

BEATA LEDWOCH, MAGDALENA GIZA

*Trudności w nauce a problemy osobowościowe u młodzieży  
niedostosowanej społecznie*

---

Difficulties with learning and personality problems in socially non-adapted youth

Badania kryminologiczne pokazują, że wśród nieletnich przestępców bardzo częstym zjawiskiem występującym na terenie szkoły są niepowodzenia szkolne oraz trudności wychowawcze (Stankowski 1991). Wśród przyczyn wymienia się czynniki, które wskazują na złożoną etiologię tego zjawiska. Występują tu czynniki biologiczne, deficyty poznawcze, m.in. pedagogiczno-środowiskowe.

Niektórzy autorzy, np. Strang i Rourke (1983), Herzyk, Ledwoch (1983), Ledwoch (2002), podkreślają, iż istnieje nierozzerwalny związek pomiędzy sferą procesów emocjonalnych i poznawczych. Związek ten – ich zdaniem – ma bardzo istotne znaczenie dla indywidualnego rozwoju dziecka. Badacze podzielili dzieci z trudnościami w nauce na dwie niezależne grupy.

Do pierwszej grupy zaliczyli dzieci ujawniające zaburzenia w zakresie kompetencji słuchowo-językowych. Dzieci takie charakteryzuje wyjątkowo dobrze rozwinięta organizacja wzrokowo-przestrzenna, analiza i synteza (za: Ledwoch 2002).

Osiągają one dobre wyniki w testach niewerbalnych, mierzących takie umiejętności, jak rozwiązywanie problemów czy myślenie logiczne. Nie wykazują także zakłóceń dotyczących koordynacji wzrokowo-ruchowej i percepcji dotykowej, lecz ich czytanie i pisanie odznacza się zwolnionym tempem oraz licznymi błędami gramatycznymi, a także błędami o typie słuchowym. Pojawiają się też trudności w wypowiedaniu się na dowolny temat i w opisywaniu na przykład historyjek obrazkowych (za: Ledwoch 2002, s. 200).

Według Strang i Rourke taki właśnie rodzaj deficytów językowych powoduje wielkie predyspozycje do wystąpienia u dzieci kłopotów w kontaktach interpersonalnych, objawiających się bojaźliwością, lękliwością, niską samooceną.

Dzieci takie zachowują się natomiast adekwatnie w sytuacjach społecznych polegających na procesach intermodalnej integracji, czyli chociażby na ocenie stanu emocjonalnego innego człowieka na podstawie sposobu poruszania się, wyrazu mimicznego itp. Dzieci te posiadają zdolności wzrokowo-przestrzenne.

Do drugiej grupy należą dzieci z niewerbalnymi trudnościami w uczeniu się. Mają one kłopoty z poprawnym pisaniem pod względem ortograficznym oraz w zakresie kompetencji arytmetycznych, a także w rozpoznawaniu słów. Osoby należące do tej grupy wykazują problemy w syntezie oraz organizacji wzrokowo-przestrzennej, co ma związek z występowaniem obustronnych deficytów psychomotorycznych i trudnościami w przetwarzaniu informacji kompleksowych (złożonych). Dzieciom tym sprawiają trudności przedmioty takie jak chemia, fizyka i matematyka, ale osiągają one pozytywne wyniki w werbalnej klasyfikacji słów, przekształcaniu relacji fonem–grafem, w słuchowym uczeniu werbalnym. Ich poziom czytania ze zrozumieniem jest o wiele niższy niż umiejętność rozpoznawania słów (za: Ledwoch 2002).

Dzieci z niewerbalnymi trudnościami w uczeniu się są bardziej narażone na ryzyko zaburzeń rozwoju emocjonalnego niż dzieci z grupy pierwszej z powodu znaczących deficytów percepcyjnych i poznawczych, które – zdaniem Rourke i Stranga (1978) – odgrywają kluczową rolę w funkcjonowaniu społecznym. Problemy w przetwarzaniu informacji wzrokowo-przestrzennych utrudniają interpretację takich niewerbalnych, społecznych wskaźników, jak: ekspresja twarzy, ruch rąk, postawa ciała oraz gestykulacja (za: Ledwoch 2002, s. 201).

