

Samoocena gimnazjalistów a ich poczucie kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu – znaczenie płci, trudności w uczeniu się oraz zaburzeń towarzyszących

Wprowadzenie

Na pozór wydaje się, że sukces edukacyjny oraz trudności w uczeniu się są zagadnieniami, które wzajemnie się wykluczają. Taką tezę można uznać za słuszną, zwłaszcza gdy weźmiemy pod uwagę fakt, że trudności w uczeniu się i zaburzenia towarzyszące (ADHD, zaburzenia zachowania) u uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych mogą prowadzić do niepowodzeń szkolnych. Co więcej, mając na względzie tzw. syndrom trwałych porażek edukacyjnych, można przypuszczać, że nasilenie jego symptomów będzie większe u gimnazjalisty niż u młodszego ucznia. U tego pierwszego często jedno niepowodzenie rodzi kolejne, aż do momentu, kiedy uczeń z trudnościami w uczeniu się staje się zupełnie bierny i bezradny wobec niepomyślnych wyników podejmowanych przez siebie działań w szkole.

Jednak mimo tego, że przywołane fakty dotyczące niepowodzeń szkolnych mogą być prawdziwe, nie można również zaprzeczyć temu, że istotne dla profilaktyki i terapii tego problemu jest to, co gimnazjaliści mający trudności w uczeniu się – będący z tego powodu skazani z góry na porażkę – czują oraz jak reagują w sytuacji, gdy uda im się odnieść sukces. To, jakie mają szanse na jego osiągnięcie w szkole oraz jakie ujawniają atrybucje przyczynowe i powiązane z nimi emocje bądź zachowania, gdy im się powiedzie, zależy przynajmniej częściowo od ich osobowości, w tym od samooceny i lokalizacji poczucia kontroli. Uznano więc, że czynniki osobowościowe mogą być ważne w zrozumieniu istoty postrzegania sukcesu przez tę grupę gimnazjalistów, której osiągnięcia szkolne są niskie lub bardzo niskie.

Przedmiotem analizowanych w tym artykule badań uczyniono związek między samooceną a poczuciem kontroli u gimnazjalistów z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi. Sprawdzone także, jakie znaczenie ma płeć badanych gimnazjalistów dla zależności między ich samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu. Rolę tej zmiennej oszacowano oddzielnie w dwóch badanych grupach – mającej i niemającej kłopotów w nauce oraz innych zaburzeń. Wiadomo od dawna, że płeć jest ważną zmienną w badaniach zależności między samooceną a osiągnięciami ucznia w okresie dojrzewania, a także w tych eksploracjach, które dotyczą związku między samooceną dzieci i nastolatków a ich poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu¹. Płeć oddziałuje także na atrybucje przyczynowe dotyczące sposobu postrzegania i oceniania przez innych ludzi zarówno pomyślnych, jak i niepomyślnych efektów działania osoby². Nie sposób więc pominąć ją w tych rozważaniach.

Rola samooceny w funkcjonowaniu psychospołecznym i edukacyjnym ucznia we wczesnej adolescencji

Nie od dziś wiemy, jak duże jest znaczenie *ja*, w tym zwłaszcza samooceny, dla funkcjonowania psychospołecznego i edukacyjnego człowieka. Mając na względzie aspekty psychologiczne i filozoficzne, James Beane, Richard Lipka i Joan Ludewig uznali, że samoocena i koncepcja siebie są częścią jeszcze większej całości, którą stanowi percepcja siebie (*self-perception*). Według nich składa się ona z następujących komponentów: koncepcji siebie, obrazu własnej osoby, pojęcia o sobie (*self-concept*), samooceny (*self-esteem*) i wyznawanych przez jednostkę wartości. Nakreślenie obrazu własnej osoby polega na opisanie siebie w odniesieniu do pełnionych ról, atrybucji indywidualnych i społecznych. Samoocena to ocenianie i wartościowanie siebie, własnej osobowości (wymiar ten nazywa się również poczuciem własnej wartości); subiektywny charakter samooceny wiąże się natomiast również z wyznawanymi wartościami, czyli z tym, co jest ważne dla danej osoby³.

¹ K. Diesterhaft, K. Gerken, *Self-concept and locus of control as related to achievement of junior high school students*, „Journal of Psychoeducational Assessment” 1983, t. 1, nr 4, s. 368; L.R. Roberts [i in.], *Gender differences in the relationship between achievement and self-image during early adolescence*, „The Journal of Early Adolescence” 1990, t. 10, nr 2, s. 160.

² J.K. Swim, L.J. Sanna, *He's skilled, she's lucky. A meta-analysis of observers' attributions for women's and men's successes and failures*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 1996, t. 22, nr 5, s. 508.

³ J. Kahne, *The politics of self-esteem*, „American Educational Research Journal” 1996, t. 33, nr 1, s. 5.



James Beane zauważa, że w okresie wczesnej adolescencji na percepcję siebie, samoocenę, obraz własnej osoby i system wartości oddziałują:

- a) inni ludzie (członkowie najbliższej rodziny i krewni, sąsiedzi, rówieśnicy, personel pedagogiczny szkoły, społeczność lokalna i społeczeństwo);
- b) inne, poza wymienionymi w punkcie a, czynniki społeczne (media, technologia, polityka, uprzedzenia, problemy w szkole i środowisku lokalnym);
- c) aspekty rozwoju jednostki (pełnione zadania rozwojowe, osiągnięte stadia rozwoju somatycznego i społecznego, niezmiennające się sytuacje życiowe);
- d) zainteresowania (plany dotyczące wyboru kariery zawodowej i życiowej, moda, muzyka pop, gwiazdy show-biznesu, celebryci, hobby)⁴.

Wśród wymienionych czynników są również problemy szkolne, czyli trudności w nauce, co wydaje się istotne ze względu na temat tego artykułu. Z jednej strony wiadomo, że wszystkie opisane w powyższych punktach aspekty mogą wpływać na poziom samooceny ucznia, z drugiej zaś – oddziaływanie niskiej, umiarkowanej wysokiej i wysokiej samooceny na funkcjonowanie psychospołeczne ucznia zostało już ustalone. Na podstawie licznych badań wykazano, że zróżnicowany poziom samooceny wywołuje wiele rozmaitych objawów w sferze poznawczej, emocjonalnej i społecznej⁵.

Samoocena wywiera również wpływ na proces uczenia się ucznia. Może ona stanowić przyczynę odniesionego przez niego sukcesu lub też być jego skutkiem⁶. Z tego powodu związek między samooceną a osiągnięciami szkolnymi znajduje się od dawna w kręgu zainteresowań badaczy. Z dokonanego w 1975 roku przez Harveya Levitona przeglądu obejmującego 21 prób badawczych przeprowadzonych w latach 1955–1968 wynikało, że na ogół korelacja między samooceną ucznia a jego osiągnięciami miała umiarkowaną siłę. Związek ten był jeszcze silniejszy w przypadku chłopców niż dziewcząt. Późniejsze badania na ten temat, uwzględniające grupy uczniów nie tylko w klasach specjalnych, lecz także w zwykłych, ujawniły, że korelacja między samooceną ucznia a jego osiągnięciami była wyraźna i miała znak dodatni⁷. Ponadto zależność ta jest jeszcze silniejsza, gdy dotyczy samooceny szkolnej, czyli oceny i wartościowania siebie jako ucznia. Samoocena, warunkując poziom osiągnięć szkolnych, oddziałuje również na motywację. Prawdopodobnie taką dostrzegli tacy badacze, jak: Carole Ames, Carol

⁴ J.A. Beane, *Self-concept and esteem in the middle level school*, „NASPP Bulletin” 1983, t. 67, nr 1, s. 68.

