

Ireneusz SIUDEM

Zachowanie dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu w sytuacjach frustracyjnych

The Behaviour of Children with Difficulties in Reading and Writing in Frustrating Situations

Trudności w uczeniu się inspirują badaczy do refleksji nad kwestią: dlaczego niektóre dzieci bez znacznych zaburzeń rozwoju (tzn. dzieci, które mogą uczęszczać do szkół „normalnych”) mają problemy z nauką i dlaczego metody nauczania oraz oddziaływania nauczycieli są nie zawsze skuteczne i dzieci nie mogą opanować wymaganego programu szkolnego?

Są to refleksje nad przyczynami oraz skutkami trudności w uczeniu się dzieci szkolnych.

W literaturze psychologicznej (patrz Spionek 1975, Tyszkowa 1972, Brzezińska 1987, Guz 1987, Tomasik 1989, Łobocki 1989) poruszany jest problem wpływu trudności szkolnych na rozwój emocjonalny dziecka oraz problem trwałości zmian w zachowaniu związanych z przebywaniem w sytuacjach trudnych. (patrz też Harold 1985, Chiland 1989).

Rozważania moje dotyczą kwestii, iż częste niepowodzenia szkolne, na jakie są narażone dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu, mogą mieć poważne konsekwencje dla ich rozwoju emocjonalnego. Niepowodzenia takie mają wpływ na kontakty z rówieśnikami, rodzicami, nauczycielami, pozycję w klasie, samoocenę, aktywność, postawy twórcze.

W badaniach własnych analizuję problem zachowania dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu w sytuacjach frustracyjnych i zakładam, że częste przeżywanie takich sytuacji powoduje odległe następstwa przejawiające się w: dużej liczbie zachowań agresywnych, zwiększonym poczuciu winy, niepodejmowaniu prób racjonalnego rozwiązywania problemów, reakcjach ucieczkowych, negatywnym nastawieniu do nauki, nauczycieli i kolegów szkolnych, dużej liczbie zachowań obronnych i zwiększonej koncentracji na sobie.

CZĘŚĆ TEORETYCZNA

Koncepcje ujmujące emocjonalno-motywacyjny aspekt funkcjonowania dziecka z trudnościami w czytaniu i pisaniu wzięły swój początek z licznych teorii psychologicznych rozwijanych po II wojnie światowej przez takich badaczy, jak: L. Hollingworth, C. Burt, M. Vernon, M. Mauroe, I. Avrby, M. Jonin, H. Pech, I. Zwerling (Bogdanowicz 1983). Rozwój tych koncepcji opiera się na faktach, iż u dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu obserwuje się często przejawy zaburzeń w rozwoju emocjonalnym, takie jak: większy poziom niepokoju i lęku, niskie poczucie wartości, brak samodzielności w podejmowaniu decyzji, nieufną postawę wobec otoczenia (Jaklewicz 1980, Poulie 1992). Niektórzy z badaczy (Kościelska 1969, Brzezińska 1987, Lindgern w: Tomasiak 1989) uważają, że zaburzenia te są w niedostatecznym stopniu uwzględniane w terapii.

W zespołach korekcyjno-kompensacyjnych koncentruje się uwagę głównie na doskonaleniu procesów poznawczych, jednak skuteczność takich oddziaływań jest niewielka (to znaczy trudności utrzymują się mimo terapii). Przyczyną tego stanu rzeczy może być zbyt mała wiedza na temat mechanizmów rządzących rozwojem emocjonalnym dziecka narażonego na przeżywanie niepowodzeń szkolnych. Jednym z takich mechanizmów, którym chciałbym się zająć w moich badaniach, jest frustracja.

