



UNIwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Instytut Pedagogiki

Katedra Psychopedagogiki Specjalnej i Socjopedagogiki Specjalnej

Monika Bednarczuk

nr albumu: 984119

Wybrane korelaty samooceny i percepcji siebie młodzieży z trudnościami w uczeniu się, uczęszczającej do szkół branżowych

***Selected Correlates of Self-Esteem and Self-Perception of
Adolescents with Learning Disabilities Attending Vocational
Schools***

Rozprawa doktorska

napisana w Katedrze Psychopedagogiki Specjalnej i Socjopedagogiki Specjalnej

pod kierunkiem dr hab. Piotra Alfreda Gindricha, prof. uczelni

Lublin rok 2022

Składam serdeczne podziękowania
Szanownemu Panu Profesorowi
Piotrowi Alfredowi Gindrichowi
za opiekę naukową
okazaną pomoc i zrozumienie

Spis treści

Wstęp	8
Rozdział I Samoocena młodzieży z trudnościami w uczeniu się i jej psychospołeczne korelaty	17
1.1. Samoocena i jej właściwości.....	18
1.1.1. Samoocena uczniów z trudnościami w uczeniu się.....	24
1.2. Psychospołeczne korelaty samooceny.....	28
1.2.1. Poczucie własnej skuteczności jako korelat samooceny.....	28
1.2.1.1. Poczucie własnej skuteczności młodzieży z trudnościami w uczeniu się.....	34
1.2.2. Poczucie kontroli jako korelat samooceny.....	37
1.2.2.1. Poczucie kontroli młodzieży z trudnościami w uczeniu się.....	42
1.2.3. Status socjometryczny jako korelat samooceny.....	46
1.2.3.1. Pozycja socjometryczna ucznia z trudnościami w uczeniu się.....	49
1.3. Trudności w uczeniu się jako problem psychopedagogiczny.....	52
1.3.1. Pojęcie, klasyfikacje objawowe i przyczyny trudności w uczeniu się.....	52
1.3.2. Trudności w uczeniu się młodzieży i osób dorosłych.....	61
Rozdział II Terapia pedagogiczna uczniów z trudnościami w uczeniu się	66
2.1. Pojęcie i obszar oddziaływań terapii pedagogicznej.....	66
2.2. Metody stosowane w terapii pedagogicznej osób z trudnościami w uczeniu się.....	70
2.2.1. Metoda dobrego startu M. Bogdanowicz.....	71
2.2.2. Kinezylogia edukacyjna Dennisona.....	73
2.2.3. System percepcyjno-motoryczny N. Kepharta.....	75
2.2.4. Program rozwijający percepcję wzrokową M. Frostig i D. Horne.....	78
2.2.5. Metoda ruchu rozwijającego W. Sherborne.....	81
2.2.6. Ramowy program postępowania psychodydaktycznego w nauce czytania i pisania J. Jastrząb.....	83
2.2.7. Integracja sensoryczna A. J. Ayres.....	86
2.3. Organizowanie i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach oświatowych w świetle regulacji prawnych.....	90

2.3.1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.....	91
2.3.2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.....	95
2.3.3. Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 roku, ratyfikowana przez Polskę dnia 25 października 2012 roku. Artykuł 24 „Edukacja”.....	99
Rozdział III Szkolnictwo zawodowe w Polsce.....	103
3.1. Rys historyczny kształcenia zawodowego w Polsce.....	103
3.2. Aktualne zmiany w edukacji zawodowej w świetle reformy oświaty z 2017 roku.....	107
3.3. Kształcenie zawodowe w świetle ustaw i rozporządzeń.....	109
3.3.1. Ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 roku a kształcenie zawodowe.....	110
3.3.2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 roku w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego.....	111
3.3.3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego.....	117
3.4. Osiągnięcia uczniów zdających egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie w 2019 roku.....	123
3.5. Uczeń z trudnościami w uczeniu się a szkolnictwo branżowe.....	127
Rozdział IV Metodologiczne podstawy badań własnych.....	134
4.1. Przedmiot i cel badań.....	136
4.2. Problemy i hipotezy badawcze.....	137
4.3. Metody, techniki i narzędzia zastosowane w procesie badawczym.....	152
4.3.1. Skala Samooceny TSCS W. H. Fittsa (<i>Tennessee Self Concept Scale</i>).....	156
4.3.2. Skala Samooceny SES M. Rosenberga.....	158

4.3.3. Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli G. Krasowicz-Kupis i A. Wojnarskiej.....	159
4.3.4. Skala Kompetencji Osobistej (Skala KOMPOS) Z. Juczyńskiego.....	160
4.3.5. Plebiscyt Życzliwości i Niechęci J. Korczaka.....	161
4.3.6. Test 6 trudności w uczeniu się P. Gindricha i analiza dokumentacji szkolnej ucznia.....	163
4.4. Opis procedury statystycznej.....	164
4.4.1. Metoda analizowania informacji empirycznej oraz model weryfikacji przyjętych hipotez.....	164
4.4.2. Skale pomiarowe, wnioskowanie statystyczne, testowanie hipotez.....	166
4.4.3. Dobór próby, teren i organizacja badań własnych oraz kryteria doboru badanych.....	169
4.4.4. Zmienne i wskaźniki badań własnych.....	174
4.5. Charakterystyka próby badawczej.....	177
Rozdział V Samoocena i percepcja siebie badanej młodzieży.....	195
5.1. Wprowadzenie.....	195
5.2. Poziom samooceny ogólnej i percepcji siebie a nasilenie objawów trudności w uczeniu się badanej młodzieży - analiza korelacji.....	195
5.3. Porównanie poziomów samooceny ogólnej i percepcji siebie badanej młodzieży.....	198
5.3.1. Porównanie poziomów samooceny globalnej w świetle wyników Skali Samooceny SES (<i>Self Esteem Scale</i>) M. Rosenberga.....	198
5.3.2. Porównanie poziomów percepcji siebie w oparciu o wyniki Skali Samooceny TSCS (<i>Tennessee Self Concept Scale</i>) W. H. Fittsa.....	199
Rozdział VI Psychospołeczne korelaty samooceny badanej młodzieży.....	204
6.1. Wprowadzenie.....	204
6.2. Poczucie własnej skuteczności badanych uczniów.....	204
6.2.1. Poziom poczucia własnej skuteczności a nasilenie objawów trudności w uczeniu się badanej młodzieży - analiza korelacji.....	204
6.2.2. Porównanie poziomów poczucia własnej skuteczności badanej młodzieży oszacowanych za pomocą Skali Kompetencji Osobistej (KOMPOS) Z. Juczyńskiego.....	205
6.3. Poczucie lokalizacji kontroli badanych uczniów.....	207

6.3.1. Poziom poczucia umiejscowienia kontroli a nasilenie objawów trudności w uczeniu się badanej młodzieży - analiza korelacji.....	207
6.3.2. Porównanie poziomów poczucia umiejscowienia kontroli badanej młodzieży oszacowanych za pomocą Kwestionariusza do Badania Poczucia Kontroli (KBPK) G. Krasowicz-Kupis i A. Wojnarskiej.....	208
6.4. Status socjometryczny badanych uczniów.....	209
6.4.1. Poziom uspołecznienia i akceptacji społecznej a nasilenie objawów trudności w uczeniu się badanej młodzieży - analiza korelacji.....	209
6.4.2. Porównanie poziomów uspołecznienia i akceptacji społecznej badanej młodzieży z uwzględnieniem wyników Plebiscytu Życzliwości i Niechęci J. Korczaka.....	210
Rozdział VII Związek między samooceną i percepcją siebie a wybranymi obszarami funkcjonowania psychospołecznego badanej młodzieży.....	216
7.1. Wprowadzenie.....	216
7.2. Analiza zależności między samooceną i percepcją siebie a poczuciem własnej skuteczności w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności.....	216
7.3. Analiza zależności między samooceną i percepcją siebie a poczuciem umiejscowienia kontroli w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności.....	229
7.4. Analiza zależności między samooceną i percepcją siebie a statusem socjometrycznym w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności.....	241
7.4.1. Analiza zależności między samooceną i percepcją siebie a uspołecznieniem w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności.....	241
7.4.2. Analiza zależności między samooceną i percepcją siebie a akceptacją społeczną w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności.....	250
7.5. Związek między samooceną i percepcją siebie a funkcjonowaniem psychospołecznym w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności - modele korelacyjno-regresyjne.....	258

7.5.1. Związek między samooceną mierzoną skalą SES Rosenberga a funkcjonowaniem psychospołecznym w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności, ze szkół branżowych - modele korelacyjno-regresyjne.....	258
7.5.2. Związek między samooceną i percepcją siebie mierzoną Skalą TSCS Fittsa a funkcjonowaniem psychospołecznym w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności, ze szkół branżowych - modele korelacyjno-regresyjne.....	263
7.5.2.1. Związek między samooceną i percepcją siebie, w zakresie zmiennej - globalny wskaźnik pozytywny, mierzonej skalą TSCS Fittsa a funkcjonowaniem psychospołecznym w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności, ze szkół branżowych - modele korelacyjno-regresyjne.....	264
7.5.2.2. Związek między samooceną i percepcją siebie, w zakresie zmiennej - wskaźnik samokrytycyzmu - SC, mierzonej Skalą TSCS Fittsa a funkcjonowaniem psychospołecznym w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności, ze szkół branżowych - modele korelacyjno-regresyjne.....	269
7.5.2.3. Związek między samooceną i percepcją siebie, w zakresie zmiennej - globalny wskaźnik zmienności, mierzonej Skalą TSCS Fittsa a funkcjonowaniem psychospołecznym w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności, ze szkół branżowych - modele korelacyjno-regresyjne.....	274
7.5.2.4. Związek między samooceną i percepcją siebie, w zakresie zmiennej - globalny wskaźnik konfliktów, mierzonej Skalą TSCS Fittsa a funkcjonowaniem psychospołecznym w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności, ze szkół branżowych - modele korelacyjno-regresyjne.....	279
7.5.2.5. Związek między samooceną i percepcją siebie, w zakresie podskali - wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D, mierzoną Skalą TSCS Fittsa a funkcjonowaniem psychospołecznym w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności, ze szkół branżowych - modele korelacyjno-regresyjne.....	284
Zakończenie.....	303
Bibliografia.....	334
Spis tabel i rysunków.....	348
Aneks.....	356

Wstęp

Samooceńa i percepcja siebie to zjawisko, które zawsze wzbudzało duże zainteresowanie badaczy reprezentujących różne dyscypliny nauki. Pojawiały się rozmaite badania dotyczące tej problematyki nie tylko w obrębie nauk społecznych. Dzięki zgromadzonym dotychczas wynikom licznych badań, nasz zasób wiedzy na ten temat znacznie się poszerzył. Odwołując się do teorii psychologicznej, potrafimy nie tylko określić czym jest samooceńa, wskazać jej rodzaje oraz poznać jej genezę, ale przede wszystkim ją zbadać dzięki wystandaryzowanym, uznanym na całym świecie narzędziom diagnostycznym. Pozwalają one określić nie tylko poziom samooceny, ale również jej adekwatność, trafność, pewność, stabilność. Ponadto percepcję siebie można analizować uwzględniając różne wymiary „ja”, tj. rodzinny, moralno-etyczny, personalny (prywatny), fizyczny, społeczny. Można też rozpatrywać samooceńę i percepcję siebie z perspektywy oceny własnego zachowania, zadowolenia z siebie czy też tożsamości osoby¹. Pomimo że wiele już wiemy o samooceńie i percepcji siebie ucznia, to jej związek z funkcjonowaniem psychospołecznym, zawodowym, edukacyjnym, ekonomicznym, zdrowotnym jest wciąż kwestią nierozstrzygniętą i wymagającą dalszych badań. Na płaszczyźnie nauk społecznych warte uwagi są przede wszystkim zależności między samooceńą i percepcją siebie a takimi zjawiskami jak poczucie własnej skuteczności, umiejscowienie poczucia kontroli oraz status socjometryczny. Dlatego w niniejszej pracy zmienne te są wybranymi przeze mnie korelatami samooceny i percepcji siebie. Prowadzone w tej pracy rozważania skupiają się zaś na analizie związku między wymienionymi korelatami a samooceńą i percepcją siebie młodzieży przejawiającej trudności w uczeniu się, uczęszczającej do szkół branżowych (dawniej do zasadniczych szkół zawodowych). Wybrany przedmiot badań prezentowanych w tej rozprawie doktorskiej jest specyficzny a podejmowany temat jest dość oryginalny, ponieważ rzadko pojawia się w pracach autorów polskich i zagranicznych zajmujących się problematyką trudności w uczeniu się. Szkoła zawodowa, a obecnie branżowa, nie jest terenem, który jest często eksplorowany przez badaczy zjawiska trudności w uczeniu się lub funkcjonowania psychospołecznego ucznia z takimi kłopotami. Takie badania są zazwyczaj prowadzone w celu

¹ Gąsiorowska-Nózka J., Janowski R., *Wybrane właściwości samooceny młodzieży licealnej*

poszukiwania skutecznych oddziaływań resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych², mając na uwadze nie tyle trudności w uczeniu się, co nieprzystosowania społeczne ucznia ze szkoły branżowej³. Jest to z jednej strony ciekawe dla badacza, ale z drugiej, niezrozumiałe i krzywdzące dla ucznia, ponieważ już podczas rekrutacji do szkół ponadpodstawowych notuje się najniższe progi punktowe pozwalające na przyjęcie do branżowych szkół I stopnia, w porównaniu z liceami ogólnokształcącymi i technikami, gdzie punktacja umożliwiająca dostanie się ucznia do takich placówek oświatowych, jest znacznie wyższa. Oznacza to, że już samo „zaniżanie progów punktowych” w kontekście przyjęcia do szkół branżowych i ich „zawyżanie” w procesie rekrutacji do liceum lub technikum powoduje „negatywną selekcję”, przy czym za zdolnych, mających wyższe możliwości poznawcze, uznaje się uczniów aspirujących do kształcenia w liceum lub technikum, a uczniami słabszymi stają się automatycznie kandydaci do kształcenia w szkołach branżowych I stopnia. Kariera szkolna w obu tych grupach uczniów może więc przebiegać zupełnie inaczej. Ponadto rośnie potrzeba prowadzenia badań dotyczących trudności w uczeniu się i funkcjonowania psychospołecznego uczniów szkoły branżowej, ponieważ krzywdzący stereotyp ucznia „zawodówki” z trudnościami w nauce wydaje się być silnie zakorzeniony w świadomości społecznej. Jednak uczniowie wybierający szkołę branżową jako miejsce przyszłej nauki, nie zawsze uzasadniają swój wybór niskimi osiągnięciami szkolnymi i łatwością przyjęcia do tego typu szkoły, ale m.in. chęcią zdobycia zawodu i bycia wykwalifikowanymi pracownikami w swojej specjalizacji zawodowej. Szczegółowe refleksje dotyczące uczniów szkół branżowych, specyfiki tego typu szkół, historii i reform oświaty zawarto w rozdziale: „Szkolnictwo zawodowe w Polsce”. Niedobór prób badawczych i opracowań autorów na temat funkcjonowania psychospołecznego i trudności w uczeniu się młodzieży szkół branżowych, stoi w sprzeczności do znacznie większej liczby prac badawczych prowadzonych w grupie uczniów z takich placówek oświatowych dotyczących resocjalizacji niedostosowanych społecznie i socjoterapii uczniów zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym, co

² Sierosławski J., *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną - raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2011 r.*, „Europejski Program Badań Ankietowych w Szkołach EPBAS”, 2011.

³ Sałata E., Gawryś E., *Przemoc domowa a funkcjonowanie młodzieży w szkole w okresie adolescencji*, „Annales Universitatis Mariae Curie - Skłodowska”, 33 (4), 2020, s. 291 - 304.

może służyć deprecjonowaniu wartości takich uczniów⁴. Dlatego istnieje potrzeba prowadzenia dalszych badań empirycznych i pogłębienia wiedzy dotyczącej związku między samooceną i percepcją siebie a poczuciem własnej skuteczności, umiejscowieniem kontroli, statusem socjometrycznym w specyficznej, w nie do końca poznanej grupie badawczej, jaką są uczniowie z trudnościami w uczeniu się, uczęszczający do szkół branżowych.

Badania dotyczące funkcjonowania psychospołecznego uczniów z trudnościami w uczeniu się, prowadzili m.in.: Marta Bogdanowicz, Henryk Kulas, Piotr Gindrich, Grażyna Krasowicz-Kupis, Anna Wojnarska, Radosław Drwal, Katarzyna Rak, Ewa Domagała-Zyśk. Wnioski wyprowadzone przez wyżej wymienionych polskich autorów wskazywały na występowanie niższej samooceny w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz u uczniów mających niekorzystny status socjometryczny w klasie szkolnej⁵. Ponadto potwierdzono, że samoocena uczniów z trudnościami w uczeniu się charakteryzowała się większą konfliktowością i defensywnością w porównaniu do badanej grupy uczniów niewykazujących trudności szkolnych⁶. Badania na gruncie międzynarodowym, również wskazały na istotne różnice w poziomie samooceny między grupą uczniów z LD oraz grupą uczniów bez LD (ang. *learning disabilities/difficulties*). Amy Gans, Maureen Kenny, i Dave Ghany, w badaniach własnych potwierdzili niższy poziom samooceny zarówno globalnej, jak i specyficznej, zwłaszcza dotyczącej możliwości intelektualnych i aspektów związanych ze szkołą, w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się⁷. Analizując wymiar funkcjonowania psychospołecznego w kontekście poczucia własnej skuteczności uczniów, wskazuje się na istotnie statystycznie niższy poziom tego poczucia u badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się. Badani przez Piotra Gindricha uczniowie wykazywali niższy poziom poczucia uogólnionej własnej skuteczności oraz w wymiarach siły i wytrwałości. Trzeba przy tym zauważyć, że uczniowie z niskim poziomem poczucia własnej skuteczności często nie podejmują zadań, z którymi prawdopodobnie mogliby sobie poradzić lub też rezygnują w trakcie wykonywania zadań, nie doprowadzając

⁴ Malczewski A., *Młdzież a substancje psychoaktywne*, [w:] Grabowska M., Gwiazda M. (red.), *Młdzież 2018*, Wyd. ORE, Warszawa 2019, s. 234 - 249.

⁵ Kulas H., *Obraz własnej osoby u dzieci uczestniczących w zajęciach korekcyjno-wyrównawczych*, „Psychologia Wychowawcza”, 3, 1987, str. 319 - 326.

⁶ Gindrich P., *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*, Wyd. UMCS, Lublin 2011, s. 91.

⁷ Gans A. M., Kenny M. C., Ghany D. L., *Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities*, „Journal of Learning Disabilities”, 36 (3), 2003, s. 287 - 295.

pracy do końca⁸. Badania prowadzone przez Grażynę Krasowicz-Kupis, dotyczące funkcjonowania psychospołecznego w kontekście poczucia kontroli wykazały, że uczniowie z dysleksją nie różnią się od swoich rówieśników niewykazujących specyficznych trudności w uczeniu się w tym zakresie. Obie grupy badanej młodzieży poczucie kontroli mają zlokalizowane wewnątrznie (w skrócie LOC, od angielskiego *locus of control*). Odbierają oni zarówno sukcesy, jak i porażki jako wynik własnych działań i mają poczucie odpowiedzialności za ich rezultaty. Autorka, dokonując szerszej analizy wyników w badanej grupie uczniów z dysleksją, wyprowadza wnioski świadczące o związku wewnętrznego LOC z korzystaniem z terapii pedagogicznej. Młodzież z dysleksją uczestnicząca w terapii wykazuje wyższy poziom poczucia kontroli wewnętrznej, szczególnie w kontekście odniesienia sukcesu⁹. Natomiast Katarzyna Rak w badaniach własnych nad poczuciem umiejscowienia kontroli u młodzieży w wieku 13-18 lat, prezentuje wyniki wskazujące na uwewnętrznione LOC w grupie uczniów z dysleksją, zarówno w wymiarze zgeneralizowanym, jak i w obszarze czynnika poniesienia porażki. Wyniki te obrazują zjawisko przypisywania sobie winy za niepowodzenia u tych uczniów, uznania własnych ograniczeń, natomiast zawdzięczenia sukcesów losowi lub innym osobom. Natomiast grupa badanych uczniów niewykazujących trudności w uczeniu się, częściej prezentowała poczucie kontroli zlokalizowane zewnątrznie, głównie w ujęciu globalnym oraz w odniesieniu do czynnika poniesienia porażki¹⁰.

Badacze zajmujący się problematyką funkcjonowania psychospołecznego uczniów z trudnościami w uczeniu się zwracają również uwagę na istotne statystycznie, silne powiązanie niepowodzeń szkolnych z przeżywaniem porażek w kontaktach z rówieśnikami¹¹. Wyniki badań własnych, które przedstawił Piotr Gindrich, wskazują, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się przejawiają problemy w utrzymaniu kontaktów społecznych lub w ogóle w nawiązywaniu takich kontaktów. Uczniowie z dysleksją rozwojową lub wykazujący trudności w uczeniu się tzw. niespecyficzne, często zajmują niekorzystne pozycje socjometryczne, są odrzuceni lub izolowani przez

⁸ Gindrich P., *Psychospołeczne korelaty...*, s. 91.

⁹ Krasowicz-Kupis G., *Psychologia dysleksji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 171.

¹⁰ Rak K., *Dysleksja i zdolności twórcze* [w:] Krasowicz-Kupis G. (red.) „Dysleksja rozwojowa - perspektywa psychologiczna”, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2006, s. 97 - 108.

¹¹ Domagała-Zyśk E.,: *Wsparcie społeczne ze strony rówieśników jako warunek powodzenia szkolnego uczniów gimnazjum*, [w:] Deptuła M. (red.), *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004, s. 79 - 80.

grupę rówieśniczą¹². Podobne wnioski na podstawie badań prowadzonych wśród 1361 badanych dzieci wyprowadzili David B. Estell, Martin H. Jones, Ruth Pearl, Richard Van Acker, Thomas W. Farmer i Phillip C. Rodkin, wskazując, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się, częściej zajmują niższą pozycję socjometryczną i otrzymują status ucznia izolowanego, w porównaniu do swoich rówieśników z klasy szkolnej, bez takich trudności. Badacze podkreślili, że pozytywne relacje z rówieśnikami z klasy szkolnej są kluczowym elementem uczenia się i świadczą o dobrym przystosowaniu szkolnym ucznia¹³. Inne badania, obejmujące 1453 uczniów piątych klas szkoły podstawowej w Holandii pokazują wyraźne zależności między statusem socjometrycznym ucznia w klasie szkolnej a trudnościami w uczeniu się i niskimi osiągnięciami szkolnymi. Potwierdzono w nich hipotezy dotyczące związku między niższym statusem socjometrycznym uczniów z LD i niskimi osiągnięciami a ich niską reputacją szkolną w oczach rówieśników (*ang. peer academic reputation*). Wnioski wyprowadzone z badań wskazują na znaczenie nauczyciela, który nie powinien skupiać się bezpośrednio na objawach samych trudności w uczeniu się, a raczej powinien określać pozycję socjometryczną uczniów oraz organizować działania edukacyjne wspierające tolerancję i zrozumienie różnic w zakresie osiągnięć i zdolności uczniów w klasie szkolnej¹⁴. Z kolei, Kenneth A. Kavale and Steven R. Forness dokonali przeglądu 152 badań w zakresie deficytów umiejętności społecznych wśród uczniów z trudnościami w uczeniu się, które uwzględniały również grupę porównawczą uczniów bez takich trudności. Autorzy ustalili, że 75% uczniów z trudnościami w uczeniu się przejawia takie deficyty. Kavale i Forness zwrócili uwagę na to, że umiejętności społeczne należy postrzegać jako jeden z ważniejszych korelatów trudności w uczeniu się. Wskazali też na niższy poziom wyników uzyskanych w grupie uczniów z LD dla większości wymiarów kompetencji społecznych w opinii wszystkich oceniających (nauczycieli, rodziców, uczniów)¹⁵. Natomiast Frank M. Gresham i Donald L. MacMillan przedstawili przegląd badań empirycznych dotyczących

¹² Gindrich P. A., *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Wyd. UMCS, Lublin 2002, s. 133 - 140.

¹³ Estell D. B., Jones M. H., Acker R. V., Pearl R., Farmer T. W., Rodkin P. C., *Peer groups, popularity, and social preference trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities*, „Journal of Learning Disabilities”, 41 (1), 2008, s. 5 - 14.

¹⁴ Sande L., Hendrickx M., Boor-Klip H. J., Mainhard T., *Learning disabilities and low social status: the role of peer academic reputation and peer reputation of teacher liking*, „Journal of Learning Disabilities”, 51 (3), 2018, s. 211 - 222.

¹⁵ Kenneth K. A., Forness S. R., *Social skill deficits and learning disabilities: a meta-analysis*, „Journal of Learning Disabilities”, vol. 29 (3), 1996, s. 226 - 237.

kompetencji społecznych i funkcjonowania afektywnego dzieci z tzw. lekkimi niepełnosprawnościami (ang. *mild disabilities*). Kompetencje społeczne zostały skonceptualizowane jako wielowymiarowy konstrukt obejmujący umiejętności społeczne, status socjometryczny, zachowania adaptacyjne i relacje z rówieśnikami. Analiza wielu badań autorstwa Gresham i MacMillan wykazała, że uczniowie z lekkimi niepełnosprawnościami (tzn. z lekką niepełnosprawnością intelektualną, z trudnościami w uczeniu się) mają kłopoty zarówno w relacjach rówieśniczych, jak i w relacjach z nauczycielami w szkole. Autorzy przedstawili również wnioski świadczące o tym, że tacy uczniowie mogą wykazywać bardziej problematyczne zachowania i są mniej akceptowani lub nawet odrzucani przez rówieśników w porównaniu do badanych uczniów bez niepełnosprawności. Ponadto wspomniana grupa uczniów może mieć też niższą samoocenę ogólną, chociaż tutaj wyniki są mniej zgodne niż w przypadku statusu socjometrycznego i kompetencji społecznych¹⁶.

Praca składa się z siedmiu rozdziałów. Pierwszy z nich ma charakter teoretyczny i przybliży problem samooceny i percepcji siebie, jej wybranych, psychospołecznych korelatów a także trudności w uczeniu się. Omówiono w nim szczegółowe zagadnienia psychologiczno-pedagogiczne takie jak: terminologia dotycząca percepcji siebie i „ja”; analiza funkcji, właściwości i kryteriów samooceny oraz cechy osób z różnym poziomem samooceny z uwzględnieniem struktury „ja” i percepcji siebie. Zaprezentowano również znaczenie samooceny i percepcji siebie dla funkcjonowania psychospołecznego i edukacyjnego ucznia z trudnościami w uczeniu się, m.in. ukazano specyfikę samooceny ucznia doznającego niepowodzeń szkolnych. W rozdziale zaprezentowano także badania wskazujące na związek między samooceną i percepcją siebie a osiągnięciami szkolnymi i trudnościami w nauce. Przedstawione w kolejnych podrozdziałach zagadnienia dotyczą wybranych psychospołecznych korelatów. Przybliżono w nich takie konstrukty teoretyczne jak poczucie własnej skuteczności, poczucie umiejscowienia kontroli, status socjometryczny, mając na uwadze ich wpływ na osiągnięcia szkolne ucznia, w tym na obecność trudności w nauce lub ich brak. W rozdziale pierwszym dużo miejsca poświęcono ukazaniu samego zjawiska trudności w uczeniu się z perspektywy psychopedagogicznej. Zwrócono uwagę zarówno na specyficzne trudności w uczeniu się tzn. dysleksję, dysgrafię, dysortografię, jak i na

¹⁶ Gresham F. M., MacMillan D. L., *Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities*, „Review of Educational Research”, vol. 67 (4), 1997, s. 377 - 415.

trudności w uczeniu się niewynikające z dysleksji rozwojowej, tzw. niespecyficzne. W rozdziale tym wskazano też możliwe psychospołeczne skutki trudności w uczeniu się, mając na względzie młodzież i osoby dorosłe, tj. grupy wiekowe, które są rzadziej włączane do badań nad trudnościami w uczeniu się.

Rozdział drugi dotyczy terapii pedagogicznej uczniów z trudnościami w uczeniu się. Przedstawiono w nim jej podstawy teoretyczne, mając na uwadze dawną i współczesną terminologię, wskazując terminy, których nie powinno się już stosować w pracy korekcyjno-wyrównawczej. Uwzględniono przedmiot oddziaływań terapeutycznych, tzn. dysfunkcje i sfery rozwoju ucznia mające związek z trudnościami w zakresie pisania, czytania oraz uczenia się matematyki. Wskazano na zajęcia specjalistyczne i oddziaływania psychopedagogiczne, podczas których terapeuci mają na celu usprawnianie, korekcję i kompensację zaburzonych funkcji. W kolejnym podrozdziale tematem rozważań uczyniono wybrane metody, które są stosowane w ramach oddziaływań terapeutycznych podczas zajęć korekcyjno-kompensacyjnych dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz podczas zajęć rewalidacyjnych organizowanych dla uczniów z niepełnosprawnościami. Ważną częścią rozdziału jest omówienie aktów prawnych regulujących organizowanie i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach oświatowych.

W rozdziale trzecim ukazano specyfikę szkolnictwa zawodowego w Polsce. Na początku przybliżono rys historyczny edukacji zawodowej, jej ewolucję w świetle kolejnych reform systemu oświaty. Omówiono aktualne zmiany w strukturze szkolnictwa w Polsce, zwracając na uwagę na takie fakty jak: likwidacja gimnazjów oraz liceów profilowanych, zastąpienie zasadniczych szkół zawodowych, branżowymi szkołami I i II stopnia. Przedstawiono również model szkolnictwa w Polsce obowiązujący przed reformą i po reformie oświaty w 2017 roku oraz dokonano wglądu w ustawy i rozporządzenia określające zasady funkcjonowania szkół kształcących w zawodach. Zaprezentowano współczesną klasyfikację zawodów szkolnictwa branżowego oraz szczegółowy wykaz specjalizacji w obrębie danej branży. W omawianym rozdziale wskazano również na rozporządzenie odnoszące się do podstaw programowych w szkolnictwie branżowym oraz opracowano przykład podstawy programowej dla wybranego zawodu. Dokonano analizy wyników egzaminów zawodowych osiągniętych przez uczniów w roku szkolnym 2019/2020. W podsumowaniu rozdziału nie zabrakło miejsca na własne refleksje dotyczące

edukacji ucznia z trudnościami w uczeniu się, korzystającego z oferty szkolnictwa branżowego.

Rozdział czwarty rozprawy doktorskiej przedstawia metodologiczne podstawy badań własnych. Określono w nim przedmiot i cel badań, problemy badawcze w formie pytań, na które poszukiwano odpowiedzi w toku przeprowadzonej analizy ilościowej i interpretacji wyników badań. Przyjęto hipotezy, które zostały zweryfikowane na podstawie uzyskanych wyników. Omówiono dobór próby do badań oraz metody, techniki i narzędzia zastosowane w procesie badawczym, tj. Skalę Samooceny TSCS W. H. Fitts'a, Skalę Samooceny SES Rosenberga, Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli G. Krasowicz-Kupis i A. Wojnarskiej, Skalę Kompetencji Osobistej KOMPOS Z. Juczyńskiego, Plebiscyt Życzliwości i Niechęci J. Korczaka, Test 6 trudności w uczeniu się P. Gindricha. Zaprezentowano zmienne i wskaźniki badań własnych oraz skonstruowano model obrazujący układ zależności między badanymi zmiennymi. W rozdziale tym opisano również teren, organizację i przebieg badań oraz scharakteryzowano szczegółowo próbę badawczą w oparciu o metryczkę zastosowaną w ankietach.

Rozdział piąty dotyczy ważnej problematyki odnoszącej się do zależności między poziomem samooceny i percepcji siebie mierzonym Skalą SES Rosenberga i Skalą TSCS Fittsa a nasileniem objawów trudności w uczeniu się u badanej młodzieży ze szkół branżowych. W rozdziale tym omówiono również wynik statystyki testu t-Studenta w celu porównania różnic międzygrupowych w zakresie zmiennych: samooceny i percepcji siebie, poczucia własnej skuteczności, poczucia umiejscowienia kontroli i statusu socjometrycznego.

W szóstym rozdziale dokonano analizy korelacji między wybranymi w pracy korelatami tj.: poczuciem własnej skuteczności badanym Skalą KOMPOS Juczyńskiego, poczuciem umiejscowienia kontroli mierzonym Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej, statusem socjometrycznym badanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka a nasileniem objawów trudności w uczeniu się u badanej młodzieży ze szkół branżowych. W celu określenia różnic między badaną grupą uczniów z trudnościami w uczeniu się a grupą uczniów bez takich trudności ze szkół branżowych w zakresie zmiennych-korelatów, dokonano analizy wyniku testu t-Studenta dla prób niezależnych.

Rozdział siódmy zawiera prezentację wyników badań własnych oraz ich interpretację odnoszącą się do zależności między samooceną i percepcją siebie

a wybranymi zmiennymi z obszaru funkcjonowania psychospołecznego, tj. poczuciem własnej skuteczności, poczuciem kontroli, statusem socjometrycznym, które zostały zaprezentowane na modelu korelacyjno-regresyjnym (rozdział IV) i stanowią korelaty. Wyniki badań empirycznych opracowano posługując się programem statystycznym SPSS Statistics, obliczając wprowadzone dane z wykorzystaniem współczynnika korelacji liniowej r Pearsona w dwóch grupach badanych uczniów ze szkół branżowych: uczniowie z trudnościami w uczeniu się (grupa A) oraz uczniowie bez trudności w uczeniu się (grupa B). Zawarte w tabelach współczynniki korelacji oraz ich interpretacja pozwalają na przyjęcie lub odrzucenie wcześniej wyprowadzonych hipotez oraz dostarczenie nowej wiedzy dotyczącej tych zjawisk w odniesieniu do grupy badawczej uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych. Ponadto w rozdziale siódmym przedstawiono i omówiono wyniki analizy regresji liniowej, wielokrotnej, m.in. modele oraz predyktory istotnie wyjaśniające wariancję zmiennej zależnej. Modele korelacyjno-regresyjne odnosiły się do zmiennych zależnych z obszaru samooceny i percepcji siebie tj.: samooceny ogólnej (SES), globalny wskaźnik pozytywny (TSCS), wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS), globalny wskaźnik zmienności (TSCS), globalny wskaźnik konfliktów (TSCS), wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS). Zmiennymi objaśniającymi wprowadzonymi do analizowanych w pracy modeli korelacyjno-regresyjnych były: poczucie własnej skuteczności - czynnik siły i czynnik wytrwałości (KOMPOS), poczucie lokalizacji kontroli - skala porażek i skala sukcesów (KBPK), status socjometryczny - uspołecznienie i akceptacja społeczna.

W zakończeniu wyprowadzając wnioski końcowe udzielono odpowiedzi na przedstawione w części metodologicznej problemy badawcze oraz potwierdzono lub odrzucono hipotezy robocze podczas dyskusji wyników badań własnych. W tej części zwrócono również uwagę na ograniczenia badań oraz implikacje praktyczne otrzymanych wyników. Podsumowując rozprawę doktorską poddano refleksji własnej problematykę funkcjonowania psychospołecznego uczniów z trudnościami w uczeniu się, uczęszczających do branżowej szkoły I stopnia.

Rozdział I Samoocena młodzieży z trudnościami w uczeniu się i jej psychospołeczne korelaty

Młodzież uczęszczająca do szkół branżowych I stopnia, mająca trudności w uczeniu się, często doświadcza również problemów psychospołecznych, związanych m.in. z odrzuceniem lub izolowaniem przez rówieśników, brakiem wiary we własną skuteczność, ocenianiem własnej osoby negatywnie w kontekście np. fizycznym, rodzinnym, moralno-etycznym czy też społecznym. Poznanie związku między samooceną a jej korelatami, tj. statusem socjometrycznym, poczuciem własnej skuteczności, umiejscowieniem poczucia kontroli u uczniów wykazujących trudności w uczeniu się, jest ważne dla praktyki psychopedagogicznej i może zapobiec pogłębianiu się zaburzeń i deficytów oraz występowaniu negatywnych skutków, tj. depresji, wyuczonej bezradności lub różnych typów zaburzeń w zachowaniu. Rozpoczynając rozważania nad wcześniej wymienionymi aspektami, należy w pierwszej kolejności dokonać analizy podstaw teoretycznych tych zagadnień, zawartych w literaturze przedmiotu, zaprezentować etiologię trudności w uczeniu się, wyjaśnić terminy dotyczące m.in. samooceny i jej korelatów, omówić cechy charakterystyczne osób o różnym poziomie własnej skuteczności, czy też osób różniących się pod względem lokalizacji poczucia kontroli. W rozdziale dotyczącym samooceny i percepcji siebie oraz jej korelatów przedstawione zostaną definicje autorów i badaczy zajmujących się tą problematyką, wyjaśniające znaczenie terminów ważnych dla tej pracy. Omówione zostaną właściwości samooceny oraz znaczenie jej poziomu u ucznia z trudnościami w uczeniu się, uczestniczącego w procesie edukacyjnym, wychowawczym i opiekuńczym. Kolejne rozważania prowadzone w rozdziale I będą dotyczyły wybranych korelatów samooceny. Omówiona zostanie koncepcja poczucia własnej skuteczności i poczucia kontroli, ugruntowane w teorii społecznego uczenia się oraz znaczenie statusu socjometrycznego m.in. dla kształtowania się pozytywnej samooceny młodzieży z trudnościami w uczeniu się. Rozdział zakończą zagadnienia mieszczące się w obszarze trudności w uczeniu się, zarówno tych specyficznych, jak i trudności w uczeniu się niewynikających z dysleksji rozwojowej.

1.1. Samoocena i jej właściwości

Samoocena jest jednym z najważniejszych wymiarów psychospołecznego funkcjonowania człowieka. Pomaga ona m.in. wyjaśnić mechanizmy powstawania niepowodzeń szkolnych, zwłaszcza ich skutków oraz nieprzystosowania społecznego¹⁷. W literaturze polskiej psychologowie zajmujący się tą problematyką, najczęściej określają samoocenę terminami „obraz siebie”, „obraz własnej osoby” lub „pojęcie własnego ja”. Terminy bliskoznaczne odnoszące się do obrazu własnej osoby, które są spotykane w literaturze przedmiotu to: samopoznanie, tożsamość, „Ja”, *self*, samowiedza, poczucie własnej wartości, orientacja w sobie, samoświadomość, koncepcja siebie. Nie uzgodniono dotychczas ostatecznej terminologii, dlatego aktualnie te pojęcia bywają rozumiane jak synonimy, co nie jest do końca uprawnione. Autorzy próbujący zdefiniować terminy dotyczące obrazu własnej osoby wskazują na rozmaite ich znaczeniowe aspekty, przez co nie stworzono jeszcze jedynej i pełnej definicji¹⁸. Wybitni psychologowie osobowości m.in.: Jung, Adler, Horney, Allport, traktują obraz siebie jako czynnik, który pełni centralne znaczenie w strukturze osobowości¹⁹.

Są różne definicje samooceny specjalistów zajmujących się tą problematyką. Niektóre spośród nich zostaną tutaj przytoczone. Na przykład, Leon Niebrzydowski twierdzi, że: „samoocena jest elementem systemu wiedzy człowieka o samym sobie oraz stanowi trzon obrazu własnej osoby, istotny składnik świadomości samego siebie. Jest nierozzerwalnie związana z pojęciem o sobie samym, gdyż bez niej nie byłoby możliwe ani określenie własnej istoty, ani wyodrębnienie siebie ze środowiska”²⁰. Arthur S. Reber definiuje samoocenę jako: „koncepcję siebie, stanowiącą możliwie jak najbardziej pełny i dogłębny obraz siebie”. Swoją koncepcję opracował również Nathaniel Branden. Według niego: „Samoocena składa się z dwóch współzależnych czynników. Pierwszy z nich to wiara we własną skuteczność (rozumiana jako zaufanie do własnego umysłu, umiejętność myślenia, uczenia się, dokonywania wyborów i podejmowania decyzji). Drugi zaś to szacunek do siebie (przekonanie człowieka, że

¹⁷ Bartkiewicz Z., *Agresywność, kompetencje społeczne i samoocena resocjalizowanych nieletnich a ich przestępczość w okresie dorosłości*, Wyd. UMCS, Lublin 2013, s. 73.

¹⁸ Kirenko J., *Psychospołeczne determinanty funkcjonowania seksualnego osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego*, Wyd. UMCS, Lublin 1998, s. 58.

¹⁹ Block B. L., *Osobowościowe uwarunkowania nasilenia problemów psychospołecznych u osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1999, s. 46.

²⁰ Niebrzydowski L., *O poznawaniu i ocenianiu samego siebie*, Wyd. NK, Warszawa 1986, s. 146.

ma prawo do szczęścia i powodzenia, że jest jednostką wartościową oraz zasługuje na zaspokojenie swoich pragnień czy potrzeb, a także oznacza osiągnięcie tego co dla danej osoby jest ważne)²¹. Janusz Reykowski podaje następujące rozumienie tego zjawiska: „jest to teoria na swój własny temat, odnosząca się głównie do wewnętrznych czynników, od których zależy realizacja stawianych sobie celów. Teoria ta uwzględnia fakt, iż ludzkie możliwości różnią się w zależności od realizowanych zadań i towarzyszących okoliczności oraz zawiera twierdzenia o dużym stopniu ogólności, które ujmują samoocenę jako pewną całość”²². Natomiast Elliot Aronson, Timothy Wilson, Robin Akert opisują samoocenę jako: „dokonywanie przez ludzi oszacowania wartości samych siebie, to znaczy rozmiaru, w jakim spostrzegają siebie jako dobrych, kompetentnych i przyzwoitych”²³. Bolesław Niemierko uważa, że: „samoocena to poczucie własnej wartości mające źródła zewnętrzne (porównania z innymi osobami, autorytetami) i wewnętrzne (poziom aspiracji, cele oraz potrzeby)”²⁴. Według Józefa Kozińskiego wiedza o samym sobie stanowi „zbiór sądów i wyobrażeń na temat własnego wyglądu zewnętrznego, intelektu, charakteru, dojrzałości emocjonalnej, stosunków z innymi ludźmi, czy aspiracji życiowych. Człowiek zdobywa ją w procesie zamierzonego lub niezamierzonego poznania, a następnie w trakcie refleksji formułuje sądy o sobie”²⁵.

Najczęściej samoocena jest rozumiana jako element wartościująco-oceniający obrazu własnej osoby, przy czym ważny dla niej jest kontekst funkcjonowania psychospołecznego jednostki, a także jej przystosowania społecznego i osobistego. Zauważa się, że właściwie ukształtowane „ja” stanowi podstawę trafnej i adekwatnej samooceny oraz może mieć wpływ na przystosowanie społeczne, szkolne, osobiste²⁶. Samoświadomość zawiera element oceny, tak więc człowiek dokonuje ewaluacji własnej osoby ze względu na „ja” realne i „ja” idealne (zbudowane w oparciu o własny system wartości i postaw). Obraz siebie wyrażający się w samoocenie pozwala

²¹ Branden N., 6 filarów poczucia własnej wartości, Wyd. Ravi, Łódź 1998, s. 17.

²² Reykowski J., *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 166 - 171.

²³ Aronson E., Akert R.M., Wilson T.D., *Psychologia społeczna*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 249.

²⁴ Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Wyd. WSiP, Warszawa 2002, s. 9.

²⁵ Koziński J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Wyd. PWN, Warszawa 1986, s. 14.

²⁶ Gindrich P. A., *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Wyd. UMCS, Lublin 2002, s. 103.

na poznanie samego siebie, szczególnie stosunku do samego siebie oraz wartościowanie swoich możliwości, a także cech fizycznych²⁷.

Oprócz funkcji wartościująco-oceniającej, która nastawiona jest głównie na spostrzeganie własnych wartości oraz siebie jako jednostki godnej szacunku i potępienia, wyróżnia się także funkcję poznawczo-uświadamiającą i integrująco-scalającą. Pierwsza odnosi się do miejsca, jakie zajmuje jednostka w świecie oraz do związków łączących ją ze światem. Druga zaś łączy wszystkie aspekty bytu człowieka, jednoczy osobowość, integruje i nią kieruje²⁸. Ponadto samoocena dotyczy sądów odnoszących się do własnej osoby, relacji z otoczeniem, własnych cech psychicznych oraz fizycznych i często odzwierciedlają ją twierdzenia typu: jestem ładna, lubiana przez rówieśników, jestem zdolna. Sądy dotyczące własnej osoby mogą mieć także charakter negatywny, np. jestem zbyt szczupła/gruba, zbyt wysoki/niski, nieinteligentny, nielubiany przez innych²⁹.

Należy zwrócić uwagę na wymienione już wcześniej „ja” realne oraz „ja” idealne obrazu własnej osoby (ang. *actual self*). „Ja” realne charakteryzuje człowieka w aktualnym stanie, w jakim akurat się znajduje we własnym mniemaniu. Odpowiada ono na pytanie „Jaki jestem?”. Natomiast „Ja” idealne (ang. *ideal self*) zawiera pewne właściwości, które dana osoba chciałaby mieć i odpowiada na pytanie „Jaki chciałbym być?”³⁰. „Ja” idealne i „Ja” realne są odpowiednikami dwóch rodzajów samooceny, czyli realnej i idealnej.

Ważnym zagadnieniem są również inne właściwości samooceny i obrazu siebie, które pozwalają mówić o jej kryteriach. Ze względu na takie kryteria jak: jakości i poziomu, adekwatności i trafności, pewności i stabilności samooceny wyróżnia się: samoocenę pozytywną/negatywną, wysoką/niską, adekwatną/nieadekwatną (trafną/nietrafną), pewną/zagrożoną, stabilną/niestabilną³¹. Warto zaznaczyć, że stabilną samoocenę charakteryzuje stały system opinii integrujący zachowanie, natomiast niestabilną cechuje zwykle zależność od opinii innych ludzi lub nastrojów i zdarzeń, co powoduje zachwianie poglądów na własny temat. Samoocena może być adekwatna, czyli zgodna z rzeczywistymi możliwościami własnymi oraz nieadekwatna w sytuacji,

²⁷ Kirenko J., *dz. cyt.*, s. 59.

²⁸ Block B. L., *dz. cyt.*, s. 59.

²⁹ Mądrzycki T., *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1996, s. 178.

³⁰ Tamże, s. 179 - 180.

³¹ Kirenko J., *dz. cyt.*, s. 60.

gdy ma miejsce zawyżanie swoich możliwości (człowiek podejmuje się przekraczających jego możliwości zadań) lub ich zaniżanie (niedoceniając siebie i przez to osiągając znacznie mniej w porównaniu do własnych, realnych możliwości). W kontekście adekwatności i nieadekwatności samooceny można odnieść się do cech, które przejawiają osoby z zawyżoną samooceną oraz zbyt niską samooceną. Cechy te przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Cechy osób z niską oraz z zawyżoną samooceną (źródło: Z. Bartkiewicz, 2013, s. 75)

Cechy osoby z niską samooceną	Cechy osoby z zawyżoną samooceną
<ul style="list-style-type: none"> – zahamowana i lękliwa, – obawia się śmieszności i krytyki ze strony innych, – popada w konflikty (prowadzi to również do braku stałości związków), – jest mało aktywna. 	<ul style="list-style-type: none"> – prezentuje wygórowane ambicje (prowadzi to również do cierpienia), – stawia sobie za wysokie wymagania, – nadmiernie przeżywa niepowodzenia, – przesadnie faworyzuje siebie (może to prowadzić do zaburzeń socjalizacji związanych z nadmierną samokontrolą).

Adekwatna i stabilna samoocena jest uwarunkowana sądami wartościującymi dotyczącymi życia człowieka na płaszczyźnie fizycznej, psychicznej i społecznej. Taka samoocena jest niezbędnym warunkiem, aby osiągnąć odpowiedni poziom samoakceptacji. Według Józefa Kozielskiego poziom ogólny samooceny jest warunkowany m.in. przez:

- wyniki wcześniejszych doświadczeń i działań,
- status ekonomiczno-społeczny człowieka,
- formułowane przez innych ludzi oceny i opinie,
- chęć zdobycia aprobaty społecznej,
- emocje,
- dążenie do obrony własnej osoby³².

Rozpatrując właściwości samooceny i jej kryterium odnoszące się do jej poziomu, tj. niska/wysoka samoocena, warto zwrócić uwagę na badania, w których Miron

³² Kirenko J., *dz. cyt.*, s. 60.

Zuckerman stwierdza, że u osób o wysokiej samoocenie występuje obronna atrybucja (ang. *self-protective attribution*). Ponadto podwyższeniu i dążeniu do obrony samooceny sprzyja zaangażowanie *ego* oraz koncentracja na sobie³³. Natomiast zauważa się, że na niską samoocenę i brak samoakceptacji wskazuje istotna rozbieżność między realnym a idealnym wizerunkiem siebie³⁴.

Kolejnym kryterium samooceny jest jej wymiar pozytywny lub negatywny. Kształtowaniu się pozytywnej samooceny towarzyszy oddziaływanie na poszczególne sfery zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne. Literatura przedmiotu podaje cechy dobrego przystosowania, które wiążą się z pozytywną samooceną, takie jak:

- wiara w swoje możliwości,
- akceptacja własnych cech fizycznych,
- nastawienie prospołeczne,
- dobre relacje z innymi,
- dobre funkcjonowanie w szkole i w rodzinie.

Natomiast jeżeli mówimy o samoocenie negatywnej, to zauważa się jej związek z wrogim stosunkiem do siebie (tzw. samo-odtrącaniem) oraz wobec innych. U osób z taką samooceną występuje również brak wytrwałości w działaniu i poczucie krzywdy³⁵.

Inną ważną właściwością samooceny jest jej struktura. Timothy J. Strauman, Tory Higgins, Joseph Nuttin wyróżniają kilka jej składników, tj. „ja powinnościowe”, „ja publiczne/społeczne” i „ja prywatne”. Natomiast James przedstawił wielowymiarowy model koncepcji siebie i wyróżnił trzy zasadnicze elementy wartościująco-oceniające koncepcji siebie:

1. *Self* materialny - zawiera się w nim komponent poznawczy (dom, rodzina, wygląd fizyczny, ubranie), emocjonalny (skromność, duma, próżność) oraz komponent motywacyjny (dbałość o własny wygląd, instynkty, namiętność, gromadzenie dóbr).
2. *Self* społeczny - tu komponent poznawczy dotyczy uznania w oczach innych, popularności, sławy; emocjonalny - pychy, snobizmu, wstydu, upokorzenia; motywacyjny - pragnienia bycia dostrzeganym, podziwianym, ambicji, miłości, zazdrości.

³³ Mądrycki T., *dz. cyt.*, s. 206.

³⁴ Bartkiewicz Z., *dz. cyt.* Wyd. UMCS, Lublin 2013, s. 74.

³⁵ Kirenko J., *dz. cyt.*, s. 74.

3. *Self* duchowy - w tym przypadku komponent poznawczy to: wola, dyspozycje, subiektywny byt, psychiczne właściwości; emocjonalny to poczucie niższości i winy lub przeciwnie poczucie wyższości umysłowej i moralnej, poczucie niewinności; komponent motywacyjny to sumienność oraz aspiracje (moralne, religijne, intelektualne)³⁶.

James podkreśla znaczenie hierarchii struktury obrazu siebie i wskazuje, że na szczycie powinien znajdować się *self* duchowy, natomiast najniżej *self* materialny. „Ja” społeczne powinno znaleźć się pomiędzy „ja” duchowym a „ja” materialnym³⁷.

Warto przedstawić także strukturę samooceny prezentowaną przez Williama Fitts’a, który wyróżnia trzy poziomy funkcjonowania percypowanego „ja”: tożsamość, zadowolenie z siebie oraz zachowanie. Poziomy te odnoszą się do 5 sfer „ja”:

1. Ja Fizyczne (ang. *physical self*) - dotyczy percepcji własnego ciała, stanu zdrowia, wyglądu fizycznego oraz seksualności.
2. Ja Moralno-Etyczne (ang. *moral-ethical self*) - uwzględnia moralną wartość, stosunek do Boga, poczucie bycia „dobrym” lub „złym człowiekiem”. Ogólnie mówiąc jest to stosunek do wyznawanych wartości i norm moralnych.
3. Ja Osobiste (ang. *personal self*) - obejmuje poczucie własnej wartości i ocenę osobowości, pomijając przy tym kontekst społeczny i własnego ciała.
4. Ja Rodzinne (ang. *family self*) - obejmuje własny obraz jako członka rodziny oraz percepcję siebie na tle obecnego kręgu najbliższych osób.
5. Ja Społeczne (ang. *social self*) - uwzględnia „ja spostrzegane” w stosunku do innych osób spoza kręgu własnej rodziny oraz w jaki sposób osoba odczuwa swą wartość podczas interakcji społecznych³⁸.

Wskaźnik samooceny „tożsamość” określa to w jaki sposób człowiek widzi samego siebie i odpowiada na pytanie „jaki jestem?”, natomiast „zadowolenie z siebie” odzwierciedla poziom zadowolenia lub samoakceptacji i dotyczy tego jak dana osoba odczuwa swoje „ja”. Trzeci poziom, czyli „zachowanie” określa poziom percepcji własnego zachowania, odpowiadając na następujące pytania: jak postępuję, co robię? Opisana struktura samooceny oraz poziomy funkcjonowania percypowanego „ja”

³⁶ Block B. L., *dz. cyt.*, s. 52 - 53.

³⁷ Tamże.

³⁸ Fitts W. H., *Tennessee Self-Concept Scale - Manual, Counselor Recordings and Tests*. Nashville Tennessee, 1965.

pomagają określić właściwości samooceny jednostki oraz odpowiednio ją zdiagnozować³⁹.

1.1.1. Samoocena uczniów z trudnościami w uczeniu się

Osoby mające trudności w uczeniu się często wykazują brak pewności siebie, niską samoocenę, niezadowolenie z siebie, przejawiają lęk i osamotnienie, przeżywają frustrację⁴⁰. W środowisku szkolnym wykazują m.in. takie zachowania jak:

- zabieganie o uwagę nauczyciela lub kolegów poprzez odgrywanie roli „klasowego błazna”,
- podważanie zasadności zdobywania dobrych ocen oraz bycia grzecznym uczniem (przez co próbują maskować swoje niepowodzenia),
- wagarowanie, co powoduje nawarstwienie się zaległości oraz występowanie kolejnych problemów i często skutkuje porzuceniem szkoły lub powtarzaniem klasy⁴¹.

Uczeń mający trudności w uczeniu się powinien być podmiotem indywidualnych oddziaływań psychopedagogicznych, ponieważ może przejawiać on (oprócz podstawowych symptomów tych trudności) swoisty wachlarz objawów zaburzeń towarzyszących (ADHD - zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi, zespół Tourette'a, depresja, zaburzenia lękowe i obsesyjno-kompulsywne, zaburzenia opozycyjne, zaburzenia przetwarzania bodźców słuchowych, choroba afektywna dwubiegunowa, zaburzenia ze spektrum autystycznego np. zespół Aspergera)⁴² oraz niepowodzeń szkolnych z tym związanych. Trudno się dziwić, że szybko obniżająca się samoocena i motywacja często idą w parze z trudnościami w uczeniu się, ponieważ uczeń, np. z dysleksją musi włożyć kilkakrotnie większy wysiłek w rozwiązanie zadania niż dziecko bez takich zaburzeń, aby w końcu uzyskać podobny wynik działania. Mimo że sami uczniowie mający kłopoty w nauce rzadko potrafią wskazać swoje mocne strony na płaszczyźnie szkolnej, to jest ich niemało. Mogą wykazywać się m.in. umiejętnościami w prowadzeniu dyskusji i w dramie, czy

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Bear G. G., Minke K. M., Manning M. A., *Self-concept of students with learning disabilities. A meta-analysis*. „School Psychology Review”, 31 (3), 2002, s. 405 - 427.

⁴¹ Bogdanowicz M., Adryjanek A., Rożyńska M., *Uczeń z dysleksją w domu - poradnik nie tylko dla rodziców*, wyd. OPERON, Gdynia 2014, s. 75 - 82.

⁴² Kutscher M. L., Attwood T., Wolff R. R., *Dzieci z zaburzeniami łączonymi. ADHD, trudności w nauce, zespół Aspergera, zespół Tourette, depresja dwubiegunowa i inne zaburzenia*, Wyd. K. E. Liber, Warszawa 2007, s. 15 - 16.

też różnego rodzaju uzdolnieniami artystycznymi i twórczymi. Bywa też, że bez problemu radzą sobie z informatyką, osiągają sukcesy w sporcie, a także wykazują zdolności w naukach ścisłych i przyrodniczych. Budowanie zdrowej samooceny młodego człowieka odbywa się przy dużym udziale i zaangażowaniu jego rodziców. To oni powinni oprócz dysfunkcji, widzieć mocne strony swojego dziecka i podkreślać je w codziennym życiu. Uczniowie przejawiający trudności w uczeniu się i następujące po sobie niepowodzenia szkolne mogą być częściej podatni na fobie szkolne, zaburzenia odżywiania, depresję. Zdarzają się również wśród nich osoby mające myśli samobójcze⁴³.

Samoocena jest kształtowana głównie w dzieciństwie i w okresie dojrzewania młodego człowieka, a następnie może się zmieniać na podstawie gromadzonych doświadczeń życiowych. Kluczową rolę w budowaniu poprawnego obrazu siebie młodego człowieka pełnią rodzice, którzy naprowadzają dziecko w kierunku odkrycia jakie jest i jakie być powinno. W wieku młodzieńczym człowiek, poprzez interakcje społeczne, doświadczanie niepowodzeń czy sukcesów, porównywanie siebie z innymi, potrafi już samodzielnie dostrzec swoje mocne i słabe strony, zmienić obraz siebie oraz wejść na wyższy poziom samowiedzy. James A. Beane wyróżnia następujące czynniki kształtujące samoocenę w okresie tzw. wczesnej adolescencji:

- Oddziaływania nauczycieli i pracowników szkoły, rodziców, rówieśników, sąsiadów, kuzynów, innych ludzi w społeczeństwie - czyli czynnik ludzki.
- Oddziaływanie trudności szkolnych, mass mediów, technologii, uprzedzeń, stereotypów, problemów społecznych, polityki, technologii - czynniki społeczne.
- Poziom społecznego i fizycznego rozwoju - czyli czynnik rozwojowy.
- Plany dotyczące dalszej ścieżki zawodowej, muzyka, moda, życie sławnych ludzi, hobby - czynnik zainteresowań.

Czynniki opisane powyżej mają istotny wpływ na samoocenę, kształtowanie się systemu wartości młodych ludzi, na ich koncepcję siebie oraz mają związek z trudnościami w nauce⁴⁴. Doświadczanie przez młodego człowieka niepowodzeń w którymś z wyżej wymienionych obszarów może przyczynić się do kształtowania się niskiej samooceny. Wśród przyczyn niskiej samooceny uczniów z trudnościami w uczeniu się, wyróżnia się m.in.:

⁴³ Bogdanowicz M., Adryjanek A., Rożyńska M., *dz. cyt.*, s. 75 - 82.

⁴⁴ Bartkowicz Z., *dz. cyt.*, s. 75 - 95.

- Doświadczanie niepowodzeń szkolnych oraz otrzymywanie od nauczycieli, rówieśników, rodziców, negatywnych informacji zwrotnych, głównie krytycznych, dotyczących kompetencji szkolnych czy też osiągnięć, co może powodować zaburzenia obrazu własnej osoby.
- Sam fakt diagnozy dysleksji, który może mieć bezpośredni, negatywny wpływ na samoocenę, powiązany z mechanizmem samospełniającej się przepowiedni.
- Uczęszczanie uczniów mających opinię psychologiczno-pedagogiczną o specyficznych trudnościach w uczeniu się na dodatkowe zajęcia, organizowane poza ich klasą, co może powodować poczucie izolacji i inności oraz społecznego piętna.
- Syndrom biernego ucznia z trudnościami w uczeniu się, cechujący się brakiem jego zaangażowania w działania i zadania szkolne⁴⁵.

Henryk Kulas wskazuje na występowanie istotnych różnic w spostrzeganiu siebie u dzieci z deficytami rozwojowymi oraz u dzieci bez takich zaburzeń. „Ja fizyczne” negatywnie oceniła ponad połowa uczniów z grupy z deficytami, natomiast w grupie kontrolnej taka ocena wystąpiła nielicznie. Największe różnice zaobserwowano w „ja psychicznym”, gdzie swoje możliwości intelektualne i zdolności dzieci z deficytami oceniały negatywnie. Grupa ta często wskazywała na cechy takie jak: nerwowość, lękliwość, mała wytrwałość w dążeniu do celu, brak odporności w sytuacjach trudnych. Dzieci z deficytami rozwojowymi odnośnie „ja społecznego” przypisują sobie: brak umiejętności nawiązywania kontaktów z rówieśnikami, nieśmiałość, brak samodzielności. Zdecydowane zróżnicowanie obu grup wystąpiło na poziomie samoakceptacji, gdyż żadne dziecko z grupy z deficytami nie jest zadowolone z siebie, wszystkie oczekują bycia innymi niż są w rzeczywistości. Dzieci bez deficytów rozwojowych mają przeważnie pozytywny obraz własnej osoby, a jedynie 16,7% nie jest zadowolonych ze swoich cech psychicznych, fizycznych, społecznych⁴⁶.

Badania Piotra Gindricha przeprowadzone w trzech grupach badawczych (B - osoby z trudnościami w uczeniu się bez dysleksji, C - osoby nie przejawiające ani trudności w uczeniu się, ani dysleksji, A - badani z dysleksją - grupa podstawowa) odnosiły się do jakości samooceny, pozycji społecznej w klasie szkolnej oraz zaburzeń

⁴⁵ Gindrich P., *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*, Wyd. UMCS, Lublin 2011, s. 96.

⁴⁶ Kulas H., *Obraz własnej osoby u dzieci uczestniczących w zajęciach korekcyjno-wyrównawczych*, „Psychologia Wychowawcza”, 3, 1987, s. 319 - 326.

w zachowaniu. Wyniki badań wskazują na fakt, że uczniowie z dysleksją oraz uczniowie z trudnościami w uczeniu się bez dysleksji mają niską samoocenę (ich obraz siebie jest wyraźnie mniej korzystny niż u uczniów bez takich trudności). Obraz samego siebie uczniów z trudnościami w nauce oraz z dysleksją cechuje się wewnętrzną konfliktowością i defensywnością. Na tle uczniów bez trudności, uczniowie mający kłopoty z nauką lub dysleksję prezentują obronny obraz samych siebie, ukrywając prawdziwe „ja”, co utrudnia im dokonanie autentycznego wglądu w siebie. Niska samoocena uczniów dyslektycznych zwykle prowadzi do wtórnych symptomów psychicznych, tj. poczucia lęku i osamotnienia, nieporadności, zniechęcenia, niezadowolenia z siebie, depresji, braku samoakceptacji, niskiej motywacji do działania⁴⁷. Opisując samoocenę uczniów dyslektycznych, autor wskazuje na pogląd, że doznawanie niepowodzeń dydaktycznych oraz porażek w relacjach społecznych może skutkować negatywną koncepcją siebie. Z kolei na późniejszych etapach edukacji negatywna koncepcja siebie, obniżona samoocena czy też inne ujemne skutki oddziałują w konsekwencji na szkolne i społeczne funkcjonowanie ucznia z dysleksją lub trudnościami w uczeniu się bez dysleksji⁴⁸. Inne badania wskazują tendencję do utrzymywania się stałego poziomu samooceny u uczniów z trudnościami w uczeniu się lub też obniżania się tego poziomu w toku edukacji szkolnej⁴⁹. Natomiast zauważono korzystny wpływ w kontekście pozytywnej zmiany samooceny, u uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, korzystających ze specjalistycznej terapii, umożliwiającej im rozwijanie m.in. umiejętności kompensacyjnych⁵⁰.

Badania Marty Bogdanowicz i Bożeny Wszeborowskiej-Lipińskiej przeprowadzono w Gdańsku w latach 1981-1990 w trzech etapach. Rozpoczęto je w klasie „0”, a zakończono w klasie ósmej, czyli w ostatniej klasie szkoły podstawowej. Ich celem była ocena rozwoju, poziomu edukacji i funkcjonowania społecznego uczniów ryzyka dysleksji w ciągu 9 lat obserwacji. W badaniach porównywano dwie grupy dzieci: grupę kryterialną (34 dzieci ryzyka dysleksji wyłonionych w kl. „0”) oraz kontrolną (34 dzieci dobrze czytających w klasie „0”). Metody badań były tak dobrane,

⁴⁷ Gindrich P. A., *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Wyd. UMCS, Lublin 2002, s. 174.

⁴⁸ Tamże, s. 57 - 58.

⁴⁹ Burden R., Burdett J., *Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia. A motivational analysis*, „British Journal of Special Education”, 33 (5), 2005, s. 100 - 104.

⁵⁰ Polychroni F., Koukoura K., Anagnostou I., *Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia, do they differ from their peers?*, „European Journal of Special Needs Education”, 21 (4), 2006, s. 415 - 430.

aby można było ocenić funkcje poznawcze, motoryczne, integrację, osobowość i funkcjonowanie psychospołeczne. Samoocena uczniów z dysleksją w tych badaniach była niekorzystna. Przyszły obraz samego siebie, samoocena i poczucie własnej wartości były istotnie zaniżone w porównaniu z grupą kontrolną i niewspółmierne do możliwości intelektualnych. Poczucie kontroli było umiejscowione zewnątrz. Niektórzy uczniowie przejawiali poczucie odrzucenia, a poziom lęku był u nich podwyższony. U wielu uczniów z dysleksją uwidaczniał się neurotyczny rozwój osobowości. Osobowość uczniów z dysleksją i bez tych problemów, badana 14 - Czynnikiem Kwestionariuszem Cattella dla Młodzieży wykazywała istotne różnice w zakresie niektórych czynników. Młodzież z dysleksją była realistyczna. Miała obniżony poziom aspiracji. Była nastawiona na przystosowanie się do blokad i trudności. Okazała się bardziej konformistyczna i bardziej zależna od opinii grupy. Oczekiwała wsparcia od rówieśników w celu kompensowania złych relacji z dorosłymi. Niepowodzenia szkolne i niski poziom samooceny wpływały na ich dalszą edukację przez ograniczenie ich tendencji do indywidualizmu i postawy twórczej. Widzenie własnych perspektyw życiowych czy plany na przyszłość były bardzo zredukowane w porównaniu z możliwościami intelektualnymi⁵¹.

1.2. Psychospołeczne korelaty samooceny

1.2.1. Poczucie własnej skuteczności jako korelat samooceny

Poczucie własnej skuteczności stanowi w pewnym sensie konstrukt podobny do samooceny. Zauważa się związek pozytywnej samooceny z tym właśnie poczuciem. Koncepcja poczucia własnej skuteczności (ang. *self-efficacy*) została opracowana przez Albert Bandurę, jako część teorii społecznego uczenia się (ang. *social cognitive theory*) i opisuje się ten mechanizm jako poczucie osobistego sprawstwa, które modyfikuje pewne zachowania. W tym kontekście poczucie własnej skuteczności przejawia się jako przekonanie jednostki, że może ona wykonać określone działania (niezależnie od przeszkód i ograniczeń), które jest warunkiem osiągnięcia pewnego wyniku. Człowiek wykazuje przekonanie, że ma potencjał działania w kierunku osiągnięcia określonego

⁵¹<https://wszystkoconajwazniejsze.pl/prof-marta-bogdanowicz-brak-pomocy/> dostęp dn. 02.10.2017.

celu. Zauważa się związek między poczuciem własnej skuteczności a systemem poznawczym, emocjonalnym oraz motywacyjnym⁵².

Poczucie własnej skuteczności jest definiowane przez Roberta Wood'a i Alberta Bandurę jako „wiara w czyjąś zdolność do mobilizowania motywacji, zasobów poznawczych i kierunków działania potrzebnych do sprostania określonym wymaganiom sytuacyjnym”⁵³. Jest ono także „wiarą człowieka w jego zdolności kontrolowania wydarzeń, które go dotyczą, oraz wiarą w jego możliwości motywowania samego siebie, mobilizowania własnego potencjału poznawczego oraz odpowiednich zachowań potrzebnych do skutecznego wypełniania zadań”⁵⁴.

Samo-skuteczność wiąże się ze specyficzną zdolnością wykonania zadania i w przeciwieństwie do samooceny, uważanej za cechę indywidualnej charakterystyki, nie ma wymiaru oceniającego samą osobę. Stwierdza się, że od poczucia własnej skuteczności zależy determinacja, upór, czas poświęcony na zadanie i trwanie przy rozwiązaniu w obliczu trudności oraz poziom napięcia⁵⁵. Przekonanie o własnej skuteczności to pewność, że potrafimy nauczyć się określonych rzeczy oraz z zaangażowaniem i skrupulatnie robimy wszystko, aby sprostać wyzwaniom wyznaczonym przez system wartości przyjęty przez nas samych. Przekonanie o własnej skuteczności jest oparte na osiągnięciach i sukcesach z przeszłości. Jest ono głębsze nawet niż przekonanie o własnej wiedzy i umiejętnościach⁵⁶.

Zjawisko to jest powiązane niejako z zasadą samospełniającego się proroctwa, ponieważ wiara w swe możliwości zazwyczaj sprzyja osiągnięciu sukcesu. Natomiast, gdy sukces już wystąpi, zwrótnie podtrzymuje tę wiarę. Według Bandury ludzie unikają zadań w ich mniemaniu niewykonalnych, a podejmują się tych, które są na miarę ich możliwości. Oczywiście zdarza się, że zadania, które rzeczywiście mogliby wykonać, nie są przez nich nawet podejmowane lub następuje rezygnacja podczas ich wykonywania. W takiej sytuacji własna skuteczność została nisko oceniona. Wraz z oczekiwaniem własnej skuteczności, muszą występować u danej osoby zdolności potrzebne do wykonania określonego zadania, aby poczucie to nie miało

⁵² Bandura A., *Self-efficacy: mechanism in human agency*. “American Psychologist”, 37 (2), 1982, s. 122 - 147.

⁵³ Łukasik I., *Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą: eksperyment pedagogiczny w przestrzeni akademickiej*, Wyd. UMCS, Lublin 2013, s. 24.

⁵⁴ Bańka A., *Psychologia jakości życia*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2005, s. 12 - 13.

⁵⁵ Łukasik I., *dz. cyt.*, s. 25.

⁵⁶ Branden N., *6 filarów poczucia własnej wartości*, Wyd. Ravi, Łódź 1998, s. 51.

nierealistycznego charakteru. Dlatego, gdy dokonujemy oceny poczucia własnej skuteczności u danej osoby, musimy znać jej zdolności⁵⁷.

Podkreśla się, że istnieje zjawisko uogólnionej własnej skuteczności (ang. *general self-efficacy*), które jest cechą osobowości wyznaczającą zachowanie. Literatura przedmiotu charakteryzuje ludzi o odmiennym poziomie własnej skuteczności jako podejmujących działania różnego typu⁵⁸. Ludzi o różnym poziomie własnej skuteczności dzieli się na osoby o wysokim oraz niskim poziomie tego poczucia. Tabela 2. obrazuje cechy osób o odmiennym poziomie poczucia własnej skuteczności.

Tabela 2. Cechy osób z niskim oraz wysokim poziomem poczucia własnej skuteczności (źródło: Łukasik I., 2013, s. 28)

Osoby z wysokim poziomem <i>self-efficacy</i>	Osoby z niskim poziomem <i>self-efficacy</i>
– trudne zadania odbierają jako wyzwanie,	– wyczuwając osobiste zagrożenie wycofują się z trudnych zadań,
– wykazują zaangażowanie w wykonanie zadania,	– wykazują niskie aspiracje,
– dążą do realizacji wyznaczonych przez siebie celów,	– pojawiająca się trudność powoduje szukanie usprawiedliwienia, zazwyczaj wskazując na własne niekompetencje i przeszkody wewnętrzne,
– porażka nie powoduje obniżenia poczucia własnej skuteczności,	– rezygnują z zadań postrzeganych przez nich jako trudnych lub nie wkładają w nie dostatecznego wysiłku,
– redukują pojawiający się stres, przez co obniżają podatność na depresję,	– po poniesionej porażce niezbyt szybko odzyskują wiarę we własne możliwości,
– przeważa u nich dobry nastrój	– są przygnębieni, szybko ulegają stresowi i popadają w depresję.

⁵⁷ Mądrzycki T., *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1996, s. 193 - 194.

⁵⁸ Łukasik I., *dz. cyt.*, s. 28.

Analizując tabelę 2 zauważa się, że osoby z wysokim poziomem poczucia własnej skuteczności przejawiają większe zdolności motywacyjne oraz mają tendencję do radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Natomiast osoby z niskim poziomem tego poczucia, charakteryzują się brakiem wiary we własne możliwości, nie radzą sobie w sytuacjach stresowych, co może prowadzić do takich negatywnych skutków jak, np. depresja. Osoby z niskim poczuciem własnej skuteczności przejawiają zachowania unikowe, napotykając na trudności, wycofują się z zadań uznanych w ich mniemaniu za niewykonalne, w przeciwieństwie do osób z wysokim poziomem tego poczucia, które dążą do wyznaczonego przez siebie celu i wykazują zaangażowanie w wykonywane zadania.

Spostrzegany brak własnej skuteczności, jak podkreśla Albert Bandura, może obniżyć do zera potencjał motywacyjny oczekiwań dotyczących wyniku działania. Dwie pozostałe zmienne (siła i wytrwałość) mają związek z fazą działania (wolicjonalną), w której następuje przekształcenie zamiaru w konkretne czynności. Zainicjowanie działania wymaga odpowiedniej siły (wysiłku), zaś podtrzymywanie podjętego działania pomimo różnych przeciwności musi być wspierane wytrwałością⁵⁹. Bandura w swoich badaniach zwraca uwagę na fakt wzajemnego oddziaływania poczucia własnej skuteczności i lęku przed niepowodzeniem. Podkreśla, że niski poziom tego poczucia powoduje lęk przed niepowodzeniem w sytuacjach zadaniowych, natomiast wysoki pozwala osobie działać efektywnie i redukuje lęk. Człowiek może działać sprawnie, nawet przy silnym pobudzeniu lękowym, gdy poczucie własnej skuteczności utrzymuje się na poziomie umiarkowanym⁶⁰. Inni badacze zajmujący się problematyką poczucia własnej skuteczności wskazują, że osoby z niskim poziomem tego poczucia, mogą przejawiać stany nasilenia stresu i depresji, przejawiają mniejszy wysiłek wkładany w wykonanie zadania oraz wykazują niższy poziom odporności i wytrwałości w sytuacji pojawienia się trudności⁶¹. Natomiast osoby osiągające wysoki poziom poczucia własnej skuteczności traktują trudności jako wyzwanie, wykazują przekonanie „potrafię, uda mi się”, są zaangażowane w określone działania, mimo pojawiających się trudności lub przeszkód zewnętrznych. Osoby z wysokim poziomem poczucia własnej skuteczności, podczas wykonywania skomplikowanych i trudnych

⁵⁹ Juczyński Z., *Poczucie własnej skuteczności: teoria i pomiar*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Psychologica”, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2000, s. 12.

⁶⁰ Mądrzycki T., *dz. cyt.*, s. 194.

⁶¹ Pajeras F., *Self-efficacy beliefs in academic settings*, „Review of Educational Research”, 66 (4), 1996, s. 543 - 578.

zadań, zachowują spokój, są skoncentrowane na działaniu, przejawiają wysoką motywację w doprowadzeniu zadania do końca⁶².

Charles Carver i Michael Scheier na podstawie badań własnych stwierdzają, że poziom prywatnej samoświadomości jednostki modyfikuje poczucie własnej skuteczności (samoświadomość ta wiąże się z lękiem). Jeżeli osoba spodziewa się, że będzie mogła efektywnie wykonać zadanie (czyli poczucie własnej skuteczności jest silne), wtedy zwiększona prywatna samoświadomość będzie sprzyjającym czynnikiem wytrwałości w działaniu. Natomiast wtedy, gdy poczucie to jest słabe, zwiększona prywatna samoświadomość przyczyniać się będzie do wycofania się oraz rezygnacji z dalszego działania⁶³. Inni badacze, Seyyed Babak Alavi i John McCormick, przeprowadzając badania wśród 145 studentów, wskazali na występowanie zjawiska zespołowej skuteczności, której poziom jest wysoki wtedy, gdy formowanie grupy zadaniowej odbywa się we wczesnych stadiach pracy. Alavi i McCormick opisują poczucie własnej skuteczności bardziej w kontekście społecznym niż osobowym. Bandura zaś uważa, że osoby o wysokim poziomie uogólnionej własnej skuteczności, wcale nie muszą wykazywać wysokiego poziomu zespołowej skuteczności. Podkreśla, że dla właściwego ukształtowania poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą, ważne jest rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, planowanie i panowanie nad czasem, umiejętność dzielenia się wiedzą⁶⁴.

Omawiając problematykę poczucia własnej skuteczności w kontekście kształcenia zawodowego, warto przytoczyć raport z badań, prowadzonych przez naukowców z Turcji - Ali Tas, Veysel Bora, Abdullah Selvitopu, Yusuf Demirkaya, które prezentują wnioski świadczące o dość często występującym zjawisku tzw. odsiewu wśród uczniów szkół zawodowych. Przyczyny porzucania obowiązku szkolnego badacze analizowali w czterech kategoriach: indywidualnej, szkolnej, rodzinnej, lokalnej (dotyczącej środowiska zamieszkania). Mimo wysokiego odsetka badanych zaprzestających nauki w szkole zawodowej, badani uczniowie nie wyrażali chęci korzystania z poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego. Główną przyczyną rezygnacji z nauki szkolnej badanych uczniów były czynniki indywidualne takie jak: częste absencje szkolne, zbyt wymagający program nauczania, niskie oceny,

⁶² Schwarzer R., *Poczucie własnej skuteczności w podejmowaniu i kontynuacji zachowań zdrowotnych. Dotychczasowe podejścia teoretyczne i nowy model*. [w:] Heszen - Niejodek I., Sęk H. (red.), *Psychologia zdrowia*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 175 - 205.

⁶³ Mądrzycki T., *dz. cyt.*, s. 194.

⁶⁴ Łukasik I., *dz. cyt.*, s. 252.

powtarzanie klasy. Badania pokazały, że ważnym czynnikiem zapobiegającym przedwczesnej rezygnacji ze szkoły, w percepcji badanych uczniów, są postawy i zachowania nauczycieli i rówieśników⁶⁵. Rezygnacja z nauki szkolnej uczniów szkół zawodowych może mieć związek z omawianym mechanizmem poczucia własnej skuteczności oraz jego wymiarami siły i wytrwałości.

Natomiast analiza regresji w badaniach prowadzonych w Tajlandii przez Thanapat Sripan i Chuchai Sujivorakul w grupie 277 uczniów ze szkół zawodowych (mających 15 lat) uwzględniała zmienną zależną, tj. chęć kontynuowania edukacji zawodowej oraz sześć predyktorów/zmiennych niezależnych: strategie samoregulacji uczenia się, sprawowanie, zachowanie i osiągnięcia w nauce świadczące o partycypacji w życiu szkoły (ang. *school participation*), poczucie emocjonalnej więzi ze szkołą (ang. *school identification*), zachęcanie uczniów przez nauczyciela do rozmowy i wzajemnych interakcji podczas wykonywania zadania, auto-determinację (samostanowienie) w ujęciu Ryan i Deci, wsparcie autonomii ucznia przez nauczyciela. Wyniki regresji liniowej ujawniły, że uczestnictwo w życiu szkolnym, samostanowienie oraz poczucie łączności uczuciowej ze szkołą były zmiennymi, na podstawie których można było najlepiej przewidzieć to, czy uczniowie chcieli kontynuować naukę w szkole zawodowej, czy też nie. Autorzy w implikacjach praktycznych wskazują, że to, czy młodzież chce kontynuować naukę w szkołach zawodowych może zależeć od jej auto-determinacji, stąd też szkoła powinna tę zdolność wspierać⁶⁶. Rozwijanie u uczniów poczucia własnej skuteczności, a szczególnie własnej skuteczności odnoszącej się do czynnika wytrwałości, umożliwi im poznanie mechanizmów kierujących danym zachowaniem i wyprowadzeniem sposobów własnych zarządzania wytrwałością w działaniu. Wzmocnienie poczucia własnej skuteczności u uczniów szkół zawodowych może zapobiec przerywaniu edukacji w momencie osiągnięcia 18 roku życia.

Mając na uwadze cel badań uwzględniony w mojej pracy, warto również przytoczyć wyniki badań otrzymane przez Fatwa Tentama i Muhammad Zulfikar Nur, dotyczące zależności między poczuciem własnej skuteczności i interakcjami społecznymi z rówieśnikami a zatrudnialnością uczniów indonezyjskich szkół zawodowych. Analiza regresji liniowej wykazała, że poczucie własnej skuteczności i relacje rówieśnicze w szkole pełnią znaczącą rolę w wyjaśnianiu zmienności zmiennej

⁶⁵ Tas A., Bora V., Selvitopu A., Demirkaya Y., *Reasons for dropout for vocational high school students*, „Educational Sciences: Theory & Practice”, 13 (3), 2013, s. 1561 - 1565.

⁶⁶ Sripan T., Sujivorakul C., *Variables that influence the intention to persist in vocational education*, „International Journal of Instruct”, 13 (2), 2020, s. 17 - 32.

zależnej, zatrudnialności (ang. *employability*); umiejętności wymaganych przez potencjalnych pracodawców absolwentów szkoły zawodowej. Skonstruowany przez badaczy indonezyjskich model regresji wyjaśnia aż 40,8% wariacji zmiennej zależnej. Analizując poszczególne składniki modelu, poczucie własnej skuteczności jest lepszym predyktorem (26,7% wyjaśnionej wariacji) w porównaniu do interakcji społecznych w grupie rówieśniczej (14,1% wyjaśnionej zmienności). Można zatem stwierdzić, że aby rozwijać u uczniów umiejętności zawodowe wymagane na rynku pracy, należy przede wszystkim wzmacniać i kształtować u nich kompetencje w zakresie poczucia własnej skuteczności⁶⁷.

1.2.1.1. Poczucie własnej skuteczności młodzieży z trudnościami w uczeniu się

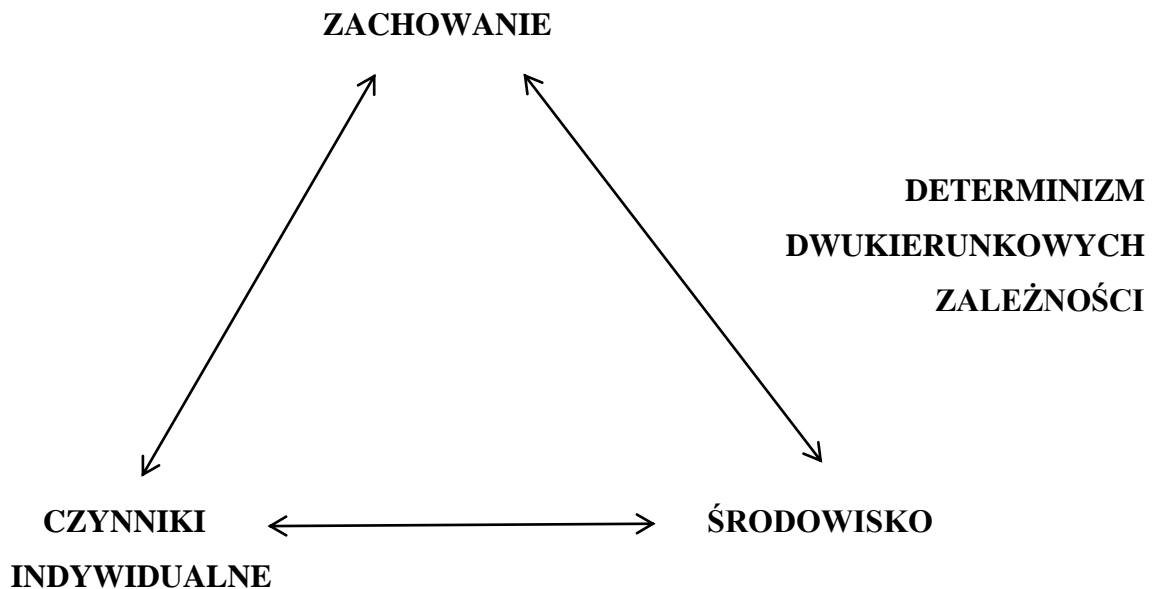
Koncepcja poczucia własnej skuteczności Bandury cieszy się największym zainteresowaniem badaczy problemów psychopedagogicznych. Badania prowadzone w nurcie psychopedagogicznym mogą dotyczyć, np. uwarunkowań osiągnięć szkolnych i motywacji do nauki, a także trudności w uczeniu się⁶⁸. Warto zwrócić uwagę na model triady Bandury, obrazujący dwukierunkowość zależności między zachowaniem, środowiskiem a czynnikami indywidualnymi. Model ten jest szczególnie ważny w odniesieniu do ucznia z trudnościami w uczeniu się, w kontekście poczucia własnej skuteczności⁶⁹.

⁶⁷ Tentama F., Nur M. Z., *The correlation between self-efficacy and peer interaction towards students' employability in vocational high school*, "International Journal of Evaluation and Research in Education", 10 (1), 2021, s. 8 - 15.

⁶⁸ Gindrich P., *Psychospołeczne korelaty...*, s. 90.

⁶⁹ Bandura A., *Social cognitive theory of personality* [w:] Pervin L. A., John O. P. (red.), *Handbook of personality: theory and research*, Guilford Press, New York 1999, s. 154 - 196.

Rysunek 1. Model triady teorii determinizmu dwukierunkowych zależności Bandury (źródło: P. Gindrich, 2011, s. 89 - 90)



Bandura wyjaśniając teorię pojęcia własnej skuteczności (*ang. self-efficacy*) wskazuje na determinizm cechujący wzajemne zależności między osobą, zachowaniem i środowiskiem, pisząc:

„Teoria społecznego uczenia się wyjaśnia ludzkie zachowanie w kategoriach stałych, wzajemnych interakcji między determinantami poznawczymi, behawioralnymi i środowiskowymi. Ten proces wzajemnego determinizmu kryje w sobie możliwość wpływania przez ludzi na swój los, ale także zakreśla granice samokierowania. Zatem ta koncepcja funkcjonowania człowieka ani nie przypisuje ludziom roli bezsilnych pionków, kontrolowanych przez siły środowiskowe, ani też roli panów dla samych siebie, mogących stać się, kim tylko zechcą. Zarówno ludzie, jak i czynniki środowiskowe są wzajemnie zdeterminowane, uwarunkowane”⁷⁰.

Doświadczenie przez uczniów z trudnościami w uczeniu się porażek i sukcesów w środowisku szkolnym, dostarcza im informacji o efektywności uczenia się. Wywiera to wpływ na ich własną skuteczność. Rówieśnicy mają istotne znaczenie w kształtowaniu się poczucia własnej skuteczności młodego człowieka. Obserwuje on podczas toku lekcji oraz w trakcie wykonywania zadań, zachowania innych członków

⁷⁰ Bandura A., *Social cognitive theory...*, s. 154 - 196.

klasy (często porównując własne możliwości do kolegów/koleżanek). Otrzymywanie informacji zwrotnych, dotyczących swoich osiągnięć od nauczycieli oraz porównywanie się do rówieśników, wpływa na kształtowanie się poczucia skuteczności społecznej, ujętego przez Alberta Bandurę jako *a sense of collective efficacy*. Analizując poczucie własnej skuteczności również w tym względzie, można zauważyć, że obejmuje ono czynniki indywidualne, społeczne i behawioralne⁷¹.

Badania poczucia własnej skuteczności u dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się, wykazują, że uczniowie ci szacują własną skuteczność na istotnie niższym poziomie w porównaniu do ich rówieśników bez zaburzeń. Podkreśla się również znaczenie tzw. własnej skuteczności szkolnej (ang. *academic self-efficacy beliefs*). Zjawisko to dotyczy przekonań, oczekiwań uczniów w kontekście ich osiągnięć szkolnych, kompetencji i zdolności⁷². Uczniowie mający trudności w uczeniu się, często wykazując niski poziom poczucia własnej skuteczności, nie podejmują się wykonania zadań, z którymi prawdopodobnie mogliby sobie poradzić lub też rezygnują w trakcie wykonywania takich zadań uznając, że ich poziom przekracza ich możliwości. W konsekwencji otrzymują oni negatywne oceny, co prowadzi do występowania kolejnych trudności w nauce i konsekwencji z tym związanych.

Badania Marzeny Kowaluk-Romanek, prowadzone w dwóch grupach: uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się i uczniów bez takich trudności, uczęszczających do klas V - VIII szkoły podstawowej, dotyczyły poczucia własnej skuteczności i stanowienia o sobie. Zauważono, że uczniów wykazujących trudności w uczeniu się, cechuje niższy poziom uogólnionego poczucia własnej skuteczności, słabsza siła angażowania się w działania oraz mniejsza wytrwałość w dążeniu do określonego celu w porównaniu do ich rówieśników bez dysleksji. Badani uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się wykazywali niższy poziom motywacji do podejmowania wyzwań oraz przekonania dotyczące własnych zdolności do wytrwałego i efektywnego działania. Korelacje między poczuciem własnej skuteczności a stanowieniem o sobie, w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się były niskie, dodatnie⁷³.

⁷¹ Tamże.

⁷² Gindrich P., *Psychospołeczne korelaty...*, s. 91.

⁷³ Kowaluk-Romanek M., *Poczucie własnej skuteczności a stanowienie o sobie uczniów z dysleksją*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXVII (4), 2018, s. 67 - 78.

Fazlinda Binti Ab Halim, Wan Hanim Nadrah Binti Wan Muda i Saslizawati Binti Izam w oparciu o wyniki badań własnych wskazali na istotną statystycznie dodatnią zależność między poczuciem własnej skuteczności a umiejętnościami sprzyjającymi przyszłemu zatrudnieniu. Badania przeprowadzono w Malezji, w grupie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, mających trudności w uczeniu się powiązane z niepełnosprawnością intelektualną. Wykazano, że badana młodzież ze specjalnych szkół zawodowych cechowała się najniższym poziomem umiejętności w zakresie zarządzania informacją, logicznego myślenia, korzystania z nowych technologii i posługiwania się komputerem. Badacze doszli do wniosku, że niski poziom poczucia własnej skuteczności u badanej młodzieży z LD ma związek z niskim poziomem umiejętności wymaganych do zatrudnienia przez potencjalnych pracodawców⁷⁴.

W kontekście poczucia własnej skuteczności u młodzieży branżowej szkoły I stopnia, w której uczniowie kształcą się w tego typu szkole ponadpodstawowej są w przedziale wiekowym 16-20 lat, warto przytoczyć badania Ralfa Schwarzer i Reinharda Fuchs. Badacze wskazali, że występuje istotny związek między poczuciem własnej skuteczności a pewnymi zachowaniami, tj. zapobieganiem i rzucaniem palenia tytoniu oraz innych uzależnień, kontrolowaniem wagi ciała i innymi zachowaniami związanymi z jedzeniem, podejmowaniem regularnych ćwiczeń fizycznych oraz zapobieganiem niekontrolowanym zachowaniom seksualnym⁷⁵. Opisane wyniki badań dotyczące korelacji między poczuciem własnej skuteczności a zachowaniami zdrowotnymi mogą mieć zastosowanie podczas konstruowania programów profilaktyczno-wychowawczych w szkołach ponadpodstawowych.

1.2.2. Poczucie kontroli jako korelat samooceny

Kolejnym korelatem pojęcia własnej osoby, stanowiącym przedmiot teorii społecznego uczenia się, która koncentruje się na roli wartości wzmocnienia oraz oczekiwań, zapoczątkowanej w 1966 roku przez Juliana B. Rottera, jest umiejscowienie poczucia kontroli (ang. *locus of control* - w skrócie *LOC*), wywierające wpływ na

⁷⁴ Halim F. B. A., Muda W. H. N. B. W., Izam S. B., *The relationship between employability skills and self-efficacy of students with learning disabilities in vocational stream*, „Faculty of Technical and Vocational Education”, 2019, s. 163 - 174.

⁷⁵ Schwarzer R., Fuchs R., *Self-efficacy and health behaviors* [w:] Conner M., Norman P. (red.), *Predicting health behaviors*, Open University Press, Buckingham 1996, s. 163 - 196.

motywację i wyniki działania osoby. Koncepcja Alberta Bandury wskazywała na oczekiwania dotyczące własnej skuteczności w kontekście podejmowania działań i wytrwałości w działaniu, natomiast Julian Rotter zajmował się oczekiwaniami odnoszącymi się do wyniku (ang. *outcome expectancies*)⁷⁶. Zauważył on, że ludzie odmiennie interpretują przyczyny różnych zdarzeń, które dotyczą ich samych lub innych osób. Teoria Rottera dotyczy subiektywnie odczuwanej lokalizacji sprawstwa zdarzeń i wskazuje na wyraźne rozróżnienie: osób wierzących w to, że ich losem kierują oni sami oraz takich, którzy wierzą, że wyniki zdarzeń, są związane z czynnikami niezależnymi od nich samych⁷⁷. Julian Rotter w swojej teorii nazywa takie mechanizmy: poczucie kontroli wewnętrznej (ang. *internal locus of control*) oraz poczucie kontroli zewnętrznej (ang. *external locus of control*). Osoby z poczuciem kontroli wewnętrznej przejawiają tendencję do oczekiwania, że wyniki zależą od ich aktywności i prezentują przekonanie bycia „kowałami swego losu”. Osoby z poczuciem kontroli zewnętrznej wierzą, że wszystko co uzyskują jest spowodowane przez działanie innych ludzi, los, przypadek, czyli czynniki zewnętrzne⁷⁸. Podkreśla się także istnienie ogólnego i specyficznego poczucia kontroli. Pierwsze przejawia się w sytuacjach nowych, drugie zaś w warunkach człowiekowi znanych⁷⁹.

Umiejscowienie poczucia kontroli rozumiane jest jako wymiar osobowościowy, który decyduje o autonomii podmiotu i przejawia się w różnych zachowaniach jednostki występujących niezależnie od sytuacji. Poczucie kontroli w literaturze przedmiotu, opisywane jest m.in. jako: „związek przyczynowy zachodzący między czyjąś aktywnością a zdarzeniami, które tę aktywność wywołały” lub też jako „świadoma i celowa aktywność, ukierunkowana na osiągnięcie określonego skutku”⁸⁰. Umiejscowienie poczucia kontroli rozumiane jest również jako: „ogólne oczekiwania ludzi dotyczące stopnia, w jakim uzyskiwane przez nich rezultaty i nagrody wynikają z ich własnych działań, a w jakim są skutkiem oddziaływania czynników

⁷⁶ Mądrzycki T., dz. cyt., s. 195.

⁷⁷ Rotter J. B., *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, „Psychological Monographs: General and Applied”, 80 (1), 1966, s. 1 - 28.

⁷⁸ Drwal R., *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości - podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań*. [w:] Drwal R. (red.), *Adaptacja kwestionariuszy osobowości. Wybrane zagadnienia i techniki*, Wyd. PWN, Warszawa 1995, s. 199 - 227.

⁷⁹ Mądrzycki T., dz. cyt., s. 195 - 196.

⁸⁰ Strzelecki W., Cybulski M., Strzelecka M., *Rola poczucia umiejscowienia kontroli w kształtowaniu wybranych zachowań zdrowotnych adolescentów*, „Nowiny Lekarskie”, 78, 2009, s. 20.

środowiskowych”⁸¹. Koncepcja umiejscowienia poczucia kontroli dotyczy dążenia człowieka (poprzez różne formy zachowań instrumentalnych) do zaspokajania potrzeb. Powoduje to dostarczanie wzmocnień oraz oczekiwania dotyczące tego, że w przyszłości po takim samym zachowaniu, również wystąpi takie same wzmocnienie. Natomiast w przypadku pojawienia się alternatywnych zachowań, wybrane zostanie to, dostarczające najbardziej wartościowych i oczekiwanych wzmocnień⁸².

Julian Rotter wskazuje na trzy grupy czynników determinujących ludzkie zachowanie, tj. oczekiwania, wzmocnienia i sytuacje psychologiczne. Poniżej zamieszczono ich dokładniejszą charakterystykę.

1. Oczekiwania - prawdopodobieństwo spodziewania się w danej sytuacji, poprzez pewne zachowanie, uzyskania określonego wzmocnienia.
 - a) Oczekiwania zgeneralizowane - uogólnienie dotychczasowych doświadczeń jednostki, powstałych na podstawie podejmowanych wcześniej działań. Odnoszą się do sytuacji nowych bądź względnie nowych.
 - b) Oczekiwania specyficzne - związane z określoną kategorią podejmowanych działań. Odnoszą się do doświadczeń zbliżonych do tych w przeszłości⁸³.
2. Wzmocnienia - działania, warunki lub stany wpływające na ruch w kierunku celu. Coś co ma wpływ na wystąpienie, kierunek czy też rodzaj zachowania. Używa się też synonimów takich jak: rezultat działania, skutek, nagroda. Wartość wzmocnień powiązana jest z potrzebami, których siła jest zależna od wartości celu oraz uogólnionego oczekiwania. Podkreśla się, że wystąpienie określonego zachowania jest konsekwencją działania wielu różnych wzmocnień w tym czasie. Wzmocnienia wiążą się z potrzebami ludzkimi, które to rozwijają się pierwotnie, bazując na konsekwencjach biologicznych i wyrażają się przez zbiór zachowań funkcjonalnie ze sobą powiązanych.
3. Sytuacje psychologiczne - dostarczają przesłanek określających bezpośrednie oczekiwania u danej osoby oraz wartości wzmocnień. Zawierają się tutaj zależności przyczynowe, występujące między jednostką a wydarzeniem. Wyróżnia się czynniki niezależne od woli - wyznaczające granice. Następnie w tych granicach działają

⁸¹ Zimbardo P. G., Gerrig R. J., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 590.

⁸² Rotter J. B., *Poczucie wewnętrznej versus zewnętrznej kontroli wzmocnień*, „Nowiny Psychologiczne”, 5/6, 1990, s. 59 - 70.

⁸³ Block B. L., *Osobowościowe uwarunkowania nasilenia problemów psychospołecznych u osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1999, s. 66 - 68.

czynniki, które podlegają woli człowieka, określając osiągnięcie wykonania i przystępując do działania. Konstrukty związane z pojęciem kontroli odnosi się więc do sytuacji połączonych z wewnętrznymi czynnikami, niepodlegającymi woli jednostki oraz czynnikami podlegającymi woli. Sytuacje te można więc rozpatrywać dwutorowo: sytuacje sprawnościowe (ang. *skills*) - człowiek sprawujący pełną kontrolę nad wzmocnieniami, rezultatami własnych działań oraz sytuacje losowe (ang. *chance*) - brak wpływu człowieka na wzmocnienia, rezultaty zależą od czynników zewnętrznych, losowych lub od innych ludzi⁸⁴.

Umieszczenie kontroli jest indywidualną właściwością osoby i jest rozpatrywane ze względu na umiejscowienie wewnętrzne lub zewnętrzne. Świadomość o umiejscowieniu kontroli może prowadzić do zróżnicowania w percepcji danej sytuacji. Doświadczenie kontroli nad zdarzeniami lub brak kontroli, prowadzi do wytwarzania się zgeneralizowanych przeświadczeń związanych z tym zjawiskiem. W toku społecznego uczenia się, oddziaływania kultury i socjalizacji kształtują się przekonania dotyczące kontroli zdarzeń. W związku ze zmianami w zakresie nieokreśloności i niepewności oraz poczucia pewności i stabilności, umiejscowienie kontroli może ulec przesunięciu⁸⁵.

Niektórzy badacze zajmujący się tą problematyką, wskazują na ewaluację poczucia umiejscowienia kontroli, wraz z wiekiem. W takim rozumieniu, zewnętrzne poczucie kontroli od opiekuńczych rodziców, jest typowe dla okresu dzieciństwa, natomiast poczucie kontroli wewnętrznej częściej wykazuje młodzież w okresie średniej adolescencji, manifestując własną niezależność. Obniżenie poziomu poczucia kontroli wewnętrznej, zauważa się ponownie w okresie późnej dorosłości, gdy pogarszające się zdrowie i postępujące słabości, mogą skłaniać do potrzeby pomocy i opieki⁸⁶.

Badania poczucia umiejscowienia kontroli, prowadzone wśród uczniów, w środowisku szkolnym szkół gimnazjalnych i średnich, ujawniły wnioski dotyczące związku między lokalizacją kontroli a stosowaniem systemu nagród. Badacze twierdzą, że wewnętrzna motywacja, wewnętrzne poczucie kontroli, mają bardziej pozytywne skutki dla uczenia się. Natomiast korzystanie z nagród może podważyć poczucie autonomii i kontroli nad własnymi ocenami szkolnymi oraz obniżyć wewnętrzną motywację. Zewnętrzne nagrody mogą zmienić poczucie kontroli uczniów z powodu

⁸⁴ Tamże.

⁸⁵ Kmiecik K., *Regulacyjne funkcje umiejscowienia poczucia kontroli*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego”, 6, 1984, s. 47 - 65.

⁸⁶ Ruth J. E., *Personality*, „Encyclopedia of Gerontology (Second Edition)”, 2007, s. 1 - 57.

przekonania o kontrolowaniu własnych osiągnięć (LOC wewnętrzny) na przekonanie, że osiągnięcia są kontrolowane przez nauczyciela (LOC zewnętrzny). Inne badania, kwestionując te hipotezy, wskazały, że nagrody mogą tylko w niektórych kwestiach wpływać na obniżenie wewnętrznej motywacji i wewnętrznego poczucia kontroli, zatem powinny być rozważnie stosowane w szkołach⁸⁷.

Analiza wyników badań prowadzonych przez Fatwa Tentama i Fakhri Abdussalam w indonezyjskich szkołach zawodowych, ujawniła istotną statystycznie, dodatnią zależność między wewnętrznym poczuciem kontroli badanej młodzieży z 12 klasy a jej przedsiębiorczością, a dokładniej zamiarem, chęcią rozpoczęcia przez nią działalności gospodarczej po ukończeniu szkoły. Stanowiące predyktor, wewnętrzne poczucie kontroli uczniów pozwala na wyjaśnienie 2,1% wariacji zmiennej zależnej - przedsiębiorczości, czy też gotowości do założenia własnej firmy przez badanych, przy czym pozostała część wariacji jest wyjaśniana przez inne czynniki. Autorzy w swoich implikacjach praktycznych wskazują, że nauczyciele oprócz kształcenia specjalistycznych umiejętności zawodowych powinni optymalizować potencjał ucznia szkoły zawodowej, tak aby był on również wyposażony w takie umiejętności zawodowe, które są uwarunkowane wewnętrznym LOC, a w konsekwencji mógł on rozpocząć owocną działalność gospodarczą, cechując się zapałem i produktywnością⁸⁸.

Mechanizm poczucia umiejscowienia kontroli, oprócz badań psychopedagogicznych, jest również często analizowany w odniesieniu do badań związanych ze zdrowiem. W tym kontekście LOC jest ustalane, aby zrozumieć w jakim stopniu ludzie mają przekonanie, że ich stan zdrowia lub przyszłe wyniki zdrowotne, są osiągnięte poprzez ich własne działania. Zauważa się również, wielowymiarową perspektywę lokalizacji poczucia kontroli np. dana osoba ma silne przekonanie o kontroli własnego zdrowia, jednocześnie wierząc, że lekarze mają duży wpływ na zdarzenia związane z jej zdrowiem. Należy podkreślić, że obecnie poczucie umiejscowienia kontroli jest uznawane za jeden z czterech najważniejszych, psychologicznych filarów podstawowej ewaluacji własnej osoby (ang. *core self-*

⁸⁷ Wigfield A., Mason-Singh A., *Achievement motivation*, „Encyclopedia of Adolescence”, 1, 2011, s. 10 - 19.

⁸⁸ Tentama F., Abdussalam F., *Internal locus of control and entrepreneurial intention: a study on vocational high school students*, „Journal of Education and Learning”, 14 (1), 2020, s. 97 - 102.

evaluation), oprócz samooceny (ang. *self-esteem*), poczucia własnej skuteczności (ang. *self-efficacy*) i neurotyczności (ang. *neuroticism*)⁸⁹.

1.2.2.1. Poczucie kontroli młodzieży z trudnościami w uczeniu się

Koncepcja umiejscowienia poczucia kontroli (ang. LOC - *locus of control*) odnosi się m.in. do związku między zachowaniami a wzmocnieniami oraz zachowaniami instrumentalnymi jednostki. Zauważa się, że w niektórych sytuacjach wzmocnienie jest zależne od jednostki, natomiast w innych sytuacjach pozostaje poza jej kontrolą. Percepcja wzmocnień jako konsekwencji własnych aktywności, powoduje ukształtowanie poczucia umiejscowienia kontroli wewnętrznej. Zewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli występuje wtedy, gdy uzyskanie wzmocnienia przypisuje się działaniu otoczenia. Osoba z poczuciem kontroli zlokalizowanym zewnętrze, przejawia przekonanie, że wszystko co ją spotyka pozostaje poza jej kontrolą oraz jest niezależne od podejmowanych przez nią działań⁹⁰. Warto dokonać charakterystyki osób z wewnętrznym umiejscowieniem poczucia kontroli oraz osób z zewnętrznym umiejscowieniem tego poczucia. Cechy te prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Cechy osób z wewnętrznym oraz z zewnętrznym LOC (źródło: Drwal R., 1995, s. 199 - 227)

Osoby z umiejscowieniem poczucia kontroli	
Wewnętrznym	Zewnętrznym
<ul style="list-style-type: none"> – mają wyższe aspiracje, – wyżej oceniają możliwość wystąpienia sukcesu we własnych działaniach, – są świadomi wpływu na swój los oraz przebieg wydarzeń, – ufają sobie, – są samodzielni w podejmowaniu decyzji, 	<ul style="list-style-type: none"> – nie ufają sobie i swoim możliwościom, – silnie przeżywają zagrożenie, – są niepewne, – unikają odpowiedzialności, – w trudnych sytuacjach stosują mechanizmy obronne m.in. wypieranie, – często prezentują zachowania tj.:

⁸⁹ Drummond N., Garcia L., McCleary L., *Improving the lived experience of dementia transitions*, [w:] Drummond N., Garcia L., McCleary L., *Evidence - informed approaches for managing dementia transitions*, Academic Press, Canada 2020, s. 1 - 28.

⁹⁰ Drwal R., *Poczucie kontroli...*, s. 199 - 227.

– rozumieją i akceptują wieloznaczność	bierność, nietolerancja, zależność
--	------------------------------------

Analizując tabelę 3, zauważa się tendencję do przejawiania przez osoby z zewnętrznym umiejscowieniem poczucia kontroli niepewności, braku wiary we własne możliwości, czy też nieradzenie sobie w sytuacjach trudnych. Uwarunkowania te mogą prowadzić do występowania wielu, niepożądanych zachowań, tj. nietolerancji, zależności od innych ludzi, zdarzeń, rzeczy oraz bierności w różnych sytuacjach zadaniowych. Inaczej jest w przypadku osób z LOC wewnętrznym, które wierzą w swoje możliwości w kontekście podejmowania działań oraz wierzą, że mają wpływ na swój los lub przebieg zdarzeń. Wykazują oni również wyższe aspiracje, motywuje ich to do osobistego zaangażowania i oczekiwania, że osiągną wyznaczony cel, są samodzielni w tym dążeniu do celu i ufają sobie.

Literatura przedmiotu podkreśla, że umiejscowienie poczucia kontroli w kontekście sytuacji, można rozpatrywać dwutorowo. Obserwacja lokalizacji tego poczucia może dotyczyć sytuacji porażek oraz sytuacji związanej z sukcesami. Badacze zajmujący się tą problematyką wskazują, że uczniowie mający trudności w czytaniu i pisaniu, napotykając niepowodzenia szkolne oraz trudności w kontaktach rówieśniczych, często mają negatywną koncepcję siebie. Wyniki wielu badań pokazują, że młodzież z trudnościami w uczeniu się, ma silniej zlokalizowane poczucie kontroli na zewnątrz, jednak zauważa się również, że młodzież ta, uznaje porażki i niepowodzenia za skutek własnych ograniczeń (umiejscowienie kontroli wewnętrzne), natomiast w sytuacji odnoszenia sukcesów zawdzięcza je innym osobom lub traktuje jako przypadek losowy (LOC zewnętrzny)⁹¹. Uczeń z poczuciem kontroli wewnętrznej, wykazuje się odpowiedzialnością za swoje działania w szkole i ich skutki. Uczeń z LOC wewnętrznym zawdzięcza sukcesy własnym wysiłkom, ale porażki są utożsamiane z własnymi niedociągnięciami lub zaniedbaniami. Taka osoba ma poczucie, że tylko ona jest odpowiedzialna za określony skutek jej działania i ma wpływ na swój los. Natomiast uczeń z umiejscowieniem poczucia kontroli na zewnątrz ma przekonanie, że efekty jego działań szkolnych są związane m.in. z wpływem innych ludzi. Uczeń z LOC zewnętrznym często twierdzi, że np. kolega, nauczyciel czy też rodzic zrobił mu na złość lub też, że akurat miał pecha, przerzucając w ten sposób odpowiedzialność na innych. Umiejscowienie poczucia kontroli na zewnątrz u ucznia,

⁹¹ Krasowicz-Kupis G., *Psychologia dysleksji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 171.

może prowadzić do zagrożeń w zakresie zdrowia psychicznego, podwyższenia poziomu depresji lub też do kształtowania się wyuczonej bezradności⁹².

