

Poczucie umiejscowienia kontroli (LoC) jako determinant sukcesu edukacyjnego uczniów z trudnościami szkolnymi

Wstęp

Rewolucyjna w swoim czasie, nadal powszechna i ze względu na stabilną pozycję naukową rzadko będąca przedmiotem polemiki, teoria społecznego uczenia się Juliana Rottera stała się podstawą do opracowania determinantów umiejscowienia poczucia kontroli (LoC, ang. *locus of control*). Można nawet stwierdzić, że należy ona do grupy tych teorii, które są kanonem w psychologii w zakresie eksplanacji znaczenia czynników (wzmocnień) zależnych i niezależnych od celowego działania człowieka, a decydujących o subiektywnym poczuciu sukcesu lub porażki. Zgodnie z jej założeniami sytuacje (ujmowane behawioralnie) można rozmieścić na kontinuum – od takich, na które człowiek ma wpływ poprzez własne zaangażowanie oraz takich, na które nie ma żadnego wpływu, kiedy to rezultaty działań zależą od czynników losowych bądź od innych ludzi.

Pierwsze z nich, zależne od nas, nazwano sytuacjami sprawnościowymi (ang. *skill*), a drugie, niezależne od nas – losowymi (ang. *chance*)¹. Poczucie umiejscowienia kontroli LoC ma jednak znacznie szersze zastosowanie niż opisowe. W wielu ważnych sytuacjach, szczególnie o społecznym charakterze, jest czynnikiem pozwalającym na przewidzenie zachowania człowieka. Na praktyczne zastosowanie wskaźników umiejscowienia kontroli wskazuje wiele wyników badań empirycznych, prowadzonych również w obszarze dydaktyki². W kontekście edukacyjnym, który jest w prezentowanym artykule tłem dla rozważań nad praktycznym zastosowaniem tego konstruktu w dydaktyce, jego ocena może stanowić dla nauczycieli i uczniów skuteczne narzędzie do określania i ewaluacji

¹ R. Drwal, *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*, Warszawa 1995, s. 199.

² Zob. B. Weiner, R. Nierenberg, M. Goldstein, *Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of succes*, „Journal of Personality” 1976, nr 44 (1), s. 52–68.

celów edukacyjnych powszechnie utożsamianych z sukcesem dydaktycznym. Zastosowanie LoC nabiera szczególnego zastosowania w pracy z uczniami, którzy doświadczają trudności w nauce.

Poczucie umiejscowienia kontroli – implikacje teoretyczne

Dla przewidywania zachowania się człowieka ważne są nie tyle obiektywne cechy sytuacji, ile sposób, w jaki człowiek ją spostrzega, a dokładniej – jakie nadaje jej znaczenie. Gdy wzmocnienie postrzegane jest jako następujące po własnym, zaangażowanym działaniu, lecz nie zawsze zgodne z oczekiwaniem, wtedy rozpatruje się je jako skutek przypadku, przeznaczenia, szczęścia. Gdy wyniki działania są tak interpretowane, to taki wzór kontroli nazywamy poczuciem kontroli zewnętrznej. Jeżeli człowiek spostrzega, że rezultaty działania są zgodne z jego własnym zachowaniem lub z jego względnie stałymi właściwościami, określamy to jako poczucie kontroli wewnętrznej. W zakresie wykształconych cech osobowości mówimy o tzw. wewnątrz- i zewnątrzsterowności³. Upraszczając prezentowane tezy, najważniejszą konkluzją płynącą z teorii Rottera są kryteria umiejscowienia poczucia kontroli, które w zależności od wymienionych wzmocnień mogą być:

- wewnętrzne – zdolność do kontroli jest wtedy zależna od ja (poczucie kontroli wewnętrznej, inaczej mówiąc wewnętrzny LoC),
- zewnętrzne – zdolność do kontroli nie jest tu zależna od ja (poczucie kontroli zewnętrznej, inaczej zewnętrzny LoC)⁴.

