problemu. Dysleksja wciąż wywołuje wiele emocji. Braki w wiedzy nauczycieli uniemożliwiają rozpoznanie problemu dysleksji wśród uczniów, a w konsekwencji opóźniają diagnozę. Niedostateczna znajomość metod wspierania i nauczania uczniów z dysleksją powoduje, że nauczyciele nie są w stanie kierować się zaleceniami dotyczącymi dostosowania wymagań do możliwości tych uczniów. Tym samym – zupełnie nieświadomie – przyczyniają się do utrzymywania, a nawet pogłębiania u nich niepowodzeń szkolnych. Nie brakuje też specjalistów i praktyków, którzy poddają

³³³ B. Ożga, *Stan wiedzy nauczycieli polonistów na temat problemów językowych związanych z dysleksją u uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej*. „Głos – Język – Komunikacja. Młodzi mają głos”, 2019, Tom 6, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 233-245

w wątpliwość istnienie dysleksji i tym samym przeciwstawiają się *etykietowaniu* dzieci z jej powodu.³³⁴ Poziom zorientowania nauczycieli w temacie może być również jednym z wielu czynników wpływającym na skalę nadmiernego występowania opinii lub wręcz ich braku- w zależności od województw. Między poszczególnymi województwami i ich powiatami występują duże dysproporcje w liczbie dzieci ze zdiagnozowaną dysleksją. W jednych co trzeci uczeń posiada opinię stwierdzającą to zaburzenie, w innych – uczniów z dysleksją prawie nie ma.³³⁵ Dysproporcje występują także pomiędzy dużymi i małymi miejscowościami- im większe miasto, tym więcej uczniów z opinią o dysleksji.³³⁶

W świetle dotychczasowych rozważań nad zagadnieniem świadomości i postawy nauczycieli wobec zjawiska dysleksji widoczna jest konieczność odpowiedniego przygotowanie pedagogicznego nauczycieli, którzy wyposażeni w aktualną wiedzę i praktyczne umiejętności trafnie rozpoznają problemy i inne czynniki hamujące sprawne funkcjonowanie ucznia w różnych środowiskach. Potrzebne jest również kształcenie twórczej postawy w pierwszej kolejności wśród pedagogów, nie tylko uczniów. Tylko innowacyjna, gotowa na zmiany i rozwój kadra pedagogiczna jest w stanie wykształcić przyszłych innowatorów, ludzi niezależnych i elastycznych.

*
* *
*

Dysleksja, zarówno w szeroko pojętym znaczeniu specyficznych trudności w uczeniu się oraz w węższym, opisująca trudności w czytaniu i pisaniu, wpływa na osiągnięcia edukacyjne dzieci i młodzieży oraz na ich życiowe wybory i konstruowanie kariery zawodowej. Najczęściej to schorzenie jest odpowiedzialne za problemy dzieci i dorosłych w uczeniu się i dotyczy od 9 do 12% Europejczyków. Dysleksja jest zjawiskiem nieuleczalnym, może występować w różnym nasileniu, a często towarzyszą jej inne zaburzenia i deficyty (zaburzenia lękowe, dyskalkulia, zaburzenia koncentracji). Różnorodność definicji dysleksji, jej rodzajów i koncepcji pochodzenia udowadnia, że zaburzenie to nie zostało jeszcze do końca zbadane i poznane, dlatego wciąż wzbudza wiele kontrowersji w opinii społecznej. Dysleksja czterokrotnie częściej diagnozowana u chłopców zmusza ich do podejmowania

³³⁴ M. Kowaluk-Romanek, *Dysleksja. Czy taki diabeł straszny, jak go malują?* „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2016. T. XXXV, z. 3, Lublin, s. 305

³³⁵ Ibidem, s. 306

³³⁶ B. Ożga, op. cit., s. 244

wysiłku większego niż ich niedyslektycznych rówieśników. Pomimo że pierwsze przypadki dysleksji w Europie zostały zdiagnozowane pod koniec XIX wieku, w Polsce w okresie międzywojennym, dopiero w drugiej połowie lat 70. XX wieku podjęto wysiłek, by prawnie usankcjonować wspomaganie rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Do początku XXI wieku powstało wiele rozporządzeń regulujących zakres i formy udzielanego uczniom z trudnościami w nauce, jednak osoby z dysleksją nadal muszą mierzyć się z przeciwnościami, których próby pokonania bez odpowiedniego działania ze strony terapeutów, nauczycieli i rodziców, nie przynoszą oczekiwanych rezultatów i prowadzą do utraty warty we własne możliwości oraz pogodzenia się z problemem. Niski poziom rozumienia specyfiki dysleksji wśród pedagogów nie sprzyja zmianom, które powinny skutkować wprowadzeniem atrakcyjnych i przede wszystkim efektywnych form pracy z uczniem dyslektycznym. Najczęściej praca rodziców sprowadza się do umówienia wizyty w poradni pedagogiczno- psychologiznej i dostarczeniu opinii do szkoły. Z kolei nauczyciele zapoznają się z wytycznymi zawartymi w opiniach, a następnie obniżają wymagania zgodnie z zaleceniami. Nie mają odpowiednich narzędzi, by wesprzeć uczniów, ani też wiedzy czy określone problemy ucznia wynikają ze schorzenia, czy zaniedbania. Zainteresowanie uzyskaniem opinii z poradni pedagogiczno- psychologiznej wzrasta przed egzaminami zewnętrznymi. Zarówno uczniom, ich rodzicom, jak i nauczycielom zależy na uzyskaniu jak najwyższego wyniku: dzieci uzyskują wyższą punktację, natomiast szkoła atrakcyjniejszą lokatę w rankingu szkół.

Najnowsze aktualizacje rozporządzeń MEN dotyczących dysleksji orzekają, że opinia z poradni psychologizno- pedagogicznych wydana w szkole podstawowej (nie wcześniej niż w czwartej klasie i nie później niż do szóstej) jest ważna do końca edukacji. Pomocy psychologizno- pedagogicznej nie udziela tylko specjalistyczna poradnia, lecz przede wszystkim szkoła poprzez odpowiednie zajęcia, konsultacje, o które może wnioskować rodzic lub pełnoletni uczeń, jak również z nich zrezygnować. Uczniowie legitymujący się opinią o dysleksji mogą liczyć m.in. na wydłużony czas pisania egzaminu, kryteria oceny pracy pisemnej nie uwzględniające błędów w zapisie, pisanie na komputerze (dotyczy dysgrafii), natomiast w przypadku głębokiej dysleksji rozwojowej odpowiedzi mogą być przenoszone przez członka komisji nadzorującej. Obecny kształt form i sposobów udzielanej pomocy uczniom ze specyficznymi trudnościami w nauce nadal wymaga zmian, liczba uczniów wymagających specjalistycznej pomocy w pokonywaniu trudności w nauce rośnie (obecnie odsetek uczniów z dysleksją wynosi ok. 15% w Polsce), w przeciwieństwie do liczby pedagogów przygotowanych do pracy z nimi. Tymczasem postawienie trafnej diagnozy to

dopiero początek długotrwałej terapii obejmującej nie tylko poprawę jakości pisania i czytania, ale przede wszystkim wsparcie psychologiczno- pedagogiczne.

Dużo wątpliwości rodzi kwestia rzetelności wystawionej diagnozy. Nie ma instytucji, która kontrolowałaby jakość wydawanych opinii, które są czasem wydawane pod wpływem presji ze strony rodzica, rażą schematycznym formułowaniem problemu ucznia, pomyłkami w imionach badanych dzieci. Dużym problemem, moim zdaniem, jest brak obowiązku przebadania każdego dziecka, które przejawia symptomy ryzyka dysleksji. Decyzja o zgłoszeniu się z dzieckiem do poradni pozostaje zawsze po stronie rodzica, który może problem z różnych przyczyn zbagatelizować. Dzieci nieobjęte systematyczną terapią zaczynają przejawiać krytyczną samoocenę, mają zaburzenia w procesie rozwoju motywacji, nie potrafią radzić sobie ze stresem, charakteryzują się podwyższonym poziomem *lęku szkolnego*, a doświadczony sukces przypisują nie sobie, lecz zbiegowi okoliczności. Zamiast koncentrować się na pokonywaniu trudności i realizowaniu swoich pasji, skupiają się na unikaniu przewidywanych porażek. Pielęgnując w sobie przekonanie o braku uzdolnień sięgają po *wyuczoną bezradność* jako strategię pozwalającą przetrwać szkolną rzeczywistość. Niewywiązywanie się z obowiązków szkolnych, kłamstwa, wagary, konflikty ze środowiskiem nauczycieli i rówieśników prowadzą do nawarstwiania się problemów w budowaniu poprawnych relacji ze środowiskiem. W efekcie, na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej/ ponadpodstawowej porzucają przedwcześnie edukację, by pójść do pracy lub rezygnują z przystąpienia do egzaminów maturalnych. Tymczasem przedstawione przeze mnie w aneksie wyniki matur pokazują, że grupa zdających z dysleksją osiąga zbliżone wyniki do grupy bez dysfunkcji. Nie wiemy jednak, ilu uczniów porzuciło myśl o przystąpieniu do matury z powodu trudności w nauce. Nikt również nie prowadzi statystyk, ilu uczniów z dysleksją przystępuje do egzaminów zawodowych w technikum i branżowych szkołach I stopnia, ani jakie wyniki uzyskują. Nieprawdą jest, że dysleksja nie ma wpływu na rezultat testu i wystarczy wydłużony o 30 minut czas trwania egzaminu. Uczniowie z dysleksją i wynikającymi z niej dodatkowymi trudnościami np. z deficytem koncentracji uwagi, popełniają błędy niewynikające z braku czasu, lecz z mylenia znaków oraz liter.

Brak wsparcia psychologicznego lub niesystematyczna terapia nie tylko ma wpływ na nieadekwatne do poziomu inteligencji osiągnięcia edukacyjne, lecz również na społeczne funkcjonowanie uczniów z dysleksją. Równie ważna jest atmosfera wychowawcza w domu rodzinnym dzieci z dysleksją: zarówno te nadmiernie obciążone obowiązkami i oskarżane o lenistwo jak i te wyręczane przez nadopiekuńczych rodziców, którzy chronią je przed

niepowodzeniami, oraz te dzieci, które zostały pozostawione same z problemami, wypracują w sobie postawy, które nie pozwolą im poradzić sobie w życiu dorosłym.

Wykształcenie specjalistów oraz pedagogizacja rodziców i otoczenia pozwoli na odkrycie przez dzieci z dysleksją swoich możliwości i sprawniejsze pokonywanie nich napotkanych trudności, nie tylko na każdym szczeblu edukacji, ale również na dalszych etapach kształtowania kariery. Umożliwi im doświadczenie życiowego sukcesu.

4. METODOLOGICZNE ZAŁOŻENIA BADAŃ

Przedstawione edukacyjne i społeczne konteksty funkcjonowania osób z dysleksją oraz czynniki reprodukcji/transformacji kapitału kulturowego poprzez kształcenie i uczenie się w technikum o *męskim* profilu zawodowym są dla mnie, jako nauczycielki języka polskiego w szkole o takim właśnie profilu źródłem sytuacji problemowej, z której wywodzę moje cele i pytania badawcze.

4.1. PRZEDMIOT I CELE BADAŃ

W badaniach nad możliwościami i przeszkodami w kształceniu ucznia z dysleksją w technikum postawiłam sobie następujące cele:

-opisać szkolną sytuację uczniów z dysleksją w technikum z uwzględnieniem efektów uczenia się (osiągnięcia szkolne w przedmiotach ogólnych i zawodowych oraz pozycja uczniów w zespole klasowym i samoocena);

-wyjaśnić źródła sukcesów i niepowodzeń tkwiące w systemie kształcenia zawodowego oraz poza nim, ze szczególnym uwzględnieniem kapitału kulturowego rodziny.

Priorytetem moich badań jest możliwie najwierniejsze przedstawienie zjawiska, jakim są możliwości i przeszkody w kształceniu ucznia z dysleksją w technikum. Wybrana przeze mnie metoda studium przypadku (*case study*) nie ma sztywnych reguł, nie ogranicza badacza i pozwala na dopasowanie się do sytuacji. Nigdy nie wiadomo, jakie dane empiryczne będą dostępne w konkretnych okolicznościach. Studium przypadku skupia się na jednym lub kilku przykładach pewnego społecznego zjawiska. Cechę tę uważam za główną zaletę opisywanej metody, ponieważ umożliwia poznanie wybranego zjawiska z różnych perspektyw i nie pomija tego co nietypowe. Przychyłam się do stwierdzenia Krzysztofa Koneckiego, że metoda ta charakteryzuje się dwiema wartościami: po pierwsze- pozwala zidentyfikować to, co trudno dostrzegalne, nierzadko stanowiące imponderabilia i epifenomeny tego, co przejrzyste i mierzalne innymi metodami, po drugie- ukierunkowana jest nie tyle na wyjaśnienie co na zrozumienie. Dzięki zagłębieniu się w cechę jednego przypadku, możliwe jest zrozumienie innych podobnych. W swoich badaniach zdecydowałam się na prezentację wielu jednostek analizy w jednym, wspólnym kontekście.

4.2. PROBLEMATYKA BADAWCZA

Badanie warunków osiągnięć szkolnych osób z dysleksją uczęszczających do technikum o profilu budowlanym organizuje następujące główne pytanie:

Jakie są możliwości, a jakie przeszkody w kształceniu ucznia z dysleksją w szkole zawodowej o profilu budowlanym?

Przez pojęcie *możliwości* rozumiem potencjał indywidualny, wsparcie ze strony instytucji i nauczycieli, rodziców; potencjał tkwiący w osobie, grupie rówieśniczej, środowisku rodzinnym oraz przygotowaniu nauczycieli. To zdolności, predyspozycje psychiczne i fizyczne człowieka, dzięki którym może on coś osiągnąć. Niekiedy możliwości ujawniają się w sprzyjających warunkach i mobilizują do działania i stwarzają szansę osiągnięcia określonych efektów.

Wśród *przeszkód*, czyli utrudnień, znajdują się, poza specyficznymi trudnościami w uczeniu się, czynniki kulturowe związane z koncepcją męskości oraz reprodukcją wzorów kultury. To bariery wynikające z sytuacji społecznej, ekonomicznej, deficytów intelektualnych będących konsekwencją dotychczasowego kształcenia oraz zaburzeń o różnym podłożu i specyfice, które utrudniają lub wręcz uniemożliwiają osiągnięcie celów życiowych.

W celu opisu i analizy możliwości i przeszkód występujących w procesie edukacyjnym uczniów płci męskiej w technikum uwzględnione zostały następujące konteksty:

- kapitał kulturowy,
- kryzys męskości,
- specyficzne trudności w uczeniu się, których źródłem jest dysleksja,
- reforma szkolnictwa zawodowego,
- zmiany w poradnictwie zawodowym.

Na podstawie takiego rozumienia kluczowych kategorii analitycznych, to znaczy możliwości i przeszkód formułuję następujące problemy szczegółowe:

1. Jaki jest indywidualny potencjał wyrażający się w osiągnięciach szkolnych i społecznych uczniów z dysleksją?
2. Jakie jest wsparcie ich uczenia się i pozycji społecznej ze strony środowiska nauczycielskiego?
3. Jakie jest wsparcie ze strony rodziny?

Odpowiedzi na tak sformułowane pytania wymagają przeprowadzenia badań. Ich wyniki są przedstawione w kolejnych rozdziałach pracy.

4.3. STUDIUM PRZYPADKU JAKO METODA BADAŃ

Studium przypadku to jedna z kilku metod badań nauk społecznych, do których należą także eksperymenty, sondaże, badania historyczne i analizy archiwalne. Jest metodą preferowaną w sytuacjach, gdy główne pytania badawcze brzmią *jak* lub *dlaczego*. Badacz ma niewielki wpływ na fakty behawioralne, a badanie skupia się na zjawisku współczesnym.³³⁷

Poprzez pojęcie *przypadek* rozumie się różne specyficzne sytuacje jednostki, żyjącej i działającej w określonych środowiskach społecznych, np. w szkole, pracy, organizacji. Jednak odróżnianie się od innych, odstępstwo od normy nie jest traktowane jako wada, ponieważ każdy przypadek traktowany jest indywidualnie i nawet jeśli nie znajduje potwierdzenia w teorii, przyczynia się do jej wzbogacenia lub przekształcenia.

W metodzie analizy przypadku gromadzi się różnorodne informacje o życiu, rozwoju fizycznym, psychicznym i społecznym człowieka. Tadeusz Pilch uważa, że jest to *sposób badań polegający na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych*.³³⁸

Według Mieczysława Łobockiego, metoda indywidualnych przypadków, podobnie jak metoda biograficzna, nie jest samodzielną metodą badań pedagogicznych, a jedynie osobliwym podejściem lub postępowaniem badawczym, wykorzystującym różne inne metody i techniki badań.³³⁹

Robert K. Yin proponuje dwuczłonową definicję studium przypadku:

Studium przypadku jest badaniem empirycznym, które: zgłębia współczesne zjawisko („przypadek”) w kontekście rzeczywistości, zwłaszcza gdy granice między zjawiskiem a kontekstem nie są zupełnie oczywiste. (...) Studium przypadku dotyczy technicznie rozpoznawalnej sytuacji, w której interesujących badacza zmiennych jest znacznie więcej niż punktów danych i dlatego czerpie dowody z wielu źródeł oraz potwierdza zbieżność danych metodą triangulacji, a podczas gromadzenia i analizy danych odwołuje się do sformułowanych wcześniej założeń teoretycznych.³⁴⁰

³³⁷ R. K. Yin, *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 34

³³⁸ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 298

³³⁹ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2006, s. 304

³⁴⁰ R. K. Yin, op. cit., s. 48-49

Krzysztof Konarzewski podsumowuje istotę studium przypadku jako schemat badania jakościowego, które zmierza do stworzenia jednostkowej teorii zjawiska ogólnego.³⁴¹ Mimo że w studium przypadku nie planuje się odrębnych faz zbierania i analizowania danych, konieczne jest zaplanowanie badań. Typowe studium przypadku ma dwie fazy: otwartą, służącą zorientowaniu się w obszarze badań i ukierunkowaną,³⁴² mającą na celu zweryfikowanie pomysłów interpretacyjnych pojawiających się w trakcie procesu badawczego. Należy także pamiętać o spełnieniu istotnych warunków mających zapewnić powodzenie studium przypadku: obiektywizm, czyli niepoleganie na swoich i cudzych wrażeniach, krytycyzm, rozumiany jako nawyk wystawiania na próbę własnych pomysłów interpretacyjnych oraz otwartość, stałą gotowość rewidowania pomysłów pod wpływem nowych spostrzeżeń.

Kryterium doboru *przypadków* do analizy możliwości i przeszkód w kształceniu zawodowym osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się jest posiadanie przez ucznia co najmniej jednej z trudności, to znaczy dysleksji, dysortografii lub dysgrafii. Jako nauczycielka języka polskiego w szkole zawodowej o profilu technicznym oraz terapeutka prowadząca zajęcia z uczniami z trudnościami w uczeniu się obserwuję ich zmagania się z obowiązkami związanymi z nauką przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych, zdawaniem egzaminów maturalnych i zawodowych, reakcje nauczycieli na wysiłki uczniów oraz charakter wsparcia ze strony rodziny. Zdobywane i aktualizowane informacje pomagają mi tak organizować pracę nauczycielki i terapeutki, by łagodzić trudności na jakie natrafiają i wzmacniać pozytywne doświadczenia. Wieloletnie obserwacje i działania skłoniły mnie do uporządkowania dotychczasowych spostrzeżeń i wykonania systematycznych badań zgodnych z procedurami naukowymi.

4.4. PROCEDURA BADAWCZA

OPIS TECHNIK GROMADZENIA DANYCH

Badania rozpoczęłam od wizyty w gabinecie pedagoga szkolnego, który, z zachowaniem zasady poufności, udostępnił mi fragmenty opinii z poradni pedagogiczno-psychologicznych uczniów klas trzecich. Dobór grupy wiekowej nie był przypadkowy. Uczniowie klasy przedmaturalnej mają już ustabilizowaną pozycję w grupie rówieśniczej.

³⁴¹ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000, s. 79

³⁴² Ibidem, s. 81

Zaczynają również precyzować plany zawodowe i weryfikują dokonane wcześniej wybory edukacyjne. Również nauczyciele, mieli okazję przez dwa pierwsze lata zaobserwować postawy uczniów, poznać ich predyspozycje oraz mocne i słabe strony, a także zorientować się, w jaki sposób najefektywniej z nimi pracować. Świadomie zrezygnowałam z badań wśród uczniów szkoły zasadniczej, ponieważ wśród nich problemy edukacyjne współistnieją z poważnymi przeszkodami społecznymi, ekonomicznymi, zaburzeniami behawioralnymi i przede wszystkim zaniedbaniami wychowawczymi ze strony domu rodzinnego jak i edukacyjnymi ze strony szkoły. Ponadto wśród wychowanków klas w zasadniczej szkole zawodowej znaczny odsetek uczniów rezygnuje ze szkoły przed jej ukończeniem, ma poważne problemy z systematycznym uczęszczaniem na lekcje, wchodzi w konflikty z prawem lub w wyniku zdarzeń losowych podejmuje pracę zarobkową, która uniemożliwia jednocześnie naukę, dlatego ich sytuacja powinna stać się obszarem odrębnych badań skupionych wyłącznie na ich edukacyjnym i społecznym funkcjonowaniu.

Po analizie udostępnionej mi dokumentacji wybrałam czterech uczniów, u których scharakteryzowane w opiniach trudności w uczeniu się miały podłoże dysleksji rozwojowej. Wszyscy byli uczniami klas trzecich technikum budowlanego w Zespole Szkół Budowlanych we Wrocławiu. Żaden z nich nie uczęszczał na zajęcia oferowane przez szkołę w ramach wsparcia w pokonywaniu trudności na tle specyficznych trudności w uczeniu się.

Metoda analizy przypadku, zwana metodą indywidualnych przypadków- *case study* jest sposobem badań, polegającym na analizie jednostkowych losów ludzkich przez pryzmat ludzkich doświadczeń i zdarzeń. Nie jest to jednak metoda, którą można jednoznacznie zaklasyfikować do form badań jakościowych. Według Roberta K. Yinga: *łączenie danych ilościowych z jakościowymi to dwa główne powody, dla których studium przypadku nie mieści się w ramach badań jakościowych.*³⁴³ Studium przypadku nie musi też zajmować się gęstym opisem³⁴⁴ i uwzględniać szczegółowych danych z obserwacji.

Dane w studium przypadku mogą pochodzić z kilku źródeł: dokumentów, zapisów archiwalnych, wywiadów, obserwacji bezpośredniej, obserwacji uczestniczącej i artefaktów fizycznych.³⁴⁵

Robert K. Yin wyróżnił sześć podstawowych źródeł danych. Ich wady oraz zalety obrazuje poniższa tabela:³⁴⁶

³⁴³ R. K. Yin, op. cyt. s. 51 (nie zgadza się z nim: J. Creswell, *Qualitative inquiry & research*. SAGE, Los Angeles 2013)

³⁴⁴ C. Geertz, *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005

³⁴⁵ R. K. Yin, op. cyt., s. 134

³⁴⁶ Ibidem, s. 138

Tab. 4.1. Źródła danych według Roberta K. Yin

(źródło: Yin R. K., *Studium przypadku ...*, op. cit.)

Źródło danych	Zalety	Wady
Dokumentacja	<ol style="list-style-type: none"> 1. Stałość- można korzystać wielokrotnie. 2. Niezależność- nie jest wynikiem prac nad studium przypadku. 3. Specyficzność- może zawierać nazwiska, dane bibliograficzne, szczegóły wydarzeń. 4. Obszerność- może obejmować długi czas, wiele faktów i okoliczności. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Osiągalność- może być trudna do odszukania. 2. Tendencyjna selektywność, jeżeli zbiór nie jest kompletny. 3. Stronniczość przekazu- odzwierciedla (nieznane) błędy autora danego dokumentu. 4. Dostępność- może być celowo nieudostępniana.
Materiały archiwalne	<ol style="list-style-type: none"> 1. [Te same co dla dokumentacji] 2. Precyzyjność i zwykle dane ilościowe. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. [Te same co dla dokumentacji] 2. Dostępność ograniczona ze względu na ochronę danych osobowych.
Wywiady	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ukierunkowanie- skupienie bezpośrednio na tematach studium przypadku. 2. Wnikliwość- dostarczają wyjaśnień w perspektywie osobistej (np. spostrzeżenia, postawy, sposób rozumienia). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tendencyjność z powodu źle sformułowanych pytań. 2. Tendencyjność odpowiedzi. 3. Niedokładność wskutek błędów w odtwarzaniu. 4. Relacja zwrotna- wypowiedzi zgodnie z oczekiwaniami prowadzącego wywiad.
Obserwacja bezpośrednia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bezpośredniość- odzwierciedla działania w czasie rzeczywistym. 2. Kontekstowość- może obejmować kontekst przypadku. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Czasochłonność. 2. Selektywność- szersze ujęcie jest trudne bez zespołu obserwatorów. 3. Relacja zwrotna- odmienne zachowania ze względu na obserwację. 4. Kosztowność- godziny pracy obserwatorów.
Obserwacja uczestnicząca	<ol style="list-style-type: none"> 1. [Te same co dla obserwacji bezpośredniej] 2. Wgląd w zachowania interpersonalne i ich motywy. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. [Te same co dla obserwacji bezpośredniej] 2. Tendencyjność ze względu na manipulowanie faktami przez obserwatora.
Artefakty fizyczne	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wgląd w aspekty kulturowe. 2. Wgląd w operacje techniczne. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selektywność. 2. Dostępność.

Z treści tabeli wynika, że żadne ze źródeł nie ma wyraźnej przewagi nad pozostałymi. Uzupełniają się one wzajemnie i im więcej ich się wykorzysta, tym lepiej dla studium przypadku.

Każde ze wspomnianych źródeł może dostarczyć określonych danych lub dowodów. W wybranej przeze mnie metodzie nie ma konieczności wyznaczenia terminu finału badań. Gromadzenie badań można uznać za zakończone, gdy znajdzie się odpowiednie dowody dla większości głównych tematów oraz najważniejsze hipotezy i tezy zostały wyjaśnione. Ze względu na konieczność podporządkowania się cyklowi nauki szkolnej, ostateczny termin zakończenia gromadzenia danych wyznaczyłam sobie na październik 2019. W lipcu zostały

ogłoszone wyniki egzaminów maturalnych; mogłam więc podsumować efekty kształcenia obserwowanych *przypadków*, zobaczyć ich reakcje na wyniki egzaminów i po raz ostatni porozmawiać z nimi. Natomiast analiza dokumentów z września i października 2019 roku przyniosła mi obraz szkoły w obliczu nowej reformy oświatowej.

Na potrzeby moich badań skorzystałam z następujących źródeł i technik badawczych: analiza dokumentacji, tj. opinie z poradni pedagogiczno- psychologicznych, obserwacje bezpośrednie w różnych sytuacjach, w jakich znaleźli się badani przeze mnie uczniowie: w trakcie lekcji, na przerwach i w czasie wspólnych wyjść klasowych, wywiady z obserwowanymi uczniami, ich rodzicami, wychowawcami i nauczycielami, wywiad grupowy z uczniami oraz badanie socjometryczne metodą *Zgadnij kto*. Szczegółowe informacje na temat liczby przeprowadzonych badań oraz czasu ich trwania umieściłam w poniższej tabeli.

Tab. 4.2. Techniki wykorzystane w badaniach:

Technika badawcza	Liczba uczestników	Czas trwania badań
Obserwacja bezpośrednia		1.09.2017- 1.12.2017
Wywiady	17	4.09.2017- 2.04.2018
Wywiad grupowy	10	14.11.2017
„Zgadnij kto”	63	10.11-17.11. 2017
Badania sondażowe	26	22.06.2018
Analiza dokumentacji - opinii PPP, wyników egzaminów zawodowych i maturalnych, dane statystyczne szkoły		4.09.2017- 3.10.2019
Analiza materiałów archiwalnych, tj. raporty wyników maturalnych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej		1.09.2017- 3.07.2019

OBSERWACJE

Obserwacja bezpośrednia, jedna z technik badawczych w naukach społecznych, wywodząca się z etnologii, jest cennym źródłem danych w studium przypadku. Polega na zamierzonej obserwacji zjawisk, zachowań, zdarzeń według ustalonego wcześniej planu badawczego. W prowadzonych obserwacjach nie skupiałam się na wszystkich zdarzeniach, lecz przede wszystkim na krytycznych, które moim zdaniem były przejawami dysleksji i

bezpośrednią były z nią związane. Obserwacje czterech uczniów w technikum budowlanym dotyczyły poniższych sfer:

1. Relacje pomiędzy badanymi uczniami a rówieśnikami.
2. Reagowanie na różnorodne sytuacje w klasie i na terenie szkoły.
3. Reagowanie na edukacyjne niepowodzenia.
4. Angażowanie się badanych uczniów w działania wspierające ich w minimalizowaniu objawów dysleksji.

Obserwowani uczniowie w kwietniu 2018 roku zakończyli edukację w technikum budowlanym. Trzech spośród nich przystąpiło do egzaminu maturalnego. Jeden nie podjął próby przygotowania się do matury, ponieważ jego celem było uzyskanie świadectwa ukończenia szkoły. Według nauczycieli, nie rokował uzyskania pozytywnego wyniku egzaminów i dużym sukcesem dla niego było ukończenie technikum.

Obserwacje rejestrowałam za pomocą notatek, które zawierały zarówno obserwacje empiryczne, jak i ich interpretacje.

WYWIAD NARRACYJNY

Jednym z najważniejszych źródeł dowodów w studium przypadku jest wywiad. Prekursorami współczesnych badań narracji była chicagowska szkoła socjologiczna, w ramach której w latach 20. i 30. XX wieku gromadzono biografie i inne osobiste dokumenty. Jako pierwsze znaczące dzieło socjologicznie wykorzystujące biografię uważa się do dzisiaj *Chłopa polskiego* Floriana Znanieckiego i Williama Thomasa.³⁴⁷ Obaj autorzy uważali, że:

*osobiste materiały życiorysowe, możliwie jak najpełniejsze, stanowią typ doskonały materiału socjologicznego.*³⁴⁸

Również w antropologii sięgnięto po metodę biograficzną i to już na początku XX wieku, głównie w celu opisanie kultur amerykańskich Indian.³⁴⁹ Zebrane biografie ludzi uważanych za reprezentatywnych dla danej grupy pozwoliły antropologom (Paul Radin, Edward Sapir, Ruth Benedict, Margaret Mead) zrozumieć fakty kulturowe, związki pomiędzy

³⁴⁷ S. E. Chase, *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*. [w:] N. K. Denzin, Y. S. Linkoln (red.) *Metody badań jakościowych*. t. 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 18

³⁴⁸ W. I. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, T. 3, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1967, s. 8 cyt. za: S. E. Chase, op. cit., s. 19

³⁴⁹ S. E. Chase, op. cit., s. 20

kontekstem kulturowym a odrębnymi typami osobowości, zmiany kulturowe w wyniku kontaktów między różnymi grupami itp.³⁵⁰

Wywiad w studium przypadku przypomina raczej rozmowę ukierunkowaną, przebiega zgodnie z wytycznymi, jednak jest elastyczny i pozwala na modyfikacje. To rozmowa, której prowadzący nadaje ogólny kierunek i kładzie nacisk na pewne tematy. Należy pozwolić rozmówcy mówić, większą część (95%) rozmowy powinny stanowić jego wypowiedzi.³⁵¹ Zadane pierwsze pytanie powinno być punktem wyjścia do rozmowy, a każde kolejne będzie miało na celu pogłębienie wcześniejszych wypowiedzi lub skierowanie uwagi rozmówcy na interesujący badacza obszar. Steinar Kvale, profesor psychologii wychowawczej i dyrektor Centrum Badań Jakościowych na Uniwersytecie w Aarhus wyszczególnił siedem etapów w pełnym procesie prowadzenia wywiadu.³⁵² Według Kvale prowadzący badanie musi być aktywnym słuchaczem, odrzucić chęć zrobienia na rozmówcy dobrego wrażenia i sprawić, by atrakcyjniejsza była ta druga osoba.³⁵³

W swoich badaniach posłużyłam się wywiadem niestandardowym, który pozwala na swobodną wypowiedź. Dlatego wywiady przeprowadzone przeze mnie są różnej długości, uzależnione od charakteru rozmówcy, jego poziomu otwartości i temperamentu. Przygotowałam kilka pytań inicjujących, otwierających nowy temat rozmowy i poprzez pytania drażące dążyłam do uszczegółowienia udzielanych mi odpowiedzi.

Zestaw pytań inicjujących:

1. Jakim XYZ jest uczniem? (pytania kierowane do nauczycieli).
2. Jakie są twoje najwcześniejsze wspomnienia związane ze szkołą? (pytania kierowane do obserwowanych uczniów).

Moim zdaniem tak sformułowane pytania jest wystarczająco ogólne, by skłonić rozmówcę do snucia refleksji na interesujący mnie temat. Daje możliwość zadawania kolejnych, bardziej dociekliwych pytań, np.:

3. Jak widzi go Pan/ Pani na tle klasy? Jak XYZ współpracuje z grupą?
4. Jak reaguje na niepowodzenia?

³⁵⁰ S. E. Chase, op. cit., s. 20

³⁵¹ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2005, s. 327

³⁵² S. Kvale, *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage Publication. Thousand Oaks, California 1996, s. 86

³⁵³ *Ibidem*, s. 88

5. Czy widzi go Pan/Pani w przyszłości w zawodzie w branży budowlanej? Na jakim stanowisku?
6. Jak radzisz sobie z przedmiotami budowlanymi?
7. Z czym, twoim zdaniem, masz największy problem?
8. Jakie są twoje mocne strony?

Nie wszystkie pytania padły podczas każdego z przeprowadzanych wywiadów. Często rozmówca uprzedzał moje myśli - jedno pytanie zachęcało go do dłuższej opowieści, wywoływało skojarzenia lub wspomnienia, o których chciał opowiedzieć, dlatego każda rozmowa przebiegała w różny sposób.

BADANIE SONDAŻOWE

Sondaż jest jedną z najpopularniejszych technik badań społecznych umożliwiającą poznanie postaw i preferencji określonej grupy ludzi. Pozwala na dokładne badanie wąsko określonego zjawiska, dlatego poszukując informacji na temat poziomu wiedzy o dysleksji grona pedagogicznego oraz sposobu postrzegania ucznia z dysleksją przez nauczycieli, sięgnęłam po samodzielnie opracowany krótki kwestionariusz. Umieściłam w nim wyłącznie pytania zamknięte. Nie zdecydowałam się na pytania otwarte, ponieważ zależało mi na poczuciu tajności sprawdzanych danych i niestwarzaniu atmosfery *odpytywania*. Zaproponowane przez mnie kategorie odpowiedzi miały zawierać wszystkie możliwe oczekiwane odpowiedzi, które nie przyniosą mi dokładnych informacji na interesujący mnie problem, lecz przybliżą ogólny obraz stanu wiedzy nauczycieli na temat dysleksji i ich postawy wobec niej. Wstępnie również założyłam, że uzyskane wyniki nie powinny odbiegać od rezultatów otrzymanych przez badaczy zaprezentowanych w rozdziale 3.4 (*Wiedza nauczycieli o dysleksji*). Opracowany przeze mnie kwestionariusz ankiety został dołączony do aneksu (Aneks, nr 7). W badaniu sondażowym udział wzięło 26 z 37 nauczycieli, w tym 9 nauczycieli przedmiotów zawodowych. W badaniu nie wzięli udziału członkowie kadry kierowniczej szkoły (trzy osoby), trzy inne odmówiły wypełnienia ankiety. Pozostałych pięć osób przebywało na urloпах dla poratowania zdrowia, wychowawczych oraz zwolnieniach lekarskich.

Tabela 4.3. Charakterystyka uczestników badania sondażowego.

Staż pracy	Nauczyciel przedmiotów ogólnokształcących	Nauczyciel przedmiotów zawodowych	Łącznie
1-5	0	2	2
6-10	1	0	1
11-20	6	2	8
Powyżej 20	10	5	15
Łącznie	17	9	26

TECHNIKA SOCJOMETRYCZNA ZGADNIJ KTO

W celu przyjrzenia się pozycji uczniów z dysleksją w grupie rówieśniczej zastosowałam technikę socjometryczną *Zgadnij kto*. Jej autor, Jacob Levy Moreno, austriacko- amerykański lekarz, psychiatra i socjolog, dokonał opisu tej metody w wydanej w 1934 roku pracy *Who shall survive*. Metoda badawcza wprowadzona przez Moreno wykorzystywana jest w psychologii, socjologii i pedagogice do pomiaru struktur władzy, współpracy i komunikacji pomiędzy jednostkami pewnej populacji oraz spoistości małych grup, takich jak klasa szkolna.

Metoda socjometryczna polega na dokonywaniu wyborów pozytywnych lub negatywnych spośród członków określonej grupy, ze względu na ściśle określone kryteria. Kryteria te są sprecyzowane w formie starannie przemyślanych pytań, na które osoby badane odpowiadają podając imiona i nazwiska wybranych przez siebie osób z grupy, których pytania te dotyczą. Metoda socjometryczna bada głównie stosunki interpersonalne, uczucia sympatii, zaufania, solidarności oraz antypatii, wrogości i uprzedzenia lub obojętności wobec członków określonej społeczności. Technika ta pozwala dowiedzieć się, jacy członkowie grupy należą do osób powszechnie lubianych lub nie lubianych, jacy są całkowicie niedostrzegani lub wręcz odrzucani przez innych.

Technika socjometryczna Moreno bada wzajemne powiązania między członkami grupy, natomiast *Zgadnij kto* dostarcza informacji, jak członkowie grupy postrzegają te powiązania, a więc bada odbicie struktury grupy w świadomości jej członków (istniejącą w klasie opinię społeczną). Technika ta może ułatwić poznanie cech wszystkich członków grupy oraz stosunku uczestników do siebie. Możemy ją zastosować, gdy chcemy znaleźć w grupie osoby odznaczające się interesującymi nas cechami. W technice tej nie chodzi o sympatię lub jej brak do danych osób, a o postrzeganie osób w grupie. U jej podstaw leży założenie, że każda osoba w grupie postrzega cechy innych w odmienny sposób, inaczej je wartościuje. Metoda ta

wymaga dokonania wyboru spośród członków danej grupy nie tyle na podstawie żywionych wobec nich uczuć sympatii czy też antypatii, ile w wyniku ogólnego rozeznania panującej w niej sytuacji.

Metoda *Zgadnij kto*, jak i pozostałe techniki socjometryczne, jest łatwa w użyciu i w krótkim czasie pozwala zgromadzić bogaty materiał dotyczący badanej grupy. Badania przeprowadziłam w trzech zamkniętych, formalnie związanych grupach: dwóch klasach trzecich oraz wśród nauczycieli uczących w tych klasach. Ponad dwa i pół roku funkcjonowania tych grup gwarantuje dobrą wzajemną znajomość ich członków i utrwalenie określonych kontaktów interpersonalnych.

W badaniach uczestniczyło 21 nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych, zarówno teoretycznych jak i praktycznych, którzy uczyli przynajmniej jeden rok w danej klasie, 17 uczniów w klasie 3b oraz 26 uczniów w klasie 3a. Obie klasy o specjalności technik budownictwa. Łącznie w badaniu metodą *Zgadnij kto* wzięły udział 63 osoby.

Obie grupy uczestników badania zostały poproszone o wskazanie jednego ucznia, który ich zdaniem, najlepiej wywiązałby się z wykonanego zadania. Nauczyciele mieli możliwość zaznaczyć odpowiedź *nie mam zdania* w sytuacji, gdy nie potrafili sobie wyobrazić kogokolwiek w określonej roli. Uczniowie takiej możliwości nie mieli, jednak mogli wskazać siebie jako osobę, która według nich, najlepiej wykona określone zadanie.

Uczniowie i nauczyciele uczestniczący w badaniu zostali poinformowani o dobrowolnym udziale w nim oraz o tym, że wynik będzie miarodajny, jeśli wezmą w nim udział wszyscy członkowie. Ankietowanych prosiłam o rzetelne i uczciwe udzielanie odpowiedzi i niekierowanie się sympatiami czy antypatiami.

Badanie składało się z pięciu pytań- jednakowych dla obu grup uczniów:

1. Kto najlepiej wykonałby zbrojenie (dotyczy obowiązkowego egzaminacyjnego zadania praktycznego z kwalifikacji B16- Wykonywanie robót zbrojarskich i betoniarskich). Odpowiedź na to pytanie pozwoli wyłonić osoby, które odpowiadają stereotypowemu wizerunkowi pracownika budowlanego, będącego afirmacją *męskości*. Zadanie to wymaga użycia odpowiednich narzędzi i przede wszystkim siły, ponieważ uczniowie muszą samodzielnie dociąć do odpowiedniej długości pręty zbrojeniowe, następnie

nadać im odpowiedni kształt.³⁵⁴ Podobne zadania uczniowie ćwiczą w pracowni przez cały rok szkolny.

2. Kto najlepiej ułożyłby scenariusz uroczystości szkolnej? Odpowiedzi na tak postawione pytanie mogą wyłonić osoby najbardziej kreatywne, uzdolnione artystycznie, obdarzone wyobraźnią, predysponowane w opinii wypełniającego kwestionariusz do samodzielnego, kreatywnego działania. Osoby wyznaczone do opracowania scenariusza uroczystości są uważane za odpowiedzialne, ale również pewne siebie, znające swoją wartość. Są to cechy wypracowane zarówno w domu jak i w procesie edukacji. Wynik testu może pokazać związek kapitału kulturowego z funkcjonowaniem jednostki w grupie. To jedyne zadanie, w wykonaniu którego przeszkodą może być dysleksja.
3. Kto najlepiej poprowadziłby szkolną uroczystość? Odpowiedzi wyłonią osoby, które spełniają kilka warunków: podobnie jak w pytaniu drugim, są kreatywne i samodzielne, ponadto śmiałe, dowcipne i bezpośrednie. Uczniowie mogą się też kierować aspektem fizycznej atrakcyjności. Niekoniecznie o wyborze może decydować kryterium stereotypowej *męskości*, wręcz przeciwnie ta cecha, może być nawet przeszkodą. W proponowanym zadaniu *męski* budowlaniec ubrany w wygodne, luźne dresy, o obcesowym sposobie wypowiedzania się, wzbogaconym o niewyszukane słownictwo, nie ma szans w porównaniu z drobnym, ale elokwentnym i modnym nastolatkiem.
4. Kto najsprawniej przeprowadziłby zbiórkę pieniędzy na imprezę klasową? Odpowiedzi wyłonią osoby obdarzone przez środowisko społeczne największym zaufaniem i cieszące się jego szacunkiem. Ten, który zbiera w klasie pieniądze na jakiś cel to osoba stanowcza, z którą nikt nie negocjuje warunków ani terminów. To również osoba, która w określonej grupie społecznej potrafi nawiązać kontakt z każdym lub przynajmniej z większością jej członków. Omówione wcześniej wyniki badań na temat funkcjonowania uczniów z dysleksją w klasie pokazały, że mają oni raczej tendencję do unikania przyjmowania roli lidera w grupie, przyjmują raczej postawę konformistyczną. Wskazania do tego zadania pozwolą mi skonfrontować obserwacje własne i innych naukowców z rzeczywistością.
5. Kto najlepiej zorganizowałby wycieczkę? Wykonanie tego zadania wymaga umiejętności społecznych i organizacyjnych. Wskazana przez uczniów osoba powinna

³⁵⁴ technik budownictwa (kwalifikacja B.16) – opis zadania w Aneksie, nr 6.

być przedsiębiorcza. Cechy te można rozwinąć dzięki wsparciu rodziny oraz szkoły. Badania nad dysleksją³⁵⁵ pokazują, że wiele osób dotkniętych tym schorzeniem, charakteryzuje się przedsiębiorczością.

Proponowane zadania odzwierciedlały umiejętności praktyczne, związane z przygotowaniem do zawodu jak i niezależne od niego, potrzebne w funkcjonowaniu na każdym etapie życia. Miały pokazać, jakie możliwości tkwią w członkach badanej grupy uczniów (ze szczególnym zwróceniem uwagi na cztery analizowane przeze mnie przypadki) oraz jak postrzegani są uczniowie z dysleksją przez nauczycieli i rówieśników. Możliwość wskazania samego siebie jako sugerowanego wykonawcę określonego zadania stwarzało szansę uzupełnienia wizerunku samego siebie. Mimo że celem badania nie jest wskazanie najpopularniejszej osoby w klasie, lecz obiektywne określenie czyichś predyspozycji, jednak udzielane odpowiedzi nie są wolne od subiektywnej oceny wskazanego.

Wyniki badania zostały opracowane w formie tabel (Aneks nr 7). W pierwszym wierszu każdej tabeli znajdują się osoby, które wzięły udział w badaniu (tabele: 7.2a, 7.3a, 7.4a, 7.5a) lub zadania proponowane członkom grupy (tabele: 7.2b, 7.3b, 7.4b, 7.5b). W kolumnie umieszczono symbole osób, które można było w badaniu wskazać. Uczniowie będący analizowanymi przeze mnie przypadkami są wyróżnieni kolorem niebieskim oraz zapisani są symbolicznymi imionami: Paweł, Michał, Grzegorz, Łukasz.

WYWIAD GRUPOWY

Ta metoda gromadzenia danych służyła mi do zbierania odpowiedzi na pytanie, jaka jest wiedza uczniów klasy budowlanej na temat dysleksji.

Do wywiadu grupowego zaprasza się na ogół od 6 do 9 osób (od 7 do 12 osób³⁵⁶) w celu nawiązania moderowanej dyskusji na jakiś temat i obserwacji interakcji pomiędzy uczestnikami spotkania. Taka rozmowa pozwala poznać pełną gamę stanowisk w pewnej sprawie oraz zorientować się, które z nich uchodzą w badanej populacji za fałszywe, skrajne, modalne itp.³⁵⁷ Respondenci zapraszani na sesję tworzą grupę osób podobnych pod względem pewnych cech: są w podobnym wieku, mają zbliżone upodobania, reprezentują ten sam status

³⁵⁵ Np.: G. Reid, op. cit.; T. Wejner-Jaworska, *Ocenianie uczniów...* op. cit.; R.D. Davis, E. M. Braun, *Dar dysleksji*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2010; M. Selikowitz, *Dysleksja*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1999

³⁵⁶ M. Nicińska, *Indywidualne wywiady pogłębione i zogniskowane wywiady grupowe. Analiza porównawcza*. „Ask. Research and Methods,” 2000 nr 8, PAN, s. 39

³⁵⁷ K. Konarzewski, op. cit., s. 124

społeczny lub zawód. Często grupy dobierane są ze względu na płeć. Mimo że członkowie spotkania nie powinni znać się przed badaniem, dopuszczalne jest wśród dzieci i młodzieży, by wywiad grupowy przeprowadzony był wśród uczestników, którzy się znają, a nawet chodzą do tej samej klasy. Zadbanie o homogeniczny charakter grupy daje możliwość szybkiej integracji grupy i skutkuje większą otwartością rozmówców. Daje im pewne poczucie wspólnoty, sprawia, że otwarcie mogą mówić o poruszanych problemach, ponieważ dotyczą ich wszystkich, wszyscy też mają podobny zasób wiedzy na ten temat, a to wspomaga spontaniczność uczestników spotkania oraz chęć kooperacji.³⁵⁸

Wadą tej metody jest emocjonalny charakter wywiadu, interakcja pomiędzy uczestnikami spotkania zmniejsza kontrolę moderatora, co skutkuje chaotycznymi transkrypcjami wywiadu. Celem rozmowy nie jest rozwiązanie problemu lub osiągnięcie konsensusu w określonej kwestii, lecz uzyskanie różnorodnych często kontrowersyjnych opinii na dany temat. Dlatego istotne są umiejętności osoby prowadzącej wywiad grupowy - moderatora. Jednym z warunków powodzenia jest stworzenie życzliwej, pełnej akceptacji atmosfery badania. Moderator posługuje się tak zwanym scenariuszem, który może przybierać formę wypisanych pytań badawczych, wypunktowanych kwestii, które należy poruszyć lub sformułowanych pytań do rozmówców. Niezależnie od formy scenariusza, jest on tylko pewnym *punktem wyjścia*, inspiracją, a moderator musi na bieżąco formułować pytania do uczestników badania zależnie od przebiegu dyskusji, wykazywać się elastycznością oraz refleksem, by odpowiednio reagować na niespodziewane zdarzenia.

Atutem zogniskowanych wywiadów grupowych jest dynamika grupy- proces, w którym członkowie badania oddziałują na siebie nawzajem w wyniku zachodzącej pomiędzy nimi interakcji. Wychodzi się tu z założenia, że na wiele tematów jednostki nie mają jasnych, skryształizowanych poglądów. Opinie członków grupy kształtują się i zmieniają pod wpływem interakcji z innymi.

Kolejną mocną stroną dyskusji grupowych to możliwość głębokiej eksploracji poziomu emocjonalnego uczestników spotkania. Często w trakcie dyskusji, pod wpływem atmosfery pełnej *przyzwolenia* i akceptacji, poczucia oparcia w grupie, ale także zaangażowania w toczący się proces możliwe jest dotarcie do tego, co kryje się pod warstwą racjonalną zachowań.

³⁵⁸ A. Dukaczewska-Nałęcz, *Zogniskowane wywiady grupowe - jakościowa technika badawcza*. W: H. Domański. K. Lutyńska i A. Rostocki (red.), *Spojrzenie na metodę. Studia z metodologii badań socjologicznych* Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1999, s. 150

Wywiady grupowe dostarczają znacznie więcej materiału określającego skojarzenia, emocje związane z omawianym tematem niż wywiady indywidualne.³⁵⁹

Największym zagrożeniem w wywiadzie grupowym jest zjawisko *konformizmu grupowego*³⁶⁰, polegającego na podporządkowaniu się zdaniu większości uczestników spotkania, nawet gdy mamy inną opinię na dany temat i przekonani jesteśmy, że mamy rację. Dlatego bardzo ważna jest rola moderatora, który powinien poprzez odpowiednie prowadzenie spotkania minimalizować zaistniałe zjawisko. Prowadzący musi być również wyczulony na sygnały niewerbalne wysyłane przez poszczególnych uczestników rozmowy i odpowiednio poprowadzić dyskusję, by umożliwić osobom mającym skłonność do wycofywania się zabierać głos w pierwszej kolejności. Inną metodą reagowania na zjawisko konformizmu grupowego jest prowokowanie uczestników poprzez prezentowanie rzekomo własnej lub fikcyjnej opinii wcześniejszej grupy na określony temat będącej w sprzeczności do zdania większości.

Wśród uczestników badania zdarzają się osoby aktywne, dominujące, czasami przeszkadzające, które zawsze jako pierwsze zgłaszają chęć odpowiedzi na postawione pytanie. Ten rodzaj aktywnego uczestnika może czasem sprawiać problem, gdy zacznie zachowywać się jak drugi moderator i spróbuje przejąć rolę lidera w grupie. Stanowcze zasygnalizowanie porządku spotkania i podziału ról w połączeniu z niewerbalnymi komunikatami moderatora może okazać się skuteczne. Psycholog Dominika Maison w pracy *Jakościowe metody badań marketingowych* podaje przykłady niewerbalnych komunikatów moderatora, tj.: unikanie kontaktu wzrokowego, wyraźne zwrócenie się w stronę innych uczestników wywiadu niż osoba dominująca i bezpośrednie kierowanie do nich pytań oraz pozostawianie wypowiedzi osoby dominującej bez komentarza.³⁶¹

Przeciwnieństwem uczestnika aktywnego jest respondent wycofany, nieśmiały któremu moderator powinien dać wsparcie i motywować do dyskusji. Pomocna w tym może okazać się znów mowa ciała, czyli pochylenie się w stronę rozmówcy, nawiązanie z nim kontaktu wzrokowego, reagowanie uśmiechem na wypowiedzi. Problem może stanowić również nie tylko poszczególny respondent, ale i cała grupa: nadmiernie lub zbyt mało aktywna. Tę pierwszą trzeba opanować, a burzliwą dyskusję wyciszyć i sprowadzić na właściwy tor. Zespół

³⁵⁹ J. Creswell, op. cit., s. 159, 164; S. Kaczmarczyk, *Badania marketingowe. Metody i techniki*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2003, s. 207

³⁶⁰ D. Maison, *Jakościowe metody badań marketingowych*, PWN, Warszawa 2010, s. 218

³⁶¹ Ibidem, s. 220

respondentów zbyt spokojnych należy próbować zachęcić do rozmowy poprzez kierowanie pytań do konkretnych osób.

Wywiad grupowy mimo zalet posiada liczne ograniczenia,³⁶² między innymi: wyrażanie poglądów pod wpływem innych osób; mniejsza możliwość koncentracji na szczegółowych doświadczeniach jednostki; ograniczona możliwość poruszania kwestii intymnych; ograniczona możliwość pogłębienia niektórych dróg, rozwiązań.³⁶³

Na popularność wywiadów grupowych, szczególnie w branży marketingowej wpływa zrozumiałość otrzymanych wyników i możliwość ich przeanalizowania w stosunkowo krótkim czasie. Mimo pewnych ograniczeń technikę wywiadu zogniskowanego uważam za bardzo przydatną w badaniach tak złożonego zjawiska, jakim jest postrzeganie dysleksji w środowisku młodzieży.

W moim badaniu wzięło udział 10 osób z klas, których uczniami są czterej wybrani przez mnie uczniowie. Uczestnicy wyrazili dobrowolną chęć wzięcia udziału w spotkaniu. W spotkaniu nie uczestniczyli uczniowie będący celem studium przypadku. W grupie znalazły się osoby reprezentujące wszystkie opisane typy uczestników: od nadmiernie aktywnych, będących w większości, aż po wycofanych i milczących, które bez zachęty ze strony moderatora nie próbowały zabrać głosu. Uczniowie byli grupą jednorodną ze względu na wiek, wszyscy byli członkami klas trzecich o profilu budowlanym, zróżnicowanymi ze względu na pochodzenie społeczne i sytuację materialną. Również byli wśród nich uczniowie zarówno osiągający wysokie wyniki w nauce, zaangażowani społecznie, jak i mający problemy w nauce oraz sprawiający problemy wychowawcze różnego typu.

Narzędziem badawczym był scenariusz wywiadu (Aneks nr 9).

³⁶² Za najbardziej istotne Krzysztof Konecki uważa przede wszystkim (źródło: K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych – teoria ugruntowana*, PWN, Warszawa 2000, s. 186):

- brak możliwości uogólniania wyników na szerszą populację;
- niebezpieczeństwo celowego wpływu moderatora na uzyskiwanie określonych postaw czy opinii badanych (czasami także stronniczość, brak obiektywizmu, a nawet manipulacja dyskusją, aby jej przebieg był zgodny z założonymi tezami bądź oczekiwaniami zleciennodawcy);
- wpływ osoby dominującej (nieformalnego lidera) na opinie pozostałych uczestników badania;
- utratę zindywidualizowanych opinii na rzecz opinii inspirowanych grupowo i powiązane z tym zjawisko myślenia grupowego;
- rozproszenie odpowiedzialności, a więc zjawisko przesunięcia poziomu ryzyka w grupie (skłonność uczestników wywiadu do prezentowania bardziej radykalnych poglądów i ryzykownych rozwiązań danego problemu w trakcie wywiadu grupowego aniżeli w sytuacji wywiadu indywidualnego);
- brak metodologii analitycznej ułatwiającej opracowywanie żywiłowo udzielanych informacji i opinii, ryzyko nadinterpretacji lub błędnej interpretacji;
- konieczność technicznego przygotowania badania (specjalna sala, dyktafon, kamera).

³⁶³ M. Nicińska, op. cit., s. 49

Zachowanie uczestników badania było bezpośrednio obserwowane przez moderatora. Ponadto wywiad był nagrywany w sposób jawny za pomocą dyktafonu. Doboru uczestników wywiadu dokonałam w sposób celowy, kryterium stanowił wiek (pow. 18 r.ż.) oraz przynależność do klasy szkolnej, której członkami były analizowane przypadki. W spotkaniu uczestniczyło ośmiu chłopców i dwie dziewczyny. Uczniowie znali się, mimo że należeli do dwóch grup klasowych, dlatego etap integracyjny badania został celowo pominięty.

Tab. 4.4. Charakterystyka uczestników wywiadu grupowego.

Wiek	Płeć	Uczeń z problemami w nauce	Uczeń bez problemów w nauce	Uczeń z problemami z zachowaniem	Uczestnicy ogółem
18	K	0	2	0	2
18	M	2	5	4	7
19	M	1	0	1	1
					10

ANALIZA DOKUMENTACJI

Informacje zawarte w dokumentach są przydatne przy prowadzeniu badań metodą analizy przypadku. Przeglądając wszelkiego rodzaju dokumenty należy pamiętać, że każdy z nich został napisany w konkretnym celu i do określonego odbiorcy, a nadawca za każdym razem mógł kierować się innymi motywami. Pomaga to zminimalizować ryzyko błędu w odczytaniu dokumentu i zachować dystans do tekstu.

W mojej pracy badawczej korzystałam z następujących źródeł: opinie poradni pedagogiczno- psychologicznej, świadectwa ukończenia szkoły, szkolne statystyki, wyniki kwalifikacji zawodowych i egzaminów maturalnych, zapisy w dziennikach lekcyjnych klas, sprawdziany i inne prace pisemne uczniów oraz artykuły prasy codziennej w zasobach Internetu dotyczące dysleksji, komentujące problemy osób publicznych z poprawną pisownią, fora internetowe o tematyce powiązanej z dysleksją i komentarze umieszczone bezpośrednio pod wyżej wymienionymi artykułami.

MATERIAŁY ARCHIWALNE

W przypadku materiałów archiwalnych należy zachować szczególną ostrożność, ponieważ zazwyczaj powstały w innym celu niż analiza przypadku. W moich badaniach przydatne okazały się analizy wyników egzaminów maturalnych z trzech kolejnych lat: 2017, 2018 i 2019. Sprawozdania przygotowywane są rokrocznie przez Centralną Komisję Egzaminacyjną i publikowane w internetowym serwisie polskiego rządu www.gov.pl. Na potrzeby moich badań istotne były zestawienia prezentujące wyniki uczniów z dysleksją na tle uczniów bez dysleksji.

4.5. ETYKA BADAŃ

Udział w badaniach był dobrowolny. Uczniowie, ich rodzice i nauczyciele byli poinformowani o prowadzonych badaniach, natomiast osoby ujęte jako *przypadki* wyraziły pisemną dobrowolną zgodę na udział w badaniu będącym częścią projektu finansowanego w ramach innowacyjnego programu badawczo-szkoleniowego Unii Europejskiej Horyzont 2020 (działanie *Maria Skłodowska-Curie, umowa grantowa nr 676452*). Zostali zapewnieni o całkowitej anonimowości i o warunkach przechowywania wyników badań.

Ze swojej strony zobowiązałam się do zachowania całkowitej anonimowości uczestników badania i zniszczenia dokumentacji dźwiękowej i papierowej po zakończeniu pracy, tj. do końca 2020 roku. Imiona uczniów, których możliwości i ograniczenia w nauce były przedmiotem analizy zostały zmienione.

5. CHARAKTERYSTYKA ŚRODOWISKA PROWADZONYCH BADAŃ

Środowisko społeczne, w skład którego wchodzi różnego rodzaju zbiorowości, odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu biografii i konstruowaniu przyszłej kariery dziecka. Środowiskowe stereotypy zawodowe mogą w dużym stopniu rzutować na wybory edukacyjne młodzieży. W oparciu o rodzinne i rówieśnicze priorytety młody człowiek kształtuje swoją przyszłą perspektywę. Z kolei system szkolny, poza wykształceniem, wyposaża jednostkę w orientację własnej osoby w przestrzeni społecznej i dokonuje selekcji do określonych ról społeczno- zawodowych. Im większe zasoby całego środowiska, tym sprawniejsze wykorzystanie wiedzy i umiejętności w kreowaniu kariery życiowej i więcej szans na transformację kapitału. Zwiększa się również oferta wzorów płci i możliwości wyboru zawodu, także wyjścia poza schematy i stereotypy. Wysoki poziom kapitału kulturowego pozwala odkryć możliwości jednostki i dokonać wyboru adekwatnej ścieżki kształcenia, zaś w przypadku jednostek ze specyficznymi trudnościami w nauce, zminimalizować problem poprzez skuteczną terapię. Wraz z rosnącym zasobem kapitałów- społecznego, kulturowego i ekonomicznego, rosną szanse na fachowe doradztwo zawodowe, profesjonalną terapię pedagogiczno- psychologiczną oraz odkrywanie i rozwijanie potencjału tkwiącego w jednostce.

5.1. TECHNIKUM W MIEŚCIE POWYŻEJ 500 TYS. MIESZKAŃCÓW

Technikum budowlane wraz ze szkołą branżową I stopnia jest częścią Zespołu Szkół Budowlanych. Placówka powstała w 1967 roku. W latach 60. XX wieku kształciło się w niej ponad 1000 uczniów rocznie (np. we wrześniu 1967 roku edukację rozpoczęło 1459 uczniów). Od końca lat 90. szkoła przeżywa spadek zainteresowania, coraz więcej absolwentów gimnazjum oraz ośmioklasowych szkół podstawowych nie deklaruje chęci przygotowania się do pracy fizycznej i preferuje kształcenie w liceach ogólnokształcących. Na niski poziom zainteresowania kształceniem w technikach miała wpływ reforma z roku 1999 opisana w rozdziale 1., w wyniku której zlikwidowano wszystkie technika we Wrocławiu. Niż demograficzny przypadający na pokolenie dzieci urodzonych w latach dziewięćdziesiątych sprawił, że praktycznie każdy uczeń, który chciał uczyć się w liceum ogólnokształcącym, miał taką możliwość. W roku szkolnym 2002/2003, kiedy edukację w Zespole Szkół Budowlanych rozpoczął pierwszy rocznik absolwentów gimnazjum, kształciło się ponad 600 uczniów w 21

klasach: liceum profilowanego, zasadniczej szkoły zawodowej, liceum zawodowego oraz technikum budowlanego.³⁶⁴ Na początku roku szkolnego 2018/19 liczba uczniów wyniosła 262 kształcących się w 15 oddziałach technikum budowlanego, geodezyjnego, renowacji elementów architektury oraz szkoły branżowej I stopnia. Szansą na zwiększenie liczby uczniów był podwójny rocznik absolwentów gimnazjum i klas ósmych szkół podstawowych rekrutujących się do klas pierwszych. Przygotowano dla nich 320 miejsc w ośmiu klasach technikum oraz w dwóch branżowych I stopnia. Analiza pierwszego etapu naboru do klas pierwszych w ZSB w lipcu 2019 roku odzwierciedliła tendencję ostatniego dziesięciolecia- niskie zainteresowanie nauką w zawodzie związanym z budownictwem. Chęć kształcenia w technikum zadeklarowało zaledwie 78 absolwentów likwidowanych gimnazjów oraz 65 absolwentów szkół podstawowych. Wraz z kandydatami do klas branżowych wolę kształcenia w szkole wyraziło łącznie 167 uczniów. Ostatecznie we wrześniu 2019 roku liczba uczniów wyniosła 171 i można podejrzewać, że część z nich wybrało szkołę budowlaną tylko dlatego, że nie dostało się do wymarzonych szkół. Kilku z nich w trakcie nauki odkryje zalety kształcenia w zawodzie budowlanym, jednak stan liczebny klas pierwszych pod koniec października (160 uczniów) dowodzi, że 6% uczniów klas pierwszych pobyt w technikum potraktowało jako etap przejściowy i przenieśli się do innych placówek, w których zwolniły się miejsca. Kolejny etap migracji pomiędzy klasami i szkołami następuje najczęściej po pierwszym semestrze. Wtedy uczniowie osiągający niewystarczające wyniki przenoszą się do klas branżowych. Z tego samego powodu do klas technikum budowlanego napływają uczniowie doświadczający niepowodzeń w liceach ogólnokształcących i technikach o innym profilu.

Tab. 5.1. Rekrutacja podwójnego rocznika absolwentów gimnazjów i szkół podstawowych do klas pierwszych w Zespole Szkół Budowlanych w roku szkolnym 2019/2020.

(źródło: sekretariat szkoły)

Oddział	I etap rekrutacji: 15.07.2019		Rozpoczęcie roku szkolnego: 2.09. 2019		31 października 2019	
	Gim.	SP	Gim.	SP	Gim.	SP
technikum budowlane (2 klasy: 64 miejsca)	29	23	28	20	25	16
technikum budowlane z aranżacją wewnątrz (jedna klasa: 32 miejsca)	32	30	32	30	31	30

³⁶⁴ Liceum zawodowe i technikum budowlane były częścią szkoły sprzed reformy Handkego.

technikum geodezyjne (jedna klasa: 32 miejsca)	17	12	14	14	14	13
branżowa szkoła I stopnia- monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie (pół klasy: 16 miejsc)	12	12	19	14	17	14
branżowa szkoła I stopnia- murarz – tynkarz (pół klasy: 16 miejsc)	0	0	0	0	0	0
Suma (technikum i szkoła branżowa) 160x2=320	90	77	93	78	87	73

Powyższe dane odzwierciedlają bardzo niskie zainteresowanie absolwentów szkół podstawowych i gimnazjum ofertą szkoły. Placówka dysponująca bardzo dobrą infrastrukturą, wyposażonymi w sprzęt elektroniczny i multimedialny pracowniami, warsztatami, w których młodzież może uczyć się podstaw zawodu, w roku szkolnym, (podobnie jak i w czterech ostatnich latach) nie wykonała planowanego naboru.

5.2. CHARAKTERYSTYKA UCZNIÓW ZSB. STRUKTURA GRUPY

Zjawisko spadku zainteresowania szkołami kształcącymi w zawodzie budowlanym oraz rekrutowanie każdego ucznia, który taką chęć wyrazi prowadzi do stworzenia interesującej badawczo przestrzeni. W jednym miejscu gromadzą się uczniowie:

- zdolni, często ze świadectwami z wyróżnieniem, zainteresowani kształceniem w zawodzie technika budownictwo lub geodety, którzy bez problemu dostaliby się do dobrego liceum,
- zdecydowani na szkołę budowlaną z powodu tradycji rodzinnych, pod wpływem starszych kolegów lub doradców zawodowych,
- mający świadomość, że matura i studia są poza zasięgiem ich możliwości i chcą zdobyć dobrze opłacany zawód, deklarujący od pierwszej klasy zainteresowanie tylko przedmiotami zawodowymi,
- ze specyficznymi problemami w nauce na różnorodnym tle, którzy często nie mają pomysłu na siebie,
- dla których nie było miejsca w innych placówkach i nie są zainteresowani budownictwem, lecz ukończeniem jakiegokolwiek szkoły,

- ze słabymi wynikami w nauce w gimnazjum i szkole podstawowej, którzy powinni uczyć się w szkole branżowej I stopnia, ale kierowani ambicjami rodziców decydują się na technikum, ponieważ są w nim miejsca,
- dziewczęta zainteresowane szkołą budowlaną ze względu na możliwość zawarcia znajomości ze stereotypowym wyobrażeniem *męskiego budowlańca*,
- dziewczęta pragnące łamać stereotyp słabej płci, przedsiębiorcze i niezależne.

Wspólnota, jaką tworzą uczniowie może inspirować do badań, lecz jest przede wszystkim wymagająca. Każda z powyżej wymienionych grup kandydatów do klasy pierwszej ma inne oczekiwania względem siebie nawzajem, nauczycieli i szkoły. Jest bardzo prawdopodobne, że przedstawiciele tych grup będą tworzyć jeden zespół klasowy, ponieważ przy niskim zainteresowaniu szkołą, nie ma możliwości utworzyć takiej liczby klas, które mogłyby zaspokoić oczekiwania wszystkich. W tak urozmaiconym środowisku musi dojść do konfliktów na różnym tle i na wszystkich poziomach relacji: uczeń-nauczyciel-rodzic.

W roku szkolnym 2019/20 około 34% stanowi młodzież spoza Wrocławia, z 25 gmin w tym odległych o ponad 100 km od szkoły. Duży napływ ludności z Europy Wschodniej ma także wpływ na wielonarodowy charakter szkoły- w roku szkolnym 2019/20 naukę rozpoczęło trzech uczniów z Ukrainy, po jednym z Białorusi i Rosji. W okresie 2017-2019 kształciło się sześciu uczniów z Ukrainy/Białorusi/ Rosji oraz jedna uczennica z Mongolii. W tym samym czasie do poszczególnych klas dołączyło czterech uczniów, którzy wraz z rodzinami powrócili z emigracji (USA, Niemcy, Kanada). Szkoła jest również uwzględniana w tzw. rankingach edukacyjnych technikum, w których brane są pod uwagę wyniki egzaminów maturalnych na poziomie podstawowym oraz rozszerzonym, egzaminy zawodowe, wskaźnik Edukacyjnej Wartości Dodanej (EWD) oraz osiągnięcia z olimpiad przedmiotowych. Wszystkie dane do rankingu pozyskane zostały ze sprawdzonych źródeł takich jak OKE, CKE, MEN oraz innych placówek oświatowych. W rankingu techników we Wrocławiu z 2020 r., który zorganizowany został przez portal WaszaEdukacja.pl technikum budowlane zajmowało 7. miejsce wśród 15 innych szkół technicznych.³⁶⁵

Obrazu szkoły dopełniają liczne ankiety opracowywane corocznie przez pedagoga szkolnego. Ich rezultaty pokazują problemy i zagrożenia, na jakie natrafiają nowo zrekrutowani uczniowie. Celem badania pedagoga jest poznanie stosunku uczniów do popularnych używek

³⁶⁵ <https://waszaedukacja.pl/ponadgimnazjalne/technikum-nr-11-wroclaw-115>

oraz rozpoznanie potencjalnych zagrożeń i problemów wynikających z sytuacji ekonomicznej rodziny oraz własnej samooceny. Wyniki na przestrzeni lat 2016- 2019 obrazują poniższe tabele.³⁶⁶

Tab. 5.2. Liczba uczniów objętych badaniem pedagoga szkolnego

(źródło: archiwum pedagoga ZSB)

Rok szkolny	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
	72	60	73	132

Tab. 5.3. Ocena sytuacji materialnej rodziny

(źródło: archiwum pedagoga ZSB)

Rok szkolny	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Bardzo dobra	30	13	32	52
Dobra	28	32	30	65
Średnia	13	15	7	15
Trudna	2	0	3	0
Zła	0	0	1	0

Uczniowie subiektywnie oceniali sytuację finansową swojej rodziny, nie kierowali się żadnym kluczem dochodowym.

Tab. 5.4. Ryzyko ulegania nałogowi. Liczba uczniów, którzy sięgają po alkohol, papierosy i narkotyki

Rok szkolny	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Alkohol				
nie próbowało	17	19	9	67
Próbowało	43	34	46	53
pije regularnie	12	7	18	12
Papierosy				
nie próbowało	35	34	32	65
Próbowało	21	15	21	44
Pali	16	11	20	23
Narkotyki				
nie próbowało	54	48	51	96
Próbowało	17	7	15	29
Bierze	1	5	7	7

³⁶⁶ Opracowanie własne w oparciu o udostępnione przez szkołę dane

Analizując powyższe wskazania uczniów należy wziąć pod uwagę to, że odpowiedzi udzielały osoby nowo przyjęte do szkoły, dlatego ich odpowiedzi, pomimo anonimowości, mogą być zawyżone lub zaniżone w taki sposób, by dobrze *wypaść* w oczach nowych pedagogów. Znaczna większość jednak przyznała się do sięgania po papierosy, alkohol i do kontaktu z narkotykami. W lutym 2018 przeprowadzono uzupełniającą diagnozę środowiska szkolnego i badaniem zostało objętych 163 uczniów klas 1-3. Poproszono ich o ocenę własnej odporności na środki uzależniające.

Tab. 5.5. Odporność na zagrożenia. Samoocena

(źródło: archiwum pedagoga ZSB)

Pytanie: Na ile uważasz, że problem uzależnień Cię nie dotyczy i jesteś silny i odporny na zagrożenia? Oceń w skali 0-5 (0- jestem bardzo podatny, 5- jestem odporny na zagrożenia)							
Skala	0	1	2	3	4	5	
Liczba uczniów	17	15	23	18	40	60	163

Odporność na zagrożenia jest pojęciem względnym i niedającym się zmierzyć. To tylko subiektywne poczucie. Ponad połowa ankietowanych uznała, że jest odporna na zagrożenie uzależnieniem przynajmniej stopniu dobrym. Można przypuszczać, że na poczucie pewności siebie ma wpływ *męski* charakter szkoły. Przyszli pracownicy fizyczni, robotnicy i kadra techniczna placów budowy są przekonani o wysokiej kontroli swojego działania. Kierują się zasadą, że rzucą palenie lub używki, kiedy będą chcieli. Pielęgnują w sobie wizerunek osoby decydującej o swoim życiu.

W kwietniu 2018 roku przeprowadzono również ankietę, którą zostali objęci uczniowie kończący klasę czwartą technikum (37 osób). Pytano ich o spełnienie ich oczekiwań, doświadczenia, obawy a także o plany na dalszą edukację. Absolwenci najwyżej docenili zdobytą umiejętność obsługi programów komputerowych (w skali 1-10 średnia odpowiedzi wyniosła 7,9). Najwięcej zastrzeżeń mieli do działań szkoły z zakresu profilaktyki i uzależnień (3,3). Pomimo deklarowanych uzależnień (18 osób przyznało się do regularnego picia, 13 do palenia papierosów, w tym elektronicznych), uznali, że powinni otrzymać pomoc w walce z problemem.

Obraz szkoły uzupełniają wyniki corocznych ankiet przeprowadzanych wśród absolwentów i dotyczących ich planów, tzw. *losów absolwentów*.

