

TADEUSZ WITKOWSKI
Lublin

PSYCHOSPOŁECZNE PROBLEMY MŁODZIEŻY Z TRUDNOŚCIAMI W NAUCE SZKOLNEJ

Wiele dzieci i młodzieży, które nie są jeszcze na poziomie niedorozwoju umysłowego, ma poważne trudności w nauce szkolnej. Poziom ten jest niższy niż przeciętny, ale przy pomiarze ich ilorazu inteligencji stwierdzamy, że mieści się on w granicach 1-2 odchyłeń standardowych, a nie poniżej 2 odchyłeń standardowych, gdyż wtedy mielibyśmy do czynienia już z niedorozwojem umysłowym. Jest to poziom rozwoju nazywany dawniej pograniczem – pomiędzy normą a niedorozwojem umysłowym.

Jakkolwiek termin „pogranicze” był krótki i jasny, to sugerował, że osoby te znajdują się poza normą. Obecnie używa się dwóch określeń: niższy niż przeciętny rozwój umysłowy i dolna norma. W literaturze amerykańskiej częściej, zamiast dolna norma, używa się niepsychometrycznego określenia *learning disability*, wyrażającego zaburzenia, trudności w uczeniu się, a nie poziom obniżenia ilorazu inteligencji.

Badanie psychospołecznych problemów, trudności młodzieży z niższym niż przeciętny rozwojem umysłowym (dolna norma), stało się możliwe dzięki uzyskaniu zgody od Perdue University (Indiana) na opracowanie polskiej wersji (Witkowski 1985a) inwentarza HPI – *Handicap Problems Inventory* (Wright, Remmers 1960a)* do ustalenia nasilenia i treści problemów przeżywanych przez osoby niepełnosprawne. Ponadto przyczyniło się do tego realizowanie Resortowego Programu Badań Podstawowych nr III, 32 przy WSPS w Warszawie i pozyskanie stąd funduszy, powstanie zespołu badawczego przy Katedrze Psychologii Rehabilitacji KUL, a także skonstruowanie *Karty indywidualnej dla osób niepełnosprawnych* (Witkowski 1990) pozwalającej odnotować i ocenić 18

* Inwentarz HPI i Karta indywidualna KI zostały przedstawione w miarę dokładnie w artykule *Psychospołeczne problemy osób niepełnosprawnych i sposób ich badania*. W: A. Januszewski, P. Oleś, T. Witkowski (red.). *Wykłady z psychologii w KUL*. T. 6. Lublin 1992 s. 443-459. RW KUL.

zmiennych, od których może zależeć nasilenie badanych problemów, objętych inwentarzem HPI.

Zastosowany w badaniach *Inwentarz HPI* jest uznany przez konstruktorów wersji oryginalnej za łatwy na tyle, że może być stosowany przy badaniu dzieci V klasy szkoły podstawowej. Dlatego narzędzie to można uważać za odpowiednie do badania młodzieży z niższym niż przeciętny rozwojem umysłowym. Dla ułatwienia jednak rozumienia twierdzeń przez tę młodzież wprowadzono wersję uzupełniającą HPI-1. Informacje o HPI i KI są przedstawione w innej pracy (Witkowski 1990).

Przedmiotem analiz w niniejszej pracy są problemy, trudności w sferze osobowościowej, rodzinnej, społecznej i zajęciowej, a dokładniej – ich nasilenie, niektóre uwarunkowania i treść, u młodzieży z niższym niż przeciętny rozwojem umysłowym, co zostanie ukazane po pewnych sugestjach z literatury przedmiotu.

I. Z LITERATURY PRZEDMIOTU

Pogłębione rozumienie trudności w uczeniu się szkolnym wymaga zwrócenia uwagi na funkcje intelektualne osób o niższym niż przeciętny rozwoju umysłowym, ponieważ występują w nich poważne zróżnicowania. Dwie osoby o tym samym ilorazie inteligencji, w granicach dolnej normy, mogą mieć zupełnie inne trudności i inne tzw. mocne strony. J. Kostrzewski i I. Wald (1981) mówią o upośledzeniu umysłowym, poświęcają nieco miejsca niższemu niż przeciętny rozwojowi umysłowemu w kategoriach sprawności funkcji intelektualnych.

Wśród osób z dolną normą mogą znaleźć się dzieci lub młodzież zaniedbana pedagogicznie, wykazująca braki spowodowane niewystarczającą stymulacją środowiskową. Trudności intelektualne takich osób wynikają z braku wiadomości, które posiadałyby, gdyby żyły w korzystniejszych warunkach środowiskowych. Istotna dla rozpoznania takich przypadków jest szybkość uczenia się i nadrabiania zaległości. Jeżeli ten proces postępuje szybko, mamy do czynienia z zaniedbaniem pedagogicznym. W badaniach testowych sygnałem występującego zaniedbania może być stwierdzenie znaczącej różnicy pomiędzy ilorazem inteligencji w skali słownej i bezsłownej, na niekorzyść słownej. Czasem jednak może zdarzyć się sytuacja przeciwna – osoba upośledzona umysłowo bardzo starannie stymulowana, na skutek dobrych wyników w podtestach słownika i wiadomości (podnoszących iloraz inteligencji w skali słownej), znajduje się w granicach dolnej normy (na podstawie ilorazu ogólnego ze skali słownej i bezsłownej).

Deficyty parcjalne w percepcji wzrokowej, słuchowej, koordynacji wzrokowo-ruchowej itp. mogą powodować, że ogólny wynik badanego lokalizuje go w granicach dolnej normy, jakkolwiek wiele jego funkcji jest zdecydowanie w normie. Jest to, jak widzimy, inny obraz braków, za którym idzie inny obraz trudności.

Osoby o powolnym przebiegu funkcji intelektualnych ujawniają niższy niż przeciętny rozwój umysłowy dlatego, że w większości testów inteligencji mierzony jest czas na wykonanie poszczególnych prób. Gdybyśmy odłożyli stoper i dali badanemu więcej czasu, a on wykonałby wszystkie zadania poprawnie, to stwierdzilibyśmy, że nie wykazuje on braków intelektualnych, a jego słabą stroną jest tylko spowolnienie procesów intelektualnych. Jeżeli nauczyciel w szkole nie daje takiemu uczniowi czasu na zastanowienie się, to pozostaje mu błędnie stwierdzić, że uczeń czegoś nie wie lub nie umie.

Jeżeli osoby uzyskujące iloraz inteligencji w granicach dolnej normy nie da się zaklasyfikować do którejś z powyższych kategorii, to wtedy mamy do czynienia z niższym niż przeciętny rozwojem umysłowym w sensie ścisłym, gdzie ani zaniedbania pedagogiczne, ani deficyty parcjalne, ani wolne tempo procesów intelektualnych nie są u podstaw trudności, lecz równomiernie obniżony poziom rozwoju umysłowego.

Przedstawione zróżnicowania są bardzo istotne dla praktyki dydaktycznej. Uwzględnienie specyfiki trudności ucznia jest sensowną i konieczną podstawą do organizowania odpowiedniej pracy w grupach lub w klasach wyrównawczych. Okres uczęszczania do szkoły, gdyby miał stać się czasem udręki dla ucznia, musiałby pozostawić poważne, niekorzystne zmiany w jego osobowości i funkcjonowaniu społecznym.