Aktywność podmiotu mierzy się całościowo poprzez proces wzmocnienia, oczekiwania, pojawienia się wzmocnienia i wartości wzmocnienia. Poczucie umiejscowienia kontroli w sensie obiektywnym jest więc związkiem przyczynowym, zachodzącym między aktywnością a zdarzeniami, które tę aktywność wywołały. W sensie subiektywnym jest to świadome i celowe działanie ukierunkowane na osiągnięcie określonego skutku. Subiektywne przekonanie o własnych możliwościach i stopniu decydowania o własnym losie mieści się w obszarze różnic indywidualnych⁵. Teoria Rottera i wynikające z niej implikacje

³ J. Rotter, *Poczucie wewnętrznej versus zewnętrznej kontroli wzmocnień*, „Nowiny Psychologiczne” 1990, nr 5/6, s. 59–70.

⁴ P. Gindrich, *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*, Lublin 2011, s. 116–119.

⁵ X. Gliszczyńska, *Poczucie sprawstwa*, [w:] *Człowiek jako podmiot życia społecznego*, Wrocław [i in.] 1983, s. 133–166.



w dychotomiczny sposób dzieli ludzi na tych, których przekonania o sukcesie i porażce są pochodną własnego zaangażowania, oraz tych, którzy są przekonani o działaniu czynników niezależnych, na które nie mają wpływu, a które decydują o efektywności działań.

Poczucie umiejscowienia kontroli u ucznia a jego atrybucja sukcesu

Nie ma wystarczających danych naukowych dotyczących ustalenia momentu, kiedy poczucie umiejscowienia kontroli wykształca się w toku rozwoju człowieka. Można natomiast przyjąć założenie, że procesy wychowawcze, i szerzej – socjalizacyjne, mają decydujący wpływ na powstanie wzorca poczucia kontroli. Poczucie umiejscowienia kontroli, style poznawcze i rodzaje dokonywanych atrybucji⁶ mają wpływ na większość sfer funkcjonowania człowieka i mogą znacząco modulować poziom osiąganego sukcesu. Poczucie kontroli jest więc kategorią poznawczą, wiąże się ze spostrzeganiem, rozumieniem własnych możliwości i podejmowaniem działań. W późniejszym okresie – adolescencji, wczesnej dorosłości czy dorosłości właściwej – poczucie umiejscowienia kontroli może być również traktowane jako wymiar osobowości o charakterze dynamicznym, zmieniającym się w toku doświadczeń pod wpływem różnych sytuacji życiowych⁷. W pierwszych okresach życia rozwojowego będą jednak stanowiły reaktywną odpowiedź na działania znaczących dla dziecka dorosłych, a później grupy rówieśniczej. Trzeba tu wyraźnie zaznaczyć, że dzieci formułują oceny dotyczące swoich możliwości na podstawie ocen dorosłych, przekazywanych im informacji zwrotnych, krytyki bądź chwalenia.

Z dydaktycznego punktu widzenia istotnym, wspomnianym wcześniej założeniem przyjętym przez Rottera i wspieranym przez teorię Alberta Bandury⁸ jest spostrzeganie posiadania kontroli i jego subiektywne przekonanie o niej, a nie jej rzeczywiste posiadanie⁹. Nabywanie w trakcie procesu uczenia się

⁶ Teorie atrybucji od dawna mają zastosowanie również w wyjaśnianiu sukcesów i niepowodzeń dydaktycznych. Bernard Weiner (1992) wspierał założenia teorii atrybucji Fritza Heidera. Zastosowanie teorii atrybucji bierze się stąd, że z dużym powodzeniem łączy przeszłe doświadczenia uczniów z ich przyszłymi wysiłkami w drodze do osiągnięcia celów. Pośrednikiem między tymi dwoma obszarami jest atrybucja przyczynowa, czyli przypisanie czemuś jakichś cech, atrybutów, wyjaśnianie przyczyn poprzez przypisanie.

⁷ K. Ostrowska, D. Wójcik, *Teorie kryminologiczne*, Warszawa 1986, s. 182–192.

⁸ Albert Bandura uważał, że poza wzmocnieniami (pozytywnymi i negatywnymi) istnieją takie metody kształtowania zachowań dzieci jak obserwacja i imitacja (modelowanie).

⁹ J. Sokołowska, *Przewidywania i wybory a przekonanie o własnej kontroli*, Warszawa 1993, s. 68–74.



