

- Ukrai'ny / za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufrijevoii'. – Vyp. 26. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2014. – S. 40–54.
24. Fromm E. Psihoanaliz i jetika / E. Fromm. – M. : Respublika, 1993. – 415 s.
25. Alekseeva A. Ju. Uverenost', social'noe i mezhlichnostnoe doverie: kriterii razlichenija / Anastasija Alekseeva // Chelovek. Soobshhestvo. Upravlenie. – 2007. – № 4. – S. 4–20.
26. Seligmen A. Problema doverija / A. Seligmen ; per. s angl. – M. : Ideja-Press, 2002. – 256 s.
27. Frejdzher R. Lichnost'. Teorii, uprazhnenija, jeksperimenty / Robert Frejdzher, Dzhejms Fjejdimen ; per. s angl. – SPb. : Prajm-EVROZNAK, 2006. – 704 s.

*Received January 11, 2018*

*Revised February 16, 2018*

*Accepted March 12, 2018*

УДК 159.9.072

DOI10.32626/2227-6246.2018-40.208-225

*Ewa Łodygowska*

[ewalodygowska@gmail.com](mailto:ewalodygowska@gmail.com)

*Witalia Shebanowa*

[witaliashebanova@gmail.com](mailto:witaliashebanova@gmail.com)

## **Łęк jako MEDIATOR UMIEJSCOWIENIA KONTROLI u dzieci z dysleksją rozwojową**

---

Łodygowska E. Anxiety as a mediator of locus of control in children with developmental dyslexia / E. Łodygowska, V. Shebanova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriiwa. – Issue 40. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2018. – P. 208–225.

---

**E. Łodygowska, V. Shebanova. Anxiety as a mediator of locus of control in children with developmental dyslexia.** It is generalized that the sense of control is an important determinant of human behavior. The researches prove that school experiences (especially failures in learning) may increase the external locus of control. Anxiety can also determine the sense of control.

E. Łodygowska – the scientific contribution of the co-author is 70%,

V. Shebanowa – the scientific contribution of the co-author is 30%.

rol, but the results of world researches are not equal. The purpose of the article is to determine whether any form of therapeutic aid may influence the locus of control in children with dyslexia and whether anxiety is a factor mediating in relation between therapeutic experiences and the locus of control.

Methods: There were 165 children with dyslexia, aged 12,06–15, assessed with the use of «I and my school» Questionnaire by Skrzypek-Siwinska, «The State-Trait Anxiety Inventory» by Spielberger, Sosnowski & Iwaniszczuk, «The Locus of Control Questionnaire» by Krasowicz & Kurzyp-Wojnarska. The authors considered children's previous therapeutic experiences and on its basis the children were divided into three groups: 1) children in systematic therapy; 2) children with non-systematic therapeutic experiences; 3) children without therapeutic aid.

The results of the study are presented, that the kind of therapeutic experience does not differentiate the examined groups in the aspect of the locus of control. Anxiety does not affect the locus of control in dyslexic children receiving systematic aid. In the case of children with non-systematic therapeutic experiences, school anxiety (as a state and as a trait) favours the external locus of control both in the situation of success and failure. In the case of children without therapy, the external locus of control (in the situation of success and failure) is determined by general fear activated in the particular moments.

**Key words:** dyslexia, locus of control, situation of success, situation of failure, children with dyslexia, school fear, anxiety, children's therapeutic experiences.

**Е. Лодиговська, В. Шебанова. Тривога як медіатор локусу контролю у дітей із дислексією розвитку.** Узагальнено, що почуття контролю є важливим чинником поведінки людини. Дослідження доводять, що досвід дітей шкільного віку, особливо досвід невдач у навчанні, може збільшити зовнішній локус контролю. Тривожність також може визначити сенс контролю, але результати світових досліджень щодо означеної проблеми на сьогодні не є однозначними. Мета статті – визначити, чи може будь-яка форма терапевтичної допомоги впливати на місце контролю у дітей із дислексією і чи є тривога медіатором між терапевтичним досвідом та локус-контролем.

Методи: 165 дітей із дислексією у віці 12,06–15 років оцінювали за допомогою опитувальника «Я та моя школа» Скріпек-Сівінської, «Шкали тривожності» (STAIC) Спілбергера, Сосновського & Іваніщук, Опитувальника локус-контролю Красовіч & Кушип-Войнарської. Автори урахували попередній дитячий терапевтичний досвід, і на його підставі досліджувані діти були розділені на три групи: 1) діти в систематичній терапії; 2) діти з несистематичним терапевтичним досвідом; 3) діти без терапевтичної допомоги.

Результати: дослідження виявило, що вид терапевтичного досвіду не диференціює досліджувані групи в аспекті локусу контролю. Тривога не впливає на локацію контролю у дислексичних дітей, які отримують систематичну допомогу. В групі дітей із несистематичним терапевтичним досвідом шкільне занепокоєння сприяє зовнішньому контролю як у ситуації успіху, так і в ситуації невдачі. У групі дітей без терапії зовнішній локус контролю, як у ситуації успіху, так і ситуації невдачі визначається загальним рівнем тривожності, що активується у конкретних ситуаціях.

**Ключові слова:** дислексія, локус контролю, ситуації успіху, ситуації невдач, діти з дислексією, шкільний страх, тривога, дитячий терапевтичний досвід.

**E. Łodygowska, W. Szebanowa. Lęk jako mediator umiejscowienia kontroli u dzieci z dysleksją rozwojową.** Wprowadzenie: Poczucie kontroli stanowi istotny czynnik determinujący zachowanie człowieka. Badania potwierdzają, że doświadczenia szkolne, a zwłaszcza niepowodzenia w nauce mogą wpływać na zewnętrzne umiejscowienie kontroli. Lęk może również determinować umiejscowienie kontroli, jednakże wyniki badań światowych nie dają jednoznacznych rezultatów. Celem badań było określenie, czy dzieci z dysleksją o różnych doświadczeniach terapeutycznych różnią się poziomem poczucia kontroli oraz czy lęk stanowi czynnik pośredniczący we wpływie doświadczeń terapeutycznych na umiejscowienie kontroli.

