

ROZWIJANIE INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ U DZIECI
ZE SPECYFICZNYMI TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ
DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN
WITH SPECYFIC LEARNING DISABILITEIS

ANITA FAMUŁA-JURCZAK

University of Zielona Góra (Poland)

e-mail: afamula.jurczak@gmail.com

ORCID:0000-0003- 4538-6843

ABSTRACT: *In recent years, we have noted an increasing number of students with reading and writing difficulties, which in turn lead to the impossibility of implementing the assumptions resulting from the core curriculum. These students struggle not only with the challenge of implementing the curriculum, but also experience numerous failures in the intellectual sphere, in the area of emotions and social relations. The aim of the article is to show the role of emotional intelligence in counteracting the consequences of specific learning difficulties.*

KEY WORDS: *specific learning disabilities, dyslexia, emotional intelligence, self-esteem.*

OBSZARY ZABURZONE U OSÓB ZE SPECYFICZNYMI TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ

Zdaniem psychologów zachowaniem człowieka, podejmowanymi przez niego działaniami kierują emocje, od których zależy także percepcja i interpretacja rzeczywistości. Jak zaznacza Kazimierz Obuchowski emocjonalność człowieka, czyli zdolność do doświadczania, odbierania i przeżywania to układ predyspozycji genetycznych połączonych z doświadczeniami będącymi uwikłaniem jednostki w specyficzne środowiska jego rozwoju (Obuchowski 2004). Dzięki koniunkcji z otoczeniem oraz rozwojowi struktur mózgowych człowiek przekształcił proste, pierwotne reakcje fizjologiczne na złożone stany emocjonalne (Obuchowski, 2004). Emocje towarzyszą nam każdego dnia i w każdej sytuacji. Doświadczanie negatywnych emocji prowadzi do spowolnienia rozwoju umiejętności emocjonalnych. W artykule skoncentruję się na ukazaniu znaczenia rozwijania inteligencji emocjonalnej wśród uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Skoncentrowanie się na tej grupie wychowanków spowodowane jest faktem, iż na skutek trudności w procesie uczenia się, które nie są zależne od ich aktywności uczestniczą w sytuacjach, które dostarczają im negatywnych emocji wpływających na samoocenę a także na kształtowanie się kompetencji społecznych.

Analiza literatury z zakresu pedagogiki, psychologii, neuropsychologii czy też logopedii pozwala na stwierdzenie, że na gruncie tych nauk kategoria „specyficzne trudności w uczeniu” się jest różnie rozumiana. W podjętych próbach ustaleń terminologicznych zwracano uwagę na zaburzenia w porozumiewaniu się językowym z wykorzystaniem mowy pisanej, zaburzeń wyższych czynności psychicznych (Spionek, 1985). Na potrzeby niniejszego artykułu przywołuję rozumienie specyficznych trudności w uczeniu się zaproponowane przez Martę Bogdanowicz, która uważa, że charakterystyczną cechą tych zaburzeń jest fragmentaryczny charakter doświadczanych przez dziecko trudności – przy ogólnie wysokim ilorazie inteligencji (pełnej normie intelektualnej) – uczeń ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu doświadcza wybiórczych trudności w zakresie dekodowania pojedynczych słów, co najczęściej jest wynikiem niedostatecznych umiejętności przetwarzania fonologicznego (Bogdanowicz 2006). Warto zaakcentować, że trudności te są niewspółmierne do wieku dziecka, jego zdolności poznawczych,