Sama szkoła może być też przyczyną trudności w nauce. Tutaj odbywa się wychowanie przyszłych dorosłych. Współczesna szkoła stawia przed młodymi ludźmi różne wyzwania, zazwyczaj przewyższające stopniem trudności ich możliwości rozwojowe. Dotyczą one przystosowania się do wymagań personelu szkolnego oraz rówieśników i opanowania szerokiego zasobu wiedzy. Uczęszczenie do szkoły związane jest z ograniczeniem naturalnej aktywności ruchowej oraz z ciężką pracą umysłową i ciągłym stresem wynikającym z ustawicznej rywalizacji oraz kontroli osiągnięć w nauce (Zajączkowski 1997). Powoduje to, że „każdy czuje się w szkole zagrożony, niepewny swej pozycji, nieufny wobec siebie i swoich najbliższych. Między ludźmi powstaje mur urzeczowienia, zależności, napięcia i chłodu emocjonalnego” (Zajączkowski 1997, s. 42). Liczbowe ocenianie związane jest z rywalizacją między uczniami, a oceny nie służą optymalizacji nauczania. Nauczyciel ma wyłączne prawo do wywołania ucznia do odpowiedzi i oceny jej, natomiast uczeń ma ograniczone możliwości do prowadzenia konwersacji, w której rozmówców obowiązują takie same prawa (Zajączkowski 1997). Podczas oceniania uwzględniane są jedynie wyniki nauczania, a zapomina się o stopniu włożonej pracy i wydajności szkolnej (stosunek między możliwościami umysłowymi a postępami w nauce). Pewne zaburzenia w zachowaniu, np. zahamowanie, nadpobudliwość psychoruchowa, lęk, onieśmienie, przy tablicy mają ogromny wpływ na ocenę wiadomości dziecka.

Poczucie krzywdy i niesprawiedliwości powoduje nasilenie tych objawów oraz wtórnie wpływa na obniżenie postępów w nauce (Pospiszyl, Żabczyńska 1980).

Pedagodzy dążą do tego, aby uczniowie podporządkowali się określonym przez nich normom. Dobry uczeń to taki, który kocha szkołę, wiedzę i szanuje nauczycieli. Wszystko to sprawia, że młodzież nie lubi szkoły, nie uważa jej za miejsce bezpieczne (Zajączkowski 1997).

Również niekorzystnym elementem dla procesu dydaktyczno-wychowawczego jest negatywny kontakt emocjonalny między uczniami a nauczycielami, obejmujący zachowanie nauczyciela niezgodne z oczekiwaniami ucznia, pewne formy emocjonalnego odrzucenia lub niechęci do dziecka, jaskrawe przykłady niesprawiedliwości, psychicznego okrucieństwa, jakie mają miejsce w szkole. Ironiczne uwagi pedagoga, ośmieszanie, ponizanie uczniów, a często również ich rodziców wpływają negatywnie na stosunek innych uczniów do tego dziecka i na stosunek ucznia do nauczyciela oraz szkoły (Stankowski 1991).

Trudności na terenie szkoły przejawiają dzieci mniej zdolne. Ich możliwości intelektualne zamykają się w dolnej granicy normy. Osoby te nie potrafią jedynie o własnych siłach sprostać wymaganiom programowym i dlatego bardzo ważne jest dostosowanie programów do potrzeb i możliwości psychofizycznych uczniów.

U młodzieży, która nie czyni zadowalających postępów w nauce i otrzymuje oceny niedostateczne, kumulują się trudności powodujące nieotrzymanie promocji do następnej klasy. Sytuacja osoby powtarzającej klasę stwarza szczególne problemy przystosowawcze (Pospiszyl, Żabczyńska 1980).

Nieotrzymanie promocji jest dotkliwym dowodem niepowodzeń już przeżytych, a nierzadko pierwszym ogniwem następnego ciągu trudności, nowych niepowodzeń i w konsekwencji – zaburzeń rozwojowych, aż do wycołania społecznego włącznie. Przeżyte niepowodzenia wpływają na obniżenie samooceny, niewiarę we własne siły, na motywację do podejmowania dalszych wysiłków, i co za tym idzie – na rezygnację z jakichkolwiek osiągnięć na tym polu. Naruszeniu ulegają również stosunki rówieśnicze. Repetenci znajdują się nagle w zupełnie innym środowisku, muszą nawiązywać nowe kontakty koleżeńskie (poprzednie najczęściej ulegają zanikowi, do czego zmierzają zresztą sami zainteresowani, unikając stałych konfrontacji własnego losu z tymi, których kariera szkolna przebiega bez zaburzeń). Uczniowie drugorocznicy często są izolowani od swych kolegów z klasy, ich kontakty społeczne ograniczają się jedynie do przyjaźni z innymi słabymi uczniami. Unikając miejsc, w których napotyka się z lekceważeniem i dezaprobatą swojej osobowości, dziecko szuka kontaktów poza zespołem klasowym a nawet poza szkołą, czego efektem są wagary (Pospiszyl, Żabczyńska 1980, s. 107–108).

Nauczyciel musi pamiętać o tym, że „tylko w niektórych wypadkach drugoroczność jest następstwem jakiejś jednej przyczyny, na przykład złego stanu zdrowia ucznia, wadliwej pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela, braku odpowiedniej opieki nad dzieckiem ze strony rodziców itp.” (Szlufik 1998, s. 10), ale najczęściej jest to problem wynikający z różnorodnych przyczyn warunkujących się wzajemnie (Szlufik 1998).