(formalnego i pozaszkolnego) subiektywnego przekonania o związku przyczynowym między własnym zachowaniem a występującym po nim wzmocnieniu prowadzi do ukształtowania się poczucia kontroli wewnętrznej. Brak spostrzegania tego związku wiedzie natomiast do poczucia kontroli zewnętrznej. W klasycznej Rotterowskiej wersji zdarzenia mogą być związane z konkretną sytuacją oraz uogólnione, zdobyte i oparte na poprzednich doświadczeniach. To, które w danej sytuacji będzie przeważało, zależy od rodzaju tej sytuacji. W sytuacjach nowych i niejasnych zgeneralizowane oczekiwania będą dominowały, tracą natomiast na znaczeniu w sytuacjach dobrze znanych i jednoznacznie określonych¹⁰. Poczucie kontroli jest więc ważnym predyktorem dla nauczyciela, ponieważ – w zależności od tego, czy uczeń cechuje się zewnętrznym czy wewnętrznym LoC – nadaje ono różne znaczenie sukcesom i niepowodzeniom szkolnym. Uczeń, którego cechuje wewnętrzne umiejscowienie kontroli, przejmuje odpowiedzialność za skutki swoich działań (zarówno za odniesione sukcesy szkolne, jak i poniesione porażki). Uczeń z LoC o charakterze zewnętrznym przenosi odpowiedzialność za rezultaty swoich działań edukacyjnych na inne sytuacje, najczęściej na innych ludzi. Z takim identyfikowaniem sukcesów i porażek korelują nastawienia osobne (w sytuacji porażki) lub niskie poczucie wartości (w sytuacji sukcesu). Uczeń z LoC zewnętrznym uznaje, że jego sukces jest dziełem przypadku bądź szczęścia, natomiast za swoje niepowodzenia obwinia najczęściej nauczycieli. Ujmując tego rodzaju zachowania zgodnie z teorią psychodynamiczną, można zauważyć, że pojawia się u dziecka szereg mechanizmów obronnych. W tym przypadku najczęściej uczeń „przerzuca” odpowiedzialność za efekty swoich działań szkolnych na inne osoby. Zewnętrzne LoC może pełnić funkcje mechanizmu obronnego, który pozwala uniknąć konieczności aktywnego przezwyciężania zagrożenia, jednocześnie gwarantując zachowanie poczucia własnej wartości, dzięki braku odpowiedzialności za antycypowaną lub poniesioną porażkę¹¹. Na podstawie badań nad poziomem motywacji stwierdzono, że po sukcesie zwiększa się spodziewany poziom wykonywania zadań, po porażce natomiast poziom aspiracji spada jedynie w przypadku posiadania kontroli wewnętrznej. Zależności takiej natomiast nie będzie w przypadku poczucia kontroli zewnętrznej. Wynik zachowań (korzystny lub niekorzystny) u osób z zewnętrznym poczuciem kontroli nie ma wpływu na zmianę zachowań. Jeżeli wynik zachowania spostrzegany jest jako pozostający poza własną kontrolą, wtedy nie ma on wpływu na dalsze

¹⁰ R. Drwał, *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, red. L. Wołoszynowa, Warszawa 1978, s. 310–311.

¹¹ A. Wolska, *Model czynników ryzyka popełnienia przestępstwa agresywnego*, Szczecin 2002, s. 101–104.



zachowania i przestaje nimi sterować¹². Z założeń tych wynika istotna cecha decydująca o podejmowaniu aktywności przez ucznia, tj. motywacja, która w przypadku wewnątrzsterownych dzieci będzie pochodną własnych aspiracji, a u dzieci zewnątrzsterownych wynikiem przymusu zewnętrznego.

Znaczenie będą miały także procesy habituacji. Badania wykazały, że ciągle chwalenie dzieci bez względu na ich osiągnięcia i powtarzanie, że są wyjątkowe, obniża ich chęć do podejmowania działań wymagających dużego wkładu pracy. O wiele lepsze rezultaty uzyskali uczniowie, którzy otrzymywali informacje, że solidnie pracowali, aby osiągnąć sukces¹³.