Sfera osobowościowa kształtowana w warunkach trudności w nauce szkolnej jest narażona na różne deformacje. Nie ma powodu przypuszczać, że osoby o niższym niż przeciętny rozwoju umysłowym mają jakieś obciążenia genetyczne, odbijające się na pozaintelektualnych obszarach osobowości. Nie mają bowiem żadnych widocznych defektów, które byłyby dla nich jakimś piętnem. Ich przykre przeżycia osobowościowe biorą się z faktu, że szkoła, wokół której skupia się ich zasadniczy wysiłek jest miejscem, w którym mają smutną okazję uświadomić sobie swoją niepełnosprawność i to tym boleśniej, że wystawiane oceny są okazją do porównań z innymi.

Na tym jednak nie koniec, gdyż niemal wszyscy rodzice chcą cieszyć się i nawet chwalić wysokimi osiągnięciami swoich dzieci; w grupie rówieśniczej też liczą się najlepsi. Uczniowie mało zdolni są zatem pod ciągłą presją wymagań podstawowych środowisk, jak dom, szkoła i grupa rówieśnicza, a wymaganiami tym nie są zdolni sprostać na takim poziomie, na jakim sami bardzo by chcieli. Jeżeli posiadają jakieś uzdolnienia specjalne, np. sportowe, muzyczne, plas-

tyczne, aktorskie, to ich sytuacja jest trochę korzystniejsza, ponieważ mają czym zaimponować, a także poprawić własne samopoczucie. W przeciwnym razie grozi im poczucie mniejszej wartości, przy ciągłych frustracjach.

Poziom aspiracji i dążeń u młodzieży z dolną normą obniża się z wiekiem (Zaleska 1978) (w grupie młodzieży pełnosprawnej jest odwrotnie). Na skutek bowiem niepowodzeń słabnie motywacja do nowych wysiłków intelektualnych (Gałkowski 1972). Osłabiona inicjatywa, przedsiębiorczość hamują działalność społeczną (w grupach młodzieżowych), co w konsekwencji może prowadzić do odbierania dalszych negatywnych doświadczeń społecznych, a to odbija się na procesach emocjonalnych i gotowości do zachowań oczekiwanych społecznie, ograniczając możliwości przystosowawcze (Giryński 1980). Trwały negatywny obraz siebie związany z ciągłymi porażkami, jakkolwiek prowadzi do trudności w przystosowaniu i zaburzeń emocjonalnych (Knoff 1983), nie musi łączyć się z biernością.

M. Margalit i N. Arieli (1984) zajęli się emocjonalnymi i zachowaniowymi aspektami hiperaktywności u młodzieży z trudnościami w uczeniu się. Stwierdzili u nich opory w podporządkowaniu się poleceniom, mniejszą niż w grupie kontrolnej podatność na oddziaływanie wychowawcze, potrzebę przewagi nad innymi, a przy tym większą niedojrzałość emocjonalną, wyższy poziom niepokoju, koncentrowanie się na sobie i bezpośredniej satysfakcji. Porównań dokonano w odniesieniu do małoaktywnych. Taką jednak cechą, jak podwyższony niepokój stwierdzono w całej populacji osób z dolną normą (Margalit, Heimen 1986). Badania młodzieży i jej rodzin ujawniły podwyższone wyniki niepokoju, zarówno u młodzieży, jak i jej rodzin. Ponadto młodzież okazała się mniej spontaniczna w okazywaniu uczuć i mająca mniejszy respekt dla rodziców.

Zarysowane wątki trudności osobowościowych u młodzieży o niższym niż przeciętny rozwoju umysłowym sygnalizują, że sprawą ryzykowną byłoby pozostawienie tej młodzieży jej spontanicznemu, niekontrolowanemu rozwojowi, gdyż ta spontaniczność jest naruszona. Potrzebne jest zatem wsparcie lub nawet psychoterapia (Silver, Hugin 1985).

S f e r a r o d z i n n a młodzieży o niższym niż przeciętny rozwoju umysłowym winna być przedmiotem szczególnej uwagi. W rodzinie dokonuje się identyfikacja (utożsamienie) z cechami i zachowaniami rodziców (Ziemska 1977). Jeżeli rodzice sami są nieprzystosowani emocjonalnie i społecznie, to ich dzieci nabierają takich właśnie doświadczeń, które stają się dla nich tym bardziej uciążliwe, że dobra atmosfera i wsparcie (Margalit, Heimen 1985) jest im bardziej potrzebna niż innym. Złe samopoczucie w rodzinie może prowadzić do szukania oparcia gdzie indziej.

Niewłaściwa interpretacja ze strony rodziców niskich osiągnięć szkolnych własnych dzieci, jak przypisywanie im lenistwa lub niedbalstwa, brak rozumie-

nia źródeł występującego zniechęcenia do nowych wysiłków, mówienie – a tym bardziej częste – o własnym rodzicielskim rozczarowaniu i dezaprobacie, to poważne obciążenie przeżyć psychicznych młodego człowieka. Badania nad zgodnością w postrzeganiu osiągnięć szkolnych u uczniów i ich rodziców pozwoliły stwierdzić, że zgodność ta występuje w 75%, ale pisanie, czytanie i społeczne zachowanie swoich dzieci rodzice oceniali niżej niż oni sami (McLoughlin i in. 1987).

Jest rzeczą bardzo istotną, by sami rodzice nie oczekiwali osiągnięć ponad siły u swego dziecka, umieli widzieć jego mocne strony i realne życiowe perspektywy bez dręczenia go i siebie. Akceptacja swoich młodych synów lub córek nie może być uzależniona od tego, czy dostarczają oni rodzicielskiej satysfakcji. Wtedy mniejsze zdolności dziecka w nauce szkolnej stają się mniej uciążliwe i korzystniej wpływają na oceny szkolne. Właśnie dom rodzinny jest uważany za podstawowy element psychicznego wsparcia i stymulacji do rozwoju mało zdolnych uczniów (Sebald 1986). Rodzice bardziej zaangażowani w niesienie pomocy w zadanych pracach domowych mogą korzystać (jeszcze na razie nie u nas) z gotowych pomocy dydaktycznych (opracowań) ułatwiających im dojście do wspólnego sukcesu (Clary 1986). Jest to sukces wspólny i wspólna jest satysfakcja oraz radość.

S f e r a s p o ł e c z n a, kontaktów społecznych może rodzić problemy z doбором właściwych partnerów. Uczniowie mało zdolni są dość często izolowani lub izolują się sami od kolegów mających wysokie osiągnięcia szkolne, czując się jako niewystarczająco atrakcyjni partnerzy. Jeżeli jednak potrafią ujawnić postawy prospołeczne, mają szansę na dobrą społeczną adaptację, gdyż ich pozytywne postawy wobec innych mogą im zjednać wzajemność (Giryński 1980). Jeżeli zaś nie znajdą tzw. siły przebiccia, są narażeni na zamknięcie się w sobie, a za tym idzie poczucie braku uznania, akceptacji i tworzenie się wadliwych postaw wobec rówieśników i innych osób (Spionek 1981). Niekiedy wadliwe postawy przybierają postać antyspołecznych sygnalizując, że nieprzystosowanie społeczne osiąga poziom społecznego niedostosowania, gdzie konflikt z prawem będzie tylko jego zewnętrznym wyrazem.