Metody: Badaniami objęto 165 uczniów w wieku 12,06–15,00, stosując test «Ja i moja szkoła» Skrzypek-Siwińskiej, Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci (STAIC) Spielberga, Sosnowskiego i Iwaniszczuk oraz Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli (KBPK) Krasowicz i Kurzyp-Wojnarskiej. Uwzględniono typ doświadczeń terapeutycznych dzieci wyodrębniając: 1) grupę z systematyczną terapią; 2) grupę z niesystematycznymi doświadczeniami terapeutycznymi; 3) grupę bez pomocy terapeutycznej.

Wyniki: Rodzaj doświadczeń terapeutycznych nie różnicuje badanych grup w zakresie umiejscowienia kontroli. Lęk nie wpływa na umiejscowienie kontroli u dzieci dysleksyjnych objętych systematyczną terapią. W przypadku dzieci z niesystematycznymi doświadczeniami terapeutycznymi lęk szkolny sprzyja zewnętrznemu umiejscowieniu kontroli w sytuacji sukcesu i w sytuacji porażki. W przypadku dzieci bez terapii zewnętrzne umiejscowienie kontroli (w sytuacji sukcesu i w sytuacji porażki) determinowane jest lękiem ogólnym, aktywowanym w danej sytuacji.

**Słowa kluczowe:** dysleksja, umiejscowienie kontroli, sytuacja sukcesu, sytuacja porażki, dzieci z dysleksją, lęk szkolny, lęk, doświadczenia terapeutyczne dzieci.

**Ramy teoretyczne problemu badawczego.** Poczucie kontroli, bądź umiejscowienie kontroli (ang. *locus of control*) jest formą spozostregania i interpretowania rzeczywistości, odnoszącą się do tego, w

jaki sposób ludzie postrzegają przyczyny (uwarunkowania) zdarzeń, jak spostrzegają własny wpływ na rzeczywistość, jak oceniają swoje możliwości w zakresie osiągnięcia zaplanowanych rezultatów [1; 2]. Poczucie kontroli stanowi istotny czynnik determinujący funkcjonowanie człowieka w różnych sytuacjach życiowych [3; 4; 5; 6; 7], który można opisać na pewnym kontinuum – począwszy od sytuacji, w której człowiek ma przekonanie o własnej całkowitej kontroli nad zdarzeniami, a skończywszy na tych sytuacjach, na które jednostka nie ma wpływu [8; 9].

Według Rottera to nie tyle obiektywne cechy sytuacji, ile sposób, w jaki człowiek ją spostrzega, decyduje o umiejscowieniu kontroli [10]. Jeżeli konsekwencje danej sytuacji są postrzegane jako zależne od działań jednostki (autora, sprawcy), wtedy mówi się o wewnętrznym umiejscowieniu kontroli. Jeżeli natomiast – z punktu widzenia jednostki – wszystko to, co jej się przydarza zależy od czynników zewnętrznych (np. przypadku, losu, działań i decyzji innych), wtedy wskazuje się na zewnętrzne umiejscowienie kontroli [9; 10].

Umiejscowienie kontroli kształtuje się w wieku dziecięcym, młodzieńczym i dojrzałym, w procesie socjalizacji oraz nabywania doświadczeń przez człowieka [5; 7; 11] na skutek bezpośredniego doświadczania i uczenia się zastępczego.

Umiejscowienie kontroli może być warunkowane zarówno doświadczeniami dziecka jako autora zdarzeń, jak również specyfiką jego środowiska rodzinnego i postaw rodzicielskich wykazywanych przez rodziców [7; 9; 12]. Ponadto dzieciństwo uznawane za mało stresogenne, nie obfitujące w trudne bądź traumatyczne wydarzenia, również determinuje wewnętrzne umiejscowienie kontroli [12]. Natomiast przewaga doświadczeń negatywnych w życiu dziecka może powodować bierność, nieumiejętność radzenia sobie z trudnościami [5], rezultatem czego jest zewnętrzne umiejscowienie kontroli.

Umiejscowienie kontroli może zmieniać się wraz z wiekiem dziecka – z bardziej zewnętrznego we wczesnych latach życia po bardziej wewnętrzne wraz z dorastaniem jednostki [7; 9; 13], przy czym proces ten warunkowany jest nie tyle wiekiem dziecka, ile – jego dojrzałością i rodzajem doświadczeń społecznych [9; 11].

Doświadczenia szkolne dzieci mogą wpływać na kształtowanie się poczucia kontroli, prowadząc do jej zewnętrznego umiejscowienia [14]. Niepowodzenia w nauce mogą być przypisywane sobie – niewystarczającym umiejętnościom czy zbyt małemu wysiłkowi – lub czynnikom zewnętrznym. Umiejscowienie kontroli może być różne w sytuacji porażek i sukcesów.

W tym kontekście warto się zastanowić jak kształtuje się poczucie kontroli u dzieci z dysleksją.

Dzieci z ryzykiem dysleksji już od początku nauki szkolnej doświadczają licznych niepowodzeń. Nie radzą sobie z wymaganiami (czytaniem i pisanem), które jednocześnie stanowią podstawę umiejętności szkolnych. W związku z tym – jak wykazują liczne badania – od początku edukacji szkolnej doświadczają szeregu problemów emocjonalnych [15]. Zdarza się, że na skutek notorycznych niepowodzeń przestają postrzegać sytuacje szkolne jako zależne od własnych działań, gdyż – niezależnie od włożonych starań – i tak osiągają gorsze rezultaty niż ich niedyslektyczni rówieśnicy. Efektem tego może być spadek poczucia skuteczności [2] i zewnętrzne umiejscowienie kontroli. Ta zewnętrzność, wg Rottera (1962, s. 498–499), może prowadzić do przekonania, że «angażowanie się w jakieś działania nie ma większego sensu, ponieważ to, co się zdarza, nie zależy od tych działań» [9], czego konsekwencją jest spadek motywacji do działania, utrata wiary we własne kompetencje, nasilenie zachowań unikowych [5; 16]. Jednocześnie ujawniane zewnętrzne umiejscowienie kontroli może być przejawem mechanizmu obronnego, ochraniającego poczucie wartości [9; 17]. Przypisywanie niepowodzeń w nauce czynnikiem zewnętrznym umożliwi dziecku obronne podtrzymanie samooceny, a także dostarcza usprawiedliwień dla doznawanych porażek.