Badania Grażyny Krasowicz-Kupis wykazały, że młodzież dyslektyczna nie różni się pod względem poczucia kontroli od swoich rówieśników. Zarówno uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, jak i ich rówieśnicy bez takich trudności, wykazują wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli. Poczucie kontroli jest zlokalizowane wewnętrznie, u uczniów z obu grup, zarówno w sytuacji sukcesu, a także w sytuacji wystąpienia porażki. Czują się oni odpowiedzialni za zdarzenia i traktują je jako wynik własnych działań. Badaczka wskazuje, że uwewnętrznienie LOC ma związek z korzystaniem z terapii. Młodzież z dysleksją, uczestnicząca w tradycyjnej terapii pedagogicznej w zakresie swoich trudności, charakteryzuje się wyższym poziomem poczucia kontroli wewnętrznej, szczególnie w kontekście sukcesów⁹³.

Inne badania dotyczące umiejscowienia poczucia kontroli u uczniów z trudnościami w uczeniu się, prowadzone przez Katarzynę Rak, odnosiły się do badanej grupy młodzieży w wieku 13-18 lat (n=104), z wykorzystaniem kwestionariusza KBPK Grażyny Krasowicz-Kupis i Anny Wojnarskiej. Wyniki badań pokazują, że osoby z dysleksją rozwojową oraz bez dysleksji charakteryzują się nieustalonym zasadniczo LOC. Jednak w sytuacji niepowodzenia, poczucie kontroli było bardziej uwewnętrznione w grupie młodzieży z dysleksją, w porównaniu do osób niewykazujących specyficznych trudności w uczeniu się⁹⁴.

Radosław Drwal omawiając wyniki badań własnych, dotyczących umiejscowienia poczucia kontroli, wskazał na związek wewnętrznego poczucia kontroli z wysoką samooceną i samoakceptacją. Osobom lubiącym i akceptującym siebie, które postrzegają siebie jako dobrego człowieka, posiadającego wiele zdolności, uważającym siebie za osobę wartościową w takim samym stopniu co inni, towarzyszy poczucie „bycia kowalami swojego losu”, przypisywanie wyniku zdarzeń własnym działaniom⁹⁵. Podobne wnioski, dotyczące związku poczucia umiejscowienia kontroli z niepowodzeniami szkolnymi i porażkami w relacjach społecznych, wyprowadził

⁹² <http://pedagogikaspecjalna.tripod.com/notes/LDloc.html>, dostęp dn. 25.04.2020.

⁹³ Krasowicz-Kupis G., *Nowa psychologia dysleksji*, Wyd. Naukowe PWN SA, Warszawa 2019, s. 206 - 207.

⁹⁴ Krasowicz-Kupis G., *Psychologia...*, s. 171.

⁹⁵ Drwal R. Ł., *Osobowość wychowanków zakładów poprawczych*, Wyd. Ossolineum, Wrocław 1981, s. 46.

w swoich badaniach Piotr Gindrich. Zauważa się, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się, przypisują niepowodzenia własnym ograniczeniom, natomiast sukcesy odbierają jako dzieło przypadku, co wpływa na kształtowanie się negatywnej koncepcji siebie. W konsekwencji często występują również zaburzenia przystosowawcze, związane z zachowaniem, pozycją socjometryczną w klasie szkolnej, samooceną⁹⁶.

Badania prowadzone przez Joannę Poziemską w grupie uczniów szkół ponadpodstawowych (liceów, techników, zasadniczych szkół zawodowych), dotyczyły zależności między poczuciem umiejscowienia kontroli a osiągnięciami edukacyjnymi. Wartości współczynników korelacji pokazały, że wewnętrzne poczucie kontroli sprzyja wyższym osiągnięciom, a także poczuciu zaradności i motywacji do działania. Jednak badaczka zwraca uwagę, że nie jest to zależność prostoliniowa, gdyż odmienne znaczenie dla ucznia ma to, czy jest to sytuacja negatywna czy pozytywna. Aktywnej postawie sprzyja postrzeganie sukcesów jako własne, natomiast na postrzeganie niepowodzeń, ma wpływ to jak postrzegane są sukcesy. Poziemska zaleca więc diagnozowanie LOC uczniów oddzielnie dla czynnika sukcesu oraz czynnika porażek, a także uwzględnianie nieadekwatnych osiągnięć ucznia i problemów edukacyjnych⁹⁷.

Kenneth J. Tarnowski i Susan M. Nay dokonali próby uwzględnienia związku między występowaniem zaburzeń uczenia się i zachowania a umiejscowieniem poczucia kontroli uczniów. Badaniami zostało objętych 51 chłopców, w wieku 7-9 lat. Wyodrębniono cztery grupy: dzieci mające trudności w nauce (grupa LD), mające trudności w uczeniu się z towarzyszącym zespołem ADHD (grupa ADHD+LD), mające wyłącznie ADHD oraz uczniowie niewykazujący trudności w nauce. Zauważono istotnie różnice w zakresie poczucia kontroli między grupami uczniów objętych badaniami. Najbardziej zewnętrzny LOC miała grupa ADHD+LD, potem grupa LD, następnie grupa ADHD, najmniej zewnętrzny LOC ujawnił się w grupie porównawczej. Warto podkreślić, że grupa dzieci mająca podwójną diagnozę (ADHD+LD) ujawniała najwyższy poziom poczucia kontroli zewnętrznej. Analizując wyniki badań prowadzonych przez tych badaczy, można wnioskować, że współwystępowanie

⁹⁶ Gindrich P. A., *Funkcjonowanie psychospołeczne...*, s. 173 - 175.

⁹⁷ Poziemska J., *Poczucie umiejscowienia kontroli zdarzeń szkolnych a osiągnięcia edukacyjne*, [w:] Niemierko B., Szmigiel M. K. (red.), *Zastosowania diagnozy edukacyjnej*, Wyd. grupa TOMAMI, Kraków 2015, s. 474 - 482.

zaburzeń ma wpływ na kształtowanie się umiejscowienia poczucia kontroli zewnętrznej u dzieci i młodzieży szkolnej⁹⁸.

Reasumując można stwierdzić, że rozwój poczucia umiejscowienia kontroli odbywa się głównie w okresie dzieciństwa i dorastania. W procesie tym ważne są różne czynniki, między innymi: środowisko rodzinne, doświadczanie niepowodzeń lub sukcesów, relacje interpersonalne, samoocena. Świadomość lokalizacji umiejscowienia kontroli w sytuacji sukcesów i porażek jest ważną informacją w przypadku oddziaływań terapeutycznych w kontekście różnych zaburzeń i dysfunkcji. Zauważa się, że u uczniów mających trudności w uczeniu się, poczucie kontroli częściej umiejscowione jest na zewnątrz, aczkolwiek niektóre badania pokazują tendencję, że w sytuacji porażki poczucie to jest zlokalizowane wewnątrz, natomiast w sytuacji sukcesu zewnątrz. Umiejscowienie poczucia kontroli u uczniów jest ważne w kontekście oddziaływań psychopedagogicznych i dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli i specjalistów na terenie szkoły, ponieważ to jakim LOC cechuje się dany uczeń, może wyjaśniać jakie nadaje on znaczenie własnym powodzeniom i niepowodzeniom szkolnym.

1.2.3. Status socjometryczny jako korelat samooceny

Metoda socjometryczna, nazywana także socjometrią, zapoczątkowana została przez amerykańskiego psychiatrę Jacob Levy Moreno w 1934 r. Metoda była wykorzystywana głównie przez pedagogów, socjologów i psychologów, ale również przez wojsko oraz przemysł i oświatę. Pierwotnie założeniem socjometrii był pomiar sympatii i antypatii odnoszący się do różnych grup społecznych. Socjometria pozwala na badanie ilościowe stosunków międzyludzkich, sytuacji odrzucenia, akceptowania lub izolowania członków określonej grupy społecznej⁹⁹. Literatura przedmiotu prezentuje wiele definicji tego terminu. Według Elżbiety Lisowskiej „socjometria jest metodą badania nieformalnej, wewnętrznej struktury grupy ze względu na kryteria - sytuacje społeczne określone w pytaniach socjometrycznych [...], socjometria umożliwia także rejestrowanie zmian we wzajemnych stosunkach między członkami grupy, między osobami a grupami oraz między grupami”¹⁰⁰. Inny autor zajmujący się metodą

⁹⁸ Tarnowski K. J., Nay S. M., *Locus of control in children with learning disabilities and hyperactivity: a subgroup analysis*, „Journal of Learning Disabilities”, 122, 1989, s. 381 - 383.

⁹⁹ Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 173 - 174.

¹⁰⁰ Lisowska E., *Socjometria jako metoda badania nieformalnej struktury grupy*, „Zeszyty Wszechnicy Świętokrzyskiej”, 13, 2001, s. 151.

socjometryczną - Sven Åke Ingvar Bjerstedt, określa ją jako „ilościowe badanie stosunków międzyludzkich w aspekcie faworyzowania, obojętności i odrzucenia w określonej sytuacji wyboru”¹⁰¹. Socjometria pozwala ustalić stosunki międzyludzkie panujące w grupie, rozumiane przez Zbigniewa Zaborowskiego jako „unormowane określonymi rolami i wzorami społecznymi wzajemne postawy osobników wytworzone w wyniku świadomego, bezpośredniego, trwalszego oddziaływania na siebie”¹⁰². Według Mieczysława Łobockiego „metoda socjometryczna pozwala na zidentyfikowanie osób cieszących się wyjątkową popularnością w grupie, czyli pełniących w niej funkcję tzw. przywódców nieformalnych, i to zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym. Umożliwia także rozpoznawanie osób wyraźnie nielubianych, wyizolowanych i odrzuconych przez grupę. Tym samym ułatwia poznanie wzajemnych powiązań i zależności ogółu członków danej grupy”¹⁰³.

Socjometria jest metodą umożliwiającą poznanie i obserwowanie wielu przejawów życia grupy społecznej, jaką jest także klasa szkolna. Grupą badaną za pomocą metody socjometrycznej może być: zespół uczniowski, rodzina, klasa szkolna, grupa wychowawcza w różnego typu placówkach, tj. w domu dziecka, pogotowiu opiekuńczym, zastępie harcerskim, drużynie¹⁰⁴. Metoda ta pozwala na poznanie problemów wychowawczych, których nauczyciel nie jest w stanie przewidzieć, natomiast do jego kompetencji należy udzielenie wsparcia lub interwencji w odniesieniu do różnego typu problemów występujących w grupie wychowawczej¹⁰⁵. Badania socjometryczne pozwalają na poznanie pozycji zajmowanej przez uczniów w nieformalnej strukturze grupy klasowej, powiązań wewnątrzklasowych, istniejących podgrup, postaw uczniów odnoszących się do rówieśników, struktur powiązań ze sobą poszczególnych uczniów¹⁰⁶.

Literatura przedmiotu wskazuje na trzy podstawowe rodzaje pozycji ucznia w klasie:

1. Akceptację.
2. Izolację.

¹⁰¹ Friedrichs J., *Methoden empirischer sozialforschung*, VS Verlag, Braunschweig 1990, s. 255.

¹⁰² Zaborowski Z., *Stosunki społeczne w klasie szkolnej*, Wyd. PWN, Warszawa 1964, s. 13.

¹⁰³ Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999, s. 239.

¹⁰⁴ Łobocki M., *Metody i techniki...*, s. 173 - 174.

¹⁰⁵ Bielecka E., *Metoda socjometrii i jej zastosowanie w pracy wychowawczej*, [w:] Izdebska J. (red.), *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2003, s. 295 - 300.

¹⁰⁶ Łobocki M., *Metody i techniki...*, s. 175.

3. Odrzucenie.

Warto zwrócić uwagę na cechy charakterystyczne, czy też czynniki, które często decydują o tym jaką pozycję socjometryczną zajmuje uczeń w grupie społecznej jaką jest klasa szkolna. Cechy te przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Status socjometryczny ucznia w klasie szkolnej (źródło: E. Bielecka, J. Izdebska, 2003, s. 295 - 298)

Dziecko akceptowane	Ma poczucie humoru, cieszy się uznaniem, jest pomocne, posiada atrakcyjny wygląd fizyczny, w sytuacjach zagrożenia staje w obronie kolegów, koleżanek, jest inteligentne, dotrzymuje obietnic, jest życzliwe, budzi zaufanie, dyskretne, uzdolnione w pewnych dziedzinach, np. sporcie, muzyce, plastyce, ma charyzmę, wykazuje tendencję do rozwiązywania problemów, organizuje życie klasy, dobrze się uczy, wykazuje dobre wychowanie.
Dziecko izolowane	Nawiązuje kontakty koleżeńskie, lecz nie wykazuje wrażliwości społecznej, wykazuje niższą aktywność, ma zaniżoną samoocenę, nie docenia posiadanych zdolności, spodziewa się niepowodzeń, jest skrępowane i zawstydzone podczas skupiania na nim uwagi, brakuje mu odwagi podczas wyrażania opinii przed grupą, obawia się krytyki lub ośmieszenia, wycofuje się z interakcji, ma wysoki poziom lęku i obniżoną motywację do nauki, nie budzi zainteresowania innych osób. Uczeń izolowany może też przejawiać cechy tj.: kłótność, niekoleżeńskość, złośliwość.
Dziecko odrzucone	Jest zazwyczaj w konflikcie z grupą, przejawia aktywność w interakcjach, nie udziela pomocy, nie liczy się z potrzebami innych, jest wulgarny, złośliwy, dokucza innym, obmawia innych, nie ma poczucia humoru i jest niekoleżeńskie, próbuje zwrócić na siebie uwagę, jego poziom intelektualny jest niższy, ma też niską motywację, obserwuje się u niego nieodpowiednie zachowanie w stosunku do nauczycieli, niestabilną samoocenę, niski poziom samoakceptacji i uspołecznienia, różni się ono od

Badacze wyróżniają także kategorię dziecka o statusie niezrównoważonym. Uczeń taki otrzymuje jednocześnie wybory pozytywne (jest akceptowany), jak również wiele wyborów negatywnych (jest odrzucony). Ta szczególna sytuacja psychologiczna ma zazwyczaj miejsce w klasie podzielonej na podgrupy lub skłóconej. Posiadanie przez ucznia statusu niezrównoważonego nie jest korzystne dla jego funkcjonowania, ponieważ raz jest nagradzany przez swoich zwolenników z podgrupy, innym razem karany/odrzucony przez członków innej podgrupy¹⁰⁷.

Wielu badaczy zajmujących się tą problematyką dochodzi do wniosku, że osoby akceptowane społecznie często charakteryzują się również wyższym poziomem samooceny. Wskazuje to na potrzebę obserwacji statusu socjometrycznego i jego związku z poziomem samooceny w klasie szkolnej, do której uczęszczają m.in. uczniowie kształcący się na wyższym etapie edukacyjnym (ze szkół branżowych), mający trudności w uczeniu się. Pozwoli to odpowiedzieć na wiele pytań stawianych przez specjalistów i nauczycieli, którzy próbują wyjaśnić różne zachowania uczniów wykazujących trudności szkolne.

1.2.3.1. Pozycja socjometryczna ucznia z trudnościami w uczeniu się

Młodzież wykazująca trudności w uczeniu się, oprócz niepowodzeń szkolnych, doświadcza również problemów związanych z relacjami międzyosobowymi. Niektórzy badacze zajmujących się tą problematyką twierdzą, że pierwotną przyczyną powodującą separację ucznia od grupy rówieśniczej i trudności w nauce, są kłopoty odnoszące się do otrzymywania społecznego wsparcia oraz problemy w nawiązywaniu poprawnych relacji społecznych¹⁰⁸. Zauważa się, iż ważnym czynnikiem warunkującym osiągnięcie sukcesu szkolnego są kompetencje społeczne dotyczące relacji ze swoimi rówieśnikami oraz dorosłymi. Badania pokazują, że trudności w relacjach społecznych prowadzą do pojawienia się niepowodzeń szkolnych. Życie młodego człowieka w okresie dorastania jest zdominowane przez naukę. Związane z tym faktem powodzenia bądź niepowodzenia szkolne mają ogromny wpływ na jego funkcjonowanie psychiczne, społeczne i emocjonalne. Wyniki w nauce, sukcesy lub porażki edukacyjne wpływają w różny sposób na relacje z nauczycielami, rówieśnikami i rodzicami. Jeżeli chodzi

¹⁰⁷Bielecka E., dz. cyt., s. 295 - 298.

¹⁰⁸ Ridscale J. *Dyslexia and self-esteem*, [w:] Turner M., Rack J. (red.), *The study of dyslexia*, Publisher Springer Science, York UK 2005, s. 249 - 279.

o niepowodzenia szkolne, to są one niepożądane zarówno z perspektywy pedagogicznej, jak i psychologicznej oraz społecznej. Trudności w uczeniu się stanowią szczególną barierę dla starszych uczniów, ponieważ są oni świadomi swoich efektów pracy, nauki i odnoszą je do standardów oraz porównują uzyskane wyniki z osiągnięciami swoich rówieśników¹⁰⁹.

Przyczyn pojawienia się i narastania niepowodzeń szkolnych u młodzieży z trudnościami w uczeniu się, upatruje się w kontekście przeżywania porażek w kontaktach z rówieśnikami. Uczniowie mający trudności w uczeniu się, często ujawniają problemy w utrzymaniu kontaktów społecznych oraz w ogóle, w nawiązywaniu takich kontaktów ze swoimi rówieśnikami. Wykazują także wyższy poziom poczucia samotności w porównaniu do swoich rówieśników niewykazujących trudności w uczeniu się¹¹⁰.

Badania dotyczące poziomu akceptacji społecznej oraz pozycji zajmowanej przez badanych uczniów w klasie szkolnej wskazują, że większość uczniów cieszących się mniejszą aprobatą i akceptacją społeczną ma stwierdzoną dysleksję lub niespecyficzne trudności w uczeniu. Osoby te są często odrzucone, izolowane, mniej popularne w grupie klasowej, a w badaniach socjometrycznych otrzymują znacznie niższe wyniki niż ich rówieśnicy. Odwołując się do danych z badań opisanych przez Piotra Gindricha, który analizował wyniki w trzech grupach, zauważa się, że w grupie badanych z dysleksją były 33 osoby odrzucone i izolowane, a w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się bez dysleksji 35, przy liczebności po 60 osób w każdej z badanych grup. Autor podkreśla, że ta sytuacja nie jest korzystna, ponieważ uczniowie odrzuceni, izolowani, nieakceptowani, wyrażają wrogi stosunek do rówieśników oraz często prezentują wobec nich zachowania agresywne. Uczniowie izolowani przez klasę mają poczucie wyobcowania, co może prowadzić do niedostosowania społecznego¹¹¹. Wyżej zaprezentowane wnioski, potwierdzają również kolejne badania, prowadzone wśród uczniów mających trudności w uczeniu się oraz ich rodziców. Zauważa się, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się nie tylko doświadczają niższej aprobaty społecznej, nie są popularni i lubiani w klasie szkolnej, ale również w percepcji

¹⁰⁹Domagała-Zyśk E. *Wsparcie społeczne ze strony rówieśników jako warunek powodzenia szkolnego uczniów gimnazjum*, [w:] Deptuła M. (red.), *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004, s. 79 - 80.

¹¹⁰Tamże, s. 86.

¹¹¹Gindrich P. A., *Funkcjonowanie psychospołeczne...*, s. 133.

rodziców przejawiają zaburzenia umiejętności społecznych oraz nieprawidłowości w zachowaniu¹¹².

Inne badania odnoszące się do kompetencji społecznych i przystosowawczych, pokazują, że uczniowie z dysleksją istotnie różnią się w tym aspekcie, w zależności od wieku. Niższy poziom kompetencji społecznych stwierdzono w klasie pierwszej szkoły podstawowej, porównując do kolejnych klas na tym etapie edukacyjnym. Tendencja ta nie wystąpiła w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się. Osoby z dysleksją, mając niski poziom wiary we własne możliwości, dodatkowo odczuwają stres związany z rozpoczęciem nauki szkolnej. Obawiają się m.in. braku akceptacji ze strony rówieśników, a także ze strony nauczycieli. W konsekwencji uczniowie z dysleksją mogą przejawiać trudności w nawiązywaniu relacji interpersonalnych oraz wykazywać tendencję do wycofywania się z kontaktów społecznych¹¹³.

Interesujące wnioski ze swoich badań wyprowadzili Ruth Pearl, Mavis Donahue i Tanis Bryan. Dotyczyły one tworzenia grup podczas zajęć szkolnych, dobierając uczniów z trudnościami w uczeniu się i uczniów bez takich trudności w pary, w sytuacji zadaniowej. Taki dobór uczniów do wykonania określonego zadania intelektualnego powodował bardzo korzystne skutki w postaci wzrostu pewności siebie i wiary we własne możliwości uczniów wykazujących trudności w uczeniu się. Uczniowie ci wyrażali również chęć ponownej współpracy w przyszłości, w tak dobranych grupach zadaniowych¹¹⁴.

Wielu badaczy przyjmuje hipotezę świadczącą o tym, że grupę uczniów izolowanych lub odrzuconych przez rówieśników częściej stanowią uczniowie mający trudności w uczeniu się. Dzieci odrzucane przez swoich kolegów i koleżanki radzą sobie gorzej w relacjach społecznych, a źródeł tego upatruje się w słabo rozwiniętych kompetencjach społecznych, braku zdolności do zawierania przyjaźni. Obserwujemy efekt błędnego koła, ponieważ niewystarczające kompetencje społeczne uczniów powodują problemy w znalezieniu przyjaciół, natomiast brak przyjaciół stanowi przeszkodę w rozwijaniu takich kompetencji, które są bardzo ważne dla funkcjonowania społecznego młodego człowieka¹¹⁵.

¹¹² Miller C. J., Hynd G. W., Miller S. R. *Children with dyslexia, not necessarily at risk for elevated internalizing symptoms*, „Reading and Writing”, 18, 2005, s. 425 - 439.

¹¹³ Krasowicz-Kupis G., *Nowa psychologia dysleksji*, Wyd. PWN, Warszawa 2019, s. 207.

¹¹⁴ Domagała-Zyśk E., dz. cyt., s. 87.

¹¹⁵ Tamże, s. 89.

1.3. Trudności w uczeniu się jako problem psychopedagogiczny

1.3.1. Pojęcie, klasyfikacje objawowe i przyczyny trudności w uczeniu się

Trudności w uczeniu się istnieją tak długo jak system oświaty i stanowią problem edukacyjny, psychologiczny i społeczny. Po raz pierwszy terminu „trudności w uczeniu się” użył Samuel Kirk w 1963 roku. Uznano go za twórcę pedagogiki trudności w uczeniu się jako subdyscypliny pedagogiki specjalnej¹¹⁶.

Definicja terminu trudności w uczeniu się nie jest jednoznaczna, zatem warto przedstawić definicje tego zaburzenia według różnych badaczy. Arthur Reber uznaje trudności w uczeniu się za syndrom występujący u uczniów w normie intelektualnej lub powyżej niej, związany z zaburzeniami w zakresie czytania, pisania, nabywania umiejętności matematycznych¹¹⁷. William Henry Gaddes wskazuje, że termin „trudności w uczeniu się”, odnosi się do dzieci z zaburzeniami językowymi oraz obejmuje jedno lub więcej zaburzeń funkcji uniemożliwiających uczenie się. Podkreśla, że w tym rozumieniu przyczyną trudności w uczeniu się nie są ani upośledzenie umysłowe, ani uszkodzenia efektorów/receptorów. Badacz ten zwraca też uwagę na to, że objawy trudności w uczeniu się nasilają się z powodu braku specjalistycznej pomocy, natomiast są wygaszane przez oddziaływania terapeutyczne¹¹⁸.

Przegląd literatury przedmiotu odzwierciedlała dotychczas różne (często nawet rozbieżne) sposoby rozumienia terminu „trudności w uczeniu się”. Precyzując znaczenie tego pojęcia, warto dostrzec jego sens w kontekście szerokim i wąskim. Szersze rozumienie trudności w uczeniu się (w skrócie LD - *learning difficulties/disabilities*) obejmuje różnego rodzaju trudności związane z uczeniem się, które są uwarunkowane między innymi schorzeniami neurologicznymi, uszkodzeniami mózgu, włącznie z niepełnosprawnością intelektualną, zaburzeniami emocjonalnymi oraz uszkodzeniem narządu ruchu lub zmysłu¹¹⁹. Marta Bogdanowicz podkreślając fakt, że pojęcie LD może być szeroko i ogólnie ujmowane, równocześnie zawęża jego zakres i w swoich pracach dzieli trudności w uczeniu się na specyficzne i niespecyficzne. Niespecyficzne trudności w uczeniu się utożsamia z zaburzeniami spowodowanymi

¹¹⁶ Kowaluk M., *Efektywność terapii pedagogicznej dzieci z trudnościami w uczeniu się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009, s. 12.

¹¹⁷ Reber A. S., *Dictionary of Psychology*, Wyd. Penguin Books, London 1985, s. 396.

¹¹⁸ Gaddes W. H., *Learning disabilities and brain function. A neuropsychological approach*, Publisher Springer - Verlag, New York 1980, s. 22.

¹¹⁹ Kowaluk M., *dz. cyt.*, s. 14.

takimi przyczynami jak: błędy dydaktyczne szkoły, zaniedbanie środowiskowe, brak motywacji do nauki, przebywanie w otoczeniu obcojęzycznym. Nazywa niespecyficzne trudności w uczeniu się „pseudodysleksją”, twierdząc, że nie mają one specyficznego charakteru, nie są uwarunkowane parcjalnymi zaburzeniami funkcji psychoruchowych i nie ograniczają się tylko do pisania i czytania¹²⁰. Inni autorzy wskazują, że podłoże niespecyficznych trudności w uczeniu się obejmuje takie zmienne jak: zaburzenia emocjonalne, psychiczne, opóźnienie intelektualne, zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi, czynniki środowiskowe i zewnętrzne (niewłaściwe wychowanie, czynniki psychogenne, różnice kulturowe)¹²¹.

Węższy zakres obejmuje zaś trudności w uczeniu się o specyficznym charakterze i ściśle określonym pochodzeniu. Specyficzne trudności w uczeniu się (w skrócie SLD - ang. *specific learning difficulties/disabilities*) określa się jako *a chronic condition*, czyli długotrwały stan, charakteryzujący się zaburzeniami integracji werbalnych i niewerbalnych zdolności oraz zakłóceniami rozwoju. Warunkiem rozpoznania specyficznych trudności w uczeniu się jest przeciętna lub ponadprzeciętna inteligencja, dobre funkcjonowanie systemów sensorycznych, adekwatnych możliwości uczenia się oraz poprawnej sprawności motorycznej¹²². Normę intelektualną uznaje się za główne kryterium „specyficzności” (w tym również dysleksji). Należy podkreślić, że „dysleksja” jest jeszcze węższym terminem mieszczącym się w obszarze semantycznym SLD.

Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (DSM-IV) w swojej klinicznej definicji zaburzeń w uczeniu się wyróżnia trudności w pisaniu i czytaniu oraz trudności w uczeniu się matematyki. W DSM-IV można również dostrzec kryteria diagnostyczne zaburzeń uczenia się tj.: niezgodność rzeczywistych osiągnięć w czytaniu, ekspresji pisemnej i matematyce z przewidywanymi, oczekiwanymi osiągnięciami w tych samych obszarach, mając na względzie wiek, iloraz inteligencji, poziom edukacyjny ucznia¹²³.

¹²⁰ Bogdanowicz M., *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu - odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Wyd. Popularnonaukowe „LINEA”, Lubin 1994, s. 23 - 24.

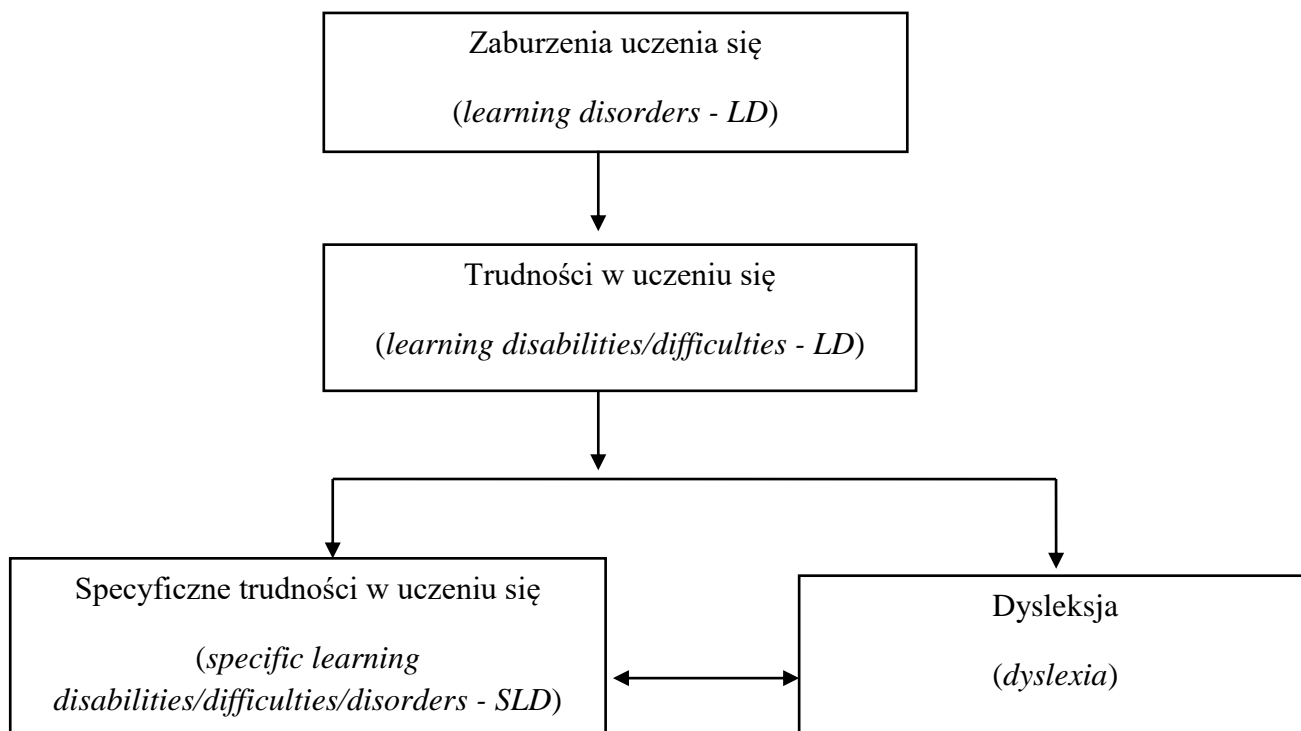
¹²¹ Krasowicz-Kupis G., *Język, czytanie i dysleksja*, AWH Antonii Dudek, Lublin 2001, s. 21; Oszwa U., *Zaburzenia rozwoju umiejętności arytmetycznych. Problem diagnozy i terapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 29.

¹²² Hallahan D. P., Kauffman J. M., *Exceptional children*, Prentice Hall, Englewood Cliffs - London 1988, s. 105 - 106.

¹²³ DSM - IV. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. fourth edition, American Psychiatric Publishing, 2000.

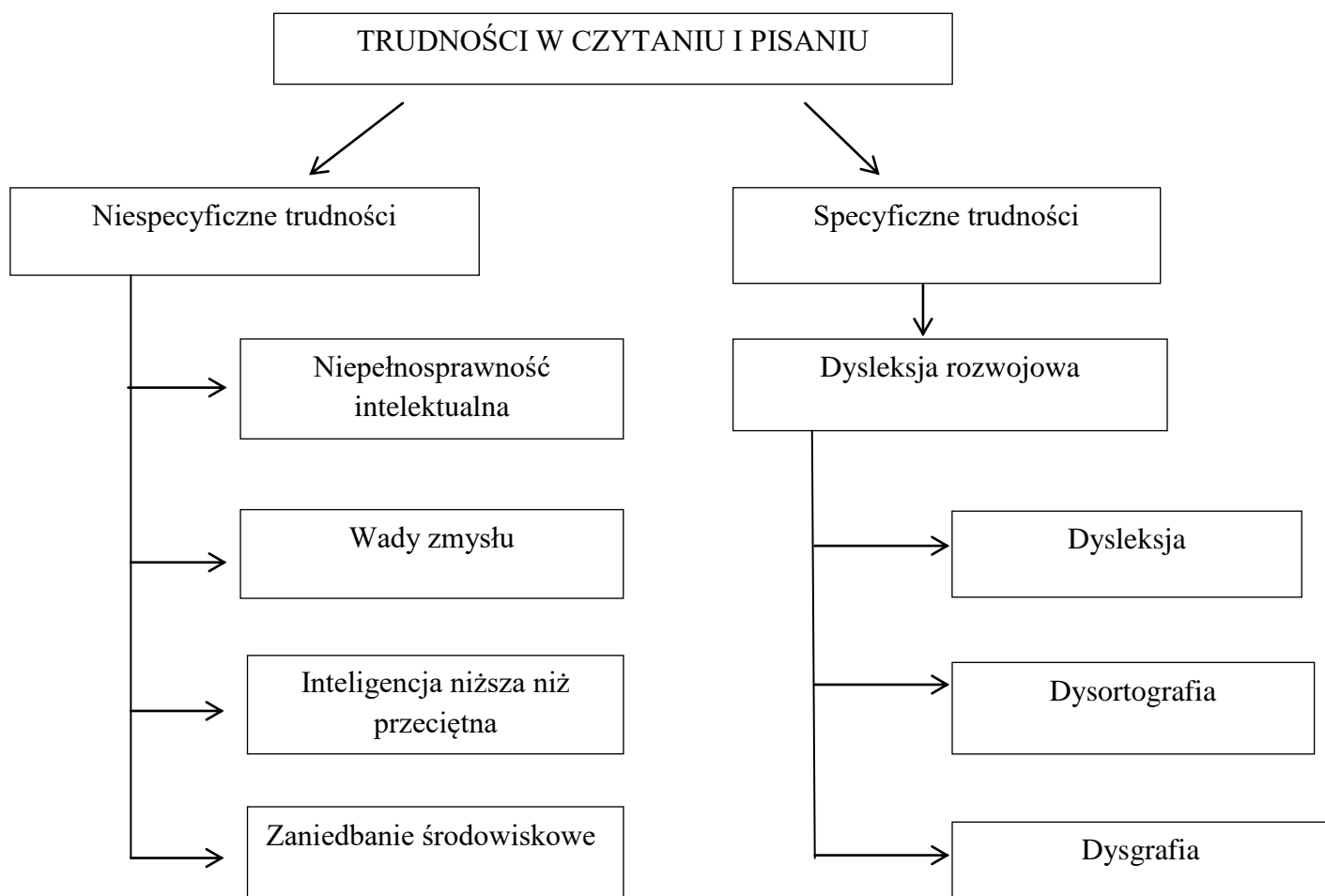
W celu zaprezentowania wzajemnych zależności między różnymi ujęciami zaburzeń i trudności w uczeniu się, stworzono model graficzny (zob. rys. 2).

Rysunek 2. Model zależności między LD, SLD a dysleksją (źródło: P. Gindrich, 2002, s. 15)



Zaprezentowany na rysunku 2 model wskazuje na rozumienie trudności w nauce w znaczeniu szerokim jako zaburzenia uczenia się (ang. *learning disorders*) oraz w znaczeniu węższym: trudności w uczeniu się (ang. *disabilities* - wewnętrzne uwarunkowania, *difficulties* - zewnętrzne uwarunkowania). Jeszcze węższymi określeniami są: specyficzne trudności w uczeniu się oraz dysleksja. Specyficzne trudności w uczeniu się mogą występować pod postacią dysleksji, co widzimy również na modelu. Rysunek 3 ilustruje przyczyny trudności w czytaniu i pisaniu mając na względzie kontekst węższy (specyficzne trudności) oraz szerszy (niespecyficzne trudności).

Rysunek 3. Przyczyny niepowodzeń w nauce czytania i pisania
(źródło: M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, M. Różyńska, 2014, s. 75 - 82, 90 - 91)



Mając na uwadze symptomatologię w literaturze przedmiotu można spotkać też różne typy trudności w czytaniu i pisaniu:

- Dysleksję (*dys* z grec. źle, ciężko oraz *lego* z łac. czytam) oznaczającą trudności w czytaniu.
- Dysortografię (grec. *orthos* - prawidłowy, słuszny) oznacza trudności w poprawnym pisaniu.
- Dysgrafię (grec. *graphein* - rysować, pisać) czyli niski poziom graficzny pisma¹²⁴.

¹²⁴ Dawid D., *Rozwijanie kreatywności uczniów dyslektycznych na lekcjach języka polskiego w klasach IV - VI szkoły podstawowej. Scenariusze Zajęć*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 11.

Dokładniej rzecz biorąc za dysleksję (ang. *specific reading disorder* - specyficzne trudności w czytaniu) można uznać nieumiejętność poprawnego czytania głośnego i cichego, włącznie z brakiem zrozumienia tego, co się czyta. Czytanie głośne powinno być: płynne (całymi wyrazami bez zatrzymywania się przed każdym wyrazem); biegle (uwzględniające umiejętne stosowanie regularnego tempa, akcentowanie logiczne i interpunkcyjne); wyraziste (poprawna wymowa, dykcja, właściwa intonacja i modulacja); poprawne (prawidłowe odczytywanie wyrazów, spostrzeganie wzrokowe kształtów, kolejności liter, prawidłowe przyporządkowanie ich głoskom, właściwa synteza wzrokowo-słuchowo-artykulacyjna wyrazu). Natomiast czytanie ze zrozumieniem powinno cechować się: rozumieniem dosłownym, interpretacyjnym, krytycznym, twórczym i kreatywnym. Zaburzenia wyżej wymienionych umiejętności ze względu na charakterystyczne błędy wskazują na cechy dysleksji. Analizując zaburzenie jakim jest dysgrafia (ang. *specific developmental disorder of motor function* - specyficzne rozwojowe zaburzenie funkcji motorycznych, charakteryzujące się zaburzonym poziomem graficznym pisma), wskazuje się na jej cechy, takie jak: pismo niekształtne, niespójne, niejednolicie położone, nieproporcjonalne (przy normie intelektualnej ucznia). Natomiast dysortografia (ang. *specific spelling disorder* - specyficzne zaburzenia w poprawnej pisowni) występuje u dziecka, które mimo znajomości reguł pisowni i normy intelektualnej, popełnia liczne, charakterystyczne błędy ortograficzne, zapisuje w sposób fonetyczny (tak jak słyszy), zmienia, przestawia, dodaje lub opuszcza litery i wyrazy. Znaczne różnice między poziomem poprawnego pisania w przepisywaniu, pisaniu ze słuchu i z pamięci, wypowiedzi pisemnych a etapem edukacji, wskazują na to, że dysortografia jest bardziej pogłębiona¹²⁵.

Wyjaśnienia poszczególnych rodzajów dysleksji rozwojowej pozwalają stwierdzić, że dotyczy ona występowania różnorodnych trudności w kontekście istotnie różnych form komunikacji, zarówno czytania, czynności pisania oraz poprawnej pisowni¹²⁶.

Na wcześniej zaprezentowanych modelach graficznych nie została wyróżniona dyskalkulia, czyli specyficzne trudności w uczeniu się matematyki. W związku z tym, w tym miejscu, akcentując tę dysfunkcję, należy przedstawić definicję dyskalkulii rozwojowej, opracowaną przez Kość w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku.

¹²⁵ Jastrząb J., *Edukacja terapeutyczna*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2002, s. 309 - 311.

¹²⁶ Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno - motoryczna. Teoria - diagnoza - terapia*, Wyd. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno - Pedagogicznej MEN, Warszawa 1997, s. 10.

Według tego badacza, dyskalkulia rozwojowa (*ang. developmental dyscalculia*) to zaburzenie zdolności matematycznych, które objawia się różnicami w zakresie umiejętności matematycznych dziecka w porównaniu do norm dla danej grupy wiekowej. W klasyfikacji ICD-10 dyskalkulia występuje pod nazwą „specyficzne zaburzenie umiejętności arytmetycznych”. Natomiast w klasyfikacji DSM-IV używa się pojęcia „zaburzenie matematyczne” (*ang. mathematical disorder*). Definicja przytoczona w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób Światowej Organizacji Zdrowia określa zaburzenie zdolności matematycznych następująco:

„Zaburzenie to polega na sklasyfikowanym upośledzeniu zdolności matematycznych, których nie da się wyjaśnić niskim poziomem inteligencji ogólnej lub jednoznacznym brakiem dostosowania zajęć szkolnych. Deficyt ten dotyczy przede wszystkim opanowania podstawowych umiejętności liczenia, takich jak dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie, w mniejszym stopniu bardziej zaawansowanych zdolności matematycznych, niezbędnych przy obliczaniu zadań trygonometrycznych, geometrycznych, różniczkowych i całek”¹²⁷.

Wyróżnia się kilka podtypów dyskalkulii rozwojowej, tj. dyskalkulię werbalną (zaburzenie słownego wyrażania zależności i pojęć matematycznych), dyskalkulię leksykalną (zaburzenie czytania symboli matematycznych), dyskalkulię praktognostyczną (nieumiejętność manipulacji konkretnymi przedmiotami w celu obliczenia np. patyczkami, palcami), dyskalkulię przestrzenną (aleksję liczb, arytmie - zaburzone dokonywanie obliczeń arytmetycznych), dyskalkulię ideognostyczną (zaburzenie obliczania w pamięci, nierozumienie zależności i pojęć matematycznych), dyskalkulię czynnościową (zaburzenie wykonywania w odpowiedniej kolejności działań - uczeń nie rozumie w jaki sposób i dlaczego coś wykonuje), dyskalkulię graficzną (zaburzenie zapisywania symboli matematycznych - występujące często łącznie z dysgrafią), dyskalkulię operacyjną (zaburzenie wykonywania operacji matematycznych)¹²⁸.

Uważa się, że aby dokonać diagnozy zaburzeń matematycznych nie wystarczy adekwatność wieku rozwojowego, ale również potrzebna jest diagnoza umiejętności pisania i czytania. W przypadku, gdy wraz z zaburzeniami w zakresie matematyki

¹²⁷ ICD-10, *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, Wyd. Versalius, Instytut Psychiatrii i Neuropsychologii, Kraków - Warszawa 2000.

¹²⁸ Košč L., *Developmental dyscalculia*, „Journal of Learning Disabilities”, 1, 1974, s. 164 - 177.

występują trudności w czytaniu i pisaniu, stwierdza się złożone zaburzenie sprawności szkolnych. Taka diagnoza złożonych trudności, jest w klasyfikacji ICD-10 określona jako „słabo zdefiniowana kategoria pozostała”, co wskazuje na potrzebę dalszych badań i analiz tego zjawiska¹²⁹.

Mając na uwadze grupę badawczą w niniejszej pracy (uczniowie szkół branżowych), należy wskazać na zróżnicowanie objawów specyficznych trudności w uczeniu się, w poszczególnych grupach wiekowych, okresach rozwojowych. Objawy dysleksji rozwojowej charakterystyczne dla etapu przedszkolnego to m.in.: opóźniony rozwój mowy, mały zasób słów, problemy z rozumieniem, ubogie wypowiedzi, słaba ekspresja językowa, małe zainteresowanie uczeniem się liter, niedostrzeganie rymów, osłabione umiejętności rymowania, nieznanostwo liter własnego imienia. Natomiast na etapie edukacji wczesnoszkolnej, objawy jakie można zaobserwować dotyczą słabej znajomości relacji litera - głoska, braku umiejętności głośkowania najprostszych wyrazów, obniżonej świadomości fonemowej, nieprawidłowego zapisu wyrazów oraz trudności w przepisywaniu, niechęci do czytania, nieprawidłowej artykulacji wyrazów długich i nieznanych, pomijania fragmentów lub mylenia kolejności sylab i głosek, zgadywania wyrazów podczas czytania, nieprawidłowej pisowni, niewyraźnego pisma, trudności w czytaniu zadań tekstowych z matematyki, a także trudności w nauce języków obcych. W okresie adolescencji i dorosłości zauważa się następujące objawy dysleksji: obniżona płynność czytania i wolne tempo pisania, problemy z ortografią oraz ekspresją pisemną, trudności w zapamiętywaniu nazw miejsc, imion i nazwisk, trudności w przywoływaniu słów („mam to na końcu języka”), zmęczenie wywołane przez czytanie, unikanie czytania na głos, niska samoocena i lęk przed czytaniem w obecności innych osób, zastępowanie trudnych wyrazów (zmyślanie innych, łatwiejszych wyrazów), niechęć do czytania książek dla przyjemności, problemy z wykonywaniem testów wyboru, słaba organizacja pracy i problemy z organizacją zajęć życia codziennego, trudności w zarządzaniu czasem, problemy w zakresie komunikacji społecznej¹³⁰.

Objawy charakterystyczne dla dysleksji, w odniesieniu do uczniów w okresie średniej adolescencji oraz do osób dorosłych, w pewnych kwestiach są podobne lub takie same jak w okresie edukacji wczesnoszkolnej (trudności w zakresie płynności

¹²⁹ Landerl K., Kaufmann L., *Dyskalkulia*, Wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk 2015, s. 103.

¹³⁰ Krasowicz-Kupis G., *Nowa psychologia dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 180 - 183.

i tempa czytania, poprawnej pisowni). Natomiast pojawiają się w tym okresie dodatkowe problemy dotyczące organizacji życia codziennego i zawodowego, a także odnoszące się do sfery emocjonalnej i społecznej. Należy również zaznaczyć, że u większości osób z dysleksją zdiagnozowaną w dzieciństwie, deficyty fonologiczne utrzymują się. Pomimo że osoby z dysleksją, z wiekiem nabywają umiejętności kompensacyjnych oraz mogą nauczyć się poprawnego czytania większej liczby słów i czytania ze zrozumieniem, to jednak deficyt fonologiczny blokuje płynność. Można zatem powiedzieć, że trudności pojawiające się w okresie dzieciństwa ewoluują w powolne czytanie w dorosłości¹³¹.

Najnowsza klasyfikacja zaburzeń psychicznych DSM-5 (*Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorder*) opublikowana przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (ang. *American Psychiatric Association*) z dnia 18 maja 2013 roku, ukazuje nowe aspekty tj. rozróżnienie stopnia nasilenia objawów dysleksji: łagodne, umiarkowane, ciężkie. Wskazując na wymienione rozróżnienie stopnia nasilenia objawów specyficznych trudności w uczeniu się, objawy łagodne rozumie się jako „pewne trudności w uczeniu się w jednym lub w dwóch obszarach umiejętności szkolnych, które są na tyle łagodne, że mogą być kompensowane lub umożliwiać dobre funkcjonowanie, przy zapewnieniu odpowiednich warunków lub wsparcia, szczególnie w okresie nauki szkolnej”. Mówiąc o objawach umiarkowanych, należy stwierdzić „wyraźne trudności z uczeniem się w jednym lub więcej spośród obszarów umiejętności szkolnych. Niemożliwe jest zapewnienie biegłości w tych obszarach bez okresowo prowadzonego intensywnego i specjalistycznego nauczania w okresie nauki szkolnej. W celu dokładnego i skutecznego realizowania zadań, wymagane jest zapewnienie odpowiednich warunków i wsparcia, przynajmniej przez część dnia w szkole, w pracy lub w domu”. Klasyfikując objawy jako ciężkie, wskazujemy na „poważne trudności w uczeniu się, wpływające na kilka obszarów nauki szkolnej. Istnieje małe prawdopodobieństwo, że dana osoba opanuje wspomniane umiejętności bez stałego, intensywnego, zindywidualizowanego nauczania specjalistycznego przez większość

¹³¹ Shaywitz S., *Pokonać dysleksję. Nowy, kompletny, oparty na badaniach naukowych program dla osób z zaburzeniami czytania na każdym poziomie*, Wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk 2018, s. 204.

okresu nauki szkolnej. Nawet mimo zapewnienia odpowiednich warunków lub wsparcia w domu, szkole lub w pracy, skuteczne wykonywanie zadań może być niemożliwe”¹³².

Rozpatrując objawy dysleksji, warto odwołać się do możliwych, opisanych w literaturze przedmiotu, przyczyn tych problemów. Istnieje kilka koncepcji etiologicznych dysleksji rozwojowej i trudności w uczeniu się:

1. Genetyczna - geny przekazywane z pokolenia na pokolenie jako czynnik patogenny (dziedziczenie zaburzonych zmian w centralnym układzie nerwowym (w skrócie CUN), odpowiadających za czytanie i pisanie).
2. Opóźnionego dojrzewania CUN - spowolnione dojrzewanie CUN i zaburzenia funkcjonalne (czynniki uszkodzające CUN, geny, hormony jako czynniki patogene).
3. Organiczna - mikrouszkodzenie okolic mózgu odpowiedzialnych za czynność pisania i czytania (związki chemiczne, fizyczne, biologiczne jako czynniki patogene oddziałujące na CUN w okresie okołoporodowym).
4. Hormonalna - zablokowanie rozwoju lewej półkuli mózgowej - nieprawidłowy model rozwoju mózgu, niedokształcenie okolic kory mózgowej).
5. Psychodysleksji - wpływ zaburzeń emocjonalnych i funkcjonalnych centralnego układu nerwowego (stres, urazy psychiczne jako czynniki patogene)¹³³.

Jeżeli chodzi o niespecyficzne trudności w czytaniu i pisaniu to ich podłoża można doszukiwać się w niepełnosprawności intelektualnej, co oznacza, że trudności te przyjmują charakter uogólniony i dotyczą trudności w uczeniu się w odniesieniu do wszystkich przedmiotów szkolnych. Trudności w czytaniu i pisaniu mogą dotyczyć również osób, u których występują wady zmysłu. Warto zaznaczyć, że u dzieci z wadami zmysłu wzroku lub słuchu można zdiagnozować dysleksję rozwojową wyłącznie w przypadku, gdy przyczyna trudności dotyczy bezpośrednio typowych cech dla zaburzeń specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, a nie zaburzeń związanych z trudnościami w czytaniu i pisaniu w zakresie uszkodzeń wzroku czy słuchu. Źródła niespecyficznych trudności w uczeniu się dopatrywać się można również w zaniedbaniach środowiskowych różnego typu m.in. już w wieku poniemowlęcym. Przejawem tych zaniedbań może być np. brak codziennego czytania książek dziecku

¹³² DSM-5. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition*, American Psychiatric Association, 2013, s. 66 - 74.

¹³³ Bogdanowicz M., *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach...*, s. 47 - 48.

w domu, co nie sprzyja rozwijaniu zainteresowania książką, a w wieku szkolnym zaprzestanie ćwiczeń usprawniających czytanie dziecka od klasy pierwszej aż do uzyskania biegłości w tym względzie. Im dziecko jest starsze, tym zaniedbania środowiskowe mają inną specyfikę. Wśród przyczyn występowania niespecyficzných trudności w uczeniu się badacze wymieniają również zaniedbania dydaktyczne, związane m.in. z nieumiejętnym realizowaniem programu nauczania, licznymi klasami, niekompetentnym nauczycielem, brakiem indywidualizacji¹³⁴.

1.3.2. Trudności w uczeniu się młodzieży i osób dorosłych

Uczeń z trudnościami w uczeniu się, szczególnie ze zdiagnozowaną dysleksją (diagnoza najczęściej ma miejsce w IV klasie szkoły podstawowej) otrzymuje specjalistyczną pomoc na wszystkich etapach edukacyjnych. Wraz z wiekiem ucznia maleje jednak liczba odpowiednich metod terapii, naukowo zweryfikowanych i opracowanych ćwiczeń na zaburzone funkcje - dostosowanych do jego poziomu rozwojowego, np. do potrzeb edukacyjnych młodego człowieka będącego w wieku średniej adolescencji, uczęszczającego do szkoły ponadpodstawowej. Wraz z ukończeniem szkoły średniej przez młodzież z trudnościami w uczeniu się kończy się świadczenie jakiegokolwiek pomocy specjalistycznej dotyczącej jej zaburzeń. Spowodowane jest to brakiem poradni specjalistycznych i terapeutów wykwalifikowanych w kierunku diagnozy i terapii osób dorosłych mających dysleksję.

Zauważa się mechanizm, tzw. „błędne koło”, ponieważ młodzież z dysleksją, świadoma swoich problemów, rzadko podejmuje się kontynuacji edukacji na studiach wyższych, a w konsekwencji ma kłopoty z wykonywaniem zadań zawodowych wymagających wiedzy na wyższym poziomie i wybiera rodzaj pracy poniżej własnych możliwości. Często wyborem dalszej ścieżki kariery zawodowej u młodzieży i dorosłych z dysleksją, kieruje profil czynności zawodowych - obowiązki wykorzystujące w niewielkim stopniu umiejętności czytania i pisania. Takie czynniki jak: wieloletni stres szkolny, związany z występowaniem trudności w uczeniu się, niepowodzenia w realizowaniu planów zawodowych, mogą wpływać na rozwój osobowości, a także być przyczyną zaburzeń depresyjnych, emocjonalnych

¹³⁴ Bogdanowicz M., Adryjanek A., Różyńska M., *Uczeń z dysleksją w domu - poradnik nie tylko dla rodziców*, Wyd. Operon, Gdynia 2014, s. 90 - 91.

i nerwicowych. Taka sytuacja może prowadzić do zachowań destrukcyjnych tj.: zażywania alkoholu lub narkotyków oraz do frustracji i agresji¹³⁵.

Wiedza dotycząca dysleksji, którą badacze i inni specjaliści aktualnie dysponują, pochodzi głównie z badań prowadzonych wśród dzieci. Jednak obserwacje kliniczne oraz doświadczenia praktyków wskazują, że symptomy trudności w czytaniu i pisaniu zmieniają się z wiekiem. Te u dorosłych są znacząco inne niż u dzieci. Badaczka Grażyna Krasowicz-Kupis określa ten fenomen w szerokim znaczeniu jako intraindywidualne zróżnicowanie dysleksji¹³⁶.

W kontekście omówionej w podrozdziale 1.3.1. analizy objawów i symptomów zaburzeń czytania i pisania, zauważa się różnice na poszczególnych etapach: przedszkolnym, szkoły podstawowej oraz szkoły ponadpodstawowej i dorosłości. Warto w tym miejscu rozwinąć problematykę odnoszącą się do objawów trudności w uczeniu się osób dorosłych oraz młodzieży na etapie średniej adolescencji, a także niektórych mechanizmów kompensacyjnych. Dorośli z trudnościami w czytaniu i pisaniu przejawiają symptomy tj.: słabe czytanie na głos względem rozumienia czytanego tekstu oraz techniki i tempa, wolne czytanie po cichu z różnym poziomem rozumienia, maskowanie deficytów przez zapamiętywanie tekstów zamiast czytania, uczenie się i zdobywanie informacji za pomocą środków masowego przekazu, niechętnie czytanie dłuższych tekstów (wyjątek stanowi literatura związana z zawodem lub hobby). W pracy często uczą się od innych (podczas dyskusji ze współpracownikami, szkoleń, zebrań, konferencji), nie są w pełni świadomi swoich trudności lub je ukrywają (opowiadają dziecku bajki zamiast je czytać, tłumaczą się, np.: brakiem okularów, brakiem czasu), problem z poprawną pisownią wspomagają komputerem, słownikiem lub polegają w tym względzie na innych osobach np. żonie, sekretarce. Mając trudności z ortografią, niechętnie wypowiadają się na piśmie, unikają pisania protokołów i sprawozdań¹³⁷.

W odniesieniu do zaburzonych funkcji słuchowo-językowych, z trudnością wypowiadają złożone wyrazy i często popełniają błędy. Przekręcają nazwiska i nazwy oraz przestawiają kolejność głosek w wyrazach („gruczoł” - „gurczoł”). Mają problem z dokładnym zapamiętaniem informacji odebranych przez telefon. Często mają trudności z szybkim przypomnieniem sobie nazwisk lub nazw. Występuje u nich

¹³⁵ Bogdanowicz M., *Dysleksja w wieku dorosłym*, Wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk 2012, s. 16 - 17.

¹³⁶ Krasowicz-Kupis G., *Psychologia dysleksji*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2008, s. 33.

¹³⁷ Bogdanowicz M., *Dysleksja w wieku...*, s. 21 - 22.

problem z płynnym wymienieniem wszystkich nazw miesięcy w prawidłowej oraz w odwróconej kolejności (zaburzone zapamiętywanie materiału uszeregowanego w sekwencji)¹³⁸.

Występujące u młodzieży i osób dorosłych z dysleksją trudności z orientacją w czasie i przestrzeni objawiają się problemami z czytaniem mapy lub z orientacją w terenie oraz odróżnieniem strony lewej od prawej. Cechują się słabą umiejętnością planowania i organizowania, zarządzania czasem, materiałami. Warto również zwrócić uwagę na trudności z operowaniem liczbami i cyframi. Trudności te objawiają się, np. myleniem kolejności cyfr przy wykręcaniu, wybieraniu numeru telefonu, myleniem numerów (autobusów: 63 - 36, 9 - 6). Z powodu złego umiejscowienia przecinka lub opuszczania/dodawania zer, nieprawidłowo zapisują liczby. Zauważa się, że u młodzieży i osób dorosłych z dysleksją, często występuje również mylenie dat i godzin oraz złe zapamiętywanie danych liczbowych m.in.: numeru telefonu, PIN do karty, co prowadzi do komplikacji w życiu prywatnym i zawodowym¹³⁹.

Symptomatologia dysleksji u dorosłych i młodzieży w wieku średniej adolescencji obejmuje też trudności w uczeniu się czynności użytecznych w życiu codziennym. Pojawiają się trudności z rozumieniem formularzy, przez co osoby te nie potrafią ich wypełnić, często nie umiając zautomatyzować własnego podpisu (skutek: problem z identyfikacją ich osoby, szczególnie w banku czy urzędzie). Mają problemy ze zautomatyzowaniem reakcji ruchowych niezbędnych do prowadzenia samochodu (wielokrotnie nie zdają egzaminu na prawo jazdy) oraz z opanowaniem układów tanecznych/gimnastycznych (w-f, kurs tańca, fitness). Młodzież i osoby dorosłe z dysleksją często zdobywają wykształcenie oraz stanowisko pracy znacznie poniżej swojej wiedzy i możliwości intelektualnych¹⁴⁰.

Mimo że wiele symptomów trudności w uczeniu się, pojawia się zarówno u dzieci, młodzieży, jak i u osób dorosłych, to nie należy w tym kontekście stawiać znaku równości. Osoba dorosła z trudnościami w uczeniu się, rozumiejąc, że musi spełniać wymagania, jakie obowiązują w pracy zawodowej, społeczeństwie oraz życiu osobistym, próbuje wypracować własne, zastępcze strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych, związanych z umiejętnościami poprawnego czytania i pisania¹⁴¹. Marta

¹³⁸ Tamże.

¹³⁹ Tamże.

¹⁴⁰ Tamże.

¹⁴¹ Wejner - Jaworska T., *Dysleksja z perspektywy dorosłości*, Wyd. Difin SA, Warszawa 2019, s. 50.

Bogdanowicz określa je „zastępczymi sposobami rozwiązywania zadań wymagających posługiwania się tymi umiejętnościami i własnymi strategiami radzenia sobie w sytuacjach kłopotliwych”¹⁴². Uruchamianie różnych metod kompensacji przez osoby dorosłe z trudnościami w uczeniu się, dotyczą np.: zastępowania czytania zapamiętywaniem, zastępowania słów trudnych pod względem ortograficznym innymi, pisanie na komputerze zamiast odręcznie, korzystanie z nowych technologii, unikanie prac i zadań związanych z pisaniem lub czytaniem¹⁴³. Interesujący jest fakt, że m.in. ze względu na konieczność stosowania przez osoby z trudnościami w uczeniu się, strategii kompensacji lub unikania, w Wielkiej Brytanii uznano dysleksję za niepełnosprawność. Należy jednak wskazać, że strategie te, w sytuacji stresu, podczas presji czasowej, społecznej ekspozycji lub podczas występowania czynników zakłócających (np. hałas), mogą przestać działać. Ustawodawstwo w Wielkiej Brytanii uznało dysleksję za niepełnosprawność, motywując ten fakt tym, że dysleksja jest stanem doświadczanym przez całe życie oraz ma znaczący wpływ na codzienne życie danej osoby, a więc spełnia kryteria niepełnosprawności i jest objęta Ustawą o równości z 2010 r.¹⁴⁴.

W Polsce pierwsze badania dotyczące problematyki osób dorosłych z dysleksją były prowadzone przez Hannę Jaklewicz, Martę Bogdanowicz, Teresę Lewandowską w latach 1968 - 1993 i miały charakter longitudinalny. Badania odbyły się w trzech etapach:

- Etap pierwszy - badano 10 - letnie dzieci z III klasy szkoły podstawowej, z dysleksją (1968 r.)
- Etap drugi - badano te same osoby w wieku 20 lat (1978 r.)
- Etap trzeci - badano te same osoby w wieku 30 lat (1988 r.)

W tych badaniach grupa kryterialna to: 28 osób dorosłych z dysleksją i/lub dysortografią, grupa kontrolna: 23 osoby dorosłe bez takich zaburzeń. Analizując wyniki badań można powiedzieć, że w grupie 20-latków stwierdzono: wtórne zaburzenia emocjonalne i motywacyjne oraz nerwicowe, rozwój osobowości neurotyczny, utrzymywanie się trudności w pisaniu lub łącznie w pisaniu i czytaniu. Osoby te wcześniej kończyły swoją edukację i funkcjonowały na poziomie poniżej

¹⁴² Bogdanowicz M., *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu - odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Wyd. Popularnonaukowe „LINEA”, Lubin 1994, s. 17.

¹⁴³ Wejner - Jaworska T., *dz. cyt.*, s. 53.

¹⁴⁴ Legislation, British Dyslexia Association, www.bdadyslexia.org.uk, dostęp dn. 24.05.2021.

swoich intelektualnych możliwości. Wykazywały głównie wykształcenie zawodowe. Jeżeli chodzi o badania 30-latków to zanotowano brak znaczącej pozycji zawodowej oraz zadowolenia z pracy, nieaktywność w życiu społecznym, uznawanie okresu szkolnego za najtrudniejszy okres w życiu, ograniczony zakres zainteresowań i nierealizowanie własnych ambicji i planów¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Łockiewicz M., Bogdanowicz K. M., *Dysleksja u osób dorosłych*, Wyd. Impuls, Kraków 2013, s. 58 - 59.

Rozdział II Terapia pedagogiczna uczniów z trudnościami w uczeniu się

Terapia pedagogiczna jest dziedziną cieszącą się aktualnie dużym zainteresowaniem pedagogów i psychologów oraz rodziców dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się. Wraz z coraz większą wiedzą o dysleksji, powstają nowe narzędzia do diagnozy tego zaburzenia oraz nowe metody i programy terapeutyczne. Terapia pedagogiczna odnosi się do specjalistycznej pracy z uczniem mającym zaburzenia funkcji, które odpowiadają za umiejętności prawidłowego czytania, pisania i uczenia się matematyki. Podstawą podjęcia działań z zakresu terapii pedagogicznej jest opinia z poradni psychologiczno-pedagogicznej, zawierająca diagnozę takich zaburzeń jak: dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia, wskazania, które funkcje są zaburzone i w jakim stopniu oraz zalecenia do pracy z dzieckiem. Zajęcia z zakresu terapii pedagogicznej odbywają się najczęściej w formie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, które prowadzi specjalista - terapeuta pedagogiczny lub nauczyciel - terapeuta (specjalizacja z terapii pedagogicznej). Rozporządzenia, które zostaną opisane w tym rozdziale dokładnie określają zasady i warunki prowadzenia zajęć specjalistycznych z dziećmi z dysfunkcjami oraz niepełnosprawnościami. Wielu autorów zajmujących się tą problematyką przedstawia szereg metod i ćwiczeń zalecanych do stosowania przez terapeutów podczas pracy korekcyjno-kompensacyjnej. Zostaną one omówione w drugiej części tego rozdziału.

2.1. Pojęcie i obszar oddziaływań terapii pedagogicznej

Pojęcie terapii, pierwotnie stosowane w medycynie (grec. *therapeia* - leczenie), jest obecne w terminologii nauk takich jak: psychologia, socjologia, pedagogika. Termin „terapia pedagogiczna” występuje głównie w pedagogice specjalnej, noszącej wcześniej nazwę „pedagogika lecznicza”. Terapię pedagogiczną można rozumieć w ujęciu szerokim jako różnorodną pomoc dotyczącą złagodzenia lub usunięcia występujących u osoby z niepełnosprawnością zaburzeń związanych z przyswajaniem wiadomości i umiejętności szkolnych. Terapia pedagogiczna może się więc odnosić do osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi, chorych, z zaburzeniami sensorycznymi, trudnościami w uczeniu się¹⁴⁶.

¹⁴⁶ Czajkowska I., Herda K., *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Wyd. WSiP, Warszawa 1989, s. 41.

Literatura przedmiotu podaje różne terminy odnośnie działań wyrównujących deficyty oraz łagodzących nasilenie zaburzeń powodujących problemy w opanowaniu podstawowych wiadomości i przyswajaniu umiejętności szkolnych. Wyróżniamy takie terminy jak: „praca korekcyjno-kompensacyjna”, „terapia pedagogiczna”, „zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze”, „reedukacja”. Bogdanowicz podkreśla, że termin „reedukacja” rozumiany jako przywracanie utraconych umiejętności, możemy stosować wyłącznie wobec osób, które utraciły umiejętność pisania i czytania z powodu uszkodzenia mózgu, a nie wobec osób, które tych umiejętności jeszcze nie posiadały¹⁴⁷. Według Hanny Nartowskiej terapia pedagogiczna dotyczy oddziaływań zmniejszających dysharmonię i opóźnienia rozwojowe, które wpływają na działalność dziecka ogólną bądź w określonych obszarach. Zwraca ona uwagę na brak wyraźnej granicy między terapią a profilaktyką oraz na fakt wzajemnej zależności tych terminów¹⁴⁸. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska ujmuje terapię pedagogiczną jako działania naprawcze, których celem jest rekonstrukcja systemu umiejętności szkolnych, korygowanie dostrzeżonych zaburzeń i wspomaganie rozwoju dziecka. Autorka kwestionuje dzielenie czynności naprawczych na psychologiczne i pedagogiczne¹⁴⁹. Irena Czajkowska wskazuje, że terapię pedagogiczną należy rozumieć jako oddziaływanie za pomocą środków pedagogicznych na przejawy i przyczyny trudności w uczeniu się. Takie działania wychowawcze i dydaktyczne mają na celu eliminowanie niepowodzeń edukacyjnych i ich konsekwencji¹⁵⁰.

Terapię pedagogiczną należy rozpatrywać dwutorowo: jako proces dydaktyczny oraz proces wychowawczy. Podstawowym celem terapii pedagogicznej jest stworzenie warunków do wszechstronnego rozwoju intelektualnego, społecznego i emocjonalnego dziecka z zaburzeniami rozwojowymi na miarę jego możliwości. Zgodnie z zaleceniami poradni psychologiczno-pedagogicznej dziecko może być zakwalifikowane do odpowiedniej formy zajęć. Zajęcia terapeutyczne mogą być realizowane w formie: zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, terapii logopedycznej, zajęć korekcyjno-

¹⁴⁷ Kowaluk M., *Efektywność terapii pedagogicznej dzieci z trudnościami w uczeniu się*, Wyd. UMCS, Lublin 2009, s. 62.

¹⁴⁸ Nartowska H., *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dzieci*, Wyd. WSiP, Warszawa 1980, s. 173.

¹⁴⁹ Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Wyd. WSiP, Warszawa 1994, s. 156.

¹⁵⁰ Czajkowska I., *Organizacja opieki i pomocy dzieciom z trudnościami w uczeniu się w Polsce* [w:] Włodek-Chronowska (red.), *Terapia pedagogiczna*, Wyd. UJ, Kraków 1993, s. 157.

kompensacyjnych, gimnastyki korekcyjnej¹⁵¹. Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne prowadzone są w celu usprawniania zaburzonych funkcji związanych z czytaniem, pisanem, matematyką lub ich kompensacji. Objęci są nimi uczniowie z nieprawidłowościami rozwojowymi, którzy nie są w stanie opanować określonych umiejętności szkolnych z powodu swoich dysfunkcji. Natomiast zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze są prowadzone w celu uzupełnienia braków oraz opanowania treści z programów obowiązkowych przedmiotów nauczania. Zajęcia te prowadzone są dla dzieci z trudnościami w uczeniu się, które z powodu różnych zaburzeń nie są w stanie przyswoić materiału dydaktycznego podczas lekcji w czasie przeznaczonym na dane treści.

Terapia pedagogiczna odnosi się do działań polegających na usprawnianiu, korekcji, kompensacji zaburzonych funkcji odpowiadających za pojawienie się trudności w czytaniu, pisanu, uczeniu się matematyki. Zaburzenia mogą dotyczyć:

1. Percepcji wzrokowej - zakłócona analiza i synteza, gubienie znaków graficznych, mylenie podobnych liter, zaburzone różnicowanie wzrokowe elementów, wskazywanie podobieństw, trudności z rozplanowaniem pisma na stronie, trudności w orientacji w przestrzeni, trudności z określeniem kierunków: geometria, mapa.
2. Percepcji słuchowej - trudności z syntezą wyrazów oraz analizą i syntezą dźwięków podobnie brzmiących, gubienie liter w wyrazach, mylenie głosek podobnie brzmiących, trudności w powtarzaniu i zapamiętaniu długich wyrazów, zmienianie wyrazów, trudności w uczeniu się wierszy i piosenek na pamięć.
3. Sfery motorycznej - dysgrafia: obniżona sprawność manualna, pismo nieestetyczne, niski poziom graficzny, brak łączenia liter.
4. Koordynacji - zaburzenie współdziałania sfery motorycznej i percepcyjnej (mimo iż same sfery mogą funkcjonować prawidłowo).
5. Lateralizacji - nieustalona lub skrzyżowana¹⁵².

Omawiając zaburzenia w zakresie systemu percepcyjno-motorycznego, warto zwrócić uwagę na poprawność poszczególnych funkcji i ich integrację. W tym kontekście, ważna w rozwoju psychomotorycznym jest więc motoryczność, stanowiąca całokształt ruchów ciała, a także poszczególnych jego części. Jej zakres obejmuje

¹⁵¹ Kowaluk M., *dz. cyt.*, s. 62.

¹⁵² Dawid D., *Rozwijanie kreatywności uczniów dyslektycznych na lekcjach języka polskiego w klasach IV-VI szkoły podstawowej, Scenariusze zajęć*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 12.

motorykę małą, dużą, manualną i grafomotorykę, a także potencjał motoryki, czyli dokładność (precyzja czynności ruchowych), szybkość (tempo wykonywania czynności), plastyczność (płynność w przechodzeniu od ruchu do ruchu), trwałość (pamięć ruchów). Rozwój motoryki przejawia się w sprawności ruchowej, obejmującej podsystem poczucia lateralizacji, orientacji w schemacie ciała i przestrzeni oraz ruchy wielkie i kierowanie własnym ciałem, ruchy poszczególnych kończyn i ich części oraz umiejętność koordynowania nimi. Zaburzenia w sferze percepcyjno-motorycznej dotyczą również lateralizacji, rozumianej jako asymetria funkcji ciała ludzkiego. Lateralizacja polega na przewadze jednej połowy ciała nad drugą, z tym, że u większości osób przeważa czynność prawej strony ciała, natomiast mniejszy odsetek to występowanie przewagi lewej strony. Wyróżnia się lateralizację jednorodną (prawo - lub lewostronność), lateralizację niejednorodną, skrzyżowaną, nieustaloną, obustronność. Przyczyny trudności w uczeniu się często stanowi lateralizacja skrzyżowana i lewostronna. Kolejną ważną funkcją jest percepcja wzrokowa. Dotyczy postrzegania świata jako zbioru, z którego można wyróżnić kształty i przedmioty oraz spostrzegać ich wzajemne stosunki przestrzenne. Zdolności wzrokowe dotyczą koordynacji wzrokowo-ruchowej, percepcji stałości kształtu, percepcji figury i tła, percepcji pozycji w przestrzeni, percepcji stosunków przestrzennych. Ogólny system percepcji wzrokowej tworzą pewne podzespoły, takie jak: podsystem stosunków przestrzennych (odległość, wzajemne położenie), oświetlenia (jasność, ciemność), widzenie wzorcowe bodźców (postać i kolory świata - percepcje małych przedmiotów, obrazów płaskich, sylwetek i twarzy, znaków graficznych, położenia kończyn i ich części). Diagnostując trudności w uczeniu się, zwraca się uwagę na zaburzenia w sferze analizy i syntezy. Jeżeli chodzi o zaburzenia analizy, to wiążą się one z niedostrzeganiem istotnych szczegółów, niewyodrębnianiem kształtów z tła, czy też niedostrzeganiem położenia przestrzennego. Natomiast zaburzenia syntezy odzwierciedlają się w niezdolności integrowania w całość elementów, przy koncentracji na poszczególnych elementach. Zaburzenia percepcji wzrokowej utrudniają lub nawet uniemożliwiają percepcję rzeczywistości przez myślenie konkretno-obrazowe, co skutkuje kłopotami w nabywaniu wiedzy i umiejętności. Ważną rolę w rozwoju percepcyjno-motorycznym pełni również funkcja percepcji słuchowej. Percepcja ta oznacza zdolność do rozróżniania dźwięków o różnej barwie oraz natężeniu i częstotliwości. Zawierają się w jej zakresie takie podzespoły jak percepcja dźwięków świata zewnętrznego (odgłosy zjawisk atmosferycznych, zwierząt, dźwięki urządzeń

mechanicznych), percepcja słowno-słuchowa mowy (słuch fonematyczny, pamięć słuchowa, werbalna, analiza i synteza słuchowa), podsystem percepcji melodii. Potencjał tej funkcji to zdolności słuchowe, w obszarze których wymienia się słuch fizjologiczny, postrzeganie dźwięków (wyodrębnianie cech szczególnych), systematyzowanie w sekwencje oraz tworzenie wzorca słuchowego. Zaburzenia tej funkcji mają wpływ na nieprawidłowy rozwój myślenia pojęciowego i ograniczony rozwój mowy¹⁵³.

W przypadku nieprawidłowego funkcjonowania któregoś z analizatorów (wzrokowego, słuchowego, kinestetyczno-ruchowego) pojawiają się trudności w opanowaniu poprawnego czytania i pisania. Badacze zajmujący się tą problematyką zauważają związek między zaburzeniami w zakresie funkcji percepcyjno-motorycznych (oraz współistniejących zaburzeń lateralizacji oraz orientacji w schemacie ciała i przestrzeni), a występowaniem trudności w pisaniu i czytaniu. Poziom rozwoju oraz działania poszczególnych funkcji (odpowiadających za umiejętność prawidłowego pisania i czytania) jest określany w poradniach psychologiczno-pedagogicznych za pomocą testów. Diagnozie odpowiadają poszczególne modele terapii pedagogicznej, podczas której stosowane są metody i ćwiczenia o charakterze korekcyjno-kompensacyjnym, a więc ukierunkowane na usprawnianie zaburzonych funkcji oraz wzmacnianie funkcji niezaburzonych w celu kompensacji¹⁵⁴.

2.2. Metody stosowane w terapii pedagogicznej osób z trudnościami w uczeniu się

Terapia pedagogiczna wykorzystuje metody i programy o charakterze korekcyjno-kompensacyjnym, oddziałujące na zaburzone funkcje u dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się, a także metody redukujące zaburzenia emocjonalne i zachowania. Terapeuci stosują różnorodne programy i sposoby pracy z uczniami z trudnościami w uczeniu się, takie jak: programy usprawniania funkcji percepcyjno-motorycznych, kinezylogia edukacyjna, programy usprawniania funkcji językowych, czytania, pisania i umiejętności matematycznych, pamięci i uwagi, programy uwzględniające oddziaływania psychoterapeutyczne. W kolejnych podrozdziałach

¹⁵³ Jastrzab J., *Edukacja terapeutyczna*, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2002, s. 83 - 84.

¹⁵⁴ Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno-motoryczna w terapii pedagogicznej* [w:] Włodek-Chronowska J. (red.), *Terapia pedagogiczna*, Wyd. UJ, Kraków 1993, s. 45.

przedstawiono najczęściej wykorzystywane metody w pracy korekcyjno-kompensacyjnej.

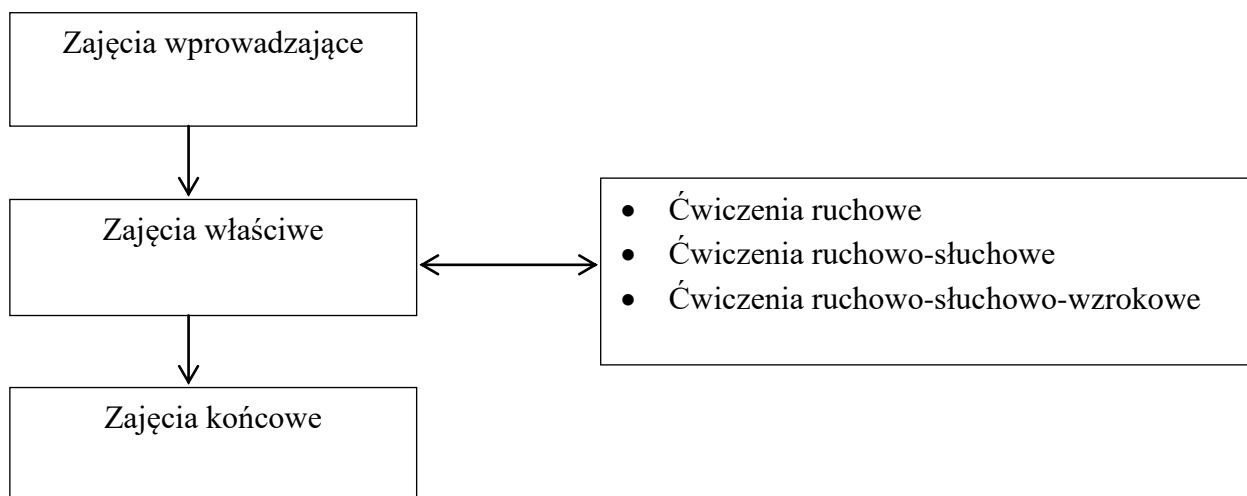
2.2.1. Metoda dobrego startu M. Bogdanowicz

Metoda dobrego startu Marty Bogdanowicz jest metodą stymulowania rozwoju psychomotorycznego stosowaną w terapii dzieci z trudnościami w uczeniu się. Autorka opracowała swoją metodę wzorując się na metodzie *Le Bon Depart*, stworzoną przez holenderską pedagog i fizjoterapeutkę Thea Bugnet. Metoda dobrego startu Marty Bogdanowicz w oparciu o trzy elementy (wzrokowy, słuchowy, ruchowy) oddziałuje na procesy instrumentalne, motoryczne i percepcyjne. Metoda ta ma zatem na celu jednoczesne usprawnianie analizatorów: słuchowego, kinestetyczno-ruchowego oraz wzrokowego, a także kształcenie lateralizacji i orientacji w schemacie ciała, przestrzeni. Ogólne założenia metody dobrego startu koncentrują się na usprawnianiu i koordynacji, a więc integrowaniu wzrokowo-słuchowo-ruchowych funkcji, jak również kształceniu zdolności operowania i rozumienia symboli abstrakcyjnych. Metoda Marty Bogdanowicz to zestaw ćwiczeń o wzrastającym stopniu trudności, pozwalająca uzyskać postęp w rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych oraz integracji tych funkcji. Ćwiczenia prowadzone w oparciu o tę metodę, usprawniają czynności analizatorów i ich współdziałanie. Metodę stosuje się podczas zajęć terapeutycznych z dziećmi z zaburzeniami psychomotorycznymi, mającymi trudności w nauce, a także w celu przygotowania dzieci do nauki pisania i czytania¹⁵⁵.

Ćwiczenia zaproponowane przez Bogdanowicz są podzielone na trzy grupy: ćwiczenia ruchowe, ruchowo-słuchowe, ruchowo-słuchowo-wzrokowe. Struktura zajęć prowadzonych metodą dobrego startu ma stały schemat, który przedstawiono na rysunku nr 4.

¹⁵⁵ Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno-motoryczna...*, s. 144 - 148.

Rysunek 4. Schemat zajęć prowadzonych metodą dobrego startu (źródło: Bogdanowicz M., 1997, s. 146)



Zajęcia wprowadzające mają na celu koncentrację uwagi. Kształcą orientację w lewej i prawej stronie schematu ciała i przestrzeni oraz korygują postawę ciała. Mają zatem charakter orientacyjno-porządkowy. Podczas zajęć wprowadzających, słuchane są piosenki i prowadzona jest rozmowa na ich temat oraz wyjaśniane są nieznane treści i pojęcia. Wprowadza się również ćwiczenia rozwijające pamięć, uwagę, słuch fonematyczny w oparciu o tekst piosenki. Kolejnym etapem są zajęcia właściwe, w których jako pierwsze przeprowadza się ćwiczenia ruchowe. Mają one za zadanie usprawniać motorykę i relaksować. Odbywają się w formie zabawy ruchowej. Kolejne ćwiczenia, które są prowadzone w części właściwej, to ćwiczenia ruchowo-słuchowe. Polegają na rytmicznym ćwiczeniu (przy równoczesnym śpiewaniu piosenki) dużych ruchów oraz palców i dłoni na wałeczkach z piaskiem. W tej części do ruchu dołącza się element muzyczny. Zasadniczą częścią metody są ćwiczenia ruchowo-słuchowo-wzrokowe, których podstawę stanowi zestaw wzorów graficznych zawierający linie - łamane, ukośne, pionowe, poziome, figury geometryczne - prostokąt, trójkąt, koło, kwadrat, linie krzywe - kształty literopodobne. Występują dwie modyfikacje: „Piosenki do rysowania” i „Piosenki i znaki”. Jeżeli chodzi o stopień komplikacji, to zamiast wzorów możemy zastosować litery - „Piosenki na literki”.

Ćwiczenia ruchowo-słuchowo-wzrokowe w wersji „Piosenki i znaki” powinny odbywać się w następujących etapach:

1. Demonstracja wzoru i ćwiczenia.
2. Polisensoryczne uczenie się wzoru - wodzenie palcem po wzorze i śpiewanie piosenki.

3. Śpiewanie piosenki przy jednoczesnym odtwarzaniu wzoru różnymi technikami:
- w powietrzu ręką - odwzorowywanie z planszy i z pamięci;
 - na powierzchni stołu - podłogi, na tackach z piaskiem - palcem;
 - na tabliczce lub arkuszu papieru - kredą, kredkami woskowymi, węglem;
 - na kartce papieru z bloku rysunkowego - grubym mazakiem, pędzlem;
 - w liniaturze zeszytu - ołówkiem lub długopisem.

Zajęcia końcowe odbywają się poprzez zabawę z piosenką. Podsumowują one przeprowadzone wcześniej etapy oraz działają relaksująco. Zajęcia metodą dobrego startu Marty Bogdanowicz można prowadzić grupowo lub indywidualnie, raz w tygodniu i trwają one 30 minut. W każdym tygodniu zmieniają się: piosenka, wzór, zabawa ruchowa, zestaw ćwiczeń na wałeczkach, natomiast schemat zajęć pozostaje ten sam. Autorka podkreśla, że terapeuta powinien wykorzystywać pomysły dzieci w modyfikacji ćwiczeń, wprowadzać ćwiczenia proponowane przez uczestników ze względu na rozwój ich twórczości¹⁵⁶.

2.2.2. Kinezylogia edukacyjna Dennisona

Podstawową metodą kinezylogii edukacyjnej jest „Gimnastyka mózgu” opracowana przez Paula i Gail Dennisonów. Metoda ta jest nastawiona na korygowanie dysfunkcji rozwojowych, wspomaganie procesu uczenia się oraz wspieranie rozwoju dzieci i osób dorosłych. Obejmuje zarówno wiedzę o ruchu, jak i stymulację określonych funkcji psychicznych poprzez stosowanie ruchów całego ciała. Kinezylogia edukacyjna powoduje pobudzenie oraz integrowanie struktur mózgu, aktywizując stare połączenia neuronalne oraz tworząc nowe. Metoda ta składa się z kilku grup ćwiczeń: ćwiczeń lateralnych, rozciągających i wydłużających mięśnie, energetyzujących ciało. Ćwiczenia lateralne polegają na lateralizacyjnym przekraczaniu linii środkowej ciała. Pole środkowe jest to przestrzeń łącząca prawą i lewą półkulę mózgu, tzw. spoidło wielkie. Termin pola środkowego jako pierwszy opisał P. E. Dennison, wskazując na równoważenie lateralne jako serię czynności ustanawiających zintegrowane wzory między naprzemiennie bocznymi ruchami ciała, słuchem oraz wzrokiem. Zjawisko to nazwano *Dennison laterality repatterning*. Wyżej wymienione czynności wpływają na współpracę prawej i lewej półkuli mózgowej, podnoszą stopień lateralizacji, stabilności ruchów ciała oraz pomagają w osiągnięciu umiejętności

¹⁵⁶ Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno-motoryczna...*, s. 144 - 148.

szkolnych, takich jak: liczenie, czytanie, pisanie. Ćwiczenia wskazane przez Dennisona, zaliczane do tej grupy to: rysowanie oburącz, ósemki alfabetyczne, „słoń”, oddychanie przeponowe, krążenie szyją, kołyska, „akumulator”, rowerek, leniwe ósemki (rysowanie na papierze lub tablicy symbolu nieskończoności, naprzemiennym, płynnym ruchem zaczynając pośrodku, kierując się w przeciwną stronę do ruchu wskazówek zegara), ruchy naprzemienne (jednoczesny wymach ręką i przeciwstawną do niej nogą oraz modyfikacje w postaci poruszania rękami w różnych kierunkach, naprzemienne podskoki). Ćwiczenia lateralne wpływają między innymi na poprawę wymowy, czytania ze zrozumieniem, efektywnego słuchania, pisowni, koordynacji pracy narządu wzroku, poprawy ruchliwości gałek ocznych, poprawy procesu czytania, zdolności rozumienia symboli i ich rozróżniania, wzrokowego przekraczania linii środkowej.

Ćwiczenia rozciągające i wydłużające mięśnie to kolejna grupa ćwiczeń Dennisona, których celem jest usunięcie odruchu obronnego kurczenia się tylnej części ciała (występującego w sytuacji stresu i napięcia) za pomocą napinania (ang. *stretching*) i rozruszania (ang. *limbering*). Ćwiczenia te zalicza się do obszaru skupienia i koncentracji oraz uznaje się, że rozciąganie mięśni ciała powoduje przesyłanie do mózgu informacji dotyczącej bezpieczeństwa i gotowości do zadań poznawczych. Informacja ta swobodnie przechodzi do przednich części mózgu, które odpowiadają między innymi za koncentrację na szczególe, myślenie przyczynowo-skutkowe, abstrakcyjne. Ćwiczenia zaliczane do tej grupy to: aktywna ręka, pompowanie piętą, „sowa”, zginanie stopy, wypady (rozciągają i rozluźniają mięśnie biodrowo-łędźwiowe, ważna jest prawidłowa postawa ciała, tzn. stanąć w rozkroku, stopy rozstawione szerzej niż ramiona, stopy ustawione względem siebie pod kątem, pięta ugiętej nogi w tej samej linii co podbicie wyprostowanej nogi, miednica i tułów skierowane do przodu), luźne skłony - usprawniają zdolności ruchowe oraz integralność ścięgien, biodrowych, udowych i miednicy (wykonywanie skłonów klatką piersiową, do przodu w pozycji siedzącej do skrzyżowanych nóg; ważny jest wdech i wydech podczas wykonywania ćwiczenia). Wykonywanie ćwiczeń rozciągających i wydłużających mięśnie wpływa na poprawę czytania ze zrozumieniem, liczenia w pamięci, myślenia abstrakcyjnego, poprawia rozumienie, zapamiętywanie oraz może powodować wzrost samooceny¹⁵⁷.

¹⁵⁷ Dennison P. E., Dennison G., *Brain gym. Teachers edition*, Edu Kinesthetics, California 1989, s. 5 - 7, s. 30 - 32.

Ćwiczenia energetyzujące ciało mają na celu ułatwienie przepływu energii elektromagnetycznej przez ciało, co skutkuje przywróceniem prawidłowych połączeń neuronalnych między mózgiem a ciałem. Wytwarzane podczas pracy fizycznej i umysłowej, elektryczne i fizyczne zmiany podtrzymują skupienie świadomości oraz poczucie stabilności i lateralizacji. Do tej grupy ćwiczeń zalicza się pozycję Dennisona, punkty równowagi, kapturek myśliciela (odchylenie do tyłu małżowiny usznej za pomocą palca wskazującego i kciuka, następnie masowanie od góry, po łuku ucha do płata usznego), ziewanie oraz punkty aktywizujące myślenie (położenie jednej ręki na pępku, druga stymuluje punkty między żebrami). Ćwiczenia te wspomagają pamięć, pobudzają słuch, poprawiają wymowę, pomagają wyeliminować przekręcanie liter i sylab w trakcie pisania i czytania oraz robienie dłuższych przerw w trakcie czytania i zlewanie się spółgłosek.

Ćwiczenia kinezylogii edukacyjnej Dennisona stosuje się głównie w terapii uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Zauważa się u nich korzystny wpływ ćwiczeń na rozwój funkcji wzrokowo-przestrzennych, poprawę w zakresie czytania i pisania oraz zwiększenie równowagi emocjonalnej i koncentracji¹⁵⁸.

2.2.3. System percepcyjno-motoryczny N. Kepharta

Newell Kephart wskazywał na znaczenie psychomotoryki w rozwoju dziecka. Jego zdaniem istnieje konieczność usprawniania mechanizmu percepcyjno-motorycznego, ponieważ zapobiega to trudnościom w nauce. Rozwój percepcji kształtów i struktury przestrzeni poprzedza rozwój zdolności percepcyjno-motorycznych, zdolności ruchowych, skojarzeń związanych z obszarem percepcji i motoryki. Kephart opracował ćwiczenia do oceny poziomu rozwoju percepcyjno-motorycznego dziecka oraz ćwiczenia do stymulacji rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych. Ćwiczenia do oceny poziomu rozwoju tych funkcji zamieszczono w tabeli 5¹⁵⁹.

¹⁵⁸ Dennison P. E., Dennison G., *dz. cyt.*, s. 37, 47.

¹⁵⁹ Kephart N. C., *Dziecko opóźnione w nauce szkolnej*, PWN, Warszawa 1970, s. 142.

Tabela 5. Ćwiczenia stosowane w metodzie Kepharta (źródło: N.C. Kephart, 1970, s. 180)

Rodzaj ćwiczenia	Obserwacja i ocena
1. Ćwiczenia na równoważni	Obserwacja elastyczności postawy, orientacji i wyobraźni przestrzennej, równowagi dziecka. Oceniamy: posuwanie się do przodu i do tyłu, posuwanie się bokiem.
2. Skakanie	Przeskakiwanie, skoki na jednej nodze, skoki z zaangażowaniem obu nóg. Oceniamy: różnicowanie stron ciała i utrzymywanie kontroli nad własnym ciałem.
3. Rozpoznawanie części ciała	Wykonywanie ruchów wskazanych przez terapeutę: dotknij swojej głowy, swoich ramion, łokci, oczu uszu, ust. Ocena dotyczy znajomości swojego ciała i kontroli ruchów oraz świadomości położenia poszczególnych części ciała.
4. Naśladowanie ruchów	Ruchy ramion jednostronne, obustronne, krzyżujące się. Ocenie podlega zdolność dziecka do kontrolowania kończyn górnych.
5. Ćwiczenia z przeszkodami	Przechodzenie nad i pod umieszczoną przeszkodą. Oceniamy wyczucie przez dziecko przestrzeni.
6. Orły na śniegu	Ruchy rąk i nóg w pozycji leżącej. Oceniamy płynność ruchów, czy są one zharmonizowane, czy urywane, skokowe oraz czy dziecko panuje nad ruchami. Istotne są również współruchy innych kończyn, które powinny być nieruchome.
7. Chodzenie po kamieniach	Chodzenie po 20 kwadratach (10 czarnych i 10 czerwonych) tak aby lewą nogą stawać na czarne, a prawą na czerwone. Ocenie podlega koordynacja oka i nóg oraz zmiana nóg i tułowia w różnych warunkach.
8. Ćwiczenia na tablicy	Rysowanie różnych wzorów na tablicy, zaczynając od

	rysowania koła, następnie rysowanie podwójnych kół lewą i prawą ręką. W kolejnym etapie rysowanie linii poziomych wyznaczonych punktami x przez nauczyciela oraz linie pionowe. Oceniamy: wybór ręki, położenie rysunku, wielkość koła, kierunek ruchu ręki i dokładność wykonania.
9. Wodzenie oczami	Fiksacja wzroku na kolorowym ołówku. Terapeuta przesuwa ołówek przed oczami dziecka w odległości 50 cm ruchami najpierw poziomymi, następnie pionowymi, po przekątnej, kolistymi. Oceniamy zdolność do kontrolowania ruchu oczu.
10. Wzrokowa znajomość kształtów	Wzór figur odwzorowuje się na kartce papieru. Oceniamy poziom wykonania, który świadczy o zdolności do operowania kształtami i spostrzegania ich.

Kephart opracował również zestaw ćwiczeń do stymulacji rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych. Podzielił je na trzy grupy: percepcja kształtów, kontrola wzrokowa oraz wiedza percepcyjno-motoryczna. Ćwiczenia do stymulacji to między innymi: równoważnia - posuwanie się na ławeczce do przodu, do tyłu, bokiem, przejście przodem oraz tyłem¹⁶⁰. Ćwiczenie „równoważnia” rozwija równowagę, doskonali lateralizację i usprawnia orientację. Ćwiczenia rytmiczne stymulują ruchy jednostronne i dwustronne. Używając tylko jednej strony ciała, a następnie obu stron, dziecko wybija rytm na bębenku. Najpierw wybija rytm prawą nogą i lewą, następnie prawą ręką i lewą lub przy przejściu z jednej strony na drugą. Kolejne ćwiczenie to zabawa zegarowa. Ćwiczenie wykonywane jest przy tablicy, na której namalowano koło o średnicy 45 cm i punkty na jego obwodzie od 1 do 8, natomiast w środku koła umieszczona jest cyfra 0. Zadaniem dziecka jest przemieszczanie rąk zgodnie z poleceniami, wykorzystując następujące kategorie ruchu: przeciwstawny - dziecko umieszcza obie ręce na obwodzie koła i przenosi je na punkt 0, ruch od środka na zewnątrz - dziecko umieszcza ręce na punkcie 0 i przenosi je na wskazane punkty na

¹⁶⁰ Kephart N. C., *dz. cyt.*, s. 142.

obwodzie, ruch równoległy - ręce poruszają się równolegle, ruch krzyżowy - lewa ręka dziecka na cyfrze 7, prawa na 0, przenosi lewą rękę na 0, a prawą na 1¹⁶¹.

Ćwiczenia zaproponowane przez Kepharta mają korzystny wpływ na rozwój funkcji percepcyjno-motorycznych, które są przez terapeutę usprawniane podczas zajęć korekcyjno-kompensacyjnych z uczniem z zaburzeniami rozwojowymi, trudnościami w uczeniu się.

2.2.4. Program rozwijający percepcję wzrokową M. Frostig i D. Horne

Program stworzony przez Marianne Frostig i Davida Horne jest zorientowany głównie na usprawnianie wzrokowego spostrzegania, rozwijanie zdolności percepcyjnych. Zawiera ćwiczenia na trzech poziomach: podstawowym, średnim, wyższym. Stosuje się go w pracy z dziećmi przystępującymi do nauki pisania i czytania, zaniedbanymi środowiskowo, opóźnionymi intelektualnie, niesłyszącymi, z dziećmi z parcjalnymi opóźnieniami w rozwoju percepcji wzrokowej. Ćwiczenia odnoszą się do pięciu aspektów percepcji wzrokowej: koordynacji wzrokowo-ruchowej, spostrzegania figur i tła, spostrzegania stosunków przestrzennych, stałości spostrzegania, spostrzegania położenia przedmiotów w przestrzeni. Pierwszym aspektem percepcji wzrokowej jest koordynacja wzrokowo-ruchowa. Dotyczy on zharmonizowania gałek ocznych z ruchami części lub całego ciała. Dziecko z zaburzoną funkcją koordynacji wzrokowo-ruchowej nie potrafi zsynchronizować wzroku, np. z sięganiem ręką po jakiś przedmiot. Ze zmysłem wzroku powiązane są również takie ruchy jak: bieganie, skakanie, omijanie przeszkód, kopanie piłki. Od koordynacji wzrokowo-ruchowej zależne jest poprawne wykonywanie niemal wszystkich czynności. Kolejnym aspektem jest spostrzeganie figury i tła. Odnosi się on do rzeczy, na których koncentrujemy uwagę oraz do takich bodźców jak: słuch, wzrok, dotyk, węch. Wybrane bodźce będące w centrum uwagi tworzą figurę w naszym polu percepcyjnym, natomiast pozostałe tworzą mgliście spostrzegane tło. Autorzy jako przykład relacji percepcyjnej figura - tło podają czynność, gdy dziecko chwyta i odbija piłkę na placu zabaw, to piłka jest figurą w jego polu spostrzeżeniowym, a inne elementy znajdujące się na placu takie jak huśtawka czy piaskownica są mglistym tłem. W sytuacji przeniesienia uwagi na inny przedmiot, staje się on figurą w naszym centrum uwagi, a pozostałe elementy wtapiają się w tło. Zaburzenie tej umiejętności powoduje, że dziecko będzie miało trudności, np. ze złapaniem piłki, gdy nie spostrzeże jej jako figury i nie wyodrębni z tła. Zaburzenia

¹⁶¹ Kaja B., *Zarys terapii dziecka*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 2001, s. 90 - 92.

w tym zakresie mają również wpływ na niestaranność dziecka w swojej pracy. Nie jest ono w stanie znaleźć odpowiedniego miejsca na stronie zeszytu, opuszcza fragmenty tekstu, mając trudności z wyodrębnieniem szczegółów potrzebnych do wykonania zadania. Trzecim aspektem percepcji wzrokowej jest stałość spostrzegania. Wyraża się poprzez zdolność spostrzegania przedmiotu jako stałości (określone położenie, kształt, wielkość). Przedmioty są przyporządkowane odpowiedniej kategorii kształtów, niezależnie od zmiany ich barwy, wielkości kąta, pod którym są spostrzegane. Spostrzeganie stałości odnosi się też do rozpoznawania wielkości przedmiotu, mimo obecności czynników, które wydawać by się mogło zmieniają jego wielkość, np. piłka trzymana w rękach, a ta sama piłka znajdująca się w dużej odległości. Stałość spostrzegania dotyczy również percepcji barwy i jasności (bieli), tzn. rozpoznawania barwy niezależnie od warunków oświetlenia, tła, odbijania i rodzaju światła. Ćwiczenia w tym zakresie wspomagają zdolność rozpoznawania kształtów geometrycznych niezależnie od formy w jakiej występują, czy też umiejętność rozpoznawania znanych słów użytych w innym kontekście lub napisanych przy pomocy innej czcionki. Kolejnym aspektem percepcji wzrokowej jest spostrzeganie położenia przedmiotów w przestrzeni. Odnosi się on do relacji przestrzennych, które zachodzą między przedmiotem a obserwatorem. Dotyczy spostrzegania przedmiotów przed, za, z tyłu, z przodu, ponad, poniżej, za, po którejś ze stron. Zaburzenie dotyczy zniekształcenia świata widzianego przez dziecko, które ma trudności ze zrozumieniem znaczenia słów odnoszących się do położenia w przestrzeni, np. po prawej, po lewej, poza, na górze. Trudności te skutkują pojawieniem się zniekształceń liter, słów, zdań, cyfr, rysunków. Dziecko z brakiem zdolności spostrzegania położenia przedmiotów w przestrzeni, w stosunku do własnego ciała, myli litery („b - d”), spostrzega np. „on” jako „no”, „24” jako „42”. Zaburzenia obejmujące ten aspekt utrudniają dziecku opanowanie pisania, czytania oraz ortografii i arytmetyki. Ostatnim, piątym aspektem percepcji wzrokowej jest spostrzeganie stosunków przestrzennych. Zdolność ta dotyczy spostrzegania dwóch lub większej liczby przedmiotów w stosunku do samego siebie oraz relacji między tymi przedmiotami. Autorzy jako przykład podają nawlekanie koralików na sznurek. W tym ćwiczeniu dziecko spostrzega położenie koralików i sznurka w stosunku do własnego ciała oraz wzajemne położenie koralików i sznurka. Podstawą rozwijania tej zdolności jest opanowanie wcześniej opisanej zdolności spostrzegania położenia przedmiotów w przestrzeni. Spostrzeganie stosunków przestrzennych dotyczy widzenia relacji, podobnie jak miało to miejsce w spostrzeganiu figury i tła. Różnica między tymi

dwoma aspektami polega na tym, że w spostrzeganiu figury i tła występuje przedmiot główny, na który skierowana jest uwaga i narzucające się tło, natomiast w przypadku drugiego aspektu to dowolna liczba przedmiotów może być dostrzegana jednocześnie i w jednakowym stopniu, a także zachodzące między nimi wzajemne stosunki¹⁶².

Frostig i Horne w celu usprawniania percepcji wzrokowej proponują szereg ćwiczeń w obrębie wyżej wymienionych i opisanych pięciu aspektów percepcji wzrokowej. Wśród nich na uwagę zasługują:

1. Koordynacja wzrokowo-ruchowa: rysowanie w ograniczonym polu, rysowanie po zaznaczonych liniach, rysowanie linii prostych bez ograniczenia pola, rysowanie łuków.
2. Spostrzeganie figury i tła: przecinające się linie, przecinające się figury, uzupełnianie figur, składanie figur, podobieństwa i różnice w szczegółach, nakładające się figury, odwrócenie figury i tła.
3. Stałość spostrzegania: stałość kształtu, rysunki schematyczne, porównywanie wielkości pozornej i rzeczywistej, porównywanie trzech, czterech i pięciu wielkości figury geometrycznej.
4. Spostrzeganie położenia przedmiotów w przestrzeni: odwrócenia i rotacje całej figury, położenie szczegółów, odbicia lustrzane.
5. Spostrzeganie stosunków przestrzennych: różnice i podobieństwa, najkrótsza droga do celu, uzupełnianie rysunków przez kolorowanie, uzupełnianie wzorów przez kolorowanie, uzupełnianie figur przez rysowanie szczegółów, łączenie kropek, porządkowanie sekwencji czasowych, uzupełnianie sekwencji przestrzennych, odtwarzanie sekwencji, składanie części, składanie figur geometrycznych, składanie części rysunku w cały rysunek.

Autorzy zalecają, aby przed zajęciami właściwymi przeprowadzić zajęcia wstępne oraz aby nie ograniczać się do ćwiczeń opisanych w zeszycie, a wprowadzić również zabawy ruchowe i ćwiczenia fizyczne. Oprócz wymienionych wyżej ćwiczeń, proponują również ćwiczenia rozwijające zdolności manipulacyjne i orientację w przestrzeni¹⁶³.

¹⁶² Frostig M., Horne D., *Wzory i obrazki. Podręcznik. Program rozwijający percepcję wzrokową - poziom wyższy*, Wyd. Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2012, s. 5 - 7.

¹⁶³ Tamże, s. 22 - 37.

Wykonywanie ćwiczeń metodą rozwijającą percepcję wzrokową przygotowuje dziecko do czytania, pisania, identyfikowania grafemów, spostrzegania i różnicowania kształtów geometrycznych niezależnie od wielkości i koloru, do identyfikacji liter w różnych konfiguracjach, zapobiega myleniu liter o podobnych kształtach i ułatwia opanowanie pisowni zgodnej z zasadami ortografii.

2.2.5. Metoda ruchu rozwijającego W. Sherborne

Metoda ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne wywodzi się z teorii Rudolfa Labana, który wyróżnił kategorie ruchu takie jak: ruch prowadzący do poznania własnego ciała, ruch kształtujący związek jednostki z otoczeniem fizycznym, ruch wiodący do wytworzenia się związku z drugim człowiekiem, ruch prowadzący do współdziałania w grupie oraz ruch kreatywny. Wszystkie ćwiczenia prowadzone tą metodą zawierają element relaksacyjny. Laban dokonał klasyfikacji związków międzyludzkich ze względu na typ ruchu¹⁶⁴. Przedstawił je następująco:

1. Ruch „z” - jeden z partnerów jest opiekuńczy i aktywny, drugi natomiast bierny względem niego. W zaawansowanej fazie, partner bierny pozwala się unieść partnerowi aktywnemu. Ćwiczenia należące do tej grupy ruchu, wzmacniają wzajemne zaufanie partnerów oraz zaufanie do samego siebie każdego z nich. Ćwiczenie to wymaga zrozumienia możliwości i potrzeb partnera.
2. Ruch „przeciwko” - osoby pracujące w parze przyjmują rolę aktywną i bierną, czyli atakującego i broniącego się. „Atakujący” w tym ćwiczeniu rozwija wrażliwość na możliwości „broniącego się”, natomiast „broniący się” poznaje możliwości partnera i daje mu możliwość wypróbowania swojej siły. Ćwiczenie to może wyzwalać nagromadzone napięcia psychiczne, poprzez zabawę (siłowanie się, mocowanie) bez wyławiania zwycięzców i pokonanych. Zabawy „przeciwko” uczą radzenia sobie w sytuacji konfliktu, pozwalają na poznanie cudzych i własnych sposobów reagowania oraz uczą kontrolowania emocji.
3. Ruch „razem” - ćwiczenia, które wymagają współpracy i zaangażowania obu partnerów oraz zaufania i zrozumienia. Ruch „razem” wytwarza równowagę i harmonię między partnerami oraz w każdym z partnerów osobno¹⁶⁵.

Zajęcia prowadzone z zastosowaniem metody ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne mogą odbywać się indywidualnie lub grupowo. Ze względu na społeczny

¹⁶⁴ Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M., *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*, Wyd. WSiP, Warszawa 1996, s. 13 - 15.

¹⁶⁵ Tamże.

wymiar tej metody oraz wartość kontaktu z innymi osobami i jego korzystny wpływ na rozwój dziecka, zalecane jest prowadzenie ćwiczeń w formie grupowej. Autorka w swoim programie wyodrębnia cztery grupy ćwiczeń wspomagających rozwój dziecka.

1. Ćwiczenia prowadzące do poznania własnego ciała: wyczuwanie brzucha, pleców, pośladków przez leżenie na plecach, na brzuchu, ślizganie się w kółko na plecach lub brzuchu, siedząc przyciąganie kolejno nóg, kręcenie się w kółko na pośladkach oraz przewrót na plecy, przyciąganie kolan i chowanie głowy oraz rozprostowywanie się do pozycji leżącej, czołganie się na brzuchu oraz na plecach do przodu, równocześnie zginając na przemian ręce i nogi, wyczuwanie kolan przez podciąganie kolan do siadu skulnego, pchanie kolan do siadu prostego, w siadzie prostym rozcieranie i poklepywanie kolan, maszerowanie i bieganie z podnoszeniem wysoko kolan, wyczuwanie nóg przez chodzenie i bieganie na „sztywnych” nogach, chodzenie i bieganie na „miękkich” nogach, dotykanie siedząc palcami stóp podłogi, uderzanie o podłogę piętami, uderzanie o podłogę całą stopą, wyczuwanie łokci przez dotykanie łokciami kolan, dotykanie prawym łokciem lewego kolana i odwrotnie, wyczuwanie twarzy przez wytrzeszczanie i mrużenie oczu, zabawne miny, wyczuwanie całego ciała przez leżenie na plecach, turlanie się z naprężonymi i rozluźnionymi mięśniami, leżenie z rękami raz naprężonymi, a raz rozluźnionymi wzdłuż ciała.
2. Ćwiczenia pomagające zdobyć pewność siebie i poczucie bezpieczeństwa w otoczeniu: ćwiczenia indywidualne polegające na leżeniu na plecach lub na brzuchu rozluźniając mięśnie, ćwiczenia w parach, np. jedna osoba robi „mostek”, druga osoba przechodzi pod, przez, nad, dookoła na czworakach, ćwiczenia w grupie np. grupa tworzy „tunel”, pozostałe osoby czołgają się na plecach, brzuchu pod tunelem.
3. Ćwiczenia ułatwiające nawiązywanie kontaktu i współpracy z partnerem i grupą: ćwiczenia „z” - opieranie się o plecy partnera w pozycji siedzącej, pchanie plecami partnera, przy czym druga osoba stawia opór, kładzenie się plecami na partnera z unoszeniem bioder, ciągnięcie za kostki leżącego na brzuchu lub plecach, kołysanie w różnych kierunkach, prowadzenie „ślepcy”, podtrzymywanie w pozycji leżącej na goleniach, podtrzymywanie za ręce i na stopach współćwiczącego, ćwiczenia „przeciwko” typu „skała”, „worek”, „paczka”, kołysanie się, równowaga, huśtanie.