S f e r a z a j ę c i o w a związana jest ściśle z sytuacją szkolną, gdy mówimy o osobach uczęszczających jeszcze do zasadniczych szkół zawodowych i będących jeszcze przed podjęciem pracy, a z takimi właśnie osobami mamy do czynienia w przedstawianych tu badaniach. Szkoła jest miejscem, w którym najłatwiej ujawniają się braki związane z obniżoną sprawnością intelektualną.

W specjalnych warunkach, stworzonych do pokonywania trudności szkolnych młodzieży w dłuższym okresie czasowym (Silver, Hagin 1985), stwierdzono wyraźne postępy nie tylko w zajęciach typowo szkolnych, zawodowych, lecz również w funkcjonowaniu emocjonalnym. Wyraźnie pozytywne wyniki były

konsekwencją współpracy z psychiatrami i psychologami, przy stosowaniu środków nie tylko pedagogicznych.

Również efektywne okazuje się prowadzenie na terenie szkoły klas wyrównawczych. Kiedy po 1-2 latach nauki w takich klasach młodzież wraca do klas normalnych, jest lepiej przystosowana do sprostania wymaganiom szkolnym, a jej zachowanie – bardziej akceptowane. Skracanie lub przedłużanie pobytu w klasach specjalnych jest mniej owocne (Schneider, Byrne 1984).

W okresie uczenia się w szkole zawodowej istotne jest przygotowanie nie tylko do wykonywania czynności w zakresie danego zawodu, lecz również do psychospołecznego funkcjonowania w warunkach pracy. Opracowano program, który akcentował akceptację przez przyszłego kandydata do pracy wyrazów krytycyzmu lub uznania ze strony przełożonego, przyjmowania instrukcji (poleceń) przez ucznia, jego własny krytycyzm oraz umiejętność ukazywania przełożonemu ewentualnych problemów (Whang i in. 1984). Uczestnicy szkolenia nabywali określonych umiejętności i próbowali je uogólniać. Tego rodzaju zajęcia na terenie szkoły są przygotowaniem na przyszłość, a ponadto już na terenie szkoły mobilizują one uczniów do wysiłku dzięki ukazywaniu perspektyw przyszłej, safysfakcjonującej pracy.

Na koniec przeglądu literatury pragnę zasygnalizować optymistyczną próbę przygotowania uczniów z trudnościami w nauce do ubiegania się o *college*. Na 23 przygotowywanych kandydatów odpadło na egzaminie 5 z nich. Wszystkim jednak towarzyszyła świadomość potrzeby wsparcia, pomocy oraz intensywnych ćwiczeń (Dalke, Schmitt 1987). Okazuje się, że odpowiednie potraktowanie problemów czy trudności związanych z niższym niż przeciętny rozwojem umysłowym może przynieść nowe bardzo duże sukcesy.

II. Z BADAŃ WŁASNYCH

W całej badanej 90-osobowej grupie nasilenie problemów, trudności w wyniku globalnym (Gl.) jest nieco niższe niż średnia wszystkich zbadanych rodzajów niepełnosprawności. Tu jednak występuje bardzo wyraźna różnica pomiędzy podgrupą chłopców (A) i dziewcząt (B), których wyniki są przedstawione na tle całej grupy (C). Dotyczy to nie tylko wyniku globalnego, ale również sfery osobowościowej, rodzinnej społecznej i zajęciowej (tab. 1).

Najbardziej niekorzystny wynik uzyskały dziewczęta w sferze osobowościowej (I) – 50, podczas gdy chłopcy uzyskali tylko 32, a więc różnica wynosi aż 18. Jest rzeczą zastanawiającą, dlaczego dziewczęta z trudnościami w nauce szkolnej tak dotkliwie, w porównaniu z chłopcami, przeżywają swoją niepełnosprawność intelektualną. Jedną z hipotez może być fakt, że mamy do czynienia

z wiekiem dorastania, kiedy to dziewczęta chciałyby być postrzegane jako atrakcyjne, nie tylko fizycznie.

Tab. 1. Średnie i odchylenia standardowe u osób o niższym niż przeciętny rozwoju umysłowym

Grupy	Sfery									
	Gl.		I		II		III		IV	
	M	σ	M	σ	M	σ	M	σ	M	σ
A	34,4	16,8	39,8	20,7	29,0	17,6	32,4	17,7	37,6	18,2
B	29,6	16,0	32,0	16,8	26,0	16,0	28,0	17,1	32,8	16,9
C	40,7	15,9	50,0	21,0	32,9	16,1	38,2	17,1	43,9	18,1

Następna różnica 11-punktowa na niekorzyść dziewcząt występuje w sferze zajęciowej (IV), a potem 10-punktowa w sferze społecznej (III) i najmniejsza 7-punktowa w sferze rodzinnej (II). Stwierdzone różnice zdają się przeczyć powszechnemu przekonaniu, że chłopcy stwarzają innym więcej problemów, mając ich więcej sami. Tu jednak mamy do czynienia z poczuciem defektu, widocznie silniejszym u dziewcząt.

Następna tabela (2) przedstawia rozkład liczebności dla wyników reprezentowanych przez środki przedziałów w całej grupie osób o niższym niż przeciętny rozwój umysłowym. Wskazuje on na zróżnicowania w grupie. Jest w niej wiele osób o wynikach niskich, nieco więcej o wynikach średnich, a w przedziałach reprezentowanych przez wyniki najwyższe (środek przedziału 90) jest ich tylko kilka.

Najbardziej zbliżony do krzywej normalnej jest rozkład wyników sfery osobowościowej z przesunięciem ku wynikom niskim, ale jest to sfera trudności bardzo nasilonych, zwłaszcza u dziewcząt, gdzie średni wynik wynosi 50.

W poniższej tabeli mamy do czynienia z wynikami dwóch różnych podgrup (płci), traktowanych jako całość, choć różniących się istotnie. Być może rozkład byłby bliższy normalnego, gdyby rozpatrywano go w każdej podgrupie oddzielnie.

Zmienne są analizowane oddzielnie w odniesieniu do chłopców i dziewcząt. Na różnice nasilenia trudności zachodzące między tymi podgrupami już po części zwróciliśmy uwagę, porównując średnie w obydwu podgrupach. Ustalona

istotność różnic (w teście t) występuje na poziomie ufności przekraczającym 0,05, a nawet przekraczającym 0,001. Tylko w sferze rodzinnej różnica nie okazała się istotna nawet na poziomie ufności 0,05 (wynosi 0,06, a więc jest bliska tego poziomowi). W odniesieniu do wyniku globalnego (z całego *Inwentarza HPI*) poziom ufności wynosi 0,001, a zatem różnica w nasileniu trudności, problemów pomiędzy podgrupą chłopców i dziewcząt jest bardzo istotna. Dziewczęta z dolną normą przeżywają zdecydowanie więcej trudności.

Tab. 2. Rozkład liczebności i środki przedziałów u osób o niższym niż przeciętny rozwoju umysłowym

Środki przedziałów	Liczebność dla wyników globalnych i sfer (w procentach)				
	Gl.	I	II	III	IV
90	0,0	4,5	1,4	2,2	1,4
70	6,6	12,2	5,5	1,3	13,3
50	32,4	32,2	19,9	32,2	29,9
30	36,6	33,3	36,6	35,5	35,5
10	24,4	17,8	36,6	28,8	19,9

Poszczególne sfery HPI wymienione w kolejności od najistotniejszej do najmniej istotnej różnicy pomiędzy podgrupą chłopców i dziewcząt układają się następująco: sfera osobowościowa (przekracza poziom ufności 0,001), sfera zajęciowa (p.u. 0,003), sfera społeczna (p.u. 0,006), sfera rodzinna (p.u. 0,06 – różnica bliska istotnej).

