

MARZENA KOWALUK-ROMANEK

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID – 0000–0002–5579–6240

WSPARCIE EDUKACYJNE POSTRZEGANE PRZEZ UCZNIÓW Z TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ O NIŻSZYM POZIOMIE POCZUCIA KOMPETENCJI*

Wprowadzenie: Problem specyficznych trudności w uczeniu się, z jakim boryka się człowiek, rzutuje na jego psychikę, zachowanie, wpływa na relacje z otoczeniem.

Cel badań: W niniejszym artykule zaprezentowano badania własne dotyczące poczucia kompetencji u uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz postrzeganego przez nich wsparcia edukacyjnego. Badania przeprowadzono wśród uczniów klas V–VIII szkół podstawowych województwa lubelskiego.

Metoda: W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego.

Wyniki: Pomiar kompetencji osobistych wskazuje, iż uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają niższe poczucie własnej skuteczności niż ich rówieśnicy bez tego zaburzenia. Cechuje ich słabsza siła zaangażowania się w działania i niższy poziom wytrwałości w dążeniu do sukcesu. Badani odczuwają zarówno zdecydowanie mniejsze ogólne poczucie wsparcia pozainstytucjonalnego, jak i wsparcia ze strony rówieśników i nauczycieli.

Wnioski: Gorsze przekonania uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się co do skuteczności własnych działań i możliwości poradzenia sobie w trudnych sytuacjach korespondują z negatywnym postrzeganiem przez nich wsparcia procesu uczenia się i nauczania przez rodziców, nauczycieli oraz koleżanki i kolegów z klasy szkolnej. Mniejszej wytrwałości w dążeniu do celu towarzyszy bardziej negatywne postrzeganie wsparcia ze strony rodziców.

Słowa kluczowe: specyficzne trudności w uczeniu się, poczucie kompetencji, poczucie własnej skuteczności, wsparcie edukacyjne, wsparcie procesu uczenia się i nauczania przez rodziców, nauczycieli oraz rówieśników.

* Sugerowane cytowanie: Kowaluk-Romanek, M. (2022). Wsparcie edukacyjne postrzegane przez uczniów z trudnościami w uczeniu się o niższym poziomie poczucia kompetencji. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 41(1), 95–107. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2022.41.1.95–107>

WPROWADZENIE

Przekonanie na temat własnej kompetencji różnicuje ludzi w zakresie myślenia, odczuwania i działania. Kompetencja (własna skuteczność)¹ może powodować różne zachowania jednostki w sytuacjach zadaniowych (unikanie lub podjęcie zadania, silniejsze lub słabsze zaangażowanie w zamierzone działanie, mniejsza lub większa wytrwałość w działaniu). Silne poczucie kompetencji oddziałuje na procesy poznawcze i osiągnięcia intelektualne. Im silniejsze jest przekonanie, że „potrafię i uda mi się”, tym bardziej ambitne zadania stawiają sobie ludzie i tym większy jest ich wysiłek oraz wytrwałość w dążeniu do celu, nawet w obliczu piętrzących się porażek (Schwarzer, 1997).

Poczucie kompetencji (własnej skuteczności) nabiera szczególnego znaczenia w przypadku uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Neuropoznawcze uwarunkowania tego zaburzenia, wpływające na wiele różnych zadań rozwojowych, mogą uniemożliwiać osiągnięcie mistrzostwa czy nawet biegłości w wielu z nich, prowadząc do rozległych psychologicznych konsekwencji (Scarborough, 1990). Niepowodzenia szkolne, obserwacja osiągnięć rówieśników, porównywanie swoich sukcesów i porażek do dokonań innych powodują frustrację i w konsekwencji prowadzą do mylnego przekonania o braku kompetencji. Uczeń przestaje wierzyć w siebie, w swoje zdolności i możliwości (Pajares, 1996).

Problem specyficznych trudności w uczeniu się, z jakim boryka się człowiek, rzutuje na jego psychikę, zachowanie, wpływa na relacje z otoczeniem. Niewątpliwie zaburzenie to jest czynnikiem stresogennym, narażającym ucznia na przeżywanie wielu sytuacji trudnych, sprawiających, że może zaistnieć potrzeba wsparcia.