4. Ćwiczenia twórcze: propozycje uczestników do rozwijania ćwiczeń proponowanych w programie oraz ćwiczenia w formie tańca¹⁶⁶.

Sherborne za główną ideę metody uznaje posługiwanie się ruchem jako narzędziem wspomagania rozwoju psychoruchowego dziecka i terapii zaburzeń rozwojowych. Autorka przedstawia podstawowe założenia metody takie jak: rozwijanie przez ruch świadomości własnego ciała i usprawnianie ruchowe świadomości przestrzeni i działania w niej, dzielenia przestrzeni z innymi ludźmi i nawiązywania z nimi bliskiego kontaktu. Podmiotem oddziaływań za pomocą metody ruchu rozwijającego są dzieci z różnego rodzaju odchyleniami w rozwoju, z zaburzeniami motorycznymi, intelektualnymi, emocjonalnymi oraz trudnościami w nawiązywaniu kontaktów społecznych. Metodę zaczęto stosować w Polsce w latach siedemdziesiątych i do dnia dzisiejszego pracują nią terapeuci w szkołach, poradniach psychologiczno-pedagogicznych i placówkach służby zdrowia. Metoda ruchu rozwijającego w tych instytucjach jest wykorzystywana w terapii dzieci m.in. z niepełnosprawnościami intelektualnymi, autyzmem, z zaburzeniami zachowania i emocjonalnymi, z wczesnym mózgowym porażeniem dziecięcym, dzieci niesłyszących i niewidomych oraz tych z niekorzystnych pod względem rozwojowym środowisk wychowawczych¹⁶⁷.

2.2.6. Ramowy program postępowania psychodydaktycznego w nauce czytania i pisania J. Jastrzęb

Jadwiga Jastrzęb - autorka omawianego w tym podrozdziale programu - odnosząc się do zagadnienia poprawnej nauki czytania i pisania zwraca uwagę na różne określenia w terapii w zależności od rodzaju trudności z jakimi zmagają się dzieci. Określenia terapeutyczne w tym kontekście to m.in.: stymulacja (dla uczniów nieczytających i niepiszących), reedukacja (dla uczniów czytających i piszących błędnie), terapia podtrzymująca (dla uczniów o ograniczonych możliwościach, polegająca na zapobieganiu utraceniu przez nich dotychczasowych osiągnięć). Jadwiga Jastrzęb w metodzie językowej terapii pedagogicznej ujmuje trzy kierunki oddziaływań: psychodydaktyczny, psychokorekcyjny i psychoterapeutyczny. Program psychodydaktyczny uwzględnia w swojej strukturze okres propedeutyczny, okres

¹⁶⁶ Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M., *dz. cyt.*, s. 58 - 72.

¹⁶⁷ Tamże, s. 37 - 40.

właściwy, okres uzupełniania podstawowych wiadomości i umiejętności oraz ich doskonalenia¹⁶⁸.

Okres propedeutyczny poprzedzający rozpoczęcie systematycznej nauki czytania i pisania metodą sylabową obejmuje ćwiczenia w analizie i syntezie mowy oraz wyodrębnianie składników języka. Ćwiczenia dotyczą między innymi:

- wyodrębniania zdań i wyrazów w mowie ustnej i pisemnej;
- uzupełniania tekstów, zdań brakującymi wyrazami;
- analizy i interpretacji treści czytanych wyrazów, zdań, tekstów;
- określania lokalizacji liter, głosek, sylab, wyrazów;
- różnicowania sylab, liter, wyrazów ze względu na odmienność.

Okres ten obejmuje również ćwiczenia wdrażające i utrwalające znajomość samogłosek.

Ćwiczenia te polegają na:

- rozpoznawaniu samogłosek w sylabach;
- wyodrębnianiu samogłosek w nagłosie, śródgłosie, wygłosie wyrazów;
- słuchaniu i powtarzaniu, odczytywaniu i zapisywaniu połączeń samogłosek dwu i wielokrotnych („aa”, „au”, „auo”, „eiu”, „ioe”, „arui”, „ioue”, „eoe”);
- rozróżnianiu połączeń samogłosek ze spółgłoskami w układach przeciwstawnych.

Okres właściwy, czyli systematyczne kształtowanie i utrwalanie umiejętności poprawnego czytania i pisania w oparciu o podstawowe litery i głoski alfabetu, dotyczy słuchowo-wzrokowego i ruchowego opracowania głosek i liter alfabetu oraz słuchowo-wzrokowego i ruchowego opracowania wyrazów metodą sylabową. Przykładowe ćwiczenia to:

- słuchowo-wzrokowo-ruchowe opracowanie sylab otwartych („la”, „ma”);
- słuchowo-wzrokowo-ruchowe opracowanie wyrazów o sylabach otwartych dwu- i wielosylabowych („la - la”, „ko - lo - ry”);
- słuchowo-wzrokowo-ruchowe opracowanie sylab zamkniętych bez grupy spółgłoskowej („la - s”, „sza - łas”);
- słuchowo-wzrokowo-ruchowe opracowanie wyrazów dwusylabowych (sylaba otwarta i zamknięta: „la - sek”, zamknięta i otwarta: „las - ka”, zamknięta i zamknięta: „mos - tek”);
- słuchowo-wzrokowo-ruchowe opracowanie wyrazów wielosylabowych o różnym układzie, liczbie, strukturze z pominięciem spółgłosek („ma - ka - ron”, „la - tar - ka”);

¹⁶⁸ Jastrząb J., *Terapia dysleksji, dysgrafii i dysortografii*, [w:] Jastrząb J. (red), *Edukacja terapeutyczna*, Wyd. Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2002, s. 315.

- słuchowo-wzrokowo-ruchowe opracowanie wyrazów z grupą spółgłoskową w strukturze sylab (np. spółgłoska poprzedza sylabę otwartą, poprzedza wyraz dwusylabowy, wyrazy jedno i wielosylabowe z grupą spółgłoskową - „blok”, „skok” lub „gra - ni - ca”).

Okres właściwy zawiera także ćwiczenia w czytaniu i pisaniu wyrazów, zdań, tekstów wiązanych oraz sprawdziany stopnia poprawności czytania i pisania¹⁶⁹.

Okres uzupełniania podstawowych wiadomości i umiejętności ortograficznych oraz doskonalenia czytania i poziomu graficznego pisma obejmuje wymawianie, odczytywanie i pisownię specyficznych głosek języka polskiego. Ćwiczenia z tej grupy zawierają:

- dwuliterowe oznaczenia głosek („sz”, „dz”, „dź”);
- dwójki oznaczenia głosek miękkich („i” jako znak diakrytyczny);
- podobieństwo samogłosek nosowych „ą”, „ę” z „om”, „em”.

Okres ten stanowią również ćwiczenia dotyczące pisania wyrazów trudnych pod względem ortograficznym (z „ó - u”, „rz - ż”, „ch - h”, ze znakiem dźwięczności na początku i na końcu wyrazu) oraz eliminowanie specyficznych błędów polegających na nieprawidłowym różnicowaniu (głoski podobnie brzmiące: „p - b”, „d - t”, „sz - ż”, litery podobne kształtem: „l - ł - t”, „m - n - w - u”, „6 - 9”), a także usprawnianie tempa i techniki czytania ze zrozumieniem przez stosowanie treningu czytania. Ćwiczenia tempa, techniki i czytania ze zrozumieniem dotyczą czytania płynnego (całymi wyrazami, bez zatrzymywania); czytania poprawnego (przyporządkowanie literom odpowiednich głosek); czytania biegłego (regularne tempo, stosowanie akcentów logicznych, poprawna interpretacja znaków interpunkcyjnych); czytania wyrazistego (poprawna wymowa, dykcja, pauzy, właściwa modulacja i intonacja, odpowiednie tempo i rytm); czytania ze zrozumieniem według określonej hierarchii (dosłowne rozumienie tekstu, interpretowanie, krytyczna i skłaniająca do refleksji ocena jakości tekstu, twórczo-kreatywne odkrywanie problemów). Na tym etapie programu określone są również ćwiczenia w kontekście doskonalenia graficznego poziomu pisma m.in.: płynne pisanie liter złożonych z kilku elementów (ruch szeregowy), równoczesne kreślenie kolejnych liter występujących po sobie, mieszczące zapisu w liniaturze przez

¹⁶⁹ Tamże, s. 316 - 318.

uwzględnienie wielkości i proporcji oraz ukierunkowania liter, usprawnianie koordynacji ruchowej między mięśniami i stawami wszystkich części ręki¹⁷⁰.

Jastrząb w metodzie językowej terapii pedagogicznej uwzględniła również drugą formę oddziaływania terapeutycznego pod postacią ramowego programu psychokorekcyjnego dla systemu percepcyjno-motorycznego. Program ten zawiera usprawnianie i korekturę w sferze kinestetyczno-ruchowej, orientację w schemacie ciała i przestrzeni, usprawnianie i korekturę w sferze percepcji wzrokowej oraz usprawnianie i korekturę w sferze percepcji słuchowej. Autorka zwraca również uwagę na dostosowanie programu do aktualnej wydolności wysiłkowej i wydajności pracy dziecka oraz do jego potrzeb. Przedstawia ujęcie metodyczne struktury jednostki zajęć, która składa się z czterech ogniw. Pierwsze z nich to organizacja, mobilizacja i wdrażanie dzieci do pracy. Drugie ogniwo stanowi intensywna, efektywna praca korekcyjno-kompensacyjna, a trzecie relaks, odprężenie po wysiłku i zmęczeniu. Ostatnie, czwarte ogniwo struktury zajęć służy podsumowaniu i sprawdzeniu poziomu efektów terapii¹⁷¹.

2.2.7. Integracja sensoryczna A. J. Ayres

Metodę integracji sensorycznej (*ang. Sensory Integration*, w skrócie *SI*) zapoczątkowała psycholożka Anna Jean Ayres w latach siedemdziesiątych XX wieku w Kalifornii. Wprowadziła ona ten rodzaj interwencji i publikowała artykuły oraz książki dotyczące integracji sensorycznej i jej skuteczności w terapii dzieci z zaburzeniami uczenia się¹⁷². Integracja sensoryczna jest to zdolność do odczuwania i rozumienia oraz organizowania informacji pochodzących od zmysłów pobierających bodźce z otoczenia oraz z organizmu¹⁷³. Porządkuje ona informacje pobrane przez zmysły oraz pozwala w sposób celowy działać i reagować na doświadczane sytuacje. Jest to proces właściwej rejestracji bodźców wszystkimi zmysłami równocześnie, organizacja bodźców umożliwiająca późniejsze ich wykorzystywanie. Zaburzenia w zakresie integracji sensorycznej mogą objawiać się m.in. nadaktywnością lub rozkojarzeniem. Hiperkineza często jest pierwszym objawem dysfunkcji zauważanym

¹⁷⁰ Tamże.

¹⁷¹ Tamże, s. 314.

¹⁷² Ayres A. J., *Dziecko a integracja sensoryczna*, Wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk 2020, s. 11.

¹⁷³ Emmons P. G., Anderson L. M., *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej. Zaburzenia rozwojowo-sensoryczne oraz edukacyjne występujące w ramach autyzmu, ADHD, trudności szkolnych oraz zaburzeń dwubiegunowych*, Wyd. Liber, Warszawa 2007, s. 15.

przez rodziców, gdyż dziecko jest przeważnie cały czas w ruchu, biega zamiast chodzić, a wykonywane czynności wydają się być bezcelowe. Dziecku, które przejawia zaburzenia integracji sensorycznej, ciężko jest się skupić, jest ono rozkojarzone, co szczególnie może być dużym problemem w szkole, natomiast nie jest ono w stanie „wyłączyć” bodźców zewnętrznych tj.: hałasu, światła, zamieszania i gwaru często panującego w szkole podczas przerw międzylekcyjnych. We wczesnych okresach dziecko sprawia wrażenie typu „wszędzie go pełno”, a nadmierna aktywność z kolei powoduje, że zapomina wziąć do szkoły istotnych przedmiotów, ma trudności z odrabianiem lekcji czy też wypełnianiem obowiązków domowych tj. posprzątanie swojego pokoju¹⁷⁴.

Dziecko z zaburzeniami integracji sensorycznej może wyglądać na smutne, nie cieszyć się z czasu spędzonego z rodziną, nie lubić zabaw z rówieśnikami, a przegrana może oddziaływać na jego samoocenę. We wczesnych latach, dziecko może nie radzić sobie ze stresem w codziennych i nowych sytuacjach oraz być bardzo przewrażliwione. Takie zachowania prowadzą często do sytuacji, że jest ono nielubiane przez swoich rówieśników i spotyka się z negatywnymi reakcjami innych. Dziecko z zaburzeniami integracji sensorycznej często woli bawić się z młodszymi dziećmi, które mu nie zagrażają lub z osobami dorosłymi, które potrafią zrozumieć i zaakceptować jego zachowania. U dzieci z takimi zaburzeniami często zauważa się opóźnienia w rozwoju mowy i języka, ponieważ te mechanizmy zależą od innych procesów związanych z integracją sensoryczną. Szczególnie zauważa się zaburzenia w zakresie tonusu mięśniowego i koordynacji. Bodźce pochodzące z układu proprioceptywnego i przedsionkowego zapewniają tonus mięśniowy, natomiast gdy układy te nie funkcjonują prawidłowo, dziecko ma słabą koordynację ruchową, potyka się, traci równowagę, narzędzia pisarskie wypadają mu z ręki, nie jest w stanie jednoznacznie ustalić, w której części krzesła dokładnie siedzi (zdarza się wtedy, że spada z krzesła). Dziecko przejawiające zaburzenia integracji sensorycznej często ma trudności z układaniem puzzli, konstruowaniem budowli z klocków lub w ogóle posługiwaniem się zabawkami. Objawy zaburzenia integracji sensorycznej są szczególnie zauważalne wtedy, gdy dziecko rozpoczyna naukę w szkole. Mogą bezpośrednio zakłócać proces uczenia się zachodzący w mózgu czy też ujawniać się poprzez złe zachowanie, zakłócające i uniemożliwiające wykonywanie obowiązków szkolnych. Dziecko

¹⁷⁴ Ayres A. J., *Dziecko a integracja...*, s. 65.

z dysfunkcją integracji sensorycznej przejawia liczne trudności w czytaniu i pisaniu, a także z orientacją w przestrzeni i spostrzeganiem. Często czuje się zagubione w przestrzeni szkolnej. Nie mogąc dokładnie określić swojego położenia wpada na ludzi, ma trudności z przepisywaniem z tablicy (problem z określeniem przestrzeni między sobą a tablicą). Wykazuje również trudności z rozmieszczeniem liter lub wyrazów na kartce. W wieku średniej adolescencji uczeń z zaburzeniami w zakresie integracji sensorycznej może prezentować następujące objawy: odwracanie się w niewłaściwą stronę, trudności w zapamiętywaniu sekwencji cyfr (numer telefonu, wydanie reszty), problemy z wybijaniem prostego rytmu, unikanie różnych aktywności (taniec, sport), brak koncentracji na zadaniu, problemy z porządkowaniem bodźców, problemy w zaplanowaniu ciągu zadań, trudności z doprowadzeniem pracy do końca¹⁷⁵. Wśród objawów zaburzenia integracji sensorycznej wyróżnia się również problemy słuchowo-ruchowe, dotykowo-ruchowe, słuchowo-przedsionkowe, węchowo-pamięciowe, trudności z przekraczaniem linii środkowej ciała, niezdarność ruchową, trudności z odtwarzaniem bodźców wzrokowych i słuchowych, mniejszą wrażliwość lub nadwrażliwość na bodźce, zaburzenia integracji odruchów¹⁷⁶.

W terapii metodą integracji sensorycznej oddziaływania odnoszą się do bazowych systemów zmysłowych: zmysłu wzroku (widzenie), zmysłu słuchu (dźwięk), smaku (smak), powonienia (zapach), dotyku (dotyk), zmysłu proprioceptywnego (pozycja i ruch), zmysłu przedsionkowego (grawitacja, ruch głowy, równowaga). Ayres wskazała, że rozwój funkcji poznawczych można usprawniać i modyfikować poprzez integrację systemów somatosensorycznych. Autorka podkreśla, że kształtowanie się percepcji wzrokowej i słuchowej oraz ich koordynacji ma związek z właściwą stymulacją przez bodźce dotykowe oraz przedsionkowo-proprioceptywne¹⁷⁷.

Głównym celem terapii integracji sensorycznej jest dostarczanie bodźców sensorycznych w sposób planowy i kontrolowany, usprawnianie organizacji mechanizmów mózgowych. Stymulacja dotykowa polega na wywoływaniu bodźców m.in. poprzez pocieranie skóry dziecka suchą szmatką, tkaniną lub odpowiednią szczotką. W przypadku, gdy układ nerwowy interpretuje te bodźce jako nieprzyjemne, należy zastosować pocieranie dłonią terapeuty, dziecka lub tkaninę jedwabną.

¹⁷⁵ Tamże, s. 66 - 67.

¹⁷⁶ Kuleczka-Raszewska M., Markowska D., *Uczę się poprzez ruch. Program terapii dla dzieci autystycznych i niepełnosprawnością sprzężoną*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2017, s. 36.

¹⁷⁷ Odowska-Szlachcic B., *Metoda integracji sensorycznej we wspomaganie rozwoju mowy u dzieci z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2016, s. 24.

Stymulacji możemy poddawać fragmenty ciała tj.: dłonie, nogi, plecy, ramiona, twarz, okolice ust. Terapeuta kontrolując reakcje dziecka, może zaproponować aby samo spróbowało stymulować wybrane miejsca np. stopy, szczotką lub tkaniną. Niektóre dzieci podczas stymulacji dotykowej wydają się pożądać tego typu aktywności (poszukują takich doznań zmysłowych), natomiast u innych może występować pewna dezorganizacja. Wpływ porządkujący lub dezorganizujący stymulacji oceniamy na podstawie obserwacji reakcji dziecka. „Negatywne” reakcje dziecka nie powinny być powodem do rezygnacji ze stymulacji, natomiast na pewien czas zaleca się zastosowanie w terapii alternatywnych metod wspierania integracji sensorycznej. Przykładowe ćwiczenia w stymulacji dotykowej to m.in.: pocieranie skóry dziecka różnymi strukturami, malowanie palcami i pędzlami, wyszukiwanie różnych przedmiotów w pojemnikach wypełnionych np. piaskiem lub ryżem, wyszukiwanie przedmiotów o różnych kształtach w pudełku z otworami, zwiniecie dziecka w koc lub kołdrę i uciskanie różnych części ciała, pocieranie pleców i kończyn dziecka¹⁷⁸. Kolejnym rodzajem stymulacji jest stymulacja przedsionkowa. Dzieci z zaburzeniami w uczeniu się różnią się pod względem tolerancji na stymulację przedsionkową. Wprowadzając stymulację przedsionkową terapeuta powinien polecić dziecku wykonanie dużej ilości szybkich obrotów, na miarę swoich możliwości i uważnie obserwować reakcje przetwarzania bodźców. W celu zapewnienia dziecku poczucia bezpieczeństwa stymulację rozpoczynamy od usadzenia go bezpiecznie w sieci lub hamaku, tak aby było nisko nad podłogą i zachęcamy do lekkiego odpychania się nogami (aby wprawić sieć w ruch kołysania). Jeżeli dziecko czuje się już pewniej, możemy wprowadzić deskorolkę w celu bardziej intensywnego oddziaływania. W kolejnych etapach wprowadza się następujące ćwiczenia: siad lub stanie na obracającym się dysku, huśtanie się na huśtawce, zjeżdżanie po zjeżdżalni w różnych pozycjach, chodzenie po równoważnych murkach lub podwieszanych belkach, utrzymywanie równowagi na desce równoważnej, utrzymywanie równowagi na dużej piłce, huśtawka na brzuchu, rzuty do celu oburącz w pozycji na brzuchu np. woreczkami, wchodzenie i schodzenie po schodach, chodzenie po śladzie, skakanie na trampolinie, odpychanie się na deskorolce kijkami i slalom między przeszkodami¹⁷⁹. Kolejnym obszarem oddziaływań jest propriocepcja (tzw. czucie głębokie). Kinestezja

¹⁷⁸ Ayres A. J., *Integracja sensoryczna a zaburzenia uczenia się*, Wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk 2018, s. 161 - 164.

¹⁷⁹ Tamże, s. 166 - 171.

odnosi się do świadomego poczucia ruchu lub pozycji stawów i jest źródłem zwrotnych informacji czuciowych pochodzących z ruchu. Stymulacja kinestetyczna w tym zakresie polega m.in. na kompresji lub aproksymacji stawów. Taką stymulację wykonuje się poprzez chwytanie jedną ręką za ramię dziecka (powyżej stawu łokciowego) i drugą ręką za przedramię (poniżej stawu łokciowego), następnie w sposób kontrolowany, terapeuta dociska w stawie łokciowym ramię do przedramienia. Podobne postępowanie stosuje się do stawów kolanowych i stóp, nadgarstków i palców dłoni oraz stawów barkowych¹⁸⁰. Przykładowe ćwiczenia zalecane do stymulacji propriocepcji to m.in.: przymocowanie ciężarków do kostek i przegubów, pchanie lub ciągnięcie wypełnionej zabawkami taczki lub wózka, zwisanie na rękach na drabinkach oraz huśtanie się na drabince lub drążku, odbijanie rękami i kopanie nogami podwieszzonego worka, chodzenie na czworakach z woreczkami ułożonymi na plecach, napieranie rękoma lub stopami o ścianę, odciskanie dłoni lub stóp w różnych masach, nawijanie sznurka na nadgarstki lub palce, ślizganie i odpychanie się na workach wypełnionych materiałem sypkim, podskoki obunóż do przodu i do tyłu oraz na boki, przeciąganie liny w parze, podskoki na trampolinie, zeskakiwanie z wysokości na różne podłoża (materac, gąbka, folia bąbelkowa), siedzenie za dzieckiem ściskając jego kolana i jednocześnie kołysanie się do przodu i do tyłu, przenoszenie np. książek lub klocków z jednego miejsca w drugie¹⁸¹.

Na podstawie teorii integracji sensorycznej Ayres powstało wiele programów np. „Terapia Ręki”, tj. metoda aktualnie szeroko stosowana w terapii dzieci i młodzieży z dysgrafią.

2.3. Organizowanie i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach oświatowych w świetle regulacji prawnych

Udzielanie uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz dostosowanie metod i form kształcenia, a także wychowania i opieki, do ich potrzeb i możliwości psychofizycznych oraz edukacyjnych jest regulowane przez akty prawne takie jak:

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

¹⁸⁰ Tamże, s. 172 - 175.

¹⁸¹ Kuleczka-Raszewska M., Markowska D., *dz. cyt.*, s. 74 - 76.

2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.
3. Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. Ratyfikacja Konwencji przez Polskę dnia 25 października 2012 r.

2.3.1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 9 sierpnia 2017 roku wskazuje na to, że pomoc ta jest udzielana uczniom, rodzicom oraz nauczycielom. Polega ona na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w szkole w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu szkoły oraz środowisku społecznym. Pomocą psychologiczno-pedagogiczną objęci są uczniowie, u których pojawia się taka potrzeba, a w szczególności uczniowie z niepełnosprawnościami, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowej, wykazujący niepowodzenia szkolne, ze względu na niedostosowanie społeczne lub zagrożeni niedostosowaniem społecznym, z zaburzeniami zachowania lub emocji, z chorobą przewlekłą, ze względu na sytuacje kryzysowe lub traumatyczne. W kontekście społecznym, pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana ze względu na zaniedbania środowiskowe (związane z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, spędzaniem czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi) oraz ze względu na trudności adaptacyjne (związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem się za granicą). Pomocą psychologiczno-pedagogiczną objęci są również uczniowie wykazujący szczególne uzdolnienia. Pomocy takiej w szkole udzielają uczniom nauczyciele,

wychowawcy, specjaliści, w szczególności psychologzy, pedagodzy, logopedzi, doradcy zawodowi, terapeuci pedagogiczni¹⁸².

Zgodnie ze wspomnianym rozporządzeniem pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana w szkole rodzicom uczniów i nauczycielom (w formie porad, konsultacji, szkoleń, warsztatów) ma polegać na wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększenia efektywności pomocy udzielanej uczniom. W celu zapewnienia bardziej efektywnej pomocy zaleca się współpracę z rodzicami, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, innymi szkołami, organizacjami pozarządowymi, instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży. Inicjatorami udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej mogą być sami uczniowie lub ich rodzice, a także dyrektor szkoły, nauczyciel, pielęgniarka szkolna, poradnia, asystent rodziny, asystent nauczyciela lub osoby z niepełnosprawnością, pracownik socjalny, kurator sądowy, organizacja pozarządowa, instytucja działająca na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej wskazuje też na to, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz przez zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów. Proponuje również różne formy zajęć takie jak: klasy terapeutyczne; zajęcia rozwijające uzdolnienia; zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się; zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze; specjalistyczne (korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne, inne zajęcia o charakterze terapeutycznym); zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu; zindywidualizowanej ścieżki kształcenia; porad i konsultacji; warsztatów. Dyrektor jest odpowiedzialny za organizację wspomagania szkoły w zakresie realizacji zadań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Planuje i przeprowadza działania mające na celu poprawę jakości udzielanej pomocy¹⁸³.

W tabeli 6 przedstawiono formy zajęć w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wyjaśnienia do jakich uczniów są one głównie skierowane.

¹⁸² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

¹⁸³ Tamże.

Tabela 6. Formy zajęć z przeznaczeniem dla uczniów z poszczególnymi dysfunkcjami lub zaburzeniami (źródło: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach)

Forma zajęć	Adresat/podmiot oddziaływań zajęć	Liczba uczestników zajęć
Zajęcia rozwijające uzdolnienia	Uczniowie szczególnie uzdolnieni	Nie może przekraczać 8 uczestników
Zajęcia korekcyjno–kompensacyjne	Uczniowie z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi	Nie może przekraczać 5
Zajęcia logopedyczne	Uczniowie z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych	Nie może przekraczać 4
Zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne	Uczniowie przejawiający trudności w funkcjonowaniu społecznym	Nie może przekraczać 10 (chyba że potrzebą uczestników jest zwiększenie grupy)
Inne zajęcia o charakterze terapeutycznym	Uczniowie z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi, mający problemy w funkcjonowaniu w szkole oraz z aktywnym i pełnym uczestnictwem w życiu szkoły	Nie może przekraczać 10
Zindywidualizowana ścieżka kształcenia	Uczniowie, którzy mogą uczęszczać do szkoły, ale ze względu na trudności w funkcjonowaniu wynikające ze stanu zdrowia nie mogą realizować wszystkich zajęć edukacyjnych wspólnie z oddziałem szkolnym i wymagają dostosowania organizacji i procesu nauczania	- Indywidualnie - Wspólnie z oddziałem szkolnym

	do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych	
Klasy terapeutyczne	Uczniowie wymagający dostosowania organizacji i procesu nauczania oraz długotrwałej pomocy specjalistycznej z uwagi na trudności w funkcjonowaniu w szkole wynikające z zaburzeń rozwojowych lub ze stanu zdrowia, posiadający opinię z poradni, zawierającą wskazania objęcia ucznia pomocą w tej formie	Nie może przekraczać 15
Zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się	Uczniowie wskazujący na potrzebę podnoszenia efektywności uczenia się	Rozporządzenie nie określa liczby uczestników
Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	Uczniowie mający trudności w nauce, w szczególności w spełnianiu wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej	Nie może przekraczać 8 uczestników
Zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu	Uczniowie szkół podstawowych, liceów, techników, branżowych szkół I stopnia. Zajęcia uzupełniają działania z zakresu doradztwa zawodowego	Rozporządzenie nie określa liczby uczestników

Rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach, placówkach określa zadania nauczycieli, wychowawców, pedagoga i psychologa, logopedy, doradcy zawodowego, terapeuty pedagogicznego oraz dyrektora. Do zadań nauczycieli należy m.in. obserwacja pedagogiczna w trakcie bieżącej pracy z uczniem, mająca na celu

w szczególności rozpoznanie trudności w uczeniu się (w tym deficytów, kompetencji i zaburzeń sprawności językowych oraz symptomów specyficznych trudności w uczeniu się), zainteresowań ucznia i jego potencjału. Nauczyciele w trakcie bieżącej pracy z uczniem powinni wspierać ich w wyborze kierunku kształcenia i zawodu. Zadania psychologa i pedagoga szkolnego skupiają się na prowadzeniu badań i działań diagnostycznych skoncentrowanych na uczniach, diagnozowaniu sytuacji wychowawczych w szkole, udzielaniu uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej w odpowiednich do rozpoznanych potrzeb formach, podejmowaniu działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów uczniów, minimalizowaniu skutków zaburzeń rozwojowych i zachowania, prowadzeniu działań mediacyjnych i interwencyjnych, pomocy rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów¹⁸⁴.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach weszło w życie dnia 1 września 2017 r.

2.3.2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym

Kolejnym rozporządzeniem poświęconym pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Regulacje prawne dotyczą uczniów mających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność (uczniowie niesłyszący, słabosłyszący, niewidomi, słabowidzący, z niepełnosprawnością ruchową, afazją, niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym, z autyzmem, zespołem Aspergera, niepełnosprawnościami sprzężonymi); niedostosowanie społeczne; zagrożenie niedostosowaniem społecznym. Rozporządzenie wskazuje w jakich typach szkół może

¹⁸⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

być to kształcenie specjalne organizowane. Wymienia się szkoły ogólnodostępne i ogólnodostępne z oddziałami integracyjnymi, integracyjne, ogólnodostępne z oddziałami specjalnymi, specjalne, specjalne przysposabiające do pracy, młodzieżowe ośrodki wychowawcze, młodzieżowe ośrodki socjoterapii, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, specjalne ośrodki wychowawcze oraz ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze. Działania edukacyjne i wychowawcze dla dzieci z niepełnosprawnościami organizuje się w integracji z uczniami pełnosprawnymi. Kształcenie ucznia z niepełnosprawnością, niedostosowanego społecznie lub zagrożonego niedostosowaniem społecznym w szkołach ponadpodstawowych może odbywać się do ukończenia przez niego 24 roku życia. Szkoły zobowiązane są do realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, zapewnienia warunków do nauki (sprzęt specjalistyczny, środki dydaktyczne) dostosowanych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów, do organizowania zajęć specjalistycznych, rewalidacyjnych i innych ze względu na rodzaj niepełnosprawności oraz resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych. Szkoła powinna integrować uczniów ze środowiskiem rówieńczym (w tym z uczniami pełnosprawnymi), stosując różnorodne działania w tym względzie oraz przygotowywać uczniów do samodzielności w życiu dorosłym. Jednym z podstawowych dokumentów, związanym z organizowaniem kształcenia specjalnego w szkole, jest indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny. Rozporządzenie wyróżnia zagadnienia, które muszą znaleźć się w Indywidualnym Programie Edukacyjno-Terapeutycznym (w skrócie IPET)¹⁸⁵.

IPET powinien zawierać:

- zakres i sposób dostosowania programu i wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia (zastosowanie odpowiednich metod i form pracy z uczniem);
- zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów (ukierunkowane na poprawę funkcjonowania ucznia oraz działania o charakterze rewalidacyjnym, resocjalizacyjnym, socjoterapeutycznym);

¹⁸⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

- formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin realizowania określonych form pomocy;
- działania wspierające rodziców ucznia oraz zakres współdziałania: z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami, podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży, ośrodkami wychowawczymi, ośrodkami socjoterapii i szkolno-wychowawczymi;
- zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne, socjoterapeutyczne lub inne ze względu na możliwości psychofizyczne ucznia oraz jego potrzeby rozwojowe i edukacyjne, a także zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego, związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu;
- zakres współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia,
- rodzaj i sposób dostosowania warunków organizacji kształcenia do rodzaju niepełnosprawności w zakresie wykorzystywania technologii wspomagających to kształcenie;
- wybrane zajęcia edukacyjne realizowane indywidualnie z uczniem lub w grupie liczącej do 5 osób (dostosowane do potrzeb ucznia oraz ze względu na zalecenia zawarte w orzeczeniu lub/i w oparciu o wielospecjalistyczną ocenę funkcjonowania ucznia)¹⁸⁶.

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny opracowuje zespół nauczycieli i specjalistów, którzy prowadzą zajęcia z uczniem po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania. Ta ocena, zgodnie z tym rozporządzeniem, powinna uwzględniać indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne, mocne strony, predyspozycje, zainteresowania i uzdolnienia ucznia, zakres i charakter wsparcia ze strony nauczycieli i specjalistów oraz asystentów lub pomocy nauczyciela, przyczyny niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu ucznia (w tym bariery i ograniczenia utrudniające funkcjonowanie i udział ucznia w życiu szkoły), efekty podejmowanych działań w celu przezwycięzania trudności. IPET opracowuje się na okres, na jaki zostało wydane orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, natomiast nie może on być dłuższy niż etap edukacyjny.

¹⁸⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Rozporządzenie zobowiązuje szkołę do opracowania programu do dnia 30 września roku szkolnego (w przypadku, gdy uczeń rozpoczyna naukę od początku roku szkolnego) lub 30 dni od złożenia w szkole orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

Regulacje prawne dotyczą również obowiązku zatrudniania specjalistów w przypadku, gdy do szkoły uczęszczają uczniowie mający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na autyzm, zespół Aspergera, niepełnosprawności sprzężone. W celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych zatrudnia się nauczycieli mających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, specjalistów, asystenta nauczyciela, pomoc nauczyciela. Dodatkowe zatrudnianie specjalistów powinno odbywać się z uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego (np. uczniowi z autyzmem szkoła powinna zapewnić nauczyciela wspomagającego). Nauczyciele mający kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej lub specjaliści prowadzą wspólnie z innymi nauczycielami zajęcia edukacyjne oraz wspólnie z nauczycielami, wychowawcami i specjalistami zintegrowane działania i zajęcia określone w programie, a także pracę wychowawczą. Uczestniczą (w miarę potrzeb) w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez innych nauczycieli oraz w zintegrowanych działaniach i zajęciach określonych w programie. Specjaliści w zakresie pedagogiki specjalnej udzielają pomocy nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne, która uwzględnia dobór form i metod pracy z uczniem mającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Pedagodzy specjalni prowadzą z uczniem zajęcia dostosowane do jego indywidualnych potrzeb rozwojowych, edukacyjnych i możliwości psychofizycznych oraz zgodnie z diagnozą i zaleceniami w orzeczeniu wydanym przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym zobowiązuje dyrektora szkoły do wyznaczenia zajęć edukacyjnych, zintegrowanych działań i zajęć programowych z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów, które będą realizowane przez nauczycieli i specjalistów. Dyrektor szkoły powierza prowadzenie zajęć dostosowanych do rodzaju dysfunkcji lub niepełnosprawności

ucznia, nauczycielom lub specjalistom, którzy mają kwalifikacje odpowiednie do rodzaju niepełnosprawności ucznia¹⁸⁷.

2.3.3. Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 roku, ratyfikowana przez Polskę dnia 25 października 2012 roku. Artykuł 24 „Edukacja”

Kolejnym aktem prawnym, którego treści są ważne w szkole ze względu na organizowanie kształcenia, opieki i wychowania dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., ratyfikowana przez Polskę dnia 25 października 2012 r. Artykuł 24 pod tytułem „Edukacja” informuje o prawie osób niepełnosprawnych do edukacji oraz o włączającym systemie kształcenia, integracji na wszystkich poziomach kształcenia. Edukacja ma odbywać się bez dyskryminacji i na zasadach równych szans. Realizacja tego prawa ma zmierzać do rozwijania osobowości, talentów i kreatywności u osób niepełnosprawnych oraz do rozwijania ich zdolności fizycznych i umysłowych, rozwijania potencjału oraz poczucia własnej wartości i godności, umożliwienia osobom z niepełnosprawnością udziału w wolnym społeczeństwie. Szkoły są zobowiązane do realizacji tego prawa, zapewniając, że osoby z niepełnosprawnością nie będą wykluczane z powszechnego systemu edukacji oraz z bezpłatnej i obowiązkowej nauki na poziomie podstawowym i średnim ze względu na niepełnosprawność oraz będą one korzystać z bezpłatnego nauczania włączającego wysokiej jakości na zasadzie równości z innymi osobami w społeczności. Zgodnie z Konwencją szkoła ma obowiązek wprowadzenia racjonalnych usprawnień zgodnych z indywidualnymi potrzebami ucznia z niepełnosprawnością, który ma uzyskiwać niezbędne wsparcie w ramach powszechnego systemu edukacji w celu zapewnienia skutecznej edukacji. Konwencja wskazuje na umożliwienie osobom z niepełnosprawnościami zdobycia umiejętności życiowych i społecznych (przez zastosowanie odpowiednich środków), aby ułatwić im pełny i równy udział w edukacji i w życiu społecznym. Podejmowane środki w celu realizacji tego prawa to między innymi: nauka alfabetu Braille’a, alternatywnego pisma, wspomagające i alternatywne sposoby komunikacji, wsparcie od rówieśników, umożliwienie nauki języka migowego.

¹⁸⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Realizacja tego prawa wymaga zatrudnienia specjalistów o odpowiednich kwalifikacjach oraz szkolenia nauczycieli, przy czym działania te powinny obejmować wiedzę na temat niepełnosprawności oraz korzystanie ze wspomagających i alternatywnych metod komunikacji, technik i materiałów edukacyjnych w celu wspierania osób z niepełnosprawnościami. Ważnym punktem w Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, jest punkt 5., którego treść jest następująca: „Państwa-strony zapewniają, że osoby niepełnosprawne będą miały dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego, szkolenia zawodowego, kształcenia dorosłych i możliwości uczenia się przez całe życie, bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi osobami. W tym celu Państwa-strony zagwarantują, że zapewnione będą racjonalne usprawnienia dla osób niepełnosprawnych”¹⁸⁸.

Konwencja w sposób znaczący wskazuje na istotne przesłanki mówiące o braku dyskryminacji w kontekście dostępu do edukacji, na równe prawa osób niepełnosprawnych i sprawnych. Zgodnie z Konwencją szkoły powinny umożliwiać każdemu uczniowi funkcjonowanie i osiąganie sukcesów edukacyjnych na miarę jego możliwości psychofizycznych i edukacyjnych oraz dostosowywać formy, metody prowadzenia zajęć, zakres treści, a także sposób oceniania. Dokument ten niejako reguluje wątpliwości prawne dotyczące dylematów wielu dyrektorów szkół ogólnodostępnych odnośnie przyjmowania uczniów z niepełnosprawnościami do placówek tego typu. Dotychczas uczeń z niepełnosprawnością najczęściej podejmował naukę w szkole specjalnej, nie mając możliwości integracji z młodzieżą pełnosprawną. Interpretując zapis Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych (dział edukacja) powinno się zwrócić szczególną uwagę na regulacje wskazujące na prawo do wyboru typu szkoły przez ucznia lub rodzica ucznia niepełnoletniego z niepełnosprawnością. Według zapisu w opisywanym dokumencie dyrektor szkoły powinien umożliwić uczniowi z niepełnosprawnością uczęszczanie do wybranej przez niego szkoły oraz zapewnić mu odpowiednie warunki nauki. Pomimo różnych zapisów w omawianych rozporządzeniach i wskazanej Konwencji, nadal wielu dyrektorów szkół, nauczycieli, pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych poddaje w wątpliwość możliwość radzenia sobie uczniom z niepełnosprawnościami intelektualnymi w różnym stopniu na zajęciach lekcyjnych prowadzonych w szkole ogólnodostępnej.

¹⁸⁸ Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, Artykuł 24 - Edukacja, Nowy Jork, 13 grudnia 2006 roku.

Reasumując można powiedzieć, że omawiany rozdział dotyczący terapii pedagogicznej przedstawia m.in. zagadnienia dotyczące pojęcia i obszaru oddziaływań terapii pedagogicznej w świetle rozważań teoretycznych zawartych w literaturze przedmiotu. Skupiają się one wokół zaburzonych funkcji odpowiadających za występowanie trudności w uczeniu się oraz terminów określających oddziaływania terapeutyczne na te funkcje. Oddziaływania przyjmują różną formę, jest to m.in. praca korekcyjno-kompensacyjna, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, terapia pedagogiczna, czy też reedukacja (zob. podrozdz. 2.1.). Zaprezentowane w rozdziale metody korekcji lub kompensacji zaburzonych funkcji, najczęściej stosowane przez praktyków zajmujących się terapią pedagogiczną wraz z odpowiednio dobranym programem zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, których głównym celem jest wyrównywanie braków edukacyjnych, stanowią integralną całość oddziaływań terapeutycznych. Zauważa się, że większość metod terapii pedagogicznej, opracowanych przez autorów zajmujących się tą problematyką, jest skierowana do uczniów szkół podstawowych lub też dzieci w wieku przedszkolnym.

Opisane w rozdziale metody takie jak: kinezylogia edukacyjna Dennisona, system percepcyjno-motoryczny Kepharta, metoda ruchu rozwijającego Sherborne, program rozwijający percepcję wzrokową Frostig i Horne, mogą być zastosowane w terapii pedagogicznej uczniów mających trudności w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych I stopnia lub młodzieży wykazującej takie trudności, ze szkół ponadpodstawowych innego typu (zob. podrozdz. 2.2.1. - 2.2.6.). Natomiast program postępowania psychodydaktycznego w nauce czytania i pisania Jadwigi Jastrzab oraz metoda dobrego startu Marty Bogdanowicz, adresowana jest głównie do dzieci młodszych tzn. uczniów szkół podstawowych i dzieci uczęszczających do przedszkola. Analizując metody terapii, programy terapeutyczne, pomoce i środki oraz karty pracy dydaktyczno-terapeutyczne stosowane podczas zajęć terapeutycznych, zauważa się niedostatek materiałów przeznaczonych dla starszych grup wiekowych, tj. uczniów branżowej szkoły I stopnia, będących w wieku 16-20 lat. Trzeba też dostrzec potrzebę zwiększenia zakresu stosowanych metod terapii pedagogicznej, włączając przy tym grupę wiekową uczniów ze szkół ponadpodstawowych. Problem ten powinien być tematem dalszych analiz w kontekście oddziaływań terapeutycznych, kierowanych do młodzieży z trudnościami w uczeniu się.

Omawiany rozdział przedstawia regulacje prawne dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej w szkołach. Warto zwrócić uwagę, że

Konwencja powołana ds. osób niepełnosprawnych, mówi m.in. o tym, że prawo do edukacji powinno być realizowane bez dyskryminacji i z zapewnieniem równego traktowania osób z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, zaburzeniami, deficytami. Omówiono również rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej, zawierające informacje na temat tego, w jaki sposób organizować pomoc psychologiczno-pedagogiczną w szkole, aby umożliwić prawidłowe funkcjonowanie uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, na miarę ich możliwości psychofizycznych oraz umożliwić im osiąganie sukcesów poprzez udzielanie wielospecjalistycznej pomocy na terenie danej placówki oświatowej (zob. podrozdział 2.3.). Uczeń szkoły branżowej I stopnia, mający orzeczenie, np. o niepełnosprawności intelektualnej lub opinię o specyficznych trudnościach w uczeniu się, czy też syndromie deficytu uwagi z nadpobudliwością psychoruchową (w skrócie ADHD), zgodnie z aktualnymi regulacjami prawnymi, może realizować naukę nie tylko w szkołach integracyjnych, szkołach specjalnych, ale także w szkołach ogólnodostępnych. Dyrektor szkoły, nauczyciele i specjaliści umożliwiają prawidłowy przebieg kształcenia takim uczniom, poprzez m.in. dostosowanie metod i form pracy oraz sposobu oceniania, a także poprzez zorganizowanie zajęć rewalidacyjnych, dydaktyczno-wyrównawczych, zajęć z zakresu terapii pedagogicznej i innych specjalistycznych. Szkoła ma obowiązek realizować również zalecenia zamieszczone w dokumentacji wydanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Skuteczne działania nauczycieli i specjalistów, pozwalają uczniom z niepełnosprawnościami, dysfunkcjami, zaburzeniami, kontynuować naukę w szkole, którą sami wybrali m.in. ze względu na zawód, w którym chcą się kształcić.

Rozdział III Szkolnictwo zawodowe w Polsce

Szkolnictwo zawodowe w Polsce przechodzi aktualnie swoisty renesans, który przejawia się w szeregu reform dotyczących szkół branżowych i techników, wprowadzanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Na reklamę i promocję szkolnictwa zawodowego w latach 2012-2020 przeznaczono duże nakłady finansowe oraz zaangażowano wielu specjalistów w tej dziedzinie. Przywrócenie „do łask” szkolnictwa zawodowego nie było prostym zadaniem dla Ministerstwa Edukacji Narodowej, kuratoriów, dyrektorów szkół zawodowych, nauczycieli i instruktorów zawodu. Trudności tego typu placówek były i nadal są związane ze stereotypowym postrzeganiem szkół zawodowych jako tych o niskim standardzie edukacyjnym oraz z deprecjonowaniem wartości uczniów popularnych „zawodówek”. Pomimo skrajnych opinii występujących w społeczeństwie, dotyczących szkolnictwa zawodowego, warto dokonać obiektywnej analizy problematyki związanej z kształceniem tego typu. Studiując literaturę przedmiotu, zwrócono uwagę m.in. na historię szkolnictwa zawodowego w Polsce, przesłanki wskazujące na potrzebę kształcenia w konkretnych zawodach, analizę jego jakości (wyniki egzaminów zewnętrznych), ambicje oraz aspiracje życiowe i zawodowe osób wybierających tego typu szkołę, możliwości na rynku pracy dla osób mających konkretne umiejętności oraz wysokość zarobków absolwentów szkół zawodowych, którzy podjęli pracę w wyuczonym zawodzie. Reforma szkolnictwa zawodowego z 2017 roku, wprowadziła m.in. zmiany w nazewnictwie, a istniejąca wcześniej zasadnicza szkoła zawodowa została przekształcona w branżową szkołę I i II stopnia. Rozważania teoretyczne oraz badania empiryczne w niniejszej pracy będą dotyczyć głównie uczniów branżowej szkoły I stopnia, ze względu na fakt, że pierwsi uczniowie podejmą naukę w szkole branżowej II stopnia dopiero we wrześniu roku szkolnego 2020/2021.

3.1. Rys historyczny kształcenia zawodowego w Polsce

Początki szkolnictwa zawodowego w Polsce sięgają XVIII wieku, natomiast jego rozwój nastąpił w drugiej połowie XIX w. Rozwój szkolnictwa zawodowego związany był m.in. z zapotrzebowaniem na wykwalifikowanych pracowników w branżach przemysłowych, handlowych, rolniczych. W Polsce, w pierwszej połowie XIX wieku, z inicjatywy Stanisława Staszica, powstały szkoły zawodowe kształcące w branżach, tj. górnicza, leśna, weterynaryjna, rolnicza. Uznawane były za nieliczne

szkoły zawodowe w Europie, w tamtym okresie. Na ziemiach wchodzących w skład Drugiej Rzeczypospolitej, przed I wojną światową, funkcjonowało kilkanaście szkół zawodowych, technicznych, kształcących przyszłych pracowników głównie dla górnictwa, kolejnictwa, przemysłu i budownictwa. Szkoły te charakteryzowały się wysokim poziomem kształcenia, a absolwenci tego typu szkół byli poszukiwani przez pracodawców. Ważnym wydarzeniem dla edukacji, w tym okresie, było uchwalenie ustawy o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 roku, w historii szkolnictwa znanej jako „reformacja jędrzejewiczowska” (nazwa pochodzi od nazwiska ówczesnego ministra edukacji). Wyróżniono trzy typy szkół zawodowych, tj. przysposabiające do zawodu, gimnazja zawodowe i licea zawodowe. Reforma szkolnictwa zawodowego łączyła się z budową Centralnego Okręgu Przemysłowego oraz z planami rozwoju gospodarczego kraju¹⁸⁹. Szkoły zawodowe po II wojnie światowej (w 1949 roku) zostały wyłączone z systemu oświaty, natomiast przydzielono je do poszczególnych ministerstw. Organem zarządczym był ówczesny Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego. Zmiany ustrojowe w 1951 roku spowodowały wprowadzenie takich typów szkół jak: zasadnicze szkoły zawodowe, technika oraz szkoły przysposobienia zawodowego. Statystyki wskazują, że w 1946 roku w Polsce istniało 2830 szkół zawodowych, natomiast już w roku 1990 liczba tego typu placówek wynosiła 9673. Wskazuje to na dużą popularność szkół zawodowych w tamtych czasach oraz na chęć zdobywania przez młodych ludzi zawodów rzemieślniczych¹⁹⁰.

Największym zainteresowaniem w latach 70. XX wieku cieszyły się tzw. przyzakładowe szkoły zawodowe. Nauka w nich sprzyjała wąskim specjalizacjom, nabywaniu kompetencji pracowniczych, praktycznej nauce zawodu oraz umożliwiała późniejsze zatrudnienie dobrze wyszkolonego pracownika. Dziś wielu absolwentów przyzakładowych szkół zawodowych oraz ekspertów szkolnictwa zawodowego, dobrze wspomina tego typu kształcenie, natomiast pojawiają się również opinie, że szkoły zawodowe przy przedsiębiorstwach powodowały często przyswojenie wąskich umiejętności (odpowiadających konkretnemu przedsiębiorstwu), przez co taki pracownik był już związany z firmą na długie lata, jeśli nie na całe życie. Lata dziewięćdziesiąte, a dokładnie zmiany gospodarcze na przełomie lat 80. i 90. XX

¹⁸⁹<http://eduentuzjasci.pl/images/stories/badania/rose2011/RoSE2011-R4-edukacja-zawodowa.pdf>, dostęp dn. 11.04.2020.

¹⁹⁰ Mazik-Gorzelańczyk M., *Kształcenie zawodowe w Polsce w perspektywie zmian i potrzeb gospodarki*, Wyd. Friedrich - Ebert - Stiftung, Przedstawicielstwo w Polsce, Warszawa 2016, s. 5 - 7.

wieku, spowodowały niejako spadek zainteresowania nauką w szkołach zawodowych. Wynikało to m.in. z likwidacji przyzakładowych szkół zawodowych. Usunięcie tego typu kształcenia była spowodowana zmianami politycznymi oraz gospodarczymi. Coraz więcej przedsiębiorstw ulegało prywatyzacji, co przyczyniało się do tego, że firma nastawiona była na zyski, a nie na przyzakładowe szkolenie młodych ludzi. Kształcenie zawodowe nie mieściło się w nowej filozofii gospodarczej, a nawet w ustawie o systemie oświaty z 1991 roku nie poświęcono szkołom zawodowym zbyt wiele uwagi¹⁹¹. Wprowadzenie oszczędności w oświacie było już kolejnym krokiem do wyeliminowania szkół zawodowych z oferty edukacyjnej, na czym w pewnym sensie skorzystały licea ogólnokształcące. Szkolnictwo zawodowe wymagało większych nakładów finansowych ze względu na kształcenie praktyczne (zakup sprzętu, materiałów, odpowiednie wyposażenie warsztatów szkolnych, opłacenie instruktorów praktycznej nauki zawodu) w przeciwieństwie do szkół średnich ogólnokształcących, które prowadziły jedynie kształcenie teoretyczne.

Rok 1998 przyniósł kolejne zmiany i następną reformę, tzw. „reformę Handkego” (nazwa pochodzi od nazwiska ówczesnego ministra). Zmiany te, w swoim założeniu, miały prowadzić do propagowania edukacji ogólnokształcącej, czyli uzyskania wykształcenia średniego, a później wyższego. Reforma ta była nastawiona m.in. na działanie mające na celu objęcie edukacją w liceach 80% uczniów danego rocznika, przy czym utworzono również nową strukturę systemu oświaty i nowy typ szkoły, tj. gimnazjum. Wprowadzenie gimnazjów wydłużyło kształcenie podstawowe o rok, natomiast szkoły zawodowe oferowały naukę w systemie dwuletnim. W 2002 roku pojawił się nowy typ szkoły, tj. liceum profilowane, który w swoim założeniu miał równocześnie kształcić w zawodach oraz przygotowywać do matury z przedmiotów ogólnokształcących. Wprowadzenie 3-letnich liceów profilowanych miało docelowo wycofać z systemu edukacji technika, aczkolwiek nigdy nie zrealizowano tych założeń. Licea profilowane okazały się jednak nietrafionym pomysłem, ponieważ zbyt mała liczba godzin zajęć praktycznych uniemożliwiała wyposażenie ucznia w umiejętności zawodowe na wysokim poziomie, natomiast niska zdawalność egzaminu maturalnego wskazywała na niezadowalający poziom kształcenia ogólnego w tego typu szkołach. W 2011 roku podjęto decyzję o likwidacji liceów profilowanych, natomiast w strukturach szkolnictwa średniego pozostały 3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe,

¹⁹¹ Tamże.

4-letnie technika oraz 3-letnie licea ogólnokształcące¹⁹². W tabeli 7 przedstawiono liczebności i odpowiadające im odsetki uczniów, którzy dokonali wyboru określonego typu szkoły w latach 1990-2011.

Tabela 7. Liczba i odsetek uczniów uczęszczających do poszczególnych typów szkół ponadpodstawowych, ponadgimnazjalnych 1990-2011 (źródło: M. Herbst, A. Levitas, 2012, s.135)

Rok szkolny	Zasadnicza szkoła zawodowa	%	Technikum i Liceum profilowane	%	Liceum ogólnokształcące	%
1990/91	815	43	637	34	445	23
1995/96	772	32	846	38	683	30
2000/01	542	23	961	41	864	37
2005/06	239	13	816	45	748	41
2010/11	225	15	632	43	598	41

*liczebności uczniów w tabeli są podane w tysiącach

Dane statystyczne zamieszczone w tabeli 7 pokazują tendencję wzrostową w zakresie wyboru przez uczniów liceów ogólnokształcących oraz tendencję malejącą odnośnie wyboru przez nich kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych. Na kontynuowanie nauki w zasadniczych szkołach zawodowych w latach 1990-91 zdecydowało się 43% uczniów, natomiast w latach 2005-2006 już zaledwie 13%. Natomiast istotny wzrost wystąpił w liceach ogólnokształcących, gdzie w latach 1990-1991 odsetek uczniów wyniósł 23% i wzrósł aż do 41% w latach 2010-2011.

Reformy dotyczące szkolnictwa zawodowego oraz zmiany gospodarcze oddziaływały bezpośrednio na wybór ścieżki kształcenia przez młodych ludzi. Od zakończenia II wojny światowej do końca lat 80. XX wieku, szkolnictwo zawodowe cieszyło się największą popularnością, a w szczególności dotyczyło to przyzakładowych szkół zawodowych. Absolwenci szkół zawodowych byli postrzegani jako dobrze wykwalifikowani rzemieślnicy i specjaliści w swojej dziedzinie. W latach 1997-2002 likwidacja miejsc pracy i upadek wielu przedsiębiorstw, które zapewniały zatrudnienie rzemieślnikom, skłoniła uczniów do wybierania liceów ogólnokształcących, które umożliwiały zdanie matury i kontynuowanie edukacji na

¹⁹² Stasiak, J., *System edukacji wobec wyzwań rynku pracy w Polsce*, „Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Oeconomica”, 248, 2011, s. 345.

studiach wyższych. W ówczesnym społeczeństwie zaczęło pojawiać się przekonanie, że tylko matura lub ukończenie studiów zapewni godne życie, natomiast szkoły zawodowe były postrzegane jako placówki dla najsłabszych uczniów, bez ambicji i aspiracji życiowych¹⁹³. Absolwenci „zawodówek” zaczęli zarabiać mniej, gdyż rynek był już nasycony rzemieślnikami i robotnikami. Dostępność liceów była coraz większa ze względu na początki niżu demograficznego i konkurencji o ucznia przez różnego rodzaju szkoły. Zauważa się, że po roku 2005 tendencja spadkowa w zakresie wyboru przez uczniów szkół zawodowych zatrzymała się, co może oznaczać, że negatywne postrzeganie tego typu placówek ulega zmianom i zainteresowanie młodzieży edukacją zawodową zaczyna ponownie wzrastać.

3.2. Aktualne zmiany w edukacji zawodowej w świetle reformy oświaty z 2017 roku

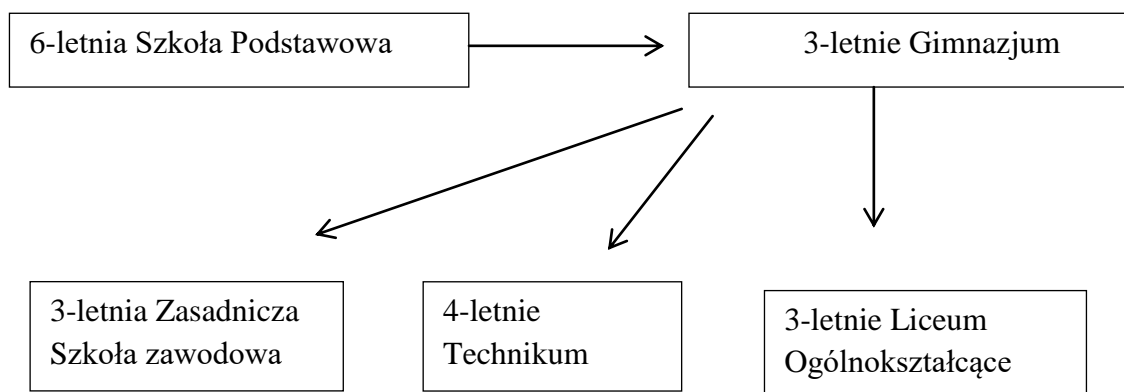
Występująca przez wiele lat zapaść w edukacji zawodowej spowodowała deficyt pracowników rzemieślniczych, dobrze wykwalifikowanych robotników o wąskich specjalnościach. Znaczna część młodzieży posiadała wiedzę ogólną, teoretyczną po ukończeniu liceum, ewentualnie zdobywała wyższe kwalifikacje kontynuując edukację na poziomie studiów wyższych. Zaczęto zauważać większe zapotrzebowanie na rynku pracy na pracowników dobrze wykwalifikowanych praktycznie, posiadających zarówno wiedzę teoretyczną w danej specjalności, jak i umiejętności praktyczne. Negatywne postrzeganie szkolnictwa zawodowego nie zachęcało młodych ludzi do kształcenia się w takich szkołach i nawet gwarancja pracy po zdobyciu odpowiednich kwalifikacji nie poprawiła sytuacji w tym względzie. Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło zatem odpowiednie działania zmierzające do zmian na gruncie szkolnictwa zawodowego.

Na skutek reformy edukacji oraz zmiany w systemie szkolnictwa zawodowego od 2017 roku wprowadzono podział na branżowe szkoły I i II stopnia. Od 1 września 2017 roku dotychczasowa 3-letnia zasadnicza szkoła zawodowa przekształciła się w 3-letnią branżową szkołę I stopnia. W tym samym w roku szkolnym 2017/2018 nie odbyła się już rekrutacja do pierwszych klas dotychczasowych 3-letnich zasadniczych szkół zawodowych. Szkoły te zostały zastąpione branżowymi szkołami I i II stopnia. Od roku szkolnego 2017/2018 rozpoczęła się rekrutacja kandydatów do pierwszej klasy branżowej szkoły I stopnia. W latach szkolnych 2017-2018, 2019-2020 do branżowej

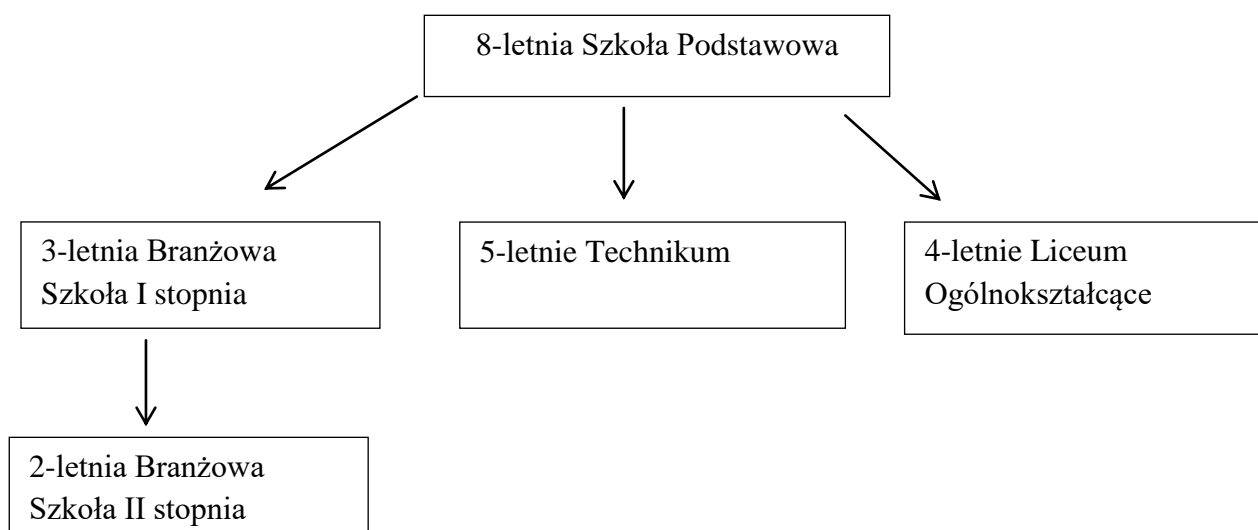
¹⁹³ Herbst M., Levitas A., *Decentralizacja systemu oświaty, lata 2000-2010 - czas stabilizacji i nowe wyzwania*, Wyd. ICM, Warszawa 2012, s. 134.

szkoły I stopnia przeprowadzono rekrutację absolwentów gimnazjum, a od roku szkolnego 2019/2020 rekrutacja uwzględniała już absolwentów 8-letniej szkoły podstawowej. W okresie przejściowym (lata szkolne 2017/2018 i 2018/2019) branżowe szkoły I stopnia prowadziły klasy w dotychczasowej 3-letniej zasadniczej szkole zawodowej (odpowiednio w klasie drugiej i trzeciej). Uczniowie tych klas otrzymali świadectwa i dyplomy ustalone dla dotychczasowej zasadniczej szkoły zawodowej. Pierwsi absolwenci ukończą branżową szkołę I stopnia w 2020 roku. W związku z tym, uruchomienie branżowej szkoły II stopnia nastąpi 1 września 2020 roku. Absolwent szkoły branżowej II stopnia będzie mógł przystąpić do egzaminu maturalnego, a następnie kontynuować edukację na studiach wyższych. Na rysunku 5 i 6 przedstawiono model szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego przed reformą edukacji z 2017 roku, wprowadzającej przekształcenia organizacyjno-strukturalne oraz model ilustrujący zmiany po tej reformie.

Rysunek 5. Model szkolnictwa przed reformą oświaty w 2017 r. (źródło: opracowanie własne)



Rysunek 6. Model szkolnictwa po reformie oświaty w 2017 roku (źródło: opracowanie własne)



Zmiany w systemie szkolnictwa zawodowego obejmują nie tylko zasadnicze szkoły zawodowe (po reformie szkoły branżowe I i II stopnia), ale także drugi typ kształcenia zawodowego, czyli technikum. Dotychczasowe 4-letnie technikum z dniem 1 września 2019 roku zostało przekształcone w 5-letnie technikum. Do roku 2019/2020 prowadzona była rekrutacja do dotychczasowego 4-letniego technikum (dla absolwentów gimnazjum). Natomiast w roku szkolnym 2019/2020 i w późniejszych latach rekrutacja będzie prowadzona do 5-letniego technikum (dla absolwentów 8-letniej szkoły podstawowej). W roku szkolnym 2020/2021 nie będzie prowadzona rekrutacja do klas pierwszych 4-letniego technikum, co oznacza, że z dniem 1 września 2020 roku nastąpi likwidacja klasy pierwszej 4-letniego technikum, a w następnych latach kolejnych klas¹⁹⁴.

3.3. Kształcenie zawodowe w świetle ustaw i rozporządzeń

Funkcjonowanie szkół branżowych reguluje głównie Ustawa Prawo Oświatowe oraz rozporządzenia ministra edukacji takie jak: rozporządzenie z dnia 15 lutego 2019 roku w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 roku w sprawie podstaw programowych kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych

¹⁹⁴<http://reformaedukacji.men.gov.pl/o-reformie/uczen-i-rodzic/branzowa-szkola-i-i-ii-stopnia.html>, dostęp dn. 2.11.2019.

umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego. Poniżej omówiono dokumenty regulujące pracę szkół branżowych oraz przybliżono specyfikę kształcenia branżowego w świetle obowiązujących regulacji prawnych.

3.3.1. Ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 roku a kształcenie zawodowe

Ustawę Prawo Oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 roku ogłoszono dnia 19 czerwca 2019 roku, a obowiązuje ona od dnia 1 września 2017 roku. W artykule 46 można odnaleźć informację dotyczącą szkolnictwa zawodowego mówiącą o tym, że minister właściwy na drodze rozporządzenia określa ogólne cele i zadania kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego, klasyfikację zawodów szkolnictwa branżowego. Klasyfikacja ta ma wskazywać m.in. branże oraz zawody przyporządkowane do branż, kwalifikacje wyodrębnione w zawodzie, poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji (dla kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie lub pełnej kwalifikacji), ministra właściwego dla zawodu, typy szkół ponadpodstawowych kształcących w zawodzie, kwalifikacyjne kursy zawodowe lub kursy umiejętności zawodowych, formy kształcenia lub kształcenie osób niepełnosprawnych.

Ustawa Prawo oświatowe wskazuje również na określenie na drodze rozporządzenia podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego, dodatkowe umiejętności zawodowe w zakresie wybranych zawodów oraz zestawy celów kształcenia i treści nauczania opisanych w formie oczekiwanych efektów kształcenia (wiedzy, umiejętności zawodowych, kompetencji personalnych i społecznych). Ustawa mówi również o możliwości wspomagania materialnego oraz organizacyjnego szkół prowadzących kształcenie zawodowe w zakresie realizacji kształcenia zawodowego, w tym stosowania nowoczesnych technik i technologii w procesie kształcenia zawodowego odpowiednio do potrzeb rynku pracy. Ustawa w art. 46 pkt. 3 określa warunki i sposoby wprowadzenia zawodów do klasyfikacji, natomiast art. 46b zawiera informację o tym, że minister właściwy do spraw oświaty i wychowania ustala prognozę zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na krajowym i wojewódzkim rynku pracy. Prognoza ta jest ustalana w oparciu o dane Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie, Głównego

Urzędu Statystycznego, Zakładu Ubezpieczeń Społecznych oraz Systemu Informacji Oświatowej¹⁹⁵.

Ustawa Prawo oświatowe jest ogólnym dokumentem wskazującym na istotne, podstawowe informacje dotyczące szkolnictwa, w tym szkolnictwa zawodowego, natomiast szczegółowe dane zawierają poszczególne rozporządzenia wydawane przez Ministra Edukacji Narodowej.

3.3.2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 roku w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego

Rozporządzenie określa, że nadrzędnym celem kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego jest przygotowanie do wykonywania pracy zawodowej oraz aktywnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy. Po ukończeniu nauki w tego typu szkole absolwent powinien posiadać pełne kwalifikacje zawodowe oraz przystąpić do potwierdzenia swoich umiejętności i uzyskać odpowiednie uprawnienia. Szkoła powinna umożliwić uczniowi zdobycie dodatkowych uprawnień w zakresie wybranego zawodu lub kwalifikacji z obszaru Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. Przygotowanie do uzyskania dodatkowych umiejętności jest prowadzone w wymiarze wynikającym z różnicy między sumą godzin obowiązkowych zajęć zawodowych a minimalną liczbą godzin kształcenia zawodowego dla wyodrębnionych kwalifikacji, określoną w podstawie programowej kształcenia w szkolnictwie branżowym.

Zadania szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe w dużej mierze są zależne od zmian społeczno-gospodarczych, m.in. nowych technik i technologii, rozwoju udziału handlu międzynarodowego, oczekiwań pracodawców w zakresie umiejętności i wiedzy pracowników. Zwraca się uwagę głównie na współpracę z pracodawcami szkół prowadzących kształcenie w zawodach, aby stawało się ono nowoczesne oraz odpowiadało potrzebom współczesnej gospodarki. Zaznacza się, że najlepszą formą kształcenia zawodowego w poszczególnych branżach jest edukacja w rzeczywistych warunkach pracy u pracodawców lub na warsztatach szkolnych.

Ważnym elementem edukacji zawodowej jest korelacja kształcenia ogólnego i zawodowego. Doskonalenie kluczowych kompetencji ogólnych oraz umiejętności i wiedzy zawodowej umożliwi sprostanie wymaganiom zmieniającego się rynku pracy.

¹⁹⁵<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf>,
dostęp dn. 2.11.2019.

Połączenie wiedzy i kompetencji ogólnych z umiejętnościami praktycznymi i wiedzą teoretyczną z zakresu danej branży pozwoli na osiągnięcie sukcesu zawodowego tak wykwalifikowanemu absolwentowi. Zadania szkoły obejmują wspomaganie rozwoju każdego ucznia na miarę jego potrzeb i możliwości, uwzględniając podnoszenie poziomu wykształcenia i kwalifikacji oraz zapobieganie przedwczesnemu kończeniu nauki. Rozporządzenie wskazuje również na zadanie szkoły jakim jest umożliwienie uczniom zdobywania dodatkowych uprawnień zawodowych, uzyskiwanie dodatkowych umiejętności, elastyczne reagowanie na potrzeby rynku pracy, otwartość na uczenie się przez całe życie oraz zwracanie uwagi na mobilność edukacyjną i zawodową absolwentów, którzy ukończyli szkołę wyposażeni w umiejętności zawodowe z wybranej branży¹⁹⁶.

Klasyfikacja zawodów w rozporządzeniu ma układ tabelaryczny i zawiera takie informacje jak: rodzaj branży, nazwa zawodu, symbol cyfrowy zawodu, minister właściwy dla zawodu, typy szkół oraz symbol i nazwa kwalifikacji. Klasyfikacja zawodów dla branżowych szkół I i II stopnia, uaktualniona w roku szkolnym 2019/2020 przedstawia zawody z obszarów kształcenia, tj. administracyjno-usługowy, budowlany, elektryczno-elektroniczny, mechaniczny i górnictwo-hutniczy, rolniczo-leśny z ochroną środowiska, turystyczno-gastronomiczny, medyczno-społeczny, artystyczny.

Tabela 8. Klasyfikacja zawodów szkolnictwa branżowego (źródło: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego)

Branża	Nazwa zawodu	Minister właściwy dla zawodu
Audiowizualna	<ul style="list-style-type: none"> – Fotograf – Technik fotografii i multimediiów (BSII) 	<ul style="list-style-type: none"> – Gospodarki
Budowlana	<ul style="list-style-type: none"> – Betoniarz - Zbrojarz – Cieśla – Dekarz – Kamieniarz – Kominiarz – Monter izolacji budowlanych – Monter izolacji 	<ul style="list-style-type: none"> – Budownictwa, Planowania i Zagospodarowania Przestrzennego oraz Mieszkalnictwa – Gospodarki – Transportu

¹⁹⁶ <https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2019.035.0000316,rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-w-sprawie-ogolnych-celow-i-zadan-ksztalcenia-w-zawodach-szkolnictwa-branzowego-oraz-klasyfikacji-zawodow-szkolnictwa-branzowego.html>, dostęp dn. 3.11.2019.

	<ul style="list-style-type: none"> przemysłowych – Monter konstrukcji budowlanych – Monter sieci i instalacji sanitarnych – Monter stolarki budowlanej – Monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie – Murarz- tynkarz – Operator maszyn i urządzeń do robót ziemnych i drogowych – Technik budownictwa (BSII) – Technik budowy dróg (BSII) – Technik inżynierii sanitarnej (BSII) – Technik robót wykończeniowych w budownictwie (BSII) – Zdun 	
Ceramiczno-szkłarska	<ul style="list-style-type: none"> – Operator urządzeń przemysłu ceramicznego – Operator urządzeń przemysłu szklarskiego – Technik ceramik (BSII) – Technik technologii szkła (BSII) 	– Gospodarki
Chemiczna	<ul style="list-style-type: none"> – Operator maszyn i urządzeń do przetwórstwa tworzyw sztucznych – Operator urządzeń przemysłu chemicznego – Technik technologii chemicznej 	– Gospodarki
Drzewno-meblarska	<ul style="list-style-type: none"> – Koszykarz-plecionkarz – Mechanik-operator maszyn do produkcji drzewnej – Pracownik pomocniczy stolarza – Stolarz – Tapicer – Technik technologii drewna 	– Gospodarki
Elektroenergetyczna	<ul style="list-style-type: none"> – Elektromechanik – Elektryk – Technik elektryk (BSII) 	– Gospodarki
Elektroniczno-mechatroniczna	<ul style="list-style-type: none"> – Automatyk – Elektronik – Mechatronik – Technik automatyk (BSII) – Technik elektronik (BSII) – Technik mechatronik (BSII) 	– Gospodarki

Fryzjersko-kosmetyczna	<ul style="list-style-type: none"> – Fryzjer – Pracownik pomocniczy fryzjera – Technik usług fryzjerskich (BSII) 	<ul style="list-style-type: none"> – Gospodarki
Górnictwo-wiertnicza	<ul style="list-style-type: none"> – Górnik eksploatacji otworowej – Górnik eksploatacji podziemnej – Górnik odkrywkowej eksploatacji złóż – Górnik podziemnej eksploatacji kopalin innych niż węgiel kamienny – Operator maszyn i urządzeń przeróbczych – Technik górnictwa odkrywkowego (BSII) – Technik górnictwa otworowego (BSII) – Technik górnictwa podziemnego (BSII) – Technik podziemnej eksploatacji kopalin innych niż węgiel kamienny (BSII) – Technik przeróbki kopalin stałych (BSII) – Technik wiertnik (BSII) – Wiertacz 	<ul style="list-style-type: none"> – Energii – Środowiska
Handlowa	<ul style="list-style-type: none"> – Sprzedawca – Technik handlowiec (BSII) – Technik księgarstwa (BSII) 	<ul style="list-style-type: none"> – Gospodarki – Kultury i Ochrony Dziedzictwa Narodowego
Hotelarsko-gastronomiczno-turystyczna	<ul style="list-style-type: none"> – Kelner – Kucharz – Pracownik obsługi hotelowej – Pracownik pomocniczy gastronomii – Pracownik pomocniczy obsługi hotelowej – Technik hotelarstwa (BSII) – Technik usług kelnerskich (BSII) – Technik żywienia i usług gastronomicznych (BSII) 	<ul style="list-style-type: none"> – Turystyki – Rynków Rolnych – Rozwoju Wsi
Leśna	<ul style="list-style-type: none"> – Operator maszyn leśnych 	<ul style="list-style-type: none"> – Środowiska
Mechaniczna	<ul style="list-style-type: none"> – Blacharz – Kowal – Mechanik-monter maszyn i urządzeń – Monter systemów rurociągowych – Operator obrabiarek 	<ul style="list-style-type: none"> – Gospodarki

	<ul style="list-style-type: none"> skrawających – Pracownik pomocniczy mechanika – Pracownik pomocniczy ślusarza – Ślusarz – Technik mechanik (BSII) 	
Mechaniki precyzyjnej	<ul style="list-style-type: none"> – Mechanik precyzyjny – Optyk-mechanik – Technik optyk (BSII) – Zegarmistrz – Złotnik-jubiler 	<ul style="list-style-type: none"> – Gospodarki
Metalurgiczna	<ul style="list-style-type: none"> – Modelarz odlewniczy – Operator maszyn i urządzeń odlewniczych – Operator maszyn i urządzeń przemysłu metalurgicznego – Technik odlewnik (BSII) – Technik przemysłu metalurgicznego (BSII) 	<ul style="list-style-type: none"> – Gospodarki
Motoryzacyjna	<ul style="list-style-type: none"> – Blacharz samochodowy – Elektromechanik pojazdów samochodowych – Lakiernik samochodowy – Mechanik motocyklowy – Mechanik pojazdów samochodowych – Technik pojazdów samochodowych (BSII) 	<ul style="list-style-type: none"> – Gospodarki – Transportu
Ogrodnicza	<ul style="list-style-type: none"> – Ogrodnik – Technik ogrodnik (BSII) 	<ul style="list-style-type: none"> – Rolnictwa
Poligraficzna	<ul style="list-style-type: none"> – Drukarz fleksograficzny – Drukarz offsetowy – Operator procesów introligatorskich – Technik procesów drukowania (BSII) – Technik procesów introligatorskich (BSII) 	<ul style="list-style-type: none"> – Kultury i Dziedzictwa Narodowego
Przemysłu mody	<ul style="list-style-type: none"> – Garbarz skór – Kaletnik – Krawiec – Kuśnierz – Obuwnik – Operator maszyn w przemyśle włókienniczym – Pracownik pomocniczy krawca – Rękodzielnik wyrobów włókienniczych – Technik garbarz (BSII) – Technik obuwnik (BSII) 	<ul style="list-style-type: none"> – Gospodarki

	<ul style="list-style-type: none"> – Technik przemysłu mody (BSII) – Technik technologii wyrobów skórzanych (BSII) – Technik włókienniczych wyrobów dekoracyjnych (BSII) – Technik włókiennik (BSII) 	
Rolno-hodowlana	<ul style="list-style-type: none"> – Jeździec – Mechanik-operator pojazdów i maszyn rolniczych – Pszczelarz – Rolnik – Technik agrobiznesu (BSII) – Technik mechanizacji rolnictwa i agrotechniki (BSII) – Technik pszczelarz (BSII) – Technik rolnik (BSII) 	<ul style="list-style-type: none"> – Rolnictwa – Kultury Fizycznej – Rynków Rolnych – Rozwoju Wsi
Rybacka	<ul style="list-style-type: none"> – Rybak śródlądowy – Technik rybactwa śródlądowego (BSII) 	<ul style="list-style-type: none"> – Rolnictwa – Rybołówstwa – Żeglugi Śródlądowej
Spedycyjno-logistyczna	<ul style="list-style-type: none"> – Magazynier- logistyk – Technik logistyk (BSII) 	<ul style="list-style-type: none"> – Transportu – Gospodarki Morskiej – Żeglugi Śródlądowej – Rybołówstwa
Spożywcza	<ul style="list-style-type: none"> – Cukiernik – Operator maszyn i urządzeń przemysłu spożywczego – Piekarz – Przetwórca mięsa – Przetwórca ryb – Technik przetwórstwa mleczarskiego (BSII) – Technik technologii żywności (BSII) 	<ul style="list-style-type: none"> – Rynków Rolnych
Teleinformatyczna	<ul style="list-style-type: none"> – Monter sieci i urządzeń teleinformatycznych – Technik telekomunikacji (BSII) 	<ul style="list-style-type: none"> – Informatyzacji
Transportu drogowego	<ul style="list-style-type: none"> – Kierowca mechanik – Technik transportu drogowego (BSII) 	<ul style="list-style-type: none"> – Transportu
Transportu kolejowego	<ul style="list-style-type: none"> – Monter nawierzchni kolejowej 	<ul style="list-style-type: none"> – Transportu
Transportu wodnego	<ul style="list-style-type: none"> – Monter budownictwa wodnego – Monter jachtów i łodzi – Monter kadłubów jednostek pływających – Technik budownictwa wodnego (BSII) – Technik budowy jednostek 	<ul style="list-style-type: none"> – Gospodarki – Gospodarki Wodnej – Gospodarki Morskiej – Żeglugi Śródlądowej

Klasyfikacja zawodów umożliwia dyrektorom szkół wybranie dla potrzeb oferty edukacyjnej tych zawodów, na które jest aktualnie zapotrzebowanie na rynku pracy. Popyt na dane zawody, wynika m.in. z prognoz zapotrzebowania na pracowników określonych branż. Prognoza przedstawia zapotrzebowanie na pracowników danej branży na krajowym i wojewódzkim rynku pracy oraz zawiera alfabetycznie uporządkowane wykazy zawodów szkolnictwa branżowego, z podziałem na istotne i umiarkowane zapotrzebowanie ze względu na rozwój państwa i regionu. Prognozę zapotrzebowania na krajowym rynku pracy, każdego roku, ogłasza Ministerstwo Edukacji Narodowej w drodze obwieszczenia w Dzienniku Urzędowym RP „Monitor Polski”¹⁹⁷.

3.3.3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego

Rozporządzenie określa podstawy programowe w zawodach szkolnictwa branżowego, które zawierają nazwę zawodu oraz numer, kwalifikacje wyodrębnione w zawodzie, cele kształcenia, efekty kształcenia i kryteria weryfikacji tych efektów, warunki realizacji kształcenia w zawodzie, wyposażenie szkoły niezbędne do realizacji kształcenia, minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego dla kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie, możliwości podnoszenia kwalifikacji w zawodzie.

W celu dokładnego wyjaśnienia poszczególnych składowych podstawy programowej kształcenia w zawodach, dokonam analizy jednego z najczęściej wybieranych zawodów przez uczniów Szkół Branżowych I Stopnia. Zawód ten jest z obszaru branży budowlanej, a jego nazwa to „monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie”, natomiast numer nadany dla zawodu to 712905. Kwalifikacją wyodrębnioną w tym zawodzie jest wykonywanie robót montażowych, okładzinowych i wykończeniowych. Celem kształcenia w zawodzie „monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie” jest przygotowanie do wykonania zadań w zakresie kwalifikacji. Absolwent branżowej szkoły I stopnia w tym zawodzie jest

¹⁹⁷<https://www.gov.pl/web/edukacja/zawody-potrzebne-na-ryнку-pracy--obwieszczenie-ministra-edukacji-narodowej>, dostęp dn., 10.04.2020.

przygotowany do montowania systemów suchej zabudowy, wykonywania robót malarskich, wykonywania robót tapeciarskich, wykonywania robót posadzkarskich oraz wykonywania robót okładzinowych¹⁹⁸. Do wykonywania zadań zawodowych niezbędne jest osiągnięcie efektów z poszczególnych przedmiotów szkolnych kształcenia branżowego. Poniżej przedstawię przedmioty w zakresie kształcenia branżowego w zawodzie monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie oraz przykładowe efekty kształcenia i kryteria weryfikacji tych efektów.

1. Bezpieczeństwo i higiena pracy

Efekty kształcenia:

- uczeń organizuje stanowisko pracy zgodnie z wymaganiami ergonomii, przepisami bezpieczeństwa i higieny pracy, ochrony przeciwpożarowej i ochrony środowiska.

Kryteria weryfikacji:

- stosuje zasady organizacji stanowiska pracy wynikające z ergonomii, przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy, ochrony przeciwpożarowej i ochrony środowiska,
- dobiera wyposażenie i sprzęt w zależności od rodzaju stanowiska pracy zgodnie z przepisami bhp, ochrony ppoż. i ochrony środowiska.

Efekty kształcenia:

- uczeń stosuje zasady bezpieczeństwa i higieny pracy, ochrony przeciwpożarowej i ochrony środowiska na stanowisku pracy.

Kryteria weryfikacji:

- opisuje zasady bhp podczas wykonywania zadań zawodowych,
- obsługuje maszyny i urządzenia na stanowiskach pracy zgodnie z zasadami i przepisami bhp, ochrony ppoż. i ochrony środowiska.

2. Podstawy budownictwa

Efekty kształcenia:

- uczeń charakteryzuje rodzaje i elementy obiektów budowlanych.

Kryteria weryfikacji:

- klasyfikuje obiekty budowlane,

¹⁹⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego.

- określa funkcje elementów konstrukcyjnych i niekonstrukcyjnych budynku.

Efekty kształcenia:

- uczeń charakteryzuje podstawowe pojęcia mechaniki i wytrzymałości materiałów w odniesieniu do konstrukcji rusztowań.

Kryteria weryfikacji:

- omawia zależność nośności elementów rusztowań od czynników wewnętrznych, np. geometria, wzmocnienia i zewnętrznych, np. obciążenia,
- wykonuje i omawia szkic zabudowy rusztowań zawierający rzuty i widoki (plan montażu)¹⁹⁹.

3. Montaż elementów suchej zabudowy

Efekty kształcenia:

- uczeń posługuje się dokumentacją projektową, specyfikacjami technicznymi wykonania i odbioru robót budowlanych, normami, katalogami oraz instrukcjami dotyczącymi montażu w systemach suchej zabudowy.

Kryteria weryfikacji:

- odczytuje informacje zawarte w dokumentacji projektowej,
- stosuje zalecenia zawarte w specyfikacjach technicznych wykonania robót w systemach suchej zabudowy.

Efekty kształcenia:

- uczeń kalkuluje koszty robót w systemach suchej zabudowy na podstawie przedmiaru robót.

Kryteria weryfikacji:

- stosuje zasady sporządzania przedmiarów robót,
- sporządza kalkulację kosztów przy montażu ścian działowych, okładzin, sufitów oraz innych konstrukcji w systemach suchej zabudowy.

4. Wykonywanie robót malarskich

Efekty kształcenia:

- uczeń wykonuje powłoki malarskie.

Kryteria weryfikacji:

- wykonuje powłoki malarskie emulsyjne, olejne, lakiernicze, silikatowe,
- wykonuje powłoki strukturalne.

¹⁹⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego.

5. Wykonywanie robót tapeciarskich

Efekty kształcenia:

- uczeń wykonuje roboty tapeciarskie.

Kryteria weryfikacji:

- przygotowuje klej do tapet i tapety do naklejania,
- układa tapety na ścianach i sufitach.

6. Wykonywanie robót posadzkarskich

Efekty kształcenia:

- uczeń wykonuje posadzki z różnych wyrobów.

Kryteria weryfikacji:

- dobiera technologie i materiały do wykonania posadzek,
- wykonuje posadzki jaskrychowe, z drewna i wyrobów drewnopodobnych, wyrobów mineralnych i tworzyw sztucznych.

7. Wykonywanie robót okładzinowych

Efekty kształcenia:

- uczeń wykonuje okładziny z różnych wyrobów.

Kryteria weryfikacji:

- przygotowuje nowe i stare podłoże do wykonania posadzek z różnych wyrobów,
- dobiera materiał okładzinowy do podłoża,
- wykonuje okładziny z wyrobów mineralnych, drewna i wyrobów drewnopodobnych oraz tworzyw sztucznych²⁰⁰.

8. Język obcy zawodowy

Efekty kształcenia:

- uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych w języku obcym nowożytnym, umożliwiającym realizację czynności zawodowych.

Kryteria weryfikacji:

- rozpoznaje oraz stosuje środki językowe umożliwiające realizację czynności zawodowych w zakresie: czynności wykonywanych na stanowisku pracy; narzędzi, maszyn, urządzeń i materiałów; procesów i procedur, formularzy, specyfikacji oraz innych dokumentów związanych z wykonywaniem zadań zawodowych; świadczonych usług, w tym obsługi klienta.

²⁰⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego.

9. Kompetencje personalne i społeczne

Efekty kształcenia:

- uczeń przestrzega zasady kultury osobistej i etyki zawodowej.

Kryteria weryfikacji:

- stosuje zasady kultury osobistej i ogólnie przyjęte normy zachowania w środowisku pracy,
- respektuje zasady dotyczące przestrzegania tajemnicy związanej z wykonywanym zawodem i miejscem pracy.

Efekty kształcenia:

- uczeń współpracuje w zespole.

Kryteria weryfikacji:

- pracuje w zespole, ponosząc odpowiedzialność za wspólnie realizowane zadania,
- przestrzega podziału ról, zadań i odpowiedzialności w zespole,
- modyfikuje sposób zachowania, uwzględniając stanowisko wypracowane wspólnie z innymi członkami zespołu.

Rozporządzenie określa minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego dla kwalifikacji. W zawodzie monter suchej zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie minimalna liczba godzin wynosi 860. Minimalna liczba godzin przeznaczona na kształcenie z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy wynosi 30, podstaw budownictwa - 90, montażu elementów suchej zabudowy - 240, wykonywania robót malarskich - 80, wykonywania robót tapeciarskich - 80, wykonywania robót posadzkarskich - 180, wykonywania robót okładzinowych - 130, języka obcego zawodowego - 30²⁰¹.

Oprócz podstawy programowej kształcenia w zawodach, uczniowie branżowych szkół I stopnia realizują równocześnie podstawę programową kształcenia ogólnego, czyli przedmioty ogólnokształcące m.in. język polski, matematyka, biologia, chemia, historia, geografia.

Rozporządzenie wskazuje również na obowiązek odpowiedniego wyposażenia szkoły w specjalistyczny sprzęt oraz materiały potrzebne do realizacji zadań z podstawy programowej. W tym przypadku pracownia budowlana musi posiadać m.in. modele

²⁰¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego.

systemów suchej zabudowy, plansze i filmy instruktażowe dotyczące robót montażowych i wykończeniowych, narzędzia i sprzęt pomiarowy, normy, aprobaty techniczne i certyfikaty jakości, przykładowe dokumentacje projektowe, specyfikacje techniczne odbioru robót, cenniki do kosztorysowania robót. Natomiast pracownia rysunku technicznego powinna być wyposażona w stanowiska komputerowe z programem do wykonywania rysunków technicznych, stanowiska rysunkowe do wykonywania rysunków odręcznych, pomoce dydaktyczne do kształtowania wyobraźni przestrzennej. Zajęciami szkolnymi w branżowej szkole I stopnia, wymagającymi największego wyposażenia są warsztaty szkolne, w których uczniowie odbywają zajęcia praktyczne. Wyposażenie warsztatów szkolnych w zakresie zawodu z branży budowlanej to między innymi stanowiska montażu suchej zabudowy, stanowiska wykonywania robót malarsko-tapeciarskich, stanowiska wykonywania robót posadzkarsko-okładzinowych, przyrządy kontrolno-pomiarowe, przyrządy do trasowania, elektronarzędzia i sprzęt do montażu, różne podłoża, instrukcje producentów, katalogi, instrukcje obsługi maszyn i urządzeń, tablice poglądowe, wzorniki²⁰².

Reasumując, można powiedzieć, że realizacja edukacji branżowej wymaga od uczniów dużego wysiłku związanego z osiągnięciem celów z podstawy programowej kształcenia w zawodach i równocześnie podstawy programowej kształcenia ogólnego. Uczeń liceum ogólnokształcącego realizuje wyłącznie cele i zadania z podstawy programowej kształcenia ogólnego, przygotowując się do egzaminu maturalnego i kontynuowania edukacji na studiach wyższych. Uczeń szkoły branżowej, oprócz wiedzy z przedmiotów ogólnokształcących, musi opanować dodatkowo wiedzę teoretyczną z przedmiotów zawodowych oraz nabyć umiejętności praktyczne podczas nauki w warsztatach szkolnych lub u pracodawcy. Analizując ustawy i rozporządzenia dotyczące szkolnictwa zawodowego można również wywnioskować, że kształcenie zawodowe, branżowe wymaga większych nakładów finansowych niż kształcenie w liceach ogólnokształcących. Potrzeba większych nakładów finansowych na szkolnictwo zawodowe wynika m.in. z obowiązku wyposażenia warsztatów w odpowiednie stanowiska, sprzęt, narzędzia, wyposażenia pracowni technicznych, laboratoriów w przyrządy np. projektowe i nowoczesne technologie oraz zatrudnienia

²⁰² Tamże.

nauczycieli i instruktorów specjalizujących się w danej branży, a równocześnie posiadających przygotowanie pedagogiczne.

3.4. Osiągnięcia uczniów zdających egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie w 2019 roku

Najważniejszym egzaminem dla uczniów szkół branżowych jest egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe w branży, w której dany uczeń się kształci. Odbywa się on w trzeciej klasie szkoły branżowej I stopnia i podzielony jest na dwie części: pisemną i praktyczną. Część pisemna składa się z 40 pytań, które głównie sprawdzają wiedzę z zakresu podstaw, technik i technologii konkretnego zawodu oraz proporcji i różnego rodzaju obliczeń. Część praktyczna odbywa się w ośrodku egzaminacyjnym, który posiada warsztaty, pracownie wyposażone w stanowiska odpowiadające branży, z której uczeń jest egzaminowany. W części praktycznej zdający wykonuje zadanie egzaminacyjne z arkusza Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Wykonanie zadania ocenia egzaminator, natomiast za prawidłowe przeprowadzenie egzaminu odpowiada przewodniczący komisji nadzorującej. Podczas egzaminu z części praktycznej, obecny jest również asystent techniczny, który przeprowadza instruktaż stanowiskowy oraz jest do dyspozycji w razie problemów mogących wystąpić podczas egzaminu, np. awarii sprzętu.

Do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie w roku 2019 przystąpiło 362 846 uczniów na terenie całego kraju. Egzamin odbywa się w trzech sesjach: styczeń/luty, maj/czerwiec, czerwiec/lipiec. W styczniu i lutym egzamin przeprowadzono w 266 kwalifikacjach, w maju i czerwcu w 4 kwalifikacjach, natomiast w sesji czerwiec/lipiec aż w 355 kwalifikacjach. Warto w tym miejscu wyjaśnić, że aby zdać część pisemną egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie, należy uzyskać minimalnie 50% punktów (na 40 punktów) czyli minimum 20 pkt, natomiast aby zdać część praktyczną egzaminu potrzeba uzyskać minimum 75% punktów (na 100 punktów możliwych do uzyskania).²⁰³.

²⁰³https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_ZAWODOWY/informacje_o_wynikach/2019/Sprawozdanie_z_przebiegu_egzaminu_potwierdzajacego_kwalifikacje_w_zawodzie_w_2019_roku.pdf, dostęp dn. 23.12.2019 r.

Tabela 9. Zdawalność egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w 2019 roku
(źródło: Centralna Komisja Egzaminacyjna)

Całość egzaminu	Część pisemna egzaminu		Część praktyczna egzaminu	
	Zdało	Przystąpiło	Zdało	Zdało
280395 (77,28%)	397790	347469 (87,35%)	411587	322424 (78,34%)

Tabela 9 przedstawia dane dotyczące zdawalności egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie, w 2019 roku. Analizując dane z tabeli 9, zauważa się, że 280395 uczniów (77,28%) w Polsce otrzymało świadectwo potwierdzające kwalifikacje w zawodzie, co oznacza, że zdali obie części egzaminu zawodowego, tj. część pisemną oraz część praktyczną egzaminu. Spośród wszystkich, którzy przystąpili do części pisemnej egzaminu, zdało 87,35% uczniów, natomiast część praktyczną 78,34%. Zauważa się większą liczbę uczniów, którzy przystąpili do części praktycznej egzaminu (411587) w porównaniu do części pisemnej, gdzie nieco mniej, tj. 397790 uczniów zdecydowało się do niej przystąpić.

Egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodach uczniowie zdają w trzech sesjach: styczeń-luty, maj-czerwiec, czerwiec-lipiec. Poniżej, w tabeli 10. przedstawiono dane dotyczące osób, które przystąpiły do egzaminu zawodowego w 2019 roku oraz dane dotyczące liczby osób, które zdały ten egzamin i tym samym otrzymały świadectwo potwierdzające kwalifikacje w zawodzie.

Tabela 10. Zdawalność egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe z podziałem na sesje (źródło: Centralna Komisja Egzaminacyjna)

Sesja	Przystąpiło	Zdało	Zdawalność
Styczeń-luty 2019	149853	111571	74,45%
Maj-czerwiec 2019	1621	1601	98,77%
Czerwiec-lipiec 2019	211369	167223	79,11%
Łącznie w 2019 roku	362843	280395	77,28%

Największa liczba uczniów przystąpiła do egzaminu w roku 2019 w sesji czerwiec-lipiec. Natomiast najmniejszą liczbę i odsetek zdających można zaobserwować w sesji maj-czerwiec. Przystąpienie do egzaminu w poszczególnych sesjach jest uzależnione między innymi od rodzaju kwalifikacji oraz od organizacji egzaminów przez ośrodki egzaminacyjne. Największa zdawalność egzaminów zawodowych w roku 2019 wystąpiła w sesji maj-czerwiec (98,77%), natomiast najmniejsza zdawalność w sesji styczeń-luty (74,45%). Łącznie zdawalność egzaminu z różnych kwalifikacji w roku 2019 wyniosła 77,28%, co oznacza, że dyplom potwierdzający kwalifikacje w zawodzie otrzymało 362.843 uczniów.

W roku 2019, w sesji czerwiec-lipiec najwięcej uczniów (szkół branżowych I stopnia i techników) przystąpiło do egzaminu potwierdzającego wiedzę i umiejętności w zawodach z kwalifikacji, takich jak: sporządzanie napojów i potraw, obsługa magazynów oraz diagnozowanie oraz naprawa elektrycznych i elektronicznych układów pojazdów samochodowych. Poniżej, w tabeli 11 zaprezentowano kwalifikacje, według kolejności, od kwalifikacji, do której przystąpiła największa liczba uczniów w Polsce w 2019 roku. Tabela 11 wskazuje również odsetek osób, które zdały egzamin z obszaru zawodu, w którym się kształcą.

Tabela 11. Egzaminy z kwalifikacji do których przystąpiła największa liczba uczniów w roku 2019 (źródło: Centralna Komisja Egzaminacyjna)

Nazwa kwalifikacji	Przystąpiło	Zdało
Sporządzanie napojów i potraw	15528	91,79%
Obsługa magazynów	7212	73,02%
Diagnostowanie oraz naprawa elektrycznych i elektronicznych układów pojazdów samochodowych	6411	87,20%
Prowadzenie sprzedaży	5192	92,60%
Prowadzenie produkcji rolniczej	4640	91,12%
Diagnostowanie i naprawa podzespołów i zespołów pojazdów samochodowych	4246	84,94%
Montaż i konserwacja instalacji elektrycznych	3669	76,97%

Kwalifikacje wyodrębnione są z poszczególnych zawodów w taki sposób, że sporządzanie napojów i potraw jest wyselekcjonowane z zawodu kucharz, a diagnostowanie oraz naprawa elektrycznych i elektronicznych układów pojazdów samochodowych dotyczy zawodu: „elektromechanik pojazdów samochodowych”. Analizując dane z tabeli 11 zauważa się, że największa liczba uczniów przystąpiła do egzaminu z kwalifikacji: sporządzanie napojów i potraw (15528), którą zdało 91,79% osób. Natomiast największy odsetek zdawalności osiągnęli uczniowie, którzy przystąpili do egzaminu z kwalifikacji „prowadzenie sprzedaży”, a wiedzę i umiejętności w tym obszarze potwierdziło aż 92,60% zdających tę kwalifikację.

Warto również dokonać analizy omawianego w podrozdziale dotyczącym podstawy programowej zawodu „monter suchej zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie” (zob. podrozdz. 3.3.3.). Wyodrębnia się w jego obszarze trzy kwalifikacje, które potwierdza się, przystępując do egzaminu zawodowego. Pierwsza kwalifikacja to montaż systemów suchej zabudowy. Do egzaminu przystąpiło na terenie

całego kraju w roku 2019, 79 uczniów, a zdało 92,41%. Druga kwalifikacja to wykonywanie robót malarsko-tapeciarskich, przy czym przystąpiło do jej potwierdzenia 76 uczniów, a zdało 76.32%. Trzecią kwalifikacją w wyżej wymienionym zawodzie jest wykonywanie robót posadzkarsko-okładzinowych. W tym przypadku przystąpiło do egzaminu potwierdzającego umiejętności 1616 uczniów, a zdało 90,72% osób. Kwalifikacje te dotyczyły zawodu monter suchej zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie, który jest w obszarze kształcenia branży budowlanej²⁰⁴.

3.5. Uczeń z trudnościami w uczeniu się a szkolnictwo branżowe

Uczniowie mający trudności w uczeniu się wynikające z niepełnosprawności intelektualnej, dysleksji czy też z innych dysfunkcji powodujących występowanie trudności edukacyjnych, zgodnie z założeniem edukacji włączającej i Konwencji osób z niepełnosprawnością mogą uczęszczać do szkół ogólnodostępnych. Dawniej uczniowie z niepełnosprawnościami, między innymi intelektualnymi, uczęszczali do szkół specjalnych lub integracyjnych. Dziś to głównie rodzice tych uczniów podejmują decyzję w jakiej szkole ich dziecko będzie kształcone. Jeżeli chodzi o uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, uczniów z dysleksją oraz uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym lub też uczniów z niepełnosprawnością sensoryczną to realizują oni w szkołach ogólnodostępnych podstawę programową taką samą, jak pozostali uczniowie. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz z niepełnosprawnością sprzężoną (gdy jedna to niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym) realizują odrębną podstawę programową, równocześnie uczęszczając na zajęcia z oddziałem klasowym (podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym). Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym nie otrzymują ocen w skali 1-6, otrzymują oni wyłącznie oceny opisowe, również z zachowania.

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim po przeprowadzeniu szeregu badań psychologiczno-pedagogicznych otrzymują orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez poradnię psychologiczno-

²⁰⁴https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_ZAWODOWY/informacje_o_wynikach/2019/Sprawozdanie_z_przebiegu_egzaminu_potwierdzajacego_kwalifikacje_w_zawodzie_w_2019_roku.pdf, dostęp dn. 23.12.2019r.

pedagogiczną. Rodzic ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, składając podanie o przyjęcie do wybranej szkoły ponadpodstawowej, dołącza orzeczenie wydane przez poradnię. Przyjęcie przez dyrektora szkoły ogólnodostępnej, ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim uruchamia procedurę zorganizowania uczniowi warunków i form realizacji kształcenia specjalnego na terenie placówki. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku, dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz organizowania kształcenia dla uczniów z niepełnosprawnościami określa termin, w jakim szkoła ma podjąć wszelkie działania, aby stworzyć takiemu uczniowi odpowiednie warunki do nauki i funkcjonowania w środowisku szkolnym. Szkoła organizuje kształcenie specjalne oraz sporządza dokumentację do dnia 30 września lub jeżeli uczeń dostarczy orzeczenie w późniejszym terminie tj. 30 dni od daty wpłynięcia dokumentu o potrzebie kształcenia specjalnego. Organizowanie uczniowi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim kształcenia specjalnego polega na stworzeniu odpowiednich warunków do prawidłowego funkcjonowania psychospołecznego i edukacyjnego. Zespół nauczycieli uczących daną osobę, wychowawca i specjaliści podczas zebrania zapoznają się z treścią i zaleceniami orzeczenia oraz sporządzają takie dokumenty jak: wstępna wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia (w skrócie WOPFU), indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (w skrócie IPET), a także ustalają formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Nauczyciele prowadzący zajęcia z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim opracowują adaptacje metodyczne odnośnie programu nauczania z każdego przedmiotu. Modyfikacje te odnoszą się także do form i metod pracy z uczniem mającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego oraz uwzględniają dostosowanie treści nauczania i sposobu oceniania. Metodyczne adaptacje edukacyjne muszą uwzględniać możliwości psychofizyczne ucznia oraz jego potrzeby. Nauczyciel prowadzący lekcję z oddziałem klasowym, w którym jest uczeń z niepełnosprawnością intelektualną, powinien, realizując podstawę programową i program nauczania, jednocześnie przygotować lekcję i pomoce dydaktyczne w taki sposób, aby ułatwić temu uczniowi zrozumienie treści i wykonanie zadania na miarę jego możliwości, a tym samym również umożliwić mu osiągnięcie sukcesu²⁰⁵.

²⁰⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w szkole ponadpodstawowej - branżowej I stopnia, uczęszcza na zajęcia rewalidacyjne, których wymiar to 2x60 minut w tygodniu. Zajęcia rewalidacyjne na poziomie szkoły ponadpodstawowej prowadzi się w celu usprawniania zaburzonych funkcji oraz korekcji i kompensacji. Oprócz zajęć rewalidacyjnych organizuje się uczniowi z niepełnosprawnością zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zmierzające do wyrównania braków edukacyjnych, głównie z matematyki i języka polskiego. W ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły umożliwia się uczniowi korzystanie z porad i konsultacji z pedagogiem szkolnym, uczęszczanie na zajęcia z doradztwa zawodowego oraz na zajęcia rozwijające zainteresowania ucznia, także związane z wyborem kierunku kształcenia. Szkoła branżowa I stopnia, organizując kształcenie specjalne, współpracuje z rodzicami ucznia oraz z poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Dwa razy w roku zespół dokonuje wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia oraz oceny efektywności udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej²⁰⁶.

Organizowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły oraz dostosowanie form, metod nauczania oraz sposobu oceniania dotyczy również uczniów mających trudności w uczeniu się wynikające ze specyficznych trudności w uczeniu się, ujawniające się w postaci dysleksji, dysgrafii, dysortografii czy dyskalkulii, a także trudności w uczeniu się niespecyficznych, które mają inną etiologię. Uczniom wykazującym trudności w uczeniu się, udziela się pomocy w formie zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, zajęć z doradcą zawodowym, porad i konsultacji z pedagogiem, psychologiem szkolnym oraz poprzez dostosowanie przez nauczycieli form, metod pracy i sposobu oceniania. Niedostosowanie wymagań edukacyjnych oraz sposobu prowadzenia zajęć z takim uczniem do jego możliwości, może prowadzić do pogłębiania się trudności, a w konsekwencji do takich następstw jak depresja. Uczeń z dysleksją rozwojową otrzymuje z poradni psychologiczno-pedagogicznej opinię, do której zaleceń szkoła ma obowiązek się zastosować. Opinia o specyficznych trudnościach w uczeniu się zawiera opis funkcjonowania ucznia, poziom zaburzeń określonych funkcji i wskazówki do pracy z uczniem na zajęciach

²⁰⁶ Tamże.

lekcyjnych oraz w domu. Uczeń z dysleksją realizuje tę samą podstawę programową co pozostali uczniowie²⁰⁷.

Szkoły branżowe I stopnia (dawniej zasadnicze szkoły zawodowe) mimo próby zmiany wizerunku, nadal błędnie postrzegane są jako szkoły dla „słabszych” uczniów. Popularyzowanie idei inkluzji czy też edukacji włączającej oraz Konwencja osób niepełnosprawnych (ratyfikowana w Polsce w 2006 roku) umożliwiły uczniom mającym trudności w uczeniu się wynikające z niepełnosprawności lub innych zaburzeń, uczęszczanie do szkół ogólnodostępnych, a nie wyłącznie specjalnych i integracyjnych²⁰⁸. Często ze względu na postrzeganie szkół branżowych jako tych o niższym poziomie nauczania i wymagań, uczniowie z trudnościami w nauce wybierają właśnie ten typ szkoły. Podobny stereotyp związany z kształceniem zawodowym zauważa się w Niemczech, gdzie dodatkowo obowiązuje tzw. „system dwutorowego kształcenia” (ang. *dual vocational education and training system*). Oznacza on system łączący kształcenie w szkole zawodowej z kształceniem specjalistycznym na praktyce u pracodawcy, w siedzibie firmy, zakładu. Jednak często pracodawcy w Niemczech nie podejmują się kształcenia w ramach praktyk młodzieży w zakładzie lub firmie, zwracając uwagę m.in. na brak autonomii w ustalaniu programu kształcenia w danym zawodzie, brak odpowiednich, satysfakcjonujących pracodawców regulacji prawnych dotyczących przyznawania urlopów uczniom, wskazując też na małą elastyczność i mobilność młodych ludzi. Wymienione czynniki mogą mieć związek z niedoborem pracowników branż rzemieślniczych w tym kraju oraz z zapotrzebowaniem na wykwalifikowanych specjalistów m.in. z Polski²⁰⁹. Analizując we wcześniejszym podrozdziale podstawę programową, można zauważyć jak wiele wymagań stawia edukacja branżowa (zawodowa), jak wiele jest w szkole branżowej dodatkowych przedmiotów, ponieważ oprócz tych ogólnokształcących, które realizują licea ogólnokształcące, jest też szereg przedmiotów szkolnych związanych z wybraną przez ucznia branżą. Uczeń szkoły branżowej I stopnia nie zdaje egzaminu maturalnego, a przystępuje do niego dopiero po ukończeniu szkoły branżowej

²⁰⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

²⁰⁸ Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. Ratyfikacja Konwencji przez Polskę dnia 25 października 2012 r.

²⁰⁹ Granato M., Krekel E. M., Ulrich J. G., *The special case of disadvantaged young people in Germany: how stakeholder interests hinder reform proposals in favour of a training guarantee*, „Research in Comparative & International Education”, 10 (4), 2015, s. 537 - 557.

II stopnia²¹⁰. Natomiast głównym celem szkoły branżowej jest przygotowanie go do wykonywania wyuczonego zawodu na najwyższym poziomie. Podobny model programowy jest realizowany w Finlandii. Uczniowie kształcący się zawodowo w wąskich specjalnościach realizują zredukowany program nauczania z przedmiotów ogólnokształcących w porównaniu do programu realizowanego przez uczniów szkół średnich ogólnokształcących. Natomiast program ten posiada podstawy przygotowujące uczniów ze szkół zawodowych do kontynuowania edukacji na wyższych szczeblach lub kursach kwalifikacyjnych. Badacze z Finlandii zajmujący się tą problematyką wskazali, że umożliwienie dalszego kształcenia uczniom uczęszczającym do szkół zawodowych, jest ważne zarówno dla nich samych, jak i potrzebne, patrząc z punktu widzenia europejskich wartości i zasady uczenia się przez całe życie²¹¹.

