

## TRIVAGON I EWEZINUM, CZYLI O SZKOLNEJ KOMUNIKACJI UCZNIĄ Z DYSLEKSJĄ

Agnieszka Pawluk-Skrzypek

ORCID: 0000-0001-9510-431X

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

adres e-mail: a.pawlukskrzypek@gmail.com

Monika Jurewicz

ORCID: 0000-0002-6593-5056

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

adres e-mail: monika\_jurewicz@sggw.pl

**Słowa kluczowe:** dysleksja rozwojowa, komunikacja społeczna, mowa, pismo

**Streszczenie.** Artykuł omawia problemy komunikacyjne osób z dysleksją. Trudności doznawane przez te osoby na skutek deficytów, których efektem są m.in. problemy z poprawnym formułowaniem wypowiedzi ustnych i pisemnych, w konsekwencji prowadzić mogą do utrudnień w realizacji własnych potrzeb. Prawidłowa komunikacja z innymi jest jedną z podstaw funkcjonowania w relacjach z ludźmi i od jej przebiegu zależy satysfakcjonujące współistnienie w środowisku społecznym.

### TRIVAGON AND EWEZINUM, OR ABOUT SCHOOL COMMUNICATION OF A STUDENT WITH DYSLEXIA

**Keywords:** developmental dyslexia, social communication, speech, writing

**Abstract.** The article discusses communication problems of the people with dyslexia. Difficulties experienced by these people, as a result of deficits, lead to problems with the correct formulation of oral and written statements, as a consequence of which there are difficulties in the implementation of one's own needs. The correct communication with others is one of the foundations of being in a relationship with other people, and the satisfactory coexistence in the social environment depends on its course.

## Wprowadzenie

Definicja zjawiska dysleksji jest złożona, jednak zasadniczo termin ten (*dyslexia*), oznacza „trudności ze słowami”<sup>1</sup>, a więc problemy związane zarówno z czytaniem, jak i pisanem oraz z innymi aspektami języka. Według European Dyslexia Association (EDA) – Europejskiego Towarzystwa Dysleksji „dysleksja to odmienny sposób nabywania umiejętności czytania i pisania oraz ortografii, który ma podłoże neurobiologiczne. Trudności poznawcze [...] mogą także wpłynąć na umiejętności planowania, liczenia. Przyczyną może być kombinacja trudności w przetwarzaniu fonologicznym, pamięci operacyjnej, szybkości nazywania, uczeniu się materiału zorganizowanego w sekwencji i automatyzacji podstawowych umiejętności”<sup>2</sup>.

Zdaniem Marty Korendo „wydaje się jednak, że istota dysleksji nie ogranicza się jedynie do pisma (w znaczeniu odczytywania i zapisywania), ale do całego systemu językowego, w tym także do tworzenia oraz rozumienia wypowiedzi ustnych. Dodatkowo podkreślić należy, że problemy dyslektyczne nie objawiają się jedynie w obrębie systemu literowego, ale dotyczą wszystkich systemów znaków (symboli), jakie istnieją w celu oznaczenia (nazywania, porządkowania) istniejącej rzeczywistości”<sup>3</sup>. Jagoda Cieszyńska przedstawia dysleksję jako „trudności w linearnym opracowywaniu informacji: symbolicznych, czasowych, motorycznych, manualnych i językowych”<sup>4</sup>.

Za dominującą i najlepiej udokumentowaną koncepcją, która wyjaśnia przyczyny trudności w czytaniu i pisaniu o podłożu dysleksji uważana jest hipoteza deficytu fonologicznego<sup>5</sup>. Teoria ta wskazuje, że źródłem obserwowanych problemów są trudności z przetwarzaniem dźwięków mowy, a więc, że u podstaw dysleksji rozwojowej leży deficyt fonologiczny oraz deficyt pamięci operacyjnej<sup>6</sup>. Ważnymi pojęciami w tej teorii są: przetwarzanie fonologiczne i świadomość

<sup>1</sup> M.E. Thomson, *Developmental Dyslexia. Third Edition*, Whurr Publishers, London-Jersey City 1990, p. 11.

<sup>2</sup> *Przewodnik dla rodziców dzieci z dysleksją*, e-book, 2013, s.15.

<sup>3</sup> M. Korendo, *Dysleksja problem wciąż nieznany*, „Studia Pedagogiczne Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2009, t. 18, s. 231–241.

<sup>4</sup> J. Cieszyńska, *Zagrożenie dysleksją – Zaburzenia linearnego przetwarzania informacji*, <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=6.%09Cieszy%C5%84ska+J.%2C+Zagro%C5%BCenie+dysleksj%C4%85+-+Zaburzenia+linearnego+przetwarzania+informacji>: (07.01.2020).