Tak wielkie różnice potwierdzają słuszność obliczenia oddzielnych norm HPI dla chłopców i dziewcząt, a ponadto sugerują, że pomocy w pokonywaniu trudności wynikających z niższego niż przeciętny rozwoju umysłowego bardziej potrzebują dziewczęta. Nie znam dotychczasowych badań, w których stwierdzona różnica byłaby tak ewidentna i tak mocno sugerowała zorganizowanie pomocy. W razie jej braku dziewczętom grozi wytworzenie się, wobec długiego okresu lat szkolnych, wielkiego poczucia własnego defektu, niepełnosprawności oraz mniejszej wartości, co może stać się obciążeniem na całe życie.

W p o d g r u p i e c h ł o p c ó w, poza zmienną płci, istotne dla nasilenia badanych problemów, trudności okazały się następujące zmienne (spośród

pozostałych 17): 6. Ukończona klasa szkoły zawodowej, 11. Ogólne tempo procesów psychofizycznych, 17. Wykształcenie ojca. Wszystkie jednak pozostają na poziomie ufności 0,05 i odnoszą się tylko do niektórych sfer.

Zmienna „ukończona klasa” jest istotna dla sfery osobowościowej i zajęciowej. Im wyższa ukończona klasa szkoły zawodowej, tym mniej liczne są problemy przeżywane w wymienionych sferach. Być może mamy tu do czynienia z adaptowaniem się do warunków szkolnych w połączeniu z faktem, że udało się coś osiągnąć mimo trudności w nauce szkolnej.

Wysokie zaś tempo i aktywność (wolny, szybki; bierny, aktywny) koreluje dodatnio z nasileniem trudności w sferze społecznej, co w pierwszej chwili wydaje się nieprzekonywujące. Gdy jednak uświadomimy sobie, że aktywność przy małych możliwościach intelektualnych jest na niższym poziomie i że szybkość w takiej sytuacji może oznaczać źle pomyślane wyskoki, to stwierdzona prawidłowość nie budzi zastrzeżeń. Wtedy tzw. ogólne tempo może się okazać niekorzystne dla kontaktów społecznych, ponieważ mnoży liczbę porażek w takich sytuacjach.

Gdy zaś chodzi o korelację wykształcenia ojców z nasileniem trudności synów, to dotyczy ona sfery zajęciowej i jest dodatnia, tzn. im wyższe wykształcenie ojców, tym większe nasilenie trudności u ich synów. Wynikałoby stąd, że ojcowie o wyższym wykształceniu nie korzystają z własnej wiedzy dla niesienia pomocy swoim synom o niższym niż przeciętny rozwoju umysłowym, posiadającym trudności w nauce szkolnej. Prawdopodobnie powołują się raczej na własne osiągnięcia, dając do zrozumienia swoim synom, że daleko im do nich i że muszą wziąć się do roboty, by nie przynosić wstydu swoim ambitnym rodzicom. Istnieje ponadto możliwość, że są oni bardzo zajęci obowiązkami zawodowymi. Jest to stwierdzenie przykre, że wykształcenie i nadmiar obowiązków nie pomaga ojcom w rozumieniu problemów ich synów, że aspiracje przysłaniają rozsądek.

W p o d g r u p i e d z i e w c z ą t ujawniła się większa liczba istotnych zmiennych i to na wyższym poziomie istotności: 1. Wiek, 6. Ukończona klasa, 8. Specjalne uzdolnienia, 12. Cechy charakterologiczne, 15. Społeczno-zawodowy status ojca, 16. Społeczno-zawodowy status matki, 18. Wykształcenie matki. W omawianiu związku tych zmiennych z nasileniem trudności przyjmujemy statystyczne kryterium kolejności, zaczynając od tych zmiennych, w których poziom istotności jest najwyższy.

Bardzo istotną okazała się zmienna wieku. Korelacja jest dodatnia, tzn. w miarę upływu lat poczucie defektu staje się coraz większe. Najwyraźniej ta prawidłowość występuje w sferze osobowościowej (poziom ufności aż 0,001), następnie w sferze zajęciowej (0,01) i w sferze społecznej (0,01), a najslabiej w sferze rodzinnej (0,05); dla wyniku zaś globalnego jest również istotna

(0,01). Poczucie mniejszej atrakcyjności intelektualnej staje się dla dziewcząt, w miarę upływu lat, coraz bardziej uciążliwe.

Zaskakujący jest drugi z kolei wynik. Wcześniej stwierdziliśmy, że pomiędzy nasileniem trudności a ukończoną klasą szkoły zawodowej u chłopców występuje korelacja ujemna i tylko na poziomie ufności 0,05. U dziewcząt korelacja ta jest dodatnia i istotna na poziomie ufności aż 0,001 w sferze osobowościowej, na poziomie ufności 0,01 w sferze zajęciowej i dla wyniku globalnego oraz na poziomie ufności 0,05 w sferze rodzinnej i społecznej. Prowadzi to do wniosku, że dziewczęta, inaczej niż chłopcy, chyba mniej zwracają uwagę na osiągnięcia w szkole niż na upływające lata w poczuciu mniejszej wartości. Podstawą do takich wyjaśnień jest fakt, że zmienną o najwyższym związku z przeżywanymi trudnościami jest u nich zmienna wieku, gdzie wskaźniki poziomu ufności są wyższe niż w zmiennej ukończonej klasy. Gdy w podgrupie chłopców można było mówić o stopniowej adaptacji do trudów szkoły i satysfakcji z ukończonej klasy, to u dziewcząt prawdopodobniejsze wydaje się przypuszczenie, że w miarę lat nauki w szkole pogłębia się ich poczucie defektu. Zdaje się to być zgodne z wynikami tab. 3 i podanymi tam średnimi.

Zmienna statusu społeczno-zawodowego matki okazała się zdecydowanie istotna dla sfery rodzinnej (p.u. aż 0,001) oraz istotna dla sfery zajęciowej i społecznej oraz wyniku globalnego (p.u. 0,05), natomiast nieistotna dla sfery społecznej. Wszystkie te korelacje są dodatnie. Nie po raz pierwszy stwierdzamy, że matka o wyższym wykształceniu lub statusie społeczno-ekonomicznym przyczynia się w jakiś sposób do wzrostu problemów i trudności własnych dzieci, jakkolwiek nie mamy podstaw, by sądzić, że czyni to celowo. Człowiekowi, który zapracował na swoje sukcesy życiowe i aktualnie poświęca im wiele czasu, chyba trudniej jest pogodzić się z faktem braku sukcesów u własnych dzieci.

Mamy jeszcze trzy zmienne, w których istotność związku z nasileniem trudności osiągnęła poziom ufności 0,01, ale tylko w sferze osobowościowej: status społeczno-zawodowy ojca, cechy charakterologiczne badanych i wykształcenie matki. Wszystkie korelacje są dodatnie. Zwróćmy szczególną uwagę na cechy charakterologiczne, jak opanowanie, wytrwałość, pracowitość, pilność, systematyczność, sumienność. Okazuje się, że im więcej takich cech posiada dziewczyna o niskich wynikach w nauce szkolnej, tym więcej przeżywa trudności. Jest chyba świadoma swojej bezsilności mimo pracowitości, sumienności i podejmowanych wysiłków.

