

dr Ewa Ziarek
Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna Nr 3
w Lublinie

PERCEPCJA STRESOGENNYCH CZYNNIKÓW ŚRODOWISKA SZKOLNEGO PRZEZ UCZNIÓW DYSLEKTYCZNYCH

(Artykuł opublikowany w: Gaś Z.B.(red.), Szkoła i nauczyciel w
percepcji uczniów, IBE, Warszawa 1999, s.159-176)

1. DYSLEKSJA JAKO PRZYCZYNA TRUDNOŚCI SZKOLNYCH

Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu występują odkąd ludzie zaczęli komunikować się przy pomocy pisma, jednak dopiero od stu lat są one nazywane i opisywane w literaturze. Dla ich określenia używa się terminów: dysleksja, dysgrafia i dysortografia (por. Bogdanowicz 1994, 1997; Mickiewicz 1996). Zaburzenia te uwzględnione są w dwóch międzynarodowych klasyfikacjach chorób i problemów zdrowotnych, tzn. ICD-10 czyli International Classification of Diseases opublikowanej w Genewie w 1992r. oraz w DSM-IV: Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders zatwierdzonej w Waszyngtonie w 1994r. W DSM-IV, opracowanym przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne używa się następujących nazw opisowych:

- dla specyficznych trudności w uczeniu się: Learning Disorders (LD);
- dla specyficznych trudności w czytaniu (dysleksja): Reading Disorder 315.00 - zaburzenia czytania;
- dla specyficznych trudności w pisaniu (dysortografia): Disorder of Written Expression 315.2 - zaburzenia komunikacji za pomocą pisma;

- dla specyficznych trudności w kaligrafii (dysgrafia):
Development Coordination Disorder 315.4 - rozwojowe zaburzenia koordynacji ruchowej (por. Bogdanowicz 1997).

W literaturze fachowej, w celu uproszczenia wypowiedzi czy wskazania wiodącego problemu często używa się terminu „dysleksja” sygnalizując, że chodzi o specyficzne trudności w uczeniu się czytania i pisania, bez precyzowania o jakie trudności chodzi (por. Bogdanowicz 1994, s. 25). Również w niniejszej pracy termin „dysleksja” będzie używany w takim szerokim znaczeniu.

Najnowsza definicja, ogłoszona w 1994r. przez Orton Dyslexia Society w USA przyjmuje, że „Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju, ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej; często oprócz trudności w czytaniu pojawiają się dodatkowo poważne trudności w opanowaniu sprawności w zakresie czynności pisania i poprawnej pisowni” (cyt. za Bogdanowicz 1997, s.3).

Symptomatologia dysleksji rozwojowej zmienia się wraz z wiekiem dziecka. Według M. Bogdanowicz (1994, 1997) w starszym wieku szkolnym uczniowie mogą mieć trudności z czytaniem

(wolno i niepoprawnie czytają, wykazują niechęć do czytania) oraz z pisaniem (piszą nieprawidłowo, przy tym dominują błędy ortograficzne). Ponadto mogą mieć trudności z zapamiętywaniem wierszy, terminów, nazw np. miesięcy, dat, danych, numerów telefonu, z przekręcaniem nazwisk, nazw i liczb wielocyfrowych. Trudności może im sprawiać organizowanie własnych czynności, co może wpływać na prace pisemne, np. nie mogą ukończyć zadań w wyznaczonym terminie, szybko się męczą. Również zapisywanie informacji z tablicy, czy podczas dyktowania może być dla nich problematyczne. Dyslektycy często mylą kierunki przestrzeni, miejsce i czas, mogą też błędnie rozumieć bardziej skomplikowane instrukcje. Ponadto mogą doświadczać trudności w przedmiotach szkolnych wymagających dobrej percepcji i pamięci słuchowej dźwięków mowy np. w opanowywaniu języków obcych; w historii - w zapamiętywaniu dat, nazwisk; w biologii - w posługiwaniu się prawidłową terminologią. Również przedmioty wymagające dobrej percepcji i pamięci wzrokowej i przestrzennej mogą sprawiać im duże trudności, np. z geografii - zła orientacja na mapie; z geometrii - schematyczne, uproszczone rysunki; z chemii - źle zapisane łańcuchy reakcji chemicznych.

Według danych podawanych w literaturze światowej problem dysleksji dotyczy 10-15% wszystkich uczniów. Badania przeprowadzone przez M. Bogdanowicz i współpracowników w latach 1968-1982 w woj. gdańskim wykazały, że około 30% uczniów (z reprezentatywnej próbki dzieci pochodzących z miast i wsi) miało problemy z poprawnym czytaniem i pisaniem o różnych uwarunkowaniach, w tym dzieci z dysleksją było 9-10%, z dysortografią 13-16%, a z dysgrafią 4% (Bogdanowicz 1994). Zjawisko to

występuje czterokrotnie częściej w populacji chłopców niż dziewcząt.

Doświadczane przez dzieci i młodzież trudności w poprawnym czytaniu i pisaniu, mając względnie trwałe charakter, wpływają istotnie na ich powodzenie w nauce. Doznawane niepowodzenia, wynikające z zachwiania równowagi pomiędzy możliwościami percepcyjnymi uczniów a wymaganiami szkoły w znacznym stopniu determinują przebieg kariery edukacyjnej dyslektyków (Jaklewicz 1997).

W literaturze fachowej często podkreśla się współistnienie z dysleksją zaburzeń emocjonalnych i zaburzeń zachowania (Spionek 1985; Bogdanowicz 1994; Mickiewicz 1996; Jaklewicz 1997; Krasowicz 1997).

Według H. Jaklewicz (1997) u większości uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu występują zaburzenia o różnorodnej symptomatologii, np. w postaci fobii szkolnej, tików, moczenia nocnego czy zaburzeń zachowania. Przy czym zaburzenia te mają charakter wtórny, będąc skutkiem trudności szkolnych. Z badań wynika, że aż 90% dzieci dyslektycznych zdradza objawy nerwicowe (por. Krasowicz 1997). Według Matejčka zaburzenia emocjonalne dyslektyków uwarunkowane są brakiem zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych. Uważa on, że dzieci dyslektyczne stanowią grupę ryzyka deprivacji emocjonalnej (cyt. za Jaklewicz 1997). Najnowsze badania przeprowadzone przez De Wita w Holandii (por. Krasowicz 1997) wykazały, że dysleksja wpływa silnie na kształtowanie się osobowości dziecka, zwłaszcza w zakresie obrazu siebie samego i samooceny. Również J. Mickiewicz (1996) podkreśla wpływ