Tab. 5.6. Losy absolwentów technikum

(źródło: archiwum dyrektora ds. dydaktycznych ZSB)

Rok szkolny	2017/2018	2018/19
Liczba uczniów kończących szkołę	56	38
Liczba uczniów, którzy pozytywnie zdali egzamin maturalny	32	30
Liczba uczniów, którzy pozytywnie zdali egzamin zawodowy	33	34
Liczba uczniów podejmujących dalsze kształcenie	24	18
Liczba absolwentów podejmujących pracę zawodową	37	26
Liczba absolwentów, którzy nie podjęli nauki/pracy	1	1
Liczba absolwentów, którzy wyjechali zagranicę	1	0

Przedstawione wyniki badania potwierdzają tendencję w wyborach ścieżek edukacyjnych absolwentów szkół ponadgimnazjalnych i podstawowych- szkoły przygotowujące do zawodu są wybierane przez uczniów najsłabszych. Wśród absolwentów badanego technikum są uczniowie, którzy kończą szkołę bez matury i bez tytułu technika. Natomiast grupa maturzystów decydująca się na kontynuowanie nauki na uczelniach wyższych niezgodnie z oczekiwaniami wybiera inne niż budowlane kierunki studiów. W tabeli 5.7 przedstawione są wybory dalszych ścieżek edukacji absolwentów.

Tab. 5.7. Liczba uczniów podejmujących dalsze kształcenie oraz nazwy wybranych przez nich uczelni

(źródło: archiwum dyrektora ds. dydaktycznych ZSB)

Nazwa uczelni	2017/18	2018/19
Politechnika Wrocławska	5	8
Uniwersytet Wrocławski	1	
Uniwersytet Przyrodniczy	10	5
Akademia Wychowania Fizycznego	1	
Akademia Muzyczna	1	
Wyższa Szkoła Oficerska	1	
Wojskowa Akademia Techniczna (Warszawa)		1
Dolnośląska Szkoła Wyższa	3	
Międzynarodowa Wyższa Szkoła Logistyki i Transportu	1	
Wyższa Szkoła Bankowa	1	2

Wyższa Szkoła Fizjoterapii		1
Szkoła Muzyki Nowoczesnej		1

Wynik ankiety zaskakuje tak niepopularnym wyborem uczelni politechnicznej, w której absolwenci mogliby kontynuować edukację zawodową. Uczniowie stosunkowo często (prawie 50% z nich w przeciągu dwóch ostatnich lat) decydują się na Uniwersytet Przyrodniczy oferujący również kierunki budowlane, lecz w opinii publicznej postrzegany jako mniej prestiżowy i jednocześnie *łatwiejszy*. Rezultat ankiety uzupełnia charakterystykę absolwenta, którzy cztery lata wcześniej dokonał wyboru szkoły, lecz nie spełniła ona jego oczekiwań, dlatego zdecydował się na uczelnię wyższą oferującą całkowicie odmienną ofertę. Poza tym część uczniów wybrało technikum nie kierując się zainteresowaniami, lecz z powodu braku miejsca w szkole o interesującym ich profilu.

Dane prezentujące losy absolwentów gromadzono w trakcie wizyt absolwentów w szkole podczas odbioru wyników egzaminów maturalnych, zatem faktyczne dalsze losy absolwentów są nieznane. Nie prowadzi się statystyk obrazujących liczbę absolwentów technikum, którzy ukończyli uczelnię wyższą.

Powyżej przedstawione wyniki analiz ankiet pedagoga szkolnego ukazują w zarysie badaną szkołę jako jednostkę skupiającą zróżnicowaną młodzież zarówno pod względem umiejętności i zainteresowań, jak i problemów społeczno- ekonomicznych.

5.3. OBRAZ KLASY JAKO NAJBLIŻSZEGO ŚRODOWISKA UCZNIÓW Z DYSLEKSJĄ

Klasa 3a liczy 26 uczniów, spośród których wszyscy wzięli udział w badaniu. Członkami tej grupy są: Grzegorz i Michał, jednak nie są jedynymi osobami z opiniami o szczególnych problemach w nauce. Oprócz nich jest uczeń ze stwierdzoną dysortografią i dwóch z dysgrafią w tym jeden, przejawiający również cechy osoby dotkniętej zespołem Aspergera. W klasie przeważają chłopcy- jest ich 23, w wieku 18-19 lat. Połowa klasy mieszka na wsi skąd dojeżdża do szkoły, oprócz tego trzy mieszkają na stałe w innych miastach, a we Wrocławiu przebywają tymczasowo, w bursie, w wynajętym mieszkaniu i u krewnych.

Struktura tej grupy jest bardzo zróżnicowana: wiekowo (jeden uczeń starszy o rok od pozostałych uczniów), edukacyjnie (2 uczniowie ze średnią roczną na świadectwie powyżej 5,0 oraz 5 uczniów mających każdego roku problem z promowaniem do wyższej klasy, przy czym przeszkody nie wynikają z ograniczeń intelektualnych) społecznie (rodziny rolników, robotnicze i inteligenckie), ekonomicznie (utrzymujący się z jednego źródła dochodów, właściciele dużych firm budowlanych realizujących zamówienia publiczne, rodzice prowadzący niewielką działalność indywidualną) oraz rodzinnie (sześcioro dzieci w rodzinie, jedynacy, niepełne rodziny, rozwiedzeni, opieka zastępcza w przypadku dysfunkcji rodziców, choroby alkoholowe lub psychiczne rodziców, pełna rodzina). Duże zróżnicowanie środowiska, ich odmienne potrzeby i status społeczny sprawiły, że klasa jest podzielona na kilka mniejszych grup, bądź par, które utrzymują relacje tylko ze sobą. Na lekcjach uczniowie nie lubią pracować z niektórymi osobami nie kryjąc niechęci do nich.

Nauczyciele lubią pracować z tą klasą, ponieważ uczniowie są skupieni na zajęciach, nie rozpraszają się. Nie sprawiają problemów wychowawczych, nie trzeba ich dyscyplinować na lekcji, dzięki czemu zajęcia przebiegają bez zakłóceń. Nie są jednak aktywni, być może brak zintegrowania grupy może wpłynąć na niechęć publicznego prezentowania myśli w obawie przed kompromitacją i wyśmianiem przez rówieśników. Na lekcjach dyskusje podejmują te same osoby, tzn. jedna uczennica i trzech uczniów. Znaczna część klasy- 15 osób- jest postrzegana jako pracowita, mimo zróżnicowanego poziomu wiedzy i umiejętności. Niezmiennie ta sama grupa uczniów jest zawsze przygotowana do zajęć, czyta zadane lektury, ma wysoką frekwencję. Dwoje uczniów (chłopak i dziewczyna) w pierwszych dwóch latach nauki nie opuściło żadnej godziny lekcyjnej (w całej szkole takich uczniów jest pięciu).

Klasa uważana jest za *sympatyczną*, jednak w rzeczywistości na tę opinię pracuje zaledwie kilka osób (zaangażowanych społecznie, aktywnych na lekcjach, zdolnych), pozostali natomiast kryją się w ich cieniu, a jeśli nie sprawiają problemów tj. wysoka absencja albo trudności w nauce, pozostają przez nauczycieli niezauważeni.

Osiągnięcia w nauce zawodu i przedmiotów ogólnych prezentują poniższe zestawienia wyników z egzaminów zawodowych oraz obowiązkowych przedmiotów maturalnych w porównaniu do efektów nauki w szkołach ponadgimnazjalnych i technicznych w Polsce.

Tab. 5.8. Wyniki egzaminów z poszczególnych kwalifikacji zawodowych w okresie 2016-2018 w klasie „a”

(źródło: sekretariat ZSB)

Symbol kwalifikacji ³⁶⁷	B16 (2016)	B33 (2017)	B30 (2018)
Stan klasy	28	26	24
Liczba uczniów przystępujących do egzaminu	28	26	23
Liczba uczniów, którzy zdali w pierwszym terminie	25	18	16
Liczba uczniów, którzy zdali w kolejnych terminach	3	5	4

Tab. 5.9. Odsetek sukcesów w klasie „a” z egzaminu zawodowego (dane dotyczą przystępujących do egzaminu w pierwszym terminie)

(źródło: sekretariat ZSB)

Rok	Kwalifikacja	3a	Technikum
2016	B16	89%	86% ³⁶⁸
2017	B33	69%	46% ³⁶⁹
2018	B30	70%	79% ³⁷⁰

Tab. 5.10. Wyniki egzaminu maturalnego w klasie „a” z przedmiotów obowiązkowych w 2018 r.

(źródło: sekretariat ZSB)

Nazwa przedmiotu	Język polski- poziom podstawowy	Język angielski- poziom podstawowy	Matematyka- poziom podstawowy
Stan klasy	24		
Liczba uczniów przystępujących do egzaminu	23	23	23
Liczba uczniów, którzy zdali	21	21	19

³⁶⁷ B16- Wykonywanie robót zbrojarskich i betoniarskich. B33- Organizacja i kontrolowanie robót budowlanych. B30 - Sporządzanie kosztorysów oraz przygotowywanie dokumentacji przetargowej.

³⁶⁸

https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_ZAWODOWY/informacje_o_wynikach/2016/Sprawozdanie%20z%20przebiegu%20egzaminu%20potwierdzajacego%20kwalifikacje%20w%20zawodzie%20w%20roku%20szkolnym%202015-2016-ER.pdf

³⁶⁹

https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_ZAWODOWY/informacje_o_wynikach/2017/Sprawozdanie_z_przebiegu_egzaminu_potwierdzajacego_kwalifikacje_w_zawodzie_w_roku_szkolnym_2016-2017.pdf

³⁷⁰

https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_ZAWODOWY/informacje_o_wynikach/2018/Sprawozdanie_z_przebiegu_egzaminu_potwierdzajacego_kwalifikacje_w_zawodzie_w_2018_roku.pdf

egzamin w maju ³⁷¹ 2018r			
--	--	--	--

Tab. 5.11. Odsetek sukcesów z egzaminu maturalnego w klasie „a” na tle wszystkich maturzystów oraz techników w kraju w maju 2018 roku³⁷²

(źródło: sekretariat ZSB)

2018r	3a	Polska	Dolny Śląsk	technikum
Odsetek sukcesu	82%	80%	77%	69%

Zdawalność egzaminów zawodowych i maturalnych w tej klasie jest wysoka. Wyniki są wyższe niż średnia zdawalność wszystkich szkół technicznych w kraju, a w przypadku matury- wyższa niż we wszystkich szkołach ponadgimnazjalnych na Dolnym Śląsku i w kraju.

Druga z obserwowanych grup stanowiących najbliższe środowisko dla wybranych przypadków- klasa 3B liczy 17 osób. Dwie osoby (dziewczyna i chłopak) są starsze o rok od pozostałych uczniów. Na przestrzeni trzech pierwszych lat stan liczebny klasy ulegał ciągłym zmianom- do grupy dołączyli tzw. drugorocznicy, którzy ostatecznie porzucili kształcenie w zawodzie. Czterech chłopców zrezygnowało z nauki w technikum już po pierwszym semestrze i przeniosło się do szkoły zasadniczej. Uważali oni, że poziom nauki jest dla nich zbyt wysoki, w rzeczywistości problem, według wychowawcy klasy był inny. Wszyscy byli intelektualnie w stanie sprostać wymaganiom programowym, lecz nie mieli wsparcia ze strony rodziców. Koledzy spoza szkoły, wolni od obowiązków oraz znajomi z klasy w zasadniczej szkole zawodowej, w której wymagania z przedmiotów ogólnych są bardzo zaniżone, okazali się głównymi czynnikami wpływającymi na decyzje edukacyjne. Dwie kolejne osoby z klasy nie zostały promowane do klasy drugiej i edukację w następnym roku szkolnym kontynuowały w pierwszej klasie szkoły branżowej, natomiast czterech uczniów zrezygnowało z nauki w technikum po pierwszej i trakcie pierwszego semestru drugiej klasy na rzecz pracy zarobkowej.

Mimo małej liczebności klasa jest również zróżnicowana. W grupie 17 osobowej są dwie dziewczyny, które na ogół trzymają się razem: siedzą w jednej ławce na lekcjach, jedna z nich bez problemu nawiązuje przyjacielskie relacje z kolegami, druga zachowuje większy dystans. W tej klasie panuje całkowicie odmienna atmosfera niż w klasie równoległej:

³⁷¹ W szkole nie było zdających w dodatkowym terminie w czerwcu oraz w sesji poprawkowej w sierpniu.

³⁷² Opracowanie własne w oparciu o dane Centralnej Komisji Egzaminacyjnej

https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2018/sprawozdanie/Sprawozdanie%202018%20-%20Ogólne.pdf

uczniowie odnoszą się z sympatią do siebie, żartują, większość nie kryje zainteresowania rozrywkowymi formami spędzania wolnego czasu. Próbuje *zagadywać* nauczycieli i nakierować tok lekcji na inne tematy. Cztery osoby otwarcie i krytycznie komentują rzeczywistość szkolną i polityczną w kraju. Często nie są przygotowani do lekcji, nie mają zadań, a sprawdziany piszą w terminach przeznaczonych na poprawę. Trzech uczniów wyraźnie izoluje się od pozostałych i nie próbuje nawiązywać bliższych relacji z nimi, jednak w sytuacjach pracy zespołowej podejmują współpracę i nie spotykają się z niechęcią otoczenia. Kilku uczniów demonstruje brak zainteresowania osiągnięciami w nauce poprzestając na osiąganym minimum gwarantującym promocję do następnej klasy. Nawet perspektywa uzyskania kwalifikacji zawodowych nie jest dla nich atrakcyjna. Poszczególne egzaminy zawodowe zdają, mimo niewielkiego nakładu pracy.

Poza dwoma przypadkami (dziewczyna i chłopiec) uczniowie w klasie są aktywni, zabierają głos w dyskusjach. Opinia o klasie jest niejednoznaczna. Nauczyciele skarżą się wychowawcy na słabą motywację wychowanków do nauki i brak zaangażowania na lekcji. Są jednak tacy pedagodzy, którzy doceniają klasę za stwarzanie przyjaznej atmosfery na lekcji i brak konfliktów pomiędzy uczniami. Niedociągnięcia w nauce uczniowie *nadrabiają* zaangażowaniem w prace społeczne (wolontariat, samorząd uczniowski) i organizowanie uroczystości klasowych i szkolnych. Niektórzy angażują się samoczynnie, bez motywacji, inni wymagają zachęty ze strony nauczycieli lub szkoły.

Uczniowie w klasie mają zróżnicowany status ekonomiczny. Dwóch z nich jest dziećmi właścicieli dużych firm budowlanych i ich sytuacja ekonomiczna jest bardzo dobra. Pozostali jednak wychowują się w rodzinach robotników, pracowników usługowych, w niepełnych rodzinach (z powodu śmierci ojca, rozwodów lub separacji) lub w rodzinach zrekonstruowanych. W jednym z przypadków rodzinę tworzy ojciec z synami, ponieważ prawa matki zostały ograniczone z powodu uzależnienia i choroby psychicznej. Trzech uczniów podejmuje pracę zarobkową z konieczności, by wspierać budżet domowy. Jedna z rodzin boryka się z problemem narkotykowym dorosłego syna, brata ucznia z klasy. Dwie rodziny są wielodzietne (czworo i pięć dzieci), ale jedna z nich ma status społeczny na wysokim poziomie. Dwóch uczniów mieszka na wsi, pozostali zamieszkują różne dzielnice Wrocławia.

WYNIKI Z EGZAMINÓW ZAWODOWYCH I MATURALNYCH

Tab. 5.12. Wyniki egzaminów z poszczególnych kwalifikacji zawodowych w okresie 2016-2018 w klasie „b”

(źródło: sekretariat ZSB)

Nazwa kwalifikacji	B16	B33	B30
Stan klasy	19	17	11
Liczba uczniów przystępujących do egzaminu	18	17	10
Liczba uczniów, którzy zdali w pierwszym terminie	18	6	5
Liczba uczniów, którzy zdali w kolejnych terminach	0	1	0

Tab. 5.13. Odsetek sukcesów z egzaminu zawodowego klasie „b” (dane dotyczą przystępujących do egzaminu w pierwszym terminie)

(źródło: sekretariat ZSB)

Rok	Kwalifikacja	3a	Technikum
2016	B16	100%	86% ³⁷³
2017	B33	35%	46% ³⁷⁴
2018	B30	50%	79% ³⁷⁵

O niewielkim zainteresowaniu uczniów tej klasy osiągnięciem wysokich wyników w nauce świadczy fakt, że tylko 3 osoby (wśród których były obserwowane przeze mnie przypadki) postanowiło przystąpić do egzaminów maturalnych. Pozostali już we wrześniu zdecydowali nie składać wniosków i mimo rozmów z wychowawcą, który próbował ich przekonać do złożenia deklaracji i podjęcia wysiłku przygotowania się do matury, wytrwali w swoim postanowieniu. Swoją decyzję tłumaczyli brakiem chęci zdawania matury (*po co mi matura?*) oraz niepotrzebnym stresem. Zjawisko tak wczesnej rezygnacji z egzaminów maturalnych było ewenementem w szkole. Do tej pory uczniowie, którzy rezygnowali z przystąpienia do matury, zgłaszali to dopiero w styczniu, podczas ostatecznej weryfikacji składanych wniosków lub w pierwszej połowie kwietnia tuż przed klasyfikacją roczną.

³⁷³

https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_ZAWODOWY/informacje_o_wynikach/2016/Sprawozdanie%20z%20przebiegu%20egzaminu%20potwierdzajacego%20kwalifikacje%20w%20zawodzie%20w%20roku%20szkolnym%202015-2016-ER.pdf

³⁷⁴

https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_ZAWODOWY/informacje_o_wynikach/2017/Sprawozdanie_z_przebiegu_egzaminu_potwierdzajacego_kwalifikacje_w_zawodzie_w_roku_szkolnym_2016-2017.pdf

³⁷⁵

https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_ZAWODOWY/informacje_o_wynikach/2018/Sprawozdanie_z_przebiegu_egzaminu_potwierdzajacego_kwalifikacje_w_zawodzie_w_2018_roku.pdf

Tab. 5.14. Wyniki egzaminu maturalnego w klasie „b” z przedmiotów obowiązkowych w 2018 roku

(źródło: sekretariat ZSB)

Nazwa przedmiotu	Język polski- poziom podstawowy	Język angielski- poziom podstawowy	Matematyka- poziom podstawowy
Stan klasy	11		
Liczba uczniów przystępujących do egzaminu	3	3	3
Liczba uczniów, którzy zdali egzamin w maju 2018r	3	3	3

Porównywanie wyników egzaminu maturalnego w tej klasie do rezultatów w kraju i regionie jest nieobiektywne, ze względu na zbyt małą liczbę absolwentów przystępujących do egzaminu. Stuprocentowa zdawalność w rzeczywistości nie pokazuje realnego obrazu zespołu klasowego, a tym samym nie może być odczytana jako sukces edukacyjny grupy uczniów i nauczycieli.

5.4. CHARAKTERYSTYKA NAUCZYCIELI

Grono nauczycielskie liczy 37 osób w tym aż 28 dyplomowanych. Przedmiotów zawodowych uczy 15 nauczycieli. Nie ma w placówce nauczycieli stażystów, a najkrótszy staż pracy wynosi 2 lata. Nie ma również nauczyciela zatrudnionego na stanowisku doradcy zawodowego. Funkcję tę pełni pedagog szkolny w ramach swoich obowiązków służbowych. Dwóch innych nauczycieli ma kwalifikacje do prowadzenia zajęć z doradztwa zawodowego, jednak do tej pory nie było formalnej konieczności angażowania ich w działania w zakresie wsparcia uczniów w planowaniu kariery zawodowej. Zajęcia z doradztwa zawodowego są organizowane każdego roku dla klas maturalnych przez pracowników z rejonowej poradni pedagogiczno- psychologicznej. Również do tej grupy wiekowej skierowane są wyjścia w ramach *dni otwartych* na Politechnice Wrocławskiej. Okazjonalnie uczniowie wszystkich klas mają również szansę skorzystać z warsztatów z technik autoprezentacji.

Zespół nauczycieli uczących w 3a od pierwszej do drugiej klasy liczy 16 pedagogów: 10 osób nauczania ogólnego oraz sześć zawodowego. Podobnie jest w klasie 3b- również 16 pedagogów, poza nauczycielami matematyki, historii i wychowania fizycznego są to te same

osoby. Nauczyciele to głównie doświadczeni pedagodzy ze stażem pracy do 35 lat w szkole, z pełnymi kwalifikacjami do nauczania przynajmniej jednego przedmiotu. W zakres przedmiotów zawodowych wchodzi zajęcia teoretyczne (np. budownictwo ogólne, konstrukcje budowlane) oraz praktyczne (np. organizacja robót budowlanych, kosztorysowanie) odbywające się w pracowniach projektowych lub warsztatowych (roboty zbrojarsko-betoniarskie)

5.5. OPINIE PORADNI PEDAGOGICZNO- PSYCHOLOGICZNYCH DOTYCZĄCE CZTERECH WYBRANYCH UCZNIÓW Z DYSLEKSJĄ

PAWEŁ

Uczeń był badany w poprzednim miejscu zamieszkania, kiedy miał 11 lat. Jedyna opinia, jaką posiada, jest najkrótszą z czterech analizowanych przeze mnie. Zawiera zaledwie krótki opis stwierdzonych deficytów i zaleceń dla szkoły oraz rodziców.

W wyniku badania psychologicznego stwierdzono inteligencję na poziomie przeciętnym, rozwój dysharmonijny (występuje wówczas, gdy poszczególne sfery, procesy orientacyjno-poznawcze oraz motoryczne, rozwijają się w różnym tempie), ale bez rozbieżności pomiędzy funkcjami słownymi i wykonawczymi. Paweł wykazywał deficyty w zakresie pamięci i percepcji wzrokowej. Jego pamięć bezpośrednia werbalna była obniżona.

Uczeń w opinii pedagoga- pracownika poradni- podczas badania chętnie wykonywał zadania, był dobrze zmotywowany i skoncentrowany. Jego tempo pracy było przeciętne. Wyniki badania pedagogicznego wskazały na deficyty w zakresie funkcji percepcji słuchowej. Dotyczą one różnicowania struktury fonemowej wyrazów i spostrzegawczości słuchowej. Pamięć fonologiczna ukształtowała się poniżej przeciętnej. Deficyty te mają wpływ na opanowanie przez chłopca czytania i pisanie. Stwierdzono u Pawła specyficzne trudności w nauce pod postacią dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Zgodnie z klasyfikacją ICD 10 zaobserwowano następujące zaburzenia: F.81.0, F.81.1, F.82, natomiast kierując się klasyfikacją DSM-IV rozpoznano: 315.0, 315.2 oraz 315.4.³⁷⁶

³⁷⁶ ICD 10:
F.81.0 - specyficzne zaburzenie czytania

ŁUKASZ

Chłopiec został przebadany po raz pierwszy w poradni w klasie trzeciej ze względu na problemy z ortografią. Od tego czasu utrzymywały się jego problemy z kształtnym pismem i ortografią. Opinia została zaktualizowana w trzeciej klasie gimnazjum. W jego samodzielnych pracach pisemnych szkolnych i w przeprowadzonym badaniu pisania ze słuchu występowała znaczna ilość błędów ortograficznych różnego typu.

Łukasz charakteryzuje się niskim poziomem grafomotoryki oraz dużą męczliwością wiodącej ręki- lewej. W czasie badania starał się pisać wyraźnie, jednak potrzebował na to dużo czasu. Powodem utrzymujących się trudności z estetyką zapisu była duża męczliwość ręki piszącej. Skutkowało to ogólną niechęcią do pisania i spowalniało tempo prac pisemnych.

Percepcja słuchowo- wzrokowa 15 letniego Łukasza była w normie. Chłopiec czytał płynnie, wyrazowo, na przeciętnym poziomie pod względem tempa.

Przeprowadzone badanie potwierdziło, że powodem utrzymujących się problemów z zachowaniem poprawnej pisowni i graficznej jakości pisma były dysleksja i dysgrafia oraz słaba znajomość reguł ortograficznych. Uczeń otrzymał wskazania do stosowania względem niego szczegółowych kryteriów oceniania zadań otwartych z języka polskiego i języków nowożytnych oraz do wydłużenia czasu pracy na wszystkich częściach egzaminu.

Treść opinii Łukasza jest lakoniczna (zajmuje niecałą stronę A4), nie zawiera opisu podjętych badań i ich wyników. Moim zdaniem jest kontrowersyjna. Percepcja wzrokowo - słuchowa odpowiedzialna za poprawny ortograficznie zapis jest, w przypadku Łukasza, w normie. Badanie potwierdziło, że uczeń słabo zna reguły ortograficzne, co oznacza, że nie podejmuje wysiłku, by przezwyciężyć swoje trudności. Fakt ten podważa zasadność wydania opinii o dysortografii.

Łukasz był przebadany w poradni pedagogicznej w wieku 10 lat, później nie zgłaszał się na konsultacje. Stwierdzono, że powodem trudności w nauce jest dysortografia i dysgrafia. Trudności, jakie u niego zdiagnozowano w oparciu o klasyfikację ICD 10: F.81.1 oraz F.82, natomiast według DSM-IV zaobserwowano: 315.2 oraz 315.4

F.81.1 - specyficzne zaburzenie opanowania umiejętności poprawnej pisowni

F.82 - specyficzne zaburzenie rozwoju funkcji motorycznych

DSM-IV:

315.0 – zaburzenie czytania

315.2 – zaburzenie komunikacji za pomocą pisma

315.4 – zaburzenie rozwoju koordynacji. Źródło: Bogdanowicz M. (2006), *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu*, W: G. Krasowicz-Kupis (red), *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk, Harmonia. s. 14-16.

GRZEGORZ

Uczeń został przebadany w poradni pedagogiczno- psychologicznej dwukrotnie: pierwszy raz zgłoszono go z inicjatywy nauczyciela w trzeciej klasie szkoły podstawowej, następnie z powodu utrzymujących się trudności w nauce czytania i pisania w klasie piątej. Badanie psychologiczne potwierdziło rozwój intelektualny nieharmonijny odpowiedni do wieku. Z opinii wynika, że chłopiec sprawnie rozumuje, wyciąga wnioski, uogólnia. Prawdłowo posługuje się pojęciami liczbowymi, potrafi abstrahować. Operuje adekwatnym do wieku zasobem słów, jednak budowanie dłuższych wypowiedzi sprawia mu trudność. Jest ambitny, zmotywowany i chętny do współpracy. Zadania wykonuje w równym tempie i doprowadza je do końca. Jest bardzo wrażliwy na ocenę zewnętrzną.

Wyniki pierwszej diagnozy w poradni pokazały, że myślenie logiczne chłopca w oparciu o materiał spostrzegany wzrokowo jest sprawniejsze od myślenia pojęciowego. Grzegorz wolniej i mniej uważnie rozwiązywał zadania związane z analizą, zwłaszcza dotyczącą relacji przestrzennych. Miał osłabioną bezpośrednią pamięć wzrokową. Sprawność grafomotoryczna wiodącej prawej ręki była znacznie obniżona. Badanie dwa lata później dowiodło, że sprawność mieści się w normie wiekowej, mimo że pismo nadal było niepoprawne pod względem graficznym. Litery były chwiejne, miały nierówne proporcje, brak było cech dystynktywnych, połączeń między nimi, w trakcie zapisu zaobserwowano nieprawidłowości kierunkowe. Uczeń miał obniżoną sprawność pamięci fonologicznej przy bardzo dobrze opanowanej znajomości reguł ortograficznych, więc utrzymywały się problemy w poprawnym ortograficznie zapisie tekstu. W pracach Grzegorza pojawiały się różnorodne błędy: typowo ortograficzne, charakterystyczne dla zaburzeń związanych ze słabą precyzją w zróżnicowaniu słuchowym dźwięków i zaburzonym kojarzeniem słuchowo- wzrokowo- ruchowym (zniekształcenia całego wyrazu, gubienie liter, inwersje statyczne).

Zaobserwowano, że czynnikiem zaburzającym efektywność pracy Grzegorza oprócz dysharmonii w obrębie funkcji percepcyjno- motorycznych był wysoki, dezorganizujący poziom napięcia emocjonalnego w sytuacji zadaniowej, ponieważ chłopiec nie skupiał się na zadaniu, lecz na antycypowaniu rezultatu, często porażki. Towarzyszące mu trudności wzmacniały jego wrażliwość na ocenę zewnętrzną i niepokój przed niepowodzeniem.

Trudności w nauce pisania i czytania w przypadku Grzegorza wynikają z fragmentarycznych zaburzeń rozwojowych sfery percepcyjno – motorycznej oraz silnego

napięcia emocjonalnego towarzyszącego sytuacjom związanym z ocenianiem. Jednocześnie możliwości intelektualne Grzegorza zostały ocenione jako dobre.

Opinia Grzegorza jest obszerna (liczy 4 strony) i bardzo szczegółowa. Znalazł się w niej jednak pewien błąd, który świadczy o wykorzystywaniu szablonowych sformułowań przez pracowników poradni- Grzegorz nazywany jest zamiennie Mateuszem, najprawdopodobniej imieniem chłopca, którego opinię przygotowywano wcześniej. Mimo tego drobnego uchybienia, opinia broni się starannością, szczegółowym opisem problemu badanego przypadku oraz rozbudowaną listą wskazań dla terapeuty szkolnego, nauczycieli i rodziców.

Wynikiem badań przeprowadzonych w poradni jest diagnoza: dysleksja rozwojowa. Trudności występujące u ucznia to, zgodnie z klasyfikacją ICD 10: F.81.0, F.81.1, F.82, natomiast DSM-IV: 315.0, 315.2, 315.4.

MICHAŁ

Chłopiec został objęty opieką poradni psychologiczno- pedagogicznej już w klasie zerowej. Na mocy wydanej wówczas opinii został odroczonego od obowiązku szkolnego. Rozwój mowy chłopca był znacząco opóźniony oraz zakłócony artykulacyjnie. Z opóźnionym rozwojem mowy występował poważny, wieloaspektowy deficyt percepcji słuchowej. Chłopiec przez pewien czas uczestniczył w zajęciach terapeutycznych prowadzonych przez pedagogów i logopedów. Od tego czasu był kilkakrotnie badany w poradni, ostatni raz w wieku 17 lat. Jego funkcjonowanie szkolne od początku było utrudnione, uczeń miał trudności w wypowiedaniu się, czytaniu i pisaniu.

W opinii czytany, że Michał jest miłym chłopcem prawidłowo współpracującym w bezpośrednim, indywidualnym kontakcie. Ostatnie wyniki badań potwierdziły poziom rozwoju intelektualnego odpowiedni do wieku, ale z cechami dysharmonii. Nadal utrzymywały się opisywane we wcześniejszych opiniach głębokie, wieloaspektowe zaburzenia funkcji słuchowej. W dalszym ciągu słaba była zdolność różnicowania fonemów oraz synteza dźwięków mowy. Poniżej normy kształtowała się pamięć słuchowa werbalna i fonologiczna. Deficyt pamięci słuchowej zakłócał umiejętność do utrwalania i przypominania informacji dźwiękowej (zapamiętywanie spostrzeżeń werbalnych i niewerbalnych; zdolność do uczenia się słuchowego), natomiast ograniczona pamięć fonologiczna była odpowiedzialna za brak zdolności do zapamiętywania i prawidłowego odtwarzania kolejności głosek w wyrazach. Zaburzenia te spowodowały zakłócenia w procesach rozumienia, zapisywania, a

w konsekwencji-przyswajania wiedzy. W sferze niewerbalnej zaobserwowano osłabioną analizę i syntezę wzoru graficznego, spostrzegawczość detali oraz zdolność wzrokowo-ruchowego uczenia się. Wielokrotnie przeprowadzone w poradni badania wskazały na występowanie trudności na tle dysleksji rozwojowej w stopniu głębokim (ICD 10: F.81.0, F.81.1, F.82; DSM-IV: 315.0, 315.2, 315.4 -wszystkie trudności w stopniu znacznym). Na mocy opinii poradni pedagogiczno- psychologicznej Michał został zwolniony z obowiązku nauki drugiego języka obcego.

6. INDYWIDUALNY POTENCJAŁ WYRAŻAJĄCY SIĘ W OSIĄGNIĘCIACH SZKOLNYCH I SPOŁECZNYCH UCZNIÓW Z DYSLEKSJĄ

Każda jednostka charakteryzuje się potencjałem, zdolnościami, które w odpowiednich warunkach i przy właściwej stymulacji ze strony rodziny, szkoły i środowiska mogą być odkryte i rozwinięte. Inaczej się dzieje, gdy jednostka natrafia na różnorodne przeszkody: ekonomiczne, społeczne czy biologiczne. Nawet człowiek o dużym potencjale przy braku wsparcia, niewyposażony w odpowiednie wartości i pozbawiony motywacji może nie móc w pełni go wykorzystać i zmarnotrawić w niesprzyjających warunkach. Przykładem mogą być ludzie dotknięci dysleksją, którzy mają często wyższą niż przeciętna inteligencję,³⁷⁷ a jednak nie zawsze osiągają sukces i realizują wymarzoną ścieżkę życiową. W rezultacie nie zawsze jako dorośli wykonują pracę spełniającą ich młodzieńcze oczekiwania i mają poczucie zmarnowania swojej szansy. W odkrywaniu własnych zasobów i kształtowaniu ścieżki życiowej może pomóc współczesne poradnictwo zawodowe wraz z ostatnią regulacją prawną: Rozporządzeniem MEN z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa, szczegółowo przedstawionym w rozdziale 1.2 (*Doradztwo zawodowe*). Wciąż jednak fachowe wsparcie z zakresu doradztwa zawodowego można uznać za niewystarczające. O wyborach edukacyjnych zbyt często decydują nie predyspozycje i zainteresowania, lecz niespełnione ambicje rodziców, pogoń za prestiżem lub przypadek.

Już na bardzo wczesnych etapach edukacji rozpoczyna się wstępna selekcja dzieci według ich potencjału (a często także rodziców). Uczniowie rekrutowani są do elitarnych prywatnych szkół podstawowych, których ukończenie daje większą szansę kontynuowania edukacji w dobrym liceum. Także w rejonowych szkołach podstawowych spełnia się oczekiwania społeczne i dokonuje się selekcji dzieci po pierwszym etapie edukacyjnym- tworzy się klasy sportowe, językowe, informatyczne oraz z innowacyjnym programem matematyki.³⁷⁸ W ścieżce edukacyjnej uczniów o największym potencjale intelektualnym nie znajdzie się szkoła zawodowa. Ona jest przeznaczona dla tych, którym się *nie powiodło* lub nie byli odpowiednio *dopilnowani* przez rodziców. Tylko nieliczni zdolni absolwenci szkół gimnazjalnych i podstawowych decydują się na *niewykorzystanie swojego potencjału* wybierając technikum.

³⁷⁷ Wejner- Jaworska T. (2009), *Ocenianie uczniów dyslektycznych w innych krajach. Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*. XV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej. Kielce. s. 331- 341

³⁷⁸ Na przykładzie oferty wrocławskich szkół podstawowych: <https://rekrutacje.edu.wroclaw.pl/elemento-parents/main.action>

Uczniowie o mniejszym potencjale intelektualnym wybierają technikum, ponieważ są tam dla nich miejsca. Również absolwenci napotykający w swojej karierze edukacyjnej na trudności decydują się na drogę, która będzie uważana za łatwiejszą i rokowała pomyślne ukończenie. Niekoniecznie będzie to szkoła zgodna z ich zainteresowaniami. Tymczasem nadmiar materiału- kształcenia ogólnego i zawodowego, któremu nie potrafią sprostać doprowadza do serii niepowodzeń: powtarzanie klasy, niezdane egzaminy z kolejnych kwalifikacji i w efekcie kumulowanie egzaminów w kolejnych sesjach, kiedy trzeba zdać nowy egzamin i poprawić poprzedni.

W wyniku reformy z roku 1999 w 2002 r. obok trzyletnich liceów ogólnokształcących, uruchomiono licea profilowane zawodowo, a technika miały docelowo zostać wycofane z systemu. Zlikwidowanie technikum skutecznie przekonało społeczeństwo, że wykształcenie ogólne jest atrakcyjniejsze niż zawodowe. Przywrócenie w 2007 roku szkół technicznych do oferty edukacyjnej Wrocławia nie przyniosło oczekiwanych zmian w decyzjach życiowych absolwentów ówczesnych gimnazjów, szkoły kształcące w zawodach już nie były postrzegane jako atrakcyjne, a ich kilkuletnia nieobecność na rynku edukacyjnym utwierdziła społeczeństwo, że są niepotrzebne. Obecnie wrocławskie technika i szkoły branżowe przygotowują do pracy w 11 różnych dziedzinach: od motoryzacyjnej, budowlanej, przez mechatroniczno-mechaniczną, elektryczną, informatyczno-elektroniczną, chemiczno-poligraficzną, po związaną z designem i modą, gastronomiczną oraz turystyczną.³⁷⁹ Mimo rządowych deklaracji działań promujących szkoły zawodowe, wrocławskie technika rokrocznie mają niedobory uczniów³⁸⁰ natomiast licea ogólnokształcące, pod naciskiem rodziców i za aprobatą władz miejskich, otwierają nowe oddziały.

Współcześnie edukacja ogólnokształcąca jest postrzegana jako gwarant większego zwrotu poniesionych nakładów pracy i kosztów w postaci zarobków i nobilitacji społecznej w przeciwieństwie do kształcenia zawodowego, postrzeganego jako gorsze. W efekcie uczniowie w szkołach zawodowych czują się niejako *ukarani* przez system. Absolwenci gimnazjum i szkół podstawowych, straszeni przez lata wizją pracy przy *kopaniu rowów*, za wszelką cenę chcą rekrutować się do liceum ogólnokształcącego i uniknąć kary w postaci kształcenia w zawodzie. Rezygnacja z edukacji w placówce kształcącej w określonym zawodzie pozwala także odwlec w czasie decyzję o wyborze przyszłego zatrudnienia. Efektem tej postawy jest negatywna selekcja- absolwenci uzyskujący bardzo niskie wyniki w nauce decydują się na

³⁷⁹ <https://rekrutacje.edu.wroclaw.pl> dostęp online: 15.06.2020

³⁸⁰ Na podstawie wyników rekrutacji tzw. *podwójnego rocznika* w badanym technikum w roku szk. 2019/20

naukę w szkole technicznej, która, wbrew ich oczekiwaniom, wymaga od nich więcej wysiłku z racji dodatkowych przedmiotów zawodowych i egzaminów z kilku kwalifikacji.

Uczniowie z trudnościami w nauce, do których zaliczają się osoby z dysleksją, doświadczając niepowodzeń na wcześniejszych etapach edukacyjnych często decydują się na technikum w nadziei, że będzie im łatwiej osiągnąć sukces i skończyć szkołę. Różne nasilenie skali dysleksji uniemożliwia im często sprostanie wymaganiom szkolnego programu i nauczycieli: czytaniu instrukcji oraz rysunków technicznych, wykonywaniu pomiarów i obliczeń.

6.1. OSIĄGNIĘCIA W NAUCE- MOŻLIWOŚCI I PRZESZKODY W KSZTAŁCENIU W SZKOLE ZAWODOWEJ NA TLE DYSLEKSJI

W techniku budowlanym, poza przedmiotami ogólnokształcącymi i ramowym planem nauczania jednakowym dla wszystkich szkół przygotowujących do egzaminu maturalnego, uczniowie od pierwszych lekcji muszą zmierzyć się z przedmiotami całkowicie im wcześniej nieznanymi- zawodowymi, zarówno teoretycznymi (budownictwo ogólne, organizacja robót budowlanych, kosztorysowanie i dokumentacja przetargowa, technologia budownictwa, technologia zbrojarsko – betoniarska, dokumentacja budowlana, konstrukcje budowane) jak i praktycznymi (pracownia dokumentacji technicznej, pracownia organizacji robót zbrojarsko-betoniarskich, pracownia dokumentacji budowlanej, pracownia projektowania, pracownia kosztorysowania i dokumentacji przetargowej). Dlatego, paradoksalnie, uczniowie osiągający niskie wyniki w nauce, z trudnościami o różnym podłożu wybierając technikum muszą sprostać bardziej wymagającemu programowi. Atutem technikum jest, oczywiście, perspektywa wykształcenia zawodowego i uzyskania tytułu technika, co świadczy o poziomie przyszłego pracownika, jednak nadmiar wymagań programowych i dodatkowych egzaminów na poszczególne kwalifikacje, skutkuje często kolejnym niepowodzeniem- nieuzyskaniem tytułu technika oraz dodatkowo, matury. W kolejnych podpunktach przedstawię badanych uczniów pod kontem ich trudności w nauce, jakie wystąpiły na tle dysleksji. Wnioski wynikają z analizy dokumentacji, obserwacji oraz z wywiadów z uczniami oraz ich nauczycielami.

PAWEŁ

Uczeń od początku edukacji dostrzegał różnicę pomiędzy swoimi postępami w nauce i innych dzieci: nie lubił czytać, miał problem z trwałym zapamiętaniem przeczytanej treści, nie nadążał za tempem lekcji. W szkole średniej problemy z koncentracją w czasie lekcji nadal występowały. Bardzo łatwo dekoncentrował się, co wzbudzało w nim często złość (*Jest taki problem, że czasami po prostu się rozproszę, nie mogę się skupić. Wystarczy, że w klasie oni coś tam podpowiadają, ja to słyszę, to rozprasza. Najczęściej jest tak, że ja jako dyslektyk jestem słuchowcem. Jak coś słyszę, to to mnie rozprasza. Bo jak oni gadają, to ja się skupić nie mogę i przychodzi problem. I to w każdym przedmiocie przeszkadza. Bo ja tak myślę: Dobra, ja wiem, że to jest źle, ale i tak nad tym pomyślę, a wtedy coś mnie rozproszy i zaczynam od nowa*). Brak możliwości skupienia uwagi skutkowało porzuceniem wysiłku w rozwiązaniu zadania lub wybuchem złości. Stworzenie Pawłowi odpowiednich warunków pracy gwarantujących ciszę i możliwość skupienia się na zadaniu, skutkowało osiągnięciem sukcesu.

Poziom czytania ze zrozumieniem w warunkach absolutnej ciszy i izolacji był bardzo wysoki, wynosił nawet 100%. Jednak wystarczył moment dekoncentracji lub wystąpienie zakłóceń a wynik testu spadał nawet do 10%. W przeprowadzonej przez WCDN diagnozie *wejścia* Paweł uzyskał 32%. Był to wynik niski, jednak w kontekście całej klasy był drugi w kolejności. Byłby wyższy, gdyby uczeń podjął próbę rozwinięcia tezy rozprawki i rozbudowania pracy przynajmniej do wymaganego dolnego limitu ilości słów- 250. W klasie drugiej w diagnozie WCDN *na półmetku* wynik pozostał niski w skali wymagań egzaminacyjnych, lecz w klasie był najwyższy³⁸¹ i wyniósł 40%. Wypracowanie nadal nie spełniało kryteriów diagnozy ze względu na małą objętość, ale Paweł podjął próbę argumentacji. Przez cały okres kształcenia przejawiał problemy z dłuższą wypowiedzią pisemną, które wynikały z deficytów koncentracji oraz braku znajomości lektur koniecznych do przywołania w toku argumentacji.

W próbie pisania ze słuchu Paweł popełniał wiele różnorodnych błędów (brak kropek na końcu zdania, wielkiej litery na początku, opuszczanie liter, zamiana liter, brak znaków diakrytycznych, błędy typowo ortograficzne, brak zmiękczenia głoski). Zdarzało się mu zapisać inny wyraz niż podyktowany, o całkowicie odmiennym znaczeniu. Poziom graficzny pisma Pawła był obniżony, wobec presji czasu zapis stawał się nieczytelny do tego stopnia, że

³⁸¹ Uczeń, który w poprzednim roku szkolnym uzyskał najlepszy wynik, po wakacjach przeniósł się do równoległej klasy.

chłopiec nie potrafił odczytać swoich notatek. Problem z odczytaniem własnego zapisu pojawiał się dość często, dlatego uczeń wolał uczyć się z wydrukowanego tekstu. Z tego powodu kupował podręczniki do przedmiotów zawodowych, mimo że nauczyciel przedmiotu tego nie wymagał. Podręczniki do przedmiotów zawodowych są bardzo drogie, więc uczniowie korzystali tylko z tego, co zostało im przekazane na lekcji w formie slajdów i podyktowanych notatek. W przypadku Pawła ta metoda nie przynosiła rezultatu- potrzebował druku, najlepiej w zwartej postaci.

Włożony wysiłek i nieadekwatne do oczekiwań Pawła rezultaty skutkowały utratą wiary we własne możliwości i rozdrażnieniem, a w sytuacji konfrontacji własnych wyników z osiągnięciami innych, mniej pracowitych osób, wybuchami złości lub wręcz przeciwnie- lekceważeniem i udawaniem, że *nie zaliczył, bo nie chciało mu się*. Pawłowi brakowało pewności w obliczeniach, potrzebował kogoś, kto potwierdzi prawidłowość wykonywanych zadań. W domu zadanie to pełniła mama, w szkole uczeń domagał się uwagi nauczyciela. Nie wierzył również w sukces na maturze i egzaminach zawodowych. Paraliżował go strach przed przewidywanymi porażkami.

W dodatkowych zajęciach terapeutycznych uczestniczył regularnie tylko w czwartej i piątej szkole podstawowej, w szóstej przygotowywał się głównie do sprawdzianu zewnętrznego i zrezygnował ze wsparcia. W pierwszej klasie gimnazjum uczestniczył w zaproponowanych zajęciach, ale zrażony ich nieskutecznością postanowił wraz z mamą, że nie będą już korzystać z oferowanej w szkole pomocy. W trzeciej klasie technikum jako pełnoletni już uczeń podpisał zgodę na udział w konsultacjach zaproponowanych przez polonistę. Nie przyszedł na zajęcia ani razu.

Każda zmiana w życiu Pawła jest przyczyną dezorientacji i utraty stabilności. Po przeprowadzce z rodzinnego miasta do Wrocławia nie próbował się asymilować z nowym miejscem: przez pierwsze dwa lata pobytu we Wrocławiu nie pamiętał adresu, kodu pocztowego miejsca zamieszkania, a dojazd z domu do szkoły miał opanowany tylko w jeden konkretny sposób. Nie potrafił reagować w sytuacji problemów komunikacyjnych; jeżeli autobus nie dojechał lub spóźnił się, nie szukał innych połączeń. Podobnych problemów nie miał w rodzinnej miejscowości, większej od Wrocławia. Nieznającej miasta nauczycielce precyzyjnie wytłumaczył i rozrysował trasę do hali koncertowej. Także zmiana nauczyciela matematyki przyczyniła się do wzrostu poczucia lęku- chłopiec nie wiedział, która z nauczycielek dobrze uczy, ponieważ tłumaczyły innymi metodami.

W nauce języka angielskiego Paweł stosował metodę uczenia się na pamięć, co przyniosło zadowalające go efekty: nie popełniał błędów, chętnie wyręczał mamę podczas rozmów w języku angielskim z zagranicznymi kontrahentami. Uzyskiwane oceny z tego przedmiotu nie były jednak wysokie. Przeszkadzał chłopcu chaos na lekcji (*siedzę w trzeciej ławce w środkowym rzędzie i po prostu pani do mnie mówi, a ja nie słyszę, bo jest szum*), nie mógł się skupić, co wpłynęło znacząco na obniżenie jego zaangażowania w naukę języka. Wyraźne trudności sprawiała mu nauka języka niemieckiego ze względu na pisownię rozbudowanych wyrazów, inne niż w języku polskim znaki graficzne liter oraz wymowę.

W praktycznej nauce zawodu- w pracowni zbrojarsko- betoniarskiej Paweł dał się poznać jako sumienny i dokładny pracownik, skupiony na swoim zadaniu. Bez problemu wykonał zadanie egzaminacyjne, do którego przygotowywał się przez cały rok szkolny. Osiągnął najwyższy możliwy wynik- 100%.

Dużo problemów sprawiały Pawłowi zadania obliczeniowe w matematyce, konstrukcji budowlanych oraz kosztorysowania. Nie nadążał za tempem pracy klasy, denerwował się. W pracy z programem komputerowym popełniał proste błędy, których sam nie potrafił dostrzec i skorygować (*jak wyliczał powierzchnię: 2m. na 5m., że to jest 10 m. I on gdzieś tam nie dał przecinka i wychodziło mu 100m i nie zastanawiało go, że ta liczba w ogóle nie ma sensu*). Z powodu chaosu, jaki panował w jego obliczeniach, często zaliczał zadania praktyczne na granicy niezbędnego minimum. Dużo łatwiej radził sobie z teorią, której trzeba było nauczyć się na pamięć. Nie potrafił powiązać wyuczonej teorii z działaniem- kiedy miał rozwiązać zadanie w oparciu o przyswojoną pamięciowo wiedzę, nie radził sobie bez pomocy nauczyciela.

Powyżej przedstawione trudności przełożyły się na wyniki egzaminów zawodowych. Do zaliczenia praktycznej części egzaminu zawodowego (po klasie trzeciej) z kwalifikacji B33- *Organizacja i kontrolowanie robót budowlanych* uczniowi zabrakło jednego punktu (uzyskał 73% poprawnych odpowiedzi- próg zaliczenia wynosi 75%). Część teoretyczną zaliczył na 92% (próg zaliczenia: 50%), co jest bardzo dobrym wynikiem. Niepowodzenie na części praktycznej egzaminu zawodowego początkowo odebrała mu chęć do nauki. W kolejnym roku szkolnym Paweł postanowił poprawić wynik z kwalifikacji B33 oraz zdać ostatni egzamin zawodowy z kwalifikacji B30.³⁸²Sytuacja sprzed pół roku się powtórzyła: część teoretyczna nowego egzaminu została zaliczona na 90%, natomiast oba egzaminy praktyczne niezaliczone

³⁸² Sporządzanie kosztorysów oraz przygotowywanie dokumentacji przetargowej

z takim samym rezultatem: 73%. W rozmowie z wychowawcą Paweł stwierdził, że już mu nie zależy i nie będzie podejmował kolejnych prób.

Kolejnym źródłem przygnębienia i utraty wiary w swoje możliwości jest problem Pawła ze zdaniem egzaminu na prawo jazdy. Część teoretyczna nie sprawiła chłopcu problemu, jednak już trzykrotnie podchodził do egzaminu praktycznego i nie zaliczył go. Ponieważ w klasie większość osób, które ukończyły 18 lat, prawo jazdy już miało, Paweł wstydził się przyznać do porażki. Powiedział wszystkim, że zdał za drugim razem.

Niewątpliwym atutem chłopca była jego determinacja, dążenie do sukcesu na miarę swoich możliwości i chęć poprawiania wyniku. Kiedy czegoś nie rozumiał, nie był pewien, ciężką pracą dążył do osiągnięcia zadowalającego poziomu. Sumiennie podchodził do wykonywania swoich obowiązków, co widoczne było również w jego bardzo wysokiej frekwencji i niewielkiej liczbie spóźnień na pierwsze lekcje. Zdał egzaminy maturalne, pomimo dużych obaw i braku wiary w sukces, osiągając wyniki w przedziale 40-60%. Chłopiec często deklarował w rozmowie świadomość swojego potencjału (jakby powtarzał usłyszane w domu i w szkole opinie), ale brak pewności siebie znacząco hamował jego rozwój i osiągnięcia. Poczucie lęku przed porażką oraz nieadekwatne do włożonego wysiłku rezultaty były źródłem frustracji, z którą walczył dzięki pomocy najbliższych i mozolnej pracy nad słabościami. Emocjonalność, strach przed porażką i problemy z koncentracją są poważną przeszkodą na drodze do osiągnięcia sukcesu. Sugerując się typologią zaproponowaną przez Jamesa D.A. Parkera i Normana S. Endlera można uznać, że chłopiec przyjmował styl, który jest najbliższy koncentrowaniu się na emocjach.³⁸³ Poczucie winy, napięcie, przewidywanie niepowodzeń skutkowało chęcią porzucenia starań (stąd wstępna deklaracja Pawła o rezygnacji z matury), co nie przynosiło mu oczekiwanej ulgi, lecz wręcz przeciwnie, wzrost napięcia i negatywne, nieadekwatne do sytuacji gwałtowne reakcje. Paweł nieustannie potrzebował motywacji i wsparcia emocjonalnego. Jego potencjał można wykorzystać w pracy, która wymagać od niego będzie wykonywania czynności opanowanych przez niego wcześniej, według określonych instrukcji. Wszelkie zmiany będą skutkować jego zdenerwowaniem oraz błędami.

³⁸³ Style zachowania się w sytuacji stresowej Parker i Endler podzielili na trzy grupy: styl skoncentrowany na działaniu, na emocjach oraz na unikaniu, za: K. Tomczak, op. cit., s. 68

ŁUKASZ

Przypadek Łukasza jest dowodem na to, że w wieku dorosłym trudno jest zdiagnozować dysortografię i oddzielić prawdziwe zaburzenie od zaniedbania edukacyjnego. Uczeń nigdy nie korzystał z wydłużonego czasu: sprawdziany i wypracowania pisał z pośpiechem, oddawał przed wyznaczonym czasem nie wkładając wysiłku w graficzną jakość pracy. Analizowane prace szkolne z języka polskiego zwracały uwagę zaburzonym, niestarannym pismem, które w obliczu presji czasu było mało czytelne. Ilość i rodzaj błędów popełnianych w pracach pisemnych nie odbiegała od prac innych uczniów. W diagnozach WCDN uczeń uzyskał odpowiednio wyniki: w klasie pierwszej- 22%, w klasie drugiej 14%. Niezadowolający poziom był rezultatem pominięcia zadania polegającego na napisaniu rozprawki. Uczeń za tę część nie otrzymał punktów. Uznał, że nie warto wkładać wysiłku w test, którego wynik nie wpływa na ocenę z przedmiotu.

Łukasz nie miał problemów z rozumieniem czytanego tekstu. Wyniki testów z tej sprawności przeprowadzanych w szkole średniej kształtowały się na przeciętnym, ale zadowalającym poziomie 40%-65%.

Chłopiec powtarzał klasę z powodu problemów z frekwencją. Kiedy w drugim semestrze okazało się, ile godzin lekcyjnych chłopiec opuścił i jak duże ma zaległości, nie było szans na nadrobienie materiału i poprawę ocen. Sam Łukasz mówił, że się poddał. Problemy z frekwencją już nigdy się nie powtórzyły, a uczeń z sukcesem ukończył szkołę – uzyskał tytuł technika oraz świadectwo maturalne.

Nauczyciele zwracali uwagę na bardzo słabą małą motorykę Łukasza- nie nadążał z pisaniem, męczył się. Jednak w pracowni zbrojarsko- betoniarskiej jego deficyty manualne nie odegrały żadnej roli- chłopiec bez problemu wykonywał zadania, a następnie zdał egzamin praktyczny z kwalifikacji B16.

Największym atutem Łukasza było sumienne wykonywanie zadań, których się podjął: kiedy zobowiązał się przygotować rekwizyty potrzebne do szkolnych inicjatyw- przynosił wszystko na czas. Na lekcje często się spóźniał, przysypiał na ławce, lecz kiedy zainteresował się zajęciami lub wydarzeniem- był punktualny i zaangażowany. Nie potrzebował wówczas nawet dodatkowej gratyfikacji w postaci oceny lub pochwały. Rekompensował swoje słabości koncentrując się na zadaniach, które sprawiały mu przyjemność i przedstawiały w korzystnym świetle. Nowe zadania i tematy interesowały go, jeśli okazały się łatwe, jeśli nie rozumiał lub

uznał, że będą wymagały zbyt dużego wysiłku, lekceważył je, czasem demonstracyjnie kładąc się na ławce albo grając w gry na smartfonie.

W pracach wymagających obliczeń był chaotyczny, często się mylił, jednak kierowany odpowiednimi wskazówkami lub szablonami, np. w programach komputerowych, osiągał bardzo dobre rezultaty. Jego atutem była biegłość w obsłudze programów komputerowych i bezproblemowe zgłębianie tajników nowych programów poznanych na praktycznych zajęciach zawodowych w szkole. Nie przejawiał zainteresowania osiągnięciem wysokich wyników w nauce, zadowalał się ocenami dostatecznymi. Przyjmując strategię unikania sytuacji, które mogłyby sprawiać trudność, wywoływać stres, uciekał od problemu, którego pokonanie było w zasięgu jego możliwości, ponieważ wymagało włożenia większego wysiłku. Interesował się głównie grami komputerowymi, co pozwalało mu odsunąć myśl o potencjalnych problemach. Przy stosunkowo niewielkim zaangażowaniu w naukę jego wyniki z testów zewnętrznych były dobre: z egzaminów zawodowych otrzymywał wynik powyżej 70%, maturę zdał na poziomie 40-60%. Nie miał potrzeby poprawiania ocen niedostatecznych, ponieważ otrzymywał je stosunkowo rzadko, zazwyczaj prace zaliczał w pierwszym terminie. Dużo bardziej zainteresowany był podjęciem własnej pracy, dlatego nie planował kontynuowania kształcenia na kolejnych szczeblach edukacji, a pierwsze zatrudnienie znalazł już w klasie maturalnej- była to praca fizyczna przy myciu okien w biurach. Po ukończeniu technikum podjął pracę w branży budowlanej przy remontach dachów.

GRZEGORZ

Zdiagnozowane u Grzegorza trudności w poprawnej pisowni utrzymywały się na kolejnych etapach edukacji, dodatkowo inne deficyty utrudniały osiągnięcie sukcesów w kształceniu zarówno ogólnokształcącym, jak i zawodowym. W jego samodzielnych pracach pisemnych szkolnych występowała znaczna ilość błędów ortograficznych różnego typu.

Umiejętność czytania ze zrozumieniem na poziomie maturalnym była bardzo niska. Grzegorz miał problemy z syntetyzowaniem i przetwarzaniem przeczytanych wiadomości. Nie rozumiał poleceń, co skutkowało udzielaniem przypadkowych, nieadekwatnych do pytań odpowiedzi zaczerpniętych bezpośrednio z tekstu źródłowego. Wyniki testów czytania ze zrozumieniem na poziomie szkoły średniej kształtowały się w granicach 30% i poniżej. Dużym problemem było również pisanie rozprawki problemowej w oparciu o fragment utworu.

Grzegorz miał trudności w analizie tekstu literackiego, nawet jeżeli był on wcześniej omówiony na lekcji. Dodatkową przeszkodą była niezadowalająca znajomość lektur szkolnych i pozaszkolnych. Uczeń nie potrafił przywołać argumentów z literatury, ponieważ miał trudności z ich czytaniem oraz zapamiętywaniem. Jego prace pisemne były dużo krótsze niż wymagania określone w kryteriach egzaminacyjnych- 250 słów. Przy dużym wsparciu nauczyciela i motywowaniu do podjęcia wysiłku, chłopcu udawało się napisać pracę, za którą można było przyznać 15 punktów gwarantujących osiągnięcie progu 30%.

W diagnozie *wejścia* przeprowadzonej przez Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli (WCDN) na początku września klasy pierwszej Grzegorz uzyskał bardzo niski wynik: 18%. Niewiele lepiej napisał w klasie drugiej w lutym w diagnozie *na półmetku*: 22%. W obu sprawdzianach diagnostycznych nie ukończył wypracowania- przepisał tylko wybrany temat.

Wyniki matury z języka polskiego (ustny- 20%, pisemny 30%) odzwierciedlają poziom opanowania umiejętności i wiadomości z zakresu szkoły średniej z przedmiotu. Niewielki wpływ, choć w przypadku Grzegorza istotny, miało dostosowanie kryterium oceny pracy pisemnej. Wynik na minimalnym poziomie zaliczenia świadczy, że w przypadku braku opinii z poradni pedagogiczno- psychologicznej egzamin pisemny byłby niezdany. Takiego dostosowania nie ma dla uczniów z dysleksją na egzaminach ustnych. Wszyscy uczniowie dysponują tak samo długim czasem przeznaczonym na przygotowanie wypowiedzi: 15 minut oraz 10 minut na wypowiedź.³⁸⁴ W części pisemnej na maturze Grzegorz nie uzyskał wymaganego minimum 30% z matematyki i języka angielskiego. Egzamin ustny z angielskiego zdał na 9 punktów, co stanowi wymagane 30%.

Niski wynik egzaminów maturalnych graniczący z progiem zdawalności jest potwierdzeniem spostrzeżeń ankietowanych nauczycieli: uczeń otrzymywał głównie oceny dopuszczające ze wszystkich przedmiotów, poza wychowaniem fizycznym i pracownią zbrojarsko- betoniarską (*on to wszystko zaliczał na takiej granicy oceny dopuszczającej, albo*

³⁸⁴ O ile czas na wypowiedź nie musiałby być dłuższy, to wydłużenie czasu na przygotowanie mogłoby radykalnie poprawić komfort uczniów z dysleksją, w tym Grzegorza, borykającego się z problemem czytania ze zrozumieniem tekstów i poleceń (zgodnie z zapisem w opinii: *czynnikiem zaburzającym efektywność pracy Grzegorza oprócz dysharmonii w obrębie funkcji percepcyjno- motorycznych jest wysoki, dezorganizujący poziom napięcia emocjonalnego w sytuacji zadaniowej, ponieważ chłopiec nie skupia się na zadaniu, lecz na antycypowaniu rezultatu, często porażki; chłopiec ma osłabioną bezpośrednią pamięć wzrokową*). Pomocne byłoby również odczytanie na głos treści zadania. Egzamin ustny z języka polskiego polega na przygotowaniu wypowiedzi na wylosowany temat w oparciu o tekst, który najczęściej jest mało znany i nieomawiany na lekcjach. Ma to na celu sprawdzenie czy uczeń posiadał umiejętności analizowania każdego tekstu kultury, myśli logicznie i twórczo. Nie ma bazy zestawów do matury ustnej, CKE nie udostępnia archiwalnych zadań.

ledwo dostatecznej, czyli to takie bardzo słabe były te oceny (nauczycielka kosztorysowania)). Uczeń często musiał poprawiać oceny niedostateczne ze sprawdzianów, nawet niejednokrotnie, ale nigdy nie uzyskiwał oceny wyższej niż dostateczny. Niepowodzenia i nieadekwatne do wysiłku rezultaty są źródłem skłonności do emocjonalnych reakcji w domu, których intensywność jest nieadekwatna do skali problemu. W stresujących sytuacjach chłopiec skłania się do sięgania po styl koncentrowania się na emocjach, na własnych przeżyciach emocjonalnych, takich jak złość, poczucie winy, napięcie. W celu zmniejszenia napięcia emocjonalnego towarzyszącego sytuacji stresowej, dość często porzuca jakiegokolwiek działanie, co powoduje, że osiągnany efekt jest odwrotny od zamierzonego i skutkuje kolejnymi napięciami emocjonalnymi.

Największym atutem Grzegorza jako ucznia, była jego determinacja, by poprawiać oceny niedostateczne oraz frekwencja- blisko 100% w skali całego roku. Dzięki swojej nienaganej kulturze, uprzejmości wobec wszystkich, widocznemu zaangażowaniu, każdego roku był promowany do następnej klasy bez egzaminów poprawkowych. Nauczycielka matematyki w klasie maturalnej uważała, że Grzegorz nie umie nawet na ocenę dopuszczającą i nie ma szansy zdać matury, ale chcąc docenić chłopca za czteroletni wysiłek *dopuszcila* go do matury. Sumiennosc i obowiazkowość Grzegorza były widoczne także w czasie zajęć w pracowni zajęć praktycznych, chłopiec wykonywał zadania według instrukcji, choć był mało samodzielny i potrzebował dodatkowych wskazówek nauczyciela. W przyszłości mógłby pracować na stanowiskach, na których nie wymagana jest innowacyjność, lecz dokładne realizowanie zadań według instrukcji.

MICHAŁ

Decyzją poradni pedagogiczno- psychologicznej Michał został odroczone z obowiązku szkolnego o rok. Z perspektywy czasu chłopiec uważał, że nie przyniosło mu to korzyści. Przez cały okres edukacji musiał tłumaczyć kolegom, dlaczego jest rok od nich starszy. Wyjaśnienia niewiele pomogły, chłopiec z czasem przestał zwracać uwagę na złośliwe komentarze. Jego problemy w szkolnym funkcjonowaniu utrzymywały się przez cały czas- miał trudności w wypowiedaniu się, czytaniu i pisaniu. Dodatkową przeszkodą była wada wymowy- uczeń miał problemy z wypowiedaniem dłuższych, bardziej skomplikowanych słów nawet w języku polskim. Zasób słownictwa Michała również był nieadekwatny do wieku (wręcz ograniczony), chłopiec miał problem z wyrażaniem myśli, formułowaniem zdań. Nie potrafił tworzyć

dłuższych wypowiedzi, w technikum nie podejmował prób pisania prac klasowych- rozprawek z języka polskiego. Jeżeli uzyskał wsparcie nauczyciela, który mówił bezpośrednio, co należy napisać, Michał pisał, lecz nie więcej niż kilka zdań. Trudności w czytaniu zniechęciły chłopca do poznawania literatury, nie próbował nawet czytać streszczeń lektur, więc nie był w stanie zrozumieć analizy w trakcie lekcji, a następnie wykorzystać wiedzę w pisaniu rozprawki. Problemy z czytaniem i rozumieniem czytanego tekstu rzutowały na naukę praktycznie wszystkich przedmiotów szkolnych. W diagnozach WCDN Michał osiągał wyniki na poziomie bardzo niskim- we wrześniu w klasie pierwszej: 7%, w klasie drugiej: 12%. Za każdym razem nie podjął próby pisania rozprawki.

Uczeń czytał wolno, podczas czytania głośnego popełniał błędy i słabo zapamiętywał czytaną treść. Cicha praca z tekstem nie była efektywna, poziom rozumienia czytanego tekstu nie zadowalał. Wynik, jaki uczeń osiągał w testach czytania ze zrozumieniem na lekcjach wynosił od 2% do 20%. Do sprawdzianów z języka polskiego uczeń uczył się na pamięć, korzystając z zestawu pytań otrzymanych od nauczyciela.

Z powodu głębokiej dysleksji rozwojowej i wynikających z niej trudności w nauce oraz problemów artykulacyjnych Michał był zwolniony z nauki drugiego języka obcego w szkole. Na lekcjach był bierny, nie angażował się w dodatkowe działania. W sytuacji stresującej (kiedy musiał ustnie wypowiedzieć się na lekcji lub coś przeczytać) stosował strategię unikania. Kiedy zbliżała się jego kolej, zgłaszał chęć wyjścia do toalety lub symulował atak kaszlu, który uniemożliwiał mu mówienie. Trudności w nauce występowały praktycznie na każdej lekcji. Michał łatwiej je pokonywał przy indywidualnym wsparciu, np. korepetytora. Nauczycielka matematyki zauważyła, że po lekcjach z prywatną nauczycielką chłopiec umiał wykonać podstawowe obliczenia i przeciwne zadania. Wystarczyło jednak przekształcić polecenie, wprowadzić inne dane lub podnieść nieznacznie poziom trudności, by uczeń nie był w stanie samodzielnie rozwiązać zadania. Podobne problemy występowały na lekcjach języka angielskiego: Michał uczęszczając regularnie na korepetycje wykonywał proste ćwiczenia, układał podstawowe zdania, jednak, kiedy z zajęć zrezygnował, problemy w nauce języka obcego powróciły.

Problemy w nauce i nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami były jednymi z powodów niskiej frekwencji Michała. W pierwszej klasie, po doświadczeniach z gimnazjum, o których nie chce ani on, ani matka rozmawiać, potrzebna była wzmocniona kontrola frekwencji chłopca przez wychowawcę i mamę. Znacząca poprawa nastąpiła w drugiej i trzeciej klasie: Michał był systematyczny, nie opuszczał zajęć bez usprawiedliwienia. W klasie maturalnej problem powrócił- chłopiec zaczął korzystać z każdej okazji, by wyjść wcześniej ze szkoły.

Zgłaszał wychowawcy konieczność załatwienia sprawy w urzędzie lub u lekarza, symulował złe samopoczucie u pielęgniarki szkolnej. Potem nie okazywał żadnego dokumentu potwierdzającego wizytę lub spotkanie, więc nieobecności pozostały nieusprawiedliwione.

Michał najwyraźniej dobrze się czuł w pracy z narzędziami, co widoczne było w czasie zajęć w warsztatach szkolnych w klasie drugiej. Praktyczne przygotowanie do pracy pozwalało mu pogodzić się z niepowodzeniami na lekcjach teoretycznych i ogólnokształcących. Zaangażowanie Michała na zajęciach warsztatowych można uznać za przejaw stylu unikania, polegającego na odrzucaniu od siebie myśli o zasadniczym problemie, jakim były trudności w nauce. Nauczyciel przygotowujący jego grupę do egzaminu uważał chłopca za najlepiej predysponowanego do pracy na budowie (*On ten egzamin zrobił, czyli miał 3,5 godzinny egzamin, a zrobił to w dwie i poszedł. Jako pierwszy zrobił, skończył wszystko ładnie wyciął, nawet gdzieś tam pierwsze strzemionko źle zagiął, bo mu się wymiar pomylił, no to wziął, wyprostował, poprosił o młotek, wyklepał na podłodze w te i z powrotem, dorównał i elegancko. Nie wziął nowego, nie on ambitny, on chciał; zepsułem to naprawię. I wziął go wyklepał z powrotem pręcik ładnie, strzemię zrobił, poskręcał to jak się należy i już*).

Michał przejawiał również zainteresowanie zadaniami z kosztorysowania wykonywanymi w programach komputerowych. Według nauczycielki przedmiotów zawodowych mógłby być dobrym pracownikiem w hurtowni, np. budowlanej, gdzie obsługiwałby określony program, nie wymagający od niego obliczeń, lecz wprowadzania danych. Wiedza praktyczna o narzędziach i specyfiki praktycznej pracy na budowie byłaby dużym atutem.

*
* *
*

Każdy z obserwowanych chłopców ma potencjał, który odkryty i właściwie wykorzystany dałby im możliwość lepszego rozwoju. Na przeszkodzie stanęła dysleksja, choć nie ona była jedynym problemem. Dzięki wcześnie podjętej terapii i wsparciu rodziny trudności towarzyszące tej dysfunkcji mogłyby być mniej uciążliwe. Wszyscy chłopcy zostali zdiagnozowani w poradniach pedagogiczno- psychologicznych, w szkołach podstawowych korzystali z zajęć terapeutycznych. Jednak praca nad poprawą techniki pisania i czytania nie zastąpi terapii psychologicznej, która powinna być równolegle podjęta. Problemy wynikające z dysleksji wpłynęły na obniżenie samooceny, utratę wiary w sukces i ogólne zaburzenie

funkcjonowania psychospołecznego w szkole każdego z czterech przypadków, chociaż w różnym nasileniu.

Oprócz wsparcia psychologicznego i pedagogicznego, które zapobiegłoby pogłębianiu się zaburzeń samooceny i wyznaczyłoby kierunek, jak pracować ze słabościami przy wykorzystaniu mocnych stron, na wszystkich etapach edukacji uczniowie potrzebowali profesjonalnego doradcy zawodowego, który umiejętnie, przy wykorzystaniu nowoczesnych technik i technologii pomógłby im odkryć własne uzdolnienia i zaplanować ścieżkę życiową. Spośród grupy uczestników badania tylko Łukasz miał możliwość skorzystania z porady doradcy zawodowego- było to jednak zdarzenie jednorazowe, które sprowadziło się jedynie do zasugerowania przez specjalistę dalszego kierunku kształcenia.

Spośród strategii projektowania przyszłości edukacyjno- zawodowej zaproponowanych przez Magdalenę Piorunek (szerzej opisanych w rozdziale 1.3) badani uczniowie stosowali: strategię stochastyczną (*wyboru na chybił trafił* albo *zdania się na innych*), którą cechuje brak sprecyzowanych orientacji edukacyjnych i zawodowych, widoczną u Łukasza i Grzegorza oraz strategię kondensacji (*zawężania pola wyborów*), charakteryzującą się stosunkowo wczesnym sprecyzowaniem orientacji edukacyjnej i zawodowej- kierując się nią Michał od początku wiedział, że chce pracować na budowie, kształcenie ogólne wydawało się mu zbędne. W Przypadku Pawła można mówić o połączeniu dwóch strategii: asekuracyjnej, ponieważ Paweł miał sprecyzowane plany edukacyjne (architektura krajobrazu) niemożliwe do zrealizowania z powodu ograniczonej oferty edukacyjnej Wrocławia, a pod wpływem matki (strategia stochastyczna) podjął decyzję obciążoną najmniejszym ryzykiem i gwarantującą mu stabilną perspektywę. Marzenia o architekturze krajobrazu nie zostały całkowicie wyparte, lecz odłożone w czasie. Po maturze Paweł brał pod uwagę studia na tym kierunku.

Przyjęcie najskuteczniejszej strategii addytywnej w obliczu braku fachowego wsparcia nie było możliwa. Rzetelny i skuteczny proces poradnictwa powinien doprowadzić do sytuacji, w której radzący się samodzielnie odkrywa swój potencjał i wie, jak pokierować swoim życiem, by go wykorzystać. Najnowsze rozporządzenia z roku 2018 i 2019 nałożyły obowiązek edukacji z zakresu orientacji zawodowej już od etapu przedszkolnego. Jeżeli zadania opisane w dokumentach będą profesjonalnie realizowane, ułatwią młodym ludziom ukształtowanie orientacji zawodowej i jednocześnie modyfikowanie poszczególnych projektów zawodowych, a także dodawanie poszczególnych elementów do szeroko pojętego projektu przyszłości.

Liczne doświadczane niepowodzenia na różną skalę przyczyniły się do trudności w radzeniu sobie z sytuacjami stresującymi. Kierując się podziałem zaproponowanym przez Parkera i Endlera można zauważyć, że dwóch chłopców: Łukasz i Michał są bliscy stylowi unikania w sytuacjach, które mogłyby być źródłem niepowodzeń lub stresu- koncentrują się wówczas na innych zadaniach, których wykonanie jest dla nich łatwe nie podejmując próby sprostania zadaniom wymagającym wysiłku. Z kolei Paweł i Grzegorz skupiają się na emocjach, ich styl radzenia sobie ze stresogennymi sytuacjami opiera się na próbach zmniejszenia napięcia emocjonalnego kosztem racjonalnego działania.