**Stan dotychczasowych badań.** Badania polskie i zagraniczne nie dostarczają jednoznacznych wyników na temat kształtowania się poczucia kontroli u dzieci z dysleksją. Wskazuje się, iż uczniowie, przejawiający przekonanie, że mają wpływ na swoje osiągnięcia, osiągają większe sukcesy szkolne i są wytrwalsi podczas napotykania na przeszkody [9; 18]. Podkreśla się ponadto, że niepowodzenia szkolne mogą prowadzić do zewnętrznego poczucia kontroli [14], a jednocześnie występuje niesymetryczny charakter tej zależności – niepowodzenie może wzmacniać zewnętrzność, jednakże sukces niekoniecznie przyczynia się do uwewnętrznienia poczucia kontroli [14].

Humphrey i Mullins (2002) potwierdzają, że istnieją różnice pomiędzy dziećmi z dysleksją a dziećmi bez dysleksji w zakresie postrzegania przyczyn sukcesów i porażek. Dzieci z dysleksją wykazują zewnętrzne umiejscowienie kontroli w przypadku sukcesu, przypisując jego przyczynę umiejętnościom nauczyciela. Natomiast dzieci bez dysleksji, w przypadku niepowodzeń, częściej niż dzieci z dysleksją przypisują przyczyny owych porażek czynnikiem wewnętrznym – niedostatecznym staraniom bądź niewystarczającemu

zainteresowaniu przedmiotem. Badacze podkreślają, że mimo iż w tym wypadku czynnikami «odpowiedzialnymi» za porażkę są uwarunkowania wewnętrzne, są to bezpieczne dla samooceny czynniki – niewystarczający wysiłek nie świadczy o niskich umiejętnościach, a zarazem może podlegać kontroli i zmianie [19; 2]. Butkowsky i Willows (1980) oraz Dodds (1994) również potwierdzają, że dzieci z trudnościami w pisaniu mają tendencję do przypisywania sukcesów czynnikiem zewnętrznym, zaś porażek – wewnętrznym: niskim umiejętnościom i zdolnościom [20].

Jednocześnie badania przeprowadzone przez Burdena i Burdett (2005), dotyczące chłopców z dysleksją, uczęszczających do specjalistycznej szkoły, wykazują u badanych dzieci wewnętrzne umiejscowienie kontroli w przypadku sukcesu i tendencje do postrzegania sukcesu jako zjawiska warunkowanego własnym wysiłkiem, co mogłoby wskazywać, iż poczucie kontroli determinowane jest wsparciem ze strony środowiska edukacyjnego i możliwością uzyskania doświadczeń korektywnych [21].

Wyniki polskich badań są niejednoznaczne, a czasem sprzeczne. Bentkowski (2000) [22], wykazuje, że młodzież dyslektyczna ma bardziej uwewnętrznione umiejscowienie kontroli w obrębie zgeneralizowanego poczucia kontroli, poczucia kontroli w sytuacji sukcesu i w sytuacji porażki, podczas gdy Wszeborowska-Lipińska (1992) potwierdza, że młodzież z dysleksją jest bardziej zewnątrzsterowna [23]. Jednocześnie badania przeprowadzone przez Rak (2006) [22] wskazują, że dzieci i młodzież z dysleksją przeważnie charakteryzuje nieustalone umiejscowienie poczucia kontroli, podobnie jak ich niedyslektycznych rówieśników; zaś osoby z dysleksją częściej przejawiają bardziej uwewnętrznione poczucie kontroli zgeneralizowane i w sytuacji porażki. Badania Krasowicz-Kupis i zespołu [22] częściowo potwierdzają badania Rak, wykazując, iż młodzież z dysleksją nie różni się od rówieśników w zakresie umiejscowienia kontroli, jednocześnie zaś ujawniają, że młodzież biorąca udział w terapii ma wyższe poczucie kontroli nad działaniami, zakończonymi sukcesem.

Konkluzja, wynikająca z przytoczonych badań Krasowicz-Kupis, skłania do postawienia pytania, czy w przypadku dzieci z dysleksją – ich poczucie kontroli będzie się różniło w zależności od doświadczeń terapeutycznych?

W niektórych doniesieniach analizowany jest również lęk jako mediator w kształtowaniu się poczucia kontroli (Seligman, 1975, [24]); [17; 25; 26; 27]. Generalnie wskazuje się, że im mniejsza w subiektywnej ocenie jest kontrola nad sytuacją, tym większe nasilenie

lęku i odwrotnie – lęk może przyczyniać się do zewnętrznego umiejscowienia kontroli, jednocześnie istnieją doniesienia, które tego nie potwierdzają [17; 26; 27].

**Cel badań i hipotezy badawcze.** Celem badań jest określenie, czy dzieci z dysleksją o różnych doświadczeniach terapeutycznych różnią się poziomem poczucia kontroli (zgeneralizowanego, w sytuacji sukcesu i w sytuacji porażki) oraz czy lęk stanowi czynnik pośredniczący we wpływie doświadczeń terapeutycznych na umiejscowienie kontroli. Sformułowano następujące hipotezy badawcze:

H<sub>1</sub>: Dzieci dyslektyczne o różnych doświadczeniach terapeutycznych różnią się w zakresie umiejscowienia kontroli.

H<sub>2</sub>: Lęk warunkuje zewnętrzne umiejscowienie kontroli w sytuacji sukcesu i w sytuacji porażki u dzieci z dysleksją o różnych doświadczeniach terapeutycznych.

**Metody.** Badaniami objęto 165 uczniów w wieku 12,06–15,00. Zbadano 90 chłopców i 75 dziewcząt, z rozpoznaną dysleksją rozwojową. Badanych zaklasyfikowano do trzech równolicznych grup (N = 55) z jednakową proporcją płci (30 chłopców, 25 dziewcząt):

1. Grupę 1 stanowiły osoby z dysleksją, które uczestniczyły przynajmniej trzy lata w specjalistycznej terapii pedagogicznej, trwającej do czasu wykonania badań.