Podstawowym warunkiem oceny tego, czy i jaką motywację do osiągnięcia sukcesu ma uczeń jest dobrze przeprowadzona diagnoza, która stanowi podstawę podjęcia właściwej pracy z nim, w wyniku której powinny zostać ukazane jego zdolności, ograniczenia, możliwości rozwojowe oraz zalecenia terapeutyczne, pozwalające ukierunkować dalszą pomoc. Obok ujawnionych trudności musi ona ujawniać mocne strony dziecka, co będzie pozwalało nauczycielom określić właściwe formy pracy i oceny osiągnięcia sukcesu edukacyjnego¹⁴. Badanie poczucia umiejscowienia kontroli nie musi mieć formy badania klinicznego; wydaje się, że w ramach oceny psychopedagogicznej może być formą wspierającą działania dydaktyczne, przeprowadzoną w formie badania przesiewowego przez psychologa szkolnego.

Poczucie kontroli a sukces edukacyjny dzieci z trudnościami w nauce – przegląd badań i badania własne

Wyniki większości badań potwierdzają, że dzieci z trudnościami w uczeniu się mają poczucie kontroli silniej zlokalizowane na zewnątrz, w porównaniu z dziećmi nie doświadczającymi trudności szkolnych¹⁵. Problemy motywacyjne

¹² R. Drwal, dz. cyt., s. 311.

¹³ C. Dweck, *The words that could unlock your child*, <http://www.bbc.co.uk/news/magazine-13128701> [dostęp: 12.12.2014].

¹⁴ T. Weiner, *Diagnoza psychologiczno-pedagogiczna i jej wpływ na sukces edukacyjny*, XVIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Wrocław 2012, s. 333, http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XVIII_KDE/XVIII%20KDE%20-%20referaty/Wejner.pdf [dostęp: 22.12.2014].

¹⁵ Por. 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 of Special Education” 2001, nr 34, s. 214–225; K.J. Tarnowski, S.M. Nay, *Locus of control in children with learning disabilities and hyperactivity. A subgroup analysis*, „Journal of Learning Disabilities” 1989, nr 22, s. 381–383.



uczniów z trudnościami w uczeniu się wynikają z trzech powiązanych ze sobą aspektów: poczucia kontroli zewnętrznej, negatywnych atrybucji przyczynowych oraz wyuczzonej bezradności. Wyniki oryginalnych badań eksperymentalnych za pomocą narzędzia IAR zostały zinterpretowane z uwzględnieniem etapu edukacyjnego i płci badanych. Te dwie zmienne mogą wiązać się z poczuciem kontroli. Nie stwierdzono jednak faktów potwierdzających tezę głoszącą, że uczniowie z trudnościami w nauce powinni być traktowani jako jednorodna grupa cechująca się poczuciem kontroli zewnętrznej, niezależnie od wpływu takich zmiennych jak wiek, płeć, rasa czy status socjoekonomiczny¹⁶. Ostatecznie więc samo doświadczanie przez dziecko trudności edukacyjnych nie może być wystarczającą zmienną decydującą o posiadanym przez nie zewnętrznym LoC.

W badaniach własnych, których celem było określenie poczucia umiejscowienia kontroli w grupie dzieci doświadczających trudności edukacyjnych, użyto Kwestionariusza do Badania Poczucia Kontroli (KBPK) opracowanego przez Grażynę Krasowicz i Annę Kurzyp-Wojnarską. Składa się on z 40 pytań dotyczących prostych sytuacji z życia młodzieży w wieku szkolnym. Za istotne rodzaje takich sytuacji autorzy uznali te związane z: kontaktami w grupie rówieśniczej, rodzicami i życiem rodzinnym, osiągnięciami szkolnymi oraz wszelkie inne sytuacje określone jako losowe. Kwestionariusz KBPK to metoda służąca pomiarowi generalizowanego poczucia umiejscowienia kontroli. Niski wynik ogólny świadczy o LoC zewnętrznym, umiarkowany o LoC nieustalonym, wysoki zaś o LoC wewnętrznym.