Wsparcie edukacyjne, które jest tematem tego artykułu, wywodzi się od wsparcia społecznego. Ma te same zasadnicze właściwości i parametry, cechuje się jednak węższym zakresem. Jest ono rzadziej przedmiotem badań, chociaż jest silnie związane zarówno z pedagogiką, jak i pedagogiką specjalną. Polega na podejmowaniu działań wspomagających proces nauczania i uczenia się. Teoria pedagogiki specjalnej uwzględnia co najmniej dwa różne nurty w analizie tego zagadnienia. Pierwszy dotyczy oceny pomocy instytucjonalnej udzielanej przez szkołę uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Drugi nie ma charakteru instytucjonalnego i sprowadza się do oceniania i wartościowania przez samego ucznia działań wspomagających proces uczenia przez środowiska bezpośrednio związane z jego edukacją – rodziców, nauczycieli, rówieśników z klasy i specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej (zob. Zamkowska, 2009; Gindrich, 2011). W drugim nurcie wsparcie edukacyjne obejmuje ludzi z najbliższego otoczenia jednostki, którzy za pomocą swoich uczuć, postaw i zachowania mogą pozytywnie wpływać na jej osiągnięcia, sukcesy i podejście do nauki.

¹ Pojęcia kompetencji i własnej skuteczności są używane zamiennie.

Zaprezentowane w niniejszym artykule badania własne dotyczą pozainstytucjonalnego wsparcia edukacyjnego w percepcji uczniów, mieszczącego się w nurcie funkcjonalno-jakościowym.

PROBLEM I CEL BADAŃ

Na podstawie dostępnych doniesień empirycznych zasadne jest przyjęcie założenia, że specyficzne trudności w uczeniu mogą oddziaływać zarówno na poczucie kompetencji, jak i odczuwane wsparcie edukacyjne.

W badaniach postawiono następujące pytania szczegółowe:

1. Jaka jest różnica w poczuciu kompetencji (własnej skuteczności) między uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się a ich rówieśnikami niemającymi problemów w nauce?
2. Czy i w jaki sposób uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się różnią się pod względem odczuwania wsparcia edukacyjnego od swoich rówieśników bez tego zaburzenia?
3. Czy istnieje, a jeżeli tak, to jaki ma charakter, zależność między poczuciem kompetencji (własnej skuteczności) badanych z grupy podstawowej a postrzeganym przez nich wsparciem edukacyjnym?

METODA BADAŃ I CHARAKTERYSTYKA PRÓBY

Badania przeprowadzono wśród uczniów klas V–VIII szkół podstawowych województwa lubelskiego. Badanych przyporządkowano do dwóch równolicznych grup (po 40 uczniów). Grupę podstawową stanowili uczniowie posiadający opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej stwierdzającą u nich specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu, porównawczą zaś ich rówieśnicy niemający tego zaburzenia.

Mając na uwadze cel i problemy badań własnych, wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Badania przeprowadzono za pomocą Skali Kompetencji Osobistej (Juczyński, 2000) oraz Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego (Gindrich, 2014).

Skala Kompetencji Osobistej (KompOS) służy do pomiaru uogólnionego poczucia własnej skuteczności, czyli przekonania, że jest się w stanie pokonać pojawiające się trudności, przeciwności i osiągnąć zamierzony cel. Narzędzie pozwala na pomiar aspektów stanowiących elementy składowe tego zjawiska i zawiera dwie podskale: siła i wytrwałość. Pierwszy czynnik dotyczy przekonania o dysponowaniu siłą konieczną do zainicjowania działania. Drugi – wiąże się z wytrwałością w realizacji i kontynuowaniu już podjętego działania. Narzędzie ma zadowalające

właściwości psychometryczne – zgodność wewnętrzna zmierzona za pomocą alfa Cronbacha dla całej skali osiąga pułap 0,72, a jej rzetelność połówkowa – 0,49.

Kolejne narzędzie badawcze – Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego (KWE) – pozwala na poznanie, jak badani uczniowie oceniają w zakresie dodatnich emocji i konkretnych działań pomagające im w nauce środowiska społeczne. Zasadnicza część KWE składa się z 24 twierdzeń, które układają się w 3 podskale: wsparcie edukacyjne ze strony nauczycieli, rodziców oraz koleżanek i kolegów z klasy szkolnej. Kwestionariusz umożliwia zarówno zbadanie globalnego wsparcia pozainstytucjonalnego, jak i określenie wsparcia edukacyjnego udzielanego uczniowi przez poszczególne środowiska. Współczynniki zgodności wewnętrznej KWE wahają się w przedziale od 0,78 do 0,92. Z kolei współczynnik rzetelności połówkowej dla wyniku globalnego oraz indywidualnie dla każdej skali przyjmuje wysokie wartości, mieszcząc się w przedziale od 0,80 do 0,91. Świadczy to o dobrej rzetelności testu.

PROCEDURA ANALIZY DANYCH

Różnice w poczuciu kompetencji (własnej skuteczności) i percepcji wsparcia edukacyjnego między grupą podstawową a porównawczą sprawdzono testem t-Studenta dla prób niezależnych.