nie są też efektem zaburzeń w rozwoju czy też zaburzeń sensorycznych (Bogdanowicz 2005). Zatem zdaniem M. Bogdanowicz o specyficznych trudnościach w uczeniu się możemy mówić, gdy u ucznia diagnozuje się prawidłowy rozwój umysłowy, a pomimo tego stwierdza się istotne trudności w opanowaniu umiejętności czytania lub pisania. Badaczka zaznacza, że w procesie diagnozy należy wykluczyć zaniedbania środowiskowe, nieprawidłowości w funkcjonowaniu narządów zmysłu oraz schorzenia neurologiczne (Bogdanowicz 1983). Specyficzne trudności w uczeniu się mają swoje przełożenie nie tylko na osiągnięcia szkolne ucznia ale także na jego funkcjonowanie w sferze społecznej oraz emocjonalnej. W trakcie życia każda jednostka zdobywa określone doświadczenia, kształtuje pewien wzorzec myślenia, zachowania oraz odczuwania. Wzorzec ten jest kształtowany na podstawie doświadczeń zdobywanych przez nas w ciągu życia. Zapisany sposób postępowania, myślenia- szczególnie ten, który został nam „wdrukowany” w trakcie dzieciństwa - jest bardzo trudny do skorygowania, a wywiera bardzo duży wpływ na nasze decyzje życiowe. „Zaprogramowanie naszego umysłu” odbywa się w środowisku oraz w instytucjach, w których funkcjonujemy. Spójrzmy zatem jakie wzorce myślenia o sobie i świecie mogą pojawić się u uczniów doświadczających trudności w uczeniu się.

W pierwszej kolejności nasuwają się trudności w sferze poznawczej. Badania pozwalają na stwierdzenie, że uczniowie mają trudności nie tylko w podczas procesu pisania, czytania ale także obserwuje się u nich zakłócenia słuchu fonemowego oraz słabszą świadomość fonologiczną (Krasowicz-Kupis, 2009). Występują również zaburzenia wzrokowego przetwarzania bodźców werbalnych czy też kłopoty z pamięcią wzrokową. Zaburzenia te prowadzą do występowania trudności, które nie są bezpośrednio związane z procesem czytania i pisania ale przejawiają się w braku możliwości zapamiętania nazw, obniżonym zasobem słownictwa czynnego, problemami z wykonywaniem złożonych poleceń (Czabaj, 2008).

Drugim obszarem, w którym zauważamy konsekwencje występowania trudności w uczeniu się jest samoocena. Okazuje się, że specyficzne trudności w uczeniu mogą przyczynić się do nieadekwatnego kształtowania obrazu samego siebie. Choć w literaturze istnieją dwa – przeciwstawne stanowiska – wyjaśniające relację między postrzeganiem siebie a osiągnięciami to można powiedzieć, że samoocena jest pewnym mediatorem między możliwościami

a osiągnięciami. Termin samoocena jest ściśle związany z rozważaniami czynionymi przez psychologów, jednak analiza publikacji z tego zakresu nie pozwala na przywołanie jednoznacznej definicji¹. Można jednak przyjąć za Jamesem, który jako pierwszy zwrócił uwagę na to, że samoocena jest wypadkową tego co jednostka osiągnęła, i tego, co potencjalnie byłaby w stanie osiągnąć. W przypadku edukacji możemy mówić o samoocenie ogolonej, szkolnej oraz społecznej. Zważywszy na trudności, z jakimi borykają się uczniowie możemy powiedzieć, że mogą nie być realizowane ich potrzeby z zakresu „ja fizycznego”; „ja psychicznego”; oraz „ja społecznego” (Gindrich, 2002). Liczne badania pozwalają na stwierdzenie, że wśród uczniów, u których stwierdza się specyficzne trudności w uczeniu się można wyodrębnić dwie grupy. Pierwszą stanowią ci, u których na skutek doświadczeń charakteryzuje konformizm, zewnątrz sterowność, uzależnienie od grupy, niższe ambicje i brak inicjatywy, ale także praktyczność i realistyczne podejście do życia. Drugą grupę stanowią natomiast uczniowie, którzy pomimo trudności odnieśli sukces i to nie tylko edukacyjny ale też życiowy. Jednostki te charakteryzują takie cechy jak wyższa pewność siebie, dojrzałość emocjonalna, niekonwencjonalność, potrzeba osiągnięć, autonomii i dominacji, a także lepsze przystosowanie i kompetencje społeczne oraz radzenie sobie z porażkami (Wszebrowska-Lipińska, 1994; 1995; 1997).