doświadczanych trudności w poprawnym czytaniu i pisaniu oraz ocen szkolnych na obraz siebie, poczucie własnej wartości i samoocenę. Dyslektycy często doświadczają niepowodzeń szkolnych, mimo wytężonej pracy i wysiłku, czasem kilkakrotnie większego niż zainwestowany przez rówieśników. Ponadto spotykają się z negatywną oceną swojej pracy ze strony nauczycieli, a często i rodziców. Są porównywani do „lepszych” rówieśników lub rodzeństwa, oskarżani o lenistwo lub posądzeni o małe zdolności intelektualne. Zwiększa to napięcie i lęk o rezultaty własnej pracy, szczególnie silny przy wszelkiego typu sprawdzianach i pracach pisemnych. Powoduje on między innymi obniżenie sprawności działania i w efekcie gorsze oceny szkolne. Porównując włożony wysiłek i uzyskaną ocenę dyslektycy często czują się pokrzywdzeni, czasem towarzyszy im poczucie goryczy, a nawet przegranej (Mickiewicz 1996). Doświadczenia związane z niepowodzeniami w nauce wpływają na obniżenie tzw. szkolnej koncepcji siebie (por. Pilecka 1995) oraz wiary we własne możliwości, a przeżywany często silny niepokój powoduje spadek motywacji do pracy. Natomiast jak podaje B. Pilecka (1995) typową reakcją człowieka na niepowodzenie przypisane niedostatecznemu wysiłkowi jest poczucie winy. Długotrwałe stresy oraz często doznawane niepowodzenia prowadzą do obniżenia poczucia własnej wartości, czyli tzw. samooceny globalnej (Kulas 1986). Osoba o obniżonej samoocenie stawia samosprawdzające się hipotezy, nasilające napięcie wewnętrzne, lęk przed zadaniami (zwłaszcza nowymi) oraz dezorganizujące zachowanie (Pilecka 1995). Jak podaje J.

Mickiewicz (1996) uczniowie dyslektyczni często np. nie podejmują próby zdawania egzaminu wstępnego do szkoły średniej, mimo wysokich możliwości intelektualnych, ponieważ obawiają się niepowodzenia na sprawdzianie pisemnym z języka polskiego. Z tego powodu kontynuują oni naukę w zasadniczej szkole zawodowej, często tracąc szansę na zdobycie wyższych kwalifikacji zawodowych lub zdobywają je etapowo, co pochłania im kolejne lata życia. Doświadczane trudności dyslektyczne wielokrotnie determinują również wybór kierunku studiów. Ponadto, jak podaje Kulas (1986) osoby o zaniżonej samoocenie przeżywają wewnętrzne konflikty i mają zaburzone relacje interpersonalne, m. in. nie darzą ludzi zaufaniem, zachowują wobec nich dystans, a przeżywane często negatywne emocje projektują na stosunki z innymi osobami. Podsumowując, zaniżona samoocena uczniów dyslektycznych wpływa istotnie na ich funkcjonowanie, ponieważ poziomu samooceny zależy m.in. stosunek człowieka do napotykanym trudności, sposób reagowania na stawiane zadania, efektywność działania oraz relacje interpersonalne (Kulas 1986).

2. BADANIA WŁASNE

Wątpliwości na temat tego, jaki wpływ wywierają problemy dyslektyczne na tzw. szkolną koncepcję siebie ucznia i jego funkcjonowanie w różnych sferach życia, a także doświadczenia własne autorki, wynikające z wieloletniej pracy z uczniami szkół średnich, doświadczających trudności w poprawnym czytaniu i pisaniu były inspiracją do

postawienia pytania:

Czy problemy dyslektyczne doświadczane przez uczniów szkół średnich wpływają na jakość ich funkcjonowania w sytuacjach trudnych ?

Dażąc do uzyskania rzetelnej odpowiedzi na postawione pytanie problemowe przeprowadzono badania psychologiczne uczniów szkoły średniej ze zdiagnozowaną dysleksją rozwojową. Byli to uczniowie klas od drugiej do piątej średniej szkoły technicznej z terenu Lublina, płci męskiej. Średnia wieku wynosiła 16,8. Rozkład wieku badanych zawiera tabela nr 1.

Tabela 1. Wiek osób badanych (w latach)

	Grupa eksperymentalna					Grupa kontrolna				
Wiek	16	17	18	19	20	16	17	18	19	20
Ilość osób	16	8	1	5	-	13	10	2	4	1

We wszystkich przypadkach diagnoza dysleksji została dokonana przynajmniej rok wcześniej, u większości badanych dokonano jej w szkole podstawowej.

Przeprowadzono badania 30-osobowej grupy uczniów z dysleksją rozwojową i 30 uczniów z grupy kontrolnej, która została wyłoniona metodą doboru parami wśród uczniów tych samych klas, co badani dyslektycy.

W badaniach zastosowano: Arkusz Samopoznania R.B. Cattella, Test Zdań Niedokończonych Sacksa i Sidney'a oraz Test Reakcji na Frustrację S. Rosenzweiga.

Arkusz Samopoznania opracowany przez R.B. Cattella, w polskim tłumaczeniu K. Hirszla jest kwestionariuszem czynnikowym, przeznaczonym do badania reakcji lękowych, przejawiających się w postaci niepokoju jawnego i ukrytego. Niepokój jest tu rozumiany jako stan psychologiczny. Kwestionariusz pozwala na określenie poziomu nasilenia niepokoju ogólnego i jego struktury czynnikowej. Obejmuje następujące czynniki:

1. poziom dezintegracji osobowości (Q_3^-),
2. poziom niezrównoważenia emocjonalnego (C^-),
3. nasilenie nieufności wobec otoczenia (L),
4. tendencję do obwiniania siebie (O),
5. poziom napięcia wewnętrznego (Q_4).

Analiza profilu uzyskanych wyników pozwala ustalić najważniejsze czynniki powodujące niepokój oraz towarzyszące im cechy osobowości. Wysokie wyniki wskazują również na obniżenie sprawności przystosowania (Pilecka 1981; Siek 1983; Gaś 1987).

Test Zdań Niedokończonych Sacksa i Sidney'a służy do określenia stopnia nasilenia konfliktów i ich jakości w 15 obszarach. Jest metodą z pogranicza testów projekcyjnych i obiektywnych. Projekcyjny charakter testu ujawnia się w tym, że badany ma za zadanie dokończyć 60 rozpoczętych zdań. W tym celu powinien się posłużyć pierwszymi skojarzeniami. Obiektywność zaś test osiąga przez zastosowanie trzystopniowej skali szacunkowej: 0 punktów przyznaje się gdy brak jest konfliktów godnych uwagi ; 1 punkt otrzymuje badany, gdy występują niewielkie konflikty uczuciowe, takie z którymi sam powinien sobie poradzić; natomiast 2 punkty przyznaje się wówczas, gdy

badany w danym obszarze ujawnia silne konflikty uczuciowe. Ocena ilościowa pozwala na ustalenie stopnia nasilenia konfliktów i dokonania analiz porównawczych pomiędzy badanymi grupami.

Test bada następujące obszary konfliktów:

- I. - stosunek do matki
- II. - stosunek do ojca
- III. - stosunek do rodziny (jako całości)
- IV. - stosunek do kobiet (mężczyzn)
- V. - stosunek do życia płciowego
- VI. - stosunek do przyjaciół i znajomych
- VII. - stosunek do przełożonych w zakładzie pracy
i w szkole
- VIII. - stosunek do podwładnych
- IX. - stosunek do kolegów
- X. - lęki i obawy
- XI. - poczucie winy
- XII. - stosunek do własnych uzdolnień
- XIII. - stosunek do przeszłości
- XIV. - stosunek do przyszłości
- XV. - cele

(por. Pilecka 1981).