Niepowodzenia szkolne wywołują poczucie niezaspokojonych aspiracji oraz krzywdy. Są przyczyną konfliktów z nauczycielami i innymi uczniami. Skłaniają młodzież do szukania rekompensaty w działaniach antyspołecznych, które wzmacniają negatywny autorytet wśród rówieśników nieuznających ogólnie przyjętych norm współżycia w społeczeństwie. Zachowania będące na samym początku reakcją na niepowodzenia z czasem ulegają utrwaleniu oraz stają się sposobem postępowania w innych sytuacjach napotkanych w życiu (Mościskier, Szelhans 1976). Porównując nieletnich przestępców do ich rówieśników niebędących przestępcami, można zauważyć, że ci pierwsi znacznie wcześniej kończą swoją edukację, rzadko kontynuują naukę po 14 roku życia i o wiele wcześniej opuszczają szkołę. I mimo że często ich poziom intelektualny nie odbiega od przeciętnej normy, to poziom wykształcenia jest o wiele niższy (Bartkowicz 1984, Rajska-Kulik 1999, Żabczyńska 1974). Należy również zaznaczyć, że nie ma rzeczywistych różnic w uczeniu się między chłopcami i dziewczynkami (Włodarski 1998).

W nauczaniu dzieci społecznie niedostosowanych należy uwzględnić swoiste trudności, jakie mają one w realizacji zadań szkolnych oraz w dostosowaniu się do wymagań szkoły. W postawach młodzieży i dzieci, które znalazły się poza szkołą lub doznały niepowodzeń szkolnych, trzeba mieć na uwadze następujące zadania: dostosować organizację, metody, treści nauczania do psychodynamicznej struktury jednostki oraz w miarę możliwości wyrównanie skutków napotkanych niepowodzeń w nauce. Problemem tym zajmuje się ortodydaktyka, której celem jest dostosowanie nauczania do indywidualnych potrzeb oraz psychofizycznych właściwości osoby niedostosowanej społecznie. Ortodydaktycy starają się wyrównać aspołeczne, wypaczone postawy dzieci, co ułatwi uczniom przystosowanie się do społecznych zadań (Lipkowski 1971). Głównym celem tej nauki jest ukształtowanie u dziecka poprawności uczenia się.

Ortodydaktyka ma zatem wyprostowywać, wyrównywać odchylenia od normy, stymulować, kompensować, korygować wady, braki rozwojowe dzieci, młodzieży i dorosłych niepełnosprawnych czy też z określonymi ograniczeniami (Gąsior 1992, s. 7).

Liczne badania kryminologiczne wykazują, że szczególnie wśród nieletnich przestępców niepowodzenia szkolne i trudności wychowawcze ujawniane na terenie szkoły są bardzo częstym zjawiskiem. Z reguły wyprzedzają one pierwsze objawy wykolejenia społecznego, w tym przestępczość (Majchrzyk 2004, Stankowski 1991, Wolska 2002).

W literaturze przedmiotu istnieją typologie próbujące wiązać z osobowością trudności w nauce. I tak na przykład Rourke i Porter (za: Ledwoch 2002) wyodrębnili cztery typy osobowości:

1. Do typu pierwszego wymienieni badacze zaliczają dzieci o dobrym przystosowaniu emocjonalnym, niemające ewidentnych, szczególnych problemów osobowościowych, które w specyficzny sposób mogłyby je odróżnić

od rówieśników odnoszących sukcesy w nauce. Badacze ci przypuszczają, iż problemy w pisaniu i czytaniu nie mają wpływu negatywnego na emocjonalne funkcjonowanie tych dzieci.

2. „Dzieci należące do typu drugiego ujawniają dużą liczbę symptomów specyficznych dla depresji dziecięcej, na przykład anhedonię, spadek energii, płaczącą mowę, koncentrację na problemach śmierci i samotności. Wykazują tendencję do niskiej samooceny, a lękliwość oraz emocjonalna labilność są wyższe niż u ich dobrze przystosowanych pod względem emocjonalnym kolegów. Ponadto u dzieci tych pojawiają się takie charakterystyczne symptomy, jak: trudności w zasypianiu, nocne koszmary, niechęć do szkoły, nadmierne zamartwianie się oraz zadręczanie, wzmożony samokrytycyzm, a także zaburzenia łaknienia. Dla tego typu osobowości specyficzne jest też zaburzone funkcjonowanie interpersonalne, na przykład społeczna i fizyczna izolacja w szkole, a także w domu, nadmierna nieśmiałość, bojaźliwość, trudności w nawiązywaniu kontaktu z rówieśnikami, niepewność w stosunkach interpersonalnych, dystans emocjonalny w samotności. W obrębie tego wzorca osobowości istnieje zależność między trudnościami w czytaniu i pisaniu a znacznymi i utrwalonymi zaburzeniami w rozwoju emocjonalnym” (za: Ledwoch 2002, s. 199).