Teorie frustracji, a szczególnie teoria S. Rosenzweiga, (której założenia opiszę w dalszej części tego artykułu) mogą posłużyć jako wyjaśnienie zachowań dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Dzieci z niepowodzeniami w nauce w sytuacjach szkolnych doznają frustracji związanej z deprivacją potrzeby uznania, osiągnięć, znaczenia. Deprivacja tych potrzeb wzrasta, gdy dziecko w grupie rówieśniczej spotyka się z uczniami bez problemów w nauce. Sytuacja ta prowadzi do niezaspokojenia innych potrzeb, takich jak: bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego, miłości, aktywności (Gerstman 1986). Tworzy się w ten sposób niekorzystny układ uwarunkowań, mających poważne konsekwencje dla rozwoju emocjonalnego dziecka z brakiem osiągnięć w nauce.

Osiągnięcia w nauce w młodszym wieku szkolnym są jednymi z podstawowych źródeł kształtowania samooceny oraz korelują one ze stosunkiem do szkoły i nauki (Tyszkowa 1972, Guz 1987). S. Guz stwierdziła również, że oceny dziecka mają wpływ na jego stosunki z rodzicami, rówieśnikami, nauczycielami oraz określiła wpływ ciągłych porażek w nauce jako tworzący stałe obciążenie emocjonalne, powodujące z kolei obniżenie aspiracji, reakcje obronne, postawy asekuranckie i ucieczkowe. (patrz też: Guz 1985, Harold 1985).

Destrukcyjny wpływ takiej sytuacji frustracyjnej na zachowanie dziecka zwiększa się wraz z rozwojem krytycyzmu oraz wrażliwości na sytuację ekspozycji. Wrażliwość taka znacznie wzrasta w wieku ok. 12 lat, czyli w szóstej klasie (Tyszkowa 1972). Wtedy najczęściej zaczynają się nasilać zachowania patologiczne, np. ucieczki ze szkoły, zachowania agresywne lub lękowe.

Obniżają się nagle i tak już niskie oceny. Uczeń szuka grupy rówieśników wzajemnie się wspierających. Często są to grupy subkulturowe, w których zaczyna się picie alkoholu lub branie narkotyków.

Saul Rosenzweig w swojej teorii frustracji próbuje wyjaśnić kwestię: dlaczego ludzie, których dążenia są hamowane i którzy traktują blokadę dążeń jako osobistą porażkę, wykazują brak inwencji twórczej, bierność intelektualną i niechęć do uczenia się?

Twierdzi on, że częste przeżywanie sytuacji frustracyjnych w dzieciństwie obniża próg tolerancji na takie sytuacje. Powstaje wówczas mała odporność na frustrację, która tworzy kompleksy oraz sprzyja zaburzeniom w zachowaniu. Chodzi tu głównie o takie niekorzystne, z punktu widzenia rozwoju psychicznego, zachowania, jak: obwinianie siebie, niewyrażanie uczuć, agresja, zachowania ucieczkowe (teoria Rosenzweiga patrz: Skorny 1968, Tyszkowa 1972, Skorny 1987).

Autor przeprowadził klasyfikację zachowań w sytuacjach frustracyjnych ze względu na: kierunek agresji (na zewnątrz, do wewnątrz, brak agresji) i typ reakcji (skierowana na przeszkodę, obrona ego, próba rozwiązania problemu).

Rosenzweig wyodrębnił dziewięć rodzajów reakcji na frustrację (sześć agresywnych i trzy nieagresywne), które są kombinacją wymienionych zachowań:

Reakcje agresywne

- 1) kierunek na zewnątrz i dominowanie przeszkód — osoba przejawia niespecyficzne zachowania agresywne i podkreśla istnienie przeszkody;
- 2) kierunek na zewnątrz i obrona ego — osoba wyraża wrogość i agresję na osoby lub sytuacje zewnętrzne jednocześnie zaprzeczając zarzucanej jej winie;
- 3) kierunek na zewnątrz i potrzeba rozwiązania problemu — osoba wyraża swoją agresję jednocześnie poszukując pomocy z zewnątrz;
- 4) kierunek do wewnątrz i dominowanie przeszkód — osoba nie traktuje przeszkody jako powodującą frustrację, zaprzecza sytuacji frustracyjnej;
- 5) kierunek do wewnątrz i obrona ego — osoba kieruje wrogość i agresję do samej siebie, uznaje swoją winę i próbuje tłumaczyć się zrzucając odpowiedzialność na nieuniknione, trudne okoliczności;
- 6) kierunek do wewnątrz i potrzeba rozwiązania problemu — osoba podejmuje próby rozwiązania problemu motywowane najczęściej poczuciem winy.