Test Reakcji na Frustrację został opracowany przez S. Rosenzweiga. Jest to technika projekcyjna służąca do ujawniania wzorców reakcji przejawianych w sytuacjach codziennych stresów, a także umożliwiająca rozpoznanie prawidłowego lub patologicznego przystosowania (cyt. za Gaś 1987). Materiał testowy składa się z zestawu 24,

narysowanych szkicowo obrazków, przedstawiających różne sytuacje frustracyjne. Prowokują one kojarzenie słowne (jako formę reakcji) i pozwalają badanemu ujawnić własne sposoby reagowania w sytuacjach trudnych. Każdą uzyskaną w ten sposób wypowiedź ocenia się ze względu na typ reakcji oraz kierunek wyrażającej się w niej agresji. Rosenzweig wyróżnił trzy typy reakcji na frustrację:

- dominacja przeszkody (DP)
- obrona ego (OE)
- potrzeba rozwiązania (PR)

oraz trzy kierunki reakcji agresywnych:

- agresja na zewnątrz (Z)
- agresja do wewnątrz (W)
- zachowania unikowe (U).

Można również określić trendy dla poszczególnych rodzajów reakcji (Rembowski 1986, Gaś 1987).

3. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Na podstawie uzyskanych wyników dokonano analizy psychologicznej funkcjonowania uczniów w badanych zakresach.

3.1. Nasilenie i struktura niepokoju

Wyniki uzyskane w kwestionariuszu Cattella pozwalają na analizę badanej grupy w aspekcie nasilenia niepokoju ogólnego oraz jego struktury czynnikowej (patrz tab. nr 2; wykres nr 1). Niepokój w rozumieniu Cattella jest przejawem nieprzystosowania.

W grupie eksperymentalnej uzyskano przeciętny wynik w zakresie niepokoju ogólnego (EN = 5,87). Świadczy

to o przeciętnym poziomie przystosowania się osób ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. Osoby te podejmują stawiane im zadania, również nowe i trudne. W czasie ich realizacji doświadczają napięcia, lęków i obaw, poczucia niepewności czy zagrożenia, a także reakcji ze strony wegetatywnego układu nerwowego, jednak radzą sobie z tymi doznaniem w sposób konstruktywny.

Tabela 2. Wyniki uzyskane w Arkuszu Samopoznania

R.B. Cattella

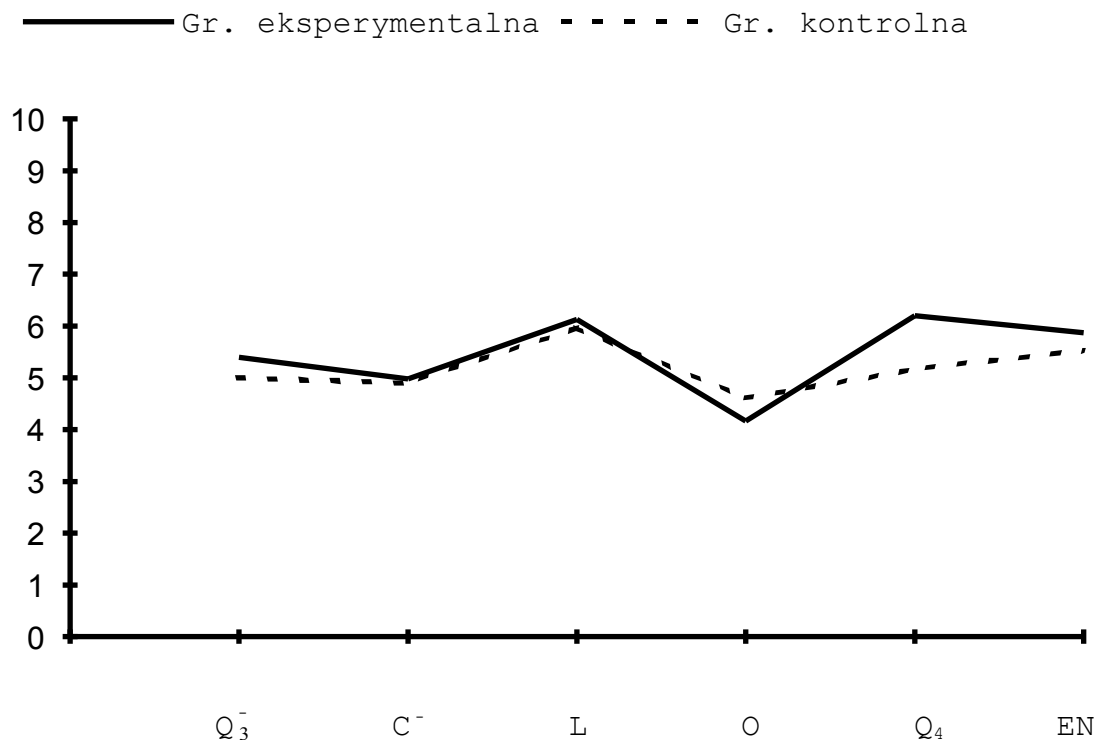
Grupa Czynniki	Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna		Test t	Poziom istotności
	M	SD	M	SD		
Q_3^-	5,40	1,88	5,00	1,55	0,911	n.i.
C^-	4,98	1,90	4,90	2,11	0,160	n.i.
L	6,13	2,19	5,97	2,18	0,295	n.i.
O	4,17	1,24	4,60	2,19	-0,944	n.i.
Q_4	6,20	1,76	5,17	2,05	2,094	0,05
EN	5,87	1,12	5,53	1,73	0,889	n.i.
$\frac{N_j}{N_u}$	0,89	0,31	0,91	0,48	0,115	n.i.

Analizując natomiast strukturę niepokoju uczniów dyslektycznych okazało się, że najwyraźniej zaznaczają się cechy mierzone za pomocą skal Q_4 i L, zaś najslabiej cechy ujmowane przez skale O i C^- . Oznacza to, iż w strukturze

niepokoju dyslektyków dominuje podwyższone napięcie potrzeb i popędów ($Q_4=6,20$) manifestujące się w trudnościach przystosowywania się i tendencjach do destrukcyjnego przeżywania doświadczanych niepowodzeń. Przejawiać się to może w podnieceniu, nieuzasadnionym niepokojem, niecierpliwości czy drażliwości. Podwyższone jest także poczucie zagrożenia, rzutujące na tendencję do wycofywania się z kontaktów interpersonalnych i stwarzania pozorów samowystarczalności ($L=6,13$). Przejawiać się to może m.in. w tendencji do podejrzliwości i nieufności wobec innych, sztywności w relacjach i skłonności do zazdrości. Może też utrudniać realizację zadań wymagających współpracy z innymi ludźmi. Wymienione objawy badani starają się kontrolować i panować nad nimi (por. wynik Q_3^-), jednak ich występowanie wpływa na poziom niepokojem ogólnego. Wyraża się on najczęściej w postaci ukrytych symptomów (stosunek niepokojem jawnego do ukrytego wynosi 0,89), czyli takich, z których lękowej istoty przeciętny człowiek nie zdaje sobie sprawy. Mogą to być np. nagłe zmiany zainteresowania ludźmi i rozrywkami, przejmowanie się ujemnymi opiniami ludzi, odczuwanie zazdrości, nieuznawanie autorytetu rodziców, czy niemożność pogodzenia się z odmową. Do jawnych symptomów lęku, czyli takich z których przeciętny człowiek zdaje sobie sprawę, badani przyznają się rzadziej. Najniższy wynik uzyskali badani w zakresie tendencji do obwiniania siebie ($O=4,17$). Świadczy on o umiarkowanej tendencji do obwiniania siebie, zamartwiania się, niepewności oraz nieśmiałości. Ponadto prezentują oni przeciętny poziom zrównoważenia uczuciowego ($C^-=4,98$) oraz przeciętną potrzebę uczucia i akceptacji.