Wychodząc z założenia, że poczucie kompetencji (własnej skuteczności) jest jednym z zasobów osobistych, który może sprzyjać lub utrudniać wykorzystanie wsparcia edukacyjnego określono rodzaj korelacji między tymi zmiennymi. Związek między poczuciem własnej skuteczności a pozainstytucjonalnym wsparciem edukacyjnym wyliczono za pomocą współczynnika korelacji „r” Pearsona.

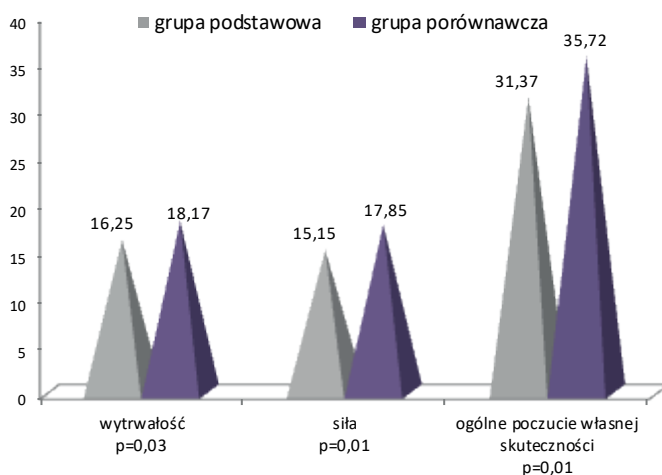
WYNIKI

Pomiar kompetencji osobistych wskazuje, że uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają niższe poczucie własnej skuteczności niż ich rówieśnicy bez tego zaburzenia ($t = -2,51$; $p = 0,01$) (zob. wykres 1). Badani z grupy podstawowej nie są do końca przekonani o swoich zdolnościach i możliwościach do efektywnego i wytrwałego działania. Pojawia się u nich przeświadczenie, że nie poradzą sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami. Mają mniejszą od rówieśników motywację do podejmowania działań i wyzwania.

W poczuciu kompetencji szczególnie znaczenie przypisuje się przekonaniu człowieka o dysponowaniu siłą konieczną do zainicjowania działania. Wymiar siły jest uważany za najważniejszy aspekt poczucia własnej skuteczności.

Istotne statystycznie różnice odnotowano w obu podskalach kwestionariusza. Uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się charakteryzuje słabsza siła angażowania się w dane działanie ($t = -2,53$; $p = 0,01$) oraz niższy poziom wytrwałości w dążeniu do sukcesu ($t = -2,18$; $p = 0,03$). Badani z grupy podstawowej nie są pewni swoich możliwości poradzenia sobie z trudnymi sytuacjami. W sytuacjach zadaniowych znacznie częściej od swoich rówieśników nie znajdują rozwiązania, nie wiedzą, co mają robić, nie mogą polegać na sobie, oczekują niepowodzenia, rezygnują z ważnych dla nich działań.

Wykres 1.
Poczucie kompetencji (własnej skuteczności)



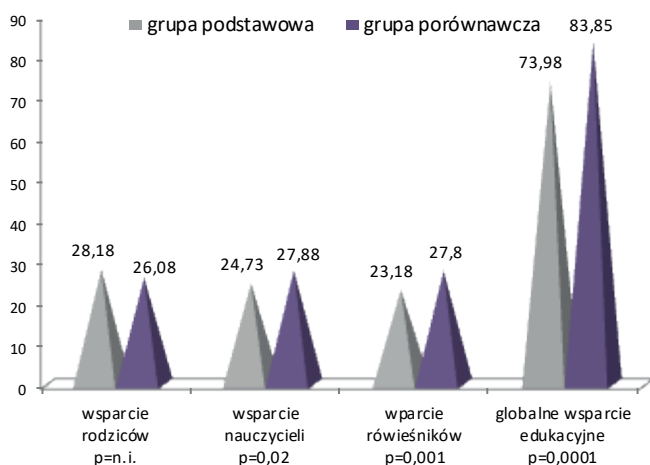
Badania przeprowadzone za pomocą KWE wykazały, że między grupami zachodzą wysoce istotne statystycznie różnice w globalnym wsparciu edukacyjnym ($t = -4,21$; $p = 0,0001$) (zob. wykres 2). Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają zdecydowanie mniejsze ogólne poczucie wsparcia pozainstytucjonalnego.