6.2. OSIĄGNIĘCIA SPOŁECZNE, POTENCJAŁ TKWIĄCY W JEDNOSTCE NA TLE ŚRODOWISKA

Z socjologicznego punktu widzenia reprezentowanego przez Floriana Znanieckiego *środowisko społeczne osobnika to ogół grup i jednostek, z którymi w ciągu swego życia osobnik styka się prywatnie lub trwale, osobiście lub rzeczowo, nazywamy środowiskiem społecznym tego osobnika*³⁸⁵. To wszystkie stosunki społeczne wpływające na zachowania, postawy, przeżycia jednostki. W zakres środowiska społecznego wchodzi różnego typu zbiorowości i grupy małe i duże, formalne i nieformalne, pierwotne i wtórne, także publiczność, tłum. Nawiązywane są one zarówno bezpośrednio (*twarzą w twarz*), jak i pośrednio (przez prasę, radio, telewizję, sieć internetową, portale społecznościowe). Każda jednostka posiada własne, różniące się od środowisk innych osób, środowisko społeczne, którego poszczególne elementy w różnym stopniu na nią oddziałują. Także jednostka może przyjmować różne postawy wobec środowiska społecznego: niektóre elementy akceptować, inne odrzucać, buntować się przeciwko nim lub ich pożądać. Kształt środowiska społecznego ulega zmianie w trakcie całego życia, ponieważ człowiek jednych elementów unika, z innymi sympatyzuje lub do nich aspiruje.

We wspólnej przestrzeni (*polu* wg. Bourdieu), jaką jest szkoła kształcąca w zawodzie, znajdują się uczniowie (*gracze*) pochodzący z odmiennych środowisk, reprezentujący zróżnicowany kapitał kulturowy, borykający się z trudnościami w nauce, często niezdiagnozowanymi oraz problemami o innej etiologii. W tak ukształtowanej społeczności nie

³⁸⁵ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*. T. I. *Wychowujące społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1973, s. 72

można wykluczyć napięcie pomiędzy członkami. Dodatkowo w opinii społecznej tradycyjne szkoły zawodowe (np. budowlane, mechaniczne, elektryczne) są dla chłopców. W sytuacji obserwowanego w ostatnich dziesięcioleciach kryzysu tradycyjnej męskości zderzenie typowych *budowlańców* z wizerunkiem nowoczesnych mężczyzn w jednym miejscu (szkoła, praca), prowadzi do wyraźnych kontrastów pomiędzy poszczególnymi jednostkami oraz rodzi nowe konflikty. We współczesnym świecie pracy większość mężczyzn wykonujących *męskie* zawody nie wykazuje stereotypowych cech. Jednak od pracownika budowy nadal oczekuje się charakterystycznych właściwości, jak siła fizyczna, lekceważenie reguł, skłonność do nadużywania alkoholu, palenie papierosów lub sięganie po innego rodzaju używki, wulgarność, podkreślanie swoich męskich atrybutów poprzez odpowiedni strój.

W technikum budowlanym, którego uczniami są analizowane przeze mnie przypadki, w roku szkolnym 2017/2018³⁸⁶ było 272 uczniów (stan z klasyfikacji rocznej na dzień 31.08.2018). Spośród wszystkich aż osiemdziesięciu przedłożyło szkole opinię z poradni pedagogiczno- psychologicznej. To stanowi 29% wszystkich uczniów, czyli więcej niż odsetek dzieci dyslektycznych o różnym stopniu nasilenia zaburzeń w polskich szkołach - 15% populacji szkolnej.³⁸⁷ Wśród osiemdziesięciu uczniów z opinią stwierdzającą specyficzne trudności w nauce aż trzech chłopców można określić jako trudne, poważne przypadki. To znów więcej niż średnio w Polsce, gdzie u 2-4%³⁸⁸ dzieci diagnozuje się głęboką dysleksję rozwojową. Zaobserwowane zjawisko licznego występowania uczniów z dysleksją w szkole pokazuje tendencję w polskiej edukacji na poziomie ponadgimnazjalnym i ponadpodstawowym- szkoły kształcące w zawodzie wybierają uczniowie, którzy nie odnieśli sukcesów edukacyjnych na wcześniejszych etapach nauki.

Obserwacje szkolnictwa zawodowego ostatnich lat dowodzą, że szkolnictwo na poziomie średnim technicznym i zawodowe jest marginalizowane i postrzegane jako *gorsze*. Potwierdzeniem mogą być wyniki badań Piotra Stańczyka przedstawione w rozdziale 1.3 przeprowadzone wśród gimnazjalistów. Respondenci nie kryli, że wybierają liceum, ponieważ chcą skończyć studia i mieć wyższe wykształcenie. Kształcenie zawodowe nie było dla nich atrakcyjne, a ukończenie technikum, w ich przekonaniu, nie dałoby możliwości awansu do wyższych poziomów edukacji.

³⁸⁶ Dane z roku szkolnego, w którym analizowane przypadki kończyły edukację w technikum

³⁸⁷ M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji*. ... op. cit.

³⁸⁸ M. Bogdanowicz, *O dysleksji, czyli specyficznych...* op. cit.

Osiągnięcia edukacyjne to jedno z wielu kryteriów, jakimi kierują się uczniowie wybierając szkołę. Z odpowiedzi, jakich corocznie udzielają w ankiecie szkolnej pierwszoklasiści wynika, że na decyzję o wyborze ścieżki edukacyjnej mieli rówieśnicy, rodzice i inni członkowie rodziny, dojazd do szkoły, a dużo rzadziej zainteresowanie zawodem. Technikum stało się szkołą pierwszego wyboru nielicznych uczniów o zadeklarowanych zainteresowaniach zawodowych i większości osób osiągających dużo niższe wyniki w nauce niż kandydaci do szkół ogólnokształcących. Ta ostatnia grupa dość często jest przekonana, że system rekrutacyjny przydzieli ich do szkoły branżowej i przyjęcie do technikum jest źródłem zaskoczenia. Obrazują to między innymi wyniki moich badań.

OPINIE UCZNIÓW I NAUCZYCIELI NA TEMAT DYSLEKSJI- WYNIKI WYWIADU GRUPOWEGO I BADANIA SONDAŻOWEGO

W dzisiejszych czasach temat dysleksji jest na tyle popularny, że nie ma osoby, dla której termin ten wydawałby się całkowicie obcy. Jednocześnie jednak niewielu ludzi naprawdę rozumie, z jakimi trudnościami borykają się ludzie z dysleksją. Dowodem na to są wyniki wywiadu grupowego, jaki przeprowadziłam wśród grupy uczniów technikum budowlanego. Odpowiedzi udzielone na pytanie: *Czym jest dysleksja* nie różniły się od potocznych opinii i internetowych komentarzy: *wymysł, lenistwo, choroba, znam osoby, które udają, nie ma czegoś takiego, to czysta głupota, oni nie uczą się, uważam, że jak się nie uczysz, to nie umiesz i tyle, ściema*. Grupa uczestników spotkania podważała wiarygodność otrzymywanych opinii: *wystarczy poudawać w poradni i załatwione, papiery po znajomości, można pójść do prywatnej poradni, zapłacić i dadzą papier o dysleksji*. Zaświadczenie o dysleksji było w ich przekonaniu sposobem na *ułatwienie* życia w szkole: *mojemu koledze nie chciało się uczyć ortografii i rodzice mu załatwili, oplaca się mieć opinię, bo nauczyciele się mniej czepiają i w ogóle w szkole jest łatwiej*. Uczestnicy wywiadu kwestionowali istnienie zjawiska dysleksji: *dysleksja to bzdura, dawniej, jeśli dziecko miało problem z ortografią, rodzice siadali i pomagali to zrozumieć, jeśli ktoś nie chce, to się tego nie nauczy, przecież łatwiej załatwić sobie zaświadczenie, uczyć mu się nie chce, dawniej jakoś dysleksji nie było, powinni chodzić do specjalnej szkoły*.

Po fali negatywnych opinii na temat schorzenia, zaczęły pojawiać się wypowiedzi, wygłaszane przez uczniów mających styczność z osobami dotkniętymi dysleksją: *To niekoniecznie jest tak, że to lenistwo, mój brat ma problemy z pisaniem i czytaniem, mama mu*

pomaga i dalej ma problemy, ale szybko uczy się na pamięć i jak mama raz mu przeczyta tekst to on później udaje, że czyta, a mówi z pamięci, sprytny. Mój kuzyn ma paskudną dysleksję. Rodzice czytają mu na głos lektury, ciotka siedzi z nim nad lekcjami w domu, a i tak słabo mu w szkole idzie. Mój tato mówi, że robił straszne błędy, chcieli go zostawić w podstawówce na drugi rok, ale rodzice wyprosili. Wtedy nikt nie mówił o dysleksji. Potem wysłali go do zawodówki, bo się nie nadaje, bo głupi. A w matmie do dzisiaj potrafi mi pomóc. I firmę rozkręcił. Zacytowany powyżej komentarz pozwolił na skierowanie rozmowy na problem przejawów dysleksji. Uczestnicy zapytani o symptomy wskazali: nie można się skupić, brzydko piszą, robią błędy, dysleksja to są problemy tylko z czytaniem, a nie pisanem, litery przeskakują.

Uczestnicy spotkania nie wiedzą, czy dysleksja jest *uleczalna* i czy można problem wyeliminować: *można wypracować, ale oni tego nie robią, nie, nie można, to jest na całe życie, to chyba możliwe, że można zmniejszyć, no może do końca wyleczyć to nie.* Dobrze widzą pewne udogodnienia, jakie niesie za sobą fakt posiadania dysleksji i nie w pełni zgadzają się z nimi: *mają dłuższy czas, ale go nie potrzebują, jeden w klasie mówił do nauczycieli wprost, że go nie mogą pytać i nie pytali, traktuje się ich ulgowo, robią błędy i nic im za to nie grozi, u mnie w gimnazjum ci z dysleksją w ogóle nie byli pytani.* Nie rozumiejąc skali problemu, jakim jest dysleksja, mają poczucie krzywdy w sytuacji, gdy uczniowie z opinią są *lepiej* traktowani. Rozmowa, która rozpoczęła się ostrym atakiem skierowanym przeciwko uczniom z dysleksją, dla których nie powinno być miejsca w szkołach średnich, ale w zawodówkach, zakończyła się interesującymi wnioskami. Uczestnicy spotkania uznali, że niesprawiedliwe jest przyznawanie samych przywilejów i obniżanie wymagań względem osób z dostosowaniami, należałoby *obniżać wymagania w jednym, a podnosić w drugim* oraz zaproponować *ciekawe dodatkowe, specjalne zajęcia.* Rozmówcy wskazali także na inną kwestię- diagnostyczną: *Największy problem z dysleksją to to, że każdy matol, któremu się nie chce uczyć ortografii twierdzi, że on ma dysleksję i w związku z tym nic nie musi. I potem prawdziwych dyslektyków nikt nie traktuje poważnie.*

Spotkanie podczas wywiadu grupowego z uczniami potwierdziło niską świadomość problemu, jakim jest dysleksja, a jednocześnie pokazało, że większość ludzi ma lub miało styczność z osobą dotkniętą schorzeniem. Uczniowie negatywnie wypowiadający się o dysleksji w rzeczywistości byli głosicielami opinii osób nierozumiejących zjawiska. Za wyjątkowo ważne uważam ich spostrzeżenie, że należy obniżać wymagania wobec osób z dysleksją, ale nie we wszystkich dziedzinach oraz zaoferować im udział w atrakcyjnych

zajęciach dodatkowych. Propozycje zgłoszone przez biorącą udział w rozmowie młodzież pozwoliłyby odkrywać mocne strony osób z dysleksją.

W badaniu sondażowym przeprowadzonym wśród nauczycieli zapytałam o możliwe problemy adaptacyjne uczniów z dysleksją w nowej szkole.³⁸⁹ Spośród zaproponowanej listy problemów, jakie mogą wystąpić u uczniów z dysleksją zaobserwowałam u analizowanych przypadków następujące:

- a) Nie nawiązują relacji z innymi uczniami, trzymają się osobno. (Michał)
- b) Są izolowani przez rówieśników. (Michał)
- c) Nie mają przyjaciół, raczej są sami. (Paweł, Michał)
- d) Nie potrafią spędzać czasu w grupie. (Paweł, Michał, Grzegorz)
- f) Podczas zajęć unikają pracy w parach lub grupach. (Grzegorz)
- g) Czasami są ofiarami szkolnego dokuczania. (Michał)
- h) Nie przejawiają zainteresowania nauką i lekcjami. (Michał, Łukasz)
- i) Przeważnie wyglądają na nieszczęśliwych w szkole. (Paweł, Michał)
- j) Często w szkole są senni (Łukasz)

Zdobycie akceptacji rówieśników jest jednym z głównych celów każdego członka grupy. Dzięki poparciu środowiska jednostka ma szansę prawidłowo się rozwijać i osiągać wymarzone cele. Dziecko będzie pewnym siebie dorosłym. Dorosły stanie się niezależnym i twórczym pracownikiem. Zdobycie akceptacji jest szczególnie istotne w nowym miejscu, to od tzw. pierwszego wrażenia często zależy funkcjonowanie jednostki w grupie. Trudności, jakie mogą mieć uczniowie z dysleksją w funkcjonowaniu w szkolnej grupie, mogą mieć związek z niepowodzeniami edukacyjnymi, obniżeniem poczucia wartości i lękiem przed podejmowaniem nowych wyzwań. Mogą również odzwierciedlać przekonania, że człowiek z dysleksją jest inny od pozostałych. Na szkolne funkcjonowanie wszystkich uczniów w technikum, niezależnie od trudności w nauce, mają wpływ głównie elementy niezwiązane z osiągnięciami edukacyjnymi. W grupie młodzieży zdominowanej przez chłopców przygotowujących się do wykonywania *męskiego* zawodu istotne są inne czynniki, tj. warunki fizyczne, sprawność, sytuacja finansowa, określony styl bycia i demonstrowanie wolności i niezależności.

W celu zbadania pozycji uczniów z dysleksją w klasie szkolnej posłużyłam się techniką *Zgadnij kto* J. Moreno, która pozwala znaleźć w grupie osoby odznaczające się interesującymi

³⁸⁹ Kwestionariusz badania sondażowego w *Aneksie 4*.

nas cechami. W technice tej nie chodzi o sympatię lub jej brak do danych osób, lecz o postrzeganie jednostek w grupie.

PAWEŁ

Od początku edukacji w technikum uczeń był wyobcowany, izolował się i nie próbował zyskać aprobaty członków klasy. Nie akceptował ich stylu życia, podejścia do nauki i innych obowiązków. Nie rozumiał także ich problemów- wychowany w atmosferze zaspokajania wszelkich potrzeb bytowych – nie krył zaskoczenia, że dla jednego z kolegów 100 złotych za prywatne badania lekarskie to zbyt wysoka kwota. Mimo odosobnienia w grupie, był informowany przez kolegów o planowanym wyjściu w piątkowy wieczór, lecz nigdy nie korzystał z propozycji. Nie brał udziału w klasowych spotkaniach wigilijnych, ponieważ wolał wykorzystać ten dzień, by szybciej pojechać na święta do dziadków lub pomóc mamie i zająć się najmłodszą siostrą. Niechęć do całkowicie nowego miejsca zamieszkania, sprawiła, że Paweł nie szukał nikogo i niczego, co mogłoby go związać z Wrocławiem. W rodzinnym mieście miał dwóch bliskich kolegów oraz od trzeciej klasy technikum, dziewczynę.

Izolowanie się Pawła od grupy nie wiązało się z wykluczeniem. Często w ławce siedział z Łukaszem, w poprzednich latach z innym kolegą, który w trzeciej klasie nie uzyskał promocji. Na przerwach rozmawiał z kolegami. Na studniówkę nie poszedł, bo jak twierdził, rodzice dziewczyny nie chcieli jej pozwolić na wyjazd do Wrocławia. Tymczasem mama mówiła, że gdyby bardzo chciał, zadzwoniłaby do rodziców dziewczyny i ich przekonała.

Koledzy z klasy uważali, że Paweł jest *dziwny*. Śmiali się, że to dlatego, że z Krakowa, a tam ludzie są *inni*. Posądzali go o *ściąganie* na sprawdzianach, zwłaszcza z przedmiotów zawodowych. Żaden z uczniów wypełniających kwestionariusz *Zgadnij kto* nie uznał, że Paweł mógłby okazać się najlepszy w wykonaniu jakiegokolwiek zadania. Nawet sam Paweł nie miał poczucia, że wykonałby zadanie lepiej niż inni.

ŁUKASZ

Łukasz dołączył do grupy dopiero w trzeciej klasie, kiedy został niepromowany. Nie próbował zwrócić na siebie uwagi zachowaniem, a raczej swoją pracą na lekcjach: w pierwszych tygodniach nauki był aktywny na zajęciach, wyraźnie chciał zademonstrować, że powtarzanie roku było przypadkowe. Regularnie uczęszczał na zajęcia, nie spóźniał się, na lekcjach uważał, a przerw nie spędzał w zakamarkach szkolnego dziedzińca. Uczniowie

dowcipkowali na temat jego spania na lekcjach, ale nie było w tym złośliwości i chęci dokuczania. Łukasz lekceważył docinki lub żartobliwie je komentował. Sytuacja odmieniła się, gdy w czasie zajęć przy programie komputerowym z kosztorysowania Łukasz okazał się wyjątkowo bystry. Radził sobie tak dobrze, że pomagał innym. Pomimo że chłopiec nie był popularną osobą w klasie, to doceniano go za umiejętności obsługi programów komputerowych i rzetelność.

Łukasz chętnie angażował się do różnych działań na rzecz klasy- piekł ciasta na imprezy szkolne i klasowe, przynosił rekwizyty potrzebne do konkurencji na organizowanych zabawach szkolnych. Nie inicjował działań, nie przedstawiał własnych pomysłów, jednak chętnie przyłączał się do innych. To, do czego się zobowiązał, zawsze wykonał i co ważne, w terminie.

W badaniu socjometrycznym *Zgadnij kto* Łukasz otrzymał pięć wskazań. Ponadto oznaczył siebie jako osobę, która najlepiej wykona zadanie egzaminacyjne, co znalazło potwierdzenie w kwestionariuszu jednego z kolegów. Oprócz Łukasza z możliwości wskazania samego siebie skorzystało siedem osób, które uznały, że lepiej od innych wykonają zaproponowane zadania. To wyższy wynik niż w liczniejszej klasie 3a. Wyraźnie widać, że w klasie 3b jest więcej osób pewnych siebie i świadomych swoich mocnych stron. Wśród wskazujących na samego siebie nie ma w tej klasie osoby, która nie otrzymałaby głosu w ankiecie od innych uczniów. Nie jest to zatem próba zwrócenia uwagi na swoje możliwości, lecz dowód na świadomość własnego potencjału, który znajduje uznanie także w oczach innych.

Analiza odpowiedzi uczniów w klasie 3b pokazuje, że na Łukasza swoje głosy oddało czterech kolegów. Żaden z nich nie jest osobą popularną w klasie, niewielu dostrzega w nim potencjał, dzięki któremu mogliby najlepiej sprostać jednemu z pięciu zadań. Możliwe, że Łukasz jest swego rodzaju autorytetem dla mniej docenianych przez innych członków grupy kolegów, którzy widzą w nim potencjał i wysoko go oceniają: najlepiej wykonałby zadanie pierwsze (stelaż zbrojenia) i czwarte (zbiórkę pieniędzy).

GRZEGORZ

Mimo że Grzegorz nie był w centrum uwagi, to jednak zawsze można było zobaczyć go w niewielkim gronie kolegów, z którymi spędzał przerwę na rozmowach. Zdaniem nauczycieli, nie był izolowany przez grupę. Na lekcjach najczęściej siedział ławce z kolegą, którego znał od wielu lat- mieszkali w tej samej wsi, chodzili do gimnazjum, grali w piłkę. Popołudnia i

weekendy spędzał z rodziną lub grał w lokalnym klubie piłkarskim. Nie szukał rozrywek, które były tematem rozmów większości uczniów z jego klasy. Chciałby mieć dziewczynę, ale te, które do tej pory spotkał są *głupie*. Był postrzegany jako sympatyczny i nie budził negatywnych emocji.

W kwestionariuszu *Zgadnij kto* Grzegorz otrzymał w ankiecie tylko jeden punkt- od samego siebie. Uznał, że najlepiej przeprowadziłby zbiórkę pieniędzy, lepiej od kolegi cieszącego się największym zaufaniem w grupie. W tym przekonaniu nie poparł go żaden kolega, nawet ten, którego rodzice Grzegorza wskazali jako największego przyjaciela. Z kolei Grzegorz docenił go przydzielając mu zadanie nr 2. Najwyraźniej Grzegorz był świadomy możliwości tkwiących we własnej osobie, poczułby się doceniony, gdyby ktoś obdarzył go zaufaniem, a on nie zawiodłby go. Nie potrafił jednak wyjść sam z inicjatywą, czekał na propozycję działania, którego miałby się podjąć. Wskazanie na samego siebie w jego przypadku to nie dowód na pewność siebie Grzegorza, lecz próba zwrócenia uwagi na tkwiący w nim potencjał.

MICHAŁ

Michał według nauczycieli był izolowany przez klasę, także sam nie szukał z rówieśnikami kontaktu. Najczęściej widzi się go samego na korytarzu lub w towarzystwie jednego kolegi, mającego trudności w szkolnym funkcjonowaniu na tle syndromu Aspergera. Nie rozmawiają raczej ze sobą, ale siedzą obok na korytarzu i grają w gry na telefonach komórkowych.

Funkcjonowanie Michała w klasie od początku było zaburzone. W pierwszym roku nauki w technikum miały miejsce dwa podobne incydenty: zginęły pieniądze z szatni w czasie zajęć sportowych i w obu przypadkach Michał był oskarżany przez kolegów z klasy o kradzież. Sprawa się wyjaśniła, jednak chłopiec był postawiony w sytuacji, w której musiał udowodniać niewinności, a w tym czasie winowajca siedział cicho. Na wcześniejszych etapach edukacyjnych uczeń był również typem *kozła ofiarnego*, jednak w wywiadzie unikał tego tematu komentując słowami: *było, minęło, nie ma o czym mówić*. W trzeciej klasie otrzymał ocenę bardzo dobrą z kartkówki z kosztorysowania- jego sukces został zakwestionowany przez grupę jako efekt rzekomego *ściągnięcia*. Michał unikał również różnych wyjść z klasą lub spotkań integracyjnych. Swoją nieobecność usprawiedliwiał koniecznością pójścia do lekarza lub pracą; wigilia klasowa lub wyjścia klasy do kina lub teatru były, według niego, stratą czasu. Nie poszedł też na zabawę studniówkową.

W badaniu socjometrycznym Michał nie uzyskał żadnego wskazania- nikt, nawet jego kolega siedzący z nim w ławce i spędzający w jego towarzystwie przerwy, nie uznał, że mógłby być najlepszy w którymś zadaniu. Odpowiedzi na karcie Michała nie różniły się od propozycji większości- swoje punkty przyznał najpopularniejszym osobom w klasie. Nie uznał też, że on sam jakiegokolwiek zadanie mógłby wykonać lepiej od innych.

*
* *
*

Z obserwacji i przeprowadzonych badań wynika, że dysleksja, schorzenie przejawiające się trudnościami w czytaniu i pisaniu, nie ma bezpośredniego wpływu na sposób postrzegania ucznia w klasie w technikum o profilu budowlanym. Większe znaczenie ma zachowanie, styl życia, uczestniczenie w życiu towarzyskim i dostosowanie się do reguł obowiązujących we wspólnocie. Natomiast problemy wynikające ze specyficznych problemów w nauce pośrednio wpływają na funkcjonowanie społeczne w każdej klasie szkolnej. Im większy problem, tym trudniejsze dostosowanie się do reguł grupy, tym większe problemy towarzyszące schorzeniu, jakim jest np. dysleksja. Problemy z kontrolowaniem emocji, niska samoocena oraz nieumiejętność sprawnej komunikacji z rówieśnikami wynikająca z ubożego słownictwa i deficytów mowy wpływają na jakość relacji wśród rówieśników. Jeśli dodatkowo towarzyszy temu brak akceptacji lub chociaż zrozumienia ze strony pedagogów szkolnych, uczeń z trudnościami w nauce nie ma szansy zbudować właściwych relacji z rówieśnikami. Z odpowiedzi udzielonych w kwestionariuszu *Zgadnij kto* wynika, że tylko jeden uczeń spośród czterech badanych jest w grupie dostrzegany i doceniany. Łukasz ma dysleksję, ale jego schorzenie przybrało formę ograniczającą się tylko do problemów z poprawną pisownią.³⁹⁰ W środowisku *prawdziwych* mężczyzn przestrzeganie reguł ortograficznych (oraz innych zasad) nie jest istotne i nie decyduje o pozycji w grupie. Nie zaburza poczucia własnej wartości u człowieka, a wręcz w niektórych sytuacjach może go nobilitować.

Najtrudniejszą społecznie sytuację miał Michał. Odrzucony przez rówieśników i być może upokarzany na wcześniejszych etapach edukacji nie szukał w nowym towarzystwie przyjaciół. Pogodzony ze swoją pozycją *kozła ofiarnego* pozostał w cieniu, ciesząc się raczej z faktu, że nie zwraca niczyjej uwagi. Akceptację znalazł tam, gdzie czuł się dobrze, czyli w pracy. Wobec zdarzeń szkolnych wypracował sobie przez lata reakcję wycofania, nazywaną przez Korendo

³⁹⁰ Jak pisałam w rozdziale 5.5, opinia o dysortografii Łukasza jest kontrowersyjna, ponieważ uczeń nie przejawiał zaburzeń w percepcji wzrokowo- słuchowej, a jego znajomość reguł ortograficznych była niezadowolająca.

postawą *klasowego niebytu*, polegającą na braku motywacji do działania i podejmowania wyzwań intelektualnych i unikaniem interakcji społecznych.

7. WSPARCIE UCZENIA SIĘ I POZYCJI SPOŁECZNEJ ZE STRONY ŚRODOWISKA NAUCZYCIELSKIEGO

Szkoła jest istotnym, obok rodziny, źródłem budowania kapitału kulturowego. Ma ona na celu ukształtować jednostkę, czyli wyposażyć w zdolność odbioru kultury wysokiej oraz wiedzę i umiejętności przygotowujące do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie. Omówione w rozdziale 1.3. wyniki badań pokazują, że problemem nie jest wspieranie zdolnych uczniów wyposażonych przez rodzinę w obszerny zasób kapitału kulturowego umożliwiający im swobodne korzystanie z oferty kultury wysokiej. Polska szkoła nadal nie radzi sobie ze wsparciem uczniów o niskim kapitale kulturowym, których możliwości awansu społecznego są ograniczone. Im wyższy status społeczny rodziny ucznia, a co za tym idzie, kapitał kulturowy i ekonomiczny, tym większe szanse na sukces. Nauczyciele mimowolnie przyjmują oraz wzmacniają wypracowane przez rodzinę umiejętności i zasoby wiedzy, a występujące różnice pomiędzy przedstawicielami klas akceptują i traktują jako naturalne predyspozycje.

Zgodne z teorią Bourdieu, szkoła to *pole*, na którym dochodzi do *rozgrywki* na ustalonych zasadach. Spotykają się w nim *gracze*, którzy zajmują z góry określone pozycje: nauczyciel, uczeń, rodzic. Uczniowie chcą uzyskać jak najlepsze oceny, nauczyciele pragną utrzymać swój autorytet. W związku z tym wszyscy odgrywają swoje role, by pozyskać korzyści uznawane za atrakcyjne w ich świecie wartości. Uczniowie, którzy nie dopasują się do reguł obowiązujących w polu, w najlepszym wypadku przejdą niepostrzeżenie przez cykl edukacji, w najgorszym, będą musieli go przerwać. Dzieci i młodzież ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się również do pewnego stopnia nie dostosowują się do reguł obowiązujących w szkole - mają zburzenia przystosowawcze, przeszkadzają lub przeciwnie, pozostają bierni, niezaangażowani w naukę, co również jest w szkole niepożądane. Często przejawiają zaburzenia w zakresie trzech sfer funkcjonowania psychospołecznego: samooceny, pozycji społecznej zajmowanej w zespole klasowym oraz w zachowaniu.³⁹¹ Wszystkie te elementy wywierają wpływ na funkcjonowanie ucznia w *polu*. Uczniowie z dysleksją częściej niż ich niedyslektyczni koledzy narażeni są na ryzyko odrzucenia w grupie, zajmują niższe pozycje społeczne w klasie szkolnej,

³⁹¹ P. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne...*, op. cit., s. 70-76

traktowani są przez nich jako gorsi, mniej atrakcyjni partnerzy. Zachowania buntownicze przejawiające się głównie wśród chłopców, problemy z koncentracją, niewykonywanie zadań lub nadmierna pobudliwość ruchowa także nie wpływają pozytywnie na budowanie relacji na linii: uczeń – nauczyciel. Niedostosowanie się przez ucznia do reguł szkolnych skutkuje wzbudzeniem w nauczycielu negatywnych emocji i otrzymaniem od niego obniżających samoocenę informacji zwrotnych. Jeżeli nauczyciel -wychowawca, będący osobą znaczącą dla młodzieży w wieku dorastania, wysyła krytyczny komunikat na temat niskiego poziomu kultury i wiedzy ucznia, ten uczeń zaczyna w to wierzyć. Jego koledzy z klasy również nabierają przekonania, że z nim *jest coś nie tak*. Młodzieży zależy na uznaniu nauczyciela, niezależnie od tego, czy jest lubiany, czy też nie. Z racji odgrywanej przez niego roli, młodzież postrzega go jako kogoś znaczącego, kto jest przewodnikiem nie tylko po świecie wiedzy, ale także po świecie społecznym — uczy praw i stosunków w nim panujących. Jeżeli nauczyciel demonstruje brak akceptacji dla wykraczających poza ustalone ramy zachowań, otoczenie na ogół stanie po jego stronie. Sytuacja zmieni się, gdy nauczyciel będzie posiadał odpowiednią wiedzę o specyficznych problemach w uczeniu się oraz umiejętność jej praktycznego wykorzystania, aby wesprzeć ucznia w pokonywaniu trudności. Jego wiedza oraz umiejętności w połączeniu z zaangażowaniem przyniosą oczekiwane rezultaty w pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w nauce.

Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno- pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*³⁹² szkoły były zobowiązane do organizowania dostosowanych do zaleceń w opinii form pomocy uczniom z trudnościami w nauce i specjalnymi potrzebami. Należało utworzyć *Karty Indywidualnej Pomocy Ucznia* dla każdego przypadku oraz odpowiedni dla niego plan pracy. Każdego roku rodzice oraz pełnoletni uczniowie deklarowali chęć skorzystania z oferowanej przez szkołę pomocy lub rezygnowali z niej. Nie korzystając z zaproponowanej przez szkołę formy pomocy nie tracili prawa do dostosowania warunków pracy ucznia na lekcji oraz w czasie egzaminów. W roku 2013 uchylono rozporządzenie łagodząc procedury i pozostawiając nauczycielom swobodę w decydowaniu o rodzaju form udzielanej pomocy. Szkoła, w której przeprowadzałam badania, proponowała uczniom konsultacje. W praktyce rodzice podpisywali zgody, a uczniowie nie

³⁹² Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno- pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. nr 228, poz. 1487). Rozporządzenie zostało zmienione w 2013 roku nowym rozporządzeniem MEN z dn. 30 kwietnia 2013 roku.

chcieli przychodzić na dodatkowe zajęcia i wykonywać zleconych zadań, natomiast pełnoletni uczniowie na ogół rezygnowali. Nauczyciele nie kryli, że rozporządzenie było dla nich dużym biurokratycznym obciążeniem, które nie wpływało na jakość pracy z uczniem z trudnościami. Niezależnie od nałożonych na nich obowiązków, organizowali dodatkowe zajęcia, na które przychodzili uczniowie z problemami w nauce, nie zawsze zdiagnozowanymi w poradniach pedagogiczno-psychologicznych.

Mimo że kształcenie zawodowe jest priorytetem w technikum, przedmioty ogólnokształcące są równie ważne. Osiągnięcie zadowalającego poziomu wiedzy ogólnej umożliwia zdanie egzaminu maturalnego i może być przepustką na studia. Siatka godzin z przedmiotów ogólnokształcących jest taka sama jak w liceum, wymagania maturalne również, dlatego uczniowie planujący kontynuowanie edukacji na poziomie wyższym, muszą wykazać się takimi samymi wiadomościami i umiejętnościami, jak ich koledzy z innych szkół. Tymczasem tzw. godziny dyrektorskie w technikum są na ogół przeznaczone na przedmioty zawodowe, nie ogólne. Wobec sytuacji, w której uczniowie osiągający niskie wyniki w nauce wybierają kształcenie w zawodzie, przygotowanie do każdego egzaminu wiąże się z dużym zaangażowaniem i wysiłkiem zarówno uczniów jak i nauczycieli. Tym większym wyzwaniem edukacyjnym jest praca ucznia i z uczniem z dysleksją.

7.1. WIEDZA NAUCZYCIELI TECHNIKUM NA TEMAT DYSLEKSJI

Szkolna rzeczywistość bywa różna i liczne badania, na które powołałam się w rozdziale 3.4 dowiodły, że wiedza nauczycieli na temat problemów w nauce i zachowaniu podopiecznych jest niewystarczająca, a jedną z win za ten stan ponosi nieadekwatny do potrzeb program studiów pedagogicznych. Wiedza nauczycieli, mimo deklarowanej przez nich znajomości terminologii i innych zagadnień dotyczących specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, nadal nie osiągnęła poziomu, który można uznać za satysfakcjonujący. Wciąż brakuje praktycznych wskazówek dla przyszłych i czynnych zawodowo pedagogów, w jaki sposób pomóc uczniowi z dysleksją w pokonywaniu trudności na tle edukacyjnym i społecznym. Nauczyciele zapoznają się z opiniami wydanymi przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ale wielu z nich, uważa, że problem dysleksji dotyczy tylko lekcji języka polskiego i języków obcych. Najczęściej stosowaną metodą dostosowania wymagań edukacyjnych jest nieuwzględnianie poprawności ortograficznej w ocenie prac pisemnych lub obniżanie wymagań w odniesieniu do tej poprawności. Poza tym widać wyraźny opór

środowiska nauczycielskiego przed ograniczeniem liczby testowego sprawdzania wiedzy na rzecz odpowiedzi ustnych. Również egzaminy zewnętrzne- maturalne i zawodowe- opierają się w głównej mierze na formie pisemnej.

Za pomocą opracowanego przeze mnie kwestionariusza (Aneks nr 7) zbadalam poziom wiedzy oraz formy podejmowanych działań w ramach pracy z uczniem z dysleksją wśród 26 nauczycieli technikum budowlanego. Każdy z pedagogów tej placówki miał wielokrotnie styczność z uczniami posiadającymi opinie o specyficznych trudnościach w nauce, ponieważ ich odsetek w szkole wynosi prawie 30%- to więcej niż średnio w skali całego kraju- 15%³⁹³ o różnym stopniu nasilenia zaburzeń. Respondenci charakteryzowali się wysokim doświadczeniem zawodowym- ponad połowa z nich pracuje w szkole dłużej niż 20 lat. Uzyskane przez mnie wyniki są zbliżone do rezultatów badań³⁹⁴ prowadzonych od 25 lat na różnych grupach (nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjum, studentów studiów nauczycielskich, dyrektorów szkół, uczniów, rodziców oraz lekarzy). Badania przedstawione w rozdziale 3.4 dowiodły, że dysleksja z upływem czasu stała się realnym problemem. Rośnie świadomość nauczycieli (szczególnie polonistów) o dysleksji, a co za tym idzie, dysponują oni coraz większą wiedzą na ten temat. Wzrasta również ich świadomość i umiejętność wykorzystywania różnorodnych metod i narzędzi w pracy z dziećmi z dysleksją. Większość badanych nauczycieli ma świadomość, że uczeń z dysleksją potrzebuje dodatkowego wsparcia, motywacji i zrozumienia. W wynikach badań przedstawionych w rozdziale 3.4 można dostrzec niepokojący paradoks: wielu nauczycieli zna metody pracy na lekcji z uczniami, którzy mają trudności w czytaniu i pisaniu, a niewielu realnie stosuje te metody. Mimo deklarowanej wiedzy na temat dysleksji oraz dostępności szkoleń, kursów, publikacji, niektórzy wciąż powielają stereotypy dotyczące tego schorzenia. Znajomość problemu dysleksji wśród nauczycieli pomimo poprawy jest wciąż niewystarczająca, zbyt wiele osób odpowiedzialnych za rozwój dziecka wciąż nie zna specyfiki nieprawidłowości i zaburzeń. Najczęściej stosowaną metodą dostosowania wymagań edukacyjnych było nieuwzględnianie poprawności ortograficznej w ocenie prac pisemnych bądź obniżanie wymagań w odniesieniu do tej poprawności. Badania przeprowadzone przeze mnie w technikum również pokazały nauczycieli w pełnym sprzeczności świetle. Przede wszystkim zwraca uwagę bardzo słabe

³⁹³ M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Harmonia, Gdańsk 2002.; M. Bogdanowicz, A. Bućko, R. Czabaj, *Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją. Przewodnik dla nauczyciela*. OPERON, Gdynia 2008, s. 11

³⁹⁴ M. Bogdanowicz, *Dyslexia in Higher Education...* op. cit.; M. Bogdanowicz, *Świadomość dysleksji ...*, op. cit.; S. P. Jakóbiak, op. cit.; R. Makarewicz, op. cit.; A. Tomaszewska, *Prawo do nauki...*, op. cit.; M. Kowaluk, op. cit.; M. Półtorak, op. cit.; A. Domagała, U. Mirecka, E. Muzyka- Furtak, op. cit. oraz B. Ożga, op. cit.

przeszkolenie pracowników. W czasach, kiedy szkolenia rad pedagogicznych odbywają się kilkakrotnie każdego roku, tylko osiem osób (w tym jeden nauczyciel przedmiotów zawodowych) zaznaczyło, że odbyło jakiekolwiek szkolenie w zakresie dysleksji. Istnieje prawdopodobieństwo, że szkolenia się odbyły, lecz ich tematyka lub poziom merytoryczny nie zwróciły uwagi części uczestników. W stopniu dostatecznym (średnia 3,32) ankietowani ocenili swoją znajomość formalnych praw uczniów z dysleksją w prawie oświatowym. Problemy z określeniem instytucji, do której skierować rodziców ucznia z dysleksją ma ponad 30% wszystkich udzielających odpowiedzi nauczycieli. Zdecydowanie, kwestie prawne i teoretyczne związane z uczniami ze specyficznymi trudnościami w nauce są na niezadowalającym poziomie. Potwierdzeniem tego wniosku są odpowiedzi na pytanie- *Czy problem dysleksji dotyczy Pana/Pani przedmiotu?* Prawie połowa ankietowanych (46%) uznała, że problem dysleksji ucznia nie ma związku z nauczaniem przedmiotem. W grupie tej byli nauczyciele wychowania fizycznego, religii, edukacji dla bezpieczeństwa oraz ośmiu (z dziewięciu, którzy wypełnili ankietę) nauczycieli przedmiotów zawodowych. Wynik ten jest niepokojący, ponieważ stanowił 89% wszystkich nauczycieli kształcenia zawodowego. Nauczanie zawodu- praktyczne i teoretyczne jest również obciążone koniecznością indywidualnego podejścia do ucznia i uwzględnienia jego trudności. Brak uznania, że dysleksja jest problemem rzutującym na całe funkcjonowanie ucznia w szkole, może oznaczać, że w rzeczywistości większość z nauczycieli zawodu uważa, że uczeń z dysleksją ma problemy tylko z czytaniem i pisanem. Tymczasem obserwuje się symptomy towarzyszące dysleksji, utrudniające wykonywanie ćwiczeń fizycznych i manualnych, związane z precyzją ruchu, tj. zaburzenia w orientacji przestrzennej i czasie, trudności z wypełnianiem formularzy, a więc także dokumentacji zawodowej, problemy z kierowaniem samochodem.³⁹⁵ Również trudności ze zrozumieniem treści czytanego tekstu mogą być przyczyną niepowodzeń na egzaminach z przedmiotów zawodowych, nie wykluczając zadań praktycznych, kiedy uczniowie muszą przed rozpoczęciem egzaminu zapoznać się z treścią zadania i zdecydować, których narzędzi użyją i jak zaplanują pracę.

Pomimo niewystarczającej wiedzy teoretycznej i przeciętnej orientacji w przepisach, respondenci uważają, że w stopniu dobrym (średnia 3,73) są w stanie rozpoznać czy trudności uczniów w nauce związane są z dysleksją. Oddzielając wynik nauczycieli przedmiotów zawodowych od całości widać jednak, że w zakresie rozpoznawania trudności osiągają oni dużo

³⁹⁵ I. Baczyńska, *Specyfika poradnictwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów z trudnościami w uczeniu się* [w:] M. Wolan-Nowakowska (red.) *Poradnictwo zawodowe w szkole – ku możliwościom przeciw ograniczeniom*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016, s. 95-97

niższy wynik- ocenili się na mniej niż dostateczny (średnia 2,88). Wskaźnik nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących wyniósł 4,14. Podobna rozbieżność widoczna jest w próbie określenia poziomu swoich umiejętności pomocy uczniom z dysleksją przy pokonywaniu trudności w nauce. Średni wynik wszystkich nauczycieli wyniósł 3,44. W tym nauczycieli przedmiotów ogólnych: 3,88, natomiast zawodowych zaledwie: 2,44. Tylko jeden nauczyciel (matematyki) uznał, że jego umiejętności pomocy uczniom z trudnościami w nauce są doskonale i przyznał sobie najwyższą ocenę. Wyniki samooceny części respondentów odzwierciedlają niepokojącą bezradność nauczycieli wobec problemu, jakim jest uczeń z dysleksją. Pytanie dotyczące trudności uczniów z dysleksją w przystosowaniu się do nowych warunków w kolejnym etapie edukacyjnym podzieliło nauczycieli na połowę. Aż 50% ankietowanych uznała, że uczeń z dysleksją nie ma większych problemów adaptacyjnych niż inni uczniowie w nowej szkole. Pozostali zaznaczyli, że może on przejawiać następujące zachowania:

- nie potrafi spędzać czasu w grupie (13),³⁹⁶
- podczas zajęć unika pracy w parach lub grupach (7),
- nie przejawia zainteresowania nauką i lekcjami (7),
- czasami jest ofiarą szkolnego dokuczania (5),
- jest izolowany przez rówieśników (2),
- nie nawiązuje relacji z innymi uczniami, trzyma się osobno (1),
- przeważnie wygląda na nieszczęśliwych w szkole (1),
- często w szkole jest senny (1).

Nauczyciele, którzy dostrzegli problemy adaptacyjne uczniów z dysleksją zwrócili wyraźną uwagę na trudności w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami. Pomimo problemu w ocenie swoich umiejętności udzielania pomocy uczniom z trudnościami większość nauczycieli kierując się intuicją i zaleceniami zawartymi w opiniach stara się im pomagać. Tylko jedna osoba, uznała, że nie musi podejmować dodatkowych działań wspierających ucznia, ponieważ nie ma takiej potrzeby na jej przedmiocie. Czterech nauczycieli nie zaznaczyło żadnej możliwości odpowiedzi. Pozostali wybierali:

³⁹⁶ W nawiasach podaję liczbę wskazań. Nauczyciele mogli wybrać więcej niż jedną możliwość.

- nie proszę o czytanie na głos na forum klasy (17),
- dodatkowo tłumaczę (17),
- dostosowuję zadania do możliwości ucznia z dysleksją (12),
- umożliwiam uczniowi udzielenie odpowiedzi ustnej zamiast pisemnej (11),
- wydłużam czas pracy na sprawdzianach (10),
- wyraźne odczytywanie poleceń do zadań (7),
- prowadzę dodatkowe zajęcia indywidualne (5),
- wyznaczam miejsce w klasie blisko nauczyciela (3),
- umożliwiam korzystania z gotowych wzorów, reguł podczas zajęć (2),
- zmniejszam ilość pracy domowej (2).

Wszystkie powyżej wymienione działania są podejmowane w oparciu o informacje pochodzące od wychowawcy, pedagoga szkolnego lub wynikają z samodzielnej analizy opinii z poradni. Nauczyciele przedmiotów ogólnych i zawodowych teoretycznych stwierdzili, że czytają opinie nowych uczniów, by zdobyć informacje o ich problemach, oprócz tego najczęściej zaznaczali właśnie wychowawcę klasy i pedagoga, jako źródła informacji o problemach uczniów. Oprócz tego odpowiednie zapisy znajdują również w dzienniku lekcyjnym. Żaden z respondentów nie odpowiedział, że nie wie, który z uczniów ma dysleksję.

Wyniki przeprowadzonego badania sondażowego pokazują wiele sprzeczności: nauczyciele reprezentują niski poziom wiedzy na temat praw ucznia z dysleksją, przyznają, że nie wiedzą, jakich narzędzi używać w pracy z nimi, ale intuicyjnie podejmują działania wspierające. Możliwe, że mając na co dzień do czynienia z uczniami słabymi, których niepowodzenia edukacyjne wynikają z przyczyn innych niż dysleksja, wypracowali metody pracy bez uwzględnienia genezy problemów podopiecznego. Zajęcia dodatkowe, które organizuje pięciu nauczycieli, nie są kierowane wyłącznie do uczniów z dysleksją, lecz do wszystkich, którzy mają problemy z przyswojeniem materiału.

7.2. WSPARCIE PROCESU UCZENIA I POZYCJI SPOŁECZNEJ UCZNIÓW Z DYSLEKSJĄ PRZEZ NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

Badania nad postawą nauczycieli wobec uczniów z dysleksją rozwojową przeprowadziłam przy użyciu wywiadu swobodnego oraz techniki socjometrycznej *Zgadnij kto*. Wyniki pozwoliły mi zaobserwować różne postawy, ukształtowanych w oparciu o kapitał kulturowy ucznia i poziom dostosowania się przez niego do reguł gry jaka toczy się w szkolnym polu.

PAWEŁ

Paweł cieszy się sympatią nauczycieli, jest najlepszym uczniem w klasie (*Robi naprawdę dobre wrażenie, jest bardzo sumienny... jak to się mówi, widać, że z dobrego domu. (wychowawca)*). Jest zawsze modnie i starannie ubrany, zwraca uwagę dobranymi elementami odzieży. Uczeń swoim zaangażowaniem w naukę i dążeniem do osiągnięcia lepszych rezultatów zjednał sobie przychyłność pedagogów.

Chłopiec nie korzysta z form pomocy gwarantowanych mu w rozporządzeniu MEN, podpisuje zazwyczaj rezygnację (*raz zadeklarował się, że będzie uczęszczał na konsultacje dla uczniów z dysleksją, ale zrobił to chyba dlatego, żeby mi przykrości nie robić, bo nie przyszedł ani razu, wymyślając, że zasnął, nie dojechał autobus*). Na zajęcia dodatkowe z innych przedmiotów Paweł nie uczęszcza regularnie, raczej przychodzi wtedy, gdy ma konkretny problem, z którym nie może sobie poradzić.

Nauczyciele widząc jego zaangażowanie, chętniej i z większą cierpliwością tłumaczą mu zagadnienie (*Paweł na lekcji pracuje bardzo sumiennie, kiedy ma problem zgłasza się i sam chce iść do tablicy. Nikt z klasy tak nie robi (matematyk)*), umożliwiają poprawę ustnie lub pozwalają napisać pracę jeszcze raz (*odpytuję go ustnie, gdy widzę, że był przygotowany, a sprawdzian lub kartkówka wyraźnie mu nie „poszły” (polonista)*). Dostrzegają również, że włożony wysiłek w naukę często nie przynosi spodziewanego rezultatu (*Raz na teście z czytania ze zrozumieniem nie napisał nic, mimo że podchodziłam i chciałam mu wyjaśnić polecenia. Mówił, że nie mógł się skupić. A na lekcji nie było głośno, wszyscy pisali, nikt nic nie mówił, a jednak coś go rozpraszało*). Stosunkowo niewiele potrzeba wysiłku ze strony nauczyciela, by

pomóc uczniowi pokonać trudności i dać szansę doświadczyć sukcesu (*Umówiliśmy się, że przyjdzie w innym terminie i napisze sam w sali. Obiecałam, że mu pomogę, ale kiedy przyszedł, zaproponowałam, by zaczął sam, a w sytuacji, gdy będzie miał wątpliwości zapytał. Test napisał sam, w jednym czy dwóch przypadkach pokazał tylko odpowiedź, żeby się upewnić, czy dobrze myśli. Zaliczył na 100%. Cieszył się*). (polonista)).

Nauczyciele widzą potencjał, jaki tkwi w uczniu i wierzą, że zda egzamin maturalny. Jednak, jak zauważa wychowawca, chłopiec jest nieprzewidywalny, nie wiadomo, jak poradzi sobie ze stresem (*Obawiam się, że nerwy wezmą nad nim górę, albo się podda, bo zobaczy na ustnym temat, który mu nie pasuje i wyjdzie*). Nauczyciel wie, że Pawłowi potrzebna jest rozmowa z psychologiem szkolnym, ale wśród uczniów w szkole jest wiele poważnych problemów społecznych i emocjonalnych, którymi w pierwszej kolejności specjalista musi się zająć. Dlatego dla takich uczniów, którzy są wrażliwsi od innych i mniej odporni na sytuacje stresowe, jak Paweł, brakuje czasu.

W badaniu *Zgadnij kto* nikt nie widział w nim kandydata do wykonania stelażu zbrojenia. Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących nie mieli możliwości zobaczyć go przy pracy, dlatego kierując się kryteriami warunków fizycznych nie wzięli go nawet pod uwagę. Dwóch nauczycieli dostrzegło w nim jednak predyspozycje do tworzenia scenariusza uroczystości szkolnych (nauczyciel przedsiębiorczości), oraz do ich prowadzenia (nauczyciel wf). Nauczyciel wychowania fizycznego zwrócił uwagę na aspekt sprawności i warunków fizycznych- być może dlatego uznał, że Paweł (wysoki, starannie ubrany) dobrze będzie się prezentował jako prowadzący. Na tle grupy, w której niewiele osób ma ambicje osiągać wysokie wyniki w nauce, wyróżnia się sumienny Paweł, prawdopodobnie dlatego nauczyciel przedsiębiorczości uznał, że ten uczeń byłby w stanie napisać najlepszy w klasie scenariusz. W rzeczywistości, jak twierdzi polonista, to raczej on miałby, z racji dysleksji, największy z tym problem. Również wskazanie go do prowadzenia uroczystości szkolnej jest nietrafne- biorąc pod uwagę niską odporność chłopca na sytuacje stresowe występy publiczne nie byłyby jego mocną stroną. W odkryciu mocnych stron chłopca i pokierowaniu karierą zawodową pomogłyby Pawłowi spotkania z fachowym doradcą zawodowym. Uniknąłby sytuacji zagubienia, gdy nagle musiał przeprowadzić się do Wrocławia, gdzie okazało się, że nie ma technikum o interesującym go kierunku. Rozpoznałszy swój potencjał wiedziałby, jak ukształtować swoją karierę, by osiągnąć cel. Brak fachowej porady zrekompensowała mama, kierująca się własnymi doświadczeniami i chęcią wsparcia syna w trudnej sytuacji, której sama była sprawcą.

ŁUKASZ

Zachowanie Łukasza nie budzi większych zastrzeżeń nauczycieli. Pracuje na lekcji, zalicza zadania obowiązkowe, ale zadowala się pozytywnymi wynikami na poziomie oceny dostatecznej. Pytani o niego nauczyciele formułowali sprzeczne opinie: *stara się, pilny uczeń* (anglista) oraz *nie wydaje się, by wkładał w naukę zbyt wiele wysiłku* (polonista, wychowawca), *mógłby bardziej się postarać* (matematyk). Na tle klasy jest uczniem przeciętnym i ta pozycja najwyraźniej go zadowala.

Jako jeden z nielicznych uczniów w szkole każdego roku podpisuje zgodę na udział w dodatkowych zajęciach w związku z dysleksją. Jednak jego zaangażowanie w pracę nad pokonywaniem trudności kończy się na podpisaniu formularza (*Odbiera pierwsze zadania do pracy w domu, a potem już nie zgłasza się* (polonista)). Jak twierdzi nauczyciel języka polskiego, Łukasz nie próbuje nawet starać się pisać poprawnie i starannie. Liczba błędów ortograficznych w jego wypracowaniach nie jest znacząca i nie odbiega od liczby błędów w przeciętnej pracy ucznia bez dysleksji. Nie korzysta z wydłużonego czasu na egzaminach. Z dodatkowych zajęć dla uczniów z trudnościami raczej nie korzysta, poziom zaliczenia na testach osiąga bez niczyjej pomocy.

Według nauczycieli matematyki i języków powinien zdać bez problemu maturę. Postrzegają go jako inteligentnego ucznia, który przy niewielkim nakładzie pracy osiągnie wynik na poziomie minimum 30%. Widzą także jego mocne strony: obowiązkowość, terminowość, punktualność. Wielokrotnie pokazał, że można na nim polegać- przynosił ciasto na kiermasze, dbał o zaplecze techniczne w czasie uroczystości szkolnych.

Łukasz był jedynym uczniem z grupy objętej badaniem, który w gimnazjum odbył konsultacje z doradcą zawodowym. Pytany wówczas o zainteresowania i plany zawodowe nie potrafił niczego powiedzieć. Doradca polecił mu szkołę budowlaną. Łukasz posłuchał go, chociaż nie był pewny czy to dobry krok. Jednak sam nie potrafił znaleźć innego rozwiązania. Z perspektywy czasu uważa, że to był dobry kierunek i jest zadowolony. Diagnoza doradcy okazała się wyjątkowo trafna, pomimo ograniczonego czasu, jakim specjalista dysponował. Wyraźnie widać, że nawet niewielka, jednorazowa pomoc może wpłynąć na właściwe ukierunkowanie jednostki. Zdaniem wychowawcy będzie dobrym pracownikiem, niekoniecznie tylko w branży budowlanej, dzięki swojej osobowości, przedsiębiorczości i sumienności.

W badaniu techniką Moreno Łukasz został dostrzeżony przez siedmiu nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. To znacznie lepszy wynik niż pozostałych uczniów z dysleksją. Żaden z nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących nie widział Łukasza w pracy na warsztatach, ale warunki fizyczne ucznia predysponowały go według sześciu nauczycieli (matematyka, język niemiecki, język angielski, historia, biologia, wf) do wykonania stelażu zbrojenia. Nauczycielka fizyki uznała ponadto, że Łukasz najlepiej z klasy zorganizowałby wycieczkę klasową. Patrząc przez pryzmat charakteryzującego go poczucia obowiązku i rzetelne wywiązywanie się z powierzanych mu zadań miała pewność, że zorganizowana przez niego wycieczka dojdzie do skutku, chociaż nie przekonała się o tym, ponieważ klasa nie była na żadnym wspólnym wyjeździe.

GRZEGORZ

Grzegorz, dzięki pogodnemu usposobieniu i dobrym manierom, cieszy się sympatią nauczycieli. (*To taki pozytywny człowiek, jest uśmiechnięty, jego rodzice z resztą też, oboje fajni, sympatyczni...i Grzesiek jest taki sam, jak oni*). Pedagodzy zauważają i doceniają jego wysiłek włożony w pracę na lekcji (*Jest słabiutki, nadrabia staraniem się, uważa na lekcjach. Szkoda mi go, bo widać, że się stara, ale mu nie wychodzi* (anglista); *widać duże zaangażowanie, natomiast nie jest to adekwatne do możliwości jakie posiada* (matematyk); *jego mocną stroną jest samozaparcie; widać, że się stara* (polonista)). Uczeń jest pracowity, jednak efekty są niewspółmierne do wkładanego przez niego wysiłku. Szczególnie widoczne jest to w matematyce, z którą ma najwięcej problemów: nie rozumie poleceń, jest mało sprawny rachunkowo, ma zaległości z poprzednich lat, których nie jest w stanie nadrobić, ponieważ program nauczania jest dla niego zbyt trudny (*zawsze się stara cokolwiek zrobić, aczkolwiek nie ma efektów tej jego pracy*). Jego uprzejmość względem nauczyciela procentuje *dawaniem mu szansy* na poprawę więcej razy niż przewidują szkolne procedury. Jednak pytany o preferowaną formę poprawy- ustną czy pisemną- zawsze wybiera tę drugą możliwość. Uważa, że ma wtedy czas do namysłu. Nauczyciel wychowania fizycznego podkreśla wyjątkową aktywność Grzegorza na lekcjach. Chłopiec dobrze gra w piłkę, z pasją i zaangażowaniem. Jednak szkoła nie ma własnej drużyny piłkarskiej i nie startuje w rozgrywkach międzyszkolnych, więc nie ma możliwości pełnego wykorzystania sportowego potencjału chłopca.

Nauczyciele dostrzegają wysiłek Grzegorza i próbują mu pomóc poprzez stwarzanie różnych okazji do osiągnięcia sukcesu- łatwiejsze zadanie na ocenę, wyznaczenie konkretnych

zadań do poprawy, a następnie umieszczenie tych samych w teście. Jednak wszyscy zgodnie twierdzą, że Grzegorz nie ma szans na uzyskanie koniecznego minimum do matury. Oceny pozytywne z większości przedmiotów ogólnych otrzymuje za swoją systematyczność i zaangażowanie. W rzeczywistości wiedza i umiejętności chłopca nie spełniają wymagań programu nauczania. Z rozmów z nauczycielami i samym uczniem wynika, że chłopak ukrywa przed otoczeniem niektóre problemy w nauce. Z trudem znosi porażki, choć wypracował metodę, która pozwala mu zachować pozorny dystans do porażki. Uśmiecha się do nauczyciela, nawet gdy dostanie ocenę niedostateczną, jest uprzejmy, przyznaje się, że za mało czasu poświęcił na naukę i umawia się na termin poprawy. Skrywa prawdziwe emocje, które później rozładowuje w domu rozpaczą. Doświadczony wieloletnimi porażkami nie miał zaufania do oferowanych w szkole form pomocy, dlatego zrezygnował z przysługującego mu prawa do dodatkowego wsparcia w ramach dodatkowych zajęć. Przychodził jednak na konsultacje organizowane dla uczniów z trudnościami w nauce o różnym podłożu. Nauczyciele najczęściej dzielili materiał do zaliczenia na mniejsze partie, polonista obniżał kryteria, zwłaszcza na wypracowaniach klasowych, ponieważ Grzegorz nie był w stanie napisać pracy o wymaganej objętości. Pomimo wysiłku, widocznych prób sprostania wymaganiom szkoły, Grzegorzowi nieraz brakowało zapału do działania, które, co zrozumiałe, nie przynosi oczekiwanego rezultatu. Potrzebował dużego wsparcia psychologicznego, którego nie otrzymywał w szkole, ponieważ nie sprawiał problemów wychowawczych. Chłopiec nie uczestniczył też w zajęciach z doradztwa zawodowego, ponieważ w jego szkole podstawowej i gimnazjum w gminie wiejskiej nie było zatrudnionych specjalistów na tym stanowisku. Fachowa pomoc byłaby w jego przypadku niezwykle istotna. Chłopiec nie wie, jaki zawód w przyszłości chciałby wykonywać, nie ma świadomości swoich możliwości, jakie w nim tkwią. Odpowiednio wspomagany i ukierunkowany mógłby pokierować swoją karierą edukacyjną zupełnie inaczej.

W badaniu *Zgadnij kto* nie został uznany za najlepszego do wykonania zadań przez żadnego z nauczycieli. Pomimo sympatii, jaką budzi w nauczycielach swoim samozaparciem i kulturą osobistą, nikt nie uznał, że mógłby w jakimkolwiek zadaniu być lepszy od innych.

MICHAŁ

Na postrzeganie Michała przez nauczycieli duży wpływ mają jego trudności i brak widocznych postępów w nauce. Jego zachowania, typowe dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce, jak wychodzenie do toalety w sytuacji stresującej, kiedy czuje, że

mógłby być zapytany oraz trudności w artykułowaniu swoich problemów, przyczyniają się do tworzenia na jego temat zafałszowanego obrazu: *No, po prostu „leń”*. *Mógłby tylko trochę więcej się starać* (wychowawca). Chłopiec pogodził się z porażkami i etykietą leniwego ucznia. Kiedy tylko osiągnął pełnoletność i mógł samodzielnie decydować o zaakceptowaniu lub nie proponowanej przez szkołę pomocy, podpisał oświadczenie o rezygnacji. Jak sądzi wychowawca, przestał wierzyć w skuteczność pomocy ze strony szkoły (*rezygnuje, jakby poddał się*). W opinii nauczyciela języka angielskiego i jednocześnie wychowawcy, Michał nie wkłada wysiłku w naukę- nie przychodzi na dodatkowe zajęcia z przedmiotu i nie poprawia ocen niedostatecznych. (*Dostaje jedynki i ich nie poprawia. Dopiero pod koniec roku zaczyna coś robić. Co roku ma jakąś poprawkę. Najczęściej z matematyki. Gdyby chodził na dodatkowe lekcje miałby jakieś szanse, ale jemu się nie chce*). Z przedmiotów wiodących, tj. jak matematyka, język obcy, język polski uczeń rokrocznie jest zagrożony niepromowaniem do klasy wyższej. Nie jest też sprawny fizycznie i jeśli to możliwe, unika lekcji wychowania fizycznego lub nie ćwiczy z powodu braku stroju.

Michał jest grzecznym, spokojnym uczniem, co znajduje potwierdzenie u wszystkich pytanych nauczycieli. Z wypowiedzi nauczyciela matematyki (*Michał w ogóle nie mówi nie pytany, siedzi w ostatniej ławce i nie angażuje się. Natomiast wiem, że pracuje, pracuje dorywczo, nie są to jakieś takie ambitne zajęcia na razie bardziej pomaga gdzieś tam na budowach takich pojedynczych, ale sobie radzi*) wynika, że chłopiec szkołę traktuje jako miejsce przymusowego pobytu, natomiast to, co jest dla niego najatrakcyjniejsze (praca), gdzie prawdopodobnie zyskuje uznanie i akceptację, znajduje się poza nią. *To, że on bardzo chciał pójść do tej pracy, że bardzo chce pracować, to chyba, to wiem od mamy też. Jego nauka niespecjalnie interesuje natomiast praca i utrzymanie się samemu* (matematyk). Wychowawca również zauważył, że Michał nie ma ochoty chodzić do szkoły (*on już nie chce chodzić do szkoły, to widać, męczy się, może w pracy się sprawdzi?*). Chłopiec kończył szkołę z poczucia obowiązku, może względem matki, której zależy na wykształceniu syna. Widoczny brak zaangażowania w naukę oraz w jakiegokolwiek działania na terenie szkoły sprawia, że nauczyciele nie wypowiadają się o nim z sympatią, pomimo faktu, że nie mają mu do zarzucenia problemów z zachowaniem.

Nauczycielom trudno wskazać mocne strony ucznia (*Mocne strony...nie wiem pokora, posłuszeństwo, bo jak się Michała o coś poprosi to Michał to oczywiście robi, natomiast sam też nie przejawia żadnej inicjatywy, no trudno powiedzieć co jest jego mocną stroną* (matematyk), *No nie wiem, jest miły, uprzejmy, sympatycznie się z nim rozmawia*

(wychowawca)), dużo łatwiej jest in wymieniĆ listę problemów w nauce chłopca. Pedagodzy zaakceptowali jego deficyty i nie próbują dostrzec w nim jakichkolwiek zdolności (*To czy on ma jakieś mocne strony to trudno mi powiedzieć.* (matematyk)) Zwracają również na zaniehbany wygląd ucznia- niechlujne, zniszczone ubranie, świadczące o nieprzywiązywaniu wagi do wyglądu. Jego zawodową przyszłość widzą raczej na budowie, na szeregowych stanowiskach, pomocnika - nie właściciela firmy lub kierownika (*Na pewno jako zwykły robotnik, podwładny, na szefa to on się nie nadaje* (wychowawca), *na stanowiska takie bardziej podrzędne* (matematyk), *nie na żadne kierownicze... natomiast powinien się sprawdzić jako zwykły pracownik budowlany* (polonista).

W przyswajaniu materiału nauczyciele pomagają mu najczęściej poprzez dzielenie materiału na części (język angielski, polski, matematyka) lub odpytywanie z przygotowanych wcześniej zadań (matematyka). Proponują mu również odpowiedzi ustne (język polski, chemia, fizyka), z których chłopiec chętnie korzysta. Niestety, nauczyciel języka angielskiego zawodowego nie zgadza się na ustne zaliczanie materiału. W rozmowie z wychowawcą określił Michała mianem *półanalfabeta*.

W kwestionariuszu *Zgadnij kto* nikt z nauczycieli nie uznał, że Michał mógłby sprawdzić się lepiej niż inni w jakimkolwiek zadaniu, nawet typowo budowlanym. Postrzegany przez nauczycieli jako uczeń niezdolny, leniwy, zyskał etykietę kogoś, kto w niczym nie będzie dobry. Również w przypadku Michała w procesie edukacyjnym zabrakło wsparcia ze strony psychologicznej, dzięki czemu uczeń mógłby zbudować pozytywny obraz samego siebie. W odkryciu mocnych stron chłopca i zaplanowaniu kariery zawodowej niezbędna byłaby również pomoc doradcy zawodowego. Szkoła podstawowa należąca do wiejskiej gminy, do której uczęszczał Michał oraz wrocławskie gimnazjum w cieszącej się złą sławą dzielnicy nie zatrudniały specjalistów w dziedzinie doradztwa zawodowego. Nikt z bliskich Michałowi osób nie wykazywał zainteresowania skorzystania z fachowej pomocy doradcy, ponieważ przejawiane u niego problemy w nauce predysponowały go do pracy fizycznej. Brak fachowego wsparcia w zakresie doradztwa zawodowego nie oznacza, że chłopiec źle pokierował swoją karierą i wybrał nieodpowiedni kierunek kształcenia. Jednak odkrycie własnego potencjału oraz wiedza o tym, jak go wykorzystać, by pokonywać trudności, byłaby pomocna w realizacji życiowych planów chłopca.

7.3. WSPARCIE PROCESU UCZENIA I POZYCJI SPOŁECZNEJ UCZNIÓW Z DYSLEKSJĄ PRZEZ NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH

Omówione na początku rozdziału wyniki badania sondażowego przeprowadzonego wśród nauczycieli pokazały, że w zakresie rozpoznawania trudności oraz umiejętności pomocy uczniom z dysleksją przy pokonywaniu trudności w nauce nauczyciele przedmiotów zawodowych osiągają dużo niższy i niezadowolający wynik niż nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących. Ponadto znaczna większość z nich (8 na 9 osób) uważa, że dysleksja nie ma wpływu na postępy w nauce na ich przedmiotach. Zbyt niski poziom wiedzy o różnorodnych zaburzeniach uczenia się i psychospołecznych konsekwencjach tych zaburzeń, prowadzi do marginalizacji problemu i wzmacnianiu w uczniu poczucia inności i bycia gorszym od pozostałych. Przedstawione poniżej analizy pochodzą z wywiadów z nauczycielami oraz badania techniką *Zgadnij kto*.

PAWEŁ

Paweł w opinii nauczycieli przedmiotów zawodowych jest uczniem grzecznym i spokojnym, lecz wymagającym nieustannej uwagi (*wymagał takiego skupienia dlatego, że on ciągle się o coś pytał. Albo nie zdążył, albo nie przepisał, albo nie dosłyszał, albo nie dokończył czegoś. Także wymagał takiego osobnego zainteresowania się nim, powiedzenia jemu, wytłumaczenia*). Zdarzały się sytuacje, kiedy Paweł całą lekcję skupiał uwagę na sobie pytaniami i prośbami o wytłumaczenie. Kiedy nie było możliwości poświęcenia mu czasu, chłopiec denerwował się. Nauczyciel, widząc jego frustrację i znając jego problemy w nauce, kierował go na zajęcia dodatkowe, na które chłopiec przychodził, by wyjaśnić zagadnienia lub poprawić oceny.

Nadmierna nerwowość i problemy w relacjach z rówieśnikami oraz trudności z myśleniem abstrakcyjnym, zdaniem nauczycielki kosztorysowania nie predysponują Pawła do pracy na budowie (*Jeżeli to będzie jakaś taka praca bardziej biurowa, „odtąd dotąd”, że wyraźny będzie zakres obowiązków, nie wymagający jakiegos tam abstrakcyjnego myślenia to się znajdzie, bo on zeszyty prowadzi raczej tak porządnie*). W badaniu socjometrycznym *Zgadnij kto* nauczyciele przedmiotów zawodowych teoretycznych nie dostrzegli możliwości tkwiących w Pawle i nie uznali, że mógłby którekolwiek zadanie lepiej niż pozostali uczniowie

z jego klasy. Innego zdania była nauczycielka kształcenia praktycznego przygotowująca klasę do egzaminu z kwalifikacji B16. Uznała, że tylko Paweł wykonałby najlepiej zadanie egzaminacyjne. Zaskoczona informacją o dysleksji stwierdziła, że nigdy nie spodziewałaby się po nim dysfunkcji (*dla mnie to był idealny uczeń... zawsze miał wszystko super*). Nie ukrywa, że woli nie wiedzieć o dysfunkcjach uczniów, by mogli zapracować sobie na opinię (*bo ja mam po prostu „czystą kartkę” i on sobie ją pisze*). Zauważyła, że Paweł chętnie przychodzi na zajęcia, wszystkie zadania w pracowni zbrojarsko- betoniarskiej wykonywał bezbłędnie (*Ja bym chciała wszystkich takich mieć. Naprawdę. Jeżeli on jest dyslektykiem, to samych dyslektyków takich*). Bywały dni, kiedy Paweł był rozkojarzony, wtedy mógł nauczycielce otwarcie powiedzieć, że nie może się skupić. Powodem rozkojarzenia czasem był sprawdzian do zaliczenia, którego nie napisał w pierwszym terminie (*Co masz do zaliczenia? -Matematykę, umówiłem się, że pójdę zaliczać. – To idź, zaliczaj, idź jeszcze powtórz na górę, przygotuj się. Zrób to co jest ważniejsze. Czy on zaliczy, czy nie zaliczy, ale robi to co ma tam zrobić, to on potem przychodzi i jest inny, bo on pracuje tak jak ja oczekuję*). Nauczycielka wzbudziła w nim zaufanie traktując jak partnera na budowie (*Na budowie to jest tak, że jeżeli się źle czujesz, a pracujesz gdzieś na wysokości, gdzie są sytuacje niebezpieczne, to powiedz swojemu przełożonemu, majstrowi czy brygadziście, że dzisiaj jesteś niedysponowany. Od twojej dyspozycji zależy bezpieczeństwo innych i po prostu nie ryzykuj, ani sobą ani innymi i nikt ci z tego powodu nie zrobi zarzutu*). Nauczycielka, przenosząc swoje doświadczenie zawodowe na pracę z młodzieżą wie, że uczeń zajęty myślami nie będzie efektywnie pracował.

Sumiennosc, dokładność i skupienie Pawła w czasie zajęć praktycznych zrobiły na nauczycielce dobre wrażenie. Uważa ona, że w przyszłości będzie można zaufać jego projektom i obliczeniom (*ciągle się jakby musiał sprawdzać i sprawdzać i sprawdzać. Jeśli taki Paweł mi coś zaprojektuje to ja wiem, że to jest człowiek, który liczył, sprawdził*).

ŁUKASZ

Łukasz w czasie lekcji kosztorysowania i konstrukcji budowlanych nie przejawiał zainteresowania omawianymi tematami. Nie krył tego (*przysypiał, siadał sobie na końcu, nie prowadził zeszytu*). Jednak jego zachowanie nie świadczyło o braku zdolności, nauczycielka widziała, że chłopiec ma potencjał (*to nie jest uczeń słaby w takim potocznym, kolokwialnym*

określeniu). Zdarzały się sytuacje, zwłaszcza w klasie trzeciej i czwartej przy programie komputerowym do kosztorysowania, że Łukasz angażował i wykazywał wyjątkową biegłość.

Nauczycielka wykorzystywała sprawność Łukasza w obsłudze komputera (*dla niego te polecenia, określenia, te formuły były po prostu proste do zrozumienia, on to w lot łapał*) i prosiła, by pomagał innym. Dzięki temu zmieniło się także funkcjonowanie Łukasza w klasie-koledzy docenili go i przestali kpić z jego bierności na zajęciach.

Przy założeniu, że Łukasz opanuje podstawy przedmiarowania w budownictwie, czyli rzetelnego obliczania ilości robót do wykonania, to dzięki użyciu narzędzi komputerowych będzie mógł wykonywać w przyszłości prace w biurach projektowych. Zdaniem nauczycielki, praca z komputerem narzuca Łukaszowi porządek i dyscyplinę- ma tabele, schemat, do którego musi się dopasować i wyraźne instrukcje do wykonania. Praca chłopca tylko z dokumentacją papierową nie zakończyłaby się sukcesem (*myślę, że by sobie nie poradził, bo ilość jakiś takich błędów, chaos, który on wprowadzał w tę całą dokumentację, to kończyła się zawsze niepowodzeniem*).

Swoim zaangażowaniem w zdobywanie praktycznych umiejętności w połączeniu z warunkami fizycznymi typowego *budowlanica* Łukasz wzbudził przekonanie w jednym z nauczycieli przedmiotów zawodowych, że byłby w stanie najlepiej w klasie wykonać zadanie nr 1- zbrojenie żelbetowego wieńca.

Niska sprawność manualna, niestaranne prace pisemne i nieuporządkowane notatki, na co zwróciła uwagę nauczycielka kosztorysowania, nie przeszkadzały Łukaszowi osiągać sukcesu w zadaniach praktycznych w pracowni zbrojarsko- betoniarskiej. Był jednym z niewielu uczniów, którzy już w pierwszym semestrze opanowali możliwe warianty zadania egzaminacyjnego (*był bardzo sprawny na zajęciach, zadania łapał w lot*). W drugim semestrze wyraźnie się nudził na zajęciach praktycznych. Pomagał innym, zagadywał, rozpraszał kolegów. Wkrótce zaczął opuszczać zajęcia twierdząc, że już wszystko umie. Nie był też zainteresowany zadaniami dodatkowymi (robiecie z prętów krzesła lub wieszaków), ponieważ uznał, że nie jest mu to potrzebne i zależy mu tylko na egzaminie. Natomiast nauczyciel, ograniczony budżetem, nie mógł zaoferować mu wykonania zadań innych niż typowo egzaminacyjne.