Dla porównania uczniowie z grupy kontrolnej uzyskali przeciętny wynik w zakresie niepokoju ogólnego (EN=5,53).

Wykres nr 1. Wyniki grupowe w Arkuszu Samopoznania.



Jest on nieco niższy niż wynik uzyskany przez grupę eksperymentalną, jednak różnica ta nie jest istotna statystycznie ($t = 0.889$). Wynik ten świadczy o przeciętnym poziomie przystosowania się badanych. Natomiast w strukturze niepokoju najsilniej zaznaczają się cechy mierzone za pomocą skal L i Q₄, najslabiej zaś cechy ujmowane przez skale O i C⁻. Świadczy to o tym, że w strukturze niepokoju uczniów z grupy kontrolnej najwyraźniej zaznacza się tendencja do nieufności wobec otoczenia (L=5,97) oraz napięcie wewnętrzne (Q₄=5,17). Przejawiać się to może m.in. w skłonności do wycofywania się z relacji interpersonalnych, ale też w umiejętności

rozumienia i akceptowania odmienności innych ludzi, radzenia sobie z sytuacjami trudnymi i przeciętną tolerancją na frustracje. Najniższe wyniki uzyskane przez badanych w skalach $O=4,60$ i $C^-=4,90$ świadczą o przeciętnym poziomie zrównowżenia uczuciowego i umiarkowanej tendencji do obwiniania siebie, co może ujawniać się np. w stawianiu sobie i innym adekwatnych wymagań, czy sprawnym osiągnięciu celów. Ponadto badani z grupy kontrolnej, podobnie jak ich rówieśnicy z grupy eksperymentalnej, częściej doświadczają objawów, z których lękowej istoty nie zdają sobie sprawy (stosunek niepokoju jawnego do ukrytego wynosi $0,91$).

Porównując wyniki uzyskane przez badanych z grupy eksperymentalnej i grupy kontrolnej można zauważyć, że struktura niepokoju w obu grupach jest podobna, różni się natomiast stopniem nasilenia cech w poszczególnych wymiarach. Badani dyslektycy ujawnili większe nasilenie cech w czynnikach Q_4 , L , Q_3^- , C^- , jednak tylko w wymiarze Q_4 różnica ta jest statystycznie istotna na poziomie ufności $0,05$. Oznacza to, że u uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu występuje znacząco większe napięcie wewnętrzne i wiążące się z nim trudności przystosowywania się, niż u ich rówieśników, nie mających problemów z poprawnym czytaniem i pisaniem.

3.2. Nasilenie i jakość konfliktów

Analiza ilościowa i jakościowa wyników uzyskanych przez osoby badane w Teście Zdań Niedokończonych pozwoliła na zidentyfikowanie obszarów, w których najsilniej ujawniają się przeżywane przez młodzież konflikty,

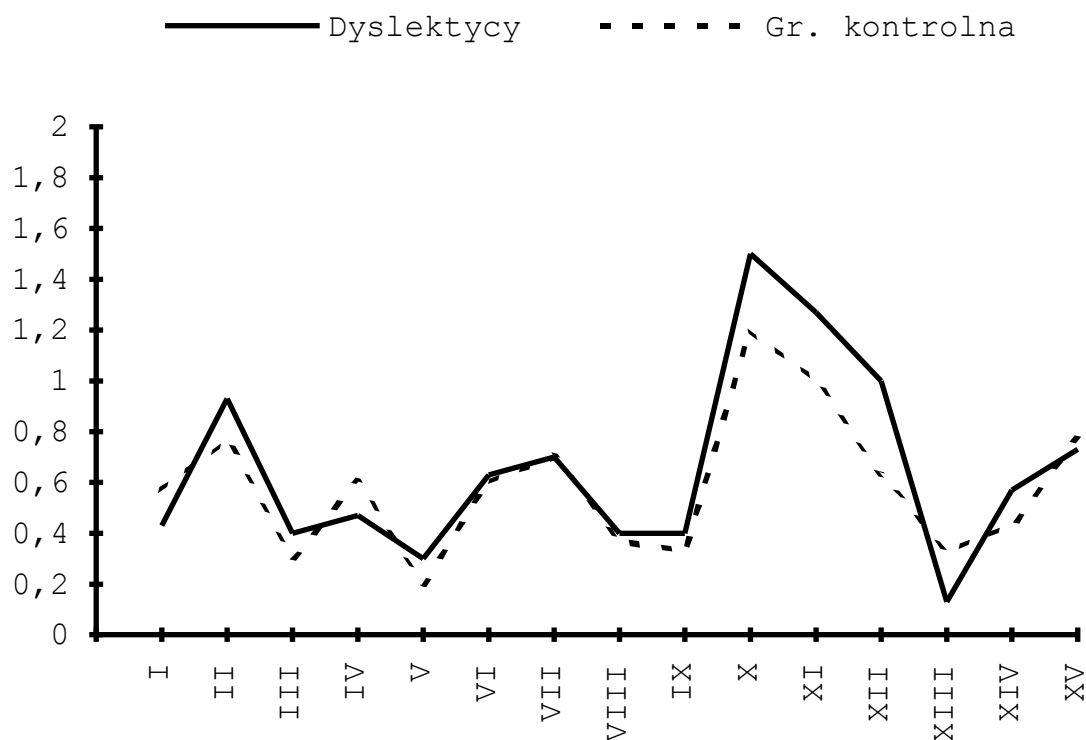
określenie poziomu ich natężenia oraz jakości (patrz tab. nr 3 i wykres nr 2).

W grupie osób ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu największe nasilenie konfliktów ujawniło się w obszarach: lęki i obawy, poczucie winy, stosunek do własnych uzdolnień oraz stosunek do ojca, natomiast najmniejsze nasilenie konfliktów zaznaczyło się w stosunku do przeszłości, do życia płciowego, do rodziny jako całości oraz w stosunku do kolegów i podwładnych. W zakresie lęków i obaw wszyscy badani przeżywają konflikty (których średnie nasilenie $M=1,5$). Dotyczą one szkoły (ujawnia je 23% badanych osób), przyszłości (23%), lęku przed ludźmi (16%) oraz samotności (13%). Sytuacji, w których zagrożona jest stabilność samooceny lęka się 46% badanych. Lęk przed szkołą dotyczy zwłaszcza lekcji języka polskiego, sprawdzianów i wypowiedzi ustnych. W sytuacjach lękorodnych dyslektycy wybierają następujące sposoby zachowania: wycofaniem, ucieczką, rezygnacją z wszelkiego działania reaguje 30% badanych, przemyśleć sytuację stara się 23%, działania w celu poradzenia sobie z trudną sytuacją podejmuje również 23% badanych, 16% wybiera inne zachowania dysfunkcjonalne. 1 badany (3% grupy) stara się rozmawiać o swoich obawach z bliską osobą. Kolejnym obszarem, w którym ujawniają się silne konflikty jest poczucie winy. Przeżywa je 90% badanych (a średnie nasilenie było wyższe niż przeciętne i wyniosło $M=1,2$). Najczęściej dyslektycy ujawniali poczucie winy mające związek ze szkołą (46% badanych). Część z nich obwinia siebie w kontekście niewłaściwego wyboru szkoły średniej.