2. Grupę 2 stanowiły dzieci i młodzież dyslektyczna z niesystematycznymi doświadczeniami terapeutycznymi. Do tej grupy zaklasyfikowano osoby, które w przeszłości (minimum dwa lata przed czasem badania) przestały uczestniczyć w zajęciach terapeutycznych. Ponadto zajęcia te były nieregularne, z przynajmniej jedną ponadpółroczną przerwą.

3. Grupę 3 stanowiły dzieci i młodzież dyslektyczna, która nigdy nie były objęta żadną formą specjalistycznej pomocy terapeutycznej.

Grupy zostały porównane pod względem zmiennych demograficznych. W porównaniu ujęto ponadto poziom intelektualny badanych oraz specyfikę zaburzeń dyslektycznych. Grupy okazały się homogeniczne.

W badaniach zastosowano:

1. *Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli (KBPK)* Krasowicz i Kurzyp-Wojnarskiej, skonstruowany w oparciu o teorię Rottera [7]. Jest to narzędzie typu papier-ołówek, składające się z 46 pytań, pozwalających określić poziom zgeneralizowanego poczucia kontroli – *loc*, poczucia kontroli w sytuacji sukcesu – *loc(s)* – i poczucia kontroli w sytuacji porażki – *loc(p)*. Według autorek –



narzędzie charakteryzuje się zadowalającą zgodnością wewnętrzną ( $\alpha$  Cronbacha wynosi 0,4 dla skali *S*; 0,54 dla skali *P*; 0,62 dla *S + P*), ponadto wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają trafność diagnostyczną i teoretyczną metody [7].

2. *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci (STAIC)* Spielbergera, Sosnowskiego i Iwaniszczuk. Ten kwestionariusz psychologiczny oparty jest na koncepcji lęku Spielbergera, zgodnie z którą wyróżnić można lęk aktualnie przeżywany (*lęk-stan*) oraz *lęk-cechę*, czyli «względnie stałą właściwość człowieka przejawiającą się w jego skłonności do spostrzegania różnych, obiektywnie niegroźnych sytuacji jako niebezpiecznych lub zagrażających i reagowania na nie lękiem» [28, s. 4]. Inwentarz *STAIC* składa się z dwóch skal, mierzących lęk jako stan (*C-1*) oraz lęk jako cechę (*C-2*); każda ze skal zawiera 20 stwierdzeń. Rzetelność skal *STAIC* oszacowano na podstawie współczynników zgodności wewnętrznej ( $\alpha$  Cronbacha) i kształtuje się ona w granicach 0,87–0,91 dla skali *C-1* i w granicach 0,86–0,89 dla skali *C-2* [28]. Narzędzie charakteryzuje zadowalającą trafność teoretyczną [28; 29].

3. *Kwestionariusz «Ja i moja szkoła»* Skrzypek-Siwińskiej. To narzędzie typu «papier-ołówek», które pozwala określić m.in. poziom lęku szkolnego. Kwestionariusz charakteryzuje odpowiednią trafność i dobrą rzetelność – współczynnik zgodności wewnętrznej  $\alpha$  Cronbacha dla skali *Lęk szkolny* wynosi 0,911 [30]. Oszacowanie stabilności bezwzględnej kwestionariusza metodą test-retest dało również zadowalające wyniki (0,76–0,87 dla skali *Lęk szkolny*). Skala: *Lęk szkolny* zawiera 32 pozycje. Podstawą konstrukcji skali *Lęku szkolnego* była teoria Spielbergera [30], co pozwoliło na dokonanie podziału skali *Lęk szkolny* na podskale. Założono, że wyłonienie *Lęku szkolnego-stanu* i *Lęku szkolnego-cechy* umożliwi porównanie tych zmiennych ze zmiennymi (*Lęk-stan* i *Lęk-cecha*) zmierzonymi przy użyciu *Inwentarza STAIC*. Aby zaszeregować poszczególne pozycje kwestionariusza do dwóch zaplanowanych kategorii, posłużono się zaproponowanymi przez Zwierzyńską i Matuszewskiego (2002) 4 wymiarami skali *Lęk szkolny*, z których dwa (wrażliwość emocjonalna i cielesne oznaki lęku) odnoszą się do stanu tymczasowego – «lęku jako aktywacji emocjonalnej, o zabarwieniu negatywnym», a pozostałe dwa (obniżenie wartości Ja, uczucie zagrożenia zorientowanego na przyszłość) «ujmują lęk w aspekcie względnie stałej tendencji osobowościowej» [30, s. 8]. Toteż pozycje testowe wchodzące w skład dwóch pierwszych wymiarów zakwalifikowano



do podskali *Lęk szkolny-stan*, zaś pozycje z dwóch pozostałych wymiarów zostały włączone w podskale *Lęk szkolny-cecha*. Analiza confirmacyjna wykazała, że dwa wyodrębnione czynniki – *Lęk szkolny-stan* i *Lęk szkolny-cecha* spełniają warunki trafności czynnikowej –  $RMSEA = 0,040$ ;  $p-close = 0,986$ . Ładunki czynnikowe poszczególnych pozycji testowych są w większości zadowalające. Zdecydowano się pozostawić wszystkie przyporządkowane pytania ze względu na satysfakcjonujące wskaźniki dopasowania modelu teoretycznego do danych empirycznych.

**Wyniki.** Weryfikacji poddano hipotezę ( $H_1$ ) zakładającą, że dzieci dyslektyczne o różnych doświadczeniach terapeutycznych różnią się w zakresie umiejscowienia kontroli (por. tab. 1).

