

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko:

Zofia Pomirska

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe/artystyczne – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej.

- Dyplom ukończenia studiów z wyróżnieniem (tytuł magistra filologii polskiej), Uniwersytet Gdański, 1992. Dyplom uzyskany na podstawie rozprawy *Motyw Świtezi w poezji romantycznej* napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Józefa Bachórze.
- Dyplom uzyskania stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych, Uniwersytet Gdański, 2004, tytuł rozprawy doktorskiej: *Umiejętność czytania uczniów kończących szkołę podstawową a problem dysleksji*. Promotor: prof. dr hab. Regina Pawłowska, recenzenci: prof. dr hab. Krystyna Gąsiorek, prof. dr hab. Edward Łuczyński.
- Świadectwo ukończenia Studiów Podyplomowych Terapii Pedagogicznej (Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Gdańsku), 2002.
- Świadectwo ukończenia Studiów Podyplomowych „Zarządzanie Projektami” (Uniwersytet Gdański), 2012.

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych/artystycznych.

1992–2004: Uniwersytet Gdański, Wydział Filologiczno-Historyczny, Instytut Filologii Polskiej – asystent;

2004–obecnie: Uniwersytet Gdański, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej – adiunkt.

4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. 2017 r., poz. 1789).

Cykl artykułów skupiających się wokół zagadnienia: **Uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się a system edukacji polonistycznej.**

Przedmiotem moich zainteresowań badawczych i aktywności zawodowej jest sfera edukacji polonistycznej na różnych etapach kształcenia, koncentrująca się zarówno na uczniu, jako

podmiocie działań dydaktycznych, jak i na środowisku uczenia się, ze szczególnym uwzględnieniem roli nauczyciela. Głównym celem mojej aktywności naukowej jest **określenie pola napięć między indywidualnym doświadczeniem ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się a systemem edukacji polonistycznej**. Dlatego w swoich pracach łączę wiedzę z wielu dyscyplin akademickich (głównie językoznawstwa, literaturoznawstwa, pedagogiki, psychologii oraz kulturoznawstwa) z teorią i praktyką dydaktyczną języka polskiego w szkole.

Podjęmowana przeze mnie problematyka została rozwinięta w trzech obszarach badawczych:

1. Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu w kontekście nauczania języka polskiego.
2. Sposoby przełamywania barier czytelniczych we współczesnej szkole.
3. Kulturowe aspekty nauczania języka polskiego.

Ad. 1.

SPECYFICZNE TRUDNOŚCI W CZYTANIU I PISANIU W KONTEKŚCIE NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO

Redakcja monografii:

Z. Pomirska (red.), 2010, *Wokół dysleksji. Co warto wiedzieć o dysleksji i nowoczesnych sposobach przeciwdziałania jej*, Difin, Warszawa, ss. 158.

Publikacje naukowe:

1. Z. Pomirska, 2005, *Porównanie sprawności czytania uczniów klas szóstych szkół podstawowych z dysleksją i bez specjalnych zaburzeń w czytaniu*, [w:] *Komunikacja i tekst w perspektywie rozwojowej i dydaktycznej*, red. J. Porayski-Pomsta, „Studia Pragmalingwistyczne”, R.4, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa, s. 324–333.
2. Z. Pomirska, 2006, *Edukacyjne uwarunkowania dysleksji wśród polskich uczniów*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 231–242.

3. Z. Pomirska, 2008, **Psycholingwistyczny aspekt diagnozowania zaburzeń w czytaniu i pisaniu (dysleksji rozwojowej)**, [w:] *Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i rozwojowej*, pod red. J. Porayskiego-Pomsty, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 179–189.
4. Z. Pomirska, 2008, **Realizacja formy streszczenia przez uczniów z dysleksją rozwojową**, [w:] *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*, red. G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras, Operon, Gdynia, s. 66–78.
5. Z. Pomirska, 2010, **Co warto wiedzieć o dysleksji**, [w:] *Wokół dysleksji. Co warto wiedzieć o dysleksji i nowoczesnych sposobach przeciwdziałania jej*, red. nauk. Z. Pomirska, Difin, Warszawa, s. 11–28.
6. Z. Pomirska, 2012, **Błędy językowe w pracach uczniów z dysleksją rozwojową**, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego w szkole*, t. IV, red. E. Awramiuk, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 161–178.
7. Z. Pomirska, 2012, **Diagnoza dysortografii a poziom umiejętności ortograficznych uczniów**, [w:] *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek–Szamburska, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 225–238.
8. Z. Pomirska, 2013, **Difficulties in learning to read and write as a consequence of negligence of the educational system**, [w:] *The 2nd Electronic International Interdisciplinary Conference EIIC 2013*, Slovak Republic, 2–6 September 2013: proceedings, [dokument elektroniczny], Zilina : EDIS – Publishing Institution of the University of Zilina, Proceedings in Electronic International Interdisciplinary Conference, 1338-7871, Vol. 2, iss. 1, p. 564–567.
9. Z. Pomirska, 2014, **Przygotowanie studentów do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych w teorii i praktyce dydaktycznej**, [w:] *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, cz. I: *Język polski, historia, wiedza o społeczeństwie*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, B. Jarosz, M. Ausz, Wyd. UMCS, Lublin, s. 83–94.