⁵ P. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Lublin 2002, s. 57.

⁶ J.W. Chapman, *Learning disabled children's self-concepts*, „Review of Educational Research” 1988, t. 58, nr 3, s. 347.

⁷ K. Diesterhaft, K. Gerken, dz. cyt., s. 367.



Dweck, Susan Harter, John Nicholls, Deborah Stipek i Bernard Weiner. Zauważono, że uczniowie, którzy mają wysoką samoocenę i pozytywną percepcję siebie, bardziej przykładają się do nauki. Są wytrwalsi w działaniu i nie poddają się w obliczu trudnych zadań. Natomiast osoby z niską samooceną i negatywną percepcją siebie odczuwają swoją bezwartościowość, co sprawia, że nie są skuteczni w działaniu, ani też nie wkładają w naukę dużego wysiłku, poddając się wtedy, gdy zadanie jest trudne⁸.

Samoocena uczniów z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi

Samoocena pełni kluczową rolę w problematyce trudności w uczeniu się i powiązanych z nimi zaburzeń. Edward Deci i Cristine Chandler twierdzą, że jest ona jedną z kluczowych zmiennych dotyczących sfery emocjonalnej i motywacyjnej, które są stale uwzględniane w badaniach niektórych, a być może i wszystkich, rodzajów trudności w uczeniu się. Może ona stanowić zasadniczą przyczynę lub też czynnik zaogniający problemy w nauce ucznia⁹. Poziom samooceny jest niższy, a obraz siebie bardziej negatywny u uczniów z trudnościami w uczeniu się (LD) niż u tych, którzy nie mają takich kłopotów, co jest jeszcze bardziej widoczne przy porównaniu samooceny szkolnej w tych dwóch grupach uczniów¹⁰.

Można mówić o specyficznych przyczynach niskiej samooceny i negatywnej percepcji siebie uczniów z LD. Pierwszą z nich, dostrzeżaną przez Davida Sabatino, mogą być doznawane przez dzieci niepowodzenia i związane z nimi ujemne informacje zwrotne otrzymywane od innych ludzi (nauczycieli, rodziców, rówieśników, rodzeństwa) na temat ich kompetencji i osiągnięć szkolnych. Drugim powodem jest, według Thomasa Gooda, Roberta Rosenthala i Lenore Jacobson, ujemny, wręcz stygmatyzujący, wpływ diagnozy LD. Trzecią przyczyną jest, zgodnie z opinią Douglasa Biklena i Nancy Zollers, Maynarda Reynoldsa i Margaret Wang, poczucie inności i alienacji uczniów z LD, będące wynikiem uczestnictwa w specjalnych programach i zajęciach dodatkowych, na przykład organizowanych w ramach tzw. modelu wsparcia udzielanego przez specjalistę uczniowi z niskimi osiągnięciami poza klasą w szkole ogólnodostępnej (*resource room*)¹¹.

⁸ J.W. Chapman, dz. cyt., s. 347.

⁹ Tamże, s. 348.

¹⁰ E.J. Cooley, R.R. Ayres, *Self-concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities*, „Journal of Learning Disabilities” 1988, t. 21, nr 3, s. 174–178; H. Rogers, D.H. Saklofske, *Self-concepts, locus of control and performance expectations of learning disabled children*, „Journal of Learning Disabilities” 1985, t. 18, nr 5, s. 275–276; J.W. Chapman, dz. cyt., s. 353.

¹¹ W.S. Grolnick, R.M. Ryan, *Self-perceptions, motivation, and adjustment in children*



Czwartą przyczyną niskiej samooceny jest odkryty przez Josepha Torgesena syndrom biernego ucznia z trudnościami w uczeniu się (*inactive learner*), który nie widzi sensu w podejmowaniu w szkole działania, ani nie angażuje się w wykonywanie żadnych zadań¹². Należy podkreślić, że ta ostatnia przyczyna wiąże się nie tylko z samooceną, lecz także z poczuciem kontroli zewnętrznej, które może sprzyjać wyuczonyj bezradności. Poczucie kontroli zostało poddane analizie teoretycznej w kolejnej części artykułu.

Poczucie kontroli uczniów z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi w sytuacji odniesienia sukcesu

Pojęcie poczucia lokalizacji kontroli wzmocnień czy też umiejscowienia poczucia kontroli (*locus of control*) wywodzi się z teorii społecznego uczenia się Juliana Rottera. Zgodnie z nią w pewnych sytuacjach wzmocnienia są zależne od zachowania człowieka, a w innych zależą od czegoś, co jest poza jego kontrolą¹³. Ważne dla tej teorii jest to, że zdolność do kontroli nad wzmocnieniami może być umiejscowiona:

- a) wewnątrz – jest ona wtedy zależna od *ja*, a więc również od zachowania bądź aktywności człowieka (poczucie kontroli wewnętrznej, LOC wewnętrzny);
- b) na zewnątrz – nie jest ona wtedy zależna od *ja*, a więc od zachowania bądź działania człowieka (poczucie kontroli zewnętrznej, LOC zewnętrzny)¹⁴.

Wyniki badań prowadzonych w latach 80. i 90. XX wieku pokazują, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się (LD), w tym także ci, u których zaburzeniom uczenia się towarzyszy deficyt uwagi z nadpobudliwością psychoruchową, mają silniejsze ogólne poczucie kontroli zewnętrznej niż ich rówieśnicy niemający takich kłopotów¹⁵. Z wyników nowszych badań można natomiast

with learning disabilities. A multiple group comparison study, „Journal of Learning Disabilities” 1990, t. 23, nr 3, s. 177.

¹² W.M. Bender, *Behavioral indicators of temperament and personality in the inactive learner*, „Journal of Learning Disabilities” 1987, t. 20, nr 5, s. 301.

¹³ R.Ł. Drwal, *Adaptacja kwestionariuszy osobowości. Wybrane zagadnienia i techniki*, Warszawa 1995, s. 199.

¹⁴ C.F. Weems, W.K. Silverman, *An integrative model of control. Implications for understanding emotion regulation and dysregulation in childhood anxiety*, „Journal of Affective Disorders” 2006, t. 91, nr 2/3, s. 115.

¹⁵ N. Mamlin, K.R. Harris, L.P. Case, *A methodological analysis of research on locus of control and learning disabilities. Rethinking a common assumption*, „The Journal



wywnioskować, że w sytuacji odniesienia sukcesu ich poczucie kontroli jest silniej zlokalizowane na zewnątrz niż w przypadku uczniów bez trudności w uczeniu się¹⁶. Oznacza to, że uczniowie z LD nawet wtedy, gdy odniosą sukces, uznają ten fakt za dzieło przypadku, sprzyjającego losu lub też twierdzą, że wiąże się to ze zbyt łatwym zadaniem, mniejszymi wymaganiami nauczycieli, pomocą innych. Ponadto w porównaniu z uczniami bez kłopotów w nauce, osoby z trudnościami w uczeniu się częściej przypisują sukces przyczynom zewnętrznym, a nie wewnętrznym (własnym zdolnościom, kompetencjom lub osobistemu wysiłkowi)¹⁷. Poza tym uczniowie z LD niekoniecznie odbierają swój sukces pozytywnie, tzn. jako coś, co przyczynia się do podniesienia poziomu ich samooceny lub poczucia własnej wartości¹⁸.