Pozostała jeszcze zmienna uzdolnień specjalnych, która wykazuje związek tylko ze sferą osobowościową i to na poziomie ufności 0,05. Chodzi tu o uzdolnienia w przedmiotach szkolnych, w muzyce, sztuce, technice i innych. Zrozumiałe jest, że tego rodzaju uzdolnienia podnoszą dobre samopoczucie dziewczy-

ny i odbijają się korzystnie na sferze osobowościowej, natomiast trudniej zrozumieć, dlaczego ta prawidłowość nie pojawia się na terenie szkoły. Wydaje się, że szkoła powinna nie tylko ukazywać braki ucznia, ale także ujawniać, a w tym celu poszukiwać i doceniać wszelkie jego mocne strony, eksponując je w grupie klasy szkolnej.

Ujawnione w badaniach zmienne niezależne wnoszą pewne nowe treści poznawcze. Uświadomienie jednak wielu z nich może być bardzo istotne nie tylko dla psychologów niosących pomoc uczniom z trudnościami w nauce szkolnej, ale powinny one zainteresować rodziców i nauczycieli. Niektóre błędy popełniane wobec młodzieży o niższym niż przeciętny rozwoju umysłowym odbijają się nie tylko na sytuacji szkolnej, gdzie trudności są najbardziej nasilone, ale – co gorsze – na sferze osobowościowej i u dziewcząt nasilają się w miarę upływu lat. Gdyby bardziej poprawne postawy rodziców i nauczycieli zmniejszyły trudności i poczucie niepełnosprawności, to wiele osób o niższym niż przeciętny rozwoju umysłowym nie przeżywałoby swego defektu tak bardzo dotkliwie, jak to wynika z uzyskanych wyników. Wykształcenie jest sprawą ważną, ale w imię czego wszyscy uczniowie muszą przechodzić przez bardzo przeładowany program, płacąc ogromną cenę w postaci zaburzeń własnej osobowości. Taka cena wykształcenia jest bezdyskusyjnie za wysoka i nie należałoby jej płacić, lecz raczej szukać innych możliwości, opartych na tych uzdolnieniach, w jakich młody człowiek jest najlepszy.

Treść trudności, które były zaznaczane w protokołach badań przez największy procent badanych, będzie przytoczona dosłownie za *Inwentarzem* HPI, dla każdej sfery oddzielnie. Z każdej ze sfer weźmiemy pod uwagę tylko górną ćwiartkę twierdzeń (problemów, trudności), o najwyższych wskaźnikach procentowych wyboru przez badanych, w ramach tej ćwiartki i w kolejności od wskaźników najwyższych do najniższych. Cyfra na początku to numer twierdzenia w *Inwentarzu* HPI, a na końcu, w nawiasie, to wskaźnik procentowy. Po dosłownym przytoczeniu twierdzeń, spróbujemy z nich stworzyć całościowy obraz trudności w danej sferze.

S f e r a o s o b o w o ś c i o w a jest tu reprezentowana przez 24 twierdzenia (*Inwentarza* HPI) z 96 należących do tej sfery. Do trudności, problemów zawartych w tej sferze przyznaje się największy procent badanych z grupy osób o obniżonej sprawności umysłowej.

15. Chcę być normalny (79).
215. Chciałbym żyć własnym życiem (74).
216. Potrzeba mi większej odwagi (67).
120. Bardzo chcę rozwijać się i pokonywać skutki niepełnosprawności (66).
41. Myślę, że lepiej jest cierpieć w milczeniu (65).
89. Myślę, że muszę być bardziej wytrwały niż inni ludzie (65).

45. Martwię się o to, jak przezwyciężyć moją niepełnosprawność (62).
119. Wolę, by inni nie wiedzieli o mojej niepełnosprawności (60).
128. Marzę o tym, jak by to mogło być inaczej (56).
198. Czuję się zazwyczaj spięty i skrępowany (56).
6. Odczuwam większe potrzeby religijne z powodu niepełnosprawności (53).
207. Powinienem dostrzegać więcej życiowych wartości (53).
137. Czuję się źle, gdy muszę prosić o pomoc (52).
84. Staram się zapomnieć o tym, że jestem niepełnosprawny (51).
10. Czuję się zakłopotany, ponieważ ludzie chcąc mi pomóc robią różne niepotrzebne rzeczy (50).
50. Mam żal do tych, którzy czują się lepsi (50).
71. Wolę raczej nie rozmawiać z innymi na temat niepełnosprawności (50).
251. Obwiniam się za to, że jestem niepełnosprawny (50).
185. Zastanawiam się, dlaczego spotkał mnie taki los (49).
28. Odczuwam skrępowanie z powodu przeżyć wynikających z braku pełnej sprawności (48).
211. Staram się zachowywać tak, jak gdybym był pełnosprawny (48).
220. Martwię się o siebie (48).
268. Obwiniam samego siebie (48).
124. Staram się ukryć moją niepełnosprawność (47).

Poczucie pewnej nienormalności i chęć bycia normalnym pojawia się jako sprawa pierwszorzędna dla osób o niższym niż przeciętny rozwoju umysłowym. Reakcje na takie poczucie są różne i czasem sprzeczne. Badani albo poddają się napotykanym trudnościom, albo starają się je ukryć lub przezwyciężyć.

Wyraźnie występuje u badanych martwienie się własną sytuacją i stawianie pytania, dlaczego spotkał ich taki los, który muszą znosić, często cierpiąc w milczeniu. Przy zniechęceniach trudno im niekiedy wydajnie pracować i w takim nastroju mogą zdarzać się zaniedbania, które w konsekwencji obciążają ich jeszcze bardziej, a mianowicie skutek powstającego poczucia winy. Obwinianie się może też być formą autoagresji na skutek przeżywanego frustracji, gdy ktoś wobec niepowodzeń kieruje agresję ku sobie i siebie obwinia. Poczucie niższej sprawności intelektualnej prowadzi także do braku pewności siebie i skrępowania. Jest ono tym bardziej silne w sytuacjach, w których muszą prosić o pomoc lub gdy inni, chcąc im pomóc, robią to nieporadnie czy mało dyskretnie.

Młódzież z dolną normą próbuje sobie jakoś radzić z przykrymi przeżyciami. Jedną z dróg jest zapomnienie o swojej mniejszej sprawności intelektualnej. Wtedy byłoby dobrze, żeby i inni o tym nie przypominali, a zatem usunięcie się, wycofanie i gdzieś obok innych życie własnym życiem. Jeżeli już mieliby z kimś o tym rozmawiać, to najlepiej z samym Panem Bogiem i chyba stąd większe odczuwanie potrzeb religijnych. Być może, ujawniłaby się też potrzeba

skorzystania z pomocy kompetentnego psychologa, ale takiego twierdzenia w *Inwentarzu HPI* nie było i chyba należałoby je wprowadzić.