O wyniku ogólnym zdecydowały różnice istotne statystycznie w dwóch z trzech obszarów wsparcia edukacyjnego. Jest to poczucie wsparcia ze strony rówieśników ($t = -3,56$; $p = 0,001$) i nauczycieli ($t = -2,35$; $p = 0,02$). W opinii uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (w porównaniu z badanymi bez tego zaburzenia) w najmniejszym stopniu mogą oni liczyć na wsparcie ze strony rówieśników. Badani z grupy podstawowej twierdzą, że ich koledzy i koleżanki z klasy szkolnej nie darzą ich sympatią, nie lubią się z nimi spotykać, zdecydowanie rzadziej pomagają im w nauce, nie dodają otuchy w sytuacjach trudnych oraz wcale nie jest im przykro, gdy ktoś dostanie gorszą ocenę. Ponadto uczniowie ze specyficznymi trud-

nościami w uczeniu się wychodzą częściej z założenia, że ich rówieśnicy w stosunku do nich przejawiają brak empatii, śmieją się, gdy ktoś czegoś nie rozumie na lekcji oraz są zazdrośni, gdy uda im się osiągnąć jakiś sukces w szkole.

Wykres 2.

Percepcja wsparcia edukacyjnego



Badani z grupy podstawowej w podobny sposób postrzegają wsparcie udzielane przez nauczycieli ze swojej szkoły. Negatywnie oceniają takie cechy osobowości pedagogów, jak życzliwość, empatia, uczciwość i poczucie sprawiedliwości.

Niezależnie od tego, czy u badanej młodzieży stwierdza się specyficzne trudności w uczeniu się, ocenia ona podobnie wsparcie edukacyjne udzielane przez rodziców ($t = 1,41$; $p = \text{n.i.}$). Badani z obu grup mają zbliżone odczucia co do dążenia i dbałości rodziców o ich rozwój edukacyjny – interesowania się tym, co się dzieje w szkole, sprawdzania postępów w nauce, dbania o niezbędne pomoce czy też pocieszania i dodawania otuchy w razie porażki.

U uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się wzajemne powiązania poczucia kompetencji i wsparcia edukacyjnego występują w wielu obszarach. Uogólnione poczucie własnej skuteczności pozytywnie i umiarkowanie koreluje ze wszystkimi podskalami KWE. Współczynniki korelacji liniowej „r” Pearsona wynoszą odpowiednio: 0,41 – wsparcie ze strony rodziców, 0,39 – wsparcie edukacyjne rówieśników i 0,37 – wsparcie edukacyjne ze strony nauczycieli. Odnotowano również umiarkowaną współzależność pozytywną między czynnikiem wytrwałości (KompOS) a wsparciem edukacyjnym ze strony rodziców ($r = 0,31$).

DYSKUSJA WYNIKÓW

Występujące u uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się deficyty rozwojowe są przyczyną trudności szkolnych i często negatywnej oceny nauczyciela i rówieśników. Uczeń z tym zaburzeniem by osiągnąć sukces, musi ciężko pracować. Jego wysiłek nie zawsze przynosi wymierne rezultaty. Niewspółmierne do włożonej pracy, niskie osiągnięcia szkolne oddziałują na relacje z rówieśnikami, uczeń zaczyna doświadczać negatywnej oceny kolegów i marginalizacji. Wywiera to wpływ na poczucie własnej skuteczności, kształtującej się także u młodych ludzi pod wpływem środowiska szkolnego.

Uzyskane wyniki badań własnych dowodzą, że między uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się a ich rówieśnikami niemającymi tego zaburzenia zachodzą różnice istotne statystycznie w zakresie poczucia kompetencji, a także w składających się na tę zmienną obszarach. Uczniów z grupy podstawowej cechuje niższy poziom uogólnionego poczucia własnej skuteczności, słabsza siła angażowania się w działania oraz niższa wytrwałość w dążeniu do celu. Warto zaznaczyć, że im słabsze poczucie własnej skuteczności, tym mniejszy jest wkładany wysiłek w wykonanie zadania i tym mniejsza jest odporność w obliczu trudności (zob. Pajeres, 1996). Pojawia się niechęć do podejmowania jakichkolwiek działań, przekonanie, że ich skutki i tak są poza kontrolą. Uczeń uważa, że jego wysiłki będą daremne, a niepowodzenie jest czymś nieuchronnym – niezależnie czy podejmie jakieś czynności, czy też nie, to efekt będzie taki sam. Zaczyna wierzyć w swoją nieskuteczność, niezdolność do dokonywania zmian na lepsze w sobie i swoim otoczeniu (zob. Seifert, 2004).

Wyniki badań własnych wykazują pewną zbieżność z badaniami zamieszczonymi w literaturze przedmiotu. Lackaye i Margalit (2006) wykazali, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się mają niższy poziom poczucia kompetencji w porównaniu z rówieśnikami z wysokimi i przeciętnymi osiągnięciami szkolnymi. Badacze dostrzegli, że doświadczanie problemów szkolnych jest silniejsze i trwalsze w grupie uczniów z trudnościami w uczeniu się niż w grupie uczniów o osiągnięciach przeciętnych. Skutkiem słabego poczucia własnej skuteczności jest większe nasilenie izolacji społecznej i przygnębienia. Na niższą autoskuteczność uczniów z trudnościami w uczeniu się wskazują również badania Clever i współpracowników oraz Linnenbrink i Pintrich (za: Lackaye i Margalit, 2006). Na gruncie polskim do podobnych wniosków doszedł Gindrich (2011), który u uczniów z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi odnotował wyraźnie niższy, od ich rówieśników, poziom ogólnej własnej skuteczności. Stwierdził u nich również niższe poczucie wytrwałości – zdecydowanie niższą autodeterminację w dążeniu do celu.