3. Do trzeciego typu osobowości należą dzieci, których zaburzenia w emocjonalnym funkcjonowaniu mają podłoże somatyczne. Dzieci te skarżą się na bóle żołądka, bóle głowy, omdlenia, zawroty głowy w czasie pracy. Matki takich dzieci wykazują niepokój i lęk o ich zdrowie. Rourke i Porter przypuszczają, iż trudności z nauką, manifestujące się objawami psychogennymi, mają powiązanie z ich stanem zdrowia oraz zaburzonym funkcjonowaniem fizjologicznym.

4. Do czwartego typu należą dzieci mające niepowodzenia w czytaniu i pisaniu połączone z zaburzeniami kontroli zachowania. Grupę tę charakteryzuje „zespół hiperkinetyczny”. Dzieci z tej grupy określa się jako niespokojne, nadpobudliwe psychoruchowo, roztargnione, niesforne, wykazujące tendencję w zakresie nadaktywności, często łatwo niecierpliwiące się. Ujawniają impulsywność, trudności w koncentracji nad zadaniem. Są nieposłuszne i bywają niesolidne w swych zapewnieniach, a nawet okazują rodzicom i nauczycielom stosunek lekceważący. Dzieci te mają okresowe napady gniewu, złego humoru, wściekłości, skłonność do kradzieży i odreagowania gniewu – to wszystko ma związek z ich ograniczoną tolerancją na frustrację. Okres pobytu w szkole tych dzieci nacechowany jest wieloma konfliktami z kolegami, werbalną oraz fizyczną agresją i nadwrażliwością w kontaktach interpersonalnych. Młodzi ludzie wykazują tendencję do antyspołecznych zachowań i impulsywnych czynów. Tym wszystkim objawom towarzyszy wewnętrzny dyskomfort oraz niski poziom lęku. Jak zauważyli badacze, dzieci należące do tego typu pochodzą z rozbitych rodzin, rozwiedzionych, pozostających w separacji lub też w ich domach ciągle trwają konflikty małżeńskie, co może nasilać problemy emocjonalne

## BADANIA WŁASNE

W artykule podjęliśmy próbę zbadania związku między trudnościami w nauce a typami osobowości u młodzieży niedostosowanej społecznie. W celu uściślenia analizy ukierunkowanej na rozstrzygnięcie owego problemu badawczego postawiono następujące problemy szczegółowe oraz odpowiadające im hipotezy badawcze:

Pytanie badawcze 1: Czy młodzież niedostosowana społecznie posiada trudności w nauce?

Hipoteza 1: Młodzież niedostosowana społecznie wykazuje trudności w nauce.

Pytanie badawcze 2: Czy istnieje korelacja między typami osobowości a trudnościami w nauce u młodzieży niedostosowanej społecznie?

Hipoteza 2: Istnieje korelacja między typami osobowości a trudnościami w nauce.

Badaniami objęto młodzież uczęszczającą do gimnazjum w wieku od 14. do 18. roku życia. Przeprowadzono je przy wykorzystaniu Inwentarza Osobowości Jesnessa (w oprac. Drwał; za: Sokolińska 1980) oraz Ankiety Objawów Niepowodzeń Szkolnych i Zaburzeń Zachowania Gizy i Kruk (Giza 2003, Kruk 2003). Przebadano 100 osób, w tym 23 dziewczynki i 77 chłopców (tab. 1 i 2).

Tab. 1. Zestawienie liczbowe badanych osób  
The studied youth in figures

Dziewczynki	23
Chłopcy	77
Razem	100

Tab. 2. Charakterystyka badanej grupy  
Characteristics of the studied group

Wiek	Dziewczynki		Chłopcy	
	N	%	N	%
14 lat	2	8,70	3	3,90
15 lat	3	13,04	11	14,29
16 lat	11	47,82	29	37,66
17 lat	6	26,09	28	36,36
18 lat	1	4,34	6	7,79
Razem	23	100	77	100

Pierwszym etapem była analiza osób o najwyższym i najniższym poziomie trudności w nauce języka polskiego i matematyki w zakresie skal Inwentarza Osobowości Jesnessa, co przedstawia tab. 3.

Tab. 3. Analiza osób o największym i najmniejszym poziomie trudności w nauce języka polskiego i matematyki w zakresie skal Inwentarza Osobowości Jesnessa  
An analysis of persons with the highest and the lowest level of difficulties with learning Polish and maths within the scales of Jesness' Personality Inventory

Ogólne trudności	Osoby z trudnościami w nauce					t	pu <
	G max (n=30)		G min (n=23)				
Skale Osobowości Jesnessa	M	s	M	s			
Nieprzystosowanie społeczne	1,54	,24	1,45	,21	-1,42	n.i.	
Uczucia agresywne	1,20	,14	1,21	,14	,25	n.i.	
Niedojrzałość	1,65	,23	1,54	,24	-1,74	n.i.	
Alienacja	1,45	,23	1,38	,21	-1,08	n.i.	
Zaprzeczanie	1,50	,23	1,42	,25	-1,30	n.i.	
Izolowanie się	1,67	,22	1,58	,26	-1,33	n.i.	
Wskaźnik asocjalności	1,47	,21	1,43	,18	-,71	n.i.	
Orientacja na wartości	1,49	,23	1,45	,23	-,68	n.i.	
Represja	1,43	,20	1,48	,16	,88	n.i.	
Autyzm	1,50	,23	1,45	,21	-,80	n.i.	
Lęki społeczne	1,39	,18	1,54	,19	2,99	,004	