GRZEGORZ

Nauczyciele przedmiotów zawodowych, zarówno praktycznych jak i teoretycznych, mają podobne zdanie o Grzegorz: sympatyczny uczeń, uśmiechnięty. Nie dał się jednak zapamiętać (*nie wbił mi się w pamięć, bardzo sympatyczna osoba i uśmiechnięta i to w zasadzie tyle co ja mogę o nim powiedzieć*), przez niektórych nauczycieli pozostał niedostrzeżony na lekcjach przez cały rok szkolny. Jego problemy w nauce na tle innych uczniów nie były na tyle wyraziste, by zwrócił na siebie uwagę (*nie wyróżniał się w ogóle na tle klasy, że np. zabłysnął, albo negatywnie, że zapamiętałam jego, że był np. niegrzeczny, że przeszkadzał na lekcji, nie, to taka cicha osoba* (nauczycielka kosztorysowania)). *Na pewno taki uśmiechnięty, bardzo sympatyczny. On tak jakby się tak zlał, jakby był niewidoczny i spokojny-* potwierdza nauczyciel nauczania praktycznego.

Nową cechą, na którą zwróciła uwagę nauczycielka kosztorysowania jest brak przejmowania inicjatywy przez Grzegorza, który nie korzysta z możliwości poprawy oceny lecz zadowala się otrzymaną, na ogół niską notą (*bardzo nieśmiały, bardzo cichy, także on np. nie przychodził, że on musi poprawić, że on chce poprawić jakieś takie swoje niepowodzenia na sprawdzianach, czy tam na kartkówkach, czy my robiliśmy takie projekty, to też nie było tak, że ja mu oceniałam na ocenę słabą i że on przyszedł, że on chce to poprawić, że ja to zrobię w domu, że ja to poprawię*). Nauczycielka kosztorysowania stwarzała wszystkim uczniom, nie tylko z dysleksją, możliwości poprawy ocen poprzez wykonanie dodatkowych prac. Tematy były łatwiejsze, bardziej teoretyczne. Nie trzeba było występować na środkiem, można było przygotować prezentację multimedialną lub folder. Z tej możliwości korzystało wielu uczniów, także ci z trudnościami w uczeniu się, jednak nie Grzegorz (*On się nigdy nie zgłosił tak, że on przygotowuje coś dodatkowo. No to ja nie zmuszałam uczniów, bo jeśli to jest takie dodatkowe to nie... Tylko nie wiem, czy to wynikało, bo tego nie zdiagnozowałam na pewno, czy to wynikało z jakiś takich niemożności, czy to było tak raczej, że to mu wystarczy*).

Pomimo, że Grzegorz w opinii nauczycieli przedmiotów zawodowych był osobą postrzeganą pozytywnie, jako uśmiechnięty, spokojny chłopak, nie widzą miejsca dla niego na budowie (*on wg mnie bardziej taką pracę odtwórczą tzn., jeśli mu się powie odtąd dotąd, że trzeba zrobić i da się jemu materiały, to on to przygotowuje* (nauczyciel nauczania praktycznego)). *Może gdzieś w administracji budynku, gdzie trzeba będzie prowadzić jakąś tam dokumentację, ale nic takiego, gdzie trzeba samemu zdecydować, to tak mi się wydaje, że nie. Na pewno nie na budowie* (nauczycielka kosztorysowania)).

Na zajęciach z zakresu prac zbrojarsko- betoniarskich w opinii nauczycielki nauczania praktycznego radził sobie dobrze, tylko potrzebował dodatkowych objaśnień (*ale nie pytał, tylko czekał aż sama do niego podejść i sprawdzę, co mu nie poszło*). Nauczycielka nie miała wiedzy na temat trudności w nauce Grzegorza (*do mnie jak przychodzą uczniowie, to ja nie mam rozeznania*), pomagała mu tak, jak każdemu uczniowi, który tego potrzebował. Chłopiec, zdał egzamin zawodowy z kwalifikacji B16,³⁹⁷ lecz pomimo tego sukcesu, nauczycielka uważa, że praca na budowie będzie trudna dla Grzegorza, ponieważ brakuje mu takich cech, jak: samodzielność i łatwość przystosowania się do zmian. Niewiele więcej potrafi o nim jednak powiedzieć, ponieważ nie zapadł jej w pamięci, tak jak inni. Z tego, co pamięta, chłopiec potrafił się przyuczyć do wykonywania określonego rodzaju zadań i wtedy robi je poprawnie. Jakakolwiek modyfikacja skutkuje jego zagubieniem.

MICHAŁ

Informacja o problemach w nauce Michała była dużym zaskoczeniem dla nauczyciela praktycznej nauki zawodu (*Bo jeżeli to jest dysleksja, czyli problem z pisaniem, czytaniem, tego typu rzeczy, to my tych rzeczy na pracowni raczej nie robimy. On tylko korzysta z dokumentacji, to są proste rysunki, cyferki tylko*). Czasem ma problemy z odczytaniem rysunków technicznych i instrukcji, ale nie wyróżnia się na tle pozostałych (*z czytaniem rysunków technicznych tak naprawdę wszyscy mają problem, także on się w tym tłumie gdzieś tam chował*). W czasie zajęć praktycznych na warsztatach wyróżniał się raczej pracowitością i starannością wykonywania zadań. (*Akurat na tle, to był powyżej przeciętnej, na pewno, jeśli chodzi o pracownię. On prace właśnie takie budowlane robił, pracował na budowie i już był przyzwyczajony do tego, bo już potrafił trzymać młotek, obcęgi i potrafił coś z tym zrobić*). Opinia nauczyciela z pracowni zbrojarsko- betoniarskiej stawia Michała w zupełnie innym świetle (*Naprawdę fajny chłopak*). Nauczyciel dostrzega w nim ambicję, skłonność do wprowadzania innowacji w pracy (*robił innym narzędziem niż wszyscy- no bo jemu tak łatwiej. On sobie takie narzędzie do tego wybrał*). Z jego perspektywy Michał z pewnością będzie dobrym fachowcem- jest zdolny manualnie. Michał lubił z nim rozmawiać, znalazł powiernika, który cierpliwie wysłuchiwał jego opowieści. (*On opowiadał o tym jak na prawo jazdy zdawał, jak tam motorem się uczył jeździć, jak tam w domu z tatą, z mamą, to wszystko opowiadał*).

³⁹⁷ B16. Wykonywanie robót zbrojarskich i betoniarskich

Jedynym poważnym problemem w jego zachowaniu było wulgarnie słownictwo, nawet w rozmowie z nauczycielem (*Przeklnie czasem, gdzieś tam się zapędzi*).

Nauczyciel kształcenia praktycznego wyraźnie cenił Michała i dostrzegał jego zalety w kontekście przyszłej pracy zawodowej. Jednak w kwestionariuszu *Zgadnij kto* nie zaznaczył go jako ucznia, który najlepiej wykona zbrojenie żelbetowego wieńca, czyli zadanie nr 1. Michał wyróżniał się swoim zaangażowaniem w praktyczną naukę zawodu, ale nie był najlepszy.

Na pozostałych lekcjach, teoretycznych lub praktycznych, ale już związanych z wykonywaniem obliczeń, Michał jest już postrzegany tak samo, jak na lekcjach ogólnokształcących. Nie zwraca na siebie uwagi- *taki niepozorny chłopak, cichy bardzo na lekcjach, w zasadzie tak jakby go w ogóle nie było* (nauczycielka kosztorysowania). Jednak nauczyciele widzą jego problemy w nauce, które rosną w sytuacji, gdy konieczne jest opanowanie większej ilości materiału (*w drugiej klasie praktycznie wszystkie jakieś kartkówki, sprawdziany, to były poprawiane zaliczane w drugim terminie... tak samo było w trzeciej klasie, tyle tylko że w trzeciej klasie ja już tak jakby zaczęłam ich przygotowywać do egzaminu, który mieli zdać, w związku z tym te wymagania były już takie bardziej zdecydowane i były większe sprawdziany, nie takie małe kartkóweczki. I pierwszy semestr w przypadku Michała się zakończył w ogóle niepowodzeniem, bo nie zaliczył tego pierwszego semestru*). Sytuacji, w których Michał doświadczył porażki było więcej, także na innych przedmiotach zawodowych. Nauczyciele najczęściej pomagali uczniowi dzieląc niezaliczony materiał na mniejsze części oraz organizując dodatkowe zajęcia (*I on przychodził do mnie na dodatkowe zajęcia, niektóre te zajęcia wyglądały tak, że tylko zaliczał kartkówki i z różnym skutkiem, natomiast zaczął przychodzić na takie zajęcia, w których ja mu tłumaczyłam po kolei każde zadanie i on się przygotowywał później do zadania podobnego, o podobnym zakresie umiejętności, które potrzeba było umieć* (nauczycielka kosztorysowania)). Metoda pracy indywidualnej i dzielenia materiału do zaliczenia na mniejsze części okazała się skuteczna (*Zaczął dostawać dobre oceny. Zaczął tak powoli małymi kroczkami, zaczął dostawać dobre oceny i on zaliczył ten semestr bardzo dobrze, tak że ja jemu postawiłam takie 3+ za zaliczenie tego pierwszego semestru i praktycznie trzecią klasę skończył z oceną dostateczną*). Zastosowana przez nauczycielkę metoda pokazała, że Michał ma potencjał, który można odkryć przy zindywidualizowanym podejściu. Początkowo zniechęcony niepowodzeniami chłopiec nie chciał przychodzić na zajęcia, nie wierzył w swój sukces, potrzebował motywacji i zachęty ze strony nauczyciela (*Później tak jakby załapał, już wiedział, rozumiał, nie wiem jak z matematyką było u niego, bo te zadania wszystkie to były takie do liczenia, trzeba było liczyć powierzchnie, odejmować*

powierzchnie, trzeba było obliczyć objętość i on się tutaj w tym znajdował. Może to byłoby tak, że jakieś takie miał długofalowe albo długoletnie zaniedbania, może trzeba było wcześniej gdzieś jego zdiagnozować i ukierunkować. Ja byłam bardzo zdziwiona, że on tak ładnie zaliczył ten pierwszy semestr, bo tak jak przychodził na te zajęcia i zaczęło być coraz lepiej i lepiej, tak jakby uznał, że to kosztorysowanie to nie jest taka czarna magia, że to się da zrozumieć). Niestety, w systemie szkoły masowej, nie ma czasu na indywidualną pracę z uczniem, zwłaszcza w szkole technicznej, gromadzącej wielu uczniów z trudnościami w nauce. Zdaniem nauczycielki, metoda przyniosłaby jeszcze większy efekt, gdyby Michał regularnie przychodził na zajęcia.

Z nieznanymi powodami, Michał w czwartej klasie postanowił nie przystąpić do egzaminu z kolejnej kwalifikacji B30³⁹⁸ i w zasadzie doszedł do wniosku, że skoro nie zdaje tego egzaminu, to chyba się nie musi uczyć. Mimo rozmów z nauczycielką, Michał nie zmienił swojego zdania. Wtedy znów zaczął mieć trudności w nauce przedmiotu, z wyjątkiem zadań, które obejmowały zakres materiału z klasy trzeciej. Opuszczał zajęcia, miał zaległości i trudności z nowymi tematami, jednak nadal według nauczycielki miał szansę zdać egzamin (*wydawało mi się, że ma szansę, że zda ten egzamin, no bez jakiegoś takiego większego problemu dlatego, że jeżeli był na tych zajęciach to te zadania robił z sukcesem, nawet pomagał komuś*). Spadek zainteresowania nauką, mógł być spowodowany podjęciem przez Michała pracy, która oferowała atrakcyjniejsze niż wykształcenie profity.

*
* * *

Pomimo niewątpliwego sukcesu, jakim jest ukończenie szkoły średniej, wsparcie analizowanych przypadków ze strony nauczycieli wszystkich przedmiotów można uznać za niewystarczające. Niedostatek dotyczy nie tylko nauczycieli uczących w technikum, ale również tych, którzy zajmowali się edukacją we wcześniejszych etapach kształcenia. Braki w przygotowaniu nauczycieli do pracy z uczniem ze specyficznymi trudnościami w nauce skutkują niechęcią do uczniów z dysleksją i niedostatkami wiedzy jak skutecznie jemu pomagać. Każdy z wymienionych uczniów potrzebował profesjonalnej pomocy, której nie otrzymywał w zadowalającym stopniu. Badanie sondażowe pokazało, że grupa nauczycieli przedmiotów zawodowych, przy niesatysfakcjonującym poziomie orientacji w przepisach

³⁹⁸ B30. Sporządzanie kosztorysów oraz przygotowywanie dokumentacji przetargowej

prawa oświatowego, czuje się w stopniu dobrym przygotowana do pracy z uczniem z trudnościami w nauce. Praktyka pokazała, że nadal zbyt wielu nauczycieli uważa, że dysleksja rzutuje tylko na umiejętność pisania i czytania i nie ma wpływu na inne sfery życia ucznia. Przypadek Michała jest szczególny, ponieważ dotknęła go dysleksja rozwojowa w stopniu głębokim, dodatkowo miał problemy logopedyczne utrudniające funkcjonowanie w przestrzeni szkolnej.

Poza jednym przypadkiem, uczniowie nie mieli wsparcia doradców zawodowych. Przy planowaniu kolejnego etapu edukacyjnego korzystali z porad członków rodziny nie będących specjalistami. Rodzina pełni istotną rolę w planowaniu kariery dziecka i nastolatka, jednak najbliższym trudno ustrzec się kierowania życiem dziecka według własnych preferencji lub niespełnionych ambicji.

Niepokojącym zjawiskiem widocznym we wszystkich przypadkach osób z dysleksją, nie tylko czterech powyższych, ale pozostałych uczniów w szkole, jest rezygnacja w wszelkich form terapii prowadzonych na terenie szkoły. Uczniowie, którzy osiągnęli pełnoletność i mogą stanowić o sobie, prawie zawsze rezygnują. Przyczyn może być kilka: życie pozaszkolne jest zbyt atrakcyjne, by tracić czas na dodatkowe zajęcia, uczniowie nabrali przekonania, że na terapię jest za późno i niczego nie można poprawić w ich wieku lub, co najbardziej prawdopodobne, są zmęczeni nieskutecznymi terapiami. Wyjątkiem był tylko Łukasz, który podpisywał zgodę, a następnie nie korzystał z możliwości. Być może obawiał się konsekwencji w postaci odebrania mu form dostosowania do egzaminów.

Nałożony przez Ministra Edukacji obowiązek organizowania i udzielania pomocy psychologiczno- pedagogicznej przez nauczycieli jest realizowany w szkole z dużym trudem przez nieprzygotowanych do nowej roli pedagogów. W sytuacji, gdy nauczyciele wykazują mniejszą lub większą bezradność wobec problemu dysleksji trudno oczekiwać atrakcyjnych i efektywnych form pomocy. Brak zainteresowania nauką uczniów jest zjawiskiem wtórnym w stosunku do dysleksji, ponieważ uczniowie w wyniku braku odpowiedniego wsparcia ze strony nauczycieli, rodziców i środowiska doświadczyli w swojej karierze edukacyjnej wielu porażek, będą stwarzali pozory leniwych i niezainteresowanych lekcją. Sami nauczyciele wykazali się jednak dużym zaangażowaniem w pomoc uczniom z trudnościami i pomimo niedostatków w wiedzy formalnej, różnymi metodami (wydłużony czas, dzielenie materiału do zaliczenia na części, indywidualne konsultacje, dodatkowe terminy do zaliczenia i możliwość pisanie w pustej sali) wspierali uczniów, dzięki czemu osiągnęli oni sukces na miarę warunków, jakie stwarza im system edukacji.

Pochodzenie klasowe determinuje oczekiwania wychowawców względem uczniów. Niełatwo jest oddzielić wypracowane przez rodzinę umiejętności od naturalnych predyspozycji i umiejętności. Decyzje i działania pedagogów tylko potwierdzają i wzmacniają *habitus* klasowy, który ukształtowany poza szkołą, determinuje wszystkie osiągnięcia. To tłumaczy zaskoczenie nauczyciela wysokim wynikiem Michała z kartkówki, który zgodnie ze swoim kapitałem kulturowym i możliwościami intelektualnymi powinien otrzymywać co najwyżej ocenę dostateczną. Oczywiście, nauczyciele dostosowują wymagania do możliwości ucznia, doceniają wysiłek i starają się sprawiedliwie oceniać, ale mimo wszystko współtworzą miejsce, w którym wypracowane przez rodzinę umiejętności są umacniane, a występujące różnice pomiędzy przedstawicielami klas akceptowane i traktowane jako naturalne zjawisko.

Nauczyciele swoimi wskazaniem w teście *Zgadnij kto* oraz w indywidualnej rozmowie nie zaskakują- kierują się stereotypami, otrzymany przez uczniów kapitał kulturowy odczytują jako ich naturalne predyspozycje. Żaden z nauczycieli nie wskazał analizowanych przeze mnie przypadków. Co ciekawe, nawet nauczyciel kształcenia zawodowego, który w rozmowie uznał, że Michał w przyszłości będzie dobrym pracownikiem na budowie i doceniał jego wysiłek na zajęciach, wskazał inną osobę. Również Grzegorz nie spotkał się z uznaniem nauczycieli, którzy w rozmowie wypowiadali się o nim z sympatią, jednak nie dostrzegli w nich osoby, która w proponowanych zadaniach byłaby lepsza od innych.

Interesujące, choć łatwe do przewidzenia jest to, że omówione formy wsparcia nie były przypisane do konkretnych nauczycieli, raczej uzależnione były od kapitału kulturowego, osobowości i widocznego potencjału intelektualnego uczniów. Ci sami pedagodzy przyjmowali odmienną postawę wobec każdego z analizowanych przypadków. Na drodze do zaakceptowania trudności w nauce stawały wypracowane przez ucznia strategie radzenia sobie z przeszkodami, jak np. próby nie zwracania na siebie uwagi, unikanie pisania, czytania na głos, siedzenie z tyłu klasy i rozśmieszanie kolegów, nie chodzenie do szkoły w dni, w których były zaplanowane testy.³⁹⁹ Strategii unikania towarzyszyło wykształcenie postawy *wyuczonej bezradności*.⁴⁰⁰ (widocznej w dużo większym stopniu u Michała i Grzegorza, niż u pozostałych) pogodzenie się z etykietą i brak wiary w osiągnięcie sukcesu, co z kolei ułatwiało nauczycielom identyfikację ucznia i zaszeregowanie go do odpowiedniej roli. Nauczyciele nie ustrzegli się stereotypizowania i subiektywizmu, szczególnie przy typowaniu uczniów do zadania nr 1 (przygotowanie stelażu zbrojenia) - zaznaczyli uczniów, którzy wyróżniali się na ich lekcjach

³⁹⁹ N. Alexander-Passe, *The schools role...*, op. cit., s. 6

⁴⁰⁰ P. Gindrich, *Psychospołeczne korelaty...*, op. cit.

zakładając, że zdolny np. z chemii równie dobrze wykona zbrojenie, co całkowicie nie ma związku. Oceniali również na podstawie predyspozycji fizycznych lub usposobienia- uczeń wysoki i silny, skrupulatny i dokładny powinien również najlepiej wykonać zbrojenie, uczeń, który lubi dużo mówić i jest przystojny, powinien mieć predyspozycje do prowadzenia uroczystości szkolnych.

Niezmiernie istotne w szkole zawodowej jest wsparcie ze strony nauczycieli przedmiotów przygotowujących do zawodu. Są oni dobrymi fachowcami, jednak przyznają, że brakuje im praktycznych umiejętności udzielania pomocy uczniom z trudnościami w nauce. Metody, po które sięgają, wypracowali sobie z biegiem lat, poprzez wieloletnie doświadczenie. Niepokoi fakt, że nauczyciele pracowni zawodowych nie wykazują zainteresowania opiniami uczniów. Ukierunkowani na pracę praktyczną, z narzędziami, uważają, że jakiegokolwiek dysfunkcje nie mają wpływu na jakość pracy. Dlatego uważam, że wyposażenie wszystkich nauczycieli, nie tylko przedmiotów ogólnokształcących i teoretycznych w wiedzę o psychospołecznych problemach w funkcjonowaniu uczniów z dysleksją oraz praktyczne umiejętności pracy z nimi, skutecznie podniosą szanse na efektywne odkrycie możliwości tkwiących w uczniach z tym zaburzeniem. Zwłaszcza, że praca przy zadaniach praktycznych, w tym w pracowni zbrojarsko- betoniarskiej pokazała, iż uczniów z dysleksją charakteryzuje sumienność, dokładność, skłonność do innowacji, łatwość w pracy z technologiami informacyjnymi.

8. WSPARCIE ZE STRONY RODZINY

Otrzymany od rodziny kapitał kulturowy, obycie z kulturą, kompetencje językowe oraz wiedza wpływają na sprawniejsze pokonywanie edukacyjnych przeszkód przez młodzież z klas społecznie uprzywilejowanych. *Kapitał kulturowy* to metafora, jaką posłużył się Pierre Bourdieu, by dokonać opisu funkcjonowania świata społecznego. Autor uznał, że pozycje jednostek w społeczeństwie opisać można za pomocą posiadanych przez nie kapitałów (ekonomicznego, społecznego oraz kulturowego). Teoria Bourdieu pomogła mi w wyjaśnieniu części przyczyn nierównych osiągnięć szkolnych w analizowanych przypadkach poprzez powiązanie specyficznych zysków, jakie przedstawiciele z różnych klas mogą osiągnąć w edukacji, z dystrybucją kapitału kulturowego. Bourdieu pokazał jak kapitał kulturowy, na który składał się cały zasób kompetencji głównie językowych i wiedzy, umożliwia młodzieży wywodzącej się z klas uprzywilejowanych sprawniejsze pokonywanie kolejnych szczebli systemu edukacyjnego. Funkcja kształtowania kapitału kulturowego przez szkołę jednak jest w istocie wtórna, ponieważ kluczowy etap socjalizacji, przesądzający o zasobach kapitału kulturowego oraz predyspozycjach do jego mnożenia, czyli *habitusie*, ma miejsce w rodzinie. Wartość kompetencji kapitału kulturowego zmieniała się na przestrzeni lat pod wpływem przemian społecznych i ekonomicznych, co można dostrzec już na przykładzie choćby dwóch pokoleń - analizowanych przypadków i ich rodziców. To właśnie kapitał kulturowy może prowadzić do ustanowienia hierarchii społecznej, do awansu w społeczeństwie lub wykluczenia z niego. Kapitał ten, tak jak kapitał ekonomiczny, można zachować/tezauryzować - reprodukować, trwonić/obniżyć - marnotrawić albo wzbogacać/rozwijać – konwertować.

Obserwowani uczniowie wywodzą się z różnych środowisk. Zostali wyposażeni w odmienny kapitał kulturowy, który determinuje ich wybory edukacyjne, wpływa na sukcesy szkolne i towarzyskie, odgrywa i będzie odgrywał rolę w wyborze dróg życiowych i karierze zawodowej. Analizowane przypadki podzieliłam na grupy ze względu na formę wykorzystania kapitału kulturowego.

8.1. TEZAURYZOWANIE, REPRODUKOWANIE KAPITAŁU KULTUROWEGO, POPRZEC PRÓBĘ SPEŁNIENIA OCZEKIWAŃ RODZICÓW- GRZEGORZ

Tezauryzowanie kapitału kulturowego polega na gromadzeniu jego zasobów i przechowywaniu do wykorzystania w późniejszym okresie. Całość kapitału otrzymanego od rodziny będzie miała wpływ na życiowe wybory człowieka.

Przykładem osoby, która reprodukuje, tezauryzuje kapitał kulturowy jest Grzegorz. Chłopiec pochodzi z małej wsi oddalonej 30 kilometrów od szkoły. Dojeżdża na zajęcia autobusem komunikacji podmiejskiej, który zatrzymuje się na przystanku w pobliżu szkoły. Wychowuje się w pełnej rodzinie: tato miał kiedyś własną firmę budowlaną, teraz pracuje w biurze konstrukcyjnym. Mama również jest czynna zawodowo jako pracownik administracyjny w przedsiębiorstwie średniej wielkości. Nie prowadzą gospodarstwa rolnego. Można zaklasyfikować ich do klasy niższej średniej. Starsza siostra chłopca to 20 letnia studentka.

Rodzice w pierwszym kontakcie są serdeczni, uprzejmi i wyraźnie przejawiają zainteresowanie edukacją dzieci, również wspierają je w rozwijaniu zainteresowań. Cieszą ich sukcesy córki we wszystkich sferach: towarzyskich i naukowych. Są pewni, że dziewczyna poradzi sobie w samodzielnym dorosłym życiu. W rozmowie nie potrafią uniknąć porównania syna do zdolnej córki. Grzegorz jest miłośnikiem piłki nożnej, gra w lokalnym klubie. Niestety, ostatnia kontuzja i problemy zdrowotne przerwały treningi i chłopiec jest z tego powodu przygnębiony. Rodzice rozumieją jego stan i chcą mu pomóc, lecz nie potrafią nakierować go na inne działania. Zdają sobie sprawę, że syn potrzebuje pasji jako rekompensaty za szkolne niepowodzenia, ale nie potrafią skierować jego uwagi na inne działania. Nie posiadają wiedzy jak można pomóc dziecku z dysleksją. *(Gdy był mały pomagałam mu w lekcjach, odrabiałam z nim, siedziałam obok, ale w czwartej klasie stwierdziłam, że musi sobie sam organizować czas na naukę. No i bywało tak, że po powrocie ze szkoły robił różne rzeczy, a lekcje odkładał na sam koniec, na ostatnią chwilę).* Wydaje im się, że gdyby więcej czytał, pisałby poprawnie, bez błędów *(On nie czyta. Nie potrafi się skoncentrować na czytaniu. Pisanie przychodzi mu z trudem. No i nie siedzi dużo nad lekcjami, za mało, odwleka to, jak może. Ciągle mu mówię, żeby więcej czytał, to zapamięta pisownię, będzie lepiej pisał, a on nie. Nie może się skupić).* Z jednej strony przyjmują do wiadomości dysleksję syna, wiedzą, że jest to schorzenie, które ma wpływ na kłopoty syna w nauce, ale sugerowane przez nich formy pracy są całkowicie

sprzeczne ze skuteczną terapią, np. nakłanianie do czytania z założeniem, że pomoże to w przyswojeniu reguł ortograficznych utwierdza dziecko w przekonaniu, że jest gorsze od innych i winne swojemu problemowi. Sami rodzice przyznają, że nie pracowali systematycznie według zaleceń opinii z poradni. Oczekiwali raczej samodyscypliny syna i zrozumienia ze strony nauczycieli. Nie obwiniają szkoły o niepowodzenia edukacyjne Grzegorza, uważają raczej, że wina leży po stronie chłopca, który niewiele czasu w ciągu dnia poświęca na naukę, nie potrafi zorganizować pracy nad zadaniami. Regularnie przychodzą na zebrania z wychowawcą, często oboje. Z innymi nauczycielami nie kontaktują się, ponieważ znają sytuację dziecka, wiedzą, jakie ma oceny. Chłopiec akceptuje przypiętą mu *etykietę* i sam o sobie mówi, że jest *leniwy*. Pozwala mu to wytłumaczyć niepowodzenia i niechęć do korzystania z pomocy (*Grześ mówi, że sobie sam poradzi. Mamy jeszcze córkę w domu, 20 lat, studiuje. I ona jest bardzo zdolna, mogłaby pomóc Grześkowi, ale on nie chce*). Pod koniec gimnazjum syn nie wiedział, jaką ścieżkę edukacyjną wybrać. Decyzję o wyborze technikum pomógł podjąć ojciec (*Grzesiek nie wie, co chce robić w przyszłości. To ja mu podpowiedziałem, że budowlanka to dobry kierunek, że ludzie zawsze będą się budowali. I z przedmiotami zawodowymi Grzesiek razi sobie dobrze, moim zdaniem*).

Rodzice raczej nie wierzą, że syn zda maturę, ze względu na problemy z czytaniem i pisaniem dłuższych wypowiedzi. (*Na maturę to my nawet nie liczymy, niech skończy szkołę. Podejdzie do matury, spróbuje, ale nie wierzę, że zda*).

Rodzice obawiają się, że chłopiec nie poradzi sobie w samodzielnym życiu, ponieważ zbyt łatwo go zranić (*Potrafi płakać w domu, bo coś mu nie poszło w szkole, dostał słabą ocenę*). Chłopiec jest wrażliwy, zdaniem taty *nadwrażliwy*, głęboko przeżywa porażki. Niepokoi ich także unikanie przez syna towarzystwa rówieśników, nazywają go *domatorem*. Uważają, że syn nie narzeka na brak znajomych, lecz z własnej woli unika niektórych. (*Jest lubiany, to raczej on sobie wybiera kolegów. Unika imprez, lubi siedzieć w domu. Nawet go namawiamy, żeby gdzieś wyszedł, córka wychodzi często, jest „duszą towarzystwa”, wzięłaby go ze sobą, a on nie chce*). Rodzice cieszą się, że syn unika rozrywek i używek typowych dla jego pokolenia (*Nie pali, nie pije, nie bierze*). Pomiędzy rodzicami a Grzegorzem widoczne jest duże zaufanie, ponieważ chłopiec zwierza im swoje skrywane obawy dotyczące problemów ze znalezieniem dziewczyny (*martwi się, że nie ma jeszcze dziewczyny; chciałby jakąś mądrą; „ale te dzisiejsze dziewczyny są głupie” mówi do mnie, „tylko imprezy i imprezy”; nawet płacze czasem z tego powodu*).

Z opisu rodziców wyłania się wrażliwy chłopiec nie odpowiadający stereotypowemu postrzeganiu *męskiego* budowlanca. Kapitał kulturowy, w jaki wyposażyła go rodzina daje mu

poczucie bezpieczeństwa, ale tylko w otoczeniu najbliższych, którym może powierzyć swoje niepokoje. Chłopiec ogranicza grono znajomych prawdopodobnie z kilku powodów- boi się odrzucenia z powodu swoich słabości, nie akceptuje ich wartości lub obawia się, że przynależąc do określonej grupy musiałby zrezygnować ze swoich zasad, w które wyposażyła go rodzina. Brakuje mu samodzielności i pewności siebie. Jego nieadekwatne do zdarzenia reakcje na niepowodzenia życiowe (płacz z powodu braku dziewczyny lub złej oceny w szkole) świadczą o bezradności i niedojrzałości do dorosłego samodzielnego życia oraz konieczności podjęcia terapii psychologicznej. Dodatkowo rodzice zbudowali sobie zupełnie inny obraz syna, który niewiele ma związku z rzeczywistością. Grzegorz nie radzi sobie z niepowodzeniami, a także unika trudności z założenia, że *to nie dla niego*. Dodatkowo, marzenia o karierze trenera mogą się nie spełnić z powodów zdrowotnych. Wsparcie i zaangażowanie najbliższych jest dla niego kluczowe, chłopcu trudno jest podejmować decyzje nie tylko dotyczące przyszłości zawodowej, ale również związane z wyborem szkoły czy zajęć pozalekcyjnych (brak alternatywy dla piłki nożnej po zdiagnozowaniu problemów z nogą).

Rodzice, pytani o marzenia syna mówią, że chłopiec nie wie, jaki zawód chciałby wykonywać w przyszłości. Nie biorą pod uwagę predyspozycji indywidualnych syna podpowiadając mu zawód budowlany jako odpowiedni dla niego. Marzeń o karierze piłkarza nie traktują poważnie. Ojciec kieruje się własnymi priorytetami i sytuacją rynku budowlanego. Nie jest zainteresowany korzystaniem przez syna z doradztwa, ponieważ nie jest mu to potrzebne: rodzina wspiera chłopca, a w przyszłości pomoże znaleźć zatrudnienie. Jednak *nadwrażliwy* syn, którego wszelkie niepowodzenia doprowadzają do stanu przygnębienia, nie będzie dobrze się czuł wśród *męskich* współpracowników na placu budowy. Z kolei praca w biurze projektowym jest aktualnie poza jego zasięgiem ze względu na zaległości w nauce i nieumiejętność gospodarowania czasem- nie zdał wszystkich egzaminów zawodowych i nie uzyskał tytułu technika budownictwa, a z powodu braku matury nie może kontynuować edukacji na etapie wyższym. O ile zawodowe piłkarstwo znajduje się w obszarze marzeń większości chłopców w okresie dorastania, to jednak zawód kierowcy (o którym Grzegorz wspomina w wywiadzie) mógłby być brany pod uwagę, tak samo jak trenera piłkarskiego w klubie dziecięcym. Wolny od nałogów Grzegorz może być przykładem dla młodych zawodników, natomiast swoją przyjazną aparycją i odpowiedzialnością wzbudziłby ich zaufanie.

Nastawienie rodziców na akceptację słabości dziecka jest jak najbardziej pożądane, lecz za nim powinno też iść motywowanie do pokonywania trudności, szukanie rozwiązań dostępnych dla możliwości dziecka. Rodzice mimowolnie utwierdzili Grzegorza w przekonaniu, że *jest z*

nim coś nie tak, tłumaczą się przed nauczycielem, jakby usprawiedliwiając się, że wina za problemy syna nie leży po ich stronie. Jednocześnie zadbali o przekazanie wysokiego wartościowania nauki. Grzegorz reprodukuje kapitał kulturowy otrzymany od rodziców, realizuje go, by ich zadowolić, wypełnia oczekiwania rodziców co do wykształcenia, tak, by im dorównać, przynajmniej w ucieleśnionej postaci kulturowego kapitału, choć niekoniecznie jest dla niego miejsce w budownictwie. Nie odtwarza więc zinstytucjonalizowanej postaci kapitału kulturowego, prezentowanej w formie odpowiednich dyplomów i świadectw potwierdzających posiadane wykształcenie i zapewniających zwykle określone uprawnienia.

Rodzina, nosząca znamiona klasy średniej zdaje sobie sprawę z roli kapitału kulturowego w funkcjonowaniu struktury społecznej i w ramach swoich ambicji awansu społecznego usiłuje uwzględnić, oprócz ekonomicznych, także aspiracje kulturowe. Rodzice Grzegorza chcieliby, by syn miał szansę pracować, tak jak ojciec w biurze. Organizują mu mozolną drogę do tego celu. Ich działania potwierdzają i wzmacniają *habitus*, z perspektywy którego oceniają wszystkie osiągnięcia syna.⁴⁰¹

8.2. TRWONIENIE KAPITAŁU KULTUROWEGO POPRZEZ NIEWYKORZYSTANIE MOŻLIWOŚCI JAKIE DAJE WYKSZTAŁCENIE I NIEWYKORZYSTANIE MOŻLIWOŚCI AWANSU SPOŁECZNEGO - ŁUKASZ

Trwonienie, marnotrawienie kapitału kulturowego polega na niewykorzystywaniu tego, co nawet w niewielkim stopniu uzyskuje się od rodziny. Mimo zabiegów nauczycieli uczeń z własnej woli wzmacnia swoją pozycję w kulturze robotniczej, powiela zachowania swoich rodziców, to znaczy podejmuje pracę, która w jego przekonaniu przyniesie mu niezależność i elitarną pozycję w najbliższym otoczeniu.

20 letni Łukasz wychowuje się w niepełnej rodzinie. Matka rozwiodła się kilka lat temu z jego ojcem. Chłopiec nie utrzymuje z nim bliższych kontaktów. Sytuacja materialna rodziny jest stabilna, lecz skromna. Mama pracuje w sklepie w systemie dwuzmianowym i utrzymuje trójkę dzieci: Łukasza, jego 4 lata młodszego brata i siostrę w szkole podstawowej. Mieszkają we Wrocławiu, w kamienicy blisko centrum miasta. Opieka nad edukacją dzieci sprawowana jest wyłącznie przez matkę, ojciec nie ma ograniczonych praw rodzicielskich, ale nie interesuje

⁴⁰¹ P. Bourdieu, *The forms of capital* [w:] J. G. Richardson (red.), *Handbook of theory and research for sociology of education*, Greenwood Press, New York, Westport, Connecticut, London 1986, s. 320

się wychowaniem dzieci. Kontakt na linii szkoła- rodzic odbywa się wyłącznie przez mamę. Łukasz pracuje od kilku miesięcy (w firmie świadczącej usługi mycia okien w budynkach o dużych powierzchniach), ale nie dokłada się do budżetu domowego, lecz zaspokaja swoje potrzeby (opłaca rachunki za telefon, kupuje odzież, gry komputerowe).

W drugiej klasie technikum Łukasz zaczął wagarować, co skutkowało powtarzaniem klasy. Wówczas mama zaczęła kontrolować jego postępy w nauce (*nigdy wcześniej nie było problemu; chodził do szkoły, jakoś się uczył, dawał radę*). Problemy w szkole zbiegły się z procesem rozwodowym rodziców i przeprowadzką. Mama, przekonana, że syn jest odpowiedzialny za swoją naukę, skupiła się na rozwiązywaniu osobistych problemów. Winą za niepowodzenie edukacyjne syna obciążyła poprzedniego wychowawcę, który nie skontaktował się z nią, gdy był jeszcze czas na reakcję z jej strony (*kontakt z wychowawczynią był zły, bardzo zły; zadzwoniła do mnie, kiedy Łukasz opuścił bardzo dużo godzin*). Brakowało wówczas elektronicznego systemu monitorowania postępów uczniów- dziennika elektronicznego, co dla pracującej na różnych zmianach kobiety było utrudnieniem. Przyznaje jednak, że były sygnały, które przeoczyła (*siedział do późna przy komputerze, grał*). W trzeciej i czwartej klasie mama na bieżąco kontrolowała postępy syna w nauce i wypełnianie przez niego obowiązku szkolnego. Monitorowała także wpisy w dzienniku elektronicznym. Na zgłaszane przez nauczycieli uwagi, że Łukasz często kładzie głowę na ławce i zasypia na lekcjach, zareagowała adekwatnie: zaczęła kontrolować czas, jaki syn spędza przy komputerze oraz zgłosiła go na konsultację lekarską pod kątem problemów zdrowotnych.

Matka zajęta pracą i wychowaniem młodszego rodzeństwa Łukasza nie znalazła czasu na indywidualną pracę z synem w domu w celu zmniejszenia trudności wynikających z dysortografii (*odrabiał lekcje sam, nie pomagałam mu; miał problemy z ortografią, ale nie miałam czasu na pilnowanie go*). Nie wypełniała zaleceń zapisanych w opinii o specyficznych trudnościach w nauce. Dokument wydany przez poradnię zawierał informację, że uczeń nie zna reguł ortograficznych, co stawia zasadność jej wydania pod znakiem zapytania. Ten zapis oznacza również, że nie podjęto pracy (ani w szkole, ani w domu) nad uzupełnieniem braków w wiedzy ucznia. Priorytetowym zadaniem według matki, był dopilnowanie syna, by chodził regularnie do szkoły. Opinię potraktowała jako jeden z głównych czynników, który zwolnił ją z odpowiedzialności za niepowodzenia edukacyjne syna.

Kapitał kulturowy rodziny Łukasza charakteryzował się niskimi zasobami i nie dał mu szansy na przejście do wyższej klasy społecznej. Rodzina wydaje się należeć do tej części społeczeństwa, która nie dysponując nadwyżkami materialnymi, nie jest zainteresowana

konwersją kapitału i skupia się na utrzymaniu dotychczasowego standardu życia.⁴⁰² *Habitus* rodziny Łukasza, z racji klasowego pochodzenia inaczej rozpoznaje logikę pola edukacyjnego niż przedstawiciele rodzin o wysokim kapitale kulturowym. Nie dostrzegają oni możliwości, jakie dałoby im skorzystanie z kapitału oferowanego przez szkołę. Jak dostrzega Piotr Mikiewicz: *osoby z różnych klas społecznych w odmienny sposób interpretują, co jest kapitałem kulturowym i społecznym w polu edukacyjnym i w jaki sposób można go wykorzystać.*⁴⁰³ Brak wsparcia ze strony jednego z rodziców, trudności związane z rozwodem, brak czasu i możliwości wsparcia procesu edukacyjnego nastolatka sprawiły, że Łukasz poprzestał na osiągnięciu minimum niezbędnego do promowania do następnej klasy. Nikt z rodziny nie nauczył go skutecznego korzystania z kapitału, oczekując jedynie, że chłopiec zda do następnej klasy. Dlatego kapitał, jaki mógłby otrzymać Łukasz od instytucji edukacyjnych nie ma dla niego wartości samej w sobie, ponieważ faktyczna wartość poszczególnych kapitałów jest uzależniona od zdolności efektywnego korzystania z niego.⁴⁰⁴ Chłopiec nie inwestuje we własny kapitał kulturowy, ponieważ nie potrafiłby z niego skorzystać. Podyktowane jest to przede wszystkim chęcią wywalczenia dla siebie jak najwyższej pozycji społecznej oraz ekonomicznej, bez powiązania sukcesu życiowego z kapitałem kulturowym. Atrakcyjną wartością, co zrozumiałe w jego sytuacji socjalno- bytowej, stały się samodzielnie zarobione pieniądze. Niestety, potrzeba ta była zaspokajana kosztem edukacji. Łukasz ma potencjał intelektualny, o czym świadczą wyniki egzaminów z kwalifikacji zawodowych zaliczone za każdym razem w pierwszym terminie oraz matura zdana z przedmiotów obowiązkowych na poziomie powyżej 40%. Jednak rodzina nie wykształciła w nim przekonania o wartości edukacji. Matka, mimo że pilnuje zaleceń szkoły, sama dostarcza wzorów troski o środki bytowe. Stąd wniosek o marnotrawieniu kapitału kulturowego przez Łukasza. Z drugiej strony umiejętności społeczne, jak np. nawiązywanie kontaktów międzyludzkich, pracy w zespole i tzw. zaradność życiowa są atutami chłopca i powinny pomóc mu realizacji postawionych celów.

Wsparcie rodziny we wzbogacaniu kapitału kulturowego jest niewielkie. Ojciec nie uczestniczy w procesie wychowania, matka zaangażowana jest w pilnowanie wypełniania przez Łukasza zadań związanych z uczeniem się. Chłopiec z kolei nie wykorzystuje tego, co otrzymuje, mimo że matka pilnuje jego nauki, i powtarza jej zachowania zabiegając o sprawy bytowe. Jak pisze Didier Eribon, *bezkonfliktowa przynależność do dwóch światów, do*

⁴⁰² M. Ziółkowski, op. cit., s. 24

⁴⁰³ P. Mikiewicz, op. cit., s. 165

⁴⁰⁴ M. Ziółkowski, op. cit., s. 12

*afirmacji dwu wartości – nauki i zarabiania pieniędzy - jest co najmniej trudna, jeśli nie niemożliwa. Powoduje rozdarcie między dwiema rolami, między dwiema tożsamościami społecznymi.*⁴⁰⁵ To napięcie, a nawet konflikt tworzy *illusio*, że samodzielnie zarobione pieniądze to nie tylko wprowadzenie robotnika w świat konsumpcjonizmu, ale przede wszystkim kulturowe wyzwolenie.

8.3. REPRODUKOWANIE KAPITAŁU KULTUROWEGO I UTRZYMANIE STATUSU SPOŁECZNEGO- MICHAŁ

Charakterystycznym zjawiskiem dla przedstawicieli klasy robotniczej jest odgrywanie przez mężczyzn roli żywiciela rodziny. Obowiązkiem robotnika jest zarabianie pieniędzy. Jak zauważył Paul Willis, ten patriarchalny układ ulega zaburzeniu, gdy mężczyzna traci pracę lub pozostaje w długotrwałym stanie bezrobocia. Ten głęboko zakorzeniony w świadomości model jest przyczyną nieświadomego powielania go, dlatego część uczniów szkół zawodowych (technikum i branżowych I stopnia) koncentruje się przede wszystkim na zaspokajaniu spraw bytowych, zaniehbując rozbudowywanie kapitału kulturowego jaki oferuje edukacja.

Kolejny przypadek to właśnie przykład przedstawiciela klasy robotniczej, który cały swój wysiłek wkłada w pracę zawodową- fizyczną- dającą mu satysfakcję czerpaną z zaspokajania swoich materialnych potrzeb.

Michał to jednak, który mieszka z matką we Wrocławiu. Rodzice rozwiedli się wiele lat temu z powodu problemów alkoholowych ojca. Mieszkali wtedy w małej wsi pod Wrocławiem. Michał nie utrzymuje z ojcem kontaktu, przyzwyczał się, że nie może na niego liczyć. Mama pracuje fizycznie w zakładzie przemysłowym w systemie dwuzmianowym. Jej głównym zmartwieniem jest obawa o przyszłość Michała, a konkretnie o potencjalne *odziedziczenie* skłonności do alkoholu (*Ojciec męża też pił, to i Michał może mieć z tym problem*). Dochody wystarczą na zaspokojenie podstawowych potrzeb. Michał pracuje w wolnym czasie u wujka, pomaga w pracy na budowach, jednak mama nie oczekuje, żeby dokładał się do budżetu domowego. Zarobione pieniądze pozwalają chłopcu zaspokajać własne potrzeby, opłacić rachunek za telefon, Internet oraz pokryć koszty dojazdu do szkoły komunikacją miejską. Chłopiec chodzi ubrany skromnie, jego odzież nosi ślady długotrwałego używania. Dodatkowa praca absorbowała go jednak coraz bardziej i w klasie maturalnej

⁴⁰⁵ Eribon D., *Powrót do Reims*, op. cyt. s. 149

Michał opuszczał lekcje wielokrotnie, pogłębiając i tak duże zaległości w nauce. Zachowania chłopca można zrozumieć przez pryzmat paradoksu: jego środowisko rodzinne w znacznym stopniu jest wolne od kosztów inwestycji w kapitał kulturowy, jest bowiem ofiarą przemocy symbolicznej.⁴⁰⁶ Przedstawiciele klas niższych na ogół przekonani są o nieopłacalności lub po prostu niemożności inwestowania w edukację i zazwyczaj ograniczają się do funkcjonowania we własnym, naturalnym świecie kulturowym.

Matka dość wcześnie zaobserwowała problemy w rozwoju mowy syna (*Miał cztery lata i w ogóle nie mówił*), jednak uznała, że przyczyną jest płeć dziecka (*chłopcy zaczynają później*). Z czasem zaakceptowała ten problem jako cechę charakteru spokojnego chłopca. Michał nie chodził do przedszkola, opiekę sprawowała najpierw mama, potem babcia. W zerówce na problemy z mówieniem zwróciła uwagę wychowawczyni i zasugerowała badanie w poradni pedagogiczno- psychologicznej. Chłopiec z powodu opóźnienia rozwoju mowy oraz poważnego deficytu percepcji słuchowej został odroczonej od obowiązku szkolnego. Problemy osobiste, zmiana miejsca zamieszkania, praca zawodowa przyczyniły się do porzucenia przez matkę działań nad niwelowaniem trudności w nauce chłopca. Zrezygnowała również z zabiegu laryngologicznego, który miał usprawnić aparat mowy dziecka. Powodem był problem z poskromieniem gwałtownych reakcji syna na widok lekarza. (*Wyrywał się, szarpał, to daliśmy mu spokój. No trudno, jakoś to będzie*). Efektem niepodcięcia wędzidełka jest wada wymowy chłopca. Matka regularnie zgłaszała się na badania w poradni, by uzyskać odpowiednie dokumenty gwarantujące synowi dostosowanie warunków - ostatnio w pierwszej klasie technikum, by zwolnić Michała z konieczności nauki drugiego języka obcego.

Ze względu na trudności w nauce i w nawiązywaniu kontaktów Michał nie ma możliwości rozwinąć swojego kapitału kulturowego. Nie został też wyposażony przez rodzinę w potrzebę podnoszenia swoich kwalifikacji i pokonywania trudności. Fakt zaniedbania zabiegów logopedycznych, niewykonywania zaleconych ćwiczeń przy jednoczesnym ubieganiu się o coraz to nowe opinie z poradni gwarantujące kolejne dostosowania świadczą o postawie biernej, nastawionej na trwałość, akceptującej słabości, które można zniwelować dzięki pracy. Przy takim kapitale uczeń nie ma świadomości, że ze swoimi słabościami mógłby się zmierzyć, więc stosuje strategię unikania trudności, zgadzając się na etykietę słabego ucznia, dla którego ukończenie szkoły bez powtarzania roku jest największym sukcesem. W przypadku rodziny Michała widoczne jest zaobserwowane przez Bourdieu u rodzin z klas niższych społecznie (robotniczych i chłopskich) przekonanie o wyznaczonym z

⁴⁰⁶ Zarycki T., *Kapitał kulturowy... op. cit.*, s. 20

góry stylu życia i porządku społecznym. Habitus rodziny Michała wykształcił w nim przekonanie, że dostępny kapitał kulturowy nie jest dla niego.⁴⁰⁷ Ten pogląd prowadzi do reprodukcji i utrwalenia zróżnicowania społecznego. Na przeszkodzie do pozyskiwania i korzystania z zasobów kapitału kulturowego oferowanego przez szkołę stanęły również ograniczenia kapitału ekonomicznego. W wyniku problemów na tle dysleksji uczeń wymagał indywidualnego, stałego wsparcia, które było poważnym obciążeniem finansowym rodziny. Niski poziom zasobów kapitałów w rodzinie Michała odzwierciedlał jego pozycję społeczną, a w konsekwencji doprowadził do niewłaściwego rozpoznania logiki *poła*, jakim jest szkoła. Proces akumulacji kapitału kulturowego jest długotrwały, więc niektóre grupy społeczne- do których należy rodzina Michała- nie podejmują wysiłku, z powodu przekonania o jego niskiej atrakcyjności, z braku umiejętności skutecznego wykorzystania zasobów kapitału⁴⁰⁸ lub błędnego myślenia o jego niedostępności. Korzystny wpływ na zmianę postrzegania zasobów kulturowych i kształcenie korzystania z nich powinna mieć szkoła, jednak tradycyjny system nauczania, jak zauważa Bourdieu,⁴⁰⁹ utrwała stosunki klasowe, odtwarza nierówności społeczne, prowadzi do ich reprodukcji. Michał, znajdując się otoczeniu osób o różnym sposobie rozumienia kapitału kulturowego, w tym nauczycieli, doświadczał *przemocy symbolicznej*, próbując sprostać normom kulturowym narzucanym przez wyższe klasy.⁴¹⁰ Chłopiec jednak nie sprostał obowiązkowi przyjęcia *przemocy symbolicznej*, ponieważ status ekonomiczny i habitus rodziny nie umożliwił mu podjęcia odpowiednich działań, co w konsekwencji doprowadziło do wykluczenia chłopca jako kolegi i ucznia. Ograniczył się do funkcjonowania we własnym, znanym mu świecie kulturowym. Podejmując się niskopłatnych prac fizycznych oraz świadomie porzucając chęć o uzyskaniu kwalifikacji zawodowych wziął czynny udział w reprodukcji społecznej.⁴¹¹ Będzie powielał kariery zawodowe swojej rodziny i środowiska, a w przyszłości skłonność tę przekaże swoim dzieciom.

⁴⁰⁷ Kłoskowska A., op. cit., s. 36

⁴⁰⁸ Ziółkowski M., op. cit., s. 12

⁴⁰⁹ Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcja...*, w ślad za nimi także: Dolata R., *procedury rekrutacji...*, op. cit., s. 182

⁴¹⁰ Bourdieu, P. *Dystynkcja...* op. cit.,

⁴¹¹ Willis P., *Wyobraźnia etnograficzna*, op. cit., s. 19-20

8.4. KONWERTOWANIE, WZBOGACANIE KAPITAŁU KULTUROWEGO POPRAZ WYKORZYSTANIE POTENCJAŁU RODZINY, SZKOŁY I PREDYSPOZYCJI INTELEKTUALNYCH- PAWEŁ

Kolejny badany uczeń jest przykładem na to, że kapitał kulturowy można wzbogacać, przekształcać przy pomocy zasobów kapitału otrzymanego w domu rodzinnym i w szkole. To przykład, jak można rozwijać potencjał kapitału kulturowego przy wykorzystaniu pozostałych kapitałów: społecznego i ekonomicznego. Kapitał kulturowy jako wartość odporna na zmiany polityczne pozwala na transmisję kapitałów, stąd jego szczególna rola w budowaniu pozycji społecznej.⁴¹² Jednak tylko niektóre grupy są świadome tej zależności i właściwie odczytują reguły gry, jakie obowiązują w szkołach i umiejętnie korzystają z zasobów kapitału kulturowego przez nią oferowanych.

Paweł wychowuje się w tzw. rodzinie *patchworkowej*. Matka wiele lat temu rozwiodła się z pierwszym mężem, z którym ma syna- Pawła i rok młodszą córkę. Od kilku lat żyje w nowym związku i ma trzyletnią córkę. Matka i ojczym mają firmy budowlane współpracujące z niemieckim rynkiem- ojczym jest specjalistą od budowy mostów, a mama drogownictwa. Z powodu pracy ojczyma przeprowadzili się do Wrocławia. Z biologicznym ojcem dzieci nie utrzymują kontaktu, nawet kiedy jeżdżą do rodzinnego miasta na weekend lub święta.

Sytuacja finansowa rodziny jest bardzo dobra- po przeprowadzce do Wrocławia wynajęli duży dom, a rok później kupili nowy bliżej centrum miasta (Paweł: *my mamy pieniądze. Kiedy szukaliśmy nowego domu to cena nie grała roli*). Nie ma również przeszkód, jeśli chodzi o opłacenie dodatkowych lekcji z korepetytorem, zakupem drogich, nieobowiązkowych książek do przedmiotów zawodowych. Koszt tych podręczników to często około 80 PLN za jeden egzemplarz potrzebny tylko na jedno półrocze.

Trudności w nauce mama dostrzegała znacznie wcześniej, zanim chłopiec poszedł do szkoły. Zaobserwowane u syna problemy stały się powodem posłania do szkoły o rok wcześniej młodszej siostry. Miała za zadanie wspierać brata i być źródłem informacji, co dzieje się na lekcjach (*bo od Pawła nie można było się niczego dowiedzieć*). W gimnazjum również byli w jednej klasie. Dopiero szkołę średnią wybrali inną: siostra zdecydowała się na naukę w liceum ogólnokształcącym, Paweł w technikum na kierunku: architektura krajobrazu. W trakcie wakacji matka i ojczym podjęli decyzję o przeprowadzce do Wrocławia. Paweł musiał zmienić specjalizację szkoły, ponieważ we Wrocławiu nie było technikum o interesującym go profilu.

⁴¹² T. Zarycki, *Kapitał kulturowy...*, op. cit., s. 21-22

W podjęciu decyzji pomogła mama, absolwentka Akademii Górniczo- Hutniczej w Krakowie (*pomyślałam sobie, że zawsze będę mogła mu pomóc*).

W szkole podstawowej nauczycielka języka polskiego zwróciła uwagę na problemy w nauce Pawła i zasugerowała wizytę w poradni pedagogiczno- psychologicznej. Podczas pierwszej wizyty w poradni zalecono codzienne dyktanda. Mama wykonywała wszystkie zalecone prace, choć syn nieraz buntował się (*w ogóle, żeby dostać opinię, musieliśmy pisać codziennie dyktando, uczyć się reguł, było ciężko, Paweł nie chciał*). Otrzymana opinia była dla niej tylko potwierdzeniem tego, co przypuszczała. Dostarczyła ją do szkoły, każdego roku wyrażała zgodę na udział syna w dodatkowych zajęciach, ale również sama podejmowała kolejne kroki, by pomóc dziecku. Nie miała żadnej wiedzy ani narzędzi do pracy z synem (*na własną rękę szukałam pomysłów i inspiracji, jak pracować z dzieckiem z dysleksją*). Żmudne ćwiczenia mama postanowiła uatrakcyjnić i modyfikować (Paweł: *wpadła na pomysł, żebym nauczył się wyjątków, kiedy np. „u” wszystkie wyjątki, kiedy „ż”, kiedy „rz”. Była taka książka z napisami i przepisywałem te wyjątki do zeszytu, żeby to zapamiętać. I przepisałem całą książkę i coś tam pomogło*). Innym razem, już w technikum, by pomóc w czytaniu *Dziadów* Adama Mickiewicza zaproponowała, by czytał na głos młodszej siostrze (*jest mała, jest jej jeszcze obojętne, co się czyta i nie będzie się przy niej wstydził*).

W edukację Pawła angażuje się cała rodzina, której *habitus* umożliwia realizację aspiracji życiowych, zwłaszcza tych dalekosiężnych. Ich wykonaniu nie stanie na przeszkodzie nawet brak interesującej Pawła oferty edukacyjnej we Wrocławiu. Poza siostrą, która wspierała go w klasie, mamą pracującą z nim w domu nad lekcjami, w nauce pomaga także dziadek- ojciec mamy (*Paweł lubi słuchać, jak dziadek opowiada mu lektury. Najpierw mu opowiada o czym to jest, żeby było mu łatwiej*). Obecnie, kontakt z dziadkami jest ograniczony ze względu na odległość, ale i tak chłopiec spędza z nimi każdą kilkudniową przerwę w szkole. Matka pomaga mu w nauce przedmiotów zawodowych (*konstrukcje- tu jest problem, pomagam mu, bo się znam na tym, ale brak mu pewności, w zadaniach, obliczeniach, wie, ale boi się napisać, bo myśli, że będzie źle*). Kiedy trzeba, zarówno Paweł jak i jego rok młodszą siostrą mają korepetycje z profesorem matematyki, pracownikiem uniwersyteckim. W czwartej klasie technikum Paweł uznał, że już nie potrzebuje dodatkowych lekcji, wystarczy mu to, co tłumaczy i zadaje matematyk w szkole.

Rodzina wspiera chłopca nie tylko w sferze edukacyjnej, lecz przede wszystkim emocjonalnej. Daje mu poczucie bezpieczeństwa, świadomość, że wszyscy jej członkowie mogą liczyć na siebie. Chłopiec bardzo przeżywa porażki, zwłaszcza, że ma świadomość

wyniku nieadekwatnego do wysiłku. (*Najpierw chodzi po domu, marudzi, że się nie uda. Potem wpada w rozpacz, że się nie udało i mówi, że nie będzie próbował znowu*). Tematem, który był przez trzy lata na pierwszym miejscu rozmów w rodzinie, to matura. Chłopiec zadreślał siebie i bliskich perspektywą niezdanego egzaminu i próbował przekonać siebie i wszystkich o braku konieczności przystępowania do niego (*ciągle powtarza, że nie zda*). Jednak w wakacje przed ostatnim rokiem nauki mamie udało się przekonać syna, że jest w stanie zdać, a jeśli mu się nie uda, to nic nie straci. Matura nie jest jedynym źródłem stanów przygnębienia u Pawła. Kolejnym wyzwaniem dla każdego osiemnastolatka jest obecnie uzyskanie prawa jazdy. W klasach trzecich jest to wiodący temat, wyznaczający pozycję w grupie- ten, kto zdał za pierwszym razem budzi podziw pozostałych. W tej kwestii chłopiec po raz kolejny czuje się gorszy, ponieważ zaliczając część teoretyczną, nie może poradzić sobie ze stresem na egzaminie praktycznym (*Teraz drugi raz nie zdał egzaminu na prawo jazdy, ale niech się pani nie wygada, że to wie. Paweł mówi wszystkim, że zdał, bo mu wstyd przed kolegami*). Trzecie podejście do egzaminu również zakończyło się niepowodzeniem.

Kapitał kulturowy, w jaki wyposażyła go rodzina wykształcił w nim szacunek do nauki. Wie, że jest potrzebna, chce po maturze iść na studia. Bardzo dobra sytuacja finansowa rodziny daje mu poczucie bezpieczeństwa i stabilność przyszłego zatrudnienia. Nawet bez kompletu egzaminów z kwalifikacji zawodowych poradzi sobie w zawodzie. Dodatkowo najbliżsi otoczyli go opieką psychologiczną dając wsparcie w trudnych momentach, ale również wymagali od niego wysiłku. W efekcie Paweł jest kulturalnym, uprzejmym młodym człowiekiem, który ceni sobie rodzinę (*Pomaga mi w domu, nie mogę powiedzieć. Zajmie się małą, popilnuje, dom ogarnie. Dobry mąż będzie*). Mimo że matka wie, że budownictwo to branża, która da synowi stabilność finansową, nie będzie go zmuszać do kontynuowania podjętej ścieżki edukacyjnej. Zaakceptuje każdy jego wybór, byleby czerpał ze swojej pracy satysfakcję (*Najłatwiej byłoby mu w budownictwie, pomogę mu. Ale z nim jest tak ciężko, że cokolwiek sobie znajdzie i mu się spodoba to będzie dobrze*). Paweł wzmocniony przez wypracowany przez rodzinę *habitus* jest w stanie wykorzystać otrzymany w szkole kapitał kulturowy i pomimo nieotrzymania formalnego potwierdzenia swoich kwalifikacji zawodowych, podjąć dalsze kroki do realizacji swoich planów. Rodzina Pawła jest potwierdzeniem wniosków przedstawionych w raporcie *Młodzi 2011*: im wyższy status społeczny, tym bardziej pozytywny stosunek do zmian systemowych.⁴¹³ Mama Pawła akceptuje zmiany, samodzielnie podejmuje działania, kiedy instytucje nie są wydolne,

⁴¹³ *Młodzi 2011*, s. 24

charakteryzuje się wiarą we własne możliwości, co próbuje wpoić swoim dzieciom. Jej dobra sytuacja materialna i warunki życia pozwalają snuć śmielsze plany wobec własnych dzieci i większe z myślą o nich inwestycje.

*
* *

Uczniowie dokonują wyborów, świadomie, po części nieświadomie, zgodnie ze swoim statusem społecznym i kapitałem kulturowym. Powielają pewne schematy zaczerpnięte z rodziny lub środowiska, w którym przebywali. Kapitał kulturowy odgrywa kluczową rolę w ich procesie edukacyjnym i zawodowym. Największe wzmocnienie zapewnia kapitał rodziny Pawła. Dobra sytuacja finansowa jest dużym ułatwieniem, ale to nie wszystko. Najważniejsze jest wyposażenie człowieka w swoisty kodeks moralny i kulturowy, który pozwoli mu na samodzielne podejmowanie decyzji w przyszłości. Chłopiec ceni edukację, jest pewny jej wartości, zgodnie z rodzinnym *habituem*. Pieniądze są dla niego ważne, pozwalają mu na wygodne życie, ale nie są jedynym punktem odniesienia w procesie dokonywania wyboru dalszego kształcenia. Nawet perypetie osobiste matki związane z rozwodem, założeniem nowej rodziny i zmianą miejsca zamieszkania nie stanowiły przeszkody dla wyposażenia dzieci w pożądane wartości.

W przeciwieństwie do Pawła, dla Michała edukacja jest udręką, którą jak najszybciej chciałby skończyć i pójść do pracy dającej mu poczucie bezpieczeństwa wśród ludzi, którym ufa (firma wujka) oraz niezależność finansową. Z różnych przyczyn nikt z rodziny nie podjął prób zminimalizowania problemów w nauce chłopca ani pomóc mu w budowaniu pewności siebie. Zaakceptowano jego słabości, dbając przy tym, by miał aktualne zalecenia z poradni pedagogiczno-psychologicznej, jednak ciężar pracy przerzucono na szkołę. Michał zbudował w sobie przekonanie, że szkoła to miejsce, w którym należy przebywać z obowiązku, nie będzie tam szczęśliwy ani nie otrzyma wymiernych korzyści przebywając w nim. Niski poziom kapitału kulturowego rodziny stanął na przeszkodzie do awansu społecznego, oderwania swojej ścieżki życiowej od drogi, którą podążali jego rodzice. Michał powielił kapitał kulturowy rodziny w przekonaniu, że taki jest naturalny bieg wydarzeń.

Kapitał kulturowy, z którym wkracza w życie Łukasz nie gwarantuje mu, przynajmniej na razie, awansu społecznego – jego celem była praca i usamodzielnienie się, a nie dalsze kształcenie. Jednak uzyskany tytuł technika i zdana matura otwierają mu szansę na rozwój – jeżeli tylko będzie wyrażał taką chęć. Jest odpowiedzialnym człowiekiem, samodzielnym i

byстрыm- te cechy w połączeniu z umiejętnościami mogą być podstawą do rozwoju własnego kapitału kulturowego i awansu społecznego.

Rodzina Grzegorza wyposażyła go w wiele cennych wartości, jak kultura osobista, unikanie nałogów, jednak nie wsparła go w sytuacjach, kiedy nie radził sobie z trudnościami w nauce. Brak systematycznej pracy, akceptowanie słabości syna i utrzymywanie go w przekonaniu, że sobie nie poradzi z maturą sprawiły, że Grzegorz nie ma poczucia stabilizacji- nie wie, co chciałby robić w przyszłości, na niepowodzenia reaguje nieadekwatnie do sytuacji, unika nowych znajomości. W rodzinie znajdzie wsparcie, z pewnością pomogą mu w znalezieniu pracy. Jednak kapitał kulturowy, jaki uzyskał, nie daje mu szansy na rozwój i samodzielność.

Wszyscy rodzice dysponujący różnym zasobem kapitału kulturowego znaleźli się obok dzieci i ich nauczycieli w szkole, wspólnej płaszczyźnie- zwanej za Pierrem Bourdieu *polem*. Ich *habitus*, czyli możliwość postrzegania rzeczywistości i dyspozycji do działania wpłynął na zachowanie się w symbolicznej przestrzeni wytwarzanej między pozycjami zorganizowanymi wokół kwestii edukacji. Rolą rodzica w *polu* edukacji jest uczestniczenie w procesie wychowania i dostosowanie swoich działań do wskazań nauczycieli. Ich obowiązkiem, także nałożonym przez prawo, jest dopilnowanie realizacji obowiązku szkolnego. Z wykonywaniem swoich zadań rodzice radzą sobie w różnym stopniu. Rodzice Grzegorza wykazują duże zainteresowanie postępami w nauce syna. Efektem ich starań chłopiec wykształcił w sobie poczucie obowiązku i regularnie uczęszcza do szkoły. Mama i tato przyjeżdżają na każde zebranie z wychowawcą, czasami rozmawiają z nauczycielem matematyki o postępach syna. Są mili w kontakcie, nie prezentują postawy roszczeniowej względem szkoły. Niewzywani, nieproszeni o reakcję, nie interweniują. Ich postawa jest adekwatna do oczekiwań pozostałych uczestników gry w *polu*- nauczycieli.

Mamy wychowujące Łukasza i Michała, również reagują adekwatnie do oczekiwań nauczycieli w sytuacji zgłaszanych problemów, jednak ich działania nie zawsze przynoszą żądane rezultaty. Matka Łukasza przerzuciła na szkołę całą odpowiedzialność za kształcenie syna. Ze swojej strony dopilnowała zasadniczego obowiązku- uczęszczania dziecka na zajęcia szkolne. Potrzebowała jednak silnego bodźca, by podjąć ten wysiłek- powtarzanie trzeciej klasy przez Łukasza. Nie czuła się jednak winna tej sytuacji, odpowiedzialność przerzuciła na wychowawcę, który nie poinformował jej we właściwym momencie, gdy mogła jeszcze zareagować. Matka, by zapobiec powtórzeniu sytuacji z poprzedniego roku, zaczęła regularnie przychodzić na spotkania z wychowawcą, angażując się również w działalność trójki klasowej,

nie przestając jednak utyskiwać na *niedociągnięcia* szkolnego systemu edukacji. Podczas szkolnych konsultacji korzystała z okazji, by porozmawiać z jak największą liczbą nauczycieli.

Mama Michała jest przykładem rodzica, który nie ma i nie próbuje mieć wielkiego wpływu na edukację dziecka oraz funkcjonowanie szkoły. Wykonuje zalecenia nauczycieli, udaje się na konsultacje do poradni, zgadza się na odroczenie dziecka od obowiązku nauki, wezwana na spotkanie z nauczycielem przychodzi na wyznaczoną godzinę. Kiedy jednak musi wykazać się stanowczym działaniem- nie radzi sobie. Dowodem na to jest przykład odmówienia wykonania zabiegu logopedycznego, który w dalszej perspektywie wpłynąłby pozytywnie na funkcjonowanie psychospołeczne chłopca. Mama Michała podporządkowuje się zasadom (regułom *gry*), w przypadku presji ulega- nauczycielom lub synowi.

Innego rodzaju uczestnikiem *pola* edukacyjnego jest mama Pawła. Angażuje siebie i najbliższych w edukację dzieci. Gdy zasoby wiedzy jej i rodziny są niewystarczające, szuka pomocy na zewnątrz. Nie przyjmuje postawy roszczeniowej względem szkoły, ufa nauczycielom, choć dostrzega niedociągnięcia systemu oświaty. W razie konieczności przejmuje inicjatywę i działa na własną rękę.

Praktyka pokazuje, że rodzice są pierwszymi, a czasem jedynymi doradcami zawodowymi dzieci. Trudno jest im się uwolnić od własnych preferencji i niespełnionych aspiracji. Najnowsze podejście doradcze emancypacyjno-krytyczne zakłada oddzielenie oczekiwań społecznych wykreowanych przez system od wartości wyznawanych przez jednostkę i jej indywidualnych potrzeb. Najwięcej cech tej postawy można dostrzec u mamy Pawła- zakłada ona, że nieważne co będzie robił w przyszłości jej syn, ważne, żeby był szczęśliwy. Ze swojej strony włada wiele wysiłku i wspiera go edukacyjnie i emocjonalnie, był miał jak najłatwiejszy start. Z kolei rodzice Grzegorza kierując karierą edukacyjną według swoich preferencji nie dostrzegają faktycznych potrzeb syna, co nie oznacza wcale, że nie chcą jego dobra. Mama Łukasza angażuje się w wykształcenie syna skupiając przede wszystkim na dopilnowaniu, by realizował obowiązek szkolny. Nie sugerowała mu, co mógłby w życiu robić, dlatego zasadniczą decyzję o wyborze szkoły ponadgimnazjalnej chłopiec podjął przy udziale doradcy zawodowego. W praktyce to specjalista podjął decyzję za niego, ponieważ Łukasz nie wiedział, jaką szkołę wybrać. Zmartwieniem matki Michała była jego przyszłość, ale w mniejszym stopniu związana z pracą, lecz potencjalnym odziedziczeniem skłonności alkoholowych po ojcu. Zależało jej również na ukończeniu szkoły przez syna, nieważne jakiej. Praca, jaką będzie wykonywał, była problemem drugorzędny. W razie potrzeby, Michał również może na nią liczyć- to ona lub jej brat pomogą w znalezieniu chłopcu zatrudnienia. Wszyscy rodzice przejawiali troskę o przyszłość swoich synów, lecz kierowali się odmiennymi

wartościami, uwarunkowanymi przez inne doświadczenia życiowe i kapitały kulturowe, społeczne i ekonomiczne. Ich postawy można podzielić według klasyfikacji Anny Roe: na akceptację wspierającą niezależność dziecka widoczną u mamy Pawła, emocjonalną koncentrację na dziecku, która w przypadku rodziców Grzegorza odbiera mu możliwość podejmowania samodzielnych decyzji, oraz unikanie, które w relacjach Michała i Łukasza z matkami nie przyjmuje skrajnej formy polegającej na całkowitym porzuceniu starań o dobro dziecka, lecz na zaspokajaniu ich w ograniczonym stopniu. Efektem postawy mam Łukasza i Michała jest ukierunkowanie zainteresowań chłopców na pracy z narzędziami. Obaj już w trakcie nauki w technikum podejmowali prace fizyczne, na budowie lub porządkowe.

ZAKOŃCZENIE

W mojej pracy badawczej najważniejsze było dla mnie określenie przeszkód, jakie mogą wystąpić na drodze do kształtowania kariery zawodowej młodzieży męskiej z dysleksją oraz możliwości, które właściwie wykorzystane, byłyby pomocne w realizacji celów. Szkoła przygotowująca do zawodu w branży budowlanej, zdominowana przez uczniów płci męskiej wydawała się interesującym miejscem badań. Tło stereotypowo pojętej męskości i jej kryzysu we współczesnym świecie oraz teoria reprodukcji kapitału według Pierre'a Bourdieu jako społeczny kontekst badań w połączeniu z reformami edukacji zawodowej oraz przemianami w poradnictwie zawodowym pozwala spojrzeć na problem przygotowującego się do zawodu ucznia z dysleksją. Jako nauczycielkę i badaczkę interesowało mnie, w jakim stopniu dysleksja może stanowić przeszkodę w kształceniu ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Poza tym dotychczasowe badania pokazują, że ludzie z dysleksją charakteryzują się, uporem i przedsiębiorczością, co wyróżnia ich na tle innych pracowników.⁴¹⁴ Przyjęta perspektywa teoretyczna pozwoliła mi zrozumieć mechanizmy rządzące kształceniem zawodowym w zawodach *męskich* osób z dysleksją.

Celem moich badań było najwierniejsze przedstawienie zjawiska, jakim są możliwości i przeszkody w kształceniu ucznia z dysleksją w technikum. Zamierzałam opisać szkolną sytuację uczniów ze zdiagnozowaną dysleksją uwzględniając ich szkolne osiągnięcia, pozycję w grupie i samoocenę, wyjaśnić źródła sukcesów i niepowodzeń tkwiące w systemie kształcenia zawodowego, a przede wszystkim w kapitale rodziny. Poszukując odpowiedzi na pytanie, jakie możliwości (rozumiane jako indywidualny potencjał jednostki, wsparcie instytucji lub rodziny), oraz jakie przeszkody (specyficzne trudności w uczeniu się, brak wsparcia instytucjonalnego i rodzinnego) mogą wystąpić na drodze edukacyjnej młodego mężczyzny w technikum budowlanym, zbadałam za pomocą analizy przypadku indywidualny potencjał uczniów z dysleksją oraz wsparcie jakiego udzielało im środowisko nauczycielskie i rodzinne.

Zgodnie z założeniem upowszechnienia edukacji szkoła miałaby być wymierzona w reprodukcję społeczną, lecz stała się narzędziem do jej realizacji. To znaczy, że zgodnie z ideą postulatu egalitaryzacji społeczeństwa poprzez system edukacyjny doprowadziło się do uprawomocnienia nierówności społecznych i zróżnicowania szans życiowych, a powiązanie edukacji z predyspozycjami ucznia pokierowało go odpowiednich pozycji społeczno-

⁴¹⁴ G. Reid, op. cit.; T. Wejner- Jaworska, *Ocenianie uczniów...*, op. cit.; R.D. Davis, E. M. Braun, op. cit.; M. Selikowitz, op. cit.

zawodowych. Niestety, w proces ten uwikłani są przede wszystkim uczniowie ze specyficznymi trudnościami w nauce, którzy z racji swoich deficytów postrzegani są jako uczniowie nie rokujący sukcesów w różnych dziedzinach.