Uczniowie mający trudności w uczeniu się wynikające, np. z niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim czy dysleksji rozwojowej mają większe trudności z opanowaniem treści podczas zajęć teoretycznych przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych, natomiast wykazują się wysokim poziomem umiejętności na zajęciach praktycznych (warsztatach szkolnych) i egzaminach zawodowych z części praktycznej. Egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie składa się z części teoretycznej i praktycznej, a więc uczeń oprócz posiadania umiejętności praktycznych powinien opanować również wiedzę teoretyczną z danej branży²¹². Opanowanie wiedzy zawodowej wymaga często od uczniów z trudnościami w uczeniu się dużo więcej wysiłku niż przyswojenie wiedzy ogólnej. Przedmioty zawodowe zawierają podstawy programowe, w których przeważają treści wymagające myślenia abstrakcyjnego i wyobraźni przestrzennej, np. rysunek budowlany czy technologie wytwarzania²¹³. Po dostosowaniu przez nauczyciela, pedagoga metod i form pracy z uczniem, sposobu przekazywania treści nauczania oraz dzięki uczęszczaniu przez ucznia na zajęcia dodatkowe jest on w stanie opanować tzw. podstawę programową, zdać egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie i wykonywać wybrany przez siebie zawód na wysokim poziomie. Uczniowie

²¹⁰ <https://reformaedukacji.men.gov.pl/tag/branzowa-szkola>, dostęp dn. 11.04.2020.

²¹¹ Haltia N., Isopahkala-Bouret U., Jauhiainen A., *The vocational route to higher education in Finland: students' backgrounds, choices and study experiences*, „European Educational Research Journal”, 00 (0), 2021, s. 1 - 18.

²¹² Centralna Komisja Egzaminacyjna. <https://cke.gov.pl/egzamin-zawodowy/> dostęp dn. 11.04.2020.

²¹³ Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2020/03/monter-zabudowy-i-robot-wykonczeniowych-w-budownictwie.pdf>, dostęp dn. 11.04.2020.

uczęszczający do szkół branżowych, niemający trudności w uczeniu się oraz uczniowie z trudnościami edukacyjnymi na różnym podłożu, integrują się, uczą siebie nawzajem oraz mają jeden wspólny cel, tzn. zdobyć wiedzę, umiejętności ogólne i zawodowe, wejść na rynek pracy jako dobrze wykwalifikowani specjaliści.

Reasumując można powiedzieć, że zaprezentowane w tym rozdziale fakty skłaniają do refleksji nad percepcją społeczną szkół branżowych, która nie jest wolna od krzywdzących stereotypów, takich jak, np. „szkoła branżowa to najlepsze miejsce dla tych słabszych uczniów”. Trzeba pamiętać o tym, że uczeń szkoły branżowej I stopnia, oprócz opanowania treści podstawy programowej kształcenia ogólnego, równocześnie powinien zdobyć wiedzę i umiejętności zawarte w podstawie programowej kształcenia w zawodach. Wśród najczęściej wybieranych zawodów w szkołach branżowych są zawody techniczne, np. z branży budowlanej czy mechanicznej. Wymaga to rozwijania myślenia abstrakcyjnego i wyobraźni przestrzennej. Nauka zawodu w szkołach branżowych z pewnością nie należy do „łatwej edukacji”, a uczniowie wybierający ten typ szkoły nie kierują się niższym progiem punktowym przy naborze, a często aspiracjami przyswojenia umiejętności w zawodzie, który zawsze chcieli wykonywać. Szkolnictwo branżowe, unowocześniając edukację przez zastosowanie nowych technologii i oferując uczniom kształcenie w zawodach popularnych na rynku pracy, staje się konkurencyjne dla liceów ogólnokształcących, a nawet uczelni wyższych. Mimo że deprecjonowanie wartości uczniów z tzw. „zawodówek” (obecnie szkół branżowych) nadal jest zauważalne, to jednak stereotyp ten powoli słabnie, a zainteresowanie szkolnictwem branżowym jest coraz większe i popyt na dobrze wykwalifikowanych pracowników wzrasta. Szkolnictwo branżowe jest również otwarte na edukację uczniów z niepełnosprawnościami i innymi zaburzeniami. Zauważa się wysokie zaangażowanie tych uczniów w wykonywanie zadań z zakresu zawodu, w którym się kształcą. Podczas pracy w warsztatach szkolnych są oni dokładni i ciekawi nowych technologii. Uczniom mającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, zapewnia się w szkole branżowej specjalistyczną pomoc psychologiczno-pedagogiczną w różnych formach oraz opiekę pedagoga specjalnego. Szkolnictwo zawodowe (branżowe) zmienia się, unowocześnia, wzbogaca swoją ofertę, otwiera się na wszystkich uczniów. Jest ono zarazem ciekawym, ale cieszącym się mniejszym zainteresowaniem badaczy obszarem zarówno dla rozważań teoretycznych, jak i prowadzenia badań empirycznych obejmujących wiele aspektów dotyczących szkolnictwa branżowego oraz funkcjonowania psychospołecznego uczniów

wybierających tego typu ścieżkę kształcenia; niełatwą, ale jednak nadal specyficzną i budzącą pewne kontrowersje. Słabnący, aczkolwiek nadal obecny w przestrzeni społecznej stereotyp, ukazujący, że szkoła branżowa jest najlepszym miejscem dla uczniów słabszych w nauce, pochodzących z niższych klas społecznych, mających rodziców o mniejszych aspiracjach edukacyjnych, niewątpliwie może mieć wciąż negatywny wpływ na samoocenę, pozycję socjometryczną czy też poczucie kontroli, przynajmniej części uczniów uczęszczających do tego typu szkół. Ustalenie prawdziwości tego sądu jest jednym z ważniejszych powodów podjęcia badań własnych.

Rozdział IV Metodologiczne podstawy badań własnych

Metodologia jest dziedziną nauki wskazującą w jaki sposób planować i prowadzić proces badawczy, który często jest długotrwały i obejmuje kilka etapów. Etapy te koncentrują się m.in. na określeniu przedmiotu i celu badań, sformułowaniu problemów badawczych, prawidłowym określeniu hipotez. Jej zadaniem jest również ustalenie schematu badań, tzn. określenie czy będzie on eksperymentalny, quasi-eksperymentalny czy też korelacyjny. Z punktu widzenia metodologicznego, ważny jest także trafny wybór metod, technik oraz narzędzi pomiarowych, które odpowiadają specyfice prowadzonych badań oraz mają wymiar praktyczny. Rozdział dotyczący metodologicznych podstaw badań własnych będzie zawierać również treści opisujące skale pomiarowe zastosowane w procesie badawczym, zmienne i wskaźniki oraz model zależności między interesującymi badacza zmiennymi. W rozdziale IV będzie wskazany teren badań oraz kryteria doboru badanych do grupy podstawowej i porównawczej. Przedstawiona zostanie także charakterystyka osób badanych na podstawie analizy danych z zastosowaniem wyników z tabeli krzyżowej. Wyniki będą rozpatrywane w wyodrębnionych na podstawie ustalonych kryteriów, w dwóch grupach osób badanych. Zaprezentowany w tym rozdziale model korelacyjny cechuje się wyjątkową, aczkolwiek nieprzypadkową konfiguracją wybranych, włączonych do niego zmiennych. Skonstruowany model zawiera zmienną zależną, tj. samoocenę i percepcję siebie oraz zmienne niezależne tj.: poczucie własnej skuteczności, poczucie kontroli, status socjometryczny. Wyróżniono również zmienne pośredniczące m.in. trudności w uczeniu się. Prowadzone badania własne obejmują grupy uczniów szkół branżowych I stopnia. Ten typ szkoły jest specyficzny i często kontrowersyjny w opiniach społeczeństwa. Branżowa szkoła I stopnia (dawniej zasadnicza szkoła zawodowa) nie cieszyła się w ostatnich 20. latach pozytywnymi opiniami. Przypisywano wiele krzywdzących atrybucji tego typu szkołom, a wartość uczniów „zawodówek” często była deprecjonowana. Uważani byli oni za uczniów słabszych, mniej inteligentnych, nie mających ambicji i aspiracji, przejawiających trudności szkolne. Wyboru terenu badań własnych dokonano głównie na podstawie wielu lat doświadczeń zawodowych w pracy z uczniami z branżowych szkół I stopnia, w oparciu o obserwacje opinii publicznej dotyczącej szkolnictwa zawodowego oraz uwzględniając podjęte przez Ministerstwo Edukacji Narodowej dynamiczne działania w obszarze kształcenia branżowego, m.in. reformę szkolnictwa zawodowego w 2017 roku oraz projekt pt. „szkoła zawodowa -

szkołą pozytywnego wyboru”. Podczas rekrutacji ucznia kończącego szkołę podstawową do szkoły ponadpodstawowej decyduje liczba punktów. Punktacja umożliwiająca przyjęcie ucznia do branżowej szkoły I stopnia jest najniższa w porównaniu ze wszystkimi pozostałymi typami szkół (liceum, technikum). Taka sytuacja może świadczyć o tym, że część uczniów wybierająca ten typ szkoły mogła mieć trudności szkolne już na wcześniejszych etapach edukacji. Etap adolescencji nie jest łatwym czasem dla młodego człowieka w zakresie funkcjonowania psychospołecznego, szczególnie w środowisku szkolnym. Zewnętrzne czynniki, tj. otrzymywanie negatywnych ocen ze szkolnych przedmiotów nauczania oraz uzyskiwanie negatywnych ocen w postaci ujemnych informacji zwrotnych od rówieśników w kontekście relacji społecznych lub też wewnętrzne czynniki, tj. niska samoocena, mogą mieć związek z występowaniem trudności w uczeniu się ucznia. Wielu badaczy zajmujących się problematyką trudności w uczeniu się i ich związkiem z samooceną oraz statusem socjometrycznym m.in. Marta Bogdanowicz, Piotr Gindrich, Grażyna Krasowicz-Kupis, Henryk Kulas, Katarzyna Rak, formułuje wnioski świadczące o tym, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się często mają niski poziom samooceny oraz niski poziom własnej skuteczności²¹⁴. Ponadto uczniowie wykazujący trudności w uczeniu się często charakteryzują się zasadniczo nieustaloną lokalizacją poczucia kontroli, a w sytuacji porażki mają tendencję do ujawniania wewnętrznej atrybucji²¹⁵. Skutkiem tego jest fakt, że uczniowie z trudnościami szkolnymi, w sytuacji doznania niepowodzeń mogą przypisywać sobie winę z powodu rzekomego braku zdolności, widzą w sobie deficyty i błędy, obwiniają siebie, natomiast w sytuacji sukcesu wskazują, że był to przypadek, zbieg okoliczności lub twierdzą, że zawdzięczają sukces innym osobom (LOC zewnętrzny). Włączenie wymienionych zmiennych do własnego modelu korelacyjnego nie jest przypadkowe, ponieważ są one istotne dla funkcjonowania psychospołecznego młodzieży w wieku od 16 do 20 lat, tj. wtedy, gdy taki uczeń zdaje już sobie w pełni sprawę ze swoich trudności w uczeniu się, problemów z samooceną czy też motywacją. Dotychczas zainteresowania badaczy odnośnie trudności w uczeniu się i aspektów związanych z funkcjonowaniem psychospołecznym ucznia dotyczyły głównie takiego terenu badań jak szkoła podstawowa, gimnazjum oraz liceum ogólnokształcące. Natomiast wyłania się także

²¹⁴ Kulas H., *Samoocena młodzieży*, WSiP, Warszawa 1987. s. 172 - 186; Gindrich P., A., *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Wyd. UMCS, Lublin 2002, s. 140 - 174.

²¹⁵ Krasowicz-Kupis G., *Psychologia dysleksji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 171.

potrzeba prowadzenia badań tego typu, przede wszystkim w branżowych szkołach I stopnia, gdzie trudności w uczeniu się są równie częstym zjawiskiem wśród młodzieży.

4.1. Przedmiot i cel badań

Podstawą organizacji procesu badawczego jest określenie przedmiotu i celu badań. Proces ten wymaga przyjęcia określonych norm i zasad oraz reguł postępowania. Nieznajomość podstawowych założeń metodologicznych podważa zasadność prowadzonych badań²¹⁶. Warto w tym miejscu przybliżyć określenie przedmiotu badań (obserwacji) autorstwa Mieczysława Łobockiego. Autor w tym kontekście uwzględnia warunki, w których przebywają obserwowane osoby. Dotyczą one między innymi temperatury otoczenia, oświetlenia, wyglądu estetycznego klasy szkolnej oraz osób uczęszczających do danej klasy (płeć, wiek, ich poziom kulturalny i umysłowy). Zagadnienie przedmiotu badań rozpatruje on też w sytuacjach, w których uczniowie uczestniczą w sposób bierny lub czynny. Sytuacje te mogą mieć miejsce podczas lekcji (jako zajęcia zorganizowane) lub też na korytarzu szkolnym (zajęcia niezorganizowane) podczas przerw międzylekcyjnych i po lekcjach. Łobocki definiując przedmiot badań, podkreśla istotę reakcji badanych osób na określone warunki lub sytuacje oraz ich sposób zachowania w zewnętrznym postrzeganiu. Obserwowane reakcje na te sytuacje mogą odnosić się do uczniów, którzy mają problemy, chcą zwrócić na siebie uwagę, dążą do dominacji poprzez zachowywanie się w określony sposób lub też do uczniów wybitnie uzdolnionych²¹⁷. Precyzyjne określenie przedmiotu badań nie jest zadaniem łatwym.

Kolejnym ważnym aspektem jest cel badań, który powinien być precyzyjnie sformułowany. Literatura przedmiotu prezentuje szereg definicji tego terminu. Władysław Zaczyński określa cel badań jako „bliższe określenie tego, do czego zmierza badacz, co pragnie osiągnąć w swoim działaniu”²¹⁸. Waldemar Dutkiewicz uważa, że cel badań to „dążenie do wzbogacania wiedzy o osobach, rzeczach lub zjawiskach będących przedmiotem badań”²¹⁹. Z kolei Tadeusz Pilch i Teresa Bauman twierdzą, że

²¹⁶ Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 13 - 14.

²¹⁷ Tamże, s. 56-58.

²¹⁸ Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1995, s. 52.

²¹⁹ Dutkiewicz W., *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Wyd. Stachurski, Kielce 2001, s. 50.

cel badań to: „zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie pewnej, maksymalnie ogólnej, maksymalnie prostej, o maksymalnej zawartości badawczej”²²⁰.

Głównym celem badań własnych niniejszej pracy, jest próba oszacowania poziomu samooceny i percepcji siebie oraz wybranych zmiennych funkcjonowania psychospołecznego, a także próba poznania związku między samooceną i percepcją siebie a jej psychospołecznymi korelatami tj.: poczuciem umiejscowienia kontroli, poczuciem własnej skuteczności, statusem socjometrycznym, w badanej grupie młodzieży z trudnościami w uczeniu się, uczęszczającej do szkół branżowych, na tle grupy porównawczej składającej się z uczniów szkół tego samego typu, nie mających trudności w uczeniu się.

4.2. Problemy i hipotezy badawcze

Wyznaczenie celu badań nie jest jednak wystarczające, ponieważ wszelki postęp naukowy zależy przede wszystkim od poprawnego sformułowania problemów badawczych. Literatura przedmiotu przedstawia wiele definicji dotyczących problemów badawczych. Mieczysław Łobocki określa problem badawczy następująco: „Na ogół jest nim takie pytanie, które w miarę precyzyjnie określa cel zamierzonych badań i jednocześnie ujawnia braki w dotychczasowej wiedzy na interesujący nas temat. Problem badawczy jest zwykle uszczegółowieniem celu badań. Umożliwia bowiem dokładniejsze poznanie tego, co rzeczywiście zamierzamy zbadać”²²¹. Janusz Sztumski natomiast uważa, że „problemem badawczym jest to co orientuje nasze przedsięwzięcia badawcze” oraz wskazuje, że jest on przedmiotem wysiłków badawczych²²². Ogólnie problem badawczy określa się jako „pewne pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie” oraz „pytanie, określające jakość i rozmiar pewnej niewiedzy, a także cel i granicę pracy naukowej”²²³.

Drugą ważną kwestią są rodzaje problemów badawczych, które przyjmują formę pytań i dzielą się na pytania rozstrzygnięcia i pytania dopełnienia. Na pytania rozstrzygnięcia można udzielić jednej z dwóch odpowiedzi, które wykluczają się („tak”

²²⁰ Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 23.

²²¹ Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 23.

²²² Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1995, s. 38.

²²³ Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 102.

lub „nie”). Zaczynają się one od partykuły pytajnej „czy”. Pytania dopełnienia natomiast, dają ogólny schemat odpowiedzi i nie ujawniają alternatywy, tak jak ma to miejsce w pytaniach rozstrzygnięciach. Pytania dopełnienia mają funkcję zadaniową²²⁴. Wyróżnia się również problemy naukowo-badawcze, problemy dotyczące właściwości zmiennych oraz subiektywnie badawcze. Łobocki opisuje, że problemy naukowo-badawcze to pytania, na które dotychczas nie uzyskano odpowiedzi lub odpowiedzi te były niezadowolające. Dotyczą one tego, co nieznanego w nauce. Natomiast problemy subiektywne odnoszą się do kwestii nowych jedynie dla danej grupy badawczej. Kolejną grupą problemów badawczych są pytania dotyczące właściwości zmiennych. Pytania te dotyczą wartości zmiennych, znajdujących się w zasięgu zainteresowań badacza, które charakteryzują przedmioty czy też zjawiska. Natomiast pytania o zależności między zmiennymi odnoszą się do relacji łączących zmienne badania²²⁵.

Jerzy Brzeziński przedstawia klasyfikację problemów badawczych w następujący sposób:

1. Problemy istotnościowe:

- Jakie zmienne niezależne są istotne dla danej zmiennej zależnej Y?
- Jaką wartość przyjmuje dana zależna zmienna Y, gdy zmienna niezależna X_1 , przyjmuje pewną wyróżnioną wartość Z?
- Jaką wartość przyjmuje dana zmienna niezależna X_1 , gdy zmienna zależna Y przyjmuje pewną wyróżnioną wartość T?
- Które ze zmiennych niezależnych są bardziej, a które mniej istotne dla danej zmiennej Y? (zmienne główne i zmienne uboczne).
- Czy zmienne niezależne wpływają na daną zmienną zależną, każda niezależnie od pozostałych, czy też wchodzi z sobą w interakcje?

2. Problemy zależnościowe:

- Jaka jest zależność zmiennej Y od zmiennych dla niej istotnych?
- Jakiej postaci związek funkcyjnie łączy zmienna zależna Y ze zmiennymi niezależnymi dla niej istotnymi?²²⁶.

Mówiąc o kryteriach formułowania problemów badawczych, należy wskazać na usytuowanie problemów na tle dotychczasowych osiągnięć naukowych oraz precyzję

²²⁴ Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1980, s. 51.

²²⁵ Łobocki M., *Metody i techniki...*, s. 22 - 23.

²²⁶ Brzeziński J., *dz. cyt.*, s. 56.

w sposobie ich formułowania. Istotna jest też przydatność praktyczno-użyteczna podejmowania problemów badawczych oraz realna możliwość ich rozwiązania na drodze poszukiwań naukowo-badawczych²²⁷.

Główne problemy badawcze w niniejszej pracy, wyrażono w formie pytań i odnoszą się one do dwóch nurtów analiz (porównawczego i korelacyjnego):

1. *Jaki poziom samooceny i percepcji siebie wykazują uczniowie z trudnościami w uczeniu się, uczęszczający do szkół branżowych w porównaniu z uczniami bez takich trudności?*
2. *Jakim poziomem funkcjonowania psychospołecznego w wymiarach: poczucia kontroli, poczucia własnej skuteczności oraz uspołecznienia i aprobaty społecznej w klasie szkolnej cechują się uczniowie z trudnościami w uczeniu się, uczęszczający do szkół branżowych w porównaniu z uczniami bez takich trudności?*
3. *Czy, a jeśli tak, to jakie związki występują między poziomem samooceny i percepcji siebie a funkcjonowaniem psychospołecznym w wymiarach poczucia kontroli, poczucia własnej skuteczności oraz uspołecznienia i aprobaty społecznej w klasie szkolnej w badanej grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych w porównaniu z badanymi uczniami bez takich kłopotów, kształcącymi się w takich szkołach?*

Wśród problemów szczegółowych, wyrażonych w formie pytania, odnoszących się do pierwszego problemu głównego uwzględniono następujące zagadnienia:

1. *Jakim poziomem samooceny i percepcji siebie w zakresie samokrytycyzmu, globalnego wskaźnika pozytywnego, tożsamości, zadowolenia z siebie, zachowania, ja fizycznego, ja moralno-etycznego, ja prywatnego, ja rodzinnego, ja społecznego, globalnego wskaźnika zróżnicowania, wskaźnika zróżnicowania w obrębie kolumny, wskaźnika zróżnicowania w obrębie wiersza, rzędu, wskaźnika prawda/fałsz, wskaźnika rozkładu odpowiedzi - D wykazują się uczniowie z trudnościami w uczeniu się, uczęszczający do szkół branżowych w porównaniu z badanymi uczniami bez takich kłopotów z takich szkół?*
2. *Jakim poziomem samooceny ogólnej cechują się uczniowie z trudnościami w uczeniu się, uczęszczający do szkół branżowych w porównaniu z badanymi uczniami bez takich kłopotów z takich szkół?*

²²⁷ Łobocki M., *Metody i techniki...*, s. 23.

Problemy szczegółowe, będące pytaniami, odnoszące się do drugiego problemu głównego obejmują następujące kwestie:

1. *Jaki jest poziom funkcjonowania psychospołecznego w wymiarze ogólnego poczucia kontroli (zewnętrznej lub wewnętrznej) łącznie dla sytuacji osiągnięcia sukcesu i poniesienia porażki, specyficznego poczucia kontroli (zewnętrznej lub wewnętrznej) odnoszącej się do sytuacji poniesienia porażki oraz uwzględniającej tylko sytuację odniesienia sukcesu u badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych w porównaniu z uczniami niemającymi takich trudności, kształconymi w takich szkołach?*
2. *Jaki jest poziom funkcjonowania psychospołecznego w wymiarze ogólnej własnej skuteczności oraz w zakresie specyficznych czynników (siły i wytrwałości) u badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych w porównaniu z uczniami niemającymi takich trudności, kształconymi w takich szkołach?*
3. *Jakim poziomem funkcjonowania psychospołecznego w wymiarze uspołecznienia i akceptacji społecznej w klasie szkolnej cechują się badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, uczęszczający do szkół branżowych w porównaniu z ich koleżankami i kolegami bez trudności w uczeniu się z takich szkół?*

Wśród problemów szczegółowych, wyrażonych w formie pytania, odnoszących się do trzeciego problemu głównego uwzględniono następujące kwestie:

1. *Czy, a jeśli tak, to jakie zależności istnieją między poziomem samooceny i percepcji siebie w zakresie samokrytycyzmu, globalnego wskaźnika pozytywnego, tożsamości, zadowolenia z siebie, zachowania, ja fizycznego, ja moralno-etycznego, ja prywatnego, ja rodzinnego, ja społecznego, globalnego wskaźnika zróżnicowania, wskaźnika zróżnicowania w obrębie kolumny, wskaźnika zróżnicowania w obrębie wiersza, rzędu, wskaźnika prawda/fałsz, wskaźnika rozkładu odpowiedzi - D a funkcjonowaniem psychospołecznym w wymiarze umiejscowienia uogólnionego poczucia kontroli i jego specyficzną lokalizacją w sytuacji poniesienia porażki oraz odniesienia sukcesu w badanej grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych oraz w grupie porównawczej?*

2. *Czy, a jeśli tak, to jakie zależności istnieją między poziomem ogólnej samooceny a funkcjonowaniem psychospołecznym w wymiarze lokalizacji uogólnionego poczucia kontroli oraz jego specyficznego umiejscowienia w sytuacji poniesienia porażki i osiągnięcia sukcesu w badanej grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych oraz w grupie porównawczej?*
3. *Czy, a jeśli tak, to jakie zależności występują między poziomem samooceny i percepcji siebie w zakresie samokrytycyzmu, globalnego wskaźnika pozytywnego, tożsamości, zadowolenia z siebie, zachowania, ja fizycznego, ja moralno-etycznego, ja prywatnego, ja rodzinnego, ja społecznego, globalnego wskaźnika zróżnicowania, wskaźnika zróżnicowania w obrębie kolumny, wskaźnik zróżnicowania w obrębie wiersza, rzędu, wskaźnika prawda/fałsz, wskaźnika rozkładu odpowiedzi - D a poziomem funkcjonowania psychospołecznego w wymiarze uogólnionego poczucia własnej skuteczności a także odnośnie specyficznych czynników siły i wytrwałości w badanej grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych oraz w grupie porównawczej?*
4. *Czy, a jeśli tak, to jakie zależności występują między poziomem ogólnej samooceny a poziomem funkcjonowania psychospołecznego w wymiarze uogólnionego poczucia własnej skuteczności a także odnośnie specyficznych czynników siły i wytrwałości w badanej grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych oraz w grupie porównawczej?*
5. *Czy, a jeśli tak, to jakie zależności istnieją między poziomem samooceny i percepcji siebie w zakresie samokrytycyzmu, globalnego wskaźnika pozytywnego, tożsamości, zadowolenia z siebie, zachowania, ja fizycznego, ja moralno-etycznego, ja prywatnego, ja rodzinnego, ja społecznego, globalnego wskaźnika zróżnicowania, wskaźnika zróżnicowania w obrębie kolumny, wskaźnika zróżnicowania w obrębie wiersza, rzędu, wskaźnika prawda/fałsz, wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D a poziomem funkcjonowania psychospołecznego w wymiarze uspołecznienia i akceptacji społecznej w klasie szkolnej w badanej grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych oraz w grupie porównawczej?*
6. *Czy, a jeśli tak, to jakie zależności występują między poziomem ogólnej*

samooceny a poziomem funkcjonowania psychospołecznego w wymiarze uspołecznienia i akceptacji społecznej w klasie szkolnej w badanej grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych oraz w grupie porównawczej?

Hipoteza jest jednym z najważniejszych aspektów w procesie badawczym. Różni badacze podają szereg definicji tego terminu. Włodzimierz Goriszowski określa hipotezę jako „naukowe przypuszczenie o związku zależności danych zjawisk do innych lub o związku pojęć o znaczeniu ustalonym”²²⁸. Milton Gordon uznaje, że „hipoteza jest to zakładanie stosunków powszechnych oraz koniecznych tam, gdzie dane zmysłowe dostarczają bezpośredniej podstawy jedynie do zarejestrowania tego, że pewne zjawiska następowały po sobie w dotychczasowym doświadczeniu”. Hipotezą jest przyjmowanie jakichś prawidłowości głębszych, bardziej istotnych, w celu wyjaśnienia prawidłowości ujawnionych w doświadczeniu”²²⁹. Według Władysława Zaczyńskiego hipoteza „będąc założeniem przypuszczalnych zależności, jakie zachodzą między wybranymi zmiennymi, jest w istocie propozycją odpowiedzi na pytanie zawarte w problemie”²³⁰. Tadeusz Pilch i Teresa Bauman definiują hipotezę jako „wszelkie twierdzenia częściowo tylko uzasadnione, przeto tylko wszelki domysł, za pomocą którego tłumaczymy dane faktyczne, a więc też i domysł w postaci uogólnienia, osiągniętego (...) na podstawie danych wyjściowych”²³¹.

Opisując hipotezę warto wyodrębnić jej cechy oraz funkcje poznawcze. Zamieszczono je w tabeli 12.

²²⁸ Goriszowski W., *Podstawy metodologiczne badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2006, s. 40.

²²⁹ Tamże, s. 41.

²³⁰ Zaczyński W., *dz. cyt.*, s. 33.

²³¹ Pilch T., Bauman T., *dz. cyt.*, s. 33.

Tabela 12. Funkcje i cechy poznawcze hipotezy (źródło: W. Goriszowski, 2006, s. 4)

Funkcje poznawcze hipotezy	Cechy poznawcze hipotezy
<ol style="list-style-type: none"> 1. Czynniki celowego i ukierunkowanego działania. 2. Element wyboru czynników (ukierunkowuje co ma być przedmiotem badań). 3. Sugerowanie nowych metod badań lub też zakres zastosowania znanych. 4. Element inwencji twórczej (składnik postępu naukowego). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tłumaczy poznane fakty. 2. Jest możliwa do zweryfikowania. 3. Dotyczy istotnych dla danej nauki zdarzeń. 4. Jest zdaniem wysoce prawdopodobnym, którego słuszność wstępna polega na niesprzeczności z udowodnionymi już twierdzeniami. 5. Jest jednoznacznie i dostatecznie sformułowana. 6. Możliwa do zweryfikowania metodami specyficznymi dla danej dyscypliny naukowej.

Ogólnie rzecz ujmując hipotezą jest pewne przypuszczenie, domysł. Nie występują jeszcze jasne, klarowne i jednoznaczne reguły dotyczące formułowania hipotez. To zagadnienie nie jest jeszcze rzeczą w pełni opracowaną. Zauważa się trojaki dochodzenie do hipotezy. Może to być inwencja twórcza, intuicja jednostkowa lub też dzieło jako społeczny wynik naukowej refleksji zespołu uczonych²³².

W planie badań własnych niniejszej pracy, wyodrębniono trzy hipotezy robocze główne:

1. *Zakłada się, że badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, uczęszczający do szkół branżowych będą mieć niższą samoocenę i bardziej negatywną percepcję siebie niż uczniowie z grupy porównawczej.*
2. *Zakłada się, że badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się ze szkół branżowych będą cechowali się niższym poziomem funkcjonowania psychospołecznego w wymiarach poczucia kontroli, poczucia własnej*

²³² Goriszowski W., dz. cyt., s. 43 - 44.

skuteczności oraz uspołecznienia i akceptacji ze strony rówieśników w klasie szkolnej niż uczniowie z grupy porównawczej.

- 3. Zakłada się, że w badanej grupie uczniów ze szkół branżowych, mających trudności w uczeniu się związek między poziomem samooceny i percepcji siebie a poziomem funkcjonowania psychospołecznego w takich wymiarach jak: poczucie kontroli, poczucie własnej skuteczności oraz uspołecznienie i aprobata społeczna w klasie szkolnej będzie silniejszy lub inny pod względem kierunku stwierdzonych zależności niż w grupie porównawczej.*

Poniżej zaprezentowano hipotezy szczegółowe, które odnoszą się do hipotezy roboczej głównej nr 3. Hipoteza ta wymaga uszczegółowienia m.in. ze względu na liczbę zmiennych, cel i przedmiot badań oraz istotę i złożoność procesu wyjaśniania tych zjawisk. Poniżej zaprezentowane hipotezy szczegółowe dotyczą zależności między samooceną i percepcją siebie a wybranymi w pracy korelatami, analizowanych w dwóch grupach badanej młodzieży ze szkół branżowych: uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) oraz uczniów niewykazujących takich trudności (grupa B).

Hipotezy szczegółowe:

- 1. Zakłada się, że w badanej grupie uczniów ze szkół branżowych, mających trudności w uczeniu się zależności między poziomem samooceny i percepcji siebie w zakresie samokrytycyzmu, globalnego wskaźnika pozytywnego, tożsamości, zadowolenia z siebie, zachowania, ja fizycznego, ja moralno-etycznego, ja prywatnego, ja rodzinnego, ja społecznego, globalnego wskaźnika różnicowania, wskaźnika różnicowania w obrębie kolumny, wskaźnika różnicowania w obrębie wiersza, rzędu, wskaźnika prawda/falsz, wskaźnika rozkładu odpowiedzi - D a funkcjonowaniem psychospołecznym w wymiarze umiejscowienia uogólnionego poczucia kontroli oraz jego lokalizacji oddzielnie w sytuacji poniesienia porażki i odniesienia sukcesu będą silniejsze lub inne pod względem kierunku niż w grupie porównawczej.*
- 2. Zakłada się, że w badanej grupie uczniów ze szkół branżowych, mających trudności w uczeniu się zależności między poziomem ogólnej samooceny a funkcjonowaniem psychospołecznym w wymiarze umiejscowienia uogólnionego poczucia kontroli oraz jego lokalizacji oddzielnie w sytuacji poniesienia porażki i odniesienia sukcesu będą silniejsze lub inne pod względem kierunku niż w grupie porównawczej.*

3. *Zakłada się, że w badanej grupie uczniów ze szkół branżowych, mających trudności w uczeniu się zależności między poziomem samooceny i percepcji siebie w zakresie samokrytycyzmu, globalnego wskaźnika pozytywnego, tożsamości, zadowolenia z siebie, zachowania, ja fizycznego, ja moralno-etycznego, ja prywatnego, ja rodzinnego, ja społecznego, globalnego wskaźnika zróżnicowania, wskaźnika zróżnicowania w obrębie kolumny, wskaźnika zróżnicowania w obrębie wiersza, rzędu, wskaźnika prawda/fałsz, wskaźnika rozkładu odpowiedzi - D a funkcjonowaniem psychospołecznym w wymiarze uogólnionego poczucia własnej skuteczności, specyficznych czynników siły i wytrwałości będą silniejsze lub inne, uwzględniając ich kierunek niż w grupie porównawczej.*
4. *Zakłada się, że w badanej grupie uczniów ze szkół branżowych, mających trudności w uczeniu się zależności między poziomem ogólnej samooceny a funkcjonowaniem psychospołecznym w wymiarze uogólnionego poczucia własnej skuteczności, specyficznych czynników siły i wytrwałości będą silniejsze lub inne, uwzględniając ich kierunek niż w grupie porównawczej.*
5. *Zakłada się, że w badanej grupie uczniów ze szkół branżowych, mających trudności w uczeniu się zależności między poziomem samooceny i percepcji siebie w zakresie samokrytycyzmu, globalnego wskaźnika pozytywnego, tożsamości, zadowolenia z siebie, zachowania, ja fizycznego, ja moralno-etycznego, ja prywatnego, ja rodzinnego, ja społecznego, globalnego wskaźnika zróżnicowania, wskaźnika zróżnicowania w obrębie kolumny, wskaźnika zróżnicowania w obrębie wiersza, rzędu, wskaźnika prawda/fałsz, wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D a poziomem funkcjonowania społecznego w wymiarze uspołecznienia i akceptacji społecznej w klasie szkolnej w badanej grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych będą silniejsze lub inne ze względu na ich kierunek niż w grupie badanych uczniów niemających takich kłopotów, pobierających naukę w takich szkołach.*
6. *Zakłada się, że w badanej grupie uczniów ze szkół branżowych, mających trudności w uczeniu się zależności między poziomem ogólnej samooceny a poziomem funkcjonowania społecznego w wymiarze uspołecznienia i akceptacji społecznej w klasie szkolnej będą silniejsze lub inne ze względu na ich kierunek niż w grupie porównawczej.*

Hipotezy zostały skonstruowane w oparciu o wyniki dotychczasowych badań. Część wyników badań dotyczących samooceny i jej korelatów (poczucia własnej skuteczności, poczucia kontroli, statusu socjometrycznego) została przytoczona w rozdziałach części teoretycznej tej pracy, natomiast w celu uzasadnienia wyżej zaprezentowanych hipotez należy przedstawić również inne istotne wyniki badań odnoszące się do określonych w pracy hipotez.

Badania dotyczące samooceny uczniów z trudnościami w uczeniu się, uzasadniające pierwszą hipotezę roboczą główną, były prowadzone m.in. przez Henryka Kulasa, który przedstawił interesujące wnioski w kontekście tej problematyki. Analizował on samoocenę badanych w dwóch grupach: uczniów z deficytami rozwojowymi oraz uczniów bez takich deficytów. Wskazał on na istotne statystycznie różnice w spostrzeganiu siebie między tymi grupami. Ponad połowa uczniów z deficytami wykazała negatywny obraz siebie w kontekście „ja fizycznego”. Uczniowie z tej grupy negatywnie ocenili również „ja psychiczne”. Nisko oceniali swoje zdolności intelektualne, natomiast częściej wskazywali na występowanie u nich takich cech jak lęklivość, nerwowość, nieśmiałość, brak umiejętności nawiązywania kontaktów. Interesujące jest to, że żaden badany z grupy uczniów z trudnościami, nie jest zadowolony z siebie oraz pragnie być inny niż jest realnie w porównaniu do grupy kontrolnej, gdzie obraz siebie badanych jest wyraźnie pozytywny²³³. Do podobnych wniosków doszedł Piotr Gindrich. Wyniki przeprowadzonych przez niego badań wskazują, że uczniowie mający trudności w uczeniu się, wykazywali niższy poziom samooceny niż ich rówieśnicy bez takich trudności. Uczniowie z trudnościami szkolnymi niżej oceniali możliwość osiągnięcia sukcesu oraz swoje zdolności intelektualne. Konsekwencją negatywnego obrazu siebie uczniów z trudnościami w uczeniu się było niezadowolenie z siebie, nieporadność, zniechęcenie, czy też poczucie osamotnienia i brak motywacji do działania. Badacz prezentuje również wyniki badań własnych, które wskazują na fakt, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się mają słabsze poczucie własnej wartości oraz niekorzystny status socjometryczny w porównaniu do ich rówieśników niewykazujących trudności w nauce²³⁴. Badania potwierdzające niską samoocenę uczniów z trudnościami w uczeniu się przedstawia również Seleshi Zelenke, która w metaanalizie wskazuje, że 89% badanych

²³³ Kulas H. *Samoocena młodzieży*, Wyd. WSiP, Warszawa 1987. s. 172 - 186.

²³⁴ Gindrich P. A., *Funkcjonowanie psychospołeczne...*, s. 140 - 174.

z dysleksją ma obniżoną samoocenę. Badaczka zwraca uwagę na sytuację utrzymywania się takiego poziomu samooceny lub nawet obniżania się w okresie edukacji szkolnej²³⁵. Inni badacze zwracają również uwagę na zależność między samooceną a poczuciem sukcesu uczniów z trudnościami w uczeniu się. Praveen Kumar i William Dharma Raja wskazują, że należy akceptować ograniczone możliwości uczniów mających trudności w uczeniu się oraz dążyć do rozwoju ich pozytywnej samooceny, wzmacniając ich mocne strony i umożliwiając im osiągnięcie sukcesów na miarę ich możliwości. Wsparcie społeczne w szkole ze strony nauczycieli i w domu ze strony rodziców oraz pozytywny obraz siebie są podstawą do radzenia sobie ucznia z trudnościami wynikającymi z deficytów²³⁶.

Wyniki prowadzonych badań różnych autorów pozwalają na uzasadnienie drugiej hipotezy roboczej głównej, odnoszącej się do wymiarów funkcjonowania psychospołecznego uczniów z trudnościami w uczeniu się. Marzena Kowaluk-Romanek w badaniach własnych dotyczących poczucia własnej skuteczności i stanowienia o sobie uczniów z dysleksją wskazała na istotne statystycznie różnice międzygrupowe odnośnie kompetencji osobistych, zbadanych przy użyciu Skali KOMPOS Zygfrieda Juczyńskiego. Analiza wyników pozwoliła badaczce na wyprowadzenie wniosków świadczących o tym, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się mają wyraźnie niższe poczucie własnej skuteczności niż ich rówieśnicy niewykazujący trudności szkolnych. Z badań tych można również wywnioskować, że uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się osiągają niższe wyniki w zakresie dwóch szczegółowych zmiennych tej skali, tj. siły oraz wytrwałości w porównaniu do ich rówieśników bez trudności w nauce, którzy wierzą w swoje zdolności, mają motywację do podejmowania wyzwań i potrafią wytrwać w działaniu. Wspomniani uczniowie z takimi trudnościami charakteryzują się mniejszym zaangażowaniem w działanie oraz niższym poziomem wytrwałości w dążeniu do celu oraz spodziewają się niepowodzenia²³⁷. Malezyjscy badacze: Fazlinda A. Halim, Wan Hanim N. B. Muda, Saslizawati Izam w wynikach badań własnych przedstawili istotną statystycznie zależność między poczuciem własnej skuteczności uczniów z trudnościami w uczeniu się wynikającymi

²³⁵ Krasowicz-Kupis G., *Nowa psychologia dysleksji*, Wyd. PWN, Warszawa 2019, s. 200.

²³⁶ Kumar S. P., Raja B. W. D., *High self-esteem as a coping strategy for students with learning disabilities*, „Journal on Educational Psychology”, 2 (4), 2009, s. 14 - 19.

²³⁷ Kowaluk-Romanek M., *Poczucie własnej skuteczności a stanowienie o sobie uczniów z dysleksją*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T.XXXVII, (4), 2018, s. 71.

z niepełnosprawności intelektualnej a umiejętnościami zatrudnienia. Autorzy zwrócili uwagę, że uczniowie z LD często przejawiają problemy z zarządzaniem informacją, myśleniem, interpretacją informacji, obsługiwaniem nowych technologii oraz w zakresie bazowych wymagań - czytania, pisania, słuchania, mówienia, rozwiązywania problemów matematycznych. Dodatkowo wykazują niski poziom poczucia własnej skuteczności, co nie jest dobrym czynnikiem, ponieważ wysoka samo-skuteczność ma istotne znaczenie w zatrudnianiu osób z LD przez pracodawców²³⁸. Kolejne badania, prowadzone przez Katarzynę Rak, dotyczyły poczucia umiejscowienia kontroli. Badaczka objęła badaniami młodzież (104 osoby badane) w wieku 13-18 lat. Wyodrębniła ona dwie grupy badane: osoby z dysleksją rozwojową oraz osoby bez dysleksji. Obie grupy charakteryzowały się niestabilnym LOC, natomiast poczucie kontroli w sytuacji porażki było bardziej uwewnętrznione w grupie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się²³⁹. Badania Grażyny Krasowicz-Kupis wskazały, że zarówno młodzież z dysleksją, jak i młodzież nieprzejawiająca trudności w uczeniu się, poczucie kontroli ma zlokalizowane wewnątrznie. Zauważono również, że w grupie uczniów z dysleksją, wewnętrzna lokalizacja poczucia kontroli w sytuacji sukcesu, ma związek z korzystaniem z terapii²⁴⁰. Niepowodzenia w nauce, na które najbardziej narażeni są uczniowie z trudnościami w uczeniu się, mają związek z relacjami interpersonalnymi tych uczniów. Niektóre wyniki badań potwierdzają, że dysleksja wpływa na sposób funkcjonowania społecznego, a uczniowie, u których występują trudności w uczeniu się, mają tendencję do wycofywania się, przejawiają problemy w przystosowaniu do środowiska szkolnego, są wrażliwi na nastroje innych osób²⁴¹. Badania Piotra Gindricha, dotyczące funkcjonowania psychospołecznego uczniów z trudnościami w uczeniu się, analizowane w odniesieniu do trzech grup badawczych, potwierdzają, że uczniowie z dysleksją oraz uczniowie wykazujący trudności w uczeniu się bez dysleksji zajmują niższe pozycje społeczne w środowisku szkolnym, częściej są izolowani lub odrzucani w porównaniu do

²³⁸ Halim F. B. A., Muda W. H. N. B. W., Izam S. B., *The Relationship between employability skills and self-efficacy of students with learning disabilities in vocational stream*, „Faculty of Technical and Vocational Education”, 2019, s. 163 - 174.

²³⁹ Krasowicz-Kupis G., *Psychologia dysleksji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 171.

²⁴⁰ Krasowicz-Kupis G., *Nowa psychologia...*, s. 206.

²⁴¹ Ledwoch B., *Problemy emocjonalne dziecka z dysleksją rozwojową*, [w:] Herzyk A., Borkowska A. (red.) *Neuropsychologia emocji. Poglądy, badania, klinika*, Wyd. UMCS, Lublin 1999, s. 191 - 207.

uczniów bez trudności, którzy otrzymywali korzystniejsze oceny w tym zakresie²⁴². Podobne wnioski z badań własnych wyprowadziła Aneta Czerwińska. Zaprezentowała ona wnioski świadczące o tym, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się są mniej lubiani i popularni wśród swoich rówieśników, rzadziej doświadczają aprobaty społecznej. Wyniki badań własnych autorki potwierdzają niższy status socjometryczny tych uczniów w porównaniu do ich rówieśników niewykazujących trudności szkolnych²⁴³. Aneta Czerwińska przedstawia, na podstawie analizy materiału empirycznego, że u 63,2% uczniów z trudnościami w uczeniu się stwierdza się brak akceptacji ze strony rówieśników, 16,8% uzyskało wysoką aprobatę społeczną, natomiast 20% uczniów z trudnościami to osoby, które uzyskały przeciętną pozycję społeczną²⁴⁴. Warto przedstawić również badania, prowadzone przez Erkana Isik, dotyczące zależności między wsparciem społecznym i poczuciem umiejscowienia kontroli a sukcesem zawodowym studentów studiów licencjackich o profilu praktycznym. Autor w badaniach własnych wskazał, że wsparcie społeczne, szczególnie ze strony rodziny silnie koreluje z sukcesem zawodowym badanych studentów oraz ma istotne znaczenie dla badanej grupy studentów z zewnętrzną lokalizacją poczucia kontroli²⁴⁵. Natomiast badania prowadzone przez Teja Lorger, Majda Schmidt i Karin Bakračević Vukman, wśród 417 uczniów szkół średnich (359 chłopców i 58 dziewcząt), ujawniły istotne statystycznie różnice w pozycji socjometrycznej między grupą uczniów z LD a grupą uczniów bez LD. Uczniowie z trudnościami w uczeniu się zajmują niższe pozycje socjometryczne, są mniej lubiani przez swoich rówieśników z klasy szkolnej i mają status ucznia odrzuconego. Natomiast badani uczniowie bez LD są postrzegani jako popularni lub jako osoby o umiarkowanej pozycji socjometrycznej. Autorzy zwracają uwagę na potrzebę włączania przez nauczycieli odpowiednich strategii wzmacniających u uczniów umiejętności społeczne. Podkreślają również, że pozytywne postawy i wystarczająca wiedza rówieśników na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych może mieć znaczący wpływ na akceptację społeczną uczniów

²⁴² Gindrich P., A., *dz. cyt.*, 2002, s. 140 - 174.

²⁴³ Czerwińska A., *Uwarunkowania akceptacji uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w klasie szkolnej. Perspektywa edukacyjna.*, [w:] Kaja B. (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2004, s. 66 - 86.

²⁴⁴ Czerwińska A., *Relacje rówieśnicze w klasach I-IV szkoły podstawowej*, „Nauczyciel i Szkoła”, 1 - 2 (18 - 19), 2003, s. 214 - 225.

²⁴⁵ Isik E., *Perceived social support and locus of control as the predictors of vocational outcome expectations*, „Educational Sciences: Theory & Practice”, 13 (3), 2013, s. 1426 - 1430.

ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi²⁴⁶.

Wnioski opracowane przez niektórych badaczy zajmujących się funkcjonowaniem psychospołecznym i samooceną wskazywały na istotne korelacje uwzględnionych w planie badań własnych zmiennych i pozwoliły na uzasadnienie trzeciej hipotezy roboczej, głównej. Omawiając badania dotyczące poczucia kontroli, stanowiącego jeden z ważnych korelatów samooceny i percepcji siebie na prezentowanym modelu korelacyjnym warto zaznaczyć, że badacze zajmujący się tym zjawiskiem, przedstawiają fakty świadczące o zlokalizowaniu poczucia kontroli wewnątrznie u uczniów z trudnościami w uczeniu się, szczególnie w sytuacji porażki. Należy w tym miejscu przytoczyć wnioski z badań Radosława Drwala, które prezentują korelacje dwóch włączonych przeze mnie do modelu zmiennych. Autor wskazał, że istnieje pewien związek wewnętrznego poczucia kontroli z wysoką samooceną. Badani mający poczucie kontroli zlokalizowane wewnątrznie (LOC wewnętrzny) charakteryzowali się jednocześnie wysokim poziomem samooceny²⁴⁷. Niska samoocena jest często stwierdzana u osób z trudnościami w uczeniu się, co może prowadzić do alienacji, wyobcowania takich osób, jak zaobserwowano w badaniach Katarzyny Tomaszek. Badania tej autorki odnosiły się do korelacji obrazu siebie i funkcjonowania społecznego młodzieży w wieku 16-20 lat i prowadzone były z wykorzystaniem narzędzia do badania samooceny (Skali TSCS) Fittsa. Badaczka analizowała samoocenę młodzieży w trzech grupach, wyodrębnionych ze względu na stopień wyalienowania społecznego (gr. 1 - wyizolowani, gr. 2 - dostosowani, gr. 3 - oderwani). Wnioski z badań przedstawione przez Katarzynę Tomaszek wskazywały, że doświadczanie przez młodzież wyobcowania ściśle koreluje ze zniekształceniami w obrazie siebie. Deprecjacja własnej osoby zaznaczała się w kontekstach niskiej samooceny, braku zadowolenia z siebie i wzmożonego samokrytycyzmu. Badaczka doszła do wniosku, że im niższy poziom samooceny u młodzieży, tym wyższe wskaźniki wyalienowania, im wyższy poziom samokrytycyzmu, tym wyższe wskaźniki ogólnego wyobcowania oraz im wyższy poziom globalnego wyalienowania, tym wyższe wskaźniki braku zgodności

²⁴⁶ Loriger T., Schmidt M., Vukman K. B., *The social acceptance of secondary school students with learning disabilities (LD)*, „C.E.P.S. Journal”, 5 (2), 2015, s. 177 - 194.

²⁴⁷ Drwal R. Ł., *Osobowość wychowanków zakładów poprawczych*, Wyd. Ossolineum, Wrocław 1981, s. 46.

i sprzeczności w percepcji siebie²⁴⁸. Piotr Wiliński przedstawia wnioski z badań, które wskazują na korelację między odrzuceniem społecznym, samooceną i niepowodzeniami szkolnymi. Dzieci z trudnościami szkolnymi odrzucane przez rówieśników oraz otrzymujące negatywne informacje również od nauczycieli, są przekonane, że nie zasługują na akceptację. Niska samoocena uczniów o niekorzystnym statusie socjometrycznym, doświadczających niepowodzeń szkolnych, utrwała się²⁴⁹. Korelacje odnoszące się do samooceny i statusu socjometrycznego opisali w analizie badań własnych Mark R. Leary i Deborah L. Downs. Autorzy zwrócili uwagę, że samoocena jest jakby mechanizmem pozwalającym uniknąć wykluczenia z grupy, jest ona tzw. „socjometrem”. We wnioskach z badań Leary i Downs konkludują, że zachowania powodujące spadek samooceny to jednocześnie zachowania prowadzące do odrzucenia społecznego, natomiast odrzucenie przez innych prowadzi do czasowego obniżenia samooceny²⁵⁰. Wnioski z badań dotyczące korelacji wybranych w tej pracy zmiennych, zauważa się w analizie Abrahama Tessera. Badania prowadzone przy użyciu skali do badania samooceny Morrisa Rosenberga, przekonują, że samoocena wiąże się z takimi zmiennymi jak: poczucie wewnętrznej kontroli, motywacja i wytrwałość w kontekście osiągnięć oraz potrzeba aprobaty społecznej²⁵¹. Dokonując przeglądu badań z obszaru korelacji samooceny i poczucia własnej skuteczności, mając na uwadze wcześniej zaprezentowane wnioski z badań opisujące ucznia z trudnościami w uczeniu się jako ucznia o niskim poziomie samooceny i słabym poczuciu własnej skuteczności, warto przytoczyć wnioski z badań własnych prowadzonych przez Charlesa S. Carvera, Michaela F. Scheiera. Stwierdzają oni, że poczucie własnej skuteczności jest modyfikowane przez poziom samoświadomości danej osoby. Jeżeli poziom poczucia własnej skuteczności jest silny, to wysoki poziom samoświadomości będzie korzystnie wpływać na wytrwałość w działaniu, natomiast w sytuacji, gdy poczucie własnej skuteczności jest słabe, to taki wysoki poziom samoświadomości będzie powodować wycofanie się i szybszą rezygnację z działania. Inne badania Carver i Scheier pokazały, że

²⁴⁸ Tomaszek K., *Obraz siebie u młodzieży wyalienowanej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, vol. XXVIII, (2) 2015, s. 110 - 116.

²⁴⁹ Wiliński P., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] Brzezińska A. I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Wyd. GWP, Gdańsk 2005, s. 303 - 304.

²⁵⁰ Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej.*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 164.

²⁵¹ Tamże, s. 147.

osoby o wysokim poziomie samoakceptacji charakteryzują się większą wytrwałością w dążeniu do celu w porównaniu do osób o niskim poziomie samoakceptacji. Wytrwałość w działaniu w kontekście poczucia własnej skuteczności, szczególnie odnosiła się do sytuacji trudnych²⁵².

Omówione wyniki badań różnych autorów zajmujących się problematyką funkcjonowania psychospołecznego, pozwoliły na sformułowanie hipotez, zaprezentowanych w tym podrozdziale. Przedstawiony przegląd badań, uzasadniający przyjęte hipotezy, dotyczy osób w zbliżonym lub takim samym przedziale wiekowym jak wyodrębniona przeze mnie próba badawcza. Nie przytoczono wyników badań innych autorów, dotyczących samooceny i jej korelatów, tj. poczucia kontroli, poczucia własnej skuteczności, statusu socjometrycznego, prowadzonych w grupie uczniów z branżowej szkoły I stopnia, ponieważ nie odnaleziono takich doniesień w źródłach polskich i zagranicznych. Zainteresowania naukowe badaczy w kontekście funkcjonowania psychospołecznego uczniów z trudnościami w uczeniu się, koncentrowały się głównie na wybranych typach szkół takich jak: szkoła podstawowa, gimnazjum (przed reformą edukacji w 2017 r.) oraz liceum ogólnokształcące. Natomiast badania w zasadniczych szkołach zawodowych skupiały się głównie na zagadnieniach dotyczących resocjalizacji.

4.3. Metody, techniki i narzędzia zastosowane w procesie badawczym

Ogólnie rzecz ujmując, metody i techniki badań są określonymi sposobami postępowania badawczego. Dotychczas zarówno metody badawcze, jak i techniki nie są definiowane jednoznacznie przez badaczy. Stefan Nowak określa metody badawcze jako „typowe i powtarzalne sposoby zbierania, analizy i interpretacji danych empirycznych, służące do uzyskania maksymalnie zasadnych odpowiedzi na pytania problematyki badawczej”²⁵³. Natomiast Mieczysław Łobocki uważa, że metoda badań „odnosi się do ogólnych dyrektyw czy norm (reguł) postępowania badawczego, tj. obowiązujących bez względu na cel, jakiemu ma ona służyć, i warunki, w jakich się ją stosuje”²⁵⁴. Jeżeli mówimy o technikach badawczych, Jan Szczepański wskazuje, że „są

²⁵² Mądrzycki T., *dz. cyt.*, s. 192 - 194.

²⁵³ Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 22.

²⁵⁴ Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 225.

tożsame z bliżej skonkretyzowanymi wskazaniem, określającymi możliwie dokładnie i szczegółowo przebieg organizowanego za ich pomocą procesu badawczego”²⁵⁵. Podobnie Nowak zwraca uwagę, że sposobami postępowania badawczego, bardziej skonkretyzowanymi, są techniki badań. Twierdzi on, że techniki „podporządkowane są metodom badawczym, pełniąc niejako wobec nich wyraźną służebną rolę. Stanowią jasny „ostatni akord” danej metody badań, która jest dla nich zawsze istotnym punktem odniesienia i obejmuje kilka ich odmian”. Przypisuje się technikom badawczym wysoką wartość poznawczą oraz uznaje się za część składową metody badawczej²⁵⁶.

Analizując powyższe definicje występujące w literaturze przedmiotu, zauważa się, że metoda badań jest terminem dotyczącym ogólnych założeń, sposobów postępowania. Natomiast techniki badawcze są jakby składowymi metod, są one bardziej uszczegółowione oraz mają charakter praktyczny.

Badacze zajmujący się tą problematyką proponują różne klasyfikacje metod badawczych. Pierwszą z nich jest klasyfikacja oparta na kryterium naukowości. Wymienia się tutaj metody naukowe oraz metody pozanaukowe. Metody badawcze dzieli się również na metody psychometryczne, np.: kwestionariusze, testy oraz metody niepsychometryczne, np.: wywiad, obserwacja. Istnieje także klasyfikacja metod ze względu na kryterium dotyczące etapu badań i zgodnie z nią wyróżnia się metody gromadzenia wiadomości, metody analizy myślowej zbieranego materiału oraz metody sprawdzania i uszczegółowienia wywiadów²⁵⁷.

Henryk Rowid dokonał ogólnej klasyfikacji metod w następującym układzie:

1. Metoda empiryczna - systematyczne i planowe obserwacje faktów oraz doświadczenia w praktyce pedagogicznego działania poczynione przez badacza.
2. Metoda eksperymentalna - obserwacja przebiegu określonego zjawiska, powtórzenie tego zjawiska w podobnych warunkach, zmiana warunków w powtórzonym eksperymencie oraz przedstawienie wyników eksperymentu w postaci wykresów lub liczb.
3. Metoda fenomenologiczna - opis zaobserwowanego faktu, zjawiska.

²⁵⁵ Szczepański J., *Techniki badań społecznych*, Łódź 1951, s. 51.

²⁵⁶ Nowak S., *dz. cyt.*, s. 29.

²⁵⁷ Goriszowski W., *dz. cyt.*, s. 69.

4. Metoda funkcjonalna - bezpośrednie poznanie faktów społeczno-kulturowych i zjawisk oraz potrzeb i sposobu ich zaspokajania, poznanie zarówno roli czynników, jak i ich funkcji w całokształcie organizacji²⁵⁸.

Oprócz wyżej wymienionych i opisanych metod, literatura przedmiotu podaje również inną ich klasyfikację. Podział metod i technik badawczych zaproponowany przez Łobockiego został przedstawiony w tabeli 13.

Tabela 13. Podział metod i technik badawczych wg. Łobockiego (źródło: M. Łobocki, 2005, s. 29 - 30)

Metody badań	Techniki badań
1. Metoda obserwacji	– techniki obserwacji standaryzowanej (technika obserwacji skategoryzowanej, technika obserwacji próbek czasowych), – techniki obserwacji niestandaryzowanej (technika obserwacji dorywczej, technika dzienników obserwacyjnych, technika obserwacji fotograficznej, technika próbek zdarzeń).
2. Metoda szacowania (skale ocen)	– skale numeryczne i graficzne, – skale przymiotnikowe i opisowe, – skale dyskretne i ciągłe, – skale z wymuszonym wyborem.
3. Eksperyment pedagogiczny	– technika grup równoległych, – technika rotacji (podziału krzyżowego), – technika czterech grup (Solomona), – technika jednej grupy, – badania quasi - eksperymentalne.
4. Testy osiągnięć szkolnych	– testy według mierzonej cechy osiągnięć badanego, – testy według układu odniesienia wyników testowania, – testy według stopnia zaawansowania konstrukcyjnego, – testy według zasięgu stosowania.
5. Metoda socjometryczna	– klasyczna technika socjometryczna, – plebiscyt życzliwości i niechęci,

²⁵⁸ Tamże, s. 68.

	<ul style="list-style-type: none"> – technika „Zgadnij kto?”, – technika szeregowania rangowego.
6. Analiza dokumentów	<ul style="list-style-type: none"> – klasyczne techniki analizy dokumentów (analiza wewnętrzna i zewnętrzna dokumentów), – analiza jakościowa, ilościowa i formalna dokumentów, – analiza dzienników, zeszytów, rysunków, wypracowań, – nowoczesne techniki analizy dokumentów.
7. Metoda sondażu	<ul style="list-style-type: none"> – techniki sondażu z zastosowaniem ankiety (technika ankiety audytoryjnej, prasowej, pocztowej, ankieta jawna i anonimowa), – technika sondażu z zastosowaniem wywiadu (wywiad całkowicie lub częściowo swobodny, wywiad strukturalizowany/skategoryzowany, wywiad indywidualny i zbiorowy, wywiad jawny i ukryty).
8. Metoda dialogowa	<ul style="list-style-type: none"> – rozmowa indywidualna i grupowa, – rozmowa bezpośrednia i pośrednia, – rozmowa oparta na słuchaniu czynnym lub biernym.
9. Metoda biograficzna	<ul style="list-style-type: none"> – metoda indywidualnych przypadków, – metoda monograficzna.

Przedstawione w tabeli 13 metody i techniki, badacz stosuje w procesie poszukiwania odpowiedzi na skonstruowane problemy badawcze oraz hipotezy. Techniki badawcze są uszczegółowieniem metod badawczych. Są jakby bardziej skonkretyzowane oraz przypisuje się im również określone narzędzia badawcze m.in. standaryzowane. Trafny wybór odpowiedniej metody i technik badawczych oraz narzędzi jest elementem ważnym w kontekście naukowości oraz w odniesieniu do związku z problematyką przedmiotu i celu badań.

Cel badań własnych zostanie osiągnięty za pomocą metody sondażu diagnostycznego. Będzie on zrealizowany w oparciu o wyniki otrzymane za pomocą techniki ankietowania z zastosowaniem ankiety i następujących narzędzi badań:

- Skala Samooceny TSCS W. H. Fittsa (*Tennessee Self Concept Scale*),
- Skala Samooceny SES M. Rosenberga (*Self Esteem Scale*),

- Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli G. Krasowicz-Kupis i A. Wojnarskiej (KBPK),
- Skala Kompetencji Osobistej (KOMPOS) Z. Juczyńskiego,
- Plebiscyt Życzliwości i Niechęci J. Korczaka,
- Test 6 trudności w uczeniu się P. Gindricha oraz analiza dokumentacji szkolnej ucznia.

4.3.1. Skala Samooceny TSCS W. H. Fittsa (*Tennessee Self Concept Scale*)

Skala Samooceny Williama Howarda Fittsa powstała w Stanach Zjednoczonych na przełomie lat 50. i 60. XX wieku. Natomiast w 1975 r. została po raz pierwszy przetłumaczona na język polski przez Helenę Grzegołoską. Skala składa się ze 100 twierdzeń. 10 dotyczy samokrytyki (skala samokrytycyzmu), a 90 twierdzeń stanowi skalę właściwą. Skala odnosi się do trzech poziomów funkcjonowania „ja”: tożsamości, zadowolenia z siebie oraz zachowania, w których zawiera się pięć sfer „ja”: fizyczne, moralno-etyczne, osobiste, rodzinne, społeczne²⁵⁹. Pozytywne i negatywne twierdzenia skali stanowią równą liczbę oraz odzwierciedlają 15 wskaźników ujętych w osiem kategorii (3 wiersze, 5 kolumn). Globalny wskaźnik pozytywny jest najważniejszym wskaźnikiem w całej skali. Określa on ogólny poziom samooceny badanego. Oprócz globalnego wskaźnika, skala umożliwia uzyskanie odrębnych wskaźników określających poziom samooceny w ośmiu kategoriach:

1. Wiersz I - tożsamość ("jaki jestem?").
2. Wiersz II - zadowolenie z siebie (twierdzenia określające poziom samoakceptacji).
3. Wiersz III - zachowanie (badany oceniając siebie odpowiada na pytania „co robię”, „jak postępuję?”).
4. Kolumna A - „ja fizyczne” (opis własnego ciała, stan zdrowia, wygląd zewnętrzny, seksualność, sprawność fizyczna).
5. Kolumna B - „ja moralno-etyczne” (stosunek badanego do wartości i norm moralnych).

²⁵⁹ Borowiecki P., *Samoocena osób z niepełnosprawnością w świetle wybranej literatury i badań własnych*, „Niepełnosprawność - Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania”, 15 (2), 2015, s. 117.

6. Kolumna C - „ja prywatne” (poczucie własnej wartości, ocena własnej osobowości, pomija się tu kontekst społeczny i dotyczący ciała).
7. Kolumna D - „ja rodzinne” (obraz własny badanego w środowisku rodzinnym).
8. Kolumna E - „ja społeczne” (relacje z otoczeniem społecznym w percepcji badanego oraz w jaki sposób odczuwa swoją wartość podczas interakcji z innymi)²⁶⁰.

Osoby uzyskujące wysokie wyniki w zakresie globalnego wskaźnika pozytywnego mają poczucie, że są wartościowe, lubią i szanują siebie, wierzą w siebie. Natomiast osoby uzyskujące niskie wyniki w obrębie tego wskaźnika odczuwają lęk, poddają w wątpliwość własną wartość, są niepewne siebie, czują się nikomu niepotrzebne, są nieszczęśliwe i depresyjne oraz brak im wiary w siebie. Jeżeli wynik uzyskany w zakresie globalnego wskaźnika pozytywnego jest wysoki, a w podskali samokrytycyzmu niski, wtedy badacz może wnioskować o zniekształceniu prawdy przez badanego oraz jego defensywności. Natomiast wyraźnie skrajne wyniki są otrzymywane przez ludzi z zaburzeniami psychicznymi. Wynik zmienności V (zróznicowania) percepcji siebie wskazuje na niezgodność między spostrzeganymi sferami własnego „ja”. Niskie wyniki mogą wskazywać na sztywność sytuacji, natomiast wysokie wyniki w tym zakresie mogą świadczyć o pewnej niestałości w danej kwestii. Całkowitą zmienność w odniesieniu do pojedynczego wyniku, prezentuje suma V. Wyniki poniżej średniej lub nieco powyżej uzyskują osoby dobrze zintegrowane wewnętrznie. Wynik dystrybucji - D wskazuje na rozmieszczenie odpowiedzi na arkuszu przez daną osobę. Określa on jeszcze jeden aspekt percepcji siebie i wskazuje w jaki sposób jednostka postrzega siebie. Niskie wyniki w tym wskaźniku mogą świadczyć o defensywności osoby, natomiast wysokie wskazują na jej zdecydowanie i pewność. Wskaźnik prawda-fałsz dotyczy zaś tego, czy badany prezentuje skłonność do niezgadania się lub zgadzania się z określonymi twierdzeniami, niezależnie od tego czego te twierdzenia dotyczą. Wysokie wyniki w zakresie wskaźnika prawda-fałsz opisują własne „ja”, podkreślając kim jest badany oraz odzwierciedlają skłonność badanego do odrzucenia faktu kim nie jest. Niskie wyniki prezentują tendencję przeciwną, a wyniki przeciętne wskazują, że osoba dokonuje określenia swojego „ja” w sposób harmonijny, tzn. akceptuje to, co wchodzi w skład „ja” oraz odrzuca to, co nie wchodzi w jego zakres. Wyniki w zakresie

²⁶⁰ Fitts W. H., *Tennessee Self-Concept Scale - Manual, Counselor Recordings and Tests*. Nashville Tennessee, 1965.

wskaźnika konfliktów netto określają sprzeczności między odpowiedziami na pozytywne i negatywne twierdzenia w obszarze danej strefy obrazu siebie. Uzyskane wyniki w zakresie tego wskaźnika określają stopień zróżnicowania. Fitts zwraca uwagę na dwa rodzaje konfliktów: konflikt przyzwolenia tzw. cichej zgody oraz konflikt zaprzeczenia. Konflikt przyzwolenia ujawnia się wtedy, gdy wyniki punktacji pozytywnej są większe od wyników punktacji negatywnej (eksponowanie i afirmacja swoich cech pozytywnych przez badanego). Konflikt zaprzeczenia prezentuje odwrotną sytuację, w której wyniki punktacji negatywnej są wyższe (osoby badane nadmiernie zaprzeczają swoim cechom negatywnym, koncentrując się na „eliminowaniu negatywów”). Warto również zwrócić uwagę na wskaźnik globalnego konfliktu, który jest sumą punktacji pozytywnej i negatywnej. Na ogólny konflikt w percepcji własnego „ja”, sprzeczność lub zamęt, wskazują wysokie wyniki w tym zakresie. Wyniki niskie interpretowane są odwrotnie, natomiast jeżeli chodzi o wyniki skrajnie niskie, to dana osoba może prezentować sztywny opis własnej osoby do tego stopnia, że można podejrzewać ją o tworzenie obronnego, sztucznego stereotypowego obrazu siebie²⁶¹.

4.3.2. Skala Samooceny SES M. Rosenberga

Skala Samooceny SES (*Self-Esteem Scale*) została opracowana przez Morrisa Rosenberga w 1965 roku. Jest to jedno z najbardziej popularnych narzędzi do badania samooceny. Pozwala mierzyć ogólny poziom samooceny, ujawniany w samoopisie. Skala SES charakteryzuje się prostotą oraz łatwością użycia. Badanie nią zajmuje od 2 do 3 minut. Doczekała się ona przekładu na 28 języków. Może stanowić ona także kryterium oceny trafności innych skal mierzących samoocenę lub dyspozycje z nią powiązane. Skala Rosenberga w wersji oryginalnej z 2006 roku została przetłumaczona również na język polski przez trzech niezależnych tłumaczy, aczkolwiek nie można jednoznacznie ustalić autorstwa. Skala Samooceny SES jest stosowana do pomiaru globalnej samooceny (pozytywna, negatywna) młodzieży i dorosłych. Według Rosenberga wysoka samoocena oznacza, że jest się „wystarczająco dobrym”, wartościowym człowiekiem, natomiast niska - niezadowolenie z siebie, odrzucenie własnego „ja”. Omawiana skala składa się z 10 twierdzeń mających charakter diagnostyczny. Badany wskazuje w jakim stopniu zgadza się z tymi twierdzeniami,

²⁶¹ Gąsiorowska-Nózka J., Janowski R., *Wybrane właściwości samooceny młodzieży licealnej w świetle wyników badania skalą W. H. Fittsa*, „Psychologia Wychowawcza”, 5, 1984, s. 523 - 531.

odpowiadając na skali czterostopniowej. Wyniki mieszczą się w przedziale od 10 do 40 punktów. Twierdzenia dotyczą m.in. tego czy osoba badana czuje się osobą wartościową w takim samym stopniu co inni, czy przypisuje sobie cechy pozytywne, lubi siebie, czy jest z siebie zadowolona. Występują również twierdzenia o zabarwieniu negatywnym, dotyczące, np. tego, że nie wie o niej się, nie ma powodów do dumy z siebie lub też czy występuje u niej poczucie bezużyteczności. Tłumacze przekładający twierdzenia skali na język polski mieli pewne problemy ze względu na zwroty idiomatyczne. Ostatecznie zdecydowano się na pozostawienie twierdzeń w wersji oddającej istotę badanego konstruktów, natomiast lepiej brzmiącej w języku polskim. Twierdzenie: *I take a positive attitude toward myself*, można przetłumaczyć „jestem pozytywnie nastawiony do siebie”, aczkolwiek zastosowano twierdzenie „lubię siebie”. Analiza korelacji między polską a angielską wersją skali wykazała wysokie wyniki w tej kwestii. Rozpiętość wyników wahała się między 0,70 do 1. Nie zauważono w żadnym twierdzeniu różnic istotnych statystycznie. Rozkłady wyników w obu wersjach były podobne²⁶².

4.3.3. Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli G. Krasowicz-Kupis i A. Wojnarskiej

W celu oszacowania poczucia kontroli młodzieży wybrano kwestionariusz autorstwa polskich badaczy. Forma pytań i wyodrębnienie skali porażek i sukcesów KBPK opierały się na wzorcu zaczerpniętym z amerykańskiego kwestionariusza IAR (ang. *The Intellectual Achievement Responsibility*) opracowanego przez Crandall V. C., Katkovsky W. i Crandall V. J. Zakres treści pytań KBPK obejmuje poza szkołą, także inne ważne obszary życia młodzieży. Wersja wstępna narzędzia zawiera 40 pytań, dotyczących zwykłych sytuacji życiowych młodzieży szkolnej. W odniesieniu do każdego pytania kwestionariusza sformułowano dwie odpowiedzi („a” i „b”). Badany dokonuje wyboru jednej spośród nich. Jeden rodzaj odpowiedzi odzwierciedla poczucie kontroli wewnętrznej, tzw. LOC wewnętrzny, drugi zaś reprezentuje kontrolę zewnętrzną, czyli tzw. LOC zewnętrzny. Wśród kategorii zdarzeń, które zawarto w treści pytań kwestionariusza znalazły się m.in. kontakty z rówieśnikami i rodzicami, osiągnięcia szkolne, a także różne zdarzenia pomyślne i niepomyślne. Każda z wymienionych kategorii zawiera pytania dotyczące sytuacji wystąpienia sukcesu oraz

²⁶² Łaguna M., Lachowicz-Tabaczek K., Dzwonkowska I., *Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga - polska adaptacja metody*, „Psychologia Społeczna”, 2 (4), 2007, s. 164 - 167.

pytania odnoszące się do porażek. W 24 pytaniach, odpowiedzi świadczące o LOC wewnętrznym („a”) występują jako pierwsze, a w pozostałych jako drugie w kolejności („b”). Kwestionariusz zawiera także 10 pytań „buforowych”, służących zamaskowaniu celu badania. Ostateczna wersja KBPK składa się z 50 pytań różniących się formą w zależności od tego, czy badanymi są chłopcy czy dziewczęta. Skala sukcesów (S) jest tworzona przez pytania dotyczące zdarzeń pozytywnych, a skalę porażki (P) formują te kwerendy, które odnoszą się do zdarzeń negatywnych. Istnieje także skala S+P stanowiąca wynik ogólny dla całego kwestionariusza, sumę wyników tych dwóch skal. Wysoki wynik surowy jest liczbą wybranych odpowiedzi świadczących o poczuciu kontroli wewnętrznej²⁶³.

Należy stwierdzić, że rzetelność KBPK jest wysoce zadowalająca. Osiągnięte współczynniki rzetelności dla tej skali są zbliżone do tych uzyskanych dla innych testów poczucia kontroli. Ponadto KBPK ma normy stenowe obliczone łącznie dla chłopców i dziewcząt. Opisany kwestionariusz spełnia warunki stawiane narzędziom powszechnie stosowanym w badaniach młodzieży.

4.3.4. Skala Kompetencji Osobistej (Skala KOMPOS) Z. Juczyńskiego

Uogólnione poczucie własnej skuteczności, inaczej kompetencji osobistych, odwołuje się do określonych sytuacji zadaniowych. Pierwsza wersja skali KOMPOS składała się z opisu dwóch sytuacji ocenianych na podstawie 10 twierdzeń. Po przeprowadzonej analizie wyników badań prowadzonych w grupie 300 dzieci i młodzieży w wieku 12-17 lat, wyeliminowano część twierdzeń. Obecna wersja Skali KOMPOS Zygryda Juczyńskiego składa się więc z dwóch sytuacji (oznaczonych jako A i B), w których zawiera się po 6 twierdzeń. Twierdzenia te, są sformułowane w połowie pozytywnie i negatywnie (odzwierciedlają z jednej strony efekt mobilizacji, z drugiej zaś rezygnacji). Skala wyraża zdolność jednostki do efektywnego i wytrwałego działania. Zatem cała skala składa się z 12 twierdzeń, z czego część A zawiera 6 odnoszących się do czynnika siły, natomiast część B dotyczy czynnika wytrwałości. Część A opisuje sytuację kłopotliwą np. nieprzygotowanie się do lekcji lub konieczność przyznania się do kłamstwa. Odpowiedzi, które uczeń udziela na cztero-stopniowej skali zawierają takie twierdzenia jak: znajduję jakieś rozwiązanie, tracę głowę, maksymalnie się koncentruję, nie wiem co mam robić, mogę polegać na

²⁶³ Krasowicz-Kupis G., *Psychologia...*, s. 40.

sobie, spodziewam się niepowodzenia. Wynik z tej części, mówi o tym czy dana osoba jest w stanie podjąć się wykonania określonego zadania lub zmierzyć się z sytuacją kłopotliwą, czy też uznaje zadanie za zbyt trudne i od razu spodziewa się niepowodzenia. Natomiast część B, opisuje sytuację, w której uczeń zamierza zrobić coś dla niego ważnego, istotnego np. przygotować się na jutro do klasówki. Twierdzenia, które uczeń ocenia na skali cztero-stopniowej w tej części to: robię to, nawet gdy jestem bardzo zmęczony; rezygnuję z zamiaru, gdy w telewizji leci mój ulubiony program; robię to, nawet gdy, jak się wydaje, jest to ponad moje siły; rezygnuję z tego, gdy nie widzę szans powodzenia; robię to, nawet gdy ktoś lub coś bardzo mi przeszkadza; rezygnuję z tego, jeżeli mam coś ciekawszego do zrobienia. Wyniki w tej części wskazują na wytrwałość w działaniu, nawet mimo pojawienia się przeszkód zewnętrznych lub zmęczenia²⁶⁴.

Badania Skalą Kompetencji Osobistej Zygryda Juczyńskiego można prowadzić indywidualnie lub grupowo, a czas ich przeprowadzenia wynosi około 10 minut. Odpowiedzi badanych w każdej z części, tj. A i B, oceniane są na skali cztero-stopniowej. Suma punktów jest obliczana dla każdej części oddzielnie (A i B) oraz dla całości. Rozpiętość wyników dla A i B wynosi od 6 do 24 pkt., zaś dla całej skali od 12 do 48 pkt. Suma punktów jest wskaźnikiem poczucia kompetencji osobistej. Zgodność wewnętrzna zmierzona za pomocą Alfa Cronbacha dla całej skali osiąga pułap 0,72, a jej rzetelność połówkowa 0,49. Zauważa się, że omawiana technika badawcza ma zadowalające właściwości psychometryczne²⁶⁵.

4.3.5. Plebiscyt Życzliwości i Niechęci J. Korczaka

Plebiscyt Życzliwości i Niechęci umożliwia wgląd w całokształt panujących w grupie stosunków międzyludzkich. Każdego członka jakiejś grupy społecznej, np. klasy szkolnej poddaje się ocenie na pięciostopniowej skali: bardzo lubię (+ +), lubię (+), jest mi obojętny (+ -), raczej nie lubię (-), nie lubię (- -). Jest to technika wprowadzona przez Janusza Korczaka. Natomiast pierwotnie, technika ta została opracowana przez Arneckera. Opisywana technika daje możliwość zbadania pozycji socjometrycznej ucznia w klasie szkolnej, aczkolwiek może być stosowana również w innych grupach osób. Uczniowie, wypełniając kwestionariusz ankiety, dokonują

²⁶⁴ Juczyński Z., *Poczucie własnej skuteczności: teoria i pomiar*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Psychologica”, 4, 2000, s. 19 - 23.

²⁶⁵ Tamże.

wyborów ocen oddawanych poszczególnym członkom, koleżankom i kolegom z klasy szkolnej. Każdy uczeń dostaje listę z numerami w dzienniku uczniów (kodami), wchodzących w skład danej klasy szkolnej oraz z arkuszem odpowiedzi służącym wybraniu jednej z 5 ocen. Podczas badania z wykorzystaniem narzędzia „Plebiscyt Życzliwości i Niechęci” powinno się zastosować kodowanie arkuszy ocen dla badanych osób. Najczęściej stosowanym kodowaniem podczas prowadzenia badań pedagogicznych są numery z dziennika szkolnego, według listy obecności uczniów. Oceniając innych, każdy badany wykazuje aprobatę lub dezaprobatę dla koleżanek i kolegów z klasy szkolnej, stosując pięciostopniową skalę. Uczeń biorąc udział w badaniu, automatycznie staje się też osobą poddawaną ocenie innych, czyli np. może być akceptowany lub odrzucony społecznie przez rówieśników²⁶⁶. Narzędzie J. Korczaka daje wiele możliwości podczas późniejszej analizy i interpretacji wyników badań z użyciem Plebiscytu Życzliwości i Niechęci. Pozwala rozpatrywać status socjometryczny badanej osoby aż w dwóch wymiarach. Pierwszy z nich oznacza aprobatę i dezaprobatę dla innych, czyli poziom uspołecznienia danego ucznia. Natomiast drugi określa poziom akceptacji lub odrzucenia ucznia przez rówieśników z klasy szkolnej, czyli poziom akceptacji społecznej.

Reasumując, należy podkreślić, że socjometria daje wiele możliwości badania stosunków w grupie społecznej, szczególnie mając na uwadze społeczność szkolną. Narzędzie, jakim jest Plebiscyt Życzliwości i Niechęci Janusza Korczaka, pozwala na wnikliwą analizę pozycji zajmowanej przez ucznia w klasie szkolnej. Umożliwia sprawdzenie tego, czy jest on lubiany, nielubiany, odrzucony przez swoich rówieśników. Analiza może odbywać się również w innym kontekście, czyli odnoszącym się do wymiaru uspołecznienia. Uczeń wykazujący wyższy poziom uspołecznienia, oddaje innym więcej ocen pozytywnych (lubię, bardzo lubię), natomiast uczeń wykazujący niski poziom uspołecznienia częściej oddaje kolegom/koleżankom z klasy szkolnej oceny negatywne (nie lubię, bardzo nie lubię). Wyniki badań młodzieży, odnoszące się do statusu socjometrycznego, mogą być wykorzystane w praktyce pedagogicznej, w dalszej pracy z grupą w zakresie oddziaływań psychopedagogicznych. Mogą również pełnić rolę wyłonienia osób lubianych

²⁶⁶ Łobocki M., *Metody i techniki...*, s. 237.

i nie lubianych przez innych bądź lubiących i nie lubiących innych, w celu prowadzenia dalszych badań naukowych na tle porównawczym tych właśnie grup²⁶⁷.

4.3.6. Test 6 trudności w uczeniu się P. Gindricha i analiza dokumentacji szkolnej ucznia

Test 6 trudności w uczeniu się został stworzony przez Piotra Gindricha w oparciu o Test 6 Pytań opracowany przez Denisa Herberta Stotta. Jego polska adaptacja była dziełem Jana Konopnickiego i miała miejsce w 1971 r. Jak wskazuje nazwa, test składa się z 6 pytań, które są skierowane do wychowawców oraz nauczycieli - polonistów uczących klasy, do których uczęszczają badani uczniowie. Dla potrzeb badań własnych, arkusz obserwacji trudności w uczeniu się P. Gindricha został rozszerzony o dwa dodatkowe twierdzenia. Twierdzenie 7. odnosi się do frustracji spowodowanej czytaniem, pisanem, nauką matematyki czy w ogóle szkołą, natomiast twierdzenie 8. dotyczy czytania tekstu ze zrozumieniem, umiejętności opowiadania przez ucznia tego co przeczytał. Głównym celem tej techniki jest wyodrębnienie grupy uczniów wykazujących trudności w uczeniu się. Poszczególne pytania odnoszą się do określonych właściwości i objawów trudności w nauce:

- Pytanie 1 – biegłość w zakresie czytania, pisania, stosowania zasad poprawnej pisowni w odniesieniu do poziomu innych uczniów w klasie.
- Pytanie 2 – poziom graficzny pisma.
- Pytanie 3 – motywacja do czytania, uczucia towarzyszące czytaniu.
- Pytanie 4 – zapis fonetyczny wyrazów.
- Pytanie 5 – werbalne wyrażanie myśli.
- Pytanie 6 – poziom umiejętności matematycznych.
- Pytanie 7 – frustracja związana ze szkołą, czytaniem, pisanem.
- Pytanie 8 – czytanie ze zrozumieniem.

Zadaniem nauczyciela jest zaznaczenie w tabeli czy dany problem, świadczący o trudnościach w uczeniu się występuje oraz określenie nasilenia objawów tych trudności na skali pięciostopniowej: 1 - nigdy się nie zdarza, 2 - rzadko się zdarza, 3 - czasami się zdarza, 4 - często się zdarza, 5 - zdarza się nagminnie²⁶⁸.

²⁶⁷ Tamże.

²⁶⁸ Gindrich P. A., *Funkcjonowanie psychospołeczne...*, s. 91.

Test 6 trudności w uczeniu się zostanie zastosowany w badaniach własnych, w celu wyodrębnienia dwóch badanych grup uczniów: z trudnościami w uczeniu się i bez takich trudności oraz wstępnego rozpoznania rozpowszechnienia zjawiska trudności w uczeniu się u uczniów szkół branżowych I stopnia. Procedurę wyodrębnienia grupy uczniów wykazujących trudności w uczeniu się oraz grupy uczniów bez takich trudności uzupełnią wyniki analizy dokumentacji szkolnej oraz odpowiedzi odnośnie przebiegu kariery szkolnej (szkoła podstawowa i gimnazjum) badanych uczniów. Uwzględnione zostaną także: średnia arytmetyczna stopni zawartych w dziennikach lekcyjnych elektronicznych oraz wyniki testów osiągnięć szkolnych badanych uczniów podczas konsultacji z pedagogiem szkolnym.

4.4. Opis procedury statystycznej

4.4.1. Metoda analizowania informacji empirycznej oraz model weryfikacji przyjętych hipotez

Literatura przedmiotu określa główne, podstawowe metody analizy empirycznej, jakimi są: analiza jakościowa oraz ilościowa. Johann Herbart, Ernst Weber i Gustav Fchner, jako jedni z pierwszych, tj. w 1825 roku, uwzględnili możliwości stosowania analizy i opisu zjawisk metodą ilościową. Tą problematyką zajmowali się również inni wybitni badacze, m.in.: Charles Edward Spearman, Raymond Cattell, Carl Friedrich Gauss, którzy zwracali uwagę, że to przede wszystkim mnogość faktów stwarza rzetelną podstawę dla uogólnień, a nie pojedyncze fakty z życia jednego człowieka. Zwolennikiem badań ilościowych był również znany filozof - Immanuel Kant, który uważał, że „możliwość zastosowania matematyki w jakiejś dyscyplinie naukowej podnosi ją dopiero do rangi prawdziwej nauki”²⁶⁹. Do metod analizy ilościowej zaliczamy: metody statystyczne, optymalizacyjne, analizę czynnikową, metody dyskryminacji zbiorów. W analizie ilościowej ważne jest, aby wszystkie kategorie realizujące się w populacji generalnej, występowały równie często w zbiorowości badanej²⁷⁰. Natomiast jeżeli chodzi o badania jakościowe, to źródła doświadczeń upatruje się w etnografii (nauce o życiu, obyczajach, kulturze), fenomenologii i hermeneutyce. Badania w podejściu jakościowym są często porównywane do badań

²⁶⁹ Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 65 - 66.

²⁷⁰ Zimny T., *Metody statystyczne w badaniach i diagnostyce pedagogicznej*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007, s. 33 - 34.

antropologicznych, w których badacz poznaje stosunki międzyludzkie wśród ludów pierwotnych, w nowo odkrywanej kulturze. Tego typu badania prowadzili tacy wybitni pedagodzy jak Becker czy Smith. Badania jakościowe koncentrują się na tym, jakie znaczenie mają badane zjawiska dla osoby badanej. Wymaga to od badacza, empatii, wczuwania się w stany psychiczne badanego oraz wykazania się intuicją. Badacz w podejściu jakościowym musi również pamiętać o odczytywaniu ekspresji ludzkiej, umiejętności poznania kontekstu znaczeniowego zjawiska oraz o tzw. „czytaniu między wierszami”. Badania jakościowe spotykają się z dużą krytyką wśród naukowców zajmujących się problematyką badań empirycznych. Zarzuca się im m.in.: powierzchowny, pobieżny opis i analizę zgromadzonych materiałów, dowolną i błędną interpretację wyników badań, zbyt małą liczbę przypadków²⁷¹.

Reasumując można stwierdzić, że analiza jakościowa „określa tylko kategorie rejestrowanych informacji i dopuszcza operacje zbierania i analizowania naprzemiennie”, natomiast analiza prowadzona w podejściu ilościowym pozwala określić „krotność wystąpienia najczęściej wcześniej wyróżnionych kategorii, a operacja zbierania musi w całości poprzedzać operacje analizowania informacji”²⁷².

Metodą analizowania informacji statystycznej, która zostanie wykorzystana w badaniach własnych, będzie analiza ilościowa. Natomiast weryfikacji przyjętych w pracy hipotez dokonam poprzez zastosowanie modelu korelacyjnego analizy zjawisk oraz analizy regresji liniowej wielokrotnej. Model korelacyjny polega na wykazaniu zależności między interesującymi nas zjawiskami w badanej zbiorowości oraz na określeniu jaki jest charakter i stopień tych zależności. Związki mogą mieć charakter funkcyjny lub stochastyczny. Pierwszy występuje wtedy, gdy każdej wartości jednej zmiennej odpowiada jedna wartość innej, natomiast drugi, gdy wartość jednej cechy zmienia się wraz z wartością jednej lub kilku innych cech (przyczyna - skutek). Korelacja jest więc rodzajem związku stochastycznego. Model korelacyjny jest typowy dla zjawisk społecznych oraz społeczno-politycznych i społeczno-gospodarczych. Związek korelacyjny ustala się jedynie przy badaniu prób reprezentatywnych dla populacji oraz dla dużych populacji. Związki określane za pomocą liczb zachodzą między cechami ilościowymi, w których wyróżnia się korelację dodatnią (określa zgodność cech) oraz korelację ujemną (określa przeciwieństwo cech). Istnienie związku korelacyjnego ustala się: porównując rozkłady wyrazów szeregów charakteryzujących

²⁷¹ Łobocki M., *dz. cyt.*, s. 92 - 101.

²⁷² Zimny T., *dz. cyt.*, s. 33 - 34.

badane zjawisko, za pomocą wykresu korelacyjnego, układając wyniki badań w tablicach korelacyjnych. W celu określenia siły i natężenia związku korelacyjnego, stosuje się współczynnik korelacji, aby dokładnie ustalić współzależności cech²⁷³.

4.4.2. Skale pomiarowe, wnioskowanie statystyczne, testowanie hipotez

W badaniach własnych zastosuję skalę nominalną, interwałową i ilorazową. Skala nominalna pozwala uzyskać informacje umożliwiające podstawowe rozróżnienie i podział obiektów lub jednostek ze względu na charakteryzujące je warianty. Następnie przypisuje się je do określonych, rozłącznych, wyczerpujących kategorii, które pozwalają jednoznacznie zidentyfikować badany obiekt jako należący do tej, a nie innej klasy²⁷⁴. Pomiar na poziomie interwałowym, pozwala ocenić odległość między poszczególnymi wariantami badanej cechy. W skali interwałowej jednakowym różnicom między wartościami cechy odpowiadają jednakowe różnice między przyporządkowanymi im liczbami. Skala ilorazowa osiąga najwyższy poziom pomiaru cech. Występuje tutaj zero absolutne (fizyczny poziom zerowy). Przykładami cech ilorazowych są: wiek, wzrost, długość, waga, dochody. Można przeprowadzić na nich wszystkie operacje matematyczne. Równym różnicom między właściwościami badanych jednostek na tej skali odpowiadają równe różnice między przyporządkowanymi im liczbami oraz przyporządkowanie to ma charakter proporcjonalny do mierzonych własności jednostki²⁷⁵.

Oprócz określenia skal pomiarowych podczas prowadzenia i analizy badań, innym ważnym zagadnieniem w badaniach naukowych jest testowanie hipotez. Mówiąc o testowaniu hipotez statystycznych, mamy na myśli ostateczną autoryzację wyniku, oczyszczenie go z błędów losowych. Należy w takiej sytuacji, odwołać się do testów statystycznych (narzędzi pozwalających oszacować takie prawdopodobieństwo), aby to wykonać²⁷⁶.

W badaniach własnych zastosuję test Chi - kwadrat dla danych skali nominalnej (poziomy natężenia zmiennej: niski, przeciętny, wysoki) i dla danych nominalnych analizowanych w charakterystyce próby oraz test t - Studenta dla prób niezależnych, w celu porównania różnic międzygrupowych. Hipotezy w niniejszej pracy, będą

²⁷³ Juszczyk S., *Statystyka dla pedagogów*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 158 - 161.

²⁷⁴ Szwed R., *Metody statystyczne w naukach społecznych*, Wyd. KUL, Lublin 2009, s. 25.

²⁷⁵ Tamże, s. 26.

²⁷⁶ Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 232.

testowane na podstawie współczynników korelacji liniowej r Pearsona, dla danych skali interwałowej lub ilorazowej. W celu głębszej analizy danych modelu, dotyczących wyjaśniania zmiennej zależnej (samooceny i percepcji siebie) przez predyktory (poczucie własnej skuteczności, poczucie umiejscowienia kontroli, status socjometryczny), zastosowana zostanie statystyka regresji liniowej wielokrotnej.

Współczynnik korelacji r Pearsona jest jednym z najczęściej używanych współczynników dla ustalenia dwóch cech ilościowych. Stosujemy go wtedy, gdy obie zmienne są ilościowe, mają rozkład zbliżony do normalnego, a związek między nimi jest liniowy. Liniowość określa się na podstawie wykresów i jeżeli wartości obu zmiennych układają się wzdłuż przekątnej, to zależność jest prostoliniowa, natomiast w innych przypadkach mówi się o nieliniowej zależności zmiennych. Analizując wyniki korelacji, należy przede wszystkim wskazać na jej siłę. Wartości dotyczące siły korelacji zaprezentowano poniżej. Współczynnik korelacji może mieć różny kierunek. Wyróżnia się korelację dodatnią (+1) i ujemną (-1). Zero oznacza brak korelacji²⁷⁷.

- Korelacja nikła dla $0 < r < 0,1$
- Słaba $0,1 < r < 0,3$
- Przeciętna $0,3 < r < 0,5$
- Wysoka $0,5 < r < 0,7$
- Bardzo wysoka $0,7 < r < 0,9$
- Niemal pełna $0,9 < r < 1$
- Pełna $r = 1$ ²⁷⁸

Od liczby pomiarów, sposobu doboru i liczebności próby, a także wpływu na badane zjawisko innych zmiennych (nie uwzględnionych w badaniach, obliczeniach), zależy wartość współczynnika korelacji. Aby móc formułować jednoznaczne sądy, że obliczony współczynnik korelacji jest słaby, niski czy wysoki, należy sprawdzić istotność statystyczną współczynnika korelacji lub porównać obliczoną wartość z wynikami podobnych, wcześniejszych badań²⁷⁹.

Analiza regresji, inaczej nazywana metodą najmniejszych kwadratów, pozwala określić zależności między zmienną niezależną (objaśniającą) a zmienną zależną (objaśnianą) przy użyciu matematycznej funkcji regresji. Jeżeli między zmiennymi występuje zależność i zależność ta ma charakter liniowy, wówczas wzór funkcji

²⁷⁷ Juszczyk S., *dz. cyt.*, s. 166 - 167.

²⁷⁸ Tamże.

²⁷⁹ Tamże.

regresji jest następujący: $y=a_y+b_yx$, $x=a_x+b_xy$, gdzie a_x oraz a_y to wyraz wolny, natomiast b_x - współczynnik regresji zmiennej x względem y oraz b_y - współczynnik regresji zmiennej y względem x . Ocena obliczonej funkcji regresji, wskazuje czy funkcja ta jest dobrze dopasowana do danych empirycznych, inaczej mówiąc czy regresja dobrze opisuje ilościową zależność między badanymi zmiennymi. Analizując wyniki regresji liniowej, należy zatem zwrócić uwagę przede wszystkim na współczynnik determinacji (R^2), który określa w jakim stopniu obliczona funkcja regresji wyjaśnia zmienność zmiennej x lub y . Im wartość współczynnika determinacji jest bliższa 1, tym określona funkcja regresji jest lepiej dopasowana do danych empirycznych. W modelu regresji zmienne niezależne pełnią funkcję predykcyjną²⁸⁰.

Chi-kwadrat czyli χ^2 jest rozkładem o szerokim zastosowaniu zarówno teoretycznym, jak i praktycznym, aczkolwiek jest modelem teoretycznym. Na podstawie pewnej hipotezy bądź rozumowania teoretycznego (niezależnie od danych, którymi dysponujemy) otrzymujemy liczebności teoretyczne i musimy odpowiedzieć na pytanie czy różnice między liczebnościami teoretycznymi i zaobserwowanymi są istotne. Odrzucenie hipotezy następuje wtedy, gdy liczebności zaobserwowane znacznie odbiegają od liczebności teoretycznych. Zwykle stosuje się następujący wzór w celu porównania zbiorów liczebności teoretycznych i zaobserwowanych: $\chi^2 = \sum \frac{(O-E)^2}{E}$. Patrząc na ten wzór, należy podkreślić, że χ^2 to miara określająca rozbieżność między liczebnościami (zaobserwowanymi i oczekiwanymi), natomiast O i E oznaczają liczebności (zaobserwowane i oczekiwane). Im większe są rozbieżności, tym większa jest wartość χ^2 . Istotne jest, że χ^2 równe jest 0 wtedy, gdy liczebności zaobserwowane i oczekiwane są takie same, czyli brak jest rozbieżności. Podczas analizy z zastosowaniem Chi-kwadrat dokonuje się rozróżnienia między testami zgodności i testami niezależności. Przy obu porównywane są liczebności zaobserwowane i oczekiwane²⁸¹.

²⁸⁰ Zimny T., *Metody statystyczne w badaniach i diagnostyce pedagogicznej*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007, s. 66 - 69.

²⁸¹ Ferguson G.A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 233 - 238.

4.4.3. Dobór próby, teren i organizacja badań własnych oraz kryteria doboru badanych

Zastosowaną w badaniach własnych metodą doboru próby był dobór losowy. Wykorzystano losowanie grupowe. Oprócz doboru losowego próby wyróżnia się dobór incydentalny oraz celowy. Losowość próby sprzyja uzyskiwaniu prób reprezentatywnych, czyli takich, które charakteryzują się rozkładem badanej cechy, nieistotnie różniącym się od rozkładu populacji. Umożliwia on wnioskowanie oparte na rachunku prawdopodobieństwa, które pozwala ocenić dokładność wnioskowania. Zatem próbę reprezentatywną dla danej populacji uzyskujemy na drodze losowania. Natomiast określając charakter populacji, statystycy dzielą populację na: skończone i nieskończone²⁸². Wyróżnia się następujące schematy losowania próby:

- losowanie zależne (bezwrotne, bez zwracania) oraz niezależne (losowanie ze zwracaniem);
- losowanie indywidualne (odnosi się do populacji obejmującej pojedyncze, nieogrupowane elementy np. uczniów) oraz zespołowe/grupowe (wymaga pogrupowania jednostek danej populacji w zespoły np. klasa szkolna);
- losowanie jednostopniowe (próbę tworzą elementy populacji bezpośrednio z niej wylosowane) oraz wielostopniowe (zakłada kilka etapów np. z większych zespołów losujemy mniejsze, a z mniejszych zespołów losujemy pojedyncze elementy);
- losowanie nieograniczone (odbywa się bezpośrednio z całej populacji, ma charakter jednostopniowy) oraz ograniczone (próbę kompletujemy na podstawie odrębnych losowań elementów z podzielonych wcześniej przez badacza części populacji)²⁸³.

Próby losowe dzielimy również na proste (uzyskiwane z wykorzystaniem losowania indywidualnego, nieograniczonego, niezależnego) i złożone (wykorzystując zaawansowane schematy losowania np. złożone, zależne). Podczas prowadzenia badań w naukach społecznych, najczęściej mamy do czynienia z populacjami skończonymi. Próby losowane są na ogół złożone, uzyskane w oparciu o schematy losowań wielostopniowych i zwrotnych²⁸⁴. Losowanie grupowe, w badaniach pedagogicznych

²⁸² Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 236 - 238.

²⁸³ Tamże.

²⁸⁴ Tamże.

najczęściej dotyczy szkół, klas szkolnych, instytucji związanych z opieką i wychowaniem oraz rodzin. Dobór losowy, grupowy próby polega na losowaniu np. kilku klas ze wszystkich klas w szkole lub w danym mieście. Na podstawie schematu doboru losowego grupowego, możemy wylosować określoną ilość grup, interesującą osobę prowadzącą badania z kilkunastu grup lub społeczności. Wylosowane w schemacie grupowym np. klasy szkolne, na ogół poddaje się badaniom z uwzględnieniem wszystkich osób należących do wylosowanej grupy, szczególnie w przypadku mniej licznych grup i zespołów (zastępy harcerskie, klasy szkolne). Natomiast dobór próby losowy, wielostopniowy jest jakby odmianą doboru grupowego próby. W badaniach pedagogicznych o schemacie losowania wielostopniowym, zazwyczaj losuje się najpierw dane szkoły, następnie klasy. Różnica między doborem grupowym a wielostopniowym polega na tym, że w losowaniu grupowym wszyscy uczniowie wylosowanej klasy biorą udział w badaniach, natomiast w wielostopniowym (po wstępnym wylosowaniu grup) zazwyczaj losuje się jeszcze uczniów spośród członków danej klasy. Oznacza to, że w losowaniu wielostopniowym nie wszyscy uczniowie z klasy biorą udział w badaniu, jak ma to miejsce w losowaniu grupowym, natomiast wielostopniowe rozpoczyna się jakby losowaniem grupowym (losowanie szkół, losowanie klas szkolnych)²⁸⁵.

Zastosowany w badaniach własnych dobór próby do badań to dobór losowy, grupowy. W pierwszej kolejności wylosowano miasta, w których będą prowadzone badania, następnie szkoły i klasy. Wszyscy uczniowie z wylosowanych klas szkolnych mieli możliwość brania udziału w badaniach.

Przedstawiając metody doboru próby do prowadzonych badań własnych warto również omówić kryteria tego doboru oraz teren i organizację badań. W badaniach wzięli udział chłopcy i dziewczęta uczęszczający do Szkół Branżowych I stopnia w różnych miastach: Chełm, Lublin, Biała Podlaska. Badaniami zasadniczymi objęto łącznie 160 osób tj. uczniów z klasy II, branżowej szkoły I stopnia. Na podstawie dotychczasowych obserwacji własnych i analizy dokumentacji szkolnej przypuszczano, że w jednej klasie może znajdować się około 50% uczniów z trudnościami w uczeniu się. Są to jednak w większości uczniowie, którzy nie mają opinii o dysleksji, opracowanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Próba badawcza została wyodrębniona na podstawie określonego schematu losowania grupowego. Losowaniem

²⁸⁵ Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 170 - 171.

objęto branżowe szkoły I stopnia na terenie województwa lubelskiego. Wylosowano miasta, w których prowadzono badania. Następnie w określonych miastach zostały wylosowane szkoły. W kolejnym etapie, w branżowych szkołach I stopnia w Chełmie, Lublinie oraz Białej Podlaskiej wylosowano klasy, których uczniowie zostali poddani badaniom ankietowym. Spośród badanych wyodrębniono dwie grupy: uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) i uczniów bez takich trudności (grupa B). Uczniowie z trudnościami w uczeniu się stanowili grupę podstawową (n=76), natomiast uczniowie niewykazujący żadnych trudności w nauce (n=84), utworzyli grupę porównawczą. Wyodrębnienia grup badanych uczniów dokonano w oparciu o wyniki surowe Testu 6 trudności w uczeniu się Piotra Gindricha, wypełnionego przez polonistów uczących w wylosowanych klasach oraz na podstawie analizy dokumentacji szkolnej ucznia.

Tabela 14. Statystyka opisowa dla wyniku ogólnego arkusza obserwacji trudności w uczeniu się (Testu 6 trudności w uczeniu się) łącznie dla wszystkich badanych uczniów

N	Średnia	Mediana	Minimum	Maksimum	Moda	Rozstęp	Wariancja	Odchylenie standardowe
160	18,53	16,00	8,00	38,00	10,00	30,00	74,04	8,60

Tabela 14 prezentuje statystykę opisową odnoszącą się do wyników Testu 6 trudności w uczeniu się P. Gindricha, tzw. arkusza obserwacji trudności w uczeniu się, wypełnionego przez polonistów i wychowawców uczących w klasach, w których były prowadzone badania. Wyniki statystyki opisowej pozwoliły m.in. na wyodrębnienie dwóch grup uczniów: wykazujących trudności w uczeniu się (grupa A) oraz bez takich trudności (grupa B). Analiza wyników arkusza obserwacji trudności w uczeniu się, które to obserwacje były prowadzone przez polonistów i wychowawców badanych uczniów, pozwoliła na określenie nasilenia objawów trudności w uczeniu się, przejawianych przez badanych. Kwalifikacji poszczególnych uczniów do wspomnianych grup dokonano na podstawie wartości mediany (16,00). Uczniowie osiągający wynik powyżej 16, zostali zakwalifikowani do grupy A, natomiast uczniowie, którzy uzyskali wynik 16 i niżej, zostali przypisani do grupy B. Analiza statystyki opisowej wskazała, że średnia ogółu wyników testu wyniosła 18,53, a odchylenie standardowe przyjęło wartość 8,60. Wyniki arkusza obserwacji trudności

w uczeniu się miały rozpiętość między 8 a 38 punktów (minimum, maksimum). Wartość maksimum (38,00) wystąpiła tylko raz, natomiast wartość minimum (8,00) wystąpiła 24 razy. Moda wskazuje wartość liczbową, która najczęściej powtarzała się; w przypadku analizy wyników zaprezentowanych w tabeli 14 wartością tą jest 10,00.

Tabela 15. Statystyka opisowa dla wyniku ogólnego arkusza obserwacji trudności w uczeniu się (Testu 6 trudności w uczeniu się) oddzielnie dla badanej grupy A oraz B uczniów ze szkół branżowych

Grupa	N	Średnia	Mediana	Minimum	Maksimum	Moda	Rozstęp	Wariancja	Odchylenie standardowe
A	76	26,63	26,00	20,00	38,00	24,00	18,00	19,84	4,45
B	84	11,19	10,00	8,00	16,00	10,00	10,00	9,29	3,05

Tabela 15 prezentuje wartości statystyki opisowej wyników ogólnych Testu 6 trudności w uczeniu się, z podziałem na dwie grupy badanych: uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) oraz uczniów bez trudności w uczeniu się (grupa B), ze szkół branżowych. Zauważa się, że średnia wyników jest ponad dwukrotnie wyższa w grupie A w porównaniu do grupy B. Oznacza to, że nasilenie objawów trudności w uczeniu się badanych uczniów z grupy A jest znacząco wyższe niż w grupie B. Analizując wartości mody, należy wskazać, że najczęściej uzyskiwaną wartością przez badanych z grupy A jest: 24,00, natomiast przez badanych z grupy B: 10,00. Patrząc na minimum i maksimum wyników tej statystyki, to zauważa się ich rozpiętość w grupie A od 20 do 38, natomiast w grupie B od 8 do 16. W celu dokładniejszej analizy wyników arkusza obserwacji trudności w uczeniu się - Test 6 trudności w uczeniu się Piotra Gindricha, sporządzono statystyki, które są widoczne w tabelach 16 i 17.

Tabela 16. Statystyka częstości wyników Testu 6 trudności w uczeniu się dla grupy A (n=76)

Test 6 trudności	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	35	36	38
%	10,5	3,9	7,9	1,3	17,1	1,3	9,2	2,6	13,2	3,9	9,2	5,3	5,3	3,9	1,3	2,6	1,3

Tabela 16 ukazuje szczegółowe wyniki arkusza obserwacji trudności w uczeniu się - Testu 6 trudności w uczeniu się, w grupie A. Najwyższe wyniki uzyskali

badani, u których w percepcji uczących ich polonistów i wychowawców, występują najbardziej nasilone objawy trudności w uczeniu się. Na pięciostopniowej skali, zaznaczenie oceny „często się zdarza” powodowało przyznanie 4 punktów, natomiast „zdarza się nierzadko” - 5 punktów. Zauważa się dużą rozpiętość wyników w tej grupie badanych. Należy wskazać, że najczęściej występującymi, uzyskanymi wartościami są: 20 (10,5%), 24 (17,1%) oraz 28 (13,2%). Natomiast najrzadziej uzyskiwanymi wartościami są: 23 (1,3%), 25 (1,3%), 35 (1,3%), 38 (1,3%). Wartości 17, 18 i 19 punktów nie wystąpiły.

Tabela 17. Statystyka częstości wyników Testu 6 trudności w uczeniu się dla grupy B (n=84)

Test 6 trudności	8	10	12	13	14	15	16
%	28,6	31,0	15,5	4,8	3,6	1,2	15,5

Wyniki zaprezentowane w tabeli 17 dotyczą częstości występowania określonych wartości uzyskanych przy użyciu Testu 6 trudności w uczeniu się. Wyżej zaprezentowana statystyka odnosi się do badanych uczniów bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych. Rozpiętość wyników w tej grupie jest znacznie mniejsza w porównaniu do grupy A. Najczęściej uzyskiwanymi wynikami są wartości: 8 (28,6%), 10 (31,0%). Można zatem stwierdzić, że ponad połowa badanych uczniów z grupy B uzyskała wyniki w dolnej granicy skali. Oznacza to, że u ponad 50% badanych z grupy B w ogóle nie zauważa się objawów trudności w uczeniu się, gdyż w skali arkusza za odpowiedź „nigdy się nie zdarza” przyznaje się 1 punkt. Wśród wyników nie wystąpiły wartości 9 i 11 punktów.