Tabela 1

**Statystyki opisowe – umiejscowienie kontroli  
(zgeneralizowane, w sytuacji sukcesu i w sytuacji porażki)**

Grupa	Płeć	loc			loc(s)			loc(p)		
		M	SD	SEM	M	SD	SEM	12,30	2,82	0,515
1	Chłopcy (N = 30)	25,40	4,36	0,796	13,10	2,40	0,438	12,92	2,50	0,500
	Dziewczęta (N = 25)	25,60	3,57	0,714	12,68	2,30	0,461	12,58	2,67	0,360
	Ogółem (N = 55)	25,49	3,99	0,537	12,91	2,34	0,316	13,10	2,12	0,388
2	Chłopcy (N = 30)	25,33	3,62	0,661	12,23	2,08	0,380	12,00	3,06	0,611
	Dziewczęta (N = 25)	24,00	4,50	0,900	12,00	2,55	0,510	12,60	2,62	0,354
	Ogółem (N = 55)	24,73	4,06	0,548	12,13	2,29	0,308	12,97	2,51	0,459
3	Chłopcy (N = 30)	25,03	4,90	0,895	12,07	3,07	0,561	11,72	3,25	0,649
	Dziewczęta (N = 25)	23,84	4,83	0,966	12,12	2,57	0,514	12,40	2,91	0,392
	Ogółem (N = 55)	24,49	4,86	0,655	12,09	2,83	0,382	12,53	2,72	0,212
	Ogółem (N = 165)	24,90	4,32	0,336	12,38	2,51	0,196	12,30	2,82	0,515

W celu sprawdzenia, czy rodzaj doświadczeń terapeutycznych oraz płeć dzieci dyslektycznych wpływa na umiejscowienie kontroli

zastosowano dwuczynnikową analizę wariancji ANOVA 3 x 2 (doświadczenia terapeutyczne x płeć).

Jak wykazała przeprowadzona analiza wariancji (por. tab. 2) ani czynnik płci, ani czynnik doświadczeń terapeutycznych nie różnicuje grup w zakresie zgeneralizowanego umiejscowienia kontroli, umiejscowienia kontroli w sytuacji sukcesu i w sytuacji porażki. Brak jest również istotnej statystycznie interakcji między w/w czynnikami.

Tabela 2

**Podsumowanie analizy wariancji dla oszacowania wpływu płci i doświadczeń terapeutycznych na  $loc$ ,  $loc(s)$ ,  $loc(p)$**

		Umiejscowienie kontroli		
		$loc$	$loc(s)$	$loc(p)$
Rodzaj doświadczeń terapeutycznych	$F(2; 159)$	0,911	1,762	0,145
	p	0,404	0,174	0,865
	$\eta^2$	0,011	0,022	0,002
Płeć	$F(1; 159)$	1,313	0,258	1,840
	p	0,254	0,612	0,177
	$\eta^2$	0,008	0,002	0,011
Rodzaj doświadczeń terapeutycznych* płeć	$F(2; 159)$	0,523	0,122	1,995
	p	0,594	0,885	0,139
	$\eta^2$	0,007	0,002	0,024

Zatem – *dzieci dyslektyczne o różnych doświadczeniach terapeutycznych, zarówno chłopcy, jak i dziewczęta, nie różnią się umiejscowieniem kontroli, toteż nie ma podstaw do potwierdzenia hipotezy ( $H_1$ ).*

Kolejnym analizowanym czynnikiem wpływającym na umiejscowienie kontroli był lęk. W celu zweryfikowania postawionej hipotezy ( $H_2$ ) zastosowano kilkuetapową analizę statystyczną:

a) obliczono współczynnik korelacji  $r$  Pearsona – dla oszacowania stopnia współwystępowania czynników związanych z lękiem i  $loc(s)$ ;

b) przeprowadzono analizę regresji w odmianie jedno-wielozmiennej z zastosowaniem metody krokowej (ang. *stepwise*) – umożliwiającej ustalenie hierarchii istotnych predyktorów (warunek wprowadzenia –  $p = 0,05$ ; warunek usunięcia –  $p = 0,10$ ).

Macierz korelacji prezentuje tabela 3.

Tabela 3

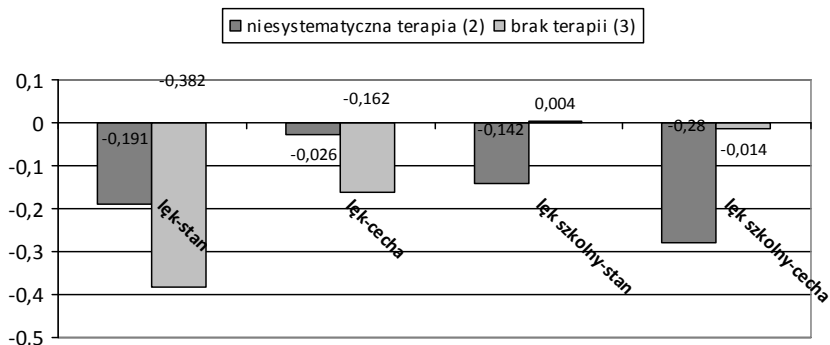
**Analiza korelacji pomiędzy *loc(s)* a rodzajami lęku  
w badanych grupach**

Grupy	Czynnik						
			Lęk ogólny			Lęk szkolny	
			<i>loc(s)</i>	stan	cecha	stan	cecha
Grupa (1) N = 55	<i>Loc(s)</i>		1				
	Lęk ogólny	stan	0,208	1			
		cecha	-0,090	0,025	1		
	Lęk szkolny	stan	-0,107	0,065	0,489**	1	
cecha		-0,039	0,135	0,382**	0,692***	1	
Grupa (2) N = 55	<i>Loc(s)</i>		1				
	Lęk ogólny	stan	-0,276*	1			
		cecha	-0,218	0,424**	1		
	Lęk szkolny	stan	-0,274*	0,470**	0,723**	1	
cecha		-0,280*	0,455**	0,736**	0,779**	1	
Grupa (3) N = 55	<i>Loc(s)</i>		1				
	Lęk ogólny	stan	-0,382**	1			
		cecha	-0,298*	0,437**	1		
	Lęk szkolny	stan	-0,010	0,039	0,612**	1	
cecha		-0,056	0,112	0,609**	0,823**	1	

\*  $p = 0,05$ ; \*\*  $p = 0,01$ .

Analiza korelacji wykazuje, że w przypadku dzieci z systematyczną terapią (1) poziom lęku nie wiąże się w istotny sposób z umiejscowieniem kontroli w sytuacji sukcesu, co nie pozwala na włączenie czynników lęku do równania regresji ( $R^2 \approx 0$ ).