Reakcje nieagresywne

- 7) brak agresji i dominowanie przeszkód — osoba tak pomniejsza przeszkodę, że jest ona przez nią prawie niezauważalna;
 - 8) brak agresji i obrona ego — osoba unika kary w sytuacji frustracyjnej, a sytuację tę uważa za nieuniknioną. Osoba powodująca frustrację jest, najczęściej, usprawiedliwiana;
 - 9) brak agresji i potrzeba rozwiązania problemu — charakterystyczne jest tu dążenie do zgody, kompromisu oraz nadzieja na okoliczności, które pomogą w rozwiązaniu sytuacji frustracyjnej.
- Teoria frustracji Rosenzweiga włącznie z dziewięcioma rodzajami reakcji na frustrację posłużyła mi do opisu zachowania dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu.

BADANIA WŁASNE

HIPOTEZY BADAWCZE

Stała deprivacja potrzeb powodująca frustrację obniża próg tolerancji na sytuacje frustracyjne (Rosenzweig 1950), co z kolei powoduje zmiany w reakcjach na frustrację u dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu w porównaniu z dziećmi bez niepowodzeń szkolnych.

Ponieważ sytuacja frustracyjna związana jest z deprivacją potrzeb, zakładam również, że stopień zaspokojenia podstawowych dla funkcjonowania w szkole potrzeb będzie niższy w grupie dzieci z trudnościami szkolnymi oraz zakładam istnienie różnic w dominacji tych potrzeb. Dominację potrzeby rozumiem jako jej nasilenie wpływające na zachowanie dziecka niezależnie od tego czy dana potrzeba jest zaspokojona, czy też nie.

Opierając się na literaturze przedmiotu (Żebrowska 1975, Gerstman 1987) jako podstawowe wybrałem potrzeby: bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego, miłości, uznania, osiągnięć, znaczenia, dominacji i materialne. Sformułowałem następujące hipotezy:

1. Między grupą dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu a grupą dzieci bez trudności szkolnych istnieją różnice w reakcjach na sytuacje frustracyjne i zakładam, że w grupie dzieci z trudnościami występuje więcej zachowań agresywnych, zwiększone poczucie winy oraz mniej prób rozwiązywania problemów.

2. Stopień zaspokojenia takich potrzeb, jak potrzeba: bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego, miłości, osiągnięć, uznania, znaczenia, dominacji, materialna, jest niższy w grupie dzieci z trudnościami szkolnymi.

3. Między wymienionymi grupami istnieją różnice w dominacji potrzeb: osiągnięć, uznania, znaczenia, bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego, miłości, dominacji i materialnych. Zakładam, że u dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu wystąpi dominacja takich potrzeb, jak: osiągnięć, uznania, znaczenia.

Zamierzam wykazać bardziej negatywne nastawienie do sytuacji szkolnych w grupie dzieci z trudnościami. Jako sytuacje szkolne rozumiem stosunek do nauczycieli, nauki i rówieśników w klasie. Guz (1987) wiąże negatywne nastawienie do sytuacji szkolnych z często przeżywanymi przez dzieci na terenie szkoły ujemnymi emocjami.

METODY BADAWCZE

Test Frustracji Rosenzweiga — metoda ta powstała na bazie teorii frustracji, w ramach której można opisać mechanizmy zachowania osób narażonych na częste przeżywanie niepowodzeń i porażek. Test ten należy do metod projekcyjnych, w badaniu wykorzystuje się mechanizm identyfikacji i projekcji osoby

badanej. Polega to na tym, że dziecko identyfikując się z którąś z osób z obrazka przedstawiającego sytuację frustracyjną, projektuje na nią swój stan uczuciowy i zgodnie z nim wybiera charakterystyczną dla siebie formę zachowania. Można więc na podstawie wyników badań określić specyfikę zachowania jednostki lub grupy osób w różnorodnych sytuacjach trudnych (Rosenzweig 1950).

