

MARZENA KOWALUK-ROMANEK

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

<https://orcid.org/0000-0002-5579-6240>

POCZUCIE WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI A STANOWIENIE O SOBIE UCZNIÓW Z DYSLEKSJĄ

Streszczenie: Celem analizy badawczej było znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy i w jaki sposób dysleksja wpływa na uogólnione poczucie własnej skuteczności oraz stanowienie o sobie. Badaniami objęto 80 uczniów klas V–VIII szkół podstawowych województwa lubelskiego. Grupę podstawową stanowili uczniowie ze zdiagnozowaną dysleksją, zaś porównawczą – ich rówieśnicy niemający specyficznych trudności w uczeniu się. Badania własne dowiodły, iż uczniowie z dysleksją w porównaniu z rówieśnikami cechują: niższy poziom uogólnionego poczucia własnej skuteczności, słabsza siła angażowania się w działania, mniejsza wytrwałość w dążeniu do sukcesu, niższy poziom samostanowienia, samoregulacji, samorealizacji i empowermentu, a także mniejsza autonomia. Wykazano, że istnieje dodatnia, ale niska korelacja między poczuciem własnej skuteczności uczniów dyslektycznych a ich stanowieniem o sobie.

Słowa kluczowe: dysleksja, uogólnione poczucie własnej skuteczności, samostanowienie, autonomia, samoregulacja, empowerment, samorealizacja

WPROWADZENIE

Opisy i definicje *dysleksji* koncentrują się na poznawczych aspektach tego zjawiska. Zagadnieniem równie ważnym jak przyczyny dysleksji są jej konsekwencje – nie tylko natury poznawczej, ale i społecznej. Coraz częściej przedmiotem naukowych eksploracji i analiz staje się funkcjonowanie emocjonalne, społeczne i behawioralne osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Wiele danych empirycznych wskazuje na współwystępowanie zaburzeń emocjonalno-społecznych z trudnościami o charakterze dysleksji. Nie brak takich, które wskazują, że w grupie dzieci z dysleksją zaburzenia te pojawiają się w późniejszym okresie, co wyraźnie uwidacznia ich wtórny charakter. Większość problemów emocjonalno-społecznych z etapu szkolnego utrzymuje się w okresie adolescencji, ulegając wówczas nasile-

niom i prowadząc do uruchamiania nie zawsze konstruktywnych mechanizmów kompensacyjnych. W literaturze przedmiotu możemy też znaleźć doniesienia, które nie potwierdzają, iż osoby dyslektyczne różnią się od swoich rówieśników pod względem cech emocjonalności, osobowości czy przystosowania społecznego.

Pojawiające się u osób dyslektycznych zakłócenia emocji i problemy w relacjach społecznych traktowane są głównie jako konsekwencje negatywnych doświadczeń życiowych związanych w mniejszym lub większym stopniu z niepowodzeniami szkolnymi, do których można zaliczyć:

- doznawanie wczesnych niepowodzeń i utrwalanie doświadczeń niepowodzenia,
- wzmożony wysiłek – brak efektów i w konsekwencji pojawianie się frustracji,
- poczucie odmienności i wyobcowania,
- poczucie odrzucenia,
- ograniczone uczestnictwo w sytuacjach komunikacyjnych,
- dodatkowe obowiązki, związane np. z terapią, oraz konieczność wzmożonego wysiłku (Krasowicz-Kupis 2009).

Problemy mogą dotyczyć płaszczyzny indywidualnej oraz społecznej. Osoby z dysleksją mają najczęściej niską i nieadekwatną samoocenę (Chovan, Morrison 1984; Boetsch i in. 1996). Negatywny obraz siebie związany z trudnościami w nauce wywołuje zaburzenia o podłożu psychicznym, takie jak: poczucie lęku i osamotnienia, stany depresyjne, niskie poczucie własnej wartości, zniechęcenie, niezadowolenie z siebie, bezradność oraz chęć bycia kimś innym (Gindrich 2002). U osób dyslektycznych możemy zaobserwować zewnątrzsterowność (w niewielkim stopniu uzależniają swe losy od własnej aktywności i cech charakteru), uzależnienie od grupy rówieśniczej, brak inicjatywy i wytrwałości (Bogdanowicz, Wszeborowska-Lipińska 1992).