Przyjęto następujące kryteria doboru badanych uczniów do grupy podstawowej:

- Uczeń uczęszcza do II klasy branżowej szkoły I stopnia.
- Uczeń ma trudności w uczeniu się (stwierdzone na podstawie wyników surowych Testu 6 trudności w uczeniu się P. Gindricha adresowanego do nauczycieli oraz analizy dokumentacji szkolnej).

Badania były przeprowadzone w roku szkolnym 2018/2019 w branżowych szkołach I stopnia. Badania prowadzono w salach lekcyjnych, w godzinach przedpołudniowych. Uczniom przeczytano instrukcję, zapewniono ich

o anonimowości badań oraz wykorzystaniu ich wyników wyłącznie do celów naukowych. Uczniowie chętnie wypełniali kwestionariusze. Niektóre twierdzenia budziły w nich emocje. Zgodę na przeprowadzenie badań uzyskano od prezesa Zakładu Doskonalenia Zawodowego oraz dyrektorów wylosowanych szkół. Pełnoletni uczniowie branżowych szkół I stopnia samodzielnie wyrazili zgodę na udział w badaniach, natomiast uczniowie niepełnoletni przedstawili taką zgodę rodziców lub opiekunów prawnych. Badanie techniką ankietowania przeprowadzono zgodnie z przepisami RODO. Badania były anonimowe. W celu zapewnienia poufności i ochrony danych osobowych badani uczniowie i nauczyciele posługiwali się specjalnymi kodami.

4.4.4. Zmienne i wskaźniki badań własnych

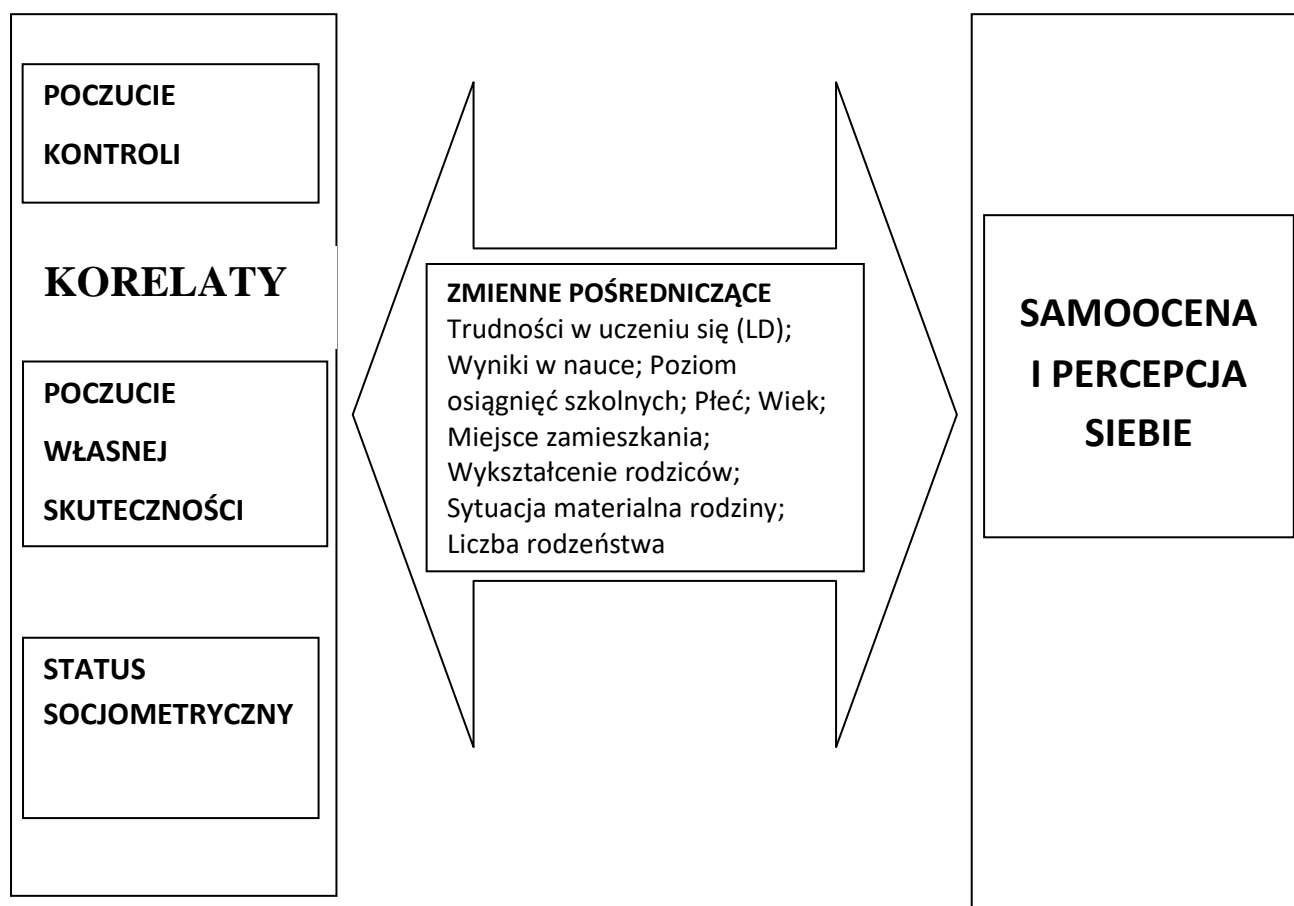
Zmienna to pewna cecha, właściwość, która przyjmuje co najmniej dwie wartości w zbiorze, czyli musi być dwuwartościowa, ale wartości te powinny być różne. Wyróżniamy zmienne teoretyczne m.in. nieobserwowalne lub wnioskowane na podstawie wszystkiego, co zostało zaobserwowane (wskaźniki) i wskazuje na występowanie tej cechy np. empatii, inteligencji, cech osobowości. Interesującym przykładem może być inteligencja, której jako takiej nie możemy zaobserwować, ponieważ jest cechą teoretyczną (zmienna latentna), natomiast o jej wystąpieniu mogą świadczyć pewne wskaźniki. Tak też możemy mówić o zmiennych latentnych - nieobserwowalnych bezpośrednio oraz o zmiennych obserwowalnych, czyli wskaźnikach zmiennych teoretycznych. Zmienne obserwowalne są mierzone i na tej podstawie wnioskuje się o poziomie zmiennej teoretycznej. Nazywa się je również zmiennymi pomiarowymi, ponieważ poddajemy je analizie oraz wyciągamy wnioski dotyczące określonych zmiennych latentnych. W literaturze przedmiotu obecne są też inne terminy takie jak: zmienna wyjaśniana, zmienna wyjaśniająca, czy też zmienna zależna, zmienna niezależna. Zmienne wyjaśniane, inaczej zmienne zależne, są to zmienne, których zmienność wyjaśniamy. Natomiast zmienne wyjaśniające/niezależne wyjaśniają określoną zmienność. Można powiedzieć, że zmienna niezależna to taka zmienna, która wpływa na zmienną zależną. Istotne są także zmienne współwystępujące, które analizujemy, gdy badamy związek między zmiennymi.

Zmienne współwystępujące obserwujemy, jeżeli chcemy wyjaśnić współzależność między interesującymi nas zmiennymi, cechami²⁸⁶.

W planie badań własnych uwzględniono następujące zmienne: poziom samooceny i percepcji siebie, poczucia umiejscowienia kontroli, poczucia własnej skuteczności oraz poziom uspołecznienia i aprobaty społecznej. Zawarto też zmienne pośredniczące takie jak: występowanie i brak objawów trudności w uczeniu się, poziom osiągnięć szkolnych, płeć, wiek, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, sytuację materialną rodziny, liczbę rodzeństwa. Natomiast wskaźniki, które pozwolą na stwierdzenie, że wystąpiło dane zjawisko, to surowe wyniki badań prowadzonych przy pomocy takich narzędzi jak: Skala Samooceny TSCS W. H. Fittsa, Skala Samooceny SES M. Rosenberga, Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli KBPK G. Krasowicz-Kupis i A. Wojnarskiej, Skala Kompetencji Osobistej KOMPOS Z. Juczyńskiego, Plebiscyt Życzliwości i Niechęci J. Korczaka, Test 6 trudności w uczeniu się P. Gindricha, oraz analiza dokumentacji szkolnej ucznia. Chcąc dokładniej zobrazować zależności między zmiennymi, uwzględnionymi w badaniach własnych, opracowano model korelacyjno-regresyjny (zob. rys. 7).

²⁸⁶ Bedyńska S., Brzezicka A., Cypryńska M., *Statystyczny drogowskaz 1. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2013, s. 24 - 25.

Rysunek 7. Model korelacyjno-regresyjny. Układ zależności między badanymi zmiennymi (podkreślono zmienne niezależne kluczowe dla doboru badanych do grup), (źródło: opracowanie własne)



Zaprezentowany na rysunku 7 model korelacyjno-regresyjny obrazuje układ poszukiwanych zależności między zmiennymi uwzględnionymi w badaniach. Badania własne dotyczą analizy korelacji między samooceną i percepcją siebie a poczuciem umiejscowienia kontroli, poczuciem własnej skuteczności oraz statusem socjometrycznym. W analizie uwzględniono kluczową zmienną pośredniczącą tj. trudności w uczeniu się, mając na względzie wyodrębnienie dwóch badanych grup uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz niewykazujących trudności w uczeniu się. Wskazano również na inne zmienne pośredniczące tj.: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, poziom osiągnięć szkolnych, sytuację materialną rodziny badanych uczniów.

4.5. Charakterystyka próby badawczej

Charakter prowadzonych badań oraz ich teren były powodem, dla którego zdecydowano się na losowy dobór próby badawczej. Całkowita liczba osób badanych wyniosła 160. Grupę podstawową stanowili uczniowie wykazujący trudności w uczeniu się (n=76). Natomiast uczniowie niewykazujący takich trudności (n=84) stanowili grupę porównawczą w prowadzonych badaniach. Poniżej przedstawiono w tabelach ich szczegółową charakterystykę, ze względu na takie zmienne demograficzne jak m.in.: wiek, płeć, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, sytuacja materialna rodziny, przebieg kariery szkolnej.

Tabela 18. Wiek badanych uczniów

GRUPA	16 lat		17 lat		18 lat		19 lat		20 lat		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A	0	0,00	32	42,11	34	44,74	8	10,53	2	2,63	76	100,00
B	1	1,19	43	51,19	32	38,10	7	8,33	1	1,19	84	100,00
Ogółem	1	0,63	75	46,88	66	41,25	15	9,38	3	1,88	160	100,00
$\chi^2 = 2,681$; $df = 4$, ni., V Cramera= 0,129 ni.												

A - uczniowie z trudnościami w uczeniu się; B - uczniowie bez trudności w uczeniu się;
ni. - nieistotne statystycznie

Tabela 18 przedstawia zaobserwowane licznosci i odsetki dotyczące kategorii wiekowych wśród badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) i uczniów bez takich trudności (grupa B). Patrząc na dane dotyczące wieku badanych uczniów z grupy A oraz tych z grupy B nie dostrzega się wyraźnych różnic. Zauważa się jednak, że 17-latków jest więcej wśród uczniów bez trudności w uczeniu się (51,2%) niż w grupie podstawowej (42,1%), ale nie jest to różnica istotna statystycznie. Przedstawione w tabeli 18 odsetki i licznosci w odniesieniu do grup wiekowych dla wszystkich uczniów ogółem wskazują, że najczęściej badanych osób znajduje się w przedziale wiekowym 17-18 lat (łącznie 88,13%, odsetek ten wynika ze zsumowania wartości procentowych dla dwóch kategorii: 17 oraz 18 lat).

Tabela 19. Płeć badanych uczniów

GRUPA	Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
A	40	52,63	36	47,37	76	100,00
B	52	61,90	32	38,10	84	100,00
Ogółem	92	57,50	68	42,50	160	100,00
$\chi^2 = 1,404$; $df = 1$, ni., V Cramera = 0,094 ni.						

A - uczniowie z trudnościami w uczeniu się; B - uczniowie bez trudności w uczeniu się
ni. - nieistotne statystycznie

W tabeli 19 zamieszczono dane dotyczące płci badanych osób z trudnościami w uczeniu się (grupa A) i badanych bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa B). Zauważa się pewne zróżnicowanie między odsetkami w grupie B, tj. uczniów bez trudności w uczeniu się (kobiety - 61,90%, mężczyźni - 38,10%). Zaobserwowane liczebności i odsetki wskazują, że w grupie badanych osób bez trudności w uczeniu się większość stanowią kobiety. Analizując grupę badanych uczniów wykazujących trudności w uczeniu się dostrzega się podobieństwo odsetków pod tym względem (kobiety - 52,63%, mężczyźni - 47,37%). Wynik testu Chi-kwadrat i V Cramera nie są istotne statystycznie. Oznacza to, że nie ma istotnych statystycznie różnic między badanymi uczniami z trudnościami w uczeniu się a badanymi bez takich kłopotów ze względu na płeć.

Tabela 20. Miejsce zamieszkania badanych uczniów

GRUPA	Wieś		Miasto		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
A	52	68,42	24	31,58	76	100,00
B	46	54,76	38	45,24	84	100,00
Ogółem	98	61,25	62	38,75	160	100,00
$\chi^2 = 3,136$; $df = 1$, V Cramera = 0,140, $p = 0,077$ ~						

A - uczniowie z trudnościami w uczeniu się; B - uczniowie bez trudności w uczeniu się;
~ zbliżone od istotności statystycznej

Patrząc na tabelę 20 można wskazać na pewne zróżnicowanie w kontekście miejsca zamieszkania badanych z trudnościami w uczeniu się i bez takich trudności.

Ogółem 61,25% respondentów mieszka na wsi, natomiast tylko 38,75% zamieszkuje w mieście. Porównując miejsce zamieszkania w dwóch grupach (podstawowej i porównawczej) zauważa się też inne różnice. Większość zamieszkujących tereny wiejskie to uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (68,42%), a odsetek takich uczniów mieszkających w mieście wynosi o ponad połowę mniej, tj. 31,58%. Natomiast wśród uczniów niewykazujących trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych, mieszkających na wsi jest mniej (54,76%) niż uczniów z takimi kłopotami, którzy wskazali wieś jako miejsce swojego zamieszkania (68,42%). Miasta zamieszkuje zaś 45,24% badanych z grupy porównawczej. Wynik testu Chi-kwadrat i V Cramera są zbliżone do istotności statystycznej, co wskazuje na pewną tendencję do różnic międzygrupowych dotyczących miejsca zamieszkania osób badanych z trudnościami w uczeniu się i uczniów bez trudności w nauce, uczęszczających do szkół branżowych.

Tabela 21. Wykształcenie ojców badanych uczniów

GRUPA	Podstawowe		Zawodowe		Średnie		Wyższe		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A	7	9,21	44	57,89	22	28,95	3	3,95	76	100,00
B	8	9,52	47	55,95	24	28,57	5	5,95	84	100,00
Ogółem	15	9,38	91	56,88	46	28,75	8	5,00	160	100,00
$\chi^2 = 0,353$; $df = 3$, ni., V Cramera = 0,047 ni.										

A - uczniowie z trudnościami w uczeniu się; B - uczniowie bez trudności w uczeniu się
ni. - nieistotne statystycznie

Dane zawarte w tabeli 21, które dotyczą wykształcenia ojców badanych nie świadczą o istnieniu różnic istotnych statystycznie. Nie zauważa się większego zróżnicowania odsetków i liczości porównując grupy uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) i uczniów bez takich trudności (grupa B), uczęszczających do szkół branżowych. Są one zbliżone do siebie. Interesującym jest fakt, że bez względu na obecność trudności w uczeniu się u uczniów, większość ojców badanych uczniów ze szkół branżowych ma wykształcenie zawodowe (56,88%). Jeżeli popatrzymy na dane z tabeli 21, to ojcowie uczniów uczęszczających do szkoły o profilu zawodowym, bez względu na to czy rozpoznano u nich trudności w uczeniu się czy nie, mają rzadko wyższe wykształcenie (5,00%). Zaobserwowane odsetki mogą świadczyć o tym, że

wybór przez uczniów takiego typu szkoły jest podobny do wcześniejszych wyborów ich rodziców w tym względzie.

Tabela 22. Zawód wykonywany przez ojców badanych uczniów

GRUPA	Mechanik+ Budowlaniec		Brak danych		Elektryk+ Górnik		Policjant+ Ochroniarz		Kierowca		Rolnik+ Kucharz		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A	18	23,68	17	22,37	9	11,84	7	9,21	10	13,16	15	19,74	76	100,00
B	13	15,48	26	30,95	13	15,48	4	4,76	14	16,67	14	16,67	84	100,00
Ogółem	31	19,38	43	26,88	22	13,75	11	6,88	24	15,00	29	18,13	160	100,00
$\chi^2 = 4,548$; $df = 5$, ni., V Cramera = 0,169 ni.														

A - uczniowie z trudnościami w uczeniu się; B - uczniowie bez trudności w uczeniu się

ni. - nieistotne statystycznie

Dane z tabeli 22 pokazują, że większość respondentów wskazywała w swoich odpowiedziach na wykonywany zawód swoich ojców w tzw. profesjach rzemieślniczych tj. mechanik, budowlaniec (19,38%); elektryk, górnik (13,75%) oraz rolnik lub kucharz (18,13%). Największe zróżnicowanie między grupami A i B wystąpiło w kategorii zawodu: mechanik i budowlaniec, ponieważ wyraźnie więcej ojców uczniów z trudnościami w uczeniu się pracuje w tym zawodzie (23,68%) w porównaniu z ojcami w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się, gdzie ten odsetek wyniósł 15,48%. Na uwagę zasługuje również to, że spory odsetek respondentów (26,88%) nie wie jaki zawód wykonują ich ojcowie (zob. kategoria „brak danych”) oraz, że żadna z badanych osób (n=160) nie wskazała wykonywanego przez ojca zawodu takiego jak urzędnik lub pracownik biurowy. Wyniki testu Chi-kwadrat i V Cramera wskazują na brak istotnych statystycznie różnic odnoszących się do zawodu wykonywanego przez ojców w badanych grupach uczniów.

Tabela 23. Wykształcenie matek badanych uczniów

GRUPA	Podstawowe		Zawodowe		Średnie		Wyższe		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A	5	6,58	41	53,95	19	25,00	11	14,47	76	100,00
B	6	7,14	44	52,38	30	35,71	4	4,76	84	100,00
Ogółem	11	6,88	85	53,13	49	30,63	15	9,38	160	100,00
$\chi^2 = 5,547$; $df = 3$, ni., V Cramera = 0,186 ni.										

A - uczniowie z trudnościami w uczeniu się; B - uczniowie bez trudności w uczeniu się
ni. - nieistotne statystycznie

Analizując dane z tabeli 23 można zaobserwować, że największy odsetek matek łącznie wszystkich badanych uczniów ma wykształcenie zawodowe i stanowi ono ogółem 53,13%, analogicznie 53,95% w przypadku matek uczniów w grupie A i 52,38 % w grupie B. Natomiast zróżnicowanie między grupami A i B jest widoczne w kategoriach: wykształcenie średnie, wyższe matek badanych. Uczniowie z trudnościami w uczeniu się (grupa A) wskazali wykształcenie średnie swoich matek jedynie w 25,00%, a ci bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa B), wskazali w swoich odpowiedziach średnie wykształcenie swoich matek w 35,71%. Odwrotna sytuacja dotyczy wykształcenia wyższego matek uczniów. W grupie A odsetek wskazań na tego typu wykształcenie matek jest nieco wyższy (14,47%) niż w grupie B (4,76%). Patrząc na kategorię „ogółem” odnośnie wykształcenia podstawowego i wyższego, to badani uczniowie uczęszczający do branżowej szkoły I stopnia najrzadziej wskazywali na takie kategorie wykształcenia u swoich matek jak podstawowe - 6,58% i wyższe - 9,38% w porównaniu z innymi wymienionymi w tabeli 23 kategoriami wykształcenia matek. Testy Chi-kwadrat i V Cramera nie wskazały na różnice istotne statystycznie.

Tabela 24. Zawód wykonywany przez matki badanych uczniów

GRUP A	Krawcowa+ Fryzjerka		Brak danych		Piekarz+ Kucharka		Pielęgniarka+ Nauczycielka		Gospodyni domowa+ Sprzątaczk		Pracownik produkcji+ Sprzedawca		Bankowiec+ Urzędnik		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A	19	25,00	15	19,74	5	6,58	11	14,47	17	22,37	5	6,58	4	5,26	76	100,00
B	14	16,67	20	23,81	8	9,52	9	10,71	22	26,19	8	9,52	3	3,57	84	100,00
Ogółem	33	20,63	35	21,88	13	8,13	20	12,50	39	24,38	13	8,13	7	4,38	160	100,00
$\chi^2 = 3,449$; $df = 6$, ni., V Cramera = 0,147 ni.																

A - uczniowie z trudnościami w uczeniu się; B - uczniowie bez trudności w uczeniu się
ni. - nieistotne statystycznie

Tabela 24 prezentuje zawody matek respondentów, wskazane w odpowiedziach badanych uczniów ze szkół branżowych. Analizując tabelę 24, nie dostrzega się istotnych statystycznie różnic między grupą uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A), a uczniami nie wykazującymi takich trudności (grupa B) ze szkół branżowych, dotyczących wykonywanych zawodów matek badanych osób. Jedynie większe różnice międzygrupowe występują w kategorii zawodu „krawcowa, fryzjerka”. W badanej grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych, odsetek ten wynosi 25,00% w odróżnieniu do grupy porównawczej, w której wskazanie na tego typu zawody zauważa się u 16,67% respondentów. Wyniki ogółem pokazują, że największy odsetek matek osób badanych wykonuje zawód sprzątaczkę lub zajmuje się wykonywaniem obowiązków domowych (24,38%). Warto również zwrócić uwagę na fakt, że ogółem 21,88% respondentów nie potrafi określić lub nie wie jaki zawód wykonują ich matki (zob. kategoria „brak danych”).

Tabela 25. Liczba rodzeństwa badanych uczniów

GRUPA	Brak rodzeństwa		1 brat lub siostra		2 rodzeństwa		3 i więcej		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A	10	13,16	22	28,95	19	25,00	25	32,89	76	100,00
B	9	10,71	25	29,76	20	23,81	30	35,71	84	100,00
Ogółem	19	11,88	47	29,38	39	24,38	55	34,38	160	100,00
$\chi^2 = 0,325$; $df = 3$, ni., V Cramera = 0,045 ni.										

A - uczniowie z trudnościami w uczeniu się; B - uczniowie bez trudności w uczeniu się
ni. - nieistotne statystycznie

Tabela 25 prezentuje liczebności i odsetki dotyczące liczby rodzeństwa osób badanych, wykazujących trudności w uczeniu się (grupa A) oraz bez takich trudności (grupa B), uczęszczających do szkół branżowych. Analizując tabelę 25, nie zauważa się istotnego zróżnicowania między grupami w zakresie liczby rodzeństwa badanych. Wyniki i odsetki są zbliżone, a test Chi-kwadrat oraz V Cramera potwierdzają brak istotności statystycznej. Natomiast, patrząc na ogół badanych osób (N=160) widzimy, że największy odsetek stanowią osoby, które mają troje i więcej rodzeństwa. Takich

odpowiedzi udzieliło 34,38%. Najmniejszy odsetek respondentów wskazał na brak rodzeństwa (11,88%).

Tabela 26. Kolejność urodzenia badanych uczniów

GRUPA	Najmłodszy		Najstarszy		Średni Środkowy		Jedynе dziecko		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A	17	22,37	21	27,63	30	39,47	8	10,53	76	100,00
B	21	25,00	26	30,95	29	34,52	8	9,52	84	100,00
Ogółem	38	23,75	47	29,38	59	36,88	16	10,00	160	100,00
$\chi^2 = 0,571$; df = 3, ni., V Cramera = 0,060 ni.										

A - uczniowie z trudnościami w uczeniu się; B - uczniowie bez trudności w uczeniu się
ni. - nieistotne statystycznie

Tabela 26 prezentuje kolejność urodzenia osób badanych, porównując dwie grupy: uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) oraz uczniów bez trudności w nauce (grupa B), ze szkół branżowych. Nie zauważa się znacznych różnic w licznosciach i odsetkach dotyczących kolejności urodzeń, lecz są one podobne. Analizując tabelę 26, możemy natomiast powiedzieć, że ogółem największa liczba osób badanych wskazuje na środkową pozycję wśród rodzeństwa (36,88%). Najmniejszy odsetek ogółu badanych uczniów stanowią osoby, które są jedynym dzieckiem w rodzinie, a więc nie mają rodzeństwa (10,00%). Wyniki testu Chi-kwadrat i V Cramera wskazują na brak różnic istotnych statystycznie.

Tabela 27. Własny pokój do nauki badanych uczniów

GRUPA	Tak		Nie		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
A	53	69,74	23	30,26	76	100,00
B	58	69,05	26	30,95	84	100,00
Ogółem	111	69,38	49	30,63	160	100,00
$\chi^2 = 0,009$; df = 1, V Cramera = 0,007 ni.						

A - uczniowie z trudnościami w uczeniu się; B - uczniowie bez trudności w uczeniu się
ni. - nieistotne statystycznie

Tabela 27 zawiera liczebności i odsetki odnośnie odpowiedzi badanych uczniów, dotyczących posiadania własnego pokoju do nauki. Patrząc na dane zawarte w tabeli 27, odnoszące się do dwóch grup badanych uczniów, tzn. mających trudności w uczeniu się (grupa A) oraz ich rówieśników bez takich trudności (grupa B), ze szkół branżowych, nie zauważa się istotnych różnic. Zaobserwowane liczebności i odsetki są podobne. Wyniki testu Chi-kwadrat i V Cramera potwierdzają brak istotności statystycznej. Większość uczniów z ogółu badanych ma własny pokój do nauki. Taką odpowiedź zaznaczyło 69,38% ogółu respondentów. 69,74% badanych uczniów z grupy A wskazało, że ma własny pokój do nauki. Natomiast mniejszy odsetek badanych uczniów z tej grupy nie posiada własnego pokoju (30,26%). Podobnie wyniki przedstawiają się w grupie B, w której odpowiedzi „tak” udzieliło 69,05%, natomiast odpowiedź „nie” 30,95% badanych uczniów niewykazujących trudności w nauce, uczęszczających do szkół branżowych.

Tabela 28. Sytuacja materialna w rodzinie badanych uczniów

GRUPA	Zła		Przeciętna		Dobra		Bardzo dobra		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A	5	6,58	32	42,11	24	31,58	15	19,74	76	100,00
B	5	5,95	27	32,14	46	54,76	6	7,14	84	100,00
Ogółem	10	6,25	59	36,87	70	43,75	21	13,13	160	100,00
$\chi^2 = 10,822; df = 3, V \text{ Cramera} = 0,260, p = 0,013^*$										

A - uczniowie z trudnościami w uczeniu się; B - uczniowie bez trudności w uczeniu się;

* - istotne statystycznie

Tabela 28 prezentuje dane dotyczące sytuacji materialnej rodzin osób badanych z trudnościami w uczeniu się (grupa A) oraz niewykazujących takich kłopotów (grupa B), ze szkół branżowych. Wyniki testu Chi-kwadrat oraz V Cramera wskazują na istotne statystycznie różnice. Analizując te dane, zauważa się wyraźne różnice między grupami w zakresie liczby i odsetków odpowiedzi odnoszących się do dobrej i przeciętnej sytuacji materialnej. W grupie uczniów niewykazujących trudności w uczeniu się (grupa B), w odpowiedziach przeważa dobra sytuacja materialna rodziny (54,76%), a w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) odpowiedź „dobra sytuacja materialna” występuje znacznie rzadziej, tj. jedynie u 31,58% respondentów tej grupy. Przeciętna sytuacja rodziny jest obecna częściej w opiniach badanej grupy uczniów z trudnościami w uczeniu się (42,11%) w porównaniu z ich

rówieśnikami bez takich trudności, gdzie odsetek takich odpowiedzi wynosi 32,14%. Co zaskakujące, różnice obserwuje się również w kategorii odpowiedzi „bardzo dobra sytuacja materialna”. Taką odpowiedź ponad dwukrotnie częściej wskazywali uczniowie z trudnościami w uczeniu się (19,74%) w porównaniu z ich rówieśnikami bez takich trudności (7,14%). Współczynnik V Cramera jest istotny statystycznie, co oznacza, że istnieje związek między obecnością trudności w uczeniu się u uczniów a ich oceną sytuacji materialnej rodziny. Ogólnie, uczniowie z trudnościami w uczeniu się częściej oceniają ją niżej od uczniów bez takich kłopotów, co jest szczególnie widoczne w rozkładach odpowiedzi dotyczących przeciętnej i dobrej sytuacji pod tym względem.

Tabela 29. Wyniki w nauce w szkole podstawowej badanych uczniów

GRUPA	Bardzo niskie		Niskie		Przeciętne		Dobre		Bardzo dobre		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A	1	1,32	8	10,53	42	55,26	18	23,68	7	9,21	76	100,00
B	3	3,57	7	8,33	32	38,10	35	41,67	7	8,33	84	100,00
Ogółem	4	2,00	15	9,38	74	46,25	53	33,13	14	8,75	160	100,00
$\chi^2=7,490$; $df=4$, ni., V Cramera=0,216 ni.												

A - uczniowie z trudnościami w uczeniu się; B - uczniowie bez trudności w uczeniu się
ni. - nieistotne statystycznie

Tabela 29 ilustruje liczebności i odsetki dotyczące odpowiedzi uczniów badanych z dwóch grup: podstawowej - uczniowie z trudnościami w uczeniu się (grupa A) oraz uczniów niewykazujących trudności w uczeniu się (grupa B), ze szkół branżowych, na temat przebiegu ich kariery szkolnej na poziomie szkoły podstawowej, czyli ich wyników w nauce pochodzących z tego okresu. Wyniki testu Chi-kwadrat i V Cramera nie wskazują na istotne statystycznie różnice między grupami. Analiza danych z tabeli 29 pozwala stwierdzić, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się (grupa A) częściej wskazywali na przeciętne wyniki w nauce w szkole podstawowej (55,26%) w porównaniu z grupą uczniów bez takich trudności, gdzie przeciętne wyniki w nauce deklarowało 38,10% respondentów (grupa B). Natomiast, analizując dane z kategorii „dobre wyniki”, to badani uczniowie bez trudności w uczeniu się (grupa B), w większym odsetku wskazywali na osiągnięcie takich wyników w szkole podstawowej

(41,67%) w porównaniu z grupą A, która w mniejszym stopniu wskazywała na osiągnięcie dobrych wyników w nauce w szkole podstawowej (23,68%). Tak więc mimo braku istotności statystycznej, zaobserwowane odsetki, zwłaszcza odnośnie kategorii „dobre wyniki w nauce” w szkole podstawowej mogą świadczyć o niższych osiągnięciach szkolnych w opinii uczniów z grupy A.

Tabela 30. Wyniki w nauce w gimnazjum badanych uczniów

GRUPA	Bardzo niskie		Niskie		Przeciętne		Dobre		Bardzo dobre		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A	2	2,63	19	25,00	40	52,63	13	17,11	2	2,63	76	100,00
B	1	1,19	15	17,86	38	45,24	27	32,14	3	3,57	84	100,00
Ogółem	3	1,88	34	21,25	78	48,75	40	25,00	5	3,13	160	100,00
$\chi^2 = 5,569$; $df = 4$, ni., $V \text{ Cramera} = 0,187$ ni.												

A - uczniowie z trudnościami w uczeniu się; B - uczniowie bez trudności w uczeniu się
ni. - nieistotne statystycznie

Tabela 30 przedstawia dane odnoszące się do przebiegu kariery szkolnej na poziomie gimnazjum, tj. wyników w nauce respondentów z dwóch grup badawczych (podstawowa - A i porównawcza - B). Wynik testu Chi-kwadrat i V Cramera nie wskazuje na istotność statystyczną. Jednak, patrząc na liczebności i odsetki zawarte w tabeli 30, zauważa się znaczne obniżenie wyników w nauce w opinii respondentów na poziomie gimnazjum (niskie osiągnięcia - 21,25%) w porównaniu z wynikami ze szkoły podstawowej, gdzie odsetek niskich wyników w nauce wynosił 9,38% (zob. tabela 29). Zauważa się też różnice między grupami A i B, występujące w obszarze dobrych wyników w nauce w gimnazjum. Uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych, wykazują w swoich opiniach rzadziej dobre wyniki w nauce (17,11%) w porównaniu do swoich rówieśników niemających trudności w uczeniu się (grupa B), którzy prawie dwukrotnie częściej osiągnęli dobre wyniki w nauce (32,14%).

Tabela 31. Struktura rodziny badanych uczniów

GRUPA	Pełna		Niepełna z powodu rozwodu		Niepełna z innych powodów		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A	55	72,37	18	23,68	3	3,95	76	100,00
B	60	71,43	14	16,67	10	11,90	84	100,00
Ogółem	115	71,88	32	20,00	13	8,13	160	100,00
$\chi^2 = 4,097$; $df = 2$, ni., V Cramera = 0,160 ni.								

A - uczniowie z trudnościami w uczeniu się; B - uczniowie bez trudności w uczeniu się
ni. - nieistotne statystycznie

Tabela 31 zawierająca dane odnoszące się do struktury rodzinnej badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez trudności w nauce, ze szkół branżowych pokazuje, że większość badanych wychowuje się w rodzinie pełnej (71,88%), ale można dostrzec duży odsetek uczniów badanych, wychowujących się w rodzinie niepełnej (20,00% i 8,13% ogółu). Dokonując porównań między grupami, warto zwrócić uwagę na to, że badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się nieco częściej wychowują się w rodzinach niepełnych z powodu rozwodu (23,68%) niż ich rówieśnicy bez trudności w uczeniu się (16,67%). Wyniki zamieszczone w tabeli 31 wskazują również na odwrotną sytuację w przypadku kategorii odpowiedzi - „rodzina niepełna z innych powodów”. Liczebności i odsetki odnoszące się do sytuacji wychowywania się w takiej rodzinie, są trzykrotnie wyższe w przypadku uczniów niewykazujących trudności w uczeniu się (11,90%), w porównaniu do badanych osób z trudnościami w uczeniu się, wśród których analogiczny odsetek wynosi jedynie 3,95%.

Tabela 32. Odpowiedzi badanych uczniów dotyczące posiadania opinii o dysleksji z poradni psychologiczno-pedagogicznej

GRUPA	Tak		Nie		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
A	16	21,05	60	78,95	76	100,00
B	9	10,71	75	89,29	84	100,00
Ogółem	25	15,63	135	84,38	160	100,00

$\chi^2 = 3,235; df = 1, V \text{ Cramera} = 0,142, p = 0,072 \sim$

A - uczniowie z trudnościami w uczeniu się; B - uczniowie bez trudności w uczeniu się;
 ~ zbliżone do istotności

Tabela 32 zawiera liczebności i odsetki dotyczące faktu posiadania przez badanych uczniów opinii o dysleksji, wydanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Wyniki testu Chi-kwadrat i V Cramera wskazują na różnice, które są zbliżone do istotności statystycznej. Zauważa się pewne zróżnicowanie między grupami uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) oraz uczniów niewykazujących trudności w uczeniu się (grupa B), uczęszczających do szkół branżowych. W grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A), 21,05% respondentów wskazało, że ma taką opinię. Natomiast w grupie B odsetek ten jest o połowę mniejszy. Potwierdzoną diagnozą dysleksję ujawniło 10,71% respondentów. Odsetek ten odnosi się do percepcji własnej badanych uczniów, którzy w kwestionariuszu ankiety zaznaczyli fakt posiadania takiego dokumentu. Warto zwrócić uwagę na fakt, że jest to wysoki odsetek, biorąc pod uwagę to, że badani według wyników arkusza obserwacji trudności w uczeniu się (wypełnionego przez polonistów) znaleźli się w grupie uczniów badanych niewykazujących takich trudności. Z tego względu należy dokonać głębszej analizy tego zjawiska. Analizując wyniki ogółem, większość badanych uczniów klasy II, branżowej szkoły I stopnia odpowiedziała, że nie ma dysleksji potwierdzonej opinią z poradni. Takiej odpowiedzi udzieliło 84,38% respondentów biorących udział w badaniach.

Tabela 33. Odpowiedzi badanych uczniów dotyczące posiadania orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej

GRUPA	Tak		Nie		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
A	11	14,47	65	85,53	76	100,00
B	1	1,19	83	98,81	84	100,00
Ogółem	12	7,50	148	92,50	160	100,00
$\chi^2 = 10,148; df = 1, V \text{ Cramera} = 0,252, p = 0,001^*$						

A - uczniowie z trudnościami w uczeniu się; B - uczniowie bez trudności w uczeniu się;
 * - istotne statystycznie

Liczebności i odsetki zaprezentowane w tabeli 33 dotyczą orzeczenia o niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wyniki testu Chi-kwadrat i V Cramera wskazują na istotne statystycznie różnice między grupami badanych uczniów, na poziomie $p < 0,001$. Zauważa się zróżnicowanie odsetków badanych grup pod względem posiadania orzeczenia wydanego przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Badani wykazujący trudności w uczeniu się (grupa A) częściej odpowiadali, że mają orzeczenie wydane przez poradnię (14,47%) w porównaniu do uczniów bez takich trudności, ze szkół branżowych (1,19%). Analizując liczebności i odsetki łącznie, to przeważający odsetek wszystkich osób badanych (92,50%) odpowiedział, że nie ma takiego orzeczenia.

Reasumując, można powiedzieć, że w rozdziale dotyczącym metodologicznych podstaw badań własnych wskazano na istotne etapy w planowaniu i prowadzeniu procesu badawczego. W tej części pracy zwrócono uwagę na treści dotyczące przedmiotu i celu badań, określono cel badań własnych, jakim jest próba oszacowania poziomu samooceny i percepcji siebie oraz wybranych zmiennych funkcjonowania psychospołecznego, a także próba poznania związku między samooceną i percepcją siebie a jej psychospołecznymi korelatami tj.: poczuciem umiejscowienia kontroli, poczuciem własnej skuteczności, statusem socjometrycznym, u młodzieży z trudnościami w uczeniu się, uczęszczającej do szkół branżowych. W rozdziale zawarto również, sformułowane w oparciu o cel badań, problemy badawcze oraz ustalono hipotezy robocze główne i hipotezy szczegółowe. Odpowiednio dobrane metody i techniki badawcze pozwoliły przeprowadzić badania empiryczne w sposób poprawny metodologicznie oraz rzetelnie, tj. zgodnie z etyką prowadzenia badań naukowych. Wybrane narzędzia badawcze, opisane w rozdziale (zob. podrozdz. od 4.3.1. do 4.3.6.) to Skala Samooceny TSCS W. H. Fittsa (*Tennessee Self-Concept Scale*), Skala Samooceny SES M. Rosenberga, Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli KBPK G. Krasowicz-Kupis i A. Wojnarskiej, Skala Kompetencji Osobistej KOMPOS Z. Juczyńskiego, Plebiscyt Życzliwości i Niechęci J. Korczaka oraz Test 6 trudności w uczeniu się P. Gindricha. Wymienione narzędzia są wystandaryzowane, stosowane powszechnie w badaniach międzynarodowych. Opisano procedurę doboru próby do badań oraz przedstawiono jej charakterystykę w oparciu o analizę wyników opracowanych z wykorzystaniem tabeli krzyżowej, statystyki Chi-kwadrat oraz testu t-Studenta. Na podstawie tej analizy można stwierdzić występowanie tendencji do

wybierania nauki w szkołach o profilu zawodowym przez uczniów mających rodziców, którzy również mają takie wykształcenie. W odpowiedziach badanych uczniów ze szkół branżowych I stopnia można wskazać na fakt, że zdecydowana większość rodziców respondentów wykonuje zawody rzemieślnicze tj. budowlaniec, mechanik, fryzjerka, krawcowa, elektryk (zob. tab. 22 i tab. 24). Porównując zróżnicowanie między grupami w kontekście przebiegu kariery szkolnej i otrzymanych wyników w nauce, zauważa się obniżenie osiągnięć szkolnych wśród uczniów z trudnościami w uczeniu się. Odsetek niskich wyników w gimnazjum zwiększył się aż o dziesięć punktów procentowych w porównaniu do wyników osiągniętych w szkole podstawowej. Natomiast jeżeli chodzi o uczniów niewykazujących trudności w uczeniu się, to osiągnięcia w szkole podstawowej i gimnazjum były na podobnym poziomie. Przyczyn takiej sytuacji może być wiele i mogą mieć one związek z szeregiem czynników natury psychologicznej, pedagogicznej, dydaktycznej, wychowawczej czy też opiekuńczej. Źródłem obniżania się wyników w nauce badanych może być nieefektywna terapia pedagogiczna lub jej brak (ze względu na brak specjalistów z zakresu terapii pedagogicznej w szkołach), nieodpowiednia indywidualizacja pracy na lekcji z uczniem mającym trudności w uczeniu się lub też brak indywidualizacji, nietrafne dostosowanie przez nauczycieli metod, form, środków oraz zasad oceniania do możliwości ucznia, liczne klasy. Niskie wyniki uczniów mających trudności w uczeniu się, mogą również być następstwem nieprawidłowego oceniania ucznia, zaniżania ocen i uniemożliwiania mu zdobycia oceny bardzo dobrej na miarę jego możliwości psychofizycznych, bez porównywania z całą klasą szkolną. Analiza tabeli 32 pokazała interesujące wyniki, które przedstawiają, że 10,71% badanych uczniów mających dysleksję jest w grupie uczniów niewykazujących trudności w uczeniu się. Wyniki te są zbliżone do istotności statystycznej. Natomiast istotne statystycznie wyniki, przedstawiają, że 14,47% badanych uczniów z grupy uczniów z trudnościami w uczeniu się posiada orzeczenie wydane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną (zob. tab. 33). Konsultacje z pedagogami szkolnymi w szkołach, w których prowadzone były badania oraz analiza dokumentacji, pozwoliły na ustalenie, że uczniowie z dysleksją, korzystający z różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zajęć specjalistycznych m.in. terapii pedagogicznej na terenie placówki, potrafią kompensować pewne deficyty i radzić sobie podczas wystąpienia niektórych trudności szkolnych. Może to uzasadniać fakt określonej oceny punktowej nauczyciela języka polskiego w Teście 6 trudności w uczeniu się, dotyczącego objawów trudności w uczeniu się (zob. tab. 14 - 17).

Zauważa się również znaczną część badanych uczniów branżowej szkoły I stopnia, którzy wykazują trudności w uczeniu się, natomiast nie posiadają dokumentu potwierdzającego diagnozę dysleksji, wydanego przez poradnię. Uczniowie, którzy złożyli dokument z diagnozą o dysleksji, z określonymi zaleceniami dla szkoły, otrzymują specjalistyczną pomoc m.in. w formie zajęć korekcyjno- kompensacyjnych, dydaktyczno-wyrównawczych, porad i konsultacji z pedagogiem szkolnym. Uczniom z potwierdzoną diagnozą dysleksji przysługuje dostosowanie form i metod pracy oraz sposobu oceniania z każdego przedmiotu szkolnego, adekwatnie do ich możliwości psychofizycznych. Z informacji zebranych od pedagogów szkolnych wynika, że pełnoletni uczniowie lub rodzice uczniów, mogą na własny wniosek zrezygnować z uczestnictwa w zajęciach dodatkowych z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Oznacza to, że nie wszyscy uczniowie z dysleksją korzystają z terapii pedagogicznej i innych form pomocy oferowanych przez szkołę. Natomiast w dodatkowych zajęciach np. dydaktyczno-wyrównawczych oraz zajęciach związanych z wybranym kierunkiem kształcenia ucznia branżowej szkoły I stopnia, mogą uczestniczyć również inni uczniowie wykazujący trudności w uczeniu się (bez posiadania dokumentu z poradni o specyficznych trudnościach w uczeniu się lub orzeczenia o niepełnosprawności intelektualnej). Korzystają oni głównie z dodatkowych zajęć wyrównawczych z zakresu matematyki i języka polskiego. Problematyka z tym związana wymaga dalszych analiz i badań empirycznych, w szczególności mając na uwadze uczniów z trudnościami w uczeniu się, którzy mają diagnozę z poradni psychologiczno-pedagogicznej, lecz również tych uczniów z branżowej szkoły I stopnia, bez wydanej opinii o dysleksji, którzy często wykazują trudności szkolne.

Rozdział V Samoocena i percepcja siebie badanej młodzieży

5.1. Wprowadzenie

Problematyka samooceny i percepcji siebie oraz jej korelatów jest istotna w kontekście występowania i nasilenia trudności w uczeniu się, w szczególności mając na uwadze młodzież uczęszczającą do branżowych szkół I stopnia. W rozdziale zaprezentowano porównanie wyników badań własnych dotyczących samooceny i percepcji siebie, zbadanej Skalą SES (*Self Esteem Scale*) Morrisa Rosenberga oraz Skalą Samooceny TSCS (*Tennessee Self Concept Scale*) Williama H. Fittsa, w grupach młodzieży z trudnościami w uczeniu się oraz uczniów bez takich trudności, ze szkół branżowych I stopnia. Wyniki zaprezentowane w tabelach odnoszą się również do zależności między samooceną i percepcją siebie a nasileniem objawów trudności w uczeniu się określonym na podstawie wyników Testu 6 trudności w uczeniu się Piotra Gindricha u badanych uczniów uczęszczających do szkół branżowych. W rozdziale zaprezentowano zarówno współczynniki korelacji liniowej Pearsona, jak i wyniki testu t-Studenta w celu dokładnej analizy różnic międzygrupowych.

5.2. Poziom samooceny ogólnej i percepcji siebie a nasilenie objawów trudności w uczeniu się badanej młodzieży - analiza korelacji

W podrozdziale 5.2. zaprezentowano współczynniki korelacji między samooceną a percepcją siebie, mierzoną Skalą SES (*Self Esteem Scale*) Morrisa Rosenberga oraz Skalą TSCS (*Tennessee Self Concept Scale*) Williama H. Fittsa, a nasileniem objawów trudności w uczeniu się młodzieży uczęszczającej do szkół branżowych. Zależności zaprezentowane w tym podrozdziale odnoszą się zarówno do badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, jak i uczniów niewykazujących takich trudności.

Tabela 34. Zależności między samooceną ogólną mierzoną Skalą SES M. Rosenberga a nasileniem objawów trudności w uczeniu się (N=160)

Współzależność zmiennych	Objawy trudności w uczeniu się
Samoocena ogólna (wynik SES)	-0,243**

** wartość współczynnika korelacji liniowej r Pearsona jest istotna statystycznie z $p < 0,01$ (dwustronnie);

Współczynnik korelacji między samooceną, mierzoną narzędziem do badania samooceny SES M. Rosenberga, a nasileniem objawów trudności w uczeniu się wynosi -0,243. Zależność ta okazała się istotna statystycznie na poziomie $p < 0,01$. Jest to korelacja ujemna (zob. tab. 34). Oznacza ona, że wraz ze wzrostem poziomu samooceny, obniża się poziom nasilenia trudności w uczeniu się oraz w sytuacji nasilania się trudności w uczeniu się u badanych uczniów ze szkół branżowych, maleje poziom samooceny ogólnej mierzony Skalą SES Morrisa Rosenberga.

Tabela 35. Korelacje między samooceną mierzoną Skalą TSCS Fittsa a nasileniem objawów trudności w uczeniu się (N=160)

Współzależność zmiennych	Objawy trudności w uczeniu się
Wskaźniki - skala Fittsa	
Globalny wskaźnik pozytywny	-0,674**
Tożsamość (wiersz 1)	-0,469**
Zadowolenie z siebie (wiersz 2)	-0,559**
Zachowanie się (wiersz 3)	-0,553**
„Ja fizyczne” (kolumna A)	-0,506**
„Ja moralno-etyczne (kolumna B)	-0,494**
„Ja osobiste” (kolumna C)	-0,453**
„Ja rodzinne” (kolumna D)	-0,493**
„Ja społeczne” (kolumna E)	-0,482**
Globalny wskaźnik zmienności	-0,249**
Wskaźnik samokrytycyzmu (SC)	-0,298**
Wskaźnik prawda/ fałsz (T/F)	-0,619**
Wskaźnik konfliktów netto	-0,049 ni.
Globalny wskaźnik konfliktów	-0,111 ni.
Wskaźnik zmienności w kolumnach	-0,248**
Wskaźnik zmienności w wierszach	-0,190*

Wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D	-0,291**
----------------------------------	----------

** - wartość współczynnika korelacji liniowej r Pearsona jest istotna statystycznie z $p < 0,01$ (dwustronnie);

* - wartość współczynnika korelacji liniowej r Pearsona jest istotna statystycznie z $p < 0,05$ (dwustronnie);

ni. - korelacja nieistotna statystycznie

Analizując dane z tabeli 35, zauważa się istotne statystycznie zależności między poziomem samooceny mierzonym skalą TSCS Fittsa a nasileniem objawów trudności w uczeniu się. Istotne statystycznie korelacje ($p < 0,01$ i $p < 0,05$) występują w parach zmiennych: globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)/objawy trudności w uczeniu się, tożsamość (TSCS)/objawy trudności w uczeniu się, zadowolenie z siebie (TSCS)/objawy trudności w uczeniu się, zachowanie (TSCS)/objawy trudności w uczeniu się, ja fizyczne (TSCS)/objawy trudności w uczeniu się, ja moralno-etyczne (TSCS)/objawy trudności w uczeniu się, ja osobiste (TSCS)/objawy trudności w uczeniu się, ja rodzinne (TSCS)/objawy trudności w uczeniu się, ja społeczne (TSCS)/objawy trudności w uczeniu się, globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/objawy trudności w uczeniu się, wskaźnik samokrytycyzmu (TSCS)/objawy trudności w uczeniu się, wskaźnik prawda/ fałsz (TSCS)/objawy trudności w uczeniu się, wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/objawy trudności w uczeniu się, wskaźnik zmienności w wierszach (TSCS)/objawy trudności w uczeniu się oraz wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/objawy trudności w uczeniu się. Wymienione, istotne statystycznie korelacje są silne lub przeciętne. Korelacje te są ujemne, co pozwala stwierdzić, że wraz z większym nasileniem objawów trudności w uczeniu się, poziom samooceny obniża się lub też wraz ze wzrostem poziomu samooceny, objawy trudności w uczeniu się występują rzadziej. Należy wskazać, że im badani mają wyższe ogólne poczucie własnej wartości, większe zadowolenie z siebie, wyżej oceniają swoje zachowanie a także mają bardziej pozytywne „ja” somatyczne, moralno-etyczne, osobiste, rodzinne i społeczne, tym rzadziej ujawniają symptomy trudności w uczeniu się. Zauważa się również, że im bardziej badani określają własne „ja” w sposób harmonijny, akceptując to co wchodzi a odrzucając to co nie wchodzi w zakres „ja”, im bardziej są pewni tego co o sobie mówią i przedstawiają realny obraz siebie, tym rzadziej zauważa się u nich występowanie objawów trudności w uczeniu się. Badani im częściej są samokrytyczni i nie wykazują defensywności w odpowiedziach oraz im bardziej mają poczucie tożsamości i wyobrażanie o tym kim są, tym objawy trudności w uczeniu się występują rzadziej lub mają niższe nasilenie. W zakresie zmiennych:

wskaźnik konfliktów netto (TSCS)/objawy trudności w uczeniu się oraz globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)/objawy trudności w uczeniu się, zależności nie wskazują na istotność statystyczną.

5.3. Porównanie poziomów samooceny ogólnej i percepcji siebie badanej młodzieży

5.3.1. Porównanie poziomów samooceny globalnej w świetle wyników Skali Samooceny SES (*Self Esteem Scale*) M. Rosenberga

Podrozdział 5.3.1. zawiera dane statystyczne takie jak: wyniki testu t-Studenta, wartości średnich, odchyłeń standardowych odnośnie samooceny, mierzonej skalą SES (*Self Esteem Scale*) Morrisa Rosenberga, młodzieży uczęszczającej do szkół branżowych. Wyniki dotyczące poziomu samooceny globalnej zaprezentowane w tym podrozdziale odnoszą się do dwóch porównywanych grup badanych uczniów: z trudnościami w uczeniu się (grupa A); bez trudności w uczeniu się (grupa B).

Tabela 36. Porównanie samooceny globalnej w grupach A i B - wyniki otrzymane za pomocą Skali SES Rosenberga

Samoocena ogólna (wynik SES)	Grupa	N	Średnia (M)	Odchylenie standardowe	df	T
	A	76	27,57	5,62	158	-2,86**
	B	84	29,67	3,52		

** - istotność statystyczna na poziomie 0,01 (dwustronnie); df - liczba stopni swobody

grupa A - uczniowie z trudnościami w uczeniu się

grupa B - uczniowie bez trudności w uczeniu się

Tabela 36 prezentuje m.in. wynik testu t-Studenta dla prób niezależnych. Analizując dane ilościowe, zauważa się, że wartość t jest istotna statystycznie ($p < 0,01$). Porównując średnie w obu badanych grupach, widać, że wartość ta w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A, $M=27,57$) jest niższa w porównaniu do ich rówieśników bez takich trudności (grupa B, $M=29,67$). Uczniowie z grupy A częściej wykazują więc niski poziom ogólnej samooceny niż badani uczniowie nieprzejawiający trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych. Badani uczniowie z grupy A rzadziej uważają się za osoby wartościowe przynajmniej w takim samym stopniu co inni, nie zauważają u siebie zbyt wielu pozytywnych cech, mają tendencję do myślenia że nie wiedzie im się, często czują się beзуżyteczni. Natomiast badani uczniowie z grupy B częściej wskazywali że lubią siebie oraz potrafią robić

różne rzeczy tak dobrze jak większość innych ludzi, natomiast rzadko prezentowali poczucie bycia bezużytecznym oraz brak zadowolenia z siebie.

5.3.2. Porównanie poziomów percepcji siebie w oparciu o wyniki Skali Samooceny TSCS (*Tennessee Self Concept Scale*) W. H. Fittsa

W podrozdziale 5.3.2. zaprezentowano statystyki wyniku testu t-Studenta dotyczące percepcji siebie mierzonej Skalą TSCS (*Tennessee Self Concept Scale*) Williama H. Fittsa, młodzieży uczęszczającej do szkół branżowych. Wyniki poziomów percepcji siebie zaprezentowane w tym podrozdziale odnoszą się do dwóch porównywanych grup badanych uczniów: z trudnościami w uczeniu się (grupa A); bez trudności w uczeniu się (grupa B).

Tabela 37. Porównanie samooceny i percepcji siebie w grupach A i B - wyniki otrzymane za pomocą Skali TSCS Fittsa

Wskaźniki - skala Fittsa	Grupa	N	Średnia (M)	Odchylenie standardowe	df	t
Globalny wskaźnik pozytywny	A	76	260,43	16,31	158	-13,91**
	B	84	293,51	13,75		
Tożsamość (wiersz 1)	A	76	80,75	7,07	158	-8,05**
	B	84	89,65	6,90		
Zadowolenie z siebie (wiersz 2)	A	76	89,12	8,41	158	-9,53**
	B	84	101,58	8,13		
Zachowanie się (wiersz 3)	A	76	90,57	7,60	158	-9,45**
	B	84	102,27	7,97		
„Ja fizyczne” (kolumna A)	A	76	52,54	4,74	158	-8,07**
	B	84	58,51	4,61		
„Ja moralno-etyczne (kolumna B)	A	76	51,88	5,20	158	-7,80**
	B	84	58,59	5,64		
„Ja osobiste” (kolumna C)	A	76	51,78	5,47	158	-8,18**
	B	84	58,64	4,87		
„Ja rodzinne” (kolumna D)	A	76	53,18	6,19	158	-7,82**
	B	84	60,70	5,96		
„Ja społeczne” (kolumna E)	A	76	51,08	5,23	158	-8,01**
	B	84	57,32	4,64		
Globalny wskaźnik	A	76	41,29	11,92	158	-3,36**

zmienności	B	84	47,61	11,85		
Wskaźnik samokrytycyzmu (SC)	A	76	30,59	5,45	158	-4,89**
	B	84	35,00	5,90		
Wskaźnik prawda/ fałsz (T/F)	A	76	0,99	0,26	158	-10,94**
	B	84	1,74	0,55		
Wskaźnik konfliktów netto	A	76	45,41	33,57	158	-0,27 ni.
	B	84	46,76	30,04		
Globalny wskaźnik konfliktów	A	76	57,67	26,03	158	-1,03 ni.
	B	84	61,44	20,06		
Wskaźnik zmienności w kolumnach	A	76	23,66	7,32	158	-3,43 **
	B	84	27,85	8,07		
Wskaźnik zmienności w wierszach	A	76	17,63	5,67	158	-2,41*
	B	84	19,75	5,43		
Wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D	A	76	102,37	33,09	158	-3,04**
	B	84	117,27	28,91		

** - istotność statystyczna na poziomie 0,01 (dwustronnie)

* - istotność statystyczna na poziomie 0,05 (dwustronnie)

ni. - nieistotne statystycznie; df - liczba stopni swobody

grupa A - uczniowie z trudnościami w uczeniu się

grupa B - uczniowie bez trudności w uczeniu się

Tabela 37, prezentująca m.in. wyniki testu t-Studenta dla prób niezależnych, wskazuje, że badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, uczęszczający do szkół branżowych, charakteryzują się istotnie statystycznie niższą samooceną zarówno w zakresie globalnego wskaźnika pozytywnego (grupa A, M=260,43; grupa B, M=293,51), jak i w podskalach: tożsamości, zadowolenia z siebie, zachowania, ja fizycznego, ja moralno-etycznego, ja osobistego, ja rodzinnego, ja społecznego, globalnego wskaźnika zmienności, wskaźnika samokrytycyzmu, wskaźnika prawda/fałsz, wskaźnika zmienności w kolumnach, wskaźnika zmienności w wierszach oraz wskaźnika rozkładu odpowiedzi - D, w porównaniu do badanych uczniów nieprzejawiających trudności w uczeniu się, kształcących się w tego typu szkołach. Patrząc na otrzymane wyniki dostępne w tabeli 37, wskazują one największe różnice średnich, porównując badane grupy, w następujących podskalach: tożsamość (grupa A, M=80,75; grupa B, M=89,65), zadowolenie z siebie (grupa A, M=89,12, grupa B, M=101,58) oraz zachowanie (grupa A, M=90,57; grupa B, M=102,27). Należy zatem wskazać, że badani z grupy A rzadziej dokonując wglądu w samego siebie potrafią odpowiedzieć na pytanie „jaki jestem?” i wskazać „taki jestem” w pięciu sferach „ja”

(„ja fizyczne”, „ja moralno-etyczne”, „ja osobiste”, „ja rodzinne”, „ja społeczne”) w porównaniu do badanych z grupy B. Odnośnie zadowolenia z siebie, badani uczniowie z grupy A wykazują niższy poziom samoakceptacji i samozadowolenia w porównaniu do badanych uczniów z grupy B. W zakresie „zachowania”, należy wskazać, że badani uczniowie z grupy A mają niższy poziom percepcji własnego zachowania oraz sposobu w jaki funkcjonują, ujawniający się w odpowiedziach na pytania dotyczące tego „co robię?” i „jak postępuję?” w porównaniu do badanych uczniów z grupy B. Percepcja własnego „ja” w pięciu sferach tj.: osobistej, fizycznej, społecznej, rodzinnej oraz moralno-etycznej, badanych uczniów z grupy A jest niżej oceniana przez nich w porównaniu do ich rówieśników z grupy B. Natomiast w zakresie wszystkich wskaźników zmienności zauważa się średnie niższe w badanej grupie A w porównaniu do grupy B. Oznacza to, że badani z grupy A charakteryzują się niższym poziomem zróżnicowania i niespójności pomiędzy jedną a drugą sferą własnego „ja” oraz odnośnie trzech obszarów samooceny tj.: tożsamości, zadowolenia z siebie, zachowania w porównaniu do badanych z grupy B, którzy przejawiają niższą spójność i integralność w tym zakresie. Analizując wskaźniki samokrytycyzmu i prawda/fałsz z tabeli 37, należy wskazać, że badani z grupy A przejawiają większą defensywność, która może mieć związek z chęcią przedstawienia obrazu siebie w jak najlepszym świetle oraz wykazują niższą tendencję do zdefiniowania opisu własnego „ja” poprzez określenie kim jest a odrzucenie tego kim nie jest w porównaniu do badanych z grupy B gdzie wyniki w tym zakresie są wyższe. Analizując wartości średniej odnoszące się do wskaźnika rozkładu odpowiedzi - D to są one niższe w badanej grupie A w porównaniu do grupy B. Zatem badani z grupy A wykazują niższą tendencję do pewności i zdecydowania w postrzeganiu siebie, pewności do tego co o sobie mówią oraz do defensywności w odpowiedziach (zaznaczając często „3” na arkuszu odpowiedzi) i próby odgradzania się od rzeczywistości poprzez brak zaangażowania w porównaniu do badanych z grupy B, gdzie zauważa się większą pewność i zdecydowanie w tym co o sobie mówią, w jaki siebie postrzegają.

Reasumując, należy podkreślić, że korelacja pary współzależnych zmiennych: samoocena ogólna (SES)/objawy trudności w uczeniu się, była istotna statystycznie. Zależność miała kierunek dodatni, a zatem można stwierdzić, że im wyższy poziom samooceny ogólnej u badanych uczniów ze szkół branżowych, im bardziej oceniają siebie w sposób pozytywny i przedstawiają pozytywny obraz siebie, tym rzadziej

zauważa się u nich objawy trudności w uczeniu się. Analiza korelacji między zmiennymi samooceny i percepcji siebie mierzonymi za pomocą Skali TSCS Fittsa a nasileniem objawów trudności w uczeniu się, ujawniła, że zdecydowana większość współczynników par współzależnych zmiennych odnoszących się do percepcji siebie (TSCS) jest istotna statystycznie z $p < 0,01$ i $p < 0,05$. Korelacje te pod względem siły były wysokie oraz przeciętne, a ich kierunek był ujemny. Należy zatem powiedzieć, że im wyższy poziom percepcji siebie, im bardziej badani własne „ja” postrzegają pozytywnie, są zdecydowani i pewni co do sposobu mówienia o sobie oraz postrzegają wszystkie sfery „ja” jako integralną całość, tym rzadziej obserwuje się u nich nasilenie objawów trudności w uczeniu się. Analizując wyniki testu t Studenta w kontekście samooceny i percepcji siebie mierzonej Skalą TSCS Fittsa oraz skalą SES Rosenberga, należy wskazać, że wartości średnich, były wyższe w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych, zarówno w zakresie samooceny ogólnej (SES), jak i dla znacznej większości podskal percepcji siebie zmierzonej Skalą TSCS Fittsa w porównaniu do badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, uczęszczających do tego typu szkół. Należy zatem powiedzieć, że zauważa się istotną statystycznie zależność między samooceną i percepcją siebie a nasileniem objawów trudności w uczeniu się. Warto również wskazać na wyniki testu t-Studenta, które ujawniły, że badani uczniowie z grupy A, częściej przejawiają niższą samoocenę w porównaniu do grupy porównawczej. Interpretując powyższe wyniki badań własnych warto przytoczyć wyniki dociekań innych autorów zajmujących się tą problematyką. Seleshi Zelenke w metaanalizie wskazała, że 89% uczniów mających specyficzne trudności w uczeniu się wykazuje niski poziom samooceny. Badaczka podkreśliła również, że w toku edukacji szkolnej, niski poziom samooceny u uczniów z SLD utrzymuje się lub nawet pogłębia. Wnioski z badań autorki sugerują potrzebę niezwłocznego podejmowania interwencji w tym zakresie i włączania odpowiednich oddziaływań terapeutycznych w tej sferze²⁸⁷. Praveen Kumar i William Dharma Raja analizując wyniki badań własnych zwracają uwagę na znaczenie rozwijania pozytywnej samooceny i wzmacniania mocnych stron ucznia z trudnościami w uczeniu się poprzez m.in. umożliwienie im osiągnięcia sukcesu na miarę ich możliwości oraz akceptowanie ograniczonych możliwości wynikających z deficytów. Badacze ci podkreślają, że pozytywny obraz siebie oraz wsparcie społeczne są podstawą dla skutecznego radzenia

²⁸⁷ Krasowicz-Kupis G., *Nowa psychologia dysleksji*, Wyd. PWN, Warszawa 2019, s. 200.

sobie ucznia z trudnościami w uczeniu się²⁸⁸. Na niską samoocenę uczniów z trudnościami w uczeniu się wskazał również Henryk Kulas. Autor zaprezentował wyniki świadczące o tym, że ponad połowa uczniów z trudnościami w uczeniu się wykazała negatywny obraz siebie w obrębie „ja fizycznego” i „ja psychicznego”. Badani uczniowie z LD częściej oceniali swoje zdolności intelektualne na niskim poziomie oraz ujawniali takie cechy jak: lękliwość, nerwowość, nieśmiałość w porównaniu do uczniów bez deficytów. Badania tego autora przedstawiły ciekawy fakt ukazujący, że żaden badany z grupy uczniów z deficytami nie jest zadowolony z siebie oraz pragnie być inny niż jest naprawdę w porównaniu do grupy porównawczej, gdzie obraz siebie badanych jest wyraźnie pozytywny²⁸⁹. Wyniki badań Piotra Gindricha, dotyczące samooceny uczniów z trudnościami w uczeniu się również ujawniły niekorzystny obraz siebie u tych uczniów. Autor przedstawił fakty świadczące o tym, że uczniowie ci częściej oceniają nisko swoje zdolności intelektualne oraz możliwości osiągnięcia sukcesu. Konsekwencją negatywnego obrazu siebie u uczniów z LD jest często niezadowolenie z siebie, nieporadność, zniechęcenie, brak motywacji, poczucie osamotnienia²⁹⁰.

²⁸⁸ Kumar S. P., Raja B. W. D., *High self-esteem as a coping strategy for students with learning disabilities*, „Journal on Educational Psychology”, 2 (4), 2009, s. 14 - 19.

²⁸⁹ Kulas H. *Samoocena młodzieży*, Wyd. WSiP, Warszawa 1987, s. 172 - 186.

²⁹⁰ Gindrich P., A., *Funkcjonowanie psychospołeczne...*, s. 140 - 174.

Rozdział VI Psychospołeczne korelaty samooceny badanej młodzieży

6.1. Wprowadzenie

Rozdział szósty prezentuje wyniki badań własnych istotne dla problematyki funkcjonowania psychospołecznego uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz młodzieży bez takich trudności, uczęszczającej do szkół branżowych I stopnia. W rozdziale VI przedstawiono najpierw analizę zależności między wybranymi korelatami tj.: poczuciem własnej skuteczności zmierzonej Skalą KOMPOS (*Skala Kompetencji Osobistej*) Zygryda Juczyńskiego, poczuciem umiejscowienia kontroli zbadanym Kwestionariuszem KBPK (*Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli*) Grażyny Krasowicz-Kupis i Anny Wojnarskiej, statusem socjometrycznym w wymiarze uspołecznienia i akceptacji społecznej oszacowanym za pomocą Plebiscytu Życzliwości i Niechęci Janusza Korczaka a nasileniem objawów trudności w uczeniu się u badanej młodzieży uczęszczającej do szkół branżowych (wyniki uzyskane w Teście 6 trudności w uczeniu się Piotra Gindricha). Następnie dokonano również porównań między badanymi grupami za pomocą testu t-Studenta. Porównano dwie grupy badanej młodzieży ze szkół branżowych, tj. uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) oraz niewykazujących trudności w uczeniu się (grupa B).

6.2. Poczucie własnej skuteczności badanych uczniów

6.2.1. Poziom poczucia własnej skuteczności a nasilenie objawów trudności w uczeniu się badanej młodzieży - analiza korelacji

Zaprezentowana w podrozdziale 6.2.1. analiza uwzględnia korelacje między poziomem poczucia własnej skuteczności zbadanym Skalą KOMPOS Zygryda Juczyńskiego a nasileniem objawów trudności w uczeniu się w grupie badanej młodzieży uczęszczającej do szkół branżowych I stopnia. Analiza zależności odnosi się zarówno do poczucia własnej skuteczności w ujęciu ogólnym, jak i w wymiarach siły i wytrwałości.

Tabela 38. Korelacje między poczuciem własnej skuteczności badanym Skalą KOMPOS Juczyńskiego a nasileniem objawów trudności w uczeniu się (N=160)

Współzależność zmiennych	Poczucie własnej skuteczności (wyniki Skali KOMPOS)		
	Czynnik siły	Czynnik wytrwałości	Poczucie uogólnionej własnej skuteczności
Objawy trudności w uczeniu się	-0,247**	-0,222**	-0,264**

** wartość współczynnika korelacji liniowej r Pearsona jest istotna statystycznie z $p < 0,01$ (dwustronnie);

Tabela 38 przedstawia współczynniki korelacji między poziomem uogólnionego poczucia własnej skuteczności oraz w dwóch jej wymiarach - siły i wytrwałości, a nasileniem objawów trudności w uczeniu się. Zauważa się istotne statystycznie na poziomie $p < 0,01$, ujemne korelacje dla tych zmiennych. Analiza zależności widocznych w tabeli 38, pozwala stwierdzić, że wraz z nasileniem się objawów trudności w uczeniu się, poziom poczucia własnej skuteczności maleje. Można również wskazać na to, że w przypadku niskiego poziomu własnej skuteczności, trudności w uczeniu się są bardziej nasilone lub występują częściej w grupie badanych uczniów ze szkół branżowych. Patrząc na wyniki zawarte w tabeli 38, dotyczące par współzależnych zmiennych: czynnik siły (KOMPOS)/objawy trudności w uczeniu się oraz czynnik wytrwałości (KOMPOS)/objawy trudności w uczeniu się, zauważa się taką samą sytuację jak w zakresie ogólnego poziomu poczucia własnej skuteczności. Należy zatem powiedzieć, że im częściej badani uczniowie ze szkół branżowych w sytuacjach zadaniowych potrafią znaleźć jakieś rozwiązanie oraz maksymalnie się skoncentrować, spodziewają się powodzenia i doprowadzają pracę/zadanie do końca, nawet gdy są bardzo zmęczeni lub ktoś im przeszkadza, tym rzadziej zauważa się u nich symptomy trudności w uczeniu się.

6.2.2. Porównanie poziomów poczucia własnej skuteczności badanej młodzieży oszacowanych za pomocą Skali Kompetencji Osobistej (KOMPOS) Z. Juczyńskiego

Podrozdział 6.2.2. prezentuje dane statystyczne takie jak: wyniki testu t-Studenta, wartości średnich, odchyłeń standardowych odnośnie poczucia własnej skuteczności mierzonego Skalą Kompetencji Osobistej (KOMPOS) Zygrydy

Juczyńskiego, młodzieży uczęszczającej do szkół branżowych. Wyniki dotyczące poziomu poczucia własnej skuteczności, zaprezentowane w tym podrozdziale, odnoszą się do dwóch porównywanych grup badanych uczniów: z trudnościami w uczeniu się (grupa A); bez trudności w uczeniu się (grupa B). Poczucie własnej skuteczności analizowano w kontekście uogólnionego poczucia własnej skuteczności, czynnika siły i czynnika wytrwałości.

Tabela 39. Porównanie poczucia własnej skuteczności w grupach A i B - wyniki otrzymane za pomocą Skali KOMPOS Juczyńskiego

Poczucie własnej skuteczności (wyniki KOMPOS)	Grupa	N	Średnia (M)	Odchylenie standardowe	df	t
Czynnik siły-A	A	76	16,22	2,94	158	-2,36*
	B	84	17,38	3,24		
Czynnik wytrwałości-B	A	76	15,37	3,05	158	-2,06*
	B	84	16,49	3,76		
Poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS A i B)	A	76	31,59	5,27	158	-2,49*
	B	84	33,87	6,18		

* - istotność statystyczna na poziomie 0,05 (dwustronnie); df – liczba stopni swobody

grupa A - uczniowie z trudnościami w uczeniu się

grupa B - uczniowie bez trudności w uczeniu się

Zawarte w tabeli 39 dane, np. wyniki testu t dla prób niezależnych, pozwalają dokonać porównań m.in. w zakresie średnich w grupach badanych. Zauważa się istotne statystycznie różnice w odniesieniu zarówno do ogólnego poziomu własnej skuteczności, jak i do wymiarów siły i wytrwałości. Porównując średnie w wierszu „Poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS A i B)”, można stwierdzić, że badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, uczęszczający do szkół branżowych, charakteryzują się niższym poziomem uogólnionej własnej skuteczności (grupa A, M=31,59) w porównaniu do ich rówieśników, bez kłopotów w nauce, uczęszczających do takich szkół (grupa B, M=33,87). Badani uczniowie bez trudnościami w uczeniu, uczęszczający do szkół branżowych, częściej wskazywali na podejmowanie się, niekiedy ich zdaniem trudnych zadań do wykonania, pomimo różnych przeszkód (czynnik A, grupa B, M=17,38), niż badani uczniowie mający trudności w uczeniu się, którzy oceniając zadanie jako w ich percepcji niewykonalne, nie wskazywali chęci podejmowania się próby wykonania takiego zadania (czynnik A, grupa A, M=16,22).

Badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych, w zakresie czynnika B, tj. wytrwałości, wykazywali rzadziej tę cechę w działaniu lub rzadziej deklarowali nieprzerywanie zadania w trakcie jego wykonywania (czynnik B, grupa A, M=15,37) niż badani uczniowie bez trudności szkolnych (czynnik B, grupa B, M=16,49).

6.3. Poczucie lokalizacji kontroli badanych uczniów

6.3.1. Poziom poczucia umiejscowienia kontroli a nasilenie objawów trudności w uczeniu się badanej młodzieży - analiza korelacji

Przedstawiona w podrozdziale 6.3.1. analiza korelacji dotyczy zależności między poczuciem umiejscowienia kontroli a nasileniem objawów trudności w uczeniu się u badanej młodzieży ze szkół branżowych. Wyniki korelacji odnoszą się do ogólnej lokalizacji poczucia kontroli oraz do dwóch wymiarów tj. sytuacji porażki i sytuacji odniesienia sukcesu.

Tabela 40. Korelacje między poczuciem umiejscowienia kontroli, zbadanego Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej a nasileniem objawów trudności w uczeniu się (N=160)

Współzależność zmiennych	Poczucie umiejscowienia kontroli (wyniki KBPK)		
	Skala porażek	Skala sukcesów	Skala Sukcesów i Porażek Poczucie ogólnej kontroli
Objawy trudności w uczeniu się	0,011 ni.	0,090 ni.	0,055 ni.

ni. - korelacja nieistotna statystycznie

Oszacowane zależności między nasileniem objawów trudności w uczeniu się a umiejscowieniem poczucia kontroli, zawarte w tabeli 40, nie są istotne statystycznie. Wskazane współczynniki korelacji liniowej Pearsona są dodatnie, można zatem stwierdzić, że im większe nasilenie objawów trudności w uczeniu się, tym lokalizacja poczucia kontroli jest bardziej wewnętrzna w wymiarze ogólnym oraz umiejscowienia w sytuacji porażek i sukcesów. Natomiast należy podkreślić, że oprócz tego, że współczynniki zaprezentowane w tabeli 40 są nieistotne statystycznie, to dodatkowo są bardzo słabe - poniżej 0,1. Wyniki korelacji odnoszą się do wszystkich badanych uczniów uczęszczających do szkół branżowych.

6.3.2. Porównanie poziomów poczucia umiejscowienia kontroli badanej młodzieży oszacowanych za pomocą Kwestionariusza do Badania Poczucia Kontroli (KBPK) G. Krasowicz-Kupis i A. Wojnarskiej

Podrozdział 6.3.2. prezentuje dane statystyczne takie jak: wyniki testu t-Studenta, wartości średnich, odchyłeń standardowych odnośnie poczucia lokalizacji ogólnej kontroli oraz umiejscowienia poczucia kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu i poniesienia porażki mierzonego Kwestionariuszem do Badania Poczucia Kontroli (KBPK) Grażyny Krasowicz-Kupis i Anny Wojnarskiej. Wyniki dotyczące poziomu poczucia własnej skuteczności zaprezentowane w tym podrozdziale odnoszą się do dwóch porównywanych grup badanych uczniów: z trudnościami w uczeniu się (grupa A); bez trudności w uczeniu się (grupa B).

Tabela 41. Porównanie poczucia umiejscowienia kontroli w grupach A i B - wyniki otrzymane za pomocą Kwestionariusza KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej

Poczucie umiejscowienia kontroli (wyniki KBPK)	Grupa	N	Średnia (M)	Odchylenie standardowe	df	t
Skala porażek	A	76	10,50	2,61	158	0,43 ni.
	B	84	10,32	2,69		
Skala sukcesów	A	76	10,34	2,18	158	1,89~
	B	84	9,63	2,55		
Skala Sukcesów i Porażek Poczucie ogólnej kontroli	A	76	20,84	4,05	158	1,27 ni.
	B	84	19,95	4,71		

ni.- nieistotne statystycznie

~ - wynik zbliżony do istotności statystycznej; df - liczba stopni swobody

grupa A - uczniowie z trudnościami w uczeniu się

grupa B - uczniowie bez trudności w uczeniu się

Analizując dane z tabeli 41, która przedstawia wyniki testu t dla prób niezależnych, warto zwrócić uwagę na różnice między średnimi w badanych grupach, zawartych w wierszu tabeli „skala sukcesów”. Porównując średnie w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się i uczniów bez trudności w nauce szkolnej, ze szkół branżowych, zauważa się, że w grupie pierwszej (A, M=10,34) jest ona wyższa w porównaniu do grupy drugiej (B, M=9,63), przy możliwości uzyskania maksymalnie 20 punktów w obrębie skali sukcesów. Może to wskazywać na nieznacznie bardziej

wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli w sytuacji sukcesów, u badanych uczniów mających trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) w porównaniu do ich rówieśników bez trudności w nauce (grupa B), gdzie lokalizacja poczucia kontroli w sytuacji sukcesu jest umiejscowiona słabiej wewnętrznie. Wyniki uzyskane w tej podskali są zbliżone do istotności statystycznej ($p \sim 0,05$). W podskali poczucia kontroli w sytuacji odniesienia porażki oraz w ogólnym poczuciu umiejscowienia kontroli, nie zauważa się istotnych statystycznie lub zbliżonych do istotności statystycznej różnic między badanymi grupami.

6.4. Status socjometryczny badanych uczniów

6.4.1. Poziom uspołecznienia i akceptacji społecznej a nasilenie objawów trudności w uczeniu się badanej młodzieży - analiza korelacji

Analiza korelacji zaprezentowana w podrozdziale 6.4.1. dotyczy pary zmiennych: status socjometryczny/nasilenie objawów trudności w uczeniu się, w grupie badanych uczniów ze szkół branżowych. Status socjometryczny został zbadany przy użyciu Plebiscytu Życzliwości i Niechęci Korczaka i odnosi się do dwóch wymiarów tj. uspołecznienia oraz akceptacji społecznej.

Tabela 42. Zależności między poziomem uspołecznienia i akceptacji społecznej badanych Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka a nasileniem objawów trudności w uczeniu się (N=160)

Współzależność zmiennych	Status socjometryczny	
	Poziom uspołecznienia	Poziom akceptacji społecznej
Objawy trudności w uczeniu się	-0,287**	-0,196*

** - wartość współczynnika korelacji liniowej r Pearsona jest istotna statystycznie z $p < 0,01$ (dwustronnie);

* - wartość współczynnika korelacji liniowej r Pearsona jest istotna statystycznie z $p < 0,05$ (dwustronnie);

Tabela 42 prezentuje wartości współczynników korelacji między nasileniem trudności w uczeniu się a statusem socjometrycznym w wymiarze uspołecznienia i akceptacji społecznej, łącznie dla obu grup badanych uczniów czyli uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) oraz uczniów bez takich

trudności (grupa B). Współczynnik korelacji pary zmiennych - poziom uspołecznienia/objawy trudności w uczeniu się jest istotny statystycznie na poziomie $p < 0,01$, natomiast w przypadku pary współzależnych zmiennych - poziom akceptacji społecznej/objawy trudności w uczeniu się, istotność zaznaczyła się z $p < 0,05$. Korelacje zarówno w parze zmiennych - poziom uspołecznienia/objawy trudności w uczeniu się, jak i w parze zmiennych - poziom akceptacji społecznej/objawy trudności w uczeniu się, mają znak ujemny. Na podstawie tych danych można stwierdzić, że im wyższe nasilenie objawów trudności w uczeniu się u badanych, tym niższy poziom uspołecznienia i aprobaty społecznej. Należy więc stwierdzić, że im częściej badani wykazują objawy trudności w uczeniu się lub im bardziej nasilenie tych objawów wzrasta, tym badani rzadziej są akceptowani przez rówieśników z klasy szkolnej oraz częściej również sami nie wykazują aprobaty względem kolegów/koleżanek z klasy, oddając zazwyczaj głosy typu „lubię” lub „bardzo nie lubię”.

6.4.2. Porównanie poziomów uspołecznienia i akceptacji społecznej badanej młodzieży z uwzględnieniem wyników Plebiscytu Życzliwości i Niechęci J. Korczaka

Podrozdział 6.4.2. prezentuje dane statystyczne takie jak: wyniki testu t-Studenta, wartości średnich, odchyłeń standardowych odnośnie uspołecznienia i akceptacji społecznej badanej młodzieży, mierzonego Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Janusza Korczaka. Wyniki dotyczące poziomu uspołecznienia i akceptacji społecznej zaprezentowane w tym podrozdziale odnoszą się do dwóch porównywanych grup badanych uczniów: z trudnościami w uczeniu się (grupa A); bez trudności w uczeniu się (grupa B).

Tabela 43. Porównanie statusu socjometrycznego w wymiarach: uspołecznienia i akceptacji społecznej w grupach A i B - wyniki otrzymane za pomocą Plebiscytu Życzliwości i Niechęci Korczaka

Status socjometryczny	Grupa	N	Średnia (M)	Odchylenie standardowe	df	t
Poziom uspołecznienia	A	76	84,00	18,89	158	-2,46*
	B	84	91,20	18,07		
Poziom akceptacji społecznej	A	76	87,38	14,99	158	-0,93 ni.
	B	84	89,71	16,73		

--	--	--	--	--	--	--

* - istotność statystyczna na poziomie 0,05 (dwustronnie)

ni.- nieistotne statystycznie; df - liczba stopni swobody

grupa A - uczniowie z trudnościami w uczeniu się

grupa B - uczniowie bez trudności w uczeniu się

Wyniki testu t-Studenta dla prób niezależnych zawarte w tabeli 43, wskazują na występowanie istotnych statystycznie różnic międzygrupowych na poziomie $p < 0,05$ w wymiarze uspołecznienia, u badanych uczniów ze szkół branżowych. Badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się (grupa A) częściej udzielali odpowiedzi, że nie lubią lub bardzo nie lubią swoich rówieśników z klasy szkolnej (grupa A, $M=84,00$) w porównaniu do badanych uczniów ze szkół branżowych, nieprzejawiających trudności w nauce, którzy wykazywali wyższą aprobatę względem swoich kolegów/koleżanek z klasy szkolnej (grupa B, $M=91,20$). Analizując ten wynik należy podkreślić, że wskaźnik uspołecznienia mierzy aprobatę społeczną wobec innych osób w klasie szkolnej, tzn. to czy osoba darzy sympatią swoich rówieśników, czy też nie lubi większości członków z tej społeczności oddając najczęściej swoim kolegom/koleżankom głosy typu „nie lubię” lub „bardzo nie lubię”. Natomiast mówiąc o wymiarze akceptacji społecznej to osoba uzyskująca wysoki poziom w tym względzie, jest lubiana przez swoich rówieśników z klasy szkolnej, najczęściej otrzymuje od nich głosy typu „lubię” lub „bardzo lubię”. Analiza z wykorzystaniem testu t dla prób niezależnych, dla wymiaru akceptacja społeczna wykazała, że badane grupy uczniów nie różnią się istotnie statystycznie w tym obszarze, aczkolwiek porównując średnią, to jest ona nieznacznie wyższa w badanej grupie B w porównaniu do badanych z grupy podstawowej (A: $M=87,38$; B: $M=89,71$).

Reasumując, należy wskazać na istotne statystycznie wyniki odnoszące się do zależności między wybranymi obszarami funkcjonowania psychospołecznego a nasileniem objawów trudności w uczeniu się młodzieży z problemami w uczeniu się oraz bez takich trudności, uczęszczającej do szkół branżowych. Analiza korelacji pary współzależnych zmiennych poczucie własnej skuteczności (KOMPOS)/objawy trudności w uczeniu się wykazała, że częściej wysokiemu poziomowi poczucia uogólnionej własnej skuteczności oraz wysokiemu poziomowi tego poczucia w wymiarze siły i wytrwałości, towarzyszy niższy poziom nasilenia objawów trudności w uczeniu się. Natomiast analiza wyników mierzonych testem t-Studenta, pozwala stwierdzić, że badani z grupy A częściej wykazują niższy poziom poczucia własnej

skuteczności w porównaniu do badanych z grupy porównawczej. Podobne wyniki badań własnych otrzymała Marzena Kowaluk-Romanek. Autorka wyprowadziła wnioski świadczące o występowaniu u uczniów z LD niskiego poziomu uogólnionego poczucia własnej skuteczności, słabej siły angażowania się w działania oraz niskiego poziomu wytrwałości w dążeniu do określonego celu w porównaniu do badanych uczniów bez trudności w uczeniu się. Badani uczniowie z dysleksją, wykazywali niższy poziom motywacji do podejmowania wyzwań oraz przekonania dotyczące własnych zdolności do wytrwałego i efektywnego działania²⁹¹. Wyniki badań świadczące o niskim poziomie poczucia własnej skuteczności u uczniów z trudnościami w uczeniu się przedstawił również Piotr Gindrich. Autor zwrócił także uwagę na interesujące zjawisko własnej skuteczności szkolnej (*ang. academic self-efficacy beliefs*)²⁹². Mając na względzie próbę badawczą dobraną dla potrzeb niniejszej pracy, warto przedstawić badania Fatwa Tentama i Muhammad Nur. Badacze analizowali zależności między poczuciem własnej skuteczności i interakcjami społecznymi a zdolnościami do uzyskania zatrudnienia młodzieży ze szkół zawodowych. Analiza wyników badań wykazała, że najlepszym predyktorem wyjaśniającym wariancję zmiennej zależnej zatrudnialności, okazała się zmienna - poczucie własnej skuteczności (26,7%). Warto również dodać, że wprowadzone zmienne były istotne statystycznie z $p < 0,01$ ²⁹³. Analizując zależności odnoszące się do kolejnego korelatu tj. poczucia umiejscowienia kontroli, należy wskazać, że korelacja pary współzależnych zmiennych poczucie umiejscowienia kontroli (KBPK)/nasilenie objawów trudności w uczeniu się nie wskazywała na poziom istotny statystycznie, natomiast była dodatnia. Można zatem powiedzieć, że im bardziej u badanych uczniów ze szkół branżowych poczucie umiejscowienia kontroli jest zlokalizowane wewnątrznie, tym częściej przejawiają oni większe nasilenie objawów trudności w uczeniu się. Jednak jest to zależność mało znacząca. Patrząc na wynik testu t-Studenta, warto zaznaczyć, że częściej poczuciem umiejscowienia kontroli zlokalizowanym wewnątrznie, charakteryzowali się badani uczniowie z grupy A w porównaniu do badanych z grupy B. Wynik tej analizy ujawnił wartości zbliżone do istotności statystycznej w zakresie skali sukcesów (KBPK) (zob.

²⁹¹ Kowaluk-Romanek M., *Poczucie własnej skuteczności a stanowienie o sobie uczniów z dysleksją*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T.XXXVII, (z.4), Lublin 2018, s. 67 - 78.

²⁹² Gindrich P., *Psychospołeczne korelaty...*, s. 91.

²⁹³ Tentama F., Nur M. Z., *The correlation between self - efficacy and peer interaction towards students' employability in vocational high school*, "International Journal of Evaluation and Research in Education", 10 (1), 2021, s. 8 - 15.

tab. 38). Krasowicz-Kupis w badaniach własnych dotyczących poczucia umiejscowienia kontroli zaprezentowała fakty świadczące o lokalizacji poczucia kontroli wewnątrznie u uczniów z dysleksją jak również u uczniów bez takich deficytów. Należy natomiast podkreślić, że wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli w sytuacji sukcesu, u uczniów z dysleksją jest związane z korzystaniem z terapii²⁹⁴. Badania Katarzyny Rak prowadzone wśród uczniów z SLD oraz uczniów bez takich trudności, w wieku 13-18 lat, wykazały nieustalony LOC w obu badanych grupach. Natomiast autorka zwróciła uwagę, że poczucie kontroli było bardziej uwewnętrznione w sytuacji porażki, w badanej grupie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się²⁹⁵. Badania Joanny Poziemskiej prowadzone w szkołach ponadpodstawowych (liceum, technikum, zasadnicza szkoła zawodowa), odnosiły się do zależności między poczuciem umiejscowienia kontroli a osiągnięciami edukacyjnymi. Analiza badań wykazała, że wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli sprzyja wyższym osiągnięciom. Autorka zaznacza jednak, że nie jest to zależność prostoliniowa, gdyż istotny jest czynnik pozytywnej lub negatywnej sytuacji w percepcji danego ucznia. Należy zatem podkreślić, że diagnoza powinna być prowadzona odrębnie dla sukcesów i porażek, uwzględniając przy tym nieadekwatne osiągnięcia ucznia oraz problemy edukacyjne²⁹⁶. Omawiając ostatni wybrany wymiar funkcjonowania psychospołecznego młodzieży ze szkół branżowych tj. status socjometryczny, zauważa się istotne statystycznie wyniki w tym aspekcie. Współzależne zmienne: poziom uspołecznienia/nasilenie objawów trudności w uczeniu się i poziom akceptacji społecznej/nasilenie objawów trudności w uczeniu się, korelują ujemnie z $p < 0,01$ i $p < 0,05$. Należy zatem wskazać, że im częściej badani wykazują aprobatę społeczną względem swoich rówieśników z klasy szkolnej oraz im częściej są również akceptowani przez swoich kolegów/koleżanki z klasy szkolnej otrzymując więcej głosów typu „lubię” i „bardzo lubię”, tym rzadziej przejawiają większe nasilenie objawów trudności w uczeniu się. Analiza wyników testu t-Studenta wykazała, że badani uczniowie z grupy A charakteryzują się niższym poziomem akceptacji społecznej w porównaniu do badanych z grupy B. Patrząc na wynik w zakresie uspołecznienia, należy wskazać, że okazał się on istotny statystycznie na poziomie

²⁹⁴ Krasowicz - Kupis G., *Nowa psychologia...*, s. 206.

²⁹⁵ Krasowicz - Kupis G., *Psychologia...*, s. 171.

²⁹⁶ Poziemska J., *Poczucie umiejscowienia kontroli zdarzeń szkolnych a osiągnięcia edukacyjne*, [w:] Niemierko B., Szmigiel M. K. (red.), *Zastosowania diagnozy edukacyjnej*, Wyd. grupa TOMAMI, Kraków 2015, s. 474 - 482.

$p < 0,05$ i ujawnił, że badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się częściej osiągnęli niższy poziom uspołecznienia w porównaniu do badanych uczniów bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych. Badania prowadzone przez Anetę Czerwińską również ujawniły niższy status socjometryczny uczniów z trudnościami w uczeniu się w porównaniu do ich rówieśników niewykazujących takich trudności. Autorka w analizie empirycznej zaprezentowała, że u 63,2% badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, stwierdza się brak akceptacji ze strony rówieśników, 16,8% uzyskało wysoką aprobatę społeczną, natomiast 20% uczniów z trudnościami to osoby, które uzyskały przeciętną pozycję społeczną²⁹⁷. Teja Lorger, Majda Schmidt i Karin Bakračević Vukman, prowadząc badania własne wśród 417 uczniów szkół średnich, przedstawili fakty empiryczne potwierdzające różnice istotne statystycznie w pozycji socjometrycznej między badaną grupą uczniów z LD a badanymi uczniami bez LD. Uczniowie z trudnościami w uczeniu się częściej mają status ucznia odrzuconego, są mniej lubiani przez swoich rówieśników z klasy szkolnej. Natomiast uczniowie niewykazujący trudności w uczeniu się, częściej są postrzegani przez rówieśników z klasy szkolnej jako popularni. Autorzy w implikacjach podkreślają, że wiedza rówieśników dotycząca specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz ich pozytywne postawy mogą mieć wpływ na akceptację społeczną uczniów z LD. Lorger, Schmidt i Vukman sugerują również potrzebę włączenia przez nauczycieli odpowiednich strategii rozwijających u uczniów wiedzę i umiejętności z zakresu kompetencji społecznych²⁹⁸. Wskazując na istotne znaczenie statusu socjometrycznego dla uczniów w wieku średniej i późnej adolescencji, warto przedstawić również wyniki badań Erkan Isik. Autor zaprezentował występowanie zależności między statusem socjometrycznym i poczuciem umiejscowienia kontroli a sukcesem zawodowym. Analiza empiryczna badań własnych Isik wskazuje, że wsparcie społeczne, szczególnie ze strony rodziny, silnie koreluje z sukcesem zawodowym młodzieży²⁹⁹. Warto przytoczyć również badania odnoszące się do różnic w zależności od wieku badanych uczniów z LD, dotyczące kompetencji społecznych i przystosowawczych. Zauważa się niższy poziom

²⁹⁷ Czerwińska A., *Uwarunkowania akceptacji uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w klasie szkolnej. Perspektywa edukacyjna.*, [w:] Kaja B. (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2004, s. 66 - 86.

²⁹⁸ Lorger T., Schmidt M., Vukman K. B., *The social acceptance of secondary school students with learning disabilities (LD)*, „C.E.P.S. Journal”, 5 (2), 2015, s. 177 - 194.

²⁹⁹ Isik E., *Perceived social support and locus of control as the predictors of vocational outcome expectations*, „Educational Sciences: Theory & Practice”, 13 (3), 2013, s. 1426 - 1430.

tych kompetencji na początku etapu edukacyjnego u uczniów z LD w porównaniu do kolejnych klas na tym samym etapie edukacyjnym. Tendencja ta nie wystąpiła w badanej grupie uczniów bez trudności w uczeniu się. Uczniowie z LD mając niski poziom wiary we własne możliwości, odczuwają stres związany z rozpoczęciem nauki, obawiają się m.in. braku akceptacji ze strony rówieśników i nauczycieli. Konsekwencją takiej sytuacji mogą być trudności w nawiązywaniu relacji interpersonalnych przez uczniów z LD a nawet tendencja do wycofywania się z kontaktów społecznych³⁰⁰.

³⁰⁰ Krasowicz-Kupis G., *Nowa psychologia...*, s. 207.

Rozdział VII Związek między samooceną i percepcją siebie a wybranymi obszarami funkcjonowania psychospołecznego badanej młodzieży

7.1. Wprowadzenie

Przedstawione w rozdziale wyniki analizy danych ilościowych, zamieszczone w tabelach, odnoszą się do korelacji między samooceną i percepcją siebie a wybranymi wymiarami funkcjonowania psychospołecznego uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz uczniów bez takich trudności, uczęszczających do szkół branżowych. Przedstawiono m.in. wyniki badań uwzględniające samoocenę i percepcję siebie mierzone Skalą TSCS (*Tennessee Self Concept Scale*) Williama H. Fittsa oraz Skalą SES (*Self Esteem Scale*) Morrisa Rosenberga. Ponadto eksploracji poddano wybrane korelaty samooceny i percepcji siebie: poczucie własnej skuteczności, poczucie umiejscowienia kontroli, status socjometryczny analizowany w dwóch wymiarach: uspołecznienie i akceptacja społeczna. Poczucie własnej skuteczności badanych uczniów oszacowano wykorzystując Skalę KOMPOS (*Skala Kompetencji Osobistej*) Zygfrieda Juczyńskiego, poczucia umiejscowienia kontroli, posługując się Kwestionariuszem do Badania Poczucia Kontroli KBPK Grażyny Krasowicz-Kupis i Anny Wojnarskiej, natomiast status socjometryczny w dwóch wymiarach: poziomu uspołecznienia i akceptacji społecznej, za pomocą Plebiscytu Życzliwości i Niechęci Janusza Korczaka. Zaprezentowane w rozdziale VII wartości współczynników korelacji liniowej r Pearsona między samooceną i percepcją siebie a wybranymi obszarami funkcjonowania psychospołecznego pozwalają odpowiedzieć na przyjęte w planie pracy pytania badawcze oraz potwierdzić lub odrzucić hipotezy robocze. W kolejnych podrozdziałach zaprezentowano modele regresji liniowej, wielokrotnej pozwalające wskazać na istotne statystycznie predyktory wyjaśniające zmienność zmiennej zależnej, tj. samooceny i percepcji siebie badanych uczniów.

7.2. Analiza zależności między samooceną i percepcją siebie a poczuciem własnej skuteczności w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności

W podrozdziale 7.2. zaprezentowano współzależności między samooceną i percepcją siebie mierzoną Skalą SES (*Self Esteem Scale*) Morrisa Rosenberga oraz

Skalą TSCS (*Tennessee Self Concept Scale*) Williama H. Fittsa a poczuciem własnej skuteczności badanym narzędziem KOMPOS (*Skala Kompetencji Osobistej*) Zygryda Juczyńskiego. Analizowane zależności odnosiły się zarówno do ogólnego poziomu poczucia własnej skuteczności, jak i wymiarów: siły i wytrwałości. Wyniki analizy korelacji między samooceną i percepcją siebie a poczuciem własnej skuteczności przedstawiono mając na względzie dwie grupy - uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) oraz uczniów bez trudności w uczeniu się (grupa B), uczęszczających do szkół branżowych.

Tabela 44. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną ogólną badaną Skalą SES Rosenberga a poczuciem własnej skuteczności mierzonym Skalą KOMPOS Juczyńskiego w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) (n=76)

Współzależność zmiennych	Poczucie własnej skuteczności (wyniki KOMPOS)		
	Czynnik siły	Czynnik wytrwałości	Poczucie uogólnionej własnej skuteczności
Samoocena ogólna (wynik SES)	0,331**	0,020 ni.	0,196 ni.

** - wartość współczynnika korelacji liniowej r Pearsona jest istotna statystycznie z $p < 0,01$ (dwustronnie);

ni. - korelacja nieistotna statystycznie

Analizując wartości współczynników korelacji między samooceną ogólną a poczuciem uogólnionej własnej skuteczności oraz czynnikiem siły i wytrwałości Skali Kompetencji Osobistej Juczyńskiego (w skrócie KOMPOS), widoczne w tabeli 44, zauważa się istotny statystycznie wynik na poziomie $p < 0,01$ w zakresie współzależności pary zmiennych samoocena ogólna (SES)/czynnik siły (KOMPOS). Patrząc na tę korelację, można dostrzec, że zależność jest dodatnia, czyli wraz ze wzrostem poziomu samooceny ogólnej mierzonej Skalą SES Rosenberga, poziom poczucia własnej skuteczności w zakresie czynnika siły również wzrasta w badanej grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A). Wspomniana korelacja oznacza, że im bardziej badane osoby lubią siebie, częściej twierdzą, że potrafią robić różne rzeczy tak dobrze jak inni, częściej są z siebie zadowolone i uważają, że mają wiele pozytywnych cech, tym częściej potrafią maksymalnie się skoncentrować, znaleźć jakieś rozwiązanie, częściej uważają, że mogą na sobie polegać i rzadziej spodziewają

się niepowodzenia podczas wykonywania zadania. Zauważa się również nieco silniejszą, aczkolwiek nieistotną statystycznie, współzależność w parze zmiennych samoocena ogólna (SES)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A). Zależność ta jest dodatnia, co oznacza, że wraz ze wzrostem poziomu samooceny ogólnej (SES), poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS) również wzrasta w badanej grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się. Natomiast najsłabsza, dodatnia korelacja wystąpiła między samooceną ogólną (SES) a czynnikiem wytrwałości (KOMPOS). Współzależność w parach zmiennych: samoocena ogólna (SES)/czynnik wytrwałości (KOMPOS) oraz samoocena ogólna (SES)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS) nie wykazała istotności statystycznej.

Tabela 45. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną ogólną badaną Skalą SES Rosenberga a poczuciem własnej skuteczności mierzonym Skalą KOMPOS Juczyńskiego w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się (grupa B) (n=84)

Współzależność zmiennych	Poczucie własnej skuteczności (wyniki KOMPOS)		
	Czynnik siły	Czynnik wytrwałości	Poczucie uogólnionej własnej skuteczności
Samoocena ogólna (wynik SES)	0,155 ni.	0,100 ni.	0,142 ni.

ni. - korelacja nieistotna statystycznie

Tabela 45 prezentuje wartości współczynników korelacji między samooceną a poczuciem uogólnionej własnej skuteczności oraz jej szczegółowymi wymiarami, tj. siły i wytrwałości w badanej grupie uczniów niewykazujących trudności w uczeniu się (grupa B). W tym przypadku współzależności zmiennych nie są istotne statystycznie. Natomiast należy wskazać, że wartości współczynników w grupie uczniów niemających trudności w uczeniu się w porównaniu do badanych uczniów z grupy A są wyraźnie słabsze w parach zmiennych: samoocena ogólna (SES)/czynnik siły (KOMPOS), samoocena ogólna (SES)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (zob. tab. 42). Natomiast zauważa się nieznacznie silniejszą niż w grupie A, dodatnią współzależność w parze zmiennych: samoocena ogólna (SES)/czynnik wytrwałości (KOMPOS) w grupie badanych uczniów bez trudności w uczeniu się, uczęszczających do szkół

branżowych (grupa B). Natomiast patrząc na najsilniejszą korelację w badanej grupie B, można dostrzec, że wraz ze wzrostem samooceny ogólnej mierzonej skalą SES Rosenberga, wzrasta również poziom własnej skuteczności w wymiarze siły, oszacowanym narzędziem KOMPOS Juczyńskiego. Badani uczniowie z grupy B, mający wysoką samoocenę, wskazujący w swoich odpowiedziach, że mają wiele pozytywnych cech, lubią siebie, są osobami wartościowymi oraz potrafią robić różne rzeczy tak dobrze, jak większość innych ludzi, jednocześnie podkreślają w swoich opiniach, że w sytuacjach zadaniowych maksymalnie się koncentrują i zawsze znajdują jakieś rozwiązanie, mogą polegać na sobie, a także zdecydowanie wiedzą co mają robić oraz spodziewają się powodzenia.

Zależności zaprezentowane w tabelach 44 i 45 są silniejsze w przypadku par zmiennych: samoocena ogólna (SES)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS) oraz samoocena ogólna (SES)/czynnik siły (KOMPOS) w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A), w porównaniu do współzależności tych zmiennych w grupie badanych uczniów bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa B). Należy jednak podkreślić, że największe znaczenie ma para współzależnych zmiennych - samoocena ogólna (SES)/czynnik siły (KOMPOS) w badanej grupie A, ponieważ wykazała istotność statystyczną z $p < 0,01$, a zatem jest dużo silniejsza w grupie A (zob. tab. 44). Wszystkie współczynniki korelacji w obu badanych grupach mają znak dodatni. Interpretując tę korelację istotną statystycznie, zauważa się, że im częściej badani z grupy A uważają się za osoby wartościowe, lubią siebie, zauważają u siebie wiele pozytywnych cech, tym częściej w sytuacji zadaniowej potrafią znaleźć jakieś rozwiązanie, maksymalnie się skoncentrować, mogą polegać na sobie oraz spodziewają się powodzenia swojego działania. Inną sytuację obrazuje analiza współzależności dla pary zmiennych: samoocena ogólna (SES)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), gdzie nieznacznie silniejsza, dodatnia korelacja, wystąpiła w badanej grupie B w porównaniu do badanych z grupy podstawowej, natomiast wspomniane korelacje nie osiągnęły istotności statystycznej (zob. tab. 45).

Tabela 46. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną i percepcją siebie badanymi Skalą TSCS Fittsa a poczuciem własnej skuteczności mierzonym Skalą KOMPOS Juczyńskiego w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) (n=76)

Współzależność zmiennych	Poczucie własnej skuteczności (wyniki KOMPOS)		
	Czynnik siły	Czynnik wytrwałości	Poczucie uogólnionej własnej skuteczności
Wskaźniki - Skala Fittsa (wyniki TSCS)			
Globalny wskaźnik pozytywny	0,098 ni.	0,114 ni.	0,120 ni.
Tożsamość (wiersz 1)	0,005 ni.	-0,008 ni.	-0,002 ni.
Zadowolenie z siebie (wiersz 2)	0,137 ni.	0,155 ni.	0,166 ni.
Zachowanie się (wiersz 3)	0,053 ni.	0,081 ni.	0,076 ni.
„Ja fizyczne” (kolumna A)	-0,065 ni.	-0,046 ni.	-0,063 ni.
„Ja moralno-etyczne” (kolumna B)	0,157 ni.	0,161 ni.	0,181 ni.
„Ja osobiste” (kolumna C)	0,024 ni.	0,102 ni.	0,072 ni.
„Ja rodzinne” (kolumna D)	0,010 ni.	0,048 ni.	0,033 ni.
„Ja społeczne” (kolumna E)	0,189 ni.	0,068 ni.	0,145 ni.
Globalny wskaźnik zmienności	-0,161 ni.	-0,251*	-0,235*
Wskaźnik samokrytycyzmu (SC)	0,098 ni.	-0,021 ni.	0,043 ni.
Wskaźnik prawda/ fałsz (T/F)	-0,091 ni.	0,004 ni.	0,053 ni.
Wskaźnik konfliktów netto	0,027 ni.	-0,061 ni.	-0,020 ni.
Globalny wskaźnik konfliktów	0,027 ni.	-0,069 ni.	-0,025 ni.
Wskaźnik zmienności w kolumnach	-0,134 ni.	-0,264*	-0,227*
Wskaźnik zmienności w wierszach	-0,166 ni.	-0,186 ni.	-0,201 ni.
Wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D	-0,002 ni.	-0,088 ni.	-0,052 ni.

* - wartość współczynnika korelacji liniowej r Pearsona jest istotna statystycznie z $p < 0,05$ (dwustronnie);
ni. - korelacja nieistotna statystycznie

Zaprezentowane w tabeli 46 współczynniki korelacji między samooceną i percepcją siebie mierzonymi Skalą TSCS Fittsa a poczuciem własnej skuteczności były istotne statystycznie dla czterech par współzależnych zmiennych: globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/uogólnione poczucie własnej skuteczności (KOMPOS), wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/uogólnione poczucie własnej skuteczności. Wszystkie zależności dla wymienionych par zmiennych są ujemne, słabe, lecz istotne z $p < 0,05$. Interpretując te korelacje można stwierdzić, że w grupie A większe zróżnicowanie ogólnej percepcji siebie oraz specyficznego postrzegania siebie pomiędzy szczegółowymi sferami „ja” (somatycznego, moralno-etycznego, prywatnego, rodzinnego, społecznego), towarzyszy niższemu poziomowi ogólnej własnej skuteczności oraz wytrwałości. Ponadto niespójność i brak integracji „ja” może współwystępować z niższą oceną własnej skuteczności i wytrwałości w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych (grupa A). Wysokiemu zróżnicowaniu i niespójności pomiędzy jedną a drugą sferą percepcji własnego „ja”, brakowi integracji tych sfer oraz szufladkowaniu pewnych sfer obrazu siebie, u badanych uczniów z grupy A, towarzyszy rezygnacja z zamiaru wykonania określonego zadania, np. w sytuacji gdy dane osoby nie widzą szans powodzenia lub też mają aktualnie coś ciekawszego do zrobienia.

Zauważa się również takie pary współzależnych zmiennych, które osiągają wartość współczynnika korelacji przewyższającą 0,100, ale zależności te nie są istotne statystycznie. Są to następujące współzależności: globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), zadowolenie z siebie (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), zadowolenie z siebie (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), zadowolenie z siebie (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), „ja moralno-etyczne” (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), „ja moralno-etyczne” (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), „ja moralno-etyczne” (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), „ja osobiste” (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), „ja społeczne” (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), „ja społeczne” (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS). Współczynniki korelacji dla wymienionych par współzależnych

zmiennych mają znak dodatni, a więc wzrostowi poziomu wyników osiągniętych w poszczególnych pięciu sferach „ja” i silniejszej percepcji siebie w zakresie globalnej samooceny i zadowolenia z siebie towarzyszy wyższy poziom poczucia własnej skuteczności uogólnionej lub w zakresie szczegółowych czynników tj. siły i wytrwałości. Natomiast pary współzależnych zmiennych ze znakiem ujemnym współczynników korelacji są następujące: globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), wskaźnik zmienności w wierszach (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), wskaźnik zmienności w wierszach (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), wskaźnik zmienności w wierszach (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS). Analizując wymienione współzależne pary zmiennych, można dostrzec, że im większe zróżnicowanie i niespójność pomiędzy poszczególnymi sferami wiedzy o sobie oraz mniejsza spójność i integracja „ja”, tym niższy poziom przekonania o własnej skuteczności w kontekście ogólnym oraz w zakresie czynnika siły i czynnika wytrwałości.

