

Wydział Pedagogiki i Psychologii
Zakład Psychologii Klinicznej i Neuropsychologii

BEATA LEDWOCH

*Społeczno-emocjonalne funkcjonowanie dzieci
z trudnościami w nauce szkolnej*

Socio-Emotional Functioning of the Children with School Difficulties

W literaturze przedmiotu wiele badań poświęcono społecznym i emocjonalnym problemom zachowania się dzieci z trudnościami w nauce szkolnej. Najczęściej dzieci te opisywane są jako słabiej przystosowujące się do wymagań środowiska, głęboko przeżywające nastroje i uczucia innych, charakteryzujące się „niewłaściwym” zachowaniem i mową (Lerner 1981, za: Bruck 1986), ujawniające wysoki poziom lęku i depresji, tendencję do wycofywania się oraz zaniżoną samoocenę (Cullinan, Epstein, Lloyd 1981; Kasen 1972; Rosenthal 1973). Nauczyciele, koledzy i rodzice oceniają dzieci z trudnościami w nauce szkolnej jako bardziej agresywne niż te, u których występuje brak problemów szkolnych (Bryan 1974, Keogh, Tchir, Windeguth – Behn 1974).

Etiologia zakłóceń w społecznym i emocjonalnym funkcjonowaniu dzieci z niepowodzeniami szkolnymi nie jest jeszcze do dziś dostatecznie wyjaśniona. Niektórzy autorzy uważają, iż trudności w przystosowaniu się do warunków środowiska szkolnego i rodzinnego są pierwotnym symptomem problemów szkolnych, inni zaś twierdzą, że są one ich konsekwencją (Bruck 1986). Jeszcze inni badacze, podkreślając interakcyjny charakter związku między procesami poznawczymi i emocjonalnymi, sugerują zwrócenie uwagi na rolę, jaką fakt ten odgrywa w kształtowaniu się zachowania dzieci z trudnościami w nauce szkolnej (Goldstein, Dundon 1987).

Odzwierciedleniem złożonego i wieloaspektowego obrazu badanego zjawiska jest nie tylko istnienie odmiennych stanowisk teoretycznych, ale także, jak to zwykle bywa, jednoczesne występowanie różnorodnych kierunków poszukiwań badawczych, które wzajemnie się nie wykluczają, lecz próbują ująć całokształt

czynników determinujących zachowanie społeczno-emocjonalne dzieci z niepowodzeniami szkolnymi. Wśród nich zarysowują się trzy zasadnicze linie badawcze:

1. Autorzy reprezentujący pierwszy nurt empiryczny koncentrują swoje zainteresowania wokół problemu interpersonalnego funkcjonowania dzieci z trudnościami w nauce szkolnej. Podają oni psychologiczne charakterystyki rodziców tychże dzieci (Goldman, Barclay 1974, Grunebaum, Hurwitz i inni 1962, Wetter 1972, za Porter, Rourke 1985) oraz opisują wzorce komunikacji występujące w ich rodzinach (Campbell 1972, Peck, Stackhouse 1973, za Porter, Rourke 1985). Z przeprowadzonych badań wynika, iż dzieci z trudnościami w nauce szkolnej żyją w rodzinach, w których atmosfera wychowawcza w pewien charakterystyczny i szczególny sposób może stawać się przyczyną zaburzeń ich rozwoju społeczno-emocjonalnego. Dzieci te są niejednokrotnie karane i surowiej oceniane przez rodziców wykazujących negatywne wzorce komunikacji. Trudności w porozumiewaniu się ulegają często nasileniu z powodu braku posiadania dostatecznej wiedzy dotyczącej przyczyn i objawów niepowodzeń szkolnych oraz sposobów ich przewycięzania (Bogdanowicz 1994).

2. Drugą linię poszukiwań badawczych charakteryzują doniesienia empiryczne, w których przedmiotem analizy jest percepcja dzieci z trudnościami szkolnymi przez ich rodziców, nauczycieli i kolegów (Strag 1972; Bryan, Mc Grady 1972; Bopp, Bak 1978, za Porter, Rourke 1985). Badacze sporządzają również charakterystyki osobowościowe tych dzieci. Okazuje się, że zarówno rodzice, nauczyciele, jak i koledzy wykazują tendencję do spostrzegania dzieci z problemami szkolnymi jako mniej atrakcyjnych i wesołych oraz tych, z którymi trudniej jest się porozumieć, w przeciwieństwie do dzieci ujawniających osiągnięcia szkolne. Porter i Rourke (1985) stwierdzają ponadto, iż dzieci z trudnościami szkolnymi są grupą heterogeniczną (niejednorodną) pod względem społeczno-emocjonalnego funkcjonowania. Autorzy ci przebadali grupę 100 dzieci z niepowodzeniami w nauce, w tym 87 chłopców oraz 13 dziewcząt w wieku 6,5–15,3. Iloraz inteligencji (skala pełna WISC) wynosił 85–115. Na podstawie przeprowadzonych analiz wyodrębnili oni cztery typy osobowości:

A. Typ pierwszy charakteryzuje dobre przystosowanie społeczno-emocjonalne. U dzieci tych nie występują jakieś szczególne, ewidentne problemy osobowościowe, które w sposób specyficzny różniłyby je od kolegów wykazujących się osiągnięciami szkolnymi. Można więc przypuszczać, że problemy szkolne tych dzieci nie mają negatywnego wpływu na ich społeczno-emocjonalne funkcjonowanie.

B. Dzieci należące do typu drugiego ujawniają dużą liczbę symptomów charakterystycznych dla depresji dziecięcej, np. anhedonia, spadek energii, płaczliwa mowa, koncentracja na problemach śmierci i samotności. Wykazują tendencję do niskiej samooceny, a lękliwość oraz emocjonalna labilność są wyższe niż u ich dobrze przystosowanych pod względem społeczno-emocjonal-

nym kolegów. Ponadto u dzieci tych pojawiają się również takie specyficzne symptomy, jak: trudności w zasypianiu, nocne koszmary, niechęć do szkoły, nadmierne zamartwianie się oraz zadreczanie, wzmożony samokrytycyzm, a także zaburzenia łaknienia. Dla tego typu osobowości charakterystyczne jest też zaburzone funkcjonowanie interpersonalne, np. społeczna i fizyczna izolacja w szkole i w domu, nadmierna nieśmiałość i bojaźliwość, trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, niepewność w stosunkach interpersonalnych, dystans emocjonalny w interpretacjach z ludźmi oraz preferencja do wykonywania zadań intelektualnych w samotności. W obrębie tego wzorca osobowości istnieje istotna zależność między trudnościami szkolnymi a znacznymi i utrwalonymi zaburzeniami w rozwoju społeczno-emocjonalnym.

C. Somatyczne komponenty wyróżniające się w zakresie trzeciego typu osobowości są wskaźnikami zaburzeń społeczno-emocjonalnego funkcjonowania. W tej grupie dzieci występują takie symptomy, jak: omdlewanie, zawroty głowy podczas wykonywanej pracy, uskarżanie się na bóle głowy oraz w obrębie klatki piersiowej, uczucie ciągłego zmęczenia i wyczerpania, a także skargi na bóle żołądka. Matki tych dzieci ujawniają natomiast lęk i niepokój o ich zdrowie. Można przypuszczać, iż trudności szkolne dzieci, u których w zachowaniu daje się zaobserwować objawy psychogenne, są częściowo związane z ich zaburzonym funkcjonowaniem fizjologicznym oraz z ich medyczną historią życia.

D. Niepowodzenia szkolne dzieci należących do czwartego typu osobowości łączą się z ich zaburzeniami zachowania. Tym co je wyróżnia od pozostałych typów osobowościowych, jest charakterystyczny dla tej grupy „syndrom hiperkinetyczny”. Dzieci te, określane często jako nadpobudliwe psychoruchowo, wykazują tendencję w zakresie nadaktywności, są niespokojne, niesforne, roztargnione, często łatwo się męczą. Ujawniają trudności w skupieniu uwagi na zadaniu oraz są impulsywne. W stosunku do rodziców i nauczycieli bywają nieposłuszne, niesolidne w swoich zapewnieniach, a także okazują im lekceważenie. Ograniczona tolerancja tych dzieci na frustrację ma związek z ich okresowymi napadami gniewu, wściekłości i złego humoru, a także ze skłonnościami do kradzieży oraz odreagowania gniewu. Dzieci te wykazują też tendencję do impulsywnych czynów i antyspołecznych zachowań. W ich karierze szkolnej dominują konflikty z kolegami, nacechowane fizyczną i werbalną agresją oraz nadwrażliwością w kontaktach interpersonalnych. Owym objawom zaburzeń towarzyszy również niski poziom lęku oraz wewnętrznego dyskomfortu. Często tym zjawiskiem jest także fakt, iż dzieci te żyją w rodzinach rozbitych, pozostających w separacji lub rozwiedzionych bądź też odznaczających się występowaniem chronicznych konfliktów małżeńskich, co, być może, nasila ich trudności społeczne.