Widzimy zatem, iż dysleksja może negatywnie wpływać na dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji dotyczących własnego życia. W badaniu longitudinalnym obejmującym niemal 600 abiturientów szkoły dla chłopców z dysleksją zaobserwowano, że nawet jeśli istnieją wyjątkowo sprzyjające warunki edukacyjne oraz społeczne, osiągnięcia życiowe dyslektyków są gorsze niż ich rówieśników żyjących w podobnych warunkach socjoekonomicznych i charakteryzujących się podobną inteligencją (Ryan 1992, McNulty 2003).

W literaturze nie brakuje badań dotyczących samooceny i koncepcji siebie u dzieci i nastolatków ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, dociekań empirycznych dotyczących własnej skuteczności i stanowienia o sobie jest zaś znacznie mniej.

Konstrukt własnej skuteczności wywodzi się z teorii poznania społecznego Alberta Bandury (1997), który zajmował się modyfikacją zachowań ludzi. Sens omawianego konstrukt ulegał zmianom. Współcześnie najlepiej oddaje go zdanie:

„potrafię mieć kontrolę nad wydarzeniami” (Turska 2006, s. 14). Poczucie własnej skuteczności odzwierciedla osobiste zasoby człowieka pomocne w radzeniu sobie z problemami w różnych dziedzinach życia. Wyraża obraz kompetencji jednostki, jej wyposażenie w środki umożliwiające przeprowadzenie określonych działań. Wpływa nie tylko na dokonywane wybory, lecz także na wiele czynności, jakie człowiek zamierza dopiero wykonać (Pajares 1996, Juczyński 2000).

Termin *stanowienie o sobie* nawiązuje do Self-Determination Theory – koncepcji opracowanej przez Edwarda Deci i Richarda Ryana (2000), którzy podkreślają, że warunkiem prawidłowego funkcjonowania człowieka – fundamentem dobrego, zrównoważonego rozwoju – jest zaspokojenie trzech podstawowych potrzeb psychicznych: potrzeby kompetencji, potrzeby autonomii i potrzeby utrzymywania pozytywnych relacji z innymi.

Według Michaela Wehmeyera (1996) samostanowienie to główna siła sprawcza w życiu, odpowiadająca za dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji związanych z jakością życia, które jest wolne od niepożądanych wpływów oraz ingerencji. Czynność lub zdarzenie można uznać za autozdeteterminowane w sytuacji, gdy dany człowiek: zachowuje się autonomicznie, inicjuje zdarzenie i reaguje na nie w społecznie pożądanym sposób, jego zachowania są samoregulowane (*self-regulated*) i umożliwiają samorealizację. Stanowienie o sobie to główny przyczynowy czynnik pozwalający na dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji dotyczących własnego życia, wolnego od wpływów zewnętrznych oraz zakłóceń. Człowiek stale podejmuje działania określane mianem *samostanowienia*. Mówimy o nim wówczas, kiedy działanie danej osoby zawiera cztery podstawowe cechy: jest samodzielne, podlega samoregulacji i samokontroli, prowadzi do samorealizacji (Wehmeyer i in. 1996). Cechy te rozwijają się pod wpływem: konieczności podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów, wyznaczania sobie celów i zadań, dokonywania samoobserwacji oraz oceny skuteczności własnych działań.

BADANIA WŁASNE

Celem przeprowadzonych badań była próba odpowiedzi na pytanie, czy i w jaki sposób dysleksja wpływa na uogólnione poczucie własnej skuteczności oraz stanowienie o sobie. Na podstawie dostępnych doniesień empirycznych zasadne jest przyjęcie założenia, że dysleksja – jako czynnik stresogenny – może wywierać wpływ na poczucie własnej skuteczności oraz stanowienie o sobie. Wątpliwości, jakie się pojawiają, dotyczą relacji zarówno między dysleksją a wskaźnikami poczucia własnej skuteczności (siłą, wytrwałością), jak i między dysleksją a korelatami stanowienia o sobie (autonomią, samoregulacją, empowermentem i samorealizacją).