W grupie (2) istnieją istotne statystycznie, ujemne współzależności (por. tab. 3). Im wyższy jest poziom lęku szkolnego, jak również lęku aktywizowanego sytuacyjnie (lęku-stanu), tym bardziej zewnętrzne jest poczucie kontroli w sytuacji sukcesu. Przeprowadzona analiza regresji liniowej ( $F(1; 53) = 4,505$ ;  $p = 0,038$ ) pozwala na uściślenie tych zależności: ujawnia, że czynnikiem wpływającym na *loc(s)* dzieci z niesystematycznymi doświadczeniami terapeutycznymi jest lęk szkolny-cecha. Zależność między *loc(s)* a lękiem szkolnym-cechą jest ujemna i istotna statystycznie ( $\beta = -0,280$ ,  $p = 0,038$ ), co oznacza to, że nasilenie ogólnego niepokoju związanego z funkcjonowaniem szkolnym wpływa na mniejsze poczucie kontroli w sytuacji sukcesu (por. wykres 1).



**Wykres 1. Poziom wskaźnika  $\beta$  dla wpływu rodzajów lęku na  $loc(s)$  w grupie 2 i 3**

Analiza korelacji (por. tab. 3) dostarcza ciekawych obserwacji dotyczących dzieci pozbawionych doświadczeń terapeutycznych (3). W tej grupie  $loc(s)$  jest bardziej zewnętrzne, im wyższy jest poziom lęku ogólnego (jako stanu i jako cechy).

Przeprowadzona analiza regresji liniowej ( $F(1; 53) = 9,029$ ;  $p = 0,004$ ) wskazuje, że głównym czynnikiem wpływającym na  $loc(s)$  w tej grupie jest *lęk-stan* (por. wykres 1). Zależność między tymi zmiennymi jest ujemna i istotna statystycznie ( $\beta = -0,382$ ,  $p = 0,004$ ). Ponadto uzyskane  $R^2 = 0,129$  wskazuje, że ok. 13% wyników związanych z  $loc(s)$  można przewidzieć znając wartość zmiennej *lęku ogólnego-stanu*. Toteż – w przypadku tej grupy dzieci – napięcie wynikające z postrzegania sytuacji w kategorii zagrożenia może osłabiać przyjmowanie odpowiedzialności za własny sukces.

W kolejnym etapie przeanalizowano zależności pomiędzy poszczególnymi wymiarami lęku a umiejscowieniem kontroli w sytuacji porażki –  $loc(p)$ . Ponownie obliczono współczynnik korelacji  $r$  Pearsona, a następnie zastosowano analizę regresji, z wykorzystaniem metody krokowej. Macierz korelacji ilustruje tabela 4.

Podobnie, jak w przypadku  $loc(s)$ , również w przypadku doświadczenia niepowodzeń – umiejscowienie kontroli nie jest związane z lękiem u dzieci z systematycznymi doświadczeniami terapeutycznymi (1).

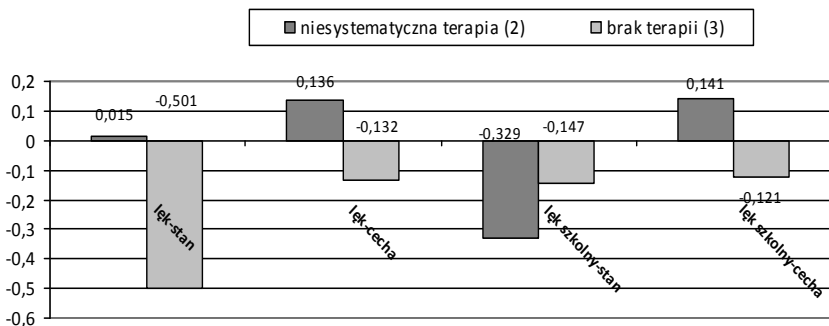
Natomiast w grupie (2) zmienną, która w istotny sposób wpływa na  $loc(p)$  jest *lęk szkolny-stan* (por. wykres 2). Analiza regresji liniowej ( $F(1; 53) = 6,419$ ;  $p = 0,014$ ) wskazuje, że zmienna, jaką jest *lęk szkolny-stan*, wpływa znacząco na zmienną objaśnianą ( $\beta = -0,329$ ,  $p = 0,014$ ).

Tabela 4

**Analiza korelacji pomiędzy  $loc(p)$  – a rodzajami lęku  
w badanych grupach**

Grupy	Czynnik						
			Loc(p)	Lęk ogólny		Lęk szkolny	
				Stan	Cecha	Stan	Cecha
Grupa (1) N = 55	$Loc(p)$		1				
	Lęk ogólny	stan	-0,186	1			
		cecha	0,142	0,025	1		
	Lęk szkolny	stan	0,061	0,065	0,489**	1	
cecha		0,201	0,135	0,382**	0,692***	1	
Grupa (2) N = 55	$Loc(p)$		1				
	Lęk ogólny	stan	-0,143	1			
		cecha	-0,173	0,424**	1		
	Lęk szkolny	stan	-0,329*	0,470**	0,723**	1	
cecha		-0,200	0,455**	0,736**	0,779**	1	
Grupa (3) N = 55	$Loc(p)$		1				
	Lęk ogólny	stan	-0,501**	1			
		cecha	-0,326*	0,437**	1		
	Lęk szkolny	stan	-0,140	0,039	0,612**	1	
cecha		-0,201	0,112	0,609**	0,823**	1	

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .



**Wykres 2. Poziom wskaźnika  $\beta$  dla wpływu rodzajów lęku na  $loc(p)$  w grupie 2 i 3**

W grupie (3) występuje korelacja ujemna między *loc(p)* a wymiarami lęku ogólnego (por. tab. 4). Oba wymiary lęku (*lęk-stan*, *lęk-cecha*) korelują również ze sobą, toteż z przeprowadzonej metodą krokową analizy regresji liniowej wykluczony został *lęk-cecha*. Do równania regresji ( $F(1; 53) = 17,722; p < 0,001$ ) została włączona jedynie zmienna *lęk-stan*, która pozwala wyjaśnić ok. 23% wariacji zmiennej objaśnianej. Zależność między tymi zmiennymi jest znacząca i ujemna ( $\beta = -0,501; p < 0,001$ ), por. wykres 2. Oznacza to, że u dzieci bez doświadczeń terapeutycznych tendencje do reagowania niepokojem na różne sytuacje wpływają na uzewnętrznione poczucie kontroli w sytuacji porażki.