Trudności w uczeniu się narażają ucznia na przeżywanie wielu sytuacji trudnych, stresowych. Ich przezwyciężenie zależy nie tylko od osobowości człowieka, ale i od udzielanego mu wsparcia.

Badania własne dowodzą, że między uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się a ich rówieśnikami zachodzą różnice istotne statystycznie w wielkości obszarów wsparcia edukacyjnego. Badani z grupy podstawowej mają zdecydowanie mniejsze zarówno ogólne poczucie wsparcia pozainstytucjonalnego (środowisko rodzinne i szkolne), jak i wsparcia ze strony rówieśników i nauczycieli.

Skuteczność działań wspierających w dużej mierze zależy od tego, czy udzielana pomoc jest dostosowana do potrzeb jednostki oraz trafna pod względem jakościowym i ilościowym. Podejście funkcjonalne różnicuje wsparcie spostrzegane i otrzymywane (Sęk i Cieślak, 2005). Zastosowane narzędzie badało wsparcie spostrzegane, opierające się na wiedzy i opiniach uczniów dotyczących tego, od kogo mogą uzyskać pomoc, na kogo mogą liczyć w trudnej sytuacji edukacyjnej. Dzięki temu możliwe było oszacowanie poczucia braku wsparcia i stopnia samotności badanych. Należy jednak zaznaczyć, że zbadane wsparcie spostrzegane nie musi być zgodne z faktycznie otrzymywanym. Warto by było poszerzyć kolejne badania o ten obszar.

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się negatywnie odczuwają wsparcie edukacyjne ze strony koleżanek i kolegów z klasy. Może to wynikać z faktu, że trudności w uczeniu się często wpływają na niską pozycję społeczną ucznia, postrzeganego przez rówieśników jako bardziej zależnego od innych, mniej współpracującego i słabiej radzącego sobie społecznie (Kuhne i Wiener, 2000). Uczniowie ci mają małe szanse, by stać się nie tylko liderami grup rówieśniczych, ale nawet ich członkami. Często są odrzucani, zarówno w sytuacjach społecznych, jak i związanych z nauką (Le Mare i de La Ronde, 2000).

Badani z grupy podstawowej uważają, że raczej nie mogą liczyć na pomoc nauczycieli. Sadzą, że w nikłym stopniu zależy im na ich wiedzy i umiejętnościach. Twierdzą, że raczej nie ufają swoim pedagogom i nie mogą na nich polegać. Takie postrzeganie nauczycielskiego wsparcia może mieć związek z wiedzą i postawami pedagogów wobec tego zaburzenia (por. Kowaluk, 2003, 2012).

Badania w ramach Projektu EMBED Dysleksja – Dobre Praktyki (2013) wykazały, że aż 78% polskich nauczycieli ma co roku kontakt z uczniami z dysleksją. Tylko 22% czuje się w pełni kompetentna w nauczaniu dzieci i młodzieży z tym zaburzeniem. Znaczna część badanych (67%) chciałaby te umiejętności rozwinąć. Z kolei 10% ocenia je jako niewielkie, a 1% nauczycieli uważa się za niekompetentnych w tym zakresie. Aż 87% badanych jest świadomych dodatkowego nakładu pracy związanego z nauczaniem dzieci i młodzieży ze specyficznymi trudnościami w nauce. Niestety 76% ten nakład określa jako niewielki. Z kolei 13% nauczycieli w ogóle nie widzi potrzeby dodatkowej pracy z uczniem z dysleksją. Połowa badanych uważa, że nie otrzymuje odpowiedniego wsparcia w tym zakresie.

Nauczyciel ma ogromny wpływ nie tylko na edukację, ale również na postrzeganie ucznia w klasie przez rówieśników. Jego opinia, budowana na podstawie uzyskanych osiągnięć szkolnych, zachowania się na tle klasy, rzutuje na pozycję

ucznia w zespole klasowym. Nauczyciel może przyczyniać się do zmniejszenia poziomu izolacji czy odrzucenia ucznia z trudnościami w uczeniu się przez rówieśników poprzez podnoszenie świadomości na temat tego zaburzenia, podejmowanie działań integrujących zespół klasowy czy choćby łączenie uczniów w pary z uwagi na wspólne zainteresowania.