W badaniach postawiono następujące pytania szczegółowe:

1. Jaka jest różnica w poczuciu własnej skuteczności między uczniami z dysleksją a ich rówieśnikami niemającymi specyficznych trudności w uczeniu się?
2. Czy i w jaki sposób uczniowie z dysleksją różnią się pod względem stanowienia o sobie od swoich rówieśników niemających specyficznych trudności w uczeniu się?
3. Czy istnieje, a jeżeli tak, to jaki ma charakter zależność między poczuciem własnej skuteczności a stanowieniem o sobie u badanych uczniów?

Badania przeprowadzono za pomocą metody sondażu diagnostycznego. Wykorzystano w nich następujące narzędzia badawcze: Skalę Kompetencji Osobistej – KompOs (Juczyński 2000) oraz skalę eksperymentalną, opierającą się na The Arcs Self-Determination Scale Wehmeyera (1996).

KompOS bada uogólnione poczucie własnej skuteczności – przekonania co do tego, że uda się pokonać trudności i przeciwności sytuacyjne na drodze do osiągnięcia zamierzonego celu. Skala zawiera ogółem dwanaście twierdzeń: sześć dotyczących oczekiwań związanych z częstotliwością występowania określonych zachowań (część A), sześć odnoszących się do podjęcia różnych działań (część B). Wynik pierwszej części jest wskaźnikiem wytrwałości, drugiej – siły. Suma punktów obliczona dla całości informuje o poczuciu własnej skuteczności.

Kolejne narzędzie do badania stanowienia o sobie – skala eksperymentalna oparta na The Arcs Self-Determination Scale – składa się z czterech części: autonomii, samoregulacji, empowermentu i samorealizacji. Autonomia obejmuje niezależność, działania jednostki na podstawie preferencji, przekonań, zainteresowań i zdolności w czasie wolnym oraz pod kątem zaangażowania własnego i zaangażowania w społeczność i interakcje. Samoregulacja dotyczy rozwiązywania typowych problemów – respondenci są proszeni o wygenerowanie środków, za pomocą których zostanie rozwiązany problem. Empowerment zawiera pytania na temat poczucia mocy i sprawstwa, a samorealizacja – związane z akceptacją siebie, pewnością siebie, samoświadomością. Zsumowane punkty wszystkich skal składają się na stanowienie o sobie.

Badaniami objęto 80 uczniów klas V–VIII szkół podstawowych województwa lubelskiego. Badane grupy były równoliczne. Grupę podstawową stanowili uczniowie ze zdiagnozowaną dysleksją, zaś porównawczą – ich rówieśnicy niemający specyficznych trudności w uczeniu się. Zadbane o to, by grupy były równoważne pod względem płci, wieku i czynników socjalno-bytowych składających się na obraz środowiska rodzinnego respondentów.

WYNIKI BADAŃ

Badania przeprowadzone za pomocą narzędzia KompOs wykazały, że między badanymi grupami zachodzą istotne statystycznie różnice w kompetencjach osobistych. Uczniowie z dysleksją mają niższe poczucie własnej skuteczności niż ich rówieśnicy ($t = -2,51$; $p = 0,01$) (zob. tabela 1). Cechuje ich mniejsza motywacja do podejmowania wyzwań, nie są do końca przekonani o swoich zdolnościach do efektywnego i wytrwałego działania.

Tabela 1. Uogólnione poczucie własnej skuteczności

Skala	Grupa podstawowa			Grupa porównawcza			Test t-Studenta	P
	N	X	S	N	X	S		
Wytrwałość	40	16,25	4,54	40	18,17	3,24	-2,18	0,03
Siła	40	15,15	4,90	40	17,85	3,44	-2,53	0,01
Uogólnione poczucie własnej skuteczności	40	31,37	8,81	40	35,72	6,41	-2,51	0,01

O wyniku ogólnym zdecydowały istotne statystycznie różnice w obu skalach kwestionariusza. Okazało się, że uczniów dyslektycznych charakteryzują mniejsza siła do angażowania się w dane działanie ($t = -2,53$; $p = 0,01$) oraz niższy poziom wytrwałości w dążeniu do sukcesu ($t = -2,18$; $p = 0,03$) w porównaniu z rówieśnikami. Szczególne znaczenie przypisuje się wymiarowi siły, który jest uważany za najważniejszy aspekt poczucia własnej skuteczności. Badani z grupy podstawowej nie są pewni swoich możliwości poradzenia sobie z trudnymi sytuacjami. W sytuacjach zadaniowych znacznie częściej od rówieśników nie znajdują rozwiązania, nie wiedzą, co mają robić, nie mogą polegać na sobie, spodziewają się niepowodzenia, rezygnują z ważnych dla nich działań.