Tabela 3. Wyniki uzyskane w Teście Zdań Niedokończonych

GRUPA	Grupa eksperym.		Grupa kontrolna		Test t	Poziom istotn.
	M	SD	M	SD		
Obszary konfliktów						
I Stosunek do matki	0,43	0,56	0,57	0,67	-0,843	n.i.
II Stosunek do ojca	0,93	0,68	0,77	0,67	0,960	n.i.
III Stos. do rodziny	0,40	0,49	0,30	0,57	0,717	n.i.
IV Stos. do kobiet	0,47	0,62	0,60	0,71	-0,778	n.i.
V S.do ż. płciowego	0,30	0,53	0,20	0,48	0,772	n.i.
VI St. Do przyjaciół	0,63	0,60	0,60	0,49	0,232	n.i.
VII St. Do przełoż.	0,70	0,78	0,70	0,57	0,000	n.i.
VIII St. Do podwład.	0,40	0,49	0,37	0,48	0,263	n.i.
IX Stos. do kolegów	0,40	0,49	0,33	0,47	0,540	n.i.
X Lęki i obawy	1,50	0,50	1,20	0,60	2,104	0,05
XI Poczucie winy	1,27	0,63	1,00	0,68	1,575	n.i.
XII St.do wł. uzdoln.	1,00	0,73	0,63	0,75	1,918	n.i.
XIII Stos. do przeszł.	0,13	0,34	0,33	0,60	-1,596	n.i.
XIV Stos. do przyszł.	0,57	0,72	0,43	0,62	0,777	n.i.
XV Cele	0,73	0,57	0,77	0,62	-0,221	n.i.

Wykres 2. Wyniki grupowe w Teście Zdań Niedokończonych



Ponadto poczucie winy wywołuje u nich świadomość, że nie zawsze potrafią poradzić sobie z przeżywanymi problemami oraz obwiniają siebie za błędy popełnione w przeszłości. Niektórzy spośród badanych podkreślają kształcące znaczenie doznanych błędów i pomyłek.

Następnym, konfliktogennym dla dyslektyków obszarem jest stosunek do własnych uzdolnień, w zakresie którego 73% badanych ujawnia trudności. Dotyczą one przede wszystkim małej sprawności w rozwiązywaniu własnych problemów i pokonywaniu przeszkód. Wprawdzie połowa badanych, w sytuacji, gdy zaczyna im się źle powodzić konstruktywnie podchodzi do niepowodzeń starając się im przeciwdziałać lub je eliminować, pozostali jednak reagują bardziej destrukcyjnie. Niektórzy bagatelizują sprawę oczekując, że poprawę sytuacji przyniesie im los (13% badanych ujawnia

taką reakcją), okazują zdenerwowanie (13%) lub wybierają inne zachowania dysfunkcjonalne (10%). 13% dyslektyków w chwili doznawania niepowodzeń poszukuje pomocy u innych ludzi.

Nieco inaczej reagują badani, gdy subiektywnie spostrzegają, że wszystko sprzysięgło się przeciwko nim. Wówczas aktywnie reaguje tylko 10% dyslektyków. Pozostali nie przejmują się sytuacją (20% badanych), lub prezentują postawę bezradności, apatii, zamartwiania się (również 20%). 17% badanych podaje, że gdy los im nie sprzyja słuchają muzyki, natomiast 13% reaguje w takiej sytuacji złością, a 7% okazuje zdenerwowanie. O swoich przeżyciach z osobami bliskimi rozmawia tylko 7% uczniów dyslektycznych. Interesujące jest, że aż 76% badanych dyslektyków za najważniejsze dla siebie uznało te zdolności, które warunkują powodzenie w nauce szkolnej. Uznają oni siebie za wystarczająco zdolnych, aby sprostać wymaganiom stawianym przez szkołę oraz zrealizować cele życiowe związane ze zdobyciem wykształcenia i atrakcyjnego zawodu. Dla 10% dyslektyków ważne są zdolności pozwalające na realizację innych, pozaszkolnych celów. Natomiast tylko 6% osób z trudnościami w czytaniu i pisaniu wysoko ocenia swoje zdolności przystosowawcze, uznając siebie za dość zdolnych, aby poradzić sobie z wszelkimi trudnościami w życiu.

Kolejnym obszarem, w którym konflikty ujawnia aż 73% badanych z grupy eksperymentalnej jest stosunek do ojca (średnie nasilenie $M=0,933$). Większość badanych uważa ojców za dobrych i uczciwych, jednak bardzo zapracowanych i często nieobecnych w domu. Dyslektycy zarzucają ojcom, że zbyt rzadko interesują się ich sprawami, nie rozmawiają

z nimi np. o szkole, ale też, że za mało okazują im zrozumienia, zaufania, akceptacji i miłości. Oczekują od ojców większej ilości czasu dla siebie, m.in. na wspólne rozmowy i rozrywki, ale też formułują oczekiwania w sferze materialnej np. kupno samochodu, motocykla czy poprawę bytu materialnego rodziny.

Najmniejsze nasilenie konfliktów ujawniło się w obszarach: stosunek do przeszłości i stosunek do życia płciowego oraz w stosunku do rodziny jako całości, w stosunku do kolegów i do podwładnych. Oznacza to, że badani dyslektycy mało korzystają z doświadczeń życiowych (kategoria XIII), posiadają mało doświadczeń w dziedzinie życia płciowego (kat. V) oraz w kierowaniu innymi osobami (VIII), akceptują swoje rodziny, które tylko czasami hamują rozwój ich samodzielności i niezależności (III), a także posiadają satysfakcjonujące relacje z rówieśnikami (IX). W tych obszarach badani, poza 1 przypadkiem, nie ujawniali konfliktów o dużym nasileniu.

W grupie kontrolnej konflikty pojawiły się również we wszystkich obszarach i miały zróżnicowane nasilenie. Najwyraźniej zaznaczyły się w kategoriach: lęki i obawy, poczucie winy, cele i stosunek do ojca, najsłabiej zaś w stosunku do życia płciowego, do rodziny, do przeszłości, do kolegów i do podwładnych. Oznacza to, iż uczniowie z grupy kontrolnej często przeżywają lęki związane ze szkołą (33% badanych), przyszłością (23%), innymi ludźmi (13%) i samotnością (6%). Zastanawiające jest, że częściej niż dyslektycy (23%) boją się szkoły. W sytuacjach lękogennych rzadziej niż dyslektycy reagują aktywnie (13%),