Reasumując – uzyskane wyniki pozwalają na odrzucenie  $H_1$  i częściowe potwierdzenie  $H_2$ .

**Dyskusja.** Przeprowadzone badania nie potwierdzają zależności między doświadczeniami terapeutycznymi dzieci z dysleksją a ich umiejscowieniem kontroli. Uzyskane rezultaty wykazują, że dzieci dyslektyczne niezależnie od ich «drogi» terapeutycznej, charakteryzuje podobny poziom poczucia kontroli (zgeneralizowanego, w sytuacji sukcesu i w sytuacji porażki). Również wyniki cytowanych wcześniej badań nie dostarczają całkowicie jednoznacznych rezultatów w kwestii związku między doświadczeniami terapeutycznymi a umiejscowieniem kontroli [19; 22], przy czym należy tu zaznaczyć, że niewiele jest badań na ten temat. Badacze eksplorujący zagadnienie efektywności terapii zwracają uwagę, że trening umiejętności zwiększa poczucie skuteczności uczniów, lecz nie – mierzoną skalą Rottera – wewnątrzsterowność [31]. Być może dzieje się tak dlatego, że umiejscowienie kontroli jest uwarunkowane czynnikami «poza-terapeutycznymi». Istnieją doniesienia [24], że czynnik genetyczny ma wpływ na około 30% wariacji w zakresie poczucia kontroli. Oznacza to, że umiejscowienie kontroli jest do pewnego stopnia determinowane genetycznie. Ponadto w literaturze napotkać można stanowisko, że poczucie kontroli zmienia się z wiekiem [7; 13; 32]; wskazuje się też na związek poczucia kontroli z poczuciem tożsamości [32] i poziomem dojrzałości [9]. Badacze zaznaczają również, że umiejscowienie kontroli mogą kształtować inne czynniki niż uwarunkowania terapeutyczne [32].

Prezentowane badania wykazały, że lęk nie wpływa na umiejscowienie kontroli (w sytuacji sukcesu i w sytuacji porażki) w przypadku dzieci dyslektycznych, objętych systematyczną terapią.

U dzieci z niesystematycznymi doświadczeniami terapeutycznymi istotnym czynnikiem, związanym z umiejscowieniem kontro-

li, jest lęk szkolny. *Lęk szkolny – stan* sprzyja przypisywaniu przyczyn porażek czynnikom zewnętrznym. Natomiast wysoki poziom niepokoju związanego z ogólnym funkcjonowaniem szkolnym (*lęk szkolny – cecha*) przyczynia się do postrzegania przyczyn sukcesów jako niezależnych od możliwości i umiejętności jednostki. Wyższy poziom lęku szkolnego powoduje, że nawet w obliczu osiągnięć i powodzeń dzieci (o niesystematycznych doświadczeniach terapeutycznych) nie mają tendencji do przypisywania zasług sobie, lecz traktują sukcesy jako zdarzenia przypadkowe, warunkowane czynnikami zewnętrznymi. Tak postrzegany sukces nie pozwala na weryfikację samooceny, nie stanowi również doświadczenia korekcyjnego. To dystansowanie się od sprawstwa i odpowiedzialności (zarówno w sytuacji sukcesu jak i porażki) może sprzyjać niekonstruktywnym mechanizmom «radzenia sobie» ze stresem, w tym – zjawisku wyuczonej bezradności.

Badania potwierdzają, że w przypadku dzieci bez terapii – bardziej zewnętrzne umiejscowienie kontroli w sytuacji sukcesu i w sytuacji porażki zależy od *lęku ogólnego – stanu*. Oznacza to, że nastawienie lękowe tej grupy dzieci względem danej sytuacji wzmacnia u nich tendencję do postrzegania owej sytuacji jako niezależnej od nich. Interesujący jest natomiast fakt, że lęk szkolny u tej grupy nie wiąże się w istotny sposób z umiejscowieniem kontroli w sytuacji sukcesu i w sytuacji porażki. Być może dzieje się tak dlatego, że dzieci te, poszukując wzmocnień w innych sferach aktywności [20; 33], nie łączą doświadczeń sukcesów i porażek z funkcjonowaniem szkolnym.

Reasumując – zaprezentowane badania wykazują, że:

1. Rodzaj doświadczeń terapeutycznych nie różnicuje badanych grup w zakresie umiejscowienia kontroli.

2. Lęk nie wpływa na umiejscowienie kontroli u dzieci dyslektycznych objętych systematyczną terapią. Natomiast u pozostałych dzieci – przejawiane przez nie *loc(s)* i *loc(p)* zależą od różnych aspektów lęku.

Z przedstawionych badań wynikają również następujące konkluzje:

1. Niesystematyczna pomoc dzieciom z dysleksją (lub jej brak) może prowadzić do wykształcenia się nieprawidłowych mechanizmów, które przyczyniają się do ograniczenia przeżywania satysfakcji z sukcesu.

2. Lęk (szkolny) jest istotnym czynnikiem wpływającym na funkcjonowanie dzieci z dysleksją, zwłaszcza te, które doświadczyły



niesystematycznej pomocy. Zatem ważne jest, aby w działaniach stosowanych wobec tych dzieci uwzględnić lęk, który może blokować ich aktywność i tak zmodyfikować oddziaływania terapeutyczne, ażeby najpierw skoncentrowane były na zniwelowaniu lęku, a potem – na usprawnianiu umiejętności.