Trzecim obszarem, na którego funkcjonowanie wpływają trudności w uczeniu się są emocje. W literaturze można spotkać trzy grupy poglądów na temat związku dysleksji z emocjami. Pierwsza grupa to model wtórnej reakcji. Emocje takie jak lęk, wycofanie, zachowania nieadekwatne, trudności w nawiązywaniu relacji interpersonalnych czy też nieprzystosowanie społeczne są reakcją na występowanie niepowodzeń szkolnych. W drugim modelu tzw. pierwotnych zaburzeń przyjmuje się, że niepowodzenia w nauce są efektem występujących u jednostki bloków emocjonalnych będących konsekwencją lęku przed osiągnięciami. Trzeci model określony, jako dysfunkcje mózgowe przyjmuje występowanie związku między specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu a zaburzeniami emocjonalnym (Sorokosz 2014). Bez wątplenia uczniowie mający trudności w uczeniu się nieustannie konfrontują się

¹ Problematykę samooceny poruszali w swych badaniach tacy autorzy jak Jams, Rosenberg

z wymaganiami stawianymi przez szkołę, rodziców nieadekwatnymi do własnych możliwości a tym samym doświadczają przykrych emocji.

Czwartym obszarem jest funkcjonowanie społeczne ucznia. Analizując społeczne konsekwencje dysleksji należy zauważyć, że odciska ona swoje piętno na statusie socjometrycznym ucznia, akceptacji społecznej oraz przystosowaniu społecznym. Uczniowie dyslektyczni bardzo często zajmują niską pozycję w strukturze socjometrycznej klasy co jest spowodowane nie tylko niskimi osiągnięciami w nauce ale także niskim poziomem uspołeczniania, zaniżoną samooceną, introwersją czy też łamaniem przyjętych norm (Ginndrich, 2009)

Z poczynionych rozważań wyłaniają się cztery obszary, które mogą funkcjonować niewłaściwie u uczniów z trudnościami w uczeniu się czytania i pisania.

Doświadczenia zdobywane w procesie edukacyjnym mają bezpośredni wpływ na funkcjonowanie jednostki w życiu dorosłym. Czy jest możliwość zminimalizowaniu skutków, jakie mogą nieść za sobą trudności w uczeniu się czytania i pisania? W przypadku sfery poznawczej duże znaczenia ma odpowiednie dostosowanie programu kształcenia, wymagań, metod nauczania do możliwości percepcyjnych ucznia, odwrócenie stylu myślenia i nie koncentrowanie się na trudnościach ale na mocnych stronach wychowanka i wykorzystywanie jego możliwości i zdolności do realizacji zadań edukacyjnych. Sfera społeczna jest ściśle powiązana ze sferą psychiczną zatem zmiana pozycji jednostki w grupie w dużej mierze będzie uzależniona od podejścia jednostki do siebie. Jednym z interesujących sposobów zminimalizowania negatywnych skutków trudności w uczeniu się jest kształtowanie u uczniów inteligencji emocjonalnej.

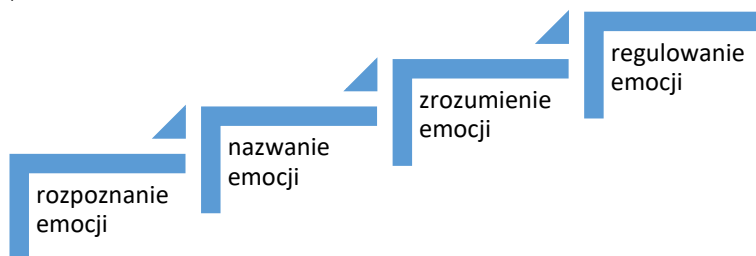
INTELIGENCJA EMOCJONALNA - ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE

Współcześnie, coraz częściej podkreśla się znaczenie inteligencji emocjonalnej w efektywnym funkcjonowaniu jednostki a wiedza na temat struktury o roli inteligencji emocjonalnej jest użyteczna w wielu obszarach życia społecznego nie tylko w obszarze poznawczym ale – a może i przede wszystkim – w wymiarze praktycznym. Z perspektywy problematyki podjętej w artykule istotne jest przybliżenie podstaw teoretycznych inteligencji emocjonalnej

i wskazanie jej praktycznego zastosowania w pracy z uczniami, u których stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się.

Pomimo tego, że literaturze trudno znaleźć ogólnie akceptowaną definicję inteligencji emocjonalnej to najogólniej można powiedzieć, że źródła inteligencji emocjonalnej można upatrywać w pracach Hawarda Gardnera dotyczących inteligencji wielorakich, w których uwzględniono inteligencję interpersonalną związaną z umiejętnością rozpoznawania własnych emocji (Gardner, Kornhaber, Wake, 2001). Na temat znaczenia inteligencji przekonuje także Daniel Goleman, który podkreśla, że inteligencja emocjonalna to „ odmienny rodzaj mądrości, który stanowi trzon dla innych struktur w psychice człowieka. Jest ona podstawowym warunkiem istnienia inteligencji tradycyjnej, gdyż dopiero posiadanie pewnych kompetencji emocjonalnych pozwala w pełni rozwinąć własny potencjał intelektualny” (Goleman, 1994, s. 53).

Zdaniem Jana Strelaua inteligencja emocjonalna to „zbiór sprawności umożliwiających wykorzystanie procesów emocjonalnych do skutecznego radzenia sobie w sytuacjach społecznych” (Strelau, 2000, s.551). Definicję inteligencji emocjonalnej podali badacze: Peter Salovey oraz Johan D. Mayer, którzy uważają, że jest to „umiejętność właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji, umiejętność dostępu do uczuć, zdolność ich generowania w mementach. Gdy mogą wspomóc myślenie, umiejętność rozumienia emocji i zrozumienie wiedzy emocjonalnej oraz umiejętność regulowania emocji tak, by wspomagać rozwój emocjonalny i intelektualny” (Salovey, Mayer, 1999, s 34). Takie rozumienie inteligencji emocjonalnej pozwala na wyodrębnienie kluczowych umiejętności, które w porządku rozwojowym zostały zaprezentowane na poniższym schemacie.



Schemat 1 Kluczowe kompetencje inteligencji emocjonalnej

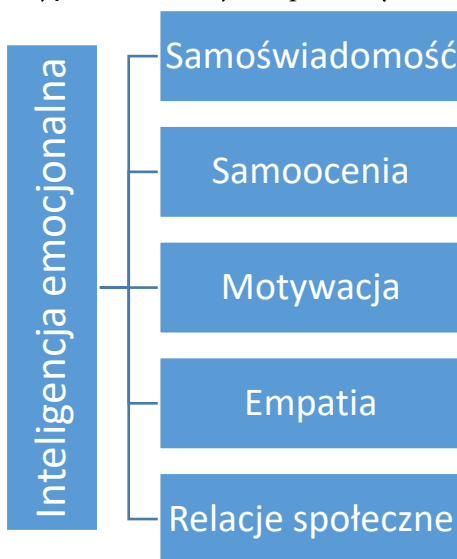
Źródło: opracowanie własne na podstawie D. Goleman (1994)