ale też rzadziej wybierają zachowania ucieczkowe (20%). Konflikty w obszarze poczucia winy ujawnia 76% badanych. Najczęściej dotyczą one małej sprawności w radzeniu sobie z problemami oraz złych doświadczeń z przeszłości. Niektórzy z badanych za swój największy błąd w życiu uznali pierwszy kontakt z papierosami i alkoholem, a jedna osoba ujawniła poczucie winy z powodu odsunięcia się od Boga. 23% badanych uczniów z grupy kontrolnej ujawniło poczucie winy związane ze szkołą, jednak w większości dotyczyło to nietrafnego wyboru szkoły średniej. W zakresie stawianych celów konflikty ujawniło 66% badanych. Część z nich pragnie ułożyć sobie życie tylko w oparciu o dobra materialne, niektórzy formułują cele ogólnikowe np. „spełnienie marzeń”, lub upatrują szczęścia w możliwości robienia tego na co mają ochotę. W relacjach z ojcem konflikty sygnalizowało 63% uczniów z grupy kontrolnej. Dotyczyły one zbyt małego nasilenia wzajemnych kontaktów, braku zrozumienia oraz niedoceniań przez ojców osiągnięć synów. Badani z tej grupy częściej niż dyslektycy oczekują od ojców dóbr materialnych (23%). Natomiast niewielkie nasilenie konfliktów w stosunku do życia płciowego, do rodziny, przeszłości, kolegów i podwładnych oznacza, iż uczniowie z grupy kontrolnej czują się akceptowani i kochani w swoich rodzinach i posiadają satysfakcjonujące relacje z kolegami. Ponadto zgromadzili niewiele doświadczeń w sferze życia płciowego oraz kierowania ludźmi i pełnienia funkcji przełożonego. Zastanawiające jest, że podobnie jak dyslektycy mało korzystają z dotychczasowych doświadczeń.

Porównując nasilenie i jakość konfliktów w grupie eksperymentalnej i grupie kontrolnej można stwierdzić, iż uczniowie dyslektyczni ujawniają konflikty o większym nasileniu w następujących obszarach: lęki i obawy, poczucie winy, stosunek do własnych uzdolnień, stosunek do ojca, do przełożonych w zakładzie pracy i w szkole, do przyjaciół i znajomych, do przyszłości, do rodziny, do kolegów, do podwładnych i w stosunku do życia płciowego. Większe nasilenie konfliktów w grupie kontrolnej stwierdzono tylko w zakresie stosunku do przeszłości, do matki, do kobiet oraz w obszarze stawianych celów. Stwierdzone różnice w nasileniu konfliktów są istotne statystycznie tylko w kategorii X - lęki i obawy na poziomie istotności 0.05. Oznacza to, iż uczniowie ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu znacznie częściej niż ich rówieśnicy doświadczają lęków i obaw, które dotyczą różnych sfer życia i wpływają na poziom przystosowania jednostki.

3.3. Nasilenie i jakość reakcji w sytuacjach trudnych

Analizując wyniki Testu Reakcji na Frustrację uzyskano informacje o preferowanych przez osoby badane typach i kierunkach reakcji w sytuacjach trudnych oraz o ich nasileniu w obu badanych grupach (patrz tab. nr 4 i wykres nr 3).

W grupie eksperymentalnej dominującym typem reakcji na frustrację są zachowania nakierowane na obronę siebie (OE - wybierane przez 47% badanych). Następnie dyslektycy dostrzegają potrzebę rozwiązania sytuacji trudnej (PR - wybór przez 36% badanych), a najrzadziej koncentrują

się na przeszkodzie, która spowodowała frustrację (DP - 18%). W zakresie kierunków reakcji na frustrację badani najczęściej wybierają zachowania unikowe (U - wybrane przez 35% badanych), wtórnie kierują agresję do siebie (W - 33%), a najrzadziej spotykane są reakcje agresji skierowanej na zewnątrz (Z - 32%).

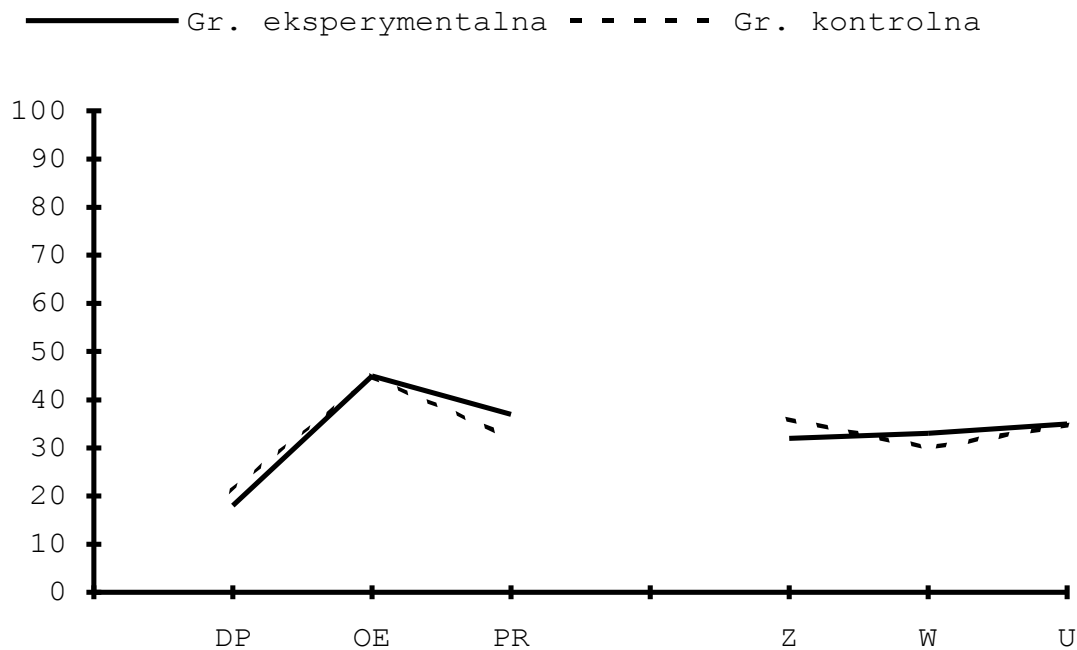
Tabela 4. Wyniki uzyskane w Teście Reakcji na Frustrację

Typ i kierunek	Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna		Test t	Poziom istotn.
	M	SD	M	SD		
DP	4,27	1,68	5,10	1,94	-	n.i.
OE	11,12	2,70	11,05	2,31	0,103	n.i.
PR	8,62	2,56	7,85	2,07	1,277	n.i.
Z	7,73	2,63	8,57	2,67	-	n.i.
W	7,92	2,28	7,18	1,99	1,332	n.i.
U	8,35	2,83	8,25	2,27	0,151	n.i.

Analizując wewnętrzną strukturę ujawnianych reakcji na sytuacje trudne można stwierdzić, że dyslektycy najczęściej koncentrują się na samoobronie, jednocześnie kierując agresję na osoby z otoczenia. Wykazują też tendencję do stanowczego zaprzeczania, że są winni stawianych im zarzutów (Z - takie reakcje ujawniło 18% dyslektyków). Kolejną często wybieraną reakcją jest potrzeba rozwiązania istniejącej sytuacji frustracyjnej, przy czym pomysłu na

załatwienie sprawy oczekują od siebie. Najczęściej wynika to z poczucia winy (W- 16% wyborów). Równie często (15%) badani, stosując reakcje samoobrony, wybierają zachowania unikowe. Nie przyznają się do winy, ani się nie bronią. Często sytuację trudną traktują jako nieuniknioną a osobę, która spowodowała frustrację uważają za usprawiedliwioną.