Wszystkie przedstawione fakty świadczą o tym, że uczeń z trudnościami w uczeniu się i z LOC zewnętrznym przenosi odpowiedzialność za swoje sukcesy na innych ludzi, jednocześnie pomniejszając własny udział w osiągnięciu pomyślnego rezultatu działania. Taki LOC, wraz z negatywnymi atrybucjami przyczynowymi w odniesieniu do osiągniętego wyniku działania (na przykład uznawaniem sukcesu za coś przypadkowego, niezależnego od *ja*), zagraża zdrowiu psychicznemu, obniża poczucie własnej wartości, a zarazem podwyższa poziom depresji i może stanowić źródło wyuczonej bezradności u dziecka. Można więc powiedzieć, że poczucie kontroli ucznia jest związane z samooceną, co uczyniono także przedmiotem badań własnych referowanych w tym opracowaniu. Fakt ten jest również zgodny ze stanowiskiem Daniela Hallahana, Jamesa Kaufmanna i Johna Lloyda, którzy przyjęli, że problemy motywacyjne (w tym niska samoocena i negatywna percepcja siebie) uczniów z trudnościami w uczeniu się idą w parze z trzema współzależnymi aspektami: poczuciem kontroli zewnętrznej, negatywnymi atrybucjami przyczynowymi, wyuczoną bezradnością¹⁹.

Na marginesie dotychczasowych dociekań znajduje się pleć i jej znaczenie dla kształtowania się samooceny, osiągnięć, poczucia kontroli i związanych z nim atrybucji przyczynowych ucznia. Kwestia ta zostanie omówiona w kolejnych częściach opracowania.

of Special Education” 2001, t. 34, nr 4, s. 214; K.J. Tarnowski, S.M. Nay, *Locus of control in children with learning disabilities and hyperactivity. A subgroup analysis*, „Journal of Learning Disabilities” 1989, t. 22, nr 6, s. 382; N.L. Halmhuber, S.G. Paris, *Perceptions of competence and control and the use of coping strategies by children with disabilities*, „Learning Disability Quarterly” 1993, t. 16, nr 1, s. 108.

¹⁶ P. Gindrich, *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*, Lublin 2011, s. 153.

¹⁷ D.A. Aponik, M.H. Dembo, *LD and normal adolescents’ causal attributions of success and failure at different levels of task difficulty*, „Learning Disability Quarterly” 1983, t. 6, nr 4, s. 32.

¹⁸ R. Pearl, *LD children’s attributions for success and failure. A replication with a labeled LD sample*, „Learning Disability Quarterly” 1982, t. 5, nr 1, s. 176.

¹⁹ N. Mamlin, K.R. Harris, L.P. Case, dz. cyt., s. 214.



Znaczenie płci dla zależności między samooceną a osiągnięciami

Orientacja na pełnienie określonej przez wymagania kulturowe, zwłaszcza tradycję, roli płciowej (*gender-role orientation*) wydaje się istotnym zagadnieniem dla samooceny, osiągnięć i przystosowania. Według Leanne Lamke i Josepha Plecka to, że jednostka słabiej lub silniej dostrzega cechy charakterystyczne dla własnej płci jest różnie powiązane z samooceną i przystosowaniem. Badania na ten temat wykraczają poza proste różnicowanie płci biologicznej (męskiej i żeńskiej) i obejmują chociażby androgeniczność. W jednych z pierwszych badań dotyczących zależności między androgenicznością a przystosowaniem Sandra Lipsitz Bem doszła do wniosku, że osoby androgeniczne obu płci, czyli mające wzajemnie równoważące się cechy męskie i żeńskie są lepiej przystosowane (mają wyższą samoocenę) niż mężczyźni o wyraźnie dominujących cechach męskich i kobiety z przewagą cech żeńskich²⁰.

Nieco inaczej rzecz ma się wtedy, kiedy weźmiemy pod uwagę okres wczesnej adolescencji. Poglądy badaczy na temat związku androgeniczności z przystosowaniem i samooceną w tym okresie są podzielone. Na przykład – Joseph Pleck przyjął, że wczesne dojrzewanie to czas, w którym zachowanie zgodne z normami w zakresie pełnienia ról płciowych, a więc dominacja cech męskich u chłopców i żeńskich u dziewcząt, przekłada się na dobre przystosowanie. Richard Lerner, Gwendolyn Sorell i Barbara Brackney oraz Christopher Massad, Jacob Orlofsky i Connie O’Heron twierdzą natomiast, że to przewaga u adolescentów cech męskich nad żeńskimi, zarówno u dziewcząt, jak i chłopców, jest lepszym, silniejszym predykatorem ich przystosowania. Podobnie twierdzą Lerner, Sorell i Brackney, wskazując na to, że mimo wszystko cechy i zachowania typowe dla mężczyzn są bardziej cenione niż tradycyjne cechy kobiece, zwłaszcza w kulturze amerykańskiej. Tak więc osoby skuteczne w życiu, osiągające sukcesy i mające wysoką samoocenę będą mieć cechy męskie i żeńskie, przy czym większą wartość społeczeństwo amerykańskie przypisze tym męskim, uwzględniając nie tylko mężczyzn, lecz także kobiety. Zaobserwowane przez Lenera prawidłowości zostały potwierdzone w badaniach Lamke, które przeprowadzono wśród nastolatków w wieku od 12 do 15 lat. Okazało się, że cechy typowe dla mężczyzn były istotnym predykatorem samooceny, zwłaszcza w przypadku badanych dziewcząt. Oznaczało to, że im silniej badane nastolatki identyfikowały się z cechami męskimi, tym ich poczucie własnej wartości było większe²¹.

²⁰ R.L. Mullis, K. McKinley, *Gender-role orientation of adolescent females. Effects on self-esteem and locus of control*, „Journal of Adolescent Research” 1989, t. 4, nr 4, s. 506.

²¹ Tamże, s. 507.



Trzeba również zauważyć, że w okresie wczesnej adolescencji zależność między samooceną i przystosowaniem psychicznym a osiągnięciami kształtuje się inaczej u chłopców, co jest zgodne z hipotezą silnej identyfikacji z własną rolą płciową (*gender intensification hypothesis*) zaproponowaną przez Johna Hilla i Mary Lynch. Przyjęli oni, że w przypadku chłopców wymagania socjalizacji w okresie dojrzewania wzmagają potrzebę osiągnięć wcześniej niż u dziewcząt, u których pojawiają się sprzeczne odczucia wobec dążenia do osiągnięć i wymagań społecznych powiązanych z pełnieniem roli kobiecej, jak na przykład wywierany nacisk na zawieranie przez dziewczęta znajomości z innymi ludźmi, mających charakter przyjacielski. Zgodnie z tą hipotezą badacze zakładają, że związek między osiągnięciami szkolnymi a przystosowaniem psychicznym i samooceną w okresie wczesnej adolescencji jest słabszy u dziewcząt. Założenie to potwierdzają badania Bruce'a Chadwicka, Howarda Bahra i Josepha Staussa oraz Martina Finka, które wykazują, że dodatnie korelacje między osiągnięciami a samooceną istnieją tylko w grupie chłopców, a nie dziewcząt będących w wieku adolescencyjnym. Kolejne próby empiryczne dostarczyły zaś dowodu na to, że podczas wczesnej i średniej adolescencji dodatnia korelacja między osiągnięciami a przystosowaniem jest silniejsza w przypadku chłopców²².