Tabela 2. Stanowienie o sobie

Podskale autonomii	Grupa podstawowa			Grupa porównawcza			Test t-Studenta	P
	N	X	S	N	X	S		
Samoobsługa i zadania spełniane w rodzinie	40	11,97	2,89	40	13,07	3,28	-1,59	n.i.
Interakcje z otoczeniem	40	8,83	2,20	40	9,92	2,15	-2,26	0,03
Czas wolny	40	11,95	3,36	40	12,87	2,83	-1,33	n.i.

Podskale autonomii	Grupa podstawowa			Grupa porównawcza			Test t-Studenta	P
	N	X	S	N	X	S		
Zaangażowanie w społeczność i interakcje	40	10,3	2,67	40	11,75	2,32	-2,59	0,01
Zaangażowanie własne	40	8,75	2,60	40	9,60	2,89	-1,79	n.i.
Skale								
Autonomia	40	51,8	6,58	40	57,22	3,45	-3,99	0,0001
Samoregulacja	40	6,8	2,35	40	7,75	2,20	-2,10	0,04
Empowerment	40	9,77	2,66	40	10,97	2,44	-2,09	0,04
Samorealizacja	40	10,27	2,40	40	11,40	2,10	-2,26	0,03
Stanowienie o sobie	40	78,65	8,43	40	87,35	6,49	-5,17	0,000002

Przeprowadzone badania wykazały, iż między uczniami z dysleksją a ich rówieśnikami niemającymi specyficznych trudności w uczeniu się zachodzą istotne statystycznie różnice zarówno w stanowieniu o sobie, jak i we wszystkich wskaźnikach tej zmiennej (zob. tabela 2). Uczniowie z dysleksją doświadczają trudności z dokonywaniem wyborów, podejmowaniem decyzji, rozwiązywaniem problemów, wyznaczaniem sobie celów i ich osiągnięciem. Rzadziej niż badani z drugiej grupy podejmują ryzyko, nie wierzą w znaczenie i skuteczność działania z własnej inicjatywy. Wykazują mniejsze tendencje do samokontroli oraz do korygowania swoich zachowań.

W obrębie skal największą różnicę stwierdzono w zakresie autonomii ($t = -3,99$; $p = 0,0001$). Badani z grupy podstawowej charakteryzują się mniejszą niezależnością, są bardziej podatni na niepożądane wpływy i ingerencje aniżeli badani z grupy porównawczej. Mają problemy z inicjowaniem i utrzymywaniem relacji społecznych (podskala „interakcje z otoczeniem”) oraz z korzystaniem z zasobów społeczności lokalnej (podskala „zaangażowanie w społeczność i interakcje”). W pozostałych podskalach autonomii nie stwierdzono istotnych różnic między grupami.

Uczniowie z dysleksją różnią się od swoich rówieśników pod względem: samoregulacji ($t = -2,10$; $p = 0,04$), empowermentu ($t = -2,09$; $p = 0,04$) i samorealizacji ($t = -2,26$; $p = 0,03$). Ich trudności w samoregulacji polegają na stosowaniu nieskutecznych strategii zarządzania sobą (kontrolowania własnego postępowania), jak również przejawianiu niewłaściwych zachowań nakierowanych na określanie celów i ich osiągnięcie oraz na rozwiązywanie problemów. Niższy poziom empowermentu „delegowanego poczucia mocy” zmniejsza poczucie kontroli nad własnym życiem, co może wpływać na poczucie własnej wartości. Z kolei niższy poziom samorealizacji wiąże się z mniejszą samoświadomością, mniejszą pewnością siebie, trudnościami z samoakceptacją.

Wychodząc z założenia, że poczucie własnej skuteczności jest determinantem oddziaływania jednostki na własne życie, określono stopień i rodzaj korelacji między kompetencjami osobistymi a stanowieniem o sobie. Związek między tymi zmiennymi wyliczono za pomocą współczynnika korelacji „r” Pearsona.