Zamieszczone w literaturze przedmiotu badania dotyczą bardziej wsparcia społecznego niż edukacyjnego. Rezultaty eksploracji Domagały-Zyśk (2004) pokazują, że uczniowie gimnazjalni z trudnościami w uczeniu się gorzej od swoich rówieśników postrzegają jakość wsparcia społecznego udzielanego im przez rodziców. Podobne wnioski wynikają z badań Bujnowskiej i Gindricha (2003). Badana przez nich młodzież z trudnościami w uczeniu się częściej niż rówieśnicy bez zaburzeń wskazywała na kolegów i koleżanki jako dawców wsparcia. Natomiast niżej oceniała jakość wsparcia ze strony rodziny w wymiarach emocjonalnym, afirmacyjnym i pomocowym. Wsparcie rodziców wydaje się ważnym czynnikiem w radzeniu sobie z niepowodzeniami szkolnymi. Pomoc rodziców wywiera długofalowy i silny wpływ na wysokość średniej otrzymywanych przez ucznia ocen w szkole w okresie obejmującym lata nauki w szkole podstawowej aż do pierwszych klas liceum (Keith i in., 1998).

Nieco inne wyniki badań otrzymali Wiatrowska i Gindrich (2003), którzy doszli do wniosku, że o ile liczba wspierających kolegów i przyjaciół w sieci społecznej nie różnicuje uczniów z trudnościami w uczeniu się i bez tego zaburzenia, o tyle jakość otrzymywanego wsparcia emocjonalnego, afirmacyjnego i pomocowego grupy rówieśniczej jest przez tych pierwszych znacznie gorzej postrzegana.

Zbliżone do zaprezentowanych w niniejszym artykule rezultaty eksploracji uzyskał Gindrich (2011), który badał wsparcie edukacyjne młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi. Stwierdził on, że ta grupa badanych odczuwa znacznie mniejsze ogólne wsparcie edukacyjne, a także zdecydowanie gorzej postrzega wsparcie otrzymywane od rodziny i grupy rówieśniczej. W przypadku badań własnych uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w podobny do swoich rówieśników sposób odczuwali wsparcie edukacyjne rodziców. Natomiast zdecydowanie gorzej postrzegali wsparcie otrzymywane od nauczycieli.

Sposób postrzegania przez badanych wsparcia edukacyjnego może być zależny od pewnych cech ich osobowości, m.in. od poczucia własnej skuteczności, wiążącej się w pewnym sensie z samooceną i kompetencją osobistą. Ocena siebie w odniesieniu do własnych kompetencji w sytuacjach zadaniowych (własna skuteczność) stanowi cechę podmiotu, która może sprzyjać lub utrudniać wykorzystanie wsparcia społecznego (zob. Sęk i Cieślak, 2005).

Badania wykazały, że u uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się gorsze przekonania co do skuteczności własnych działań, możliwości poradzenia sobie w trudnych sytuacjach korespondują z negatywnym postrzeganiem wsparcia

procesu uczenia się i nauczania przez rodziców, nauczycieli oraz koleżanki i kolegów z klasy szkolnej. W związku z faktem, że korelacja nie mówi o zależnościach przyczynowych, lecz tylko o współwystępowaniu zmiennych możemy również założyć, że im mniejsze odczucie wsparcia edukacyjnego wyżej wymienionych środowisk społecznych, tym gorsze uogólnione poczucie własnej skuteczności badanych.

Mniejszej wytrwałości uczniów z trudnościami w uczeniu się w dążeniu do celu towarzyszy bardziej negatywne postrzeganie przez nich wsparcia ze strony rodziców. I odwrotnie – im gorsza ocena wsparcia edukacyjnego rodziców, tym mniejsza wytrwałość w realizacji i kontynuowaniu już podjętego działania.

WNIOSKI

Badacze podkreślają, że wielu uczniów z trudnościami w uczeniu się ma niskie kompetencje społeczne – są naiwni, nie rozumieją sygnałów niewerbalnych, nie dostrzegają emocji innych i w efekcie nie potrafią odczytywać intencji drugiej osoby (por. Elliott, Malecki i Demaray, 2001; Sugai i Horner, 2001). Stawia ich to w bardzo niekorzystnej sytuacji w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami oraz może być przyczyną niskiego poziomu akceptacji, braku chęci udzielenia wsparcia ze strony innych.

Na poczucie własnej skuteczności wpływa wiele czynników. Niektóre z nich są związane z samym uczniem, inne odnoszą się do środowiska kształcenia, jeszcze inne łączą się ze środowiskiem, które pozostaje poza kontrolą szkoły i nauczyciela.