<sup>5</sup> K.M. Bogdanowicz, M. Łockiewicz, *Dysleksja u osób dorosłych*, Impuls, Kraków 2015, s. 31.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 31.

fonologiczna. Do trudności z przetwarzaniem fonologicznym, które są związane z problemami w czytaniu, należy zaklasyfikować trudności dotyczące:

- podziału słów na fonemy,
- powtarzania długich pseudosłów,
- utrzymywania materiału językowego pod postacią szeregu głosek albo liter w pamięci operacyjnej,
- czytania oraz poprawnego zapisywania krótkich pseudosłów,
- wolnego tempa nazywania obiektów, które są przedstawione na obrazkach,
- wolnego tempa mówienia (niekiedy połączonego z niewyraźną wymową),
- trudności z wykonywaniem zadań, które polegają na manipulowaniu fonemami (np. podczas gier słownych)<sup>7</sup>.

Grażyna Krasowicz-Kupis, w odniesieniu do teorii deficytu fonologicznego, podaje, że osoby z dysleksją mają „specyficzny deficyt w tworzeniu i posługiwaniu się umysłowymi reprezentacjami dźwięków mowy – fonemami i reprezentacjami fonologicznymi”<sup>8</sup>. W nauce czytania systemu alfabetycznego bardzo ważne jest opanowanie związków między grafemami (litery) a fonemami (głoski). Stąd trudności w czytaniu pojawiają się, gdy dźwięki mowy posiadają nietrwałą reprezentację umysłową, więc posługiwanie się nimi (czyli budowanie powiązań grafem – fonem), a także podstawy czytania, są osłabione<sup>9</sup>. Wszystkie wymienione powyżej trudności mogą skutkować niepowodzeniami w szeroko pojętej komunikacji społecznej.

## Dysleksja a komunikowanie się

Podstawą funkcjonowania w interakcji z drugim człowiekiem jest zdolność komunikacji. Porozumiewanie się jest konieczne do realizacji potrzeb człowieka – od fizjologicznych, bezpieczeństwa, aż po potrzebę tożsamości czy samorealizacji. Zatem porozumiewanie się jest kluczową umiejętnością w życiu. Pozwala zrozumieć innych, ich decyzje, oczekiwania, pragnienia i potrzeby, a także wpływać na ich zachowania i postawy<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> I. Lundberg, T. Høien, *Dyslexia and Phonology*, [w:] A. Fawcett (red.), *Dyslexia. Theory and Good Practice*, Whurr Publishers, London 2001.

<sup>8</sup> G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2009, s. 117.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 117.

<sup>10</sup> M. Podkowińska, *Komunikacja w rodzinie. Jak zmienić konflikty rodzinne w porozumienie?*, [w:] M. Podkowińska (red.), *Komunikacja w rodzinie*, SGGW, Warszawa 2016, s. 55.

Virginia Satir twierdzi, że „komunikacja jest najpotężniejszym czynnikiem determinującym rodzaj relacji z innymi ludźmi i własny rozwój”<sup>11</sup>, a także – jak zauważają Agnieszka Pawluk-Skrzypek i Anna Witek – „sposób komunikowania się z dzieckiem ma zasadnicze znaczenie dla kształtowania się jego wizerunku własnej osoby”<sup>12</sup>. Każda relacja ma inny charakter i wymaga innych zachowań<sup>13</sup>. Jak zauważa Monika Podkowińska, komunikacja jest procesem, który towarzyszy człowiekowi od narodzin aż do śmierci<sup>14</sup>. Człowiek od samego początku swojego istnienia odbiera bodźce/informacje ze środowiska zarówno fizycznego, jak i społecznego. Mniej lub bardziej intencjonalnie funkcjonuje w różnych układach społecznych, wchodzi w różne relacje interpersonalne – rodzina, przyjaciele, szkoła, miejsce pracy, szersze środowisko społeczne (sklep, poczta, komunikacja miejska, itp.).

Dokonując przeglądu objawów zaburzeń w komunikacji językowej u osób z dysleksją, należy zauważyć, że osoby te:

- słabo czytają na głos – nie radzą sobie z tempem i techniką czytania, z poziomem rozumienia przeczytanego tekstu; dorośli z dysleksją czytają wolno, sylabizują lub głoskują trudniejsze wyrazy, zacinają się, słabo rozumieją czytany tekst,
- mogą nie być wystarczająco świadome swoich trudności, albo mogą te trudności ukrywać, tłumacząc się np. brakiem czasu, brakiem okularów; zamiast czytać dzieciom bajki, to raczej je opowiadają,
- maskują swoje deficyty, czyli zamiast czytać, zapamiętują teksty (szczególnie gdy mają dobrą pamięć słuchową albo wzrokową),
- uczą się i zdobywają potrzebne informacje z wykorzystaniem głównie środków masowego przekazu (radia, telewizji),
- z niechęcią odnoszą się do czytania dłuższych tekstów,
- jeśli czytają, to tylko literaturę z zakresu obejmującego zawód lub hobby,
- w pracy zawodowej często uczą się od innych, zdobywają wiedzę, np. podczas dyskusji z kolegami z pracy, dzięki zebraniom, szkoleniom, konferencjom,

<sup>11</sup> V. Satir, *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, GWP, Gdańsk 2002, s. 56.