W badaniach uczniów z dysleksją stwierdzono pozytywną, lecz niską korelację uogólnionego poczucia własnej skuteczności ($r = 0,33$) oraz jej wskaźników – siły ($r = 0,28$) i wytrwałości ($r = 0,30$) – ze stanowieniem o sobie. Im słabsze poczucie własnej skuteczności – ogólne przekonanie jednostki wyrażające jej zdolność do efektywnego i wytrwałego działania – tym mniejsze możliwości stanowienia o sobie: dokonywania wyborów i podejmowania decyzji dotyczących własnego życia.

DYSKUSJA I PODSUMOWANIE

Zaprezentowane w niniejszym artykule badania własne dowodzą, że między uczniami z dysleksją a ich rówieśnikami niemającymi specyficznych trudności w uczeniu się zachodzą istotne statystycznie różnice w zakresie kompetencji osobistych oraz w składających się na tę zmienną obszarach. Uczniów z dysleksją cechują niższy poziom uogólnionego poczucia własnej skuteczności, słabsza siła zaangażowania się w działania i mniejsza wytrwałość w dążeniu do sukcesu.

Opinia jednostki na temat własnej skuteczności warunkuje sposób myślenia i reakcje emocjonalne. Osoby z wysokim poczuciem własnej skuteczności na ogół traktują napotkane trudności w kategoriach wyzwania. Im silniejsze jest przekonanie, że „potrafię i uda mi się”, tym wyższe cele stawia sobie człowiek i tym silniejsze jest jego zaangażowanie w zamierzone działanie, nawet w obliczu piętrzących się porażek (Schwarzer 1997). Im słabsze poczucie własnej skuteczności, tym mniejsze są wysiłek wkładany w wykonanie zadania i odporność w obliczu pojawienia się trudności. Niskie poczucie własnej skuteczności może prowadzić do nasilenia stresu i depresji, co sprzyja kształtowaniu się wąskich horyzontów myślowych w zakresie sposobu rozwiązania problemu (zob. Pajeres 1996).

Uwarunkowania poczucia własnej skuteczności ucznia z dysleksją pokazuje model triady dwukierunkowych zależności zachodzących między: czynnikami indywidualnymi dotyczącymi procesów poznawczych, emocjonalnych i biologicznych, zachowaniem a środowiskiem (Pajeres 1996, s. 544). Osiągnięcia uczniów z dysleksją dostarczają im informacji na temat własnych kompetencji. Z powodu doświadczanych niepowodzeń i wiążącej się z nimi frustracji badani z tej grupy często nabierają przekonania, że ich porażki są skutkiem braku odpowiednich zdolności i możliwości, co wywiera wpływ na poczucie skuteczności. Zaczynają wierzyć, że nie są w stanie zrobić nic, by osiągnąć pomyślnie rezultaty. Przypisywanie

przyczyn niepowodzeń atrybucjom wewnętrznym sprawia, że jednostka silniej przeżywa niefortunną sytuację niż wtedy, gdy wyjaśnia powody swojej porażki zaistnieniem okoliczności zewnętrznych (np. pechem, brakiem pomocy innych). Porażki atrybucyjne wewnętrzne umacniają w uczniu poczucie winy, prowadząc do niewłaściwego wartościowania siebie w porównaniu z innymi (Deutsch Smith 2009, Gindrich 2011). Na kształtowanie się poczucia własnej skuteczności ma wpływ środowisko – obserwacja osiągnięć kolegów, porównywanie swoich sukcesów i porażek do dokonań rówieśników, uzyskiwanie informacji zwrotnych od rodziców i nauczycieli. Uczeń dyslektyczny często doświadcza porażek edukacyjnych, sporadycznie odnosi sukcesy, ma poczucie bycia „innym” niż rówieśnicy, narażony jest na presję ze strony rodziców i nauczycieli.