10. Z. Pomirska, 2014, *Trudności w nauce czytania i pisania jako konsekwencja zaniedbań systemu edukacyjnego*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego w szkole*, t. V, red. E. Awramiuk, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 253–264.
11. Z. Pomirska, 2017, *Starszy uczeń z dysleksją rozwojową – problemy i wyzwania dla systemu edukacyjnego*, [w:] *Zaburzenia komunikacji pisemnej*, red. A. Domagała, U. Mirecka, Harmonia Universalis, Gdańsk, s. 703–721.
12. Z. Pomirska, E. Adamczyk, 2018, *Postrzeżenie dysleksji i dyslektyków przez użytkowników forów internetowych*, [w:] *Istnieć w kulturze. Istnieć w kulturach. Między teorią a praktyką edukacyjną*, red. A. Rypel, D. Jastrzębska-Golonka, Wyd. UKW, Bydgoszcz, s. 355–371.

Ad. 2.

SPOSOBY PRZEŁAMYWANIA BARIER CZYTELNICZYCH WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE

Monografia:

Z. Pomirska, 2011, *Wokół czytania. Proces czytania i jego zaburzenia oraz drogi do efektywnego czytania*, Difin, Warszawa, ss. 224.

Współredakcja monografii:

G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska (red.), 2012, *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, ss. 400.

Publikacje naukowe:

1. Z. Pomirska, 2007, *Jakość czy „jakość” – organizowanie ćwiczeń w czytaniu przez studentów polonistyki*, [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka*, red. B. Myrdzik, I. Morawska, Wyd. UMCS, Lublin, s. 311–317.

2. Z. Pomirska, 2009, *Sztuka czytania i sztuka pisania jako podstawa kompetencji przyszłego polonisty*, [w:] *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 354–360.
3. Z. Pomirska, 2011, *Leksyka współczesnych podręczników do nauczania zintegrowanego a kształtowanie umiejętności czytania u dzieci*, [w:] „Słowa, słowa, słowa”... w komunikacji językowej, t. 3, pod red. Marceliny Grabskiej, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 227–237.
4. Z. Pomirska, 2012, *Radość czytania: utracona i odzyskana. Refleksje wokół programu „Czytamy razem” adresowanego do uczniów z dysleksją rozwojową*, [w:] *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 43–54.
5. Z. Pomirska, 2016, *Popularyzowanie czytania i czytelnictwa wśród uczniów ze specjalnymi trudnościami w czytaniu (z dysleksją rozwojową)*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 447–459.
6. Z. Pomirska, 2017, *Technika szybkiego czytania wobec lingwistycznej teorii nauki czytania*, [w:] *Nowoczesne technologie czy tradycyjne metody? O tendencjach w krzewieniu kultury czytelniczej młodego pokolenia*, red. M. Antczak, A. Walczak-Niewiadomska, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Wyd. SBP, Warszawa–Łódź, s. 169–179.

Ad. 3.

KULTUROWE ASPEKTY NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO

Współredakcje monografii:

G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska (red.), 2009, *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, ss. 370.

G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska (red.), 2014, *Jestem – więc mówię. Między niebytem a formami istnienia*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, ss. 228.