Już na początku ścieżki edukacyjnej do szkoły podstawowej dokonuje się selekcja oparta na różnicach kapitałów, która następnie intensyfikuje się na kolejnych szczeblach. Szkoły prywatne dysponują lepszą infrastrukturą i lepiej skomponowanym procesem dydaktycznym, dzieci uczą się tam w mniejszych klasach, a kadra pedagogiczna wdrażała innowacyjne programy nauczania. Z sektora publicznego ubywa najlepszych uczniów i najbardziej świadomych i przedsiębiorczych rodziców. W efekcie uczniowie szkół publicznych tracą możliwość korzystania z rozwoju w środowisku o wysokim kapitale kulturowym, a publiczne placówki edukacyjne nie są poddane presji bardziej zaangażowanych rodziców mogących doprowadzić do zmian i innowacji. Im większy kapitał kulturowy rodziny, tym większa wiedza rodziców, która szkoła ma bogatszą ofertę edukacyjną.

Według Bourdieu złudne jest twierdzenie, że szkoła różnicuje uczniów tylko ze względu na ich umiejętności i wrodzone zdolności, niezależnie od ich pochodzenia klasowego. Wszelkie działania tylko potwierdzają i wzmacniają *habitus* klasowy, który ukształtowany poza szkołą, determinuje wszystkie osiągnięcia.⁴¹⁵ Piotr Mikiewicz wykorzystujący cechy modelu analitycznego Bourdieu do analiz edukacyjnych pokazał, że osoby z różnych klas społecznych, posiadają różny *habitus* i w różny sposób rozpoznają logikę *poli* edukacyjnego. Odpowiednio wysoki kapitał kulturowy rodziny pozwala uczniom na wykorzystanie jego zasobów i bezkonfliktowe przyjęcie *habitusu* szkoły. Dzieci z niskim kapitałem kulturowym często już na początku procesu kształcenia zostają zaszeregowane do grupy słabych uczniów. Pozbawione równego dostępu do zasobów kapitału kulturowego, częściej będą skłaniać się do powielenia modelu życia swoich rodziców uważając to za naturalną konieczność.

Aspiracje zawodowe i edukacyjne młodzieży kształtują się pod wpływem różnorodnych czynników: społecznych, ekonomicznych, psychologicznych, a także gospodarczych i politycznych. Uczniowie dokonując życiowych wyborów szukają, często bez fachowego wsparcia, miejsca w społeczności, by zaspokoić swoje potrzeby: prestiżu, pieniędzy, bezpieczeństwa i akceptacji. O ich wyborach decyduje miejsce zamieszkania, pochodzenie społeczne, status ekonomiczny, wysokość samooceny, a także wartości i priorytety rodziny oraz rówieśników, z których zdaniem liczy się młody człowiek. Dodatkowo częste reformy kształcenia w Polsce powodują nałożenie się na siebie jednocześnie kryzysu rozwojowego

⁴¹⁵ P. Mikiewicz, op. cit., s. 320

młodzieży, problemów adaptacyjnych związanych z przejściem do nowej szkoły oraz poczucia niepewności w kwestii trafności dokonywanych wyborów edukacyjnych. Brak właściwej informacji i wsparcia specjalistów sprawia, że młodzież bywa zagubiona i nie wie, co wybrać. Obciążona oczekiwaniami rodziców lub wręcz przeciwnie, pozostawiona sama sobie, dokonuje wyborów, które nie spełniają ich oczekiwań. Analiza czterech przypadków udowodniła, że brak fachowego wsparcia ze strony doradców zawodowych prowadzi do zagubienia jednostki, utrudnia rozpoznanie mocnych i słabych stron oraz nie pomaga w odkrywaniu potencjału tkwiącego w jednostce. W ślad za niezaspokajającym potrzeb jednostek doradztwem zawodowym idzie kryzys kształcenia zawodowego w kraju. Brakuje rozwiązań systemowych na poziomie kraju i regionu, dlatego oprócz większej dostępności doradców zawodowych, wczesnego edukowania dzieci w zakresie zawodoznawstwa, potrzebna byłaby gruntowna reforma edukacji na poziomie podstawowym, by poprzez odgrywanie różnego typu ról zawodowych, zapoznać przyszłych pracowników z różnymi formami działalności zawodowej.

W projektowaniu ścieżki edukacyjnej wciąż brakuje wsparcia profesjonalistów, chociaż rozporządzenia z roku 2018 i 2019 nadają już odpowiedni kierunek poprawy aktualnej sytuacji. Nadal widać duży wpływ rodziny i najbliższego otoczenia na wybory edukacyjne i marginalne znaczenie fachowego poradnictwa zawodowego. Stan ten powoduje, że w projektowaniu przyszłości młodzieży zbyt rzadko sięgają po strategię addytywną (nazywaną przez Magdalenę Piorunek *układaniem puzzli*), wyróżniającą się ukształtowaniem orientacji zawodowej i jednoczesnym modyfikowaniem poszczególnych projektów zawodowych, dodawaniem poszczególnych elementów do szeroko pojętego projektu przyszłości. Znacznie częściej uczniowie sięgają po strategię kondensacji, zbyt wcześnie precyzując swoją orientację, głównie opierając się na tym, czego wykonanie przychodzi im bez trudu lub strategię stochastyczną, charakterystyczną dla młodych pozbawionych sprecyzowanych orientacji zawodowych, którzy oczekują, że decyzję podejmie za nich ktoś inny. Równie często można spotkać bierną postawę polegającą na odwlekaniu w czasie decyzji, tymczasowym unikaniu przewidywanych porażek i oczekiwaniu, że wydarzy się coś, co pomoże podjąć decyzję (strategie aktualistyczne). Czasem młodzieży obawiając się przeszkód, w ich przekonaniu nie do pokonania, decydują się na podjęcie najmniejszego ryzyka i wybór szkoły o niższych aspiracjach, ale gwarantującej miejsce (strategia asekuracyjna).⁴¹⁶ Jeżeli młodzieży uzyskają profesjonalną pomoc zgodną ze współczesnym kierunkiem poradnictwa

⁴¹⁶ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości...*, op. cit., s. 91- 92

zawodowego, we właściwym momencie rozpoznają swój indywidualny potencjał, w tym specyficzne uzdolnienia, będą mieli szansę pokonać barierę wynikającą z trudności w uczeniu się, towarzyszących temu zaburzeń emocjonalnych oraz niewystarczającego kapitału kulturowego ich rodzin.

Z każdym rokiem przybywa absolwentów szkół powszechnych, którzy decydują się na kształcenie w liceach nie tylko dlatego, że mają dalekosiężne plany edukacyjne, na których drodze spełnienia stoi ukończenie prestiżowego liceum ogólnokształcącego. Nie mając wiedzy o aktualnym rynku pracy, o możliwościach kształcenia w zawodzie unikają szkół technicznych, traktując ją jako miejsce dla uczniów *gorszej* kategorii. Przyczyn spadku popularności kształcenia w zawodzie jest kilka: uczniowie marzą o pracy, w której będą zarabiać duże pieniądze bez wysiłku fizycznego- takie zajęcie kojarzy im się z kształceniem ogólnym, czego efektem jest wielu pracowników średniego sektora bez wykształcenia zawodowego, których trzeba dodatkowo szkolić. Praca fizyczna jest postrzegana jako kara za niepowodzenia edukacyjne w szkole. Powodem porzucenia myśli o kształceniu zawodowym jest brak odpowiedniej, rzetelnej informacji o zawodach na poszczególnych etapach edukacji. Uczniowie na zajęciach szkolnych nadal w stopniu niewystarczającym poznają możliwości i perspektywy, jakie stwarza praktyczna nauka zawodu. W sytuacji wyboru ścieżki edukacyjnej na poziomie ponadgimnazjalnym/ ponadpodstawowym wybierają to, co znają, czyli kontynuację kształcenia ogólnego. Praktyka pokazuje, że rodzice są pierwszymi, a czasem jedynymi doradcami zawodowymi dzieci. Trudno jest im się uwolnić od własnych preferencji i niespełnionych aspiracji. Najnowsze podejście doradcze emancypacyjno-krytyczne zakłada oddzielenie oczekiwań społecznych wykreowanych przez system od wartości wyznawanych przez jednostkę i jej indywidualnych potrzeb. Ostatnie rozporządzenia narzucające konieczność edukacji prozawodowej już od najmłodszych lat to dobry kierunek, wymagający jednak praktycznego i atrakcyjnego wdrożenia. Czas, by uczniowie świadomie wybierali zawód, zgodnie ze swoimi możliwościami a nie preferencjami rodziny i otoczenia, dzięki czemu stereotypy zawodowe, np. *męskiego* budowlańca, staną się przeszłością. Wciąż jeszcze część młodzieży kształcącej się w *męskich* zawodach reprodukuje wzorce klasy robotniczej, jak np. odrzucenie postawy konformistycznej, brak zainteresowania nauką i podnoszeniem kwalifikacji oraz przyjmowanie surowego, *męskiego* stylu, którego atrakcyjność wzmacniają poprzez palenie, picie, odpowiedni strój, a także drwiny wobec każdej niemalże sytuacji.

W bardzo zróżnicowanym środowisku technikum budowlanego, w którym uczniowie znaleźli się z wyboru (szukając *męskiego* zawodu, zachęceni przyszlými zarobkami) lub z przypadku (ponieważ zabrakło dla nich miejsca w innych szkołach), funkcjonują uczniowie z

dysleksją. Stanowią większą grupę niż w klasach liceum ogólnokształcącego, ponieważ porażki edukacyjne, których wcześniej doświadczyli odebrały im wiarę we własne możliwości i nie dały szansy na pełne odkrycie potencjału. Nie mieli tyle szczęścia, jak ci, którzy dzięki otrzymanemu odpowiedniemu fachowemu wsparciu na wcześniejszych etapach edukacji wypracowali większą odporność psychiczną, dojrzałość emocjonalną, aktywność i optymizm, lepszą umiejętność znoszenia porażek oraz wyższy poziom umiejętności społecznych. Pogodzeni ze swoimi słabościami przyjmują przypisane im etykiety *zdolnych, ale leniwych*, stają się *kozłami ofiarnymi* lub próbują bronić się odgrywając rolę *klasowego błazna*. Wieloletnie niepowodzenia i brak profesjonalnego wsparcia wynikającego m.in. z niedostatecznej wiedzy szkoły i rodziców na temat specyfiki dysleksji skutkują problemami emocjonalnymi, np. nerwicami,⁴¹⁷ niską samoocena⁴¹⁸ lub depresją.⁴¹⁹ Dodatkowo w szkole technicznej muszą sprostać wymaganiom programowym wymagającym od nich umiejętności, z którymi mogą mieć problem wynikający z dysleksji, np. odczytywanie instrukcji lub rysunku technicznego.

Jeżeli osoby dotknięte dysleksją w dzieciństwie przyzwyczyłyby się do systematycznej pracy, poznałyby techniki uczenia się z wykorzystaniem swoich mocnych stron, w przyszłości miałyby szansę zaplanować ścieżkę życiową według własnego scenariusza. Aby tak się stało konieczne jest zwiększanie świadomości problemu zarówno wśród rodziców, jak i pedagogów oraz lekarzy – czyli wszystkich osób towarzyszących dzieciom w rozwoju. Poprawa poziomu świadomości o specyficznych problemach w nauce wpłynie na poprawę funkcjonowania w środowisku społecznym osób dotkniętych dysleksją. Rzetelne i wczesne diagnozowanie osób z problemami w nauce pozwoli wyodrębnić dzieci z dysleksją rozwojową od zaniedbanych edukacyjnie i stworzyć warunki do nauki adekwatne do problemu. Z kolei profesjonalna pomoc doradcy zawodowego umożliwi stworzenie realnej ścieżki życiowej, elastycznie dostosowującej się do zmiennych warunków rynku pracy.

W procesie wspierania uczniów z dysleksją należy działać sposób zrównoważony, tzn. oprócz rozwijania uzdolnień i podkreślania mocnych stron dziecka, należy równocześnie dbać o rozwijanie tych umiejętności, w zakresie których występują trudności w uczeniu się. Dopuszczenie do sytuacji, że uczeń godzi się ze swoją słabością i przyjmuje nastawienie na *trwałość*, bez rozwijania swoich mocnych stron i podejmowania walki z przeciwnościami z

⁴¹⁷ M. Bogdanowicz, *Longitudinalne badania ...*, op. cit., s. 368

⁴¹⁸ M. Bogdanowicz, *Trudności w pisaniu...*, op. cit.; B. Ledwoch, op. cit.; M. Bogdanowicz, M. Łockiewicz, K. Bogdanowicz, op. cit.; P. Ginrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne...*, op. cit.; P. Alexander-Passe, *The sources of...*, op. cit.

⁴¹⁹ N. Alexander-Passe, *The School's Role ...*, op. cit. s. 4

ich pomocą, jest porażką każdej ze stron- nauczyciela, rodzica, dziecka. Efektem braku wsparcia ze strony szkoły oraz najbliższego środowiska będzie porzucenie myśli o realizacji swoich planów zawodowych, a czasem porażki w innych sferach życia.

Poprawie zdiagnozowanej przeze mnie sytuacji nie służą częste reformy kształcenia i nowe rozporządzenia. Potrzebne rozsądne działania praktyczne. Reformę kształcenia zawodowego należy rozpocząć już od najwcześniejszych etapów kształcenia. Skuteczna pomoc uczniom z dysleksją zostanie osiągnięta dopiero wówczas, gdy poprawie ulegnie stan wiedzy nauczycieli na temat problemów ucznia i poziom ich umiejętności w korzystaniu z technik i narzędzi służących poprawie jakości funkcjonowania w szkole ucznia z dysleksją. Konieczna jest zmiana działań nauczycielskich, praca z dzieckiem w celu jak najwcześniejszego zdiagnozowania, a następnie zminimalizowania skali problemu poprzez terapię nie tylko pedagogiczną, ale i psychologiczną. Szkolna instytucja opierająca się na mocnych podstawach, której główną część stanowią będą profesjonalni nauczyciele, fachowi pedagodzy i doradcy zawodowi przy aktywnym udziale rodziców, może przestać być narzędziem realizacji i utrwalania reprodukcji społecznej. Pozwoli również uczniom ze specyficznymi problemami w nauce odkryć ich potencjał i przy twórczym wykorzystaniu jego zasobów, realizować zaplanowaną karierę.

BIBLIOGRAFIA

- Ablażewicz-Górnicka U., *Rodzina a kapitał społeczny. Wybrane problemy teoretyczne i badawcze*, „Opuscula Sociologica” 2018, nr 1 (23), s. 17-24, protokół dostępu: http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-765e7fe4-8aa3-4df4-af01-ef06d18eb8c4/c/02_ablazewicz-gornicka.u.pdf [21.11.2018]
- About dyslexia*, protokół dostępu: <https://www.eda-info.eu/what-is-dyslexia/> [11.04.19]
- Adamczak N., *Ocena wybranych parametrów układu wzrokowego u dzieci i młodzieży z miasta Poznania ze zdiagnozowaną dysleksją*. Rozprawa doktorska. Poznań 2011, protokół dostępu: <http://www.wbc.poznan.pl/dlibra/doccontent?id=223103> [22.07.2018]
- Adamski W., *Młodzież i społeczeństwo*, Wiedza powszechna, Warszawa 1976
- Alexander-Passe N., *Dyslexia, Success and Post-Traumatic Growth*. “Asia Pacific Journal of Developmental Differences”, 2016, 3(1), s. 87–130, protokół dostępu: https://www.researchgate.net/publication/290820576_Dyslexia_Success_and_Post-Traumatic_Growth [12.11.2019]
- Alexander-Passe N., *How Dyslexic Teenagers Cope: An Investigation of Self-esteem, Coping and Depression*. “Dyslexia” 2006, 12 (4), Chichester, England, s. 256–275, protokół dostępu: <https://www.marklemessurier.com.au/main/workshops/teacher/articles/dyslexic%20teenagers%20coping.pdf> [20.06.2019]
- Alexander-Passe N., *Should ‘developmental dyslexia’ be understood as a disability or a difference?* „Asia Pacific Journal of Developmental Differences” 2018, T. 5 nr 2, Singapore, s. 247-272, protokół dostępu: <https://www.das.org.sg/images/publications/apjdd/APJDDVol5No2.pdf> [12.11.2019]
- Alexander-Passe N., *The School’s Role in Creating Successful and Unsuccessful Dyslexics*. “Journal of Psychology & Psychotherapy”, 2016, 6,1, s. 1–13, protokół dostępu: https://www.researchgate.net/publication/296705082_The_School%27s_Role_in_Creating_Successful_and_Unsuccessful_Dyslexics [12.11.2019]
- Alexander-Passe N., *The sources of manifestations of stress amongst school-aged dyslexics, compared with sibling controls*. “Dyslexia”, 2008, 14, s. 291–313.
- Alexander-Passe N., Zimmer B., *Dyslexia and Loss of the Learning Dialogue*. [w:] *Educational Psychology: Cognition and Learning, Individual Differences and Motivation*, Nova Science Publishers, Hauppauge, New York, USA 2009, s. 223–242, protokół dostępu: https://www.researchgate.net/publication/260985471_Dyslexia_and_Loss_of_the_Learning_Dialogue/download [12.04.19]

- Angrosino M. V., *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*, PWN, Warszawa 2009, s 129-151
- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, PWN, Warszawa 2002
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*. PWN, Warszawa 2005,
- Bała M., *Dyferencjacja płciowa ról zawodowych w percepcji studentów* [w:] M. Piorunek (red.) *Człowiek w kontekście pracy. Teoria- Empiria- Praktyka*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 249- 269
- Bałażńska K., *Zawody wybierane przez gimnazjalistów* [w:] E. Siarkiewicz, B. Wojtasik (red.), *Być doradcą! Doświadczenia i refleksje*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Wrocław 2008, s. 112-118
- Baczyńska I., *Specyfika poradnictwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów z trudnościami w uczeniu się*, [w:] M. Wolan-Nowakowska (red.) *Poradnictwo zawodowe w szkole– ku możliwościom przeciw ograniczeniom*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016, s. 85-99
- Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport końcowy*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, MEN, Warszawa 2011, protokół dostępu: http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=104, [12.03.2020]
- Barański S., *Szkolnictwo zawodowe w okresie stalinowskim: "produkcja kadr" czy instytucja awansu społecznego?* „Przegląd Historyczny”, 2011, nr 102/2, s. 221-239, protokół dostępu: http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Przegląd_Historyczny/Przegląd_Historyczny-r2011-t102-n2/Przegląd_Historyczny-r2011-t102-n2-s221-239/Przegląd_Historyczny-r2011-t102-n2-s221-239.pdf [11.04.2020]
- Barometr zawodów 2019*, Raport podsumowujący badanie w województwie dolnośląskim. Kraków, 2018, s. 6, protokół dostępu: https://barometrzwawodow.pl/userfiles/Barometr/2019/dolnoslaskie/raport_wojewodztwo_dolnoslaskie.pdf [20.02.2020]
- Bartnicka J., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001
- Białecki I., *Nierówności edukacyjne w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1999, 14/99 Poznań, s. 19-42, protokół dostępu: <https://core.ac.uk/download/pdf/144960963.pdf> [20.02.2020]
- Bodanko A., *Geneza, istota i zastosowanie praktyczne metody indywidualnych przypadków*. „Nauczyciel i Szkoła”, 2012, nr 1 (51), s. 177-195, protokół dostępu: http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2012-

t1_(51)/Nauczyciel_i_Szkola-r2012-t1_(51)-s177-195/Nauczyciel_i_Szkola-r2012-t1_(51)-s177-195.pdf [23.01.2020]

Bogdanowicz K. M., *Specyficzne trudności oraz indywidualne potrzeby edukacyjne uczniów dyslektycznych*. W: K. Szczepkowska-Szcześniak, M. Pomianowska (red.), *Indywidualne potrzeby edukacyjne i rozwojowe dzieci w klasach I–III szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Raabe, Warszawa 2010

Bogdanowicz K. M., *W czepku urodzona, czyli portret szczęśliwego dyslektyka* [w:] M. Bogdanowicz (red.), *Portrety nie tylko znanych osób z dysleksją*, Wydawnictwo Harmonia Gdańsk 2008, s. 261–269

Bogdanowicz M. (red.), *Dysleksja w wieku dorosłym*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2016

Bogdanowicz M., *Dyslexia in Higher Education: Learning along the Continuum*, [w:] J. Waterfield (red.), *A collection of papers from the 2nd International Conference on Dyslexia in Higher Education*, Dartington Hall, University of Plymouth, 1996

Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno-motoryczna, teoria - diagnoza – terapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000

Bogdanowicz M., *Longitudinalne badania nad dysleksją rozwojową w Polsce*, [w:] B. Wojciszke, M. Plopa (red.), *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*, Impuls, Kraków 2003, s. 357-381

Bogdanowicz M., *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu - odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Wydawnictwo Popularnonaukowe LINEA, Lublin 1994,

Bogdanowicz M., *Psychologiczna problematyka diagnozy edukacyjnej* [w:] Niemierko B. (red) *Pedagogika, pomiar dydaktyczny i ocenianie szkolne*, Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne, Gdańsk 2000, s.131 –140 [Skrypt na prawach rękopisu], protokół dostępu: http://www.ptde.org/pluginfile.php/1273/mod_page/content/4/41.pdf [10.07.2018]

Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Harmonia, Gdańsk 2002

Bogdanowicz M., *Solidarność z uczniami ze specyficznymi zaburzeniami uczenia się*, „Psychologia Wychowawcza” 2015, Nr 7, s. 220-237

Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacji międzynarodowej*, „Psychologia Wychowawcza”, 1996, nr 1, s. 13-23

Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu w świetle klasyfikacji medycznych, psychologicznych i pedagogicznych*, „Audiofonologia” 1997, T. X, s. 145-159

- Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w opanowaniu mowy pisanej: czytania i pisanie*. [w:] T. Gałkowski, Z. Tarkowski, T. Zaleski (red.), *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*, UMCS Lublin 1993
- Bogdanowicz M., *Świadomość dysleksji w Polsce – badania porównawcze*. [w:] M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja: problem znany czy nieznan?* Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007, s. 13–36
- Bogdanowicz M., *Trudności w pisaniu u dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego Gdańsk 1983
- Bogdanowicz M., *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza”, 1995, Nr 3, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, s. 216-223
- Bogdanowicz M., Adryjanek A., *Uczeń z dysleksją w szkole*. OPERON, Gdynia 2009
- Bogdanowicz M., Adryjanek A., Rożyńska M. (), *Uczeń z dysleksją w domu*, Gdynia 2011, OPERON
- Bogdanowicz M., Bogdanowicz K. M., Łockiewicz M., Pąchalska M., Karasiewicz K., *Deficyty i mocne strony dorosłych osób z problemem dysleksji*. [w:] M. Bogdanowicz (red.) *Dysleksja w wieku dorosłym*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012, s. 29–55
- Bogdanowicz M., Bućko A., Czabaj R., *Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją. Przewodnik dla nauczyciela*, OPERON Gdynia 2008, prptokół dostępu: <https://ptd.edu.pl/7.%20przewodnik.pdf> [12.02.2019]
- Bogdanowicz M., Jaklewicz H., Loebel W., *Próba analizy specyficznych zaburzeń czytania i pisanie*, „Psychiatria Polska” 1969, nr 3, s. 297-301
- Bogdanowicz M., Jaklewicz H., *Zaburzenia emocjonalne i ich wpływ na kształtowanie się niektórych cech osobowości na podstawie badań katamnesticznych dzieci z dysleksją i dysortografią*, „Psychologia” 1982, nr 4, Gdańsk, s. 19-28
- Bogdanowicz M., Łockiewicz M., Bogdanowicz K., *Umiejętności życiowe*, w: I. Smythe (red.) *Dysleksja: Przewodnik dla dorosłych. Publikacja realizowana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej*. Projekt „Włączanie” Leonardo Include Project, 2007, s. 59-75, protokół dostępu: <https://bogdanowicz.edu.pl/images/pdf/INCLUDE-Book-PL1.pdf> [12.02.2019]
- Bogdanowicz M., Sayles A., *Rights of the Dyslexic Child in Europe*, Harmonia, Gdańsk 2004
- Bogdanowicz M., Wszeborowska-Lipińska B., *Rozwój psychomotoryczny, kariera szkolna i osobowość młodzieży dyslektycznej*. „Scholasticus”, 1992, 1, Linea, Wrocław- Lublin, s. 35-39

- Bourdieu, P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006
- Bourdieu, P., *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004
- Bourdieu P., *Rozum praktyczny. O teorii działania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009
- Bourdieu P., *The forms of capital*. W: J. G. Richardson (red.), *Handbook of theory and research for sociology of education*. Greenwood Press, New York, Westport, Connecticut, London 1986, s. 241–258, protokół dostępu: http://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf [2.01.2019]
- Bourdieu P., Passeron J. C., *Les heritiers. Les etudiants et la culture*, Les Editions de Minuit, Paris 1964
- Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 1990
- Bourdieu P., Waquant L. J. D., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001
- Brannon. L., *Psychologia rodzaju*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002
- Brańgel J., *Rodzina i osobowościowe uwarunkowania sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1994
- Brejnak W., *Dysleksja jako zaburzenie rozwoju dziecka – rozpoznanie i terapia. Trudności szkolne dziecka*, „Zeszyty Naukowe. Pedagogika”, 2015, nr 1, s. 33-50
- Broszkiewicz W., *Kapitał kulturowy członków peryferyjnego regionu w kształtującym się społeczeństwie informacyjnym. Na przykładzie wyników badań uczniów gimnazjów podkarpackich*. „Konteksty Społeczne”, 2013, Tom I (2), s. 37-56, protokół dostępu: <http://kontekstyspoleczne.umcs.lublin.pl/wp-content/uploads/2013/12/Broszkiewicz-1-2.pdf> [2.01.2019]
- Bukowski M., *Zatrudnienie w Polsce 2008. Praca w cyklu życia*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2010, s. 164, protokół dostępu: https://www.efs.2007-2013.gov.pl/analizyraportypodsumowania/baza_projektow_badawczych_efs/documents/raport_zatrudnienie_w_polsce_2008.pdf [02.01.2019]
- Bysko A., *Sytuacja studentów z dysleksją i możliwości jej zmian* [w:] P. Wdówik (red.) *Uniwersytet dla wszystkich: Uniwersalne projektowanie zajęć dydaktycznych*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010, protokół dostępu: <http://bon.uw.edu.pl/sytuacja-studentow-z-dysleksja-i-mozliwosci-jej-zmiany/> [12.12.2018]

- Carr, S. C., *Assessing learning processes: Useful information for teachers and students*. *Intervention in School and Clinic*, 2002, nr 37. 3, s. 156-162, protokół dostępu: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/105345120203700304> [02.01.2019]
- Chase S. E., *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*. [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. t. 2. PWN, Warszawa 2009
- Chłoń- Domińczak A. i in., *Edukacja zawodowa w Polsce*. [w:] A. Wojciuk (red.). *Raport o stanie edukacji 2011*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 169-249, protokół dostępu: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/badania/rose2011/RoSE2011-R4-edukacja-zawodowa.pdf> [12.01.2019]
- Chmura-Rutkowska I., Ostrouch J., *Mężczyźni na przełęczu życia. Studium socjopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza, Impuls Kraków 2007
- Chodyna-Santus M., *Dysleksja – moda czy realny problem?* „Zeszyty Naukowe Uczelnianej Rady Doktorantów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego”, Bydgoszcz 2013, Nr 1, protokół dostępu: <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1123/Monika%20Chodyna%20Santus%20Dysleksja%20moda%20czy%20realny%20problem.pdf?sequence=1> [20.12.2018]
- Chodyna-Santus M., *Dysleksja w mediach*. „Przegląd Pedagogiczny”, Nr 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014, s. 249-266
- Ciesielski R., *Pierre’a Bourdieu rzeczywistość pól*, „Filo – Sofija” 2003, Nr 1 (3), s. 137-143, protokół dostępu: http://www.filo-sofija.pl/userfiles/nr3_t_ciesielski.pdf [11.12.2019]
- Creswell J., *Qualitative inquiry & research*, SAGE, Los Angeles 2013, protokół dostępu: www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2018/04/CRESWELLQualitative-Inquiry-and-Research-Design-Creswell.pdf [12.01.2019]
- Czabała C., Kluczyńska S., *Poradnictwo psychologiczne*. PWN, Warszawa 2015
- Czajkowska-Ziobrowska D., *Reprodukcja kapitału kulturowego w ujęciu Paula Willis a przykładem samowykluczenia*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa”, 2009, nr 2, s. 9-15, protokół dostępu: http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Przeglad_Naukowo_Metodyczny_Edukacja_dla_Bezpieczenstwa/Przeglad_Naukowo_Metodyczny_Edukacja_dla_Bezpieczenstwa-r2009-t-n2/Przeglad_Naukowo_Metodyczny_Edukacja_dla_Bezpieczenstwa-r2009-t-n2-s9-15/Przeglad_Naukowo_Metodyczny_Edukacja_dla_Bezpieczenstwa-r2009-t-n2-s9-15.pdf [28.10.2018]
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995

- Czyż E., *Szkola praw człowieka. Prawa dziecka*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2002
- Davis R. D., Braun E. M., *Dar dysleksji*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2010
- Denzin N. K., Linkoln I. S. (red.), *Metody badań jakościowych. T. 2*. PWN, Warszawa 2009
- Dolata R., *Procedury rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach – ocena z perspektywy nierówności społecznych w edukacji*, [w:] Wosik Ewa (red.), *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2002, s.145-183
- Dolata R., *Szkola – segregacje – nierówności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008
- Dolata R. Jarnutowska E., *Czynniki statusowe a wyniki nauczania* [w:] R. Dolata (red.) *Czy szkoła ma znaczenie? Zróżnicowanie wyników nauczania po pierwszym etapie edukacyjnym oraz jego pozaszkolne i szkolne uwarunkowania*, T. 2, Instytut Badań Edukacyjnych Warszawa 2014, s. 177- 234
- http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacjeSUEK/Czy_szkola_ma_znaczenie%20tom%202.pdf [18.05.2020]
- Domagała A., Mirecka U., Muzyka-Furtak E., *Dysleksja rozwojowa – wiedza i doświadczenia własne przyszłych logopedów*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Sectio N, Educatio Nova” 2016, T. 1. I, s. 181-193, protokół dostępu: <http://educatio.annales.umcs.pl> [16.05.2020]
- Domagała- Zyśk. E., *Doroste osoby z trudnościami w czytaniu i pisaniu a idea kształcenia ustawicznego*. [w:] B. Wołosiuk, M. Nowak (red), *Kształcenie zawodowe i ustawiczne a potrzeba rynku*, PSWJPII, Biała Podlaska 2012, s. 87-107, protokół dostępu: https://www.researchgate.net/profile/Ewa_Domagata-Zysk/publication/313794618_Doroste_osoby_z_trudnosciami_w_czytaniu_i_pisaniu/links/58a61cb74585150402e8aeac/Doroste-osoby-z-trudnosciami-w-czytaniu-i-pisaniu.pdf [12.12.2018]
- Domagała-Zyśk E., *Relacje rówieśnicze uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce*. [w:] E. Domagała- Zyśk. (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 13-28
- Domke R., *Kształcenie dzieci i młodzieży w Polsce w latach 70. XX wieku* „Studia Zachodnie”, Zielona Góra 2015, s. 239- 261, protokół dostępu: https://zbc.uz.zgora.pl/Content/45800/PDF/13_domke_ksztalcenie.pdf [04.04.2019]
- Drózdź B., Drózdź W., *Dysleksja rozwojowa — współczesne koncepcje patogenezy, diagnostyki i terapii*, „Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej” 2003, nr 3 (4), s. 177–184.

Dróżdż B., Dróżdż W., *Problemy emocjonalne osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu*, „Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej”, 2003, nr 3 (4) s. 169–176

Egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie krok po kroku, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2013

Drwal R. Ł., *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości-podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań*. [w:] L. Wołoszynowa (red.) *Materiały do nauczania psychologii*, seria III, T.3, PWN, Warszawa 1978, s. 307-345.

Drwal R. Ł., *Percepcja ważności i realizacji zadań rozwojowych przez dorastających*. [w:] Smoleńska Z. (red.), *Badania nad rozwojem w okresie dorastania*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1993

Dukaczewska-Nałęcz A., *Zogniskowane wywiady grupowe - jakościowa technika badawcza*. [w:] H. Domański. K. Lutyńska i A. Rostocki (red.), *Spojrzenie na metodę. Studia z metodologii badań socjologicznych*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1999

Dwerk C., *Nowa psychologia sukcesu*, Muza SA, Warszawa 2014

Enkeleda S., *The Emotional and Social Effects of Dyslexia*, “European Journal of Interdisciplinary Studies”, 2016, T. 4 nr 2, s. 231-239, protokół dostępu: http://journals.euser.org/files/articles/ejis_jan_apr_16/Enkeleda.pdf [09.11.2018]

Eribon, D., *Powrót do Reims*, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2019

Erikson E. H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997

Filipak S., Łubianka B., *Poczucie kontroli w okresie wczesnej adolescencji wśród uczniów z dwóch etapów edukacji*, „Psychologia Rozwojowa”, 2019, Tom 24, Numer 1, protokół dostępu: <http://www.ejournals.eu/Psychologia-Rozwojowa/2019/Numer-1-2019/art/14429/> [12.04.2019]

Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, PWN, Warszawa 2011

Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, PWN, Warszawa 2012

Flyvbjerg B., *Pięć mitów o badaniach typu studium przypadku*. „Studia Socjologiczne”, 2005, nr 2(177), Polska Akademia Nauk, Warszawa, s. 41-65

Foryś M., *Zdolności twórcze i osiągnięcia szkolne uczniów z dysleksją*. „Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli. XXII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej”, Kraków 2016, s. 133-140, protokół dostępu: http://www.ptde.org/pluginfile.php/1087/mod_page/content/6/Archiwum/XXII_KDE/pdf/Forys.pdf [14.04.2019]

- Franas K., *Dysleksja u dzieci dwujęzycznych*. Konferencja nauczycieli polskich szkół sobotnich 10-12 lipca 2015, University of Kent, protokół dostępu: <http://www.polskamacierz.org/wp-content/uploads/2014/08/Dysleksjax2.pdf> [11.12.2018]
- Geertz C., *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005
- Gerber P. J., *Trials and tribulations of a teacher with learning disabilities through his first two years of employment*. [w:] R. J. Anderson, C. E. Keller, & J. M. Carp (red.), *Enhancing diversity: educator with disabilities*, Gallaudet University Press, Washington, 1998, s. 41-59, protokół dostępu: https://books.google.pl/books?hl=pl&lr=&id=ggkzJMCgq5YC&oi=fnd&pg=PA41&ots=RpQptktZiW&sig=qCaF0w-5o56QIVxYJ6qfgxCJv-M&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false [10.09.2018]
- Giddens A., *Socjologia*, PWN, Warszawa 2006
- Giermanowska E., Kotzian J. (red.), *Nowoczesne poradnictwo zawodowe i pośrednictwo pracy dla młodzieży*, Ochotnicze Hufce Pracy Komenda Główna, Warszawa 2011
- Gindrich P., *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004
- Gindrich P., *Znaczenie systemu językowego, świadomości fonologicznej oraz metajęzykowej w badaniach nad genезą dysleksji*, „Audiofonologia”, 2001, T. 19, Lublin, s. 175-181
- Gindrich P., *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011
- Giza A., Sikorska M., *Współczesne społeczeństwo polskie*, PWN, Warszawa 2012
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981
- Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007
- Goldstein S., *Emotional problems in adults with learning disabilities: an often unseen but not insignificant problem*, „Learning Disabilities Association Newsbriefs” 1998, nr 33, s. 13-24, protokół dostępu: www.samgoldstein.com/articles.html [20.11.2018]
- Grabowska-Powaga A., Jakubowska A., *Rola kapitałów kulturowego i kreatywnego w kształtowaniu kapitału społecznego – przykład Polski*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie”, 2016, z. 97. s. 375-384, protokół dostępu:

https://www.polsl.pl/Wydzialy/ROZ/ZN/Documents/z97/29_po_rec_058_Grabowska.pdf
[14.12.2019]

Gucma M., Nawój-Połoczańska J., *Konsekwencje przemian ustrojowych – wybrane aspekty. Oświata i migracje zagraniczne w latach 1989 – 2008*, „Kultura i Historia” 2009, nr 15, protokół dostępu:

<https://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/1213> [18.05.2020]

Guzik R. (), *Przestrzenna dostępność szkolnictwa ponadpodstawowego*, Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, protokół dostępu:
<https://www.researchgate.net/publication/260185658> [01.02.2019]

Herbst, M., i in., *Bilans zmian instytucjonalnych. Polska oświata w okresie transformacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, protokół dostępu:
[https://www.academia.edu/19901445/Decentralizacja_oświaty_w_Polsce_Doświadczenia_25_lat?auto=download](https://www.academia.edu/19901445/Decentralizacja_o%C5%9Bwiaty_w_Polsce_Do%C5%9Bwiadczenia_25_lat?auto=download) [20.11.2018]

Herbst M. (red.), *Decentralizacja oświaty*. Biblioteczka Oświaty Samorządowej t. 7. ORE Warszawa 2012, protokół dostępu:
www.euroreg.uw.edu.pl/dane/...euroreg.../herbst_2012_decentralizacja_oswiaty.pdf
[07.07.2019]

Herbst, M., Levitas A., *Decentralizacja systemu oświaty w Polsce. Lata 200-2010- czas stabilizacji i nowe wyzwania*, ORE, Warszawa 2011, protokół dostępu: www.ore.edu.pl
[07.07.2018]

Honneth A., *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*. Zakład Wydawniczy NOMOS. Kraków 2012

Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2018r., protokół dostępu:
https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2018/sprawozdanie/Sprawozdanie%202018%20-%20Ogólne.pdf [20.02.2019]

Inglot-Brząk E., *Przemiany demograficzne a rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce. „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy”*, nr 26. Rzeszów 2012, protokół dostępu:
<https://www.ur.edu.pl/file/21662/18.pdf> [12.07.2019]

Jakóbk S. P., *Uczeń z dysortografią na lekcjach języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe ArchaeGraph, Łódź 2019

Jas M., Jarosińska M., *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży*, Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki, Warszawa 2010

Kaczmarczyk S., *Badania marketingowe. Metody i techniki*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2003

- Kamieniecka M., *Decyzje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół gimnazjalnych*. Raport podsumowujący, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, protokół dostępu: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/IBE-Raport-Decyzje-edukacyjno-zawodowe-uczniow-szkol-gimnazjalnych.pdf> [20.11.2018]
- Kargul, J., *Kulturowe konteksty organizacji poradnictwa*. [w:] B.J. Ertelt, J. Górna, D. Kukla, *Wybrane aspekty doradztwa zawodowego na przestrzeni życia człowieka*, Akademia im. Jana Długosza Częstochowa 2016, s. 29–41, protokół dostępu: <https://core.ac.uk/download/pdf/51279068.pdf> [11.02.2018]
- Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa*, PWN, Warszawa 2005, 2011
- Kargulowa A., *Studia nad kondycją poradnictwa w Polsce. Zmiany w polskim poradnictwie*, „Edukacja Dorosłych” 2010, nr 1(62). Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa, s. 9- 26, protokół dostępu: http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-ca048423-fb62-40f3-88a3-39dbe2ce1208/c/Kargulowa_A._1_2010.pdf
- Kargulowa A., *34 lata poradownictwa. „Taniec czasu” w budowaniu dyscypliny*, „Edukacja Dorosłych”, 2014, Nr 2, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa, s. 53-68, protokół dostępu: http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-822e5a0c-4118-4d65-8a28-f71c24307409/c/ATA_2_2014_s_053_68.pdf [02.12.2019]
- Kargulowa A., *Kilka uwag o poradnictwie*, „Edukacja Dorosłych”, 2016, nr 1, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa, s. 137- 150, protokół dostępu: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-fb9d9192-3771-493a-9412-ab59eb8b6735/c/ATA-1-2016-s-135-150.pdf> [02.12.2019]
- Kargulowa, A., *Nurt krytyczny w poradownictwie*. [w:] B. J. Ertelt, J. Górna, D. Kukla, *Wybrane aspekty doradztwa zawodowego na przestrzeni życia człowieka*, Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa 2016, s. 73–94, protokół dostępu: https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/276/1/Nurt_krytyczny_w_poradownictwie.pdf [02.12.2019]
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000
- eKonecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych – teoria ugruntowana*, PWN, Warszawa 2000
- Konwencje i zalecenia Międzynarodowej Organizacji Pracy 1919–2012, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej*, Warszawa 2014, protokół dostępu: [//www.dialog.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public/tom%20I.pdf](http://www.dialog.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public/tom%20I.pdf) [09.04.2020]

- Korendo M. *Dysleksja - problem wciąż nieznan*, „Studia Pedagogiczne” 2009, T. 18, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego, Kielce, s. 231-241
- Korendo M., *Strategie czytania uczniów dyslektycznych*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria”, 2009, nr 9, s. 103-110
- Kosiński S., *Socjologiczne problemy szkolnictwa zawodowego*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio F, Nauki Filozoficzne i Humanistyczne”, 1966, nr 21. s. 109-127
- Kowalczyk E., *Funkcjonowanie osób z niską i z wysoką samooceną*. ICN Centrum Kompetencji. Lublin 2014, protokół dostępu: <http://szkolenia.icn.pl/category/artykuly/> [11.03.2019]
- Kowaluk M., *Stan wiedzy nauczycieli na temat osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003, s. 379–387
- Kowaluk-Romanek M., *Dysleksja. Czy taki diabeł straszny, jak go malują?* „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2016, T. XXXV, z. 3. Lublin S. 305-320, protokół dostępu: <https://journals.umcs.pl/lrp/article/viewFile/3516/3781> [12.04.2019]
- Kozak E., *Dysleksja – diagnoza i terapia. Ujęcie syntetyczne*, „Kultura i Edukacja”, 2004, nr 2. s. 87-92
- Krasowicz-Kupis G., *Psychologia dysleksji*, PWN, Warszawa 2013.
- Kształcenie zawodowe dla rynku pracy*., Wałbrzych 2016, protokół dostępu: https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/06/men_prezentacja.pdf [20.11.2018]
- Kuberski J., *Szkoła i społeczeństwo. Problemy nadchodzącej reformy*, Książka i Wiedza, Warszawa 1977, s. 44-45
- Kupisiewicz C., *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Żak, Warszawa 1994
- Kwiatkowski S. M., Sirojć Z. (red.), *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, Ochotnicze Hufce Pracy, Warszawa 2006, protokół dostępu: http://www.kul.pl/files/37/www/OHP_Problemy2.pdf [27.04.2019]
- Kvale S., *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications, Thousand Oaks California 1996
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*. PWN, Warszawa 2010
- Lawrence D., *Enhancing self-esteem in the classroom*. SAGE, London 1996
- Lawrence D., *Improving self-esteem and reading*, “Educational Research”, 1985, nr 27(3), s. 194-200, protokół dostępu: https://www.researchgate.net/publication/271665741_Improving_Self-Esteem_and_Reading [12.04.2019]

- Lebaron F., *Uwagi na temat teoretycznych i metodologicznych aspektów pojęcia pola*. [w:] *Historia historii: studia polsko-żydowskie*, „Studia Litteraria et Historica”, 2017, nr 6
http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_11649_slh_1554/c/slh.1554-3495.pdf
- Ledwoch B., *Specyfika zaburzeń emocjonalnych u dzieci z dysleksją rozwojową w proces wychowania*. [w:] B. Jodłowska (red.) *Dziecko w kręgu wychowania*. IMPULS, Kraków 2002, s. 119-124
- Leszczyński R., *Dysleksja jako ciągle aktualny problem pedagogiczny*, „Nauczyciel i Szkoła” 2008, nr 1-2, Mysłowice, s. 9-18, protokół dostępu: [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2008-t1_2_\(38_39\)/Nauczyciel_i_Szkola-r2008-t1_2_\(38_39\)-s9-18/Nauczyciel_i_Szkola-r2008-t1_2_\(38_39\)-s9-18.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2008-t1_2_(38_39)/Nauczyciel_i_Szkola-r2008-t1_2_(38_39)-s9-18/Nauczyciel_i_Szkola-r2008-t1_2_(38_39)-s9-18.pdf) [12.04.2019]
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2006
- Łockiewicz M., Bogdanowicz K., *Dysleksja u osób dorosłych*, Impuls, Kraków 2015
- Łockiewicz M. i in., *Modele zasobów psychologicznych osób dorosłych z dysleksją i bez tego zaburzenia*, „Psychologia Rozwojowa”, 2013, T. 18, nr 2, s. 65–78
- Łodygowska E., Czepita D. A., *Lęk szkolny u dzieci z dysleksją*, „Roczniki Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie”, 2012, nr 58, 1, Szczecin, s. 66–70, protokół dostępu: https://www.pum.edu.pl/__data/assets/file/0010/57763/58-01_066-070.pdf [12.04.2019]
- Łodygowska, E., *Dysleksja a problemy emocjonalne dzieci i młodzieży – przegląd badań*. w: E. Łodygowska, E. Pieńkowska (red.), *Psychologia wieku rozwojowego. Norma - nietypowość – patologia*, Wydawnictwo Volumina.pl, Szczecin 2017, s.101-117, protokół dostępu: https://www.researchgate.net/publication/322963510_Dysleksja_a_problemy_emocjonalne_dzieci_i_mlodziemy_przeglad_badan/link/5ad63802a6fdcc29358237ef/download [02.02.2020]
- Łodygowska E., *Motywacja osiągnięć dorosłych z dysleksją rozwojową w kontekście retrospektywnej oceny zachowań nauczycieli*, „Psychologia Rozwojowa”, 2019, tom 24, nr 3, s. 61–75
www.ejournals.eu/Psychologia-Rozwojowa
- Łodygowska E., *Rozwój poczucia skuteczności u dzieci i młodzieży: czynniki ryzyka i zasoby* w: E. Łodygowska, E. Pieńkowska (red.) *Psychologia wieku rozwojowego. Norma – nietypowość – patologia*. Wydawnictwo Volumina.pl Szczecin, 2017, s. 31- 53.
<https://www.researchgate.net/publication/322963498>
- Łodygowska E., Shebanova V., *Lęk jako mediator umiejscowienia kontroli u dzieci z dysleksją rozwojową*. „Problems of Modern Psychology”, 2018, Aksioma Kamianets-Podilskyi., s. 208–

- 225, protokół dostępu:
https://www.researchgate.net/publication/324687568_Lek_jako_mediator_umiejscowienia_kontroli_u_dzieci_z_dysleksja_rozwojowa [12.03.2020]
- Łukaszewski W., Doliński D., *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*. [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Tom 2. GWP, Gdańsk 2007, s. 441-468
- Magajna, L., Kavkler, M., Ortar-Krizaj, M., *Adults with self-reported learning disabilities in Slovenia: Findings from the International Adult Literacy Survey on the incidence and correlates of learning disabilities in Slovenia*, "Dyslexia Chichester", 2003, 9. England, s. 229-51, protokół dostępu:
https://www.researchgate.net/publication/8961239_Adults_with_self-reported_learning_disabilities_in_Slovenia_Findings_from_the_International_Adult_Literacy_Survey_on_the_incidence_and_correlates_of_learning_disabilities_in_Slovenia [10.04.2019]
- Maison D., *Jakościowe metody badań marketingowych*, PWN, Warszawa 2010, s. 218
- Makarewicz R., *Nauczyciele wobec dysleksji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1999, nr 2, s. 21–24
- Malinowska, E. i.in., *Kulturowe uwarunkowania postaw kobiet i mężczyzn w różnym wieku wobec swego wyglądu i zdrowia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016
- Mandrzejewska-Smól I., *Działalność zawodoznawcza w gimnazjum - założenia i realia*. „Nowa Edukacja Zawodowa”, 2005, nr 3, s. 14-17, protokół dostępu:
<http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/5651> [1.04.2019]
- Mandrzejewska-Smól, I., *Kształcenie prozawodowe i zawodowe w kontekście europejskiego rynku pracy*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Bydgoszcz 2006, s. 153-160, protokół dostępu: <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/5656> [1.04.2019]
- Mandrzejewska-Smól I., *Rola i znaczenie doradcy zawodu w placówkach oświatowych*, [w:] Duda., G. Wieczorek., D. Kukła (red.), *Tendencje i wyzwania poradnictwa zawodowego*. Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2010, s. 189-206.
- Mauersberg S., Walczak M., *Oświata polska 1944–1956, cz. II: Lata 1949-1956*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 2000
- Mazik-Gorzelańczyk M., *Kształcenie zawodowe w Polsce w perspektywie zmian i potrzeb gospodarki*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Warszawa 2016, protokół dostępu:
<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/warschau/12489.pdf> [10.12.2018]
- Melosik Z., *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006

- Melosik Z., *Pedagogika i konstrukcje tożsamości młodzieży w „kulturze kontroli” i „kulturze rozproszenia”*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 31, Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, s. 7-24
- Mielczarek M., *Inspiracje teorią Pierre’a Bourdieu w poradownictwie*. „Edukacja Dorosłych”, 2015, nr 1, protokół dostępu: http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-b6e72619-fa22-41a8-a9ce-2680b4537e58/c/ATA_1_2015_s_55_68.pdf [12.04.2020]
- Mikiewicz, P., *Socjologia edukacji*. PWN, Warszawa 2016
- Minister edukacji: odbudowa kształcenia zawodowego priorytetem MEN*. “Business Insider Polska. PAP” 6.04.2018, protokół dostępu: <https://businessinsider.com.pl/rozwoj-osobisty/kariera/ksztalcenie-zawodowe-w-polsce-stanowisko-minister-edukacji/cgs3vp4> [10.12.2018]
- Minta J. *Planowanie kariery w świecie ryzyka*, protokół dostępu: <http://www.biurokarier.dswe.wroc.pl/index.php?id=486> [23.02.2019]
- Minta J., *Oblicza współczesnych karier w perspektywie poradowniczej*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, 2014, 15, Zielona Góra, s. 113- 127, protokół dostępu: http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-32322347-ce55-442f-8181-b09cd7cd34e6/c/Oblicza_wspolczesnych_karier_J_Minta.pdf [12.04.2019]
- #MłodziPrzyGłosie. Co wpływa na decyzje zawodowe młodych ludzi? Raport YEP*, Deloitte 2018, protokół dostępu: <https://mlodziprzyglosie.pl/wp-content/uploads/2018/08/Raport-YEP.pdf> [12.05.2020]
- Morcinek U., Tomaszewska A., *Teoretyczny model kompetencji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w zakresie przygotowania uczniów do ujawniania pozytywnych postaw wobec osób z zaburzeniami rozwoju*, “General and Professional Education”, 2010, nr 1, s. 143-150, protokół dostępu: http://genproedu.com/paper/2010-01/full_143-150.pdf [20.05.2020]
- Moreno J. L., *Who Shall Survive?* Beacon, N.Y 1978
- Mosley J., *Developing self-esteem*. [w:] G. Moss (red.), *The basics of Special Needs*, Routledge, London 1995
- Musialska K., *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*, IMPULS, Kraków 2008
- Nawój – Połoczańska J., *Samodzielność w koncepcjach doradztwa zawodowego*, [w:] „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy”, 2015, nr 5, Szczecin, s. 60-64

Nawój-Połoczańska J., *Spoleczne i biologiczne uwarunkowania rozwoju dzieci i mlodziezy. Pomoc talentowi rozkwitnac – lokalne dzialania koalicyjne na rzecz uczniow zdolnych*, ORE, Warszawa 2016

Nawój – Poloczańska J., *Szaleciarz – zawodem przyszlosci? Polski system prognozowania popytu na prace*, „Forum Oswiatowe” 2010, nr 1(42), s. 161- 170, protokol dostepu: <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/viewFile/336/206> [12.04.2019]

Nicińska M., *Indywidualne wywiady poglebione i zogniskowane wywiady grupowe. Analiza porownawcza*. „Ask. Research and Methods” 2000, nr 8, PAN, s. 39-50, protokol dostepu: https://kb.osu.edu/bitstream/handle/1811/69503/ASK_2000_39_50.pdf?sequence=1&isAllowed=y [22.01.2019]

Nowak- Dziemianowicz M., *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspolnota w procesie poszukiwania tozsamosci*, Wydawnictwo Naukowe Dolnoslaskiej Szkoły Wyzszej, Wrocław 2016

Olechowska A., *Uczen ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w oficjalnym dyskursie pedagogicznym*. [w:] I. Adamek, J. Balachowicz (red.), *Pomiedzy dwiema edukacjami. Dziecko/uczen wobec czasu zmiany*, Wyzsza Szkoła Pedagogiczna, Łódź 2016. s. 221-235

Oszwa U. (), *Funkcjonowanie psychospoleczne dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju umiejetnosci szkolnych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska”, 2007, T. XX, Lublin, s. 189-201 http://dlibra.umcs.lublin.pl/Content/21862/czas19356_20_2007_14.pdf [11.03.2019]

Oswiata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018 protokol dostepu: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20172018,1,13.html> [11.01.2019]

Ozga B., *Stan wiedzy nauczycieli polonistow na temat problemow jezykowych zwiqzanych z dysleksja u uczniow klas IV–VI szkoły podstawowej*. „Glos – Jezyk – Komunikacja. Mlodzi maja glos”, 2019, Tom 6, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. Rzeszów, s. 228-249, protokol dostepu: <https://repozytorium.ur.edu.pl/bitstream/handle/item/5292/myszka-glos-jezyk-komunikacja-t.%206.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [21.02.2020]

Pardej K., *Skutki niepowodzen edukacyjnych uczniow szkól zawodowych*. „Rozprawy Spoleczne”, 2016, nr 2 (10), Warszawa, s. 7-13, protokol dostepu: http://rozprawy-spoleczne.pswbp.pl/pdf/rs_nr_2_2016__art_1.pdf [12.04.2020]

Paszowska-Rogacz A., *Podjscia teoretyczne stosowane w procesie pomocy psychologicznej przez polskich doradcow zawodowych i adeptow poradnictwa*, „Psychologia Wychowawcza” 2015, Nr 7, s. 249–264

Pawłowski, M., *Habitus zawodowy, współpraca, narracje aktorów społecznych i praca, która nie uszlachetnia. Raport z badania systemu kształcenia zawodowego i jego interesariuszy przy wykorzystaniu metod jakościowych*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, protokół dostępu: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/IBE-Raport-%20badania-systemu-kształcenia-zawodowego-%20jego-interesariuszy-habitus-zawodowy.pdf> [30.07.2018]

Pawłowski M., *Kryzys szkolnictwa zawodowego w Polsce*, „Elektro Info”, 2014, 5/2014, s. 77-79, protokół dostępu: <http://www.elektro.info.pl/artukul/id6043,kryzys-szkolnictwa-zawodowego-w-polsce> [30.07.2018]

Perera J., *Understanding Boys, Understanding Girls*. Higher Unlearning, 2.05.2012, protokół dostępu: <https://higherunlearning.com/2012/05/02/understanding-boys-understanding-girls/> [02.01.2019]

Piorunek M (2017) *Career in the narratives of early adolescents*. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja. 1 (11) Poznań

Piorunek M., *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym*, Euruditus s.c., Poznań 1996

Piorunek M., *Kariery zawodowe ludzi na etapie średniej dorosłości. Ciągłość i zmiana na polskim rynku pracy*, [w:] M. Piorunek (red.), *Człowiek w kontekście pracy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 301- 323

Piorunek M., *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, „Psychologia i Pedagogika”, 2004, Nr 118, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań

Piorunek M., *Kariery zawodowe doby transformacji kulturowych. Pytania o poradnictwo*, „Annales Universitatis Mariae Curie - Skłodowska Lublin – Polonia”, 2013, XXVI, 1-2, s. 59-73. Protokół dostępu: http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_17951_j_2013_26_1-2_59/c/1129-911.pdf [20.02.2020]

Piorunek M., *(Bez)sens planowania przyszłości... refleksje o adolescencyjnym projektowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej*, „Studia Edukacyjne”, 2011, nr 18, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań, s. 133- 150, protokół dostępu: https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/6046/1/piorunek_SE_2011_18.pdf [20.02.2020]

Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa 2001

Pollak D., *Studenci z dysleksją w Wielkiej Brytanii*. „Dysleksja. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji”, 2010, nr 1, s. 9-11

Polska 1918-2014. Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, protokół dostępu: https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5501/13/1/13/oz_polska_1989-2014.pdf [18.02.2020]

- Poradnictwo zawodowe w oficjalnych dokumentach oraz opracowaniach o zasięgu międzynarodowym.*, „Zeszyt Informacyjno- Metodyczny Doradcy Zawodowego”, 2007, nr 39, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa, protokół dostępu: <http://eurodoradztwo.praca.gov.pl/publikacje/39.pdf> [12.04.2019]
- Półtorak M., *Wiedza przyszłych pedagogów i nauczycieli o problematyce dysleksji rozwojowej*, [w:] M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.) *Dysleksja. Problem znany czy nieznan?* Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007, s. 147–163.
- Półtorak M., *Wybrane uwarunkowania trudności i niepowodzeń w nauce w opiniach uczniów i nauczycieli.* „Konteksty Pedagogiczne”, 2016, nr 2(7), Akademia Techniczno-Humanistyczna, Bielsko-Biała, s. 97–110, protokół dostępu: <https://kontekstypedagogiczne.pl/wp-content/uploads/KP.2016.02797.pdf> [03.04.2019]
- Półtorak M., *Psychospołeczne funkcjonowanie dzieci z dysleksją rozwojową – wybrane aspekty.* „Głos-Język-Komunikacja. Funkcjonowanie społeczne dzieci z problemami komunikacyjnymi”, 2017, nr 4, Rzeszów, s. 68-78, protokół dostępu: <https://repozytorium.ur.edu.pl/bitstream/handle/item/3205/6%20p%c3%b3%c5%82torak-psychospo%c5%82eczne%20funkcjonowanie.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [20.04.2020]
- Program międzynarodowej oceny umiejętności uczniów wyniki badania PISA 2015 w Polsce*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2017, protokół dostępu: https://www.ibe.edu.pl/download/PISA_2015-20lipca_final.pdf [20.04.2020]
- Pyter M., *Prawne zasady funkcjonowania oświaty w Polsce Ludowej*, „Studia Iuridica Lublinensia”, 2015, T. XXIV, 4, s. 105- 122. <http://studiaiuridica.umcs.pl>
- Quinn B., *Dorośli z dysleksją - perspektywy po ukończeniu studiów w Wielkiej Brytanii.* „Dysleksja”, 2010, nr 1, Polskie Towarzystwo Dysleksji, s. 30-32
- Rak K., *Dysleksja i zdolności twórcze.* [w:] G. Krasowicz- Kupis (red) *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna.* Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2006, s. 97-107
- Raport Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, protokół dostępu: https://nck.pl/upload/attachments/302470/mlodzi_2011.pdf [20.04.2020]
- Raport o stanie edukacji. Kontynuacja przemian*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012
- Reforma systemu edukacji. Projekt*, WSiP Warszawa 1998
- Reid G., *Dysleksja.* K. E. Liber, Warszawa 2005
- Renzetti C. M., Curran D. J., *Kobiety mężczyźni i społeczeństwo*, PWN, Warszawa 2008

Równe szanse dla dzieci. Nierówności w zakresie warunków i jakości życia dzieci w krajach bogatych. Raport UNICEF, 2016, protokół dostępu: <https://dzieciwpolsce.pl/files/publications/Raport-UNICEF-Innocenti13.pdf> [12.01.2018]

Rocznik Polityczny i Gospodarczy, Polska Agencja Telegraficzna, Warszawa 1939, protokół dostępu: <http://dlibra.umcs.lublin.pl/dlibra/docmetadata?id=1408&from=pubstats> [20.04.2020]

Ryan M., *Social and Emotional Problems Related to Dyslexia*, The International Dyslexia Association, 2004. <http://social.dyslexiaida.org/wp-content/uploads/sites/21/2016/07/Social-and-Emotion-Problems-Related-to-Dyslexia.pdf> / [11.12.18]

Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badan. Kwiecień, Instytut Analiz Rynku Pracy Sp. z o.o. Warszawa 2019, protokół dostępu: https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Raport_Rynek-pracy_kwiecień-2019.pdf [20.04.2020]

Rynek pracy, edukacja, kompetencje Aktualne trendy i wyniki badan. Październik, Instytut Analiz Rynku Pracy Sp. z o.o. Warszawa 2019, protokół dostępu: https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Rynek_pracy_padziernik-2019.pdf

Sadura P., *Szkoła i nierówności społeczne. Raport Fundacji Amicus Europae*, Vi-Press, Warszawa 2012

Shifrer D., *Learning Disability and Inequality*, "Sociology Compass" 2013, nr 7/8, s.656–669, protokół dostępu: <https://www.researchgate.net/publication/236883292> [20.09.18]

Shifrer D., *Stigma of a Label: Educational Expectations for High School Students Labeled with Learning Disabilities*, "Journal of Health and Social Behavior", 2013, nr 54(4) s. 462 – 480, protokół dostępu: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022146513503346> [20.09.18]

Selikowitz M., *Dysleksja*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1999

Skowrońska A., *Planowanie przyszłości edukacyjno- zawodowej przez uczniów szkół publicznych i niepublicznych w Polsce*, [w:] M. Piorunek (red.), *Człowiek w kontekście pracy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 229-248

Smythe I. (red.), *Dysleksja: Przewodnik dla dorosłych*, Projekt „Włączanie” Leonardo Include Project, 2007, protokół dostępu: <https://bogdanowicz.edu.pl/images/pdf/INCLUDE-Book-PL1.pdf> [20.09.2018]

Smythe I., Everatt J., Salter R., *International Book of Dyslexia a Guide to Practice and Resources*, John Wiley & Sons Ltd, West Sussex 2004,

Sobierajski T., *Raport końcowy z przeprowadzonego w 2013 roku monitorowania procesu wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach*, KOWEziU, 2013, protokół

dostępu: www.koweziu.edu.pl/pliki/WPZ.../p6_raport_koncowy_kraj_monitorowanie2013.pdf
[20.09.2019]

Spionek H., *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, PZWS, Warszawa 1985

Spionek H., *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*. PWN, Warszawa 1965

Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia w szkole*. PWN, Warszawa 1973

Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2017 <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki/sprawozdanie-z-egzaminu-maturalnego-2017>

Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2018 <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki/sprawozdanie-z-egzaminu-maturalnego-2018>

Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2019 <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki/sprawozdanie-z-egzaminu-maturalnego-2019>

Stańczyk P., *Człowiek i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013

Stańczyk P., *Wykształcenie ludności II Rzeczypospolitej w świetle badań GUS*, „Społeczeństwo i Ekonomia”, 2016, nr 1(5) s. 7- 26, protokół dostępu: http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-0caa366d-4c1e-4441-aeb4-48375b80c915/c/SaE_2016_iss1_7-26.pdf [14.04.2020]

Support measures for pupils with dyslexia. EACEA National Policies Platform, 22.11.2019, protokół dostępu: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/support-measures-learners-early-childhood-and-school-education-18_en [12.01.19]

System Informacji Oświatowej, protokół dostępu: https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/06/men_prezentacja.pdf [21.09.2018]

Szafraniec K., *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów Warszawa 2011, protokół dostępu: https://nck.pl/upload/attachments/302470/mlodzi_2011.pdf [19.04.2020]

Szczurek- Boruta A., *Edukacja wobec wykluczenia- rzecz o niewykorzystanych możliwościach, potrzebach i powinnościach*, [w:] Szczurek- Boruta A., Jas K. (red.) *Człowiek wykluczony. Człowiek wykluczony i człowiek w sytuacji zagrożenia wykluczeniem społecznym, edukacyjnym, kulturowym - wyzwania, powinności pedagogiki, zadania*, Toruń 2017, s. 73-90, protokół dostępu: <https://www.researchgate.net/publication/330223876>

Szczurek-Boruta A., *Indywidualizm warunkiem uczestnictwa we wspólnocie: perspektywa edukacji międzykulturowej*, „Studia z Teorii Wychowania”, 2012, nr 3/2 (5), s. 19-30, protokół dostępu: http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Studia_z_Teorii_Wychowania_polrocznik_Zespołu_Teorii_Wy

chowania_Komitetu_Nauk_Pedagogicznych_PAN/Studia_z_Teorii_Wychowania_polrocznik_Zespołu_Teorii_Wychowania_Komitetu_Nauk_Pedagogicznych_PAN-r2012-t3-n2_(5)/Studia_z_Teorii_Wychowania_polrocznik_Zespołu_Teorii_Wychowania_Komitetu_Nauk_Pedagogicznych_PAN-r2012-t3-n2_(5)-s19-30/Studia_z_Teorii_Wychowania_polrocznik_Zespołu_Teorii_Wychowania_Komitetu_Nauk_Pedagogicznych_PAN-r2012-t3-n2_(5)-s19-30.pdf [12.04.2020]

Szczurek-Boruta A., *Trwałość i zmiana. Edukacja w środowisku lokalnym – w kręgu potrzeb i oczekiwań* „Studia pedagogiczne”, 2014, T. LXVII, Uniwersytet Śląski Katowice, s. 37-52, protokół dostępu: <http://journals.pan.pl/Content/109849/PDF/04+Szczurek-Boruta.pdf?handler=pdf> [20.04.2020]

Szczurek-Boruta A., *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo: studium pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007

Szłosek F., *Socjoekonomiczny model rozwoju i zachowań człowieka jako podstawowa przesłanka współcześnie rozumianego poradnictwa zawodowego*, [w:] M. Wolan-Nowakowska (red.), *Poradnictwo zawodowe w szkole – ku możliwościom przeciw ograniczeniom*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016. s. 13-20

Szurek M., *Dysleksja istnieje naprawdę! – Jak ją rozpoznać i zrozumieć*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 2014, nr 33/3, s. 153-173

Szymański M. J., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004

Tomaszewska A., *Prawo do nauki dziecka z dysleksją rozwojową w świadomości nauczycieli*, Impuls, Kraków 2001

Tomaszewska, A., *Funkcja emancypacyjna szkoły w narracjach osób z dysleksją*, „Forum Oświatowe”, 2013, nr 1(48), s 57-71, protokół dostępu: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/1> [13.08.18]

Tomaszewska A., *Kompetencje nauczyciela a sukces edukacyjny ucznia z dysleksją rozwojową*, „Oświatowiec” 2010, nr 1-2, Toruń, s. 134-142

Tomaszewska A., *Trajektorie edukacyjne osób z dysleksją rozwojową*. [niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. Marii Czerepaniak- Walczak], Uniwersytet Szczeciński 2007

Tomczak K., *Style radzenia sobie w sytuacji stresowej, przekonanie o własnej skuteczności, nadzieja na sukces u studentów rozpoczynających i kończących studia*, „Psychoterapia” 2009, nr 2 (149) s. 67–79

- Trempała W., Rajek M., Pazderska A., *Aspiracje życiowe młodych Polaków w kontekście zmieniającej się rzeczywistości – raport z badań*. „Świat Idei i Polityki”, 2016, T. 15, s. 287-31, protokół dostępu: https://www.ukw.edu.pl/download/55529/Aspiracje_zyciowe_mlodych_Polakow_w_kontekscie_zmieniaczej_sie_rzeczywistosci_raport_z_badan.pdf [12.04.2020]
- Warchał M., *Poczucie umiejscowienia kontroli (LoC) jako determinant sukcesu edukacyjnego uczniów z trudnościami szkolnymi* [w:] M. Humeniuk, I. Paszenda, W. Żłobicki (red.), *Sukces jako zjawisko edukacyjne*. Tom 2, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017, s. 221-229, protokół dostępu: <https://repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/84658/edition/79781/poczucie-umiejscowienia-kontroli-loc-jako-determinant-sukcesu-edukacyjnego-uczniow-z-trudnosciami-szkolnymi-warchal-mateusz?language=pl> [12.04.2020]
- Wejner-Jaworska T., *Dysleksja u dorosłych a depresja – w perspektywie narracji uczestnika terapii pedagogicznej*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 2017, nr 17, s. 225-249, protokół dostępu: <http://pressto.amu.edu.pl › ikps › article › download> [11.05.2019]
- Wejner-Jaworska T., *Jakość kształcenia uczniów dyslektycznych zależy od wspierającej roli nauczyciela*, [w:] „Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych: XIX Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej”, Gniezno, 26-28 września, Grupa Tomami, Kraków 2013, s.451-458, protokół dostępu: http://www.ptde.org/pluginfile.php/860/mod_page/content/3/Archiwum/XIX_KDE/pdefy/Wejner_Jaworska_2013.pdf [11.05.2019]
- Wejner- Jaworska T., *Ocenianie uczniów dyslektycznych w innych krajach. Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*, „XV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej”, Kielce 2009, s. 331- 341
- Willis P., *Learning to Labour. How working- class kids get working- class job*. Saxon House, London 1977
- Willis P., *Wyobraźnia etnograficzna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000
- Wojciszke B. (), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. [w:] J. Brzeziński (red.), *Wykłady z psychologii*, T. 8. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
- Wojtasik B., *Edukacyjno-zawodowe wybory nastolatków w „społeczeństwie ryzyka”* Referat wygłoszony na obradach V Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, sekcja: *Młodzież wobec niegościnniej przyszłości*,

Wrocław 23 - 25.09. 2004, protokół dostępu: <http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/9.pdf> [20.04.2020]

Wojtasik B., *Podstawy poradnictwa kariery*, KOWEziU, Warszawa 2011

Wojtasik B., *Proces zmian w poradnictwie edukacyjno-zawodowym. Dążenie do spójności, współpracy i dobrej jakości*, „Edukacja Dorosłych”, 2010, nr 1, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa, s. 27- 39, protokół dostępu: http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-8b5f99ea-4d75-416b-9425-16b4a27c93d7/c/Wojtasik_B._1_2010.pdf [12.02.2020]

Wojtasiak E., *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w procesie poradnictwa zawodowego*, [w:] M. Wolan-Nowakowska (red.), *Poradnictwo zawodowe w szkole– ku możliwościom przeciw ograniczeniom*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. Warszawa, 2016, s. 65- 84

Wolan-Nowakowska M., *Poradnictwo zawodowe w szkole: Założenia a rzeczywistość*. Psychologia Wychowawcza, 2015, Nr 7, Warszawa, s. 238–248

Wolan- Nowakowska M., *Przygotowanie młodzieży do planowania kariery zawodowej. Analiza porównawcza uczniów z niepełnosprawnością ruchową i pełnosprawnych*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, 2013, nr 2(20), s. 47–55

Wołoszyn S., *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Pedagogika i szkolnictwo w XX stuleciu*, t. III, PWN, Warszawa 1966

Współpraca pracodawców ze szkołami zawodowymi. Teraźniejszość i przyszłość, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2013

Wszeborowska-Lipińska B., *Młodzież ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu*. Psychologia Wychowawcza”, 1995, nr 3, s. 224-234

Wszeborowska-Lipińska B., *Trzy modele rozumienia dysleksji*, „Forum Psychologiczne”, 1997, nr 2, 1, s. 39–54

Yin R. K., *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014

Zahorska M., *Edukacja: od prób uspołecznienia do prób komercjalizacji*, w: M. Rymsza (red.), *Reformy społeczne. Bilans dekady*, ISP, Warszawa 2004

Zachorska M., *Równi, równiejsi i... najmniej równi, czyli o społecznych barierach w dostępie do edukacji*, „Polityka Społeczna”, 2009, nr 9, Warszawa, s. 51-55, protokół dostępu: https://www.ipiss.com.pl/wp-content/uploads/downloads/2012/10/ps_9_2009_m_zahorska.pdf [30.07.2018]

Zarycki T., *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre'a Bourdieu*, „Psychologia Społeczna”, 2009, t. 4 1–2 (10) s. 12–25, protokół dostępu: https://www.academia.edu/1245032/Kapitał_kulturowy_założenia_i_perspektywy_zastosowań_teorii_Pierra_Bourdieu [30.07.2018]

Zarycki, T., *Kapitał społeczny a trzy polskie drogi do nowoczesności*, „Kultura i Społeczeństwo”, 2004, t. XLVIII, s. 45–65, protokół dostępu: https://www.academia.edu/866115/Kapitał_społeczny_a_trzy_polskie_drogi_do_nowoczesności [30.07.2018]

Zbonikowski A., *Wybrane społeczno-demograficzne i osobowościowe uwarunkowania samorealizacji młodzieży akademickiej*, „Pedagogika Rodziny”, 2011, nr 1(2), s. 137–149

Ziarek E., *Percepcja stresogennych czynników środowiska szkolnego przez uczniów dyslektycznych* [w:] Z.B. Gaś (red.), *Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów*, IBE. Warszawa 1999, s.159-176, protokół dostępu: <http://ppp3.pl/wp-content/uploads/2013/06/Percepcja-stresogennych-czynników-środowiska-szkolnego-przez-uczniów-dyslektycznych-Dr-Ewa-Ziarek.pdf> [9.04.2019]

Ziemnicka M., *Moje dziecko i dysleksja. Poradnik dla polskich rodziców mieszkających w Wielkiej Brytanii*. Edubridge i DysLang, 2013, protokół dostępu: http://www.tatadoma.cz/dyslang/download/dyslang_elearning_guide_pl.pdf [15.08.2018]

Zimbardo P. G., Coulombe N. S., *Gdzie ci mężczyźni?* PWN, Warszawa 2016

Ziółkowski M., *Kapitały społeczny, kulturowy i materialny i ich wzajemne konwersje we współczesnym społeczeństwie polskim*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 22, s. 7-27, protokół dostępu: <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/5752/1/7-28.pdf> [12.04.2020]

Znaniecki F., *Socjologia wychowania*. T. 1. *Wychowujące społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1973

Żuk P., *O aktualności pojęcia „klasa społeczna” w społeczeństwie i analizach socjologicznych*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny I Socjologiczny”, 2008, rok LXX, z. 3. s. 165- 184

ZESTAWIENIE ARTYKUŁÓW PRASOWYCH:

Każdy absolwent szkoły podstawowej i gimnazjum będzie miał miejsce w szkole od 1 września 2019 r. - rekrutacja do szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych na rok szkolny 2019/2020. Komunikaty MEN [04.12.2018], protokół dostępu: <http://centrumprasowe.pap.pl/cp/pl/news/info/131511,3,men-kazdy-absolwent-szkoly->

podstawowej-i-gimnazjum-bedzie-mial-miejsce-w-szkole-od-1-wrzesnia-2019-r

[11.09.2019]

Kula M., Markowski M., *Wyścik do zaświatów o dysleksji*. Gazeta Wyborcza Łódź 7 września 2005, protokół dostępu: <http://wyborcza.pl/1,75248,2903711.html> [12.11.2017]

Ozminkowski V., *Jak zostać królem dyslektykuff?* „Newsweek”, 28.03.2011, protokół dostępu: <http://www.newsweek.pl/polska/jak-zostac-krulem-dyslektykuff-,74419,1,1.html> [12.11.2017]

Suchecka J., *Epidemia dysleksji w dużych miastach*, „Gazeta Wyborcza” 25.04.2013, protokół dostępu: http://wyborcza.pl/1,75398,13801495,Epidemia_dysleksji_w_duzych_miastach.html [12.11.2017]

Wittenberg A., *Coraz więcej uczniów z dysleksją. To wina dzieci czy błędów w diagnozowaniu?* „Dziennik Gazeta Prawna”, 30.09.2015, protokół doświadczeń: <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/896788,coraz-wiecej-uczniow-z-dysleksja-to-wina-dzieci-czy-bledow-w-diagnozowaniu.html> [12.11.2017]

Wittenberg A. *Pokolenie 3.0*, „Dziennik Gazeta Prawna”, 3.06.2014, protokół dostępu: <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/800954,edukacja-pokolenie-3-0-nie-potrifi-czytac-i-pisac.html> [12.11.2017]

Żbikowska I., *Zdaniem nauczycieli dysleksja to fanaberia albo usprawiedliwienie lenistwa lub głupoty. Dlaczego są niedouczeni?* „Gazeta Wyborcza” 29.09.2014, protokół dostępu: http://wyborcza.pl/1,87648,16712918,Zdaniem_nauczycieli_dysleksja_to_fanaberia_albo_usprawiedliwienie.html [12.11.2017]

WYKAZ ROZPORZĄDZEŃ, USTAW I ZALECEŃ:

Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving. Official Journal of the European Union (Text with EEA relevance) (2011/C 191/01) <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF> (19.04.19)

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. Dz.U.1997.78.483 (Dz. U. z dnia 16 lipca 1997 r.)