Współzależne zmienne, stanowiące bardzo słabe korelacje (wartość współczynnika wyniosła poniżej 0,100) dotyczą następujących par: globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), tożsamość (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), tożsamość (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), tożsamość (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), zachowanie się (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), zachowanie się (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), zachowanie się (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), „ja fizyczne” (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), „ja fizyczne” (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), „ja fizyczne” (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), „ja osobiste” (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), „ja osobiste” (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), „ja rodzinne” (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), „ja rodzinne” (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), „ja rodzinne” (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), „ja społeczne” (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), wskaźnik samokrytycyzmu SC (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), wskaźnik samokrytycyzmu SC (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), wskaźnik samokrytycyzmu SC (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), wskaźnik prawda/fałsz T/F - (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), wskaźnik prawda/fałsz T/F - (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), wskaźnik prawda/fałsz T/F - (TSCS)/poczucie uogólnionej

własnej skuteczności (KOMPOS), wskaźnik konfliktów netto (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), wskaźnik konfliktów netto (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), wskaźnik konfliktów netto (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS) (zob. tab. 46).

Tabela 47. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną badaną Skalą TSCS Fittsa a poczuciem własnej skuteczności mierzonym Skalą KOMPOS Juczyńskiego w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się (grupa B) (n=84)

Współzależność zmiennych	Poczucie własnej skuteczności (wyniki KOMPOS)		
	Czynnik siły	Czynnik wytrwałości	Poczucie uogólnionej własnej skuteczności
Wskaźniki - skala Fittsa (wyniki TSCS)			
Globalny wskaźnik pozytywny	-0,187 ni.	-0,018 ni.	-0,109 ni.
Tożsamość (wiersz 1)	-0,282**	-0,119 ni.	-0,220*
Zadowolenie z siebie (wiersz 2)	-0,150 ni.	-0,032 ni.	-0,098 ni.
Zachowanie się (wiersz 3)	0,075 ni.	0,106 ni.	0,103 ni.
„Ja fizyczne” (kolumna A)	-0,138 ni.	-0,070 ni.	-0,115 ni.
„Ja moralno-etyczne (kolumna B)	-0,220*	-0,009 ni.	-0,121 ni.
„Ja osobiste” (kolumna C)	-0,001 ni.	-0,073 ni.	-0,045 ni.
„Ja rodzinne” (kolumna D)	-0,140 ni.	0,057 ni.	-0,039 ni.
„Ja społeczne” (kolumna E)	0,041 ni.	-0,006 ni.	0,017 ni.
Globalny wskaźnik zmienności	-0,021 ni.	-0,003 ni.	-0,013 ni.
Wskaźnik samokrytycyzmu (SC)	-0,058 ni.	0,003 ni.	-0,029 ni.
Wskaźnik prawda/ fałsz (T/F)	-0,106 ni.	0,036 ni.	-0,034 ni.

Wskaźnik konfliktów netto	-0,127 ni.	-0,193 ni.	-0,183 ni.
Globalny wskaźnik konfliktów	-0,137 ni.	-0,166 ni.	-0,172 ni.
Wskaźnik zmienności w kolumnach	0,013 ni.	0,063 ni.	0,045 ni.
Wskaźnik zmienności w wierszach	-0,068 ni.	-0,103 ni.	-0,098 ni.
Wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D	-0,117 ni.	-0,070 ni.	-0,104 ni.

** - wartość współczynnika korelacji liniowej r Pearsona jest istotna statystycznie z $p < 0,01$ (dwustronnie);

* - wartość współczynnika korelacji liniowej r Pearsona jest istotna statystycznie z $p < 0,05$ (dwustronnie);
ni. - korelacja nieistotna statystycznie

Tabela 47 przedstawia zależności między poszczególnymi podskalami samooceny i percepcji siebie mierzonymi Skalą TSCS Fittsa a poziomem uogólnionego poczucia własnej skuteczności i jego wymiarami w zakresie siły i wytrwałości w grupie B. Zaobserwowano trzy współzależności istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$ i $p < 0,01$ dla trzech par zmiennych: tożsamość (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), tożsamość (TSCS)/uogólnione poczucie własnej skuteczności (KOMPOS), ja moralno-etyczne (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS). Wszystkie istotne wartości współczynników korelacji liniowej Pearsona mają znak ujemny. Oznacza to, że wraz ze wzrostem poziomu poczucia odrębności od innych, czyli własnej tożsamości, poziom uogólnionego poczucia własnej skuteczności obniża się. Ciekawy jest fakt, że wysokiemu poziomowi percepcji siebie w sferze moralno-etycznej, czyli wysokiej ocenie swoich wartości i norm moralnych, stosunku do Boga, poczuciu bycia „dobrym człowiekiem”, towarzyszy niski poziom wiary we własną skuteczność, spodziewanie się niepowodzeń, niemożność znalezienia jakiegoś rozwiązania w danej sytuacji zadaniowej oraz polegania wtedy na sobie.

Natomiast cechujące się brakiem istotności statystycznej pary współzależnych zmiennych, dla których współczynnik korelacji osiągnął poziom przekraczający wartość 0,100 to: globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), tożsamość (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), zadowolenie z siebie (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), zachowanie się (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), zachowanie się (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), „ja fizyczne” (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), „ja fizyczne”

(TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), „ja moralno-etyczne” (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), „ja rodzinne” (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), wskaźnik prawda/fałsz - T/F (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), wskaźnik konfliktów netto (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), wskaźnik konfliktów netto (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), wskaźnik konfliktów netto (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), wskaźnik zmienności w wierszach (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS). Większość wymienionych współczynników korelacji dla par zmiennych m.in. takich jak: globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)/czynnik siły oraz globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), ma znak ujemny. Patrząc na wskazane zależności można dostrzec na przykład, że wysokiemu poziomowi globalnej samooceny i percepcji siebie towarzyszy niski poziom uogólnionej własnej skuteczności oraz słabsze poczucie własnej skuteczności w zakresie czynnika siły. Wysokim wynikiem w obszarze globalnego wskaźnika pozytywnego, czyli pozytywnemu obrazowi siebie, wykazywaniu szacunku i docenianiu siebie, poczuciu bycia osobą wartościową, towarzyszy niski poziom przekonania o własnej skuteczności, brak wiary, że uda się wykonać określone zadanie, pomimo pojawiających się różnych czynników, przekonanie, że nie uda się znaleźć rozwiązania, spodziewanie się niepowodzenia przy wykonywaniu zadania.

Najsłabsze korelacje wystąpiły zaś w następujących analizowanych parach zmiennych: globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), zadowolenie z siebie (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), zadowolenie z siebie (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), zachowanie się (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), „ja fizyczne” (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), „ja moralno-etyczne” (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), „ja osobiste” (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), „ja osobiste” (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), „ja osobiste” (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), „ja rodzinne” (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), „ja rodzinne” (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), „ja społeczne”

(TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), „ja społeczne” (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), „ja społeczne” (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), wskaźnik samokrytycyzmu SC (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), wskaźnik samokrytycyzmu SC (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), wskaźnik samokrytycyzmu SC (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), wskaźnik prawda/fałsz - T/F (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), wskaźnik prawda/fałsz - T/F (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), wskaźnik zmienności w wierszach (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), wskaźnik zmienności w wierszach (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS).

Podsumowując analizę współczynników korelacji zamieszczonych w tabelach 46 i 47, należy wskazać w szczególności na te istotne statystycznie. Trzeba stwierdzić, że współzależność dotycząca par zmiennych: tożsamość (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS) oraz tożsamość (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności, jest silniejsza i ujemna w grupie B. Oznacza to, że w tej grupie badanych, wysokiemu poczuciu odrębności od innych, poczuciu własnej tożsamości, towarzyszy niski poziom poczucia własnej skuteczności. Natomiast w badanej grupie A, zależności dla par zmiennych: tożsamość (TSCS)/czynnik siły są bardzo niskie, nieistotne statystycznie, i mają kierunek dodatni. Ze względu na inny kierunek zależności w grupie A, należy powiedzieć, że im wyższy poziom poczucia własnej tożsamości w percepcji osobistej w tej grupie badanych, tym częściej mają oni wyższe poczucie skuteczności w sytuacji zadaniowej, m.in. wiarę w znalezienie jakiegoś rozwiązania, zdolność maksymalnego skoncentrowania się czy też spodziewają się powodzenia. Kolejną parą współzależnych zmiennych istotnych statystycznie jest „ja moralno-etyczne” (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS). Zauważa się różnice między grupami zarówno w zakresie siły korelacji, jak i jej kierunku. W badanej grupie A, zależności te są słabsze, dodatnie. Natomiast wśród badanych z grupy B, korelacja jest silniejsza, ujemna. Analizując te dane

ilościowe, można powiedzieć, że badani uczniowie z grupy A, którzy mają poczucie bycia dobrymi, mają pozytywny stosunek do wartości i norm moralnych oraz wyznawanej przez siebie religii, również wykazują silniejsze przekonanie o własnej skuteczności (uogólnionej, w zakresie czynnika siły i wytrwałości). Natomiast w przypadku badanych uczniów z grupy B, wysokiemu poziomowi samooceny i percepcji siebie w podskali „ja moralno-etyczne”, towarzyszy niski poziom własnej skuteczności, szczególnie w zakresie czynnika siły i poczucia uogólnionej własnej skuteczności. Można ten fakt utożsamiać z sytuacją, w której uczniowie z grupy B, mający poczucie bycia dobrymi w ich percepcji, wysoko oceniając wartości moralne i religijne, którymi kierują się w życiu, wykazują niższy poziom własnej skuteczności w sytuacjach zadaniowych, szczególnie w zakresie czynnika siły (KOMPOS). Ujawniają, że w sytuacji zadaniowej „tracą głowę”, nie wiedzą co mają robić, spodziewają się niepowodzenia. W grupie A istotne statystycznie zależności wystąpiły dla par zmiennych: globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS). Zależności dotyczące wymienionych par zmiennych są wyraźnie silniejsze w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) w porównaniu do uczniów bez takich trudności, ze szkół branżowych (grupa B). Dodatkowo warto wskazać, że oprócz różnic dotyczących siły korelacji, również kierunek zależności jest inny dla par zmiennych: wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS) - grupa B korelacja dodatnia, grupa A korelacja ujemna; wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS) - grupa B korelacja dodatnia, grupa A korelacja ujemna; wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS) - grupa B korelacja dodatnia, grupa A korelacja ujemna. Można zatem wskazać, że badani z grupy A, im częściej wykazują zróżnicowanie lub nawet niezgodność pomiędzy jedną a drugą sferą percepcji własnego ja, im bardziej ich obraz własnej osoby jest niespójny, tym częściej w sytuacji zadaniowej tracą głowę, nie potrafią się skoncentrować i nie wiedzą co mają robić, a także rezygnują w trakcie wykonywania danej czynności/zadania. Natomiast inny kierunek zależności jest w grupie B. Im częściej przejawiają zróżnicowanie pomiędzy sferami percepcji własnego ja, tym częściej w sytuacjach zadaniowych znajdują jakieś rozwiązanie,

potrafią maksymalnie się skoncentrować i polegać na sobie, a podczas wykonywania zadania nie rezygnują z wykonywania nawet gdy np. ktoś im przeszkadza lub mają coś ciekawszego do zrobienia.

Reasumując, można też uwzględnić różnice zarówno odnośnie kierunku, jak i siły korelacji analizowanych niektórych par zmiennych, nieistotnych statystycznie zawartych w tabelach 46 i 47. Współzależności między globalnym wskaźnikiem pozytywnym (TSCS) i poczuciem własnej skuteczności - uogólnionym oraz czynnikiem wytrwałości (KOMPOS) są silniejsze w grupie A niż w B. Współczynniki tych korelacji w grupie A są dodatnie. Inaczej jest w grupie badanych uczniów bez trudności w uczeniu się, gdzie zależności są ujemne. Interpretując powyższe wyniki, zauważa się, że w grupie badanych uczniów z grupy A, wzrostowi samooceny i percepcji siebie, w zakresie globalnego wskaźnika pozytywnego, towarzyszy również wzrost poczucia uogólnionej własnej skuteczności oraz wzrost poziomu tego poczucia w zakresie czynnika wytrwałości. Tabela 46, prezentująca wyniki współzależności zmiennych w grupie badanych uczniów bez trudności w uczeniu się (grupa B), wskazuje, że korelacja między globalnym wskaźnikiem pozytywnym (TSCS) a poczuciem własnej skuteczności jest bardzo słaba, ujemna. Można zatem przyjąć, że wysokiej samoocenie globalnej, towarzyszy niskie poczucie uogólnionej własnej skuteczności oraz w zakresie czynnika wytrwałości. Różnice w kierunkach zależności zauważa się również w pozostałych parach współzależnych zmiennych, takich jak: zadowolenie z siebie (TSCS)/poczucie własnej skuteczności (KOMPOS) - grupa A korelacja dodatnia, grupa B korelacja ujemna; „ja osobiste” (TSCS)/poczucie własnej skuteczności (KOMPOS) - grupa A korelacja dodatnia, grupa B korelacja ujemna; „ja rodzinne” (TSCS)/poczucie własnej skuteczności (KOMPOS) - grupa A korelacja dodatnia, grupa B korelacja ujemna; wskaźnik samokrytycyzmu (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS) - grupa A korelacja dodatnia, grupa B korelacja ujemna; wskaźnik samokrytycyzmu (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS) - grupa A korelacja ujemna, grupa B korelacja dodatnia; wskaźnik samokrytycyzmu (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS) - grupa A korelacja dodatnia, grupa B korelacja ujemna; wskaźnik konfliktów netto (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS) - grupa A korelacja dodatnia, grupa B korelacja ujemna.

7.3. Analiza zależności między samooceną i percepcją siebie a poczuciem umiejscowienia kontroli w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności

W podrozdziale 7.3. zaprezentowano tabele przedstawiające korelacje między zmiennymi oszacowanymi Skalą SES (*Self Esteem Scale*) Morrisa Rosenberga oraz Skalą TSCS (*Tennessee Self Concept Scale*) Williama H. Fittsa, a także Kwestionariuszem do Badania Poczucia Kontroli KBPK Grażyny Krasowicz-Kupis i Anny Wojnarskiej. Omówiono zależności odnoszące się do następujących par zmiennych: samoocena ogólna (SES)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), samoocena ogólna (SES)/skala sukcesów (KBPK), samoocena ogólna (SES)/skala porażek (KBPK). Prezentowane w podrozdziale 7.3. korelacje będą odnosiły się do dwóch grup badawczych: uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) oraz uczniów bez trudności w uczeniu się, z takich szkół (grupa B).

Tabela 48. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną ogólną mierzona Skalą SES Rosenberga a poczuciem umiejscowienia kontroli zbadanym Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) (n=76)

Współzależność zmiennych	Poczucie umiejscowienia kontroli (wyniki KBPK)		
	Skala porażek	Skala sukcesów	Skala Sukcesów i Porażek Poczucie ogólnej kontroli
Samoocena ogólna (wynik SES)	0,145 ni.	0,217~	0,210~

~ - współczynnik korelacji liniowej r Pearsona jest zbliżony do istotności statystycznej;

ni. - korelacja nieistotna statystycznie

Współzależności między samooceną ogólną mierzona Skalą SES Rosenberga a poczuciem umiejscowienia kontroli zbadanym Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej, wskazują na dwie wartości współczynników korelacji zbliżone do istotności statystycznej. Analizując dane z tabeli 48, zauważa się zależności bliskie poziomowi $p=0,05$ w parach zmiennych: samoocena (SES)/skala sukcesów (KBPK) i samoocena (SES)/ogólne poczucie kontroli (KBPK). Wartości współczynników są dodatnie, co pozwala stwierdzić, że wraz ze wzrostem samooceny ogólnej badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, rośnie poziom ich ogólnego poczucia

wewnętrznego umiejscowienia kontroli oraz poziom tego poczucia w sytuacji odniesienia sukcesu. Można więc wskazać na fakt, że badani uczniowie z grupy A, ujawniający wysoki poziom samooceny ogólnej, mają silniejsze wewnętrzne poczucie ogólnego umiejscowienia kontroli, a także silniejszą wewnętrzną lokalizację poczucia kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu. Zatem wysokiemu poziomowi samooceny ogólnej, lubieniu i byciu dumnym z siebie, uważaniu, że posiada się wiele pozytywnych cech oraz uznawaniu się za wartościowych ludzi, towarzyszy wewnętrzne lokalizacja poczucia kontroli, poczucie bycia „kowalami własnego losu”, przypisywanie wyników działań własnym umiejętnościom, wysiłkom, pracy włożonej w ich wykonanie czy też zdolnościom. Wyniki otrzymane dla poczucia umiejscowienia kontroli są rozpatrywane w kontekście ogólnym i szczegółowym, tzn. dla sytuacji poniesienia porażki oraz odniesienia sukcesu. Zależność odnosząca się do pary zmiennych: samoocena (SES)/skala porażek (KBPK), nie jest zbliżona do istotności statystycznej tak jak pozostałe, natomiast również ma znak dodatni. Można zatem wskazać, że wzrostowi samooceny ogólnej, towarzyszy wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacji doświadczenia porażki przez ucznia.

Tabela 49. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną ogólną mierzoną Skalą SES Rosenberga a poczuciem umiejscowienia kontroli zbadanym Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się (grupa B) (n=84)

Współzależność zmiennych	Poczucie umiejscowienia kontroli (wyniki KBPK)		
	Skala porażek	Skala sukcesów	Skala Sukcesów i Porażek Poczucie ogólnej kontroli
Samoocena ogólna (wynik SES)	0,108 ni.	0,139 ni.	0,137 ni.

ni. - korelacja nieistotna statystycznie

Tabela 49 prezentuje wartości współczynników korelacji między samooceną ogólną a poczuciem umiejscowienia kontroli, w badanej grupie B. Wartości współczynników nie są istotne statystycznie. Są to korelacje niskie, dodatnie. Porównując wartości współczynników korelacji, zauważa się, że są one zdecydowanie niższe niż te same wartości analizowane w grupie A (zob. tab. 46). Korelacje między parami zmiennych: samoocena (SES)/skala porażek (KBPK), samoocena (SES)/skala

sukcesów (KBPK) i samoocena (SES)/ogólne poczucie kontroli (KBPK) w grupie B, mają znak dodatni, zatem wzrostowi samooceny ogólnej towarzyszy silniejsze wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli. Interpretując powyższe wyniki, należy wskazać, że im bardziej uczniowie lubią siebie, mają pozytywny obraz własnej osoby, uważają się za osoby wartościowe w takim samym stopniu co inni, tym częściej w sytuacji porażki przypisują winę za np. przeziębienie sobie: „mogłem temu zapobiec ciepłej się ubierając” lub w sytuacji usłyszenia odmowy propozycji pójścia na spacer odbierają to jako brak akceptacji społecznej względem nich np. „nie lubi mnie”. Osoba z LOC zewnętrznym wskazałaby, że „przeziębieniu nie da się zapobiec” oraz podczas spotkania się z odmową pójścia na spacer, że „nie lubi chodzić na spacer”. Analizując zależności zawarte w tabeli 49, należy odnieść się do twierdzeń dotyczących korelacji między samooceną a lokalizacją tego poczucia w sytuacji sukcesu. Zauważa się, że im bardziej badani uczniowie z grupy B lubią siebie, czują się wartościowymi ludźmi, sądzą, że wiedzą o sobie, są z siebie dumni, tym częściej sukcesy przypisują własnym staraniom, wysiłkowi, umiejętnościom, np.: gdy udaje im się coś lepiej niż innym, raczej powiedzą, że „starają się robić wszystko jak najlepiej”, zamiast: „jestem szczęściarzem”, która to odpowiedź charakteryzuje osoby z LOC zewnętrznym w sytuacji sukcesu.

Zaprezentowane w tabelach 48 i 49 współzależności zmiennych są silniejsze w grupie A. Warto podkreślić, że w tej grupie badanych uczniów, współczynniki korelacji w zakresie par współzależnych zmiennych: samoocena ogólna (SES)/skala sukcesów (KBPK) oraz samoocena ogólna (SES)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), są zbliżone do istotności statystycznej z $p=0,05$. Badani uczniowie z grupy A, im bardziej lubią siebie, mają poczucie bycia wartościowymi ludźmi, widzą w sobie wiele pozytywnych cech, tym częściej zasługi za sukcesy przypisują własnym zdolnościom, umiejętnościom, pracowitości oraz mają ogólne poczucie kierowania własnym losem. Interpretując korelacje zawarte w tabeli 48 i 49, należy wskazać, że w obu grupach zależności mają taki sam znak, tj. dodatni, a zatem wzrostowi samooceny ogólnej towarzyszy wzrost poziomu poczucia umiejscowienia kontroli, czyli wewnętrzna lokalizacja tego poczucia, natomiast związek ten ma większe znaczenie w odniesieniu do uczniów z grupy podstawowej (grupa A).

Tabela 50. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną mierzoną Skalą TSCS Fittsa a poczuciem umiejscowienia kontroli zbadanym KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) (n=76)

Współzależność zmiennych	Poczucie umiejscowienia kontroli (wyniki KBPK)		
	Skala porażek	Skala sukcesów	Skala Sukcesów i Porażek Poczucie ogólnej kontroli
Globalny wskaźnik pozytywny	0,011 ni.	-0,135 ni.	-0,065 ni.
Tożsamość (wiersz 1)	0,089 ni.	0,097 ni.	0,109 ni.
Zadowolenie z siebie (wiersz 2)	-0,072 ni.	-0,183 ni.	-0,145 ni.
Zachowanie się (wiersz 3)	0,021 ni.	-0,177 ni.	-0,081 ni.
„Ja fizyczne” (kolumna A)	-0,097 ni.	-0,181 ni.	-0,160 ni.
„Ja moralno-etyczne (kolumna B)	-0,117 ni.	-0,147 ni.	-0,155 ni.
„Ja osobiste” (kolumna C)	0,068 ni.	-0,108 ni.	-0,014 ni.
„Ja rodzinne” (kolumna D)	0,174 ni.	0,127 ni.	0,180 ni.
„Ja społeczne” (kolumna E)	0,055 ni.	-0,133 ni.	-0,036 ni.
Globalny wskaźnik zmienności	-0,009 ni.	-0,164 ni.	0,083 ni.
Wskaźnik samokrytycyzmu (SC)	-0,094 ni.	-0,245*	-0,192 ni.
Wskaźnik prawda/ fałsz (T/F)	0,053 ni.	-0,007 ni.	0,031 ni.
Wskaźnik konfliktów netto	0,016 ni.	0,088 ni.	0,058 ni.
Globalny wskaźnik konfliktów	0,044 ni.	0,187 ni.	0,128 ni.
Wskaźnik zmienności w kolumnach	0,016 ni.	0,121 ni.	0,075 ni.
Wskaźnik zmienności w wierszach	-0,039 ni.	0,190 ni.	0,077 ni.
Wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D	0,159 ni.	0,291*	0,258*

* - wartość współczynnika korelacji liniowej r Pearsona jest istotna statystycznie z $p < 0,05$ (dwustronnie);
ni. - korelacja nieistotna statystycznie

Zaprezentowane w tabeli 50 współczynniki korelacji liniowej między samooceną i percepcją siebie mierzonymi Skalą TSCS Fittsa a poczuciem lokalizacji kontroli wskazują na współzależności istotne statystycznie w odniesieniu do następujących par zmiennych: wskaźnik samokrytycyzmu (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/ogólne poczucie kontroli (KBPK). Pierwsza z nich jest ujemna, a dwie kolejne mają znak dodatni. Interpretując sens pierwszej z nich, można stwierdzić, że im badani z grupy A wykazują większą zdolność do samokrytycyzmu i mniejszej defensywności, tym częściej mają poczucie kontroli zlokalizowane wewnątrz w sytuacji odniesienia sukcesu. Opisując zaś dwie kolejne zależności istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$ z wartością dodatnią współczynnika, można stwierdzić, że większej pewności siebie w kontekście przedstawionego opisu własnej osoby badanych w grupie A towarzyszy silniejsze poczucie ogólnej kontroli wewnętrznej oraz tej specyficznej w sytuacji odniesienia sukcesu np. gdy udaje się wygrać w jakiejś grze to mają poczucie, że bardzo dobrze grają, a nie, że „inni są słabszymi graczami”. Można więc wskazać, że w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych, większej pewności i zdecydowaniu co do tego, co mówią o sobie, pewności co do sposobu postrzegania siebie, częściej towarzyszy przypisywanie odpowiedzialności za wynik działania sobie, własnym zdolnościom, wysiłkowi, pracy, umiejętnościom w sytuacji sukcesu oraz częściej wykazują poczucie posiadania kontroli nad własnym życiem/losem i odpowiedzialności za własne działania.

Patrząc na korelacje między samooceną i percepcją siebie a poczuciem umiejscowienia kontroli, warto wskazać pary zmiennych, w których wartość współczynników wynosi powyżej 0,100 takie jak: globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), tożsamość (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), zadowolenie z siebie (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), zadowolenie z siebie (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), zachowanie się (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), „ja fizyczne” (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), „ja fizyczne” (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), „ja moralno-etyczne” (TSCS)/skala porażek (KBPK), „ja moralno-etyczne” (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), „ja moralno-etyczne” (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), „ja osobiste” (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), „ja rodzinne” (TSCS)/skala porażek (KBPK), „ja rodzinne” (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), „ja rodzinne” (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), „ja

społeczne” (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), wskaźnik samokrytycyzmu SC (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), wskaźnik zmienności w wierszach (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/skala porażek (KBPK). Analizując wymienione zależności, można dostrzec, że wysokiej samoocenie i percepcji siebie badanych uczniów z grupy A, towarzyszy częściej zewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu, czyli uznawanie swoich sukcesów za dzieło przypadku, szczęścia lub podkreślanie wpływu innych ludzi, oznaczające np. częstsze wybieranie twierdzenia: „udało mi się wygrać, bo inni byli słabszymi graczami”. Ponadto im badani uczniowie z grupy A, mają silniejsze poczucie tożsamości, odrębności od innych, tym częściej mają poczucie ogólnej kontroli wewnętrznej, uważają, że są „kowalami własnego losu”, a wyniki podejmowanych działań zawdzięczają sobie, własnym staraniom lub zaniedbaniom, zdolnościom, umiejętnościom. Co więcej, np. ich pozytywna percepcja siebie w sferze fizycznej, moralno-etycznej, osobistej, społecznej współwystępuje z silniejszym poczuciem lokalizacji kontroli zewnętrznej. Warto również zwrócić uwagę na fakt, że wzrostowi konfliktowości „ja” w grupie A, towarzyszy częściej wewnętrzne umiejscowienie kontroli w wymiarze ogólnym oraz specyficznym zarówno dla porażek, jak i sukcesów. Analizie poddano w tym przypadku jedynie wybrane współzależności.

Pary zmiennych z najsłabszymi, przyjmującymi wartość poniżej 0,100, współczynnikami korelacji to: globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)/skala porażek (KBPK), globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), tożsamość (TSCS)/skala porażek (KBPK), tożsamość (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), zadowolenie z siebie (TSCS)/skala porażek (KBPK), zachowanie się (TSCS)/skala porażek (KBPK), zachowanie się (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), „ja fizyczne” (TSCS)/skala porażek (KBPK), „ja osobiste” (TSCS)/skala porażek (KBPK), „ja osobiste” (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), „ja społeczne” (TSCS)/skala porażek (KBPK), „ja społeczne” (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/skala porażek (KBPK), globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS)/skala porażek (KBPK), wskaźnik prawda/fałsz - T/F (TSCS)/skala porażek

(KBPK), wskaźnik prawda/fałsz - T/F (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), wskaźnik prawda/fałsz - T/F (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), wskaźnik konfliktów netto (TSCS)/skala porażek (KBPK), wskaźnik konfliktów netto (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), wskaźnik konfliktów netto (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/skala porażek (KBPK), wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), wskaźnik zmienności w wierszach (TSCS)/skala porażek (KBPK), wskaźnik zmienności w wierszach (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK) (zob. tab. 50).

Tabela 51. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną mierzoną Skalą TSCS Fittsa a poczuciem umiejscowienia kontroli zbadanym Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się (grupa B) (n=84)

Współzależność zmiennych	Poczucie umiejscowienia kontroli (wyniki KBPK)		
	Skala porażek	Skala sukcesów	Skala Sukcesów i Porażek Poczucie ogólnej kontroli
Wskaźniki - skala Fittsa (wyniki TSCS)			
Globalny wskaźnik pozytywny	0,094 ni.	-0,080 ni.	-0,097 ni.
Tożsamość (wiersz 1)	0,031 ni.	-0,107 ni.	-0,040 ni.
Zadowolenie z siebie (wiersz 2)	-0,090 ni.	0,017 ni.	-0,042 ni.
Zachowanie się (wiersz 3)	-0,096 ni.	-0,063 ni.	-0,089 ni.
„Ja fizyczne” (kolumna A)	-0,039 ni.	0,083 ni.	0,023 ni.
„Ja moralno-etyczne (kolumna B)	0,030 ni.	-0,002 ni.	0,016 ni.
„Ja osobiste” (kolumna C)	-0,032 ni.	-0,009 ni.	-0,023 ni.
„Ja rodzinne” (kolumna D)	-0,065 ni.	-0,105 ni.	-0,094 ni.
„Ja społeczne” (kolumna E)	-0,191 ni.	-0,137 ni.	-0,183 ni.
Globalny wskaźnik zmienności	-0,019 ni.	-0,108 ni.	0,070 ni.

Wskaźnik samokrytycyzmu (SC)	0,003 ni.	0,042 ni.	0,024 ni.
Wskaźnik prawda/ fałsz (T/F)	-0,136 ni.	-0,067 ni.	-0,114 ni.
Wskaźnik konfliktów netto	-0,024 ni.	-0,125 ni.	-0,082 ni.
Globalny wskaźnik konfliktów	-0,002 ni.	-0,214~	-0,117 ni.
Wskaźnik zmienności w kolumnach	-0,003 ni.	-0,072 ni.	-0,041 ni.
Wskaźnik zmienności w wierszach	-0,035 ni.	-0,129 ni.	-0,090 ni.
Wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D	-0,056 ni.	-0,255*	-0,170 ni.

* - wartość współczynnika korelacji liniowej r Pearsona jest istotna statystycznie z $p < 0,05$ (dwustronnie);
~ - współczynnik korelacji liniowej r Pearsona jest zbliżony do istotności statystycznej;
ni. - korelacja nieistotna statystycznie

Tabela 51 zawiera dane ilościowe dotyczące współzależności między samooceną i percepcją siebie a poczuciem umiejscowienia ogólnego poczucia kontroli oraz w dwóch szczegółowych wymiarach LOC, tj. w skali porażek i sukcesów w grupie B. Analizując współczynniki korelacji zamieszczone w tabeli 51, zauważa się wartość ujemną, zbliżoną do istotności statystycznej, dla pary zmiennych: globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)/poczucie lokalizacji kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu (KBPK). Ta zależność oznacza, że badani uczniowie z grupy B, którzy ujawniają większą sprzeczność oraz ogólny konflikt w percepcji własnego „ja”, mają jednocześnie poczucie kontroli ulokowane zewnątrz w sytuacji odniesienia sukcesu. W grupie B występuje również jedna współzależność istotna statystycznie na poziomie $p < 0,05$, a dotycząca pary zmiennych: wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/poczucie kontroli dla sukcesu (KBPK). Wartość współczynnika dla tej korelacji zmiennych ma znak ujemny, a więc kierunek tej zależności jest inny w porównaniu do współczynnika analizowanego w grupie A (zob. tab. 50). Należy zatem wskazać, że im większa pewność i zdecydowanie w zakresie postrzegania własnej osoby, tym sukcesy są częściej uznawane za przypadek, zbieg okoliczności lub zawdzięczane innym ludziom, u badanych z grupy B.

Analizując współczynniki korelacji liniowej zawarte w tabeli 51, warto wskazać na zależności osiągające poziom powyżej 0,100. Pary tych współzależnych zmiennych to: tożsamość (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), „ja rodzinne” (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), „ja społeczne” (TSCS)/skala porażek (KBPK), „ja społeczne” (TSCS)/skala

sukcesów (KBPK), „ja społeczne” (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), wskaźnik prawda/fałsz T/F (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), wskaźnik prawda/fałsz T/F (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), wskaźnik konfliktów netto (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), wskaźnik zmienności w wierszach (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK). Analizując powyższe korelacje, należy zwrócić uwagę na to, że u badanych z grupy B, pewność odnośnie własnej tożsamości, tego kim są i poczucie własnej odrębności, towarzyszy poczuciu zewnętrznego umiejscowienia kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu, łączące się z tym, że osoby te odniesiony sukces zawdzięczają innym ludziom lub uznają go za zdarzenie losowe, przypadek, czyli za coś, nad czym nie panują. Ponadto, wysokiemu poziomowi percepcji siebie w zakresie „ja” rodzinnego oraz społecznego u badanych z grupy B towarzyszy bardziej zewnętrzny LOC w sytuacji odniesienia sukcesu, porażki oraz w wymiarze ogólnego poczucia umiejscowienia kontroli. Korelacje dla par zmiennych: wskaźnik prawda/fałsz - T/F (TSCS)/skala porażek (KBPK) oraz prawda/fałsz - T/F (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), mają współczynniki ze znakiem ujemnym, powyżej 0,100. Analizując ten wynik, można wskazać, że badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych, mający tendencję do opisywania własnego „ja” podkreślając kim są, a jednocześnie wskazując niezdolność do odrzucenia tego kim nie są, mają w sytuacji porażki i w wymiarze ogólnym, poczucie kontroli zlokalizowane zewnątrz. Interpretując ten fakt, należy podkreślić, że osoby te, winę za wystąpienie porażki, kierują wewnątrz, obwiniając siebie, podkreślając własne niezdolności, niewiedzę czy brak zaangażowania.

Warto wymienić również pary zmiennych, których współczynniki korelacji okazały się najsłabsze w grupie badanych uczniów bez trudności w uczeniu się ze szkół branżowych: globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)/skala porażek (KBPK), globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), tożsamość (TSCS)/skala porażek (KBPK), tożsamość (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), zadowolenie z siebie (TSCS)/skala porażek (KBPK), zadowolenie z siebie (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), zadowolenie z siebie (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), zachowanie się (TSCS)/skala porażek (KBPK), zachowanie się (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), zachowanie się (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), „ja fizyczne” (TSCS)/skala

porażek (KBPK), „ja fizyczne” (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), „ja fizyczne” (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), „ja moralno-etyczne” (TSCS)/skala porażek (KBPK), „ja moralno - etyczne” (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), „ja moralno-etyczne” (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), „ja osobiste” (TSCS)/skala porażek (KBPK), „ja osobiste” (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), „ja osobiste” (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), „ja rodzinne” (TSCS)/skala porażek (KBPK), „ja rodzinne” (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/skala porażek (KBPK), globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS)/skala porażek (KBPK), wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), wskaźnik prawda/fałsz - T/F (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), wskaźnik konfliktów netto (TSCS)/skala porażek (KBPK), wskaźnik konfliktów netto (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)/skala porażek (KBPK), wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/skala porażek (KBPK), wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), wskaźnik zmienności w wierszach (TSCS)/skala porażek (KBPK), wskaźnik zmienności w wierszach (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/skala porażek (KBPK) (zob. tab. 51).

Podsumowując analizę macierzy korelacji między samooceną i percepcją siebie mierzoną skalą TSCS Fittsa, a poczuciem umiejscowienia kontroli badanym Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej, warto wskazać różnice pod względem siły i kierunku zależności w badanych grupach A i B. Biorąc pod uwagę wartości współczynników korelacji, zależności w grupie badanej młodzieży z trudnościami w uczeniu się, uczęszczającej do szkół branżowych (grupa A), uwzględniając wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D skali TSCS, różnią się pod względem kierunku i siły od analogicznych zależności w grupie badanych uczniów bez trudności w nauce szkolnej, ze szkół branżowych (grupa B). W grupie A korelacja zmiennych: wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/poczucie umiejscowienia ogólnej kontroli, wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/ skala porażek (KBPK), wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/ skala sukcesów (KBPK) jest silniejsza i dodatnia w porównaniu do wyników w grupie B, w której współczynniki korelacji są

słabsze i mają znak ujemny (zob. tab. 50 i 51). Natomiast zmienne w następujących parach: zadowolenie z siebie (TSCS)/poczucie umiejscowienia ogólnej kontroli, zadowolenie z siebie (TSCS)/skala porażek (KBPK), zadowolenie z siebie (TSCS)/skala sukcesów (KBPK), cechują silniejsze korelacje w grupie A w porównaniu z badaną grupą B. Podobna sytuacja wystąpiła odnośnie pary współzależnych zmiennych: „ja moralno-etyczne” (TSCS)/poczucie umiejscowienia ogólnej kontroli, „ja moralno-etyczne” (TSCS)/skala porażek, „ja moralno-etyczne” (TSCS)/skala sukcesów (KBPK). W badanej grupie A, korelacje te są silniejsze odnośnie wszystkich wymiarów LOC w porównaniu do badanej grupy B. Natomiast różnice dotyczące kierunku zależności, zauważa się w dwóch parach zmiennych: „ja moralno-etyczne” (TSCS)/skala porażek (KBPK) oraz „ja moralno-etyczne” (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK). Współczynniki korelacji w zakresie wymienionych par zmiennych w grupie A są ujemne, natomiast w grupie B mają znak dodatni. Ważną prawidłowość zauważa się w odniesieniu do par zmiennych: „ja rodzinne” (TSCS)/poczucie umiejscowienia ogólnej kontroli (KBPK), „ja rodzinne” (TSCS)/skala porażek (KBPK), „ja rodzinne” (TSCS)/skala sukcesów (KBPK). Różnice między grupami w tym zakresie, stwierdza się zarówno pod względem siły korelacji, jak i jej kierunku. Zależności te są silniejsze i dodatnie, w grupie A w porównaniu do grupy B, gdzie notuje się zależności słabsze i ujemne. Można zatem powiedzieć, że wzrostowi samooceny i percepcji siebie w obrębie „ja” rodzinnego u badanych uczniów z grupy A, towarzyszy wewnętrzne poczucie kontroli ogólne oraz w dwóch wymiarach; dla porażki i sukcesu. Natomiast wraz ze wzrostem poziomu samooceny i percepcji siebie w zakresie „ja rodzinnego”, poczucie kontroli u badanych z grupy B jest ulokowane zewnętrznie. Należy omówić również różnice w zakresie zależności między wskaźnikiem samokrytycyzmu - SC a poczuciem umiejscowienia kontroli dla sukcesów. Zależność między tymi zmiennymi jest istotna statystycznie na poziomie $p < 0,05$ w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A). Zmienne te korelują silniej, ujemnie w grupie A, w porównaniu do badanych z grupy B, gdzie współczynniki są znacznie słabsze oraz mają inny kierunek (dodatni). Istotne statystycznie różnice między badanymi grupami odnośnie korelacji, zaznaczyły się w kontekście par współzależnych zmiennych: wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/poczucie umiejscowienia ogólnej kontroli (KBPK) oraz wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/skala sukcesów (KBPK). Zależności między wymienionymi zmiennymi są silniejsze, dodatnie w grupie A. Natomiast w badanej grupie B,

zależności te są słabsze, ujemne. Interpretując ten fakt, należy powiedzieć, że u badanych uczniów z grupy A, pewności w postrzeganiu siebie, zdecydowaniu odnośnie tego, co o sobie mówią, towarzyszy silna tendencja do przypisywania osiągnięć w sytuacji wystąpienia sukcesu oraz w wymiarze ogólnym, własnym staraniom, wysiłkom, czy umiejętnościom. Z kolei, w grupie B, kierunek tych zależności jest inny, a poczucie umiejscowienia kontroli zlokalizowane zewnętrznie współistnieje ze zdecydowaniem i pewnością w odpowiedziach, dotyczącego tego, w jaki sposób badani postrzegają siebie w zakresie oceny poszczególnych aspektów percepcji siebie.

7.4. Analiza zależności między samooceną i percepcją siebie a statusem socjometrycznym w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności

7.4.1. Analiza zależności między samooceną i percepcją siebie a uspołecznieniem w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności

Podrozdział 7.4.1. prezentuje macierz korelacji między samooceną i percepcją siebie, mierzoną Skalą SES (*Self Esteem Scale*) Morrisa Rosenberga oraz Skalą TSCS (*Tennessee Self Concept Scale*) Williama H. Fittsa, a statusem socjometrycznym w wymiarze uspołecznienia, badanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Janusza Korczaka. Przedstawione w tabelach 52-55 wyniki, pozwalają analizować różnice między współczynnikami korelacji liniowej między poziomem samooceny i percepcji siebie a poziomem uspołecznienia badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych (grupa A) oraz uczniów bez takich trudności, ze szkół branżowych (grupa B). Wyniki analizy korelacji w tym podrozdziale pozwolą odpowiedzieć na problem badawczy, dotyczący różnic między badanymi uczniami z grupy A, a badanymi z grupy B, pod względem siły i kierunku zależności odnośnie pary zmiennych: samoocena/poziom uspołecznienia.

Tabela 52. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną ogólną mierzoną Skalą SES Rosenberga a poziomem uspołecznienia zbadanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) (n=76)

Współzależność zmiennych	Status socjometryczny Poziom uspołecznienia
Samoocena ogólna (wynik SES)	0,228*

* - wartość współczynnika korelacji liniowej r Pearsona jest istotna statystycznie z $p < 0,05$ (dwustronnie);

Tabela 52 zawiera wartość współczynnika korelacji liniowej między samooceną ogólną a poziomem uspołecznienia stanowiącego jeden z dwóch wymiarów statusu socjometrycznego w badanej grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A). Jego wartość jest dodatnia i istotna statystycznie na poziomie

$p < 0,05$. Można powiedzieć, że wraz ze wzrostem poziomu globalnej samooceny mierzonej skalą SES Rosenberga, wzrasta poziom uspołecznienia w klasie szkolnej badanych uczniów. Dokładniej rzecz biorąc oznacza to, że badani uczniowie wykazujący trudności w uczeniu się, którzy uważają siebie za osoby wartościowe, widzą w sobie wiele pozytywnych cech, są dumni z siebie, lubią siebie, częściej również lubią swoich rówieśników z klasy szkolnej, oddając swoim koleżankom i kolegom więcej ocen pozytywnych „lubię” i „bardzo lubię”.

Tabela 53. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną ogólną mierzoną Skalą SES Rosenberga a poziomem uspołecznienia zbadanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się (grupa B) (n=84)

Współzależność zmiennych	Status socjometryczny Poziom uspołecznienia
Samoocena ogólna (wynik SES)	0,288**

** - wartość współczynnika korelacji liniowej r Pearsona jest istotna statystycznie z $p < 0,01$ (dwustronnie);

Patrząc na tabelę 53 widać, że wartość współczynnika korelacji między samooceną ogólną mierzoną skalą SES Rosenberga a uspołecznieniem zbadanym za pomocą Plebiscytu Życzliwości i Niechęci Korczaka jest istotna statystycznie na poziomie $p < 0,01$. Korelacja jest dodatnia, co wskazuje na to, że wraz ze wzrostem samooceny u badanych uczniów bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych, poziom uspołecznienia również rośnie. Wynik taki oznacza, że badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, charakteryzujący się wysokim poziomem samooceny ogólnej, lubiący siebie, osiągają również wyższy poziom statusu socjometrycznego w wymiarze uspołecznienia, czyli częściej oddają koleżankom i kolegom z klasy szkolnej oceny typu „lubię”, „bardzo lubię”.

Porównując wartości współczynników korelacji w grupach A i B, można dostrzec, że zależność między analizowanymi w tym podrozdziale zmiennymi jest silniejsza w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa B) w porównaniu z grupą uczniów z trudnościami w uczeniu się, z tego typu szkół (grupa A). Należy więc dostrzec, że samoocena istotnie statystycznie koreluje

z poziomem uspołecznienia w obu grupach badanych uczniów, ale w grupie B, omawiany związek jest jeszcze silniejszy. Badani uczniowie, lubiący siebie, uważający, że są tak samo wartościowi jak inni, dostrzegający u siebie wiele pozytywnych cech, mający poczucie zadowolenia z siebie, jednocześnie lubią innych, wyrażają sympatię wobec swoich rówieśników z klasy szkolnej. Patrząc na korelację między samooceną ogólną a poziomem uspołecznienia, w grupie A (zob. tab. 52), należy wskazać na dotychczasowe wnioski wyprowadzone przez badaczy zajmujących się zagadnieniem funkcjonowania psychospołecznego osób z trudnościami w uczeniu się. Doświadczenia ucznia, związane z czytaniem i pisaniem na etapie szkolnym, wpływają na poczucie tożsamości, co w tym okresie rozwojowym silnie wiąże się z nabywaniem kompetencji m.in. społecznych. Często uczeń z syndromem LD, mając poczucie odmienności, wyobcowania, niższości lub niestosowności, nie ufając własnej pozycji wśród innych, może wykazywać brak zdolności utożsamiania się z rówieśnikami³⁰¹. Osoby mające trudności w uczeniu się, świadome problemów związanych z edukacją, mogą wątpić we własne możliwości oraz prezentować tendencję wycofywania się z kontaktów społecznych³⁰². Zauważa się również pozytywny wpływ środowiska, otoczenia społecznego na postrzeganie siebie i własnych problemów, wypracowanie pewnych sposobów radzenia sobie z niepowodzeniami i wyzwaniem. Bożena Wszeborowska-Lipińska nazywa taką prawidłowość „pozytywnym wpływem utrudnień związanych z zaburzeniem uczenia się na osobowość oraz funkcjonowanie społeczne i emocjonalne”³⁰³.

Tabela 54. Wartości współczynników korelacji między samooceną ogólną mierzoną Skalą TSCS Fittsa a poziomem uspołecznienia zbadanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) (n=76)

Współzależność zmiennych	Status socjometryczny Poziom uspołecznienia
Wskaźniki - skala Fittsa (wyniki TSCS)	
Globalny wskaźnik pozytywny	-0,092 ni.

³⁰¹ Erikson E. H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000, s. 270 - 271.

³⁰² Krasowicz-Kupis G., *Nowa psychologia...*, s. 207.

³⁰³ Tamże, s. 195.

Tożsamość (wiersz 1)	0,067 ni.
Zadowolenie z siebie (wiersz 2)	-0,058 ni.
Zachowanie się (wiersz 3)	-0,194 ni.
„Ja fizyczne” (kolumna A)	-0,075 ni.
„Ja moralno-etyczne (kolumna B)	-0,123 ni.
„Ja osobiste” (kolumna C)	-0,022 ni.
„Ja rodzinne” (kolumna D)	0,073 ni.
„Ja społeczne” (kolumna E)	-0,186 ni.
Globalny wskaźnik zmienności	-0,022 ni.
Wskaźnik samokrytycyzmu (SC)	-0,265*
Wskaźnik prawda/ fałsz (T/F)	-0,034 ni.
Wskaźnik konfliktów netto	0,017 ni.
Globalny wskaźnik konfliktów	0,067 ni.
Wskaźnik zmienności w kolumnach	-0,080 ni.
Wskaźnik zmienności w wierszach	0,059 ni.
Wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D	0,196 ni.

* - wartość współczynnika korelacji liniowej r Pearsona jest istotna statystycznie z $p < 0,05$ (dwustronnie);
ni. - korelacja nieistotna statystycznie

Analizując dane zawarte w tabeli 54 można zauważyć jedną zależność istotną statystycznie na poziomie $p < 0,05$, która dotyczy pary zmiennych: wskaźnik samokrytycyzmu (TSCS)/poziom uspołecznienia. Omawiana i wskazana korelacja w badanej grupie A jest ujemna. Może oznaczać to, że im badani uczniowie z grupy A wykazują mniejszą defensywność w opisie siebie, będącą skutkiem silniejszego samokrytycyzmu, tym też ujawniają równocześnie niższy poziom uspołecznienia, a więc mniej lubią swoich rówieśników z klasy szkolnej. Niskie wyniki w zakresie wskaźnika samokrytycyzmu mogą budzić podejrzenia ze względu na zniekształcenie prawdy o sobie, będącej skutkiem defensywności badanego. Tak więc badane osoby z grupy A, przejawiając słabszą tendencję do ochrony „ja”, jednocześnie wykazują

niższy poziom uspołecznienia, częściej oddając swoim rówieśnikom z klasy szkolnej oceny „nie lubię”, „bardzo nie lubię”. Można zatem powiedzieć, że w grupie uczniów z grupy A, mniejszej defensywności i auto-decepcji, towarzyszy mniejsza sympatia dla swoich kolegów i koleżanek z klasy. Analizując korelację pary zmiennych wskaźnik samokrytycyzmu TSCS/poziom uspołecznienia, można również zwrócić uwagę na pewny fakt, że niskiemu poziomowi samokrytycyzmu, czyli wysokiej defensywności, chęci przedstawienia obrazu siebie w jak najlepszym świetle, tzw. „ja fałszywemu”, towarzyszy wysoki poziom aprobaty dla rówieśników z klasy szkolnej. Badani uczniowie z grupy A, im bardziej starają się przedstawić niejako „sztucznie” obraz własnej osoby, tym częściej oddają pozytywne oceny tj.: „lubię”, „bardzo lubię” swoim kolegom/koleżankom z klasy szkolnej. Taka prawidłowość może oznaczać, że im bardziej ci uczniowie próbują przedstawiać obraz siebie jako pozytywny, tym częściej wykazują sympatię względem rówieśników z klasy szkolnej.

Analizując dane zawarte w tabeli 54, warto również wskazać na inne pary współzależnych zmiennych, które osiągnęły wartość współczynnika korelacji liniowej powyżej 0,100. Te pary to: zachowanie się (TSCS)/poziom uspołecznienia, „ja moralno-etyczne” (TSCS)/poziom uspołecznienia, „ja społeczne” (TSCS)/poziom uspołecznienia, wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/poziom uspołecznienia. Interpretując wyżej wymienione korelacje, należy wskazać, że zmienne: zachowanie się (TSCS)/poziom uspołecznienia korelują ze sobą ujemnie. Oznacza to, że wzrostowi poziomu percepcji siebie odnośnie oceny własnego zachowania, towarzyszy obniżanie się poziomu uspołecznienia, w grupie badanych uczniów wykazujących trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych. Dokładniej rzecz biorąc, osoby z badanej grupy A, wykazujące wysoki poziom percepcji własnego zachowania i akceptacji sposobu indywidualnego funkcjonowania z uwzględnieniem oceny podejmowanych działań, jednocześnie częściej wskazują na odpowiedzi „nie lubię”, „bardzo nie lubię” oceniając swoich rówieśników z klasy szkolnej. Co interesujące, korelacja dla pary zmiennych: „ja moralno-etyczne” (TSCS)/poziom uspołecznienia, jest też ujemna w grupie A. Wzrostowi percepcji siebie w sferze moralno-etycznej, pozytywnemu stosunkowi do wartości i norm moralnych, religijności oraz poczuciu bycia dobrym człowiekiem, towarzyszy niski poziom uspołecznienia w tej grupie. Interpretując ten fakt, można wyciągnąć wnioski mówiące o tym, że badani uczniowie z grupy A, pomimo wysokiego poziomu percepcji wyznawanych wartości, religijności i poczucia bycia

dobrym człowiekiem, równocześnie częściej wskazywali, że nie lubią lub bardzo nie lubią swoich rówieśników z klasy. Interesujący wynik wystąpił również dla pary współzależnych zmiennych: „ja społeczne” (TSCS)/poziom uspołecznienia, gdzie korelacja jest też ujemna. Analizując tę zależność, należy podkreślić, że uczniowie z grupy A, chociaż postrzegają siebie pozytywnie w kontekście relacji z otoczeniem społecznym i mają pozytywną percepcję siebie jako wartościowi uczestnicy współdziałania z innymi (z wyłączeniem członków własnej rodziny i krewnych), to jednocześnie są słabiej uspołecznieni, częściej oddając głosy „nie lubię” lub „bardzo nie lubię” swoim rówieśnikom. Ostatnia analizowana para zmiennych: wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D/poziom uspołecznienia cechuje się zaś znakiem dodatnim korelacji. Zależność ta oznacza, że badani uczniowie z grupy A, charakteryzujący się pewnością co do sposobu, w jaki postrzegają siebie, będąc bardziej zdecydowani w tym, co mówią o sobie, ujawniają jednocześnie wzrost poziomu uspołecznienia, częściej oddając oceny typu „lubię” lub „bardzo lubię” swoim rówieśnikom z klasy.

Najsłabsze korelacje w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych, są możliwe do zaobserwowania w następujących parach: globalny wskaźnik pozytywny(TSCS)/poziom uspołecznienia, tożsamość (TSCS)/poziom uspołecznienia, zadowolenie z siebie (TSCS)/poziom uspołecznienia, „ja fizyczne” (TSCS)/poziom uspołecznienia, „ja osobiste” (TSCS)/poziom uspołecznienia, „ja rodzinne” (TSCS)/poziom uspołecznienia, globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/poziom uspołecznienia, wskaźnik prawda/fałsz T/F (TSCS)/poziom uspołecznienia, wskaźnik konfliktów netto (TSCS)/poziom uspołecznienia, globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)/poziom uspołecznienia, wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/poziom uspołecznienia, wskaźnik zmienności w wierszach (TSCS)/poziom uspołecznienia (zob. tab. 54).

Tabela 55. Wartości współczynników korelacji między samooceną mierzoną Skalą TSCS Fittsa a poziomem uspołecznienia zbadanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się (grupa B) (n=84)

Współzależność zmiennych	Status socjometryczny Poziom uspołecznienia
Wskaźniki - skala Fittsa (wyniki TSCS)	
Globalny wskaźnik pozytywny	0,025 ni.

Tożsamość (wiersz 1)	-0,107 ni.
Zadowolenie z siebie (wiersz 2)	-0,001 ni.
Zachowanie się (wiersz 3)	0,138 ni.
„Ja fizyczne” (kolumna A)	0,070 ni.
„Ja moralno-etyczne (kolumna B)	-0,041 ni.
„Ja osobiste” (kolumna C)	-0,076 ni.
„Ja rodzinne” (kolumna D)	-0,007 ni.
„Ja społeczne” (kolumna E)	0,094 ni.
Globalny wskaźnik zmienności	0,016 ni.
Wskaźnik samokrytycyzmu (SC)	-0,025 ni.
Wskaźnik prawda/ fałsz (T/F)	-0,078 ni.
Wskaźnik konfliktów netto	0,048 ni.
Globalny wskaźnik konfliktów	0,143 ni.
Wskaźnik zmienności w kolumnach	0,061 ni.
Wskaźnik zmienności w wierszach	-0,057 ni.
Wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D	0,126 ni.

ni. - korelacja nieistotna statystycznie

Tabela 55 prezentuje wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną i percepcją siebie mierzonymi Skalą TSCS Fittsa a poziomem uspołecznienia zbadanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka, w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa B). Analizowane zależności nie są istotne statystycznie. Natomiast zauważa się, że silniejsze od pozostałych, dodatnie współczynniki korelacji wystąpiły dla par zmiennych: zachowanie (TSCS)/poziom uspołecznienia, globalny wskaźnik konfliktów/poziom uspołecznienia oraz wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/poziom uspołecznienia. Pierwsza dodatnia nieistotna zależność oznacza, że im badani uczniowie z grupy B, wykazują wyższy poziom percepcji siebie w ocenie swojego postępowania, tym wyższy jest poziom ich uspołecznienia w klasie szkolnej, czyli tym częściej

w swoich odpowiedziach wskazują odpowiedzi „lubię” lub „bardzo lubię” oceniając swoich kolegów i swoje koleżanki z klasy. Natomiast druga dodatnia zależność wskazuje na interesującą sytuację, w której, wzrostowi sprzeczności, ogólnemu konfliktowi w zakresie percepcji własnego „ja”, towarzyszy wzrost poziomu uspołecznienia w tej grupie badanych uczniów. Badani uczniowie z grupy B, pomimo własnej wewnętrznej konfliktowości, bardziej lubią swoich rówieśników z klasy szkolnej. Trzecia, dodatnia para współzależnych zmiennych, o wartości współczynnika powyżej 0,100, to wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/poziom uspołecznienia. Interpretując ten wynik, należy powiedzieć, że pewności co do sposobu postrzegania siebie, towarzyszy wyższy poziom uspołecznienia u badanych uczniów z grupy B. Badani wykazujący wyższe zdecydowanie i pewność co do tego, co o sobie mówią, jednocześnie częściej wskazują odpowiedzi typu „lubię”, „bardzo lubię”, mając na uwadze ich rówieśników z klasy szkolnej. Inna sytuacja jest możliwa do zaobserwowania w zakresie pary współzależnych zmiennych: tożsamość (TSCS)/poziom uspołecznienia, dla której korelacja jest ujemna. W grupie badanych uczniów z grupy B, wzrostowi poczucia odrębności, silniejszej własnej tożsamości, towarzyszy obniżanie się poziomu uspołecznienia, częściej pojawiają się odpowiedzi „nie lubię” lub „bardzo nie lubię” w ocenie swoich kolegów i koleżanek z klasy.

Patrząc na zależności między percepcją siebie a poziomem uspołecznienia, zawarte w tabeli 55, należy również wskazać najsłabsze korelacje. Wystąpiły one w następujących parach zmiennych: globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)/poziom uspołecznienia, zadowolenie z siebie (TSCS)/poziom uspołecznienia, „ja fizyczne” (TSCS)/poziom uspołecznienia, „ja moralno - etyczne” (TSCS)/poziom uspołecznienia, „ja osobiste” (TSCS)/poziom uspołecznienia, „ja rodzinne” (TSCS)/poziom uspołecznienia, „ja społeczne” (TSCS)/poziom uspołecznienia, globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/poziom uspołecznienia, wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS)/poziom uspołecznienia, wskaźnik prawda/fałsz - T/F (TSCS)/poziom uspołecznienia, wskaźnik konfliktów netto (TSCS)/poziom uspołecznienia, wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/poziom uspołecznienia, wskaźnik zmienności w wierszach (TSCS)/poziom uspołecznienia.

Podsumowując analizę współczynników korelacji w dwóch badanych grupach: uczniów z trudnościami w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych (grupa A) oraz uczniów bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa B), zawarte

w tabelach 54 i 55, należy wskazać na różnice pod względem kierunku i siły zależności. Różnice międzygrupowe odnośnie znaku korelacji stwierdzono w zakresie pary zmiennych: globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)/poziom uspołecznienia - grupa A korelacja ujemna; grupa B korelacja dodatnia, ale współzależności te nie były istotne statystycznie. Różnice, zarówno pod względem siły, jak i kierunku korelacji, natomiast niewskazujące na istotność statystyczną, wystąpiły w zakresie par zmiennych: tożsamość (TSCS)/poziom uspołecznienia i zachowanie się (TSCS)/poziom uspołecznienia. Pierwsza para współzależnych zmiennych koreluje dodatnio i jest słabsza w grupie A, natomiast w grupie B, zależność ta jest silniejsza i ujemna. Druga wymieniona para współzależnych zmiennych, wskazuje na odwrotną sytuację. Zależność między percepcją własnego zachowania się (TSCS) a poziomem uspołecznienia, jest silniejsza, ujemna w grupie A. Natomiast w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się (grupa B), zmienne te korelują słabiej i inaczej pod względem kierunku (dodatnio). Różnice międzygrupowe w zakresie kierunku zależności wystąpiły również w następujących parach zmiennych: „ja fizyczne” (TSCS)/poziom uspołecznienia, „ja społeczne” (TSCS)/poziom uspołecznienia, „ja rodzinne” (TSCS)/poziom uspołecznienia. Pierwsza i druga para zmiennych koreluje ujemnie w badanej grupie A, natomiast dodatnio w badanej grupie B. Znak trzeciej pary wymienionych współzależnych zmiennych wskazuje na odwrotną sytuację, tj. dodatnią wartość ma korelacja w badanej grupie A, natomiast ujemną w B. Porównując różnice między badanymi grupami, należy też wskazać na parę współzależnych zmiennych: wskaźnik samokrytycyzmu - SC/poziom uspołecznienia, gdzie korelacja jest istotna statystycznie na poziomie $p < 0,05$ i ma w grupie A znak ujemny. Korelacja ta jest także dużo silniejsza w grupie A, w porównaniu do grupy B, gdzie zależności w tej parze zmiennych są słabe. Pod względem siły zależności, zauważa się różnice między badanymi grupami, w parze zmiennych: globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)/poziom uspołecznienia. Korelacje te są dodatnie i znacząco słabsze w grupie A w porównaniu do badanych z grupy B, gdzie zależności te są silniejsze. Korelacje te wskazują, że silnej sprzeczności lub ogólnemu konfliktowi w percepcji własnego ja, towarzyszy wysoki poziom uspołecznienia, ujawniający się w odpowiedziach badanych poprzez wykazywanie pozytywnej aprobaty społecznej względem rówieśników z klasy szkolnej. Natomiast odwrotna sytuacja dotyczy pary zmiennych: wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/poziom uspołecznienia. Zmienne te korelują silniej w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A)

w porównaniu z grupą badanych uczniów bez takich trudności, ze szkół branżowych (grupa B), gdzie zależność ta jest wyraźnie słabsza. Mając na uwadze wcześniej opisane korelacje można powiedzieć, że im wyższy poziom pewności, co do sposobu w jaki badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) postrzegają siebie, tym częściej wykazują oni aprobatę społeczną względem swoich kolegów/koleżanek z klasy szkolnej, zaznaczając w arkuszu odpowiedzi „lubię” lub „bardzo lubię”.

7.4.2. Analiza zależności między samooceną i percepcją siebie a akceptacją społeczną w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności

W podrozdziale 7.4.2. przedstawiono macierz wszystkich współczynników korelacji między samooceną i percepcją siebie, mierzoną Skalą SES (*Self Esteem Scale*) Morrisa Rosenberga oraz Skalą TSCS (*Tennessee Self Concept Scale*) Williama H. Fittsa, a statusem socjometrycznym w wymiarze akceptacji społecznej, badanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Janusza Korczaka. Zależności analizowano w dwóch grupach badanych: uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) i uczniów bez trudności w uczeniu się, z takich szkół (grupa B). Interpretując współczynniki korelacji zawarte w tabelach: 56, 57, 58 i 59, poszukiwano odpowiedzi na pytanie: jaka jest zależność między samooceną i percepcją siebie a poziomem akceptacji społecznej w grupie A, w porównaniu do badanej grupy B?

Tabela 56. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną ogólną mierzoną Skalą SES Rosenberga a poziomem akceptacji społecznej zbadanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) (n=76)

Współzależność zmiennych	Status socjometryczny Poziom akceptacji społecznej
Samoocena ogólna (wynik SES)	0,416**

** - wartość współczynnika korelacji liniowej r Pearsona jest istotna statystycznie z $p < 0,01$ (dwustronnie);

Analiza danych z tabeli 56 ujawnia wyraźną i istotną statystycznie na poziomie $p < 0,01$ wartość współczynnika korelacji liniowej między samooceną ogólną badaną

Skalą SES Rosenberga a poziomem akceptacji społecznej mierzonym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka, w badanej grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A). Współczynnik jest dodatni, co pozwala stwierdzić, że wraz ze wzrostem poziomu samooceny ogólnej u badanych uczniów, poziom ich akceptacji społecznej w klasie szkolnej również wzrasta. Ponadto, badani uczniowie z grupy A, którzy mają wysoką samoocenę ogólną, częściej otrzymują oceny „lubię” lub „bardzo lubię”, są bardziej lubiani przez swoich rówieśników z klasy szkolnej. Analizując twierdzenia Skali SES Rosenberga, zauważa się, że im badani uczniowie z grupy A osiągną wyższy poziom samooceny ogólnej, im częściej uważają się za osoby wartościowe w takim samym stopniu co inni, im częściej sądzą, że wiedzie im się, są z siebie zadowoleni, lubią siebie, tym są bardziej lubiani przez swoich rówieśników z klasy, częściej uzyskując głosy „lubię” i „bardzo lubię” od kolegów/koleżanek z klasy szkolnej w badaniu socjometrycznym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka.

Tabela 57. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną ogólną mierzona Skalą SES Rosenberga a poziomem akceptacji społecznej zbadanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się (grupa B) (n=84)

Współzależność zmiennych	Status socjometryczny Poziom akceptacji społecznej
Samoocena ogólna (wynik SES)	0,135 ni.

ni. - korelacja nieistotna statystycznie

W tabeli 57 widzimy wartość współczynnika korelacji między poziomem samooceny ogólnej, mierzonym Skalą SES Rosenberga, a poziomem akceptacji społecznej, mierzonym za pomocą Plebiscytu Życzliwości i Niechęci Korczaka, w badanej grupie uczniów nieprzejawiających trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa B). Współczynnik korelacji liniowej odnotowany w parze współzależnych zmiennych: samoocena ogólna (SES)/poziom akceptacji społecznej, jest niski oraz nie osiąga pułapu wskazującego na istotność statystyczną. Korelacja między samooceną ogólną a statusem socjometrycznym w wymiarze akceptacji społecznej jest dodatnia. Można zatem powiedzieć, że wraz ze wzrostem samooceny ogólnej u badanych uczniów z grupy B, wzrasta również poziom akceptacji społecznej.

Im badani uczniowie z grupy B bardziej lubią siebie, są częściej zadowoleni z siebie i uważają się za wartościowych, tym są też bardziej lubiani przez swoich kolegów i koleżanki z klasy szkolnej.

Podsumowując, warto wskazać na różnice i podobieństwa między grupą A a grupą B dotyczące pary współzależnych zmiennych: samoocena ogólna (SES)/poziom akceptacji społecznej. Wartość współczynnika korelacji dla tej pary zmiennych w grupie A jest wyraźnie silniejsza i istotna statystycznie na poziomie umiarkowanym ($r=0,416$), w porównaniu z badaną grupą B, gdzie ta korelacja jest znacznie słabsza ($r=0,135$) i nieistotna. Interpretując ten fakt, można uznać, że wysokiej, pozytywnej samoocenie, akceptacji i afirmacji siebie, silniejszemu poczuciu bycia wartościową osobą badanych uczniów z grupy A, towarzyszy większa akceptacja społeczna ze strony innych członków zespołu klasowego. Pomimo że w grupie B, korelacja ta jest znacząco słabsza i nieistotna statystycznie, to należy zwrócić uwagę, że zależności te nie różnią się pod względem kierunku. Zależność między samooceną ogólną (SES) a statusem socjometrycznym w wymiarze akceptacji społecznej, w badanej grupie B, jest również dodatnia, tak samo jak w grupie A. Analizując korelacje zaprezentowane w rozdziale 7.4.2., należy wskazać na wnioski z badań dotyczących problematyki funkcjonowania psychospołecznego uczniów z trudnościami w uczeniu się. Badania nad samooceną i statusem socjometrycznym, prowadzone przez Piotra Gindricha wykazały, że uczniowie z syndromem LD częściej spotykają się z mniejszą akceptacją społeczną, uzyskując status socjometryczny ucznia izolowanego a nawet odrzuconego³⁰⁴. Henryk Kulas badał zależności między samooceną a statusem socjometrycznym w grupie młodzieży ze szkół średnich. Wnioski z badań ujawniły, że niskiej samoocenie częściej towarzyszyły niekorzystne lub konfliktowe kontakty z rówieśnikami, natomiast osoby z wysoką samooceną częściej wskazywały, że ich relacje z rówieśnikami są bezkonfliktowe i w pełni satysfakcjonujące³⁰⁵.

³⁰⁴ Gindrich P. A., *Funkcjonowanie...*, s. 173 - 176.

³⁰⁵ Kulas H., *Poziom samooceny a pozycja społeczna jednostki w grupie rówieśniczej*, „Psychologia Wychowawcza”, 3, 1982, s. 280 - 291.

Tabela 58. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną i percepcją siebie mierzonymi Skalą TSCS Fittsa a poziomem akceptacji społecznej zbadanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) (n=76)

Współzależność zmiennych	Status socjometryczny Poziom akceptacji społecznej
Wskaźniki - skala Fittsa (wyniki TSCS)	
Globalny wskaźnik pozytywny	-0,072 ni.
Tożsamość (wiersz 1)	0,029 ni.
Zadowolenie z siebie (wiersz 2)	-0,019 ni.
Zachowanie się (wiersz 3)	-0,159 ni.
„Ja fizyczne” (kolumna A)	-0,051 ni.
„Ja moralno-etyczne (kolumna B)	-0,042 ni.
„Ja osobiste” (kolumna C)	-0,031 ni.
„Ja rodzinne” (kolumna D)	-0,029 ni.
„Ja społeczne” (kolumna E)	-0,038 ni.
Globalny wskaźnik zmienności	0,081 ni.
Wskaźnik samokrytycyzmu (SC)	-0,013 ni.
Wskaźnik prawda/ fałsz (T/F)	0,039 ni.
Wskaźnik konfliktów netto	-0,075 ni.
Globalny wskaźnik konfliktów	-0,031 ni.
Wskaźnik zmienności w kolumnach	0,042 ni.
Wskaźnik zmienności w wierszach	0,116 ni.
Wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D	0,101 ni.

ni. - korelacja nieistotna statystycznie

Analiza danych ilościowych zamieszczonych w tabeli 58 nie wskazała na istotność statystyczną, mając na względzie zależności między poszczególnymi

wymiarami skali samooceny i percepcji siebie TSCS Fittsa a wymiarem akceptacji społecznej statusu socjometrycznego. Należy jednak powiedzieć, że w badanej grupie A silniejsze zależności (współczynnik korelacji wynosi powyżej wartości 0,100) zauważa się dla par współzależnych zmiennych takich jak: wskaźnik zmienności w wierszach (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, zachowanie się (TSCS)/poziom akceptacji społecznej. Współczynniki korelacji r Pearsona odnośnie dwóch wyżej wymienionych podskal są dodatnie, a dla jednej podskali ujemne. Opierając się na nich, można stwierdzić, że badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, którzy wykazują się większą pewnością i zdecydowaniem co do sposobu postrzegania siebie oraz różnicowaniem pomiędzy takimi obszarami wiedzy o sobie jak tożsamość, zadowolenie z siebie i zachowanie mają wyższy poziom akceptacji społecznej. Interesujący jest fakt, że im bardziej badani uczniowie z grupy A ujawniają różnicowanie pomiędzy trzema wskazanymi wyżej obszarami „ja”, mniejszą spójność i integrację oraz częściej widzą któryś obszar w izolacji od pozostałych, tym są częściej akceptowani przez swoich rówieśników z klasy szkolnej, osiągając wyższy poziom akceptacji społecznej. Trzecia para wymienionych współzależnych zmiennych, tj. zachowanie się (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, wykazuje korelację ujemną w tej grupie badanych uczniów. Interpretując tę zależność, należy wskazać, że wysokiej ocenie własnego zachowania, wysokiej ocenie tego „co robię”, „jak postępuję”, towarzyszy słaba akceptacja społeczna ze strony rówieśników z klasy szkolnej, częstsze otrzymywanie głosów typu: „nie lubię” i „bardzo nie lubię”.

Odtwarzając obraz korelacji liniowych, zawarty w tabeli 58, należy również wymienić pary współzależnych zmiennych, które pod względem współczynników korelacji okazały się najsłabsze w grupie A i są to: globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, tożsamość (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, zadowolenie z siebie (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, „ja fizyczne” (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, „ja moralno-etyczne” (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, „ja osobiste” (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, „ja rodzinne” (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, „ja społeczne” (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, wskaźnik prawda/fałsz - T/F (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, wskaźnik konfliktów netto (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)/poziom

akceptacji społecznej, wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/poziom akceptacji społecznej.

Tabela 59. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną mierzoną Skalą TSCS Fittsa a poziomem akceptacji społecznej zbadanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się (grupa B) (n=84)

Współzależność zmiennych	Status socjometryczny Poziom akceptacji społecznej
Wskaźniki - skala Fittsa	
Globalny wskaźnik pozytywny	0,092 ni.
Tożsamość (wiersz 1)	-0,060 ni.
Zadowolenie z siebie (wiersz 2)	0,083 ni.
Zachowanie się (wiersz 3)	0,126 ni.
„Ja fizyczne” (kolumna A)	-0,093 ni.
„Ja moralno-etyczne (kolumna B)	-0,050 ni.
„Ja osobiste” (kolumna C)	0,067 ni.
„Ja rodzinne” (kolumna D)	0,163 ni.
„Ja społeczne” (kolumna E)	0,064 ni.
Globalny wskaźnik zmienności	0,126 ni.
Wskaźnik samokrytycyzmu (SC)	-0,126 ni.
Wskaźnik prawda/ fałsz (T/F)	0,024 ni.
Wskaźnik konfliktów netto	0,058 ni.
Globalny wskaźnik konfliktów	0,045 ni.
Wskaźnik zmienności w kolumnach	0,160 ni.
Wskaźnik zmienności w wierszach	0,037 ni.
Wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D	0,065 ni.

ni. - korelacja nieistotna statystycznie

Zamieszczone w tabeli 59 dane obejmują współczynniki korelacji liniowej między samooceną i percepcją siebie mierzonymi Skalą TCSC Fittsa a akceptacją społeczną zmierzoną za pomocą Plebiscytu Życzliwości i Niechęci Korczaka w grupie badanych uczniów niewykazujących trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych. Nie notuje się żadnych korelacji istotnych statystycznie. Natomiast warto dokonać analizy par współzależnych zmiennych, osiągających wartość współczynnika wynoszącą powyżej 0,100. Są to następujące współzależności: zachowanie się (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, „ja rodzinne” (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/poziom akceptacji społecznej. Interpretując współczynniki korelacji dla wskazanych par zmiennych, można dostrzec, że im wyższy poziom samooceny i percepcji siebie jako członka rodziny oraz wyższa ocena własnego zachowania w zakresie tego „jak postępuję”, „co robię”, tym większa aprobaty społecznej ze strony rówieśników z klasy szkolnej. Interesujący jest również fakt, że w grupie badanych uczniów bez trudności w uczeniu się (grupa B), wysokiemu zróżnicowaniu między jedną sferą własnego „ja” a drugą, wykazywaniu tendencji widzenia pewnych sfer w izolacji od pozostałych lub ich szufladkowania, towarzyszy wysoki poziom akceptacji ze strony rówieśników z klasy szkolnej. Inaczej jest w zakresie pary współzależnych zmiennych: wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, gdzie zanotowana korelacja jest ujemna. Można zatem powiedzieć, że u badanych uczniów z grupy B, silniejszej tendencji do krytykowania siebie towarzyszy mniejsza akceptacja społeczna ze strony innych osób polegająca na tym, że otrzymują oni częściej głosy „nie lubię” i „bardzo nie lubię” od rówieśników z klasy szkolnej.

Prezentując obraz korelacji liniowych między samooceną i percepcją siebie, w poszczególnych podskalach Skali TCSC Fittsa, a poziomem akceptacji społecznej, należy wskazać również pary najsłabszych współzależnych zmiennych, tj.: globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, tożsamość (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, zadowolenie z siebie (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, „ja fizyczne” (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, „ja moralno-etyczne” (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, „ja osobiste” (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, „ja społeczne” (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, wskaźnik prawda/fałsz - T/F (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, wskaźnik konfliktów netto (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)/poziom akceptacji

społecznej, wskaźnik zmienności w wierszach (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/poziom akceptacji społecznej (zob. tab. 59).

Podsumowując analizę współczynników korelacji liniowej między samooceną i percepcją siebie mierzoną Skalą TSCS Fittsa a statusem socjometrycznym w wymiarze akceptacji społecznej, badanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka, należy wskazać na różnice między grupą badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) a grupą badanych uczniów bez trudności w uczeniu się, uczęszczających do tego typu szkół (grupa B), odnoszące się do siły lub kierunku zależności. Korelacja w zakresie pary zmiennych: globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, w grupie A, jest słabsza i ujemna, natomiast w grupie B, zależność w tej parze zmiennych jest silniejsza i dodatnia. Zależności te nie są istotne statystycznie. Natomiast korelacja dla pary współzależnych zmiennych: tożsamość (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, w grupie A, jest dodatnia w porównaniu do grupy B, gdzie kierunek tej zależności jest inny. Analizując specyficzną percepcję siebie w kontekście rodzinnym, społecznym i osobistym, zauważa się, że u badanych uczniów z grupy B, wysokiemu poziomowi percepcji siebie w zakresie „ja rodzinnego”, „ja społecznego” i „ja osobistego”, towarzyszy wysoki poziom akceptacji społecznej od innych. Natomiast korelacje w tej parze zmiennych, w grupie A, są słabsze i mają inny kierunek. Analizując pary współzależnych zmiennych: wskaźnik zmienności w wierszach (TSCS)/poziom akceptacji społecznej oraz wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, zauważa się silniejsze, dodatnie korelacje w grupie A, w porównaniu do badanej grupy B, gdzie zależności te są słabsze i mają inny kierunek. Zależności te nie wykazały istotności statystycznej. Interpretując ten fakt, można stwierdzić, że badani uczniowie wykazujący trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych, przejawiając większe zróżnicowanie między trzema poziomami funkcjonowania „ja”, jednocześnie będący pewni percepcji siebie, tego co o sobie mówią, zdecydowani w swoich odpowiedziach, częściej są akceptowani społecznie, otrzymując głosy „lubię” i „bardzo lubię” ze strony swoich rówieśników z zespołu klasowego.

7.5. Związek między samooceną i percepcją siebie a funkcjonowaniem psychospołecznym w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności - modele korelacyjno-regresyjne

7.5.1. Związek między samooceną mierzoną skalą SES Rosenberga a funkcjonowaniem psychospołecznym w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności, ze szkół branżowych - modele korelacyjno-regresyjne

W podrozdziale 7.5.1. zostały zaprezentowane i omówione wyniki regresji liniowej, wielokrotnej, krokowej pozwalające na poznanie roli pełnionej przez predyktory w wyjaśnianiu zmienności zmiennej zależnej, tj. samooceny i percepcji siebie. Zmienna zależna w modelach korelacyjno-regresyjnych obejmuje wyniki samooceny mierzone Skalą SES (*Self Esteem Scale*) Morrisa Rosenberga. Zmienne niezależne, pełniące funkcję predykcyjną, stanowią wyniki uzyskane za pomocą skali do badania poczucia własnej skuteczności, w skrócie KOMPOS (*Skala Kompetencji Osobistej*) Zygryda Juczyńskiego, Kwestionariusza do Badania Poczucia Kontroli (KBPK) Grażyny Krasowicz-Kupis i Anny Wojnarskiej oraz Plebiscytu Życzliwości i Niechęci Janusza Korczaka, do badania statusu socjometrycznego w dwóch wymiarach: poziom uspołecznienia i akceptacji społecznej. Wyniki regresji liniowej analizowano w dwóch grupach badanych: uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) oraz uczniów bez trudności w uczeniu się, uczęszczających do takich szkół (grupa B).

Tabela 60. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej samooceny ogólnej mierzonej Skalą SES Rosenberga i zmiennej niezależnej poczucia własnej skuteczności zbadanej Skalą KOMPOS Juczyńskiego w badanych grupach A i B

Grupa A (n=76)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie własnej skuteczności</i>	Podsumowanie regresji zmiennej zależnej <i>Samoocena (SES)</i>			
	R=0,384 R ² =0,148 cR ² =0,124 F=6,32 p=0,003**			
	B – wyraz wolny		T	P
	19,902		5,367	0,000**
	β	B		
Poczucie uogólnionej własnej skuteczności	0,403	1,31	-1,803	0,076~
	0,684	0,430	3,059	0,003**

Czynnik siły				
Grupa B (n=84)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie własnej skuteczności</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Samoocena (SES)</i> R=0,156 R ² =0,024 cR ² =0,004 F=1,01 p=0,369 ni.			
	B – wyraz wolny		T	P
	26,644		12,083	0,000**
	β	B		
Poczucie uogólnionej własnej skuteczności	0,031	0,018	0,144	0,886 ni.
Czynnik siły	0,128	0,139	0,587	0,559 ni.

** - wynik regresji liniowej jest istotny statystycznie z $p < 0,01$ (dwustronnie);

~ - wynik regresji liniowej jest zbliżony do istotności statystycznej;

ni. - wynik regresji liniowej nieistotny statystycznie;

grupa A - badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych;

grupa B - badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych.

Tabela 60 zawiera wyniki regresji liniowej dla dwóch grup badanych: uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) i uczniów bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa B). Zauważa się, dobre, istotne statystycznie ($p < 0,01$) dopasowanie zbudowanego w grupie A modelu, włączającego samoocenę ogólną (SES) i poczucie własnej skuteczności w wymiarach uogólnionej własnej skuteczności oraz czynnika siły. Natomiast należy również powiedzieć, że czynnik wytrwałości (KOMPOS) został wykluczony z modelu regresji liniowej nie tylko w grupie A, ale również w B. Model nakreślony w grupie A wyjaśnia blisko 15% wariacji zmiennej zależnej, a w B tylko 2,4%. Warto zwrócić uwagę na wysoką wartość współczynnika regresji β dla zależności między czynnikiem siły (KOMPOS) a zmienną zależną samooceny ogólnej (SES) ($p < 0,01$) w grupie A. Oznacza ona, że w ramach nakreślonego modelu regresji, czynnik siły poczucia własnej skuteczności jest najlepszym predyktorem poziomu samooceny ogólnej badanych w tej grupie. Należy podkreślić również zbliżoną do istotności statystycznej wartość tego współczynnika, w zakresie uogólnionego poczucia własnej skuteczności ($p = 0,076 \sim$). Współczynnik beta w grupie A ma znak dodatni ($\beta = 0,403$; $\beta = 0,684$), a zatem można przyjąć, że wraz ze wzrostem poziomu poczucia uogólnionej własnej skuteczności oraz czynnika siły, wzrasta również poziom samooceny badanych uczniów z grupy A. Analiza wyników regresji liniowej w grupie B nie wskazuje na istotność statystyczną ani modelu, ani poszczególnych, szczegółowych wskaźników. Współczynniki beta w badanej grupie B, są znacznie słabsze w porównaniu do analogicznych wartości

statystycznych w grupie A. Można zatem powiedzieć, że takie predyktory jak poczucie uogólnionej własnej skuteczności oraz czynnik siły, znacznie lepiej wyjaśniają zmienność zmiennej zależnej, tj. samooceny ogólnej, w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych. Należy więc wskazać, że im większa wiara we własną skuteczność, spodziewanie się powodzenia, przekonanie o znalezieniu jakiegoś rozwiązania w trudnej sytuacji zadaniowej, poczucie polegania na sobie, tym wyższy poziom pozytywnej samooceny ogólnej, częstsze zauważanie w sobie wielu pozytywnych cech, zadowolenie z siebie, częstsze uznawanie siebie za osobę wartościową, silniejsze poczucie robienia różnych rzeczy tak dobrze jak inni, większe lubienie siebie.

Tabela 61. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny mierzonej Skalą SES Rosenberga i zmiennej niezależnej - poczucie umiejscowienia kontroli badanej kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej

Grupa A (n=76)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie umiejscowienia kontroli</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Samoocena (SES)</i>			
	R=0,225 R ² =0,050 cR ² =0,024 F=1,94 p=0,151 ni.			
	B – wyraz wolny		t	P
	21,061		6,164	0,000**
β	B			
Skala Sukcesów i Porażek	0,098	0,136	0,501	0,618 ni.
Poczucie ogólnej kontroli				
Skala sukcesów	0,137	0,355	0,700	0,486 ni.
Grupa B (n=84)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie umiejscowienia kontroli</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Samoocena (SES)</i>			
	R=0,142 R ² =0,020 cR ² = -0,004 F=0,834 p=0,438 ni.			
	B – wyraz wolny		t	P
	27,622		16,402	0,000**
β	B			
Skala Sukcesów i Porażek	0,083	0,047	0,260	0,796 ni.
Poczucie ogólnej kontroli				
Skala sukcesów	0,063	0,114	0,339	0,735 ni.

** - wynik regresji liniowej jest istotny statystycznie z p<0,01 (dwustronnie);

ni. - wynik regresji liniowej nieistotny statystycznie;
grupa A - badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych;
grupa B - badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych.

W tabeli 61 zamieszczono wyniki regresji liniowej, które dotyczą grupy badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) i uczniów bez takich trudności, ze szkół branżowych (grupa B), uwzględniając zmienną zależną - samoocenę ogólną (SES), oraz zmienną niezależną - poczucie umiejscowienia kontroli (KBPK) i jego lokalizację w sytuacji odniesienia sukcesu oraz poniesienia porażki. Zmienna - poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacji porażki, została wyłączona z modelu regresji liniowej zarówno w przypadku grupy A, jak i B. Zauważa się brak istotności statystycznej dla stworzonych modeli w obu grupach badanych uczniów ze szkół branżowych. Mimo to, warto wskazać, że w grupie A model regresji wyjaśnia 5% wariancji zmiennej zależnej samooceny, natomiast w grupie B jedynie 2%. Patrząc na wyniki modeli regresji liniowej, widzimy, że najlepszym predyktorem wyjaśniającym zmienność zmiennej zależnej - samooceny ogólnej w grupie A, okazała się skala sukcesów (KBPK). Zmienna poczucia uogólnionej kontroli również okazała się lepszym predyktorem wyjaśniającym samoocenę w grupie A, w porównaniu do wyników regresji analizowanej w odniesieniu do badanych uczniów z grupy B. Analizując wartość współczynnika regresji β dla zależności samooceny i poczucia umiejscowienia kontroli w sytuacji sukcesu, w grupie A, to jest on najsilniejszy z całego nakreślonego modelu i ma znak dodatni ($\beta=0,137$). Można zatem przyjąć, że wraz ze wzrostem poziomu poczucia wewnętrznej kontroli w sytuacji wystąpienia sukcesu, wzrasta również poziom samooceny ogólnej w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych. Zauważa się więc, że im bardziej badani uczniowie z grupy A mają poczucie, że ich los zależy od nich samych, im bardziej osiągnięcie pomyślnego wyniku lub odniesienie sukcesu zawdzięczają własnym staraniom i ciężkiej pracy oraz „czynnikom wpływu osobistego”, tym bardziej lubią siebie, widzą w sobie wiele pozytywnych cech, są z siebie dumni, uważają się za osoby wartościowe.

Tabela 62. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny mierzonej Skalą SES Rosenberga i zmiennej niezależnej - statusu socjometryczny badany Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka

Grupa A (n=76)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Status socjometryczny</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Samoocena (SES)</i> R=0,419 R ² =0,175 cR ² =0,153 F=7,77 p=0,001**			
	B – wyraz wolny		T	P
	13,392		3,532	0,001**
	β	B		
Uspołecznienie	-0,051	-0,015	-0,425	0,672 ni.
Akceptacja społeczna	0,394	0,148	3,304	0,001**
Grupa B (n=84)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Status socjometryczny</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Samoocena (SES)</i> R=0,289 R ² =0,083 cR ² = -0,061 F=3,68 p=0,030*			
	B – wyraz wolny		T	P
	24,288		10,288	0,000**
	β	B		
Uspołecznienie	0,278	0,054	2,405	0,019*
Akceptacja społeczna	0,024	0,005	0,204	0,839 ni.

** - wynik regresji liniowej jest istotny statystycznie z $p < 0,01$ (dwustronnie);

* - wynik regresji liniowej jest istotny statystycznie z $p < 0,05$ (dwustronnie);

ni. - wynik regresji liniowej nieistotny statystycznie;

grupa A - badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych;

grupa B - badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych.

Tabela 62 zawiera wyniki regresji liniowej zmiennej zależnej - samooceny ogólnej (SES) i zmiennej niezależnej - statusu socjometrycznego w dwóch wymiarach: uspołecznienia i akceptacji społecznej, analizowanych w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) oraz grupie badanych uczniów bez trudności w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych (grupa B). Warto zwrócić uwagę, że modele są istotne statystycznie w obu grupach badanych uczniów (grupa A; $p < 0,01$; grupa B; $p < 0,05$), co oznacza, że dane są dobrze dopasowane do modeli oraz istotnie wyjaśniają zmienność zmiennej zależnej. W grupie A model wyjaśnia 17,5% wariacji zmiennej zależnej, natomiast w grupie B 8,3%.

W grupie A wartość współczynnika beta jest istotna statystycznie dla zależności między akceptacją społeczną a samooceną ogólną i jest ona dodatnia ($\beta=0,394$). Należy więc stwierdzić, że wraz ze wzrostem poziomu akceptacji społecznej, wzrasta poziom samooceny. Można zatem wskazać, że im większa aprobata ze strony rówieśników, zajmowanie lepszych pozycji socjometrycznych w klasie szkolnej, tym bardziej badani uczniowie z grupy A, lubią siebie, tym częściej zauważają w sobie wiele pozytywnych cech, mają szacunek do siebie, uważają siebie za osoby wartościowe. Inna sytuacja występuje w odniesieniu do wyników otrzymanych w grupie B. W tej grupie istotny statystycznie, dodatni wynik analogicznego współczynnika ($\beta=0,278$), zauważa się w zakresie uspołecznienia, co pozwala uznać, że wraz ze wzrostem poziomu uspołecznienia tych uczniów, poziom ich samooceny również wzrasta. Badani uczniowie niewykazujący trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych, im bardziej odczuwają sympatię w kierunku swoich kolegów i koleżanek z klasy szkolnej, im więcej oddają głosów typu „lubię”, „bardzo lubię”, tym bardziej również lubią siebie, są z siebie zadowoleni, czują się bardziej potrzebni, widzą w sobie wiele pozytywnych cech. Prezentując różnice między badanymi grupami uczniów w zakresie zbudowanych modeli regresji liniowej, warto podkreślić, że w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych lepszym predyktorem wyjaśniającym zmienność zmiennej zależnej samooceny ogólnej, jest poziom akceptacji społecznej. Natomiast w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych, lepszym predyktorem wyjaśniającym samoocenę, okazał się poziom uspołecznienia.

7.5.2. Związek między samooceną i percepcją siebie mierzoną Skalą TSCS Fittsa a funkcjonowaniem psychospołecznym w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności, ze szkół branżowych - modele korelacyjno-regresyjne

W podrozdziale 7.5.2. zaprezentowano i omówiono wyniki regresji liniowej, wielokrotnej, krokowej umożliwiające poznanie roli pełnionej przez predyktory w wyjaśnianiu wariacji zmiennej zależnej, tj. samooceny i percepcji siebie. Zmienna zależna w modelu korelacyjno-regresyjnym odnosi się do wyników samooceny i percepcji siebie mierzonych Skalą TSCS (*Tennessee Self Concept Scale*) Williama H. Fittsa. Zmienne niezależne, które pełnią funkcję predykcyjną, stanowią wyniki uzyskane za pomocą skali do badania poczucia własnej skuteczności KOMPOS (*Skala*

Kompetencji Osobistej) Zygryda Juczyńskiego, Kwestionariusza do Badania Poczucia Kontroli (KBPK) Grażyny Krasowicz-Kupis i Anny Wojnarskiej oraz Plebiscytu Życzliwości i Niechęci Janusza Korczaka, do badania statusu socjometrycznego w dwóch wymiarach: poziom uspołecznienia i akceptacji społecznej. Wyniki regresji liniowej były analizowane w dwóch grupach badanych: uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) oraz uczniów bez trudności w uczeniu się, uczęszczających do takich szkół (grupa B).

7.5.2.1. Związek między samooceną i percepcją siebie, w zakresie zmiennej - globalny wskaźnik pozytywny, mierzonej skalą TSCS Fittsa a funkcjonowaniem psychospołecznym w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności, ze szkół branżowych - modele korelacyjno-regresyjne

Podrozdział 7.5.2.1. prezentuje wyniki regresji liniowej, wielokrotnej, krokowej wskazujące rolę pełnioną przez predyktory w wyjaśnianiu wariacji zmiennej zależnej, tj. samooceny i percepcji siebie w zakresie globalnego wskaźnika pozytywnego, mierzonego Skalą TSCS (*Tennessee Self Concept Scale*) Williama H. Fittsa. Zmienne niezależne, które pełnią funkcję predykcyjną, stanowią wyniki uzyskane za pomocą skali do badania poczucia własnej skuteczności KOMPOS (*Skala Kompetencji Osobistej*) Zygryda Juczyńskiego, Kwestionariusza do Badania Poczucia Kontroli (KBPK) Grażyny Krasowicz-Kupis i Anny Wojnarskiej oraz Plebiscytu Życzliwości i Niechęci Janusza Korczaka, do badania statusu socjometrycznego w dwóch wymiarach: poziom uspołecznienia i akceptacji społecznej. Wyniki regresji liniowej były analizowane w dwóch grupach badanych: uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) oraz uczniów bez trudności w uczeniu się, uczęszczających do takich szkół (grupa B).

Tabela 63. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie podskali - globalny wskaźnik pozytywny, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - poczucia własnej skuteczności zbadanej Skalą KOMPOS Juczyńskiego w badanych grupach A i B

Grupa A (n=76)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie własnej skuteczności</i>	Podsumowanie regresji zmiennej zależnej <i>Globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)</i> R=0,121 R ² =0,015 cR ² =-0,012 F=0,55 p=0,582 ni.			
	B – wyraz wolny		T	P
	248,829		21,520	0,000**
	β	B		
Poczucie uogólnionej własnej skuteczności	0,149	0,462	0,620	0,537 ni.
Czynnik siły	0,033	0,184	0,137	0,891 ni.
Grupa B (n=84)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie własnej skuteczności</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)</i> R=0,214 R ² =0,046 cR ² =0,022 F=1,95 p=0,149 ni.			
	B – wyraz wolny		T	P
	304,899		35,773	0,000**
	β	B		
Poczucie uogólnionej własnej skuteczności	0,208	0,464	1,702	0,336 ni.
Czynnik siły	-0,367	-1,559	-0,967	0,093~

** - wynik regresji liniowej jest istotny statystycznie z $p < 0,01$ (dwustronnie);

~ - wynik regresji liniowej jest zbliżony do istotności statystycznej;

ni. - wynik regresji liniowej nieistotny statystycznie;

grupa A - badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych;

grupa B - badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych.

Tabela 63 prezentuje wyniki regresji liniowej zmiennej zależnej - samooceny, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - poczucie własnej skuteczności, oszacowanej Skalą KOMPOS Juczyńskiego. Analizowane dane odnoszą się do badanej grupy uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) i badanej grupy uczniów bez takich trudności (grupa B). Wariancję zmiennej zależnej - samooceny, w wymiarze globalnego wskaźnika pozytywnego, lepiej wyjaśnia model w grupie B (4,6%), w porównaniu do grupy A (1,5%). Natomiast modele regresji w obu grupach nie wskazały na istotność statystyczną, więc ich dopasowanie jest małe. Wartości współczynnika β w zakresie poczucia uogólnionej własnej skuteczności i czynnika siły w grupie B są silniejsze niż w grupie A. Ponadto wartość współczynnika

β jest zbliżona do istotności statystycznej dla zależności między globalnym wskaźnikiem pozytywnym a czynnikiem siły (KOMPOS), i jest ona ujemna ($\beta=-367$). Można zatem powiedzieć, że poczucie własnej skuteczności w zakresie czynnika siły i poczucia uogólnionej własnej skuteczności, lepiej wyjaśnia zmienną zależną - samoocenę globalną mierzoną Skalą TSCS Fittsa, w grupie B. Ze względu na kierunek zależności, należy podkreślić, że w tej grupie badanych uczniów, wzrostowi poziomu poczucia własnej skuteczności w zakresie czynnika siły towarzyszy obniżanie się poziomu samooceny i percepcji siebie w zakresie globalnego wskaźnika pozytywnego. Czynniki wytrwałości zostały wykluczone z modelu. Analizując dane dostępne w tabeli 63 należy również wskazać, że wzrostowi poziomu poczucia uogólnionej własnej skuteczności w obu badanych grupach uczniów ze szkół branżowych towarzyszy wzrost poziomu samooceny i percepcji siebie w zakresie globalnego wskaźnika pozytywnego. Globalny wskaźnik pozytywny, inaczej - skala optymizmu lub pozytywnego nastawienia do siebie jest jakby wewnętrznym układem odniesienia w obrębie którego osoba opisuje siebie i odzwierciedla całkowity poziom szacunku do siebie, czyli samoocenę. Twierdzenia dotyczą informacji tj. „jestem jaki jestem”, „tak odczuwam siebie”, „tak coś robię/tak postępuję”. Można zatem stwierdzić, że im bardziej badani uczniowie ze szkół branżowych wierzą we własną skuteczność w sytuacjach zadaniowych, tym ich obraz siebie jest bardziej pozytywny, lubią siebie i uważają, że stosownie postępują, a także wzrasta ich poczucie własnej wartości.

Tabela 64. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie zmiennej - globalny wskaźnik pozytywny, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - poczucie umiejscowienia kontroli badanej Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej

Grupa A (n=76)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie umiejscowienia kontroli</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)</i> R=0,155 R ² =0,024 cR ² =-0,003 F=0,90 p=0,410 ni.			
	B – wyraz wolny		T	P
	268,148		26,684	0,000**
	β	B		
Skala Sukcesów i Porażek Poczucie ogólnej kontroli	0,132	0,532	0,665	0,508 ni.

Skala sukcesów	-0,242	-1,818	-1,220	0,227 ni.
Grupa B (n=84)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie umiejscowienia kontroli</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)</i> R=0,098 R ² =0,010 cR ² = -0,015 F=0,39 p=0,677 ni.			
	B – wyraz wolny		T	P
	299,156		45,209	0,000**
	β	B		
Skala Sukcesów i Porażek Poczucie ogólnej kontroli	-0,125	-0,364	-0,509	0,612 ni.
Skala sukcesów	0,031	0,168	0,127	0,899 ni.

** - wynik regresji liniowej jest istotny statystycznie z $p < 0,01$ (dwustronnie);

ni. - wynik regresji liniowej nieistotny statystycznie;

grupa A - badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych;

grupa B - badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych.

Tabela 64 ilustruje dane dla modeli regresji odnoszących się do zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, badanej Skalą TSCS Fittsa i predyktora - poczucia umiejscowienia kontroli. Model składający się z poczucia ogólnej kontroli i skali sukcesów, analizowany w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) jest lepiej dopasowany (2,4%) w porównaniu do badanej grupy uczniów bez trudności w uczeniu się, z tego typu szkół (grupa B) (1%). Analizując poszczególne składniki modelu, należy wskazać, że najsilniejszym predyktorem najlepiej wyjaśniającym zmienność zmiennej zależnej jest skala sukcesów w grupie A. Współczynnik β w tym zakresie ma znak ujemny, co wskazuje, że wewnętrznej lokalizacji poczucia kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu, u badanych uczniów z grupy A, towarzyszy mniej pozytywny obraz siebie. Natomiast ogólnemu poczuciu umiejscowienia kontroli wewnątrznie towarzyszy pozytywny obraz siebie w tej grupie badanych. Interpretując te fakty, można powiedzieć, że badani uczniowie mający trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych, przejawiając poczucie odpowiedzialności za własne działania i ich wyniki, częściej prezentują pozytywny obraz siebie. Natomiast w sytuacji odniesienia sukcesu, im bardziej zawdzięczają go sobie, własnej pracy, zdolnościom lub umiejętnościom a nie sytuacjom losowym lub innym ludziom, tym ich obraz siebie jest bardziej negatywny. Ciekawy jest fakt, że badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa B), prezentują całkowicie odmienną sytuację, zarówno pod względem siły, jak i kierunku

zależności. Wysokiemu poziomowi poczucia ogólnej kontroli u badanych z grupy B, towarzyszy negatywny obraz siebie, natomiast w sytuacji sukcesu poczucie to zlokalizowane wewnątrznie, ma związek z wysoką samoocena i percepcją siebie w zakresie globalnego wskaźnika pozytywnego. Należy więc stwierdzić, że badani uczniowie niewykazujący trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych, przypisujący sobie zasługi za sukcesy, mający świadomość wysiłku i włożonej pracy w uzyskany wynik działania, charakteryzują się również pozytywnym obrazem siebie.

Tabela 65. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie podskali - globalny wskaźnik pozytywny, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - status socjometryczny badany Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka

Grupa A (n=76)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Status socjometryczny</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)</i> R=0,098 R ² =0,042 cR ² =0,021 F=0,35 p=0,704 ni.			
	B – wyraz wolny		T	P
	269,449		22,671	0,001**
β	B			
Uspołecznienie	0,038	0,041	0,290	0,773 ni.
Akceptacja społeczna	0,075	0,064	0,572	0,569 ni.
Grupa B (n=84)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Status socjometryczny</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)</i> R=0,092 R ² =0,010 cR ² =0,016 F=0,35 p=0,706 ni.			
	B – wyraz wolny		T	P
	287,308		29,953	0,000**
β	B			
Uspołecznienie	0,097	0,080	0,804	0,424 ni.
Akceptacja społeczna	0,014	0,010	0,114	0,910 ni.

** - wynik regresji liniowej jest istotny statystycznie z $p < 0,01$ (dwustronnie);

ni. - wynik regresji liniowej nieistotny statystycznie;

grupa A - badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych;

grupa B - badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych.

Tabela 65 ilustruje wyniki analizy regresji liniowej odnoszącej się do zmiennej zależnej samooceny i percepcji siebie, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i statusu socjometrycznego w wymiarze uspołecznienia i akceptacji społecznej, mierzonego Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka. Widoczne modele regresji nie są istotne statystycznie, ale lepiej wyjaśnia wariancję zmiennej zależnej model skonstruowany w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się (4,2%) w porównaniu do modelu w grupie B (1%). Współczynnik β przyjmuje wartość dodatnią i jest silniejszy w zakresie akceptacji społecznej w grupie A, co oznacza, że wysoki poziom akceptacji ze strony rówieśników ma związek z samoakceptacją i pozytywnym obrazem siebie w tej grupie badanych uczniów. Natomiast w grupie B, silniejszy, dodatni współczynnik β , zaznaczył się w zakresie uspołecznienia. Można zatem powiedzieć, że większej akceptacji i sympatii w stosunku do rówieśników z klasy szkolnej, częściej towarzyszy pozytywny obraz własnej osoby w grupie badanych uczniów, którzy nie przejawiają trudności w uczeniu się (grupa B). Podsumowując tabelę 65, należy podkreślić, że poziom akceptacji społecznej jest lepszym predyktorem samooceny ogólnej w grupie A, natomiast poziom uspołecznienia, jest lepszym predyktorem wyjaśniającym wariancję zmiennej zależnej w grupie B. Pomimo interesujących różnic między badanymi grupami, wynik analizy regresji tych zmiennych nie wykazał istotności statystycznej.

7.5.2.2. Związek między samooceną i percepcją siebie, w zakresie zmiennej - wskaźnik samokrytycyzmu - SC, mierzonej Skalą TSCS Fittsa a funkcjonowaniem psychospołecznym w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności, ze szkół branżowych - modele korelacyjno-regresyjne

W podrozdziale 7.5.2.2. zaprezentowano wyniki regresji liniowej, wielokrotnej, krokowej pozwalające na określenie roli pełnionej przez predyktory w wyjaśnianiu wariancji zmiennej zależnej, tj. samooceny i percepcji siebie w zakresie wskaźnika samokrytycyzmu - SC, mierzonego Skalą TSCS (*Tennessee Self Concept Scale*) Williama H. Fittsa. Zmienne niezależne, które pełnią funkcję predykcyjną, stanowią wyniki uzyskane za pomocą skali do badania poczucia własnej skuteczności KOMPOS (*Skala Kompetencji Osobistej*) Zygrydy Juczyńskiego, Kwestionariusza do Badania Poczucia Kontroli (KBPK) Grażyny Krasowicz-Kupis i Anny Wojnarskiej oraz Plebiscytu Życzliwości i Niechęci Janusza Korczaka, do badania statusu socjometrycznego w dwóch wymiarach: poziom uspołecznienia i akceptacji społecznej.

Wyniki regresji liniowej były analizowane w dwóch grupach badanych: uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) oraz uczniów bez trudności w uczeniu się, uczęszczających do takich szkół (grupa B).

Tabela 66. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie zmiennej - wskaźnik samokrytycyzmu - SC, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - poczucia własnej skuteczności zbadanej Skalą KOMPOS Juczyńskiego w badanych grupach A i B

Grupa A (n=76)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie własnej skuteczności</i>	Podsumowanie regresji zmiennej zależnej <i>Wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS)</i> R=0,133 R ² =0,018 cR ² =-0,009 F=0,65 p=0,523 ni.			
	B – wyraz wolny		T	P
		28,801		7,462
	β	B		
Poczucie uogólnionej własnej skuteczności	-0,185	-0,191	-0,769	0,444 ni.
Czynnik siły	0,260	0,482	1,082	0,283 ni.
Grupa B (n=84)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie własnej skuteczności</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS)</i> R=0,072 R ² =0,005 cR ² =-0,019 F=0,21 p=0,881 ni.			
	B – wyraz wolny		T	P
		36,420		9,741
	β	B		
Poczucie uogólnionej własnej skuteczności	0,084	0,081	0,383	0,703 ni.
Czynnik siły	-0,131	-0,239	-0,594	0,554 ni.

** - wynik regresji liniowej jest istotny statystycznie z $p < 0,01$ (dwustronnie);

ni. - wynik regresji liniowej nieistotny statystycznie;

grupa A - badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych;

grupa B - badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych.

Analizując tabelę 66, zauważa się, że model regresji w grupie A wyjaśnia wariancję zmiennej zależnej na poziomie 1,8%, natomiast w grupie B jest to jedynie 0,05%. Poczucie uogólnionej własnej skuteczności i czynnik siły są lepszymi predyktorami w grupie A w porównaniu do danych analizowanych w grupie B. Należy również wskazać, że współczynniki β różnią się w grupach A i B. W grupie A współczynnik β jest silniejszy i ma znak ujemny w zakresie poczucia uogólnionej własnej skuteczności. Można zatem mówić, że wraz ze wzrostem poziomu poczucia

uogólnionej własnej skuteczności w badanej grupie A, poziom samokrytycyzmu obniża się. Badani z grupy A, u których wzrasta poczucie wiary we własną skuteczność w sytuacjach zadaniowych, którzy wiedzą co mają robić i robią to, mimo że ktoś lub coś im przeszkadza, polegają na sobie i spodziewają się powodzenia, wykazują większą defensywność i przejawiają chęć przedstawienia obrazu siebie w jak najlepszym świetle, a zatem również wyniki w zakresie skali optymizmu mogą być sztucznie uzyskane za sprawą tej defensywności. Współczynnik β odnośnie zmiennej zależnej tj. wskaźnika samokrytycyzmu - SC (TSCS) i zmiennej niezależnej - czynnik siły (KOMPOS), jest silniejszy, dodatni w grupie A w porównaniu do wyników analizowanych w grupie porównawczej, gdzie współczynnik β jest słabszy i ujemny. Zauważa się, że im bardziej badani z grupy A wierzą we własną skuteczność podejmując się wykonania określonego zadania, spodziewają się powodzenia, maksymalnie się koncentrują, mają poczucie polegania na sobie, tym częściej są samokrytyczni, nie próbują fałszować obrazu siebie i nie stosują strategii obronnych własnego „ja” chcąc np. usilnie przedstawić obraz siebie w jak najlepszym świetle. Czynniki wytrzymałości zostały wykluczone z modelu w obu badanych grupach.

Tabela 67. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie podskali - wskaźnik samokrytycyzmu - SC, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - poczucie umiejscowienia kontroli badanej Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej

Grupa A (n=76)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie umiejscowienia kontroli</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS)</i> R=0,246 R ² =0,060 cR ² =0,035 F =2,35 p=0,101 ni.			
	B – wyraz wolny		T	P
	36,803		11,165	0,000**
	β	B		
Skala Sukcesów i Porażek Poczucie ogólnej kontroli	0,021	0,029	0,665	0,913 ni.
Skala sukcesów	-0,263	-0,659	-1,220	0,182 ni.
Grupa B (n=84)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS)</i> R=0,050 R ² =0,003 cR ² = -0,022 F=0,10 p=0,902 ni.			

<i>umiejscowienia kontroli</i>	B – wyraz wolny		T	P
	34,395			
	β	B		
Skala Sukcesów i Porażek	-0,063	-0,079	-0,257	0,000**
Poczucie ogólnej kontroli				0,798 ni.
Skala sukcesów	0,098	0,227	0,398	0,691 ni.

** - wynik regresji liniowej jest istotny statystycznie z $p < 0,01$ (dwustronnie);

ni. - wynik regresji liniowej nieistotny statystycznie;

grupa A - badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych;

grupa B - badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych.