<sup>12</sup> A. Pawluk-Skrzypek, A. Witek, *Rodzicielskie komunikaty akceptacji w kontekście samooceny młodzieży ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, [w:] M. Podkowińska (red.), *Komunikacja w rodzinie*, SGGW, Warszawa 2016, s. 28.

<sup>13</sup> M. Podkowińska, *Integracyjny wymiar komunikowania*, Krośnieńska Ofic. Wyd., Krosno 2011, s. 11.

<sup>14</sup> Eadem, *Komunikacja w rodzinie...*, s. 55.

- mogą mieć trudności z poprawną pisownią, pomimo znajomości zasad ortograficznych, wspomagają się wtedy komputerem, słownikiem lub polegają na innych osobach (sekretarka, żona),
- unikają pisania i komunikują się zazwyczaj telefonicznie, używają też Skype'a,
- w pisaniu mają problemy z ortografią, mają trudności z tworzeniem tekstów, niechętnie wypowiadają się na piśmie (unikają pisania sprawozdań, opracowań czy protokołów),
- często popełniają błędy podczas wypowiedzania wyrazów złożonych – tzw. spuneryzmy, czyli przejęzyczenia, które polegają na zamienianiu miejscami głosek początkowych w parach wyrazów, np. *ponik kolny*, zamiast konik polny; przekręcają także nazwy i nazwiska w wyniku inwersji dynamicznej, czyli przestawiania kolejności głosek w wyrazach, np. czytają *gurczoł* zamiast *gruczoł* lub *Bazylak* zamiast *Balzak*,
- mają problemy z szybkim przypomnieniem sobie nazw lub nazwisk, bardzo często *mają coś na końcu języka*,
- niedokładnie zapamiętują informacje, które zostały im przekazane przez telefon,
- z trudem zapamiętują materiał, który jest uszeregowany w sekwencji, mają kłopot, np. z płynnym wymieniem w prawidłowej oraz odwróconej kolejności nazw miesięcy,
- mylą numery, np. autobusów, takie jak 6 i 9, 95 i 59,
- mylą kolejność cyfr podczas wykręcania numeru telefonicznego,
- nieprawidłowo zapisują liczby, ponieważ źle umiejscawiają przecinki, opuszczają lub dodają zera,
- mylą daty i godziny, co prowadzi do komplikacji w życiu osobistym oraz prywatnym, np. mogą przeoczyć termin ważnego spotkania lub wykonania zadania,
- źle zapamiętują numery telefoniczne lub dane liczbowe,
- źle radzą sobie z planowaniem, zarządzaniem czasem, zadaniami i organizacją,
- przejawiają problemy z rozróżnianiem strony lewej od prawej, mają trudności z czytaniem map lub orientacją w obcym dla nich terenie,
- bardzo często nie są w stanie zautomatyzować własnego podpisu, przez co mogą wystąpić problemy z identyfikacją ich osoby,
- nie potrafią zrozumieć i wypełnić formularzy,

- bardzo często osiągają pewien poziom wykształcenia oraz otrzymują stanowisko pracy zasadniczo poniżej swoich możliwości intelektualnych i wiedzy<sup>15</sup>.

Badania nad związkiem dysleksji rozwojowej z zaburzeniami mowy potwierdzają, że u osób doświadczających dysleksji występują deficyty zarówno w fonologicznym składniku języka, w zakresie formy językowej wypowiedzi, jak i semantycznej. Zdaniem Grażyny Krasowicz-Kupis<sup>16</sup>, powodów problemów komunikacyjnych osób z dysleksją można upatrywać w: ograniczeniu czytania z powodu dysleksji, co zubaża słownik, utrudnionym korzystaniu z wzorców językowych przyswajanych od innych osób, na skutek niestabilnych i mało zróżnicowanych reprezentacji fonologicznych oraz opóźnieniu rozwoju mowy, co zmniejsza szanse dziecka na pełen rozwój kompetencji językowych w okresie krytycznym dla ich przyswajania. Skutkiem powyższych deficytów są konsekwencje związane z szeroko pojętą komunikacją społeczną takich osób.

## Trudności z komunikowaniem się a edukacja

Skuteczna komunikacja jest podstawą edukacji, obejmuje szeroki zakres działań dydaktyczno-wychowawczych, o czym możemy przekonać się studiując choćby pierwsze wersy podstawy programowej. Czytamy, że: „szkoła podstawowa na każdym przedmiocie kształtuje kompetencje językowe uczniów oraz dba o wyposażenie uczniów w wiadomości i umiejętności umożliwiające komunikowanie się w języku polskim w sposób poprawny i zrozumiały” [...]. Ponadto „Zakres znajomości języka ojczystego i sprawność w posługiwaniu się nim ułatwia przyswajanie wiedzy z innych dziedzin (przedmiotów) i jest dla każdego ucznia podstawą sukcesu szkolnego [...] a „Rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem polskim w mowie i w piśmie, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu

<sup>15</sup> Por. K.M. Bogdanowicz, M. Łockiewicz, M. Bogdanowicz, M. Pąchalska, K. Karasiewicz, *Deficyty i mocne strony osób z problemem dysleksji*, [w:] M. Bogdanowicz (red.), *Dysleksja w wieku dorosłym*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012 oraz Smythe I., *Dysleksja. Przewodnik dla dorosłych*, Leonardo da Vinci, Sofia 2007.