3. Trzecie podejście badawcze reprezentowane jest zwłaszcza przez neuropsychologów, którzy zastanawiają się nad tym, jaki wpływ na społeczno-emocjonalne funkcjonowanie dzieci z trudnościami w nauce szkolnej wywierają

ich deficyty rozwojowe w zakresie procesów poznawczych. Badacze ci podkreślają fakt istnienia integralnego związku między sferą procesów poznawczych i społeczno-emocjonalnych, co, ich zdaniem, posiada istotne znaczenie dla indywidualnego rozwoju dziecka, włączając tu również dziecko z trudnościami szkolnymi. Pod względem charakterystyki neuropsychologicznej dzieci z niepowodzeniami w nauce można podzielić na dwie niezależne grupy (Rourke, Strang 1978; Strang, Rourke 1983):

– Dzieci należące do grupy pierwszej ujawniają zaburzenia w zakresie kompetencji słuchowo-językowej, natomiast odznaczają się bardzo dobrze rozwiniętą analizą, syntezą i organizacją wzrokowo-przestrzenną. Osiągają one dobre wyniki w testach niewerbalnych mierzących takie umiejętności, jak: rozwiązywanie problemów i myślenie logiczne. Nie posiadają także zakłóceń dotyczących koordynacji wzrokowo-ruchowej i percepcji dotykowej, lecz czytanie i pisanie charakteryzuje zwolnione tempo oraz liczne błędy gramatyczne i słuchowe. Pojawiają się też trudności w wypowiedaniu się na dowolny temat oraz w opisywaniu np. historyjek obrazkowych. Zdaniem badaczy ten rodzaj deficytów językowych stwarza znaczne predyspozycje do występowania u dzieci trudności w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych, manifestujących się lękliwością, bojaźliwością, niepewnością oraz niską samooceną. Dzieci te natomiast poprawnie zachowują się w sytuacjach społecznych, które opierają się na zdolnościach wzrokowo-przestrzennych, procesach intermodalnej integracji, np. ocena stanu emocjonalnego innej osoby na podstawie wyrazu jej twarzy, sposobu poruszania się itp. Nie wykazują trudności w ocenie takich sytuacji i w adaptacji do nich.

– Druga grupa dzieci określana jest jako grupa mająca niewerbalne trudności w uczeniu się (*nonverbal learning disabilities*) – (Myklebust 1975). Dzieci te wykazują duże trudności w zakresie kompetencji arytmetycznej, poprawnego pod względem ortograficznym pisania oraz rozpoznawania słów. Pojawiają się również problemy w syntezie i organizacji wzrokowo-przestrzennej, co ma związek z występowaniem bilateralnych deficytów psychomotorycznych, a także bilateralnych trudności dotykowo-percepcyjnych. Ponadto ujawniają się również znaczne zakłócenia w przetwarzaniu informacji złożonych, kompleksowych. Dużym problemem dla tej grupy dzieci stają się przedmioty szkolne, takie jak matematyka, geografia. Osiągają one natomiast dobre wyniki w uczeniu się materiału słuchowo-werbalnego, w prawidłowym przekształcaniu relacji fonem–grafem oraz w werbalnej klasyfikacji słów. Jednak poziom ich czytania ze zrozumieniem jest często znacznie obniżony od poziomu rozpoznawania słów. Dzieci z niewerbalnymi trudnościami w uczeniu się są bardziej narażone na ryzyko zaburzeń rozwoju społeczno-emocjonalnego niż dzieci z grupy pierwszej, z powodu znacznych deficytów percepcyjnych i poznawczych, które zdaniem Rourke i Stranga odgrywają kluczową rolę w funkcjonowaniu społecznym. Problemy w przetwarzaniu informacji wzrokowo-przestrzennych utrudniają

interpretację takich niewerbalnych społecznych wskaźników, jak: ekspresja twarzy, ruchy rąk, postawa ciała oraz inne, fizyczne gesty.