Wykres 3. Wyniki grupowe (w %) w Teście Reakcji
na Frustrację



Dla porównania w grupie kontrolnej, w zakresie typu reakcji dominuje samoobrona (OE), następnie pojawia się potrzeba rozwiązania sytuacji frustracyjnej (PR), a najrzadziej badani koncentrują się na przeszkodzie powodującej frustrację (DP). Natomiast pod względem kierunków reakcji na frustrację preferowane jest ukierunkowanie agresji na zewnątrz (Z), jako następne

wybijerane są zachowania unikowe (U), najrzadziej zł badani kieruj agresj wobec siebie samych (W).

Porównując typy, kierunki oraz nasilenie reakcji w sytuacjach trudnych w obu badanych grupach można stwierdzi, że rzni się one nieznacznie natzeniem i jakością. W aspekcie typów i kierunków reakcji dyslektycy, częściej niż ich rówieśnicy, ujawniają potrzeb rozwiązania sytuacji trudnej (PR) oraz tendencj do samoobrony (OE), częściej też kieruj agresj do siebie (W) lub wybierają zachowania unikowe (U). Jednak zaznaczające się rznice nie są istotne statystycznie (porównaj wyniki testu t zawarte w tabeli 4).

4. ANALIZA KOŃCOWA I WNIOSKI

Analiza wyników badaŃ uczniów ze zdiagnozowaną dysleksj rozwojową pozwoliła na poznanie ich funkcjonowania w zakresie nasilenia i struktury niepokoju, dominujących obszarów konfliktów i ich nasilenia oraz preferowanych sposobów reagowania w sytuacjach trudnych. Na ich podstawie można stwierdzi, że badani ujawniają przeciętny poziom niepokoju ogólnego, który powodowany jest przede wszystkim przez podwyższone napięcie potrzeb i popędów. Objawiac się to może w trudnościach przystosowywania się oraz destrukcyjnym przeżywaniu niepowodzeŃ. Niepokój jest wyższy niż w grupie kontrolnej, jednak nie jest to rznica istotna statystycznie ($t=0.889$). Przeżywany przez dyslektyków niepokój częściej wyraża się w postaci symptomów ukrytych, czyli takich, z ktorch lękowej istoty przeciętny człowiek nie zdaje sobie sprawy. Doświadczone napięcie ergalne wyraża się również w

przeżywanych przez badanych konfliktach, które są najsilniejsze w zakresie lęków i obaw, ale silne są też w wymiarze poczucia winy, stosunku do własnych uzdolnień i stosunku do ojca. Porównując natężenie konfliktów w grupie eksperymentalnej i kontrolnej można stwierdzić, że dyslektycy przeżywają konflikty o większym nasileniu aż w jedenastu obszarach. Przedmiotem konfliktów są najczęściej: szkoła, przyszłość, lęk przed ludźmi i lęk przed samotnością. Zdecydowanie większe niż w grupie kontrolnej napięcie potrzeb i popędów manifestujące się w lękach i obawach nie wpływa istotnie na preferowane sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Oznacza to, iż doświadczane przez uczniów dyslektycznych długotrwałe trudności w nauce szkolnej wpływają na poziom ich przystosowania w wymiarze napięcia wewnętrznego oraz przeżywanych lęków i obaw, natomiast nie różnicują istotnie badanych grup w zakresie preferowanych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Być może dzięki temu, że badani dyslektycy posiadają zbliżone do rówieśników mechanizmy radzenia sobie z problemami, mogli pokonać trudności jakich doświadczają uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych i kontynuować naukę w szkole średniej. Hipotezę taką potwierdzają badania Jaklewicz i Wszeborowskiej (por. Jaklewicz 1997). Na ich podstawie stwierdzono, że uczniowie dyslektyczni, którzy zakończyli naukę szkolną na poziomie szkoły podstawowej lub zawodowej charakteryzowali się takimi cechami osobowości jak: trudności w przystosowaniu społecznym, niedojrzałość emocjonalna, słaba zdolność kontroli emocji i zachowań, poczucie mniejszej wartości i brak zaufania do siebie. Natomiast młodzież dyslektyczna,

która podjęła naukę w szkole średniej nie wykazywała takich cech osobowości, które utrudniałyby jej prawidłowe funkcjonowanie społeczne.

Interesujące informacje na temat funkcjonowania badanych można uzyskać na podstawie analizy jakościowej materiału empirycznego. Wynika z niego, że w sytuacjach lękorodnych dyslektycy, częściej niż ich rówieśnicy, reagują wycofaniem się i rezygnacją z działania. Gdy zaczyna im się źle powodzić połowa badanych (podobnie jak w grupie kontrolnej) reaguje aktywnie, starając się temu przeciwdziałać. Ponadto dyslektycy, częściej niż badani z grupy kontrolnej, poszukują pomocy u innych ludzi. Inaczej zaś reagują, gdy mają subiektywne poczucie, że wszystko sprzysięgło się przeciwko nim. W takich sytuacjach rzadziej wybierają postawę aktywną, natomiast częściej okazują bezradność, zamartwianie się lub też nie przejmują się sytuacją, czekając aż rozwiązanie przyniesie im los. Tendencję do takich zachowań potwierdzają wyniki w Teście Reakcji na Frustrację, z których wynika, że w sytuacjach trudnych dyslektycy koncentrują się na samoobronie (OE) i wybierają zachowania unikowe (U). Jednak częściej niż rówieśnicy ujawniają potrzebę rozwiązania konfliktu (PR) i wykazują tendencję do autoagresji (W). Prawdopodobnie doświadczane przez dyslektyków przez cały okres nauki trudności i niepowodzenia obniżyły ich wiarę we własne możliwości i zaniżyły tzw. szkolną koncepcję siebie, która dodatkowo koreluje z obrazem siebie i samooceną (por. Pilecka 1995). Natomiast zaniżona samoocena powoduje m.in. nasilenie napięcia wewnętrznego, lęk przed podejmowaniem zadań, zwłaszcza nowych i trudnych oraz dezorganizuje

zachowanie (por. Kulas 1986; Pilecka 1995). Samoocena ujawnia się także w stosunku do własnych uzdolnień. Określając najważniejsze dla siebie zdolności dyslektycy zdecydowanie częściej (76% badanych) niż ich rówieśnicy (46%) wskazywali na te, które są niezbędne do skończenia szkoły, studiów i zdobycia zawodu. Rzadko natomiast koncentrowali się na zdolnościach warunkujących osiągnięcie innych celów życiowych, zaś sporadycznie (6% badanych) ujawniali dużą wiarę we własne możliwości, pozwalające im na poradzenie sobie z wszelkimi trudnościami.

Niepokój natomiast budzi obraz szkoły spostrzegany przez osoby badane. Lęk przed szkołą jest jednym z najczęściej ujawnianych. Dyslektycy boją się m.in. języka polskiego, sprawdzianów pisemnych i wypowiedzi ustnych. Prawie połowa z nich przeżywa poczucie winy w związku ze szkołą. Dotyczy ono m.in. doznawanych niepowodzeń, uzyskiwanych ocen, stresów na lekcjach języka polskiego, nietrafnego wyboru szkoły, a także innych frustracji związanych ze szkołą.