Na podstawie wyników starannie zaplanowanych i obszernych badań Laury Roberts i in. można zaś powiedzieć, że hipoteza silnej identyfikacji z własną płcią została potwierdzona. Badacze zanotowali silniejszą, dodatnią korelację między samooceną a osiągnięciami w grupie chłopców niż u dziewcząt. Ustalili też, iż różnice między płciami w zakresie jej siły rosły wraz z wiekiem i rozwojem nastolatków²³. Wydaje się, że z dotychczasowych faktów, jakie zgromadzono, wynika, że wysokie osiągnięcia chłopców, a nie dziewcząt, są silnie zależne od ich wysokiej samooceny. Ponadto można przypuszczać, że androgeniczne dziewczęta oraz nastolatki ceniące wyżej wartości męskie bez względu na ich samoocenę mogą mieć większe szanse na odniesienie sukcesów niż dziewczęta zorientowane wyłącznie na pełnienie tradycyjnej roli kobiecej. Akceptują one nie tylko właściwości typowo kobiece, lecz także wartości czysto męskie bądź też uznają tylko wyższość tych drugich.

Podsumowując, można stwierdzić, że dostrzeżone prawidłowości są ważne dla dociekań w zakresie samooceny młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi, której osiągnięcia są często zaniżone w stosunku do rzeczywistych możliwości. Z pewnością różnice płciowe wnoszą nowy wątek do analiz badawczych prowadzonych w tym obszarze.

²² L.R. Roberts [i in.], *Gender differences in the relationship between achievement and self-image during early adolescence*, „The Journal of Early Adolescence” 1990, t. 10, nr 2, s. 160–161.

²³ Tamże, s. 171.



Znaczenie płci dla zależności między samooceną a poczuciem kontroli i atrybucjami przyczynowymi

Mając na względzie udział różnic płciowych w kształtowaniu się związku między samooceną a poczuciem kontroli i atrybucjami przyczynowymi, można zauważyć, że badań na ten temat jest niewiele. Epstein i Komorita na podstawie wyników przeprowadzonej na początku lat 70. XX wieku analizy stwierdzili, że chłopcy w wieku od 10,5 do 13 lat, cechujący się wysoką samooceną, mieli silniejsze poczucie kontroli wewnętrznej niż ci z umiarkowanie wysoką lub niską. Doszli też do wniosku, że uczniowie z niską samooceną zwykle nie przyjmują odpowiedzialności za wyniki swoich działań i mają słabsze poczucie kontroli wewnętrznej²⁴. W późniejszej eksploracji Thomas Cunningham i Virginia Berberian potwierdzili tę obserwację, notując dodatnią korelację między samooceną a poczuciem kontroli wewnętrznej tylko w grupie chłopców w wieku od 8 do 13 lat. W przypadku dziewcząt zaobserwowali oni odwrotną zależność – te z wysoką samooceną miały słabsze poczucie kontroli wewnętrznej niż te z niską. Interpretując te fakty, Cunningham i Berberian przyjęli założenie, że dziewczęta z silnym LOC wewnętrznym wchodzą w konflikt z oczekiwaniami społecznymi i nie zyskują aprobaty społecznej, która umożliwiłaby im przyjęcie większej osobistej odpowiedzialności za swoje sukcesy. Dziewczęta, które mają ogólne poczucie kontroli zewnętrznej, lecz znajdują akceptację społeczną w sytuacji, gdy postrzegają siebie jako podmioty odpowiedzialne za swoje sukcesy, będą odczuwać raczej dumę niż wstyd z powodu swoich osiągnięć. Ich poziom samooceny będzie wówczas podobny do tego, jaki mają chłopcy z LOC wewnętrznym. Z kolei dziewczęta z silnym LOC wewnętrznym dla sukcesu mogą czuć się często skonfliktowane z oczekiwaniami społeczeństwa. W związku z tym jest bardziej prawdopodobne, że doświadczą wstydu, a nie dumy, z powodu osiągniętych wyników. W efekcie dziewczęta o wysokim poczuciu kontroli wewnętrznej mają niższy poziom samooceny niż dziewczęta z LOC zewnętrznym i chłopcy z LOC wewnętrznym²⁵.

To, że dziewczęta mogą nie radzić sobie z silnym poczuciem kontroli wewnętrznej i mieć niską samoocenę w sytuacji, gdy odniosą sukces, może mieć też swoje źródło w atrybucjach przyczynowych społeczeństwa, czyli w tym, jak inni ludzie oceniają kobiece sukcesy lub też co wtedy myślą.

W literaturze znane są dwa modele interpretacyjne dla związku między płcią a atrybucjami przyczynowymi. Twórczynią pierwszego z nich jest Kay Deaux. Model ten zakłada, że zgodne z oczekiwaniami wyniki działań

²⁴ T. Cunningham, V. Berberian, *Differences in the relationship of self-concept to locus of control in children*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 1976, t. 2, nr 3, s. 277.

²⁵ Tamże, s. 280.



przypisywane są przyczynom stałym (poziomowi zdolności i stopniowi trudności zadania), a osiągnięcia z nimi niezgodne – niestałym (włożony wysiłek, szczęście). W związku z tym, że społeczeństwo rzadziej oczekuje sukcesów od kobiet niż od mężczyzn, jest mniej prawdopodobne, że będzie ono przypisywało odniesienie sukcesu przez kobiety takim przyczynom, jak posiadane zdolności i ilość włożonego wysiłku. Bardziej prawdopodobne jest natomiast to, że sukcesy odnoszone przez kobiety będą częściej uznawane przez innych ludzi za skutek łatwego zadania lub szczęścia niż sukcesy mężczyzn. Autorami drugiego modelu zależnościowego są Randal Hansen i Virginia O’Leary. W odróżnieniu od Deaux, Hansen i O’Leary twierdzą, że czterech atrybucji przyczynowych, tj. zdolności, wysiłku, zadania i szczęścia, nie da się jednoznacznie zakwalifikować do przyczyn stałych lub zmiennych (wewnętrznych i zewnętrznych). Piszą oni natomiast o związku kompensacyjnym, jaki istnieje między atrybucjami, polegającym na naprzemiennym powiększaniu i pomniejszaniu ich roli, przy czym takie atrybucje przyczynowe, jak wysiłek, zadanie i szczęście mają udział w zmniejszaniu się znaczenia poziomu zdolności jako przyczyny osiągniętych wyników działań. Doszli też do wniosku, że sukcesy kobiet, a nie mężczyzn, są przez innych ludzi częściej przypisywane czynnikom takim, jak włożony wysiłek, łatwe zadanie lub szczęście, a nie poziom zdolności. Puentą podsumowującą ten zarys modelu zależnościowego atrybucji Hansena i O’Leary jest przekonanie badaczy o tym, że w percepcji społecznej sukces jest dla mężczyzny czymś korzystniejszym, w sensie psychospołecznym, niż dla kobiety²⁶.

Na podstawie krótkiej analizy zależności między płcią a poczuciem kontroli i atrybucjami przyczynowymi można powiedzieć, że płęć żeńska cechuje się pewną specyfiką. Po pierwsze, silnych korelacji między samooceną a poczuciem kontroli nie stwierdzano w grupie dziewcząt, a jeśli już miało to miejsce, to interpretacja tych związków jawiła się dużo bardziej skomplikowana. Po drugie, dziewczęta z poczuciem kontroli wewnętrznej niekoniecznie muszą mieć również wysoką samoocenę, co być może jest spowodowane tym, jak inni ludzie postrzegają kobietę czy też dziewczynę w sytuacji odniesienia przez nią sukcesu. Niewątpliwie płęć jest ważnym wymiarem w problematyce podjętej w tym opracowaniu.