Stwierdzone u uczniów z dysleksją problemy z uogólnionym poczuciem własnej skuteczności wykazują pewną zbieżność z badaniami zamieszczonymi w literaturze przedmiotu. Kompleksowe badania własnej skuteczności uczniów I klasy gimnazjum uczęszczających do siedmiu szkół w Izraelu przeprowadzili Timothy Lackaye i Malka Margalit (2006, s. 439–442). Wśród 571 badanych było 124 uczniów z trudnościami w uczeniu się. Mieli oni niższy poziom poczucia własnej skuteczności w porównaniu z rówieśnikami z wysokimi i przeciętnymi osiągnięciami szkolnymi. Badacze dostrzegli, iż doświadczanie problemów szkolnych okazało się silniejsze i trwalsze w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się niż w grupie uczniów o osiągnięciach przeciętnych. Skutkiem słabego poczucia własnej skuteczności było większe nasilenie izolacji społecznej i przygnębienia. Niższą autoskuteczność uczniów z trudnościami w uczeniu się ze szkół ponadpodstawowych w porównaniu z uczniami niemającymi problemów w nauce wykazano również w badaniach Andrew Clevera i współpracowników czy Elizabeth Linnenbrink i Paula Pintricha (za: Lackaye, Margalit 2006, s. 434). Na gruncie polskim badania nad poczuciem własnej skuteczności gimnazjalistów z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi prowadził Piotr Gindrich (2011). Stwierdził on, że młodzież gimnazjalna z trudnościami w uczeniu się, syndromem ADHD lub zespołem zaburzeń opozycyjno-buntowniczych cechuje się wyraźnie niższym poziomem poczucia własnej skuteczności w porównaniu z gimnazjalistami bez trudności w uczeniu się i zaburzeń towarzyszących. W grupie tej odnotowano również mniejsze poczucie wytrwałości niż w grupie porównawczej, a więc zdecydowanie słabszą autodeterminację w dążeniu do celu. Nie zaobserwowano istotnych różnic między badanymi grupami w obrębie czynnika siły.

Badania własne dotyczące stanowienia o sobie wykazały, że uczniowie z dysleksją różnią się pod względem tej zmiennej od swoich rówieśników niemających specyficznych trudności w uczeniu się. U uczniów dyslektycznych odnotowano niższy

poziom samostanowienia: mniejszą autonomię, niższy poziom samoregulacji, empowermentu i samorealizacji w porównaniu do rówieśników.

Michael Wehmeyer i Kathy Kelchner (1996, s. 24) twierdzą, że samostanowienie to najważniejszy czynnik przyczynowy istniejący w życiu jednostki, rzutuujący na jej wybory i decyzje związane z jakością życia, wolny od ingerencji i nadmiernego wpływu z zewnątrz. Stanowienie o sobie ma znaczący wpływ na funkcjonowanie danej osoby. Jego niższy poziom wiąże się z większą liczbą problemów przystosowawczych – ze znaczną izolacją społeczną, z częstszymi wahaniami nastroju i trudnościami w komunikacji interpersonalnej.

Samostanowienie to połączenie umiejętności, wiedzy i przekonań, które umożliwiają człowiekowi autonomiczne postępowanie nakierowane na cel oraz poddawane samokontroli. W procesie tym ważna jest świadomość swoich możliwości oraz ograniczeń w połączeniu z wiarą we własne zdolności i skuteczność działań. Ludzie, którzy są zdolni do stanowienia o sobie, działają w sposób autonomiczny i potrafią regulować przejawiane przez siebie zachowania. Takie nastawienie wpływa na zwiększenie zdolności do kierowania własnym życiem (Field i in. 1998, Wehmeyer 2012).

Hollis Scarborough (1990) podaje, że neuropoznawcze uwarunkowania dysleksji wpływające na różne zadania rozwojowe mogą uniemożliwiać osiągnięcie mistrzostwa czy nawet biegłości w wielu z nich. Z pewnością ma to rozległe konsekwencje psychologiczne.

W teorii Erika Eriksona (2000) czas nabywania przez dziecko umiejętności czytania i pisania wiąże się z kryzysem „pracowitość a poczucie niższości”. Uczeń z dysleksją, by osiągnąć sukces, musi ciężko pracować. Wysiłek włożony przez niego w naukę jest zdecydowanie większy niż w przypadku typowego ucznia. I na dodatek nie zawsze przynosi wymierne efekty. Doświadczenia dziecka z tego okresu w szczególności wpływają na poczucie tożsamości, które wiąże się z nabywaniem kompetencji. W zależności od wiary we własne możliwości i nadziei na zdobycie osiągnięć uczniowie z dysleksją różnie odczuwają siebie, swoją niezależność, poczucie sprawstwa oraz różnie radzą sobie z problemami i wyzwaniem.