Umiejętność rozpoznawania jak i nazywania emocji składają się na doświadczenia inteligencję emocjonalną, dwie pozostałe umiejętności czyli zrozumienie i regulowanie emocji to strategiczna inteligencja emocjonalna. Pierwsza grupa wpływa na efektywność percepcji emocji natomiast druga na sprawność metapoznawczej kontroli tych procesów (Knopp, 2010). Nieco szerzej na komponenty inteligencji emocjonalnej patrzy J. Strelau, który uważa, że przejawia się ona w „pięciu podstawowych zdolnościach: znajomości własnych przeżyć; kierowaniu emocjami, zdolnościami motywowania się, rozpoznawaniu emocji u innych (empatia), nawiązywaniu i podtrzymywaniu związku z innymi” (Strelau, 2002, s. 69). Warto podkreślić, że zdaniem cytowanego Autora inteligencja emocjonalna jednostki nie jest skoncentrowana na niej samej ale także na emocjach i relacjach innych osób. Zbliżone rozumienie inteligencji emocjonalnej odnajdujemy w pracach D. Golemana, który określa IE jako „mądrość, która jest podstawą pozostałych struktur w psychice, obejmuje zdolność motywacji i wytrwałości w dążeniu do celu mimo niepowodzeń, umiejętność panowania nad popędami i odłożenia na później ich zaspokojenia, regulowania nastroju u niepoddawania się zmartwieniom upośledzającym zdolność myślenia, wczuwania się w nastroje innych osób i optymistycznego patrzenia w przyszłość” (Goleman, 2007, s.67). W powyższej definicji uwzględniono procesy samoregulacyjne pozwalające na radzenie sobie z trudnościami czy też niepowodzeniami. Jakie działania mogą podejmować nauczyciele w celu rozwijania inteligencji emocjonalnej u uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się?

INTELIGENCJA EMOCJONALNA W ŻYCIU UCZNIÓW ZE SPECYFICZNYMI TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ

Podstawowym i pierwotnym środowiskiem, w którym dochodzi do kształtowania i rozwijania inteligencji emocjonalnej jest środowisko rodzinne. W miarę poszerzenia się przestrzeni społecznej jednostki znaczącą rolę w budowaniu IE zaczyna pełnić szkoła. Zarówno rodzice jak i nauczyciele stwarzają dziecku warunki sprzyjające rozwojowi zdolności rozumienia i regulacji emocji własnych oraz innych osób, radzenia sobie z wyzwaniami, jakie stają przed dzieckiem na różnych etapach jego życia. Biorąc pod uwagę fakt, że „przestrzeń edukacyjna, która powinna być dla uczniów miejscem gromadzenia doświadczeń

sprzyjających nabywaniu dojrzałości kompetencyjnej dla wielu z nich staje się miejscem niekorzystnych przeżyć blokujących psychospołeczny rozwój” (Michalak, 2012, s. 120) a część uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się doświadcza wyzwań związanych nie tylko z nauką ale także ze społecznym i emocjonalnym funkcjonowaniem warto w procesie edukacyjnym zwrócić uwagę na rozwijanie takich kompetencji ucznia jak: samoświadomość, samoregulacja, motywacja, empatia oraz umiejętności w relacjach społecznych.



Schemat 2. Obszary inteligencji emocjonalnej rozwijane przez uczniów

Źródło: opracowanie własne

Na samoświadomość jednostki składają się umiejętności pozwalające na obiektywne ocenianie własnej sytuacji, wiedza o swoich stanach wewnętrznych, preferencjach, możliwościach i ocenach intuicyjnych, poprawna samoocena, wiara w siebie, tj. silne poczucie własnej wartości i świadomość swoich możliwości i umiejętności. Zadaniem nauczycieli w budowaniu tego obszaru jest dążenie do tego, aby uczeń miał możliwość zbudowania własnego systemu wartości, potrafił mówić i nazywać uczucia. Uczniowie, którzy rozpoznają swoje emocje oraz potrafią je nazwać lepiej kierują swoim postępowaniem. Umiejętność nazwania, zidentyfikowania swoich emocji pozwala uczniowi na włączenie kolejnego mechanizmu jakim jest samoregulacja czyli panowanie nad własnymi emocjami, tak, aby zachowanie, reakcja była adekwatna do zaistniałej sytuacji. Badacze zaznaczają, że samoregulacja jest to umiejętność rozpoznawania stanu