Występują jeszcze inne, podobne drogi prób radzenia sobie z przeżywanymi problemami w sferze osobowościowej. Jedną z nich jest ukrywanie własnej niepełnosprawności intelektualnej, by inni o niej nie wiedzieli i stąd zachowywanie się tak, jak gdyby problem nie istniał i nie warto było nawet o nim nie rozmawiać. Wtedy jednak pozostaje tylko ucieczka w marzenia, jak by to mogło być inaczej.

W treści przytoczonych twierdzeń mamy jednak i inne sposoby reagowania na trudności przeżywane przez osoby o niższym niż przeciętny rozwoju umysłowym, w których pojawia się przeciwdziałanie napotykanym trudnościom. Wśród nich dostrzegamy potrzebę większej odwagi, nie tylko dla przełamania wspomnianego wyżej skrępowania, ale również dla stawienia czoła zadaniom i innym sytuacjom życiowym. Oprócz odwagi akcentowana jest wytrwałość. Badani widocznie mają takie doświadczenia, z których wyciągają wniosek, że i oni mogą mieć osiągnięcia, jeśli stać ich na kontynuowanie zwiększonego wysiłku.

Na specjalną chyba uwagę zasługuje stwierdzenie badanych, że powinni dostrzegać więcej życiowych wartości, które przecież nie ograniczają się do wyników szkolnych. Jest to stwierdzenie bardzo ważne i dla nich samych, i dla ich rodziców, i dla ich nauczycieli, i dla ich kolegów, i dla społeczeństwa, i dla specjalistów, z Ministerstwem Edukacji Narodowej włącznie.

S f e r a r o d z i n n a, a dokładniej treść problemów, trudności w tej sferze, reprezentowana jest przez 17 najczęściej zaznaczanych przez badaną młodzież twierdzeń (z 68 składających się na tę sferę HPI).

90. Mam większą niż inni potrzebę osiągnięcia szczęścia w małżeństwie (68).
69. Boję się utraty osoby ukochanej (58).
25. Ciekaw jestem, co rodzina myśli o mojej niepełnosprawności (54).
156. Zastanawiam się, jak mogę odwdziaczyć się kochanym osobom za pomoc, którą mi okazali (54).
186. Czuję się lepiej w rodzinie niż wśród obcych (53).
7. Kocham kogoś bez wzajemności (52).
134. Jestem inaczej traktowany niż pozostali członkowie rodziny (52).
107. Rodzina ma skłonności do rozpieszczania mnie (51).
65. Jestem niezadowolony ze sposobu, w jaki traktuje mnie sympatia, lub małżonka (małżonek) (50).
200. Potrzebuję więcej miłości (44).
30. Nie mam pewności co do mojego przyszłego życia rodzinnego (42).
135. Mam poczucie winy, ponieważ rodzina tak wiele dla mnie robi (42).
265. Brakuje mi pochwał ze strony rodziny, gdy coś dobrze robię (42).
37. Obawiam się trudności w sprawach seksualnych (39).

235. Martwię się, że moja rodzina bardzo przeżywa fakt, że jestem niepełnosprawny (39).
125. Boję się litości ze strony męża (żony), narzeczonej (narzeczonego) (38).
256. Żałuję, że nie mogę zrobić wystarczająco dużo dla rodziny (38).

W sferze rodzinnej występują trudności dotyczące rodziny pochodzenia oraz rodzin, które młodzież zamierza w przyszłości założyć i dlatego obraz trudności tej sfery jest dwuczęściowy.

Choć badanych dręczy niepewność, co naprawdę rodzina o nich myśli oraz niezadowolenie, że są traktowani inaczej niż pozostali członkowie rodziny, to uważają oni rodzinę za miejsce, w którym czują się w zasadzie najlepiej. Bywają nawet rozpieszczani. Woleliby jednak, by okazywana życzliwość nie była za darmo i by rodzina pamiętała o uznaniu i pochwie, gdy sami coś dobrego zrobią lub osiągną. Taka treść wybranych twierdzeń HPI pozostaje w całkowitej zgodności z faktem stwierdzanym przy analizie wskaźników nasilenia trudności, że w sferze rodzinnej jest ono najniższe.

Względnie dobre samopoczucie w rodzinie skłania młodzież o niższym niż przeciętny rozwoju umysłowym do dostrzegania kłopotów sprawianych rodzinie oraz budzi potrzebę odwdzięczenia się kochanym osobom za udzielaną pomoc. Budzi jednak także przeżycia przykre, że nie dość wiele sama może zrobić dla rodziny. Te przeżycia prowadzą do poczucia winy wobec bliskich osób, jakkolwiek cała sytuacja nie jest przecież przez młodzież zawiniona.

Przyszłość badanych odnosząca się do założenia własnej rodziny rodzi chyba więcej poważnych problemów. Badani uważają, że potrzebują więcej miłości, ale tej potrzebie towarzyszy obawa o utratę osoby kochanej albo jest to miłość bez wzajemności. Obawa o utratę osoby, z którą zaistniała więź uczuciowa bywa bardzo zasadna, skoro towarzyszy jej przekonanie o niewłaściwym traktowaniu przez partnera (partnerkę), które to zachowanie już samo w sobie przeczy miłości.

Badani mówią o większej potrzebie szczęścia w małżeństwie, ale i tu nie są wolni od obaw i niepokojów. Dotyczą one nie tylko ogólnych obaw co do powodzenia małżeństwa, ale także sposobu traktowania przez partnera, a zwłaszcza gdyby to miało być okazywanie z jego (jej) strony litości. Pojawiają się też obawy o trudności w sprawach seksualnych. Nie wydaje się, by miały one bezpośredni związek z niepełnosprawnością intelektualną. Gdy jednak ktoś uważa się za słabego w zakresie podstawowych codziennych zadań, może to poczucie rozciągnąć również na sprawy seksualne i w ten sposób doprowadzić do powstawania zaburzeń mających podłoże psychiczne.

Trudności w sferze rodzinnej, jakkolwiek najmniej nasilone, są bardzo poważne i niekiedy ich rozwiązanie wymaga specjalistycznej pomocy.

S f e r a s p o ł e c z n a, kontaktów społecznych, obejmuje 54 twierdzenia w *Inwentarzu HPI*, a tu jest reprezentowana przez 14 twierdzeń, które najczęściej były zaznaczane przez osoby o niższym niż przeciętny rozwoju umysłowym.

- 38. Chcę być bardziej popularny (60).
- 43. Nie wiem, co inni myślą o mojej niepełnosprawności (59).
- 108. Chcę żyć tam, gdzie są ludzie, którzy będą mi pomagać (59).
- 8. Czuję się skrępowany w obecności innych (56).
- 157. Myślę, że inni wiedzą zbyt mało o tym, co czuje się, będąc niepełnosprawnym (52).
- 271. Znajomości z ludźmi zawieram powoli i ostrożnie (52).
- 131. Potrzebuję przyjaciół, którzy dodaliby mi otuchy (48).
- 152. Jest mi przykro, gdy inni wypytyją o moją niepełnosprawność (48).
- 178. Staram się ukryć przed innymi moją niepełnosprawność (48).
- 244. Jestem dłużny społeczeństwu za otrzymane dobra (48).
- 213. Potrzebuję więcej ludzi, którzy rozumieliby problemy związane z moją niepełnosprawnością (47).
- 34. Czuję się zrozpaczony, gdy nie jestem traktowany jak normalny (44).
- 73. Wolę zostawić innych w spokoju (44).
- 17. Nie lubię litości okazywanej przez innych ludzi (42).