Konwencja o prawach dziecka z dnia 20 listopada 1989 r. Dz.U.1991.120.526. (Dz. U. z dnia 23 grudnia 1991 r.)

Rezolucja Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie z dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie lepszego uwzględniania poradnictwa przez całe życie w

strategiach uczenia się przez całe życie. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej. 13.12.2008. (2008/C 319/02)

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 maja 1996 roku w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania (Dz. U. z 1996 r. Nr 60, poz. 278, Dz. U. z 2002 r. Nr 197 poz. 1663, Dz. U. z 2004 r. Nr 224 poz. 2274, Dz. U. z 2005 r. Nr 53 poz. 472)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. Nr 14, poz. 129).

Rozporządzenie MEN z dn.21.05.2001 w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola i publicznych szkół (Dz. U. z 2001 r. Nr 61, poz. 624 z późn. zm.)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2003 r. nr 11, poz. 114)

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania. (Dz.U. nr 82, poz. 537)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno- pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. (Dz. U. nr 228, poz. 1487)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu. (Dz.U. nr 244 poz. 1626)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 roku w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. z 2012 r. poz. 7)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 roku w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. z 2012 r. poz. 186 z późn.zm.)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach. (Dz.U. z 2012 r., poz. 184)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 7 lutego 2012 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. (Dz.U. z 2012 r., poz. 204)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lutego 2012 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. z 2012 r. poz. 262)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2013 poz. 199)

Rozporządzenie MEN z 30.04.2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz.U. 2017 r. poz. 622)

Rozporządzenie MEN z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz. U. z 2017 r. poz. 703)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2017 poz. 860)

Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1280)

Rozporządzenie MEN z dnia 25 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno- -pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych. (Dz. U. 2017 poz. 1651)

Rozporządzenie MEN z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. (Dz.U. 2017 poz. 1643)

Rozporządzenie MEN z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych. (Dz.U. 2017 poz. 1743)

Rozporządzenie MEN z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. z 2018 r. poz. 1675)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. 2019 poz. 325)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lutego 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2019 poz. 323)

Uchwała Prezydium Rządu z dnia 23 czerwca 1951 roku w sprawie ustroju szkolnictwa zawodowego (M.P., nr A-59, poz. 776).

Ustawa Kodeks Pracy i Ustawa o rzemiośle z dnia 22 marca 1989 roku (Dz.U. z 1989 r. Nr 17 poz. 92 z późn.zm.)

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. (Dz.U. 1991)

Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. - Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. (Dz.U. 1999 nr 12 poz. 96)

Ustawa z dnia 21 listopada 2001 r. o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela, ustawy o systemie oświaty oraz ustawy - Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. (Dz.U. 2001 nr 144 poz. 1615)

Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw. (Dz.U. Nr 205, poz. 1206)

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. 2017 poz. 59)

Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej. (2018/C 189/01)

WYKAZ TABLIC I RYSUNKÓW..... STRONA

TAB. 1.1. LICZBA SZKÓŁ ZAWODOWYCH ORAZ ABSOLWENTÓW W OKRESIE 1946 – 1990.....	19
TAB. 1.2. LICZBA UCZNIÓW ORAZ SZKÓŁ PONADPODSTAWOWYCH I PONADGIMNAZJALNYCH DLA MŁODZIEŻY Z PODZIAŁEM NA RODZAJE W OKRESIE 1990- 2018	21
RYS. 1.3. SYSTEM KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO PO 2017 ROKU.....	28
TAB. 1.4. TRZY PROGI EDUKACYJNE WYZNACZAJĄCE PUNKTY ZWROTNE W ŚCIEŻCE EDUKACYJNO- ZAWODOWEJ NASTOLATKÓW	40
TAB. 1.5. PROCENTOWY UDZIAŁ DECYDENTÓW W PROCESIE WYBORU SZKOŁY PONADGIMNAZJALNEJ	59
TAB. 2.1. LICZBA UCZNIÓW SZKÓŁ TECHNICZNYCH W POSZCZEGÓLNYCH GRUPACH ZAWODÓW W ROKU SZKOLNYM 2017/18	71
RYS. 2.2. STRUKTURA STOSUNKÓW KLASOWYCH WEDŁUG P. BOURDIEU	83
TAB. 4.1. ŹRÓDŁA DANYCH WEDŁUG ROBERTA K. YIN.....	148
TAB. 4.2. TECHNIKI WYKORZYSTANE W BADANIACH	149
TAB. 4.3. CHARAKTERYSTYKA UCZESTNIKÓW BADANIA SONDAŻOWEGO.....	153
TAB. 4.4. CHARAKTERYSTYKA UCZESTNIKÓW WYWIADU GRUPOWEGO	160
TAB. 5.1. REKRUTACJA PODWÓJNEGO ROCZNIKA ABSOLWENTÓW GIMNAZJÓW I SZKÓŁ PODSTAWOWYCH DO KLAS PIERWSZYCH W ZESPOLE SZKÓŁ BUDOWLANYCH W ROKU SZKOLNYM 2019/2020	163
TAB. 5.2. LICZBA UCZNIÓW OBJĘTYCH BADANIEM PEDAGOGA SZKOLNEGO	166
TAB. 5.3. OCENA SYTUACJI MATERIALNEJ RODZINY	166
TAB. 5.4. RYZYKO ULEGANIA NAŁOGOWI. LICZBA UCZNIÓW, KTÓRZY SIĘGAJĄ PO ALKOHOL, PAPIEROSY I NARKOTYKI	166
TAB. 5.5. ODPORNOŚĆ NA ZAGROŻENIA. SAMOOCENA	167
TAB. 5.6. LOSY ABSOLWENTÓW TECHNIKUM.....	168
TABELA 5.7. LICZBA UCZNIÓW PODEJMUJĄCYCH DALSZE KSZTAŁCENIE ORAZ NAZWY WYBRANYCH PRZEZ NICH UCZELNI	168
TAB. 5.8. WYNIKI EGZAMINÓW Z POSZCZEGÓLNYCH KWALIFIKACJI ZAWODOWYCH W OKRESIE 2016-2018 W KLASIE „A”	171
TAB. 5.9. ODSETEK SUKCESÓW Z EGZAMINU ZAWODOWEGO W KLASIE „A” (DANE DOTYCZĄ PRZYSTĘPUJĄCYCH DO EGZAMINU W PIERWSZYM TERMINIE)	171
TAB. 5.10. WYNIKI EGZAMINU MATURALNEGO W KLASIE „A” Z PRZEDMIOTÓW OBOWIĄZKOWYCH W 2018 R.	171

TAB. 5.11. ODSETEK SUKCESÓW Z EGZAMINU MATURALNEGO W KLASIE „A” NA TLE WSZYSTKICH MATURZYSTÓW ORAZ TECHNIKÓW W KRAJU W MAJU 2018 ROKU.....	172
TAB. 5.12. WYNIKI EGZAMINÓW Z POSZCZEGÓLNYCH KWALIFIKACJI ZAWODOWYCH W OKRESIE 2016- 2018 W KLASIE „B”	174
TAB. 5.13. ODSETEK SUKCESÓW Z EGZAMINU ZAWODOWEGO W KLASIE „B” (DANE DOTYCZĄ PRZYSTĘPUJĄCYCH DO EGZAMINU W PIERWSZYM TERMINIE).....	174
TAB. 5.14. WYNIKI EGZAMINU MATURALNEGO W KLASIE „B” Z PRZEDMIOTÓW OBOWIĄZKOWYCH W 2018 ROKU.....	175

ANEKS

1. SŁOWNICZEK POJĘĆ UŻYTYCH W DYSERTACJI:

ARTYKULACJA - czynność przekształcająca strumienie powietrza wydychanego w głoski; dokonuje się w obrębie jam nasady (gardłowej i ustnej), których kształt i wielkość mogą się zmieniać dzięki ruchom narządów mowy (języka, warg, podniebienia miękkiego i krtani)

ANALIZA I SYNTEZA - ogół czynności dokonywania rozkładu całości na poszczególne elementy składowe oraz scalania tych elementów w całość. Czynności te dotyczą też procesów poznawczych, analizy i syntezy doznań zmysłowych: wzrokowych, słuchowych, czucia dotyku i ruchu (kinestezji). Informacje o otaczającym świecie są odbierane w formie bodźców wizualnych, dźwiękowych, dotykowych i ruchowych i kierowane do określonych ośrodków w korze mózgowej. Tam, dzięki odbiorowi w tak zwanych polach pierwszorzędowych (pierwotnych lub projekcyjnych) są one uświadamiane przez człowieka, stają się wrażeniami (np. jako pojedyncze dźwięki, barwy, kropki, linie, odczucia dotyku i ruchu). Jednak dopiero po przekazaniu ich do pól drugorzędowych (kojarzeniowych, gnostycznych), gdzie zachodzi analiza i synteza odebranych wrażeń, powstają spostrzeżenia (np. obraz pokoju, słyszane słowa, muzyka). Najczęściej dochodzi też do syntezy tych doznań - połączenia spostrzeżeń pochodzących z różnych zmysłów, dzięki czemu możemy odbierać otaczający świat w postaci wielozmysłowych obrazów (np. dzwoniącego w mieszkaniu telefonu, ilustracji na gładkiej, pachnącej kartce czasopisma, widoku śpiewających kolędników, szczekającego i podskakującego pieska). Przy współdziałaniu myślenia rozumiemy te obrazy. Możemy też je zapamiętać, a więc i przypomnieć sobie, wyobrazić, a także rozpoznać (np. nowego kolegę podczas kolejnego spotkania, niedawno słyszaną kołysankę).

BŁĘDY SPECYFICZNE - błędy typowe, charakterystyczne dla dysleksji rozwojowej, symptomatyczne dla różnych przyczyn ich powstania, zależni od tego, jaka funkcja rozwija się nieprawidłowo.

Błędy specyficzne dla zaburzeń funkcji wzrokowych (percepcji i pamięci wzrokowej): mylenie liter o podobnym kształcie a-o, l-t-l, n-r, m-n, u-w, e-ę, a-q; mylne odtwarzanie położenia liter b-p, b-d, d-g, p-g, m-w, n-u; pomijanie drobnych elementów graficznych liter, na przykład znaków diakrytycznych, błędy typowo ortograficzne ó-u, ż-rz, h-ch; nie różnicowanie liter wielkich i małych; mylenie liter rzadziej używanych H-f-F, Ł-F itp.

Błędy specyficzne dla zaburzeń funkcji słuchowo-językowych: opuszczanie liter, końcówek lub części wyrazów; dodawanie liter; podwajanie liter; przestawianie kolejności liter; łączenie i rozdzielanie wyrazów, błędy w pisowni łącznej i rozdzielnej; mylenie spółgłosek w szeregach dźwięcznych-bezdźwięcznych: b-p, d-t, w-f, g-k, dz-c, sz-s (nie dotyczy to pisma fonetycznego, gdy dziecko pisze tak, jak rzeczywiście mówi, np. w słowie chleb głoska dźwięczna na końcu wyrazu traci dźwięczność i dlatego dziecko zapisuje je jako chlep); mylenie samogłosek i-y; zniekształcanie pisowni całego wyrazu (wyrazy bezsensowne); mylenie wyrazów podobnie brzmiących; błędy w zmiękczeniach;

DOJRZAŁOŚĆ SZKOLNA - poziom rozwoju intelektualnego, społecznego i fizycznego dziecka, który umożliwia mu udział w życiu szkolnym oraz opanowanie wiadomości,

umiejętności i nawyków określonych programem nauczania I klasy; dziecko występujące do szkoły powinno wykazać się umiejętnością spostrzegania, klasyfikowania, rozumienia relacji między zbiorami, odtwarzania prostych znaków graficznych, rozumienia poleceń oraz umiejętnością współżycia i współdziałania w grupie,

DOSTOSOWANIE WYMAGAŃ - w przeciwieństwie do obniżenia wymagań to zastosowanie takich kryteriów egzekwowania wiedzy i umiejętności, które uwzględniają możliwości i ograniczenia, a więc dysfunkcje oraz mocne strony rozwoju i funkcjonowania dziecka. W praktyce sprowadza się to do obniżenia wymagań w pewnych zakresach, na przykład ortografii (nie obniża się istotnie oceny, jeśli w innych aspektach praca pisemna jest dobrze przygotowana), w innych zaś zakresach wymagania powinny być zwiększone. Dotyczy to na przykład znajomości zasad ortografii, codziennej pracy nad swoim problemem, dokumentowanej w osobnym zeszycie.

INTELIGENCJA OGÓLNA, WERBALNA (SŁOWNNA) I NIEWERBALNA (BEZSŁOWNNA) - trzy obszary funkcjonowania intelektualnego, które możemy mierzyć za pomocą badania skalą inteligencji D. Wechslera (WISC-R). Wyniki są sformułowane w postaci ilorazów inteligencji, które możemy porównywać ze sobą i interpretować. Można ustalić, jaki jest poziom inteligencji badanej osoby (przeciętny, poniżej lub powyżej przeciętnej, wysoki itp.), który rodzaj inteligencji jest mocną stroną dziecka, na przykład bardzo dobra inteligencja werbalna pozwala dziecku dobrze funkcjonować w szkole i dzięki wypowiedziom ustnym podnosić oceny.

MYŚLENIE LOGICZNE – myślenie zgodnie z prawami logiki, w którym występuje wyraźne ucłonowanie sekwencji myśli i ich wzajemnych relacji,

MYMŚLENIE WYOBRAŻENIOWO-POJĘCIOWE -- myślenie, w którym operacje myślowe są dokonywane na materiale wyobrażeniowo- pojęciowym reprezentacji przedmiotów, zdarzeń, procesów, a także i ch różnorodnych stosunków zewnętrznych (co nie oznacza, że nie mogą w nim uczestniczyć w jakimś zakresie również operacje dokonywane w procesie spostrzegania ich i manipulowania nimi),

MYŚLENIE SENSORYCZNO-MOTORYCZNE - myślenie, które zachodzi w toku spostrzegania przedmiotów i manipulowania nimi bez udziału operacji myślowych opartych na mowie (występuje u zwierząt wyższych i dzieci w okresie pierwszych 10-15 miesięcy życia)

PERCEPCJA SŁUCHOWA - jest to zdolność do odbioru dźwięków, ich rozpoznawania i różnicowania, a także interpretowania przez odniesienie do poprzednich doświadczeń.

Odbiór słyszanych dźwięków możliwy jest dzięki sprawnie działającemu analizatorowi słuchowemu,

PERCEPCJA WZROKOWA - percepcja wzrokowa jest zdolnością do rozpoznawania i rozróżniania bodźców wzrokowych a także do ich interpretowania przez odniesienie do poprzednich doświadczeń. Percepcja wzrokowa nie jest wyłącznie zdolnością do dokładnego spostrzegania. Interpretacja bodźców wzrokowych dokonuje się nie na siatkówce, lecz w mózgu. Wrażenie wzrokowe powstaje na siatkówce, ale rozpoznanie tego, co się spostrzega, dokonuje się w mózgu. Percepcja wzrokowa uczestniczy prawie we wszystkich działaniach człowieka. Odpowiedni poziom rozwoju percepcji wzrokowej umożliwia dziecku naukę

czytania, pisania, wykonywanie zadań arytmetycznych oraz rozwinięcie innych umiejętności wymaganych od niego w trakcie nauki szkolnej.

POWODZENIE SZKOLNE - spełnienie przez dziecko wymagań zawartych w programach nauczania poszczególnych przedmiotów szkolnych, wyrażające się uzyskiwaniem przez nie pozytywnych wyników w nauce.

ROZWÓJ PSYCHORUCHOWY - całość procesów psychicznych (intelektualnych, orientacyjno-poznawczych oraz motorycznych), rozwijających się harmonijnie. Istnieją metody oceny poziomu rozwoju psychoruchowego, których wynik jest formułowany w postaci ilorazu rozwoju (IR) oraz wieku rozwoju (WR odpowiada określonemu wiekowi życia).

ROZWÓJ PSYCHORUCHOWY ZABURZONY - zakłócenia rozwoju ze względu na tempo (rozwój opóźniony, przyspieszony), rytm rozwoju (częściowo opóźniony lub/i przyspieszony, por. zaburzenia parcjalne i fragmentaryczne, czyli rozwój nieharmonijny; wąskozakresowe opóźnienia rozwoju określa się również jako „deficyty rozwojowe”) oraz dynamikę (rozwój nierównomierny w kolejnych okresach życia, o różnym tempie).

ROZWÓJ PSYCHORUCHOWY NIEHARMONIJNY (LUB DYSHARMONIJNY) - zakłócenia tempa rozwoju poszczególnych sfer (procesów orientacyjno-poznawczych oraz motorycznych), na przykład niektóre sfery rozwijają się w przeciętnym tempie, podczas gdy inne rozwijają się z opóźnieniem lub przyspieszeniem.

SFERA WERBALNA, słowna – dotyczy badania za pomocą skali inteligencji D.Wechslera, obejmuje funkcjonowanie słowno-pojęciowe, procesy pamięci, umiejętność posługiwania się wiedzą nabytą w ciągu życia; w jej skład wchodzi: zasób wiedzy i słownictwa, sprawność myślenia logicznego na materiale pojęciowym (porównywanie, wnioskowanie, abstrahowanie), rozumowanie arytmetyczne, pamięć słuchowa bezpośrednia, znajomość konwencjonalnych standardów zachowań, rozumienie i interpretowanie norm funkcjonowania społecznego;

SFERA WYKONAWCZA, bezsłowna – dotyczy badania za pomocą skali inteligencji D.Wechslera, obejmuje praktyczne funkcjonowanie przestrzenno-spostrzeżeniowe, głównie zdolność myślenia logicznego w oparciu o konkrety materiał spostrzegany wzrokowo, w skład wchodzi: spostrzegawczość i pamięć wzrokowa, zdolności rozumowania na materiale konkretnym (obrazkowym), analiza i synteza wzrokowa (odpowiedzialne np. za poprawne pisanie i czytanie);

ZMĘCZENIE RĘKI PISZĄCEJ - spowodowane jest zbyt silną koncentracją na technice pisania, nadmiernym wysiłkiem wynikającym z napięcia mięśniowego, którego dziecko nie potrafi kontrolować. Te objawy dysgrafii występują wskutek słabej sprawności motorycznej ręki, zaburzeń koordynacji wzrokowo-ruchowej. Dodatkowym czynnikiem sprawczym jest utrwalenie się wadliwych nawyków związanych z czynnością pisania, na przykład nieprawidłowym sposobem trzymania narzędzia graficznego.

Opracowane na podstawie: M. Bogdanowicz, A. Adryjanek (2009) *Uczeń z dysleksją w szkole*. Operon. Gdynia

2. TYPY OSOBOWOŚCI WEDŁUG J. L. HOLLANDA ORAZ ICH WPLYW NA DECYZJE ZAWODOWE

(źródło: Za: Wojtasik B., *Podstawy poradnictwa kariery*, KOWEŻiU, Warszawa 2011, s. 15)

Typ osobowości	Umiejętności	Wybory zawodowe
Społeczny	Zdolności werbalne, elokwencja, odpowiedzialność społeczna, praca z ludźmi, pouczanie, pomaganie	Pedagog, doradca, nauczyciel, psycholog kliniczny, sędzia dla nieletnich, terapeuta, kierownik personalny, lekarz, pielęgniarka, itp.
realistyczny/ motoryczny	Siła fizyczna, koordynacja, zręczność, uzdolniony technicznie, mechanicznie, dąży do rozwiązywania konkretnych zadań,	Mechanik, elektryk, inżynier, rolnik itp.
intelektualny/ badający	myślenie abstrakcyjne, introwertyzm, asocjalność, rozwinięte poczucie prawideł zachodzących w społeczeństwie	matematyk, chemik, programista komputerowy, antropolog, astronom itp.
konwencjonalny/ konformistyczny	Zorganizowanie, praktycyzm, dostosowanie się, przyjmowanie podrzędnych ról, unikanie rozwiązywania konfliktów interpersonalnych.	Operator, kasjer, sekretarka, bibliotekarz, księgowy, pracownik biurowy itp.
Przedsiębiorczy	Motywowanie innych do działania, zdolności werbalne, kierowanie innymi, siła, przywództwo, unikanie długotrwałego wysiłku intelektualnego	Kierownik, przedsiębiorca, prawnik,
estetyczno- artystyczny	Rozwinięta wyobraźnia, estetyka, introwersyjność, niepełne zsocjalizowanie, emocjonalny niepokój	Pisarze, muzycy, śpiewacy, malarze, dziennikarze itp.

3. KOPIA KORESPONDENCJI POMIĘDZY MNĄ A KIEROWNIKIEM WYDZIAŁU ANALIZ WYNIKÓW EGZAMINACYJNYCH

30.07.2020

dysleksja w kwalifikacjach - WP Poczta

Od: Agata Wianiewska
Do: mnie teiatynska@wp.pl
Temat: dysleksja w kwalifikacjach

5 lut 2018 08:32

Szanowna Pani,
w odpowiedzi na zapytanie uprzejmie informuję, że dla zdających przystępujących do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie nie gromadzone są dane dotyczące dysleksji. Materiały egzaminacyjne na ten egzamin nie są dostosowywane pod kątem dysleksji, dlatego brak uzasadnienia prawnego do zbierania i przetwarzania takiej informacji.

Z poważaniem

Agata Wianiewska
Kierownik Wydziału Analiz Wyników
Egzaminacyjnych
ul. Marka Edelmana 6
00-190 Warszawa
+22 53 66 523

 **CENTRALNA
KOMISJA
EGZAMINACYJNA**

4. WYNIKI EGZAMINÓW MATURALNYCH

4.1. Liczba osób które w okresie 2010- 2018 przystąpiły do egzaminu maturalnego i zdały go. Polska i województwo dolnośląskie.

Dane opracowane na podstawie wyników egzaminu maturalnego przeprowadzonego w maju.

(źródło: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/liczba-osob-ktore-przystapilyzdały-egzamin-maturalny,15,1.html>)

Liczba osób, które przystąpiły/zdały egzamin maturalny									
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
▣ Polska									
▣ przystąpiło	366623	343824	330018	314485	293974	275568	258372	258030	247840
kobiety	205635	192840	184697	175191	163253	151783	142903	141453	135248
mężczyźni	160988	150984	145321	139294	130721	123785	115469	116577	112592
▣ zdało	298772	259529	265122	255057	208023	204497	205361	202550	197416
kobiety	169125	145978	148990	143588	116877	112513	113787	111216	108779
mężczyźni	129647	113551	116132	111469	91146	91984	91574	91334	88637
▣ Dolnośląskie									
▣ przystąpiło	23399	21532	20939	20134	18933	17763	16689	16631	15498
kobiety	13448	12146	11752	11370	10474	9579	9208	9077	8444
mężczyźni	9951	9386	9187	8764	8459	8184	7481	7554	7054
▣ zdało	19176	16108	16769	16227	13104	12925	12914	12653	11950
kobiety	11005	9018	9344	9208	7223	6871	7041	6820	6476
mężczyźni	8171	7090	7425	7019	5881	6054	5873	5833	5474

Tabele 4.2. Informacje o wynikach egzaminu maturalnego w roku 2017

(źródło: <https://cke.gov.pl>)

Tabela 4.2.a. Matematyka

Zdający	Liczba zdających	Minimum %	Maksimum %	Mediana %	Modalna %	Średnia %	Odchylenie standardowe %	Odsetek sukcesów
ogółem:	261407	0	100	52	44	54	25	83
W tym:								
Z liceów ogólnokształcących	167806	0	100	60	100	60	25	87
Z techników	93601	0	100	42	30	45	21	75
Bez dysleksji rozwojowej	240289	0	100	52	44	54	25	83
Z dysleksją rozwojową	21118	0	100	54	44	56	24	85

Tabela 4.2.b Język polski

Zdający	Liczba zdających	Minimum %	Maksimum %	Mediana %	Modalna %	Średnia %	Odchylenie standardowe %	Odsetek sukcesów
ogółem:	261379	0	100	57	57	56	16	97
W tym:								
Z liceów ogólnokształcących	167820	0	100	60	64	59	16	98
Z techników	93559	0	100	51	49	51	15	96
Bez dysleksji rozwojowej	240231	0	100	57	57	56	16	97
Z dysleksją rozwojową	21148	0	100	56	51	56	15	98

Tabela 4.2.c: Język angielski

Zdający	Liczba zdających	Minimum %	Maksimum %	Mediana %	Modalna %	Średnia %	Odchylenie standardowe %	Odsetek sukcesów
ogółem:	237222	0	100	78	100	71	25	93
W tym:								
Z liceów ogólnokształcących	153603	0	100	86	100	77	23	95
Z techników	83619	0	100	62	100	72	25	93
Bez dysleksji rozwojowej	217606	0	100	78	100	72	25	93
Z dysleksją rozwojową	19616	0	100	76	100	69	25	93

Tabele 4.3: Informacje o wynikach egzaminu maturalnego w roku 2018 roku

Tabela 4.3.a Matematyka

Zdający	Liczba zdających	Minimum %	Maksimum %	Mediana %	Modalna %	Średnia %	Odchylenie standardowe %	Odsetek sukcesów %
ogółem:	251226	0	100	54	100	56	26	83
W tym:								
Z liceów ogólnokształcących	160701	0	100	62	100	61	26	87
Z techników	90525	0	100	42	30	46	22	75
Bez dysleksji rozwojowej	234099	0	100	54	100	56	26	83
Z dysleksją rozwojową	17127	6	98	30	30	32	16	85

Tabela 4.3.b Język polski

Zdający	Liczba zdających	Minimum %	Maksimum %	Mediana %	Modalna %	Średnia %	Odchylenie standardowe %	Odsetek sukcesów
ogółem:	251513	0	100	56	57	55	16	97
W tym:								
Z liceów ogólnokształcących	160928	0	100	59	61	58	16	98
Z techników	90585	0	100	50	47	50	15	96
Bez dysleksji rozwojowej	234318	0	100	56	56	55	16	97
Z dysleksją rozwojową	17195	0	100	56	54	55	15	97

Tabela 4.3.c Język angielski

Zdający	Liczba zdających	Minimum %	Maksimum %	Mediana %	Modalna %	Średnia %	Odchylenie standardowe %	Odsetek sukcesów
ogółem:	231843	0	100	78	100	73	23	96
W tym:								
Z liceów ogólnokształcących	149702	0	100	86	100	78	21	97
Z techników	82141	0	100	64	98	54	23	93
Bez dysleksji rozwojowej	215956	0	100	78	100	73	23	96
Z dysleksją rozwojową	15887	6	100	76	100	72	23	96

Tabele 4.4: Informacje o wynikach egzaminu maturalnego w roku 2019 roku

Tabela 4.4.a Matematyka

Zdający	Liczba zdających	Minimum %	Maksimum %	Mediana %	Modalna %	Średnia %	Odchylenie standardowe %	Odsetek sukcesów
ogółem:	250489	0	100	58	58	58	25	86
W tym:								
Z liceów ogólnokształcących	158102	0	100	66	100	64	25	90
Z techników	9237	0	100	48	42	49	22	80
Bez dysleksji rozwojowej	225325	0	100	58	60	58	25	86
Z dysleksją rozwojową	25164	0	100	60	58	60	24	86

Tabela 4.4.b Język polski

Zdający	Liczba zdających	Minimum %	Maksimum %	Mediana %	Modalna %	Średnia %	Odchylenie standardowe %	Odsetek sukcesów
ogółem:	250998	0	100	51	56	52	17	95
W tym:								
Z liceów ogólnokształcących	158407	0	100	56	59	55	17	96
Z techników	92591	0	100	46	43	45	15	93
Bez dysleksji rozwojowej	22515	0	100	51	49	52	17	95
Z dysleksją rozwojową	25183	0	100	51	56	52	16	95

Tabela 4.4.c Język angielski

Zdający	Liczba zdających	Minimum %	Maksimum %	Mediana %	Modalna %	Średnia %	Odchylenie standardowe %	Odsetek sukcesów
ogółem:	234347	0	100	80	98	72	24	94
W tym:								
Z liceów ogólnokształcących	148547	0	100	86	100	78	23	96
Z techników	85800	0	100	64	98	63	25	90
Bez dysleksji rozwojowej	210565	0	100	80	98	73	24	94
Z dysleksją rozwojową	23782	0	100	76	98	70	25	93

5. SIEDEM ETAPÓW W PEŁNYM PROCESIE PROWADZENIA WYWIADU WEDŁUG STEINARA KVALE

(źródło: Kvale S., *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Sage Publication, Thousand Oaks, California 1996, s. 86)

1. Określenie tematu: opisanie koncepcji tematu i zgłębianych pojęć przed rozpoczęciem badań. 2. Projektowanie: zaplanowanie procesu, za pomocą którego będą osiągnane cele, z uwzględnieniem wszystkich siedmiu etapów. 3. Prowadzenie wywiadu: faktyczne przeprowadzenie wywiadu zgodnie z planem. 4. Transkrypcja: przygotowanie nagrania wywiadu do analizy i stworzenie tekstowego zapisu wywiadu. 5. Analiza: określenie znaczenia zgromadzonego materiału w powiązaniu z celem badań. 6. Weryfikacja: sprawdzanie rzetelności i trafności materiału. 7. Raportowanie: przedstawienie wyników badań zgodnie z kryteriami naukowymi z uwzględnieniem aspektów etycznych badania.

6. KWALIFIKACJA B16. PRZYKŁADOWE ZADANIE EGZAMINACYJNE:

Zadanie praktyczne nr 1 STYCZEŃ 2018 (nowy egzamin zawodowy)

(źródło: <https://www.egzaminzawodowy.info/arttykul-2389-technik-budownictwa-kwalifikacja-b16-zadanie-praktyczne-nr-1-styczen-2018.html>)

Wykonaj zbrojenie żelbetowego wieńca wraz z daszkiem o długości 1,00 m zgodnie z rysunkiem, wykazem stali zbrojeniowej oraz warunkami technicznymi wykonania i odbioru robót zbrojarskich.

Przygotuj pręty zbrojeniowe główne nr 2, rozdzielcze nr 3 i strzemiona nr 4 o wymiarach, kształtach i w liczbie zgodnych z rysunkiem konstrukcyjnym oraz wykazem stali zbrojeniowej. Pręty zbrojeniowe nr 1 są już przygotowane do montażu.

Po przygotowaniu zbrojenia zgłoś przez podniesienie ręki gotowość do oceny. Po uzyskaniu zgody przewodniczącego ZN możesz przystąpić do kontynuowania prac.

Zmontuj przygotowane pręty w szkielec przy pomocy drutu wiązałkowego, stosując węzły dwurzędowe.

Gotowy szkielec umieść w przygotowanym na stanowisku deskowaniu, zachowując ze wszystkich stron grubość otulenia równą 20 mm.

Prace wykonaj zgodnie z technologią robót zbrojarskich na stanowisku wyposażonym w niezbędne materiały, narzędzia i sprzęt. Przestrzegaj zasad organizacji pracy, przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy, przepisów przeciwpożarowych oraz ochrony środowiska.

Po ukończeniu zadania oczyść używane narzędzia i sprzęt, uporządkuj stanowisko pracy, a odpady umieść w pojemniku na odpady budowlane.

Czas przeznaczony na wykonanie zadania wynosi 180 minut.

7. WYNIKI BADAŃ SOCJOMETRYCZNYCH METODĄ ZGADNIJ KTO J. MORENO

7.1. Karta odpowiedzi

Zaznacz tylko jedną osobę, która Twoim zdaniem, najlepiej wykonałaby określone zadania. Możesz także wskazać samego/ samą siebie.
Postaw znak „+” przy wybranym nazwisku w kolumnie, w której wpisane jest zadanie.

Kto najlepiej...

Imię i nazwisko	Wykonałby zbrojenie	Ułożyłby scenariusz uroczystości szkolnej	Poprowadziłby szkolną uroczystość	Przeprowadziłby zbiórkę pieniędzy	Zorganizowałby wycieczkę

Tabela nr 7.2.a. Klasa 3a. Ilościowe wskazania nauczycieli.

L.P.	Uczeń nauczyciel- przedmiot	matematyka	j. polski	przedsiębior- czość/ WOK	j. niemiecki	j. angielski/ wychowawca	J. angielski zawodowy	historia/ WOS	che mia	fizyka	biologia/ geografia	wf	zawodowe 1	zawodowe 2	zawodowe 3	warsztaty 1gr.	warsztaty 2gr.	suma
1.	BK																	0
2.	CB				1	2	1			1	1			1	1	1		9
3.	CP	1		1											1			3
4.	DK															1		1
5.	DG																	0
6.	DKr															1		1
7.	GD									1						1		2
8.	JJ																	0
9.	JP																	0
10.	LD♀						1									1		2
11.	MM			1	1				4	1	1	1	1		1			11
12.	G																	0
13.	PZ♀			1	1			1						1				4
14.	PS																1	1
15.	M																	0
16.	SD																1	1
17.	SJ											1						1
18.	SM													1				1
19.	SK		1	1				1		2	1		1	1	2			10
20.	ST				1													1
21.	WK																	0
22.	WP																	0
23.	WM					1	1						1					3
24.	WMa		2			1	1				1	1	1					7
25.	ZK♀	1	2	1	1	1	1		1		1	2	1	1			1	14
26.	ZW																1	1
suma.		2	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	4	

Tabela 7.2.b. Klasa 3a. Wskazania nauczycieli na poszczególne zadania.

L.P.	Uczeń zadanie	zadanie 1	zadanie 2	zadanie 3	zadanie 4	zadanie 5	suma
1.	BK						0
2.	CB	4			4	1	9
3.	CP	2			1		3
4.	DK					1	1
5.	DG						0
6.	DKr	1					1
7.	GD			1	1		2
8.	JJ						0
9.	JP						0
10.	LD♀		2				2
11.	MM	2	3	2	2	2	11
12.	G						0
13.	PZ♀		3			1	4
14.	PS			1			1
15.	M						0
16.	SD					1	1
17.	SJ	1					1
18.	SM					1	1
19.	SK		2	2	2	4	10
20.	ST				1		1
21.	WK						0
22.	WP						0
23.	WM	1			1	1	3
24.	WMa	2	2		2	1	7
25.	ZK♀		2	7	2	3	14
26.	ZW	1					1
suma.		14	14	13	16	16	

Tabela nr 7.3.a. Klasa 3b. Ilościowe wskazania nauczycieli

L.P.	nauczyciel- przedmiot																suma		
	Uczeń	przedmiot	matematyka	j. polski/ wychowawca	przedsiębiorczość/ WOK	j. niemiecki	j. angielski/ j. ang. zawodowy	historia/ WOS	chemia	fizyka	biologia/ geografia	wf	zawodowe 1	zawodowe 2	zawodowe 3	zawodowe 4		warsztaty 1gr.	warsztaty 2gr.
1.	BM♀		1		1	2	2	1			1	1			2	1	1	1	14
2.	BS																		0
3.	DM		1	2			2	2	1	1			1	1	2	1	1		15
4.	GS																1		1
5.	P				1						1						1		3
6.	JA																		0
7.	LK♀				1												1		2
8.	MD			1															1
9.	L		1			1	1	1		1	1	1				1			8
10.	MM																		0
11.	MP																1		1
12.	OL				1					1		1			2	1		1	7
13.	PT		1	1	1					1									4
14.	TR																		0
15.	WP								1										1
16.	WPi		1	1		2		1	1		2	1				1		2	12
17.	ZF										1								1
suma.			5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	1	3	5	5	5	4	

Tabela 7.3.b -Klasa 3b. Wskazania nauczycieli na poszczególne zadania

L.P.	Uczeń \ zadanie	zadanie 1	zadanie 2	zadanie 3	zadanie 4	zadanie 5	suma
1.	BM♀		4	1	5	4	14
2.	BS						0
3.	DM	6	5	2	1	1	15
4.	GS			1			1
5.	P	1	1	1			3
6.	JA						0
7.	LK♀				2		2
8.	MD				1		1
9.	L	6				2	8
10.	MM						0
11.	MP	1					1
12.	OL	1		1	2	3	7
13.	PT	1		2	1		4
14.	TR						0
15.	WP				1		1
16.	WPi		1	6	1	4	12
17.	ZF		1				1
suma.		16	12	14	14	14	

Tabela nr 7.4.a. Klasa 3a. Ilościowe wskazania uczniów.

L.P.	Uczeń Wzrost	BK	CB	CP	DK	DG	Dkr	GD	JJ	JP	LD	MM	G	PZ	PS	M	SD	SJ	SM	SK	ST	WK	WP	WM	WMa	ZK	ZW	suma
1.	BK		1		1							3	1															7
2.	CB		1	1	1	1	2	2	1	2	3	1		1	1	2	1		1	1			2	1	1	1	1	28
3.	CP	1							1										1		1							4
4.	DK																											0
5.	DG																											0
6.	Dkr																	1										1
7.	GD	1	1		2			1					1		1				1		1	1		1	1	1	13	
8.	JJ		1				1														2				1		5	
9.	JP															1	1											2
10.	LD					1		1		1																	2	5
11.	MM			1		2	1		1	2	1			1	1				1	3		1	1	1			17	
12.	G												1															1
13.	PZ	1					1		1					1				1									1	6
14.	PS				1																							1
15.	M																											0
16.	SD																		1					1				2
17.	SJ																											0
18.	SM																				1	1						2
19.	SK	1											1		1		1	1				1	1					6
20.	ST	1															1	1				1						4
21.	WK																											0
22.	WP												1						1						1			3
23.	WM								1																			1
24.	WMa														1								1					2
25.	ZK		1	3		1			1		1			2	1	1	1					1		1	1	3		18
26.	ZW											1															1	2
suma.		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	

Tabela 7.4.b Klasa 3a. Wskazania uczniów na poszczególne zadania

L.P.	Uczeń zadanie	zadanie 1	zadanie 2	zadanie 3	zadanie 4	zadanie 5	suma
1.	BK	1	2	2		2	7
2.	CB	6	1	1	13	7	28
3.	CP	1			2	1	4
4.	DK						0
5.	DG						0
6.	DKr	1					1
7.	GD	9	1	3			13
8.	JJ	1	1	2	1		5
9.	JP			2			2
10.	LD♀		3	2			5
11.	MM	2	3	6	2	4	17
12.	G				1		1
13.	PZ♀	1	4		1		6
14.	PS					1	1
15.	M						0
16.	SD	1			1		2
17.	SJ						0
18.	SM	1				1	2
19.	SK	2		1	3		6
20.	ST				1	3	4
21.	WK						0
22.	WP		2			1	3
23.	WM				1		1
24.	WMa		1			1	2
25.	ZK♀		8	7		3	18
26.	ZW					2	2
suma.		26	26	26	26	26	

Tabela nr 7.5.a. Klasa 3b. Ilościowe wskazania uczniów

L.P.	Uczeń uczeń																		suma
		BM	BS	DM	GS	P	JA	LK	MD	L	MM	MP	OL	PT	TR	WP	WPI	ZF	
1.	BM♀	1	1	1	1	1				2	1	1	2	1	1	2		1	16
2.	BS																		0
3.	DM	3	1	2	1	1	2	3	2		1	2	1				1	1	21
4.	GS												1						1
5.	P																		0
6.	JA																		0
7.	LK																		0
8.	MD					1		1											2
9.	L		1		1				1	1	1								5
10.	MM					1													1
11.	MP																		0
12.	OL		1	2		1	2						1	1	1	1		1	11
13.	PT	1			1		1	1		1	1	1		1	1		1	1	11
14.	TR													1	1				2
15.	WP							1								1	1	1	4
16.	WPI		1		1				1	1	1		1			1	2		10
17.	ZF														1				1
suma.		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	

Tabela 7.5.b Klasa 3b. Wskazania uczniów na poszczególne zadania.

L.P.	uczeń zadanie wg uczniów	zadanie 1	zadanie 2	zadanie 3	zadanie 4	zadanie 5	suma
1.	BM♀		9		5	2	16
2.	BS						0
3.	DM	8	3	4	1	5	21
4.	GS			1			1
5.	P						0
6.	JA						0
7.	LK♀						0
8.	MD	1			1		2
9.	L	2			3		5
10.	MM				1		1
11.	MP						0
12.	OL	1		1	3	6	11
13.	PT		1	8	2		11
14.	TR	2					2
15.	WP	3			1		4
16.	WPi		3	3		4	10
17.	ZF		1				1
suma.		17	17	17	17	17	

8. BADANIE SONDAŻOWE WŚRÓD NAUCZYCIELI

8.1. Wzór kwestionariusza ankiety skierowanej do nauczycieli

Dysleksja - ANKIETA DLA NAUCZYCIELI	
Nauczany przedmiot: Doświadczenie pedagogiczne: lat	
1.	Czy posiada Pan/Pani przeszkolenie w zakresie dysleksji?
	Tak Nie
2.	Czy uważa Pan/Pani, że problem dysleksji dotyczy Pana/ Pani przedmiotu?
	Tak Nie
3.	Proszę określić swoje umiejętności rozpoznawania czy trudności uczniów w nauce związane są z dysleksją:
	(1-bardzo słabe; 6- bardzo dobre)
	1 2 3 4 5 6
4.	Proszę określić swoje umiejętności pomocy uczniowi z dysleksją w pokonaniu trudności w nauce:
	(1-bardzo słabe; 6- bardzo dobre)
	1 2 3 4 5 6
5.	Czy uważa Pan/Pani, że uczniowie z dysleksją mają większe trudności w przystosowaniu się do nowych warunków na etapie edukacyjnym w szkole typu zawodowego (technikum, branżowa szkoła I stopnia)?
	TAK NIE
6.	Jeżeli odpowiedź na pytanie 5 jest twierdząca, jakie są to rodzaje trudności? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)
a)	Nie nawiązują relacji z innymi uczniami, trzymają się osobno.
b)	Są izolowani przez rówieśników.
c)	Nie mają przyjaciół, raczej są sami.
d)	Nie potrafią spędzać czasu w grupie.
e)	Są agresywni w stosunku do innych.
f)	Podczas zajęć unikają pracy w parach lub grupach.
g)	Czasami są ofiarami szkolnego dokuczania.
h)	Nie przejawiają zainteresowania nauką i lekcjami.
i)	Przeważnie wyglądają na nieszczęśliwych w szkole.
j)	Często w szkole są senni.
k)	Inne.....
7.	Proszę określić poziom swojej wiedzy na temat formalnych praw uczniów z dysleksją w prawie oświatowym (1 – bardzo słaby; 6 – bardzo dobry)
	1 2 3 4 5 6

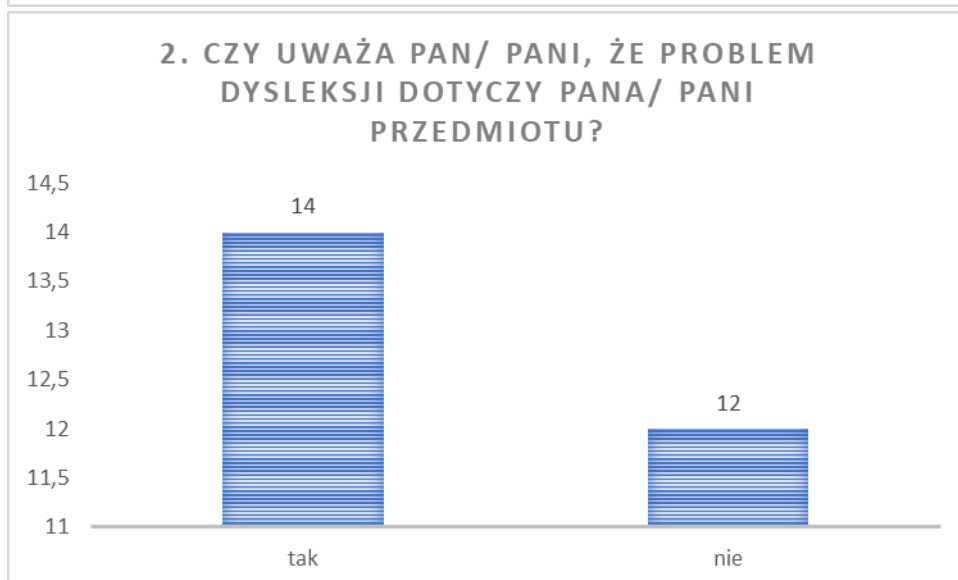
8. Które z poniższych działań wspierających ucznia Pan/ Pani stosuje?
- a) Wyznaczam miejsce w klasie blisko nauczyciela.
 - b) Wyraźne odczytywanie poleceń do zadań.
 - c) Umożliwiam uczniowi udzielenie odpowiedzi ustnej zamiast pisemnej.
 - d) Dodatkowo tłumaczę.
 - e) Wydłużam czas pracy na sprawdzianach.
 - f) Prowadzę dodatkowe zajęcia indywidualne.
 - g) Umożliwiam korzystania z gotowych wzorów, reguł podczas zajęć.
 - h) Zmniejszam ilość pracy domowej.
9. Czy Pan/i wie, gdzie skierować rodziców ucznia z dysleksją, aby mogli uzyskać fachową pomoc?

TAK NIE

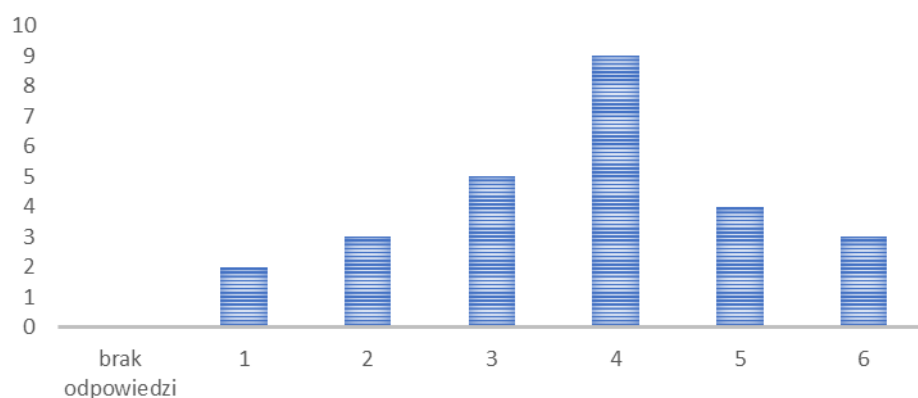
10. W jaki sposób Pan/ Pani dowiaduje się o trudnościach ucznia wynikających z dysleksji?
- a) Na początku roku czytam opinie PPP moich uczniów.
 - b) Wychowawca informuje mnie kto ma dysleksję.
 - c) Informuje mnie pedagog szkolny.
 - d) Dowiaduję się o tym z wpisu do dziennika.
 - e) Nikt mi nie mówi, dowiaduję się przy okazji.
 - f) Sam uczeń mnie informuje.
 - g) Nie wiem, który uczeń w klasie ma dysleksję.
 - h) Inne

Dziękuję!

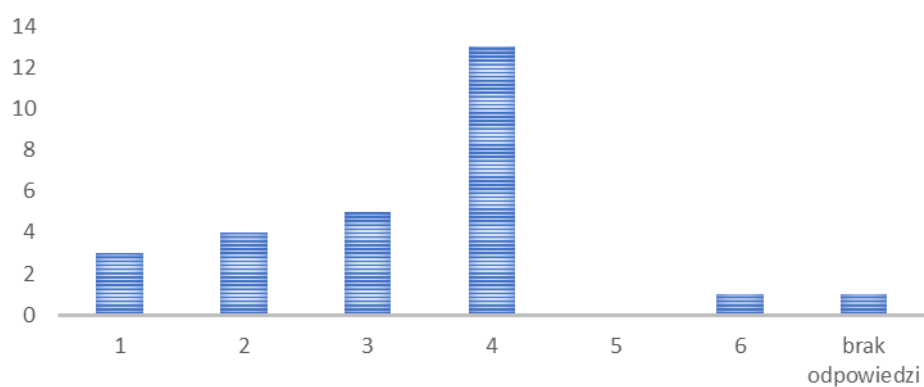
8.2. Wyniki badania sondażowego przeprowadzonego wśród nauczycieli
8.2.a Odpowiedzi wszystkich nauczycieli



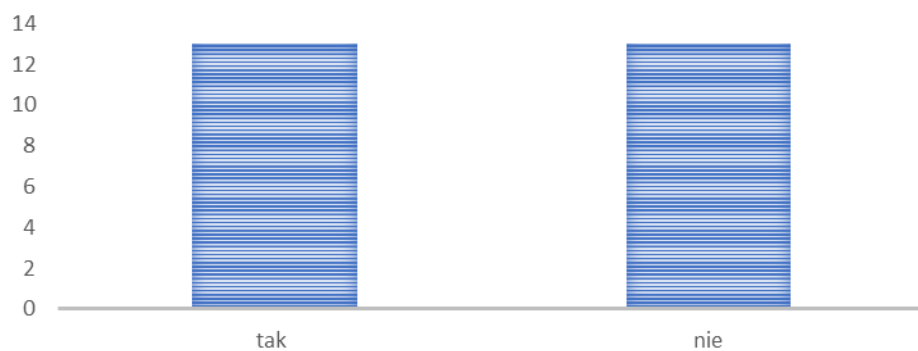
3. PROSZĘ OKREŚLIĆ SWOJE UMIEJĘTNOŚCI ROZPOZNAWANIA CZY TRUDNOŚCI UCZNIÓW W NAUCE ZWIĄZANE SĄ Z DYSLEKSJĄ? (1- BARDZO SŁABE, 6- BARDZO DOBRE)



4. PROSZĘ OKREŚLIĆ POZIOM SWOICH UMIEJĘTNOŚCI POMOCY UCZNIOM Z DYSLEKSJĄ W POKONYWANIU TRUDNOŚCI W NAUCE (1-BARDZO SŁABY, 6- BARDZO DOBRY)



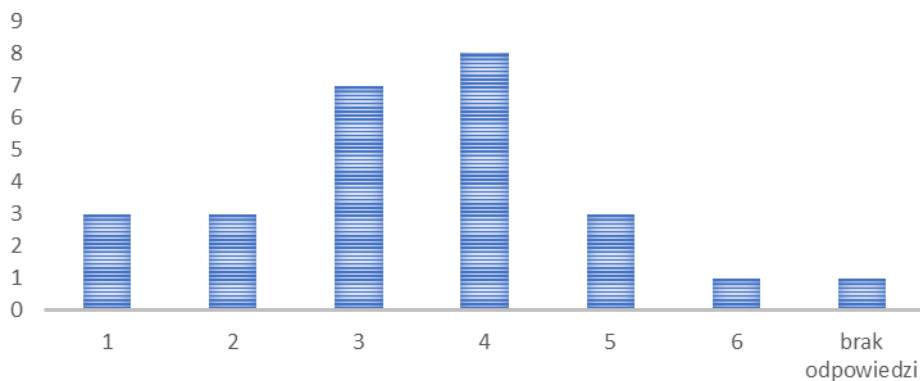
5. CZY UWAŻA PAN/ PANI, ŻE UCZNIOWIE Z DYSLEKSJĄ MAJĄ WIĘKSZE TRUDNOŚCI W PRZYSTOSOWANIU SIĘ DO NOWYCH WARUNKÓW NA ETAPIE EDUKACYJNYM W SZKOLE TYPU ZAWODOWEGO?



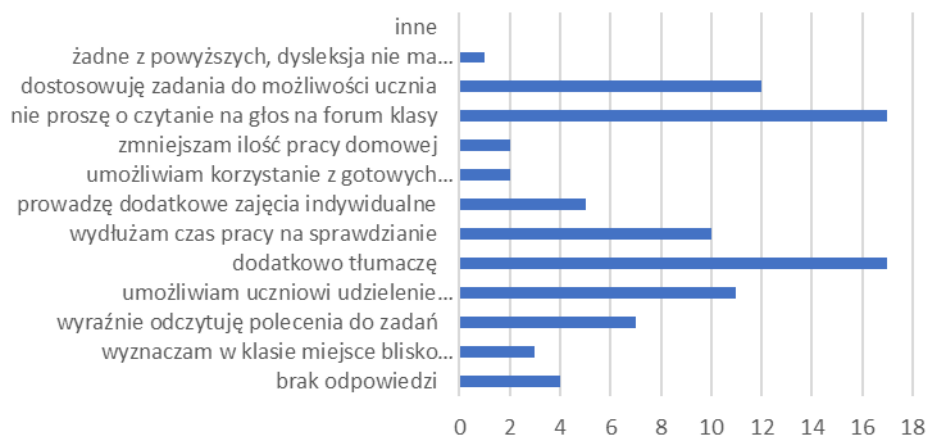
6. Jeśli odpowiedź na pytanie 5 jest twierdząca, jakie są to rodzaje trudności?



7. PROSZĘ OKREŚLIĆ POZIOM SWOJEJ WIEDZY NA TEMAT FORMALNYCH PRAW UCZNIÓW Z DYSLEKSJĄ W PRAWIE OŚWIATOWYM (1- BARDZO SŁABY, 6- BARDZO DOBRY)

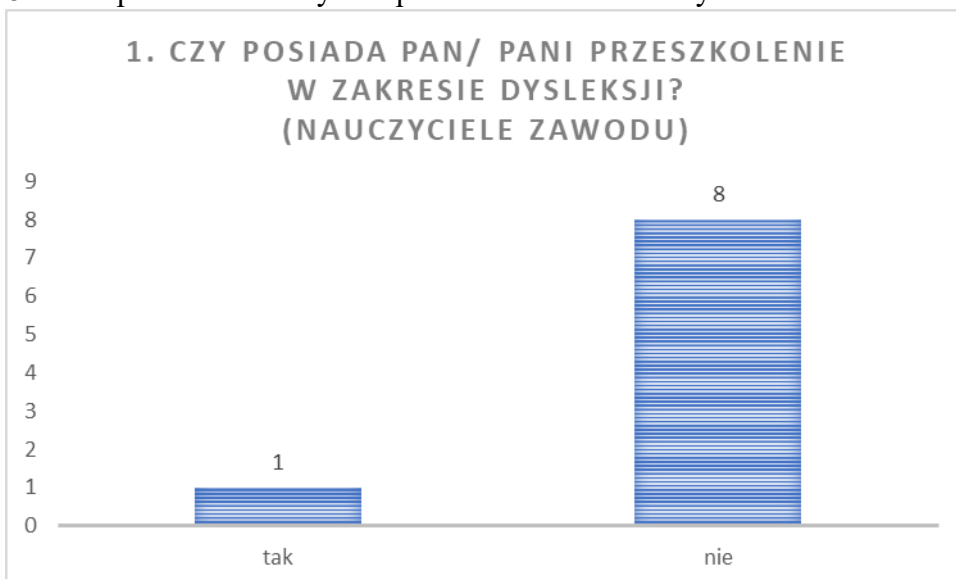


8. Które z poniższych działań wspierających ucznia Pan/ Pani stosuje?

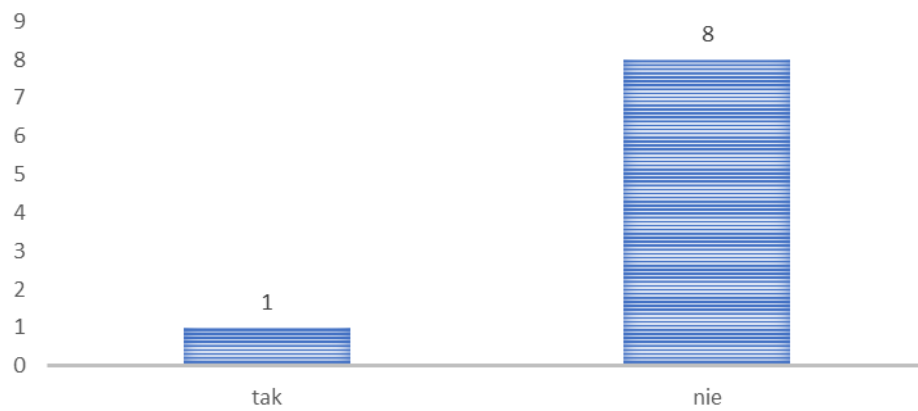




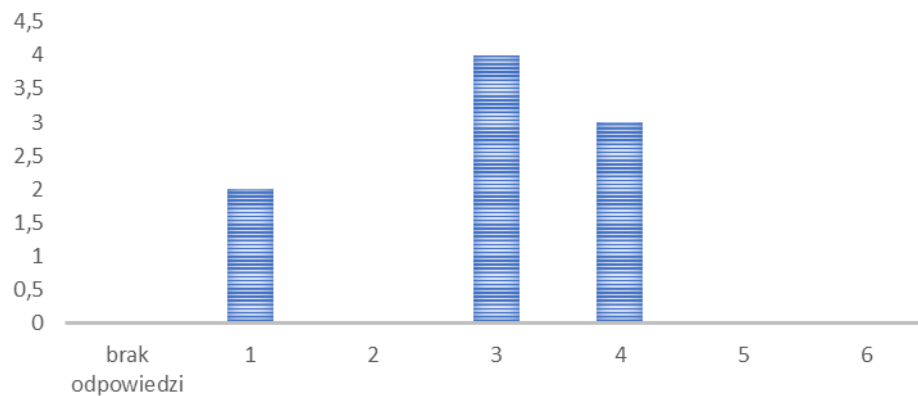
8.2.b Odpowiedzi nauczycieli przedmiotów zawodowych



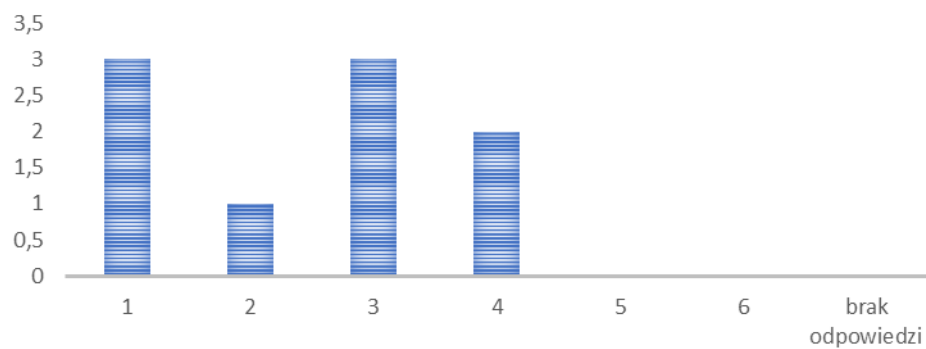
**2. CZY UWAŻA PAN/ PANI, ŻE PROBLEM
DYSLEKSJI DOTYCZY PANA/ PANI
PRZEDMIOTU? (NAUCZYCIELE ZAWODU)**



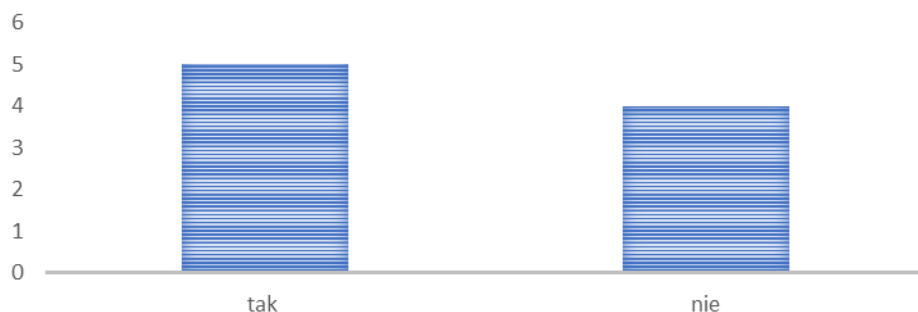
**3. PROSZĘ OKREŚLIĆ SWOJE UMIEJĘTNOŚCI
ROZPOZNAWANIA CZY TRUDNOŚCI UCZNIÓW W
NAUCE ZWIĄZANE SĄ Z DYSLEKSJĄ? (1- BARDZO
SŁABE, 6- BARDZO DOBRE) NAUCZYCIELE ZAWODU**



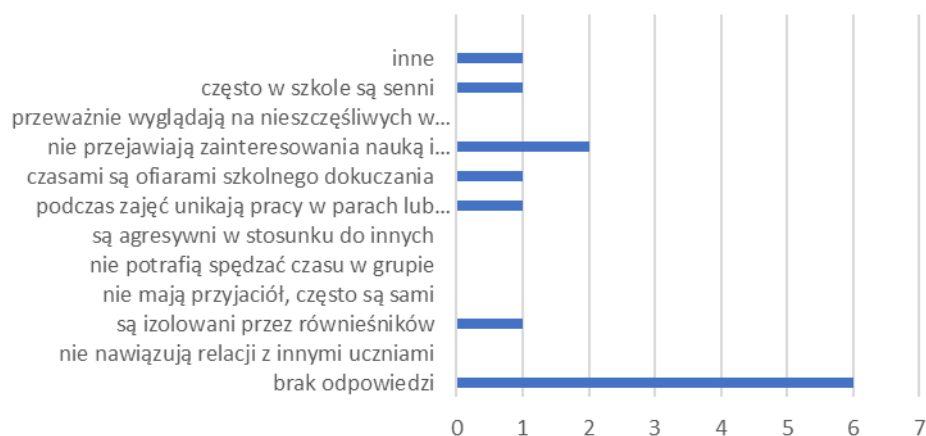
**4. PROSZĘ OKREŚLIĆ POZIOM SWOICH
UMIEJĘTNOŚCI POMOCY UCZNIOM Z DYSLEKSJĄ
W POKONYWANIU TRUDNOŚCI W NAUCE
(1-BARDZO SŁABY, 6- BARDZO DOBRY)
NAUCZYCIELE ZAWODU**



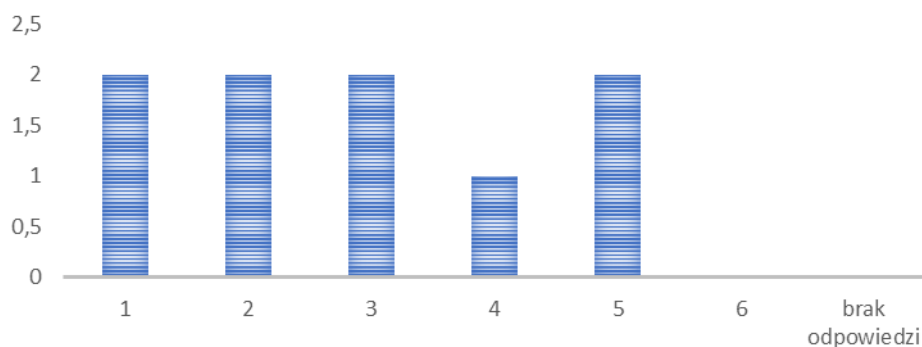
5. CZY UWAŻA PAN/ PANI, ŻE UCZNIOWIE Z DYSLEKSJĄ MAJĄ WIĘKSZE TRUDNOŚCI W PRZYSTOSOWANIU SIĘ DO NOWYCH WARUNKÓW NA ETAPIE EDUKACYJNYM W SZKOLE TYPU ZAWODOWEGO? ODPOWIEDZI NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH



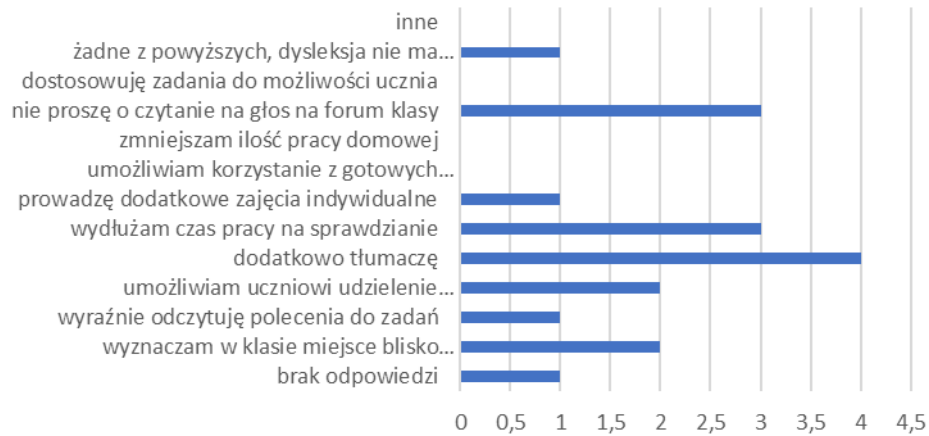
6. Jeżeli odpowiedź na pytanie 5 jest twierdząca, jakie są to rodzaje trudności? (nauczyciele zawodu)



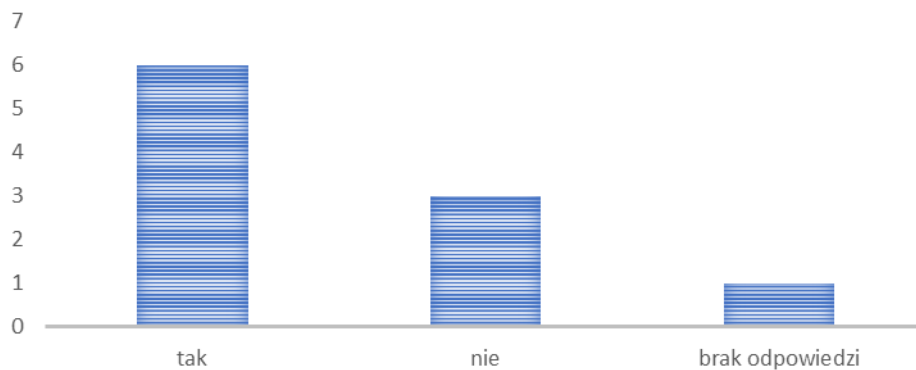
7. PROSZĘ OKREŚLIĆ POZIOM SWOJEJ WIEDZY NA TEMAT FORMALNYCH PRAW UCZNIÓW Z DYSLEKSJĄ W PRAWIE OŚWIATOWYM (1- BARDZO SŁABY, 6- BARDZO DOBRY) NAUCZYCIELE ZAWODU



8. Które z poniższych działań wspierających ucznia Pan/
Pani stosuje? (nauczyciele zawodu)



9. CZY PAN/ PANI WIE, GDZIE SKIEROWAĆ
RODZICÓW UCZNIĄ Z DYSLEKSJĄ, ABY MOGLI
UZYSKAĆ FACHOWĄ POMOC?
(NAUCZYCIELE ZAWODU)



10. W jaki sposób Pan/ pani dowiaduje się o trudnościach
ucznia wynikających z dysleksji? (nauczyciele zawodu)



9. SCENARIUSZ WYWIADU GRUPOWEGO

Temat wywiadu:	Czym jest dysleksja? Co wiem o dysleksji i skąd czerpię wiedzę? Jakie są prawa i obowiązki osób z dysleksją w szkole?	
Cel wywiadu:	Uzyskanie informacji, jak młodzi ludzie postrzegają osoby z dysleksją i skąd czerpią wiedzę na temat zjawiska dysleksji. Definiowanie potrzeb ludzi z dysleksją. Określenie mocnych i słabych stron osób z dysleksją. Próba wskazania możliwości wsparcia osób z dysleksją.	
Data wywiadu:	12.10.2018	
Uczestnicy wywiadu:	Uczniowie klas trzecich technikum budowlanego	10 osób
Etap I	Wprowadzenie	10 minut
<ul style="list-style-type: none"> - przywitanie uczestników, - poinformowanie o sporządzeniu listy obecności, - przedstawienie się moderatora, - przedstawienie założeń i celów spotkania, - przedstawienie etapów spotkania. 		
Etap II	Omówienie zasad spotkania przez moderatora	5 minut
<ul style="list-style-type: none"> - ustalenie zasad dyskusji, - wyjaśnienie sposobu wykorzystania zebranych informacji. 		
Etap III	Dyskusja właściwa	20 minut
<p>Ogólne wprowadzenie do tematu.</p> <p>Pytania:</p> <p>Czym jest dysleksja? Skąd pochodzi wiedza na ten temat?</p> <p>Czy uczestnicy znają ludzi z dysleksją?</p> <p>Jak traktowani są uczniowie z dysleksją przez nauczycieli i innych uczniów w szkole?</p>		

Podsumowanie zebranych informacji.		
Przerwa		10 minut
Etap IV	Dyskusja właściwa- określenie problemów i potrzeb	20 minut
Przypomnienie informacji zebranych podczas etapu III. Pytania: Jakie można wymienić słabe strony osób z dysleksją? Jakie mocne strony tkwią w osobach z dysleksją? Na jakie przeszkody mogą natrafić w szkole i zawodowym życiu osoby z dysleksją? Podsumowanie zebranych informacji		
Etap V	Podsumowanie dyskusji.	20 minut
Dyskusja w jaki sposób należy wykorzystać możliwości i mocne strony do niwelowania słabych stron oraz problemów osób z dysleksją.		
Etap VI	Zakończenie	5 minut
Podziękowanie za udział w spotkaniu		

10. TRANSKRYPCJE WYWIADÓW

10.1. Nauczyciele

*
* *
*

- *Jakim uczniem jest Grzesiek na lekcjach matematyki?*

Grzesiek sobie nie radzi, bo nie rozumie poleceń zadań. Nie rozumie tego co czyta, nie wie co ma zrobić. Jak mu się wyjaśni to z pomocą nauczyciela robi, sam nie.

- *A jeśli chodzi o jego zaangażowanie*

Duże. Duże zaangażowanie, natomiast nie jest to adekwatne do możliwości jakie posiada.

- *W czym tkwi największy problem (poza nierozumieniem poleceń)? Czy w liczeniu też się myli?*

Tak. Grzesiek nie jest ani sprawny rachunkowo, ani nie posiada jakiejś takiej gruntowej wiedzy.

- *Czy ma wsparcie - dodatkowe lekcje, korepetycje, rodzice?*

Nie. Chyba nie ma.

- *Co by było jego mocną stroną?*

Samozaparcie. Tylko i wyłącznie.

- *Czym to się przejawia?*

Tym, że on się stara. Jest zawsze obecny, zawsze się stara cokolwiek zrobić, aczkolwiek nie ma efektów tej jego pracy.

- *Jak on funkcjonuje w grupie?*

Dobrze, radzi sobie, nie jest izolowany przez grupę, właściwie z Patrykiem najbardziej się trzyma i pomagają sobie, wspierają się gdzieś tam w tym wszystkim.

- *Z kim jeszcze utrzymuje bliższy kontakt?*

Głównie z Patrykiem. U mnie to tylko z Patrykiem. Jak jest sam to się ewentualnie do kogoś dosiada, ale rzadko. Czasami z Dianą się zdarzało, że siedział, ale przeważnie z Patrykiem.

- *Czy angażował się w dodatkowe działania?*

Nie. Nie, bo Grzesiek taki troszeczkę wycofany, cichy i jeśli się go nie poprosi o nic, no to on sam od siebie nie robi.

- *Czy ma jakieś zainteresowania, pasje??*

Nie, nie bo właściwie nie opowiada o sobie za bardzo. Jeśli się go zapyta to ewentualnie coś tam powie, ale sam od siebie nigdy niczego nie opowiada.

- *Jak reaguje na porażki, np. I ze sprawdzianów?*

Nie, nie lekceważy, ale chyba się przyzwyczaił do porażek mam wrażenie. Gdzieś tam takie, no oczywiście trochę się wkurzy, ale nie, chyba raczej jest oswojony z tym, że te porażki gdzieś tam się wpisały w jego życie szkolne.

- *Pasuje do zawodu budowlanica?*

On się nie nadaje na pewno na kierownika. To się nie ma co oszukiwać. Natomiast jeśli mu się powierzy jakąś pracę do zrobienia to pewnie będzie ją robił tak jak w każdym zawodzie, to nie koniecznie budowlanec. Natomiast inicjatywy chyba sam nie przejawia żadnej.

*
* *

Jakim uczniem na lekcjach matematyki jest Michał?

- Michał prze cały chyba okres miał korepetycje szczególnie w klasie maturalnej tych korepetycji miał. Pani chyba dwa albo trzy razy w tygodniu do niego przychodziła i on podstawowe rzeczy po tych korepetycjach potrafił zrobić. Natomiast były to zadania, które wyćwiczył z panią i takie zadania robi, jeżeli mu się zmieni polecenia albo to zadanie trudniejsze czy inne niż te które robił, to nie jest w stanie rozwiązać.

Ma problemy z rozumieniem poleceń?

- Ma problemy z rozumieniem poleceń, chyba że są to zadania, które już ileś razy przećwiczył. Bo zadania maturalne się powtarzają one mają odpowiednie sformułowanie, takie samo i z tymi zadaniami sobie Michał radził. Z innymi nie.