Część badaczy samostanowienia podkreśla, że działanie w sposób autodeterminowany wymaga zarówno posiadania umiejętności, jak i wytworzenia się określonych postaw (Wehmeyer 2004). Osoba, która zna skuteczną strategię podejmowania decyzji, ale nie wierzy, że stosując ją, osiągnie zamierzony rezultat, jest mało skłonna do podejmowania życiowych decyzji. Uczniowie z dysleksją często posiadają umiejętności niezbędne do decydowania o sobie, brak im jednak pewności siebie i wiary we własne zdolności i możliwości. Gindrich (2002) twierdzi, że osoby z trudnościami w uczeniu się krytycznie odnoszą się do swoich zdolności intelektualnych i szkolnych, wątpią w możliwość odniesienia sukcesu życiowego

i mają mniejsze aspiracje. Równie niekorzystna może okazać się sytuacja, w której dana osoba wierzy, że jest skuteczna i zdolna do osiągnięcia określonych celów, ale brak jej wymaganych umiejętności decyzyjnych. Wykazuje gotowość do działania, lecz wyniki tego działania nie są zadowalające. Robert Klassen i Shane Lynch (2007) podają, iż uczniowie z trudnościami w uczeniu się przejawiają niekiedy nadmierną ufność we własne możliwości, co prawdopodobnie wynika z tzw. ochrony *ego* i nieszczerości wobec samych siebie (*self-protection*). Przesadna wiara w siebie i swoje kompetencje może być przyczyną niewłaściwego przygotowania się na przyjęcie życiowych wyzwań.

W badaniach własnych wykazano, że istnieje dodatnia niska korelacja między poczuciem własnej skuteczności uczniów dyslektycznych a ich stanowieniem o sobie. Im słabsze przekonanie jednostki o własnej zdolności do efektywnego i wytrwałego działania, tym mniejsze możliwości dokonywania wyborów i podejmowania decyzji dotyczących własnego życia.

Dysleksja niewątpliwie wpływa zarówno na poczucie własnej skuteczności, jak i na stanowienie o sobie. Należy podjąć działania psychoedukacyjne mające na celu wyposażenie uczniów z dysleksją w odpowiednią wiedzę i umiejętności, które są potrzebne do inicjowania zdarzeń, podejmowania decyzji, dokonywania wyborów, oceny skuteczności własnych działań, reagowania na trudne sytuacje w społecznie pożądanym sposób. Działania te powinny pozwalać na poznanie siebie, świadome wartościowanie swoich cech fizycznych i psychicznych oraz zdolności i możliwości. Mają one za zadanie uczenie zarządzania swoim czasem, produktywnego korzystania z krytyki, wybierania i stosowania efektywnych strategii radzenia sobie ze stresem. Z całą pewnością muszą uwzględniać budowanie sieci wsparcia, bowiem to od otoczenia w znacznym stopniu zależy sposób, w jaki człowiek postrzega siebie oraz własne problemy, jak radzi sobie z trudnościami i wyzwaniami oraz jaki mają one wpływ na życiową aktywność jednostki. Rodzina i szkoła powinny stworzyć warunki, w których uczniowie dyslektyczni mogliby odkrywać swoje zainteresowania, uzdolnienia, potencjał twórczy. Powinny też podejmować działania umożliwiające dzieciom wywieranie wpływu na własne życie, dające poczucie spełnienia i zmierzające do osiągnięcia przez uczniów samorealizacji.

LITERATURA

- Bandura A., 1997, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, Freeman.
- Boetsch E.A., Green P.A., Pennington B.F., 1996, *Psychosocial Correlates of Dyslexia Across the Life Span*. "Development and Psychopathology", 8(03), 539–562 [pозyskano z: <https://doi.org/10.1017/S0954579400007264>].