Terapia pedagogiczna, proces nauczania i wsparcia edukacyjnego uczniów z trudnościami w uczeniu się powinny stanowić system o charakterze komplementarnym. Najważniejsze wnioski odnoszące się do działań praktycznych można ująć w następujących punktach:

1. W dziedzinie edukacji problem specyficznych trudności w nauce wymaga zastosowania środków pomocy i wsparcia. Nie można traktować dysleksji jako pewnego stanu medycznego wymagającego tylko diagnozy i leczenia.
2. Warto uświadomić rodzinę, szkołę i środowisko rówieśnicze na temat tego zaburzenia. Można to zrobić, organizując wykłady, pogadanki, akcje, konferencje, kursy i szkolenia.
3. Trzeba zadbać o ciągłość i systematyczność oddziaływań terapeutycznych. Zajęcia terapeutyczne powinny być organizowane na każdym etapie kształcenia, niezależnie od szczebla nauki i typu szkoły.
4. Należy opracować program wspierający uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. We wsparcie i pomoc powinny być zaangażowane różne instytucje i środowiska. Tylko wzajemna współpraca gwarantuje skuteczną, uwzględniającą wszystkie uwarunkowania diagnozę, interwencję i kontrolę. Trzeba zdać sobie sprawę z konieczności określenia, w jaki sposób otoczenie (rodzina, rówieśnicy, szkoła) potencjalnie utrudnia lub ułatwia rozwój ucznia.

5. Chociaż procesy związane z rozwijaniem umiejętności czytania i pisania stanowią punkt wyjścia, u młodzieży z dysleksją trzeba wzmocnić pozytywne przekonania na temat własnej skuteczności. Warto zatem podjąć działania psychoedukacyjne, które umożliwią uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się lepsze poznanie siebie, nauczą świadomego wartościowania swoich cech fizycznych i psychicznych oraz zdolności i możliwości. Pozwolą wyposażyc w wiedzę i umiejętności potrzebne do inicjowania zdarzeń, podejmowania decyzji, dokonywania wyborów, reagowania na trudne sytuacje w społecznie pożądanym sposób.
6. W polskich szkołach warto wprowadzić metodę klasy reagującej (Responsive Classroom Approach), która umożliwia kształtowanie umiejętności społecznych uczniów, udzielanie im pomocy w nauce, a także wsparcia społecznego (zob. Elliott i in., 2001).
7. Wybór najwłaściwszych programów wsparcia dla pojedynczych uczniów, przy limitowanym czasie pracy stawiają nauczyciela wobec dylematów związanych ze strategią i planowaniem. Dodatkową trudnością są ograniczone budżety i środki. Dużą potrzebą jest bezpośrednio, ustrukturyzowane kształcenie, połączone z udzielaniem porad – jak określać własne cele, zarządzać czasem i wysiłkiem oraz wynagradzać siebie za ciężką pracę i wytrwałość.

Ucniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się potrzebują akceptacji i zrozumienia, wsparcia ze strony rodziców, nauczycieli i rówieśników. Wsparcie edukacyjne środowisk i systematycznie prowadzona terapia może prowadzić nie tylko do poprawy wyników w nauce, a tym samym odnoszenia sukcesów edukacyjnych, ale też może być impulsem do intensywnej pracy nad sobą. Badania zawarte w literaturze przedmiotu wykazały, że sukces w życiu odnieśli dyslektycy nastawieni na cel, którzy byli w stanie pokonać przeciwności.

OGRANICZENIA BADAŃ

Przeprowadzone badania sytuują się w paradygmacie skoncentrowanym na szeroko pojmomowanym funkcjonowaniu psychospołecznym osób z trudnościami w uczeniu się. Zaprezentowane wyniki stanowią wstępną eksplorację poczucia kompetencji (własnej skuteczności) oraz percepcji wsparcia edukacyjnego przez uczniów z tym zaburzeniem. Dostarczają interesujących przesłanek do kolejnych analiz zorientowanych na wyjaśnienie opisanego stanu rzeczy. Uwzględniają niewielki zakres zmiennych wyjaśniających różnice między uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się a ich rówieśnikami niemającymi problemów w nauce. W dalszych badaniach warto wziąć pod uwagę, że sposób postrzegania przez badanych wsparcia edukacyjnego może być zależny od pewnych cech ich osobowości.