<sup>16</sup> G. Krasowicz-Kupis, op. cit., s. 303.

słownictwa uczniów oraz przestrzeganie przez nich norm poprawnościowych, należy do obowiązków nauczycieli wszystkich przedmiotów<sup>17</sup>.

Komunikacja pomiędzy nauczycielem a uczniem stanowi istotny element funkcjonowania szkoły, przede wszystkim w aspekcie wymiany informacji niezbędnych do prowadzenia procesu dydaktycznego. Komunikowanie charakteryzuje się dwustronnością, to znaczy, że uczestnicy procesu prowadzą dialog, w ramach którego możliwa jest zamiana ról pomiędzy nadawcą a odbiorcą. Umiejętność prowadzenia dialogu jest warunkiem skutecznej komunikacji, której celem, oprócz umiejętności prowadzenia dyskusji i podtrzymywania rozmowy, jest przede wszystkim próba zrozumienia współrozmówcy oraz bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby<sup>18</sup>.

Jak zauważa Monika Jurewicz, o efektywnej komunikacji można mówić wówczas, kiedy treść wypowiedzi jest zrozumiana przez odbiorcę zgodnie z intencjami nadawcy<sup>19</sup>. Dlatego też niezwykle ważną sprawą dla skuteczności komunikacji jest odpowiedni dobór słów. Niestety, czasem jedno słowo może zadecydować o tym, że nie uda nam się osiągnąć zamierzonego celu. Uczeń, poszukujący w bibliotece lektury o tytule *Trivagon i Ewezinum* nie odniesie sukcesu, dopóki pani bibliotekarka nie zrozumie, że potrzebuje on *Tristana i Izoldy*. Trudno też pomóc dziecku, które biega po mieszkaniu wyraźnie czegoś poszukując i zadaje pytanie: „Gdzie jest o to, co tu leżało”?

Wprawdzie ścisłość i poprawność językowa jest istotniejsza w piśmie niż w mowie, ponieważ w trakcie odczytywania tekstu pisanego nie występują komunikaty niewerbalne, ułatwiające zrozumienie przekazu, to jednak popełniane przez osoby z dysleksją błędy i pomyłki w trakcie wypowiedzi ustnych stają się przyczyną nie tylko trudności i kłopotów z porozumieniem, ale bywają też okazją do kpin, drwin i żartów, które mogą w konsekwencji obniżyć poczucie własnej wartości. Warto wyobrazić sobie sytuację, w której dziecko w drugiej klasie szkoły podstawowej, pytane przez nauczyciela podczas lekcji, na której

<sup>17</sup> Podstawa programowa. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz. U. z 2017, poz. 356, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=W-DU20170000356>, (07.01.2020).

<sup>18</sup> Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Podręcznik akademicki Pedagogika*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2007, s. 300.

<sup>19</sup> M. Jurewicz, *Nauczyciel komunikacji i dialogu*, [w:] E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, APS, Warszawa 2009, s. 399.



omawiane są różne zawody, na pytanie: A ty, kim będziesz, jak dorośniesz? – odpowiada: gziagzistą! Odpowiedź, oprócz konsternacji u nauczyciela, wzbudza salwy śmiechu u innych dzieci, lecz nikt nie kojarzy tej odpowiedzi z czymś, dla dziecka oczywistym – będzie strażakiem!

Należy w tym miejscu podkreślić, że konieczne wydaje się ciągle podnoszenie kompetencji komunikacyjnych samych nauczycieli, poprzez stosowanie w ich pracy metod usprawniających komunikację. Jak podkreśla Iwona Błaszczak, pomocne w tym względzie mogą być niektóre metody oraz techniki, których celem jest duża skuteczność w rozwiązywaniu konfliktów. Przykładem takiej metody jest opracowana przez Thomasa Gordona strategia rozwiązywania konfliktów poprzez odpowiednie komunikowanie między osobami. Istotnym elementem w tej metodzie jest czynne słuchanie. Umiejętne korzystanie z tej metody wyklucza powstawanie barier komunikacyjnych. Jesteśmy bardziej otwarci w konwersacji, dzięki czemu bariery językowe czy indywidualne nie występują<sup>20</sup>.

Mowa, czytanie i pisanie stanowią bliźniacze formy komunikacji językowej. Składają się na nią: odbiór (w mowie słuchanie ze zrozumieniem/lub czytanie) i budowanie wypowiedzi (mówienie/pisanie) – na podstawie języka<sup>21</sup>. O ile najważniejsze objawy dysleksji dotyczą czytania i/lub pisania, o tyle charakterystyczne objawy tego zaburzenia wykraczają poza czytanie i pisanie. Jak podaje G. Krasowicz-Kupis, obejmują one: pamięć werbalną, przetwarzanie sekwencyjnych informacji językowych, zwłaszcza werbalnych, problemy z formułowaniem dyskursu i narracji oraz przebieg wielu czynności z elementami werbalizacji, w tym relacji w czasie i przestrzeni<sup>22</sup>.