- Bogdanowicz M., Wszeborowska- Lipińska B., 1992, *Rozwój psychomotoryczny, kariera szkolna i osobowość młodzieży dyslektycznej*. „Scholasticus”, 1, 35–39.
- Chovan W.L., Morrison E.R., 1984, *Correlates of Self-Concept among Variant Children*. “Psychological Reports”, 54(2), 536–538 [pozyskano z: <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.1984.54.2.536>].
- Deci R.M., Ryan E.L., 2000, *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. “American Psychologist”, 55(1), 68–78.
- Deutsch Smith D., 2009, *Pedagogika specjalna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Erikson E. H., 2000, *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań, Dom Wydawniczy Rebis.
- Field S. i in., 1998, *A Practical Guide to Teaching Self Determination*. Reston, The Council for Exceptional Children.
- Gindrich P., 2002, *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Gindrich P., 2011, *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Juczyński Z., 2000, *Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar*. „Acta Universitatis Lodzianensis”. Folia Psychologica, 4, 11–23.
- Klassen R.M., Lynch S.L., 2007, *Self-Efficacy from the Perspective of Adolescents with LD and Their Specialist Teachers*. “Journal of Learning Disabilities”, 40(6), 494–507.
- Krasowicz-Kupis G., 2009, *Psychologia dysleksji*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lackaye T.D., Margalit M., 2006, *Comparisons of Achievement, Effort, and Self-Perceptions among Students with Learning Disabilities and Their Peers from Different Achievement Groups*. “Journal of Learning Disabilities”, 39(5), 432–446 [pozyskano z: <http://dx.doi.org/10.1177/00222194060390050501>].
- McNulty M.A., 2003, *Dyslexia and the Life Course*. “Journal of Learning Disabilities”, 36(4), 363–381.
- Pajares F., 1996, *Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings*. „Review of Educational Research”, 66(4), 543–578 [pozyskano z: <http://dx.doi.org/10.2307/1170653>].
- Ryan M., 1992, *The Social and Emotional Effects of Dyslexia*. „Education Digest”, 57(5), 68–71.
- Scarborough H.S., 1990, *Very Early Language Deficits in Dyslexic Children*. “Child Development”, 61(6), 1728–1743 [pozyskano z: <http://dx.doi.org/10.2307/1130834>].
- Schwarzer R., 1997, *Poczucie własnej skuteczności w podejmowaniu i kontynuacji zachowań zdrowotnych. Dotychczasowe podejścia teoretyczne i nowy model*. W: I. Heszen-Niejodek, H. Sęk (red.), *Psychologia zdrowia*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 175–205.
- Turska D., 2006, *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych?* Lublin, Wydawnictwo UMCS.

- Wehmeyer M.L., 1996, *A Self-Report Measure of the Self-Determination of Adolescents with Cognitive Disabilities*. "Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities", 31, 282–293.
- Wehmeyer M.L., Kelchner K., Richards S., 1996, *Essential Characteristics of Self-Determined Behavior of Individuals with Mental Retardation*. "American Journal on Mental Retardation", 100, 632–642.
- Wehmeyer M.L., Kelchner K., 1996, *Perceptions of Classroom Environment, Locus of Control and Academic Attributions of Adolescents with and without Cognitive Disabilities*. "Career Development for Exceptional Individuals", 19, 15–29.
- Wehmeyer, M.L., 2004, *Self-Determination and the Empowerment of People with Disabilities*. "American Rehabilitation", 28, 22–29.
- Wehmeyer M.L., 2012, *Self Determination and a Strengths Based approach to Intellectual Disability*. „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, 2(16), 23–34.

SENSE OF SELF-EFFICACY AND SELF-DETERMINATION OF PUPILS WITH DYSLEXIA

Abstract: The aim of the study was to try to answer the question of whether and how dyslexia affects the generalized sense of self-efficacy and self-determination? The study covered 80 pupils from grades 5 to 8 of elementary schools in the Lubelskie Province. The core group was made up of pupils with diagnosed dyslexia, and the comparative group was made up of their peers not having specific problems with learning. Author's own studies proved that pupils with dyslexia are characterized by a lower level of generalized sense of self-efficacy, less strength to get involved in activities and lower perseverance in achieving success. They have a lower level of self-determination. They are characterized by lesser autonomy, lower level of self-regulation, psychological empowerment and self-realization in comparison to their peers not having problems with learning. It was demonstrated that there is a positive, low correlation between the sense of self-efficacy of pupils with dyslexia and their self-determination.

Keywords: dyslexia, generalized sense of self-efficacy, self-determination, autonomy, self-regulation, psychological empowerment, self-realization