Prezentowane kierunki badawcze uświadamiają nam, iż obraz kliniczny zachowania dziecka z trudnościami w nauce szkolnej posiada złożoną naturę. Nie można go zatem opisywać i oceniać wyłącznie w kategoriach opóźnień rozwojowych w zakresie takich funkcji, jak: mowa, język, czytanie, pisanie czy też liczenie. Jest on również rezultatem oddziaływania czynników emocjonalnych i społecznych, takich jak: sytuacja rodzinna dziecka, atmosfera wychowawcza w szkole i w domu, postawy i wiedza rodziców oraz nauczycieli dotycząca uwarunkowań funkcjonowania dziecka z trudnościami szkolnymi. Zależność między działaniem czynników poznawczych, utrudniających dziecku przyswojenie określonej wiedzy, a działaniem zmiennych społecznych i emocjonalnych nie jest dostatecznie wyjaśniona, ale prawdopodobnie interakcyjny charakter ich współwystępowania wpływa na to, jak dziecko spostrzega siebie i swoje problemy szkolne, jakie stosuje strategie radzenia sobie z niepowodzeniami szkolnymi i jak wpływają one na jego aktywność życiową.

Wydaje się też, że znajomość uwarunkowań społeczno-emocjonalnych kształtujących zachowanie dziecka z trudnościami w nauce może znaleźć odzwierciedlenie w doskonaleniu umiejętności wychowawczych rodziców i nauczycieli, stwarzając im większe możliwości w rozwiązywaniu konfliktów i niepowodzeń szkolnych oraz problemów rodzinnych, a także pomagając optymalnie zorganizować sytuację wychowawczą.

Można sądzić również, że istnieje konieczność poszerzenia oceny psychologicznej tychże dzieci o dokładną i wnikliwą charakterystykę neuropsychologiczną, na podstawie której można będzie przewidzieć wystąpienie określonych dla danego rodzaju deficytów poznawczych, specyficznych problemów społecznych i emocjonalnych w ich zachowaniu. Tego typu diagnoza może okazać się szczególnie przydatna w planowaniu terapii pedagogicznej, w której etap psychoterapeutyczny jest integralnie związany z etapem usprawnienia zaburzonych funkcji percepcyjnych i poznawczych.

BIBLIOGRAFIA

- Bogdanowicz M., *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lubin 1994.
- Bruck M., *Social and Emotional Adjustments of Learning Disabled Children: A Review of the Issues* [w:] Ceci S. J. (red.), *Handbook and Cognitive, Social and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities*, vol. 1, London, Lawrence Erlbaum Associates 1986.
- Bryan T., *Peer popularity of learning disabled children*, „Journal of Learning Disabilities”, 1974, 7.
- Cullian D., Epstein M., Lloyd J., *School behavior problems of learning disabled and normal girls and boys*, „Learning Disability Quarterly” 1981, 4.

- Goldstein D., Dundon W. D., *Affect and cognition in learning disabilities* [w:] Ceci S. J. (red.), *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities*, vol. 2, Lawrence Erlbaum Associates, London, 1987, s. 233-251.
- Koegh B., Tchir C., Windeguth-Behn A., *Teachers perceptions of educationally high risk children*, „Journal of Learning Disabilities” 1974, 7.
- Kasen E., *The Syndrome of Specific Dyslexia*, University Park Press, Baltimore, 1972.
- Myklebust H. R., *Nonverbal learning disabilities: Assessment and intervention* [w:] Myklebust H. R. (red.), *Progress in learning disabilities*, vol. 3, Grune and Stratton, N.Y. 1975.
- Porter J. E., Rourke B., *Socioemotional Functioning of Learning Disabled Children: A Subtypal Analysis of Personality Patterns* [w:] Rourke B. P. (red.), *Neuropsychology of Learning Disabilities*, The Guilford Press, N.Y., 1985.
- Rosenthal J., *Self-esteem in dyslexic children*, „Academic Therapy”, 1973, 9.
- Rourke B. P., Strang J. D., *Neuropsychological significance of variations in patterns of academic performance: Motor, psychomotor and tactile – perceptual abilities*, „Journal of Pediatric Psychology”, 1978, 3.
- Strang J. D., Rourke B. P., *Concept – formation non-verbal reasoning abilities of children who exhibit specific academic problems with arithmetic*, „Journal of Clinical Child Psychology”, 1983, 12.

SUMMARY

The paper presents the problems concerning the socio-emotional functioning of the children with school difficulties. The paper discusses three basic approaches which focus on the following issues: a) interpersonal abilities of the children with school failures and the way of their functioning at home and at school, b) the way they are perceived by their parents, friends and teachers, c) the effect of a definite kind of cognitive deficits on the occurrence of specific social and emotional disturbances in the children with school difficulties.

The discussed variables have interactional character and they form the picture of behavior of the children with school failures.