Publikacje naukowe:

1. Z. Pomirska, 2008, *Pedagogika św. Jana de la Salle propozycją dla współczesnej szkoły*, [w:] *Język – szkoła – religia*, t. 3, red. A. Lewińska, M. Chmiel, Wyd. Bernardinum, Pelplin, s. 237–245.
2. Z. Pomirska, 2010, *Humor w dydaktyce szkolnej*, [w:] *Język – szkoła – religia*, t. 5, red. A. Lewińska, M. Chmiel, Wyd. Bernardinum, Pelplin, s. 279–285.
3. Z. Pomirska, 2010, *Humor w procesie nauczania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] *Istnieć w kulturze. Między teorią a praktyką edukacyjną*, red. M. Świąćicka, D. Jastrzębska-Golonka, A. Rypel, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 454–461.
4. Z. Pomirska, 2010, *Ludyczne aspekty polonistyki szkolnej*, [w:] *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, red. U. Kopeć, Z. Sibiga, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 61–69.
5. Z. Pomirska, E. Pańkow, 2010, *Muzea literackie: interpretacje studenckie*, [w:] *Tworчество Adama Mickiewicza i sowniennaja mirowaja kultura (Творчество Адама Мицкевича и современная мировая культура)*, red. S. Musijenko, Wyd. „Łamark”, Grodno, s. 306–311.
6. Z. Pomirska, 2010, *Niezamierzony humor zeszytów szkolnych uczniów kaszubskiego gimnazjum*, [w:] *Polszczyzna regionalna. Polszczyzna północno-wschodniego Mazowsza*, t. VI, pod red. H. Sędziak i D. Czyż, Ostrołęckie Towarzystwo Naukowe im. Adama Chętnika, Ostrołęka, s. 200–214.

7. Z. Pomirska, 2011, *Strategia ludyczna w rozwijaniu twórczości językowej dzieci i młodzieży*, [w:] *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Wyd. UMCS, Lublin, s. 331–339.
8. Z. Pomirska, 2012, *Muzea literackie w świadomości studentów polonistyki w Polsce i na Białorusi*, [w:] *Muzea literackie. Historia, edukacja, perspektywy*, red. G. Żuk, E. Łoś, Wyd. UMCS, Lublin, s. 25–33.
9. Z. Pomirska, 2012, *Wychowanie ideologiczne w dawnych podręcznikach do języka polskiego*, „Język – szkoła – religia” VII/1, s. 119–127.
10. Z. Pomirska, 2013, *Dyskurs ludyczny w nauczaniu języka polskiego (na przykładzie serii podręczników gimnazjalnych „Blżej słowa”)*, [w:] *Językowa przeszłość i współczesność Mazowsza i Podlasia*, red. H. Sędziak, D. Czyż, Towarzystwo Kultury Języka. Zarząd Główny. Oddział TKJ, „Polszczyzna Mazowsza i Podlasia”, 2300-1089, t. 17, Łomża, s. [185]–201.
11. Z. Pomirska, 2014, *Stan przygotowania studentów edukacji wczesnoszkolnej do kształcenia świadomości językowej uczniów klas I-III*, [w:] „Język a edukacja 3”: *Świadomość językowa w perspektywie edukacyjnej*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 227–239.
12. Z. Pomirska, 2014, *Treści humorystyczne w podręcznikach gimnazjalnych do języka polskiego a specyfika poczucia humoru młodzieży*, [w:] *Humor w kulturze i edukacji*, red. E. Dunaj, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Wyd. UMCS, Lublin, s. 217–238.
13. Z. Pomirska, 2015, *Językowo-kulturowa kreacja szkoły w Awanturach kosmicznych Edmunda Niziurskiego*, [w:] „Studia Językoznawcze. Synchroniczne i diachroniczne aspekty badań polszczyzny”, t. 14, red. M. Białoskórska, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin, s. 297–310.

14. Z. Pomirska, 2017, *W pułapce bierności, czyli jak odczarować nauczanie języka polskiego w szkole. Refleksje wokół studenckich uwag na temat kształcenia językowego na III i IV etapie edukacyjnym*, [w:] „Język a edukacja 5”: *Uczenie języka ojczystego w czasach (po)nowoczesnych*, red. A. Tabisz, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 99–114.
15. Z. Pomirska, 2017, *Zmiana czy długie trwanie? Dylematy związane z metodami kształcenia językowego*, [w:] *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*, red. M. Karwatowska, L. Tympiakin, Wyd. UMCS, Lublin, s. 253–263.

Efektom mojej aktywności naukowej związanej z refleksją nad wspomnianymi powyżej zagadnieniami są publikacje i liczne wystąpienia konferencyjne.

Zainteresowanie problematyką specyficznych trudności w uczeniu się – dysleksją, dysgrafią i dysortografią wywodzi się z mojego doświadczenia zawodowego. Kiedy poznałam swoistość psychospołecznego funkcjonowania uczniów z dysleksją rozwojową oraz ich potrzeby i oczekiwania w stosunku do nauczycieli języka polskiego, zrozumiałam, że jest to bardzo ważny aspekt dydaktyki języka polskiego, wymagający pogłębionej analizy naukowej i interdyscyplinarnego ujęcia.