Zaburzenia ekspresji słownej u uczniów z dysleksją przejawiają się trudnościami w wyborze i hierarchizacji treści, co prowadzi do niezbyt czytelnych wywodów i nietrafnego doboru argumentów. Ład gramatyczny i składniowy także pozostawia wiele do życzenia, co utrudnia utrzymanie logicznej spójności. Zdaniem Marty Bogdanowicz i Anny Adryjanek<sup>23</sup> dłuższe wypowiedzi uczniów z dysleksją zawierają błędy na poziomach: planowania kompozycji wypowiedzi, doboru argumentów oraz przykładów i szczegółowości ich omawiania, a także

<sup>20</sup> I. Błaszczak, *Rola kompetencji komunikacyjnych nauczycieli w sytuacji zagrożenia bezpieczeństwa w placówkach edukacyjnych*, [w:] M. Ilnicki, J. Kufel (red.), *Strategia bezpieczeństwa narodowego – społeczne i gospodarcze wsparcie*, WSB, Poznań 2015, s. 163–164.

<sup>21</sup> G. Krasowicz-Kupis, op. cit., s. 289.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 299–300.

<sup>23</sup> M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole*, Operon, Gdynia 2005, s. 157.



hierarchizacji informacji. Skutkiem tych problemów są otrzymywane przez takich uczniów oceny szkolne i to nie tylko z języka polskiego.

Ilustracją doświadczanych przez uczniów z dysleksją rozwojową trudności w pisaniu niech będą ich własne wytwory. Poniżej przedstawiono pracę wykonaną przez ucznia z klasy I liceum ogólnokształcącego ze zdiagnozowaną dysleksją rozwojową – sprawozdanie z doświadczenia z fizyki w formie raportu.

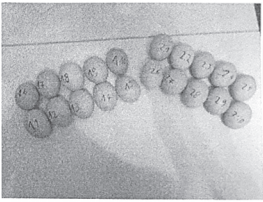
RAPORT Z DOŚWIADCZENIA

Wstęp

Zważono po 10 jaj (łącznie 20 sztuk) od dwóch różnych chłopów, w tej samej cenie za sztukę (50 gr.), oznakowane jako ten sam gatunek – M. Celem było sprawdzenie, który z producentów oferuje jaja większe (o większym ciężarze), czyli gdzie opłaca się kupować bardziej, skoro są w tej samej cenie za sztukę.

Przebieg doświadczenia

Poszedłem na bazar i kupiłem najpierw 10 jajek u jednego chłopca, a następnie 10 kolejnych u innego. Wszystkie jajka były tej samej klasy (M) i kupione za tę samą cenę (50 gr.). Do pomiaru wykorzystano wagę elektroniczną. Jaja zostały oznaczone numerami. Ważono każde jajo osobno, po kolei, najpierw od jednego rolnika, następnie od drugiego. Pomiaru dokonano jednokrotnie z dokładnością do 1 grama (gdyż z taką dokładnością waga pokazywała masę).



Wykresy masy wszystkich jaj od sprzedawcy 1 oraz sprzedawcy 2 wyszły zdecydowanie asymetryczne. Spowodowane to jest tym, że każde jajo jest jednak inne (kształtem między innymi, jak i niektóre również wagą, lecz trafiły się i o takiej samej masie). Jeżeli chodzi o masę całkowitą to jaja od chłopca nr 2 łączną masę mają większą o 21 g od jaj od chłopca nr 1. Średnia waga jaj z grupy nr 2 jest również większa o 2,1 g, niż te z grupy nr 1. W trakcie analizy wykresów i danych zauważyłem również, że odchylenie standardowe oraz różnica między największym a najmniejszym jajem nr 2 jest mniejsza, niż jaj nr 1. W praktyce daje to nam taki efekt, że jeżeli zrobilibyśmy dwie jajecznice (każda z nich po 5 jajek) z jajek losowo wybranych tylko z grupy 2, to są większe szanse, że te dwie jajecznice będą do siebie podobne pod względem masy niż jajecznice (wykonane w ten sam sposób) zrobione z jajek z grupy 1.

Wnioski

Zdecydowanie opłaca nam się kupować jaja u chłopca nr 2, gdyż za tę samą cenę dostajemy jaja masowo większe. Dodatkowo robiąc 2 jajecznice z jaj od chłopca nr 2 mamy większe szanse na otrzymanie dwóch bardziej podobnych do siebie jajecznic.