Ponadto test ten jest dostosowany do wieku badanych dzieci, a jego forma i sposób badania pozwala wyeliminować wpływ trudności w czytaniu i pisaniu.

Test Zdań Niedokończonych (opracowanie J. Kostrzewskiego) — jest to powszechnie stosowana metoda projekcyjna, dająca duże możliwości interpretacyjne. W pracy tej wyniki testu wykorzystałem do weryfikacji hipotez dotyczących stopnia zaspokojenia i dominacji potrzeb oraz stosunku do sytuacji szkolnych.

OPIS GRUP BADAWCZYCH

Grupa eksperymentalna liczy 18 osób, w tym 3 dziewczynki i 15 chłopców. Są to dzieci urodzone w r. 1978, pochodzące z rodzin pełnych, wychowujące się w przeciętnych warunkach socjalno-bytowych, przejawiające, do chwili obecnej, trudności w czytaniu i pisaniu w postaci błędów dyslektycznych i ortograficznych, wolnego tempa czytania i pisania, literowania podczas czytania, bardzo niskiego poziomu graficznego pisma, nierozumienia przeczytanych tekstów (w opisywanej grupie poziom obniżenia sprawności czytania i pisania jest zróżnicowany). Dzieci te otrzymują oceny wyraźnie niższe od rówieśników w klasie. Wszystkie brały udział w zajęciach zespołu korekcyjno-kompensacyjnego.

Grupa kontrolna jest jednorodna z eksperymentalną pod względem liczebności, płci, wieku, pochodzenia i warunków socjalno-bytowych. Kryterium doboru do tej grupy był brak trudności w nauce, trudności wychowawczych, zaburzeń rozwoju emocjonalno-motywacyjnego i uszkodzeń mózgu.

SPOSÓB ANALIZY WYNIKÓW BADAŃ

Wyniki badania Testem Frustracji Resenzweiga przedstawiają się w postaci 24 reakcji na 24 sytuacje frustracyjne dla każdej osoby. W każdej grupie będą 432 reakcje, które można poklasyfikować na 9 kategorii proponowanych przez Rosenzweiga lub na kategorie bardziej ogólne (np. agresja — brak agresji).

Wyniki testu zdań niedokończonych podzieliłem na trzy grupy: 1) stopień zaspokojenia potrzeb, 2) dominacja potrzeb, 3) stosunek do sytuacji szkolnych.

Ad. 1. Spośród zdań mówiących o danej potrzebie wybrałem wypowiedzi świadczące o jej zaspokojeniu i o niezaspokojeniu. Następnie dokonałem bilansu i otrzymałem liczbę osób w grupach, które mają bądź też nie mają zaspokojonej konkretnej potrzeby.

Ad. 2. Dominację, czyli nasilenie potrzeby w grupie, otrzymałem dodając

wszystkie wypowiedzi dotyczące danej potrzeby i określiłem częstość ich występowania dzieląc je przez liczbę wypowiedzi o wszystkich badanych potrzebach. Częstość wypowiedzi o potrzebie jest w tym przypadku miarą jej dominacji.

Ad. 3. Stosunek do sytuacji szkolnych ustaliłem wybierając wypowiedzi jednoznacznie określające stosunek do nauki, nauczycieli lub kolegów szkolnych (stosunek negatywny — pozytywny). Następnie obliczyłem częstość wypowiedzi w grupach.

W celu dokonania analizy statystycznej, w zależności od liczby porównywanych wypowiedzi, zastosowałem Testy Porównywania Częstości „u” (Sobczyk, Stachyra 1982) i Test „z” (Góralski 1974).