Wprowadzenie w problematykę badań własnych

Przedstawione w teoretycznej części opracowania fakty, które ustalono na podstawie wyników różnych badań, pozwoliły na przybliżenie związku między samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu oraz

²⁶ J.K. Swim, L.J. Sanna, dz. cyt., s. 508.



na ukazanie jego roli w kontekście diagnozy, terapii i profilaktyki trudności w uczeniu się i zaburzeń towarzyszących. Ponadto umożliwiły one odkrycie znaczenia płci, mając na uwadze jej oddziaływanie na zależność między samooceną ucznia a jego poczuciem kontroli w sytuacji, gdy mu się powiedzie. Trzeba pamiętać, że wciąż jest mało badań zmiennych funkcjonowania psychospołecznego uczniów z trudnościami w uczeniu się i problemami towarzyszącymi, uwzględniających różnice płciowe. Wydaje się, że niedobór takich eksploracji jest spowodowany przynajmniej częściowo faktem, że w badanych grupach uczniów z trudnościami w uczeniu się zauważono wyraźną lub nawet bardzo wyraźną przewagę chłopców nad dziewczętami.

Tab. 1. Płeć a występowanie trudności w uczeniu się i zaburzeń towarzyszących u dzieci i młodzieży

Badacz i rok	Badana grupa	Liczba badanych chłopców i dziewcząt	Proporcja płci
Tollefson i in., 1982	gimnazjaliści z LD	chłopcy – 25 dziewczeta – 10	2.5:1
Kleinhammer-Tramill i in., 1983	uczniowie w wieku od 10 do 14 lat mający LD	chłopcy – 18 dziewczeta – 6	3:1
Zigmond i in., 1988	gimnazjaliści z LD	chłopcy – 28 dziewczeta – 8	3.5:1
Coleman i in., 1992	uczniowie szkoły podstawowej z LD i niskimi osiągnięciami	chłopcy – 54 dziewczeta – 31	1.7:1
Gindrich, 2002	uczniowie I klasy gimnazjum mający LD i dysleksję	chłopcy – 81 dziewczeta – 39	2:1
Krasowicz-Kupis, 2009	dzieci i młodzież z dysleksją	chłopcy – 139 dziewczeta – 48	2.9:1
Gindrich, 2011	uczniowie III klasy gimnazjum mający LD i zaburzenia towarzyszące	chłopcy – 37 dziewczeta – 25	1.5:1

Źródło: opracowanie własne.

Zaobserwowane proporcje płci w grupach uczniów mających trudności w uczeniu się i dysleksję w różnych badaniach²⁷ zawarto w tabeli 1.

²⁷ P. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów...*, s. 95; P. Gindrich, *Psychospołeczne korelaty wyuczonej...*, s. 143; G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*, Warszawa, 2009; N. Tollefson [i in.], *Attribution patterns of learning disabled adolescents*, „Learning Disability Quarterly” 1982, t. 5, nr 4, s. 15; P.J. Kleinhammer-Tramill [i in.], *Learned helplessness in learning disabled adolescents as a function of noncontingent rewards*, „Learning Disability Quarterly” 1983, t. 6, nr 4, s. 62; N. Zigmond, M.M. Kerr, A. Schaeffer, *Behavior patterns of learning disabled and non-learning disabled adolescents*



Na podstawie wyników wybranych badań można zaobserwować, że wśród uczniów z trudnościami w uczeniu się wyraźnie dominują chłopcy, a proporcje płci wynoszą od 1.5:1 do 3.5:1.

Cele, problemy i hipotezy robocze

Sformułowano dwa główne cele badań własnych:

1. Zbadać związki między samooceną a poczuciem kontroli badanych gimnazjalistów w sytuacji odniesienia sukcesu w dwóch grupach wyodrębnionych ze względu na obecność objawów trudności w uczeniu się i zaburzeń towarzyszących (ADHD, ODD, CD).
2. Zbadać związki między tymi samymi zmiennymi w grupach wyodrębnionych zarówno ze względu na obecność zaburzeń uczenia się i problemów współwystępujących, jak i płęć badanych.

Biorąc pod uwagę te cele i mając na względzie zależności między samooceną a poczuciem kontroli badanych grup w sytuacji odniesienia sukcesu, określono dwa główne problemy badawcze:

1. Czy istnieją różnice między gimnazjalistami z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi zdiagnozowanymi przez nauczycieli (grupa A) a uczniami, którzy nie mają takich zaburzeń (grupa B)?
2. Czy istnieją różnice między grupami badanych gimnazjalistów, wyodrębnionymi w oparciu o obecność zaburzeń uczenia się i problemów towarzyszących oraz ich płęć?

Z drugiego problemu głównego wynikały następujące problemy szczegółowe:

1. Czy istnieją różnice między dziewczętami z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi (grupa kA) a dziewczętami bez takich zaburzeń (kB)?
2. Czy istnieją różnice między chłopcami z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi (mA) a chłopcami bez takich zaburzeń (mB)?
3. Czy istnieją różnice między dziewczętami z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi (kA) a chłopcami z takimi

in high school academic classes, „Remedial and Special Education” 1988, t. 9, nr 2, s. 7; J.M. Coleman, L.A. McHam, A.M. Minnett, *Similarities in the social competencies of learning disabled and low achieving elementary school children*, „Journal of Learning Disabilities” 1992, t. 25, nr 10, s. 671.



zaburzeniami (mA) dotyczące zależności między ich samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu?

4. Czy istnieją różnice między dziewczętami bez trudności w uczeniu się i zaburzeń towarzyszących (kB) a chłopcami bez takich zaburzeń (mB) przy uwzględnieniu zależności między ich samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu?

Mając na uwadze opisane fakty na temat związku między samooceną a poczuciem kontroli młodzieży, między samooceną a osiągnięciami szkolnymi, a także znaczenie płci i trudności w uczeniu się dla tych zależności, przyjęto zarówno hipotezy główne, jak i szczegółowe. Sformułowano dwie główne hipotezy robocze:

1. Badani gimnazjaliści z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi zdiagnozowanymi przez nauczycieli (grupa A) będą różnić się od tych bez takich zaburzeń (grupa B) w kontekście zależności między ich samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu.
2. Badani uczniowie, u których nauczyciele rozpoznali trudności w uczeniu się z towarzyszącymi zaburzeniami, oraz ci bez takich kłopotów zakwalifikowani do oddzielnych grup również ze względu na płć, będą różnić się między sobą w zakresie zależności między ich samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu.

Mając na uwadze drugą hipotezę i uwzględniając zależności między samooceną a poczuciem kontroli badanych grup w sytuacji odniesienia sukcesu, określono następujące hipotezy szczegółowe:

1. Badane dziewczęta z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi (grupa kA) będą różnić się od dziewcząt bez takich zaburzeń (kB).
2. Badani chłopcy z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi (mA) będą różnić się od chłopców bez takich zaburzeń (mB).
3. Badane dziewczęta z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi (kA) będą różnić się od chłopców z takimi zaburzeniami (mA).
4. Badane dziewczęta bez trudności w uczeniu się i zaburzeń towarzyszących (kB) będą różnić się od chłopców bez takich zaburzeń (mB).