Kwestionariuszem przebadano proporcjonalnie dobrane i jednorodne w liczebności (w tym w zakresie proporcji płci) dwie 20-osobowe grupy 13-letnich uczniów. Grupę kryterialną stanowili wyselekcjonowani uczniowie z trudnościami w uczeniu się (kryterium doboru była dokumentacja szkolna). W grupie kontrolnej znaleźli się z kolei uczniowie, których średnia w tzw. teście szóstoklasisty wynosiła powyżej 30 punktów (mediana wyników w kraju wynosiła w 2014 roku 25,82 punktów). Metodę analizy istotności różnic między umiejscowieniem poczucia kontroli w grupie uczniów przejawiających trudności szkolne oraz w grupie uczniów niedoświadczających trudności dokonano w oparciu o ocenę normalności rozkładów zmiennych w tych grupach, za pomocą nieparametrycznego testu Shapiro-Wilka. Uzyskane wyniki potwierdziły normalność rozkładów zmiennych w badanych grupach, dlatego zastosowano następnie parametryczny test t-Studenta dla prób niezależnych. Analiza tym testem wykazała, że istnieją istotne różnice pomiędzy grupą kryterialną a kontrolną w zakresie umiejscowienia poczucia kontroli ($t = -2,198$; $p < 0,01$). W grupie kontrolnej uzyskane wyniki w kwestionariuszu do badania poczucia kontroli są istotnie statystycznie wyższe niż w grupie kryterialnej. Potwierdza

¹⁶ Zob. N. Mamlin i inni, dz. cyt.



to przyjęte założenie, że umiejscowienie poczucia kontroli różnicuje grupę kryterialną i kontrolną. Oznacza to, że grupa uczniów z trudnościami w nauce cechuje się bardziej zewnętrznym umiejscowieniem poczucia kontroli niż grupa uczniów osiągających dobre wyniki w nauce.

Powszechnie wiadomo, że badanie poczucia umiejscowienia kontroli powoduje wiele trudności metodologicznych, szczególnie w zakresie jego korelacji z sukcesem edukacyjnym. Chodzi szczególnie o problemy związane z doborem prób według kryterium płci, wieku, a także stosowanych przez nauczycieli wzmocnień, posiadanych przez dzieci chorób bądź ich sfery afektywnej. Podjęte badania własne mają więc jedynie charakter przyczynkowy i są wstępem do dalszych, pogłębionych badań nad poruszonym zagadnieniem.

Podsumowanie i praktyczne implikacje dla nauczycieli

Podstawy omawianej teorii społecznego uczenia się, przybliżony w artykule przegląd badań i wyniki podjętych badań własnych dostarczają informacji istotnych dla projektowania celów edukacyjnych, a także systemów oceniania uczniów i antycypowania ich sukcesów w tej dziedzinie. Interdyscyplinarność podjętego tematu powinna zawierać również obszar rekomendacji, które można uwzględnić, zwiększając szanse uczniów na osiągnięcie sukcesu szkolnego – szczególnie tych, którzy z różnych względów doświadczają trudności w nauce. Należy także przyjąć założenie, że działania muszą mieć charakter holistyczny i kształtowanie pozytywnych wzmocnień oraz wewnętrznego umiejscowienia kontroli wymaga współpracy nauczycieli, rodziców, a czasami również terapeutów.

Reasumując podjęte rozważania, warto zauważyć, że w kontekście edukacyjnym istnieje potrzeba wzięcia pod uwagę następujących wskazówek, które mogą być pomocne dla wszystkich zainteresowanych rozwojem ucznia i kształtowaniem jego drogi do sukcesu dydaktycznego:

1. Uczniowie autonomicznie (przekonani o własnych atrybucjach sukcesu) potrafią wyznaczać sobie odległe, długofalowe cele, a następnie konsekwentnie je realizować, nawet pomimo zmieniających się warunków zewnętrznych;
2. Uczniowie o zewnętrznym poczuciu kontroli są bardziej konformistyczni (ulegają rozumianym tu niekorzystnie wpływom, szczególnie grupy rówieśniczej);
3. Czym młodsze dziecko, tym wyraźniejsze jest przypisywanie przyczyn zdarzeń (głównie niepowodzeń) czynnikiem zewnętrznym,



będącym poza jego kontrolą – następuje tzw. eksternalizacja niepowodzeń;

4. Wraz z wiekiem zaczyna się internalizacja sukcesu poprzez stopniowe wzmocnienie wewnętrznego poczucia umiejscowienia kontroli
5. W okresie przedpokwitaniowym oraz we wczesnej fazie dojrzewania występuje internalizacja sukcesów (grupa uczniów objętych badaniami własnymi);
6. We właściwym okresie dojrzewania występuje wysoki samokrytycyzm, co przez wielu badawczy utożsamiane jest z niskim LoC wewnętrznym.