Z punktu widzenia praktyki szkolnej i podejmowanych tam działań wspierających obserwuje się funkcjonowanie uproszczonego, często nieadekwatnego, obrazu dysleksji. Można nawet pokusić się o refleksję, że im więcej „mówi się o dysleksji”, tym mniej spersonalizowanych działań na rzecz osób z dysleksją, a nawet mniej przychylnych postaw wobec zjawiska dysleksji. O ile już przedstawiciele różnych środowisk społecznych respektują opinię i zalecenia poradni

psychologiczno-pedagogicznej, o tyle często charakteryzując ucznia z dysleksją rozwojową koncentrują się ogólnie na słabych wynikach w nauce, a w szczególności na trudnościach w czytaniu i nieczytelnym piśmie. Tymczasem problemy w pisaniu nie muszą tylko i wyłącznie dotyczyć trudności związanych z kształtnym pisaniem liter czy też opanowaniem poprawnej pisowni wyrazów. Jak wynika z zaprezentowanego materiału, trudności w pisaniu mogą objawiać się także jako trudności w tworzeniu, konstruowaniu indywidualnych tekstów, to znaczy w przelewaniu własnych myśli na papier. Tutaj problemem może być redagowanie przejrzystych tekstów z uwzględnieniem reguł gramatycznych, leksykalnych, stylistycznych, składniowych, merytorycznych i logicznych. Niewątpliwie zachowanie spójności stylu i kompozycji sprzyjałoby lepszej, jakości komunikacyjnej tekstu, czyli jego czytelności, przejrzystości i atrakcyjności.

Tymczasem analiza struktury składniowej przytoczonej wypowiedzi wskazuje na występowanie: krótkich zdań, zdań pojedynczych np. „Jaja zostały oznaczone numerami” lub „Do pomiaru wykorzystano wagę elektroniczną”, zdań współrzędnie złożonych połączonych ze sobą (nierzadko) w sposób niezbyt jasny i nielogiczny np. „Wszystkie jajka były tej samej klasy (M) i kupione za te samą cenę (50 gr)” oraz zdań złożonych podrzędnie. Szczegółowa analiza tekstu wskazuje na kłopoty ze stosowaniem czasu gramatycznego w kolejnych fragmentach tekstu opisujących to samo zdarzenie. Raz mamy do czynienia z czasem przeszłym („poszedłem”, „kupiłem”), innym razem z czasem teraźniejszym („jest”) oraz czasem przyszłym („będą”, „zrobilibyśmy”). Autor ma też kłopoty z konsekwentnym przestrzeganiem liczby i osoby np. „poszedłem”, „kupiłem” (Ja), ale także „daje to nam” (komu?), „opłaca nam się”. W tekście pojawiają się także formy bezosobowe czasownika typu: „zważono”, „ważono”, „dokonano” i inne. Analiza struktury treściowej wypowiedzi wskazuje na „konkretyzację” myślenia, którą G. Krasowicz-Kupis lokuje w zapamiętanych epizodach dotyczących osobistych doświadczeń, znanych z codziennego życia czy też dotyczących rutynowych czynności<sup>24</sup>. I tak w opisie przebiegu doświadczenia czytamy: „Poszedłem na bazar i kupiłem najpierw 10 jajek u jednego chłopca, a następnie 10 u innego” lub „Ważono każde jajo osobno, po kolei, najpierw od jednego rolnika, następnie od drugiego” oraz we wnioskach „Opłaca nam się kupować jaja u chłopca nr 2”. W tekście pojawiają się niejednorodne określenia, tzn. raz mamy do czynienia z „chłopem”, innym razem z „rolnikiem” a jeszcze innym ze „sprzedawcą” czy „producentem” (w świetle powyższych niejednorodności należy jedynie

<sup>24</sup> G. Krasowicz-Kupis, op. cit.

domniemywać, że chodzi o tę samą osobę). Zauważa się zawily sposób prowadzenia wywodu – często autor zwraca uwagę na detale, które w konsekwencji mogą utrudniać zrozumienie istoty przekazu, a to w warunkach szkolnych może przekładać się na wynik pracy wyrażony oceną szkolną. Podsumowując warto zaznaczyć, że kompetencja komunikacyjna, przejawiająca się w sprawnym i poprawnym tworzeniu tekstów, łączy się integralnie z kompetencją tekstotwórczą. Jak wskazuje literatura przedmiotu, prawidłowo przygotowany raport z doświadczenia powinien zawierać wyraźnie zaznaczone części, takie jak: wstęp teoretyczny, opis układu i czynności, wyniki pomiarów i obliczeń. Zaś najbardziej cenione są takie sprawozdania, które zawierają własne przemyślenia, wnikliwą analizę wykonanych czynności i celne wnioski.

Na koniec warto jeszcze zaznaczyć, że autorem raportu jest uczeń, który osiąga dobre i bardzo dobre wyniki w nauce, jest uczniem o wysokich zasobach intelektualnych, a mimo to musi wkładać sporo wysiłku w konstruowanie swoich wypowiedzi pisemnych. Nie zawsze radzi sobie z budowaniem dłuższych, logicznie i kompozycyjnie uporządkowanych wypowiedzi. Ma też kłopoty z konsekwentnym przestrzeganiem wybranego wzorca wypowiedzi, dlatego też nieraz otrzymuje oceny, które bardziej odzwierciedlają stosunek nauczyciela do sposobu organizacji prezentowanego materiału, aniżeli do samego przebiegu np. doświadczeń i uzyskanych wyników z badań. Można zatem pokusić się o stwierdzenie, że uczniowie nagradzani są tylko wówczas, jeśli posługują się językiem sformalizowanym, podporządkowanym wzorom językowym akceptowanym przez nauczycieli, językiem pozbawionym naturalności. Oznacza to, że język służy jedynie do egzekwowania określonych wiadomości, a nie jest instrumentem komunikowania się z nauczycielami i rówieśnikami w klasie<sup>25</sup>.