### Literatura

1. Skinner E. A. Control, mean-ends, and agency beliefs: a new conceptualization and its measurement during childhood / E. A. Skinner, M. Chapman, P. Baltes // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1988. – 54 (1). – P. 117–133.
2. Łodygowska E. Wybrane aspekty poczucia sprawstwa szkolnego u dzieci dyslektycznych z różnymi doświadczeniami terapeutycznymi / E. Łodygowska. – 2011. – Niepublikowana praca doktorska.
3. Rotter J. B. Internal Versus External Control of Reinforcement / J. B. Rotter // *American Psychologist*. – 1989. – 45 (4). – P. 489–493.
4. Kofta M. Wstęp – poznawcze przesłanki aktywności sprawczej / M. Kofta // *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*. – Poznań : Wydawnictwo Nakom, 1993.
5. Plopa M. Radzenie sobie ze stresem: psychospołeczne uwarunkowania / M. Plopa, B. M. Kaja // *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*. – Bydgoszcz : Wydawnictwo UKW, 1997.
6. Bandura A. Self-efficacy: the exercise of control / A. Bandura. – New York : Freeman, 1997.
7. Krasowicz G. Kwestionariusz do badania poczucia kontroli – KBPK. Podręcznik / G. Krasowicz, A. Kurzyp-Wojnarska. – Warszawa : Wydawnictwo PTP, 1990.
8. Kofta M. Kontrola psychologiczna nad otoczeniem. Ramy pojęciowe teorii / M. Kofta // *Psychologia Wychowawcza*. – 1977. – 20. – S. 153–167.
9. Drwal R. Ł. Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań / R. Ł. Drwal, L. Wołoszynowa // *Materiały do nauczania psychologii*. – 1978. – Seria III, tom 3. – Warszawa : PWN.
10. Rotter J. B. Social learning and clinical psychology / J. B. Rotter. – N. Y. : Prentice-Hall, 1954.
11. Oi K. Children's Sense of Control as a Determinant of Adult Health: Causation, Mediation, and Spuriousness / K. Oi, D. F. Al-

- win // Journal of Health and Social Behavior. – 2017. – 58 (2). – P. 198–216.
12. Carton J. S. Origins of generalized control expectancies: reported child stress and observed maternal control warmth / J. S. Carton, S. Jr. Nowicki // Journal of Social Psychology. – 1996. – 136. – P. 753–760.
  13. Gordon D. A. Children's beliefs in internal-external control and self-esteem as related to academic achievement / D. A. Gordon // Journal of Personality Assessment. – 1977. – 41. – P. 383–386.
  14. Cunningham J. D. Effects of success and failure on children's perceptions of internal-external locus of control / J. D. Cunningham, H. B. Gerard, N. Miller // Social Behavior and Personality. – 1978. – 6. – P. 1–9.
  15. Łodygowska E. Dysleksja a problemy emocjonalne dzieci i młodzieży – przegląd badań. / E. Łodygowska, E. Pieńkowska // Psychologia wieku rozwojowego. Norma – nietypowość – patologia. – Szczecin : Volumina D. Krzanowski, 2017.
  16. Łodygowska E. Academic motivation in dyslectic children / E. Łodygowska, M. Chęć, A. Samochowiec // The Journal of Educational Research. – 2017. – 110 (5). – P. 575–580.
  17. Doliński D. Racjonalne i egotystyczne mechanizmy unikania kontroli nad biegiem zdarzeń / D. Doliński, M. Kofta // Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność. – Poznań : Wydawnictwo Nakom, 1993.
  18. Wentzel K. R. Academic and social motivational influences on students' academic performance / K. R. Wentzel, A. Wigfield // Educational Psychology Review. – 1998. – 10 (2). – P. 155–175.
  19. Humphrey N. Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia / N. Humphrey, P. Mullins // British Journal of Special Education. – 2002. – 29 (4). – P. 196–203.
  20. Ridscale J. Dyslexia and self-esteem / J. Ridscale, M. Turner, J. Rack // The Study of Dyslexia. – 2005. – Springer US.
  21. Burden R. Factor associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis / R. Burden, J. Burdett // British Journal of Special Education. – 2005. – 33 (5). – P. 100–104.
  22. Krasowicz-Kupis G. Funkcjonowanie psychospołeczne osób z dysleksją – stereotypy i fakty. Przegląd literatury / G. Kraso-

- wicz-Kupis, I. Pietras // Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym. – Gdynia : Wydawnictwo Operon, 2008.
23. Bogdanowicz M. Rozwój psychomotoryczny, kariera szkolna i osobowość młodzieży dyslektycznej / M. Bogdanowicz, B. Wszeliborowska-Lipińska // Scholasticus. – 1992. – 1. – S. 35–39.
  24. Franken R. E. Psychologia motywacji / R. E. Franken. – Gdańsk : GWP, 2006.
  25. Kofta M. Poznawcze podejście do osobowości / M. Kofta, D. Dołiński, J. Strelau // Psychologia. Podręcznik akademicki. – Tom 2. – Gdańsk : GWP, 2007.
  26. Bandura A. Social cognitive theory: an agentic perspective / A. Bandura // Annual Review of Psychology. – 2001. – 52. – P. 1–26.
  27. Bandura A. Teoria społecznego uczenia się / A. Bandura. – Warszawa : PWN, 2007.
  28. Jaworowska A. Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci. STAIC. Podręcznik / A. Jaworowska. – 2005. – Warszawa : Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 2005.
  29. Sosnowski T. Polska adaptacja Inwentarzu Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci (STAIC) / T. Sosnowski, D. Iwaniszczuk, C. D. Spielberger // Studia Psychologiczne. – 1987. – 22. – S. 67–79.
  30. Zwierzyńska E. Kwestionariusz «Ja i moja szkoła» / E. Zwierzyńska, A. Matuszewski. – Warszawa : Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2002.
  31. Smith R. E. Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control / R. E. Smith // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – 56 (2). – P. 228–233.
  32. Zieliński R. Koncepcja poczucia podmiotowości na tle teorii i badań psychologii społecznej / R. Zieliński, K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki // Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych. – Wrocław : Ossoli-num, 1983.
  33. Skaalvik S. Reading problems in school children and adults: experiences, self-perceptions and strategies / S. Skaalvik // Social Psychology of Education. – 2004. – 7. – P. 105–125.

*Received January 15, 2018*

*Revised February 6, 2018*

*Accepted February 27, 2018*