Charakterystyka badanych grup oraz narzędzi badań²⁸

Dla potrzeb tej analizy przebadano 129 gimnazjalistów (dziewcząt i chłopców) uczęszczających do trzecich klas. Wiek większości uczniów wynosił 15 lat. Badani mieszkali zarówno na wsi, jak i w mieście. Zostali oni zdiagnozowani przez nauczycieli pod względem nasilenia objawów trudności w uczeniu się (LD) i takich zaburzeń towarzyszących, jak: zespół deficytu uwagi z nadpobudliwością psychoruchową (ADHD), zespół zaburzeń opozycyjno-buntowniczych (ODD) i zaburzenia zachowania (CD). Na podstawie wyników arkusza obserwacji wyodrębniono grupę składającą się z 62 uczniów z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi, zwłaszcza z ADHD (grupa A), oraz grupę liczącą 67 uczniów bez takich kłopotów i problemów towarzyszących (grupa B). Ponadto, uwzględniając płeć badanych, skompletowano cztery mniej liczne grupy: 25 dziewcząt z LD (grupa kA), 37 chłopców z LD (grupa mA), 43 dziewcząt bez LD (grupa kB) oraz 24 chłopców bez LD (grupa mB).

Aby osiągnąć założone cele badań i zweryfikować przyjęte hipotezy robocze, wybrano trzy narzędzia badań. Do zbadania samooceny uczniów posłużono się Skalą Samooceny TSCS Williama Fittsa (*Tennessee Self Concept Scale*). Poczucie kontroli oszacowano natomiast Kwestionariuszem do Badania Poczucia Kontroli (KBPK) Grażyny Krasowicz i Anny Kurzyp-Wojnarskiej. Wykorzystano także Arkusz Obserwacji Trudności w Uczeniu się i Zachowania Ucznia, który pozwolił nauczycielom na rozpoznanie objawów zaburzeń. Dokładniejszy opis tych narzędzi jest dostępny w mojej monografii.

Porównanie uczniów z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi (grupa A) oraz bez takich zaburzeń (grupa B) w zakresie związku między ich samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu

Aby dokonać weryfikacji hipotez roboczych, a zatem poznać układy zależności między zmiennymi w poszczególnych grupach badanych, obliczono wartości współczynników korelacji liniowej r-Pearsona. Najpierw oszacowano związek między samooceną a poczuciem kontroli wśród uczniów z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi (grupa A) oraz u tych bez takich kłopotów (grupa B). Mając na względzie to, że stwierdzono niewiele współzależności statystycznie istotnych, zrezygnowano z prezentacji danych

²⁸ W analizie uwzględniono 129 uczniów spośród 180 zakwalifikowanych do badań właściwych, stanowiących część większego projektu obejmującego wiele zmian, zaprezentowanego w formie graficznej. Więcej informacji zob. P. Gindrich, *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*, Lublin 2011.



w tabelach, ograniczając się jedynie do ich opisu. Ponadto w analizie zawarto tylko te wskaźniki samooceny skali TSCS, które korelowały z poczuciem kontroli na poziomie 0.05. Pozostałe współzależności nie zostały opisane. Porównując grupę A i B, dostrzeżono, że tylko w grupie B istnieje jedna istotna statystycznie, niska korelacja dodatnia między wskaźnikiem samooceny a poczuciem kontroli dla sukcesów w parze zmiennych: tożsamość/skala sukcesów ($r=0.24$; $p<0.05$). W grupie A natomiast nie zanotowano żadnej istotnej statystycznie współzależności. Interpretując sens tej jednej istotnej współzależności w grupie B, można powiedzieć, że im wyraźniej uczniowie bez trudności w uczeniu się i zaburzeń towarzyszących dostrzegają odrębność swojego *ja*, tym silniejsze jest ich poczucie kontroli wewnętrznej w sytuacji odniesienia sukcesu. Innymi słowy, ich silniejsza percepcja własnej tożsamości współwystępuje z rosnącą gotowością do wyjaśniania przyczyn własnych sukcesów za pomocą czynników zależnych od nich – włożonego wysiłku, własnych zdolności bądź umiejętności. Zaobserwowany układ zależności pozwala na potwierdzenie pierwszej hipotezy głównej, lecz tylko w zakresie jednego wskaźnika samooceny i percepcji siebie, tj. poczucia osobistej tożsamości. Badani z grup A i B różnią się pod względem związku między samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu, lecz nieznacznie i w mało przekonujący sposób. Można więc powiedzieć, że trudności w uczeniu się i zaburzenia towarzyszące nie przyczyniły się do wzmocnienia siły korelacji między samooceną a poczuciem kontroli dla sukcesów badanych uczniów, a miało to miejsce, choć w minimalnym stopniu, tylko w grupie uczniów bez takich kłopotów.

Porównanie uczniów z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi oraz tych bez takich zaburzeń z uwzględnieniem płci (grupy kA, kB, mA i mB) w kontekście związku między ich samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu

Na początku oszacowano wartości współczynników r-Pearsona dla zależności między samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu w grupach dziewcząt z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi (grupa kA) i ich koleżanek bez takich zaburzeń (grupa kB). W grupie kA zarejestrowano cztery istotne statystycznie, umiarkowane korelacje, w tym dwie dodatnie w parach zmiennych: wskaźnik konfliktów netto/skala sukcesów ($r=0.55$; $p<0.05$); globalny wskaźnik konfliktów/skala sukcesów ($r=0.48$; $p<0.05$) oraz dwie ujemne w parach współzależności: samokrytycyzm/skala sukcesów ($r=-0.50$; $p<0.05$) i tożsamość/skala sukcesów ($r=-0.53$; $p<0.05$). W grupie kB nie było natomiast ani jednej takiej korelacji. Odczytując sens tych pierwszych dwóch korelacji dodatnich, można stwierdzić, że im badane dziewczęta z grupy kA silniej akcentują i eksponują swoje pozytywy, pomijając zarazem



negatywne strony siebie, oraz im więcej doświadczają one konfliktów, sprzecznych uczuć, gdy opisują i postrzegają siebie, tym ich poczucie kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu jest silniej zlokalizowane wewnątrz. Z kolei dwie istotne korelacje ujemne mogą oznaczać, że im badane dziewczęta z grupy kA są bardziej krytyczne wobec siebie oraz im silniej postrzegają własną odrębność od innych ludzi, tym ich poczucie kontroli wewnętrznej dla sukcesów jest słabsze. Tak więc dziewczęta z trudnościami w uczeniu się i innymi zaburzeniami różnią się dość wyraźnie układem i siłą zależności między samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji, gdy im się powiedzie w porównaniu z ich koleżankami bez takich kłopotów. Pozwala to na potwierdzenie drugiej hipotezy roboczej i pierwszej hipotezy szczegółowej.