Stresogenne doświadczenia szkolne wpływają na ocenę własnych zdolności przez uczniów dyslektycznych, którzy uważają siebie np. za leniwych lub mało zdolnych). Wpływają też konfliktogennie na stosunek dyslektyków do przeszłości, do przyszłości oraz stawianych sobie celów.

Bardzo niepokojący jest również stosunek badanych do nauczycieli. Konflikty w relacjach z nauczycielami ujawniła połowa badanych, przy czym aż 20% sygnalizowało konflikty o dużym nasileniu. Dyslektycy podkreślają m.in. silny lęk przed nauczycielami, doświadczane poczucie niezrozumienia i nieakceptacji co powoduje zdenerwowanie w kontaktach z

nimi. Badani określają to słowami „trzęsę się”, „od razu nie wiem co powiedzieć”. Często też odczuwają silną agresję o czym świadczą wypowiedzi typu: moi nauczyciele „są głupi”, „są do kitu”, „są dziwni”, a nawet „jeszcze żyją”. Ponadto badani podkreślają, że nauczyciele nie są obiektywni, że podejmują niesłuszne decyzje, że są niesprawiedliwi. 30% badanych zwraca uwagę na duże wymagania stawiane przez nauczycieli. Część badanych podkreśla zróżnicowanie wśród nauczycieli. Wyrażają to m.in. takimi określeniami: „są fajni i kiepscy”, „niektórzy fajni, niektórzy straszni”. Połowa badanych nie ujawniła konfliktów z nauczycielami. Uważają oni, że nauczyciele są „w porządku”, „fajni”, potrafią zrozumieć ucznia, są mądrzy, dobrzy, wyrozumiali.

Na podstawie przeprowadzonej analizy można sformułować następujące wnioski:

1. Szkoła jest środowiskiem stresogennym dla uczniów dyslektycznych. Wywołuje u nich napięcia wewnętrzne i niepokój obniżający poziom przystosowania, ujawniający się przede wszystkim w postaci ukrytych symptomów, lęków i obaw oraz poczucia winy.
2. Uczniowie szkół średnich, mający trudności w poprawnym czytaniu i pisaniu nie różnią się istotnie od swoich rówieśników w aspekcie preferowanych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Stwierdzono natomiast występowanie u nich pewnych tendencji w zakresie specyfiki reagowania w sytuacjach stresogennych. Dyslektycy koncentrują się przede wszystkim na obronie siebie i wybierają zachowania unikowe. Częściej niż rówieśnicy reagują m.in. wycofaniem się i rezygnacją z

- działania a także poszukują pomocy u innych ludzi.
3. Uczniowie dyslektyczni ze sprawnymi mechanizmami radzenia sobie w sytuacjach trudnych potrafią skutecznie pokonywać przeszkody i osiągać cele adekwatne do ich możliwości intelektualnych i aspiracji.
 4. Doświadczane trudności szkolne wpływają na percepcję siebie w ten sposób, że dyslektycy za najważniejsze zdolności uznają tylko te, które warunkują powodzenie w nauce szkolnej, zaś zdolności, które pozwalają na sprawne poradzenie sobie z wymogami życia nie są dla nich zbyt istotne.
 5. Na skutek doświadczania wymagań nieadekwatnych do możliwości, doznawanych niepowodzeń i negatywnych ocen szkolnych, uwarunkowanych zaburzeniami w rozwoju niektórych funkcji poznawczych uczniowie dyslektyczni często generalizują przyczynę trudności na brak zdolności ogólnych. Powoduje to m.in. obniżenie tzw. szkolnej koncepcji siebie, co prowadzi do zaniżenia obrazu siebie, samooceny globalnej i aspiracji zawodowych.
 6. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi odczuwają silny lęk przed nauczycielami ujawniający się m.in. w konfliktowych relacjach z nimi i w agresji słownej.
 7. Uczniowie dyslektyczni oczekują od nauczycieli większego zrozumienia i akceptacji oraz obiektywizmu w ocenianiu, z uwzględnieniem nakładu pracy i postępów w nauce, adekwatnych do ich możliwości.
 8. Pożądane jest, aby każdy uczeń, u którego stwierdzono dysleksję rozwojową miał szansę na indywidualizację

wymagań ze strony nauczycieli (do czego ma prawo na podstawie par. 4 ust. 3 Zarządzenia Nr 30 MEN z dnia 12.10.1993r. opublikowanego w Dz.Urz. MEN Nr 10/93 poz. 38), których program uwzględniający „mocne strony” ucznia może być opracowany m.in. we współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Zapobiegałoby to zaburzeniom emocjonalnym i zaburzeniom zachowania.

9. Wskazane byłoby, aby wszyscy nauczyciele, rozumiejąc specyfikę funkcjonowania uczniów dyslektycznych, udzielali im pomocy i wsparcia, równocześnie uświadamiając im, że kłopoty w pisaniu i czytaniu są ich własnym problemem, z którym jednak mogą się zmierzyć. Nieoceniona także jest rola nauczycieli w budowaniu pozytywnego nastawienia uczniów do pracy i wysiłku, mobilizowaniu ich do pokonywania przeszkód i doświadczania nawet minimalnych sukcesów w celu budowania wiary we własne możliwości, kształtowania konstruktywnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych i budowania pozytywnej samooceny.

Wysiłek nauczycieli zainwestowany nie tylko w proces przekazywania wiedzy, ale również we wspomaganie młodzieży w rozwoju może pomóc w wychowaniu zdrowego psychicznie i sprawnie funkcjonującego w społeczeństwie człowieka. A to jest najbardziej pożądanym i wspaniałym efektem ich trudnej pracy.

BIBLIOGRAFIA.

- Bogdanowicz M.: O dysleksji. Wyd. Linea, Lubin, 1994;
Bogdanowicz M.: Dysleksja rozwojowa - symptomy, patomechanizmy, terapia pedagogiczna. w: Terapia - numer

- specjalny, 1997, s. 12-16;
- Gaś Z.B.: Agresja a osobowość w uzależnieniach. Wyd. WSP, Rzeszów, 1987;
- Jaklewicz H.: Dysleksja - problemy medyczne. w: Terapia - numer specjalny, 1997, s. 17-18;
- Krasowicz G.: Język, czytanie, dysleksja. Agencja Wydawniczo-Handlowa A. D., Lublin, 1997;
- Kulas H.: Samoocena młodzieży. WSiP, Warszawa, 1986;
- Mickiewicz J.: Jedyńka z ortografii? Rozpoznawanie dysleksji, dysgrafii i dysortografii w starszym wieku szkolnym. Wyd. TONiK, Toruń, 1996;
- Pilecka B.: Osobowościowe korelaty prób samobójczych u młodzieży. Wyd. WSP, Rzeszów, 1981;
- Pilecka B.: Koncepcja własnej osobowości a wyniki w nauce. w: Z. B. Gaś (red.): Psychologia wychowawcza stosowana - wybrane zagadnienia. Wyd. UMCS, Lublin, 1995;
- Rembowski J.: Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży - zarys technik badawczych. PWN, Warszawa, 1986;
- Siek S.: Wybrane metody badania osobowości. ATK, Warszawa, 1983;
- Spionek H.: Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne. PWN, Warszawa, 1985.