WYNIKI BADAŃ

Wyniki badań wskazują (tab. 1), że w grupie eksperymentalnej częściej występują zachowania agresywne, przy czym agresja ta skierowana jest na zewnątrz i motywowana obroną *ego*. Częstsze również są zachowania agresywne do wewnątrz związane z obroną *ego* i obwinianie siebie. Osoby z tej grupy częściej podejmują zachowania oparte na dominacji przeszkody, która jednocześnie jest ignorowana i traktowana jako niewywołująca frustracji.

Tab. 1. Reakcje na frustrację wg Rosenzweiga
Reactions to frustrations by Rosenzweig

	G.E.	G.K.	Poziom istotności
1. Kierunek na zewnątrz i dominowanie przeszkód	11	10	n.i.
2. Kierunek na zewnątrz i obrona <i>ego</i>	595	62	$\alpha=0,01$
3. Kierunek na zewnątrz i próby rozwiązywania problemu	17	38	$\alpha=0,05$
4. Kierunek do wewnątrz i dominowanie przeszkód	77	31	$\alpha=0,001$
5. Kierunek do wewnątrz i obrona <i>ego</i>	79	50	$\alpha=0,001$
6. Kierunek do wewnątrz i próby rozwiązywania problemu	22	22	n.i.
7. Brak agresji i dominowanie przeszkód	44	57	n.i.
8. Brak agresji i obrona <i>ego</i>	81	122	$\alpha=0,01$
9. Brak agresji i próby rozwiązywania problemu	6	39	$\alpha=0,05$

Tab. 2. Stopień zaspokojenia wszystkich badanych potrzeb
Degree of satisfying all investigated needs

Stopień zaspokojenia potrzeb	G.E.	G.K.	Poziom istotności
Wszystkie wypowiedzi o potrzebach	600	588	–
Wypowiedzi świadczące o zaspokojeniu potrzeby	224	370	$\alpha=0,001$

Tab. 3. Stopień zaspokojenia potrzeb
Degree of satisfaction of needs

Nazwa potrzeby	Liczba osób o zaspokojonej potrzebie		Nazwa istotności
	G.E.	G.K.	
P. bezpieczeństwa	14	13	n.i.
P. kontaktu emocjonalnego	15	15	n.i.
P. miłości	16	17	α n.i.
P. uznania	5	16	$\alpha=0,001$
P. znaczenia	4	14	$\alpha=0,001$
P. osiągnięć	1	17	$\alpha=0,001$
P. dominacji	8	13	$\alpha=0,05$
P. materialne	1	4	n.i.

Tab. 4. Dominacja potrzeb
Domination of needs

Nazwa potrzeby	G.E. %	G.K. %	Poziom istotności
P. kontaktu emocjonalnego	23	30	$\alpha=0,01$
P. bezpieczeństwa	16	19	n.i.
P. miłości	14	18	n.i.
P. uznania	13	9	$\alpha=0,05$
P. materialne	12	8	$\alpha=0,05$
P. osiągnięć	10	7	n.i.
P. znaczenia	9	6	n.i.
P. dominacji	3	3	n.i.

Tab. 5. Stosunek do sytuacji szkolnych
Relation for schools situations

Wypowiedzi o sytuacjach szkolnych	G.E.	G.K.	Poziom istotności
Stosunek pozytywny	17	29	$\alpha=0,001$
Stosunek negatywny	32	9	$\alpha=0,001$

W grupie eksperymentalnej rzadziej podejmowane są próby nieagresywnego i agresywnego, racjonalnego rozwiązania problemu i nieagresywne próby obrony *ego*. Rzadziej też zdarzają się próby o pomoc.

Wyniki badań stopnia zaspokojenia potrzeb wskazują, że różnice w zaspokojeniu potrzeb dotyczą tylko osiągnięć, uznania, znaczenia i dominacji, przy czym stopień zaspokojenia tych potrzeb jest niższy w grupie eksperymentalnej (tab. 2). Jeżeli chodzi o stopień zaspokojenia wszystkich potrzeb to jest on niższy w grupie eksperymentalnej.