Następnie porównano zależności między samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu w grupie chłopców z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi (grupa mA) oraz w tej bez takich zaburzeń (grupa mB). W grupie mB odnotowano jedną istotną statystycznie, umiarkowaną korelację ujemną w parze zmiennych: wskaźnik zmienności w kolumnach/skala sukcesów ($r=-0.47$; $p<0.05$). W grupie mA wszystkie korelacje były słabe i nieistotne statystycznie. Odczytując znaczenie tej jednej korelacji, można stwierdzić, że im badani chłopcy bez trudności w uczeniu się i zaburzeń współwystępujących mają bardziej zróżnicowaną i zmienną percepcję siebie pomiędzy sferami *ja* obejmującymi aspekty somatyczne, psychiczne, społeczne i moralno-etyczne, tym ich poczucie kontroli wewnętrznej dla sukcesów jest słabsze. Inaczej mówiąc, im bardziej postrzegają oni pewne wymiary własnego *ja* w oderwaniu od pozostałych, tym ich poczucie kontroli jest słabiej zlokalizowane wewnątrz. W tym przypadku chłopcy z trudnościami w uczeniu się różnią się od tych bez takich problemów, mimo że wielkość tej różnicy jest mała. Tylko wśród chłopców bez LD i innych zaburzeń wystąpił wyraźniejszy związek między samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu, natomiast w grupie badanych z LD nie miało to miejsca. Tak więc drugą hipotezę główną oraz drugą szczegółową można i tym razem uznać za potwierdzone.

Dokonano również porównania dziewcząt z trudnościami w uczeniu się i z zaburzeniami towarzyszącymi (grupa kA) z chłopcami z takimi kłopotami (grupa mA) w zakresie związku między samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu. Pomimo że korelacje istotne statystycznie wystąpiły w obu grupach, to większą ich liczbę zanotowano w grupie kA (4) niż mA (1). Oznacza to, że badane dziewczęta z LD różnią się od chłopców bez LD siłą zależności między samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji, gdy im się powiedzie. Drugą hipotezę główną i trzecią szczegółową można by przyjąć.

Ostatnie porównanie międzygrupowe uwzględniało dziewczęta i chłopców bez trudności w nauce (grupy kB i mB), mając na uwadze związek między



samoocena a poczuciem kontroli dla sukcesów. Jedną istotną statystycznie korelację zaobserwowano w grupie chłopców, przy braku takich współzależności wśród dziewcząt. Ten fakt świadczy o tym, że dziewczęta z grupy kB różnią się od chłopców z grupy mB, a wyraźna zależność między samoocena a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu istnieje tylko w przypadku chłopców bez trudności w uczeniu się (różnica ta jest niewielka, gdyż dotyczy tylko jednej pary zmiennych). Stąd druga hipoteza główna oraz czwarta szczegółowa mogą zostać przyjęte mimo nieznaczących różnic spowodowanych płcią badanych.

Dyskusja i wnioski końcowe

Odpowiadając na pierwszy problem główny badań, można stwierdzić, że badani gimnazjaliści z trudnościami w uczeniu się i towarzyszącymi zaburzeniami różnią się od tych bez takich kłopotów w kontekście zależności między samoocena a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu. Jednak wydaje się, że obecność LD i zaburzeń towarzyszących u badanych nie ma żadnego znaczenia dla związku między tymi zmiennymi (brak istotnych statystycznie korelacji w grupie A). Brak zaburzeń uczenia się i zachowania ma natomiast nieco większe znaczenie (jedna istotna statystycznie korelacja w grupie B). Pozwala to na potwierdzenie pierwszej hipotezy głównej, lecz oczekiwano, że zależności między wskaźnikami samooceny a poczuciem kontroli dla sukcesów będzie więcej.

Mając na względzie to, że wysoki poziom osiągnięć zwykle łączy się z brakiem kłopotów w nauce (grupa B), należy powiedzieć, że otrzymane wyniki badań własnych są zgodne z rezultatami eksploracji Donalda Gordona oraz Kay Diesterhaft i Kathryn Gerken, w których zaobserwowano, że samoocena i osiągnięcia uczniów są skorelowane z poczuciem kontroli wewnętrznej dla sukcesów²⁹. Fakt ten odzwierciedla powszechnie znaną prawidłowość. Można też przypuszczać, że obecność u badanych trudności w uczeniu się i innych zaburzeń, zwłaszcza ADHD, a także niskich osiągnięć (grupa A), spowodowała jakby zerwanie wspomnianych wyżej zależności. W świetle tych badań samoocena i osiągnięcia są słabo współzależne z poczuciem kontroli dla sukcesów uczniów z grupy A.

Udzielając odpowiedzi na drugi problem badawczy, trzeba stwierdzić, że płeć badanych różnicuje układ zależności, uwzględniając liczbę wyraźnych korelacji między samoocena a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu. Druga hipoteza uległa więc potwierdzeniu. Zdiagnozowanie u dziewcząt, lecz nie u chłopców, trudności w uczeniu się i innych zaburzeń, tj. ADHD, CD, przyczyniło się do zwiększenia siły związku między analizowanymi zmiennymi.

²⁹ K. Diesterhaft, K. Gerken, dz. cyt., s. 368, 372.



Dziewczęta z LD i zaburzeniami towarzyszącymi (grupa kA) różniły się najwyraźniej na tle innych grup wyodrębnionych zarówno ze względu na płeć, jak i zaburzenia uczenia się i zachowania (mA, kB, mB) w zakresie liczby zależności między wskaźnikami samooceny a poczuciem kontroli dla sukcesów. Szczególnie interesujące są te korelacje, które świadczą o tym, że u badanych dziewcząt z grupy kA zwiększającemu się poziomowi konfliktowości *ja* towarzyszy silniejsze poczucie kontroli wewnętrznej w sytuacji, gdy im się powiedzie. Interpretując ten fakt, można przywołać pogląd Cunninghama i Berberian głoszący, że dziewczęta z silnym LOC wewnętrznym znajdują się w specyficznej sytuacji konfliktowej, ponieważ postępują wbrew oczekiwaniom społeczeństwa. Uniemożliwia im to akceptację społeczną, a zarazem utrudnia wzięcie osobistej odpowiedzialności za swoje sukcesy. W związku z tym bardziej możliwe będzie to, że dziewczęta doświadczą wstydu, a nie dumy, z powodu osiągniętych wyników. W efekcie można przyjąć, że dziewczęta o wysokim poczuciu kontroli wewnętrznej mają niższy poziom samooceny, niż można być oczekiwać³⁰. Ponadto oczekiwania społeczeństwa są uwarunkowane stosowanymi atrybucjami przyczynowymi, czyli tym, jak inni ludzie oceniają i wartościują kobiecy sukces. Powołując się na teorie atrybucji Deaux oraz Hansena, a także O'Leary, Swim i Sanna, uważa się, że w opinii społeczeństwa sukces przynosi więcej pozytywnych skutków psychospołecznych mężczyznom niż kobietom³¹. Ta wartościowa obserwacja wyjaśnia na czym polega źródło problemów psychicznych nie tylko dla kobiet, lecz także dla nastoletnich dziewcząt, mając na względzie ich poczucie kontroli i samoocenę. Być może czują się one po prostu bardziej winne wtedy, gdy mają LOC wewnętrzny w sytuacji odniesienia sukcesu, czego nie obserwuje się u chłopców w takiej sytuacji. W badanej grupie dziewcząt (kA) poza tymi specyficznymi atrybucjami przyczynowymi ograniczającymi możliwość pozytywnego przewartościowania znaczenia, jakie nadają one własnym sukcesom, pojawiają się dodatkowo trudności w uczeniu się, nadpobudliwość lub zaburzenia zachowania. Wydaje się, że w tym przypadku mamy do czynienia z kumulowaniem się szkodliwych dla rozwoju badanych nastolatek czynników indywidualnych i społecznych.