Instrumentalny wymiar edukacji polonistycznej, który powinien pełnić funkcję służebną wobec innych wymiarów (w ujęciu Zenona Urygi), w odniesieniu do osób z dysleksją zyskuje znaczenie pierwszoplanowe, gdyż konsekwencją niepowodzeń w nauce czytania i pisania jest ograniczenie możliwości obcowania z kulturą piśmienniczą, co sytuuje ucznia na pozycji kulturowego wykluczenia. Bariery czytelnicze związane z trudnościami w dostępie do słowa pisanego wpływają zarówno na obszar kształcenia literackiego, jak i na pozostałe obszary treści nauczania wyznaczone przez podstawę programową. Według tego dokumentu: „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”. Niestety, literatura przedmiotu poświadcza, że uczeń z dysleksją doświadcza w szkole głównie porażek.

Moje myślenie o zadaniach języka polskiego w stosunku do dziecka z dysleksją inspirowane jest antropocentryzmem dydaktycznym, który zakłada troskę o rozwój ucznia – człowieka, obarczonego życiowymi doświadczeniami, określonymi możliwościami, potrzebami czy borykającego się z różnymi problemami. Bliska mi jest zarówno antropologiczno-kulturowa koncepcja kształcenia polonistycznego Zofii Agnieszki

Kłakówny, ujmująca kształcenie językowe jako rozwijanie kulturowej kompetencji, jak i integracyjny model kształcenia językowego w powiązaniu z kształceniem literackim (jak pisze Jadwiga Kowalikowa „od języka do literatury – od literatury do języka”), zgodny z funkcjonalnym podejściem do edukacji językowej. Wiele zawdzięczam idei konstruktywizmu dydaktycznego (głównie założeniom Jerome’a Brunera zawartym w *Kulturze edukacji*), zakładającej wypracowanie modelu edukacji pojętej jako uczestnictwo w kulturze we wszelkich jej aspektach (od postrzegania, myślenia, odczuwania i działania, przez kompetencje językowo-dyskursywne, po aktywność w sferach literatury, sztuki i nauki).

W tym szerokim ujęciu kształcenia językowego mieściła się moja praca doktorska *Umiejętność czytania uczniów kończących szkołę podstawową a problem dysleksji*, poświęcona porównaniu sprawności czytania uczniów z dysleksją i bez dysleksji, którą pisałam pod kierunkiem prof. dr hab. Reginy Pawłowskiej. Ta autorka lingwistycznej teorii nauki czytania zainspirowała mnie do podjęcia badań nad czytaniem, co zaowocowało nie tylko wydaniem monografii *Wokół czytania. Proces czytania i jego zaburzenia oraz drogi do efektywnego czytania*, będącej zmodyfikowaną i poszerzoną wersją pracy doktorskiej, ale także innymi publikacjami dotyczącymi tej problematyki, także popularnonaukowymi adresowanymi do nauczycieli. Z kolei moja działalność w Polskim Towarzystwie Dysleksji pod kierunkiem prof. dr hab. Marty Bogdanowicz i praca z uczniami dyslektycznymi (zarówno dziećmi, jak i młodzieżą) były impulsem do tego, by na proces czytania spojrzeć przez pryzmat trudności, jakie mogą się z nim wiązać.

Badając sprawność czytania uczniów z dysleksją i bez dysleksji, zauważyłam dość ciekawą zależność: kiedy uczniowie bez dysleksji czytali na niskim poziomie, ich wyniki kształtowały się powyżej wyników osób z dysleksją, ale gdy poziom sprawności czytania wzrastał, to dzieci z dysleksją osiągały lepsze wyniki niż uczniowie bez dysleksji. Ta, dość nieoczywista, tendencja skłoniła mnie do poszukiwania przyczyn niskiej efektywności czytania nie tylko w uwarunkowaniach osobniczych, ale i w zaniedbaniach systemu edukacyjnego. W związku z tym zwróciłam uwagę na pierwszy etap edukacji, kładący fundament pod naukę czytania i pisanie, który Dorota Klus-Stańska w pracy *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej* ocenia bardzo krytycznie, stawiając już na początku rozprawy przewrotne pytanie „czy szkoła rzeczywiście uczy czytać?”. To pytanie stało się też moją wątpliwością, dlatego przyjrzałam się rozwiązaniom metodycznym (na różnych etapach edukacyjnych) określającym sposoby rozwijania umiejętności czytania – rozumianego zarówno w ujęciu wąskim, jako technika czytania, jak i w szerokim, związanym z aspektem semantycznym i krytyczno-twórczym (według klasyfikacji Anny Brzezińskiej) – oraz

kompetencjom przyszłych nauczycieli. Wnioski z podjętej analizy przyczyn powszechnych niepowodzeń uczniów w czytaniu były dość pesymistyczne, gdyż ujawniały szereg zaniedbań związanych z kształtowaniem sprawności czytania, zwłaszcza na pierwszym etapie edukacyjnym.