Należy przy tym zaznaczyć, że – jak podkreślają M. Bogdanowicz i A. Adryjanek – „korekta własnego tekstu przez ucznia z dysleksją jest bez pomocy praktycznie niemożliwa”<sup>26</sup>. Cytowany uczeń był objęty opieką poradni psychologiczno-pedagogicznej od czasu edukacji przedszkolnej, kiedy to rodziców zaniepokoiły pierwsze, zauważone przez nich symptomy nieharmonijnego rozwoju dziecka. Następnie, regularnie uczęszczał on na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, aż do gimnazjum. Rodzice udzielali mu niezbędnego wsparcia i pomocy, koniecznych do przezwyciężenia trudności. Powyższy przykład jednak wskazuje, że pomimo zaangażowania i pomocy rodziców oraz własnej intensywnej pracy,

<sup>25</sup> M. Żytko, *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać*, CKE, Warszawa 2010.

<sup>26</sup> M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją...*, s. 156.

symptomy dysleksji rozwojowej u tego ucznia utrzymują się nadal i widoczne są często pod postacią trudności komunikacyjnych. Co prawda zauważa – Teresa Wejner-Jaworska – problem dysleksji łączy się z okresem edukacyjnym i dlatego dysleksja traktowana jest jako problem dotyczący wyłącznie szkoły<sup>27</sup>, niemniej jednak warto zadać sobie pytanie, na ile zaburzenia charakterystyczne dla dysleksji będą towarzyszyć osobie dorosłej z dysleksją w jej dorosłym życiu? Na ile możliwości znalezienia pracy czy nawet potencjalnych sukcesów zawodowych i życiowych mogą wyrównać negatywne doświadczenia szkolne? Wreszcie, na ile pozostają one w człowieku, na ile pozostawiają swoje piętno w jego samopostrzeganiu i samoocenie<sup>28</sup>.

## Podsumowanie

Skuteczne działanie to takie, kiedy efekt jest osiągnięty przy optymalnym nakładzie kosztów. Zatem skuteczna komunikacja to taka, która doprowadza do pożądanego celu i jednocześnie nie generuje niepotrzebnych strat ani zbyt-nych kosztów emocjonalnych, zarówno dla nadawcy komunikatu, jak i odbiorców, z którymi się komunikuje. Skutkiem deficytów o charakterze dysleksji rozwojowej są konsekwencje związane z komunikacją, która „determinuje wszelkie działania człowieka, wprowadzając go w świat społeczny, pozwalając mu na rozwój, poszerzanie posiadanych zasobów wiedzy, a także zrozumienie otaczających go zjawisk i procesów”<sup>29</sup>.

W sytuacji trudności komunikacyjnych związanych z doświadczaniem dysleksji rozwojowej – zdobywanie nowych doświadczeń, uczenie się poprzez kontakty z innymi ludźmi, zrozumienie otaczającego świata, nazywanie tego, co nas otacza, a zatem ciągłe doskonalenie się i rozwój – może być znacznie utrudnione. Doznawanie przy tym nie tylko porażki, a często wręcz upokorzenia w sytuacjach „wpadek” komunikacyjnych, może prowadzić do obniżenia poczucia własnej wartości. Ponadto ocena przez nauczyciela jedynie formalnej strony prac ucznia, bez próby zrozumienia i wnikięcia w autentyczne intencje autora, to skuteczny sposób na obniżenie motywacji do nauki i wycofanie się z podejmowania kolejnych wyzwań: „Staralem się być na poziomie mego rozmówcy.

<sup>27</sup> T. Wejner-Jaworska, *Dysleksja z perspektywy dorosłości*, Difin, Warszawa 2019.

<sup>28</sup> Eadem, *Dysleksja u dorosłych a depresja – w perspektywie narracji uczestnika terapii pedagogicznej*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2017, nr 17, s. 225–248.

<sup>29</sup> M. Podkowińska, *Wstęp*, [w:] M. Podkowińska (red.) *Komunikacja społeczna – tendencje, problemy, wyzwania*, SGGW, Warszawa 2014, s. 5.

Rozmawiałem o brydżu, golfie, polityce i krawatach. A dorosły był zadowolony, że poznał tak rozsądnego człowieka [...] w ten sposób nie znajdując z nikim wspólnego języka, prowadziłem samotne życie aż do momentu przymusowego lądowania na Saharze<sup>30</sup>.