W tabeli 67 widzimy modele regresji zmiennej zależnej - wskaźnik samokrytycyzmu - SC i zmiennej niezależnej - poczucie własnej skuteczności. Model regresji jest lepiej dopasowany w grupie A (6% wyjaśnianej wariancji), w porównaniu do grupy B (0,3%). Najlepszym predyktorem wyjaśniającym zmienność zmiennej zależnej okazała się zmienna - skala sukcesów (KBPK) w grupie A, a współczynnik β ma tutaj znak ujemny. Można zatem powiedzieć, że im wyższy poziom poczucia wewnętrznego umiejscowienia kontroli w sytuacji sukcesu (LOC wewnętrzny) w badanej grupie podstawowej, tym niższy poziom samokrytycyzmu. Interpretując ten wynik, należy powiedzieć, że im bardziej badani z grupy A zawdzięczają sukcesy własnym staraniom, wiedzy, umiejętnościom, włożonej pracy w uzyskanie oczekiwanego wyniku, tym częściej wykazują oni defensywność i skłonność do obronnych strategii oraz chęć przedstawienia obrazu siebie w jak najlepszym świetle. W grupie B lepszym predyktorem okazała się zmienna - poczucie ogólnej lokalizacji kontroli, a współczynnik β ma znak ujemny. Oznacza to, że wewnętrznemu poczuciu ogólnej kontroli towarzyszy niższy poziom samokrytycyzmu, a więc zarazem większa defensywność i próba przedstawienia w pewien sposób fałszywego obrazu siebie, z akcentem położonym na pozytywne strony siebie. Natomiast interpretując analogiczne dane w grupie A, należy wskazać, że im bardziej wewnętrzne poczucie ogólnej kontroli, tym wyższy poziom samokrytycyzmu, niestosowanie obronnych strategii w odpowiedziach w celu przedstawienia pozytywnej percepcji siebie. Zmienną wykluczoną z modelu w obu badanych grupach uczniów ze szkół branżowych, jest skala porażek (KBPK), Można więc przypuszczać, że skala porażek (KBPK) nie jest zmienną istotnie wyjaśniającą wariancję zmiennej zależnej oraz na podstawie tej

zmiennej (skali porażek) nie można przewidzieć/prognozować danych, wartości zmiennej objaśnianej.

Tabela 68. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie podskali - wskaźnik samokrytycyzmu - SC, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - status socjometryczny badany za pomocą Plebiscytu Życzliwości i Niechęci Korczaka

Grupa A (n=76)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Status socjometryczny</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS)</i> R=0,291 R ² =0,085 cR ² =0,060 F=3,39 p=0,039*			
	B – wyraz wolny		T	P
	34,223		8,961	0,000**
β	B			
Uspołecznienie	-0,326	-0,094	-2,600	0,011*
Akceptacja społeczna	0,135	0,049	1,073	0,287 ni.
Grupa B (n=84)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Status socjometryczny</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS)</i> R=0,129 R ² =0,017 cR ² = -0,008 F=0,69 p=0,504 ni.			
	B – wyraz wolny		T	P
	38,474		9,376	0,000**
β	B			
Uspołecznienie	0,031	0,010	0,257	0,798 ni.
Akceptacja społeczna	-0,139	-0,049	-1,153	0,252 ni.

** - wynik regresji liniowej jest istotny statystycznie z p<0,01 (dwustronnie);

* - wynik regresji liniowej jest istotny statystycznie z p<0,05 (dwustronnie);

ni. - wynik regresji liniowej nieistotny statystycznie;

grupa A - badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych;

grupa B - badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych.

Tabela 68 prezentuje wyniki regresji liniowej dla zmiennych: wskaźnik samokrytycyzmu - SC i status socjometryczny. Model okazał się dobrze dopasowany i istotny statystycznie w badanej grupie A (p=0,039). W grupie A wariancję zmiennej zależnej model regresji wyjaśnia na poziomie 8,5%, natomiast w grupie B jest to 1,7%. W badanej grupie A najlepszym predyktorem, istotnym statystycznie, okazała się

zmienna - uspołecznienie. Współczynnik beta w tym przypadku ma znak ujemny. Można zatem przyjąć, że im wyższy poziom uspołecznienia badanych uczniów z grupy A, im częściej wykazują oni aprobatę dla swoich rówieśników z klasy szkolnej oddając głosy typu „lubię” i „bardzo lubię”, tym częściej przejawiają niższy poziom samokrytycyzmu, większą defensywność w odpowiedziach, próbując przedstawić obraz siebie w jak najlepszym, pozytywnym świetle, niejako stosując pewne strategie obronne. Taka defensywność badanych może również świadczyć o tym, że wysokie wyniki uzyskane w zakresie globalnego wskaźnika pozytywnego są fałszywe z powodu zniekształcenia prawdy przez badanego. Interpretując ten ciekawy wynik, można stwierdzić, że im bardziej badani z grupy A przejawiają wysoki poziom uspołecznienia, wykazują wysoką sympatię wobec swoich rówieśników z klasy szkolnej, tym częściej również chcą obraz siebie przedstawiać w sposób pozytywny, przejawiając defensywność, stosując strategie obronne własnego „ja” i próbując zniekształcić prawdę o sobie. Zmienna - akceptacja społeczna, okazała się lepszym predyktorem w grupie B, a współczynnik β ma tym razem znak ujemny, natomiast w grupie A współczynnik ten jest dodatni. Interpretując ten wynik, można stwierdzić, że im bardziej badani z grupy B są akceptowani przez swoich rówieśników z klasy szkolnej, otrzymując częściej głosy „lubię” i „bardzo lubię”, tym ich poziom samokrytycyzmu maleje. Należy zatem powiedzieć, że wysokiemu poziomowi akceptacji społecznej w badanej grupie B towarzyszy niższy poziom samokrytycyzmu, ujawniający się w defensywności i przedstawianiu obrazu siebie w sposób pozytywny poprzez próbę zniekształcenia własnego „ja” w odpowiedziach. Natomiast inna sytuacja jest w badanej grupie A, gdzie interpretując wyniki z tabeli 68, można stwierdzić, że badani, będący samokrytyczni wobec samego siebie, ukazujący własne „ja” zgodnie z prawdą, bez prób „sztucznego” przedstawienia pozytywnego obrazu siebie, częściej są lubiani przez kolegów i koleżanki z klasy szkolnej.

7.5.2.3. Związek między samooceną i percepcją siebie, w zakresie zmiennej - globalny wskaźnik zmienności, mierzonej Skalą TSCS Fittsa a funkcjonowaniem psychospołecznym w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności, ze szkół branżowych - modele korelacyjno-regresyjne

W podrozdziale 7.5.2.3. zaprezentowano i opisano wyniki regresji liniowej, wielokrotnej, krokowej pozwalające na poznanie roli pełnionej przez predyktory

w wyjaśnianiu wariancji zmiennej zależnej, tj. samooceny i percepcji siebie w zakresie podskali - globalny wskaźnik zróżnicowania. Zmienna zależna w modelu korelacyjno-regresyjnym obejmuje wyniki samooceny i percepcji siebie mierzonych Skalą TSCS (*Tennessee Self Concept Scale*) Williama H. Fittsa. Zmienne niezależne, pełniące funkcję predykcyjną, stanowią wyniki otrzymane za pomocą skali do badania poczucia własnej skuteczności, w skrócie KOMPOS (*Skala Kompetencji Osobistej*) Zygryda Juczyńskiego, Kwestionariusza do Badania Poczucia Kontroli (KBPK) Grażyny Krasowicz-Kupis i Anny Wojnarskiej oraz Plebiscytu Życzliwości i Niechęci Janusza Korczaka, do badania statusu socjometrycznego w dwóch wymiarach: poziom uspołecznienia i akceptacji społecznej. Wyniki regresji liniowej analizowano w dwóch grupach badanych: uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) oraz uczniów bez trudności w uczeniu się, uczęszczających do takich szkół (grupa B).

Tabela 69. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie podskali - globalny wskaźnik zmienności, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - poczucia własnej skuteczności zbadanej Skalą KOMPOS Juczyńskiego w badanych grupach A i B

Grupa A (n=76)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie własnej skuteczności</i>	Podsumowanie regresji zmiennej zależnej <i>Globalny wskaźnik zmienności (TSCS)</i> R=0,252 R ² =0,064 cR ² =-0,009 F=2,48 p=0,091~			
	B – wyraz wolny		T	P
	57,445		6,796	0,000**
	β	B		
Poczucie uogólnionej własnej skuteczności	-0,401	-0,906	-1,709	0,421 ni.
Czynnik siły	0,190	0,769	0,809	0,091~
Grupa B (n=84)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie własnej skuteczności</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Globalny wskaźnik zmienności (TSCS)</i> R=0,024 R ² =0,001 cR ² =-0,024 F=0,23 p=0,977 ni.			
	B – wyraz wolny		T	P
	48,742		9,741	0,000**
	β	B		
Poczucie uogólnionej własnej skuteczności	0,021	0,041	0,097	0,923 ni.
Czynnik siły	-0,040	-0,145	-0,180	0,858 ni.

** - wynik regresji liniowej jest istotny statystycznie z p<0,01 (dwustronnie);

~ - wynik regresji liniowej jest zbliżony do istotności statystycznej;
 ni. - wynik regresji liniowej nieistotny statystycznie;
 grupa A - badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych;
 grupa B - badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych.

Zaprezentowane w tabeli 69 wyniki regresji liniowej stanowią wartości zbliżone do istotności statystycznej dla modelu nakreślonego w grupie A. Model ten wyjaśnia 6,4% wariacji zmiennej zależnej tj. globalnego wskaźnika zmienności (TSCS). Patrząc na poszczególne składniki modelu, zauważa się, że wartość zbliżona do istotności statystycznej wystąpiła w zakresie czynnika siły w grupie A. Natomiast analizując wartości współczynników β , najlepszym predyktorem wyjaśniającym zmienność zmiennej zależnej, okazała się zmienna - poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS) (grupa A). Wartość ta miała znak ujemny. Interpretując ten wynik można stwierdzić, że im wyższy poziom poczucia uogólnionej własnej skuteczności, im większe przekonanie o znalezieniu jakiegoś rozwiązania w kłopotliwej sytuacji i wiara w powodzenie, tym niższy poziom zróżnicowania między poszczególnymi sferami „ja” oraz większa ich spójność i integralność u badanych uczniów z grupy A. Analiza wyników pokazała, że w obu grupach badanych uczniów włączono do modeli zmienne: czynnik siły oraz poczucie uogólnionej własnej skuteczności, natomiast wykluczono z niego czynnik wytrwałości. Model regresji oraz poszczególne jego składniki w grupie B nie cechowały się istotnością statystyczną, a wartości współczynników β były słabsze w porównaniu do współczynników analizowanych w grupie A.

Tabela 70. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie zmiennej - globalny wskaźnik zmienności, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - poczucie umiejscowienia kontroli badanej Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej

Grupa A (n=76)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie umiejscowienia kontroli</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Globalny wskaźnik zmienności (TSCS)</i> R=0,186 R ² =0,035 cR ² =0,008 F=1,31 p=0,276 ni.			
	B – wyraz wolny		t	P
	34,276		4,695	0,000**
	β	B		
Skala Sukcesów i Porażek Poczucie ogólnej kontroli	-0,151	-0,443	-0,769	0,448 ni.

Skala sukcesów	0,287	1,571	1,451	0,151 ni.
Grupa B (n=84)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie umiejscowienia kontroli</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Globalny wskaźnik zmienności (TSCS)</i> R=0,123 R ² =0,015 cR ² = -0,009 F=0,63 p=0,537 ni.			
	B – wyraz wolny		t	P
	51,096		8,986	0,000**
	β	B	0,540	0,591 ni.
Skala Sukcesów i Porażek Poczucie ogólnej kontroli	0,132	0,332		
Skala sukcesów	-0,226	-1,049	-0,924	0,358 ni.

** - wynik regresji liniowej jest istotny statystycznie z $p < 0,01$ (dwustronnie);

ni. - wynik regresji liniowej nieistotny statystycznie;

grupa A - badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych;

grupa B - badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych.

Modele regresji zaprezentowane w tabeli 70 nie osiągnęły istotności statystycznej, ale należy podkreślić, że model analizowany w grupie A wyjaśnia 3,5% wariacji zmiennej zależnej, a w grupie B jedynie 1,5%. Najlepszym predyktorem w badanej grupie A okazała się zmienna - skala sukcesów ($\beta=0,287$). Wartość współczynnika beta była dodatnia. Interpretując ten wynik, należy wskazać, że im wyższy poziom poczucia wewnętrznej kontroli w sytuacji wystąpienia sukcesu, a więc im badani w większym stopniu przypisują sukcesy własnym zdolnościom i staraniom, tym wyższy poziom w zakresie globalnego wskaźnika zmienności, większe różnicowanie między jedną a drugą sferą percepcji własnego „ja” oraz mała spójność i integracja percepcji siebie. Analizując model regresji w grupie B, należy wskazać, że lepszym predyktorem również okazała się zmienna - skala sukcesów, natomiast wartość współczynnika β jest słabsza i ma inny kierunek (znak ujemny) w porównaniu do grupy podstawowej. Należy zatem powiedzieć, że wzrostowi poziomu poczucia kontroli, bardziej wewnętrznej lokalizacji kontroli dla sukcesów towarzyszy mniejsze różnicowanie między poszczególnymi sferami percepcji własnego „ja” oraz większa ich spójność i integracja. W modelach obu grup, została wykluczona zmienna - skala porażek (KBPK).

Tabela 71. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie zmiennej - globalny wskaźnik zmienności, mierzonej skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - status socjometryczny badany za pomocą Plebiscytu Życzliwości i Niechęci Korczaka

Grupa A (n=76)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Status socjometryczny</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Globalny wskaźnik zmienności (TSCS)</i> R=0,104 R2 =0,011 cR2 =-0,016 F =0,40 p=0,673 ni.			
	B – wyraz wolny		T	P
	37,239		4,292	0,000**
	β	B		
Uspołecznienie	-0,073	-0,046	-0,559	0,578 ni.
Akceptacja społeczna	0,114	0,091	0,873	0,385 ni.
Grupa B (n=84)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Status socjometryczny</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Globalny wskaźnik zmienności (TSCS)</i> R=0,131 R2=0,017 cR2= -0,007 F=0,71 p=0,496 ni.			
	B – wyraz wolny		T	P
	41,022		4,984	0,000**
	β	B		
Uspołecznienie	-0,041	-0,027	-0,339	0,736 ni.
Akceptacja społeczna	0,142	0,101	1,181	0,241 ni.

** - wynik regresji liniowej jest istotny statystycznie z $p < 0,01$ (dwustronnie);

ni. - wynik regresji liniowej nieistotny statystycznie;

grupa A - badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych;

grupa B - badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych.

Tabela 71 ukazuje modele analizy regresji liniowej odnoszące się do zmiennej zależnej - globalnego wskaźnika zmienności (TSCS) oraz predyktora – statusu socjometrycznego rozpatrywanego w dwóch wymiarach: uspołecznienia i akceptacji społecznej. Wszystkie zmienne w obu badanych grupach zostały włączone do modelu, natomiast wyniki nie wskazały na istotność statystyczną modeli oraz poszczególnych ich składników. Model regresji odnoszący się do statusu socjometrycznego wyjaśnia 1,1% wariancji zmiennej zależnej w grupie A, natomiast 1,7% w grupie B. Należy jednak podkreślić, że lepszym predyktorem wyjaśniającym wariancję zmiennej

zależnej, okazała się zmienna - akceptacja społeczna i wartość β jest tutaj dodatnia w obu badanych grupach uczniów ze szkół branżowych. Interpretując ten fakt, można zatem wskazać, że im wyższy poziom akceptacji społecznej, im badani są bardziej lubiani przez rówieśników z klasy szkolnej, otrzymując częściej głosy „lubię” i „bardzo lubię” od rówieśników, tym wyższy poziom zróżnicowania między poszczególnymi sferami percepcji własnego „ja” oraz większa tendencja do postrzegania w izolacji pewnych sfer „ja” od pozostałych, a także bardziej niespójny obraz własnej osoby, u badanych uczniów ze szkół branżowych. Należy jednak zaznaczyć, że zarówno uspołecznienie jak i akceptacja społeczna nie są to silne predyktory wyjaśniające wariację zmiennej objaśnianej. Interpretując tabelę 71, można zwrócić uwagę na wartość istotną statystycznie wyrazu wolnego (grupa A: 37,239; grupa B: 41,022), który wskazuje jaka jest wartość zmiennej zależnej gdy wartość zmiennej niezależnej wynosi 0.

7.5.2.4. Związek między samooceną i percepcją siebie, w zakresie zmiennej - globalny wskaźnik konfliktów, mierzonej Skalą TSCS Fittsa a funkcjonowaniem psychospołecznym w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności, ze szkół branżowych - modele korelacyjno-regresyjne

W podrozdziale 7.5.2.4. zaprezentowano i opisano wyniki regresji liniowej, wielokrotnej, krokowej umożliwiające poznanie roli pełnionej przez predyktory w wyjaśnianiu zmienności zmiennej zależnej, tj. samooceny i percepcji siebie w zakresie zmiennej TSCS - globalny wskaźnik konfliktów. Zmienna zależna w modelu korelacyjno-regresyjnym obejmuje wyniki w zakresie globalnego wskaźnika konfliktów „ja” mierzonych Skalą TSCS (*Tennessee Self Concept Scale*) Williama H. Fittsa. Zmienne niezależne, pełniące funkcję predykcyjną, stanowią wyniki uzyskane za pomocą skali do badania poczucia własnej skuteczności, w skrócie KOMPOS (*Skala Kompetencji Osobistej*) Zygfrieda Juczyńskiego, Kwestionariusza do Badania Poczucia Kontroli (KBPK) Grażyny Krasowicz-Kupis i Anny Wojnarskiej oraz Plebiscytu Życzliwości i Niechęci Janusza Korczaka, do badania statusu socjometrycznego w dwóch wymiarach: poziom uspołecznienia i akceptacji społecznej. Wyniki regresji liniowej analizowano w dwóch grupach badanych: uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) oraz uczniów bez trudności w uczeniu się, uczęszczających do takich szkół (grupa B).

Tabela 72. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie zmiennej - globalny wskaźnik konfliktów, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - poczucia własnej skuteczności zbadanej Skalą KOMPOS Juczyńskiego w badanych grupach A i B

Grupa A (n=76)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie własnej skuteczności</i>	Podsumowanie regresji zmiennej zależnej <i>Globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)</i> R=0,104 R ² =0,011 cR ² =-0,016 F=0,40 p=0,675 ni.			
	B – wyraz wolny		T	P
	60,029		3,248	0,002**
	β	B		
Poczucie uogólnionej własnej skuteczności	-0,213	-1,022	-0,859	0,393 ni.
Czynnik siły	0,208	1,845	0,864	0,390 ni.
Grupa B (n=84)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie własnej skuteczności</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)</i> R=0,174 R ² =0,030 cR ² =0,006 F=1,26 p=0,288 ni.			
	B – wyraz wolny		T	P
	79,761		6,366	0,000**
	β	B		
Poczucie uogólnionej własnej skuteczności	-0,207	-0,692	-0,981	0,330 ni.
Czynnik siły	0,047	0,294	0,218	0,828 ni.

** - wynik regresji liniowej jest istotny statystycznie z $p < 0,01$ (dwustronnie);

ni. - wynik regresji liniowej nieistotny statystycznie;

grupa A - badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych;

grupa B - badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych.

Tabela 72 zawiera wyniki analizy regresji liniowej, które wskazują na to, że model w grupie A wyjaśnia 1,1% wariacji zmiennej zależnej, a w grupie B 3%, ale modele w obu grupach nie osiągnęły pułapu istotności statystycznej. Warto jednak zaznaczyć, analizując poszczególne składniki modelu w grupie A, że najlepszym predyktorem wyjaśniającym zmienność zmiennej zależnej okazała się zmienna - poczucie uogólnionej własnej skuteczności (wartość współczynnika β jest ujemna). Interpretując ten fakt należy więc stwierdzić, że im wyższy poziom poczucia uogólnionej własnej skuteczności, większa wiara we własną skuteczność w sytuacjach zadaniowych oraz spodziewanie się powodzenia i trwanie w działaniu mimo czynników rozpraszających, tym niższy poziom percepcji siebie w zakresie wskaźnika konfliktów, mniejsza sprzeczność lub zamęt przy opisie własnej osoby oraz brak nasilonego

konfliktu w percepcji własnego „ja”. Można zatem wskazać, że badani uczniowie z grupy A, mając wysokie poczucie własnej skuteczności i silne oczekiwanie powodzenia w różnych sytuacjach zadaniowych oraz potrafiąc skoncentrować się na zadaniu i znaleźć jakieś rozwiązanie, wykazują małą sprzeczność i konfliktowość w percepcji własnego „ja”. Analizując czynnik siły, zauważa się, że również w grupie A okazał się on lepszym predyktorem w porównaniu do grupy B, ale wartość współczynnika β jest dodatnia. Interpretując ten wynik należy powiedzieć, że im silniejsze poczucie własnej skuteczności w zakresie podjęcia się wykonania zadania i większe oczekiwania powodzenia już na początkowym etapie sytuacji zadaniowej, tym większy zamęt w zakresie percepcji własnego „ja” oraz potrzeba afirmacji własnych cech pozytywnych przy jednoczesnym zaprzeczaniu własnym cechom negatywnym (konflikt przyzwolenia i zaprzeczenia). W obu badanych grupach uczniów ze szkół branżowych, z modelu została wykluczona zmienna - czynnik wytrwałości (KOMPOS). Można zatem przypuszczać, że czynnik wytrwałości (KOMPOS) nie jest zmienną istotnie wyjaśniającą wariację zmiennej zależnej oraz na podstawie tej zmiennej (czynnika wytrwałości) nie można przewidzieć/prognozować danych, wartości zmiennej objaśnianej.

Tabela 73. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie podskali - globalny wskaźnik konfliktów, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - poczucie umiejscowienia kontroli badanej Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej

Grupa A (n=76)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie umiejscowienia kontroli</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)</i> R=0,191 R ² =0,036 cR ² =0,010 F =1,38 p=0,258 ni.			
	B – wyraz wolny		t	P
	36,883		2,315	0,000**
	β	B		
Skala Sukcesów i Porażek Poczucie ogólnej kontroli	-0,069	-0,444	-0,350	0,727 ni.
Skala sukcesów	0,243	2,904	1,229	0,223 ni.
Grupa B (n=84)				
Wskaźniki zmiennej	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)</i>			

niezależnej <i>Poczucie umiejscowienia kontroli</i>	R=0,269 R2=0,072 cR2= 0,050 F=3,16 p=0,048*			
	B – wyraz wolny		t	P
	71,355		7,642	0,000**
	β	B		
Skala Sukcesów i Porażek Poczucie ogólnej kontroli	0,362	1,542	1,527	0,131 ni.
Skala sukcesów	-0,537	-4,223	-2,265	0,026*

** - wynik regresji liniowej jest istotny statystycznie z $p < 0,01$ (dwustronnie);

* - wynik regresji liniowej jest istotny statystycznie z $p < 0,05$ (dwustronnie);

ni. - wynik regresji liniowej nieistotny statystycznie;

grupa A - badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych;

grupa B - badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych.

Tabela 73 obrazuje dane dotyczące analizy regresji liniowej odnoszące się do zmiennej zależnej - globalnego wskaźnika konfliktów (TSCS) i zmiennej niezależnej - poczucia umiejscowienia kontroli (KBPK). Model regresji w grupie A wyjaśnia 3,6% wariancji zmiennej zależnej, natomiast w grupie B jest to 7,2%. Do modeli skonstruowanych w obu badanych grupach zostały włączone po dwie zmienne tj. poczucie ogólnej kontroli oraz skala sukcesów, natomiast zmienna - skala porażek została z nich wykluczona. Najlepszym predyktorem okazała się zmienna - skala sukcesów, ale wynik w tym względzie jest istotny statystycznie w grupie B a wartość współczynnika β jest ujemna w porównaniu do wartości tego współczynnika w grupie A, gdzie β ma znak dodatni. Należy zatem wskazać, że im bardziej badani z grupy B przypisują odnoszone sukcesy własnym zdolnościom i staraniom, tym częściej wskazują na zwarty opis własnej osoby, nie przejawiając sprzeczności i ogólnej konfliktowości w percepcji własnego „ja”. Analizując współczynniki beta w grupie A, zauważa się, że im bardziej badani przypisują sukcesy podjętemu wysiłkowi, tym częściej wykazują większą konfliktowość w zakresie obrazu własnej osoby oraz przejawiają sprzeczność ujawniającą się m.in. w odpowiedziach na twierdzenia pozytywne i negatywne o sobie. Interpretując tabelę 73, można zwrócić uwagę na wartość istotną statystycznie wyrazu wolnego (grupa A: 36,883; grupa B: 71,355), który wskazuje jaka jest wartość zmiennej zależnej gdy wartość zmiennej niezależnej wynosi 0. Wartość wyrazu wolnego w analizowanym modelu w grupie B jest wyższa w porównaniu do modelu w grupie A.

Tabela 74. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie zmiennej - globalny wskaźnik konfliktów, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - status socjometryczny badanej Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka

Grupa A (n=76)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Status socjometryczny</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)</i> R=0,144 R ² =0,021 cR ² = -0,003 F=0,86 p=0,428 ni.			
	B – wyraz wolny		T	P
	57,608		3,037	0,003**
	β	B		
Uspołecznienie	0,102	0,140	0,778	0,439 ni.
Akceptacja społeczna	-0,077	-0,134	-0,590	0,557 ni.
Grupa B (n=84)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Status socjometryczny</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Globalny wskaźnik konfliktów (TSCS)</i> R=0,096 R ² =0,009 cR ² = -0,018 F =0,39 p=0,714 ni.			
	B – wyraz wolny		T	P
	47,936		3,449	0,001**
	β	B		
Uspołecznienie	0,149	0,166	1,245	0,217 ni.
Akceptacja społeczna	-0,015	-0,018	-0,126	0,900 ni.

** - wynik regresji liniowej jest istotny statystycznie z $p < 0,01$ (dwustronnie);

ni. - wynik regresji liniowej nieistotny statystycznie;

grupa A - badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych;

grupa B - badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych.

Tabela 74 uwzględnia wyniki analizy regresji liniowej dotyczące zmiennej zależnej - globalny wskaźnik konfliktów (TSCS) oraz zmiennej niezależnej - status socjometryczny, analizowanej w dwóch wymiarach: uspołecznienia i akceptacji społecznej. Modelem regresji lepiej wyjaśniającym wariancję zmiennej zależnej jest model w grupie A (2,1%) w porównaniu do modelu skonstruowanego dla danych w grupie B (0,9%). Najlepszym predyktorem okazała się zmienna - uspołecznienie w grupie B, natomiast w grupie A - akceptacja społeczna. Wartości współczynników β nie różnią się pod względem kierunku zależności między badanymi grupami uczniów ze

szkół branżowych. Interpretując je należy powiedzieć, że im bardziej badani z grupy A są lubiani przez swoich rówieśników z klasy szkolnej, im częściej otrzymują głosy typu „lubię” i „bardzo lubię”, tym wykazują mniejszą konfliktowość w percepcji siebie, a ich opis własnej osoby nie wskazuje na sprzeczności. Analizując wartości w grupie B, można stwierdzić, że wysokiemu uspołecznieniu, wykazywaniu aprobaty dla rówieśników z klasy szkolnej, towarzyszy większa konfliktowość w zakresie percepcji własnego „ja”, częstsze występowanie tendencji do eksponowania swoich pozytywnych cech a zaprzeczania negatywnym cechom własnej osoby. W modelach obu grup zamieszczonych w tabeli 74, wszystkie wprowadzone zmienne zostały włączone (brak zmiennych wykluczonych). Interpretując tabelę 74, można zwrócić uwagę na wartość istotną statystycznie wyrazu wolnego (grupa A: 57,608; grupa B: 47,936), który wskazuje jaka jest wartość zmiennej zależnej gdy wartość zmiennej niezależnej wynosi 0. Wartość wyrazu wolnego w analizowanym modelu w grupie A jest wyższa w porównaniu do modelu w grupie B.

7.5.2.5. Związek między samooceną i percepcją siebie, w zakresie podskali - wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D, mierzoną Skalą TSCS Fittsa a funkcjonowaniem psychospołecznym w grupach badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz bez takich trudności, ze szkół branżowych - modele korelacyjno-regresyjne

W podrozdziale 7.5.2.5. zaprezentowano i omówiono wyniki regresji liniowej, wielokrotnej, krokowej umożliwiające rozpoznanie roli pełnionej przez predyktory w wyjaśnianiu zmienności zmiennej zależnej, tj. samooceny i percepcji siebie w zakresie podskali - wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D. Zmienna zależna w modelu korelacyjno-regresyjnym obejmuje wyniki samooceny i percepcji siebie mierzone Skalą TSCS (*Tennessee Self Concept Scale*) Williama H. Fittsa. Zmienne niezależne o funkcji predykcyjnej, stanowią wyniki uzyskane za pomocą skali do badania poczucia własnej skuteczności, w skrócie KOMPOS (*Skala Kompetencji Osobistej*) Zygrydy Juczyńskiego, Kwestionariusza do Badania Poczucia Kontroli (KBPK) Grażyny Krasowicz-Kupis i Anny Wojnarskiej oraz Plebiscytu Życzliwości i Niechęci Janusza Korczaka, do badania statusu socjometrycznego w dwóch wymiarach: poziom uspołecznienia i akceptacji społecznej. Wyniki regresji liniowej analizowano w dwóch grupach badanych: uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa

A) oraz uczniów bez trudności w uczeniu się, uczęszczających do takich szkół (grupa B).

Tabela 75. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie zmiennej - wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - poczucia własnej skuteczności zbadanej Skalą KOMPOS Juczyńskiego w badanych grupach A i B

Grupa A (n=76)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie własnej skuteczności</i>	Podsumowanie regresji zmiennej zależnej <i>Wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)</i> R=0,105 R ² =0,011 cR ² =-0,016 F=0,40 p=0,670 ni.			
	B – wyraz wolny		T	P
	110,986		4,722	0,000**
	β	B		
Poczucie uogólnionej własnej skuteczności	-0,216	2,114	-0,898	0,372 ni.
Czynnik siły	0,188	-1,358	0,779	0,439 ni.
Grupa B (n=84)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie własnej skuteczności</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)</i> R=0,117 R ² =0,014 cR ² =-0,011 F=0,56 p=0,573 ni.			
	B – wyraz wolny		T	P
	135,673		7,449	0,000**
	β	B		
Poczucie uogólnionej własnej skuteczności	-0,012	-0,058	-0,056	0,955 ni.
Czynnik siły	-0,106	-0,946	-0,483	0,630 ni.

** - wynik regresji liniowej jest istotny statystycznie z $p < 0,01$ (dwustronnie);

ni. - wynik regresji liniowej nieistotny statystycznie;

grupa A - badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych;

grupa B - badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych.

Tabela 75 zawiera wyniki analizy regresji liniowej zmiennych: wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS) i poczucie własnej skuteczności (KOMPOS). Model w grupie A wyjaśnia 1,1% wariacji zmiennej zależnej, natomiast w grupie B 1,4%, natomiast w obu grupach modele nie są dobrze dopasowane do danych, nie wykazały istotności statystycznej. Analizując poszczególne składniki modelu, zauważa się, że najlepszym predyktorem okazała się zmienna - poczucie uogólnionej własnej skuteczności w grupie A, a wartość współczynnika β jest ujemna. Można zatem stwierdzić, że im bardziej badani wierzą we własną skuteczność w sytuacji zadaniowej,

spodziewają się powodzenia oraz potrafią maksymalnie skoncentrować się na działaniach, nawet mimo występowania czynników zakłócających, tym częściej są zdecydowani i pewni co do sposobu co o sobie mówią i jak postrzegają siebie oraz są zaangażowani w udzielanie odpowiedzi dotyczących własnej percepcji. Inny kierunek zależności zaznaczył się w zakresie zmiennej - czynnik siły. Badani z grupy A im częściej wykazują poczucie polegania na sobie, oczekują powodzenia i znajdują rozwiązanie w sytuacji pojawienia się kłopotliwego zadania, tym bardziej przejawiają pewną defensywność i blokadę psychiczną w postrzeganiu siebie. W modelach obu grup badanych uczniów ze szkół branżowych, zmienną wykluczoną z analizy jest czynnik wytrwałości (KOMPOS). Zmienną wykluczoną z modelu w obu badanych grupach uczniów ze szkół branżowych, jest czynnik wytrwałości (KOMPOS), Można więc przypuszczać, że czynnik wytrwałości (KOMPOS) nie jest zmienną istotnie wyjaśniającą wariancję zmiennej zależnej oraz na podstawie tej zmiennej (czynnika wytrwałości) nie można przewidzieć/prognozować danych, wartości zmiennej objaśnianej. Interpretując tabelę 75, można zwrócić uwagę na wartość istotną statystycznie wyrazu wolnego (grupa A: 110,986; grupa B: 135,673), który wskazuje jaka jest wartość zmiennej zależnej gdy wartość zmiennej niezależnej wynosi 0. Wartość wyrazu wolnego w analizowanym modelu w grupie B jest wyższa w porównaniu do modelu w grupie A.

Tabela 76. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie zmiennej - wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - poczucie umiejscowienia kontroli badanej Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej

Grupa A (n=76)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie umiejscowienia kontroli</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)</i> R=0,293 R ² =0,086 cR ² =0,061 F=3,44 p=0,037*			
	B – wyraz wolny		T	P
	53,895		2,732	0,008**
	β	B		
Skala Sukcesów i Porażek Poczucie ogólnej kontroli	0,064	0,524	0,333	0,740 ni.
Skala sukcesów	-0,508	-5,755	-2,152	0,034*

Grupa B (n=84)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Poczucie umiejscowienia kontroli</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)</i> R=0,285 R ² =0,081 cR ² = 0,059 F=3,59 p=0,032*			
	B – wyraz wolny		T	P
	138,053		10,307	0,000**
β	B			
Skala Sukcesów i Porażek Poczucie ogólnej kontroli	0,283	1,737	1,200	0,234 ni.
Skala sukcesów	0,239	3,632	1,241	0,219 ni.

** - wynik regresji liniowej jest istotny statystycznie z $p < 0,01$ (dwustronnie);

* - wynik regresji liniowej jest istotny statystycznie z $p < 0,05$ (dwustronnie);

ni. - wynik regresji liniowej nieistotny statystycznie;

grupa A - badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych;

grupa B - badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych.

Tabela 76 ilustruje modele regresji liniowej zmiennych: wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS) oraz poczucie umiejscowienia kontroli (KBPK). Modele okazały się istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$ w obu badanych grupach uczniów. Model w grupie A wyjaśnia 8,6% wariancji zmiennej zależnej, natomiast w grupie B 8,1%. Najlepszym, istotnym statystycznie predyktorem okazała się zmienna - skala sukcesów (KBPK) w grupie A ($\beta = -0,508$) i kierunek zależności w tym aspekcie jest inny w porównaniu do grupy porównawczej ($\beta = 0,239$). Interpretując ten fakt, należy stwierdzić, że im bardziej badani z grupy A zawdzięczają wyniki podjętych działań w sytuacji sukcesu własnym zdolnościom lub staraniom, tym częściej wykazują defensywność i pewną blokadę psychiczną w odpowiedziach dotyczących percepcji własnego „ja”, są mniej zdecydowani i pewni co do sposobu w jaki siebie postrzegają. Analizując poszczególne składniki modelu w grupie B, zauważa się, że im bardziej poczucie ogólnej kontroli zlokalizowane jest wewnątrz, tym częściej badani są zdecydowani i pewni percepcji własnej osoby, wykorzystując w pełni pięć możliwości oszacowań na skali odpowiedzi w twierdzeniach dotyczących postrzegania siebie. Patrząc na powyższą analizę w obu badanych grupach, należy zwrócić uwagę na ważny fakt, dotyczący tego, że grupa A wykazuje nieprawidłowości pod względem omawianych zależności w zakresie skali sukcesów (KBPK) w porównaniu do grupy B, gdzie takich nieprawidłowości nie zauważono. Zmienną wykluczoną z modelu w obu badanych grupach uczniów ze szkół branżowych, jest skala porażek (KBPK). Można

więc przypuszczać, że skala porażek (KBPK) nie jest zmienną istotnie wyjaśniającą wariację zmiennej zależnej oraz na podstawie tej zmiennej (skali porażek) nie można przewidzieć/prognozować danych, wartości zmiennej objaśnianej. Podobne wyniki badań empirycznych, które dotyczyły wyuczonej bezradności uzyskał Piotr Gindrich. Skala porażek w porównaniu do innych zmiennych w pracy tego badacza również nie korelowała na poziomie istotnym statystycznie w modelach regresji z innymi zmiennymi, szczególnie w odniesieniu do uczniów z LD i zaburzeniami towarzyszącymi³⁰⁶.

Tabela 77. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie zmiennej - wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - status socjometryczny badany za pomocą Plebiscytu Życzliwości i Niechęci Korczaka

Grupa A (n=76)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Status socjometryczny</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)</i> R=0,196 R ² =0,038 cR ² =0,012 F=1,46 p=0,239 ni.			
	B – wyraz wolny		T	P
	71,588		3,013	0,004**
β	B			
Uspołecznienie	0,188	0,330	1,465	0,147 ni.
Akceptacja społeczna	0,016	0,035	0,123	0,903 ni.
Grupa B (n=84)				
Wskaźniki zmiennej niezależnej <i>Status socjometryczny</i>	Podsumowanie regresji wskaźnika zmiennej zależnej <i>Wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)</i> R=0,127 R ² =0,016 cR ² = -0,008 F=0,67 p=0,517 ni.			
	B – wyraz wolny		T	P
	97,228		4,842	0,000**
β	B			
Uspołecznienie	0,119	0,191	0,992	0,324 ni.
Akceptacja społeczna	0,017	0,017	0,141	0,889 ni.

** - wynik regresji liniowej jest istotny statystycznie z p<0,01 (dwustronnie);

³⁰⁶ Gindrich P., *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*, Wyd. UMCS, Lublin 2011, s. 80 - 91.

ni. - wynik regresji liniowej nieistotny statystycznie;
grupa A - badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych;
grupa B - badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych.

Tabela 77 przedstawia wyniki analizy regresji liniowej, wielokrotnej dotyczącej zmiennych wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D i status socjometryczny (analizowany w wymiarze uspołecznienia oraz akceptacji społecznej). Model w grupie A lepiej wyjaśnia wariancję zmiennej zależnej (3,8%) w porównaniu do grupy porównawczej (1,6%). Modele korelacyjno-regresyjne w obu grupach nie osiągnęły istotności statystycznej. Analizując poszczególne składniki modelu, zauważa się, że najlepszym predyktorem wyjaśniającym zmienność zmiennej zależnej w obu badanych grupach okazała się zmienna - uspołecznienie. Wartość współczynników β jest dodatnia, co pozwala stwierdzić, że im bardziej badani uczniowie ze szkół branżowych wykazują aprobatę społeczną dla swoich rówieśników z klasy szkolnej, oddając częściej innym głosy typu „lubię” i „bardzo lubię”, tym bardziej są zdecydowani i pewni co do sposobu postrzegania siebie, częściej prawidłowo wykorzystują skalę pięciostopniową w twierdzeniach określających percepcję siebie, czyli np. nie zaznaczają w znacznej części arkusza odpowiedzi „3”, co wskazywałoby na defensywność lub blokady psychiczne, natomiast wybieranie samych skrajnych odpowiedzi na arkuszu np. „1” lub „5” jest niepożądane i bardzo często skrajne wyniki w tym względzie są uzyskiwane przez osoby cierpiące na różnego rodzaju schorzenia psychiczne. Natomiast wskazywanie głównie odpowiedzi „2” i „4” powoduje uzyskanie niskich wyników, co mówi o niepewności i braku zaangażowania w opisy własnej osoby, świadczyć to może m.in. o występowaniu pewnych zaburzeń. Warto zaznaczyć, że żadna z wprowadzonych zmiennych statusu socjometrycznego nie została wykluczona z analizy w obu badanych grupach uczniów ze szkół branżowych.

W rozdziale siódmym opisano wyniki korelacji liniowej r Pearsona dla współzależności zmiennych tj.: samoocena i percepcja siebie, poczucie własnej skuteczności, poczucie umiejscowienia kontroli, status socjometryczny w wymiarze uspołecznienia i akceptacji społecznej. Zależności między zmiennymi były analizowane w dwóch grupach badanych: uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) i uczniów niewykazujących trudności w uczeniu się (grupa B), uczęszczających do szkół branżowych.

Przeprowadzona analiza wyników korelacji wskazała m.in. istotne statystycznie zależności między samooceną badaną Skalą Samooceny SES Rosenberga a poczuciem

własnej skuteczności badanym Skalą KOMPOS Juczyńskiego. Silniejsze zależności istotne statystycznie wystąpiły w zakresie czynnika siły, w grupie A (zob. tab. 44), natomiast współczynnik korelacji w zakresie czynnika wytrwałości był silniejszy w grupie B w porównaniu do wyników analizowanych w badanej grupie A. Korelacja między globalną samooceną a ogólnym poczuciem własnej skuteczności była silniejsza w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się. Była to korelacja dodatnia. Podobne wyniki badań uzyskali Charles Carver i Michael Scheier, wskazując, że poczucie własnej skuteczności jest modyfikowane przez poziom samoświadomości danej osoby. Autorzy przedstawili wnioski świadczące o tym, że przy silnym poziomie poczucia własnej skuteczności u osób z LD, wysoki poziom samoświadomości będzie korzystnie wpływał na wytrwałość w działaniu. Inne badania tych autorów wykazują, że osoby z LD o wysokim poziomie samoakceptacji charakteryzują się większą wytrwałością w dążeniu do celu³⁰⁷.

Korelacje między samooceną badaną Skalą TSCS Fittsa a poczuciem własnej skuteczności mierzonym za pomocą Skali KOMPOS Juczyńskiego są istotne statystycznie dla pewnych podskal percepcji siebie. W grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych, zauważa się istotne, ujemne korelacje dotyczące par współzależnych zmiennych: wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS) oraz wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS) (zob. tab. 46). Natomiast w grupie badanych uczniów bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa B), zauważa się istotne statystycznie zależności w parach współzależnych zmiennych: tożsamość (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS) i tożsamość (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), „Ja moralno-etyczne” (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS). Współczynniki tych korelacji były ujemne.

Analiza korelacji między samooceną mierzoną Skalą SES Rosenberga a poczuciem umiejscowienia kontroli badanym Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej wskazała, że zależności te są silniejsze, dodatnie i zbliżone do istotności statystycznej w grupie A, w zakresie ogólnego poczucia umiejscowienia kontroli oraz sytuacji odniesienia sukcesu w porównaniu do wartości współczynników uzyskanych w odniesieniu do grupy B. Natomiast analizując korelacje między samooceną i percepcją siebie mierzoną Skalą TSCS Fittsa a poczuciem umiejscowienia

³⁰⁷ Mądrzycki T., dz. cyt., s. 192 - 194.

kontroli (KBPK), zauważa się, że między podskalą „samokrytycyzm” a poczuciem lokalizacji kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu wystąpiła istotna, ujemna korelacja, silniejsza w grupie A niż w grupie badanych uczniów bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych. Zależność między podskalą „wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D” a ogólnym poczuciem umiejscowienia kontroli okazała się również istotna statystycznie. Współczynnik miał w tym przypadku znak dodatni w przeciwieństwie do badanej grupy B, w której korelacja w tym względzie miała inny kierunek, tzn. była ujemna. W zakresie korelacji między globalnym wskaźnikiem konfliktów a LOC w sytuacji odniesienia sukcesu, w grupie uczniów nieprzejawiających trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych, zauważa się zbliżone do istotności statystycznej zależności. Są one dodatnie i silniejsze w grupie B w porównaniu do grupy uczniów z trudnościami w uczeniu się, w której korelacje są słabsze i mają inny kierunek (dodatni). Wyniki badań dotyczące korelacji między samooceną a poczuciem umiejscowienia kontroli przedstawił m.in. Radosław Drwał. Badacz wskazał na zależność między wewnętrzną lokalizacją poczucia kontroli a wysoką samooceną. Badani im bardziej poczucie kontroli mieli zlokalizowane wewnątrz, tym częściej wykazywali wysoki poziom samooceny³⁰⁸.

Korelacje między samooceną badaną Skalą SES Rosenberga a statusem socjometrycznym w wymiarze uspołecznienia były istotne statystycznie w obu grupach badanych uczniów. Natomiast w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych, zależności te były słabsze w porównaniu do grupy badanych uczniów bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych. Współczynniki korelacji w tym zakresie były dodatnie. Korelacje między samooceną i percepcją siebie mierzonymi Skalą TSCS Fittsa a uspołecznieniem badanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka były silniejsze w odniesieniu do pary zmiennych: wskaźnik samokrytycyzmu SC (TSCS)/poziom uspołecznienia, w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) w porównaniu do badanych uczniów z grupy B. Natomiast zależności między percepcją siebie w obrębie podskali „zachowanie” a poziomem uspołecznienia, w grupie badanych uczniów niewykazujących trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych, są dodatnie i silniejsze niż w grupie A, gdzie korelacje w tym zakresie są słabsze i mają inny kierunek, tzn. są ujemne (zob. tab. 54 i 55).

³⁰⁸ Drwał R. Ł., *Osobowość wychowanków zakładów poprawczych*, Wyd. Ossolineum, Wrocław 1981, s. 46.

Współzależności między samooceną mierzoną Skalą SES Rosenberga a statusem socjometrycznym w wymiarze akceptacji społecznej, zbadanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka okazały się istotne statystycznie na poziomie $p < 0,01$ w grupie A. Współczynniki korelacji były dodatnie i silniejsze w grupie badanych uczniów mających trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) w porównaniu do badanych uczniów z grupy B, gdzie korelacje w tym zakresie okazały się zdecydowanie słabsze. Analizując współczynniki korelacji między samooceną i percepcją siebie mierzoną Skalą TSCS Fittsa a statusem socjometrycznym w wymiarze akceptacji społecznej, zauważa się silniejsze, dodatnie korelacje w zakresie par współzależnych zmiennych: wskaźnik zmienności w wierszach (TSCS)/poziom akceptacji społecznej oraz wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (zob. tab. 56). Natomiast w grupie uczniów niewykazujących trudności w uczeniu się (grupa B), silniejsze, dodatnie współczynniki korelacji dotyczyły par zmiennych: Ja rodzinne (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, zachowanie (TSCS)/poziom akceptacji społecznej oraz wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/poziom akceptacji społecznej. Mając na uwadze te wyniki badań własnych, wskazujące na istotne statystycznie, silne, dodatnie korelacje między statusem socjometrycznym w wymiarze akceptacji społecznej a samooceną i percepcją siebie w badanej grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, warto przedstawić badania innych autorów zajmujących się tą problematyką. Katarzyna Tomaszek, prezentując wyniki badań własnych wskazała, że niska samoocena u uczniów z trudnościami w uczeniu się, może prowadzić do ich alienacji i wyobcowania. Badaczka podkreśliła, że doświadczanie przez młodzież wyobcowania ściśle koreluje ze zniekształceniami w obrazie siebie. Deprecjacja własnej osoby zaznaczała się w kontekstach niskiej samooceny, braku zadowolenia z siebie i wzmożonego samokrytycyzmu. Badania te prowadzone były przy pomocy Skali TSCS Fittsa w grupie młodzieży w wieku 16 - 20 lat³⁰⁹. Warto w tym miejscu przytoczyć również wyniki badań prowadzonych przez Piotra Wilińskiego, który przedstawił wnioski mówiące o tym, że niska samoocena uczniów o niekorzystnym statusie socjometrycznym, doświadczających niepowodzeń szkolnych, utrwała się. Autor zwraca uwagę, że dzieci z trudnościami w uczeniu się, odrzucane przez rówieśników

³⁰⁹ Tomaszek K., *Obraz siebie u młodzieży wyalienowanej*, „Annales Universitatis Mariae Curie - Skłodowska”, vol. XXVIII (2), 2015, s. 110 - 116.

z klasy szkolnej, otrzymując jednocześnie negatywne oceny od nauczycieli, mają przekonanie, że nie zasługują na akceptację³¹⁰. Uzasadniając istotę wybranych korelatów dla funkcjonowania psychospołecznego uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych należy również przedstawić wnioski badaczy - Mark R. Leary i Deborah L. Downs. Autorzy zwracają uwagę, że samoocena jest jakby mechanizmem pozwalającym uniknąć wykluczenia z grupy. Badacze określają, że samoocena jest tzw. socjometrem, ponieważ zachowania powodujące spadek samooceny to jednocześnie zachowania prowadzące do odrzucenia społecznego, natomiast odrzucenie przez innych prowadzi do czasowego obniżenia samooceny³¹¹.

W rozdziale siódmym zawarto również wyniki analizy regresji liniowej, wielokrotnej, rozpatrywane w dwóch grupach badanych uczniów: uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) oraz uczniów bez takich trudności, uczęszczających do szkół branżowych (grupa B). Analiza ta ukazała m.in. istotność statystyczną modelu korelacyjno-regresyjnego zbudowanego dla samooceny ogólnej, badanej Skalą SES Rosenberga i poczucia własnej skuteczności badanego Skalą KOMPOS Juczyńskiego, w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A). Wynik analizy regresji dla tego modelu wskazał, że wymieniona zmienna niezależna - poczucie własnej skuteczności (KOMPOS) wyjaśnia aż w 14% wariancję zmiennej zależnej - samooceny ogólnej w badanej grupie A. Do modelu włączono ogólne poczucie własnej skuteczności oraz czynnik siły, natomiast czynnik wytrwałości został z niego wykluczony. Wartości współczynników beta odnoszące się do wspomnianych zmiennych były dodatnie (zob. tab. 60). Mając na uwadze istotność statystyczną predyktora - poczucie własnej skuteczności, który pełni znaczącą rolę w wyjaśnianiu wariancji zmiennej zależnej - samooceny, warto odwołać się do badań Marzeny Kowaluk-Romanek. Badaczka dostrzega istotne statystycznie różnice międzygrupowe dotyczące kompetencji osobistych uczniów z LD. Zaobserwowała, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się mają istotnie niższy poziom poczucia własnej skuteczności w wymiarze ogólnym oraz w dwóch podskalach, tj. siły i wytrwałości w porównaniu do badanych z grupy porównawczej. Uczniowie z trudnościami w uczeniu się częściej wykazywali mniejsze zaangażowanie w sytuacji zadaniowej i niższy poziom wytrwałości oraz często spodziewali się niepowodzenia. Należy zatem

³¹⁰ Wiliński P., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] Brzezińska A. I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Wyd. GWP, Gdańsk 2005, s. 303 - 304.

³¹¹ Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej.*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 164.

wskazać na potrzebę prowadzenia oddziaływań rozwijających kompetencje psychospołeczne w tym zakresie uczniów z trudnościami w uczeniu się, co w konsekwencji będzie również oddziaływało pozytywnie na samoocenę tych uczniów³¹².

Model regresji dotyczący samooceny ogólnej (SES Rosenberga) i poczucia umiejscowienia kontroli, badanego kwestionariuszem KBPK Grażyny Krasowicz-Kupis i Anny Wojnarskiej, nie wykazał istotności statystycznej, natomiast w modelu znalazły się takie zmienne jak: ogólne poczucie umiejscowienia kontroli i skala sukcesów. Skala porażek została z niego wyłączona. Współczynniki beta dla poszczególnych współzależnych zmiennych modelu były dodatnie. Zmienna „skala sukcesów” okazała się najlepszym predyktorem wyjaśniającym zmienność zmiennej zależnej - samooceny w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (zob. tab. 61). Można zatem powiedzieć, że im bardziej wewnętrzne jest umiejscowienie poczucia kontroli w sytuacji wystąpienia sukcesu, tym wyższy jest poziom samooceny ogólnej u badanych uczniów z LD. Erkan Isik w badaniach własnych poddawał analizie zależności między poczuciem umiejscowienia kontroli i wsparciem społecznym a sukcesem zawodowym młodzieży w okresie średniej i późnej adolescencji. Badania te wykazują, że wsparcie społeczne silnie koreluje z sukcesem zawodowym oraz ma istotne znaczenie dla badanej grupy młodzieży z zewnętrzną lokalizacją poczucia kontroli³¹³.

Wyniki regresji liniowej obejmujące zmienną zależną samooceny (SES Rosenberga) i zmienną niezależną statusu socjometrycznego w wymiarach uspołecznienia i akceptacji społecznej wskazały na istotność statystyczną modeli w obu grupach badanych uczniów ze szkół branżowych. W grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) model korelacyjno-regresyjny okazał się istotny statystycznie na poziomie $p < 0,01$ i wyjaśniał on 17,5% wariacji zmiennej zależnej. Analizując poszczególne składniki modelu w grupie A, zauważa się, że najlepszym predyktorem wyjaśniającym wariację zmiennej zależnej jest poziom akceptacji społecznej. Współczynnik beta w tym zakresie ma znak dodatni, zatem wzrostowi poziomu akceptacji ze strony rówieśników z klasy szkolnej, towarzyszy również wzrost samooceny ogólnej. Natomiast analizując wyniki w grupie B, zauważa

³¹² Kowaluk-Romanek M., *Poczucie własnej skuteczności a stanowienie o sobie uczniów z dysleksją*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T.XXXVII (4), 2018, s. 71.

³¹³ Isik E., *Perceived Social Support...*, s. 1426 - 1430.

się, że zmienną pełniącą najważniejszą funkcję predykcyjną, okazał się poziom uspołecznienia. Im bardziej badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, wykazują aprobatę społeczną dla swoich kolegów/koleżanek z klasy szkolnej, tym też lepiej oceniają siebie, lubią siebie, uważają się za wartościowych, zauważają w sobie wiele pozytywnych cech, mają poczucie zadowolenia z siebie.

W podrozdziale 7.5.2.1. zaprezentowano modele odnoszące się do zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie globalnego wskaźnika pozytywnego, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i predyktorów tj.: poczucia własnej skuteczności, poczucia umiejscowienia kontroli, statusu socjometrycznego. Porównując modele regresji dla samooceny i percepcji siebie oraz poczucia własnej skuteczności w badanych grupach A i B, należy stwierdzić, że lepsze dopasowanie modelu zaznaczyło się w grupie B (4,6%). Natomiast analizując poszczególne składniki tego modelu, w badanej grupie A najlepszym predyktorem wyjaśniającym wariancję zmiennej zależnej, okazało się poczucie uogólnionej własnej skuteczności (zależność dodatnia), natomiast w grupie B czynnik siły, w zakresie którego współczynnik β jest ujemny i zbliżony do istotności statystycznej. W obu grupach, czynnik wytrwałości został wykluczony z modelu.

Model regresyjny dotyczący samooceny i percepcji siebie w zakresie globalnego wskaźnika pozytywnego (TSCS) oraz poczucia umiejscowienia kontroli jest lepiej dopasowany w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) (2,4%) w porównaniu do grupy badanych uczniów bez trudności w uczeniu się (grupa B), gdzie wariancję zmiennej zależnej model wyjaśnia jedynie na poziomie 1%. Najlepszym predyktorem w badanej grupie A okazała się skala sukcesów (KBPK). Współczynnik β w tym przypadku ma znak ujemny, a zatem można stwierdzić, że przypisywaniu sobie zasług za sukcesy, zawdzięczaniu uzyskania pozytywnych wyników własnym zdolnościom lub wysiłkom, towarzyszy bardziej negatywny obraz siebie. Natomiast odwrotna sytuacja jest u badanych uczniów z grupy B, którzy mając ogólne poczucie kontroli zlokalizowane wewnątrznie, odczuwając poczucie kierowania własnym życiem, częściej prezentują pozytywny obraz siebie. Należy jednak podkreślić, że zarówno w modelach dotyczących obu badanych grup, jak i w poszczególnych ich składnikach nie zaznaczyła się istotność statystyczna, a więc ich dopasowanie do danych jest słabe.

Analizując model regresji nakreślony dla zmiennych TSCS tj. samooceny i percepcji siebie i statusu socjometrycznego w grupie A i B, zauważa się, że jest on lepiej dopasowany w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (4,2%) w porównaniu do modelu w grupie B (1%). Analizując poszczególne współzależności zmiennych modelu regresyjnego, należy wskazać, że w grupie A lepszym predyktorem wyjaśniającym zmienność zmiennej zależnej był poziom akceptacji społecznej. Współczynnik β ma znak dodatni, a zatem wzrostowi akceptacji społecznej towarzyszy wyższy poziom samooceny i percepcji siebie w wymiarze globalnego wskaźnika pozytywnego badanych w grupie A. Natomiast w grupie B lepszym predyktorem wyjaśniającym wariancję zmiennej zależnej jest poziom uspołecznienia, w zakresie którego współczynnik β ma znak dodatni. Można zatem powiedzieć, że wraz ze wzrostem poziomu aprobaty społecznej dla rówieśników z klasy szkolnej rośnie też poziom samooceny i percepcji siebie w zakresie globalnego wskaźnika pozytywnego.

W podrozdziale 7.5.2.2. zaprezentowano i omówiono modele regresji liniowej zbudowane dla zmiennej samooceny i percepcji siebie w zakresie wskaźnika samokrytycyzmu - SC oraz dla predyktorów tj.: poczucia własnej skuteczności, poczucia umiejscowienia kontroli, statusu socjometrycznego w wymiarze uspołecznienia i akceptacji społecznej. Lepszym predyktorem modelu odnoszącego się do zmiennych: wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS) i poczucie własnej skuteczności (KOMPOS), okazał się czynnik siły ($\beta=0,260$). Współczynnik beta miał znak dodatni i był silniejszy w grupie A, niż w grupie B, gdzie współczynnik ten był słabszy i ujemny. Można więc stwierdzić, że im bardziej badani z grupy A wierzą we własną skuteczność w sytuacjach zadaniowych, spodziewają się powodzenia, potrafią maksymalnie się skoncentrować, tym ich poziom samokrytycyzmu jest niższy, próbują przedstawić własne „ja” niejako w sposób fałszywy, stosują strategie obronne w celu przedstawienia obrazu siebie jako pozytywnego. Należy jednak powiedzieć, że zarówno model, jak i poszczególne jego składniki nie wykazały istotności statystycznej.

Analizując modele regresji uwzględniające zmienne: wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS) i poczucie umiejscowienia kontroli (KBPK), zauważa się, że najlepszym predyktorem modelu w grupie A była zmienna - skala sukcesów. Współczynnik β jest dodatni i silniejszy w grupie podstawowej ($\beta=-263$) w porównaniu do grupy porównawczej ($\beta=0,098$). Należy zatem wskazać, że im wyższy poziom poczucia

umiejszczenia kontroli w sytuacji sukcesu (LOC wewnętrzny) w badanej grupie A, tym niższy poziom samokrytycyzmu. Interpretując powyższą zależność, zauważa się, że poczuciu bycia odpowiedzialnym za własne działania w sytuacjach osiągnięcia sukcesów, zawdzięczeniu wyników tych działań własnym predyspozycjom, zdolnościom lub pracowitości, towarzyszy niższy samokrytycyzm, wyższa defensywność w ujawnianiu prawdziwego „ja”, chęć zaprezentowania obrazu siebie jako bardziej pozytywnego. Analizując modele dotyczące wskaźnika samokrytycyzmu - SC (TSCS) i poczucia umiejscowienia kontroli (KBPK) należy podkreślić, że w obu badanych grupach nie wykazały one istotności statystycznej.

Kolejny model regresji liniowej w podrozdziale 7.5.2.2. uwzględnia zmienne: wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS) i status socjometryczny analizowany w wymiarze uspołecznienia i akceptacji społecznej. Model ten okazał się istotny statystycznie ($p=0,039$) i lepiej wyjaśnia wariancję zmiennej zależnej w grupie A (8,5%) w porównaniu do modelu analizowanego w grupie B (zob. tab. 68). Najlepszym predyktorem w grupie A, a zarazem istotnym statystycznie ($p=0,011$) okazała się zmienna - uspołecznienie. Współczynnik β w grupie A jest ujemny i wyraźnie silniejszy w porównaniu do badanej grupy B, gdzie współczynnik ten jest słabszy i ma inny kierunek (dodatni). Interpretując tę zależność, należy wskazać, że im badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) wykazują większe uspołecznienie, oddając głosy „lubię” i „bardzo lubię” swoim rówieśnikom z klasy szkolnej, tym częściej przejawiają niski poziom samokrytycyzmu, wykazują większą defensywność w odpowiedziach, próbując niejako w sposób fałszywy, przedstawić obraz siebie jako pozytywny, stosując przy tym pewne strategie obronne w celu ukazania własnego „ja” w jak najlepszym świetle.

W podrozdziale 7.5.2.3. zaprezentowano analizę regresji liniowej, wielokrotnej, odnoszącą się do zmiennych: globalny wskaźnik zmienności (TSCS) oraz poczucie własnej skuteczności (KOMPOS). Modelem lepiej dopasowanym i wyjaśniającym 6,4% wariancji zmiennej zależnej okazał się model analizowany w grupie A. Natomiast najlepszym predyktorem, którego wartość jest zbliżona do istotności statystycznej, jest poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS) w grupie A. Wartość współczynnika β jest w tym przypadku ujemna. Interpretując ten wynik należy powiedzieć, że im większa wiara we własną skuteczność, spodziewanie się powodzenia i poczucie maksymalnej koncentracji na sytuacji zadaniowej, tym większa spójność

i integralność między poszczególnymi sferami „ja” u badanych z grupy A. Warto jednak dodać, że mniejsze zróżnicowanie „ja” nie zawsze jest korzystne, zwłaszcza w okresie dorastania, ze względu np. na niski poziom niespójności, który może doprowadzić do sztywności w obrazie własnej osoby. Modele regresji analizowane w dwóch grupach różniły się zarówno pod względem siły zależności, jak i kierunku (zob. tab. 69).

Następne przedstawione w podrozdziale 7.5.2.3. modele analizy regresji liniowej obejmowały zmienne: globalny wskaźnik zmienności (TSCS) i poczucie umiejscowienia kontroli (KBPK). Modelem lepiej dopasowanym do danych okazał się ten analizowany w grupie A (3,5%). Należy również podkreślić, że lepszym predyktorem wyjaśniającym wariację zmiennej zależnej w grupie A była zmienna - skala sukcesów. Wartość współczynnika β w tym przypadku była dodatnia. Można zatem stwierdzić, że im bardziej wewnętrzna lokalizacja poczucia kontroli w sytuacji sukcesu u badanych z grupy A, tym częściej przejawiają oni większe zróżnicowanie między jedną a drugą sferą percepcji własnego „ja” oraz trzema wymiarami percepcji siebie: tożsamości, zadowolenia z siebie i zachowania. Należy również wskazać, że w obu badanych grupach, zmienna - skala porażek (KBPK) została wykluczona z modelu analizy regresji liniowej, wielokrotnej. Analiza regresji liniowej w grupie podstawowej i porównawczej wskazała na różnice zarówno pod względem siły, jak i kierunku zależności między analizowanymi zmiennymi. Analizując model odnoszący się do globalnego wskaźnika zmienności (TSCS) i poczucia umiejscowienia kontroli (KBPK) należy powiedzieć, że w obu badanych grupach model ten oraz jego poszczególne składniki nie wykazały istotności statystycznej.

Kolejne zmienne uwzględnione w modelach analizy regresji liniowej, wielokrotnej w podrozdziale 7.5.2.3. to globalny wskaźnik zmienności (TSCS) i status socjometryczny w wymiarze uspołecznienia i akceptacji społecznej. Modele oraz ich poszczególne zmienne - składniki nie różniły się znacznie pod względem siły oraz kierunku, porównując grupę A i B. Należy jednak stwierdzić, że najlepszym predyktorem wyjaśniającym wariację zmiennej zależnej, była akceptacja społeczna a wartość współczynników β w obu badanych grupach uczniów ze szkół branżowych była dodatnia. Można więc uznać, że im bardziej badani uczniowie z grupy A i B są lubiani przez swoich rówieśników z klasy szkolnej, tym częściej mają tendencję do szufladkowania pewnych sfer własnego „ja” i do postrzegania tych sfer w izolacji od

pozostałych. Wszystkie wprowadzone zmienne statusu socjometrycznego zostały włączone do modelu korelacyjno-regresyjnego.

W podrozdziale 7.5.2.4. w modelach regresji uwzględniono następujące zmienne: globalny wskaźnik konfliktów (TSCS), poczucie własnej skuteczności (KOMPOS), poczucie umiejscowienia kontroli (KBPK) i status socjometryczny. Analiza regresji liniowej wielokrotnej w grupie A dla zmiennych: globalny wskaźnik konfliktów (TSCS) i poczucie własnej skuteczności (KOMPOS) wskazała, że najlepszym predyktorem wyjaśniającym wariancję zmiennej zależnej była zmienna - poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS). Wartość współczynnika β jest ujemna i silniejsza w grupie A. Pozwala to stwierdzić, że im większe poczucie uogólnionej własnej skuteczności, im bardziej badani wierzą w powodzenie w sytuacji zadaniowej i znajdują jakieś rozwiązanie nawet mimo czynników zakłócających, tym częściej charakteryzują się sztywnym, zwartym opisem własnej osoby, mogącym nawet sugerować ukształtowanie sztucznego, obronnego stereotypu zamiast przedstawienia prawdziwego obrazu własnej osoby. Warto dodać, że w obu grupach badanych uczniów ze szkół branżowych z modelu korelacyjno-regresyjnego została wykluczona zmienna - czynnik wytrwałości.

Analizując wyniki analizy regresji liniowej dla zmiennych: globalny wskaźnik konfliktów (TSCS) i poczucie umiejscowienia kontroli (KBPK), należy podkreślić, że model w grupie B wskazał na istotność statystyczną. Najlepszym predyktorem w obu grupach okazała się zmienna - skala sukcesów (KBPK). Natomiast wartość współczynnika β różniła się pod względem kierunku zależności w badanych grupach, w zakresie tego predyktora. W grupie A wartość beta jest dodatnia, natomiast w grupie B β jest ujemna i jej wartość jest wyższa. Interpretując ten fakt należy powiedzieć, że im bardziej badani z grupy B mają zlokalizowane poczucie kontroli wewnątrznie w sytuacji sukcesu, tym częściej charakteryzują się zwartym opisem własnej osoby i nie przejawiają sprzeczności w zakresie własnej percepcji „ja”, ale należy mieć na uwadze, że taki sztywny i zwarty obraz siebie nie zawsze jest prawdziwy. Osoby uzyskujące skrajnie niskie wyniki w tym względzie, można podejrzewać bardziej o ukształtowanie sztucznego, obronnego stereotypu niż o przedstawienie prawdziwego obrazu własnej osoby. Natomiast w badanej grupie A, im poczucie kontroli w sytuacji sukcesu jest zlokalizowane bardziej wewnątrznie, tym częściej zauważa się pewną sprzeczność, zamęt lub ogólny konflikt w percepcji własnego ja. Należy dodać, że w obu badanych

grupach uczniów ze szkół branżowych, z modelu korelacyjno-regresyjnego wykluczono zmienną - skala porażek (KBPK).

Kolejne modele uwzględniały analizę regresji liniowej w zakresie takich zmiennych jak: globalny wskaźnik konfliktów i status socjometryczny w wymiarze uspołecznienia i akceptacji społecznej. Nie wykazano istotności statystycznej w tym względzie, natomiast warto wskazać, że model w grupie A jest lepiej dopasowany do danych i wyjaśnia 2,1% wariacji zmiennej zależnej w porównaniu do modelu analizowanego w grupie B (0,9%). Najlepszym predyktorem w obu grupach, w modelu: globalny wskaźnik konfliktów (TSCS) i status socjometryczny, okazała się zmienna - uspołecznienie i wartość współczynnika β jest dodatnia. Interpretując ten fakt można stwierdzić, że im bardziej badani wykazują aprobatę dla swoich rówieśników z klasy szkolnej, częściej oddając innym głosy typu „lubię” i „bardzo lubię”, tym częściej w opisie własnej osoby zauważa się sprzeczność, zamęt lub ogólny konflikt w percepcji własnego ja, a także tendencję do „sztucznego” podkreślania własnych pozytywnych cech lub nadmiernego zaprzeczania cechom negatywnym (konflikt przyzwolenia i konflikt zaprzeczenia). Warto podkreślić, że do modelu korelacyjno-regresyjnego zostały włączone wszystkie wprowadzone zmienne statusu socjometrycznego.

W podrozdziale 7.5.2.5. zaprezentowano wyniki analizy regresji liniowej, wielokrotnej dla zmiennych: wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS), poczucie własnej skuteczności (KOMPOS), poczucie umiejscowienia kontroli (KBPK), status socjometryczny. Analizując poszczególne zależności włączone do modelu odnoszącego się do zmiennych: wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS) i poczucie własnej skuteczności (KOMPOS), zauważa się różnice pod względem siły i kierunku zależności między grupą podstawową a porównawczą. Natomiast różnice te nie wykazują istotności statystycznej. Predyktorem najlepiej wyjaśniającym wariację zmiennej zależnej okazała się zmienna - poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS) w grupie A. Wartość współczynnika β jest ujemna. Można więc wskazać, że im bardziej badani z grupy A wierzą we własną skuteczność i spodziewają się powodzenia w sytuacji zadaniowej, tym częściej wykazują defensywność w odpowiedziach i pewną blokadę psychiczną oraz częściej przejawiają niepewność co do sposobu postrzegania siebie. Warto zaznaczyć, że z analizy w obu badanych grupach została wykluczona zmienna - czynnik wytrwałości (KOMPOS).

Analizując modele korelacyjno-regresyjne odnoszące się do zmiennych: wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS) i poczucie umiejscowienia kontroli (KBPK), zauważa się wyniki istotne statystycznie w obu badanych grupach uczniów ze szkół branżowych. Model w grupie A wyjaśnia 8,6% wariancji zmiennej zależnej, natomiast w grupie B 8,1%. W grupie A predyktorem najlepiej wyjaśniającym zmienność zmiennej zależnej jest skala sukcesów (KBPK). Wartość współczynnika β ma inny kierunek (β ujemna) i jest wyższa w porównaniu do grupy porównawczej. Interpretując ten fakt, należy powiedzieć, że im bardziej poczucie kontroli w sytuacji wystąpienia sukcesu zlokalizowane jest u badanych z grupy A wewnątrznie, im częściej sukcesy przypisują oni własnym zdolnościom, umiejętnościom czy staraniom, tym częściej są niepewni i niezaangażowani w opisy własnej osoby oraz niepewni co do sposobu postrzegania siebie oraz nastawieni defensywnie jakby odgradzając się od rzeczywistości. Natomiast analizując ten sam aspekt w grupie B, zauważa się, że im badani z tej grupy częściej przypisują sobie wyniki działania w sytuacji odniesienia sukcesu, tym bardziej są pewni co do sposobu postrzegania siebie, zdecydowani i pewni tego co o sobie mówią. W obu analizowanych grupach zmienna - skala porażek (KBPK) nie została włączona do modelu korelacyjno-regresyjnego.

Analiza kolejnych modeli korelacyjno-regresyjnych, odnoszących się do zmiennych: wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS) i status socjometryczny nie ujawniła wyników istotnych statystycznie w żadnej z badanych grup. Natomiast model regresji w grupie A wyjaśnia 3,8% wariancji zmiennej zależnej a w grupie B 1,6%. Patrząc na wartości współczynnika β dla poszczególnych zmiennych składowych modelu w grupie A, zauważa się, że predyktorem najlepiej wyjaśniającym zmienność zmiennej zależnej okazała się zmienna uspołecznienie. Wartość współczynnika β była dodatnia. Interpretując ten wynik, można więc stwierdzić, że im bardziej badani wykazują aprobatę dla swoich rówieśników z klasy szkolnej, im częściej oddają innym głosy typu „lubię” i „bardzo lubię”, tym są bardziej pewni i zdecydowani co do sposobu w jaki postrzegają siebie i co mówią o sobie oraz częściej wykorzystują w pełni skalę do oszacowań własnej percepcji „ja”, nie wykazując defensywności i blokady psychicznej. Warto dodać, że osoby niewykorzystujące w pełni skali w arkuszu odpowiedzi, np. zaznaczając w większości odpowiedzi „3”, unikają prawdziwego zaangażowania i odgradzają się od rzeczywistości. Natomiast wybieranie wyłącznie odpowiedzi „5” i „1” często może wskazywać na różnego rodzaju schorzenia

psychiczne np. schizofrenię, Osoby uzyskujące bardzo niskie wyniki z powodu wybierania zazwyczaj samych odpowiedzi „2” i „4” są bardzo niepewni i niezaangażowani w opisy własnej osoby, mogą oni cierpieć na zaburzenia psychiczne. Warto zaznaczyć, że w omawianej analizie, żadna zmienna nie została wykluczona z modelu w obu grupach badanych uczniów ze szkół branżowych.

Zakończenie

Przyglądając się raportom z badań nad samooceną i percepcją siebie oraz innymi wymiarami funkcjonowania psychospołecznego uczniów z trudnościami w uczeniu się przedstawionym w literaturze przedmiotu, dotyczącym szczególnego ze względu na swoją specyfikę typu szkoły - szkoły branżowej, zauważa się potrzebę prowadzenia badań w zakresie wspomnianej problematyki właśnie w tej grupie. Oddziaływania terapeutyczne uwzględniające uczniów z trudnościami w uczeniu się nie kończą się na etapie edukacyjnym szkoły podstawowej. Dlatego istnieje potrzeba ich kontynuacji w szkołach ponadpodstawowych, a w szczególności w szkołach branżowych. Zagadnienia z zakresu pedagogiki specjalnej, surdopedagogiki, tyflopedagogiki, oligofrenopedagogiki, edukacji i terapii osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, terapii pedagogicznej, integracji sensorycznej są aktualnie popularne i dyskutowane nie tylko przez specjalistów, ale również przez osoby, które spotykają się w rodzinie lub w swoim otoczeniu społecznym z osobą potrzebującą danych oddziaływań terapeutycznych. Szkoła jest podstawową instytucją dydaktyczno-wychowawczą, która powinna stworzyć odpowiednie warunki do nauki, rozwoju, terapii, opieki i wychowania, wszystkim uczniom, ale w szczególności uczniom z trudnościami w uczeniu się. Powinna zagwarantować prowadzenie zajęć terapeutycznych przez wykwalifikowanych specjalistów w dziedzinie odpowiadającej trudnościom danego ucznia. Wraz ze wzrostem zainteresowania oddziaływaniami terapeutycznymi z zakresu pedagogiki specjalnej, pojawiają się nowe, innowacyjne metody terapii, szereg pomocy terapeutycznych pomagających w usprawnianiu zaburzonych funkcji oraz narzędzia diagnostyczne. Ma to szczególnie miejsce w ostatnim czasie, gdy większość zajęć terapeutycznych również przeniosła się do „świata wirtualnego” i specjaliści musieli przystosować się do pracy w nowej rzeczywistości, tj. online. Nowa rzeczywistość stawia przed nami nowe wyzwania, dlatego aby efektywnie pracować z uczniem z trudnościami w uczeniu się, w zakresie terapii pedagogicznej, a także w celu wzmacniania jego samooceny i percepcji siebie, poczucia własnej skuteczności, poczucia kontroli, uspołecznienia, nauczyciel/pedagog powinien być specjalistą kompetentnym w swojej dziedzinie, kreatywnym, stale podnoszącym swoją wiedzę i umiejętności, otwartym, profesjonalnym, innowacyjnym, a także powinien mieć wiedzę dotyczącą aktualnych faktów empirycznych w obszarze tej problematyki.

Głównym celem mojej rozprawy doktorskiej była próba oszacowania poziomu

samooceny i percepcji siebie oraz wybranych zmiennych funkcjonowania psychospołecznego, a także próba poznania związku między samooceną i percepcją siebie a jej psychospołecznymi korelatami tj.: poczuciem umiejscowienia kontroli, poczuciem własnej skuteczności, statusem socjometrycznym, u młodzieży z trudnościami w uczeniu się, uczęszczającej do szkół branżowych. Niniejsza praca jest próbą spojrzenia na trudności w uczeniu się specyficzne (pod postacią dysleksji), ale również niespecyficzne, przez pryzmat głębszych - psychospołecznych problemów uczniów w okresie średniej i późnej adolescencji. W badaniach własnych ustalono jaki poziom samooceny i percepcji siebie wykazują uczniowie z trudnościami w uczeniu się, uczęszczający do szkół branżowych, w porównaniu do uczniów bez takich trudności, z tego typu szkół. Poszukiwano również odpowiedzi na pytanie: jakim poziomem funkcjonowania psychospołecznego w wymiarach: poczucia kontroli, poczucia własnej skuteczności, uspołecznienia i aprobaty społecznej w klasie szkolnej, cechują się uczniowie z trudnościami w uczeniu się, uczęszczający do szkół branżowych w porównaniu do uczniów bez takich trudności? Kolejny główny problem badawczy, stanowiący pytanie, na które odpowiedziano dzięki otrzymanym wynikom badań empirycznych, dotyczył zależności występujących między poziomem samooceny i percepcji siebie a funkcjonowaniem psychospołecznym w wymiarach: poczucia kontroli, poczucia własnej skuteczności, poziomu uspołecznienia i aprobaty społecznej w klasie szkolnej, w badanej grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych w porównaniu do badanej grupy uczniów bez takich trudności, kształcących się w tego typu szkołach.

Wnioski końcowe

Odpowiadając na przyjęte w pracy problemy badawcze (zob. podrozdz. 4.2.) sformułowano wnioski końcowe, które są następujące:

1. Badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych wykazują istotnie statystycznie niższy poziom samooceny ogólnej mierzonej Skalą SES (*Self Esteem Scale*) M. Rosenberga (zob. podrozdz. 5.3.1.) oraz niższy poziom samooceny i percepcji siebie we wszystkich podskalach Skali TSCS (*Tennessee Self Concept Scale*) W. H. Fittsa (zob. podrozdz. 5.3.2.) w porównaniu do badanych uczniów nieprzejawiających trudności w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych.

2. Poziom funkcjonowania psychospołecznego w wymiarach: poczucia własnej skuteczności oraz uspołecznienia i aprobaty społecznej różnicuje badane grupy uczniów. Badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych, charakteryzują się istotnie statystycznie niższym poziomem poczucia uogólnionej własnej skuteczności oraz niższym poziomem poczucia własnej skuteczności w wymiarach: czynnik siły i czynnik wytrwałości, mierzonym Skalą Kompetencji Osobistej (KOMPOS) Z. Juczyńskiego, w porównaniu do badanych uczniów bez trudności w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych (zob. podrozdz. 6.2.2.).
3. W zakresie statusu socjometrycznego mierzonego Plebiscytem Życzliwości i Niechęci J. Korczaka, istotne statystycznie zróżnicowanie występuje w poziomie uspołecznienia. Badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych wykazali niższy poziom uspołecznienia w porównaniu do badanych uczniów nieprzejawiających trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych. Poziom akceptacji społecznej nie różnicuje istotnie statystycznie badanych grup (zob. podrozdz. 6.4.2.).
4. Poziom poczucia ogólnej kontroli oraz poczucia kontroli w zakresie skali porażek, mierzony Kwestionariuszem do Badania Poczucia Kontroli (KBPK) G. Krasowicz-Kupis i A. Wojnarskiej, nie różnicuje istotnie statystycznie badanych grup (zob. podrozdz. 6.3.2.).
5. Silniejsze, dodatnie, istotne statystycznie korelacje występują odnośnie pary zmiennych: samoocena ogólna (SES)/czynnik siły (KOMPOS) w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych w porównaniu do ich rówieśników z klasy szkolnej, niewykazujących trudności w nauce, z tego typu szkół, gdzie zależności w tym zakresie są słabsze, dodatnie i nieistotne statystycznie. Powyżej zaprezentowane zależności dotyczą samooceny ogólnej mierzonej Skalą SES Rosenberga i poczucia własnej skuteczności mierzonego Skalą KOMPOS Juczyńskiego (zob. podrozdz. 7.2.).
6. Silniejsze, ujemne, istotne statystycznie korelacje występują w zakresie par zmiennych: globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), wskaźnik zmienności

w kolumnach (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS) w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych w porównaniu do ich rówieśników z klasy szkolnej, niewykazujących trudności w nauce, z tego typu szkół, gdzie zależności te są słabsze, a dodatkowo w zakresie pary zmiennych: wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS) mają inny kierunek - są dodatnie. Natomiast silniejsze, ujemne, istotne statystycznie z $p < 0,05$ korelacje występują w parach zmiennych: tożsamość (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS), tożsamość (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS) w grupie badanych uczniów bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych w porównaniu do grupy podstawowej, gdzie związki w tym zakresie są dużo słabsze i nieistotne statystycznie. Zależności te dotyczą percepcji siebie mierzonej Skalą TSCS Fittsa i poczucia własnej skuteczności mierzonego Skalą KOMPOS Juczyńskiego (zob. podrozdz. 7.2.).

7. Zależności między samooceną ogólną a poczuciem umiejscowienia kontroli nie różnicują istotnie statystycznie badanych grup (zob. podrozdz. 7.3.).
8. Silniejsze, istotne statystycznie korelacje wystąpiły w zakresie par zmiennych: wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS)/skala sukcesów (KBPK) wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/skala sukcesów (KBPK) w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych w porównaniu do ich rówieśników z klasy szkolnej, niewykazujących trudności w nauce, z tego typu szkół, gdzie zależności te są słabsze. W przypadku pierwszej pary zmiennych korelacja jest ujemna, natomiast kolejne dwie mają znak dodatni. Powyżej zaprezentowane zależności dotyczą percepcji siebie mierzonej Skalą TSCS Fittsa i poczucia lokalizacji kontroli mierzonego Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej (zob. podrozdz. 7.3.).
9. W badanej grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych, odnośnie pary zmiennych: samoocena ogólna (SES)/poziom społecznienia zauważa się słabsze, dodatnie, istotne statystycznie z $p < 0,05$ korelacje w porównaniu do badanej grupy uczniów niewykazujących trudności w nauce, ze szkół branżowych, gdzie zależności w tym zakresie są

silniejsze, a istotność zaznaczyła się na poziomie $p < 0,01$. Zależności te odnoszą się do samooceny ogólnej badanej Skalą SES Rosenberga i statusu socjometrycznego badanego Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka (zob. podrozdz. 7.4.1.).

10. Związki silniejsze, ujemne, istotne statystycznie z $p < 0,05$ występują w parze zmiennych: wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS)/poziom uspołecznienia w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych w porównaniu do ich rówieśników z klasy szkolnej, bez takich trudności, gdzie związki w zakresie tych zmiennych są dużo słabsze i nieistotne statystycznie. Zależności te odnoszą się do percepcji siebie badanej Skalą TSCS Fittsa i statusu socjometrycznego badanego Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka (zob. podrozdz. 7.4.1.).
11. Znaczące zróżnicowanie między badanymi grupami uczniów pod względem siły korelacji występuje w zakresie pary zmiennych: samoocena ogólna (SES)/poziom akceptacji społecznej. Związek między wymienionymi zmiennymi jest istotnie silniejszy, dodatni i istotny statystycznie z $p < 0,01$ w badanej grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych w porównaniu do badanych uczniów nieprzejawiających trudności w uczeniu się, z tego typu szkół, gdzie zależność między zmiennymi: samoocena ogólna (SES)/poziom akceptacji społecznej jest również dodatnia, ale znacząco słabsza i nieistotna statystycznie. Powyżej zaprezentowane zależności dotyczą samooceny ogólnej mierzonej Skalą SES Rosenberga i statusu socjometrycznego mierzonego Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka (zob. podrozdz. 7.4.2.).
12. Model korelacyjno-regresyjny dla zmiennych: samoocena ogólna (SES) - poczucie własnej skuteczności (KOMPOS) jest istotny statystycznie w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych i wyjaśnia 5% wariancji zmiennej zależnej (samooceny ogólnej). Najlepszym predyktorem w tej grupie uczniów, wyjaśniającym istotnie z $p < 0,01$ wariancję zmiennej zależnej (samooceny ogólnej) jest czynnik siły (KOMPOS) (zob. podrozdz. 7.5.1.).
13. Model korelacyjno-regresyjny dotyczący zmiennych: samoocena ogólna (SES) i status socjometryczny jest istotny statystycznie w obu badanych grupach uczniów ze szkół branżowych. Natomiast w grupie uczniów

z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych model w większym stopniu (17,5%) wyjaśnia wariancję zmiennej zależnej w porównaniu do badanej grupy uczniów bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych (8,3%) (zob. podrozdz. 7.5.1.). Najlepszym predyktorem, istotnie wyjaśniającym wariancję samooceny ogólnej, okazała się zmienna - akceptacja społeczna w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych, natomiast w grupie badanych uczniów bez trudności w uczeniu się, z tego typu szkół, predyktorem istotnie wyjaśniającym zmienność samooceny ogólnej jest - uspołecznienie. Współczynniki β w obu badanych grupach są dodatnie (zob. podrozdz. 7.5.1.).

14. Modelem istotnym statystycznie i wyjaśniającym na poziomie 8,5% zmienną zależną - wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS) jest status socjometryczny w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych. Najlepszym predyktorem wyjaśniającym wariancję zmiennej zależnej jest uspołecznienie, a współczynnik β jest ujemny. Model korelacyjno-regresyjny dotyczący zmiennych: wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS) i status socjometryczny oraz poszczególne jego składniki nie są istotne statystycznie w badanej grupie uczniów niewykazujących trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych. Powyższy model dotyczy wskaźnika samokrytycyzmu - SC - podskali percepcji siebie mierzonej Skalą TSCS Fittsa oraz statusu socjometrycznego badanego za pomocą Plebiscytu Życzliwości i Niechęci Korczaka (zob. podrozdz. 7.5.2.2.).
15. Model korelacyjno-regresyjny dotyczący zmiennych: globalny wskaźnik konfliktów (TSCS) i poczucie umiejscowienia kontroli (KBPK) okazał się istotny statystycznie w grupie badanych uczniów bez trudności w nauce, ze szkół branżowych i wyjaśnia 7,2% wariancji zmiennej zależnej. Najlepszym, istotnym statystycznie predyktorem okazała się zmienna - skala sukcesów i współczynnik β w tym zakresie miał znak ujemny. Zarówno model, jak i poszczególne jego składniki nie wykazały istotności statystycznej w badanej grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych. Model odnosi się do podskali percepcji siebie w zakresie globalnego wskaźnika konfliktów mierzonego Skalą TSCS Fittsa oraz poczucia lokalizacji kontroli badanego Kwestionariuszem KOMPOS

Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej (zob. podrozdz. 7.5.2.4.).

16. Model korelacyjno-regresyjny odnoszący się do: wskaźnika rozkładu odpowiedzi - D i poczucia umiejscowienia kontroli okazał się istotny statystycznie w obu badanych grupach. W badanej grupie A model wyjaśnia 8,6% wariacji zmiennej zależnej, natomiast w grupie B 8,1%. Natomiast najlepszym predyktorem wyjaśniającym wariację zmiennej zależnej - wskaźnika rozkładu odpowiedzi - D, okazała się zmienna - skala sukcesów i współczynnik β w tym zakresie jest ujemny w porównaniu do grupy B, gdzie poszczególne elementy modelu nie wykazały istotnych współczynników (zob. podrozdz. 7.5.2.5.).

Dyskusja

W procesie realizacji badań własnych, poszukiwano faktów empirycznych pozwalających na potwierdzenie lub odrzucenie wyprowadzonych w niniejszej pracy hipotez. Należy zatem zaprezentować uzyskane wyniki badań własnych, odnosząc je bezpośrednio do poszczególnych hipotez głównych i szczegółowych.

Hipoteza robocza główna nr. 1: *Zakłada się, że badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, uczęszczający do szkół branżowych będą mieć niższą samoocenę i bardziej negatywną percepcję siebie niż uczniowie z grupy porównawczej.*

Hipoteza nr. 1 została całkowicie potwierdzona. Wyniki badań empirycznych wskazały na istotnie statystycznie niższy poziom samooceny i percepcji siebie, mierzony skalą SES Rosenberga oraz skalą TSCS Fittsa, w badanej grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych na tle wyników grupy porównawczej w tym zakresie (zob. rozdz. V). Natomiast analiza zależności między samooceną ogólną (SES) oraz samooceną i percepcją siebie (TSCS) a nasileniem objawów trudności w uczeniu się, wykazała korelacje ujemne, istotne statystycznie z $p < 0,01$ i $p < 0,05$. Należy zatem powiedzieć, że im wyższy poziom samooceny ogólnej oraz samooceny i percepcji siebie w poszczególnych podskalach TSCS Fittsa, im bardziej badani uczniowie ze szkół branżowych oceniają siebie w sposób pozytywny i przedstawiają pozytywny obraz siebie, im bardziej własne „ja” postrzegają pozytywnie, są zdecydowani i pewni co do sposobu mówienia o sobie oraz postrzegają wszystkie sfery jako integralną całość, tym rzadziej zauważa się u nich objawy trudności w uczeniu się lub częściej objawy te nie są istotnie nasilone (zob. tab. 34 i 35). Analiza porównawcza

z zastosowaniem testu t-Studenta dla danych niezależnych ujawniła istotny statystycznie niższy poziom samooceny i percepcji siebie zarówno w wymiarze ogólnym, jak i w poszczególnych podskalach, w badanej grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) w porównaniu do badanej grupy uczniów bez takich trudności, uczęszczających do szkół branżowych (grupa B) (zob. tab. 36 i 37). Podobne wyniki badań własnych uzyskało wielu autorów zajmujących się problematyką funkcjonowania psychospołecznego uczniów z trudnościami w uczeniu się, m.in. Zelenke w metaanalizie wykazała, że 89% uczniów z SLD wykazuje niski poziom samooceny³¹⁴. Na niską samoocenę uczniów z trudnościami w uczeniu się wskazał również Henryk Kulas, prezentując wyniki świadczące o tym, że ponad połowa badanych uczniów z LD ujawniła negatywny obraz siebie w zakresie „ja fizycznego” oraz „ja psychicznego”³¹⁵. Wyniki badań własnych Piotra Gindricha wykazały niekorzystny obraz siebie uczniów z trudnościami w uczeniu się, niskie ocenianie własnych zdolności intelektualnych oraz możliwości osiągnięcia sukcesu³¹⁶. Badania podłużne prowadzone przez Martę Bogdanowicz i Bożenę Wszeborowską-Lipińską ujawniły, że samoocena uczniów z dysleksją była niekorzystna w porównaniu do grupy uczniów bez dysleksji. Przyszły obraz samego siebie, samoocena i poczucie własnej wartości były istotnie zaniżone w porównaniu z grupą kontrolną i niewspółmierne do możliwości intelektualnych³¹⁷. Wyniki badań Amy M. Gans, Maureen C. Kenny, i Dave L. Ghany wykazały istotne statystycznie różnice w samoocenie między grupą uczniów z LD a grupą uczniów nieprzejawiających trudności w uczeniu się. Autorzy w badaniach własnych potwierdzili niższy poziom samooceny zarówno globalnej, jak i specyficznej u badanych uczniów z LD w porównaniu do badanych z grupy kontrolnej³¹⁸. Praveen Kumar i William Dharma B. Raja zwracają uwagę, że należy przede wszystkim wzmacniać mocne strony uczniów z trudnościami w uczeniu się, umożliwić im osiągnięcie sukcesów, akceptować ograniczone możliwości uczniów z LD wspomagając rozwój pozytywnej samooceny u tych osób. Autorzy podkreślają, że podstawą do

³¹⁴ Krasowicz-Kupis G., *Nowa psychologia...*, s. 200.

³¹⁵ Kulas H., *dz. cyt.*, s. 172 - 186.

³¹⁶ Gindrich P., A., *Funkcjonowanie psychospołeczne...*, s. 140 - 174.

³¹⁷ <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/prof-marta-bogdanowicz-brak-pomocy/> dostęp dn. 02.10.2017.

³¹⁸ Gans A. M., Kenny M. C., Ghany D. L., *Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities*, „*Journal of Learning Disabilities*”, 36 (3), 2003, s. 287 - 295.

radzenia sobie ucznia z trudnościami wynikającymi z deficytów jest pozytywny obraz siebie oraz wsparcie społeczne ze strony nauczycieli i rodziców³¹⁹.

Hipoteza robocza główna nr. 2: *Zakłada się, że badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się ze szkół branżowych będą cechowali się niższym poziomem funkcjonowania psychospołecznego w wymiarach poczucia kontroli, poczucia własnej skuteczności oraz uspołecznienia i akceptacji ze strony rówieśników w klasie szkolnej niż uczniowie z grupy porównawczej.*

Hipoteza nr. 2 została częściowo potwierdzona. Badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych, uzyskali niższy poziom w zakresie dwóch spośród trzech wybranych w tej pracy zmiennych funkcjonowania psychospołecznego w porównaniu do grupy niemającej takich trudności. Analizując zależności między poczuciem własnej skuteczności (KOMPOS) a nasileniem objawów trudności w uczeniu się, zauważa się istotne statystycznie na poziomie $p < 0,01$, ujemne korelacje w tym względzie. Należy powiedzieć, że wraz z nasilaniem się objawów trudności w uczeniu się, poziom poczucia własnej skuteczności maleje. Można również wskazać, że w przypadku niskiego poziomu własnej skuteczności u badanych uczniów ze szkół branżowych, trudności w uczeniu się są bardziej nasilone lub występują częściej (zob. tab. 38). Badani uczniowie z grupy podstawowej uzyskali niższy poziom zarówno uogólnionej własnej skuteczności, jak również w wymiarach siły i wytrwałości w porównaniu do badanych z grupy B. Wyniki analizy porównawczej były istotne statystycznie z $p < 0,05$ (zob. tab. 39). Badania Marzeny Kowaluk-Romanek również potwierdziły niższe poczucie własnej skuteczności mierzone skalą KOMPOS Juczyńskiego u badanych uczniów z dysleksją w porównaniu do badanej grupy uczniów bez dysleksji. Autorka zaprezentowała wyniki świadczące o niższym poziomie własnej skuteczności zarówno w ujęciu ogólnym, jak i w zakresie dwóch szczegółowych zmiennych tj.: czynników siły i wytrwałości, badanych uczniów z SLD³²⁰. Na niższy poziom własnej skuteczności uczniów z trudnościami w uczeniu się wskazał również Piotr Gindrich. Autor przedstawił wyniki badań własnych świadczące o tym, że badani uczniowie z zaburzeniami uczenia się niżej oceniają własną skuteczność w porównaniu do badanych bez takich trudności. Autor również zwrócił uwagę na zjawisko tzw.

³¹⁹ Kumar S. P., Raja B. W. D., *High self-esteem as a coping strategy for students with learning disabilities*, „Journal on Educational Psychology”, 2 (4), 2009, s. 14 - 19.

³²⁰ Kowaluk-Romanek M., *Poczucie własnej skuteczności a stanowienie o sobie uczniów z dysleksją*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T.XXXVII (4), 2018, s. 71.

własnej skuteczności szkolnej (ang. *academic self-efficacy beliefs*)³²¹. Fazlinda Ab Halim, Wan Hanim N. W. Muda, Saslizawati Izam wskazali, że niskie poczucie własnej skuteczności osób ze szkół zawodowych, mających trudności w zakresie m.in.: myślenia, zarządzania informacją i interpretacji informacji, obsługi nowych technologii oraz czytania, pisania i umiejętności matematycznych, jest istotnym czynnikiem mającym negatywny wpływ na zatrudnianie tych osób przez pracodawców³²². Fatwa Tentama i Muhammad Zulfikar Nur, analizując wyniki regresji liniowej wskazali, że poczucie własnej skuteczności i interakcje społeczne mają istotne znaczenie ($p < 0,01$) dla zdolności zatrudnienia u uczniów ze szkół branżowych³²³. Czynniki dotyczące poczucia własnej skuteczności odnoszą się również do zjawiska rezygnacji z nauki szkolnej przez uczniów szkół zawodowych. Ali Tas, Veysel Bora, Abdullah Selvitopu, Yusuf Demirkaya przedstawili, że główną przyczyną rezygnacji z edukacji szkolnej badanych uczniów ze szkół zawodowych są czynniki indywidualne³²⁴. Badania dotyczące rezygnacji z edukacji szkolnej, prowadzili także Thanapat Sripan i Chuchai Sujivorakul, wśród 277 uczniów ze szkół zawodowych (wiek badanych to 15 lat). Autorzy zaprezentowali, że 3 zmienne tj.: samostanowienie, identyfikacja ze szkołą i uczestnictwo w życiu szkoły były istotnymi predyktorami wpływającymi na intencję do kontynuowania nauki szkolnej/nieprzerywania edukacji przez uczniów szkół zawodowych. Sripan i Sujivorakul sugerują, że znalezienie przez szkołę sposobów wspierających samostanowienie uczniów, przyczyni się do wytrwałości tych uczniów w edukacji szkolnej³²⁵.

Kolejna analiza dotyczyła korelacji między poczuciem umiejscowienia kontroli a nasileniem objawów trudności w uczeniu się badanej młodzieży ze szkół branżowych. Współczynniki korelacji Pearsona były słabe oraz nie okazały się istotne statystycznie, natomiast korelacje te były dodatnie. Analizując wyniki testu t-Studenta w celu porównania różnic między badaną grupą A a grupą B, zauważa się wynik zbliżony do

³²¹ Gindrich P., *Psychospołeczne korelaty...*, s. 91.

³²² Halim F. B. A., Muda W. H. N. B. W., Izam S. B., *The relationship between employability skills and self-efficacy of students with learning disabilities in vocational stream*, „Faculty of Technical and Vocational Education”, 2019, s. 163 - 174.

³²³ Tentama F., Nur M. Z., *The correlation between self-efficacy and peer interaction towards students' employability in vocational high school*, „International Journal of Evaluation and Research in Education”, 10 (1), 2021, s. 8 - 15.

³²⁴ Tas A., Bora V., Selvitopu A., Demirkaya Y., *Reasons for dropout for vocational high school students*, „Educational Sciences: Theory & Practice”, 13 (3), 2013, s. 1561 - 1565.

³²⁵ Sripan T., Sujivorakul C., *Variables that influence the intention to persist in vocational education*, „International Journal of Instruct”, 13 (2), 2020, s. 17 - 32.

istotności statystycznej w zakresie zmiennej „skala sukcesów”. Patrząc na ten wynik należy wskazać, że badani z grupy A ujawniają wyższy poziom poczucia umiejscowienia kontroli w sytuacji sukcesu niż badani z grupy B. Należy zatem wskazać na podstawie porównań średnich oraz wyniku maksymalnego do uzyskania w zakresie zmiennej „skala sukcesów”, że badani z grupy A w sytuacji sukcesu, poczucie kontroli mają zlokalizowane słabiej zewnętrznie, z tendencją do wewnętrznego w porównaniu do badanych z grupy B mający LOC silniej zewnętrzny. Analizując pozostałe wyniki testu t-Studenta, zauważa się w przypadku pozostałych zmiennych tj.: poczucia ogólnej kontroli oraz skali porażek, badana grupa A uzyskuje wyższe wyniki w porównaniu do badanej grupy B. Można zatem stwierdzić, że badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych wykazują wyższy poziom poczucia umiejscowienia kontroli w ujęciu ogólnym oraz oddzielnie dla skali sukcesów i skali porażek. Natomiast należy podkreślić, że wyłącznie w zakresie skali sukcesów odnotowano wartość zbliżoną do istotności statystycznej. Badani uczniowie z grupy podstawowej wykazują słabiej zewnętrznie zlokalizowane poczucie kontroli, częściej mają poczucie bycia „kowalami własnego losu” niż ich rówieśnicy z grupy B, jednak podobnie porażki, jak i sukcesy również przypisują innym ludziom, losowi, przypadkowi. Badania w tym obszarze prowadziła m.in. Katarzyna Rak w grupie uczniów w wieku 13-18 lat z dysleksją rozwojową oraz uczniów bez dysleksji. Autorka zaprezentowała fakty świadczące o nieustalonym LOC w obu badanych grupach, natomiast poczucie kontroli w sytuacji porażki było bardziej uwewnętrznione w grupie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się³²⁶. Badania Krasowicz-Kupis wykazały zaś, że uczniowie z dysleksją nie różnią się od swoich rówieśników bez dysleksji pod względem lokalizacji poczucia kontroli. Zarówno grupa uczniów z SLD, jak i grupa uczniów niemających specyficznych trudności w uczeniu się, wskazywała na wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli. Autorka zwróciła uwagę na istotne fakty świadczące o tym, że wewnętrzna lokalizacja poczucia kontroli w sytuacji sukcesu, w grupie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, ma związek z korzystaniem z terapii pedagogicznej³²⁷. Poziemska prowadząc badania dotyczące zależności między poczuciem umiejscowienia kontroli a osiągnięciami edukacyjnymi, wśród uczniów ze szkół ponadpodstawowych (liceum, technikum, szkoła zawodowa) doszła do wniosku, że wewnętrzne poczucie kontroli sprzyja wyższym osiągnięciom

³²⁶ Krasowicz-Kupis G., *Psychologia...*, s. 171.

³²⁷ Krasowicz-Kupis G., *Nowa psychologia...*, s. 206.

oraz motywacji do działania i poczuciu zaradności.³²⁸ Kenneth J. Tarnowski i Susan M. Nay w badaniach własnych wskazali, że najbardziej zewnętrzny LOC miała grupa ADHD+LD, potem grupa LD, następnie grupa ADHD, najmniej zewnętrzny LOC ujawnił się w grupie porównawczej. Patrząc na wyniki zaprezentowane przez tych badaczy, można wnioskować, że kształtowanie się zewnętrznego umiejscowienia poczucia kontroli u dzieci i młodzieży ma związek z współwystępowaniem zaburzeń³²⁹.

Analiza zależności między statusem socjometrycznym analizowanym w dwóch wymiarach: uspołecznienia i akceptacji społecznej a nasileniem objawów trudności w uczeniu się ujawniła korelacje ujemne, istotne statystycznie z $p < 0,01$ oraz $p < 0,05$. Silniej koreluje para współzależnych zmiennych: uspołecznienie/objawy trudności w uczeniu się (-0,287) w porównaniu do pary zmiennych akceptacja społeczna/objawy trudności w uczeniu się (-0,196). Patrząc na wyniki analizy korelacji Pearsona należy stwierdzić, że im bardziej badani uczniowie ze szkół branżowych są lubiani przez swoich rówieśników z klasy szkolnej, im częściej otrzymują głosy typu „lubię” i „bardzo lubię”, tym objawy trudności w uczeniu się rzadziej występują lub nie są istotnie nasilone. Można również wskazać, że im bardziej badani uczniowie ze szkół branżowych okazują aprobatę społeczną względem swoich rówieśników z klasy szkolnej, im częściej ich poziom uspołecznienia jest wysoki, tym rzadziej przejawiają objawy trudności w uczeniu się lub objawy te nie są istotnie nasilone (zob. tab. 42). Przedstawiając różnice międzygrupowe w zakresie statusu socjometrycznego analizowano poziom uspołecznienia i akceptacji społecznej z użyciem testu t-Studenta w dwóch grupach badanych uczniów: z trudnościami w uczeniu się (grupa A) i bez takich trudności (grupa B), uczęszczających do szkół branżowych. Analiza wyników ujawniła, że badani uczniowie z grupy A wykazują istotnie statystycznie niższy poziom uspołecznienia w porównaniu do badanych uczniów grupy B. Badani z grupy A częściej oddają głosy typu „nie lubię” lub „bardzo nie lubię” swoim rówieśnikom z klasy szkolnej w porównaniu do badanych z grupy B, którzy częściej wykazują aprobatę społeczną dla innych uczniów swojej klasy, lubią innych i wyrażają sympatię oddając pozytywne oceny. Odnosząc się do analizy wyników testu t-Studenta dotyczących akceptacji społecznej mierzonej Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka, również zauważa się niższy poziom tej zmiennej w badanej grupie A w porównaniu do grupy B,

³²⁸ Poziemska J., *Poczucie umiejscowienia kontroli zdarzeń szkolnych a osiągnięcia edukacyjne*, „XXI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej”, 2015, s. 474 - 482.

³²⁹ Tarnowski K. J., Nay S. M., *Locus of control in children with learning disabilities and hyperactivity: a subgroup analysis*, “Journal of Learning Disabilities”, 122, 1989, s. 381 - 383.

która charakteryzuje się wyższym poziomem w tym aspekcie. Badani uczniowie z grupy A częściej otrzymują negatywne oceny typu „nie lubię”, „bardzo nie lubię” od swoich rówieśników z klasy szkolnej niż badani z grupy B, którzy są bardziej lubiani, akceptowani przez innych uczniów ze swojej klasy i częściej otrzymują od nich głosy pozytywne tj.: „lubię” i „bardzo lubię” (zob. tab. 43). Analizując zaprezentowane fakty empiryczne można stwierdzić, że badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych mają bardziej niekorzystny status socjometryczny, osiągając niższy poziom zarówno uspołecznienia, jak i akceptacji społecznej w porównaniu do badanych uczniów bez trudności w uczeniu się, uczęszczających do tego typu szkół. Podobne wyniki badań uzyskała Aneta Czerwińska. Przedstawiła wnioski świadczące o tym, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się rzadziej doświadczają aprobaty społecznej, są mniej lubiani i popularni w klasie szkolnej w porównaniu do swoich rówieśników nieprzejawiających trudności w uczeniu się³³⁰. Natomiast Maria Deptuła na podstawie analizy różnych badań, wykazała, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się często znajdują się wśród dzieci odrzuconych przez rówieśników, co sprawia, że ich poczucie wsparcia społecznego ze strony koleżanek i kolegów z klasy jest niskie, co wywiera destruktywny wpływ na szkolną aktywność³³¹. Badania prowadzone przez Teja Lorger, Majda Schmidt i Karin Bakračević Vukman, wśród 417 uczniów szkół średnich, również ujawniły niższy status socjometryczny uczniów z LD w porównaniu do badanych uczniów bez takich trudności. Badani uczniowie z LD częściej mieli status ucznia odrzuconego, byli mniej lubiani przez swoich kolegów/koleżanki z klasy szkolnej, natomiast badani uczniowie bez trudności w uczeniu się, częściej byli postrzegani jako popularni lub jako uczniowie o średniej pozycji socjometrycznej³³². Badania Piotra Gindricha ujawniły wyniki wskazujące na częstsze zajmowanie niższych pozycji socjometrycznych i posiadanie statusu ucznia odrzuconego lub izolowanego przez badanych uczniów z SLD oraz z trudnościami w uczeniu się bez dysleksji. Badani uczniowie niewykazujący trudności w uczeniu się, częściej otrzymywali pozytywne oceny od swoich rówieśników z klasy szkolnej i zajmowali korzystniejsze pozycje socjometryczne³³³. Badania Krasowicz-Kupis pokazują, że uczniowie z dysleksją istotnie różnią się pod względem kompetencji społecznych w zależności od wieku,

³³⁰ Czerwińska A., *Uwarunkowania akceptacji uczniów...*, s. 66 - 86.

³³¹ Deptuła M., *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 33.

³³² Lorger T., Schmidt M., Vukman K. B., *dz. cyt.*, s. 177 - 194.

³³³ Gindrich P., A., *Funkcjonowanie psychospołeczne...*, s. 140 - 174.

w porównaniu do uczniów bez trudności w uczeniu się, u których nie zauważono takiej tendencji. Badani uczniowie z SLD wykazywali niższy poziom kompetencji społecznych w pierwszej klasie szkoły podstawowej w porównaniu do kolejnych³³⁴. Mając na względzie grupę badawczą niniejszej pracy, warto przytoczyć również wnioski z badań Erkan Isik, przedstawiające znaczenie wsparcia społecznego dla odnoszenia sukcesów na kolejnym etapie ścieżki zawodowej. Badano zależności między wsparciem społecznym i umiejscowieniem poczucia kontroli a sukcesem zawodowym młodzieży. Autor analizując wyniki badań własnych, przedstawił wnioski świadczące o silnych zależnościach między wsparciem społecznym, a sukcesem zawodowym w grupie młodzieży z zewnętrzną lokalizacją poczucia kontroli³³⁵. Isik zaznaczył, że wsparcie społeczne jest czynnikiem środowiskowym a poczucie umiejscowienia kontroli czynnikiem osobistym i wskazał, że aby uzyskać oczekiwane efekty zawodowe, należy uwzględnić oba te aspekty. Wyniki badań empirycznych tego autora można odnieść do wyników uzyskanych w mojej pracy, mając na względzie poziom akceptacji społecznej badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się ze szkół branżowych, których poczucie kontroli zlokalizowane jest zewnątrznie.

Hipoteza robocza główna nr. 3: *Zakłada się, że w badanej grupie uczniów ze szkół branżowych, mających trudności w uczeniu się związek między poziomem samooceny i percepcji siebie a poziomem funkcjonowania psychospołecznego w takich wymiarach jak: poczucie kontroli, poczucie własnej skuteczności oraz uspołecznienie i aprobaty społecznej w klasie szkolnej będzie silniejszy lub inny pod względem kierunku stwierdzonych zależności niż w grupie porównawczej.*

Ze względu na dużą liczbę zmiennych, cel i przedmiot badań oraz istotę i złożoność procesu wyjaśniania tych zjawisk, do hipotezy roboczej głównej nr. 3 zostały skonstruowane hipotezy szczegółowe.