BIBLIOGRAFIA

- Badania świadomości problemu dysleksji w Polsce przeprowadzone w ramach międzynarodowego Projektu EMBED Dysleksja – Dobre Praktyki (Embedding Dyslexia – Responsive Practice in Lifelong Learning) (2013). Pobrane 27, Czerwca, 2019 z: <http://www.embeddyslexia.eu>; <http://pldocs.org/docs/index-180418.html>
- Bujnowska, A., Gindrich, P. (2003). Sieć i natężenie społecznego wsparcia młodzieży z trudnościami w uczeniu się. *Auxilium Sociale. Wsparcie Społeczne*, 1, 30–40.
- Domagała-Zyśk, E. (2004). Postrzegane wsparcie społeczne ze strony osób znaczących a wyniki w nauce młodzieży gimnazjalnej. W G. Kwaśniewska, A. Wojnarska (Red.), *Aktualne problemy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych* (s. 21–32). Wyd. UMCS.
- Elliott, S.N., Malecki, C.K., Demaray, M.K. (2001). New Directions in Social Skills as Sessment and Intervention for Elementary and Middle School Students. *Exceptionality*, 9(1–2), 19–32. http://dx.doi.org/10.1207/S15327035EX091&2_3
- Gindrich, P. (2011). *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*. Wyd. UMCS.
- Gindrich, P. (2014). Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego (KWE) – struktura i cechy psychometryczne narzędzia. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 153–168.
- Gresham, F.M., Sugai, G., Horner, R.H. (2001). Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High-Incidence Disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331–344.
- Juczyński, Z. (2000). Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Psychologica*, 4, 11–23.
- Keith, T.Z., Keith, P.B., Quirk, K.J., Sperduto, J., Santillo, S., Killings, S. (1998). Longitudinal Effects of Parent Involvement on High School Grades: Similarities and Differences across Gender and Ethnic Groups. *Journal of School Psychology*, 36(3), 335–363.
- Kowaluk, M. (2003). Stan wiedzy nauczycieli na temat osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowska (Red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych* (s. 379–387). Wyd. UMCS.
- Kowaluk, M. (2012). O krok od bezradności, czyli nauczyciel wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kawala (Red.), *Wychowawcza rola szkoły* (s. 249–269). Wyd. UMCS.
- Kuhne, M., Wiener, J. (2000). Stability of Social Status of Children with and Without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 64–75. <http://dx.doi.org/10.2307/1511100>
- Lackaye, T.D., Margalit, M. (2006). Comparisons of Achievement, Effort, and Self-Perceptions among Students with Learning Disabilities and Their Peers from Different Achievement Groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 432–446. <http://dx.doi.org/10.1177/00222194060390050501>
- Le Mare, M., Ronde, M. de La (2000). Links among Social Status, Service Delivery

- Mode, and Service Delivery Preference in LD, Low-Achieving, and Normally Achieving Elementary-Aged Children. *Learning Disability Quarterly*, 23, 52–62. <https://doi.org/10.2307/1511099>
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <http://dx.doi.org/10.2307/1170653>
- Scarborough, H.S. (1990). Very Early Language Deficits in Dyslexic Children. *Child Development*, 61(6), 1728–1743. <http://dx.doi.org/10.2307/1130834>
- Schwarzer, R. (1997). Poczucie własnej skuteczności w podejmowaniu i kontynuacji zachowań zdrowotnych. Dotychczasowe podejścia teoretyczne i nowy model. W I. Heszen-Niejodek, H. Sęk (Red.), *Psychologia zdrowia* (s. 175–205). PWN.
- Seifert, T.L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(2), 137–149. <https://doi.org/10.1080/0013188042000222421>
- Sęk, H., Cieślak, R. (2005). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W H. Sęk, R. Cieślak (Red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 11–29). PWN.
- Wiatrowska, A., Gindrich, P. (2003). Sieć i natężenie społecznego wsparcia młodzieży z trudnościami w uczeniu się. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 23, 163–170.
- Zamkowska, A. (2009). *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*. Wyd. Politechnika Radomska.

EDUCATIONAL SUPPORT PERCEIVED BY PUPILS WITH LEARNING DIFFICULTIES WITH A LOWER SENSE OF COMPETENCIES

Introduction: The problem of specific learning difficulties experienced by humans has an impact on their psyche, behaviour, relations with the environment.

Research Aim: This article presents own studies concerning the sense of competencies in pupils with specific learning difficulties and the educational support perceived by them. The studies were conducted among pupils from grades 5 to 8 of elementary schools in the lubelskie province.

Method: The diagnostic poll method was used in the studies.

Results: A measurement of personal competencies shows that pupils with specific learning difficulties have a lower sense of own efficacy than their peers without that disorder. They are characterized by less strength of getting involved in activities and lower level of perseverance in achieving success. The respondents have a definitely lower general sense of non-institutional support as well as support from peers and teachers.

Conclusion: Poorer beliefs of pupils with specific learning difficulties in the success of their own efforts and ability to cope with difficult situations correspond to their negative perception of support of the process of learning and teaching by parents, teachers and classmates. Less persistence in pursuing goals is accompanied by more negative perception of support from parents.

Keywords: specific learning difficulties, sense of competency, sense of self-efficacy, educational support, support of the process of learning and teaching by parents, teachers and peers.