W tym kontekście należy przywołać również zagadnienie rozwijania kompetencji czytelniczych uczniów z dysleksją, przy czym kluczowe wydaje się poszukiwanie sposobów przełamywania barier czytelniczych i wskazywanie kierunków motywowania uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu do lektury, na co starałam się zwrócić uwagę w swoich wystąpieniach konferencyjnych, publikacjach naukowych i popularnonaukowych, a także podczas szkoleń, które prowadziłam dla nauczycieli.

Biorąc pod uwagę ujęcie dysleksji rozwojowej jako zaburzenia komunikacji językowej (prace Grażyny Krasowicz-Kupis), zajęłam się także problemem kompetencji językowych i tekstotwórczych uczniów dyslektycznych. Moje badania potwierdziły, że dysleksja rozwojowa jest czynnikiem upośledzającym umiejętność wypełniania podstawowych funkcji językowych, przekształcania tekstów i tworzenia własnych spójnych wypowiedzi pisemnych, a także poprawnego użycia języka. Analiza błędów językowych popełnianych przez uczniów z dysleksją w pracach pisemnych wykazała, że najczęściej mają one charakter zewnątrzjęzykowy. Wśród nich dominują błędy wynikające z deficytów językowych, a w szczególności błędy związane ze strukturą wyrazów (polegające na opuszczaniu liter i sylab). Na drugim miejscu znajdują się błędy interpunkcyjne, a w dalszej kolejności te, które dotyczą segmentacji wyrazów. Wśród błędów wewnątrzjęzykowych przeważały składniowe, ujawniające trudności uczniów z przekształcaniem własnych myśli na uporządkowaną wypowiedź, i fleksyjne, związane z niewystarczającym utrwaleniem normy. Zaburzona organizacja tekstu, często połączona z nieczytelnym zapisem, stanowi istotne zakłócenie komunikacji językowej między nadawcą a odbiorcą.

Prowadząc przez wiele lat Ośrodek Terapii i Diagnozy Dysleksji, zainteresowałam się zagadnieniem diagnozowania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Mimo że dysleksja rozwojowa jest definiowana jako „specyficzne trudności, które przede wszystkim odbijają się na rozwoju zdolności czytania i pisania oraz innych umiejętności **powiązanych z językiem**” (Brytyjskie Towarzystwo Dysleksji 2007), formalna diagnoza dziecka przeprowadzana jest w poradniach psychologiczno-pedagogicznych przez psychologów i pedagogów, nieposiadających pogłębionej wiedzy językoznawczej, a narzędzia diagnostyczne pomijają wiele aspektów sprawności językowych, związanych choćby z aspektem morfologiczno-składniowym, semantycznym i pragmatycznym. Kontrowersje może też

budzić procedura oceny sprawności pisania, która nie uwzględnia pewnych zjawisk fonetycznych i marginalizuje założenia teoretyczne dotyczące ujmowania pisania jako czynności o charakterze językowym.

Innym problemem związanym z dysleksją, który zasługuje na uwagę, są językowe stereotypy zbudowane wokół tego zaburzenia. Wraz z Ewelina Adamczyk podjęłam się analizy tego zagadnienia. Przegląd materiału pochodzącego z Internetu pozwala wyróżnić trzy kategorie: stereotyp językowy samej dysleksji, stereotyp osoby posiadającej to zaburzenie oraz stereotyp dotyczący funkcjonowania psychospołecznego dyslektyka i dysleksji. Wszystkie mają charakter pejoratywny i stygmatyzujący, budując mocno zafałszowany obraz zarówno samego zaburzenia, jak i społeczności osób ze specjalnymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. Jako że uczniowie z dysleksją charakteryzują się niską samooceną i poczuciem obcości w środowisku rówieśniczym, na skutek konfrontacji ze stereotypami na swój temat mogą doświadczyć jeszcze większej frustracji. Dysleksja staje się piętnem, naczynającym dyslektyka jako kogoś ułomnego, kto może być traktowany gorzej niż „normalni” ludzie¹. To napiętnowanie z uwagi na dyskredytującą cechę identyfikowaną z hańbiącą skazą czyni „zranioną” tożsamość osoby z dysleksją i pogłębia obcość między nią a społeczeństwem.