Jego funkcjonowanie w klasie?

- Michał jest odizolowany od klasy. Nie wiem, czy miał jakiś kolegów na stałe, takich bliższych. Jest w ogóle bardzo cichy, taki wycofany.

Czy on kiedykolwiek mówił coś o relacjach, o problemach, o konfliktach?

- Michał w ogóle nie mówi nie pytany, siedzi w ostatniej ławce i nie angażuje się w życie szkoły. Natomiast wiem, że pracuje, pracuje dorywczo, nie są to jakieś takie ambitne zajęcia na razie bardziej pomaga gdzieś tam na budowach takich pojedynczych, ale sobie radzi.

Co by było jego mocną stroną?

- nie wiem pokora, posłuszeństwo, bo jak się Michała o coś poprosi to Michał to oczywiście robi, natomiast sam też nie przejawia żadnej inicjatywy, no trudno powiedzieć co jest jego mocną stroną. To, że on bardzo chciał pójść do tej pracy, że bardzo chce pracować, to chyba, to wiem od mamy też. Jego nauka niespecjalnie interesuje natomiast praca i utrzymanie się samemu. To czy on ma jakieś mocne strony to trudno mi powiedzieć.

- To może właśnie ta chęć pracy.

- Jeśli chodzi o sumiennosc wykonywania takich obowiązków szkolnych, frekwencje?

Tak, to tutaj nie ma co narzekać. Znaczą, jak każdy gdzieś tam opuszczał i nie przynosił usprawiedliwień natomiast nie było jakiś takich tutaj wagarów większych. Raczej był sumienny w tym co robił

- Czy on pasuje do zawodu budowlanego?

Myślę, że tak, ale na stanowiska takie bardziej podrzędne. Też nie na żadne kierownicze natomiast jeśli jako zwykły pracownik budowlany to myślę, że tak.

*
* *

- Jakim uczniem jest Paweł na lekcjach matematyki?

- Na tle klasy, zupełnie nieźle, ale to słaba grupa. Poza tym wyraźnie widać, że ktoś mu w domu pomaga, nie wiem, mama, korepetytor- bo przychodzi z zadaniem i umie rozwiązać. Jak dostanie podobne, to ma problem.

- Jakie są jego mocne strony?

- Paweł, jeśli czegoś nie umie, zgłasza się, chce rozwiązać zadanie na tablicy. Nikt z klasy tego nie robi, tylko on. Pozostali siedzą, piszą, udają, że liczą i czekają aż ktoś poda gotowe rozwiązanie. A Paweł chce i domaga się

wytłumaczenia. Denerwuje się, gdy coś mu nie idzie. Robi błędy w prostych obliczeniach, bo nie zauważy zmiany znaku, myli 6 z 9. Czasem się zawiesi i nic nie robi.

-Jak postępujesz z uczniami z takimi problemami?

- Zawsze jest tak, że ja dzielę uczniów w klasie na dwie grupy. Oni siedzą nawet w różnych częściach Sali, w równych połowach. I każda z tych grup dostaje innego stopnia trudności zadania, odpowiednio do możliwości. To się sprawdza, bo część łapie szybciej, lepiej i może robić więcej zadań i trudniejszych, a część to ćwiczy podstawy, w nieskończoność. Niektórzy to tabliczki mnożenia nie znają.

- A gdzie siedzi Paweł?

- w tej lepszej grupie, bo mimo że myli się w obliczeniach, to wiele rozumie, a jego pomyłki wynikają z tego, że się nie skupił, a nie że nie wiedział, jak policzyć.

-Jakim Paweł będzie pracownikiem?

-Jest nerwowy, trudno mu będzie na budowie, ani jako pracownik, ani jako kierownik. Może w jakimś biurze projektowym?

*
* *

- Jakim uczniem jest Łukasz na lekcjach matematyki?

- Różnie, bo jest taki nierówny. Bywa, że pracuje bardzo sumiennie, rozwiązuje, zgłasza się, a czasem kładzie się na ławce i trzeba go mobilizować. Na ogół daje radę.

- Dlaczego nie zdał z matematyki w trzeciej klasie?

- Nie chodził do szkoły, Najpierw tylko trochę, potem w ogóle przestał, w semestrze miał same niedostateczne. W drugim semestrze około marca się ocknął, że trzeba coś zrobić. To było za późno, coś tam spróbował, ale nie dał rady. W tej nowej klasie się pilnuje. Przynajmniej chodzi. W ogóle to bystry chłopak i mógłby robić więcej, tylko on robi tyle, żeby mieć spokój- na dwa, trzy, nie więcej.

-Jakie są jego mocne strony?

- Zaradność, Łukasz jest zaradny. Może nie chce mu się uczyć, ale do pracy ma motywację. Poradzi sobie w każdej branży, byleby mu zapłacili.

*
* *

- Jakim uczniem jest Michał na zajęciach?

Byłem zaskoczony. Jego jakieś tam dysfunkcje nie były widoczne w żaden sposób na pracowni. Bo jeżeli to jest dysleksja, czyli problem z pisaniem, czytaniem, tego typu rzeczy, to my tych rzeczy na pracowni raczej nie robimy. On tylko korzysta z dokumentacji, to są proste rysunki, cyferki tylko. (Może mieć problem z czytaniem tego.) Z czytaniem rysunków technicznych, tak naprawdę wszyscy mają problem, także on się w tym tłumie gdzieś tam chował. Jeśli to była jakaś tam dysfunkcja, nie pamiętam, żeby przychodził, żeby pytać, 1350 mm. ile to cm? Chociażby na tej zasadzie, to tych problemów nie miał. To są proste rysunki, za wiele to nie ma. Egzamin wczoraj robił. Bo on rękę miał połamaną, miał w gipsie i nie mógł do egzaminu przystąpić. Gdyby przystępował wówczas, to bardzo dobrze by egzamin zdał. On pracuje na budowie chyba z ojcem gdzieś tam i manualnie jest zdolny. Znam gorszych. I naprawdę tu by można było pracę doktorską napisać. Chociażby jak zeszłego roku taki D... Mateusz (... ..) Jeśli chodzi o Michała ja różnicy żadnej nie zauważałem. (a takiej sumienności, obowiązkowości?) Akurat na tle, to był powyżej przeciętnej, na pewno, jeśli chodzi o pracownię. On pracę właśnie takie budowlane robił, pracował na budowie i już był przyzwyczajony do tego, bo już potrafił trzymać młotek, obcęgi i potrafił coś z tym zrobić. Wielu przychodzi takich, co on bierze młotek, ogląda i nie wie do czego to służy. To są tacy. Miarkę trzyma w rękę i on nie wie jak tą miarę odmierzyć? no tacy są. Ten chłopak tych problemów nie miał żadnych tutaj. W technikum, jakby tak zrobić średnią, to on by był na pewno powyżej. Ja mu rokowałem, nawet żalowałem bardzo,

że się połamał tutaj, bo by miał już ten egzamin z głowy. (...) On ten egzamin zrobił, czyli miał 3,5 godzinny egzamin, a zrobił to w dwie i poszedł. Jako pierwszy zrobił, skończył wszystko ładnie wyciął, nawet gdzieś tam pierwsze strzemionko źle zagiął, bo mu się wymiar pomylił, no to wziął, wyprostował, poprosił o młotek, wyklepał na podłodze w te i z powrotem, dorównał i elegancko. Nie wziął nowego, nie on ambitny, on chciał sobie to, zepsułem to naprawię. I wziął go wyklepał z powrotem pręcik ładnie, strzelnie zrobił, poskręcał to jak się należy i już (...) Na tle grupy. Wydawało mi się, że dobre, rzadko było zauważyć. Były tam inne jednostki co miały problem z istnieniem w grupie, że grupa tak od nich trochę, od tych jednostek troszeczkę na boku, ale to są inne przypadki. Przynajmniej ja nie zauważyłem. A jak są już takie naprawę przypadki bardziej drastyczne, to wtedy widać to. Oni na pracowni to głównie dostaje tematykę, bierze i robi swoje. Mówił o sobie bardzo dużo. Ja lubię młodzieży wysłuchać, porozmawiać z nimi, bo to i ten kontakt zawsze lepszy jest, lepiej się rozmawia, bo coś tam się poradzi, swoje myśli czasem próbuję im przemycić, może tak by było lepiej, może tak, a on bardzo dużo lubi rozmawiać. On opowiadał o tym jak na prawo jazdy zdawał, jak tam motorem się uczył jeździć, jak tam w domu z tatą, z mamą to wszystko opowiadał. Naprawdę fajny chłopak. Słownictwo tylko czasem u niego takie, że no... wulgarne. Przeklnie czasem, gdzieś tam się zapędził. Musisz trochę, mówię, wyważyć trochę słownictwo. Jak z kolegami rozmawiasz to jest ok, ale tutaj się przynajmniej powstrzymuj. Ja też potrafię, ale widzisz nie przeklinam. Na egzaminie nie widziałem, jak skończył, bo Basia była asystentem, ja przyjechałem później, to jego już nie było, ale czy on był zadowolony... Może nie było to aż tak widoczne. Bo niektórzy to się cieszą, nawet sobie zdjęcia robią i mówią pokażę ... zrobiłem. A on nie. Po prostu zrobiłem i już. Sprawdzi zobaczy a ok. Posprawdzaliśmy, pomierzyliliśmy i tam parę uwag. -A bo ja to tak robię, innym narzędziem niż wszyscy- no bo jemu tak łatwiej. On sobie takie narzędzie do tego wybrał, ale czegoś takiego, że O! zrobiłem ładnie, to nie, nie. Zrobiłem to zrobiłem i ok.

*
* *
*

- Porozmawiajmy o tym, jakim uczniem jest Paweł...

-Ja nie wiedziałam, że on ma jakiegokolwiek dysfunkcje. Do mnie jak przychodzą uczniowie, to ja nie mam rozeznania. On już jest w drugiej klasie, ja rozumiem, że on już coś tam wie. Z resztą oni już mają.... Gdybyśmy mieli ich uczyć wykonywania czegoś zgodnie z jakimś rysunkiem, który mu daje i on w ogóle nie odróżnia. Niby to są proste rzeczy, ale on później nie ma napisane, że... tylko ma to jakby zakodowane.

Dostając ucznia w drugiej klasie to my wiemy co on robił w pierwszej, bo albo on to rozróżnia, że ja mu daję kartkę i mówię, czy ty widzisz ten rysunek. Bo zdarza się czasami tak (nie mówię tu o przypadku Pawła) tylko zdarza się czasami tak że ktoś nie ma w ogóle wyobraźni, że widzi wszystko płaskie. On potrafi zrobić siatkę i to jeszcze widzi, ale jak ma zrobić coś przestrzennego, czyli np. duży prostopadłościan: Długi, wąski, jeden wymiar jest większy, dużo, dużo większy od pozostałych, to dla niego to już jest jakiś kosmos. A jeszcze jak tam w środku jest coś odgięte to już w ogóle tego nie wymierzy. I teraz weź mu to wytłumacz na rysunku, dopóki tego nie stworzy. Z tego co ja wiem, ale to się dowiedziałam już później, później, w zasadzie chyba przed egzaminem, żeśmy tak rozmawiali o rodzinie, o czymś tam o tamtych o siamtych, bo wiesz 6 godzin to jest dużo czasu. To rozmawiasz o różnych dziwnych rzeczach. Ale on jest na tyle, powiedziałabym, ogarniętym chłopakiem, że on był zawsze skupiony na zadaniu. On przychodził, był zawsze na czas, no nie pamiętam, żeby on się spóźniał. On był raczej przed czasem niż po czasie. Wiele może wynikało z tego, że on sam wiedział, że ma jakieś tam problemy, dla mnie to był prawie idealny uczeń, no idealny...

-Jak radzi sobie na zajęciach?

Wszystko bez problemu. Bo zawsze tak jest, że jak przychodzi dostaje zadanie. Czy widzisz rysunek? Czyta zadanie, Czy wszystko rozumiesz? Jak wszystko rozumie i nie ma pytań to przystępuje do działania. I Pomalu swoim tempem robi swoje. Ja go obserwuje normalnie i on w każdym momencie może zapytać o wszystko, bo ja po to tu jestem, żeby odpowiadać na pytania. Ja mu mówię zastanów się, jeśli nie wiesz czegoś. Zastanów się czy z czegoś co tu masz, z tych informacji, które tutaj są zawarte, napisane, narysowane, jesteś w stanie wyciągnąć wniosek. Bo czasami tak jest, że coś, jakiś wymiar nie jest napisany wprost, ale z objęcia nie da się wywnioskować. On był jednym z takich chłopaków, którzy do półroczka ogarniają wszystko. I w zasadzie drugie pół roku to już taką podstawę sobie jeszcze raz, ktoś wymyślił, to już jest nuda.

Pamiętam taką lekcję, kiedy się zdenerwował, że nie umie. Tak tak, ale to on już robił takie rzeczy, ja mówię: nie będzie takich rzeczy na egzaminie. No wiesz my mamy też świadomość co może być na egzaminie. Bo 180min to

nie jest czas, że wszystko można zrobić. Są rzeczy, których się nie da zrobić na egzaminie. Naprawdę jest chłopak skupiony. Skupienie u uczniów to jest coraz rzadsza cecha. On działa bez instrukcji. Czyli wie co ma zrobić, przystępuje i działa. Na ogół jest tak, że on nie pamięta tego na egzaminie...miałem na egzaminie czy nie byłem techniczny, bo jak jestem techniczny to obserwuję.

On się bał, że się zestresuje. I to było to co go tak trzymało do końca. Bo ci którzy ogarnęli zadanie, wiedzą, że przyjdą i cokolwiek by nie było to 180 min.... I później sobie odpuszczają i ja ich nie naciskam. Bo jeżeli on jakby mentalnie ogarnia to i zrobiliśmy egzamin próbny i on też już wie, jak to będzie wyglądało to po prostu ja mam do nich zaufanie, bo zajęcia nie odbywają się. na tej zasadzie, że on musi szybko zaliczyć to półrocze. Nie. On pracuje w swoim tempie. Ja niepokoję się wtedy, kiedy po półroczu widzę, że on ciągle zbiera puzzle, a nie umie ułożyć jeszcze układanki. Paweł ułożył układankę do półrocza. Ale później dowiedziałam się, że on pochodzi z rodziny, w której wszyscy są budowlancami. Nie wiem projektantami czy kimś. Później się dowiedziałam, że on jest „krakusem” w ogóle. To jeszcze inna nacja. Bo jednak oni tam trochę inaczej funkcjonują. Ja trochę znam krakusów. I on rzeczywiście był trochę inny niż grupa, tak jak mówię, skupiony, skoncentrowany, rzeczowy.... Jak najbardziej. Ja się nie bałam o to, że on, on się bardzo bał bardziej... Ale on ciągle się jakby musiał sprawdzać i sprawdzać i sprawdzać. Ja nie wiedziałam z czego to wynika. Dziś dopiero...

- Jak zachowuje się, gdy coś mu się nie udaje?

On u mnie miał praktycznie zawsze super. Ja nie odróżniam, nie zaobserwowałam u niego stanu, kiedy coś mu się nie udało, bo jemu się po prostu wszystko udawało. Dlatego on chętnie chodzi na zajęcia, być może tak. Ja się w sumie cieszę, że ja nie mam dostępu do tych opinii do tego wszystkiego, bo ja mam po prostu czystą kartkę i on sobie ją pisze. Jeden szybciej, drugi wolniej, bo gdybym przeczytała, to człowiek zawsze sprawdza czy on się jakoś tam kwalifikuje do tego jakiegoś zachowania. A tak mam. Bardzo konkretny, bardzo rzeczowy, fajny chłopak i nie miałam żadnego problemu z nim. Ale faktem jest, że on się nie trzymał grupy. Więc jeśli chodzi o takie zachowanie jakby grupowe to ja u niego nie obserwuję tego. Zakładam, że nie wszyscy muszą być społeczni. W końcu każdy jakiś jest, ale nie każdy człowiek potrafi i społecznie, i indywidualnie funkcjonować. Zresztą na początku zajęć my mamy tylko rok na przygotowanie ich. Więc ja ten sam program realizuję, znaczy nie ja, Podstawa programowa ten sam zakres do takiego samego egzaminu, bo ten egzamin jest taki sam jest dla technikum jak i dla zawodówki jest identyczny. Zawodówka robi to samo przez trzy lata. No nienormalnie to jest. I Ci ogarnięci chłopcy z zawodówki, po roku mają już dość wszystkiego. Bo ileż można robić siatki. z szerokością. tu nie ma wielkiego polotu, krzesła robimy jakieś, wieszaki, żeby sobie urozmaicić po prostu coś. Natomiast z technikami jest inaczej. Natomiast tu Paweł, bardzo wyjątkowy chłopak, ale wszystko in plus. Ja bym chciała wszystkich takich mieć. Naprawdę. Jeżeli on jest dyslektykiem, to samych dyslektyków takich. On się potrafi naprawdę bardzo fajnie.

On pomagał innym. Ja się na tym nie skupiałam, żeby go aż tak obserwować. Jeśli ktoś nastawi mi celownik na kogoś to ja go jakby cały czas obserwuję. Pamiętam jechałam, to było w maju, wybierałam się na koncert do Krakowa. Tak żeśmy rozmawiali i któryś tam z chłopaków mówił, że Pani jest dzisiaj taka jakaś nie skupiona. Mówię, trochę jestem nieskupiona, bo po południu jadę do Krakowa, nie znam Krakowa, mam gdzieś dojechać, mam GPSa, którego nie wiem w ogóle czy on mnie, już mnie GPS kiedyś wywlócił w szczerze pole, trochę mam taki stres. On się właśnie wtedy odzywa mówi: A gdzie Pani do tego Krakowa jedzie. Mówię no tam do Areny. Jest tak akurat koncert i jedziemy. On mówi, ja Pani wyjaśnię, gdzie to jest. Mówię a skąd ty wiesz? Mówi, bo ja jestem z Krakowa. I dopiero w maju się dowiedziałam, że on jest z Krakowa. Potem wszystko mi wyjaśnił, wszystko mi narysował i ja bez tego GPSa faktycznie odnalazłam wszystkie punkty, bo oni wracają, na czas jakiś do tego Krakowa (Ma tam rodzinę i znajomych. Czy ma tu przyjaciół?) No nie ma. On nawet nie szuka, tak dokładnie. On mi to też powiedział, że Wrocław to nie jest jego klimat. Oni tu są dlatego, że praca, że ich zmuszają rodziny. Wiem, że dziewczynę miał w Krakowie, to wiem, bo mówił, że nie przyjedzie na zajęcia, bo ona coś tam coś tam. Myślę, że on wróci do Krakowa on nie zna nawet topografii Wrocławia i nie chce znać.....

Za to Kraków zna ze szczegółami: tu będzie taka tablica, ma Pani tu już zjechać na tym zjeździe, bo potem jak Pani pojedzie dalej, to trzeba będzie jechać 20 km. Wszystko było no tip top. Wypiera to... to rzeczywiście ciekawy przypadek. Także Paweł naprawdę fajne wspomnienie jako ucznia, super naprawdę facet i uważam, że należy zdjąć z niego wszelkie etykiety, nalepki, co tam było i jakby nie wiadomo, jak pracował to ciągle jest dobry...

Jak go widzisz w przyszłości?

Ja go pytałam, czy on pójdzie w tym kierunku, czy on pójdzie na studia? Mówi, że jeszcze nie wie. Spośród tej grupy, bo tak staram się cofnąć do tego czasu, bo teraz ma nową grupę. On nigdy nie prosił o to, żeby słuchać

jakiejś muzyki. Oni bardzo lubili wiesz jak już robią to rzeczy powtarzalne cały czas, to żeby coś im grało. Ja na to nie pozwalałam, bo ty wtedy jesteś jakby równoległy dla mnie. Ty to robisz, robisz i nie czytasz już tego zupełnie, nie koncentrujesz się. Mi chodzi, żeby był jednak skupiony, że może okazać się, że jeden węzeł jest jednak inny. Żeby te odległości były kontrolowane. On nigdy o to nie prosił. Ja go pytam jakiej ty muzyki słuchasz? On mówi: żadnej. Ale tak w ogóle żadnej? Tej co moja dziewczyna, taka muzyka, nie wiem fajna. On nie ma takich oswojonych swoich rzeczy. Później jak już wymagania rosną i moje oczekiwania wobec nich też, no to staram się, a nie idzie, bo jak ktoś jest, że ma podzielną uwagę. On nie ma podzielnej uwagi. Być może dlatego np. nie słucha tej muzyki. Ja uważam, że to jest zaleta akurat, bo ja też nie mam podzielnej uwagi. Nie do tego stopnia, żeby robić jedno, drugie, trzecie, ja też jestem jednotorowa. Więc to akurat mi pasowało u niego, że jest skupiony. U niego już w tym roczniku nie mam takiego człowieka, który by był tak inny jak Paweł. Jest coraz gorzej. Co rok przychodzą, nie działa bez instrukcji. Ja mówię słuchaj masz zadanie, rozumiesz wszystko? Rozumiem. –No to działasz. Przychodzi za 15 min- Proszę Pani co ma robić? – I tak przyjdzie Ci 4 razy i ty już nie wiesz normalnie czy jest coś nie tak. Utnij pręt –Ile? Ja mówię: no tam na kartce jest napisane. – A gdzie? – mówię: ale przed chwilą Cię pytałam i wiedziałeś, gdzie to jest napisane. To idź do kogoś innego się zapytać.

Być może tej muzyki u niego nigdy nie było w tle i go nie rozpraszało. Ale moim zdaniem to nie jest żadna wada. W sytuacji, kiedy projektanci tak pracują. Jeśli pójdzie tą drogą, że będzie kiedyś projektował obojętne czy to będzie jakaś faktura? czy konstrukcja, to ja mam więcej zaufania do tych którzy nie pracują na słuchawkach. Bo ja jestem bardziej skłonna uwierzyć, że to co on zaprojektował jest dobre. Sama na budowie, więc jakby nie widzę tych błędów, ale w budownictwie błędy mają czasami skutki śmiertelne. Więc to budownictwo komputerowe po prostu do mnie nie przemawia. O! jeśli taki Paweł mi coś zaprojektuje to ja wiem, że to jest człowiek, który liczył, sprawdził i coś jeszcze. Jeśli w tych słuchawka ktoś coś tam klepie i potem mi mówi, że to takie ma być np., ja jestem z tego pokolenia, w którym ufa się temu konstruktorowi. I jeżeli ma wykonać, to ja nie dyskutuję, czy to ma być 10 czy 14 Skoro on napisał, że ma być 10 to ma być 10. Natomiast dzisiaj jest często tak, że to jest nie do końca. Jak wchodzę na budowę, w tym roku nie byłam akurat. W ubiegłym roku jak byliśmy na budowie, byłam na tym nowym dworcu. I tam przewodnikiem naszym była pani, która się zajmuje bhp. Ona mówi: Proszę Panią, to co wy produkujecie, co wy wypuszczacie, to się do niczego nie nadaje. Do niczego się nie nadaje. Ja wolę wziąć takiego który nie umie czytać i pisać, bo ja go nauczę pewnych rzeczy. Ja mówię: Ale co Pani ma na myśli? –Oni nie umieją czytać ani rysunku, ani instrukcji, ja mówię: Proszę Panią. My przygotowujemy ich do zdania egzaminu, a nie do pracy na budowie. Oni nie przychodzą do nas zafiksowani do pracy na budowie. Oni jeszcze nie wiedzą. To jest za młody człowiek, żeby wiedział. Są wśród nich tacy, którzy mają jakieś namaszczenie, jakieś skłonności, jakieś potrzeby, jakieś aspiracje, ale mam wrażenie, że nasza szkoła dla wielu (nie mówię o Pawle w tym momencie, ale tak ogólnie) to jest szkoła ostatniego wyboru. Więc czego my się mamy spodziewać. Ja miałam wrażenie na samym początku, bo często jest tak, że jak kogoś odstawiam O z tym nie będzie problemu, a z tym, Boże, jak on potnie mi tą dziesiątkę, bo to taki chudy. Po trzech tygodniach okazuje się, że jest zupełnie odwrotnie. Zauważyłam, że dzieci, które są ze wsi są lepsze. Chłopaki z Wrocławia przychodzą i mówią, że będą wymiatać, a potem nie do końca tak jest. Oni niby wiedzą co mają zrobić, tylko robią to niedokładnie. A na egzaminie to ma być do mm wymierzone. Albo zaliczysz właśnie ze względu, że chwytasz, albo nie. - A jakie to ma znaczenie na budowie? –Rzeczywiście na budowie to nie ma takiego znaczenia, ale na egzaminie ma. Pod tym względem Paweł jest tutaj perfekcjonistą. To jest naprawdę fajny przypadek. Ja bym chciała takich Pawłów i cokolwiek on tam ma. Przypominam sobie takiego chłopaka K.... Zdolny był też chłopak, ale manualnie kompletnie. Ja miałam też taką dziewczynę wcześniej, jak ona się nazywała... taka blondynka. Ona mi cały rok mówiła, że ona tego nie zda. Ja już po pewnym czasie myślałam, że albo ja sfiksuję, albo coś.

Robił perfekcyjnie wszystko. Był spokojny, skupiony, zorganizowany. Takiego skupienia jak ten chłopak prezentuje to ja bym chciała u każdego. To ja bym mogła mieć taką całą klasę. Był też taki, przyszedł i powiedział, że on jest dzisiaj taki nie zdalny do niczego. Ja tego też nie mogę jakby nałożyć na niego, dlatego, że ja ustalam zasady takie. Na budowie to jest tak, że jeżeli się źle czujesz, a pracujesz gdzieś na wysokości, gdzie są sytuacje niebezpieczne, to powiedz swojemu przełożonemu, majstrowi czy brygadziście, że dzisiaj jesteś niedysponowany. Od twojej dyspozycji zależy bezpieczeństwo innych i po prostu nie ryzykuj, ani sobą ani innymi i nikt ci z tego powodu nie zrobi zarzutu, a wręcz będą ci wdzięczni, że ich nie narażasz. Tutaj jest zupełnie tak samo. Żeby oni mieli poczucie tego. Tutaj jest indywidualna praca, ale w życiu pracuje się zawsze z kimś. Nie ważne jest tylko to, co dla mnie jest dobre i bezpieczne tylko, że muszą mieć też pojęcie, że odpowiadają za większą grupę osób, że ich działanie wpływa na kogoś jeszcze. Mówię, jeśli jesteś niewyspany, nietrzeźwy a chcesz mieć te zajęcia zaliczone to przychodzisz, ok. Powiedz mi, czym ty jesteś dzisiaj niedysponowany i ja cię albo zwolnię, zrobię to co chcesz, ale docenię to, że masz odwagę nie ryzykować. On się później zdenerwuje, coś pójdzie nie tak jak trzeba, jeden drugiemu coś zrobi, nie wytłumaczysz się później z tego. I oni to wiedzieli.

*
* *

- A jak jest w przypadku Łukasza?

A Łukasz to zupełnie inny typ. Jak się zainteresował, to słuchał, pracował. Nie trzeba było go zachęcać. To taki człowiek, który łapie szybko o co chodzi, a potem robi swoje i wychodzi. Jak tylko skończył, to chciał wychodzić do domu. Dawałam mu inne zadania, ale to już go nie interesowało. Po co, pytał. Chodził po pracowni, zagadywał, potem trochę pomagał innym. Ale on nie chodził z nimi do klasy, bo jakoś go nie kojarzę z Pawłem... Pamiętam, że potem zaczął opuszczać, bo się nudził na zajęciach. Opanował wszystko, umiał zrobić, to uznał, że szkoda mu czasu. Ok. Rzeczywiście. Rozumiem. To jest dziecko, które nie ma wsparcia, ale jest samodzielny. Poradzi sobie. Mogłabym mieć go na budowie, bo szybko łapie o co chodzi. Jak pisze, to nie wiem, nie wiem nawet, że ma problemy w nauce, bo na takiego nie wygląda. No nie widziałam. Ja takich kontaktów nie mam. Wiesz u mnie nie ma czytania, nie ma pisania. Także ja do pewnych rzeczy nigdy nie dojdę. Chyba że bym coś tam bardzo chciała dociec. On kiedyś przyszedł, coś tam miał zaliczać, nie wiem co to była za akcja, ale wiem, że byłam tak zaskoczona jego reakcją. A potem to wiesz różne rzeczy się zdarzały, on miał też różne dni. Może to był taki dzień. Mówię nie ma problemu, ale jak chcesz spędzić ten czas. Czasami np. ktoś ma coś do zaliczenia. I on nie jest się w stanie skupić na tym zadaniu u mnie. Niech mi nie stoi, niech mi nie marnuje czasu. – Co masz do zaliczenia? matematykę, umówiłem się, że pójdę zaliczać. – To idź, zaliczaj, idź jeszcze powtórz na górę, przygotuj się. Zrób to co jest ważniejsze. Czy on zaliczy, czy nie zaliczy, ale robi to co ma tam zrobić, to on potem przychodzi i jest inny, bo on pracuje tak jak ja oczekuję. Był właśnie taki, że on miał jakieś rzeczy do zaliczenia, że on zawsze zgłaszał. Taki jest otwarty, szczery, nie było żadnych konfliktów z nim ani nie widziałam, żeby tam w grupie jakiś był. Bym zapamiętała. Są osobniki, konflikty które się zapamiętuje. Bo wiesz, że albo sobie coś robi, albo komuś coś robi, bo jest nieogarnięty czy coś. Tutaj takiej sytuacji nie ma. Z tego, co pamiętam, to był zaradny, był bardzo sprawny na zajęciach, zadania łapał w lot. Fajny facet.

*
* *

Jakim uczniem był Grzesiu?

- Trudno mi tak w ogóle powiedzieć, był takim uczniem, którego na tle klasy tej 4a czy 3a, bo ja miałam z nimi w 3 i 4 klasie zajęcia, to tak nie wbił mi się w pamięć. Natomiast pamiętam jego jako taką bardzo sympatyczną osobę i uśmiechniętą i to w zasadzie tyle co ja mogę o nim powiedzieć. Z tego co tutaj się zorientowałam, to on nie zdał egzaminu z kosztorysowania. Naprawdę nie mogę nic powiedzieć o nim. Nie zdał też matury, to tak jakby on uczył się może na granicy ocen dopuszczająco- dostatecznych. Na pewno się nie wyróżniał dobrymi ocenami i na pewno się nie wyróżniał w taki sposób, że miał bardzo dużo ocen niedostatecznych, że chodzić musiał poprawiać. On to wszystko zaliczał na takiej granicy oceny dopuszczająco, albo ledwo dostatecznej, czyli to takie bardzo słabe były te oceny. Natomiast nie wyróżniał się w ogóle na tle klasy, że np. zabłysnął, albo negatywnie, że zapamiętałam jego, że był np. niegrzeczny, że przeszkadzał na lekcji, nie, to była taka cicha osoba. Na pewno był taki uśmiechnięty, bo to pamiętam, że był bardzo sympatyczny. Natomiast, jeżeli zaliczył przedmiot z jakimś tam sukcesem to na pewno to było takie wypracowane, że chodził i poprawiał, ale nie to że poprawiał na ocenę bardzo dobrą czy ocenę dobrą, to były takie wymęczone te oceny ledwo, ledwo, że coś tam napisał w drugim, albo za trzecim razem, ale to nie było takiego błysku, że on się akurat czegoś nauczył, bo ja bym zapamiętała, że np. dostał niedostateczną ocenę, a później jakiegoś takiego fragmentu się nauczył, że zaskoczył, że on to potrafi, no to tak nie było. W związku z tym tak jakby złą się z tą całą klasą i w ogóle się nie wyróżniał, ani negatywnie, ani pozytywnie.

A między kolegami, czy widziałaś jakieś relacje? z kimś się tam przyjaźnił?

- U mnie na lekcji i tak każdy siedzi sam. Z komputerem i to każdy sam. W związku z tym jest mi trudno nawet powiedzieć, że on z kimś tam się przyjaźnił, że w klasie siedział z kimś. Ale na pewno nie był w klasie tak jakby sekowany. To była bardzo sympatyczna osoba i tak jak ja go pamiętam, to taki uśmiechnięty chłopak. Ale też bardzo nieśmiały, bardzo cichy, także on np. nie przychodził, że on musi poprawić, że on chce poprawić jakieś swoje niepowodzenia na sprawdzianach, czy tam na kartkówkach, czy my robiliśmy takie projekty, to też nie było tak, że ja mu oceniłam na ocenę słabą i że on przyszedł, że on chce to poprawić, że ja to zrobię w domu, że ja to poprawię. Tym bardziej, że oni pracowali w programie komputerowym, więc nie było takiej kwestii, że brzydo

pisze, bo wiele rzeczy za nich program robi tylko trzeba przygotować dane do tego programu. Także tak mi się nie wyróżnił. Tak sobie nie mogłam go przypomnieć- Grzesia. Nie wiem z kim się tak kolegował bliżej w klasie. Bo o niektórych osobach potrafię w tej klasie powiedzieć, a on tak jakby się tak znalazł, jakby był niewidoczny i spokojny to praktycznie tyle co mogę o nim powiedzieć. Na pewno mi się kojarzy, bo widzę, jak siedzi w tej ławce, że taka sympatyczna, uśmiechnięta osoba natomiast cicha osoba.

A jako przyszły budowlaniec?

- To chyba nie za bardzo, bo jeżeli ktoś ma niepowodzenie jakiegoś, bo były takie osoby, którym nie szło, nie szło, nie szło, ale w końcu jak przygotował jakieś zadanie, to on np. zrobił dobrze, a ja sobie nie przypominam takiej sytuacji, że np. Grzesiu przyszedł i się czegoś tak bardzo dobrze nauczył, żeby mnie jakoś tak zachwycił, albo zwrócił uwagę, że to jest tak bardzo dobrze. To było wszystko takie na granicy zaliczenia, to tak było u Grzesia. Natomiast w związku z tym, że ja nie sprawdzałam w 4 klasach zeszytów, bo jak oni muszą na tych programach komputerowych, muszą zdać ten egzamin, to w zasadzie sprawdzam to jakie oni wydruki przygotowują. Na pewno musiał zaliczać te swoje, gdyż na pewno miał pozytywną ocenę, bo ja nie pamiętam, żeby Grzesiu miał u mnie zagrożenie, żeby to była kwestia, że np. jest zagrożenie, że on będzie poprawiał pracę, albo że będzie miał poprawkę z mojego przedmiotu, na pewno tak nie było. Natomiast to było wszystko, tak aby, aby. Tylko nie wiem, czy to wynikało, bo tego nie zdiagnozowałam na pewno, czy to wynikało z jakiś takich niemożności, czy to było tak raczej, że to mu wystarczy. Nawet jeżeli czasami są osoby, które mają kłopoty, bo są dyslektykami, to widać w nich taką ambicję, że no dobrze słabe te oceny, ale może ja coś przygotowuję, że się zgłoszę, że może ja coś przygotowuję, bo ja w tej klasie miałam takiego chłopca- Grzesia, który miał bardzo dużą dysgrafię, dysleksję, w ogóle był taki wycofany i w ogóle nie byłam w stanie przeczytać co on tam napisał. To było czasami dla takich uczniów specjalnie, że oni mogli się pokazać, to mówię: A może ktoś przygotowuje taki temat, dam wszystkie materiały, żeby przygotować prezentację, ja już nie mówię z tych kosztorysów, ale z zamówień publicznych, które są takie bardziej teoretyczne, to np. ten Grzesiu się zgłaszał, że on to przygotowuje, żeby on dostał jakieś dobre oceny, żeby na świadectwie maturalnym nie była ta ocena dopuszczająca tylko jakaś taka lepsza, to Grzesiu Napora nie. On się nigdy nie zgłosił tak, że on przygotowuje coś dodatkowo. No to ja nie zmuszałam uczniów, bo jeśli to jest takie dodatkowe to nie. Ale były takie osoby jak ten drugi Grzesiu, no to on się zgłosił. Mimo tego, że on jest taki, że jemu trudno jest nawet mówić, bo wiadomo, że tak też te oczy takie wiecznie schowane, nigdy nie patrzył się prosto w oczy, gdzieś tam w bok, to jednak on przygotował to wszystko i powiedział. A mimo, że nawet można było przygotować prezentację, że już nie koniecznie trzeba było na środku występować, bo wystarczyło w tej prezentacji wszystko, to Grzesiu Napora nie.

W jakiej pracy byś go właściwie widziała? bo na budowie nie koniecznie, przy takim charakterze

- to on wg mnie bardziej taką pracę odtwórczą tzn., jeśli mu się powie odtąd dotąd, że trzeba zrobić i da się jemu materiały to on to przygotowuje, natomiast no może podchodzić do tego solidnie, nie wiem czy tak podchodzi, bo on na pewno zaliczał to wszystko, że przychodził i poprawiał, ale to nie było tak że to było nauczone, to było tak troszeczkę, że gdzieś tam się przygotował. Może gdzieś w administracji budynku, gdzie trzeba będzie prowadzić jakąś tam dokumentację, ale nic takiego, gdzie trzeba samemu zdecydować, to tak mi się wydaje, że nie. Nie było u niego takiego poweru, że ja to chcę poprawić. Taki był spokojny, taki zaliczyć i z głowy, no tak go postrzegam, natomiast bardzo sympatyczna osoba, także tutaj w tym kierunku to nie wiem jaka praca mogłaby być w jego przypadku, ale na pewno nie na budowie.

*
* *
*

Porozmawiajmy o Łukaszu, jakim jest uczniem?

Łukasz chodził do klasy 3B i w zasadzie ja go uczyłam II, III klasa z tym, że miałam z nim i kosztorysowanie i z tego zdawał egzamin ze sporządzania kosztorysów i w zasadzie jak go poznałam, a w II klasie tak zaczynaliśmy było takie przedmiarowanie i ja go wtedy poznałam, to na lekcjach, to Łukasz był w ogóle prawie niezainteresowany przedmiotem to znaczy przysypiał, siadał sobie na końcu, nie prowadził zeszytu. Natomiast w ogóle, jeżeli się czymś zainteresował, to widać było, że on ma potencjał, że to nie jest uczeń słaby w takim potocznym, kolokwialnym określeniu natomiast ma. Dopóki żeśmy robili np. wszystkie takie ćwiczenia ręcznie na kartce, czyli przy użyciu kalkulatora, ołówek długopis i on tam miał takie rzeczy robić to to mu tam nie za bardzo szło. Jego to nudziło, nie dokończył tych zadań. Natomiast w III klasie, gdzieś tak od połowy III klasy w związku z tym, że oni zdawali kwalifikacje B30 sporządzanie kosztorysów i musieli poznać program „Norma Pro” czyli

program do kosztorysowania, to on się w tej klasie wyraźnie wyróżnił na tle klasy tej IIIB i IVB dlatego, że bardzo dobrze znał w ogóle komputer, obsługę komputera, programy, dla niego to polecenia, określenia, te formuły były po prostu proste do zrozumienia on to w lot łapał, dlatego na pewno było tak, że jak mieliśmy takie ćwiczenia, taki blok np. 3godziny i robiliśmy takie zadanie egzaminacyjne, to o ile przebrnął przez tą pierwszą część czyli przedmiarowanie czyli zrobił prawidłowo, to później po prostu bardzo szybko to robił i jeszcze pomagał innym, ale to było tak jakby ukierunkowanie na właśnie pracę z komputerem, na budownictwo i pracę z komputerem. Jeżeli on nauczyłby się takich podstaw, czyli przedmiarowania, czyli rzetelnego obliczania ilości robót do wykonania, to później właśnie przy użyciu tych narzędzi komputerowych, tym bardziej że tam są takie moduły, że wystarczy po prostu tylko zapisać liczbę, komputer sam liczy. On się zniechęcał do tego, że trzeba było wykonywać obliczenia do trzeciego miejsca po przecinku, by prawidłowo to zaokrąglić, natomiast on tak raz do pierwszego, raz do drugiego, za to dostawał punkty 0, mimo że praktycznie, teoretycznie niby dobrze to robił. W związku z tym myślę, że on, jeżeli chodzi o to budownictwo, jeżeli miałby pracować gdzieś i miałby styczność z komputerem, wtedy by był zachęcony jeszcze do tej pracy. Natomiast taka praca typowo, że pracowałby z jakimiś dokumentami tylko i wyłącznie, że musiałby coś pisać, coś ogarniać to nie, to myślę że by sobie nie poradził, bo ilość jakiś takich błędów, chaos który on wprowadzał w tą całą dokumentację to kończyła się zawsze niepowodzeniem, nie było sukcesu, natomiast komputer i program komputerowy narzucał mu jakiś tam taki porządek, że to było w jakimś schemacie, jakiś tabelkach, tabelki były już opisane, on tylko tam to wpisywał i wtedy był dobry no i jak tutaj słyszę, o ile pamiętam zdał ten egzamin z sukcesem. Natomiast na pewno było sukcesem zdanie jego kwalifikacji B33, gdzie wszystko to musiał zrobić ręcznie wyliczać i zdał za pierwszym razem. Zeszyty to były takie, że w zasadzie trudno powiedzieć, że to były zeszyty u niego. To był taki chaos, zapisane coś, byle jak tabelki, krzywo, to pamiętam. Dopiero to tak zaskoczył w połowie III klasy, jak taki wprowadził porządek mu ten komputer, być może jakby mu na dokumentacji, że rysowałby w Autocadzie to ze sczytaniem tej dokumentacji byłoby lepiej, na pewno słaby było tak manualnie. Ta motoryka ręki była u niego słaba i w związku z tym to było powoli, on nie nadążał, on się nudził, a tym bardziej że się często kładł na ławkę i spał i w zasadzie nie wiadomo w zasadzie z jakiego powodu, bo mam się kontaktowała z wychowawcą, bo to było zgłaszane i nie było powodu takiego, bo ani nie pracował, ani nic.

- a poprawiał te oceny, które miał z tych obliczeń? Czy bazował na tym, że mu wychodziło z komputerem?

Wszystkie sprawdziany musiał poprawić, ja nie pamiętam już teraz z jakim to było skutkiem, na jaką ocenę poprawiał, ale na pewno to nie były oceny bardzo dobre i dobre, na pewno tak nie było. Ale tak na początku jak w ogóle omawiam kryteria PSO i sposób zaliczania, to myśmy mieli dodatkowe takie godziny przed lekcjami i trzeba było wtedy przyjść i poprawić wszystkie sprawdziany, to był warunek więc na pewno te sprawdziany on popoprawiał, jeżeli miał pozytywną ocenę na koniec a musiał mieć pozytywną, jeśli przystąpił do egzaminu no i zdał jeszcze w pierwszym terminie. Taki komputerowy był. To była dla niego taka fajna furtka.

-A jak w grupie funkcjonował?

Wcześniej to był w zasadzie takim outsiderem, ale właśnie na tych zajęciach, bo to był taki blok po 3 godziny

Dopiero od drugiej klasy ich uczę, także nie wiem jak wcześniej, w pierwszej klasie to ja mam z nimi 2h, to tak bardzo mało tych zajęć, natomiast w III klasie dopiero mam tak dużo, bo i mam konstrukcje i to kosztorysowanie natomiast w momencie, gdy on właśnie, znaczy tak to nie był, był takim outsiderem raczej. Tam śmiali się z niego przez to spanie, coś tam, on jeszcze taki otyły był, coś tam dowcipkowali także może jakoś tam funkcjonował, ja nie zauważyłam ani pozytywnie ani negatywnie jakoś tak obojętnie natomiast wtedy jak to było z tym komputerem, to część osób sobie nie radziła, a on łapał w lot więc np., jak było coś nie tak w laptopie to zawsze wszyscy mówili, żeby Łukasz zrobił, żeby zobaczył więc on był taki komputerowy pod tym względem, być może on siedział w nocy i długo grał na komputerze, bo ja też tego nie wiem dlatego on przysypiał na lekcjach, ale na pewno był w tym dobry i zainteresował się mocno tym przedmiotem i pomagał innym jeżeli coś się komuś zrobiło coś tam w laptopie, nie mógł znaleźć, ktoś zgubił się to on pomagał i on był właśnie taką osobą który przychodził do mnie do biurka co jak mi się zrobiło znowu takiego, albo np. nie było obrazu na tablicy multimedialnej, a był tylko na laptopie, gdzie coś znaleźć, jak to zrobić, to był Łukasz. On się wtedy już tak znalazł, poczuł się ważny w tej klasie i myślę, że też, dlatego zdał ten egzamin.

*
* *

- Jakim uczniem był Michał na lekcjach?

Taki niepozorny chłopak, cichy bardzo na lekcjach w zasadzie tak jakby go w ogóle nie było. Ja zaczęłam mieć lekcje z nim w drugiej klasie i praktycznie wszystkie jakieś kartkówki, sprawdziany, to były poprawiane zaliczane w drugim terminie. Nie było tak, że on się nauczył, że się przygotował i to słabo bardzo. I tak samo było w trzeciej klasie, tyle tylko że w trzeciej klasie ja już tak jakby zaczęłam ich przygotowywać do egzaminu, który mieli zdać w związku z tym te wymagania były już takie bardziej zdecydowane i były większe sprawdziany, nie takie małe kartkóweczki tylko większe sprawdziany. I pierwszy semestr w przypadku Michała się zakończył w ogóle niepowodzeniem, bo nie zaliczył tego I semestru. Ja go wtedy poprosiłam na rozmowę i dałam jemu materiały do przygotowania i powiedziałam, że by się przygotował tak po kawałku po kolei natomiast, że musi się do tego przygotować dlatego, że zadanie, które my robimy jest złożone, które się składa tak jakby z kilku części, bo się przygotowujemy do tego egzaminu. I on przychodził do mnie na dodatkowe zajęcia, niektóre te zajęcia wyglądały tak, że tylko zaliczał kartkówki i z różnym skutkiem, natomiast zaczął przychodzić na takie zajęcia, w których ja mu tłumaczyłam po kolei każde zadanie i on się przygotowywał później do zadania podobnego, o podobnym zakresie umiejętności, które trzeba było mieć, natomiast zaczął dostawać dobre oceny. Zaczął tak powoli małymi kroczkami, zaczął dostawać dobre oceny i on zaliczył ten semestr bardzo dobrze, tak że ja jemu postawiłam takie 3+ za zaliczenie tego pierwszego semestru i praktycznie trzecią klasę skończył z oceną dostateczną, ale to była taka dobra ocena dostateczna natomiast nie mogła być lepsza ocena, bo zdarzało się jemu, że nie chodził. Myślę, że w tej drugiej klasie miał takie problemy, bo słabo chodził. Natomiast on był wyalienowany, jeżeli chodzi o środowisko klasowe. Zawsze był taki osobny, zawsze na przerwach siedział koło Grzegorza i praktycznie oni ze sobą też nie rozmawiali tylko że siedzieli koło siebie i Grzegorz był zajęty komórką non stop, a Michał tak siedział koło niego natomiast nie kolegował się na pewno tak jakby z nikim z klasy. Ja nie widziałam tak żeby on z kimś tam rozmawiał. Ale niestety w czwartej klasie myśmy mieli tylko jeden semestr, bo w czwartej klasie w połowie semestru jest egzamin Michał od razu przyszedł do mnie i powiedział, że on nie będzie zdawał egzaminu, nie złożył deklaracji, że będzie zdawał i w zasadzie doszedł do wniosku, że nie zdaje tego egzaminu to chyba się nie musi uczyć. No i zaczęła się powtórka z tego co było w drugiej klasie, że opuszczał, nie przychodził, natomiast jeśli przyszedł i dostał takie złożone to zadanie, to jeżeli to obejmowało zakres materiału z trzeciej klasy, bo w zasadzie te zadania są tak skonstruowane, że obejmują zakres materiału II, III, IV klasa. W tej IV klasie trzeba zrobić te zadania na komputerze, to on był zainteresowany. Ja go namawiałam, żeby on zdawał, żeby on złożył jednak tą deklarację dlatego, że wydawało mi się, że ma szansę, że zda ten egzamin no bez jakiegoś takiego większego problemu dlatego, że jeżeli był na tych zajęciach to te zadania robił z sukcesem nawet pomagał komuś. Natomiast nie, on powiedział, że on nie będzie zdawał, nie zdawał, no i zaczęły się robić zaległości, bo doszedł do wniosku, że jak nie zdaje, no to jak raz, czy dwa, czy trzy dostanie jakąś tam ocenę pozytywną, to zakończy ten przedmiot-kosztorysowanie z jakimś tam sukcesem. I tak to u niego wyglądało. Natomiast też ten przedmiot składał się z takiej części teoretycznej, to były zamówienia publiczne i on się do tego nie przygotowywał, to jakby tak w ogóle nie był zainteresowany, jakoś tak zaliczał te kartkówki, żeby jakoś tam zaliczyć. Ale nie wiem, czy dostał na koniec semestru ocenę dostateczną. Natomiast był taki osobny, jeżeli chodzi o klasę.

-Widziałaś sytuacje jakiegoś konfliktu?

Nie, nie, tylko on był taki cichy, zamknięty w sobie, tak jak ja go zaobserwowałam na swoich lekcjach i to co widziałam na przerwach, także nie było tak że nie rozmawiał tak z klasą czy tam z kolegami, nie wychodził tak na to boisko, tylko siedział tutaj na krześle pod salą tutaj 105 z Grzegorzem z tym, że Grzegorz był zajęty cały czas komórką, a on tak siedział koło niego. Taki tworzyli trochę dziwny duet.

-Czy zdał ten egzamin zawodowy?

Ja nie pamiętam tego, dlatego że ja nie uczyłam tego w ogóle przedmiotu, tak że nie interesowałam się tak tym czy on zdał czy on nie zdał.

-Z tych kosztorysów zrezygnował?

On nie złożył tej deklaracji w ogóle. Zrezygnował od razu. Tam z resztą ten jego kolega Grzegorz ten zrezygnował, też nie zdawał tego egzaminu więc ja nie wiem, czy to było takie wspólne jakieś działanie, nie wiem, czy oni mieli jakieś kontakty później poza szkołą, bo też ta ich znajomość tak dziwnie wyglądała, bo oni nie rozmawiali ze sobą, znaczy ja nie widziałam w każdym razie, tyle co na przerwach, ale zawsze siedzieli razem jeden z komórką, a drugi obok.

- A jak sobie go wyobrażasz w przyszłości na budowie?

Ja sobie tak nie za bardzo jego wyobrażam w ogóle tak na budowie, może by np. mógł pracować w jakiejś hurtowni materiałów budowlanych, gdzie jakby się nauczył jakiegoś programu logistycznego no to w tych komputerach to mi się zdaje, że on tym mógłby być zainteresowany, ale łatwo się poddaje, bo on w tej III klasie też się tak poddał, że on nie, ta jedynka, tak przyszedł, ja mu dałam zagadnienia do zaliczenia to w zasadzie nie przychodził, nie zaliczał, musiałam dopiero go zmobilizować, żeby przyszedł na zajęcia dodatkowe i później zobaczył, że on to potrafi jednak, że potrafi się nauczyć. Oni z tym Grzegorzem przychodzili z tym, że Grzegorz to z dużo mniejszym sukcesem, a Michał z większym i później tak jakby załapał, już wiedział, rozumiał, także myślę, że to, nie wiem jak z matematyką było u niego, bo te zadania wszystkie to były takie do liczenia, trzeba było liczyć powierzchnie, odejmować powierzchnie, trzeba było obliczyć objętość, także on się tutaj w tym znajdował. Może to byłoby tak, że jakieś takie miał długofalowe albo długoletnie zaniedbania były, może trzeba było wcześniej gdzieś jego zdiagnozować i ukierunkować. Ja byłam bardzo zdziwiona, że on tak ładnie zaliczył ten pierwszy semestr, bo tak jakby, jak przychodził na te zajęcia i zaczęło być coraz lepiej i lepiej tak jakby uznał, że to kosztorysowanie to nie jest taka czarna magia, że to się da zrozumieć i naprawdę te oceny były tak na granicy 3+, 4, które on dostawał później z tych zaliczeń. Ja nawet dawałam go na wzór kilku osobom w klasie, że proszę bardzo, że Michał, że jednak można, że można się nauczyć, że to nie jest takie trudne tylko trzeba troszeczkę zrozumieć, także bardzo pozytywnie go, nie wiem co się później tak stało w tej IV klasie, że jednak nie zdawał tego egzaminu. On chyba też do matury nie podchodził (nie, nie)

Ale w tedy na tych kosztorysach jak zobaczył, że można, że zalicza to wszystko, że to jest fajne, to on chodził, ja nie mogę powiedzieć, że nie chodził, ale w IV klasie zaczęło się to samo, że znowu przestał chodzić. Po wakacjach tak jakby znowu było gorzej z nim.

*
* *
*

-Jakim uczniem był Michał?

On taki był w ogóle wyalienowany z klasy. Siedział sobie z boku, w zasadzie był taki spokojny i grzeczny natomiast wymagał takiego skupienia dlatego, że on ciągle się o coś pytał. Albo nie zdążył, albo nie przepisał, albo nie dosłyszał, albo nie dokończył czegoś. Także wymagał takiego osobnego zainteresowania się nim, powiedzenia jemu, wytłumaczenia.

- On się dopominał tego?

Tak. Dlatego że to była mała klasa. I ja mówię, tak jak myśmy robili kosztorysy. No to zasada jest taka, że oni dostają zadanie, my wszyscy czytamy na głos, po kolei wszystkie punkty jak należy to zadanie robić i następnie on siada z komputerem, otwiera program znaczy ma zainstalowany program i zaczyna po kolei robić to zadanie. To zadanie jest podzielone na jakieś tam etapy i po zrobieniu pierwszego etapu dopiero można przejść do następnego, bo innej możliwości nie ma. No i Paweł tak jakby, no nie to, że zostawał w tyle, tylko jak my żeśmy rozwiązywaliśmy zadania w ten sposób, że każdy sam i później ja się pytałam jaki ktoś ma wynik. Jeżeli był prawidłowy wynik, dana osoba miała, podchodziła do tablicy i zapisywała działanie, jak policzyła tam. Np. Pole powierzchni ścian z otworami, kiedy się odejmuje te otwory itd. A Paweł zostawał w tyle. On się denerwował, on tego nie rozumie, on jeszcze tego nie zapisał, także trzeba było podejść do niego i spokojnie przy nim usiąść i ano a tak, a tu, a tam. I miał takie wrażenie, że on wszystko wie, ale jak w szczególności zaczynałaś go dopytywać to okazywało się, że on jednak nie wie tego, że czegoś mu brakuje, że wymaga to dopisania czegoś. Także to było tak szybko, że on to zrobił, a okazywało się że to co zrobił to nie było dobrze, bo tu czegoś zapomniał. Natomiast też się składało tak, że no w programie do kosztorysowania jest tak, że np. 2metry zapisujesz 2,00, że on np. nie zapisał, 20 zapisał, nie 2 i ten wynik mu wychodził bzdurny. Czasami jak z nim rozwiązywałam mówię Paweł popatrz, ale tu w ogóle nie ma sensu ta liczba, którą ty zapisałaś. No tak na logikę, nie ma sensu to co ty zapisałaś. Zastanów się nad tym. Czyli powinien zwracać uwagę np. jak wyliczał powierzchnię 2m. na 5, że to jest 10 m. i on gdzieś tam, to jest taki prosty przykład, np. nie dał przecinka i wychodziło mu 100m i nie zastanawiało go w ogóle, że ta liczba w ogóle nie ma sensu, zupełnie nie ma sensu. Czyli on tak jakby się gubił w jednostkach. Tu nie napisał, tu dopisał, tu coś przekreślił. No to z tym były takie kłopoty. No a to zadanie się właśnie tak rozwiązuje, że najpierw trzeba policzyć powierzchnię ścian, albo objętość czegoś i dopiero później na tej bazie robi się kosztorys. I wtedy był taki zdenerwowany, że co to, a przecież to tylko o jedno miejsce przecinek przesunięty, że to nie jest aż takie ważne, a to jednak wpływało na to rozwiązanie. Natomiast też jakaś taka uwaga zwrócona jemu, to on był taki z pretensjami, nerwowo. Reagował no nie tak spokojnie. Natomiast cały czas chciał przychodzić i poprawiać. Poprawiać to co

zrobił, że on będzie poprawiał, bo to mu źle poszło, kiedy, przed lekcjami, po lekcjach, czy tam na jakiejś przerwie, także widać było, że jest ambitny, natomiast tak mu średnio wychodziło z tymi zadaniami.

-a widać było, że wkłada wysiłek w to?

Widać było, że on wkłada tą pracę tylko też widać było tak jakby taki chaos u niego, po prostu taki był chaos, bo tak: tutaj zrobił dobrze, no to zrobił tam źle. Jak tam poprawił no to następnym razem, to co na początku zrobił źle. Czyli u niego to nie było takie uporządkowane, czy jak się tego nauczył to to. I on tak zawsze zaliczał w zasadzie tak na granicy zaliczalności. Łatwiej mu szły jakieś takie rzeczy teorie do nauczenia się, bo to potrafił wyuczyć się, czyli jak myśmy mieli taki podział na sporządzanie kosztorysów i dokumentacja przetargowa to, jeżeli trzeba było się jakiś określić nauczyć takich rzeczy, to on się tego wyuczał, natomiast trudniej było z zastosowaniem tej wiedzy później. To były kłopoty i wtedy się tak denerwował, że on się przecież uczył, a to mu nie wyszło, a on się przecież uczył.

- dlatego ta teoria mu dobrze poszła na egzaminach?

teoria mu dobrze poszła, znaczy podejrzewam tak, a praktyka już wynikającego z tego właśnie takiego chaosu z tego co on tam robi, bo może to wynikało z tego, że jemu to było obojętnie czy to jest 10 czy to jest 100 takiego typu błędy robił.

-klasa mi kiedyś powiedziała, że on ściąga czy kiedykolwiek zdarzyło ci się go złapać na tym?

Ja jego nie złapałam nigdy na ściąganiu, ale wyraźnie była dysproporcja w tych np. kartkówkach czy sprawdzianach, takich typowo teoretycznych, a takich, gdzie po prostu dostawał zadanie i trzeba było zrobić, to przy tych zadaniach wypadal zdecydowanie gorzej. Ja jego nie złapałam, żeby ściągał, albo nie pamiętam, ale zawsze jak np. wpisywałam oceny do Librusa, to w komentarzach do każdego ucznia, jeżeli ściągał to ja tam sobie pisałam także już zwracałam uwagę. No nie pamiętam, czy Paweł ściągał no, ale takie są możliwości teraz, że nawet mógł nie być złapany natomiast tą taką teorię, gdy trzeba było się coś wyuczyć odtąd dotąd to on pisał zdecydowanie lepiej i to była kwestia czy on się tego wyuczył no czy korzystał z innych tam pomocy.

-Może zauważyłaś coś w jego relacjach z kolegami?

Ale on był też taki osobny w klasie. Nie był aż taki, że jest tam zżyty z klasą. Mogli to powiedzieć wręcz tak złośliwie, że on ściąga, bo mu dobrze wyszło. Mogli mu tak powiedzieć, mogli mu czegoś zazdrościć. Na pewno chodził na lekcje, nie było tak że opuszczał, był na tych lekcjach, to nie było tak. Ale potrafił być też taki właśnie jak coś tam czegoś nie wiedział, albo coś było szybciej to potrafił taki być zdenerwowany, że on chce to wiedzieć, że czemu tak szybko, na takiej zasadzie. Nie wiadomo było czy dlatego że czegoś nie uważa czy on nie wie, to tak było z Pawłem.

- a jak go widzisz w perspektywie zawodu? Jak on się sprawdzi jako budowlaniec w przyszłości?

Jeżeli będzie miał jakieś takie, na pewno jakby miał, nie wiem jak tam zajęcia praktyczne takie, jakie manualnie ma tam zdolności, natomiast na pewno jakby miał kierować jakimiś ludźmi czy jakiś majster na budowie, ktoś taki, to tak nie za bardzo jego widzę, bo te relacje z uczniami były takie gorsze, właśnie takie nerwowe. Jeżeli to będzie jakaś taka praca bardziej biurowa, odtąd dotąd, że wyraźnie będzie zakres obowiązków, nie wymagający jakiegos tam abstrakcyjnego myślenia to się znajdzie, bo on zeszyty prowadzi raczej tak porządnie, wszystko miał w tych zeszytach, ale bardziej taka praca no nie na budowie, tak żeby miał pracować, zarządzać ludźmi, coś abstrakcyjnie pomyśleć, coś zarządzić, to go akurat w tym bym nie widziała, a też tak nie mogę powiedzieć, bo tylko na podstawie takich zadań, myśmy mieli kosztorysy nie pamiętam chyba jeszcze konstrukcje mieliśmy razem. To też tak wyglądało na konstrukcjach, że jak było odtąd dotąd to Paweł się potrafił tego nauczyć. Natomiast też cały czas bardzo pilnował i sprawdzał to, za co kto dostał punkty, czy on za to dostał, czy nie zastał niesprawiedliwie potraktowany, albo jeżeli brakowało pół punktu i dostał 2,5 to, dlaczego nie 3- czyli to było cały czas takie, żeby podwyższyć tą ocenę.

*

* *

Jakim uczniem jest Łukasz na tle klasy?

W: Łukasz dołączył do nas w drugiej klasie. Jest repetentem. Według matki winę za to ponosi brak dobrej komunikacji pomiędzy nią a wychowawcą. Był to rok, kiedy dziennik elektroniczny był zmieniany i praktycznie go

nie było. Matka twierdzi, że gdyby wiedziała o wszystkich nieobecnościach syna, zapobiegłaby temu. A tak, kiedy okazało się, ile godzin Łukasz opuścił i jakie ma zaległości, nie było już szans na nadrobienie. Sam Łukasz mówi, że się poddał. Ale w nowej klasie odnalazł się, ma dobry kontakt z kolegami, lubią go. Matka też jest zadowolona, widać, że pilnuje syna, jeśli chodzi o przychodzenie do szkoły. W czwartej klasie zaczął pracować z kolegą z klasy- myją okna.

Czy powtórzyły się problemy z frekwencją?

W: Nie, matka była czujna, pilnowała go. Dzwoniła, pisała wiadomości w dzienniku.

Czy ma jakiegoś kolegę?

W: Siedzi w Ławce z Pawłem, ale nie wydaje mi się, żeby to była jakaś przyjaźń. Dobrze im się pracuje na lekcjach, bo Łukasz się stara. Nie jest tak aktywny jak bywa Paweł albo inni, ale pracuje. Więcej go łączy z Michałem, z którym pracuje po lekcjach.

A dziewczynę?

W: Na pewno nie ma, bo na studniówkę zaprosił koleżankę z klasy.

Jak Łukasz radzi sobie w szkole?

W: Przysypia na lekcjach. I zgłaszają to różni nauczyciele. Matka chodzi z nim na badania i nie wiadomo, dlaczego tak się dzieje. Wykluczono cukrzycę. Ostatnio wyszły na jaw problemy z tarczycą, ale tak naprawdę, nie do końca wiadomo. Może nie wysypia się, bo gra? Poza tym jest na ogół przygotowany. Utrzymuje się na poziomie średniej klasy i nie wydaje się, by wkładał w naukę zbyt wiele wysiłku. Satysfakcjonują go trójki. Robi błędy ortograficzne, ale nie wydaje się tym zbyt przejęty. Wiele osób robi błędy, mimo że nie ma opinii o dysortografii. Poza tym jest chętny do różnych działań na rzecz klasy- piecze ciasta na imprezy, typu wigilia klasowa, na ligę klas przyniósł różne przedmioty potrzebne do konkurencji. Może nie jest chętny do prowadzenia, rządzenia, ale to, do czego się zobowiąże, wykona i co ważne, w terminie.

A, i na angielskim jest uważany za pilnego ucznia.

Czy bierze udział w dodatkowych zajęciach w związku z dysleksją?

W: Nie, choć zawsze podpisuje zgodę na początku roku. Odbiera zadania, a potem już nie zgłasza się. Nie wyraża chęci walki ze swoimi błędami ortograficznymi, z resztą, moim zdaniem, nie popełnia ich tak dużo. Nie korzysta z wydłużonego czasu na egzaminach. Rozumie teksty na przeciętnym poziomie. Aktualnie, bardziej go interesuje zarabianie własnych pieniędzy.

Jak radzi sobie z przedmiotami zawodowymi?

W: Całkiem niezłe. Zarówno w praktyce i teorii radzi sobie. Ma komplet zdanych egzaminów zawodowych i otrzyma dyplom technika.

A matura?

W: Powinien zdać. Nie najlepiej, ale raczej zdziwiłabym się gdyby nie osiągnął minimum 30% z każdej części.

Jego mocne strony?

W: Obowiązkowość i terminowość. Punktualność też.

Sprawdzi się w budownictwie?

W: Tak, potwierdza to nauczycielka szkolenia praktycznego. To zabawne, że Łukasz nie wiedział po gimnazjum, jaką szkołę wybrać, i trafił do nas, i jest zadowolony. Myślę, że to praca dla niego, jest przedsiębiorczy, samodzielny, lubiany przez ludzi, poradzi sobie.

*
* *
*

Jakim uczniem był Paweł?

W: Miły, dobrze wychowany chłopak. Niepewny siebie. Szuka akceptacji. Przyjechał z rodziną z Krakowa do Wrocławia. Ma dwie młodsze siostry: rok młodszą od siebie i dwuletnią. Ta druga jest dzieckiem z drugiego związku matki. Przeprowadzili się ze względu na pracę ojczyma, matka może swoją firmę prowadzić gdziekolwiek. Chłopak lubi dużo opowiadać o sobie, mamie, dlatego o nim wiem najwięcej. NP. to, że nie zna swojego wrocławskiego adresu. Nie ma kolegów na miejscu, ale ich też nie szuka. Nie chodzi na zajęcia poza szkołą, do klubów sportowych. Po lekcjach wraca do domu. W weekendy jeździ do babci do Krakowa. Swoje krakowskie mieszkanie sprzedali.

Jaki jest Paweł na tle klasy?

W: Jest wyobcowany, izoluje się, ale to na własne życzenie. Przyjechał z innego miasta do Wrocławia i tęskni za domem, nie szuka nikogo i niczego, co mogłoby go związać z Wrocławiem. Nawet dziewczynę ma w Krakowie. Tam ma dwóch kolegów, z którymi się spotyka. Nie wychodzi na imprezy na kolegami z klasy, ale też oni go pewnie nie informują już o tym. Skoro nie przyszedł raz i drugi, to zrezygnowali. Nie oznacza to całkowitego wykluczenia, ma z kim porozmawiać na korytarzu, na przerwach. Widzę to. Nie siedzi też sam w ławce. Nie integruje się jednak, jeśli są wyjścia klasowe to raczej ich unika, tłumacząc, że trzeba było pomóc mamie. Później mama przyznawała, że go zatrzymała w domu, bo Paweł powiedział, że nie musi iść. Na studniówkę też nie poszedł, bo jak twierdził, rodzice dziewczyny nie chcieli jej puścić do Wrocławia. Tymczasem mama mówiła, że gdyby bardzo chciał, zadzwoniłaby do rodziców dziewczyny i ich przekonała, że dałoby się to załatwić. Nie był na żadnej wigilii klasowej. Ale to z kolei tłumaczył wyjazdem do Krakowa na święta. Jechali wcześniej, żeby uniknąć korków.

Paweł przeprowadził się z Krakowa, jak sobie radzi w obcym mieście?

W: Nie radzi sobie i nawet nie próbuje. Przy wypełnianiu formularzy, deklaracji, prosi mnie o sprawdzenie własnego adresu w dzienniku! Zna drogę ze szkoły do domu i z powrotem, nie próbuje nawet jej zmieniać. Wie, jaki autobusem dojedzie i tyle. Nie zmienia autobusu, jak nie zdąży na niego czeka na kolejny, nie próbuje podjechać gdzie indziej i przesiąść się. Nie zna topografii miasta. Tęskni za Krakowem i spędza tam prawie każdy weekend.

Czy ma jakiegoś kolegę?

W: Co roku jest inaczej, z kim innym nawiązuje kontakt. W pierwszej klasie z Mariuszem, najlepszym uczniem w klasie, ale to było raczej na zasadzie rywalizacji o wyniki, Mariusz był na tyle dobry, że „ciągnął” klasę za sobą. W drugiej Paweł siedział w ławce z innym kolegą, z którym mieli w planach być najlepsi w klasie. Szybko okazało się, że wszyscy „obniżyli loty” i Paweł, mimo że wyraźnie opuścił się i tak jest lepszy od większości. Kolega z ławki przestał się uczyć i trzeciej klasie został na drugi rok. W trzeciej i czwartej klasie Paweł siedział w ławce z Łukaszem, uczniem z dysortografią.

Co sądzą koledzy z klasy o Pawle?

W: Nie jest im obojętny, mówią, że jest dziwny. Śmieją się, że to dlatego, że z Krakowa, że tam ludzie są inni. Mówią, że ściąga na sprawdzianach i dlatego ma lepsze oceny, zwłaszcza z przedmiotów zawodowych. Może coś w tym jest, bo postawa Pawła kłóci się z obrazem „kombinującego” ucznia i nauczyciele mogą go „nie pilnować”. Sama przyłapałam go raz na ściągnięciu na kartkówce, ale to było widać, trzęsły mu się ręce, bardzo zdenerwował się, że go przyłapałam i tak jakby „obraził się” na mnie. Myślę jednak, że jeżeli ściągał, to bardzo rzadko, ponieważ po prostu nie umie.

Jak Paweł radzi sobie w szkole?

W: Zdarza się, że na lekcjach się „wylacza”. Kładzie się na ławce, zagląda na ekran komórki, nie robi notatek. Pracuje na lekcjach „falami”, są okresy, kiedy robi wszystko, angażuje się, zgłasza, mówi cały czas, a są okresy, gdy nie robi nic.

Jak wypada na tle klasy?

W: Bardzo dobrze, jeśli chodzi o naukę, wiem od matki, że sporo czasu spędza nad książkami. Mają dobrą sytuację finansową, więc nie oszczędzają, kiedy trzeba kupują dodatkowe podręczniki, załatwiają korepetycje. Choć Paweł w trzeciej klasie z nich zrezygnował. Wkłada więcej pracy w naukę niż to demonstrowa. Tym bardziej zadziwia fakt, że nie zdał dwóch kwalifikacji zawodowych z części praktycznej.

Jak zareagował na wyniki?

W: Załamał się. Mówił, że rzuca to wszystko, nie będzie podchodził ponownie. Faktycznie, można było się załamać, w obu przypadkach o niezdanym egzaminie zdecydował jeden punkt. Jak sam mówił: „Pewnie mi się pomyliło b z d, albo coś w tym stylu”. Jeśli nie zda matury, będzie to dla niego totalna porażka.

A ma szansę zdać?

W: Tak, nawet dużą. Obawiam się, że nerwy wezmą nad nim górę, albo się podda, bo zobaczy temat, który mu nie pasuje na ustnym i wyjdzie. Zobaczymy

Czy Paweł bierze udział w dodatkowych zajęciach z różnych przedmiotów?

W: Raczej nie, przychodzi na konsultacje, gdy ma konkretny problem, chce coś poprawić. Raz zadeklarował się, że będzie uczęszczał na zajęcia dodatkowe z polskiego, ale zrobił to chyba dlatego, żeby mi przykrości nie robić, bo nie przyszedł ani razu, wymyślając, że zasnął, nie dojechał autobus, potem już nie naciskałam.

Jak nauczyciele dostosowują swoje wymagania do niego?

W: Szczerze, nie bardzo wiem. Ja odpytuję go ustnie, gdy widzę, że był przygotowany, a sprawdzian lub kartkówka wyraźnie mu nie „poszła”. Z wypracowania go nie odpytam. Raz z testu z czytania ze zrozumieniem nie napisał nic, mimo że podchodziłam i chciałam mu wyjaśnić polecenia. Mówił, że nie mógł się skupić. A na lekcji nie było głośno, wszyscy pisali, nikt nic nie mówił, a jednak coś go rozpraszał. Umówiliśmy się, że przyjdzie w innym terminie i napisze sam w sali. Obiecałam, że mu pomogę, ale kiedy przyszedł zaproponowałam, by spróbował sam, a w sytuacji, gdy będzie miał wątpliwości zapyta mnie. Test napisał sam, w jednym czy dwóch przypadkach pokazał tylko odpowiedź, żeby się upewnić, czy dobrze myśli. Zaliczył na 100%. Cieszył się. W ogóle widać po min, kiedy jest dumny ze swojego wyniku.

Jakie Paweł ma mocne strony?

W: Robi naprawdę dobre wrażenie jest bardzo sumienny. Jeśli coś mu się podoba, widzi efekty, angażuje się cały. Szkoda, że ten egzamin zawodowy mu nie poszedł, poprawa również, bo zasłużył na ten tytuł technika. Wiele osób z klasy, które kombinowały, opuszczały zajęcia zdało, on nie. Jest obowiązkowy. I rzeczywiście pomaga w domu mamie, jest bardzo z nią związany, i z siostrami. To będzie dobry pracownik.

W jakim zawodzie go widzisz?

W: Poradzi sobie nawet na budowie, choć chyba nie chce tam pracować. Ma szczęście, bo matka z ojczymem mają dużą firmę drogową, więc zajęcia mu znajdą i kto wie, może i mógłby prowadzić ją później sam. Ma poukładane w głowie. Jego ciągnie do tej architektury krajobrazu, która go interesowała po gimnazjum a nie było jej we Wrocławiu.

*
* *
*

Jakim uczniem jest Grzesiek?

W: Dobrze, choć nie integruje się z klasą. Przyjaźni się z Patrykiem i z nim siedzi w ławce na lekcjach, przynajmniej u mnie. Czasem siedzi też z Michałem. Poza tym to taki pozytywny człowiek, jest uśmiechnięty, jego rodzice z resztą też, oboje fajni, sympatyczni, zawsze obecni na zebraniach. I Grzesiek jest taki sam, jak oni.

Jak Grzesiek radzi sobie na lekcjach?

W: Jest słabiutki, nadrabia staraniem się, uważa na lekcjach. Szkoda mi go, bo widać, że się stara, ale mu nie wychodzi. Ale zawsze pogodny, uśmiechnięty, nawet gdy dostanie jedynkę. On bardzo pilnie pracuje na lekcji, przepisuje zdania, ma wszystko. Angielski sprawia mu duży problem, ciężko mu, ale zdarza się, że się zgłosi sam, żeby coś powiedzieć, przeczytać.

Czy bierze udział w dodatkowych zajęciach z różnych przedmiotów?