G max – grupa mająca największe trudności w nauce języka polskiego i matematyki spośród 100 osób; G min – grupa mająca najmniejsze trudności w nauce języka polskiego i matematyki spośród 100 osób; M – średnia; s – odchylenie standardowe; t – t-studenta; pu < – istotność (dwustronna); n.i. – nieistotne statystycznie.

Tab. 4. Porównanie wyników grup o największych i najmniejszych trudnościach w nauce języka polskiego w zakresie skal Inwentarza Osobowości Jesnessa  
Comparison between the outcome of groups with greatest and slightest difficulties with learning Polish within the scales of Jesness' Personality Inventory

Język polski	Osoby z trudnościami w nauce					t	pu <
	G max (n=26)		G min (n=27)				
Skale Osobowości Jesnessa	M	s	M	s			
Nieprzystosowanie społeczne	1,48	,25	1,48	,21	,04	n.i.	
Uczucia agresywne	1,17	,14	1,23	,23	1,21	n.i.	
Niedojrzałość	1,67	,20	1,62	,23	-,76	n.i.	
Alienacja	1,45	,24	1,38	,21	-1,05	n.i.	
Zaprzeczanie	1,50	,22	1,51	,24	,13	n.i.	
Izolowanie się	1,68	,22	1,65	,24	-,54	n.i.	
Wskaźnik asocjalności	1,39	,19	1,44	,18	,92	n.i.	
Orientacja na wartości	1,45	,23	1,46	,21	,23	n.i.	
Represja	1,44	,18	1,51	,20	1,34	n.i.	
Autyzm	1,51	,19	1,50	,19	-,14	n.i.	
Lęki społeczne	1,45	,16	1,48	,18	,58	n.i.	

G max – grupa o największych trudnościach w języku polskim; G min – grupa o najmniejszych trudnościach w języku polskim; M – średnia; s – odchylenie standardowe; t – t-studenta; pu < – istotność (dwustronna); n.i. – nieistotne statystycznie.

Kolejnym etapem było porównanie grup osób mających największe trudności w nauce języka polskiego z grupą osób mających najmniejsze trudności w nauce tego przedmiotu (tab. 4).

Tab. 5. Porównanie wyników grup o największych i najmniejszych trudnościach w matematyce w zakresie skal Inwentarza Osobowości Jesnessa

Comparison between the outcome of groups with greatest and slightest difficulties in maths within the scales of Jesness' Personality Inventory

Matematyka	Osoby z trudnościami w nauce					
	G max (n=17)		G min (n=26)		t	pu <
Skale Osobowości Jesnessa	M	s	M	s		
Nieprzystosowanie społeczne	1,54	,22	1,40	,17	-2,27	,03
Uczucia agresywne	1,18	,16	1,18	,16	-,07	n.i.
Niedojrzałość	1,68	,17	1,52	,23	-2,35	,02
Alienacja	1,43	,15	1,38	,16	-1,04	n.i.
Zaprzeczanie	1,57	,20	1,44	,22	-1,87	n.i.
Izolowanie	1,72	,16	1,61	,24	-1,52	n.i.
Wskaźnik asocjalności	1,52	,16	1,38	,17	-2,74	,01
Orientacja na wartości	1,47	,23	1,45	,24	-,31	n.i.
Represja	1,50	,21	1,48	,17	-,28	n.i.
Autyzm	1,56	,22	1,52	,21	-,60	n.i.
Lęki społeczne	1,42	,20	1,53	,22	1,64	n.i.

G max – grupa o największych trudnościach w nauce matematyki; G min – grupa o najmniejszych trudnościach w nauce matematyki; M – średnia; s – odchylenie standardowe; t – t-studenta; pu < – istotność (dwustronna); n.i. – niestosowne statystycznie.

Kolejnym etapem było porównanie grupy mającej największe trudności w nauce matematyki z grupą osób mających najmniejsze trudności w nauce tego przedmiotu (tab. 5).

Z danych zawartych w tab. 3, 4 i 5 wynika, iż w nauce języka polskiego osoby z tych dwóch grup nie różnią się w sposób istotny statystycznie, czyli grupy te pod względem osobowościowym są takie same i nie ma to wpływu na ujawniane trudności.