Jednym ze sposobów przełamywania frustracji dyslektyków, wynikającej z niepowodzeń szkolnych oraz ich poczucia wykluczenia, może być wykorzystanie humoru i zabawy w procesie nauczania, na co wróciłam uwagę w swoich publikacjach. Strategia ludyczna² pozwala osiągnąć sukces, uczyć się nowych rzeczy, wykorzystywać w pełni rezerwy kreatywności i myślenia, działać na własną odpowiedzialność oraz przyjmować współodpowiedzialność, rozwijać umiejętność pracy w grupie, wzmacniać krytyczną świadomość oraz rozwijać integracyjny obraz człowieka.

Ciekawą propozycją, realizującą zasadę pogłębienia w nauczaniu, może stać się także wykorzystanie muzeów literackich w edukacji polonistycznej. Ich zasoby pozwalają uzyskać odmienną (w stosunku do szkolnej) perspektywę spojrzenia na twórców i ich dzieła, kierując uwagę uczniów na kontekst biograficzny literatury, służą budowaniu trwałości wiedzy uczniowskiej i – jak pisze Zenon Uryga w *Godzinach polskiego* – oddziałują na „kształtowanie się więzi ucznia z tradycjami życia literackiego i kultury” (s. 192).

Z kolei sięgnięcie do dawnych wzorców pedagogicznych pozwala odnaleźć w przeszłości ciekawe źródła inspiracji do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach

¹ Terminologia Ervinga Goffmana, por. E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, tł. J. Tokarska-Bakir, A. Dzierżyńska, GWP, Gdańsk 2007.

² Termin Teresy Siek-Piskozub, por. T. Siek-Piskozub, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcjach języka obcego*, PWN, Warszawa 2001.

edukacyjnych. Przykładem może być działalność św. Jana de la Salle. W jego myśli pedagogicznej odnaleźć można postulat zainteresowania uczniem, poszanowania go przez uczącego, dostosowania się nauczyciela do odrębności dziecka. Już w XVII wieku zwracał on uwagę na respektowanie indywidualności dziecka, związane z gruntownym poznaniem jego charakteru i zachowania. Jakże ważne to idee dla współczesnej szkoły otwierającej się na zróżnicowane potrzeby wychowanków.

Moje badania nad efektywnymi metodami kształcenia osób z dysleksją prowadzą do wniosków o uniwersalnym charakterze tych działań dydaktycznych. Szukanie sposobów przełamywania barier czytelniczych i budowania kompetencji czytelniczej nie ogranicza się jedynie do uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, ale staje się elementem nauczania „z uczniem pośrodku”, w myśl idei, że „to, co jest dobre dla dyslektyków, jest dobre dla wszystkich”³.

W tym kontekście przyjrzałam się metodom kształcenia językowego, które – jak wykazują badania⁴ – nie zmieniły się od dziesiątków lat i – tak uczniom, jak i nauczycielom – kojarzą się niemal wyłącznie z nudą. Postulat „użyteczności gramatyki”, w konfrontacji z powszechną praktyką mechanicznego wykonywania ćwiczeń podręcznikowych, pozostaje nadal w sferze działań nieoczywistych.

Interesuje mnie również językowo-kulturowy wizerunek szkoły w literaturze dla dzieci i młodzieży, czego przykładem są teksty: *Językowo-kulturowa kreacja szkoły w „Awanturach kosmicznych” Edmunda Niziurskiego* (2015) oraz *Przestrzeń szkoły w „Jeźycjademie” Małgorzaty Musierowicz* [w druku]. Ta lingwistyczna perspektywa pozwala zauważyć sposób kreowania szkoły jako miejsca specyficznego, „mikroświata” rządzącego się swoimi prawami, odzwierciedlającego, w sposób szczególny, rzeczywistość pozaszkolną.