Badania dominacji potrzeb wykazały, że hierarchia ich w obu grupach jest taka sama, jednak istnieją różnice w dominacji potrzeb. (tab. 3). W grupie eksperymentalnej występuje większa dominacja potrzeby uznania i potrzeb materialnych, natomiast mniejsza dominacja potrzeby kontaktu emocjonalnego. Pozostałe różnice są nieistotne statystycznie (tab. 4 i 5).

W grupie eksperymentalnej występuje bardziej negatywny stosunek do sytuacji szkolnych.

WNIOSKI

Wyniki moich badań potwierdziły pierwszą hipotezę, co oznacza że w grupie dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu występuje więcej zachowań agresywnych, dzieci te mają więcej skłonności do obwiniania siebie za doznawane porażki oraz w mniejszym stopniu niż dzieci bez trudności podejmują próby racjonalnego rozwiązywania problemów w sytuacjach frustracyjnych. Dzieci źle piszące i czytające częściej kierują swoją agresję do wewnątrz oraz częściej koncentrują się na przeszkodzie wywołującej frustrację i traktują ją jako niemożliwą do pokonania lub będącą zagrożeniem dla *ego*.

Stosując do opisu dzieci z trudnościami szkolnymi dziewięć kategorii Rosenzweiga można stwierdzić, że dzieci te częściej niż dzieci bez trudności wyrażają wrogość w stosunku do osób lub sytuacji zewnętrznych, jednocześnie zaprzeczając swojej winie. Agresja ta ma najczęściej charakter obronny. Z drugiej strony obserwuje się też reakcje obwiniania siebie, wrogości i niechęci do siebie, usprawiedliwiania się przez zrzucanie winy na trudne okoliczności, pomniejszanie przeszkody lub zaprzeczanie sytuacji frustracyjnej. Wśród dzieci

z trudnościami w czytaniu i pisaniu rzadziej występują nieagresywne zachowania mające na celu obronę *ego* oraz widoczne próby konstruktywnego rozwiązania sytuacji problemowej. Chodzi tu głównie o małą chęć poszukiwania pomocy z zewnątrz, niewiele podejmowanych prób dążenia do kompromisu, zgody oraz o niewykorzystywanie okoliczności pomocnych w rozwiązaniu sytuacji problemowej.

Druga hipoteza, dotycząca stopnia zaspokojenia potrzeb, potwierdziła się częściowo. W grupie dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu w mniejszym stopniu są zaspokojone takie potrzeby, jak potrzeba: osiągnięć, znaczenia, uznania, dominacji. Nie wystąpiły różnice w stopniu zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa, miłości, kontaktu emocjonalnego i potrzeb materialnych. Natomiast stopień zaspokojenia wszystkich potrzeb jest niższy w grupie dzieci z trudnościami szkolnymi.

Trzecia hipoteza, mówiąca o dominacji potrzeb w badanych grupach dzieci, potwierdziła się częściowo. Hierarchia potrzeb w obu grupach jest taka sama; na pierwszym miejscu znajduje się potrzeba kontaktu emocjonalnego, następnie potrzeba bezpieczeństwa, miłości, uznania, materialna, osiągnięć, znaczenia i na końcu potrzeba dominacji.

Jednak w grupie dzieci z trudnościami szkolnymi bardziej nasilona jest potrzeba uznania i materialna, natomiast w mniejszym stopniu nasilona jest potrzeba kontaktu emocjonalnego.

Ponadto dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu są bardziej negatywnie nastawione do sytuacji szkolnych niż dzieci bez trudności. Chodzi tu o negatywny stosunek do nauki, nauczycieli oraz rówieśników szkolnych powstały w wyniku generalizacji negatywnych emocji, które pojawiają się wskutek niepowodzeń szkolnych na inne, związane z tymi niepowodzeniami sytuacje i osoby (Guz 1987).