W odniesieniu do grupy uczniów z trudnościami w nauce uznaje się, że skutecznymi oddziaływaniami, których celem będzie zinternalizowanie poczucia sukcesu edukacyjnego, będą: aktywne poszukiwanie wspólnie z nauczycielem informacji potrzebnych do rozwiązania problemu, skuteczniejsze wykorzystanie wcześniej zdobytych informacji przy rozwiązywaniu nowych zadań, osiąganie wyższego poziomu przystosowania społecznego¹⁷ oraz działania wspomagające procesy poznawcze i motywację wytrwałością oraz osiągnięciami w działaniu. W aspekcie psychoedukacyjnym i terapeutycznym, o ile istnieją wskazania do takich działań, powinno się uwzględnić uczenie dziecka konstruktywnych sposobów reakcji na porażki.

W literaturze przedmiotu wyodrębnia się szereg czynników wpływających na rozwój osiągnięć u uczniów. Wyróżnia się determinanty natury osobowościowej, środowiskowej i pedagogicznej. Te ostatnie, choć współwystępują z innymi, wydają się najważniejszym sposobem poszerzania wiedzy i umiejętności jednostki oraz kształtowania i rozwoju osobowości dziecka¹⁸.

Bibliografia

- Drwal R., *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*, PWN, Warszawa 1995.
- Drwal R., *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, red. L. Wołoszynowa, PWN, Warszawa 1978.
- Dweck C., *The words that could unlock your child*, <http://www.bbc.co.uk/news/magazine-13128701> [dostęp: 12.12.2014].
- Gindrich P., *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*, UMCS, Lublin 2011.

¹⁷ Znaczna część dzieci osiągających gorsze wyniki w nauce cechuje się zaburzeniami adaptacyjnymi lub/i współwystępującymi zaburzeniami zachowania i emocji.

¹⁸ W. Sikorski, *Aspiracje. Studium psychologiczne i socjopedagogiczne*, Nysa 2005, s. 28.



- Glasser W., *Każdy uczeń może osiągnąć sukces*, Pracownia Alternatywnego Wychowania, Łódź 2005.
- Gliszczyńska X., *Poczucie sprawstwa*, [w:] *Człowiek jako podmiot życia społecznego*, Ossolineum, Wrocław [i in.] 1983.
- Krasowicz G., Kurzyp-Wojnarska A., *Kwestionariusz do badania poczucia kontroli KBPK*, PTP, Warszawa 1990.
- 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, nr 34., s. 214–225.
- Ostrowska K., Wójcik D., *Teorie kryminologiczne*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1986.
- Rotter J., *Poczucie wewnętrznej versus zewnętrznej kontroli wzmocnień*, „Nowiny Psychologiczne” 1990, nr 5/6, s. 59–70.
- Sikorski W., *Aspiracje. Studium psychologiczne i socjopedagogiczne*, Państwowa Szkoła Zawodowa w Nysie, Nysa 2005.
- Sokołowska J., *Przewidywanie i wybory a przekonanie o własnej kontroli*, Wydaw. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1993.
- Tarnowski K.J., Nay S.M., *Locus of control in children with learning disabilities and hyperactivity. A subgroup analysis*, „Journal of Learning Disabilities” 1989, nr 22, s. 108–109.
- Weiner B., Nierenberg R., Goldstein M., *Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of succes*, „Journal of Personality” 1976, nr 44 (1). s. 52–68.
- Wejner T., *Diagnoza psychologiczno-pedagogiczna i jej wpływ na sukces edukacyjny*, XVIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Wrocław 2012, http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XVIII_KDE/XVIII%20KDE%20%20referaty/Wejner.pdf [dostęp: 22.12.2014].
- Wolska A., *Model czynników ryzyka popełnienia przestępstwa agresywnego*, Wydaw. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2002.

Locus of control (LoC) as a determinant of educational success of students with learning disabilities

Abstract: The paper discusses problems of educational success of students with learning disabilities at school, based on social learning theory and (self) beliefs about success. The author introduces the concept of Rotter’s theory and pointing to the determinants of the success conditioned by internal or external locus of control (LoC). Viewing research and presented results of own studies are intended to provide teachers practical guidance and conditions of success for students with learning difficulties.

Keywords: educational success, locus of control, students with learning disabilities, theory of social learning

Słowa kluczowe: poczucie umiejscowienia kontroli, sukces edukacyjny, teoria społecznego uczenia się, uczniowie z trudnościami w nauce