Młodzież o niższym niż przeciętny rozwoju umysłowym, będąc w życiu społecznym na uboczu, chciałaby być bardziej popularna. Nie jest to jednak możliwe, gdy w kontaktach z innymi występuje ostrożność i skrępowanie, które pojawia się także w sytuacji nawiązywania nowych znajomości. Kontaktom tym towarzyszy obawa, że inni mogą wypytywać o trudności w nauce, a przecież nikt nie chce rozmawiać, zwłaszcza z osobami obcymi, o swoich słabych stronach, a tym bardziej, gdy chciałby je ukryć przed innymi w obawie o doznawanie litości.

Powyższa sytuacja powoduje zainteresowanie się tym, co naprawdę inni myślą o osobie mało zdolnej (tzn. co myślą nie tyle o kimś innym, lecz właśnie o mnie samym). Przewidywania młodzieży nie są jednak optymistyczne. Ich zdaniem, ludzie za mało wiedzą o tym, jak się czuje ktoś, kto ma niższą sprawność intelektualną. Podkreślają też oni potrzebę tego, by więcej ludzi w ich otoczeniu rozumiało problemy takiej niepełnosprawności.

Stosunek innych do trudności szkolnych badanej młodzieży budzi jej zastrzeżenia. Młodzież czuje się zrozpaczona, gdy nie jest traktowana normalnie. Brakuje jej prawdziwych przyjaciół, którzy dodawaliby otuchy i zachęcali do wysiłku prowadzącego do osiągnięć. Wtedy, według badanych, najlepiej byłoby uciec tam, gdzie ludzie potrafią pomagać osobom potrzebującym pomocy. Jest w tym pragnieniu coś z marzeń czy też potrzeby ucieczki w marzenia.

Istnieje jednak akcent pozytywny. Osoby o niższym niż przeciętny rozwoju umysłowym mają poczucie zadłużenia wobec społeczeństwa. Może niektóre z nich korzystały z jakiejś specjalnej pomocy społecznej, np. fachowego poradnictwa, które powinno być coraz bardziej dostępne i wykorzystywane.

S f e r a z a j ę c i o w a zawiera 62 twierdzenia *Inwentarza HPI*, z których zapoznamy się z 16 twierdzeniami, najczęściej zakreślanymi przez badaną młodzież.

- 105. Staram się o porządną pracę (wyuczenie się dobrego zawodu) (83).
- 74. Chciałbym znaleźć pracę (zdobyć zawód) (73).
- 127. Staram się zadowolić moich przełożonych w pracy (w szkole) (72).
- 18. Potrzebuję dodatkowego wykształcenia do podjęcia w przyszłości pracy (69).
- 13. Wydaje mi się, że osoby niepełnosprawne mają większe trudności ze znalezieniem pracy (wyuczenie się zawodu) (66).
- 101. Nie lubię być uzależniony od innych w wykonywaniu zajęć (62).
- 53. Jako niepełnosprawny muszę więcej pracować (uczyć się), aby osiągnąć sukces (58).
- 66. Wolę pracować (uczyć się) z innymi niepełnosprawnymi (56).
- 167. Chcę wykazać się większymi możliwościami w pracy (nauce) (56).
- 249. Potrzebuję pomocy w poszukiwaniu pracy (ukończeniu szkoły) (55).
- 27. Mam wątpliwości co do moich dochodów pieniężnych (w przyszłości) (53).
- 206. Czuję się gorszy, gdy widzę jak inni wykonują lepszą pracę (lepiej się uczą) (53).
- 184. Nie mogę pracować (uczyć się) tak dobrze, jak pełnosprawni (53).
- 9. Nie przykładam się do pracy (nauki) (49).
- 237. Brakuje mi możliwości podjęcia dobrej pracy (osiągnięcia dobrych wyników szkolnych) (48).
- 136. Myślę, że przełożeni powinni ułatwiać mi pracę (naukę) (47).

W sferze zajęciowej wyraźnie występują dwa rodzaje problemów: związane z dniem dzisiejszym oraz związane z niepewnością jutra. Trudności aktualne dotyczą sytuacji szkolnej osób o niższym niż przeciętny rozwoju umysłowym. Są oni świadomi konieczności podejmowania zwiększonego wysiłku, by ukończyć szkołę i wyuczyć się zawodu wiedząc, że w porównaniu z innymi mają dodatkowe trudności w danym przedmiocie i nie mogą tak dobrze się uczyć, jak ich pełnosprawni koledzy. Odczuwają ich przewagę, a przez to nabywają poczucia mniejszej wartości. Wyrazem tego jest twierdzenie z tej sfery, że wolałyby one pracować i uczyć się z osobami o podobnych trudnościach w nauce lub to, że uważają się za gorszych, nie mających możliwości na dobre wyniki.

Badani chcieliby być niezależni od swoich zwierzchników, ale równocześnie chcą ich zadowolić. Głównym motywem tych starań o zjednanie sobie nauczycieli lub przełożonych jest uzyskanie od nich pomocy w nauce lub pracy. Potrzeba pomocy pojawia się jeszcze po raz drugi, bez określania osób,

które powinny jej udzielić i jest świadectwem poczucia braku samowystarczalności. Badani bywają zniechęceni bezowocnością swoich wysiłków i nic dziwnego, iż w takiej sytuacji stwierdzają, że nie przykładają się do nauki, do pracy.

Patrząc w przyszłość, a nie zawsze mając zadowolenie z rodzaju szkoły, do której uczęszczają, myślą o dodatkowym wykształceniu lub zdobyciu zawodu, który w przyszłości zapewni im pracę. Nie są jednak pewni, czy ich praca przyniesie im środki utrzymania.

Podsumowując zwróćmy uwagę na to, że jakkolwiek mamy tu cztery różne sfery, to główne wątki – poczucie inności oraz ograniczonej zaradności i samodzielności – przewijają się w każdej z nich.

*

Przedstawione problemy w sferze osobowościowej, rodzinnej, społecznej i zajęciowej u młodzieży z trudnościami w nauce szkolnej zostały rozpatrzone z punktu widzenia ich nasilenia, uwarunkowań i treści.

Okazało się, że najbardziej są one nasilone w sferze osobowościowej, a więc bardziej niż w sferze zajęciowej obejmującej obowiązki szkolne, zwłaszcza u dziewcząt. U nich też mamy do czynienia z wymagającą wyjaśnienia prawidłowością, że nasilenie problemów dodatnio koreluje z wykształceniem i statusem społeczno-zawodowym matek. Ich wykształcenie i status zawodowy sprzyjają nasileniu problemów u ich córek, jakkolwiek oczekivalibyśmy tu korelacji ujemnej.

Analizowana treść problemów, zwłaszcza w sferze osobowościowej, zmusza do odpowiedzialnych refleksji, czy wykształcenie, za które badana młodzież płaci ogromną cenę deformacji w sferze osobowościowej, jest warte takiej ceny. Zagadnienie to wymaga nowych rozwiązań.

Przedstawione wyniki dotyczą problemów, trudności przeżywanych przez młodzież o niższym niż przeciętny rozwoju umysłowym i dlatego jej obraz wyraża się w samych problemach czy trudnościach. Gdyby badana młodzież była pytana o zainteresowania, pasje itp., zaprezentowałaby się inaczej, choć prawda o przeżywanych trudnościach jest nadal przykra.