Wyniki moich badań wykazały trwałe następstwa niepowodzeń szkolnych w zachowaniu dzieci. U dzieci tych w młodszych klasach stwierdzono trudności w czytaniu i pisaniu. Trwałe następstwa odnoszą się nie tylko do specyficznych zachowań emocjonalnych, ale również do utrzymujących się trudności w czytaniu i pisaniu w klasach starszych. Ponieważ wszystkie dzieci poddawane były terapii w zorganizowanych zespołach korekcyjno-kompensacyjnych (zajęcia trwające trzy lata) nasuwa się wątpliwość dotycząca skuteczności oddziaływań korekcyjnych.

DYSKUSJA

Na podstawie wyników badań własnych chciałbym sformułować kilka myśli, poruszając następujące problemy:

1. Uwarunkowania odmiennych zachowań w sytuacjach trudnych dzieci z trudnościami szkolnymi.

2. Formy pomocy dzieciom z trudnościami w czytaniu i pisaniu.

Ad. 1. Uwarunkowania różnych form zachowań dziecka przeżywającego trudności szkolne są bardzo złożone. Jedną z przyczyn zachowań mających niekorzystne konsekwencje dla rozwoju emocjonalnego dziecka są często przeżywane niepowodzenia szkolne, które powodują frustrację potrzeby osiągnięć, uznania, znaczenia i dominacji. Sytuacja taka sprawia, że dziecko zaczyna bronić się przed stresem, zachowując się agresywnie lub też wycofując się z sytuacji zagrażającej, aby nie dopuścić do dalszej depriwacji tych potrzeb. Zachowania takie mają charakter przystosowawczy i umożliwiają dziecku adaptację do sytuacji trudnej, z którą nie może ono sobie poradzić. Adaptacja taka wiąże się często ze zwiększonym poczuciem lęku, nastawieniem obronnym, brakiem aktywności, inwencji twórczej i obojętnością.

W pracy zająłem się problemem frustracji potrzeb jako jednym z uwarunkowań zmian w zachowaniu, jednak należy zwrócić uwagę na inne uwarunkowania zachowań dziecka, które ze względu na tematykę tej pracy pominąłem. Są to postawy rodzicielskie, sposób wychowania dziecka, rodzaj placówki dydaktyczno-wychowawczej, poziom oraz metody nauczania (por. Gerstman 1986, Brzezińska 1987, Sawa 1987, Skorny 1987, Guz 1985, Harold 1985, Chiland 1989).

Oprócz czynników sytuacyjno-środowiskowych wpływ na zachowanie dziecka mają również zmiany w funkcjonowaniu ośrodkowego układu nerwowego. Coraz większa liczba badaczy wskazuje na organiczne uwarunkowania trudności w czytaniu i pisaniu (Francis-Williams 1975, Herzyk 1989). Ważna jest więc odpowiedź na pytanie: czy organiczne przyczyny trudności w czytaniu i pisaniu nie wpływają na niektóre zachowania dzieci w sytuacjach trudnych?

Ad. 2. Wśród różnych form pomocy dzieciom z trudnościami w czytaniu i pisaniu, takich jak: zajęcia indywidualne w domach lub poradniach wychowawczo-zawodowych, klasy wyrównawczo-dyslektyczne, ośrodki szkolno-wychowawcze, kolonie zdrowotno-specjalistyczne dla dzieci dyslektycznych, profilowane oddziały w prewentoriach i sanatoriach dziecięcych najpopularniejszymi są zespoły korekcyjno-kompensacyjne, organizowane najczęściej przy szkołach podstawowych i trwające trzy lata (od I do III klasy).

Praca w takich zespołach nastawiona jest głównie na doskonalenie umiejętności czytania i pisania przez ćwiczenie procesów poznawczych, takich jak: spostrzeganie, uwaga, pamięć, analiza i synteza wzrokowa i słuchowa, orientacja przestrzenna, koordynacja ruchowa i wzrokowo-ruchowa.

Duża grupa dzieci, mimo takich ćwiczeń, nie potrafi przezwyciężyć trudności w czytaniu i pisaniu i jest do końca szkoły narażona na przeżywanie niepowodzeń szkolnych.