W: Nie, podpisał rezygnację na początku roku, nie chce chodzić ani na polski, ani angielski. Ale jak dostanie jedynkę, chodzi, poprawia, umawia się na zaliczenie. On się do niczego nie angażuje sam z siebie.

Pisemnie, czy ustnie?

W: Woli pisać.

Jak radzi sobie z przedmiotami zawodowymi?

W: Słabo, jak ze wszystkim, ale się stara.

Czy ma jakieś pasje?

W: Wiem, że trenuje piłkę nożną, ale nie wiem, czy jest w tym dobry. Gra w jakimś klubie. Na wf -ie jest bardzo aktywny.

Będzie dobrym budowlańcem?

W: Trudno mi go sobie wyobrazić na budowie. Kierownikiem na pewno nie, jest zbyt delikatny, nikt nie będzie go słuchał, w tym zawodzie potrzeba siły przebicia. ale może z kimś, może z tatą, bo on był budowlańcem jako pomocnik?

*
* * *

Jakim uczniem jest Michał?

W: W pierwszej klasie razem z matką musiałyśmy go ciągle kontrolować. Byłyśmy w kontakcie telefonicznym, udało się, przestał wagarować. Miał z tym problem już w gimnazjum, uciekał z lekcji, wagarował. Matka wiedziała, że musi go pilnować. Ale Michał nadal jak może, unika lekcji, zgłasza, że musi iść do urzędu, załatwić jakąś sprawę.

Czy nawiązuje jakieś relacje w klasie?

W: To już inny problem. Michał jest wyobcowany i wydaje się pogodzony z tą sytuacją. Jest starszy od wszystkich, ale nie dlatego, że powtarzał klasę, tylko był odroczony jako sześciolatek. W klasie jest nieakceptowany. Kiedy dostał „piątkę” z jakiegoś przedmiotu zawodowego, klasa złośliwie zaczęła mówić: „O Michał, ściągalesz”. Nauczycielka zawodu też była zaskoczona, bo napisał najlepiej z klasy. Chyba też do końca nie wierzyła, że to możliwe.

Czy zdarzały się jakieś sytuacje świadczące o braku akceptacji klasy dla Michała?

W: Oj, tak, w pierwszej klasie. Zdarzyły się dwa incydenty, do dzisiaj nie wiemy, kto naprawdę to zrobił. W szatni w czasie wf zginęły pieniądze Patrykowi i za każdym razem klasa mówiła, że to Michał, a nikt niczego nie widział. Potem udało mi się wyjaśnić, że nie miał możliwości ich zabrać, że sam w szatni nie był i tak dalej, ale fajnie nie było, wiesz, Michał musiał udowadniać niewinność a złodziej w klasie lub szkole był nadal.

Jak Michał radzi sobie na lekcjach?

W: Ma wadę wymowy, to też stawia mu problemy, i może dlatego też nie chce odzywać się na lekcjach. Ale on też jest naprawdę słaby. Jest zwolniony z nauki drugiego języka obcego, zrezygnował z niemieckiego. Ma problemy z językiem angielskim i to duże. Wcześniej chodził do kogoś na korepetycje i było dużo lepiej, ale przestał i problemy znów są.

Czy dużo lepiej oznacza, że dobrze na tle klasy?

W: nie, nadal było kiepsko, ale potrafił ułożyć proste zdania. Problemem jest to, że on szybko zapomina, czego się nauczył, może nie powtarza w domu, nie wiem, pewnie tak. Być może, skoro kiedy pracował z korepetytorem, to więcej zapamiętywał.

On kładzie się na ławce w czasie lekcji, nie reaguje, nie zgłasza się sam do odpowiedzi. A jak robię rundę i każdy musi coś przeczytać po kolei, albo powiedzieć, to widzę, jak Michał zaczyna się denerwować i „dostaje ataku kaszlu” lub pyta, czy może iść do toalety i wychodzi z klasy. Unika.

Czy bierze udział w dodatkowych zajęciach z różnych przedmiotów?

W: Skąd! Nie chce chodzić, rezygnuje, od razu na początku roku podpisał rezygnację, nie chodzi ani na polski, ani na angielski. Rezygnuje, jakby poddał się. Dostaje jedyńki i ich nie poprawia. Dopiero pod koniec roku zaczyna coś robić. Co roku ma jakąś poprawkę. Najczęściej z matematyki. Gdyby chodził na dodatkowe lekcje miałby jakieś szanse, ale jemu się nie chce. Myślę, że nie chodziłby.

Jak nauczyciele dostosowują swoje wymagania do niego?

W: Szczerze, nie bardzo wiem. Ja dzielę mu materiał na mniejsze części, Andrzej (nauczyciel języka zawodowego) też. Wiem, że Andrzej się denerwuje, że Michał nic nie robi, mówi, że to „półanalfabeta” i musi się postarać.

Czy odpytuje go ustnie?

W: Nie, wiesz jak z nim jest, chce wszystko na papierze, bo to dokument.

Michał ma jakieś mocne strony, według Ciebie?

W: No nie wiem, jest miły, uprzejmy, sympatycznie się z nim rozmawia, gdyby tylko trochę więcej się starał w szkole. No, po prostu „Leń”.

Wiesz, że pracuje po lekcjach?

W: Nie...

Jak myślisz, jakim będzie pracownikiem?

W: Trudno powiedzieć, on już nie chce chodzić do szkoły, to widać, męczy się, może w pracy się sprawdzi? Na pewno jako zwykły robotnik, podwładny, na szefa to on się nie nadaje...

10.2. Uczniowie

Grzegorz

- Jakie były Twoje pierwsze wspomnienia związane ze szkołą?

No pamiętam w gimnazjum to byłem w poradni na badaniu (pytanie) wcześniej przed gimnazjum jeszcze, tylko gimnazjum pamiętam, duże problemy z ortografią były. Przede wszystkim te błędy były w dyktandach. (w czytaniu głośnym były problemy?) - Nie w czytaniu nie. Może w podstawówce były troszeczkę, nieraz te końcówki zrywam. Te problemy dopiero w gimnazjum były zajęcia, były przed lekcjami, dostawaliśmy po prostu takie zadania do rozwiązywania i to tyle. Było to uzupełnienie jakiś tych słówek czy... (chodziłeś na te zajęcia?) No nieraz wiadomo, nie poszło się, ale raczej chodziłem. (a jak frekwencja, inni też chodzili?) Chodziłem z takim jednym kolegą. (a dużo było was w klasie..?) Nie wiem, paru uczniów, pięciu, czterech, gdzieś tak. (a przeszkadzało ci to funkcjonowaniu w klasie?) Nie, nie raczej nie, z tą opinią to było takie normalne, że robię te błędy właśnie w tych dyktandach. (...jak dostałeś tą opinię to jakąś ulgę poczułeś?) Nie. Pierwsze co to przejąłem się troszkę, że jednak jest coś. Ale raczej normalnie to odbierałem. Nie jako coś ważnego. (Czy przeszkadza ci to?) Teraz już trochę mniej, tylko właśnie w tym okresie gimnazjum to z tą ortografią, a teraz nie widzę raczej żadnych takich problemów. (Czy więcej czasu poświęcasz niż koledzy na naukę?) raczej nie, nie (śmiech) co do nauki to tak u mnie troszeczkę miernie. (miernie? Nie jest tak źle) No leniwy po prostu jestem. (ale to sam czujesz?) Tak, tak, jak próbuję się zabrać za coś, ale jednak coś innego jest po prostu ważniejsze. (A na lekcji?) Na lekcji staram się (udaje ci się skupić uwagę?) Nie, raczej jest ok. dokładnie. (z angielskim?) Często pamięć mi zawodzi, bo za mało siedziałem nad lekcjami, nie douczyłem się, ale jeśli chodzi o błędy to może pisownia troszkę z tymi wyrazami, a tak to jest też ok. (Czy zawsze błędy wynikają z tego, że nie douczyłeś?) Raczej, że nie douczyłem. (A jak z mówieniem po angielsku?) Nie tutaj nie mam żadnych problemów, raczej nie. (Komunikujesz się po angielsku?) Raczej mi się wydaje, że jest ok. (A niemiecki?) Nie, nie, też mi się wydaje, że może nieraz u umlaut, może czasem

zapominam, ale tak tak, nie mam problemów. Bardziej pod tym kątem pisowni po prostu. (A jak z przedmiotami zawodowymi?) Przedmioty zawodowe? To tutaj w zasadzie też ta pisownia troszkę. Tam są takie związane wypowiedzi, tylko trzeba się nieraz domyślić o co chodzi tak naprawdę. Ale tak to, jeśli wytłumaczy nauczyciel, to rozumiem. (Czy chciałbyś uczestniczyć w dodatkowych zajęciach, z pisania i czytania?) Jeżeli na ostatnich zajęciach to raczej nie, bo treningi mam po szkole, trenuję 4 razy w tygodniu i tak właśnie ciężko, ale z rana? Czemu nie, mógłbym chodzić. (A co chciałbyś ćwiczyć na takich zajęciach?) No, nie wiem, może ortografię? (Pamiętasz te zajęcia, na które chodziłeś kiedyś, w gimnazjum? Pomogły Ci?) Nie wiem, jakoś tak średnio, nie wiem, rozwiązywaliśmy zadania. może nie zapamiętywałem niektórych wyrazem, ale były ok. Nie zauważyłem, jedyne co zauważyłem to ta ortografia, że jednak nie raz zapominam pisowni, raz po prostu robię jakieś błędy i to tyle. (Czy kiedyś z jakiegoś powodu poczułeś się słabszy, gorszy?) nie, raczej nie. Do mnie zaczęło przemawiać, że mam tą opinię i z tego powodu jest mi ciężko, ale uczęszczałem na te właśnie zajęcia, a teraz to tych błędów, wiadomo, że się zdarzają, ale ja zapominam pisowni często. (Musiałeś się w szkole tłumaczyć, że masz opinię?) Brali pod uwagę to najczęściej. Na pewno to, że podczas pisania jakiś większych wypowiedzi, wypracowań, zapamiętuję się pisownie wyrazów niektórych, mniej się robi błędów ortograficznych. (Czy ktoś pomagał Ci, w domu, poza szkołą?) nie raczej nie. Ale siostra najbardziej mi pomagała, jak się jej dopytywałem o pisownię, zawsze mi pomagała. Nawet jak siedziałem w domu. Jak zrobiłem w domu to sprawdzałem sobie jakiś wyraz, pisownie i to się zawsze utrwalało. (Jakieś ćwiczenia dostawałeś do domu?) ćwiczenia nie. Tylko na tych zajęciach robiliśmy jakieś zadania. (Jak Ci idzie czytanie lektur?) Z lekturami to wygląda tak, że jak przeczytam to akurat nie wszystko zapamiętuję. To jest właśnie ten problem, nie wiem, czy to z pamięcią ma wspólnego, ale dłużej mi to czasu muszę posiedzieć nad pewnym wierszem, do nauczania np. dłużej muszę posiedzieć i to utrwalić. Staram się swobodnie, jak coś czytam to nie raz czegoś nie zapamiętam. (Jakieś książki cię interesują?) może jakieś sportowe, to bardziej. No właśnie chciałbym właśnie przeczytać biografię Lewandowskiego i mam zamiar właśnie kupić książkę. (Jak radzisz sobie z pisaniem dłuższych prac? W czym masz problem?) Raczej nie, bardziej nad pisownią troszeczkę zastanawiam się nie raz jak to ująć w zdaniu, ale raczej tak to nie potrzebuję pomocy. Czasem mam problem, żeby zdanie wyglądało kompletnie, tak konkretnie i żeby wypowiedź była właśnie dobra, na temat. No tak miałem mały wkład do nauki do efektów. Jeżeli się do czegoś bardziej przyłożę, to widać właśnie efekt, że jest lepsza ocena, jak mi się lenistwo to jest gorzej jednak.

(Jakie miałeś marzenia zawodowe, jak byłeś mały, kim chciałeś być?) Jak byłem mały, piłkarzem ogólnie. W gimnazjum też już zaczynałem właśnie w trampkarzach. No teraz właśnie myślałem nad studiami AWF, ale to nie wiem z maturką będzie raczej ciężko, na AWF. Zobaczymy, może jeszcze z tą nauką będzie tak, że jeszcze mi się zachce tak bardziej, tak jakby edukować. (kim chciałbyś być- trenerem, nauczycielem?) Jak się uda, to teraz próbuję, o okręgowkę walczę, żeby zarabiać jakieś w sumie pieniądze, no na trenera czemu nie. (Jak wyobrażasz sobie taką przyszłość po budowlance?) Nie wiązałem jakoś to z zawodem bardzo. Chciałem właśnie technikum skończyć. Na zawodówkę to za słabo z ambicjami. Jednak technikum. W sumie to mój tato był też budowlancem i też to jest taki dobry zawód, bo wiadomo wszędzie znajdzie się pracę i dlatego budowlanka przede wszystkim. (Kto ci podpowiadał, jaką szkołę wybrać?) właśnie tata. (A co rodzice sądzą na temat piłki nożnej?) temat piłki nożnej, nie brali tego tak na poważnie. Ja to cały czas biorę na poważnie, można w każdym wieku osiągnąć dużo, więc czemu nie, warto próbować. (Co musiałbyś zrobić, żeby zrealizować swoje plany?) Przede wszystkim trenować. Trenować i walczyć o tę okręgowkę. (A AWF?) no to właśnie będę musiał z tą maturką jakoś przeboleć, nie wiem, zobaczymy co to będzie. Może nie najgorzej. (Czujesz się przygotowany do matury?) no tak średnio. Coś tam umiem, ale zobaczymy, zobaczymy, jak to będzie. (A jakieś awaryjne rozwiązanie masz? Jak nie matura, nie AWF to...?) Jak nie, to pracę będę miał w firmie u szwagra. Na pewno bym zrobił uprawnienia na wózek widłowy i tam wtedy... jakoś by było.

*
* *
*

Lukasz

(Jakie są Twoje najwcześniejsze wspomnienia związane ze szkołą?) To było w szkole podstawowej, pani z polskiego powiedziała, że strasznie bazgrołę i mam problem z zapamiętywaniem ortografii. Poszedłem do tej poradni. nie pamiętam o czym mówiliśmy, to było bardzo dawno temu, potem powiedziała, że mam jakieś chyba dysortografię. Że będę miał już coś tam na egzaminie 6-klasisty, inną punktację (Dostałeś jakieś wskazówki jak ćwiczyć?) Chodziłem do pani z polskiego w podstawówce na dodatkowe zajęcia i ona mnie tego uczyła. W sumie to było tak, że przeważnie robiliśmy też takie jakieś dziwne ćwiczenia z ortografii, ale takie dziwne, że np. masz kilkanaście słów i masz tam litery dodatkowe do wyboru .. i powinno się je dobierać odpowiednio. (Uważasz, że

były skuteczne?) Na pewno na zapamiętywanie albo na reguły. (A znasz reguły ortograficzne?) rok ich nie powtarzałem (śmiej). Może bym pamiętał niektóre. (Jakie dostosowania miałeś na lekcjach?) Zwykle miałem dodatkowy czas na egzaminie, ale i tak kończyłem je wcześniej, niż minął ten dodatkowy czas. Bardziej tam jest już matematyka, to o wiele lepiej niż takie pisanie itd. Dlatego poszedłem do szkoły, gdzie jest mało humanistów (W jakich sytuacja przeszkadza Ci dysortografia?) chyba najbardziej na wypracowaniach. Ale zawsze było kilku kolegów, którzy mieli ten sam problem i to samo mieli. (Czy kiedykolwiek czuleś się gorszy od innych, bo masz dysleksję?) Niespecjalnie, nikt mnie nie dyskryminuje, ja się zawsze z kolegami dogadywałem bardzo szybko. Pozytywnie. Ciężko mi zrobić sobie rywala jakoś, taki już jestem, że się dogaduję ze wszystkimi. (Z których przedmiotów masz największy problem?) Matma, albo język, ciężko mi wchodzi języki, albo polski, ale tu się najbardziej boję tych wypowiedzi krótkich.) no tak, ale nie wiem co mam mówić, jeśli chodzi o języki to ćwiczenia z angielskiego, podtapuję, ale nie zapamiętuję tak słówek, nauczę się na kartkówkę bądź sprawdzian, a potem zapomnę od razu. (Jaką masz metodę nauki?) Powtarzam je w kółko, zależy od słówka, bo jeżeli podobnie do tego jak jest zapisane albo znam zagadnienia w tym języku, ale jeżeli jakieś długie słowo i ja nie wiem, jak to wymówić to literuję. (tak jak po polsku jest?) yhy, coś takiego. Bardziej jak z niemieckiego zapamiętuję słówka, ja wiem jak to się mówiło i jak to się pisało, w miarę, nieźle pamiętam, ale to się zmienia w wymowie, a jak to się pisze. Inaczej wyglądają, jak się pisze i tam jest g nieme. (Więc jak zapamiętujesz?) śpiewałem w podstawówce na muzyce dosyć często i zapamiętywałem melodie. I recytowałem wiersze. (Uważasz to za skuteczną metodę?) No nie, to to mnie męczy. Uczę się i się najlepiej nauczyć w większości łatwych, a później zostawić. Tych słówek np. jak się uczysz najpierw tych łatwych i można je zostawić, bo i tak to ułatwia, nie wiem, ale ja tak mam. Zapamiętuję, potem znowu zapominam, jak to działało. (jak radzisz sobie na matematyce?) W matematyce to akurat w miarę jest proste, no chyba że temat jest bardzo skomplikowany i ciężko się go nauczyć, ale ja matkę w miarę szybko łapię. (z przedmiotów zawodowych masz jakieś trudności?) nie tyle trudność co natłok materiałów. Różnych materiałów, też zależy od tego jak nauczyciel prowadzi lekcje. Bo jeżeli normalnie mówi, chce się go słuchać, interesują cię, to z łatwością się go słucha, a jeżeli tak smęci to mi się spać chce a nie uczyć. (Jak to się stało, że powtarzałeś rok?) to było tak, że pierwsze półrocze, pierwsze półtora miesiąca, dwa dni byłem, chodziłem do pracy, potem chodziłem później tam w pierwszym półroczu i zostało mi dużo do nadrobienia: polskiego i matmy właśnie, to z matmy robiłem, ale z polskiego pani. W. powiedziała, żebym przyszedł do niej chyba w marcu, tak to był marzec. I przychodzę do niej w marcu, miałem już skończone z matką i chciałem polski robić. I chciałem spytać, kiedy mogę to poprawić, pani powiedziała, że do końca lutego były poprawy, a ja do niej, że nie wiedziałem o tym. – To trzeba było się dowiedzieć. I miałem jedynek na koniec roku. Później podochodziło mi to, z matką prawie przeszedłem, tam były sprawdziany i jednego nie zaliczyłem i pani powiedziała, że nie zaliczyłem i mówiła, że nie. To potem się już tak bardzo przestało mi zależeć i przestałem do szkoły chodzić, potem tak chodziłem i nie chodziłem na zmianę. I miałem praktycznie same nieklasyfikowane. Jeszcze ta matma. Jak się dowiedziałem, że mi ta matma dobrze poszła to znów chodziłem, ale chęć zarobienia pieniędzy wygrała. (Kto Ci poradził szkołę budowlaną?). Szczerze? powiedział mi to gościu na zajęciach z doradcą, poszedłem do niego i zapytał się co mnie interesuje. Powiedziałem, że lubię grać na kompie i lubię grać w Fifa. I wtedy się zgasił, nie wiedział co powiedzieć. I wtedy mówi To może budowlankę? Dobra. I wziąłem budowlankę. (Jesteś zadowolony, że się zdecydowałeś?) Szczerze? Chyba tak. (A co byś chciał robić w przyszłości?). Nawet jeśliby nie szło szczególnie, wrócić na magazyn, podorabiać sobie, potem zrobić kursy. (na pewno nie jest to łatwa praca) Szczerze? Jak. no przeraża mnie to do dziś siedzenie w szkole to jedno, drugie, że mogę mieć w tygodniu po szkole pracę, staram się regularnie poprawiać jedyнки. I jak uda mi się teraz ten polski napisać, to już nie mam niczego. Staram się regularnie to wszystko i dlatego czasu po szkole zostaje trochę i dlatego siedzę przy kompie. Przeważnie to jest tak że nawet zapominam w ogóle o tym, że mam sprawdzian. Przychodzę i się dowiaduję. I mam w tym samym dniu sprawdzian i staram się przeważnie nauczyć przed lekcją, jeszcze przed drzwiami. Przeważnie wychodzi pierwsze zaliczanie imam spokój. (W czym jesteś dobry?) zawsze lubiłem grać w piłkę inni chodzili do przedszkola, to ja nie chodziłem do przedszkola tylko grałem w piłkę. Do tego jakiś film lub seriale. Lubię pograć na kompie. Dużo ludzi w moim wieku tak ma. (Lubisz czytać?) Lektury same w sobie. Ja nie czytam lektur, ja czytam bardzo, bardzo rozbudowane streszczenia. Nie lubię czytać. Jak trzymam książkę to mnie to przeraża ilość stron i bohaterów. (a streszczenia nie są nudne, uproszczone?) Nie właśnie ja nie lubię, wolę główne fabuły brać z książki. Bo czytamy, że posiada coś, tak naprawdę czytasz, to nie ma znaczenia, ale czytasz bo musisz przeczytać czy chcesz czy nie, zanim główny wątek fabuły przeczytasz, z tego co czytam, czytam w sumie tylko komiksy, to czytam. Książki, które przeczytałem do tej pory są dwie. Przygody Odyseusza przeczytałem, bo chciałem przeczytać, po filmie się nakręciłem i Podstawy survivalowe.

*

* *

Michał

(Jakie są Twoje najwcześniejsze wspomnienia ze szkołą, nauką?) Nie wszystko pamiętam, ale pamiętam, że gdzieś koło 4, 5 lat, pamiętam było to, że miałem chyba za długi język i z tego powodu nie mogłem mówić coś tam było. Niby było konieczne podcięcie języka, ale w końcu nie podcięli, bo się nie dałem. Kazali wyciąć, ale ja nie dałem się. (kto cię skierował do poradni?) To było chyba tak, że poszedłem do podstawówki, do zerówki, ale jak jeszcze mieszkałem z tatą i mamą w Kielczowie, to tam podstawówki nikt nie ten (skierował)... to się przeprowadziliśmy, chodziłem już do ósemki we Wrocławiu, to tam pani stwierdziła, żebym poszedł po prostu do poradni. (Pamiętasz, co powiedzieli?) Pamiętam to było, pani powiedziała, żebym nie szedł do pierwszej klasy i powiedziała żebym jeszcze raz poszedł do zerówki. (jak myślisz teraz po latach? Potrzebowałeś tego roku?) Ciężko powiedzieć. Nie wiem jakby to było jakbym poszedł do pierwszej. (dostałeś jakieś ćwiczenia z poradni?) Tak, Codziennie miałem (coś do czytania albo rysowania. (I chodziliście?) ja musiałem chodzić w szkole na zajęcia. (w domu ćwiczyliście?) tak ćwiczyliśmy w domu, trochę. tego typu rzeczy. Potem to też na nie chodziłem. (Jak było w szkole w pierwszych klasach?) Zajęcia jak w podstawówce. Kiedyś to nie było, żeby się czegoś uczyć, cały czas się bawiliśmy. Chyba że coś było, ale nie pamiętam, bo w pierwszej klasie to na pewno było coś, że się uczyliśmy pisać i czytać. (Lubiłeś te lekcje jako dziecko?) -Jak czytałem ostatnio niedawno świadectwa to było tam napisane, że nie mogłem się skupić, (czy nie umiałem?). Przeglądałem świadectwa, ale trudno się doczytać. Pani pisała ręcznie. Doczytać się ciężko. W drugiej albo w trzeciej klasie było na komputerze pisane, można było się rozczytać. Ale w pierwszej klasie i drugiej było na pewno to, że nie mogłem się skupić. (Czy miałeś kolegów w klasie?) Do czwartej klasy jeszcze miałem z kim się spotykać. Później było trudniej, piąta szósta to już raczej byłem sam.

(Jakie były trudności w nauce?) W szóstej klasie doszedł ten egzamin, piąta klasa to była powtórka z czwartej klasy, to nic nowego nie było wszystko to samo. Jeszcze nauczyciele, od matematyki było tak, że pani była, potem poszła na zwolnienie, przyszedł ktoś nowy i tak w kółko, pani w ciężę zaszła była, niebyła, potem wróciła w szóstej klasie. (jak się uczyłeś w klasach początkowych, 4-6?) dobrze. 4-6 klasa to nie było nic trudnego, dobrze się uczyło. Jedyne problemy były z matematyką i polskim. (Co sprawia Ci największą trudność?) czytanie, bo nie lubię, źle przeczytam wyraz, coś takiego. (Lubisz czytać na głos?) wole po cichutki czytać, jak nikt nie słyszy. Kiedyś zawsze byłem dobry w czytaniu ze zrozumieniem. (A teraz?). Teraz są trudne teksty, nie rozumiem tekstu. (Czytasz lektury?) lektury jak to lektury, nikt nie lubi czytać. (Jak trzeba było, to czytałeś czy unikałeś?) część przeczytałem, część tak ze streszczeń, szybciej było. To jednak dużo było, to tak się nie chciało. (ktoś ci pomagał w domu?) mama mi pomagała. (i czytała ci lektury?) Tak czytała, jak byłem mały. (jakie ćwiczenia ci zalecili w poradni żebyś np. robił codziennie?) nie pamiętam. Mam wszystko z poradni chyba od 2004 albo 2005 mam wszystkie. Mogę pani przynieść pokazać. (Jak radzisz sobie w nauce języków obcych?) W gimnazjum były też dwa języki, ale to jeszcze jako tako szło. Na niemieckim nie przywiązywali uwagi. Ale tam niemiecki wyglądał tak, że pani sama do siebie gadała i nikt jej nie słuchał. (jak to jest ze skupieniem na lekcji?) mi to przeszkadza, jak wszyscy gadają, wtedy nie da rady się skupić. Ja mam tak, że jak ktoś gada. to nie da rady, nie skupię się, chyba każdemu to przeszkadza. a to .no nie da rady. (a jak wyglądał angielski?) Angielski, na początku mieliśmy z panią K. szło dobrze. Ale to ta pani była taka, bez zapału. Mówiła, że nie potrafimy i na pewno nie zdamy i to było niefortunne. (a jak tobie szło?) Jakoś szło. Pani się zmieniła pod koniec drugiej albo w trzeciej klasie była nowa. bo w podstawówce chyba też mieliśmy angielski, niemiecki, nie pamiętam. Ale z niemieckim, wtedy to tak się nie uczyło. Bo ci co nie mieli niemieckiego to od początku się uczyli, dziwnie tak było. (Jaki problem masz z angielskim?) problem mam, żeby zapamiętać słówka i znaczenie. Czytanie jak czytanie. Czytanie też czasami mi sprawia problem. Jak są trudne słówka to nie da rady tego przeczytać. (a z niemieckim?) -z niemieckim, niemiecki chyba jest najprostszym językiem jaki miałem, tak mi się wydaje, ale może się mylę. (ale prosty nie jest) Ale słówka do przeczytania itd., są prostsze niż w angielskim. To było lepiej. (a jak z pisownią po angielsku?) -tu już ciężko. (jak z komunikacją po angielsku? Dogadasz się z kimś?) Nie, nie, ciężko by mi było. Miałem korepetycje z angielskiego, ale że potem pani nie mogła i jakoś tak potem nie było nikogo do pomocy. (Pomagało ci korepetycje?) Tak, słówka wszystko, było dobrze. (było widać w ocenach?) Było, (jakie oceny miałeś?) było, chyba że dwójki i trójki na czwórki, nawet piątki. (jakie różnice widzisz pomiędzy lekcją, a indywidualną pracą?) Pani mi tłumaczy, rozumiem lepiej. I skupić się mogę, bo nikt nie przeszkadza (a jak jest z matematyką?) Z matematyką, jak to mówią. Jakbym chciał to na pewno bym miał lepsze oceny. Ale powiem Pani, że to nie jest do końca tak, chyba że jak większość się uczy codziennie, dzień w dzień bym siedział w książkach to może tak.... Ja nie jestem do nauki taki, wole pójść do pracy i robić swoje. (Lenistwo?) po części jestem leniwy, po części nie. Po części to mam tak, że naprawdę nic mi się nie chce, siedzę w domu i nic nie robię i nigdzie nie wychodzę, ale z drugiej strony nie jestem, bo codziennie chodzę do pracy na 3,4 godziny. (Masz poczucie, że umiesz na więcej, że mógłbyś mieć np. czwórkę?) czasem mam, ale w końcu mama powiedziała: zdawaj na dwa, żebyś tylko skończył szkołę. (ile czasu poświęcasz na naukę?) różnie, no czasami muszę wkuć, jeśli chodzi o matematykę. Bo z matematyki to ja mam co tydzień korepetycje. Czasami, jak to wszyscy

mówili, więcej umiem, ale na sprawdzianie okazuje się, że dwa albo jeden. Bywa często, Czasami bywa tak. (Jak z przedmiotami zawodowymi?) ja bym powiedział, że różnie, więcej praktyki niż miałem. Jak to w życiu. Bo mój wujek zawodówkę skończył... nie pamiętam... Chyba ślusarz tokarz coś takiego chyba kończył. Mówił, że żałuje, że nie poszedł na cieślę. Wtedy by miał fach, ale to było kiedyś. Mówił, że do czego ci teoria. Nie przyda ci się. Lepsza jest praktyka. Nie ma tu w budowlance) żadnej trudności aż tak. Nie są trudne przedmioty. (jak sobie radzisz na zajęciach zawodowych?) nieźle. No tak trzy przeważnie mam. Nie mam tam złych ocen. No teraz tylko dwie jedynki, ale poprawi się. Nie ma tragedii. (Nie ma żadnych problemów? Masz zagrożenia) A, to Pani się uwzięła. (Dlaczego się uwzięła?) – Nie chodziłem na początku, ale potem już chodziłem i chciałem poprawiać, a pani robiła zawsze problemy. Dla większości tak mówi. Kiedyś była normalna potem się zmieniła. (Jaki masz sposób na naukę?) biorę zeszyt, otwieram, kilka razy przeczytam i zapamiętuję to. (Czytasz na głos?) - po cichu (i wtedy zapamiętujesz?) - tak wtedy zapamiętuję. Najlepiej zapamiętuję jak sobie poczytam a potem przepiszę to, ja wole tak się uczyć, że poczytam sobie a potem napisze. (w kontaktach z kolegami z koleżankami miałaś problemy przez to, że się gorzej uczysz od nich?). W gimnazjum było źle, ale to przeszłość. Było, ale po prostu to były czasy inne, gimnazjum, Mój kolega, on mieszka na moim osiedlu. Ja z nim od podstawówki albo od pierwszej klasy podstawówki chodziłem, później Piotrek K. Wie pani jaka to jest przyjaźń, żeby się napić. O tak., bo Piotrek chodzi chyba teraz na cukiernika, no chyba chodził, Krystian chyba też Piotrkowi jakoś dobrze idzie, teraz ma swoją robotę, Herbatki gotuje za 100 czy 150 zł. Piotrek był inny, bo Piotrek cały czas grał na komputerze. Od podstawówki do gimnazjum drugiej klasy on cały czas grał w gry na komputerze. Teraz mu się odwróciło i herbatki gotuje. (a ty dużo czasu spędzasz przy komputerze?) czasami mi się zdarza, ale już tak rzadko. (w jakich celach?) – żeby pograć sobie. Na konsoli siedzę, telewizję, oglądam sobie, teraz nic nie ma albo tłuką się. (jak ci się relacje w klasie układają?) Szczerze to ja tylko tak z Grześkiem i z Krzyśkiem, a reszta to ni, bo reszta osób to jest taka, że jak to mówią imprezowa, mnie tam nie ciągnie, to nie jest dla mnie. (spróbowałeś z nimi nawiązać kontakt?) nie, nie (Pracujesz teraz? Z kimś znajomym pracujesz?) nie, ja pracuję u takiej firmy, na stróża teraz jestem, w czerwcu będę częściej, bo teraz nie mam czasu. Nie wiem, może w piątek pójde, bo w soboty zawsze jest coś do roboty. (myślisz o maturze?) no tak szczerze na pewno wszystkiego bym nie zaliczył na maturze. Na pewno z polskiego, bo z matematyki może podstawowy bym zaliczył, ale z polskiego i z angielskiego, to na pewno poprawka by była. (jak sobie wyobrażasz przyszłość, tę najbliższą?) Niedługo wakacje, za rok. może maturę, potem .do pracy trzeba pójść. (w budowlance?) najpierw bym próbował coś takiego, ale pewnie mi się nie uda. Bo to trzeba było sobie zrobić kurs na koparki, na koparki pójść. Nie ma możliwości. Bo tak myślałem albo na koparki pójść, potem ewentualnie Kim ja chciałem w ogóle być? Elektrykiem. Hydraulik. nie ma chętnych, na wykończenia też nie ma chętnych. Wykończeniówka? zbrojenie też by mogło być dodatkowo.... Ale może nie dałbym rady, może materiał za trudny, ciężko powiedzieć. (Jak sobie radzisz na egzaminach zawodowych?) Ale powiem Pani, że 68% chyba miałem (czyli tyle ile wystarczyło) 50 musi być (A praktyczny?) też nie ma nic trudnego. (czytanie takiej instrukcji sprawia ci jakiś problem?) Nie, czasami może jak nie wiadomo czego, nie wiadomo o co chodzi to tak, ale tak to przeważnie wszystko rozumiem? (jak chodziłeś na praktyki to potrzebowałeś pomocy?) na ogół nie, czasem się zdarzało, że nie ogarniałem i ciężko było mi się rozczytać. (jakie masz oceny na koniec roku?) Średnia 2,7, 2,8, 2,60 prawie 3, ale będzie problem, bo ona jest dziwna. Jest na tyle dziwna, że jak ktoś idzie zdać to tak ciśnie, że ciężko jest zdać za pierwszym razem, ciśnie może z książki, może z zeszytu z tego i z tego, a tak naprawdę nie wiadomo skąd te pytania. Jedno mówi a drugie robi. (Czy czujesz się gorszy właśnie z tego powodu, że masz dysleksję?) czasem tak. Niektórzy nauczyciele nie uważają tego. Ich to nie interesuje, że ktoś coś ma, że czegoś nie potrafi. Ich to nie interesuje. Tak było, ich to nie interesowało macie dobrze pisać. Jej to nie obchodziło, nie ogłaszała tego. Pani z matematyki była taka, że nie rozumiała, że mi się myli i coś poprzestawiam. Bo pani z matematyki w gimnazjum to tam uznawała, wiedziała o co mi chodzi, zaliczała po prostu. W tej szkole nie ma tak. (w towarzystwie czy ci ktoś wypominał Twoje problemy?) W szkole tak. Bo zawsze mówili, że starszy o rok, nie zdał, ludzie nie rozumieją, nie tłumaczą im, bo po co.

(Twoje marzenia edukacyjne, Jak byłeś mały kim chciałeś być?) -Tak jak kiedyś małe dzieci, to wszyscy chcieli być policjantami, nie pamiętam, ja chciałem zostać zawsze strażakiem. W końcu wyszło tak, że losy tak się potoczyły, że w końcu się poszło tutaj do szkoły. (to było tylko takie marzenie dziecięce?) -bardziej marzenie tylko dziecięce. Ważny tak, strażak tu ratuje, ale tak to potem coraz starszy jest człowiek, co innego przychodzi na myśl. (dlaczego budowlanka?) -Budowlanka, ponieważ zawsze będzie zapotrzebowanie na fachowców w tym fachu. Zawsze będzie trzeba budować. Nie ma takiego przestoju. (a ktoś ci podpowiadał?) - mój wujek jest z zawodu, kończył szkołę, zawodówkę, też związane z budowlanką. Cały czas się tym zajmuje i naprawdę dobre pieniądze można zarobić na tym. Tak jakoś wyszło. (I tak ci podpowiedział? Czy tak popatrzyłeś na niego jak mu to wychodzi?) -wujek trochę powiedział, trochę mama, idź co ci szkodzi. Zawsze będziesz miał fach, zawsze będzie zapotrzebowanie do firm czy coś. (i uważasz, że to był dobry wybór?) - tak dobry wybór (jak się czujesz w tym zawodzie?) -My się próbujemy

tam właśnie to ciężka praca. (jakie by były plany twoje po skończeniu szkoły?) - na pewno zrobić sobie wakacje 2 miesiące: lipiec, sierpień, a potem do pracy już normalnie. (masz jakiś pomysł na tę pracę?) - coś, tam, gdzie mama pracuje może mi załatwi do końca roku, bo można też dobre pieniądze zarabiać, a potem jakaś firma. Się zobaczy, okaże się kto przyjmie. (jakieś uprawnienia będziesz chciał dodatkowe zdobywać?) -chciałbym sobie zrobić kurs na koparki, ale nie wiem, czy się uda, bo to też trochę kasy kosztuje. Chyba, że pójdę na pośredniak i może się uda. Trzeba próbować, zawsze się starać na pośredniaku. Bezrobotnym zawsze połowę ceny mniej, a zawsze się ma.

*
* *
*

Paweł

(Jakie są Twoje najwcześniejsze wspomnienia szkolne?) Trudności, nie chciałem czytać, źle pisałem. Mam ze mną siedziała nad lekcjami, Ance wszystko dobrze szło a ja nie umiałam. (Jak próbowano Ci pomóc w szkole?) -Jak przychodziłem na dodatkowe lekcje, to było wszystko w porządku, zaczynałem się pomalutku oswajać, pierwszy, drugi trzeci raz, potem chodziłem, około 3 miesiąc w szkole podstawowej w Krakowie. w 4 klasie jak byłem, to Pani na trzeci miesiąc powiedziała, że mam pójść do pedagoga szkolnego i tam dostałem jakieś tam dokumenty, żeby się zgłosić do poradni. Ja jako młody to nie wiedziałem o co chodzi. (Czy zdawałeś sobie sprawę, że masz jakiś problem?) -nie, nie, ja tylko po prostu wiedziałem, że nie lubię czytać, że słabo czytam i ja zawsze byłem na nie, że nie lubię i po prostu powiedziała Pani, potem powiedziałem mamie, mama przyszła, popatrzyła, powiedziała, że dobrze pójdziemy. Wymogiem było, żeby pójść na te badania do poradni. Założyliśmy zeszyt dyktand z mamą no i pisaliśmy te dyktanda. Trzeba było pisać dużo albo motto, 3, 4 czasami 10 zdań dziennie, tak mi się nie chciało... Potem mama wpadła na inny pomysł, ortografię żebym się nauczył tych wyjątków. Kiedy np. „u”, wszystkie wyjątki, kiedy „z” z kropką, kiedy „rz”, to była taka książka z napisami i przepisywałem do zeszytu, żeby to zapamiętać i przepisałem całą tą książkę I coś tam pomogło. Poszliśmy do tej poradni, Pani tam jeszcze sprawdzała, jak czytam, jak się orientuję powiedziała, że jest dobrze, że nie jest źle. Potem poszedłem do szkoły no i było po prostu lepiej. (zajęcia kończyłem wcześniej w podstawówce, to miałem więcej czasu, żeby się zająć.) I chodziłem przez 4 i 5 klasę chodziłem cały rok praktycznie, w 6 już nie bo się musiałem przyłożyć do tych egzaminów 6-o klasisty. Ja lubiłem bardzo matematykę i po prostu się przyłożyłem bardziej do tego, ten polski odepchnąłem na bok troszeczkę. Do czytania nigdy się nie przekonałem nawet teraz. (A lektury?) - nie, nie, ja muszę być w kiepskiej sytuacji, żeby się zmusić, bo inaczej nie potrafię. (Jakie lektury przeczytałeś?) - Jedyńą książkę jaką przeczytałem to były Dzieci z Bullerbyn to jedynie przeczytałem, a tak to nie. Czasem to co mi mama tam podpowiadała. U dziadka np. dziadek bardzo lubi czytać i Jak mieszkalem w Krakowie, jeździłem do dziadka i dziadek czytał mi książkę moją i mi ją opowiadał i na takiej podstawie sobie radziłem w poradni. A teraz to nie ma jak, teraz jest ciężko, a poniekąd tak dalej robię. Czytanie jest dla mnie koszmarem, pisanie też. Tak jak teraz piszemy w szkole średniej. tak jak ostatnio na poprawie, przygotowałem się i było ok. Potem była następna praca i już wiedziałem, że nauczyłem się no i było lepiej. A jak dostaję taki temat typu, że nie wiem o co chodzi i ja się w ogóle w tym nie orientuję no to ciężko jest mi z siebie coś wykrzesać. To jest największy problem jak dla mnie, że jak ktoś ma dysleksję to jest problem, żeby usiąść i popatrzeć na to, dobra tu jest napisane, że na podstawie książki. Dobra nie czytałem żadnej książki... to się szuka takich dróg ewakuacyjnych, ale to nie zawsze się sprawdza. najwięcej punktów jest za oparcie o książkę. Na egzaminie 6-klasisty, jak było wypracowanie, też było oparcie o książkę, egzaminy gimnazjalne było to samo. (Czy czujesz się dyskryminowany przez nauczycieli?) -tak dyskryminują mnie. (Co to znaczy?) Muszę pisać testy, a czasem myślą mi się litery. Albo powiedziałbym, a muszę pisać i wtedy pustka w głowie, niby wiem, a nie wiem, jak napisać. Więc rezygnuję. (_ Czy próbowałeś poprosić o pytanie zamiast testu?) Nie, głupio mi, bo pomyślą, że jestem głupkiem. (Czy w czytaniu pomagają ci audiobooki?) -Niestety nie przekonało mnie to. (A jak inni opowiadają?). - Nie, dziadek opowiadał mi tylko. Przychodziłem i opowiadał mi książki a często dziadek tak po prostu mi opowiadał co przeczytał i tak to w zasadzie było nie miałem dużo. w podstawówce to kilka lektur przynosiłem, może ze trzy przez te trzy lata jedna lektura, moja klasa też była taka, że nie lubiła zbytnio czytać. Było kilka osób co czytały i bardzo ładnie czytały, a jak powiedziałem naszej pani, że nie czytamy tych lektur no to dała po jednej i powiedziała, że jedna wystarczy. Nie chcemy to nie będzie przymuszać. No to tak wyszło. (Jaki był twój nauczyciel z j. polskiego?) tą podstawówkę to mieliśmy taką, że ona to żadnych ciekawych lekcji nie robiła, ona tylko wyciągała książkę, tylko kazała czytać książki, a ja pamiętam raz powiedziałem Pani, że książki to w domu też można czytać. (Jak zareagowała?) - denerwowała się trochę na mnie, ale nie chciała tego pokazać, ale powiedziała: no dobrze, dobrze Paweł ty to się skup na zadaniu a nie gadaj tyle

Ale potem jak poszedłem do gimnazjum mieliśmy Pana polonistę, to był akurat człowiek co widać, że to lubił. On lubił opowiadać. Nie po to wyciągał podręcznik tylko sam z siebie mówił. Opowiadał o tym, jak była jakaś lektura, to zawsze opowiadał najpierw o tej lekturze, jakąś krótką kartkówkę, teścik ewentualnie o tej lekturze. Istotne jakie wnioski wyciągnąłem z tego, z lektury i najlepsze było to, że znaleźliśmy tematykę. Nie było takiej chwili, że ktoś siedział i nie wiedział o co chodzi na lekcji, bo on chodził po tej sali podchodził do każdego i się pytał, czy się czegoś nie wie i czy coś komuś wytłumaczyć. Jak ktoś nie wiedział, miał problem, tłumaczył. nieraz tak było, że jedna osoba czegoś nie rozumiała, ale widać było zaangażowanie dla uczniów, zadania dodatkowe, jakieś wyjścia do teatrów czy gdziekolwiek to tak. Czy zdarzało ci się przyznawać, że czegoś nie wiesz? - Ja akurat nie, ja jakoś tak się starałem mówić, że wiem. Niektóre rzeczy wiedziałem, a niektóre nie. Bo to też tak, kwestia lenistwa, kwestia tego, że mi się nie chciało, no i tak jakoś przeżyłem te lata, ale nie powiem, teraz to zadowolony, bo trójkę z polskiego mam, na takim średnim poziomie. Jakbym pewnie się zaczął uczyć tego polskiego, to mógłbym mieć więcej, ale jeśli chodzi o te książki to ja nie potrafię żadnej przeczytać. No bo na samej podstawie tak jakby trzeba było napisać, ale takie, że coś wiesz, to ok. Ja np. nie wiem pisać wypracowań, rozprawki, u nas w gimnazjum w trzeciej klasie to trzeba było umieć, to nie było dla mnie trudne. Ja umiem pisać z głowy, to ok., tylko np. nie przeczytałem książki, bo nie rozumiałem, nie zdążyłem, po nie przeczytaniu książki to już się zaczynają schody, bo jak książka jest nieprzeczytana, chociaż częściowo, nie wiem co powiedzieć wtedy. No a tak to Pan dawał jakieś tam tematy takie ogólne życiowe, żebyśmy zaczęli pisać cokolwiek i starał się tak ułatwiać nam to pisanie np. no i jakoś było. to było tak, że indywidualnie każdy dostał zadanie. Ci słabsi dostawali kartkówkę i sprawdzian inny, oni nie byli na naszym poziomie, tj. większości. (Jak ci się pracowało / pracuje na lekcjach?) No czwarta, piąta klasa dużo pracy, w Sali hałas, ale w domu z mamą siedziałem. Czasem dostaję sprawdzoną pracę i widzę, że jest dobrze, a czasem jak Pani odda pracę, to widzę, że jest tam czerwono, ale też jest taki problem, że czasami po prostu się rozproszę, nie mogę się skupić. Wystarczy, że w klasie oni coś tam podpowiadają, ja to słyszę, to rozprasza. Najczęściej jest tak, że ja jako dyslektyk jestem słuchowcem. Jak ja coś słyszę to to mnie rozprasza. Bo jak oni gadają to ja się skupić nie mogę i przychodzi problem. Bo jak oni coś sobie powiedzą czy coś inaczej zrobią, i to w każdym przedmiocie przeszkadza. Bo ja tak myślę: Dobra, ja wiem, że to jest źle, ale i tak nad tym pomyślę, a wtedy coś mnie rozproszy i zaczynam od nowa. Skupić się nie mogę i tu jest właśnie problem. (Było kiedyś zadanie, które w klasie ci nie wyszło a potem okazało się łatwe dla ciebie?) Tak. Pisałem test z czytania ze zrozumieniem i nie mogłem się skupić. Siedziałem w pierwszej ławce, niby było cicho, ale ktoś chrząkał, inny szurał krzesłem, potem kichnął i nic nie napisałem. Przyszedłem na poprawę, no i była cisza i ja napisałem wszystko i mogłem się na tym skupić. Jak był rumor i hałas, szmeranie, gadanie, to ciężko się było skupić. Nie wiem czy każdy tak ma, bo każdy jest inny, no ja tak mam, ja jestem słuchowcem. Ogólnie na lekcji jak ja nie słyszę to potem nie wiem. Jak się nie nauczę do czegoś np. na organizacje robót budowlanych to ja sobie doczytam w domu, czasem na głos jak jest coś trudniejszego, kilka razy i wtedy pamiętam. (Jak dajesz sobie radę na językach obcych?) Nie lubię, bo się nie mogę skupić na tym. Np. na angielskim. Ja miałem piątkę z angielskiego, a teraz już mam ledwo trójkę, bo ja nie wiem co tam pani mówi? W klasie jest głośno, i to jest właśnie problem, nie mogę się skupić, nie interesuje mnie. w pierwszej klasie piątkę miałem, jeszcze dużo pamiętałem z gimnazjum. Teraz już jest gorzej. Bo ja nie słyszę, a siedzę w trzeciej ławce w środkowym rzędzie i po prostu pani do mnie mówi, a ja nie słyszę, jest szum, każdy szura, mruczy i tak dalej. I jak tu się uczyć angielskiego? No niemiecki to już jest inna szkoła jazdy, bo tam są słowa dość długie. Mają umlauty albo jakieś wyjątki. Tu jest właśnie problem z czytaniem, bo tam np. jest u z kropkami to tak się czyta, o z kropeczkami inaczej i zapisać mi trudno, u kreskowane mi się zdarza napisać, a tak nie powinno być. Jeśli chodzi o języki to w moim przypadku, że jak ja nie słyszę, to nic nie wiem. I to jest problem. Matma to samo. Pani tłumaczy coś, pokazuje na tablicy, a jak ja nie słyszę, jak ona tłumaczy po kolei krok po kroku, to potem nie umiem, chyba że potem na korepetycjach pan mi wytłumaczy. (Chodzisz na korepetycje?) Tak, w Krakowie mama mi załatwiła. Taki pan, który na uniwersytecie pracuje. Oboje z siostrą do niego chodzimy. (a próbowałeś słuchać nagrań, audiobooków?) -próbowałem, ale uznałem, że to jest takie nudne i takie sztuczne, że nie dają rady się skupić. ja wole jak mi ktoś opowiada książkę, temat. Mogę się na tym oprzeć, o coś zapytać od razu. a tutaj nawet jak się zapytam to nikt mi nie odpowie. I to jest podstawowy problem. Ani się nie zapytam, ani się nie dowiem, (?) - właśnie ja wole jak ktoś opowiada. bardziej wole słuchać takiego opowiadania jak się dopowiada niż takiego ciągu słów i zdań. (Jak sobie radzisz teraz z czytaniem Pana Tadeusza?) -a Pana Tadeusza. jest jeszcze w notatkach muszę się do czwartku wyrobić no ale jakoś tam sobie radzę. Streszczenia czytam troszeczkę, żeby zobaczyć dokładnie o czym to jest. Mieliśmy sobie przygotować, potem się nauczyć, o tych ubiorach, o tej kulturze sobie poczytałem, to już wiedziałem. No i teraz zaczynam książkę, tak powoli, czytać, kawałkami, ale ciężko mi się zabrać. (A film oglądałeś?) -właśnie film sobie obejrzę, ale to tak dopiero pod wieczór, bo ja nie chodzę za wcześnie spać, a wieczorem sobie powtórzę tamtą książkę i zinterpretuję to z książką i będzie jakieś porównanie, bo zawsze tak film jest odskocznią od książki. Lubię krótkie filmy- 30minut, 40, a film długometrażowy to za długi to tak nie bardzo, a jeszcze z napisami, trzeba myśleć co się czyta i robi i

ogląda. -tak jeszcze wracając do tej ortografii, bo mi się tak przypomniało, to tam takim czynnikiem co mnie zachęciło, żeby się uczyć tej ortografii, to była taka dziewczyna i pisałem z nią na Facebooku i. chodziłem do mamy i pytałem się jak to się pisze i potrafiłem 10 min nie odpisywać, ale żeby zdanie nie miało błędów ortograficznych to potrafiłem zapytać mamę, to była taka dziewczyna taka Klaudia. To była 6 klasa podstawówki i ta Klaudia mi się podobała. To z tej ortografii to mi się przypomniało. Pamiętam kiedyś ktoś mi wypomnił błąd, taka dziewczyna, ale to taka koleżanka, przyjaciółka teraz, ja wiem że ja popełniam błędy, ale mnie irytuje jak ktoś mi (wypomina) błędy. Teraz już nie, ale jak byłem młody to tak, zdenerwowałem się, bo to była taka koleżanka, że ja wiedziałem, że ona nie robi błędów. Jeszcze mnie tak nie irytowało. (Czy czuleś, że masz uprzywilejowaną pozycję z powodu opinii?) No, tak, ale ten przywilej gasł na innych przedmiotach. Np. ja jak chodziłem w podstawówce, w gimnazjum pamiętam, że biologia i przyroda to zawsze dobrze mi szło, umiałem, nie było tak, że nie umiałem biologii. Zawsze to rozumiałem i nie miałem z tym problemu. Ja pamięciowo potrafię się nauczyć i pamiętam. A jak mam zapamiętać jakieś skomplikowane nazwy to już trochę gorzej. Z biologii się zdarzały, bo w przyrodzie to nie, ale z biologii tak, to były skomplikowane nazwy. (A jeśli chodzi o sprawdziany?) Tak naprawdę jak mam porównać teraz a w podstawówce, to mogę powiedzieć, że w podstawówce na pewno z tych przedmiotów zdecydowanie więcej w domu przysiadalem niż teraz. Ale i tak jestem pod wrażeniem, że sobie jakoś radzę, bo w szkole średniej, ja tak będę na takim poziomie, trójki ze wszystkiego, teraz to się trochę opuściłem, ale to ze względu na naszą klasę, atmosferę w klasie. Bo ja jakoś nie potrafię się tak skoncentrować jak oni tak przeszkadzają we wszystkim. Nawet pani M. mówi i oni jej przeszkadzają. to wtedy jest cisza i można się skupić i wtedy rozumiem. A ja wtedy poszedłem i po prostu siadłem w domu. Pani mi pokazała... Ciężko mi było, ale się nauczyłem w domu.

Dysgrafia. To też jest problem, bo jak jest za szybkie tempo pisania to moje pismo jest okropne. Notatki wyglądają jak grymoły i potem jak czytam w domu to nie wiem o co chodziło. np. ostatnio Pani powiedziała coś. A ja napisałem co innego. I też jest problem. Szybkie tempo jak jest na lekcji no to ciężko jest mi pisać, bo ja nie widzę, że ja tak bazgrołę. U dyslektyków notatki mogą być nieczytelne. Niektórzy się lubią uczyć z książek. Akurat ja mam to, że mogę się uczyć z książek, np. do pani z konstrukcji. kupiłem sobie książki. Piszemy też w zeszytach, ale ja mam książki, wołam się uczyć z książki, bo tam jest bardziej rozpisane, rozplanowane, napisane jest drukiem szybko się tego szuka co potrzebne. napisze sobie te rozwiązania na kartce, później się uczę z tej kartki i już jest ok. Nie potrzebuję. jakiegoś rozbudowanego nie wiadomo czego. Bo jak jest tak krótko, zwięźle i na temat to jest idealnie. łatwo jest zapamiętać. Bo jak jest jakieś rozbudowane zdanie to ciężko jest przyswoić. (Jak radzisz sobie na językach obcych?) To angielski był dla mnie łatwy, ale że nie chce mi się poprawić dwójki na tróję, wcześniej nawet cztery miałem z angielskiego. No i szło, nie było problemu, jakieś słówka napisałem, to była jakaś regułka, to się pouczę trochę tych regulek, bo ja nie mam problemu z mówieniem po angielsku, bo moja siostra nie chce. to nie jest dla mnie żaden problem. A w gimnazjum, od pierwszej klasy gimnazjum to się zacząłem uczyć angielskiego na poważnie no i tam miałem czwórkę w pierwszej klasie gimnazjum, trójkę miałem w drugiej klasie, bo była trudna. Nie spodziewałem się po pierwszej klasie, tak samo tutaj było, ale się tu jakoś podciągnąłem i tam też. Potem miałem czwórkę albo piątkę, musiałbym na świadectwo popatrzeć, ale chyba czwórkę miałem z angielskiego. Niemiecki, Pani miała takie założenie, że. ona mnie po prostu kontrolowała. Ona mnie zawsze do tablicy brała, ona mnie zawsze do odpowiedzi brała, pamiętam, że w pierwszej klasie przez chwilę miałem zagrożenie. Jak miałem zagrożenie, to ja z zagrożenia na trójkę wyszedłem, bo mi wyszedł sprawdzian jeden, była tam gramatyka, słówka musiałem dwa dni posiedzieć z niemieckim i już miałem. Taka tabelka słówek nieregularnych odmiana, potrafiłem się nauczyć no i ta trójeczka się zrobiła i ok było. Ale pamiętam, że w gimnazjum z angielskim i niemieckim i mieliśmy panią na korepetycjach, która wychodziła z założenia, że język jest potrzebny i szczerze mówiąc bardzo się cieszę, że mieliśmy jedną panią. Ona miała angielski i niemiecki. I uczyła mnie i siostrę, siostrę przygotowała pod egzamin, a mnie po prostu tak, żeby w szkole dawał radę. Ale ja sobie dawałem radę tylko mamie nie mówiłem, bo jak już chodziłem trochę i się uczyłem z tamtą panią to szło dobrze. Tutaj w technikum to samo przyszedłem, ... coś nowego, nie mam się jak tego uczyć w ogóle. W domu usiąść i się nauczyć tego wszystkiego samemu to jest problem. To nie chodzi o to, że słówek się nauczyć tylko chodzi o to, że jest naprawdę czasem ciężko te wypowiedzi po angielsku zrozumieć, jak można to zinterpretować, jak można to zamienić, tak przekształcić zdanie.

(O jakim zawodzie marzyłeś w dzieciństwie?) Ja jak byłem taki mały, to nie miałem żadnych marzeń, ale jak już poszedłem do gimnazjum to już się tam jakieś marzenia zawodowe zaczęły rysować. (-I kim chciałeś być?) Ja chciałem być architektem krajobrazu. Lubilem biologię, chemię, podobało mi się to. Dlatego miałem w Krakowie szkołę, a potem się tu przeniosłem, a wyszło jak wyszło. Zamiast mieć kwiatki i drzewka to dostałem beton i stal i cały czas mamie to wypominam. (Sprawdzałeś, jakie są możliwości studiowania tego kierunku, teraz po skończeniu szkoły?) Matura i studia, jest architektura krajobrazu we Wrocławiu, są studia no i pewnie jak zdam maturę to pójdę, bo chcę iść. (Dlaczego wybrałeś budowlankę?) Bo tak wyszło, nie było czasu na szukanie innej szkoły. Ja

się tu przeprowadziłem 3 dni przed rozpoczęciem roku szkolnego? Albo ledwo tydzień? Internetu w domu nie było, nic w domu nie było. Mama znalazła szkołę budowlaną i uznała, że ona była budowlanicem, tata budowlanicem, to ja też będę budowlanicem. Chociaż mi się to wcale nie podoba i naprawdę te wszystkie egzaminy to na siłę są zdawane. Nie podoba mi się to. Jeszcze niektóre rzeczy były ciekawe, dla mnie to jest zbyt nudne. Z budowlanka nie wiąże przyszłości raczej. Chociaż nie wiem, zobaczymy, czas pokaże. Na razie wiem, że jadę z tata do Niemiec, będę na razie na budowie pracował dopóki sobie sam nie znajdę czegoś, bo na budowie nie będę całe życie robił. My się teraz przeprowadzamy do Niemiec i będziemy tam mieszkać. Kasę do kieszeni będę chować, wrócę do Polski. Posiedzę z rok, dwa. Ja jestem taki, że jak powiem, że chcę, to chcę i pójdę. Ale wiem że o tym marze to na pewno na to pójdę. (Wróciłbyś do Krakowa czy do Wrocławia?) Do Krakowa raczej bym wrócił. Znajomi wszyscy, dziewczyna, tak się z nimi rzadko widuję, teraz szczególnie.

10.3. Rodzice

Grzegorz

Jak mogą Państwo opisać swojego syna?

Tato: On nie wierzy w siebie, jest „nadwrażliwy”

Mama: Potrafi płakać w domu, bo coś mu nie poszło w szkole, dostał słabą ocenę. Łatwo go zranić.

T: Ja mu mówię, że tak nie może się przejmować, bo w życiu nie będzie mu łatwo, a on traci od razu motywację, jak dostanie złą ocenę.

Jak radzi sobie w nauce?

M: Gdy był mały pomagałam mu w lekcjach, odrabiałam z nim, siedziałam obok, ale w czwartej klasie stwierdziłam, że musi sobie sam organizować czas na naukę. No i bywało tak, że po powrocie ze szkoły robił różne rzeczy, a lekcje odkładał na sam koniec, na ostatnią chwilę.

Z czym ma problemy?

M: Wie Pani, on nie czyta. Nie potrafi się skoncentrować na czytaniu. Pisanie przychodzi mu z trudem. No i nie siedzi dużo nad lekcjami, za mało, odwleka to, jak może. Ciągłe mu mówię, żeby więcej czytał, to zapamięta pisownię, będzie lepiej pisał, a on nie. Nie może się skupić.

A i w klasie, dobrze jest, gdy siedzi w pierwszej ławce, kiedy siedział przed biurkiem miał lepsze oceny.

Czy pomagają mu Państwo w domu?

T: Grześ mówi, że sobie sam poradzi. Mamy jeszcze córkę w domu, 20 lat, studiuje. I ona jest bardzo zdolna, mogłaby pomóc Grześkowi, ale on nie chce.

Jakie są jego relacje z kolegami?

M: Jest lubiany, to raczej on sobie wybiera kolegów. Unika imprez, lubi siedzieć w domu. Nawet go namawiamy, żeby gdzieś wyszedł, córka wychodzi często, jest „duszą towarzystwa”, wzięłaby go ze sobą, a on nie chce.

T: Nie pali, nie pije, nie bierze. Martwi się, że nie ma jeszcze dziewczyny.

M: Chciałby jakąś mądrą, „Ale te dzisiejsze dziewczyny są głupie” mówi do mnie, „tylko imprezy i imprezy”. Nawet płacze czasem z tego powodu.

Jakie Grzesiek ma plany?

T: Grzesiek nie wie, co chce robić w przyszłości. To ja mu podpowiedziałem, że budowlanka to dobry kierunek, że ludzie zawsze będą się budowali. I z przedmiotami zawodowymi Grzesiek razi sobie dobrze, moim zdaniem.

M: No nie wie, co robić, chciałby zostać sportowcem, kierowcą.

T: Załamał się, bo teraz nie może trenować, nie wiadomo, co z jego kolanem, czy będzie mógł biegać. Lekarz kazał czekać na badania.

M: Na maturę to my nawet nie liczymy, niech skończy szkołę. Podejdzie do matury, spróbuje, ale nie wierzę, że zda.

*
* *

Łukasz

Jakby miała Pani opisać syna, to jakimi słowami?

M: Uczciwy, pomocny w domu, choć czasem leniwy.

Kiedy zorientowała się Pani, że Łukasz ma problemy w nauce?

M: W szkole podstawowej nauczycielka zwróciła uwagę, że Łukasz robi straszne błędy. To było chyba w trzeciej lub czwartej klasie, nie pamiętam. Nie lubił czytać, mówiłam, że musi, to lektury, ale kombinował jak mógł. W sumie nie czytał.

Czy ma jakieś zainteresowania?

M: No, raczej nie, siedzi i gra. Ale jak jakiś sprzęt się w domu zatnie to naprawi, rozkręci. Coś pomajstruje i działa. Jak był mały to siedział cały czas na podwórku, grał z chłopakami. Teraz od komputera go nie odciągnę, siedzi do późna. No i do pracy chodzi, ma swoje pieniądze, choć nie ma takiej potrzeby. Dajemy sobie radę.

Jak to się stało, że Łukasz powtarzał klasę?

M: To przez to, że nie było tego Librusa. Nie wiedziałam, że nie chodzi. A wychowawczyni jest trudna. Nie było z nią kontaktu, dobrze, dobrze. A nagle mówi, że Łukasz ma zagrożenia, z których nie wyjdzie. No i chłopak się poddał.

Czy pomagała Pani synowi w lekcjach?

M: Na początku trochę tak, zagonić trzeba było go do zeszytu. Odrabiał lekcje sam, nie pomagałam mu. Miał problemy z ortografią, ale nie miałam czasu na pilnowanie go. Potem musiał radzić sobie sam. Nigdy nie oczekiwałam piątek i szóstek, choć pewnie mógłby mieć. Ważne, żeby zdawał, skończył szkołę. Mam jeszcze dwoje dzieci i muszę ich dopilnować. Syn też chce chodzić do budowlanki, ale on się lepiej uczy, to pójdzie do geodezyjnej. Żeby tylko nie trafił na tę samą wychowawczynię co Łukasz.

*
* *

Michał

Jakim dzieckiem był mały Michał?

Mama: Grzeczny, spokojny. Jak był mały, to słabo mówił, niewyraźnie. Miał cztery lata i w ogóle nie mówił. Wszystko robił później niż inne dzieci- siadał, chodził, ale lekarz mówił, że niektórzy tak mają i trzeba poczekać. I wszyscy mówili, że chłopcy zaczynają później.

Czy były potrzebne jakieś ćwiczenia, zabiegi, by usprawnić funkcjonowanie syna?

M: Nie, raczej nie. Tylko logopeda kazał podciąć, to wędzidelko, czy jakoś tak. Ale Michał nie chciał, bał się. Wyrzywał się, szarpał, to daliśmy mu spokój. No trudno, jakoś to będzie. Potem i tak mówił, więc dałam sobie spokój.

Kiedy zgłosiła się Pani do poradni?

M: Michał do przedszkola nie chodził, siedział ze mną, potem babcią. Poszedł do zerówki i tak Pani powiedziała, że on ma problemy z nauką, żeby pójść do poradni i zbadać go, czy jest gotowy do szkoły. Wtedy w poradni zrobili testy, stwierdzili, że lepiej, żeby do szkoły poszedł rok później a dwa lata był w zerówce. Po wakacjach chodził do innej szkoły, więc nikt nie wiedział, że jest drugi raz w zerówce.

Jak radził sobie Michał w szkole?

M: Trzeba było go pilnować, bo nie pamiętał, co się w szkole dzieje, nie uważał, ale siedział cicho i grzecznie. Nie rozrabiał jak inni. Jakoś sobie radził, raz lepiej, raz gorzej. W gimnazjum było gorzej z dziećmi, dokuczali Michałowi.

Szkola pomogła mu?

M: Nie bardzo. Ciągle przychodziłam do szkoły i mówiłam, że jest problem. Ale niewiele to dało. Potem Michał nie chciał chodzić do szkoły i wagarował. U wychowawcy to ja co tydzień byłam.

Kto pomógł mu wybrać szkołę?

M: Mój brat mówił mu, żeby do budowlanki szedł. Miał iść do zawodówki, ale dostał się do technikum, to i lepiej. Tylko Michał nie chce się uczyć, woli iść do pracy. Więc tylko mu mówię, skończ szkołę, tylko skończ, pójdziesz sobie potem do pracy.

Czy Michał ma zainteresowania?

M: Dużo siedzi przy komputerze i gra. Chociaż ostatnio to mniej, bo chodzi to pracy. Pomaga też w pracy mojemu bratu, od niego wiele się nauczył. Bo z ojcem to nie ma dobrego kontaktu. Ojciec męża też pił, to i Michał może mieć z tym problem. Całe szczęście, to w niego się nie wdał. Michał to taki spokojny człowiek, aż za spokojny. Ale może sobie poradzi, pomoże mój brat, ja też znam ludzi. Praca w budowlance zawsze będzie.

*
* *

Paweł

Jakim synem jest Paweł?

Mama: To dobre dziecko, ale bardzo emocjonalne, nerwowe, zawsze taki był. Przejmuję się byle czym. Pomaga mi w domu.

Kiedy Pani zorientowała się, że Paweł może mieć problemy w nauce?

M: Zanim poszedł do szkoły. Nawet posłałam ich oboje, Pawła i Anię, która jest rok młodsza, do szkoły razem, żeby go wspierała. Poza tym wiedziałam, co było w szkole, bo od Pawła niczego się nie można było dowiedzieć. Do gimnazjum też poszli razem.

Potem nauczycielka zwróciła uwagę, że Paweł ma problemy i wysłała nas do poradni. Stwierdzili, że ma dysleksję.

Kiedy to było?

M: w czwartej klasie.

Czy otrzymała Pani jakieś wskazówki?

M: Tak, w ogóle, żeby dostać opinię, musieliśmy pisać codziennie dyktando, uczyć się reguł, ale było ciężko, Paweł nie chciał. Chodził też na zajęcia dodatkowe i w gimnazjum już zrezygnował, powiedział, że sobie sam poradzi. Na egzaminie gimnazjalnym nawet nie wykorzystał dodatkowego czasu.

Z czym syn ma największe problemy?

M: Z czytaniem. Jego ostatnia lektura to „Dzieci z Bullerbyn”, potem już nic nie czytał. Teraz czyta „Dziady”, ale to tragedia, męczy się, nic nie rozumie, przychodzi i pyta, marudzi. Namawiam go, żeby czytał na głos tej najmłodszej, ale nawet przed nią się wstydzi, nie chce.

A audiobooki?

M: Nie pamięta, musi widzieć tekst. No i gryzmoli, nie może odczytać swoich notatek.

A przedmioty zawodowe?

M: Konstrukcje- tu jest problem. Pomagam mu, bo się znam na tym, ale brak mu pewności, w zadaniach, obliczeniach, wie, ale boi się napisać, bo myśli, że będzie źle.

Jakie są jego relacje z kolegami w klasie?

M: Teraz po przeprowadzce nie trzyma się z nikim. Marudzi, że w klasie nie ma kolegów. Był Mariusz w pierwszej klasie, ale się przeniósł, i Paweł mówi, że teraz nie ma z kim pogadać i rywalizować. Bo to był dobry uczeń i Paweł chciał mu dorównać.

Jak radzi sobie z porażkami?

M: Tragedia. Najpierw chodzi po domu, marudzi, że się nie uda. Potem wpada w rozpacz, że się nie udało, mówi, że nie będzie próbował znowu. Teraz drugi raz nie zdał egzaminu na prawo jazdy, ale niech się pani nie wygada, że to wie. Paweł mówi, że zdał, bo mu wstyd przed kolegami.

Jakiej części nie zdał? Praktycznej czy testów?

M: Praktyczny. Teorię zdał bez problemu. Jazdy nie może zaliczyć. Denerwuje się, mylą mu się strony.

Mówił, dlaczego kłamie w szkole?

M: Jest w klasie chłopak, którego wszyscy mają za tępego i fajtlapę. I on zdał za pierwszym razem. I Paweł nie może tego przeżyć, że tamten zdał a on nie.

Jakie ma mocne strony?

M: Pomaga mi w domu, nie mogę powiedzieć. Zajmie się małą, popilnuje, dom ogarnie. Dobry mąż będzie. Teraz ma dziewczynę, w Krakowie, to w każdy weekend do niej jeździ. Tam też ma kolegów, nie ma się co dziwić, że go ciągnie tam.

co zdecydowało o wyborze budowlanki?

M: Nie mieliśmy czasu do zastanowienia się, przeprowadziliśmy się w sierpniu i trzeba było szybko załatwić szkołę. Ania poszła do ogólniaka. A Paweł nie wiedział co robić. Poradziliśmy mu z mężem technikum budowlane. Bo to praca jest zawsze, a my mamy firmę. W nauce mogę mu pomóc, bo skończyłam studia budowlane, budowę dróg i mostów. I złożył papiery.

Jakie ma plany na przyszłość?

M: On nie wie. Ciągłe mówi, że nie zda matury, w kółko to słyszę. Nie pójdzie na studia, „bo nie zda matury”. Więc go pytam, „jeśli zdasz, to co wybierzesz?” Ale złości się, mówi, że nie zda. Myślę, że nie wybierze budownictwa, nie „leżą mu” te przedmioty, męczy się. W Krakowie chciał iść na projektowanie krajobrazu, a we Wrocławiu tego nie było.

A czego Pani by chciała dla niego?

M: Najłatwiej byłoby mu w budownictwie, pomogę mu. Ale z nim jest tak ciężko, że cokolwiek sobie znajdzie i mu się spodoba to będzie dobrze. Byleby był szczęśliwy.

10.4. Wywiad grupowy

Pytanie: Czym jest dysleksja?

Wymysł, lenistwo, choroba, znam osoby, które udają, nie ma czegoś takiego, kiedyś tego nie było, to czysta głupota, oni nie uczą się, uważam, że jak się nie uczysz, to nie umiesz i tyle, ściema.

wystarczy poudawać w poradni i załatwione, papiery po znajomości, można pójść do prywatnej poradni, zapłacić i dadzą papier o dysleksji.

mojemu koledze nie chciało się uczyć ortografii i rodzice mu załatwili, oplaca się mieć opinię, bo nauczyciele się mniej czepiają i w ogóle w szkole jest łatwiej.

dysleksja to bzdura, dawniej, jeśli dziecko miało problem z ortografią, rodzice siadali i pomagali to zrozumieć, jeśli ktoś nie chce, to się tego nie nauczy, przecież łatwiej załatwić sobie zaświadczenie, uczyć mu się nie chce, dawniej jakoś dysleksji nie było, powinni chodzić do specjalnej szkoły.

to niekoniecznie jest tak, że to lenistwo, mój brat ma problemy z pisaniem i czytaniem, mama mu pomaga i dalej ma problemy, ale szybko uczy się na pamięć i jak mama raz mu przeczyta tekst to on później udaje, że umie, a mówi z pamięci, sprytny, mój kuzyn ma paskudną dysleksję. Rodzice czytają mu na głos lektury, ciotka siedzi z nim nad lekcjami w domu, a i tak słabo mu w szkole idzie, mój tato mówi, że robił straszne błędy, chcieli go zostawić w podstawówce na drugi rok, ale rodzice wyprosili. Wtedy nikt nie mówił o dysleksji. Potem wysłali go do zawodówki, bo się nie nadaje, bo głupi. A w matmie do dzisiaj potrafi mi pomóc. I firmę rozkręcił.

Jakie są symptomy dysleksji?

nie można się skupić, brzydko piszą, robią błędy, dysleksja to są problemy tylko z czytaniem, a nie pisaniem, widziałem na YouTube chyba, taki film jak widzi tekst dyslektyk, masakra, nie zazdroszczę, litery przeskakują, sam nie mogłem nic przeczytać.

Czy dysleksję można wyleczyć?

można wypracować, ale oni tego nie robią, nie, nie można, jest na całe życie, to chyba możliwe, że można zmniejszyć, no może do końca wyleczyć to nie.

Na jakie udogodnienia mogą liczyć osoby z opinią?

mają dłuższy czas, ale go nie potrzebują, jeden w klasie mówił do nauczycieli wprost, że go nie mogą pytać i nie pytali, traktuje się ich ulgowo, robią błędy i nic im za to nie grozi, mój kolega śmiał się ze mnie, że nie załatwiłem sobie papierów, u mnie w gimnazjum ci z dysleksją w ogóle nie byli pytani, są lepiej traktowani.

Jak można pomóc osobom z dysleksją?

obniżać wymagania w jednym a podnosić w drugim oraz zaproponować ciekawe dodatkowe, specjalne zajęcia. Największy problem z dysleksją to to, że każdy matoł, któremu się nie chce uczyć ortografii twierdzi, że on ma dysleksję i w związku z tym nic nie musi. I potem prawdziwych dyslektyków nikt nie traktuje poważnie.