Natomiast w matematyce grupa dzieci, wykazując wysoki poziom trudności w nauce tego przedmiotu, przejawia zaburzenia zachowania odzwierciedlającego się w wynikach następujących skal: Nieprzystosowania społecznego, Uczuć agresywnych, Niedojrzałości, Alienacji, Zaprzeczania, Izolowania się, Asocjalności, Orientacji na wartości, Represji, Autyzmu (mierzy tendencję danej jednostki do postrzegania, myślenia o rzeczywistości przez pryzmat swoich potrzeb, pragnień). Osoba widzi samą siebie jako samowystarczalną, zadowoloną z siebie, sprytną, a jednocześnie niepewną, bojaźliwą, nieufną wobec siebie. Wykazuje trudności w różnicowaniu swojego „ja” od nie „ja”, od obiektywnej rzeczywistości (Drwal 1995, za: Pospiszył 2003) w skali Lęków społecznych, przy czym w zakresie skal: Nieprzystosowania społecznego, Niedojrzałości i Asocjalności poziom tych zaburzeń okazał się statystycznie wyższy niż w grupie o najmniejszych trudnościach w nauce matematyki.

Z danych zawartych w tab. 6 wynika, że gdy poziom niedojrzałości wzrasta, to towarzyszy temu również wzrost trudności w matematyce. Zjawisko to dotyczy również asocjalności.



Tab. 6. Zestawienie istotnych skal współczynnika korelacji między skalami Inwentarza Osobowości Jesnesa a trudnościami w języku polskim i matematyce  
The list of significant scales of the correlation coefficient between the scales of Jesness' Personality Inventory and difficulties with Polish and maths

Skale Inwentarza Osobowości Jesnesa	Przejawy trudności w nauce szkolnej			
	język polski		matematyka	
	r	pu <	r	pu <
Niedostosowanie społeczne	,01	,93	,13	,22
Uczucia agresywne	-,06	,93	,13	,22
Niedojrzałość	,10	,33	,22*	,03
Alienacja	,08	,44	,08	,45
Zaprzeczanie	,03	,80	,17	,09
Izolowanie się	,04	,67	,17	,10
Wskaźnik asocjalności	-,14	,16	,24*	,02
Orientacja na wartości	-,04	,69	,03	,08
Represja	-,09	,37	-,09	,40
Autyzm	-,02	,87	,05	,63
Lęki społeczne	-,10	,32	-,24*	,02

r – współczynnik korelacji; pu < – istotność dwustronna; \* – korelacja jest istotna statystycznie na poziomie 0,05 (dwustronnie).

Z kolei w przypadku trudności w języku polskim nie występują istotne statystycznie korelacje między typami osobowości a problemami szkolnymi.

W badaniach tych sprawdzono również, czy istnieją korelacje pomiędzy rodzajami zachowań na przerwie a typami osobowości (tab. 7).

Analizując wyniki zawarte w tab. 7, można zauważyć, iż wraz ze wzrostem poziomu uczuć agresywnych osoby uzyskujące wysokie wyniki w tej skali stale zmieniają grono osób, z którymi przebywają na przerwie. Wraz ze wzrostem poziomu nieprzystosowania społecznego, niedojrzałości i izolowania się następuje szukanie kontaktów z innymi. Natomiast jeżeli poziom niedojrzałości wzrasta, wówczas maleje pozytywny stosunek innych (uczniów, nauczycieli) do badanego.

Jeżeli u danej jednostki wzrasta poziom postrzegania siebie jako osoby samowystarczalnej, zadowolonej z siebie, sprytnej, przystojnej, mocnej, ale jednocześnie martwiącej się, iż „słyszysz dziwne głosy”, niepewnej, lubiącej marzyć, nieufnej wobec siebie, bojaźliwej, skarżącej się na wiele somatycznych dolegliwości (Drwal 1995, za: Pospiszyl 2003) wówczas towarzyszy temu przepisywanie zadanych prac domowych.

Wraz ze wzrostem skłonności do: niezadowolenia z siebie oraz innych, niechęci do angażowania w społeczną działalność, bierności wobec innych i odsuwania się, a także postrzegania, myślenia o rzeczywistości przez pryzmat swoich potrzeb, pragnień (Drwal 1995, za: Pospiszyl 2003) narasta agresja słowna.

Tab. 7. Zestawienie istotnych skal współczynnika korelacji między skalami Inwentarza Osobowości Jesnessa a zachowaniem na przerwie (zawartymi w Ankiecie Objawów Niepowodzeń Szkolnych i Zaburzeń Zachowania w opracowaniu Gیزی, Kruk) na podstawie uzyskanych wyników wśród młodzieży niedostosowanej społecznie

The list of significant scales of the correlation coefficient between the scales of Jesness' Personality Inventory and behaviour during the break (contained in the Questionnaire of Symptoms of School Failures and Behaviour Disorders after Giza, Kruk) based on the outcome obtained among socially non-adapted youth