Efektywność zespołów korekcyjno-kompensacyjnych może być związana z niedostatecznie jeszcze poznany mechanizmem powstawania trudności w czytaniu i pisaniu, ale też ze zbyt jednostronną terapią ograniczającą się do ćwiczenia procesów poznawczych.

Sytuacja taka nasuwa konieczność ochrony tych dzieci przed niepowodzeniami szkolnymi oraz konieczność pracy terapeutycznej, umożliwiającej im przystosowanie się do sytuacji szkolnych.

Zapewnienie dzieciom z trudnościami w czytaniu i pisaniu warunków do optymalnego rozwoju wymaga wiedzy o specyfice zachowań tych dzieci oraz o uwarunkowaniach je kształtujących.

Badania moje są próbą poszerzenia wiedzy na temat funkcjonowania emocjonalnego dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu.

BIBLIOGRAFIA

- Bogdanowicz M., *Trudności w pisaniu u dzieci*, Gdańsk 1983, (praca doktorska).
- Brzezińska A., *Czytanie i pisanie — nowy język dziecka*, Warszawa 1987.
- Chiland C., *L'enfant, la famille, l'école*, Paris 1989.
- Francis-Williams I., *Dzieci ze specjalnymi trudnościami w nauce*, Warszawa 1975.
- Gerstman S., *Rozwój uczuć*, Warszawa 1986.
- Góralski A., *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii*, Warszawa 1974.
- Harold B, Levy M. D., *The Learning Disabled Child in the Classroom and at Home*, Boston-Toronto 1985.
- Guz S., *Oddziaływanie środowiska wychowawczego na rozwój osobowości dzieci rozpoczynających naukę szkolną*, Lublin 1985.
- Guz S., *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym*, Warszawa 1987.
- Herzyk A., Ledwoch B., *Trudności w czytaniu i pisaniu — aspekty neuropsychologiczne*, Lublin 1989.
- Jamlewicz H., *Badania katamnesticzne nad dysleksją-dysortografią*, Gdańsk 1980.
- Kościelska M., *Zaburzenia dzieci nerwicowych i ich związek z niepowodzeniem szkolnym*, „Materiały do nauczania psychologii” s. IV, t. 3, Warszawa 1969.
- Łobocki M., *Trudności wychowawcze w szkole*, Warszawa 1989.
- Poullie M. F., *The emotional diagnosis of a dyslexia-process*, „International Dyslexia Assotion”, Amsterdam 1992.
- Rosenzweig S., *Frustration Tolerance and the Picture Frustration Psychological Study*, „Psychological Abstracts” 1950, nr 2, poz. 965.
- Sawa B., *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, Warszawa 1987.
- Skorny Z., *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, Warszawa 1968.
- Skorny Z., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.
- Sobczyk M., Stachyra J., *Metody statystyczne w naukach pedagogicznych*, Skrypt dla studentów pedagogiki i psychologii, Lublin 1982.
- Sponek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1975.
- Tomasik E., *Pomoc specjalna w szkole powszechnej*, Warszawa 1989.
- Tyszkowa M., *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, Warszawa 1972.
- Żebrowska M., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1975.

SUMMARY

The present paper deals with the problem of changes in the behaviour of children exposed to school failures because of difficulties in reading and writing. The author assumes that these children

experience frequent frustrations connected with unsatisfied needs for recognition, achievements and importance as well as the need for security, emotional contact and love.

The changes in the children's behaviour are here explained on the basis of frustration theory of Rosenzweig, who claims that frequent frustrations in childhood lowers the threshold of tolerance to the situations of deprivation. Then, little resistance to frustrations appears, which contributes to deviations in behaviour. Here, the following behaviours are meant: blaming oneself, not expressing one's feelings, aggressive and escapist behaviours, lack of creative invention, intellectual passivity and unwillingness to learn.

The author also emphasizes the necessity to pay more careful attention to the emotional functioning of the pupils with difficulties in reading and writing during the correcting work with them.