Wracając do myśli z sygnalizowanej literatury, że mamy do czynienia z młodzieżą o zaburzonym spontanicznym rozwoju, należy stwierdzić, że pozostawienie rozwoju tej młodzieży samemu sobie byłoby błędem, co rodzi konieczność korzystania z pomocy profesjonalistów.

BIBLIOGRAFIA

- B e e r J.: Specific and Diverse Curiosity in Students in Special Education. „Psychological Reports” 57:1986 nr 1 s. 307-309.
- B l i c k D. W., T e s t D. W.: Effects of Self-Recording on Highschool Students' on Task Behaviour. „Learning Disability Quarterly” 10:1987 nr 3 s. 203-213.
- C l a r y L. M.: Help for the Homework Hassle. „Academic Therapy” 22:1986 nr 1 s. 57-60.
- D a l k e C., S c h m i t t S.: Meeting the Transition Needs of College-Bound Students with Learning Disabilities. „Journal of Learning Disabilities” 20:1987 nr 3 s. 176-180.
- G a ł k o w s k i T.: Dzieci specjalnej troski. Warszawa 1966. PWN.
- G i r y Ń s k i A.: Kształtowanie zachowań oczekiwanych społecznie u osób niepełnosprawnych umysłowo. „Szkola Specjalna” 1980 nr 1 s. 180-188.
- H u e s t i s R., R y l a n d C.: Integrating Learning Disabilities Into the Life of Adolescents. Paper, pp. 18, Annual Conference LD. New York 1986. March 12-15.
- K n o f f H. M.: Learning Disabilities in the Junior High School: Creating the Six-Hour Emotionally Disturbed Adolescent? „Adolescence” 18:1983 nr 71 s. 541-550.
- K o n o p n i c k i J.: Niedostosowanie społeczne. Warszawa 1971. PWN.
- K o s t r z e w s k i J., W a l d I.: Podstawowe wiadomości o upośledzeniu umysłowym. W: K. K i r e j c z y k (red.). Upośledzenie umysłowe. Pedagogika. Warszawa 1981 s. 52-129, 118-122. PWN.
- M a r g a l i t M., H e i m a n T.: Learning-Disabled Boys' Anxiety, Parental Anxiety, and Family Climate. „Journal of Clinical Child Psychology” 15:1986 nr 3 s. 248-253.
- M c L o u g h l i n J. A. i in.: A Comparison of Parent-Child Perception of Student with Learning Disabilities. „Journal of Learning Disabilities” 20:1987 nr 6 s. 357-360.
- M u r o J. D.: Counseling Severely Dysfunctional Families of Mentally and Physically Disabled Persons. „Clinical Social Work Journal” 13:1985 nr 1 s. 18-31.
- S c h n e i d e r B. H., B y r n e B. M.: Predictors of Successful Transition From Self-Contained Special Education to Regular Class Settings. „Psychology in the Schools” 21:1984 nr 3 s. 375-380.
- S e b a l d H.: Adolescents' Shifting Orientation Toward Parent and Peers: A Curvilinear Trend Over Recent Decades. „Journal of Marriage and the Family” 48:1986 nr 1 s. 5-13.
- S e n i c k a A.: Poziom aspiracji dzieci i młodzieży z obniżoną sprawnością umysłową. „Psychologia Wychowawcza” 1981 nr 1 s. 103-111.
- S ę k o w s k a Z.: Postawy wobec osób niepełnosprawnych. W: D. K o r n a s - B i e l a (red.). Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie. Lublin 1988 s. 55-60. RW KUL.
- S i l v e r A. A., H a g i n R. A.: Outcomes of Learning Disabilities in Adolescence. „Adolescence Psychiatry” 12:1985 s. 197-213.
- S p i o n e k H.: Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne. Warszawa 1981. PWN.
- V a n i e r J.: Cierpienie osoby upośledzonej umysłowo; Rozwój uczuć osoby upośledzonej umysłowo i problemy życia seksualnego; Sens życia osoby upośledzonej umysłowo. W: D. K o r n a s - B i e l a (red.). Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie. Lublin 1988 s. 25-34; 35-44; 45-51. RW KUL.
- W h a n g P. L. i in.: Teaching Job-Related Social Skills to Learning Disabled Adolescents. „Analysis and Intervention in Developmental Disabilities” 4:1984 nr 1 s. 29-38.
- W i t k o w s k i T.: Arkusz indywidualny (dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim). Lublin 1976. RW KUL.
- W i t k o w s k i T.: Poziom rozwoju społecznego upośledzonych umysłowo. Uwarunkowania umiejętności PAC. Lublin 1985. RW KUL.
- W i t k o w s k i T.: Karta indywidualna dla osób niepełnosprawnych. Lublin 1990. RW KUL.

- W i t k o w s k i T.: Inwentarz HPI: Problemy osób niepełnosprawnych. Lublin 1991a. RW KUL.
- W i t k o w s k i T.: Podręcznik do inwentarza HPI. Lublin 1991b. RW KUL.
- W i t k o w s k i T.: Psychospołeczne problemy osób niepełnosprawnych i sposób ich badania. W: A. J a n u s z e w s k i, P. O l e ś, T. W i t k o w s k i (red.). Wykłady z psychologii w KUL. T. 6. Lublin 1992 s. 443-459. RW KUL.
- W r i g h t G. N., R e m m e r s H. H.: Manual for the Handicap Problems Inventory. Lafayette 1960. Perdue University.
- W r i g h t G. N., R e m m e r s H. H.: The Handicap Problems Inventory. Lafayette 1960a. Perdue University.
- Z a l e w s k a S.: Poziom aspiracji życiowych dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym. „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” 3:1978 s. 57-60.
- Z i e m s k a M.: Rodzina a osobowość. Warszawa 1976. PWN.

PSYCHOSOCIAL PROBLEMS OF ADOLESCENTS WITH LEARNING DISABILITIES

S u m m a r y

Psychosocial problems that are the object of the present study comprise four spheres: personality, family, social and occupational ones. To put it more precisely, the study investigates intensity, conditioning and contents of the problems experienced by adolescents with learning disabilities (LD). Intensity and contents were measured with the Polish version of the Handicap problems Inventory (HPI) by G. N. Wright, H. H. Remmers (1960), and the variables were recorded and evaluated by means of the Individual Chart for Disabled (KI) by T. Witkowski (1985). The sample consisted of 90 subjects (adolescents) including 51 boys and 36 girls attending technical schools and revealing problems in learning at school.

The results of the study are intriguing. The intensity of problems proved to be higher than the average of twelve previously investigated kinds of handicaps (mental, sensory and physical handicaps, chronic diseases, social maladjustment). The highest intensity occurs in the personality, sphere, and then in the occupational and social ones, and the lowest – in the family sphere. In all the spheres the difference between the subgroups of boys and girls proved to be significant.

In a series of significant variables I would like to emphasize that the parents' social-economic status and their education proved to be unfavourable for the problem intensity, i.e. the higher level of education was, the greater problem intensity, although it could be expected that educated parents should understand their children's problems better.

The contents of the investigated problems is concentrated around the sense of being different, the necessity to be helped by others, uncertainty and anxiety about one's own future, difficulties in contacts with the parents and with other adolescents, fear of experiencing pity and a condescending attitude on the part of others.

The present study is only a part of broad investigations into problems of people handicapped in various ways.