Kolejnym elementem mojej aktywności naukowej jest wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli. Aby poszerzyć świadomość dysleksji wśród pedagogów i pomóc im zbudować warsztat metodyczny ukierunkowany na pracę z uczniami dyslektycznymi (należącymi do grupy osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), zaprojektowałam i utworzyłam studia podyplomowe „Terapia Zaburzeń Czytania i Pisania”. Będąc ich kierownikiem, ale także wykładowcą, miałam okazję wypromować kilkudziesięcioosobową grupę dyplomantów, którzy w ramach studiów tworzyli prace dotyczące problematyki dysleksji. Z najlepszych prac dyplomowych powstała monografia wieloautorska *Wokół dysleksji. Co warto wiedzieć o*

³ L. Siegel, I. Smythe, *Supporting Dyslexic Adults – a Need for Clarity* (and More Research), za: M. Ziemińska, *Realizacja idei nauczania włączającego dla studentów z dysleksją na Uniwersytecie Jagiellońskim*, [w:] *Dysleksja w wielu dorosłym*, red. M. Bogdanowicz, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012, s. 302- 313.

⁴ Por. *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, Warszawa 2014 oraz *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Raport z badań*, Warszawa 2015.

dysleksji i nowoczesnych sposobach przeciwdziałania jej, której jestem redaktorem naukowym, a także autorką jednego rozdziału). Recenzentka tej pozycji – Jolanta Dyrda – podkreśliła, że proponuje ona umiejętne połączenie kwestii teoretycznych, wprowadzających „w złożoną problematykę trudności dyslektycznych” z „przykładami praktycznego działania w obszarze pracy z uczniami” i zalecała ją jako lekturę nie tylko dla nauczycieli i terapeutów, ale również dla rodziców dzieci z dysleksją.

Moja aktywność naukowa koncentrująca się wokół problematyki czytania (i związanych z nią uczniowskich kompetencji nadawczo-odbiorczych) znalazła swoje odzwierciedlenie w tematyce ogólnopolskich konferencji, które współorganizowałam na Uniwersytecie Gdańskim: „Jestem - więc piszę” w 2007 roku, „Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością” w 2010 roku, „Jestem – więc mówię. Między niebytem a formami istnienia” w 2012 roku oraz „Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie szkolnej. Integracja i/czy inkluzja” w 2015 roku. Efektem tych konferencji są trzy monografie wieloautorskie, których jestem współredaktorką:

- *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, Gdańsk 2009 (współredaktorki: G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska),
- *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*, Gdańsk 2012, (współredakcja z Grażyną Tomaszewską i Beatą Kapelą-Bagińską),
- *Jestem – więc mówię. Między niebytem a formami istnienia*, Gdańsk 2014, (współredakcja z G. Tomaszewską i B. Kapelą-Bagińską).

Wnoszą one istotny wkład do dyskusji na temat kluczowych kompetencji edukacyjnych i pozwalają skonfrontować praktykę dydaktyczną z aktualną myślą naukową.

Wychodzę z założenia, że służebność wobec środowiska nauczycieli jest ważnym zadaniem dydaktyków przedmiotu. Dlatego w swoich publikacjach starałam się zawrzeć treści, które mogą zostać przełożone na język szkolnej praktyki, czego przykładem jest – poza pracami naukowymi – cykl artykułów popularnonaukowych zaprezentowanych w czasopiśmie adresowanych do polonistów („Język Polski w Szkole...”, „Między nami polonistami”). Jestem również współautorką *Programu nauczania języka polskiego w klasach I-III gimnazjum* i skorelowanych z nim podręczników gimnazjalnych do języka polskiego *Słowa na czasie*, a także cykli sprawdzianów z języka polskiego do liceów i techników. Chcąc wspomóc nauczycieli uczniów z dysleksją, opublikowałam zbiory ćwiczeń: *Wygraj z dysleksją*, *Wygraj z dysgrafią* i *Wygraj z dysortografią*, które od lat cieszą się popularnością.

Na mój dorobek naukowy składa się łącznie 77 publikacji, w tym jedna monografia autorska, jedna monografia redagowana, trzy monografie współredagowane, 55 artykułów (w

tym 8 przed doktoratem – nie uwzględniłam ich w autoreferacie – i 47 po doktoracie), 3 artykuły oddane do druku, 14 artykułów popularnonaukowych, 48 wystąpień na konferencjach naukowych (ogólnopolskich, ogólnopolskich z udziałem gości zagranicznych i międzynarodowych) oraz współorganizacja 4 konferencji naukowych (w tym jednej międzynarodowej).