Niewątpliwie zaobserwowane fakty empiryczne pokazują, że oddziaływanie korekcyjne na samoocenę i percepcję siebie dziewcząt z trudnościami w uczeniu się i problemami współwystępującymi jest kluczowe dla kształtowania poczucia kontroli wewnętrznej w sytuacji odniesienia przez nie sukcesu. Terapia powinna zatem polegać nie tylko na podniesieniu poziomu ich samooceny, lecz także na kształtowaniu pozytywnej percepcji siebie. Można by więc sprawić, aby dziewczęta z grupy kA były zdolne do akceptacji przeciwności

³⁰ T. Cunningham, V. Berberian, dz. cyt., s. 280.

³¹ J.K. Swim, L.J. Sanna, dz. cyt., s. 508.



i sprzecznych uczuć, które mają w sobie, do uznania własnej autonomii i odrębności za coś, co nie musi skutkować poczuciem winy. Ważnym aspektem rozwijanym w terapii percepcji siebie badanych dziewcząt powinien być też pozytywny samokrytycyzm niebędący ani przejawem odrzucenia siebie, ani przesadnego i skrajnego perfekcjonizmu. Pozytywna percepcja siebie i samoocena dziewcząt z LD wiąże się z ich zdolnościami do przyjęcia pełnej odpowiedzialności za swoje sukcesy oraz z pozytywnymi atrybucjami przyczynowymi w takiej sytuacji.

Kończąc, należy podkreślić, że płeć ucznia z trudnościami w uczeniu się jest ważnym czynnikiem w zrozumieniu istoty związku między samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu. Po badaniach własnych okazało się, że tylko dziewczęta z LD i zaburzeniami towarzyszącymi mogą być bardziej podatne na oddziaływania terapeutyczne mające na celu zmianę lokalizacji poczucia kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu poprzez korygowanie ich samooceny, percepcji siebie i obrazu własnej osoby. Fakt ten jest istotny dla praktyki edukacyjnej i powinien być w przyszłości wykorzystany w terapii pedagogicznej.

Bibliografia

- Aponik D.A., Dembo M.H., *LD and normal adolescents' causal attributions of success and failure at different levels of task difficulty*, „Learning Disability Quarterly” 1983, t. 6, nr 4, s. 31–39.
- Beane J.A., *Self-concept and esteem in the middle level school*, „NASSP Bulletin” 1983, t. 67, nr 1, s. 63–71.
- Bender W.M., *Behavioral indicators of temperament and personality in the inactive learner*, „Journal of Learning Disabilities” 1987, t. 20, nr 5, s. 301–305.
- Chapman J.W., *Learning disabled children's self-concepts*, „Review of Educational Research” 1988, t. 58, nr 3, s. 347–371.
- Coleman J.M., McHam L.A., Minnett A.M., *Similarities in the social competencies of learning disabled and low achieving elementary school children*, „Journal of Learning Disabilities” 1992, t. 25, nr 10, s. 671–677.
- Cooley E.J., Ayres R.R., *Self-concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities*, „Journal of Learning Disabilities” 1988, t. 21, nr 3, s. 174–178.
- Cunningham T., Berberian V., *Differences in the relationship of self-concept to locus of control in children*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 1976, t. 2, nr 3, s. 277–281.
- Diesterhaft K., Gerken K., *Self-concept and locus of control as related to achievement of junior high school students*, „Journal of Psychoeducational Assessment” 1983, t. 1, nr 4, s. 367–375.



- Drwal R.L., *Adaptacja kwestionariuszy osobowości. Wybrane zagadnienia i techniki*, PWN, Warszawa 1995.
- Gindrich P., *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Wydaw. UMCS, Lublin 2002.
- Gindrich P., *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*, Wydaw. UMCS, Lublin 2011.
- Grolnick W.S., Ryan R.M., *Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities. A multiple group comparison study*, „Journal of Learning Disabilities” 1990, t. 23, nr 3, s. 177–184.
- Halmhuber N.L., Paris S.G., *Perceptions of competence and control and the use of coping strategies by children with disabilities*, „Learning Disability Quarterly” 1993, t. 16, nr 1, s. 93–111.
- Kahne J., *The politics of self-esteem*, „American Educational Research Journal” 1996, t. 33, nr 1, s. 3–22.
- Kleinhammer-Tramill P.J. [i in.], *Learned helplessness in learning disabled adolescents as a function of noncontingent rewards*, „Learning Disability Quarterly” 1983, t. 6, nr 4, s. 61–66.
- Krasowicz-Kupis G., *Psychologia dysleksji*, PWN, Warszawa 2009.
- Mamlin N., Harris K.R., Case L.P., *A methodological analysis of research on locus of control and learning disabilities: Rethinking a common assumption*, „The Journal of Special Education” 2001, t. 34, nr 4, s. 214–225.
- Mullis R.L., McKinley K., *A methodological analysis of research on locus of control and learning disabilities. Rethinking a common assumption*, „The Journal of Special Education” 2001, t. 34, nr 4, s. 506–516.
- Pearl R., *LD children's attributions for success and failure. A replication with a labeled LD sample*, „Learning Disability Quarterly” 1982, t. 5, nr 1, s. 173–176.
- Roberts L.R. [i in.], *Gender differences in the relationship between achievement and self-image during early adolescence*, „The Journal of Early Adolescence” 1990, t. 10, s. 159–175.
- Rogers H., Saklofske D.H., *Self-concepts, locus of control and performance expectations of learning disabled children*, „Journal of Learning Disabilities” 1985, t. 18, nr 5, s. 273–278.
- Swim J.K., Sanna L.J., *He's skilled, she's lucky. A meta-analysis of observers' attributions for women's and men's successes and failures*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 1996, t. 22, nr 5, s. 507–519.
- Tarnowski K.J., Nay S.M., *Locus of control in children with learning disabilities and hyperactivity. A subgroup analysis*, „Journal of Learning Disabilities” 1989, t. 22, nr 6, s. 381–383.
- Tollefson N. [i in.], *Attribution patterns of learning disabled adolescents*, „Learning Disability Quarterly” 1982, t. 5, nr 4, s. 14–20.
- Weems C.F., Silverman W.K., *An integrative model of control. Implications for understanding emotion regulation and dysregulation in childhood anxiety*, „Journal of Affective Disorders” 2006, t. 91, nr 2/3, s. 113–124.
- Zigmond N., Kerr M.M., Schaeffer A., *Behavior patterns of learning disabled and non-learning disabled adolescents in high school academic classes*, „Remedial and Special Education” 1988, t. 9, nr 2, s. 6–11.



Self-esteem and locus of control for success in junior high school students – do gender, learning disabilities and comorbid disorders matter?

Abstract: The paper shows how gender, learning disabilities and comorbid disorders can affect the relationship between self-esteem and locus of control for success in junior high school students. The sample was divided into several groups using two classification criteria: (1) the onset of LD and comorbid disorders (ADHD, ODD, CD) symptoms as well as (2) gender. The comparison groups could have been distinguished from one other with reference to the strength and the type of correlations between self-esteem and causal attributions for success including not only LD and co-occurring disorders but also gender. On the basis of the review of relevant literature and the findings of the author's study, the opportunities to apply the theoretical and empirical facts to educational practice were presented.

Keywords: adolescents, comorbid disorders, correlation, gender, learning disabilities, locus of control, self-esteem, success

Słowa kluczowe: korelacja, nastolatki, płeć, poczucie kontroli, samoocena, sukces, trudności w uczeniu się, zaburzenia towarzyszące