Pytanie	SM	MA	IM	AL	D	WD	WA	VO	R	AU	SA
Bawi się z innymi	r	,04	,03	-,08	-,09	-,02	,06	-,20	,14	,07	,02
	pu <	,68	,79	,43	,40	,81	,55	,05	,15	,52	,82
Stale przebywa w tym samym gronie	r	-,03	-,21*	-,16	,11	-,14	-,004	-,07	-,08	,04	-,05
	pu <	,76	,04	,11	,29	,18	,96	,51	,41	,71	,61
Unika kontaktów z innymi	r	-,24*	-,07	-,41*	,01	,03	-,12	-,03	-,14	-,16	,05
	pu <	,01	,47	,00	,94	,80	,22	,76	,17	,11	,62
Stosunek innych do niego	r	-,14	-,17	-,32*	,10	-,15	-,17	-,15	,01	-,14	-,04
	pu <	,16	,09	,001	,30	,13	,24	,08	,14	,89	,71
Odrabia lekcje	r	,10	,14	,10	,07	,01	,15	,03	,04	,23*	-,15
	pu <	,32	,16	,32	,48	,95	,13	,74	,44	,68	,14
Agresja słowna	r	,18	,05	,13	,15	,08	-,33*	-,02	,10	,30*	-,07
	pu <	,07	,62	,20	,13	,44	,001	,83	,34	,003	,52
Agresja fizyczna	r	,13	,04	,11	,02	,08	-,25*	-,02	,001	,25*	-,18
	pu <	,21	,66	,29	,86	,40	,01	,68	,99	,01	,08

\* - korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie); \*\* - korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie); r - współczynnik korelacji; pu < - istotność (dwustronna); SM - Nieprzygotowanie społeczne; MA - Uczucia agresywne; IM - Niedojrzałość; AL - Alienacja; D - Zaprzeczanie; WD - Izolowanie się; WA - Wątkaznik asocjalności; VO - Orientacja na wartości; R - Represja; AU - Autyzm; SA - Lęki społeczne.

Przyglądając się wynikom uzyskanym na podstawie badania korelacji między typami osobowości a niepowodzeniami w nauce języka polskiego i matematyki, należy stwierdzić, że skale: Asocjalności (mierząca przejawy zachowań najbardziej związanych z występowaniem zachowań przestępczych), Niedostosowania społecznego, Niedojrzałości, Autyzmu, Izolowania się, Zaprzeczania oraz Lęki społeczne korelują z trudnościami w nauce języka polskiego i matematyki.

Natomiast skale: Orientacji na wartości i Uczucia agresywne współwystępują z niepowodzeniami w nauce języka polskiego. Z kolei skala Alienacji koreluje z przejawami trudności w nauce matematyki, a skala Represji nie koreluje z żadnym z typów tych trudności.

### REZULTATY BADAWCZE

Celem niniejszej pracy była próba odpowiedzi na pytanie o związek między trudnościami w nauce a typami osobowości wśród młodzieży niedostosowanej społecznie.

Postawiono następujące pytania badawcze: Czy młodzież niedostosowana społecznie ma trudności w nauce? Do pytania przyjęto hipotezę zakładającą, iż młodzież niedostosowana społecznie wykazuje trudności w nauce. Drugie pytanie brzmiało: Czy istnieje korelacja między typami osobowości a trudnościami w nauce u młodzieży niedostosowanej społecznie? Postawiono hipotezę zakładającą, iż istnieje korelacja pomiędzy typami osobowości a trudnościami w nauce.

Przyjęte w pracy hipotezy zostały potwierdzone, ponieważ przeprowadzone badania wykazały, iż młodzież niedostosowana społecznie przejawia trudności w nauce, na co wskazują powyższe wyniki: gdy wzrasta ujawnianie pewnego infantylizmu jednostki (za: Pospiszyl 2003) oraz asocjalności, to wzrastają również trudności w nauce matematyki.

Inaczej jest w przypadku, gdy rośnie poziom skali Lęków społecznych – wtedy trudności z matematyki maleją. Jeżeli zaś chodzi o język polski to nie występują istotne statystycznie korelacje pomiędzy typami osobowości a trudnościami związanymi z tym przedmiotem.

Przyglądając się wynikom dotyczącym poszczególnych trudności w nauce matematyki i języka polskiego, można wysunąć następujące wnioski na podstawie korelacji między typami osobowości a niepowodzeniami w tych przedmiotach:

– skale: Asocjalności (mierząca przejawy zachowań najbardziej związanych z przejawami zachowań przestępczych), Niedostosowania społecznego, Niedojrzałości, Autyzmu, Izolowania się, Zaprzeczania oraz Lęki społeczne korelują z trudnościami w nauce języka polskiego i matematyki;

– skale: Orientacji na wartości i Uczucia agresywne współwystępują z niepowodzeniami w nauce języka polskiego;

– skala Alienacji koreluje z przejawami trudności w nauce matematyki.

Natomiast wypieranie ze świadomości, nieprzyznawanie się do uczuć buntu, antypatii, złości, z których dana jednostka może nawet nie zdawać sobie sprawy (za: Drwał 1995, Sokolińska 1980), nie koreluje z żadną z tych trudności.