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych (artystycznych)

Będąc pracownikiem Katedry Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Gdańskiego (a wcześniej Zakładu Metodyki Nauczania Języka Polskiego), prowadzę różnorodne formy zajęć uniwersyteckich (wykłady, ćwiczenia, seminaria, konsultacje, opieka nad praktykantami, studia podyplomowe) oraz pozauniwersyteckich (szkolenia i warsztaty dla nauczycieli, zajęcia dla uczniów). Ponieważ wiedza studentów na temat specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania jest niewystarczająca, opracowałam autorski program fakultetu na ten temat, w ramach którego studenci mogą zapoznać się ze wspomnianą problematyką. Moim osiągnięciem było również stworzenie autorskiej koncepcji studiów podyplomowych dla nauczycieli poświęconych zaburzeniom czytania i pisania, a także studiów dotyczących zarządzania projektami jednostek naukowo-badawczych, dydaktycznych i edukacyjnych.

Staram się włączać moje doświadczenie naukowe i dydaktyczne do działań na rzecz środowiska szkolnego, czego przykładem może być aktywny udział w pracach nad skonstruowaniem programu nauczania języka polskiego do gimnazjum i związanych z tym programem podręczników szkolnych. Współpracuję z redakcjami i wydawnictwami edukacyjnymi, a także z ośrodkami zajmującymi się doskonaleniem kształcenia nauczycieli. Obecnie jestem zatrudniona jako nauczyciel w V LO w Gdańsku, gdzie prowadzę dodatkowe zajęcia z językoznawstwa dla maturzystów, a od dwóch lat w III LO w Gdańsku przygotowuję licealistów do Olimpiady Literatury i Języka Polskiego (zakres nauki o języku). Prywatnie jestem matką czwórki dzieci, co wiąże się z możliwością analizy procesu dydaktycznego oglądanego tak przez pryzmat nauki, jak i osobistego doświadczenia, co znacznie poszerza pole widzenia spraw szkoły i problemów nauczania na różnych szczeblach. Za swoje zaangażowanie na rzecz szkoły zostałam odznaczona przez MEN Medalem Komisji Edukacji Narodowej, a przez ZNP doceniona za pracę na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Współpraca uniwersytetu ze środowiskiem szkolnym zaowocowała (w moim przypadku) m.in. sukcesem projektu „Literatura i sztuka Holocaustu w szkole

ponadgimnazjalnej”, którego byłam wykonawcą. Poza poszerzeniem i pogłębieniem wiedzy o Holocauście przez młodzież licealną, efektem tego projektu stał się opublikowany zbiór scenariuszy lekcyjnych do wykorzystania przez nauczycieli w ramach lekcji języka polskiego.

Z kolei otwarcie się na potrzeby nauczycieli znalazło odzwierciedlenie w cyklach różnorodnych szkoleń i warsztatów, które prowadziłam zarówno dla osób pracujących w Polsce, jak i na Białorusi. Szkolenia te miały na celu popularyzację badań naukowych i dotyczyły problematyki optymalizacji procesu czytania i rozwijania kompetencji językowych, a odbywały się w ramach projektów unijnych i ogólnopolskich.

Ważnym elementem mojej działalności stała się współpraca z Ministerstwem Edukacji Narodowej. Jako ekspert w unijnym projekcie „Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w przedszkolach i szkołach” prowadziłam szkolenia dla kadry kierowniczej szkół. Zostałam także zaproszona do udziału w projekcie województwa pomorskiego „Pomorska Akademia Liderów Edukacji 2020”, gdzie miałam okazję recenzować prace nauczycieli języka polskiego uczestniczących w tej inicjatywie.

W ramach Bałtyckiego Festiwalu Nauki w 2017 roku prowadziłam warsztaty czytelnicze dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów. Doświadczenie to pokazało mi, jak bardzo potrzebne są inicjatywy popularyzujące czytanie i jak cenne jest stosowanie humoru i zabawy w pracy z dziećmi i młodzieżą.

Swoją aktywność naukową przejawiam w uczestnictwie w międzynarodowych i ogólnopolskich konferencjach, które pozwalają mi poszerzyć swoje horyzonty badawcze i włączyć się w dyskusję na tematy obejmujące moje zainteresowania naukowe. Aktualnie rozpoczęłam studia podyplomowe na Uniwersytecie Gdańskim w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, umożliwiające zdobycie nowych kompetencji. Jako wolontariusz pomagałam w organizacji egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego dla dorosłych, organizowanego przez Centrum Kultury i Języka Polskiego na Uniwersytecie Gdańskim. Współpracuję z Polskim Towarzystwem Dysleksji, Towarzystwem Miłośników Języka Polskiego i Polskim Towarzystwem Ekonomicznym.