pobudzenia i regulowania go tak, by optymalnie zarządzać swoim poziomem pobudzenia i energią (Shanker, 2016). Umiejętność uspokajania siebie i radzenia sobie z sytuacjami stresującymi jest istotnym elementem w relacji z samym sobą. W pracy nad inteligencją emocjonalną należy zaakcentować znaczenie motywacji. W literaturze odnajdujemy wiele opracowań dotyczących motywacji. Najogólniej można powiedzieć, że odnosi się ona do „przeżyć psychicznych człowieka, od których zależy możliwość i kierunek ludzkiej aktywności. Stanowi ona proces regulacji, który pełni funkcje sterowania czynnościami tak, aby prowadziły do osiągnięcia określonego wyniku” (Kozioł, 2002, 26). Motywacja jest więc siłą, która wpływa na trwałość wysiłków, jakie wkładamy w osiągnięcie zamierzonego celu. Można zatem powiedzieć, że im większą motywację posiada uczeń, tym bardziej dąży on do uzyskania rezultatów zadowalających jego samego oraz nauczycieli i rodziców. Istnieją jednak sytuacje, kiedy motywacja jest zbyt silna, co w efekcie powoduje pogorszenie lub sparaliżowanie działań wykonywanych przez ucznia. Istnieje niebezpieczeństwo, że uczeń pod wpływem zbyt silnych emocji staje się jednostką niezorganizowaną, traci umiejętność rozwiązywania zadań. Natomiast właściwie regulowana motywacja przyczynia się do wyznaczania celów i ich realizacji.

W przestrzeni szkolnej uczniowie nie funkcjonują w izolacji od innych i w codziennym funkcjonowaniu muszą współdziałać z pozostałymi podmiotami szkolnymi. Ważne jest zatem kształtowanie u ucznia empatii czyli umiejętności odczuwania emocji przeżywanych przez innych. Właściwe odebranie komunikatów emocjonalnych drugiego człowieka ułatwia proces komunikacji, właściwe reagowanie na potrzeby innych. Empatia skłania do przestrzegania zasad moralnych co z kolei przyczynia się do respektowania zasad obowiązujących w przestrzeni edukacyjnej. Prawidłowe nazywanie emocji innych pozwala na kształtowanie kolejnego elementu jakim są umiejętności społeczne czyli budowanie relacji z innymi osobami. Zauważanie innych uczniów przyczynia się do budowania atmosfery współpracy.

KU CZEMU PROWADZI INTELIGENCJA EMOCJONALNA W ŻYCIU UCZNIĄ ZE SPECYFICZNYMI TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ ?

Rozwijanie inteligencji emocjonalnej przyczyni się do polepszenia funkcjonowania społecznego i ogólnego zadowolenia z życia. Osoby z wysoką inteligencją emocjonalną dobrze traktują samych siebie ale też z życzliwością wyrażają się o innych co z kolei wpływa na zwiększenie ich popularności. Osoby te postrzegają swoje życie jako szczęśliwa a tym samym dobrze radzą sobie z wyzwaniami, które pojawiają się na ich drodze (Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels, Conway, 2009). Uczniowie, którzy mogą polegać na swojej intuicji w zakresie odczytywania emocji są bardziej wydajni w procesie uczenia się (Knopp, 2006). Dzięki pozytywnym emocjom wzmocnienia jest postawa typu „wyzwanie”. W praktyce szkolnej oznacza to, że uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają większą motywację do działań innowacyjnych. Bez wątplenia rozwijanie u uczniów inteligencji emocjonalnej sprzyja także wykorzystywaniu potencjału intelektualnego i ukierunkowywaniu działań ucznia ku obranym celom. Reasumując można powiedzieć, że rola inteligencji emocjonalnej w rozwoju uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się sprowadza się do stymulowania, energetyzowania i ukierunkowania działań. Motywacja do przekraczania granic stymuluje twórcze myślenie co pozwala na zwiększenie efektywności w procesie uczenia się Świadome kierowanie własnymi emocjami ułatwia rozwiązywanie konfliktów interpersonalnych.