Wydaje się, iż uzyskane wyniki potwierdzające istnienie związku między trudnościami w nauce a problemami osobowościowymi powinno być wzięte pod uwagę zarówno w opiniowaniu sądowym nieletnich z problemami przystosowawczymi, jak i w prognozowaniu ich dalszych szans resocjalizacyjnych. Stymulacja aktywności poznawczej może bowiem okazać się sprzyjającym czynnikiem dla ich dalszego rozwoju emocjonalnego i społecznego.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bartkowicz Z. (1984). *Nieletni z obniżoną sprawnością umysłową w zakładzie poprawczym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Drwał R. Ł. (1995). *Adaptacja kwestionariuszy osobowości. Wybrane zagadnienia i techniki*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Gąsior H. (1992). *Dydaktyka społecznie niedostosowanych jako dział pedagogiki specjalnej*. W: H. Gąsior (red.), *Nauczanie społecznie niedostosowanych. Skrypt przeznaczony dla studentów pedagogiki specjalnej – resocjalizacji studiów dziennych i zaocznych* (s. 7–19). Katowice: Skrypt Uniwersytetu Śląskiego nr 476.
- Giza M. (2003). *Trudności w nauce a typy osobowości młodzieży przebywającej w zakładzie zamkniętym*. Niepublikowana praca magisterska. Lublin: UMCS.
- Kruk K. (2003). *Konflikty interpersonalne a trudności w nauce u młodzieży szkół średnich*. Niepublikowana praca magisterska. Lublin: UMCS.
- Herzyk A., Ledwoch B. (1989). *Trudności w czytaniu i pisanii – aspekty neuropsychologiczne*. Lublin: ODN.
- Ledwoch B. (2002). *Problemy emocjonalne dziecka z dysleksją rozwojową*. W: A. Herzyk., A. Borkowska (red.), *Neuropsychologia emocji. Poglądy. Badania. Klinika* (s. 191–207). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lipkowski O. (1971). *Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Majchrzyk Z. (2004). *Nieletni, młodociani, dorośli zabójcy i mordercy. Gdzie kończy się norma a zaczyna patologia*. Warszawa: Instytut Psychologii i Neuropsychologii. *Monografie psychiatryczne*, 2.
- Mościkiem A., Szelhans (1976). *Przestępczość młodzieży* (s. 457–511). W: A. Podgórecki (red.), *Zagadnienia patologii społecznej*. Warszawa.
- Pospiszył I. (2003). *Ofiary chroniczne przypadek czy konieczność*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Pospiszył K., Żabczyńska E. (1980). *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*. Warszawa: PWN.
- Rajska-Kulik I. (1999). *Osobowościowe i sytuacyjne tło motywacyjne czynów agresywnych, w tym zabójstw dokonywanych przez nieletnich (w świetle psychologicznego opiniodawstwa sądowego)*. W: J. Papież, A. Płukis (red.), *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej* (s. 163–172). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Rourke B. P., Strang J. D. (1978). Neuropsychological significance of variations in patterns of academic performance: Motor, psychomotor and tactile-perceptual abilities. (62–66). *Journal of Pediatric Psychology*, 3.
- Sokolińska M. (1980). *Porównanie cech osobowości młodzieży przestępczej i nieprzestępczej na podstawie badań Inwentarzem Carla F. Jesnessa*. Niepublikowana praca magisterska. Lublin: UMCS.
- Stankowski A. (1991). *Negatywizm szkolny młodzieży niedostosowanej społecznie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Stranang J. D., Rourke B. P. (1983). Concept formation/non verbal reasoning disabilities of children who exhibit specific academic problems with arithmetic (s. 33–39). *Journal of Clinical Child Psychology*, 12.
- Szlufik W. (1998). *Niepowodzenia w nauce i ich uwarunkowania*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Włodarski Z. (1998). *Psychologia uczenia się*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Wolska A. (2002). *Modele czynników ryzyka popełnienia przestępstwa agresywnego*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński. Rozprawy i studia T. (DVI) 432.
- Zajączkowski K. (1997). *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Żabczyńska E. (1974). *Przestępczość dzieci a szkoła i dom*. Warszawa: WSiP.

#### SUMMARY

The article is an attempt at empirical analysis of the relation between difficulties with learning and personality problems with socially non-adapted youth.

The theoretical part of the article presents and discusses the conditioning of difficulties with learning indicating their complex character (cognitive, emotional, and didactic-environmental factors). Attention was paid to the share of these factors in shaping the picture of lack of social adaptation. The relation between difficulties with learning and personality problems in socially non-adapted youth has been verified, two research hypotheses being posed: Hypothesis 1: Socially non-adapted youth has difficulties with learning; Hypothesis 2: There is a correlation between types of personality and difficulties with learning. The above hypotheses have been confirmed.