Hipoteza szczegółowa nr. 1: *Zakłada się, że w badanej grupie uczniów ze szkół branżowych, mających trudności w uczeniu się zależności między poziomem samooceny i percepcji siebie w zakresie samokrytycyzmu, globalnego wskaźnika pozytywnego, tożsamości, zadowolenia z siebie, zachowania, ja fizycznego, ja moralno-etycznego, ja prywatnego, ja rodzinnego, ja społecznego, globalnego wskaźnika zróżnicowania, wskaźnika zróżnicowania w obrębie kolumny, wskaźnika zróżnicowania w obrębie wiersza, rzędu, wskaźnika prawda/fałsz, wskaźnika rozkładu odpowiedzi - D*

³³⁴ Krasowicz-Kupis G., *Nowa psychologia...*, s. 207.

³³⁵ Isik E., *dz. cyt.*, s. 1426 - 1430.

a funkcjonowaniem psychospołecznym w wymiarze umiejscowienia uogólnionego poczucia kontroli oraz jego lokalizacji oddzielnie w sytuacji poniesienia porażki i odniesienia sukcesu będą silniejsze lub inne pod względem kierunku niż w grupie porównawczej.

Hipoteza szczegółowa nr. 1 została częściowo potwierdzona. Zależności między parą zmiennych: wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/ poczucie umiejscowienia kontroli (KBPK) w grupie A, różnią się pod względem kierunku i siły od współczynników korelacji tego wskaźnika, analizowanych w grupie B. W grupie A korelacja par zmiennych: wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/ skala sukcesów (KBPK) i wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK) jest silniejsza, dodatnia i istotna statystycznie z $p < 0,05$ w porównaniu do współczynników w grupie B, gdzie zależności są słabsze i mają znak ujemny (zob. tab. 50 i 51). Interpretując ten fakt, należy powiedzieć, że u badanych uczniów z grupy A, pewności w postrzeganiu siebie, zdecydowaniu odnośnie tego, co o sobie mówią, towarzyszy silna tendencja do przypisywania osiągnięć w sytuacji wystąpienia sukcesu oraz w wymiarze ogólnym, własnym staraniom, wysiłkom, czy umiejętnościom. Z kolei, w grupie B, kierunek tych zależności jest inny, poczucie umiejscowienia kontroli zlokalizowane zewnętrznie współistnieje z wysokim poziomem postrzegania siebie, zdecydowaniem i pewnością w odpowiedziach dotyczących tego, co o sobie mówią oraz jednocześnie współwystępuje z brakiem defensywności w związku z oceną poszczególnych aspektów percepcji siebie. Należy omówić również różnice w zakresie zależności między wskaźnikiem samokrytycyzmu - SC a poczuciem umiejscowienia kontroli dla sukcesów. Zależność między tymi zmiennymi jest istotna statystycznie na poziomie $p < 0,05$ w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A). Zmienne te korelują silniej, ujemnie w grupie A, w porównaniu do badanych z grupy B, gdzie współczynniki są znacznie słabsze oraz mają inny kierunek (dodatni). Badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, im bardziej byli wobec siebie samokrytyczni, im częściej ich odpowiedzi nie wskazywały na defensywność i chęć przedstawienia obrazu siebie w sposób sztucznie pozytywny, tym ich poczucie kontroli było zlokalizowane silniej zewnętrznie. Pozostałe pary zmiennych nie wykazały istotności statystycznej, dlatego hipotezę należy uznać za częściowo potwierdzoną, a więc niecałkowicie odrzuconą.

Hipoteza szczegółowa nr. 2: *Zakłada się, że w badanej grupie uczniów ze szkół branżowych, mających trudności w uczeniu się zależności między poziomem ogólnej*

samooceny a funkcjonowaniem psychospołecznym w wymiarze umiejscowienia uogólnionego poczucia kontroli oraz jego lokalizacji oddzielnie w sytuacji poniesienia porażki i odniesienia sukcesu będą silniejsze lub inne pod względem kierunku niż w grupie porównawczej.

Hipoteza szczegółowa nr. 2 została częściowo potwierdzona. Korelacje między parami współzależnych zmiennych: samoocena ogólna (SES)/skala sukcesów (KBPK) oraz samoocena ogólna (SES)/poczucie ogólnej kontroli (KBPK), są silniejsze i zbliżone do istotności statystycznej z $p < 0,05$ w badanej grupie A w porównaniu do badanej grupy B, gdzie nie notuje się współczynników korelacji istotnych statystycznie. Korelacje dotyczące pary zmiennych: samoocena ogólna (SES)/skala porażek (KBPK) również są silniejsze w grupie podstawowej w porównaniu do grupy B, natomiast nie są istotne statystycznie lub zbliżone do istotności statystycznej. Zależności w obu badanych grupach mają taki sam kierunek, są dodatnie a zatem wzrostowi samooceny ogólnej towarzyszy wzrost poziomu poczucia umiejscowienia kontroli, czyli wewnętrzna lokalizacja tego poczucia, natomiast zależność ta ma większe znaczenie w odniesieniu do uczniów z grupy podstawowej (grupa A). Interpretując te dane należy powiedzieć, że badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się, uczęszczający do szkół branżowych, im bardziej lubią siebie, mają poczucie bycia wartościowymi ludźmi, widzą w sobie wiele pozytywnych cech, tym częściej zasługi za sukcesy przypisują własnym zdolnościom, umiejętnościom, pracowitości oraz mają ogólne poczucie kierowania własnym losem tzw. poczucie bycia „kowalem własnego losu”.

Hipoteza szczegółowa nr. 3: Zakłada się, że w badanej grupie uczniów ze szkół branżowych, mających trudności w uczeniu się zależności między poziomem samooceny i percepcji siebie w zakresie samokrytycyzmu, globalnego wskaźnika pozytywnego, tożsamości, zadowolenia z siebie, zachowania, ja fizycznego, ja moralno-etycznego, ja prywatnego, ja rodzinnego, ja społecznego, globalnego wskaźnika zróżnicowania, wskaźnika zróżnicowania w obrębie kolumny, wskaźnika zróżnicowania w obrębie wiersza, rzędu, wskaźnika prawda/fałsz, wskaźnika rozkładu odpowiedzi - D a funkcjonowaniem psychospołecznym w wymiarze uogólnionego poczucia własnej skuteczności, specyficznych czynników siły i wytrwałości będą silniejsze lub inne, uwzględniając ich kierunek niż w grupie porównawczej.

Hipoteza nr. 3 została częściowo potwierdzona, a więc niecałkowicie odrzucona. Współzależność par zmiennych: tożsamość (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS) oraz tożsamość (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), jest

silniejsza, ujemna i istotna statystycznie w grupie B. Oznacza to, że w tej grupie badanych, wysokiemu poczuciu odrębności od innych, poczuciu własnej tożsamości, towarzyszy niski poziom poczucia własnej skuteczności. Natomiast w badanej grupie A, zależności w parze zmiennych: tożsamość (TSCS)/czynnik siły są bardzo niskie, mają kierunek dodatni i nie są istotne statystycznie. Kolejną parą współzależnych zmiennych istotnych statystycznie (w grupie B) jest „ja moralno-etyczne” (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS). Zauważa się różnice między grupami zarówno w zakresie siły korelacji, jak i jej kierunku. W badanej grupie A, zależności te są słabsze, dodatnie, nieistotne statystycznie. Natomiast wśród badanych z grupy B, korelacja jest silniejsza, ujemna. Analizując te wyniki, można powiedzieć, że badani uczniowie z grupy A, którzy mają poczucie bycia dobrymi ludźmi, mają pozytywny stosunek do wartości i norm moralnych oraz wyznawanej przez siebie religii, również wykazują przekonanie o wysokiej własnej skuteczności (uogólniona, czynnik siły i wytrwałości). Natomiast u badanych uczniów z grupy B, wysokiemu poziomowi samooceny i percepcji siebie w podskali „ja moralno-etyczne”, towarzyszy niskie poziom własnej skuteczności, szczególnie w zakresie czynnika siły i poczucia uogólnionej własnej skuteczności. Można interpretować to jako sytuację, w której uczniowie z grupy B, mający poczucie bycia dobrymi w ich percepcji, wyznającymi wartości moralne i religijne oraz mającymi do tych wartości osobisty stosunek, wykazują niższy poziom własnej skuteczności w sytuacjach zadaniowych, szczególnie w zakresie czynnika siły (KOMPOS). Ujawniają, że w sytuacji zadaniowej „tracą głowę”, nie wiedzą co mają robić, spodziewają się niepowodzenia. Można zatem stwierdzić, że hipoteza odnośnie wyżej omówionych par współzależnych zmiennych potwierdziła się pod względem innego kierunku zależności, natomiast w zakresie siły korelacji hipoteza została odrzucona. Istotne statystycznie współczynniki, zauważa się w grupie A, w parach zmiennych: globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), globalny wskaźnik zmienności (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS), wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS). Zależności w wymienionych parach zmiennych są istotnie silniejsze w badanej grupie A w porównaniu do badanych uczniów z grupy B. Dodatkowo warto wskazać, że oprócz różnic dotyczących siły korelacji, również kierunek zależności jest inny w parach zmiennych: wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/czynnik siły (KOMPOS) (grupa A: korelacja ujemna;

grupa B: korelacja dodatnia), wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/czynnik wytrwałości (KOMPOS) (grupa A: korelacja ujemna; grupa B: korelacja dodatnia), wskaźnik zmienności w kolumnach (TSCS)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS) (grupa A: korelacja ujemna; grupa B: korelacja dodatnia).

Hipoteza szczegółowa nr. 4: *Zakłada się, że w badanej grupie uczniów ze szkół branżowych, mających trudności w uczeniu się zależności między poziomem ogólnej samooceny a funkcjonowaniem psychospołecznym w wymiarze uogólnionego poczucia własnej skuteczności, specyficznych czynników siły i wytrwałości będą silniejsze lub inne, uwzględniając ich kierunek niż w grupie porównawczej.*

Hipoteza szczegółowa nr. 4 została częściowo potwierdzona. Silniejsza i istotna statystycznie z $p < 0,01$ korelacja wystąpiła w parze zmiennych: samoocena ogólna (SES)/czynnik siły (KOMPOS) w grupie A w porównaniu do grupy B. Interpretując parę współzależnych zmiennych: samoocena ogólna (SES)/czynnik siły (KOMPOS) można wskazać, że im bardziej badani z grupy A uważają, że są wartościowi, mają wiele pozytywnych cech, sądzą, że wiedzie im się, lubią siebie, są z siebie zadowoleni, tym częściej ich poczucie własnej skuteczności jest silne w zakresie podejmowania się działań w sytuacji zadaniowej, wierzą w powodzenie swoich działań, potrafią maksymalnie się skoncentrować aby podjąć próbę wykonania zadania. Silniejsze zależności w grupie A, aczkolwiek nieistotne statystycznie, zaznaczyły się w zakresie pary zmiennych: samoocena ogólna (SES)/poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS) w porównaniu do grupy B, gdzie zależności te były słabsze. Natomiast odwrotna sytuacja wystąpiła w zakresie pary zmiennych: samoocena ogólna (SES)/czynnik wytrwałości (KOMPOS), gdzie silniejsze zależności wystąpiły w grupie B w porównaniu do grupy A. Kierunek wymienionych wyżej zależności, w obu badanych grupach był jednakowy (korelacja dodatnia).

Hipoteza szczegółowa nr. 5: *Zakłada się, że w badanej grupie uczniów ze szkół branżowych, mających trudności w uczeniu się zależności między poziomem samooceny i percepcji siebie w zakresie samokrytycyzmu, globalnego wskaźnika pozytywnego, tożsamości, zadowolenia z siebie, zachowania, ja fizycznego, ja moralno-etycznego, ja prywatnego, ja rodzinnego, ja społecznego, globalnego wskaźnika różnicowania, wskaźnika różnicowania w obrębie kolumny, wskaźnika różnicowania w obrębie wiersza, rzędu, wskaźnika prawda/fałsz, wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D a poziomem funkcjonowania społecznego w wymiarze uspołecznienia i akceptacji społecznej w klasie szkolnej w badanej grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się,*

uczyszczających do szkół branżowych będą silniejsze lub inne ze względu na ich kierunek niż w grupie badanych uczniów niemających takich kłopotów, pobierających naukę w takich szkołach.

Powyższa hipoteza szczegółowa została częściowo potwierdzona. Porównując różnice między badanymi grupami w zakresie samooceny i percepcji siebie mierzonej skalą TSCS i poziomemu uspołecznienia mierzonego Plebiscytem Życzliwości i Niechęci, należy wskazać na parę współzależnych zmiennych: wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS)/poziom uspołecznienia, gdzie korelacja jest istotna statystycznie na poziomie $p < 0,05$ i ma znak ujemny w grupie A. Korelacja ta jest także dużo silniejsza w grupie A, w porównaniu do grupy B, gdzie zależności w tej parze zmiennych są słabe i nieistotne statystycznie. W odniesieniu do pozostałych par współzależnych zmiennych nie zauważono istotnych statystycznie różnic.

Dokonując analizy dotyczącej współczynników korelacji liniowej między samooceną i percepcją siebie mierzoną skalą TSCS Fittsa a statusem socjometrycznym w wymiarze akceptacji społecznej, badanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka, nie zauważa się wyników istotnych statystycznie, natomiast należy wskazać na różnice odnoszące się do siły lub kierunku zależności między grupą A i B. Korelacja w zakresie pary zmiennych: globalny wskaźnik pozytywny (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, w grupie A, jest słabsza i ujemna, natomiast w grupie B, zależności w tej parze zmiennych są silniejsze i dodatnie. Zależności te nie są istotne statystycznie. Natomiast korelacja między parą współzależnych zmiennych: tożsamość (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, w grupie A, jest dodatnia w porównaniu do grupy B, gdzie kierunek tej zależności jest inny. Analizując percepcję siebie na tle rodzinnym, społecznym i osobistym, zauważa się, że u badanych uczniów z grupy B, wysokiemu poziomowi percepcji siebie zakresie „ja rodzinnego”, „ja społecznego” i „ja osobistego”, towarzyszy wysoki poziom akceptacji społecznej od innych. Natomiast korelacje w tej parze zmiennych, w grupie A, są słabsze i mają inny kierunek. Analizując pary współzależnych zmiennych: wskaźnik zmienności w wierszach (TSCS)/poziom akceptacji społecznej oraz wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS)/poziom akceptacji społecznej, zauważa się silniejsze, dodatnie korelacje w grupie A, w porównaniu do badanej grupy B, gdzie zależności te są słabsze i mają inny kierunek. Zależności te nie wykazały istotności statystycznej.

Hipoteza szczegółowa nr. 6: *Zakłada się, że w badanej grupie uczniów ze szkół branżowych, mających trudności w uczeniu się zależności między poziomem ogólnej*

samooceny a poziomem funkcjonowania społecznego w wymiarze uspołecznienia i akceptacji społecznej w klasie szkolnej będą silniejsze lub inne ze względu na ich kierunek niż w grupie porównawczej.

Hipoteza szczegółowa nr. 6 została częściowo potwierdzona. Wartość współczynnika korelacji dla pary zmiennych samoocena ogólna (SES)/poziom akceptacji społecznej w grupie A jest wyraźnie silniejsza i istotna statystycznie na poziomie umiarkowanym (0,416), w porównaniu z badaną grupą B, gdzie ta korelacja jest wyraźnie słabsza (0,135) i nieistotna. Interpretując ten fakt, można uznać, że wysokiej, pozytywnej samoocenie, akceptacji i afirmacji siebie, silniejszemu poczuciu bycia wartościową osobą badanych uczniów z grupy A, towarzyszy większa akceptacja społeczna ze strony innych członków zespołu klasowego. Pomimo, że w grupie B, korelacja ta jest znacząco słabsza i nieistotna statystycznie, to należy zwrócić uwagę, że zależności te nie różnią się pod względem kierunku. Zależności między samooceną ogólną (SES) a statusem socjometrycznym w wymiarze akceptacji społecznej, w badanej grupie B, są również dodatnie tak samo jak w grupie A.

Porównując wartości współczynników korelacji w grupach A i B, można dostrzec, że zależności dotyczące pary zmiennych samoocena ogólna (SES)/poziom uspołecznienia są silniejsze w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa B) w porównaniu z grupą uczniów z trudnościami w uczeniu się, z tego typu szkół (grupa A). Należy więc dostrzec, że samoocena istotnie statystycznie koreluje z poziomem uspołecznienia w obu grupach badanych uczniów, ale w grupie B, omawiany związek jest jeszcze silniejszy. Badani uczniowie lubiący siebie, uważający, że są tak samo wartościowi jak inni, dostrzegający u siebie wiele pozytywnych cech, mający poczucie zadowolenia z siebie, jednocześnie lubią innych, wyrażają sympatię wobec swoich rówieśników z klasy szkolnej.

Odpowiadając na pytania stanowiące problemy badawcze oraz tym samym dokonując weryfikacji przyjętych hipotez, należy dodatkowo uwzględnić predyktory występujące w analizie regresji liniowej zaprezentowanej w rozdziale siódmym, istotne w wyjaśnianiu wariacji zmiennej: samooceny i percepcji siebie. Podsumowując szczegółową analizę zawartą w rozdziale siódmym, zauważa się, że zmienna: poczucie własnej skuteczności (KOMPOS) jest predyktorem dobrze, istotnie statystycznie wyjaśniającym zmienność zmiennej zależnej tj. samooceny ogólnej (SES Rosenberga) w grupie badanych uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych. Do

modelu zostały włączone dwie zmienne: ogólne poczucie własnej skuteczności i czynnik siły, natomiast czynnik wytrwałości został z niego wykluczony. Kolejny model, dotyczący statusu socjometrycznego, do którego zostały włączone zmienne: uspołecznienie i akceptacja społeczna, okazał się istotny statystycznie w obu badanych grupach. Natomiast w badanej grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze szkół branżowych (grupa A) model lepiej wyjaśnia, bo aż w 17,5%, wariację zmiennej zależnej tj. samooceny ogólnej (SES Rosenberga) w porównaniu do badanych z grupy B gdzie odsetek ten wynosi 8,5%. Analizując poszczególne składniki modelu w grupie A, zauważa się, że najlepszym predyktorem wyjaśniającym wariację zmiennej zależnej jest poziom akceptacji społecznej. Współczynnik beta w tym zakresie ma znak dodatni, zatem wzrostowi poziomu akceptacji ze strony rówieśników z klasy szkolnej, towarzyszy również wzrost samooceny ogólnej. Natomiast analizując wyniki w grupie B, zauważa się, że najlepszą zmienną pełniącą funkcję predykcyjną, okazał się poziom uspołecznienia. Predyktorem zbliżonym do istotności statystycznej i najlepiej wyjaśniającym zmienną: percepcję siebie w zakresie globalnego wskaźnika pozytywnego (TSCS Fitts) w grupie A okazała się zmienna: uogólnione poczucie własnej skuteczności. Kolejny model regresji liniowej w tym podrozdziale, uwzględnia zmienne: wskaźnik samokrytycyzmu - SC (TSCS) i status socjometryczny analizowany w wymiarze uspołecznienia i akceptacji społecznej. Model ten okazał się istotny statystycznie ($p=0,039$) i lepiej wyjaśnia wariację zmiennej zależnej w grupie A (8,5%) w porównaniu do modelu analizowanego w grupie B. Najlepszym predyktorem w grupie A, a zarazem istotnym statystycznie ($p=0,011$) okazała się zmienna - uspołecznienie. Współczynnik β w tej grupie badanych uczniów jest ujemny i znacząco silniejszy w porównaniu do badanej grupy B, gdzie współczynnik ten jest słabszy i ma inny kierunek (dodatni). W rozdziale siódmym zaprezentowano również analizę regresji liniowej, wielokrotnej, odnoszącą się do zmiennych: globalny wskaźnik zmienności (TSCS) oraz poczucie własnej skuteczności (KOMPOS). Modelem lepiej dopasowanym i wyjaśniającym 6,4% wariacji zmiennej zależnej okazał się model analizowany w grupie A. Natomiast najlepszym predyktorem, którego wartość jest zbliżona do istotności statystycznej, jest poczucie uogólnionej własnej skuteczności (KOMPOS) w grupie A. Wartość współczynnika β w tym zakresie jest w tym przypadku ujemna. Modele analizowane w dwóch grupach różniły się zarówno pod względem siły zależności, jak i kierunku. Analizując modele korelacyjno-regresyjne odnoszące się do zmiennych: wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D (TSCS) i poczucie

umiejscowienia kontroli (KBPK), zauważa się wyniki istotne statystycznie w obu badanych grupach uczniów ze szkół branżowych. Model w grupie A wyjaśnia 8,6% wariacji zmiennej zależnej, natomiast w grupie B 8,1%. W grupie A predyktorem najlepiej wyjaśniającym zmienność zmiennej zależnej jest skala sukcesów (KBPK). Wartość współczynnika β ma inny kierunek (β ujemna) i jest wyższa w porównaniu do grupy B, gdzie współczynnik ten jest słabszy i dodatni. W obu analizowanych grupach zmienna - skala porażek (KBPK) nie została włączona do modelu korelacyjno-regresyjnego.

Zaprezentowana wyżej analiza wyników regresji wielokrotnej krokowej, pozwoliła nie tylko na częściowe przyjęcie określonych w mojej pracy hipotez głównych i szczegółowych, ale również na wyodrębnienie istotnych statystycznie predyktorów wyjaśniających zmienność zmiennej zależnej tj.: samooceny i percepcji siebie.

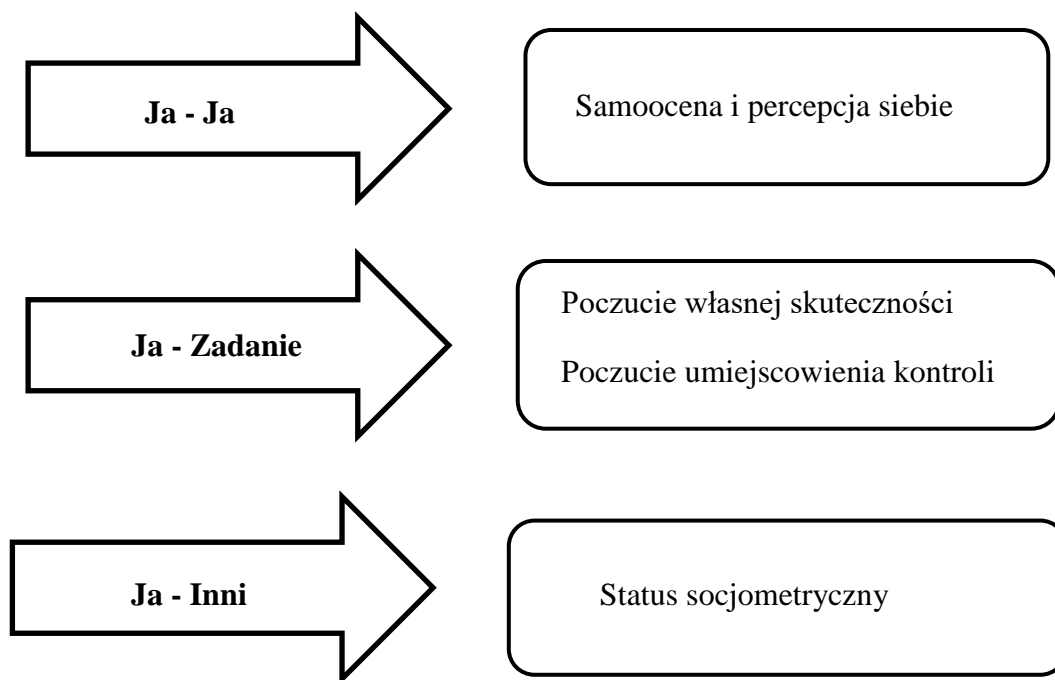
Implikacje praktyczne i ograniczenia badań własnych

Problematyka oddziaływań psychopedagogicznych w odniesieniu do ucznia z trudnościami w uczeniu się, dotycząca funkcjonowania psychospołecznego w wymiarach: samooceny i percepcji siebie, poczucia własnej skuteczności, poczucia umiejscowienia kontroli, statusu socjometrycznego (uspołecznienie i aprobaty społeczna) jest istotna dla rozwijania działań zmierzających do profilaktyki, terapii i edukacji uczniów z trudnościami w nauce. Podkreślając istotę problematyki funkcjonowania psychospołecznego młodzieży w okresie średniej adolescencji, uwzględniając różne teorie samooceny i percepcji siebie oraz wybranych w tej pracy doktorskiej korelatów, można wskazać na trzy obszary „ja” wyróżnione przez psycholog i psychoterapeutkę Marię John-Borys. Wspomniane obszary to: ja - ja, ja - zadanie, ja - inni. Stanowią one podstawę teoretyczną dla własnych refleksji, i są również przedmiotem dociekań innych badaczy zajmujących się problematyką funkcjonowania psychospołecznego dzieci i młodzieży. Relację typu Ja - ja należy odbierać jako stosunek do samego siebie jako osoby i dotyczy ona bezpośrednio „ja realnego” oraz „ja idealnego”. „Ja realne” kształtuje się na podstawie dotychczasowych przeżyć, doświadczeń porażek oraz sukcesów, czyli tego co osoba przeżyła dotychczas lub też doświadcza aktualnie. Natomiast na „ja idealne” składają się głównie wyobrażenia, pragnienia, ideały dotyczące tego, jaką osobą chciałaby być. Na kształtowanie się w okresie dorastania „ja realnego” i „ja idealnego” znaczący wpływ mają, oprócz doświadczeń z przeszłości oraz bieżących doświadczeń indywidualnych,

również opinie grupy rówieśniczej. Osiągnięcie dojrzałości osobowej możliwe jest poprzez właściwy stosunek do samego siebie, pozytywne poczucie własnej wartości, a przede wszystkim akceptację „ja realnego”. Drugi obszar tj. ja - zadanie dotyczy doświadczeń (braku sukcesów lub braku uznania wysiłków dziecka przez rodziców, krytyki podejmowanego przez dziecko wysiłku) w wyniku których młodzież przenosi napięcie emocjonalne, lęk, na sytuacje wiążące się z zadaniem, a to skutkuje brakiem motywacji ucznia do podejmowania zadań. Konstrukty ja - zadanie stanowi również źródło poczucia kontroli odnoszącego się do otoczenia i samego siebie, poczucia własnej podmiotowości oraz przekonania o tym, że osoba może dokonywać zmian w świecie, w którym żyje. Obszar ja - zadanie wpisuje się w teorię poczucia własnej skuteczności oraz poczucia lokalizacji kontroli - korelatów wybranych w tej pracy. Ostatni, trzeci obszar to ja - inni. Obszar ten odnosi się do doświadczeń nabytych w toku interakcji społecznych (rodzice, rówieśnicy, nauczyciele). Dziecko doświadczające w środowisku rodzinnym deprivacji lub negatywnych oddziaływań ze strony rodziców, przenosi swoje negatywne napięcie na innych ludzi (może być podejrzliwe, prowokacyjne, może prezentować postawę unikającą w kontaktach społecznych lub wymuszać te kontakty). Dziecko nieodpowiednio traktowane i odrzucone uczuciowo przez dorosłych, uczy się negatywnych lub agresywnych zachowań, które często wyładowuje na rówieśnikach, kierując się przekonaniem, że aby przetrwać trzeba być silnym. Natomiast poprawne relacje z rówieśnikami pozwalają na znalezienie oparcia w przyjaźni oraz współdziałaniu, co dla młodego człowieka jest bardzo istotnym aspektem życia. Przedstawiając konstrukty ja - inni zauważa się, że wiedza o sobie samym jest ważna w relacji z ocenianiem innych osób lub bycia ocenianym przez inne osoby, a także z postrzeganiem świata społecznego. Prawidłowo ukształtowane „ja”, wiedza o sobie samym i samoocena oraz poprawne relacje społeczne tworzą harmonijną całość w obszarze teorii ja - inni i odnosi się do korelatu analizowanego w tej pracy tj. statusu socjometrycznego, który był analizowany dwutorowo - w odniesieniu do uspołecznienia oraz akceptacji społecznej³³⁶. Związek obszarów „ja” zaproponowanych przez Marię John-Borys ze zmiennymi uwzględnionymi w mojej pracy doktorskiej zaprezentowano poniżej na modelu (zob. rys. 8).

³³⁶ Ostafińska-Molik B., *Postrzeganie siebie i własnego zachowania w kontekście zaburzeń adaptacyjnych młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 75 - 80.

Rysunek 8. Model obszarów „ja” John-Borys M. w odniesieniu do zmiennych zawartych w mojej pracy (źródło: opracowanie własne)



Powyższy model wskazuje na odniesienie określonych w literaturze przedmiotu przez autorkę Marię John-Borys obszarów „ja” do kluczowych zmiennych wybranych w mojej rozprawie doktorskiej. Główna zmienna tj.: samoocena i percepcję siebie odpowiada obszarowi ja - ja, poczucie własnej skuteczności oraz poczucie umiejscowienia kontroli odzwierciedla obszar ja - zadanie, natomiast status socjometryczny zawiera się w obszarze ja - inni (zob. rys. 8).

Wychodząc od istotnych podstaw teoretycznych odnoszących się do wybranych korelatów samooceny i percepcji siebie, przytoczonych w tej pracy, należy w tym miejscu wskazać implikacje praktyczne zagadnień dotyczących tych aspektów. Zgodnie z aktualnymi rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej, szkoły ogólnodostępne mają obowiązek udzielać pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi z trudnościami w uczeniu się w formach odpowiednich do występujących trudności oraz realizować zalecenia poradni psychologiczno-pedagogicznej. Szkoła branżowa oraz szkoły ogólnodostępne powinny gromadzić odpowiednią dokumentację, m.in.: potwierdzającą podejmowane działania względem uczniów, którym udzielana jest pomoc oraz dotyczącą rozpoznania trudności w uczeniu się i innych problemów u uczniów danej szkoły. Zatem mając na względzie zarówno nałożony rozporządzeniem przez Ministerstwo obowiązek prowadzenia obserwacji pedagogicznej oraz

rozpoznawania przez nauczycieli trudności u uczniów, a także analizując wyniki własnych badań empirycznych, należy wskazać na istotę oddziaływań nauczycieli, pedagogów i specjalistów nie tylko w zakresie dydaktyczno-wyrównawczym, na zaległości edukacyjne ucznia mającego trudności w uczeniu się, ale szczególnie na jego funkcjonowanie psychospołeczne m.in. samoocenę, poczucie własnej skuteczności, poczucie kontroli, umiejętności społeczne. Takie oddziaływania spowodują efektywniejsze działanie ucznia, zwiększą jego motywację, a prawidłowe funkcjonowanie w zespole klasowym przyczyni się do tego, że uczeń z trudnościami w uczeniu się chętniej będzie przychodził do szkoły i uczestniczył w zajęciach wspólnie ze swoimi rówieśnikami. Wzmocnione przez nauczycieli i specjalistów poczucie własnej skuteczności u ucznia spowoduje, że pomimo trudniejszych w jego ocenie zadań, znając mechanizmy i techniki postępowania, będzie on podejmował się wykonania zadania i próbował doprowadzić pracę do końca. Osiągnięcie sukcesów, na które sam zapracował, będzie zawdzięczał własnym wysiłkom i staraniom, natomiast nie każdą porażkę będzie przypisywał swoim deficytom. Praca wychowawcza i terapeutyczna z uczniem mającym trudności w uczeniu się, uczęszczającym do szkoły branżowej w zakresie funkcjonowania psychospołecznego dotyczącą m.in. poprawy samooceny i percepcji siebie, jest istotna, ponieważ taki uczeń jest już na tyle dojrzały, że potrafi zrozumieć pewne mechanizmy powodujące dane zachowanie, utrudniające mu osiągnięcie wyznaczonych celów i generujące kolejne trudności szkolne. Wyniki badań własnych mają wymiar praktyczny, zatem można je wykorzystać do: tworzenia programów profilaktyczno-wychowawczych szkoły, programów zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, programów zajęć rewalidacyjnych i socjoterapeutycznych, proponowania tematyki godzin wychowawczych, organizacji pogadanek z rodzicami uczniów i nauczycielami, prowadzenia profilaktyki indywidualnej i grupowej z uczniami, konstruowania nowych narzędzi diagnostycznych do badania uczniów z branżowej szkoły, konstruowania nowych metod i technik terapeutycznych przeznaczonych dla uczniów szkół ponadpodstawowych, a w szczególności dla uczniów w kształceniu zawodowym.

Oprócz odniesienia wyników badań własnych przedstawionych w niniejszej rozprawie do praktyki pedagogicznej, należy również wskazać na pojawiające się ograniczenia, które mogły zaistnieć na drodze prowadzonych przeze mnie badań. W kontekście wspomnianych ograniczeń badań własnych należy wymienić m.in.: efekt

Pigmaliona i Golema w zakresie oceny przez polonistów objawów trudności w uczeniu się, przeprowadzenie badań tylko w jednym województwie (woj. lubelskie), brak diagnozy dysleksji - brak informacji ze strony części uczniów o posiadaniu takiej diagnozy, badanie obejmujące nie tylko specyficzne trudności w uczeniu się, ale trudności w uczeniu się w ujęciu szerokim, badania tylko w szkołach branżowych bez porównania np. z liceum ogólnokształcącym, nieuwzględnienie w badaniach zaburzeń towarzyszących u uczniów oraz opinii rodziców, brak informacji o objęciu ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole lub poza nią. Wymieniając ograniczenia badań własnych, warto rozwinąć zagadnienie dotyczące tzw. efektu Pigmaliona i Golema. Odwołuje się on do zjawiska „samospelniającego się proroctwa” (*ang. self-fulfilling prophecy*) opisanego przez Roberta Mertona, będącego mechanizmem silnie wpływającym na rzeczywistość tzn. fałsz może zmienić się w prawdę, czyli pomimo jedynie fałszywego postrzegania jednostki lub grupy może dokonać się realna zmiana. Takie zjawisko powoduje, że ludzie stają się tacy jakimi sobie ich wyobrażamy. Dzieje się tak wtedy, gdy początkowo mamy fałszywe wyobrażenie na temat określonej jednostki lub grupy społecznej, następnie oddziałujemy na osobę lub grupę w sposób zgodny z naszymi wyobrażeniami i w efekcie poprzez różnego rodzaju oddziaływania następuje zmiana w prawdę. Zjawisko „samospelniającego się proroctwa” występuje pod dwiema postaciami: „efekt Pigmaliona”- wywołujący zmianę pozytywną i „efekt Golema”- wywołujący zmianę negatywną³³⁷. Ciekawe wnioski w tym kontekście przedstawił Zbigniew Kwieciński, wskazując, że w zasadniczych szkołach zawodowych występuje najczęściej efekt Golema, ponieważ nauczyciele przejawiają tendencję do oceniania uczniów z rodzin biedniejszych i niewykształconych niżej w porównaniu do ich rzeczywistych umiejętności. Natomiast uczniowie pochodzący z rodzin wykształconych i bogatych oceniani są wyżej w stosunku do ich realnej sytuacji, umiejętności, wiedzy (tzw. efekt Galatei)³³⁸. Kończąc rozważania dotyczące powyższych mechanizmów można również przypomnieć „nieformalną”, dosyć kontrowersyjną tendencję do tworzenia w szkołach podstawowych klas „A” i „B”, w których „przypadkowo” znajdowały się wyłącznie dzieci lekarzy, prawników i rodziców wykonujących inne tzw. zawody o wyższym statusie. Mając na względzie powyższe fakty oraz odwołując się do charakterystyki

³³⁷ Merton R. C., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wyd. PWN, Warszawa 2002, s. 459 - 476.

³³⁸ Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Wyd. UMK, Toruń 2002, s. 46.

grupy badawczej w mojej pracy doktorskiej, należy podkreślić, że badani uczniowie nie różnili się istotnie statystycznie pod względem wykształcenia rodziców oraz zawodu jaki wykonują, natomiast istotne różnice między badanymi z grupy A a badanymi z grupy B wystąpiły w zakresie sytuacji materialnej w rodzinie badanych (zob. podrozdz. 4.5.).

Rozważania teoretyczne w niniejszej rozprawie i wyniki badań własnych pokazują, że problematyka dotycząca uczniów z trudnościami w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych nie dotyczy jedynie aspektów związanych bezpośrednio z dysfunkcjami neuronalnymi wpływającymi na występowanie tych trudności, ale również nieodzownie łączy się z nieprawidłowościami w zakresie funkcjonowania psychospołecznego tych uczniów. Samoocena i percepcja siebie, poczucie własnej skuteczności, poczucie umiejscowienia kontroli, uspołecznienie i aprobata społeczna, to czynniki, które mają duże znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania uczniów z trudnościami w uczeniu się, zarówno w kontekście psychicznym, społecznym, jak i pod względem sukcesów czy niepowodzeń szkolnych. Fakty te potwierdzają wyniki badań prowadzone przez polskich i zagranicznych badaczy zajmujących się problematyką funkcjonowania psychospołecznego uczniów z trudnościami w uczeniu się. Interesujące wnioski z badań własnych zaprezentował Mateusz Warchał wskazując, że uczniowie o zewnętrznym umiejscowieniu poczucia kontroli, mający trudności szkolne są bardziej konformistyczni (ulegają niekorzystnym wpływom, szczególnie grupy rówieśniczej) a także, że we właściwym okresie dojrzewania zauważa się wysoki poziom samokrytycyzmu, co przez wielu badawczy utożsamiane jest z niskim LOC wewnętrznym³³⁹. Piotr Gindrich przedstawił wyniki podobne do wyników uzyskanych w mojej pracy doktorskiej stwierdzające, że badani z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi różnią się pod względem zależności między samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji sukcesu, przy czym ich LOC w sytuacji porażki nie był przedmiotem analizy. Autor zwraca również uwagę na zróżnicowanie ze względu na płeć badanych i dodaje, że oddziaływanie korekcyjne na samoocenę i percepcję siebie dziewcząt z trudnościami w uczeniu się jest znaczące dla

³³⁹ Warchał M., *Poczucie umiejscowienia kontroli (LoC) jako determinant sukcesu edukacyjnego uczniów z trudnościami szkolnymi* [w:] Humeniuk M., Paszenda I., Żłobicki W. (red.), *Sukces jako zjawisko edukacyjne*, Wyd. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017, s. 221 - 230.

rozwijania poczucia lokalizacji kontroli wewnętrznej w sytuacji sukcesu³⁴⁰. Mając na względzie grupę badawczą i wiek badanych w mojej pracy doktorskiej, należy również przedstawić badania Dorit Raviv i C. Addison Stone, które prezentują niższą samoocenę w grupie uczniów w wieku 15-16 lat, z trudnościami w uczeniu się w porównaniu do uczniów bez LD. Autorzy zaobserwowali ciekawy fakt. Badani rodzice postrzegali bowiem swoje dzieci z LD jako mające jeszcze bardziej niekorzystny obraz siebie niż sami nastolatki z zaburzeniami uczenia się³⁴¹. Mając na uwadze zasadność uwzględnienia statusu socjometrycznego w badaniach własnych, grupę badawczą i wiek uczniów uczęszczających do szkoły na poziomie ponadpodstawowym, należy również wspomnieć o wynikach badań Kenneth'a A. Kavale i Steven'a R. Forness. Badacze przedstawili wnioski świadczące o tym, że 3/4 uczniów z trudnościami w uczeniu się (LD) przejawia deficyty w umiejętnościach społecznych, zarówno w opinii nauczycieli, rodziców, jak i samych uczniów³⁴². Wyniki te uzasadniają wprowadzenie do modelu korelacyjnego w mojej pracy doktorskiej statusu socjometrycznego, który był analizowany dwutorowo tzn. w wymiarze uspołecznienia oraz akceptacji społecznej.

W opinii społecznej dotychczas panował pogląd, że uczniowie, którzy uczęszczają do szkół branżowych (dawniej zasadniczych szkół zawodowych) to uczniowie mający niepowodzenia szkolne, niższe ambicje i aspiracje edukacyjne, wykazujący trudności w nauce, przejawiający zaburzenia zachowania, często zdemoralizowani lub niedostosowani społecznie. Wraz ze zmianami ustrojowymi i kolejnymi reformami oświaty, postawy społeczeństwa zaczęły się zmieniać w tym względzie. Również Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadziło wiele działań, zmierzających do promowania szkolnictwa zawodowego/branżowego, wdrażając innowacyjne programy m.in. „Szkoła zawodowa, szkołą pozytywnego wyboru”. Programy te miały na celu przede wszystkim poprawę wizerunku szkolnictwa zawodowego oraz podniesienie jakości pracy i atrakcyjności szkół prowadzących kształcenie zawodowe, a także zwiększenie zainteresowania uczniów gimnazjów i szkół

³⁴⁰ Gindrich P., *Samoocena gimnazjalistów a ich poczucie kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu - znaczenie płci, trudności w uczeniu się oraz zaburzeń towarzyszących* [w:] Humeniuk M., Paszenda I., Żłobicki W. (red.), *Sukces jako zjawisko edukacyjne*, Wyd. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017, s. 174 - 194.

³⁴¹ Raviv D., Stone C. A., *Individual differences in the self-image of adolescents with learning disabilities: the roles of severity, time of diagnosis, and parental perceptions*, „Journal of Learning Disabilities”, vol. 24 (10), 1991, s. 602 - 611.

³⁴² Kenneth K. A., Forness S. R., *Social skill deficits and learning disabilities: a meta-analysis*, „Journal of Learning Disabilities”, vol. 29 (3), 1996, s. 226 - 237.

podstawowych kontynuacją nauki w szkołach zawodowych. Deprecjonowanie wartości uczniów szkół zawodowych w opinii społeczeństwa, nie pomaga nauczycielom, pedagogom, psychologom i innym specjalistom w oddziaływaniach skierowanych do uczniów z trudnościami w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych, zmagających się zarówno z konsekwencjami edukacyjnymi, jak i nieprawidłowościami w samoocenie i percepcji siebie oraz w innych wymiarach funkcjonowania psychospołecznego. Doświadczenie zawodowe, praktyka pedagogiczna, rozmowy z nauczycielami (głównie polonistami) i specjalistami, pozwalają przypuszczać, że uczniowie, którzy mają trudności w uczeniu się, ale nie posiadają opinii o dysleksji, uczęszczający do szkół branżowych, nie chcą wykazywać takiej diagnozy lub nie chcą być w ogóle badani w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Przyczyn takiej sytuacji można upatrywać między innymi w tym, że uczeń szkoły branżowej chce rozpocząć naukę na kolejnym etapie edukacyjnym z tzw. czystą kartą, nie być naznaczonym „dokumentem z poradni”. Często uważa on i jego rodzice, że w szkole zawodowej/branżowej jest „łatwo” i nie będą pojawiały się niepowodzenia szkolne, które występowały na wcześniejszych etapach, z powodu trudności w uczeniu się. Nieprzedstawienie diagnozy o specyficznych trudnościach w uczeniu się lub też nierozpoznanie przez nauczycieli trudności w uczeniu się, skutkuje m.in. brakiem udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w odpowiednich dla ucznia formach, brakiem dostosowania form, metod i zasad oceniania do możliwości psychofizycznych i potrzeb edukacyjnych ucznia, pojawieniem się niepowodzeń szkolnych, drugorocznością, czy też wystąpieniem zaburzeń zachowania lub nastroju. Wielu autorów zajmujących się problematyką funkcjonowania psychospołecznego uczniów z trudnościami w uczeniu się wskazuje na znaczenie odpowiednio wczesnej diagnozy oraz konsekwencji wynikających z braku rozpoznania zaburzeń, a także braku interwencji. W literaturze przedmiotu można dostrzec wiele określeń na temat tego, jak funkcjonowanie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w swojej percepcji odczuwają osoby, u których one występują. Jak twierdzi Uta Frith: „problem dysleksji jest problemem na całe życie” lub też „obciążeniem całego życia”. Podobne opinie ma Marta Bogdanowicz stwierdzając, że „osobą z dysleksją się jest, a nie bywa się”³⁴³. Warto w tym miejscu przytoczyć wnioski z badań longitudinalnych, które prezentują, że trudności w uczeniu się (głównie specyficzne) nie maleją, natomiast jeżeli nie podejmie

³⁴³ Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie.*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2002, s. 9.

się odpowiednich oddziaływań stymulujących rozwój w sferach, w których zauważono nieprawidłowości, to trudności mają tendencję do pogłębiania się. Badania longitudinalne Bogdanowicz były prowadzone w Gdańsku w grupie czwartoklasistów z dysleksją. Badania te powtórzono w tej samej grupie po 10 latach. Osoby badane podczas ponownych badań były już w wieku około 20 lat. Wyniki pokazały, że osoby te nie tylko nadal zmagają się z trudnościami w czytaniu i pisaniu, ale również ujawniły głębsze rozwojowe deficyty. U znacznej części grupy badanych, stwierdzono dodatkowo: występowanie niekorzystnych cech osobowości, zaburzenia nerwicowe, niską samoocenę, poczucie bycia „pechowcem”, mniejsze ambicje, skłonność do rezygnacji, przekonanie o niesprawiedliwości losu. Analizując wyniki badań prowadzonych przez Martę Bogdanowicz, zauważa się fakty świadczące o tym, że specyficzne trudności w uczeniu się mają charakter trwały oraz na przestrzeni lat często pojawiają się inne zaburzenia towarzyszące np. nerwicowe czy niekorzystne zmiany osobowości. Zaburzenia te mogą być konsekwencją m.in.: przeżywania wieloletniego stresu z powodu niepowodzeń szkolnych, braku pomocy ze strony nauczycieli i pedagogów, niskiego statusu społecznego, braku poczucia odnoszenia sukcesów zawodowych³⁴⁴. Mając na względzie powyższe fakty należy zadać co najmniej dwa pytania: „dlaczego badania dotyczące trudności w uczeniu się i funkcjonowania psychospołecznego uczniów zmagających się z takimi trudnościami, kończą się zazwyczaj na etapie szkoły podstawowej oraz dlaczego uczniowie szkół branżowych (dawniej zawodowych) są podmiotami badań wyłącznie w kontekście demoralizacji, zachowań ryzykownych, używania środków psychoaktywnych czy też zaburzeń zachowania? Zauważa się niejako „naukową stygmatyzację” w odniesieniu do uczniów szkół branżowych, dotyczącą m.in. nieuwzględniania w badaniach problematyki psychopedagogicznej odnoszącej się do trudności w uczeniu się, samooceny i percepcji siebie, poczucia własnej skuteczności, poczucia kontroli, statusu socjometrycznego lub nieznamomości specyfiki funkcjonowania uczniów w tego typu szkole. Dlatego problematyka podjęta w niniejszej rozprawie doktorskiej jest ważna zarówno dla teorii, jak i praktyki, mając na uwadze takie dyscypliny naukowe jak: pedagogika, psychologia, socjologia. Natomiast badania w tak specyficznej populacji jak uczniowie ze szkół branżowych powinny być kontynuowane.

³⁴⁴ Tamże.

W związku z wyżej omówioną problematyką, dalsze badania nad zjawiskiem funkcjonowania psychospołecznego uczniów ze specyficznymi i niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się, uczęszczających do szkół branżowych mogłyby dotyczyć następujących zagadnień:

1. Postaw nauczycieli szkół branżowych oraz rodziców wobec dysleksji rozwojowej i trudności w uczeniu się.
2. Realizacji przez szkoły ogólnodostępne zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznej w kontekście ucznia z trudnościami w uczeniu się, realizacji zajęć korekcyjno- kompensacyjnych i zajęć dydaktyczno-wyrównawczych dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz zajęć rewalidacyjnych dla uczniów posiadających orzeczenie, w szkołach ponadpodstawowych.
3. Edukacji włączającej w szkołach ponadpodstawowych, w szczególności szkołach branżowych (zgodnie z Konwencją o prawach osób niepełnosprawnych).
4. Skuteczności oddziaływań terapeutycznych w szkołach branżowych względem uczniów z trudnościami w uczeniu się z uwzględnieniem współpracy między rodzicami a specjalistami.
5. Ambicji i aspiracji edukacyjnych, zawodowych, życiowych uczniów szkół branżowych mających trudności w uczeniu się.
6. Samooceny, obrazu siebie oraz własnej skuteczności uczniów z trudnościami w uczeniu się ze szkół branżowych w opinii ich rodziców.
7. Postaw wobec trudności w uczeniu się i sposobów radzenia sobie z nimi, w percepcji uczniów ze szkół branżowych.

BIBLIOGRAFIA

Aronson E., Akert R.M., Wilson T.D., *Psychologia społeczna*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1997.

Ayres A. J., *Dziecko a integracja sensoryczna*, Wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk 2020.

Ayres A. J., *Integracja sensoryczna a zaburzenia uczenia się*, Wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk 2018.

Bandura A., *Self-efficacy: mechanism in human agency*, "American Psychologist" vol. 37, 1982.

Bandura A., *Social cognitive theory of personality* [w:] Pervin L. A., John O. P. (red.), *Hand book of personality: Theory and research*, Guilford Press, New York 1999.

Bańka A., *Psychologia jakości życia*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2005.

Bartkowicz Z., *Agresywność, kompetencje społeczne i samoocena resocjalizowanych nieletnich a ich przestępczość w okresie dorosłości*, Wyd. UMCS, Lublin 2013.

Bedyńska S., Brzezicka A., Cypryańska M. (red.), *Statystyczny drogowskaz 1. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2013.

Bear G. G., Minke K. M., Manning M. A., *Self-concept of students with learning disabilities. A meta-analysis*, „School Psychology Review”, 31 (3), 2002.

Bielecka E., *Metoda socjometrii i jej zastosowanie w pracy wychowawczej* [w:] J. Izdebska (red.), *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2003.

Block B. L., *Osobowościowe uwarunkowania nasilenia problemów psychospołecznych u osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1999.

Bogdanowicz M., *Dysleksja w wieku dorosłym*, Wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk 2012.

Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno- motoryczna w terapii pedagogicznej* [w:] Włodek-Chronowska J. (red.), *Terapia pedagogiczna*, Wyd. UJ, Kraków 1993.

Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria- diagnoza- terapia*, Wyd. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno- Pedagogicznej MEN, Warszawa 1997.

Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M., *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*, WSiP, Warszawa 1996.

Bogdanowicz M., Adryjanek A., Różyńska M., *Uczeń z dysleksją w domu- poradnik nie tylko dla rodziców*, Wyd. Operon, Gdynia 2014.

Bogdanowicz M., *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu- odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Wyd. Popularnonaukowe „LINEA”, Lubin 1994.

Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2002.

Borowiecki P., *Samoocena osób z niepełnosprawnością w świetle wybranej literatury i badań własnych*, [w:] „Niepełnosprawność - Zagadnienia. Problemy. Rozwiązania”, Nr II (15), 2015.

Branden N., *6 filarów poczucia własnej wartości*, Wyd. Ravi, Łódź 1998.

Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1980.

Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1997.

Burden R., Burdett J., *Factor associated with successful learning in pupils with dyslexia. A motivational analysis*, „British Journal of Special Education”, 33 (5), 2005.

Czajkowska I., *Organizacja opieki i pomocy dzieciom z trudnościami w uczeniu się w Polsce* [w:] Włodek-Chronowska (red.) *Terapia pedagogiczna*, UJ, Kraków 1993.

Czajkowska I., Herda K., *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, WSiP, Warszawa 1989.

Dawid D., *Rozwijanie kreatywności uczniów dyslektycznych na lekcjach języka polskiego w klasach IV-VI szkoły podstawowej. Scenariusze zajęć*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.

Dennison P. E., Dennison G., *Brain gym, Teachers Edition*, California: Edu Kinesthetics, USA, Ventura 1989.

Deptuła M., *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Dutkiewicz W., *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Wyd. „Stachurski”, Kielce 2001.

Domagała-Zyśk E.,: *Wsparcie społeczne ze strony rówieśników jako warunek powodzenia szkolnego uczniów gimnazjum* [w:] Deptuła M. (red.), *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004.

Drummond N., Garcia L., McCleary L., *Improving the lived experience of dementia transitions*, [w:] Drummond N., Garcia L., McCleary L. (eds.), *Evidence-informed approaches for managing dementia transitions*, Academic Press, 2020.

Drwal R. Ł., *Osobowość wychowanków zakładów poprawczych*, Wyd. Ossolineum, Wrocław 1981.

Drwal R., *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości- podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań* [w:] Drwal R. (red.), *Adaptacja kwestionariuszy osobowości. Wybrane zagadnienia i techniki*, PWN, Warszawa 1995.

DSM-IV. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, fourth edition, American Psychiatric Publishing, 2000.

DSM-5. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, fifth edition, American Psychiatric Association, 2013.

Emmons P. G., Anderson L. M., *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej. Zaburzenia rozwojowo-sensoryczne oraz edukacyjne występujące w ramach autyzmu, ADHD, trudności szkolnych oraz zaburzeń dwubiegunowych*, Wyd. Liber, Warszawa 2007.

Erikson E. H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000.

Estell D. B., Jones M. H., Acker R. V., Pearl R., Farmer T. W., Rodkin P. C., *Peer groups, popularity, and social preference trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities*, „Journal of Learning Disabilities”, 41 (1), 2008.

Ferguson G.A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Fitts W. H., *Tennessee Self-Concept Scale- Manual, Counselor Recordings and Tests*, Nashville Tennessee, 1965.

Frostig M., Horne D., *Wzory i obrazki. Podręcznik. Program rozwijający percepcję wzrokową- poziom wyższy*, Pracownia testów psychologicznych, Warszawa 2012.

Friedrichs J., *Methoden empirischer Sozialforschung*, wyd. 14, Springer Fachmedien Wiesbaden, Braunschweig 1990.

Gaddes W. H., *Learning disabilities and brain function. A neuropsychological approach*, New York, Springer- Verlag 1980.

Gans A. M., Kenny M. C., Ghany D. L., *Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities*, „Journal of Learning Disabilities”, 36 (3), 2003.

Gąsiorowska- Nózka J., Janowski R., *Wybrane właściwości samooceny młodzieży licealnej w świetle wyników badania skalą W. H. Fittsa*, „Psychologia Wychowawcza”, 5, 1984.

Gresham Frank M., MacMillan Donald L., *Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities*, „Review of Educational Research”, vol. 67 (4), 1997.

Gindrich P. A., *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Wyd. UMCS, Lublin 2002.

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

Gindrich P., *Samoocena gimnazjalistów a ich poczucie kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu - znaczenie płci, trudności w uczeniu się oraz zaburzeń towarzyszących* [w:] Humeniuk M., Paszenda I., Żłobicki W. (red.), *Sukces jako zjawisko edukacyjne*, Wyd. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.

Goriszowski W., *Podstawy metodologiczne badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2006.

Gruszczyk- Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa 1994.

Granato M., Krekel E. M., Ulrich J. G., *The special case of disadvantaged young people in Germany: How stakeholder interests hinder reform proposals in favour of a training guarantee*, „Research in Comparative & International Education”, 10 (4), 2015.

Halim F. B. A., Muda W. H. N. B. W., Izam S. B., *The relationship between employability skills and self-efficacy of students with learning disabilities in vocational stream*, „Faculty of Technical and Vocational Education”, 2019.

Hallahan D. P., Kauffman J. M., *Exceptional children*, prentice hall, englewood cliffs, New Jersey 1988.

Haltia N., Isopahkala- Bouret U., Jauhiainen A., *The vocational route to higher education in Finland: Students' backgrounds, choices and study experiences*, „European Educational Research Journal”, 00 (0), 2021.

Herbst M., Levitas A., *Decentralizacja systemu oświaty, lata 2000-2010- czas stabilizacji i nowe wyzwania*, Wyd. ICM, Warszawa 2012.

- ICD-10, *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, Wyd. Versalius, Instytut Psychiatrii i Neuropsychologii, Kraków- Warszawa 2000.
- Isik E., *Perceived social support and locus of control as the predictors of vocational outcome expectations*, „Educational Sciences: Theory & Practice”, 13 (3), 2013.
- Jastrząb J., *Edukacja terapeutyczna*, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2002.
- Juczyński Z., *Poczucie własnej skuteczności: teoria i pomiar*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Psychologica”, 4, 2000.
- Juszczak S., *Statystyka dla pedagogów*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Kaja B., *Zarys terapii dziecka*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 2001.
- Kephart N. C., *Dziecko opóźnione w nauce szkolnej*, PWN, Warszawa 1970.
- Kenneth K. A., Forness S. R., *Social skill deficits and learning disabilities: a meta-analysis*, „Journal of Learning Disabilities”, vol. 29 (3), 1996.
- Kirenko J., *Psychospołeczne determinanty funkcjonowania seksualnego osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego*, Wyd. UMCS, Lublin 1998.
- Kmieciak K., *Regulacyjne funkcje umiejscowienia poczucia kontroli*, Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego, 6, 1984.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, Artykuł 24- Edukacja, Nowy Jork, 13 grudnia 2006 roku.
- Košć L., *Developmental dyscalculia*, „Journal of Learning Disabilities”, vol. 7 (3), 1974.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Wyd. PWN, Warszawa 1986.
- Kowaluk M., *Efektywność terapii pedagogicznej dzieci z trudnościami w uczeniu się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
- Kowaluk-Romanek M., *Poczucie własnej skuteczności a stanowienie o sobie uczniów z dysleksją*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” T.XXXVII, z.4, 2018.

- Krasowicz-Kupis G., *Psychologia dysleksji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Krasowicz- Kupis G., *Psychologia dysleksji*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2008.
- Krasowicz-Kupis G., *Nowa psychologia dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.
- Krasowicz-Kupis G., *Język, czytanie i dysleksja*, AWH Antonii Dudek, Lublin 2001.
- Kuleczka-Raszewska M., Markowska D., *Uczę się poprzez ruch. Program terapii dla dzieci autystycznych i niepełnosprawnością sprzężoną*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2017.
- Kulas H., *Obraz własnej osoby u dzieci uczestniczących w zajęciach korekcyjno-wyrównawczych*, „Psychologia Wychowawcza”, 3, 1987.
- Kulas H., *Poziom samooceny a pozycja społeczna jednostki w grupie rówieśniczej*, „Psychologia Wychowawcza”, 3, 1982.
- Kumar S. P., Raja B. W. D., *High self-esteem as a coping strategy for students with learning disabilities*, „Journal on Educational Psychology”, 2 (4), 2009.
- Kutscher M. L., Attwood T., Wolff R. R., *Dzieci z zaburzeniami łączonymi. ADHD, trudności w nauce, zespół Aspergera, zespół Tourette, depresja dwubiegunowa i inne zaburzenia*, Wyd. K. E. Liber, Warszawa 2007.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Wyd. UMK, Toruń 2002.
- Landerl K., Kaufmann L., *Dyskalkulia*, Wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk 2015.
- Lisowska E., *Socjometria jako metoda badania nieformalnej struktury grupy*, „Zeszyty Wszechnicy Świętokrzyskiej”, z.13, 2001.
- Lorger T., Schmidt M., Vukman K. B., *The social acceptance of secondary school students with learning disabilities (LD)*, „C.E.P.S. Journal”, 5 (2), 2015.
- Łaguna M., Lachowicz- Tabaczek K., Dzwonkowska I., *Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga- polska adaptacja metody [w:] Lewicka M., Psychologia Społeczna, tom 2 nr. 2 (4), Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2007.*

Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.

Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.

Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.

Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2010.

Łukasik I., *Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą : eksperyment pedagogiczny w przestrzeni akademickiej*, Wyd. UMCS, Lublin 2013.

Łockiewicz M., Bogdanowicz K. M., *Dysleksja u osób dorosłych*, Wyd. Impuls, Kraków 2013.

Malczewski A., *Młodzież a substancje psychoaktywne* [w:] Grabowska M., Gwiazda M. (red.), „Młodzież 2018”, Warszawa 2019.

Mądrzycki T., *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1996.

Mazik-Gorzelańczyk M., *Kształcenie zawodowe w Polsce w perspektywie zmian i potrzeb gospodarki*, Wyd. Friedrich-Ebert-Stiftung- Przedstawicielstwo w Polsce, Warszawa 2016.

Merton R. C., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wyd. PWN, Warszawa 2002.

Miller C. J., Hynd G. W., Miller S. R. *Children with dyslexia. Not necessarily at risk for elevated internalizing symptoms*, “Reading and Writing”, 18, 2005.

Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

- Nartowska H., *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dzieci*, WSiP, Warszawa 1980.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Wyd. WSiP, Warszawa 2002.
- Niebrzydowski L., *O poznawaniu i ocenianiu samego siebie*, Wyd. NK, Warszawa 1986.
- Odowska-Szlachcic B., *Metoda integracji sensorycznej we wspomaganiu rozwoju mowy u dzieci z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2016.
- Ostafińska-Molik B., *Postrzeganie siebie i własnego zachowania w kontekście zaburzeń adaptacyjnych młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Oszwa U., *Zaburzenia rozwoju umiejętności arytmetycznych. Problem diagnozy i terapii*, Wyd. Impuls, Kraków 2005.
- Pajeras F., *Self-efficacy beliefs in academic settings*, "Review of Educational Research", 66 (4), 1996.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Polychroni F., Koukoura K., Anagnostou I., *Academic self- concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia, to they differ from their peers?* "European Journal of Special Needs Education", 21 (4), 2006.
- Poziemska J., *Poczucie umiejscowienia kontroli zdarzeń szkolnych a osiągnięcia edukacyjne*, „XXI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej”, Bydgoszcz 2015.
- Rak K., *Dysleksja i zdolności twórcze* [w:] Krasowicz-Kupis G. (red.) *Dysleksja rozwojowa- perspektywa psychologiczna*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2004.
- Raviv D., Stone C. A., *Individual differences in the self-image of adolescents with learning disabilities: the roles of severity, time of diagnosis, and parental perceptions*, „Journal of Learning Disabilities”, vol. 24 (10), 1991, s. 602 - 611.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Ruth J. E., *Personality*, [w:] Birren J. E. (ed.), *Encyclopedia of gerontology (second edition)*, 2007.

Reykowski J., *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1992.

Ridscale J. *Dyslexia and self-esteem* [w:] Turner M., Rack J. (eds.), *The study of dyslexia*, New York, Springer US 2005.

Rotter J. B., *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, *Psychological Monographs: General and Applied*, 80 (1), 1966.

Rotter J. B., *Poczucie wewnętrznej versus zewnętrznej kontroli wzmocnień*, „*Nowiny Psychologiczne*”, 1990.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego.

Reber A. S., *Dictionary of Psychology*, Wyd. Penguin Books, London 1985.

Sałata E., Gawryś E., *Przemoc domowa a funkcjonowanie młodzieży w szkole w okresie adolescencji*, „*Annales UMCS*”, 33 (4), 2020.

Sande L., Hendrickx M., Boor-Klip H. J., Mainhard T., *Learning disabilities and low social status: the role of peer academic reputation and peer reputation of teacher liking*, „*Journal of Learning Disabilities*”, 51 (3), 2018.

Schwarzer R., Fuchs R., *Self-efficacy and health behaviors* [w:] Conner M., Norman P. (eds.), *Predicting health behaviors*. Open University Press, Buckingham 1996.

Schwarzer R., *Poczucie własnej skuteczności w podejmowaniu i kontynuacji zachowań zdrowotnych. Dotychczasowe podejścia teoretyczne i nowy model*, [w:] Heszen-Niejodek I., Sęk H. (red.), *Psychologia zdrowia*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1997,

Shaywitz S., *Pokonać dysleksję. Nowy, kompletny, oparty na badaniach naukowych program dla osób z zaburzeniami czytania na każdym poziomie*. Wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk 2018.

Sierosławski J., *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną- raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2011 r.*, „Europejski Program Badań Ankietowych w Szkołach EPBAS”, Warszawa 2011.

Sripan T., Sujivorakul C., *Variables that influence the intention to persist in vocational education*, „International Journal of Instruct”, 13 (2), 2020.

Stasiak, J., *System edukacji wobec wyzwań rynku pracy w Polsce*, „Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Oeconomica”, 248, 2011.

Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1995.

Szczepański J., *Techniki badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe "Śląsk", Łódź 1951.

Szwed R., *Metody statystyczne w naukach społecznych*, Wyd. KUL, Lublin 2009.

Strzelecki W., Cybulski M., Strzelecka M., *Rola poczucia umiejscowienia kontroli w kształtowaniu wybranych zachowań zdrowotnych adolescentów* [w:] „Nowiny Lekarskie”, 78, 2009.

Tarnowski K. J., Nay S. M., *Locus of control in children with learning disabilities and hyperactivity: a subgroup analysis*, „Journal of Learning Disabilities”, 122, 1989.

Tas A., Bora V., Selvitopu A., Demirkaya Y., *Reasons for dropout for vocational high school students* [w:] "Educational Sciences: Theory & Practice", 13 (3), 2013.

Tentama F., Abdussalam F., *Internal locus of control and entrepreneurial intention: A study on vocational high school students*, „Journal of Education and Learning”, 14 (1), 2020.

Tentama F., Nur M. Z., *The correlation between self-efficacy and peer interaction towards students' employability in vocational high school*, "International Journal of Evaluation and Research in Education", 10 (1), 2021.

Warchał M., *Poczucie umiejscowienia kontroli (LoC) jako determinant sukcesu edukacyjnego uczniów z trudnościami szkolnymi* [w:] Humeniuk M., Paszenda I., Żłobicki W. (red.), *Sukces jako zjawisko edukacyjne*, Wyd. Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.

Wejner-Jaworska T., *Dysleksja z perspektywy dorosłości*, Wyd. Difin SA, Warszawa 2019.

Wigfield A., Mason-Singh A., *Achievement motivation* [w:] Bradford Brown B., Prinstein M. J. (eds.), *Encyclopedia of Adolescence*, 2011.

Wosik-Kawala D., *Korygowanie samooceny uczniów gimnazjum*, Wyd. UMCS, Lublin 2007.

Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1995.

Zimny T., *Metody statystyczne w badaniach i diagnostyce pedagogicznej*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007.

Zaborowski Z., *Stosunki społeczne w klasie szkolnej*, PWN, Warszawa 1964.

Zimbardo P. G., Gerrig R. J., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

NETOGRAFIA

Bogdanowicz M., Brak pomocy specjalistycznej uczniom z dysleksją- zagrożenia i konsekwencje,

<https://wszystkoconajwazniejsze.pl/prof-marta-bogdanowicz-brak-pomocy/> dostęp dn. 02.10.2017.

Gindrich P., Poczucie kontroli uczniów z trudnościami w uczeniu się (LD),

<http://pedagogikaspecjalna.tripod.com/notes/LDloc.html>, dostęp dn. 25.04.2020.

Edukacja zawodowa w Polsce,

<http://eduentuzjasci.pl/images/stories/badania/rose2011/RoSE2011-R4-edukacja-zawodowa.pdf>, dostęp dn. 11.04.2020.

Legislation, British Dyslexia Association,

www.bdadyslexia.org.uk, dostęp dn. 24.05.2021.

Ministerstwo Edukacji Narodowej, Reforma edukacji,

<http://reformaedukacji.men.gov.pl/o-reformie/uczen-i-rodzic/branzowa-szkola-i-i-ii-stopnia.html>, dostęp dn. 2.11.2019.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe,

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf>,
, dostęp dn. 2.11.2019.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego,

<https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2019.035.0000316,rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-w-sprawie-ogolnych-celow-i-zadan-ksztalcenia-w-zawodach-szkolnictwa-branzowego-oraz-klasyfikacji-zawodow-szkolnictwa-branzowego.html>,
dostęp dn. 3.11.2019.

Zawody potrzebne na rynku pracy- obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej,

<https://www.gov.pl/web/edukacja/zawody-potrzebne-na-ryнку-pracy--obwieszczenie-ministra-edukacji-narodowej>, dostęp dn., 10.04.2020.

Centralna Komisja Egzaminacyjna, Sprawozdanie z osiągnięć zdających egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie w 2019 r.,

https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_ZAWODOWY/informacje_o_wynikach/2019/Sprawozdanie_z_przebiegu_egzaminu_potwierdzajacego_kwalifikacje_w_zawodzie_w_2019_roku.pdf, dostęp dn. 23.12.2019r.

Reforma Edukacji w Polsce,

<https://reformaedukacji.men.gov.pl/tag/branzowa-szkola>, dostęp dn. 11.04.2020.

ORE, Podstawy programowe kształcenia w zawodach- 2019,

<https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2020/03/monter-zabudowy-i-roboty-wykonczeniowych-w-budownictwie.pdf>, dostęp dn. 11.04.2020.

Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru,

koweitiu.edu.pl, dostęp dn. 07.01.2021 r.

SPIS TABEL I RYSUNKÓW

TABELE

Tabela 1. Cechy osób z niską oraz z zawyżoną samooceną.....	21
Tabela 2. Cechy osób z niskim oraz wysokim poziomem poczucia własnej skuteczności.....	30
Tabela 3. Cechy osób z wewnętrznym oraz z zewnętrznym LOC.....	42
Tabela 4. Status socjometryczny ucznia w klasie szkolnej.....	48
Tabela 5. Ćwiczenia stosowane w metodzie Kepharta.....	76
Tabela 6. Formy zajęć z przeznaczeniem dla uczniów z poszczególnymi dysfunkcjami lub zaburzeniami.....	93
Tabela 7. Liczba i odsetek uczniów uczęszczających do poszczególnych typów szkół ponadpodstawowych, ponadgimnazjalnych 1990-2011.....	106
Tabela 8. Klasyfikacja zawodów szkolnictwa branżowego.....	112
Tabela 9. Zdawalność egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w 2019 roku.....	124
Tabela 10. Zdawalność egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe z podziałem na sesje.....	125
Tabela 11. Egzaminy z kwalifikacji do których przystąpiła największa liczba uczniów w roku 2019.....	126
Tabela 12. Funkcje i cechy poznawcze hipotezy.....	143
Tabela 13. Podział metod i technik badawczych wg. Łobockiego.....	154
Tabela 14. Statystyka opisowa dla wyniku ogólnego arkusza obserwacji trudności w uczeniu się (Testu 6 trudności w uczeniu się) łącznie dla wszystkich badanych uczniów.....	171

Tabela 15. Statystyka opisowa dla wyniku ogólnego arkusza obserwacji trudności w uczeniu się (Testu 6 trudności w uczeniu się) oddzielnie dla badanej grupy A oraz B uczniów ze szkół branżowych.....	172
Tabela 16. Statystyka częstości wyników Testu 6 trudności w uczeniu się dla grupy A (n=76).....	172
Tabela 17. Statystyka częstości wyników Testu 6 trudności w uczeniu się dla grupy B (n=84).....	173
Tabela 18. Wiek badanych uczniów.....	177
Tabela 19. Płeć badanych uczniów.....	178
Tabela 20. Miejsce zamieszkania badanych uczniów.....	178
Tabela 21. Wykształcenie ojców badanych uczniów.....	179
Tabela 22. Zawód wykonywany przez ojców badanych uczniów.....	181
Tabela 23. Wykształcenie matek badanych uczniów.....	183
Tabela 24. Zawód wykonywany przez matki badanych uczniów.....	184
Tabela 25. Liczba rodzeństwa badanych uczniów.....	185
Tabela 26. Kolejność urodzenia badanych uczniów.....	186
Tabela 27. Własny pokój do nauki badanych uczniów.....	186
Tabela 28. Sytuacja materialna w rodzinie badanych uczniów.....	187
Tabela 29. Wyniki w nauce w szkole podstawowej badanych uczniów.....	188
Tabela 30. Wyniki w nauce w gimnazjum badanych uczniów.....	189
Tabela 31. Struktura rodziny badanych uczniów.....	190
Tabela 32. Odpowiedzi badanych uczniów dotyczące posiadania opinii o dysleksji z poradni psychologiczno-pedagogicznej.....	190

Tabela 33. Odpowiedzi badanych uczniów dotyczące posiadania orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej.....	191
Tabela 34. Zależności między samooceną ogólną mierzoną Skalą SES M. Rosenberga a nasileniem objawów trudności w uczeniu się (N=160).....	195
Tabela 35. Korelacje między samooceną mierzoną Skalą TSCS Fittsa a nasileniem objawów trudności w uczeniu się (N=160).....	196
Tabela 36. Porównanie samooceny globalnej w grupach A i B - wyniki otrzymane za pomocą Skali SES Rosenberga.....	198
Tabela 37. Porównanie samooceny i percepcji siebie w grupach A i B - wyniki otrzymane za pomocą Skali TSCS Fittsa.....	199
Tabela 38. Korelacje między poczuciem własnej skuteczności badanym Skalą KOMPOS Juczyńskiego a nasileniem objawów trudności w uczeniu się (N=160)....	205
Tabela 39. Porównanie poczucia własnej skuteczności w grupach A i B - wyniki otrzymane za pomocą Skali KOMPOS Juczyńskiego.....	206
Tabela 40. Korelacje między poczuciem umiejscowienia kontroli, zbadanego Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej a nasileniem objawów trudności w uczeniu się (N=160).....	207
Tabela 41. Porównanie poczucia umiejscowienia kontroli w grupach A i B - wyniki otrzymane za pomocą Kwestionariusza KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej.....	208
Tabela 42. Zależności między poziomem uspołecznienia i akceptacji społecznej badanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka a nasileniem objawów trudności w uczeniu się (N=160).....	209
Tabela 43. Porównanie statusu socjometrycznego w wymiarach: uspołecznienia i akceptacji społecznej w grupach A i B - wyniki otrzymane za pomocą Plebiscytu Życzliwości i Niechęci Korczaka.....	210
Tabela 44. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną ogólną badaną Skalą SES Rosenberga a poczuciem własnej skuteczności mierzonym Skalą	

KOMPOS Juczyńskiego w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) (n=76).....	217
Tabela 45. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną ogólną badaną Skalą SES Rosenberga a poczuciem własnej skuteczności mierzonym Skalą KOMPOS Juczyńskiego w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się (grupa B) (n=84).....	218
Tabela 46. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną i percepcją siebie badanymi Skalą TSCS Fittsa a poczuciem własnej skuteczności mierzonym Skalą KOMPOS Juczyńskiego w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) (n=76).....	220
Tabela 47. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną badaną Skalą TSCS Fittsa a poczuciem własnej skuteczności mierzonym Skalą KOMPOS Juczyńskiego w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się (grupa B) (n=84).....	223
Tabela 48. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną ogólną mierzoną Skalą SES Rosenberga a poczuciem umiejscowienia kontroli zbadanym Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) (n=76).....	229
Tabela 49. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną ogólną mierzoną Skalą SES Rosenberga a poczuciem umiejscowienia kontroli zbadanym Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się (grupa B) (n=84).....	230
Tabela 50. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną mierzoną Skalą TSCS Fittsa a poczuciem umiejscowienia kontroli zbadanym KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) (n=76).....	232
Tabela 51. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną mierzoną Skalą TSCS Fittsa a poczuciem umiejscowienia kontroli zbadanym Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się (grupa B) (n=84).....	235

Tabela 52. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną ogólną mierzoną Skalą SES Rosenberga a poziomem uspołecznienia zbadanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) (n=76).....	241
Tabela 53. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną ogólną mierzoną Skalą SES Rosenberga a poziomem uspołecznienia zbadanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się (grupa B) (n=84).....	242
Tabela 54. Wartości współczynników korelacji między samooceną ogólną mierzoną Skalą TSCS Fittsa a poziomem uspołecznienia zbadanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) (n=76).....	243
Tabela 55. Wartości współczynników korelacji między samooceną mierzoną Skalą TSCS Fittsa a poziomem uspołecznienia zbadanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się (grupa B) (n=84).....	246
Tabela 56. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną ogólną mierzoną Skalą SES Rosenberga a poziomem akceptacji społecznej zbadanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) (n=76).....	250
Tabela 57. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną ogólną mierzoną Skalą SES Rosenberga a poziomem akceptacji społecznej zbadanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się (grupa B) (n=84).....	251
Tabela 58. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną i percepcją siebie mierzonymi Skalą TSCS Fittsa a poziomem akceptacji społecznej zbadanym Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się (grupa A) (n=76).....	253
Tabela 59. Wartości współczynników korelacji liniowej między samooceną mierzoną Skalą TSCS Fittsa a poziomem akceptacji społecznej zbadanym Plebiscytem	

Życzliwości i Niechęci Korczaka w grupie uczniów bez trudności w uczeniu się (grupa B) (n=84).....	255
Tabela 60. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej samooceny ogólnej mierzonej Skalą SES Rosenberga i zmiennej niezależnej poczucia własnej skuteczności zbadanej Skalą KOMPOS Juczyńskiego w badanych grupach A i B.....	258
Tabela 61. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny mierzonej Skalą SES Rosenberga i zmiennej niezależnej - poczucie umiejscowienia kontroli badanej kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej.....	260
Tabela 62. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny mierzonej Skalą SES Rosenberga i zmiennej niezależnej - status socjometryczny badany Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka.....	262
Tabela 63. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie podskali - globalny wskaźnik pozytywny, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - poczucia własnej skuteczności zbadanej Skalą KOMPOS Juczyńskiego w badanych grupach A i B.....	265
Tabela 64. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie zmiennej - globalny wskaźnik pozytywny, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - poczucie umiejscowienia kontroli badanej Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej.....	266
Tabela 65. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie podskali - globalny wskaźnik pozytywny, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - status socjometryczny badany Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka.....	268
Tabela 66. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie zmiennej - wskaźnik samokrytycyzmu - SC, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - poczucia własnej skuteczności zbadanej Skalą KOMPOS Juczyńskiego w badanych grupach A i B.....	270
Tabela 67. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie podskali - wskaźnik samokrytycyzmu - SC, mierzonej Skalą TSCS Fittsa	

i zmiennej niezależnej - poczucie umiejscowienia kontroli badanej Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej.....	271
Tabela 68. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie podskali - wskaźnik samokrytycyzmu - SC, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - status socjometryczny badany za pomocą Plebiscytu Życzliwości i Niechęci Korczaka.....	273
Tabela 69. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie podskali - globalny wskaźnik zmienności, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - poczucia własnej skuteczności zbadanej Skalą KOMPOS Juczyńskiego w badanych grupach A i B.....	275
Tabela 70. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie zmiennej - globalny wskaźnik zmienności, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - poczucie umiejscowienia kontroli badanej Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej.....	276
Tabela 71. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie zmiennej - globalny wskaźnik zmienności, mierzonej skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - status socjometryczny badany za pomocą Plebiscytu Życzliwości i Niechęci Korczaka.....	278
Tabela 72. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie zmiennej - globalny wskaźnik konfliktów, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - poczucia własnej skuteczności zbadanej Skalą KOMPOS Juczyńskiego w badanych grupach A i B.....	280
Tabela 73. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie podskali - globalny wskaźnik konfliktów, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - poczucie umiejscowienia kontroli badanej Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej.....	281
Tabela 74. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie zmiennej - globalny wskaźnik konfliktów, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - status socjometryczny badanej Plebiscytem Życzliwości i Niechęci Korczaka.....	283

Tabela 75. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej- samooceny i percepcji siebie, w zakresie zmiennej - wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - poczucia własnej skuteczności zbadanej Skalą KOMPOS Juczyńskiego w badanych grupach A i B.....285

Tabela 76. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie zmiennej - wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - poczucie umiejscowienia kontroli badanej Kwestionariuszem KBPK Krasowicz-Kupis i Wojnarskiej.....286

Tabela 77. Wyniki analizy regresji zmiennej zależnej - samooceny i percepcji siebie, w zakresie zmiennej - wskaźnik rozkładu odpowiedzi - D, mierzonej Skalą TSCS Fittsa i zmiennej niezależnej - status socjometryczny badany za pomocą Plebiscytu Życzliwości i Niechęci Korczaka.....288

RYSUNKI

Rysunek 1. Model triady teorii determinizmu dwukierunkowych zależności Bandury.....35

Rysunek 2. Model zależności między LD, SLD a dysleksją.....54

Rysunek 3. Przyczyny niepowodzeń w nauce czytania i pisania.....55

Rysunek 4. Schemat zajęć prowadzonych metodą dobrego startu.....72

Rysunek 5. Model szkolnictwa przed reformą oświaty w 2017 r.....108

Rysunek 6. Model szkolnictwa po reformie oświaty w 2017 roku.....109

Rysunek 7. Model korelacyjno-regresyjny. Układ zależności między badanymi zmiennymi.....176

Rysunek 8. Model obszarów „ja” John-Borys M. w odniesieniu do zmiennych zawartych w mojej pracy.....326

Skala Badająca Samoocenę- SES M. Rosenberg
(*Self Esteem Scale*)

Poniżej znajdują się różne stwierdzenia, które odnoszą się do Twoich przekonań o sobie. Wskaż w jakim stopniu zgadzasz się z każdym z tych stwierdzeń, zaznacz kółkiem jedną z czterech odpowiedzi. Proszę, bądź szczerzy w odpowiedziach.

- 1- zdecydowanie zgadzam się
2- zgadzam się
3- nie zgadzam się
4- zdecydowanie nie zgadzam się

1.	Uważam, że jestem osobą wartościową przynajmniej w takim samym stopniu co inni.	1 2 3 4
2.	Uważam, że posiadam wiele pozytywnych cech.	1 2 3 4
3.	Ogólnie biorąc, jestem skłonny/a sądzić, że nie wiedzie mi się.	1 2 3 4
4.	Potrafię robić różne rzeczy tak dobrze, jak większość innych ludzi.	1 2 3 4
5.	Uważam, że nie mam wielu powodów, aby być z siebie dumny/a.	1 2 3 4
6.	Lubię siebie.	1 2 3 4
7.	Ogólnie rzecz biorąc jestem z siebie zadowolony/a.	1 2 3 4
8.	Chciałbym/ chciałabym mieć więcej szacunku do siebie.	1 2 3 4
9.	Czasami czuję się beużyteczny/a.	1 2 3 4
10.	Niekiedy uważam, że jestem do niczego.	1 2 3 4

Skala Samooceny- TSCS W. H. Fitts (Tennessee Self Concept Scale)

Poniżej znajdziesz kilkadziesiąt twierdzeń, Twoim zadaniem jest wskazanie, w jakim stopniu dotyczą one Ciebie. Nie ma tu odpowiedzi dobrych ani złych. Mogą być jedynie odpowiedzi szczerze lub nieszczerze, to zależy od Ciebie. Udzielając odpowiedzi bierz pod uwagę tylko okres ostatnich sześciu tygodni. Masz do wyboru pięć możliwych odpowiedzi. Uważaj, by nie opuścić żadnego pytania. Odpowiadaj na nie kolejno. Właściwą odpowiedź zakreśl kółkiem. Przy wypełnianiu skali nie uzgadniaj z nikim odpowiedzi.

A teraz odpowiadaj: W jakim stopniu poniższe twierdzenia są prawdziwe w odniesieniu do Ciebie?

Znaczenie symboli:

- 1- w pełni nieprawdziwe
- 2- raczej nieprawdziwe
- 3- częściowo nieprawdziwe, częściowo prawdziwe
- 4- raczej prawdziwe
- 5- w pełni prawdziwe

1. Mam zdrowe ciało.	1	2	3	4	5
3. Jestem atrakcyjną osobą.	1	2	3	4	5
5. Uważam, że jestem niezdarą.	1	2	3	4	5
19. Jestem przyzwoitym człowiekiem.	1	2	3	4	5
21. Jestem uczciwym człowiekiem.	1	2	3	4	5
23. Jestem złym człowiekiem.	1	2	3	4	5
37. Jestem człowiekiem pogodnym.	1	2	3	4	5
39. Jestem człowiekiem spokojnym i łatwym we współżyciu.	1	2	3	4	5
41. Jestem niczym.	1	2	3	4	5
55. Mam rodzinę na którą mogę liczyć w każdej trudnej	1	2	3	4	5

sytuacji.	
57. Żyję w szczęśliwej rodzinie.	1 2 3 4 5
59. Moi przyjaciele nie ufają mi.	1 2 3 4 5
73. Jestem przyjacielskim człowiekiem.	1 2 3 4 5
76. Cieszę się uznaniem wśród mężczyzn.	1 2 3 4 5
77. Nie interesuje mnie co robią inni ludzie.	1 2 3 4 5
91. Nie zawsze mówię prawdę.	1 2 3 4 5
93. Czasami wpadam w gniew.	1 2 3 4 5
2. Lubię zawsze ładnie i czysto wyglądać.	1 2 3 4 5
4. Jestem osobą pełną cierpienia i bólu.	1 2 3 4 5
6. Jestem człowiekiem chorym.	1 2 3 4 5
20. Jestem osobą religijną.	1 2 3 4 5
22. Jestem moralnym zerem.	1 2 3 4 5
24. Jestem osobą słabą moralnie.	1 2 3 4 5
38. Potrafię nad sobą panować.	1 2 3 4 5
40. Jestem osoba wypełnioną nienawiścią.	1 2 3 4 5
42. Tracę głowę.	1 2 3 4 5
50. Jestem kimś, kto jest ważny dla rodziny i przyjaciół.	1 2 3 4 5
58. Moja rodzina mnie nie kocha.	1 2 3 4 5
60. Czuję, że moja rodzina nie ufa mi.	1 2 3 4 5
74. Cieszę się uznaniem wśród kobiet.	1 2 3 4 5
75. Jestem zły na cały świat.	1 2 3 4 5
78. Trudno żyć ze mną w zgodzie.	1 2 3 4 5
92. Czasami przychodzą mi do głowy myśli, o których boję się mówić.	1 2 3 4 5
94. Czasami, gdy źle się czuję, sprzeciwiam się wszystkiemu.	1 2 3 4 5
7. Nie jestem osobą zbyt szczupłą ani zbyt tęgą.	1 2 3 4 5
9. Podoba mi się mój wygląd zewnętrzny.	1 2 3 4 5
11. Chciałbym zmienić trochę swoją powierzchowność.	1 2 3 4 5
25. Moje moralne postępowanie uważam za zadowalające.	1 2 3 4 5

27. Mój stosunek do religii uważam za słuszny.	1	2	3	4	5
29. Powinienem częściej chodzić do kościoła.	1	2	3	4	5
43. Jestem człowiekiem zadowolonym, że jestem taki właśnie, jaki jestem.	1	2	3	4	5
45. Jestem tak miły, jak należy.	1	2	3	4	5
47. Gardzę sobą.	1	2	3	4	5
61. Jestem osobą zadowoloną z moich układów rodzinnych.	1	2	3	4	5
63. Rozumiem moją rodzinę tak dobrze, jak należy.	1	2	3	4	5
65. Powinienem bardziej ufać mojej rodzinie.	1	2	3	4	5
79. Jestem tak towarzyski, jak chcę być.	1	2	3	4	5
81. Staram się być dobry dla innych bez zbędnej przesady.	1	2	3	4	5
83. Towarzysko jestem do niczego.	1	2	3	4	5
95. Nie zachwycam się każdym kogo znam.	1	2	3	4	5
97. Zdarza mi się śmiać ze świńskich kawałów.	1	2	3	4	5
8. Nie jestem zbyt wysoki ani zbyt niski.	1	2	3	4	5
10. Nie czuję się tak dobrze, jak powinienem.	1	2	3	4	5
12. Powinienem być bardziej atrakcyjny.	1	2	3	4	5
26. Jestem tak religijny, jakbym tego chciał.	1	2	3	4	5
28. Chciałbym być bardziej godny zaufania.	1	2	3	4	5
30. Nie powinienem tak dużo kłamać.	1	2	3	4	5
44. Jestem tak sprytny, jak chcę.	1	2	3	4	5
46. Nie jestem tym, kim chciałbym być.	1	2	3	4	5
48. Nie chciałbym tak łatwo rezygnować.	1	2	3	4	5
62. Traktuję (traktowałem) moich rodziców tak dobrze, jak powinienem.	1	2	3	4	5
64. Jestem zbyt wrażliwy na to, co mówi moja rodzina.	1	2	3	4	5
66. Powinienem bardziej kochać moją rodzinę.	1	2	3	4	5
80. Jestem zadowolony z tego jak traktuję innych ludzi.	1	2	3	4	5
82. Powinienem być bardziej uprzejmy dla innych.	1	2	3	4	5
84. Powinienem lepiej współżyć z innymi ludźmi.	1	2	3	4	5
96. Zdarza mi się trochę poplotkować.	1	2	3	4	5

98. Czasami mam ochotę kłąć.	1 2 3 4 5
13. Dbam o swoją kondycję fizyczną.	1 2 3 4 5
15. Staram się dbać o swój wygląd zewnętrzny.	1 2 3 4 5
17. Często robię coś bardzo niezdarnie.	1 2 3 4 5
31. Moje życie codzienne jest zgodne z moimi przekonaniami.	1 2 3 4 5
33. Kiedy wiem, że źle postępuję próbuję się zmienić.	1 2 3 4 5
35. Zdarza mi się bardzo źle postępować.	1 2 3 4 5
49. Potrafię zawsze panować nad sobą w każdej sytuacji.	1 2 3 4 5
51. Przyznaję się do błędów nie wpadając w gniew.	1 2 3 4 5
53. Zdarza się, że najpierw coś zrobię, a potem pomyślę.	1 2 3 4 5
67. Staram się postępować uczciwie z rodziną i przyjaciółmi.	1 2 3 4 5
69. Zajmuję się rzetelnie sprawami mojej rodziny.	1 2 3 4 5
71. Jestem (byłem) ustępliwy wobec moich rodziców.	1 2 3 4 5
85. Staram się zrozumieć czyjeś poglądy.	1 2 3 4 5
87. Dobrze współżyję z innymi.	1 2 3 4 5
89. Niełatwo przebaczam.	1 2 3 4 5
99. Wolę wygrywać niż przegrywać.	1 2 3 4 5
14. Zwykle czuje się dobrze.	1 2 3 4 5
16. W sporcie jestem do niczego.	1 2 3 4 5
18. Źle śpiam.	1 2 3 4 5
32. Zazwyczaj postępuję właściwie.	1 2 3 4 5
34. Czasami postępuję nieuczciwie aby dopiąć swego.	1 2 3 4 5
36. Mam trudności w robieniu tego, co jest właściwe.	1 2 3 4 5
68. Rozwiązuję swoje problemy bez trudności.	1 2 3 4 5
52. Często zmieniam zdanie.	1 2 3 4 5
54. Staram się uciekać od moich kłopotów.	1 2 3 4 5
56. W domu robię to, co do mnie należy.	1 2 3 4 5
70. Kłócę się z rodziną.	1 2 3 4 5
72. Nie postępuję tak, jak moja rodzina uważa, że	1 2 3 4 5

powinienem.	
86. Dostrzegam dobre strony u wszystkich ludzi.	1 2 3 4 5
88. Nie czuję się swobodnie wśród innych.	1 2 3 4 5
100. Zdarza mi się odkładać na jutro to, co powinienem zrobić dzisiaj.	1 2 3 4 5
90. Jest mi trudno nawiązać kontakt z nieznanym.	1 2 3 4 5

Skala Kompetencji Osobistej- KOMPOS Z. Juczyński

Dla każdej z opisanych poniżej sytuacji A i B podano kilka możliwych zachowań. Zastanów się i odpowiedz szczerze: Jak zazwyczaj się zachowujesz?

W każdym z 6 zdań zamieszczonych w tabeli wybierz jedną, najbardziej właściwą dla siebie odpowiedź (tak/ raczej tak/ raczej nie/ nie) i zaznacz ją znakiem X, wstawiając symbol X w odpowiedniej komórce.

Przykład:

LP	Zdanie	tak	raczej tak	raczej nie	nie
1.	Znajduję jakieś rozwiązanie			X	

A. Zazwyczaj, gdy znajduję się w bardzo kłopotliwej dla mnie sytuacji (np. jestem nieprzygotowany do lekcji i zostałem wezwany do odpowiedzi albo muszę się przyznać do kłamstwa), to:

LP	Zdanie	tak	raczej tak	raczej nie	nie
1.	Znajduję jakieś rozwiązanie.				
2.	Tracę głowę.				
3.	Maksymalnie się koncentruję.				
4.	Nie wiem co mam robić.				
5.	Mogę polegać na sobie.				
6.	Spodziewam się niepowodzenia.				

B. Zazwyczaj, gdy zamierzam zrobić coś dla mnie ważnego (np. przygotować się na jutro do klasówki albo też wykonać jakąś inną ważną czynność), to:

LP	Zdanie	tak	raczej tak	raczej nie	nie
1.	Robię to, nawet gdy jestem bardzo zmęczony.				
2.	Rezygnuję z zamiaru, gdy w telewizji leci mój ulubiony program.				
3.	Robię to nawet gdy, jak się wydaje, jest to ponad moje siły.				
4.	Rezygnuję z tego, gdy nie widzę szans powodzenia.				
5.	Robię to, nawet gdy ktoś lub coś bardzo mi przeszkadza.				
6.	Rezygnuję z tego, jeżeli mam coś ciekawszego do zrobienia.				

**Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli -
KBPK G. Krasowicz-Kupis i A. Wojnarska**

Kwestionariusz ten składa się z wielu pytań, które dotyczą Twoich opinii na temat różnych problemów. Na każde pytanie masz dwie odpowiedzi do wyboru, oznaczone literami „a” i „b”. Z każdej takiej pary odpowiedzi wybierz tę (tylko jedną), która wydaje Ci się bardziej podobna do Twojej własnej, ale nie tę, z którą chciałbyś lub uważasz, że powinieneś się zgodzić. Nie ma tu dobrych i złych odpowiedzi, ponieważ chodzi o poznanie Twoich własnych poglądów. Swój wybór będziesz zaznaczał na arkuszu odpowiedzi- **poprzez zakreślenie kółkiem litery „a” lub „b”** w odpowiednim punkcie, w zależności od tego, która opinia jest bardziej zgodna z Twoją własną (pierwsza czy druga).

Odpowiadaj z namysłem, ale nie poświęcaj zbyt wiele czasu na wybór odpowiedzi. Upewnij się, że dokonałeś wszystkich wyborów i nie opuściłeś żadnego punktu. Gdy będziesz miał trudności z wyborem opinii, wówczas wybierz tę, która wydaje Ci się choćby trochę zgodna z Twoją.

1. Gdy napiszesz dobrze klasówkę, to dzieje się tak przeważnie dlatego, że:
 - a) Klasówka była łatwa.
 - b) Przystudiowałeś materiał i byłeś do niej dobrze przygotowany.
2. Jeżeli rodzice nie chcą dać Ci tego o co prosisz, to znaczy, że:
 - a) Prosisz ich o zbyt wiele.
 - b) Oni nigdy nie dają Ci tego o co prosisz.
3. Czy to, że twoi koledzy Cię lubią, wynika głównie z tego, że:
 - a) Ty bardzo się starasz.
 - b) Oni są po prostu mili i fajni.
4. Gdy się przeziębisz, to przeważnie uważasz, że:
 - a) Mogłeś temu zapobiec ciepłej się ubierając.
 - b) Przeziębieniu nie można zapobiec.
5. Czy wolisz towarzystwo:

- a) Książek.
 - b) Ludzi.
6. Gdy masz kłopoty ze zrozumieniem jakiegoś problemu w szkole, to głównie dlatego, że:
- a) Nauczyciel nie tłumaczy tego jasno.
 - b) Nie uważałeś wystarczająco na lekcji.
7. Gdy otrzymujesz drogi prezent od rodziców, o którym od dawna marzyłeś, to dlatego, że:
- a) Rodzice mają dużo pieniędzy.
 - b) Ty zachowałeś się tak, że na niego zasłużyłeś.
8. Gdy większość Twoich kolegów wygrywa z Tobą w bieganiu, to:
- a) Musisz więcej trenować by im dorównać.
 - b) Nic na to nie poradzisz, bo oni są szybsi niż Ty.
9. Przypuśćmy, że pewnego dnia wszystko Ci się udaje. Znaczy to, że:
- a) Wyjątkowo się starasz tego dnia.
 - b) Jest to właśnie Twój szczęśliwy dzień.
10. Czy wolałbyś słuchać:
- a) Poważnego koncertu w towarzystwie muzyka.
 - b) Muzyki młodzieżowej w towarzystwie wesołych przyjaciół.
11. Gdy nauczyciel chwali Cię za postępy w nauce, to przeważnie dlatego, że:
- a) Nauczyciel po prostu Cię lubi.
 - b) Jesteś dobrym uczniem.
12. Gdy Twoim rodzicom nie podobają się Twoi przyjaciele, to czy:
- a) Nic na to nie poradzisz.
 - b) Możesz zmienić ich zdanie starając się, by lepiej poznali Twoich przyjaciół.
13. Jeżeli Twój kolega ma w pewnej sprawie odmienne zdanie niż Ty, to czy:
- a) Ty możesz wpłynąć na zmianę jego zdania.
 - b) Niezależnie od Twoich starań jego zdanie się nie zmieni.
14. Gdy zniszczy się jakiś Twój ulubiony przedmiot, to znaczy, że:
- a) Niezbyt szanowałeś swoją własność.
 - b) Kiedyś musiał się zniszczyć.
15. Czy jeśli sobie coś postanowisz, to:
- a) Starasz się tego dotrzymać za wszelką cenę.
 - b) Łatwo rezygnujesz, gdy napotkasz trudności.

16. Gdy zaczynasz mieć złe stopnie z jakiegoś przedmiotu, to świadczy to o tym, że:
- Ostatnio masz pecha.
 - Przestałeś wystarczająco przykładac się do nauki.
17. Jeżeli rodzice pozwalają Ci na samotną wycieczkę, to dlatego, że:
- W końcu musieli uznać, że jesteś już dorosły.
 - Postępowaleś dotąd tak, że mogą Ci ufać.
18. Jeżeli któryś z Twoich kolegów Cię nie lubi, to dlatego, że:
- Postępowaleś tak, że zraziłeś go do siebie.
 - Jest on nieprzyjaźnie nastawiony do wszystkich.
19. Przypuśćmy, że bardzo chcesz zdobyć nagranie zespołu, który bardzo Ci się podoba. Wówczas:
- Czekasz, aż nadarzy się okazja zdobycia nagrania.
 - Szukasz wytrwale wśród znajomych kogoś, kto już je ma.
20. Czy wolałbyś być:
- Architektem.
 - Aktorem.
21. Kiedy zapamiętujesz dobrze to, co nauczyciel mówił na lekcji, to dzieje się tak głównie dlatego, że:
- Nauczyciel wytłumaczył to bardzo dokładnie.
 - Staraleś się bardzo, by to zapamiętać.
22. Gdy rodzice krzyczą na Ciebie, że zrobiłeś coś złe, to dlatego, że:
- Rodzice są w złym nastroju.
 - Zrobiłeś coś takiego, że mieli oni powód do rozzłoszczenia się na Ciebie.
23. Gdy często wygrywasz w jakiejś grze, to dzieje się tak dlatego, że:
- Bardzo dobrze grasz.
 - Inni są słabszymi graczami.
24. Jeżeli nie wiedzie Ci się w wielu sprawach, to znaczy, że:
- Jesteś pechowcem i musisz się z tym pogodzić.
 - Musisz zmienić sposób swego działania.
25. Gdybyś miał wybierać sposób spędzania wolnego czasu, to czy wybrałbyś:
- Grę w orkiestrze amatorskiej, brydż lub piłkę nożną.
 - Fotografię amatorską, zbieranie znaczków pocztowych lub żeglarstwo.
26. Jeżeli napisałeś złe klasówkę, to głównie dlatego, że:
- Nie przygotowałeś się do niej wystarczająco.

- b) Ta klasówka była zbyt trudna.
27. Jeżeli rodzice zmieniają swoje zdanie pod Twoim wpływem w pewnej sprawie, to dlatego, że:
- a) Oni zwykle się zgadzają.
 - b) Twoje argumenty były przekonujące.
28. Gdy Twoi rówieśnicy śmieją się z Ciebie, to znaczy, że:
- a) Oni są po prostu złośliwi.
 - b) Musisz zrobić coś, co zmieni ich opinie o Tobie.
29. Jeżeli czekają Cię jakieś trudne zadania, to:
- a) Przygotowujesz się do ich pokonania.
 - b) Czekasz, bo co ma być, to będzie.
30. Gdy przejeżdżasz przez tunel lub patrzysz z dużej wysokości, to:
- a) Na ogół nie odczuwasz żadnego zdenerwowania.
 - b) Odczuwasz zwykle pewne zdenerwowanie.
31. Czy myślisz, że po to by osiągnąć sukcesy w nauce:
- a) Wystarczy uczyć się dużo i solidnie.
 - b) Trzeba być szczęściarzem.
32. Jeżeli rodzice nie pozwalają Ci oglądać jakiegoś filmu w telewizji, to przeważnie dlatego, że:
- a) Rodzice rzadko pozwalają Ci oglądać telewizję.
 - b) Nie zasłużyłeś sobie na oglądanie filmu.
33. Czy grupę kolegów, z którymi się przyjaźnisz:
- a) Sam sobie wybrałeś, starając się, by oni Cię polubili.
 - b) To oni chcieli się z Toba zaprzyjaźnić.
34. Przypuśćmy, że czasem spóźniasz się na ważne spotkanie. Myślisz przeważnie wtedy, że:
- a) Wyruszyłeś na nie zbyt późno.
 - b) Znowu nie miałeś szczęścia.
35. Czy chciałbyś, żeby w gazetach poświęcano więcej miejsca:
- a) Odkrywcom i wynalazcom.
 - b) Czołowym sportowcom i rekordzistom.
36. Jeżeli nauczyciel często Cię gani, to dlatego, że:
- a) Nie zachowujesz się tak jak trzeba.
 - b) Nauczyciel Cię nie lubi.

37. Przypuśćmy, że Twoi rodzice uważają Cię za mądrego i zdolnego, to jest tak przede wszystkim dlatego, że:
- a) Masz dobre wyniki w nauce i jesteś posłuszny.
 - b) Oni Ciebie kochają.
38. Gdy proponujesz komuś pójście na spacer a on odmawia to dlatego, że:
- a) Nie lubi Ciebie.
 - b) Nie lubi chodzić na spacer.
39. Jeżeli Ci się coś udaje lepiej niż innym, to dlatego, że:
- a) Starasz się robić wszystko jak najlepiej.
 - b) Jesteś szczęściarzem.
40. Czy w rozmowie wolisz:
- a) Wyczerpać do głębi jedno zagadnienie.
 - b) Przeskakiwać z tematu na temat.
41. Przypuśćmy, że odniosłeś sukces w przedmiocie, z którego do tej pory miałeś złe stopnie. Oznacza to, że:
- a) Zdarzył się przypadek.
 - b) Tym razem byłeś wyjątkowo dobrze przygotowany.
42. Przypuśćmy, że Twoi rodzice mówią, że jesteś niezbyt mądry. Dzieje się tak, ponieważ:
- a) Nie zachowujesz się dość poprawnie i masz złe stopnie.
 - b) Rodzice zawsze tak mówią, niezależnie od tego, co zrobisz.
43. Kiedy proponujesz komuś pójście do kina i on godzi się pójść z Tobą, to robi to dlatego, że:
- a) Akurat chciał obejrzeć ten film.
 - b) Bardzo Ciebie lubi.
44. Jeżeli zgubiłeś coś cennego, to najprawdopodobniej dlatego, że:
- a) Akurat wszystko sprzysięgło się przeciwko Tobie.
 - b) Nie pilnowałeś tej rzeczy wystarczająco.
45. Czy robisz wszystko:
- a) Z reguły szybko (szybko jedząc, chodząc itp.).
 - b) Rozważnie, powoli, planowo.
46. Gdybyś był złym uczniem, to aby się poprawić:
- a) Musiałbyś się starać o dobre stopnie i lepiej pracować.
 - b) Nic nie pomoże staranie.

47. Przypuśćmy, że Twój rodzice pozwolili Ci zaprosić do domu różnych Twoich znajomych i robić to, na co macie ochotę. Stało się tak, ponieważ:

- a) Postępowałeś dotąd tak, że oni nie muszą niczego się obawiać.
- b) Większość rodziców na to pozwala.

48. Czy to, że masz jakichś wrogów wynika z tego, że:

- a) Nie jesteś jednakowo miły dla wszystkich.
- b) Choćbyś był wyjątkowo miły, wrogowie i tak by się znaleźli.

49. Czy to jak spędzasz czas, zależy od tego:

- a) Jak sobie to zaplanujesz.
- b) Od tego co się zdarzy.

50. Czy:

- a) Na ogół łatwo okazujesz innym swe uczucia.
- b) Wolisz kryć się ze swoimi uczuciami.

KOD:

Aneks 5

Plebiscyt Życzliwości i Niechęci- J. Korczak

Na pewno wszyscy chcielibyście poznać atmosferę panującą w Waszej klasie tzn. kto kogo lubi bardziej, a kto kogo mniej. W tym celu proszę Ciebie o postępowanie zgodnie z zamieszczoną poniżej instrukcją.

Jeżeli się kogoś lubi, piszemy w odpowiedniej rubryce tabeli przy jego numerze z dziennika dwa plusy. Jeżeli się kogoś lubi trochę mniej, piszemy znak plus. Jeżeli się nie lubi, znak minus. Jeżeli bardzo się nie lubi, dwa minusy. Jeżeli nie możemy powiedzieć, czy go bardziej lubimy, niż nie lubimy, piszemy znak plus minus.

++ bardzo lubię

+ lubię

+ - nie mogę powiedzieć, że lubię ani że nie lubię

- nie lubię

- - bardzo nie lubię

KOD	OCENA
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	

Test 6 Trudności w Uczeniu się P. Gindrich

Arkusze ten składa się z szeregu twierdzeń, które charakteryzują to w jaki sposób ludzie uczą się oraz zachowują w różnych sytuacjach. Arkusz zawiera opisy objawów trudności w uczeniu się i zachowań, które mogą zdarzać się częściej lub rzadziej uczniom w Pani/ Pana klasie. Przy każdym opisie trudności w uczeniu się lub zachowania znajduje się 5 cyfr zamieszczonych w kolejności od 1 do 5. Proszę ocenić częstość występowania każdego objawu lub zachowania u ucznia w Pani/ Pana klasie, zakreślając kółkiem odpowiednią cyfrę zgodnie z zamieszczoną poniżej legendą. Proszę zawsze wybrać jedna możliwość.

LEGENDA:

- 1- nigdy się nie zdarza
- 2- rzadko się zdarza
- 3- czasami się zdarza
- 4- często się zdarza
- 5- zdarza się nagminnie

PRZYKŁAD:

4. Uczeń zapisuje wyrazy fonetycznie- tak jak je słyszy np. „kont” zamiast „kął”.

1 2 3 4 **5**

TRUDNOŚCI W UCZENIU SIĘ

1. Uczeń jest zdolny, inteligentny i wypowiada się w zrozumiały sposób, ale nie potrafi czytać, pisać lub stosować zasad ortografii na takim samym poziomie, jak inni uczniowie w jego klasie.	1 2 3 4 5
2. Uczeń pisze w sposób nieczytelny („bazgrze”).	1 2 3 4 5
3. Uczeń ma zawroty głowy, gdy czyta, a czytanie nie sprawia mu przyjemności.	1 2 3 4 5

4. Uczeń zapisuje wyrazy fonetycznie- tak jak je słyszy np. „kont” zamiast „kął”.	1 2 3 4 5
5. Uczeń ma trudności w werbalnym wyrażaniu swoich myśli, jąka się, niepoprawnie wymawia długie słowa lub przekręca wyrażenia i słowa podczas mówienia.	1 2 3 4 5
6. Uczeń wykonuje proste zadania arytmetyczne, ale jego osiągnięcia z przedmiotów ścisłych są dużo niższe od osiągnięć z przedmiotów humanistycznych.	1 2 3 4 5
7. Uczeń łatwo staje się sfrustrowany szkołą, czytaniem, pisaniem lub nauką matematyki.	1 2 3 4 5
8. Uczeń ma trudności z czytaniem tekstu ze zrozumieniem. Ma kłopoty z opowiadaniem innym o tym, co przeczytał.	1 2 3 4 5

METRYCZKA

KOD (nr. w dzienniku):

Wiek:

Płeć: kobieta mężczyzna

Miejsce zamieszkania: wieś miasto

Wykształcenie ojca: podstawowe, zawodowe, średnie, wyższe

Zawód ojca:

Wykształcenie matki: podstawowe, zawodowe, średnie, wyższe

Zawód matki:

Liczba rodzeństwa:

Jestem: najmłodszy/a, najstarszy/a, średni/a, jedyne dziecko

Mam oddzielny pokój do nauki: Tak Nie

Sytuacja materialna rodziny: bardzo zła, zła, przeciętna, dobra, bardzo dobra
(właściwe podkreślić!)

Przebieg kariery szkolnej:

Wyniki w nauce w szkole podstawowej: bardzo niskie (powtarzałem klasę), niskie (średnia ocen 3,0 i niższa), przeciętne (średnia ocen 3,1- 3,5), dobre (średnia ocen 3,6- 4,0), bardzo dobre (średnia ocen 4,1- 5,0 i wyższa) (właściwe podkreślić!)

Wyniki w nauce w gimnazjum: bardzo niskie (powtarzałem klasę), niskie (średnia ocen 3,0 i niższa), przeciętne (średnia ocen 3,1- 3,5), dobre (średnia ocen 3,6- 4,0), bardzo dobre (średnia ocen 4,1- 5,0 i wyższa) (właściwe podkreślić!)

Sytuacja rodzinna:

Wychowuję się w rodzinie: pełnej, niepełnej- rozbitej (z powodu rozwodu), niepełnej (z innych powodów)

Mam opinię z poradni psychologiczno- pedagogicznej o dysleksji: Tak Nie
(właściwe podkreślić!)

Mam orzeczenie o niepełnosprawności z poradni psychologiczno- pedagogicznej:

Tak Nie (właściwe podkreślić!)