BIBLIOGRAPHY:

- Bogdanowicz.M. (2006) Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu. W: G.Krasowicz-Kupis (red) Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna. Gdańsk: Wyd. Harmonia,
- Bogdanowicz M. (2005) Dysleksja problemem całego życia. W: Sinica M., Rudzińska-Rogoża A. (red) W kręgu specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski,
- Bogdanowicz M., (1983), Trudności w pisaniu u dzieci. Gdańsk: Wydawnictwo UG
- Cohn MA, Fredrickson BL, Brown SL, Mikels JA, Conway AM. (2009), Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience. Emotion. PMC3126102.

- Czabaj, R. (2008), Diagnostyka pedagogiczna niepowodzeń szkolnych – przegląd metod diagnostycznych. *Dysleksja – Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, 1, 13– 19
- Fredrickson B.L. (2001) The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *Am Psychol.* 2001 Mar;56(3):218-26. doi: 10.1037//0003-066x.56.3.218. PMID: 11315248; PMCID: PMC3122271.
- Gardner H., Kornhaber M.L., Wake W.K. (2001), *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ginndrich P.A., (2009), *Związek między trudnościami w uczeniu się a nieprzystosowaniem społecznym. Wybrane kwestie diagnostyczne i terapeutyczne [w:] Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, red. B.M. Kaja, B. Hołyń, Bydgoszcz: Wydaw. UKW.
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina of Poznań.
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina of Poznań.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencja emocjonalna*, wyd. jubileuszowe, Poznań: Media Rodzina.
- Knopp K, (2006), *Rola inteligencji emocjonalnej w życiu człowieka*”, *Studia Psychologica* nr 6, s. 221-235
- Knopp K., 2010, *Inteligencja emocjonalna oraz możliwości jej rozwijania u dzieci i młodzieży*. Warszawa, Wydawnictwo UKSW. S. 52
- Kozioł L. (2009), *Motywacja w pracy*, PWN, Warszawa.
- Krasowicz-Kupis G. (1997), *Język, czytanie i dysleksja*. Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa A.Dudek
- Krasowicz-Kupis G. (2009), *Psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mayer J.D., Salovey P. (1999), *Czym jest inteligencja emocjonalna?* W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna: problemy edukacyjne*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Obuchowski K. (2004), *Kody umysłu i emocje*. Łódź:Wyd. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Shanker S., (2016), *Self-reg. Jak pomóc dziecku (i sobie), nie dać się stresowi I żyć pełnią możliwości*, Warszawa: Mamania
- Shaywitz, S.E. (1997). *Dysleksja*. *Świat Nauki*, 1, 58–64;
- Sorokosz I., (2014), *Podłoże problemów edukacyjnych uczestników zajęć korekcyjno-kompensacyjnych [w:] Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne. Wybrane aspekty metodyczne*, red. M. Kijowska, I. Sorokosz, Elbląg: Wydaw. PWSZ w Elblągu

- Spionek H. (1970, 1985). Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Strelau J. (2002), Psychologia różnic indywidualnych, Warszawa: Scholar
- Strelau J., (2000) Psychologia akademicka t. 2 Gdańsk, GWO
- Tafti, A. M., Hameedy, M. A., Baghal, N. M. (2009). Dyslexia, a deficit or a difference: comparing the creativity and memory skills of dyslexic and nondyslexic students in Iran. *Social Behavior and Personality*, 37(8).
- Wszebrowska-Lipińska B., (1994), Trzy modele rozumienia dysleksji, *Forum psychologiczne T. II nr 1*.