Dialog z dysleksją jest trudny, ale nie niemożliwy. Dlaczego? Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta, albowiem okoliczności funkcjonowania ucznia w perspektywie szkolnej uwarunkowane są wieloma czynnikami. Z jednej strony mamy do czynienia z opresyjnością systemu szkolnego, w którym funkcjonowanie w myśl zasady: co cię nie zabije, to cię wzmocni” jest praktyką powszechną, uwarunkowaną społeczno-kulturowymi oczekiwaniami wobec ucznia. Jak zauważa Józefa Bałachowicz, najczęściej w rozpoznawanych nauczycielskich dyskursach dominują tradycyjne znaczenia dotyczące roli szkoły, nauczyciela i ucznia. Zasadniczo nadal nauczyciele postrzegają szkołę w racjonalności instrumentalnej, w której ogólny model szkoły „przekazującej” wiedzę i egzekwującej posłuszeństwo wpisuje się w osobiste dyskursy zakorzenione w pamięci społecznej<sup>31</sup>. Z drugiej zaś, gorąco propagowana w środowisku idea podmiotowości pozostawia nadzieję na zmianę w myśleniu o człowieku i jego rozwoju, zwłaszcza że rozwijająca się podmiotowość jednostki i jej „ja” nie jest czymś konstruowanym indywidualnie przez osobę, lecz zawsze odbywa się wśród innych i z innymi, gdzie język i znaczenie nadają kształt i wymiar człowieczej indywidualności<sup>32</sup>.

## Bibliografia

- Bałachowicz J., Witkowska-Tomaszewska A., *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*, APS, Warszawa 2015.
- Błaszczak I., *Rola kompetencji komunikacyjnych nauczycieli w sytuacji zagrożenia bezpieczeństwa w placówkach edukacyjnych*, [w:] M. Ilnicki, J. Kufel (red.), *Strategia bezpieczeństwa narodowego – społeczne i gospodarcze wsparcie*, WSB, Poznań 2015.
- Bogdanowicz K.M., Łockiewicz M., *Dysleksja u osób dorosłych*, Impuls, Kraków 2015.
- Bogdanowicz K.M., Łockiewicz M., Bogdanowicz M., Pąchalska M., Karasiewicz K., *Deficyty i mocne strony osób z problemem dysleksji*, [w:] M. Bogdanowicz (red.), *Dysleksja w wieku dorosłym*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A., *Uczeń z dysleksją w szkole*, Operon, Gdynia 2005.

<sup>30</sup> A. De Saint-Exupéry, *Mały Księżę*, NK, Warszawa 2015, s. 37.

<sup>31</sup> J. Bałachowicz, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*, APS, Warszawa 2015, s. 318.

<sup>32</sup> Ibidem, s.164.

- Cieszyńska J., *Zagrożenie dysleksją – Zaburzenia linearnego przetwarzania informacji*, <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=6.%09Ciesz%5%84ska+J.%2C+Za-gro%5%BCenie+dysleksj%C4%85+-+Zaburzenia+linearnego+przetwarzania+infor-macji>: (07.01.2020).
- De Saint-Exupéry A., *Mały Książe*, NK, Warszawa 2015.
- Jurewicz M., *Nauczyciel komunikacji i dialogu*, [w:] E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, APS, Warszawa 2009.
- Korendo M., *Dysleksja problem wciąż nieznanym*, „Studia Pedagogiczne Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2009, t. 18.
- Krasowicz-Kupis G., *Psychologia dysleksji*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2009.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., *Podręcznik akademicki Pedagogika*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2007.
- Lundberg I., Høien T., *Dyslexia and Phonology*, [w:] A. Fawcett (ed.), *Dyslexia. Theory and Good Practice*, Whurr Publishers, London 2001.
- Pawluk-Skrzypek A., Witek A., *Rodzicielskie komunikaty akceptacji w kontekście samooceny młodzieży ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, [w:] M. Podkowińska (red.), *Komunikacja w rodzinie*, SGGW, Warszawa 2016.
- Podkowińska M., *Integracyjny wymiar komunikowania*, Krośnieńska Ofic. Wyd., Krosno 2011.
- Podkowińska M., *Komunikacja w rodzinie. Jak zmienić konflikty rodzinne w porozumienie?*, [w:] M. Podkowińska (red.), *Komunikacja w rodzinie*, SGGW, Warszawa 2016.
- Podkowińska M., *Wstęp*, [w:] M. Podkowińska (red.) *Komunikacja społeczna – tendencje, problemy, wyzwania*, SGGW, Warszawa 2014.
- Podstawa programowa. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz. U. z 2017, poz. 356, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000356>: (07.01.2020).
- Satir V., *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, GWP, Gdańsk 2002.
- Smythe I., *Dysleksja. Przewodnik dla dorosłych*, Leonardo da Vinci, Sofia 2007.
- Thomson M.E., *Developmental Dyslexia. Third Edition*, Whurr Publishers, London-Jersey City, 1990.
- Wejner-Jaworska T., *Dysleksja u dorosłych a depresja – w perspektywie narracji uczestnika terapii pedagogicznej*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2017, nr 17.
- Wejner-Jaworska T., *Dysleksja z perspektywy dorosłości*, Difin, Warszawa 2019.
- Żytko M., *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać*, CKE, Warszawa 2010.